

Vaida JURGILĖ

DAKTARO DISERTACIJA

GRINDŽIAMOJI TARPKULTŪRINIO
MOKYMOSI „SPIRALĖS“ TEORIJA:
LIETUVIŲ STUDENTŲ MOKYMOSI PATIRTIS

SOCIALINIAI MOKSLAI,
EDUKOLOGIJA (S 007)
VILNIUS, 2020

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS

Vaida Jurgilė

GRINDŽIAMOJI TARPKULTŪRINIO
MOKYMOSI „SPIRALĖS“ TEORIJA:
LIETUVIŲ STUDENTŲ MOKYMOSI PATIRTIS

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (S 007)

Vilnius, 2020

Mokslo daktaro disertacija rengta 2015–2019 metais, ginama Mykolo Romerio universitete pagal Vytauto Didžiojo universitetui su Klaipėdos universitetu, Mykolo Romerio universitetu ir Vilniaus universitetu Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2019 m. vasario 22 d. įsakymu Nr. V-160 suteiktą doktorantūros teisę.

Mokslinė vadovė:

prof. dr. Valdonė Indrašienė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Mokslinė konsultantė:

prof. habil. dr. Vilma Žydžiūnaitė (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

TURINYS

SĄVOKŲ ŽODYNĖLIS	5
ĮVADAS	7
1. KULTŪRINIS TAPATUMAS IR TARPKULTŪRINIS MOKYMASIS	13
1.1. Kultūrinio tapatumo samprata	13
1.2. Tarpkultūrinio mokymosi samprata	17
1.3. Kultūrinio tapatumo ir tarpkultūrinio mokymosi sąveika	22
1.4. Tarpkultūrinio mokymosi aukštojoje mokykloje organizavimas	26
1.5. Studentų mokymosi tarpkultūrinėje grupėje specifika	29
1.6. Tarpkultūrinio mokymosi „spirale“ – grindžiamosios teorijos radinių sąlygojamas konstruktas	33
2. TYRIMO METODOLOGIJA	37
2.1. Grindžiamoji teorija	37
2.2. Konstruktyvistinės grindžiamosios teorijos kūrimo etapai	38
2.3. Epistemologinės tyrimo prielaidos	40
2.4. Tyrimo eiga ir tyrimo dalyviai	42
2.5. Duomenų analizė	43
2.6. Interviu išrašai ir atmintinės	46
2.7. Tyrėja tyrimo procese	50
2.8. Tyrimo proceso ir rezultatų kokybės užtikrinimas	51
2.9. Tyrimo etika	53
2.10. Tyrimo ribotumai	54
3. TYRIMO RADINIAI	55
3.1. Aš ir kito susidūrimas kaip tarpkultūrinio mokymosi prielaida: „didžioji dalis studentų nukentėjo“	56
3.2. Dialogo tarp aš ir kitas formavimasis: „atrodo, šneki, susišneki ir tu nejauti, kad tas žmogus iš kitos kultūros“	59
3.3. Kultūrinis praturtėjimas: „pas juos nėra socialinių kaukių galbūt tiek, kiek mes jų turime“	66
3.4. Mokymosi su kitu barjerai: „tikrai nemanau, kad aš kažką ar man kažką tai duoda“	71
3.5. Kito paskatinimas mokytis: „aš labai džiaugiuosi, kad aš, mokydamasi Lietuvoje, galiu mokytis tokioje aplinkoje“	75
3.6. Kito pripažinimas vs abipusis atstūmimas kaip tarpkultūrinio mokymosi rezultatas	81
3.6.1. Kito pripažinimas: „kažkaip tai natūralu pasidarė“	82
3.6.2. Abipusis atstūmimas: „jaučiasi atstumas“	87
3.7. Konstruktyvistinė grindžiamoji tarpkultūrinio mokymosi „spirale“ teorija: kultūrinis tapatumas per gimtąją kalbą	89

DISKUSIJA	95
IŠVADOS	101
LITERATŪRA	103
SANTRAUKA	119
SUMMARY	151

SĄVOKŲ ŽODYNĖLIS

Kitas – skirtingai kultūrai priklausantis asmuo, kuris atvyko studijuoti į kitą šalį. Taip pat asmuo, turintis faktinių skirtumų, pavyzdžiui, kalbą, religiją, geografinę teritoriją ar kita (Gu, Schweisfurth ir Day, 2010; Hofstede, 2001; Kim, 2005; Portera, 2005, 2011; Otten, 2003a; Sarmiento, 2014; Boucharde, 2011; Barn, 2012; Esses, Dovidio, Jackson ir Armstrong, 2001; Verkuyten, 2005).

Kultūrinis tapatumas – tai asmens savęs suvokimas, susijęs su tautybe, etniškumu, religija, socialine klase, lokalumu ar bet kokia socialine grupe, turinčia savitą kultūrą. Žmogus laiko save tam tikros sociokultūrinės grupės nariu, o tai leidžia jam suvokti save sociokultūrinėje erdvėje ir laisvai orientuotis jį supančiame pasaulyje. Asmuo sąmoningai perima egzistuojančias kultūrinės normas ir elgesio modelius, vertybinę orientaciją bei tapatiną save ir savo elgesį su toje visuomenėje egzistuojančiais kultūriniais pavyzdžiais (Pruskus, 2013; Jenkins, 1996).

Daugiakultūriškumas (angl. *multiculturalism*) – kultūriškai įvairios visuomenės apibūdinimas, apimantis etninės, tautinės kultūros elementus, lingvistinę, religinę, socioekonominę įvairovę. Ši sąvoka susijusi su migracijos procesais, kai perimami kitos kultūros elementai, tačiau kartu išlaikoma savosios kultūros svarba (Arends-Toth ir Van de Vijver, 2003).

Tarpkultūrinis mokymasis (angl. *intercultural learning*) – integrali ugdymo dalis, skatinanti žinias apie skirtingas kultūras, jų skirtumus ir panašumus. Tai apima mokymąsi su skirtingų kultūrų žmonėmis, taip pat gyvenimą kitoje kultūroje arba tarp skirtingų kultūrų asmenų. Tarpkultūrinis mokymasis orientuojasi į dinamišką sąveikaujančių kultūrų perspektyvą ir tarpkultūrinius santykius (Portera, 2005; Rey-von Allmen, 2011; Otten, 2003a).

Tarpkultūriškumas (angl. *interculturality*) – tai kintantis konceptas, tarpkultūrinio dialogo vietos, regioniniame, tautiniame ir tarptautiniame lygmenyse rezultatas. Tarpkultūriškumas akcentuoja kultūrinės įvairovės ir vertybių priėmimą, keičia supratimą ir požiūrį į kitos kultūros asmenį, stiprina sąmoningumą (Banshchikova, Solomonov ir Fomina, 2015; Sarmiento, 2014).

ĮVADAS

Temos aktualumo pagrindimas. Paskutiniaisiais dešimtmečiais, spartėjant globalizacijos procesams, tarpkultūrinė (angl. *intercultural*) sąveika tapo mūsų kasdienio gyvenimo dalimi. Ryškėjant globalizacijos tendencijoms, kitataučių integracija ir tarpkultūrinė sąveika tampa neišvengiama, visuomenė kasdien turi spręsti naujas problemas ir ieškoti pozityvių integracijos rezultatų (Šilėnienė ir Magienė, 2012). Kitoniškumo suvokimas ir įvairovės priėmimas yra svarbūs aukštojo mokslo kontekste, nes būtina kurti atvirą ir kintančią studijų kultūrą. Dėstytojams tenka atsižvelgti į šiuos iššūkius ir ieškoti galimybių padėti studentams reflektuoti savo ir kitų žmonių kultūrinę savastį (Zuzevičiūtė, Pranevičienė ir Ruibytė, 2013).

Tarpkultūrinio mokymo(si) svarba yra akcentuojama Europos Sąjungos (Education and Training in Europe 2020, 2013; Key competencies for Lifelong learning, 2018) ir Lietuvos (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011; Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija, 2014; Aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2017–2018 m. prioritetai, 2017) švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose. Tarpkultūrinis mokymasis tapo pagrindiniu aspektu kalbant apie kultūrų sugyvenimą, pilietiškumą, antidiskriminaciją, konfliktų sprendimą, dialogą tarp vienas kito (Shaules, 2007; Titley, 2008).

Siekiant atliepti globalizacijos keliamus iššūkius, Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ orientuojasi į kelias kryptis: skatinti visuomenės solidarumą, atvirumą, dialogu grindžiamą bendrumą kitoniškumui, visuomenės grupėms ir kultūroms. Toks valstybės vizijos daugiakryptiškumas liudija apie švietimo orientacijų kaitą, kai švietimo sistema orientuojama tiek į pasirengimą kintančios aplinkos iššūkiams, ugdant kūrybišką besimokančios visuomenės asmenį, tiek ir į pilietį, puoselėjantį tradicinę kultūrą bei paveldą (Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“).

Politiniai, kultūriniai ir kiti šalies pokyčiai turi įtakos ugdymo turinio kaitai: nacionaliniu ir ES lygmeniu stengiamasi gerinti aukštojo mokslo įstaigų veiklos kokybę, didelis dėmesys skiriamas studijų tarptautiškumo didinimui. Šiame kontekste svarbiu tampa tarpkultūriškumo ugdymas, kurio tikslas ir turinys reiškiamas tolerancijos, lygybės, kultūrinių skirtumų priėmimo ir pagarbos ugdymu (Leeman ir Ledoux, 2006), kultūros įvairovės skatinimu ugdymo situacijose (Banytė ir Inčiūrienė, 2012). Globalizacijai išplėtus tarptautinių kontaktų dažnį ir pobūdį, turi pasikeisti ir visuomenės požiūris į *savo* bei *kito* etninį ir kultūrinį tapatumą, taip pat į studentų tarpkultūrinio jautrumo ugdymą (Šaulienė, 2015). Todėl svarbu nagrinėti kultūrinio tapatumo suvokimą, atsiskleidžiantį per studentų patirtį analizuojamo objekto kontekste, tarpkultūrinio mokymosi nulemtus pokyčius ir jų vertinimą savo kultūrinio tapatumo atžvilgiu.

Tarpkultūrinis mokymasis yra viena iš priemonių, siekiant suprasti kultūrinę šiuolaikinio pasaulio įvairovę, priimti kultūrinio tapatumo pokyčius ir kitoniškumą bei tolerancijos raišką. Tarpkultūrinio mokymosi metu vyksta studentų sąveikavimo ir komunikavimo su savo grupės nariais gebėjimų tobulinimas. Šie gebėjimai padeda suvokti socialinius ir kultūrinius skirtumus, formuoti savo tapatumą, įprasinti tarpkultūrinį mokymąsi. Reyvon Allmen (2011) teigia, kad tarpkultūriniame mokymesi akcentuojama, jog supratimas apie kitos kultūros skirtumus ir panašumus yra būtinas, norint sukurti pagrįstą bendram

darbui su kitais, ir tai yra tarpkultūrinio dialogo skatinimas, įvairovės vertinimas ir kultūriniai mainai. Todėl svarbu nagrinėti tarpkultūrinio mokymosi konceptą, atsiskleidžiantį per studentų mokymosi patirtį, supratimą, kaip šis mokymasis vyksta ir kokia šio fenomeno reikšmė aukštajame moksle.

Temos mokslinis naujumas. Vienas iš pagrindinių disertacijos tyrimo naujumo aspektų yra susijęs su pasirinktu empirinio tyrimo metodu – grindžiamąja teorija. Grindžiamosios teorijos strategija yra labai tinkama analizuojant menkai ištirtą fenomeną (Charmaz, 2006, 2008, 2012). Žinoma, negalima tvirtinti, kad tarpkultūrinio mokymosi procesas nėra sulaukęs tyrėjų dėmesio, tačiau įprastai šiam fenomenui skirtos teorijos yra sukurtos kitame tarptautiniame kontekste ir atspindi kitų šalių kultūrinį tapatumą. Šiame tyrime pabrėžiam, kad tarpkultūrinis mokymasis vyksta specifinėmis sąlygomis, t.y. tyrimo dalyviai mokosi jiems įprastoje aplinkoje, o *Kitas* prisijungia prie jau suformuotų grupių.

Grindžiamosios teorijos tyrimai edukologijos srityje yra aktualūs ir sulaukia vis didesnio dėmesio tarp Lietuvos edukologijos mokslo krypties mokslininkų (pvz.: Pranskūnienė, 2013; Kasperiūnienė, 2017; Mažeikienė, 2018; Augutavičius, 2019), tačiau iki šiol Lietuvoje nėra atlikta grindžiamosios teorijos tyrimų, kurių metu būtų gilinamasi į tarpkultūrinio mokymosi procesą. Moksliniam tyrimui pasirinkta konstruktyvistinė grindžiamosios teorijos metodologinė prieiga yra reikšminga ir tuo, kad jos pagalba galima atrasti reikšmingas prasmes. Pasak Charmaz (2006, 2008, 2012), grindžiamosios teorijos tyrimas orientuojasi į mokymosi procesą ir realią studentų mokymosi patirtį bei siekia išskirti studentų ir dėstytojų kasdienėje veikloje egzistuojančias problemas. Todėl ši metodologinė prieiga padeda suprasti realų besimokančiųjų pasaulį, pamatyti konkrečių išgyventų mokymosi patirčių reikšmes ir tokiu būdu leidžia suvokti studento, besimokančio kartu su atvykusiais studentais, tarpkultūrinio mokymosi procesą. Disertacijoje tarpkultūrinio mokymosi procesas analizuojamas aptariant pagrindinius grindžiamosios teorijos elementus: procesą, prielaidas, sąveikas, kontekstą, rezultatus. Taip atskleidžiami tarpkultūrinio mokymosi metu kuriamų prasmų panašumai ir skirtumai.

Atlikti tyrimai rodo, kad mokymasis tarpkultūrinėse studijose dažnai sukelia kalbinę atskirtį (Tange, 2010). Mokymasis tarpkultūrinėse grupėse neabejotinai gali tapti reikšminga tarpkultūrinio mokymosi dalimi, kurios metu gali vykti atstūmimo procesai, asmens nuostatų ir elgesio transformacijos. Disertacijoje pagrindinis dėmesys yra skiriamas lietuvių studentų mokymuisi, pabrėžiant, kaip konstruojamas jų mokymosi kelias ir kaip vyksta mokymosi procesas, t. y. atskleidžiami mokymosi veiksniai, kurie skatina ir gali trukdyti mokymosi procesui. Disertacijoje aptariamos dialogo filosofijos tyrėjų (Levino, 2005, 1994; Buber, 1998, 2001) įžvalgos apie pamatines tautines vertybes, kurias keičia santykis su *kitu* ir dialogu grindžiami socialiniai santykiai (Gudaitytė, 2011).

Disertacijoje siekiama ne tik geriau suprasti, kaip studentai mokosi tarpkultūrinėse studijose, bet ir iš mokslinės perspektyvos aptarti aktualius ir probleminius tarpkultūrinio mokymosi aspektus. Dauguma atliekamų tyrimų, skirtų tarpkultūriniam mokymuisi, koncentruojasi į formalųjį ugdymą (Lusting ir Koester, 2006; Gill, 2007; Portera, 1998, 2005, 2011; Deardorff, 2009, 2010, 2011; Banks, 2004; Parekh, 2000 ir kt.). Šioje disertacijoje fokusuojamasi į auditorijoje vykstantį tarpkultūrinį mokymąsi, susijusį su neišvengiamais *aš ir kito* susidūrimais, kurie, pasak skirtingų tyrėjų (Smith, Paige ir Steglitz, 2003; Paige ir

Goode, 2009; Tange, 2010; Gill, 2007; Kim, 2005 ir kt.), kai kuriais atvejais pernelyg supaprastinami išryškinant tik teigiamą tarpkultūrinio mokymosi pusę. Šioje disertacijoje taikoma metodologinė prieiga padeda visapusiškai atskleisti kultūrinio tapatumo ir tarpkultūrinio mokymosi sąsajas, kurios gali lemti tiek pozityvius mokymosi rezultatus, tiek vidinę įtampą, pasipriešinimus, kalbinę atskirtį, netgi baimę. Atliktas empirinis tyrimas leido pasitelkti tarpkultūrinio mokymosi spiralės metaforą, kuri naujai atskleidė tarpkultūrinio mokymosi koncepciją ir jo kompleksiskumą. Spiralės sukimasis pirmyn ir atgal (Tippens, 2007; Allan, 2003) vaizduoja tarpkultūrinio mokymosi procesą, kurio metu studentai nuolat stengiasi balansuoti savo mokymosi procese.

Mokslinės problemos pagrindimas. Tarpkultūrinis mokymasis Europoje pradėtas tyrinėti XX a. 9-ajame dešimtmetyje. Galima pastebėti, kad tarpkultūrinio mokymosi tyrimai užsienyje (Lusting ir Koester, 2006; Gill, 2007; Portera, 1998, 2005, 2011; Deardorff, 2009, 2010, 2011; Banks, 2004; Parekh, 2000 ir kt.) ir Lietuvoje (Virgilaitė-Mečkauskaitė, 2011; Duoblienė, 2006; Chodzkiene, 2012; Norvilienė, 2014; Kairė, 2018 ir kt.) daugiausiai nagrinėja tarpkultūrinės kompetencijos ir tarpkultūrinio ugdymo plėtojimo aspektus. Byram, Nicols ir Stevens (2001) ir Rey-von Allmen (2011) mini, kad tarpkultūrinės kompetencijos įgijimas priklauso nuo kultūrinės aplinkos, kurioje vyksta kultūrinis pažinimas. Mokslininkai prisideda prie tarpkultūrinio ugdymo supratimo plėtodami tarpkultūrinės kompetencijos modelius (Chodzkiene, 2012; Norvilienė, 2014), išryškina tarpkultūrinio ugdymo svarbą mokymosi kontekste (Duoblienė, 2006; 2011). Lietuvos mokslininkų atliekami tyrimai tarpkultūrinio mokymosi srityje taip pat yra vykdomi tarptautiniu mastu (Zaleskiene, 2006). Reikia paminėti, kad nemaža dalis atliekamų tyrimų nagrinėja tarpkultūrinį mokymąsi, vykstantį Lietuvos universitetuose. Pastebimas lietuvių autorių dėmesys tarpkultūriniam mokymuisi suponuoją, kad dalyvavimas šiame procese yra reikšminga tarpkultūrinio mokymosi suvokimo galimybė, leidžianti studentams įgyti tarpkultūrinę kompetenciją. Tačiau vis dar pasigendama tyrimų, kurie gilintųsi apie tarpkultūrinėje studijų aplinkoje vykstantį mokymosi procesą. Pastebima, kad tarpkultūrinis mokymasis nėra stabilus konstruktas. Pasak Virgilaitės-Mečkauskaitės (2011), būdamas „sudėtingu konstruktą, ugdomu visą žmogaus gyvenimą, jis apima visus socializacijos veiksmus, formalus, savaiminio, neformalaus mokymosi formas, mokymosi visą gyvenimą strategiją, žmogaus turimą patirtį“. Taigi tai yra nuolatinis dinamiškas rezultatas, kuriam nepakanka mokėti užsienio kalbą, reikia turėti žinių apie kitas šalis arba bendrauti su kitos kultūros atstovais. Deardorff (2009) tarpkultūriškumą vertina kaip nesibaigiantį *procesą*, kuriame nuolat vyksta žinių, vidinių ir išorinių pasiekimų bei nuostatų tobulinimas. Pasak šio autoriaus, tarpkultūrinis mokymasis duoda vidinių ir išorinių rezultatų: keičiasi žmogaus požiūris į kitos kultūros atstovą, tampama atviresniu kitiems, tolerantišku. Išoriniais pokyčiais laikoma tai, kad studentai, kasdien patirdami įvairias socialines sąveikas, susidurdami su įvairialypėmis mokymosi situacijomis, pradeda lengviau bendrauti su kitos kultūros studentu, sugeba kontroliuoti įvairias problemiškas mokymosi situacijas. Studentų gebėjimas sėkmingai prisitaikyti ir bendrauti bei bendradarbiauti tarpkultūrinėje aplinkoje demonstruoja asmens tarpkultūriškumą.

Moksliniu lygmeniu tarpkultūrinis mokymasis turėtų būti tyrinėjamas siekiant atskleisti kultūrinio tapatumo daromą įtaką, t. y. į tarpkultūrinį mokymąsi reikėtų žvelgti lokaliame

kontekste. Svarbu pastebėti, kad stiprus kultūrinis tapatumas gali ir skatinti tarpkultūrinį mokymąsi, ir jam trukdyti. Todėl reikalingi tyrimai, kurie leistų susidaryti aiškų supratimą apie tarpkultūrinio mokymosi specifiką ir atskleisti, kaip studentų patirtis gali būti vertinga kitiems tarpkultūrinio mokymosi proceso dalyviams. Ši patirtis suteiktų galimybę mokytis iš įvairių kasdienių tarpkultūrinio mokymosi situacijų. Tarpkultūrinis mokymasis gali būti ne tik mokymosi forma, bet ir priemonė, padedanti kurti supratingumą tarp skirtingų kultūrų žmonių. Tarpkultūrinis mokymasis gali vykti netiesiogiai – asmeniui įgyjant teorines žinias apie kitas kultūras, taip pat tiesiogiai – sąveikaujant su kitų kultūrų asmenimis. Tačiau tarpkultūrinio mokymosi proceso metu studentai neretai patiria įtampą, diskriminaciją ir kultūrinį šoką. Aspektai, kurie analizuotini išryškinant individualius studento išgyvenimus, gali atskleisti, kas geriausiai formuoja studento mokymąsi, kokie tarpkultūrinio mokymosi tipai vyrauja, koks yra tarpkultūrinio mokymosi procesas, kai jis vyksta mokantis užsienio kalba.

Šiuo metu vis dar stokojama moksliniais tyrimais pagrįstų įrodymų, rodančių, kad tarpkultūrinis mokymasis yra svarbus, ir atskleidžiančių, kas veikia studentų tarpkultūrinį mokymąsi. Visa tai suponuoja pagrindinius tyrimo klausimus: 1) kokie mokymosi tipai išryškėja tarpkultūrinio mokymosi procese; 2) kokie veiksniai skatina arba trukdo mokymuisi, vykstančiam tarpkultūrinėse studijose, kai kalbama ne gimtąja kalba?

Tyrimo klausimas: kaip vyksta tarpkultūrinio mokymosi procesas aukštojoje mokykloje?

Disertacijos tyrimo **objektas** – tarpkultūrinio mokymosi procesas.

Tikslas – sukurti grindžiamąją teoriją apie tarpkultūrinėje studijų aplinkoje vykstantį mokymosi procesą, atskleidžiant studentų mokymosi patirtį.

Teorinės tyrimo nuostatos ir koncepcijos. Šiame darbe svarbi *socialinio konstruktyvizmo paradigma* (Berger ir Luckmann, 1999), kurios pagrindu žinojimas laikomas socialiai nulemtu konstruktu, nes konkretiems socialiniams kontekstams būdingos specifinės „tikrovės“ ir „žinojimo“ sancaupos. Autorių teigimu, kasdienis gyvenimas yra intersubjektyvus pasaulis, juo dalinamės su kitais, atpažįstame vieni kitus, veikiamo vieni kitų būtyje. Studentų tarpkultūrinio mokymosi patirtis taip pat suprantama kaip intersubjektyvi tikrovė, kuri yra nuolat kuriama ir kurioje pažįstami bei suprantami kiti individai, aplinkinis pasaulis. Taigi šios filosofijos pagrindu yra tiriama skirtinga studentų tarpkultūrinio mokymosi patirtis. Pamatinis socialinės tikrovės faktorius yra nuolatinis kalbos vartojimas, pagal kurį galime atpažinti pasikeitusį mokymosi tipą, konstruoti įvairias tarpkultūrinio mokymosi situacijas. Per kalbą kasdienis pasaulis tampa prasmingas veikiančiam asmeniui, esančiam tam tikrose vietose, tam tikroje kultūroje ar socialinėje aplinkoje. Remiantis šiais teiginiais, manoma, kad studentai patys gali konstruoti savo mokymosi kelią, kuriame vyksta tarpkultūrinio mokymosi procesai.

Darbe remiamasi *dialogo filosofija* (Levinas, 1994, 2005; Buber, 1998, 2001; Duoblienė, 2006), kuri pažymi, kad dialogo vystymo pamatą sudaro tolerancija vienas kitam. Dialogo filosofija teigia, kad yra svarbu susipažinti su kitų kultūrinių grupių vertybėmis ir nuostatomis. Taip pat svarbus studentų dalyvavimas mokymosi procese, tai reiškia jų idėjų skleidimą ir dalyvavimą dialoge kartu su kitais. Taip ugdoma pagarba skirtumams ir demonstruojami panašumai. Svarbiais tampa studentų vidiniai įsitikinimai, kultūrinis ta-

patumas, kuris studentų siejamas su jų gimtąja kalba, bendravimas ir bendradarbiavimas su kitos kultūros asmenimis. Remiantis interpretacine paradigma, šiame tyrime studentų patyrimai tarpkultūrinio mokymosi metu yra priimami kaip realūs, o jų tikrumas nekvestionuojamas. Tyrėjos vaidmuo grindžiamas pagarba ir tyrimo dalyvių subjektyvių patirčių, kaip realios jų kuriamos tikrovės, priėmimu.

Metodologinės disertacinio tyrimo nuostatos. Pasirinkta tyrimo strategija yra *konstruktyvistinė grindžiamoji teorija* (toliau – GT) pagal Charmaz (2006, 2008, 2012). GT yra induktyvus metodas, kuriuo siekiama suformuoti teoriją naudojant sistemingą duomenų rinkimą, sintezę, analizę ir konceptualizaciją. Taigi remdamasi GT, disertacijos autorė kūrė teoriją, kuri gali būti pritaikyta konkrečiam veiklos kontekstui. Charmaz (2006, 2008, 2012) konstruktyvistinę GT laiko lanksčiu įrankiu, o ne griežtos struktūros strategija. Ji teigia, kad tyrėjas nėra *tabula rasa* – jo matomas ir suvokiamas bei patiriamas pasaulis veikia supratimą apie tikrovę, o kartu ir apie tiriamąjį reiškinį. Dėl to konstruktyvistinei GT būdingas duomenų interpretacijos aspektas. Charmaz (2006) teigimu, konstruktyvistinė GT atmaina neturi griežtų taisyklių rinkinio – tai yra lankstus principų ir praktikos derinys, todėl čia vertinama individuali gyvenimo istorija ir asmeninė tyrimo dalyvių patirtis. Teigiama, kad egzistuoja daug socialinės tikrovės atmainų, tad visi bandymai ją apibendrinti yra daliniai, sąlygoti ir apriboti konkrečios erdvės – laiko ir vietos (Charmaz, 2008). Charmaz (2006) teigimu, konstruktyvistinės GT tikslas yra teorijos konstravimas, o ne jos iškilimas iš duomenų, čia akcentuojamas interpretatyvus tiriamojo reiškinio portretas, o ne tikslus jo paveikslas. Taikant GT, klausiami, kaip ir kodėl tiriamieji elgiasi tam tikrose specifinėse situacijose, kaip jie konstruoja reikšmes, taip pat pripažįstama subjektyvumo įtaka, dėmesys kreipiamas į individualias tyrimo dalyvių istorijas, asmenines patirtis.

Teorinis ir praktinis tyrimo reikšmingumas. Apibendrintos mokslininkų išvalgos apie tarpkultūrinį mokymąsi yra aktualios analizuojant Lietuvos aukštųjų mokyklų studijų proceso organizavimo aspektus. Disertacijoje pateikiama tarpkultūrinio mokymosi grindžiamoji teorija, kuri aktuali siekiant įgyvendinti Lietuvos švietimo strateginius tikslus. Disertaciniu tyrimu siekiama perkelti studentų tarpkultūrinio mokymosi metu patiriamus iššūkius į grindžiamosios teorijos vizualizaciją.

Remiantis teorinėmis išvalgomis, formuluojama grindžiamoji teorija apie tarpkultūrinį mokymąsi, kuri leidžia pažvelgti į studentų patirtį, įgytą besimokant su kitos kultūros asmenimis. Tyrimo rezultatai leidžia daryti prielaidą apie aukštųjų mokyklų studijų organizavimo kaitos poreikį. Tuo tikslu parengta grindžiamoji teorija, kuria siekiama skatinti dialogo kultūrą ir požiūrių įvairovę tarpkultūrinėje grupėje, visiems užtikrinti lygias mokymosi galimybes. Tyrimo rezultatai atkleidžia tarpkultūrinio mokymosi ribotumą už universiteto ribų, nes studentai nedalyvauja neformaliose veiklose su užsienio studentais. Atlikto tyrimo rezultatas atveria tolimesnių kompleksinių tarpkultūrinio mokymosi fenomeno tyrimų perspektyvą.

Disertacijos struktūra ir apimtis. Disertaciją sudaro keturios dalys. Teorinėje disertacijos dalyje analizuojami kultūrinio tapatumo ir tarpkultūrinio mokymosi konceptai, teoriniai tarpkultūrinio mokymosi ir kultūrinio tapatumo sąveikos ir sandūros aspektai. Pristatomi svarbiausi tarpkultūrinio mokymosi aukštojoje mokykloje organizavimo ir valdymo aspektai, mokymosi tarpkultūrinėje grupėje specifika, aptariami teorinio tarpkultū-

rinio mokymosi konstrukto principai. Mokslinio tyrimo metodologijos dalyje pristatoma konstruktyvistinė grindžiamoji teorija kaip kokybinio tyrimo strategija, supažindinama su empirinio tyrimo imtimi, duomenų rinkimo ir analizės metodais bei atmintinėmis, in-formuojama, kaip buvo atliekamas empirinio tyrimo proceso etikos ir tyrimo rezultatų kokybės užtikrinimas, aprašomi tyrimo ribotumai. Empirinėje disertacijos dalyje aptaria-mi disertacinio tyrimo metu sukonstruotos grindžiamosios teorijos rezultatai. Diskusijos dalyje tyrimo rezultatai analizuojami, remiantis sukonstruotos grindžiamosios teorijos ka-tegorijomis ir teoriniais svarstymais. Darbo pabaigoje pateikiamos išvados.

Edukologijos mokslo krypties disertacijos struktūrą Lietuvoje sudaro įvadas, teorinė ir metodologinė dalys, rezultatai, diskusija, išvados. Šios struktūros buvo laikomasi rengiant disertaciją. Naudojant grindžiamąją teoriją, pirmiausiai buvo atliekamas empirinis tyri-mas. Sukonstruotos grindžiamosios teorijos kategorijos ir subkategorijos nurodė, į kokias temas reikia gilintis teorinėje disertacijos dalyje.

Bendra disertacijos apimtis – 140 puslapiai (be priedų). Remtasi 260 literatūros šalti-niais.

Tyrimo rezultatų apibavimas.

Moksliniai straipsniai disertacijos tema:

1. Indrašienė, V. ir, Jurgilė, V. (2018). Tarpkultūrinio mokymosi veiksniai: studentų patir-tys. *Socialinių mokslų studijos*, 10(2), 299–312. doi: <https://doi.org/10.13165/SMS-18-10-2-11>, ISSN 2029-2236 (print), ISSN 2029-2244 (online).
2. Jurgilė, V. (2019). Understanding otherness: student's learning experiences in inter-cultural groups. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 10(2), 3174-3183.

Disertacijos tema skaityti moksliniai pranešimai:

1. Jurgilė, V. (2019 m. birželio 24–27 d.). *Understanding otherness: learning experiences in intercultural groups*. Pranešimas tarptautinėje konferencijoje „Canada International Conference on Education“, Kanada: Toronto universitetas.
2. Jurgilė, V. (2017 m. gegužės 18 d.). *Mokymasis tarpkultūrinėje grupėje: iššūkiai ir gali-mybės*. Pranešimas konferencijoje „Mokymo(si) atkodavimas – tarpkultūrinis ir tarp-disciplininis požiūris į mokymą ir mokymąsi“, Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

Mokslinė stažuotė disertacijos rengimo metu:

1. Pizos universitetas (Piza, Italija). 2016 m. birželio 5–11 d. Stažuotės konsultantė Kathy Charmaz.

1. KULTŪRINIS TAPATUMAS IR TARPKULTŪRINIS MOKYMASIS

1.1. Kultūrinio tapatumo samprata

Individas, susidūręs ir pažinęs daugiau nei vieną kultūrą, yra daugiakultūris asmuo, tačiau tik tuo atveju, kai jis išreiškia prisirišimą ir ištikimumą toms kultūros, galime teigti, kad asmuo turi daugiakultūrį tapatumą.

(Nguyen, Benet-Martinez, 2010, p. 5)

Mokslinėje literatūroje tapatumo (angl. *identity*) samprata yra grindžiama objektų panašumu ir sąvės tapatinimu su kažkuo, tačiau tuo pačiu ši sąvoka siejama ir su skirtingumu, kuris gali būti paaiškinamas kaip objektų individualumas. Tapatumą formuoja įvairūs socialiniai, kultūriniai, politiniai veiksniai, todėl atitinkamai išskiriamos skirtingos jo rūšys: kultūrinis, tautinis, religinis, politinis, socialinis tapatumas ir t. t. (Fearon, 1999).

Kultūrinio tapatumo (angl. *cultural identity*) sąvoką į tarpkultūrinio mokymosi kontekstą įvedė psichologas Erikson (1959), kuris vienas iš pirmųjų dėmesį skyrė universaliems tapatumo formavimosi procesams. Kultūrinis tapatumas reiškia, kad žmogus laiko save tam tikros sociokultūrinės grupės nariu, o tai leidžia jam suvokti save sociokultūrinėje erdvėje ir laisvai orientuotis jį supančiame pasaulyje (Pruskus, 2013). Kultūrinio tapatumo suvokimo esmė ta, kad asmuo sąmoningai perima egzistuojančias kultūrinės normas ir elgesio modelius, vertybinę orientaciją bei tapatina save ir savo elgesį su toje visuomenėje egzistuojančiais kultūriniais pavyzdžiais. Asmens samprotavimas sunkiai įsivaizduojamas be nuoseklių pamąstymų apie tai, koks yra jis pats ir jį supantys žmonės. Pasak Jenkins (1996), nepaisant to, kokie yra asmens apmąstymai, jie nepriklauso nuo kultūrinės aplinkos, o tapatumas yra laikomas socialinio pasaulio pagrindu.

Kultūrinis tapatumas būdingas kiekvienam žmogui, nes kiekvienas nori suvokti save ir savo santykį su kitais. Norint sužinoti apie kultūrinio tapatumo procesus, pirmiausia reikia tirti asmens socialinį tapatumą, nes kultūrinį tapatumą konstruoja ir socialiniai, ir individualūs tapatumo aspektai. Taikant socialinę prieigą tiriama tapatumo koncepcijos istorija, veiksniai, kuriantys asmens *aš*, taip pat socialinės šio proceso prielaidos, o taikant individualiąją – labiau gilinamasi į individo savivoką, elgsenos, vertybių ir bendravimo sąsajas su tapatumu (Erikson, 1959).

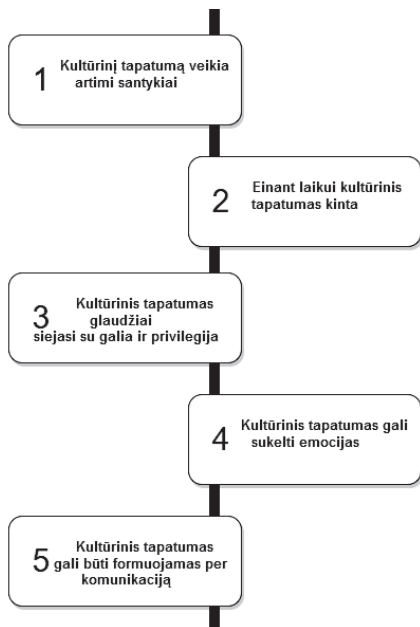
Kultūrinis tapatumas aktualus tarpkultūrinio mokymosi lygmenyje, kadangi vaidina svarbų vaidmenį tarpasmeniniuose santykiuose su kitais. Spencer-Oatey (2000) sukūrė kultūrinio tapatumo koncepciją, teigiančią, kad kalba ir komunikavimas yra pagrindiniai tarpkultūrinės sąveikos elementai. Tačiau Greene (2011) kritikuoja tokį supratimą, kad tik per kalbą galime suprasti ir priimti kitos kultūros asmenį ir iš to spręsti apie konkrečią kultūrą. Pasak Greene (2011), toks požiūris gali užkirsti kelią pamatyti egzistuojančią įvairovę, kuri apima kultūrinius, socialinius ir individualius žmonių skirtumus. Collier ir Thomas

(1988), analizuodami įvairius kultūrinio tapatumo aspektus – tautybę, etninę kilmę, lytį, rasę, religiją, kalbą, pažymi, kad kiekvienas iš šių aspektų gali vyrėti priklausomai nuo konteksto ir situacijos. Tai reiškia, kad susidūręs su kito asmens kitionišku individualu pradeda reflektuoti savąjį kultūrinį tapatumą, siekdamas įvertinti, kiek yra panašus į kitą, arba, kiek yra skirtingas. Taigi kultūrinis asmens tapatumas gali būti vertinamas kaip reflektavimas, kuomet asmuo apmąsto, kad esame tokie, kokie esame, nes patys save tokiomis padarome (Giddens, 2000).

Kalbant apie kultūrinį tapatumą tarpkultūrinio mokymosi kontekste svarbu aptarti mokymosi procese vartojamos kalbos svarbą. Berger ir Luckmann (1999) teigia, kad kasdieniame gyvenime vartojama kalba yra neįmanoma be nuolatinės sąveikos ir bendravimo, tad kasdienio gyvenimo tikrovė yra intersubjektyvi. Asmenys dalijasi kasdienio gyvenimo tikrove su kitais, jo realumą suvokdami panašiai, todėl intersubjektyvumas leidžia atskirti kasdienį gyvenimą nuo kitų tikrovių. Tarpkultūrinio mokymosi kontekste kalba apibrėžia kultūrinės grupės ir yra dažniausiai naudojama kaip simbolinė sistema, per kurią perteikiama asmens kultūra. Lingvistai (Sapir, 1970, p. 69) teigia, kad tie, kurie kalba viena kalba, taip pat dalijasi ir mintimis. Pasak Sapir (1970, p. 69), jokios dvi kalbos nėra pakankamai panašios, kad būtų laikomos tos pačios socialinės tikrovės atstovais.

Kalba sąveikauja su kitais kultūros komponentais: amžiumi, etnine kilme, religija ir pan. Ši sąveika lemia dialektus, savitą žodyną ir kitus kalbos išraiškos stilius, kurie padeda apibrėžti narysę tam tikrose kultūrinėse grupėse. Žmonės naudoja įvairias diskurso sistemas, norėdami pritaikyti tam tikrose kultūrinėse grupėse, taip išreikšdami savo pasirinkimą ir siekį bendrauti su skirtingos kultūros atstovais (Zaidman, 2001). Tai reiškia, kad patekę į naują kultūrą asmenys susiduria ir su nauju pasauliu, kuriame jiems kultūrine prasme įprasti elementai, tokie kaip kalba, elgesys ir pan., gali prieštarauti tam, kas jau buvo žinoma ir patirta. Kai bendravimas artimoje aplinkoje vyksta ne gimtąja kalba, gali atsirasti asmenų kalbinis jautrumas, o tai gali turėti įtakos darbui auditorijoje su kitos kultūros asmenimis. Asmenys, atsidūrę naujoje kultūrinėje grupėje, siekia atpažinti savo ir naujos kultūros panašumus, tuo pačiu jie tampa atviresni ir jautresni.

Mokslininkai, tiriantys kultūrinį tapatumą, teigia, kad *tapatumo* fenomenas yra betarpiškai susijęs su pasakojimu, atliekančiu ryškų vaidmenį tapatumo konstravimo procese (Zaidman, 2001). Šiame skyriuje siekiama atidžiau pažvelgti į kultūrinio tapatumo konstravimo procesą, kurio metu išskirtais požymiais jis yra perteikiamas subjektyviai. Jameson (2007) išskiria pagrindinius kultūrinio tapatumo požymius, nurodytus 1 paveiksle.



1 pav. Kultūrinio tapatumo požymiai (pagal Jameson, 2007)

Kaip matyti 1 paveiksle, pirmiausia, asmens kultūrinį tapatumą veikia kiti: šeimos nariai, kartais draugai, su kuriais asmenį sieja artimi santykiai. Kaip pažymi Hecht (1993), asmenys įgyja savęs suvokimą per santykius su kitais. Vadinas, asmuo, kurio tėvai yra skirtingų tautybių ar rasių, galimai perima kiekvieno iš jų vertybes, įsitikinimus ir požiūrį. Įprastai šis procesas yra nesąmoningas, tačiau gali lemti asmens tarpkultūrinio augimo formavimąsi (Kim, 1995, p. 178). Kim (1995) teigia, kad dažnai kalbame tik apie teigiamus ir laukiamus kultūrinio tapatumo procesus, tačiau vengiame kalbėti apie iššūkius ir sunkumus, kylančius tarp skirtingų kultūrų asmenų, pavyzdžiui, tarpkultūrinio mokymo kontekste, kuriame svarbus ugdytojų gebėjimas motyvuoti kultūriškai įvairialypę auditoriją ir atsižvelgti į skirtingų kultūrų asmenų poreikius bei įpročius (Jameson, 2007).

Kitas kultūrinio tapatumo požymis, pasak Jameson (2007), siejamas su kitimu (2 požymis 1 paveiksle). Keičiantis kasdienėms situacijoms ir kontekstams, kai kurie kultūrinio tapatumo komponentai tampa vis svarbesni. Tarkim, netgi išvykimas studijuoti į kitą šalį gali parodyti, jog pilietybė yra svarbiausia kultūrinio tapatumo dalis. Sussman (2000) tyrė kultūrinio tapatumo procesą, gilindamasi į tai, kaip jis vyksta po laikino asmens „panardinimo“ į kitą kultūrinį kontekstą. Mokslininkė atskleidė, jog tai prieštarauja tapatybės pokyčiams, kurie gali atsirasti asmeniui persikėlus į kitą kultūrinį kontekstą, kadangi atvykusieji jaučia, kad į juos yra žiūrima ne kaip į grėsmę vietinių gyventojų kultūriniam tapatumui, bet kaip į galimybę pažinti skirtingas kultūras. Kim (1995, 2001) teigia, kad mokymasis, pagrįstas akulturacija, subalansuoja senosios kultūros mokymąsi – *dekultūraciją*. Dekultū-

racija yra procesas, kuris sukelia asmens kultūrinio tapatumo praradimą, prisitaikant prie kitos kultūros. Vykstant nuolatiniam prisitaikymui, žmogus vysto savo tarpkultūrinį tapatumą: kultūrinis tapatumas pradeda prarasti savo skiriamąjį požymį, o savęs vertinimas tampa išplėstu ir lankstesniu (Kim, 1995, p. 180). Kultūrinio tapatumo evoliucija suteikia naujų perspektyvų tarpkultūriniam ugdymui, kuriam įtakos gali turėti konkretūs pokyčiai, tokie kaip imigracija, religinis atsivėrimas ir savęs suvokimo permainos.

Kultūrinio tapatumo ir galios ryšys (3 požymis 1 paveiksle) yra išsamiai aprašytas tyrimuose, kuriuose dėmesys skiriamas kultūriniam mažumų grupių tapatumui ir jų sąveikai su dominuojančia kultūra (Hecht, Jackson ir Ribeau, 2003; Orbe, 1998). Ugdymo procese galia gali būti ribota. Tarkim, mokydamiesi kitoje šalyje su skirtingos kultūros asmenimis, besimokantieji ne tik siekia mokymosi rezultatų, bet ir išgyvena baimę ar atskirtį. Tyrimai rodo, kad jei besimokantieji turėtų galimybę išvengti tiesioginio kontakto su kitų kultūrų asmenimis, jie būtų linkę tai padaryti (Gill, 2007). Kai kurie kultūrinio tapatumo komponentai gali būti užslėpti, bet tam tikri bruožai vadinami „priverstiniais“ (Collier, 1998). Pavyzdžiui, paprastai žmonės gali pasirinkti, ar leisti kitiems žinoti savo išsilavinimą, tačiau jiems neįmanoma nuslėpti lyties; jeigu religijai išpažinti yra skirta atitinkama apranga, tai kiti gali identifikuoti, kuriai religijai priklausoma. Pažymėtina, kad tarpkultūrinio mokymosi kontekste galia ir privilegija yra susijusi ne tik su rase, tautybe, lytimi ir pan., bet ir su asmens profesine sritimi, mokymusi savoje šalyje, taip pat mokymosi procese vartojama kalba. Charles ir Marschan-Piekkari (2002) nustatė, kad studentai, laisvai kalbėję anglų kalba, tarpkultūrinėje grupėje turėjo didesnę galią ir galėjo laisvai komunikuoti, taip demonstruodami savo lyderystę.

Kitas svarbus kultūrinio tapatumo požymis yra susijęs su emocijomis (4 požymis 1 paveiksle). Nustatyta, kad asmens etnocentrizmas rodo polinkį teigiamai vertinti savo kultūrinį tapatumą, o išankstinės nuostatos kitų kultūrų atžvilgiu – demonstruoti neigiamus jausmus kitoms kultūroms (Jameson, 2007). Tarpkultūrinio mokymosi kontekste svarbu pripažinti, kad kultūrinis tapatumas gali turėti emocinį poveikį. Žmonės gali patirti teigiamus, neigiamus arba neutralius jausmus, susijusius su įvairiais kultūrinio tapatumo komponentais. Pavyzdžiui, asmuo gali būti nusiteikęs pozityviai kito asmens lyties atžvilgiu, tačiau neigiamai vertinti jo socialinę klasę, arba jaustis neutraliai dėl kito tautybės, tačiau dviprasmiškai vertinti rasę. Tokie jausmai gali paveikti bendravimą ir mokymąsi auditorijoje. Tyrimai yra atskleidę, kad neigiamas vietinių studentų požiūris į savo kultūrinį tapatumą daro įtaką jų pasitikėjimui kitais mokymosi procese, o teigiamas požiūris į savąjį kultūrinį tapatumą atsiskleidžia neverbalinėje komunikacijoje (Jameson, 2007). Nancy (2015) teigimu, asmens kultūrinis tapatumas nėra stabilus, t. y. kultūrinis tapatumas dėl nuolat išgyvenamų situacijų ar kitų kultūrų asmenų įtakos atsiduria nuolatiniam kūrimesi procese, todėl kitos kultūros žmogų prasminga vertinti kaip konkrečioje kultūroje besiformuojantį asmenį, priklausantį tam tikrus kultūrinius bruožus turinčiai asmenų grupei, kalbančiai tai kultūrai būdinga kalba.

Kaip pažymi Jameson (2007), tam tikromis aplinkybėmis kultūrinis tapatumas gali būti formuojamas per komunikaciją (5 požymis 1 paveiksle). Kad asmuo galėtų efektyviai bendrauti ir jaustis patogiai bendraudamas su kitais, jis turi suvokti savo kultūrinį tapatumą. Tačiau kultūrinio tapatumo suvokimas ne visada yra sąmoningas procesas: asmenys dažnai

linę vertinti kultūrinius veiksnius kaip savaime suprantamus ir retai juos aptaria su kitais (Brislin, 1990). Sussman (2000) teigimu, nedaug asmenų geba suvokti savo kultūrinius bruožus. Mokslininkė teigia, kad asmenys pradeda pažinti savo kultūrinį tapatumą, kai patenka į visiškai kitą kultūrinę komunikacinę aplinką, kurioje pastebi elgesio ir vertybių skirtumus. Komunikuodami tarpusavyje asmenys formuoja savo kultūrinį tapatumą, kadangi tarpkultūrinėje erdvėje vykstantis bendravimas suteikia galimybę mokytis vieniems iš kitų ir tuo pačiu pažinti bei stiprinti savąjį kultūrinį tapatumą.

Taigi kultūrinis tapatumas yra savojo aš suvokimas, susijęs su tautybe, etniškumu, religija, socialine klase, lokalumu arba socialine grupe, turinčia savitą kultūrą. Tokiu būdu kultūrinis tapatumas yra būdingas ne tik individui, bet ir kultūriškai tapaciai grupei, turinčiai tą pačią kultūrinę tapatybę arba auklėjimą. Dėl nuolatos išgyvenamų naujų situacijų ir / ar kitų asmenų įtakos kultūrinis tapatumas yra nesibaigiančiame kaitos bei formavimosi procese, todėl asmens kultūrinį tapatumą prasminga suvokti kaip konkrečioje kultūrinėje erdvėje besiformuojantį konstruktą, kuriam priklauso tam tikri kultūriniai bruožai, tokie kaip kalba, rasė, atvirumas kitoms kultūroms ir t. t.

1.2. Tarpkultūrinio mokymosi samprata

Tarpkultūrinis mokymasis Europoje pradėtas tyrinėti XX amžiaus 9-ajame dešimtmetyje. Per paskutinius dešimtmečius, vis labiau įsigalint „laikinam apsisostojimui kitoje kultūroje“, išaugo domėjimasis tuo, kas sudaro kultūrą, jos prigimtį ir prielaidas. Atliekami tyrimai įprastai kontekstualizuojami analizuojant tarpkultūrinės ir kultūrinės patirties prigimtį tarp savos ir svetimos kultūros (Gu, Schweisfurth ir Day, 2010). Gu ir kt. (2010) teigimu, anglų kalbos sąvokos *cross-cultural* (į lietuvių kalbą verčiama *kultūrų sankirta, tarpkultūrinis*) ir *intercultural* (į lietuvių kalbą verčiama *interkultūrinis, tarpkultūrinis*) mokslinėje literatūroje dažnai vartojamos sinonimiškai. Lietuvių kalboje dažnai aptinkama sąvoka *tarpkultūrinis* anglų kalboje turi kelis atitikmenis, tokius kaip: *cross-cultural, intercultural, transcultural, intracultural, multicultural*. Kaip teigia Žydzūnaitė, Lepaitė, Bubnys ir Čepienė (2010), mokslo teorijos prasme šios sąvokos yra specifinės, nes atspindi lygmenis, dimensijas ir pan., kurios priklausomos nuo konkrečios šalies specifikos. Vis dėlto apibendrinant galima teigti, kad kol kas šių sąvokų vartoseną nėra nusistovėjusi ir apibrėžta, nors ir pastebima, kad jos akcentuoja skirtingus aspektus. Pasak Landreman (2003), sąvoka *kultūrų sankirta* pabrėžia ribų peržengimą, skirtumus ir įvairovę, o sąvoka *interkultūrinis* apima vietinius ir tarptautinius kontekstus bei nurodo tautų sąveikavimą. Hofstede (2001) akcentuoja kultūrinės divergencijos svarbą, pažymėdamas, kad globalizacijos kontekste visuomenės išlaiko savo unikalumą, gyvenimo stilių bei vertybes, t. y. kultūra gali formuotis natūraliai, kaupiantis kultūriniais skirtumams, kol tie skirtumai pasidaro tokie ryškūs, kad kultūros nariai pradeda jaustis skirtingais. Todėl, pasak autoriaus, *kultūrų sankirta* yra *interkultūriškumo* dalis. Skirtingose kultūrinėse aplinkose žmonės tuo pačiu metu gali įgyti tiek kultūrinės, tiek tarpkultūrinės patirties. Iš jų pastangų susidoroti su kultūriniais skirtumais kylanti įtampa sunkiau įveikiama tarpkultū-

* Toliau šiame disertaciniame darbe bus vartojama sąvoka *tarpkultūrinis*.

rinės patirties etape. Taigi asmens gebėjimas sėkmingai prisitaikyti ir bendrauti bei bendradarbiauti tarpkultūrinėje aplinkoje demonstruoja jo tarpkultūriškumą. Mokslininkai *tarpkultūriškumą* apibrėžia kaip efektyvų skirtingų asmenų tarpusavio komunikavimą sąveikaujant (Petkevičiūtė ir Budaitė, 2005; Barzelis, Barcytė ir Mažeikienė, 2008), individo kultūrinį jautrumą, žinias ir įgūdžius, vertybes ir požiūrius, sudarančius prielaidas efektyviam mokymuisi įvairialypėje aplinkoje (Juknytė-Petreikienė ir Pukelis, 2007). Tyrimai (Adler, 1975; Furnham, 2004; Gu ir kt., 2010) atskleidžia, kad tarpkultūrinė patirtis gali būti transformatyvus mokymosi procesas, vedantis į asmeninio augimo ir tobulėjimo kelionę. Taigi besimokantieji gali išsiugdyti gerus saviraiškos gebėjimus, kurie padeda formuoti asmens tarpkultūriniam augimui (Kim, 2005), tuo pačiu formuodami toleranciją kitoniškumui. Ši įtampos sritis tarp savosios pozicijos ir tuo pačiu metu egzistuojančio kitoniškumo, svetimumo jausmo tarpkultūriniame kontekste suponuoja kultūrinės erdvės suvokimą, orientuojantį į santykį su kitu.

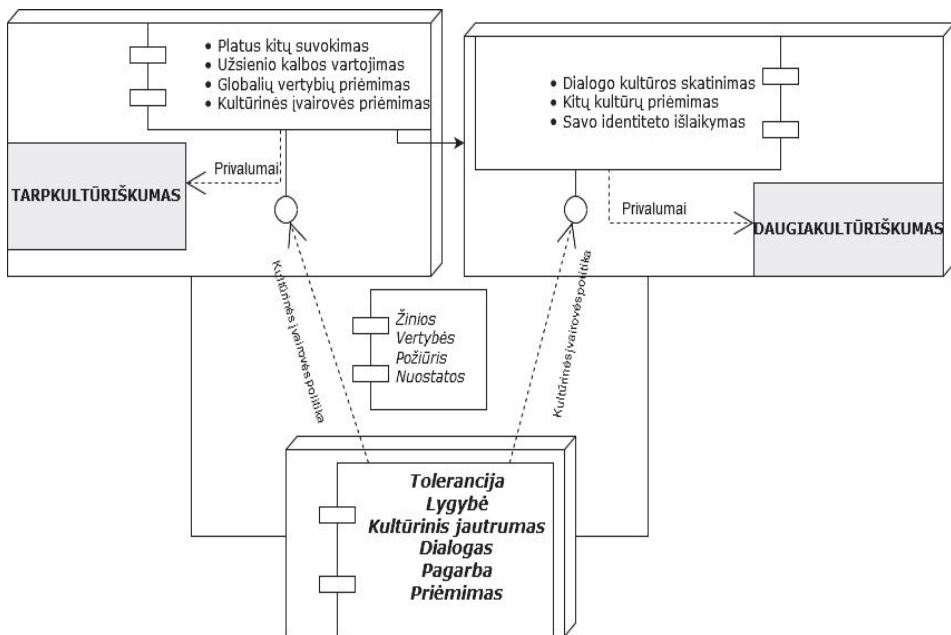
Iš analizuotos mokslinės literatūros (Portera, 2005, 2011; Hofstede, 2001; Gu ir kt., 2010) akivaizdu, kad angliškos sąvokos *cross-cultural*, *intercultural*, *multicultural* sietinos su sąvokomis *training* ir *education*. Sąvoka *cross-cultural training* vartojama, kai kalbama apie veiklos, darbo kontekstą ar kvalifikacijos tobulinimą, o terminas *intercultural education* – kalbant apie ugdymą arba specialistų rengimą. Taigi šiame darbe yra pasirinkta vartoti sąvoką *intercultural*, kuri dažnai verčiama kaip *tarpkultūrinis*.

Siekdamas apibrėžti tarpkultūrinio mokymosi (angl. *intercultural learning*) sampratą, Bennett (1998) teigia, kad šis mokymosi tipas yra paremtas demokratinėmis vertybėmis ir įsitikinimais, siekiančiais įvairių visuomenės ir kultūros sluoksnių interesų tolerancijos kultūrų įvairovės kontekste. Portera (2005), kalbėdamas apie tarpkultūrinį mokymąsi, išskiria ir aptaria dvi sąvokas: daugiakultūris (angl. *multicultural*) ir tarpkultūrinis mokymasis. Pasak autoriaus, daugiakultūrio mokymosi samprata akcentuoja kultūrinę žmonių visuomenių įvairovę ir siekia ugdyti besimokančiųjų supratimą apie kultūrinius skirtumus bei skatinti antidiskriminacines jų nuostatas, o tarpkultūrinis mokymasis, Portera (2005) teigimu, vadinamas „koperniška švietimo revoliucija“, kuri nukreipia besimokančiųjų dėmesį nuo stereotipinio kultūrų ir kultūrinių skirtumų įsivaizdavimo. Tarpkultūrinis mokymasis orientuojasi į dinamišką sąveikaujančių kultūrų perspektyvą ir tarpkultūrinius santykius. Šis modelis kyla iš globalios visuomenės specifiškumo ir gali būti laikomas švietimo atsaku į kultūrinės migracijos iššūkius. Taigi tarpkultūrinis mokymas apibrėžiamas kaip taikomasis socialinis mokslas, skatinantis dialogą tarp kultūrų ir civilizacijų bei paramą demokratinį daugiakultūrų visuomenių vystymuisi.

Otten (2003a) teigimu, tarpkultūrinis mokymasis nevyksta paprastai, kadangi jam reikalingos tam tikros išankstinės sąlygos ir aiškiai numatyti tikslai. Toks mokymasis gali būti suprantamas skirtingai: kaip individualus žinių įgijimo ir nuostatų ugdymosi procesas arba kaip elgesys, susijęs su skirtingų kultūrų sąveika. Taigi tarpkultūrinis mokymasis suvokiamas ne tik kaip individualus procesas, bet ir kaip integralus nesibaigiantis mokymasis. Reyvon Allmen (2011), kalbėdamas apie tarpkultūrinį mokymąsi, teigia, kad kitos kultūros skirtumų supratimas ir sąsajų su savo kultūra suvokimas yra būtini norint sukurti pagrindą bendram darbui su kitos kultūros asmenimis, o pats tarpkultūrinis mokymasis yra tarpkultūrinio dialogo skatinimas, įvairovės vertinimas ir kultūriniai mainai.

Vis dėlto norint suvokti tarpkultūrinį mokymąsi, jį reikėtų nagrinėti atsižvelgiant į du konceptus – daugiakultūriškumą ir tarpkultūriškumą (žr. 2 pav.), kurie yra susiję su skirtingais kultūriniais iššūkiais ir santykiais.

Tarpkultūriškumo konceptas suvokiamas kaip asmens žinios ir įgūdžiai, vertybės, požiūriai ir nuostatos, kurios sudaro prielaidas efektyviam mokymuisi tarpkultūrinėje aplinkoje (žr. 2 pav.). Tarpkultūriškumo konceptas grindžiamas nuostata apie visuomenės nevienalytiškumą (tautiniu, rasiniu, lyties, socialinio statuso, kalbiniu pagrindu), akcentuojant kultūrinę įvairovę, orientuojantis į vertybes, priėmimą, toleranciją ir pagarbą kitoniškumui. Kultūrinės įvairovės pažinimas formuojasi bendradarbiaujant su įvairių grupių atstovais, pažįstant tradicijas, vertybes, nuostatas ir panaudojant šias žinias bendravimui su vienas kitu. Taigi ir mokymosi kontekste tarpkultūriškumas, akcentuodamas kultūrinės įvairovės ir vertybių priėmimą, keičia supratimą ir požiūrį į kitos kultūros asmenį, stengiantis stiprinti sąmoningumą, nepaisant skirtumų (Banshchikova, Solomonov ir Fomina, 2015).



2 pav. Tarpkultūriškumo ir daugiakultūriškumo aiškinimo schema
(sudaryta autorės, pagal Gu ir kt., 2010; Hofstede, 2001; Kim, 2005; Portera, 2005, 2011; Otten, 2003a; Sarmiento, 2014; Boucharde, 2011; Barn, 2012; Esses, Dovidio, Jackson ir Armstrong, 2001; Verkuyten, 2005 ir kt.)

Tarpkultūriškumas yra susijęs su globaliu integracijos procesu, apimančiu ne tik migrantus ar mažumos kultūros atstovus, bet ir atskirus visuomenės narius, diegiant jautrumą kultūrinei įvairovei ir mažinant diskriminaciją. Sarmiento (2014) teigimu, tarpkultūriškumas akcentuoja skirtingų kultūrų tarpusavio sąveikos reikšmę, o tai atsiskleidžia per siekį sutelkti kultūrinės bendruomenės ir pakeisti jų supratimą, jog turime atskirą ir su kitomis kultūromis nesusijusį tapatumą. Kitaip tariant, tarpkultūriškumas nurodo kryptį į artimą mikrosocialinę aplinką, bendruomenių santykius ir kasdienį gyvenimą (Boucharde, 2011). Kalbant apie tarpkultūriškumo konceptą akcentuojama tai, kad skirtingų kultūrų asmenys kuria ryšius, peržengiančius kultūrinius ar kitus skirtumus bei tapatumą, padedančius vieningai kurti darną kultūrinėje įvairovėje, kurioje svarbūs bendros ir tradicinės kultūros elementai (Banshchikova ir kt., 2015). Tarpkultūriškumo konceptas taip pat siejamas su tapatumu, formuojančiu individo savęs suvokimą kaip tarpkultūriškumo rezultatą. Pasak Rey (1991, p. 142), nepriklausomai nuo konteksto, *sąvoka tarpkultūriškumas* vartojama norint pabrėžti kultūrinės įvairovės ir globalių vertybių priėmimą, abipusiškumą, tarpusavio priklausomybę ir solidarumą

Kaip teigia Cantle (2015), visuomenei nepavyko sukurti tarpkultūrinio mokymosi sistemos, kurios pagalba asmenys turėtų galimybę pažinti pasaulio kaitą, kartu laikantis tapatumų klasifikacijos, pagrįstos išskirtinumu. Pasak autoriaus, skirtingų kultūrų tarpusavio sąveika nėra naujas reiškinys, tačiau skirtingų kultūrų bendravimas tarpusavyje tampa vis intensyvesnis, o gyvenimas vienoje teritorijoje tampa vis įprastesnis. Portera (2011) akcentuoja, kad tarpkultūrinis mokymasis sukuria naują sintezę, užtikrindamas tarpusavio dialogo, mainų, sąveikos galimybes, taip sukurdamas tarpkultūrinį pokytį tarp skirtingų kultūrų asmenų.

Kitas konceptas – daugiakultūriškumas – yra sietinas su demografiniais bruožais ir kultūrinės įvairovės politika bei daugialypiškumu. Kaip teigia Barn (2012), šis konceptas akcentuoja skirtingų religinių ir kultūrinių grupių lygių galimybių pripažinimą, užtikrinimą ir laisvę. Daugiakultūriškumas dažniausiai siejamas su migracijos procesais, kai perimami kitos kultūros elementai, tačiau kartu išlaikoma savosios kultūros svarba (Arends-Toth ir Van de Vijver, 2003). Kitaip tariant, tarp asmenų egzistuojantys kultūriniai skirtumai suvokiami kaip pakankamai stabilūs ir iš anksto nulemiantys asmenų tapatumą, bendravimą, veiksmus ir elgesį. Daugiakultūriškumas apima kultūrų pluralizmo ir kultūrinės įvairovės pripažinimą ir skatinimą, tuo pačiu metu dėmesį sutelkiant į nevienodą mažumų santykį su pagrindine kultūra (Wieviorka, 1998).

Taigi daugiakultūriškumo sampratos aiškinimui labai svarbi kultūrinė įvairovė, jos pripažinimas ir pagarba kitam. Daugiakultūriškumo konceptas akcentuoja dialogo kultūros skatinimą, perimant vertybes, papročius, elgsenos modelius. Daugiakultūriškumas kaip dominuojanti ideologija suteikia galimybę asmeniui išlaikyti savo etninį tapatumą, tačiau tuo pačiu keičia supratimą, siekiant ugdyti pagarbą ir toleranciją kitoms kultūroms bei stengiantis išlaikyti savąjį tapatumą (Esses ir kt., 2001; Verkuyten, 2005).

Tarpkultūriškumo ir daugiakultūriškumo konceptai yra paplitę nagrinėjant įvairius šiuolaikinės visuomenės iššūkius, tokius kaip migraciją, mobilumą, ugdymą. Tačiau reikia paminėti, kad klausimai, susiję su šiais konceptais, dažnai sulaukia ir kritinio vertinimo. Gorski (2000) daugiakultūriškumą laiko labiau socialinio teisingumo reiškiniumi ir kiekvieno

individo teise į mokslą, vengiant bet kokios diskriminacijos, o Noddings (2012) kritiškai žvelgia į daugiakultūriškumą, pažymėdama, kad ugdytojai nėra parengti darbui su daugiakultūrems grupėms, todėl išgyvena nuolatinius iššūkius. Autorės teigimu, ypač dažnai susiduriama su skirtingu požiūriu į mokymąsi ir mokymo procese vartojamą kalbą, vis dar nėra aišku, kuria kalba mokymas turėtų vykti. Taigi globalizacijos proceso įtaka švietimo kaitai lemia asmenų sąmoningumą ir supratimą, kad skirtingų kultūrų asmenys yra skirtingi, tačiau tuo pačiu ir labai panašūs. Titley (2011) teigia, kad tarpkultūriškumas dažniausiai susijęs su žinių apie kitas kultūras įgijimu arba netgi su pasipriešinimu egzistuojančiai etninei arba socialinei diskriminacijai. Pažymėtina, kad vis dažniau diskutuojama apie tai, kad tarpkultūrinis mokymasis turėtų būti atskiru mokomoju dalyku, kuris orientuotųsi į kultūrinę integraciją, tolerancijos skatinimą (Wulfson, 2012). Švietimas vaidina kone svarbiausią vaidmenį, kuomet yra kalbama apie skirtumų priėmimą ir lygybę, todėl mokymosi institucijoje turėtų būti taikomos efektyvios priemonės, skatinančios įvairovę, padedančios siekti kultūrinio ir socialinio suderinamumo bei skirtingų kultūrų dialogo.

UNESCO (2006) rekomendacijose apie tarpkultūrinį ir daugiakultūrį mokymąsi yra teigiama, jog siekiant stiprinti demokratiją švietimo sistemoje turi būti atsižvelgiama į daugiakultūrį visuomenės pobūdį ir siekį aktyviai prisidėti prie skirtingų kultūrinių grupių taikos sambūvio ir teigiamos sąveikos. Taigi tarpkultūrinio ir daugiakultūrio mokymosi konceptai ugdymo srityje yra labai svarbūs. Daugiakultūris ugdymas plečia žinojimą apie kitas kultūras, jam vykstant turėtų būti siekiama užtikrinti kultūrų pripažinimą ir toleranciją. Tarpkultūrinis ugdymas siekia vystymosi ir tvaraus gyvenimo būdo tarpkultūreje visuomenėje, sukuriant supratimą bei pagarbą ir dialogą tarp skirtingų kultūrinių grupių. Taigi į daugiakultūriškumą ir tarpkultūriškumą reikėtų žiūrėti kaip į du persipinančius konceptus, kurie turi tam tikrų panašumų ir skirtumų. Jie orientuojasi į modernėjančių visuomenių kultūrų supratimą, skirtingų kultūrų atstovų komunikaciją, kultūrinę įvairovę ir atvirumą (Basarab, 2015).

Abu konceptai atkreipia dėmesį į kultūrinę įvairovę, dialogo skatinimą, sąveikavimą ir požiūrių kaitą. Mokymosi prasme šie konceptai veikia kaip procesas, kurio metu nuolat vyksta žinių apie kitus, vidinių ir išorinių pasiekimų bei nuostatų tobulinimas, o proceso metu pastebimi su tuo susiję pokyčiai – besimokantieji keičiasi išryškindami savo tarpkultūriškumą: geba sėkmingai prisitaikyti, bendrauti bei bendradarbiauti tarpkultūrinėje aplinkoje, atpažįsta šalių skirtynes, tampa atviri kitoniškumui, kadangi kultūrų tapatumų daugialypiškumas ir kismas sudaro prielaidas dialogo kūrimui. Tarpkultūrinis mokymasis ne tik apima kitų kultūrų pažinimą, bet ir ugdo asmens toleranciją. Kaip teigia Shaules (2007), tarpkultūrinis mokymasis ugdo gebėjimą išėiti iš komforto zonos ir pritaipiti svečioje šalyje.

Taigi disertaciniame darbe tarpkultūrinis mokymasis yra laikomas integralia ugdymo dalimi, kuri skatina žinias apie skirtingas kultūras, jų skirtumus ir panašumus. Tai apima mokymąsi su skirtingų kultūrų asmenimis, taip pat gyvenimą kitoje kultūroje arba tarp skirtingų kultūrų asmenų.

1.3. Kultūrinio tapatumo ir tarpkultūrinio mokymosi sąveika

Tarpkultūrinis mokymasis gali vykti tiek asmeniui įgyjant teorines žinias apie kitas kultūras, tiek tiesiogiai sąveikaujant su kitų kultūrų asmenimis arba mokantis iš šių sąveikų. Tarpkultūrinio mokymosi konceptas nagrinėja kultūrinę ugdymo proceso įvairovę ir yra orientuotas į kultūrinės sąveikos fenomeną. Aptariant kultūrinio tapatumo ir tarpkultūrinio mokymosi sąveiką pasitelkiamas socialinis konstruktyvistinis požiūris. Tai nuolat sąmoningai arba nesąmoningai, tikslingai arba atsitiktinai kuriamas, konstruojamas ir perkonstruojamas procesas, kuris orientuotas į ugdymą ir jame vykstančius mokymosi procesus (Baraldi, 2012). Šiame skyriuje pagrindinis dėmesys kreipiamas į sąveikas tarpkultūrinio mokymosi metu ir jų metu vykstantį tarpkultūrinį mokymąsi.

Skirtingų kultūrų asmenų sąveiką galima analizuoti atsižvelgiant į kalbos vartojimą mokymosi metu (Heritage ir Clayman, 2010). Baraldi (2012) teigia, kad tarpkultūrinio mokymosi metu komunikacija yra pagrindinis socialinis procesas, su kuriuo susiduria besimokantieji. Jo metu studentų gimtoji kalba nebetenka reikšmės. Kiekvieno studento pozicija tarpkultūrinėje sąveikoje yra diskursyvus asmeninių istorijų pasakojimas, kuris daro jų veiksmus suprantamais ir sąlyginai nulemtais socialiniais veiksmais, susijusiais su kultūrinio tapatumu (Carbaugh, 1999). Tarpkultūrinio mokymosi sąveika yra grindžiama kultūrinėmis prielaidomis, leidžiančiomis asmenims palaikyti pokalbį ir įvertinti tai, ko siekia kalbėtojas. Šias kultūrinės prielaidas galima laikyti tam tikromis tarpkultūrinio ugdymo formomis (Baraldi, 2012). Taigi, vadovaujantis socialiniu konstruktyvistiniu požiūriu, individualūs veiksmi gali veikti, bet ne nulemti pašnekovų supratimą ir reakcijas į vienas kitą, todėl sąveikos organizavimas nėra nulemtas individualių veiksmų. Individualios pozicijos, tarp jų ir kultūrinio tapatumo demonstravimas mokymosi procese, yra diskursyvosios sąveikos konstrukcijos (Baraldi, 2012).

Dažnai kyla klausimų apie tai, kaip studentai sąveikauja tarpkultūrinių studijų metu, kai grupė yra įvairi, o atvykę besimokantieji yra tokie pat reikšmingi kaip ir besimokantieji iš dominuojančios šalies. Reikšminga sąveika tarp kalbos ir kultūros pažymi išryškėjusį užsienio kalbos tobulinimo poreikį, svarbų siekiant suprasti kitoniškumą mokymosi procese. Gebėjimas kalbėti užsienio kalba, vartojama mokymo procese, yra pagrindinis ir kone svarbiausias veiksnys, padedantis užmegzti sėkmingą tarpkultūrinio bendravimo ryšį, tačiau jis besimokantiesiems kelia nemažai streso ir įtampos. Tai reiškia, kad mokymosi procese svarbūs yra ne tik kultūriniai skirtumai, bet ir kalba (Wang ir Frank, 2002). Curry ir Copeman (2005) teigia, kad tarpkultūrinėje aplinkoje mokosi studentai, kurių vartojama užsienio kalba dažniausiai nėra jų gimtoji kalba, todėl daugumai iš jų tenka susidurti su kalbos barjeru, tuo pačiu metu ir su kultūriniais iššūkiais bei emociniu požiūriu (Lin, 2012).

Titley (2011) svarbiausiu tarpkultūrinio mokymosi tikslu laiko studentų gebėjimą priimti kultūrinę įvairovę, integruojant kultūrinės mažumas ir skatinant tarpkultūrinį jautrumą ir sėkmingą bendravimą tarp kultūrų. Vadinasi, tarpkultūrinio mokymosi procese turėtų būti siekiama kurti naujas mišrias kultūrinės tapatybes, kad asmenys, integruodamiesi į „naująją kultūrą“, galėtų išsaugoti savo kultūrinį tapatumą ir įsitikinimus (Titley, 2011). Taigi galima teigti, kad tarpkultūrinėje aplinkoje yra ypatingai svarbu mokyti kultūrų dialogo, neneigiant konkreto kultūrinio tapatumo.

Žiūrint iš sociokultūrinės perspektyvos, tarpkultūrinis mokymasis vertinamas kaip socialinis komunikacinis procesas (Mercer, 2000). Ši perspektyva parodo sąveikos svarbą mokymosi procese: komunikacijos formos, kuriomis dėstytojai ugdo besimokančiuosius, turėtų stiprinti studentų tarpkultūrinį mokymąsi, todėl ypač reikšmingu tarpkultūrinio mokymosi veiksmu laikytinas tarpkultūrinis dėstytojų sąmoningumas (Baraldi, 2012). Schell (2009) teigimu, dėstytojų santykiai su studentais iš kitų šalių gali remtis stereotipais ir tam tikrais įsitikinimais, o tai neretai sunkina bendravimą ir mokymąsi.

Galiausiai svarbu paminėti besimokančiųjų tarpusavio santykius, kurie yra susiję su jų kultūriniu tapatumu (Arkoudis, Watty, Baik, Yu, Borland, Chang, Lang, Lang ir Pearce, 2013). Studentai „atsineša“ skirtingą mokymosi patirtį ir skirtingus mokymosi stilius bei išsilavinimą, taigi sąveika yra svarbi studentų pažinimo gebėjimų ugdymo sritis (Ryan ir Hellmundt, 2005; Sheets, 2005; Ryan ir Vieta, 2009). Be to, studentų tarpusavio bendravimas gali suteikti besimokantiesiems didesnę palaikymo pojūtį tarpkultūrinio mokymosi procese, o tai gali turėti teigiamos įtakos studentų išitraukimui ir jų mokymosi pasiekimams (Eames ir Stewart, 2008; Arkoudis ir kt., 2013). Pavyzdžiui, mokydamiesi komandoje, besimokantieji sužino, kokie kultūriniai panašumai ir kokie skirtumai juos skiria nuo kitų besimokančiųjų. Tai skatina ne tik suprasti kitas kultūras, sužinoti apie jas daugiau, bet ir palyginti tai su savo kultūriniu tapatumu (Arkoudis, 2013). Mokydamiesi kartu su kitais, besimokantieji nuolat reflektuoja bei lygina savo kultūrą ir savo kultūrinį tapatumą, o tai svarbu formuojant studentų mąstymą ir užtikrinant išitraukimą, mokymąsi ir supratimą (Hardman, 2008). Vis dėlto studentai nedažnai dalyvauja tokio lygio diskurse, nebent jie yra raginami tai daryti (Arkoudis ir kt., 2013).

Pažymėtina, kad tarpkultūrinis supratimas ugdomas sąveikaujant su kitais, todėl studentų sąveika laikoma vertinga priemone, įgalinančia geriau suvokti savo ir kitų kultūrą (Doherty ir Singh, 2005; Signorini, Wiesemes ir Murphy, 2009). Kaip teigia Eisenchlas ir Trevaskes (2007), sąveikos būdu asmenys geriau supranta savo kultūros normas ir geba jas paaiškinti. Be to, sąveika skatina į studentą orientuotą mokymąsi. Vis dėlto norint pasiekti reikšmingų rezultatų, sąveiką studijų procese reikia planuoti ir organizuoti, įtraukiant ją į mokymo ir mokymosi veiklas, siejamas su mokymosi rezultatais ir vertinimu (Biggs ir Tang, 2007).

Kalbant apie studentų sąveiką tarpkultūrinio mokymosi metu, jiems besimokant kartu, yra puoselėjamas studentų tarpusavio priklausomumo jausmas. Toks patyrimas atsiranda tada, kai bendradarbiaujantys studentai supranta, kad jų sėkmė susijusi ne tik su jų pačių, bet ir su jų kolegų pasiekimais. Tai reiškia, kad besimokantieji suvokia, jog gali turėti tam tikros mokymosi naudos iš savo kolegų (Tielman, Den Brok, Bolhuis ir Vallejo, 2012).

Tyrimai (Arkoudis ir kt., 2013; Cotton, George ir Joyner, 2013; Glass ir Westmont, 2014; Leask, 2009; Ward, Leong ir Low, 2004; Pham ir Tran, 2015) rodo, kad studentų tarpkultūrinei sąveikai svarbūs įvairūs asmeniniai ir išoriniai veiksniai: užsienio kalbos kompetencija, bendravimo įgūdžiai, pažinimo gebėjimai, asmeninės nuostatos ir socialinė bei kultūrinė aplinka.

Viena iš pagrindinių veiksmingo studentų bendravimo tarpkultūrinėje grupėje kliūčių yra menki gebėjimai bendrauti užsienio kalba (Lacina, 2002; Spencer-Rodgers ir McGovern, 2002). Taip pat nustatyta, kad veiksmingai ir pozityviai sąveikai trukdo neigiamas

vietinių studentų požiūris ir motyvacijos stoka bendrauti su kitais studentais (Cotton ir kt., 2013; Spencer-Rodgers ir McGovern, 2002). Nors tyrėjai (Arkoudis ir kt., 2013; Cotton ir kt., 2013; Glass ir Westmont, 2014; Leask, 2009) dažniausiai akcentuoja kalbos ir kultūros skirtumus kaip pagrindinius veiksnius, slopinančius atvykusių ir vietinių studentų sąveiką, tačiau ne mažiau svarbūs ir kiti veiksniai. Leask (2009) teigia, kad skatinant vietinių ir atvykusių studentų sąveiką, svarbi yra tiek formali, tiek neformali mokymo programa. Autorės teigimu, ne mažiau reikšmingą vaidmenį atlieka aukštosios mokyklos kultūra, kuri turi padėti vystyti sąveiką tarp vietinių ir atvykusių besimokančiųjų, nes atvykę studentai yra linkę socializuotis tarpusavyje, t. y. su savo kultūros studentais (Pham ir Tran, 2015).

Šiandieniniame globaliai susijusiam pasaulyje reikalingi piliečiai, galintys prasmingai ir veiksmingai įsitraukti į skirtingų kultūrų bendruomenes. Aukštosios mokyklos su kultūriškai skirtinga studentų populiacija yra tinkamos tokiems išgūdziams plėtoti, todėl daugelis jų priėmė vieningą politiką, susijusią su mokymo, mokymo programų ir studentų patirties internacionalizavimu (Leask, 2007; Sawir, 2013). Siekiant šios politikos įgyvendinimo, studentai gali būti skatinami įsitraukti į tarpkultūrinį mokymąsi kaip į neatsiejamą akademinės patirties su užsienio studentais dalį. Autorių teigimu, išaugusi kultūrų įvairovė suteikia plačias galimybes besimokantiesiems bendrauti su studentais iš skirtingos kultūrinės aplinkos.

Yra nemažai tyrimų, atskleidžiančių tarpkultūrinės sąveikos ribotumus (Brown, 2009; Harrison ir Peacock, 2010; Tian ir Lowe, 2009) ir rodančių vietinių studentų vengimą įsitraukti į tarpkultūrinį bendradarbiavimą ir bendrystę su užsienio studentais (Strauss ir Young, 2011; Summers ir Volet, 2008), nedažną arba net minimalią sąveiką (Tian ir Lowe, 2009; Summers ir Volet, 2008), siejamą su šių studentų nerimu jų kultūrinio tapatumo klausimu (Harrison ir Peacock, 2010). Tran ir Pham (2015) teigimu, ribotas vietinių ir atvykusių studentų, netgi tų kurių kultūrinė aplinka yra panaši, bendravimas dažnai tiesiogiai susijęs su mokymosi procese vartojama kalba. Įvardijamos ir kitos tarpkultūrinės sąveikos kliūtys: susiformavę neigiami kultūriniai stereotipai ir išankstinės nuomonės (Ladegaard, 2017), skirtingi mokymosi stiliai ir lūkesčiai (De Vita, 2002). Lee, Williams, Shaw ir Jie (2014, p. 552) teigia, kad tarpkultūrinė sąveika yra efektyvesnė auditorijose, kuriose įvairovė yra aiškiai pripažįstama, vertinama ir įtraukiama į kurso turinį, veiklos galimybes ir nurodomus mokymosi rezultatus.

Apibendrinant galima teigti, kad mokymosi procese tarpkultūrinis mokymasis ir kultūrinis tapatumas persipina vienas su kitu. Šiuose konceptuose susiduria ne tik funkciniai dalykai, bet ir vartojamos kalbos, mokymosi aplinkos, asmeninių savybių ir kiti veiksniai. Biesta (2006) ir Allan (2008) mano, kad pagrindinis atspirties taškas mokymosi procese yra pirminis susidūrimas su kitos kultūros asmeniu, kai studentas, susidūręs su kita kultūra, atpažįsta savąjį kultūrinį tapatumą. Tai reiškia, kad reikia kurti tokią mokymosi aplinką, kuri padėtų kiekvienam studentui išlikti savimi ir tapti mokymosi bendruomenės dalimi (Johannessen, 2013). Tarpkultūriniame mokymosi procese pasireiškiantys susidūrimai neretai gali išryškinti esamus tarpkultūrinius skirtumus. Taigi tarpkultūrinio mokymosi ir kultūrinio tapatumo sąveikoje nėra nusistovėjusio diskurso modelio, pagal kurį studentai galėtų prisitaikyti ar suartėti. Šiuos procesus galima įvardinti kaip tarpkultūrinio mokymosi fenomeno formavimą (Durant ir Shepherd, 2009).

Tiek studentų tarpkultūrinio mokymosi sąveika, tiek sandūra egzistuoja kartu. Tai susiję su idėja, kad visi studentai į mokymosi procesą „atsineša“ savo kultūrinį tapatumą (Zepke ir Leach, 2005; Ridley, 2004). Bendravimas su skirtingų kultūrų kolegomis gali turėti teigiamos įtakos bendrai studentų mokymosi patirčiai, jų mokymosi rezultatams. Teigiama, kad susidūrę su kitų kultūrų asmenimis, studentai dažnai turi apmąstyti ne tik savo, bet ir kitų studentų kultūrinį tapatumą (Dunne, 2013).

Nepaisant to, nemažai mokslininkų (Dunne, 2013; Lin, 2012) pabrėžia studentų įvairovės keliamus iššūkius tiek studentams, tiek ir (arba) aukštojo mokslo institucijai. Tai apima padidėjusį stereotipų formavimąsi, stiprėjančią išankstinį požiūrį į kitas grupes ir netgi kartais iškylančią grupių priešišumą viena kitos atžvilgiu (Dunne, 2013). Pasak mokslininko, norint suvokti galimą studentų įvairovės naudą, būtina tarpkultūrinė sąveika tarp studentų, tačiau ji turi būti savanoriška, o ne priverstinė.

Bennett (1993) ir Taylor (1994), kalbėdami apie tarpkultūrinio mokymosi ir kultūrinio tapatumo sąveiką, pažymi tarpkultūrinėje grupėje nuolat vykstančius susidūrimus su *kitu* (kitos kultūros asmeniu). Kaip pabrėžia Räsänen (2007), besimokantieji, ilgesnį laiką pabendraavę su kitos kultūros asmeniu, pajaučia poreikį adaptuotis ir pakeisti požiūrį. Bennett (1993) ir Taylor (1994) teorijose yra pabrėžiamas kultūrinio šoko vaidmuo. Pasak autorių, kultūrinis šokas gali būti svarbi mokymosi patirtis tarpkultūrinio mokymosi procese, tačiau taip pat gali sukelti dekonstrukciją (Andreotti, 2010) ir asmens tapatumo nepastovumą (Räsänen, 2007). Sąveikos metu studentai, net ir turintys skirtingą kultūrinį tapatumą, gali kurti sinergiją. Kultūrinis tapatumas tarpkultūrinėse studijose yra labiausiai išryškėjantis, kadangi besimokant toje pačioje erdvėje vyksta neišvengiamas santykis su kitais.

Tarpkultūrinio mokymosi ir kultūrinio tapatumo sąveika bei sandūra labiausiai išryškėja per kultūrą ir mokymosi procese vartojamą kalbą. Besimokantieji supranta, kad žmonės mąsto ir kalba taip, kaip elgiasi, taip pat suvokia galimus ryšius tarp kultūros ir jos kalbos. Tarpkultūrinės mokymosi sąveikos ir sandūros kontekste pastebima užsienio kalbos vartojimo arba sklandumo stoka. Visų pirma, tai neišvengiamai sukuria kliūtis besimokančiesiems mokymosi procese ir bendravime, tačiau, kita vertus, tai gali padidinti besimokančiųjų atsakomybę bei motyvaciją mokytis ir prisidėti prie skirtingų kultūrų sąveikos. Išryškėjęs kultūrinis šokas kaip vietinių studentų patirtis, studijuojant kartu su atvykusiais studentais, greičiausiai virst teigiamu, naudingumu ir besimokančiųjų tarpkultūrinių įgūdžių stiprintoju. Taigi tarpkultūrinio mokymosi sąveikos ir sandūros unikalumas priklauso nuo to, ar dėmesys, sutelktas į kalbų atotrūkį ir studentų tarpkultūrinį nepatyrimą, suvokiamas kaip teigiamas (o ne neigiamas) tarpkultūrinių mainų tarp vietinių ir atvykusių studentų požymis (Mancini-Cross, Backman ir Baldwin, 2009).

1.4. Tarpkultūrinio mokymosi aukštojoje mokykloje organizavimas

Daugelyje Europos Sąjungos šalių (Europa 2020; UNESCO visuotinė kultūrų įvairovės deklaracija, 2001; JTO ir kt.) tarpkultūrinio mokymosi konceptui skirti mokomieji dalykai yra įtraukti į aukštojo mokslo ugdymo programas, taip švietimo politikos lygmeniu siekiama mokyti apie kultūrinę įvairovę ir užtikrinti pagarbą bei lygybę tarp skirtingų kultūrų asmenų (Europa 2020). Vis dėlto Catarci (2015) pabrėžia, kad skirtingose Europos valstybėse įgyvendinamos tarpkultūrinio mokymo programos turi nemažai skirtumų: vienos šalys daugiau akcentuoja kalbų mokymąsi, kitos – pilietiškumo ir tolerancijos kitam ugdymą.

Lietuvos švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose (LR švietimo įstatymas, 2011; Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija, 2014; Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“; Nacionalinė pažangos programa 2014–2020 m., 2012 ir kt.) šiandienos švietimui keliami nemažai tikslų, iš kurių vienas yra perteikti kultūros vertybes ir ugdyti kultūrinę tapatybę bei skatinti daugiakultūriškumą: plėtoti gebėjimus ir patirtį, būtiną asmeniui, kaip kompetentingam Europos ir pasaulio bendrijos, daugiakultūrės visuomenės nariui. Europos Sąjungos ir Jungtinių Tautų teisės aktuose, susijusiuose su švietimu, bei strateginiuose dokumentuose (Europa 2020; UNESCO visuotinė kultūrų įvairovės deklaracija, 2001; JTO ir kt.) reglamentuojama kultūrinė įvairovė, kaip žmonijos išlikimo garanto siekis, akcentuojant kultūrų mokėjimą sugyventi, vertybių sistemas ir tradicijas (UNESCO visuotinė kultūrų įvairovės deklaracija, 2001). Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje (2014) pabrėžiama, kad ugdymo įstaigos turėtų padėti savo ugdytiniams tapti visaverčiais demokratinės visuomenės nariais, prisitaikančiais prie kultūros kaitos ir besiremiančiais lygių galimybių, pilietiškumo, tolerancijos ir dialogiškumo tarp savęs ir kito, taip pat atviro kultūrų įvairovei principais.

Išaugusi ir sparti integracija bei globalizacijos procesai paskatino mokslo ir studijų internacionalizavimo poreikį aukštosiose mokyklose. Kaip pažymi mokslininkai (Hagenauer ir Volet, 2014; Wubbels, 2015), dėl aukštojo mokslo internacionalizacijos auditorijose galima pastebėti kultūrinę ir kalbinę įvairovę, o tai daro įtaką aukštojo mokslo organizavimui, mokymui ir mokymuisi, studentų bei dėstytojų santykiams. Nors aukštosios mokyklos jau yra pasirengusios priimti užsienio studentus, daugelis dėstytojų vis dar jaučiasi nepakankamai pasirengę mokyti studentus iš kitų šalių, nes jaučia tarpkultūrinės kompetencijos stoką (Smith, 2010; Wang, 2008). Nors dėstytojai yra supažindinami su tarpkultūrinio mokymosi samprata, jiems kyla klausimų dėl studentų mokymosi stilių, tarpkultūrinio dialogo vystymo ir tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo (Leask, 2008; Otten, 2003b).

Anot Deardorff (2009), tarpkultūrinė kompetencija yra apibrėžiama kaip asmens sugebėjimas veiksmingai ir tinkamai bendrauti tarpkultūrinėje aplinkoje, remiantis tarpkultūrinio požiūriu, žiniomis ir supratimu bei įgūdžiais. Ši samprata sutampa su Hiller ir Wozniak (2009) teiginiu, kad tarpkultūrinė kompetencija reiškia gebėjimą būti jautriai kitų kultūrų atžvilgiu ir saugiai „priartėti“ prie kitų kultūros. Greenholz (2000) teigimu, tarpkultūrinės kompetencijos plėtojimas dėstytojams yra būtinas, nes gebėjimas suprasti savo kultūros normas ir lūkesčius, taip pat kultūrinių skirtumų pripažinimas suteikia tvirtą pagrindą, svarbų mokant tarpkultūrinę auditoriją.

Kaip jau minėta, mokymo procese vartojama kalba yra svarbus aspektas organizuojant tarpkultūrinį mokymąsi aukštojoje mokykloje. Pasak Smith, Paige ir Steglitz (2003), kalbos vartojimas ne tik padeda perduoti idėjas, bet ir formuoja mūsų minties procesus. Aukštosios mokyklos reikalauja užsienio kalbų mokėjimo ir jų tobulinimo, tačiau ne visos iš jų suteikia dėstytojams galimybę mokytis užsienio kalbų (McBurnie ir Ziguras, 2007). Mokslininkai pažymi, kad studentai, negalintys susikalbėti reikiama kalba, patiria stresą ir jaučiasi izoliuoti (Paige ir Goode, 2009), o mokantieji užsienio kalbą jaučiasi saugiau (Dixon, Borman ir Cotner, 2009).

Aukštosios mokyklos, priėmusios užsienio kalbą kaip pagrindinę mokymo kalbą auditorijoje, kelia reikalavimą dėstytojams prisitaikyti ir mokytis kita kalba. Dėstytojų reakcija į šį reikalavimą atspindi jų suvokimą apie vykstančius pokyčius. Kaip teigia Tange (2010), dėstytojai, kurie savanoriškai įsitraukė į užsienio kalbos tobulinimo programas, teigiamai vertino dėstymą užsienio kalba, o tie, kurie manė, jog dėstyti užsienio kalba yra neišvengiama, buvo kritiškai tokiam mokymo tipui. Atlikti tyrimai (Risager, 2006; Tange, 2010) atskleidė, kad perėjimas iš gimtosios kalbos į užsienio kalbą daro įtaką dėstytojų gebėjimui efektyviai ir tiksliai perduoti žinias studentams. Pasak šių tyrėjų, dėstymas užsienio kalba turi trūkumų, kadangi ne visada pavyksta perteikti informaciją taip, kaip tai būtų galima padaryti gimtąja kalba. Tange (2010) teigia, kad dėstytojų kalbinis disbalansas labai išryškėja mokymo kontekste. Dėstytojai norėtų ne tik kalbėti paskaitos tema, bet ir diskutuoti su studentais, nukrypstant nuo pagrindinės temos, tačiau tai padaryti yra sunku, nes atitrūkęs nuo planuotos paskaitos eigos, dėstytojas negali laisvai bendrauti. Tyrimai rodo, kad dėstytojams, mokantiems užsienio kalba, trūksta spontaniškumo ir improvizacijos (Tange ir Lauring, 2009), be to, dėstytojai susiduria su sunkumais pristatydami teorinę medžiagą, kitaip tariant, ne visada pasako visą reikiamą informaciją (Tange, 2010).

Apibendrinant galima teigti, kad mokymas užsienio kalba aukštosiose mokyklose kelia nemažai iššūkių. Nors dėstytojai išreiškia susirūpinimą dėl kalbinių gebėjimų ir teigia, kad internacionalizacija radikalai pakeitė jų darbo sąlygas, tačiau kalba yra tik vienas iš iššūkių, su kuriais susiduria aukštųjų mokyklų dėstytojai dirbdami tarpkultūrinėje grupėje.

Antrasis tarpkultūrinio mokymosi aukštojoje mokykloje organizavimo aspektas yra kultūrinės įvairovės mokymas, pabrėžiantis asmenų, priklausančių skirtingoms kultūroms, tarpusavio sąveiką, kurios metu gali atsiskleisti kultūrinės ypatybės ir kultūriniai faktai. Abdallah-Preteille (2006) pastebi, kad jei tarpkultūrinio mokymo metu koncentruojamasi tik į apibendrintų žinių apie kultūras perdavimą, kyla grėsmė dėl kitos kultūros asmenų pažinimo. Neretai atsitinka, kad kitos kultūros asmuo tam tikroje realioje mokymosi situacijoje pradeda elgtis kitaip nei tikimasi, tokiu atveju dėstytojas ir kiti mokymo proceso dalyviai atsiduria įtampą ir stresą keliančioje situacijoje. Tai gali sumažinti tarpusavio santykį ir norą pažinti kitas kultūras. Tange (2010) teigia, kad daugelis dėstytojų patiria sunkumų, kai į auditoriją pirmą kartą įžengia mišri studentų grupė. Lyginat mokymą tradicinėje studentų grupėje su mokymu mišrioje grupėje, pastebėta, kad mišrios grupės besimokantieji skirtingai reaguoja į dėstyto metodus. Autorius teigia, kad studentų išsilavinimo lygis, akademiniai įgūdžiai ir kvalifikacija labai skiriasi, todėl tampa sunku visus įtraukti į mokymosi procesą. Taigi aukštosios mokyklos, siekdamos priimti atvykstančius studentus, turėtų labiau atsižvelgti į jų baigtus mokymosi dalykus ir į akademinis įvertinimus.

Singh ir Shrestha (2008) pastebi, kad kai kurie dėstytojai teigiamai vertina kultūrinę įvairovę auditorijoje. Pasak jų, tokiu atveju diskusijos tarp studentų vyksta labai sklandžiai, kadangi daugelis nori atskleisti savo patirtį ar kultūrinės išvalgas. Anot Tange (2010), sėkmingo kultūrinės įvairovės valdymo raktas yra kultūrinis sąmoningumas, todėl svarbu neturėti stereotipų ir išankstinių nuostatų apie kitas kultūras bei tuo pat metu stiprinti atvirumą kitiems.

Trečia, kalbant apie tarpkultūrinį mokymą aukštosiose mokyklose reikia paminėti mokymo programas, kurios internacionalizacijos procese įgyja „ypatingą statusą“. Neturint tinkamų mokymo programų, internacionalizacija yra negalima (Bond, 2003). Mokymo programos internacionalizavimas yra svarbiausias komponentas tarp visų internacionalizacijos strategijų (Freeman, 1998). Jis gali būti apibrėžtas kaip tarptautinės ir tarpkultūrinės dimensijos integravimas į kurso turinį ir medžiagą bei mokymo ir mokymosi veiklą (Bond, Qian ir Huang, 2003). Turner ir Robson (2008) teigia, kad kiekviena studijų programa turėtų apimti tarpkultūrinę dimensiją, o aukštosios mokyklos turėtų siekti, kad studentai praplėstų savo supratimą apie kitas kultūras, suprastų ir pripažintų kitoniškumą bei suvoktų egzistuojančią kultūrinę įvairovę pačia bendriausia prasme (Rhoads ir Szelényi, 2011). Visa tai apima mokymo ir mokymosi tvarką, mokymosi rezultatus ir turinį. Nepaisant kylančių iššūkių, aukštojo mokslo institucijos turi būti įsipareigojusios plėtoti šią politiką ir paruošti studentus globalėjančios ekonomikos darbo pasauliui (Kennedy ir Mak, 2012).

Guo ir Chase (2011) pastebi, kad internacionalizaciją daugelis aukštųjų mokyklų vertina kaip teigiamą švietimo strategiją, skatinančią pasaulinį pilietiškumą. Tačiau jie taip pat išskiria ir keletą problemų, su kuriomis susiduria aukštosios mokyklos. Viena iš jų susijusi su neoliberaliu požiūriu, kurį lemia ekonominiai motyvai, sietini su tuo, kad internacionalizacija ir globalus pilietiškumas atveria galimybes verslui ir rinkodaros strategijoms. Vis dėlto teigiama, kad internacionalizacija šiuo metu yra neatsiejama aukštosios mokyklos dalis, kadangi studijų programos, orientuotos į kultūrų įvairovę, ugdo pagarbą ir skatina gebėjimą analizuoti ir pamatyti pasaulį iš skirtingų perspektyvų (Andreotti, 2010). Reikia pažymėti, kad padidėjęs tarptautinių studentų srautas aukštosiose mokyklose gali lemti didesnę tarpkultūrinį supratimą ir suteikti daugiau galimybių užsienio studentams įsitraukti į aukštosios mokyklos ar vietos bendruomenės gyvenimą (Lee ir Rice, 2007; Sherry, Thomas ir Chui, 2009). Internacionalizacijos procesas aukštosiose mokyklose pagerina akademinę reputaciją ir suteikia galimybę užmegzti pasaulinius ryšius (Bartram, 2008; Sherry ir kt., 2009) bei padidinti tarptautinių tyrimų galimybes (Gribble, 2008). Užsienio studentams vis dar trūksta paramos ir pagalbos integruojantis į akademinę aplinką (Guo ir Chase, 2011), taigi internacionalizacija paprastai laikoma teigiamu ir svarbiu aukštųjų mokyklų raidos elementu (Marmolejo, 2010; Noorda, 2014). Europos kontekste internacionalizavimas tapo pagrindiniu aukštojo mokslo politinių diskusijų aspektu (Croese, 2011; Gürüz, 2008; Matei, Iwinska ir Craciun, 2015), susijusiu su Europos darbo rinkos poreikių nustatymu ir Europos inovacinių gebėjimų didinimu (Ritzen ir Marconi, 2011). Europos Taryba ragina valstybes nares puoselėti „tarptautinę kultūrą“, priimant studentus iš trečiųjų šalių, skatinant studentų ir personalo mainus ir judumą, projektus, įsitraukiant į akademinį ir mokslinį bendradarbiavimą.

Tarpkultūrinio mokymosi aukštojoje mokykloje organizavimas kelia nemažai iššūkių dėstytojams. Turime pripažinti, kad dėstytojai, atsidūrę tarp institucinių poreikių ir studentų lūkesčių, dažnai tampa pagrindiniais veikėjais, atsakingais už studentų socializaciją tarpkultūrinėje studijų aplinkoje, tačiau neretai pastebima bendravimo užsienio kalba problema, trūksta suvokimo ir jautrumo kultūrinei įvairovei bei kitoniškumui. Aukštosios mokyklos, organizuodamos tarpkultūrinio mokymosi studijas, pažymi, kad pagrindinis dėstytojų tikslas yra supažindinti studentus su aukštosios mokyklos kultūra ir vertybėmis. Aukštųjų mokyklų manymu, kultūros suvokimas padeda studentams adaptuotis ir integruotis į tarpkultūrinį bendradarbiavimą, suvokti tarpusavio dialogo reikšmingumą, o tai skatina studentų tarpusavio sąveiką ir supratimą, toleranciją kitam. Reikia pabrėžti, kad organizacijos kontekste turi būti atsižvelgiama į socialinius ir kultūrinius momentus, klausiant, ar aukštosios mokyklos teikia paramą ir ekspertines žinias, kurių reikia dėstytojams, administracijos darbuotojams tam, kad jie suprastų, priimtų ir sėkmingai mokytų tarpkultūrinėje aplinkoje.

1.5. Studentų mokymosi tarpkultūrinėje grupėje specifika

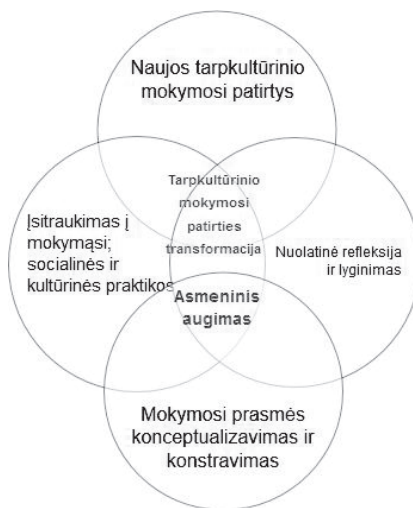
Efektyvus bendravimas su kultūrinę ir kalbinę įvairovę turinčiais žmonėmis yra labai svarbus šiuolaikiniame globaliame mokymosi kontekste (McCarthy, Cassidy, Graham ir Tuohy, 2013). Vienas iš būdų, kuris padeda studentams plėsti savo žinias apie kitas kultūras, yra studijos kitose šalyse (OECD, 2011). MOSTA (2018) duomenimis, Lietuvos universitetuose auga studentų mobilumas ir tarptautiškumas, kiekvienais metais į Lietuvą atvyksta vis daugiau studentų iš užsienio, o Lietuvos studentai vis dažniau vyksta studijuoti į užsienio šalis. Pažymima, kad esminis tarpkultūrinio mokymosi atspirties taškas yra mokymosi erdvės suvokimas bei savo ir kitų kultūrų supratimas, kartu suteikiant galimybę tarpkultūrinei sąveikai (Hollinderbaumer, Hartz ir Uckert, 2013; Chan, Lai, Wong, Ho, Chan, Stenberg ir Carlson, 2017).

Tarpkultūrinio mokymosi nauda atvykusiems iš kitur studijuoti yra gana išsamiai tyrinėta (Lee ir kt., 2014; Ciftci, 2016; Brown, Mak ir Nell, 2016; Chan ir kt., 2017), tačiau menkas dėmesys skiriamas tyrimams, susijusiems su studentais, kurie mokosi tarpkultūrinėje grupėje savoje šalyje. Mokantis tarpkultūrinėse grupėse kalba gali tapti priemone, skatinančia tarpusavio santykį su *kitu* arba, atvirkščiai, priemone, skatinančia atskirtį. Taigi studentams kalba yra vienas iš svarbiausių tarpkultūrinio mokymosi aspektų. Žvelgiant iš platesnės perspektyvos, užsienio kalbos mokėjimas yra labai susijęs su akademinė sėkme (Andrade, 2006) ir psichologiniu prisitaikymu prie tarpkultūrinės aplinkos (Poyrazli, 2003), tai gali būti svarbiausia studentų tarpkultūrinio mokymosi įgalinimo priemonė (Karuppan ir Barari, 2011). Nepakankamas kalbų mokėjimas gali sukelti painiavą, nesusipratimus, nerimą, stresą, susijusį su dalyvavimu mokymosi procese, taip pat sunkumus, susijusius su kurso ir programos turiniu (Erichsen ir Bolliger, 2011). Nustatyta, kad įvairūs kalbiniai nesusipratimai prisideda prie studentų, besimokančių tarpkultūrinėse grupėse, nenoro bendrauti su kitais (Volet ir Ang, 1998), tampa nesusipratimų mokymosi metu priežastimi (Trice, 2003). Pažymėtina, kad studentai neretai išreiškia nusivylimą dėl to, kad nesugeba savo idėjų suformuluoti kita kalba taip gerai, kaip galėtų tai padaryti savo gimtąja

kalba (Ippolito, 2007). Tačiau Lillis (2001) teigia, kad tokie apibendrinimai yra fragmentiški, nes anglų, kaip antrosios, kalbos paplitimas yra neišvengiamas.

Norėdami padėti studentui, dėstytojai turi sukurti nekeliančią įtampą mokymosi aplinką, taip pat padėti studentams mokytis kalbos ir prisidėti prie vykstančių diskusijų (Nambiar, Ibrahim ir Meerah, 2012). Siekiant veiksmingo mokymosi organizavimo tarpkultūrinėje grupėje, Jenkins (2000, p. 22) siūlo pirmiausia besimokančiųjų supažindinti su tarpkultūrinio mokymosi iššūkiais ir anglų kalbos vartojimo ypatumais tam, kad jis maksimaliai išnaudotų savo galimybes, bendraudamas užsienio kalba tiek socialiniame, tiek profesiniame kontekste. Svarbus tarpkultūrinio mokymosi elementas – studentų tarpusavio sąveika, kurios metu galima pažinti kitą asmenį ir save pačius. Iš kitos šalies atvykęs studentas tampa svarbiu mokymosi procese, kadangi dėl jo pasikeičia mokymosi tipas. Studentai nuolat sąveikauja su skirtingų kultūrų asmenimis, su jais dalijasi ta pačia aplinka ir mokosi kartu, todėl santykis tarpkultūrinėje grupėje tampa bene svarbiausiu mokymosi veiksmu (Nancy, 2015). Kaip teigia Gill (2007), studentų susidūrimas su kitos kultūros asmeniu ir nauja tarpkultūrinio mokymosi patirtis verčia juos adaptuotis. Studentų suvokimas, kad tik adaptavęsi jie atitiks naujas akademinės normas ir kitus akademinis lūkesčius, neretai kelia stresą ir nerimą, mąstymą, kad taip jie praranda savo individualumą mokymosi procese ir kultūrinį tapatumą savoje šalyje. Nors psichologiniu, socialiniu ir kultūriniu požiūriu teigiama, kad tarpkultūrinė adaptacija apima laipsnišką studentų tobulėjimo procesą, toks prisitaikymas tarpkultūrinėse studijose galiausiai lemia studentų tarpkultūrinę mokymosi patirtį ir asmeninio augimo transformacijas (Gill, 2007; Kim, 2005; Bennett, 1993).

Studentų mokymąsi tarpkultūrinėse grupėse galima analizuoti remiantis tarpkultūrinio mokymosi modeliu (3 pav.), kuriame studentų tarpkultūrinio mokymosi procesas sietinas su patirtiniu mokymusi (Kolb, 1984). Nauja mokymosi tarpkultūrinėje grupėje patirtis studentams kelia stresą ir nerimą, tačiau laikui einant jie perpranta situaciją ir geba tinkamai įvertinti kylančius iššūkius. Kaip pažymi Pherali (2012), studentų patiriama įtampa dažnai susijusi su kalbine, socialine ir kultūrine adaptacija, tačiau prisitaikę studentai adaptaciją apibūdina kaip teigiamą patirtį, o vėliau jie greičiau prisitaiko prie naujų situacijų. Nuolat reflektuodami savo patirtį ir lygindami su ankstesne patirtimi bei skirtingais kontekstais, studentai įgyja gilesnį supratimą apie tarpkultūriškumą, kultūrinę įvairovę ir tarpusavio santykius. Refleksija daugeliu atveju lemia studentų suvokimą apie *kitą* (atvykusį užsienio studentą) ir mokymosi su *kitu* ypatumus. Taigi adaptacija tokioje aplinkoje yra dinamiškas, sudėtingas asmeninių savybių identifikavimo procesas (Tran, 2011), apimantis ne tik kultūrinius, bet ir psichologinius pokyčius (Berry, 2005). Galima teigti, kad tarpkultūrinio mokymosi procesas (3 pav.) suponuoja tai, jog studentų mokymosi patirtis yra daugiau nei adaptacijos / prisitaikymo procesas. Šio proceso metu vyksta ne tik tarpkultūrinio mokymosi patirties transformacija, bet ir asmeninis augimas.



3 pav. Tarpkultūrinio mokymosi procesas (sudaryta autorės, pagal Gill, 2007; Kolb, 1984)

Galiausiai, kalbant apie tarpkultūrinį mokymąsi aukštojoje mokykloje, reikėtų paminėti studentų mokymąsi kitose šalyse – jų mobilumą. Tarpkultūrinis mokymasis yra glaudžiai susijęs su studentą supančia aplinka. Vienas iš būdų skatinti tarpkultūrinį savo ir *kito* mokymąsi yra tarpkultūriniai susidūrimai, kurie mobilumo metu yra svarbūs tarpkultūriniam mokymuisi ir kultūrinio sąmoningumo ugdymui (Holmes ir O’Neill, 2010, 2012). Tie patys mokslininkai teigia, kad tarpkultūrinis susidūrimas su kitos kultūros asmeniu studentui sudaro sąlygas ne tik pažinti kitą kultūrą, bet ir apmąstyti savo paties tarpkultūrinę kompetenciją.

Nustatyta (Brown ir Holloway, 2008), kad studijavimas su užsienio studentais naudingas visiems besimokantiejiems, nes jie turi galimybę įgyti naujos ir įdomios patirties. Įgijus tarpkultūrinės mokymosi patirties ir tarpkultūrinės kompetencijos (Kelly, 2010), didėja studentų pasitikėjimas savimi, atsiranda atsakomybė mokantis (Warring, 2010). Pasak Campbell (2010), studentai, kurie grįžta po studijų užsienyje, siekia aukštesnių karjeros galimybių ir kai kuriais atvejais, grįžę į savo gimtąją šalį, tampa savo pasirinktos srities lyderiais (Gribble, 2008; Kelly, 2010; Luxon ir Peelo, 2009; Pietro ir Page, 2008). Taigi mokymasis su užsienio studentais ne tik sukuria įvairovę auditorijoje, bet ir suteikia naujų perspektyvų. Užsienio ir vietiniai studentai jaučia gaunamą naudą iš įvairių kultūrinių patirčių, igalinančių juos pasirengti ateityje būsimiems tarpkultūriniais susidūrimams su kultūrine įvairove (Andrade, 2006).

Kaip pažymi Brown ir Holloway (2008), persikėlimas į naują aplinką studentams dažnai yra vienas iš sunkiausių gyvenimo įvykių. Be to, šis persikėlimas dažnai būna laikinas, todėl studentui svarbu išlaikyti ryšius su savo gimtąja šalimi (Gribble, 2008). Lillyman ir Bennet (2014), kalbėdami apie tarpkultūrinės studijas, išskiria „kultūrinį šoką“, kuris reiškia nerimą prarasti tam tikrus santykius ar ženklus, susijusius su artima aplinka. Tai lyg gedėjimo laikotarpis, kai studentai išgyvena dėl naujo kultūrinio konteksto. Reikia pažymėti, kad

kiekvienas studentas prisitaiko individualiai (Brown ir Holloway, 2008; Wang, Heppner ir Fu, 2012), nors neretai apsipratimas naujoje aplinkoje yra sunkesnis nei studentas tikėjosi (Campbell, 2010). Nustatyta, kad „kultūrinis šokas“ sumažėja po pirmojo mokymosi semestro (Wang ir kt., 2012), ir nors adaptacijai reikia laiko, prisitaikę studentai su didesniu pasitikėjimu ir greičiau prisitaiko prie kitos naujos situacijos (Campbell, 2010). Toks suvokimas atitinka Gudykunst (2005) nerimo ir netikrumo valdymo modelį, kai tam tikras neapibrėžtumo ir nerimo laipsnis vertinamas kaip teigiamas, o kultūrinis šokas laikomas ne problema, kurią galima greitai išspręsti, bet būtinu žingsniu tarpkultūriškumo ugdymosi link.

Nors visiškai atsikratyti patiriamo streso neįmanoma, priimančios aukštosios mokyklos gali imtis tam tikrų priemonių, padedančių studentams sumažinti streso lygį. Poreikis sukurti tarpkultūriškos bendruomenės jausmą ir jo išlaikymas yra neatsiejama aukštųjų mokyklų kultūros dalis (Smith ir Demjanenko, 2011). Zhou ir Todman (2009) teigia, kad pagrindinis dėmesys turėtų būti skiriamas studento fiziniams išgyvenimams, todėl jiems atvykus būtina sudaryti tokias sąlygas, kad studentai nesijaustų izoliuoti. Negalima tikėtis, kad studentai prisitaikys prie naujos šalies, naujos aplinkos, jeigu aukštoji mokykla studentui nesuteiks paramos (Andrade, 2006). Dunne (2009) pažymi, kad svarbu rengti studentams skirtus renginius, kuriuose galėtų plėtotis tarpkultūriniai ryšiai (Pherali, 2012). Smith ir Demjanenko (2011) teigia, kad tarpkultūrinio mokymosi procese būtinas bendradarbiavimas, kurio metu studentai sustiprintų vienas kitą, o tai savo ruožtu paskatintų didesnių studentų susidomėjimą tarpkultūrinėmis studijomis.

Dalyvaudami tarpkultūrinių studijų procese, studentai patenka ne tik į daugiakalbę, bet ir į daugiakultūrę aplinką. Aukštosios mokyklos, kuriose studijuoja įvairių šalių atstovai, turi būti pasirengusios organizuoti mokymo procesą atsižvelgdamos į tai, kad studentai turi skirtingas vertybines nuostatas ir įsitikinimus, papročius ir tradicijas (Chalungsoth ir Schneller, 2011). Kaip pažymi Furnham (2004), dirbantiems ar besimokantiems tarpkultūrinėse grupėse reikia sugebėti greitai prisitaikyti prie naujos kultūros. Tyrėjai išskiria konkrečius veiksnius, svarbius mokymosi tarpkultūrinėse grupėse organizavimui: užsienio studentai yra linkę vertinti dėstytojus pagal jų asmeninę patirtį (Signorini ir kt., 2009); užsienio ir vietiniams studentams reikalingas nuolatinis palaikymas ir mentoriavimas (Huang, 2012).

Apibendrinant galima teigti, kad studentai, besimokydami tarpkultūrinėje grupėje, gali susidurti su daugybe situacijų, keliančių nemažai įtampos ir streso, tačiau yra daugybė teigiamų priežasčių, kodėl verta mokytis kultūrinės įvairovės aplinkoje tiek užsienio, tiek vietiniams studentams, tiek dėstytojams ar netgi visam universitetui. Visų šių veikėjų bendradarbiavimas gali padėti išugdyti studentą, kuris sugrįžęs turi galimybę tapti lyderiaujančiu savo srities specialistu, suteikti turtingesnę mokymosi aplinką kitiems studentams, dalintis žiniomis, kultūriniu supratimu ir įsitraukti į bendrus tyrimus. Sėkmingam tarpkultūriniam ugdymui reikalingas tarpkultūrinis mąstymas, žinios apie globalias problemas ir jų tarpusavio priklausomybę, žinios apie kultūrinius skirtumus ir kritinio mąstymo įgūdžiai, tam, kad būtų galima analizuoti ir siūlyti sprendimus (Hill, 2012). Poreikis sukurti tarpkultūriškos bendruomenės jausmą ir jo išlaikymas yra neatsiejama aukštųjų mokyklų dalis. Toliau darbe taikoma tarpkultūrinio mokymosi „spirālės“ teorija aiškiai

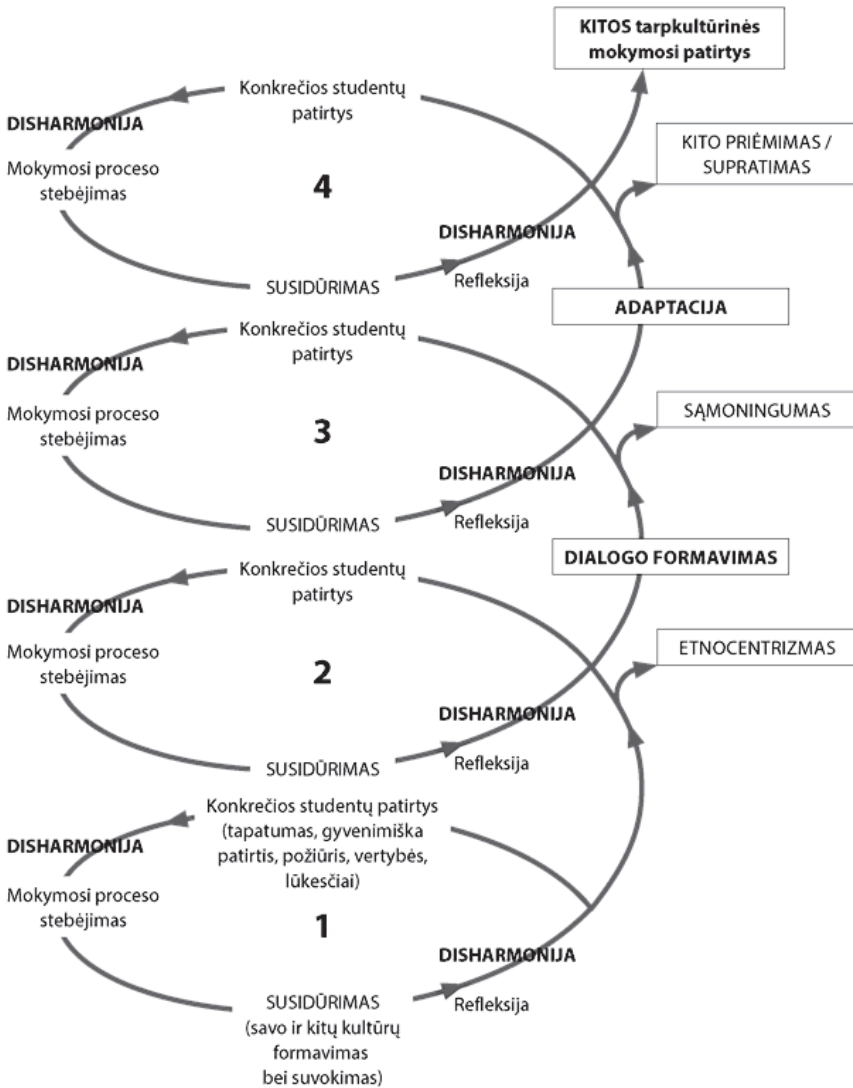
apibrėžia tarpkultūrinio mokymosi procese vykstančius pokyčius ir susidūrimus. Mokymosi „spirale“ suvokiama kaip pusiausvyros išlaikymas ar santykis su *kitu* (atvykusiu studentu) mokymosi procese.

1.6. Tarpkultūrinio mokymosi „spirale“ – grindžiamosios teorijos radinių sąlygojamas konstruktas

Konstruojant grindžiamąją teoriją apie studentų tarpkultūrinį mokymąsi, išryškėjo pagrindinė tarpkultūrinį mokymąsi paaiškinanti kategorija – *kultūrinis tapatumas per gimtąją kalbą*. Tad toliau teorinėje dalyje paaiškinama „spirale“ teorija ir jos pritaikymas aiškinant tarpkultūrinio mokymosi konstruktą, kurio metu studentų mokymasis „sukasi“ į priekį ir atgal, siekiant mokymosi harmonijos.

Tarpkultūrinio mokymosi konstruktas (Beamer, 2004) aiškina, kad svarbu, jog studentai tarpkultūrinio mokymosi metu sugebėtų suprasti ir suvokti skirtingų kultūrų asmenų skirtumus mokymosi procese. Šis konstruktas vaizduojamas kaip spiralinis mokymasis, kuriam būdingas studentų gebėjimas įsigilinti į kultūrinius ir socialinius skirtumus, suvokti kitoniškumą, suprasti savo paties kultūrinį tapatumą ir jį formuoti bei įprasminti tarpkultūrinio mokymosi procese; tokiu būdu studentai išgyvena tarpkultūrinio mokymosi patirtį ir išlaiko nuoseklų mokymosi procesą. Studentai pakartotinai įtraukiami į tas pačias mokymosi situacijas, tam kad būtų sudaryta palanki terpė nuolatinei refleksijai, kuri palaipsniui įsitvirtintų visame mokymosi procese (Abdallah-Pretceille, 2006). Naujų koncepcijų įsisavinimas ir pritaikymas yra tarpkultūrinio mokymosi proceso dalis, o naujų prasmų konstravimas, mokantis tarp įvairių kultūrų asmenų, yra esminis atspirties taškas (O'Brien, Tuohy, Fahy ir Markey, 2019). Šis tarpkultūrinio mokymosi konstruktas reiškia, kad studentai yra kompetentingi generuoti žinias apie kitas kultūras, jų skirtumus, analizuoti komunikaciją, ginčyti stereotipus, kelti klausimus ir suprasti esamą kultūrinę įvairovę, o tai daro įtaką bendravimui tarp skirtingų kultūrų studentų.

Teorinis tarpkultūrinio mokymosi konstruktas yra pavaizduotas 4 paveiksle, kuriame galime matyti lietuvių studentų formalų tarpkultūrinį mokymąsi, pavaizduotą spirale. Spirale atspindi nuolat besikeičiantį tarpkultūrinio mokymosi procesą, kuris nuolat juda į priekį ir atgal (Tippens, 2007). Taigi disertaciniame tyrime studentų tarpkultūrinis mokymasis suvokiamas kaip spiralės sukimasis, kurio metu nuolat siekiama išlaikyti mokymosi harmoniją. Susidūrus kelioms skirtingoms kultūroms, siekiama rasti pusiausvyrą mokymosi procese, priimant kitoniškumą.



4 pav. Tarpkultūrinio mokymosi „spirale“ (sudaryta autorės, pagal Allan, 2003; Tippens, 2007; Deadorff, 2009)

Pirmame etape, t. y. pradėję mokyti tarpkultūrinėse grupėse, studentai „atsineša“ savo konkrečias patirtis ir savo tapatumą, kuris apima jų gyvenimišką patirtį, požiūrį, vertybes ir lūkesčius, kurie, be jokios abejonės, daro įtaką tarpkultūriniam mokymuisi (Allan, 2003). Stebėdami ir dalyvaudami mokymosi procese, įvertinę savo pirmuosius įspūdžius, studentai pajaučia disharmoniją, nes patiria tam tikrus kultūrinius nesupratimus, susiju-

sius su kitos kalbos vartojimu (Ippolito, 2007; Tange, 2010). Pasak autorių, studentams tai reiškia jų išankstinių lūkesčių nepasiteisinimą, o pagrindinis iššūkis – kalbos pasikeitimas mokymosi procese – ir dėl to kilęs „kultūrinis šokas“ gali privesti studentus prie etnocentrizmo (Allan, 2003).

Tarpkultūrinio mokymosi „spirale“ vaizduoja, kad nuolat reflektuodami studentai gali pakeisti savo elgesį ir susidariusią išankstinę nuomonę, kuri turi įtakos bendravimui su kitais studentais. Antrojo etapo metu studentai formuoja išvadas apie savo mokymąsi. Jeigu jos yra teigiamos, tuomet vyksta studentų mokymosi eksperimentavimas, kuris veda į savo ir *kito* kultūrinių pozicijų suvokimą, *kito* priėmimą, kitaip tariant, formuojasi dialogas tarp vietinio studento ir atvykusio studento (Buber, 1998, 2001; Portera, 2005). Šis etapas gali pasikartoti, prasitęsti arba studentai gali likti „užstrigę“ šiame tarpkultūrinio mokymosi proceso etape.

Studentų tarpkultūrinio mokymosi procesas vyksta nuolat stebint kitus, tuo pačiu patiriant kultūrinę disharmoniją, tačiau iš 4 paveikslo galima pastebėti, kad tikroji kultūrinė disharmonija slypi *aš* ir *kito* susidūrimo ir patirties spragose arba tarp skirtingo veikėjų (vietinio ir atvykusio studento) suvokimo apie tarpkultūrinio mokymosi procesą (Allan, 2003). Besimokantieji įsitraukia į ciklinį procesą, kuriame turi konkrečios patirties, reflektuoja apie savo patirtį, formuoja išvadas, aktyviai eksperimentuoja reflektuodami apie jas ir toliau įsitraukia į naujus konkrečius tarpkultūrinio mokymosi patyrimus. Šis procesas nėra tapatus tarpkultūriniam mokymuisi studijuojant kitas kultūras, kurį daugelis studentų mini kaip vertingą ir svarbų tarpkultūrinio mokymosi aspektą. Tai yra studento asmenybės ugdymas, kai jis mokosi pamatyti ir suprasti skirtingus kitų kultūrų žmonių elgesio aspektus ir geba juos pritaikyti sau bei atitinkamai keisti savo elgesį mokymosi metu (Gill, 2007; Kim, 2005; Bennett, 1993). Tai galime matyti trečiame „spirale“ etape. Šis gebėjimas tampa neatsiejama asmenybės ugdymo dalimi: plečiasi ir plinta socialinės (arba simbolinės) sąveikos parametrai, vedantys į tarpkultūriškumą, kuris tikrąja prasme išmoko asmeninio bendravimo įgūdžių su kitų kultūrų asmenimis, ne tik su tais, su kuriais yra turima konkreti patirtis, bet ir su naujais *kitais*, tuo pačiu prarandant baimes, stresą ar nepatogumo jausmą (Deadorff, 2009).

Taigi studentai, mokymosi procese susidūrę su *kitu*, atskleidžia kultūrinį tapatumą, išryškindami savo asmeninę ir sąmoningą patirtį. Susidūrimo metu formuojasi dialogas tarp *aš* ir *kito*, tačiau po skirtingų kultūros vertybių įvertinimo vyksta arba atmetimo, arba priėmimo procesas. Buber (1998) teigia, kad dialogas yra svarbi bendruomenės dalis ir yra daugiau nei keitimasis žinutėmis. Autoriaus teigimu, dialoge svarbus gyvas tarpusavio ryšys, sudarantis sąlygas kiekvienam dalyviui potencialiai pakeisti *kitą* arba būti pakeistam *kito*. Būtent šiame naujų ir senų kultūros vertybių atmetimo arba priėmimo procese reikšmingu veiksmu tampa mokymosi kalba (Robertson, 2014; Cummins, 1984, 1987, 2000), kuri gali lemti baimę kalbėti, jausti gėdą, savikritiką, o galiausiai suformuoti nepasitikėjimo jausmą, kas gali turėti įtakos ir tolimesniuose gyvenimo etapuose. Galiausiai kalba tampa pagrindine studentų tarpkultūrinio mokymosi patirtimi, kuri nuolat sukasi spirale per visus lygius. Nepaisant to, kad studentai geba komunikuoti užsienio kalba, jie supranta, kad kalba yra pagrindinė kliūtis tarpkultūrinio mokymosi procese. Tai priverčia studentus prisitaikyti prie naujo mokymosi tipo, nors ir sukuria disharmoniją mokymosi procese (Dunne, 2009).

Spiralės sukimasis pirmyn ir atgal padeda paaiškinti pokyčius ir susidūrimus, vykstančius mokymosi procese, bei tai, kaip tarpkultūrinį mokymąsi veikia užsienio kalbos vartojimas. Spiralės vaizdinys gerai atspindi tarpkultūrinio mokymosi procesą, parodant jį ne kaip tiesų ir harmoningą mokymąsi, sukantis tik pirmyn ir atgal, bet kaip nuolatinį judėjimą pirmyn ir atgal tarp patirtinio tarpkultūrinio mokymosi tipo bei disharmoningo ir nestruktūruoto mokymosi. Spiralė tarpkultūrinį mokymąsi vaizduoja kaip reflektyvų sukimąsi, esantį besikeičiančiose sąlygose, veikiant išorinei jėgai – kalbos barjerui, kuris trukdo studentų mokymuisi.

2. TYRIMO METODOLOGIJA

Vadovaujantis interpretatyvistine prieiga pasirinkta kokybinių tyrimų paradigma, pasižyminti giluminiu požiūriu į tyrimo objektą, individualių istorijų ir gyvenimo patirčių nagrinėjimu (Creswell, 2014). Autoriaus teigimu, tokie sudėtingi reiškiniai reikalauja išsamaus požiūrio, kuris yra nepakankamas, jei nežiūrima į konkrečias situacijas ir konkrečias patirtis, į subjektyvias jų reikšmes ir interpretacijas. Kokybinės paradigmos pasirinkimas yra pagrįstas disertacijos autorės nuostata, kad asmuo žinias apie pasaulį konstruoja per socialinę sąveiką su kitais asmenimis. Charmaz (2006) teigimu, yra daugybė socialinių realybių, tad disertaciniame tyrime dėmesys skiriamas ne tik tam tikram apibrėžtam procesui, bet ir skirtingoms tirtu reiškinio patirtims. Svarbu ne tik tai, kaip tiriamieji konstruoja savo požiūrį į gyvenimą, kaip jį interpretuoja, bet ir tai, kaip pats tyrėjas interpretuoja ir konstruoja tiriamųjų konstruktus ir jų interpretacijas. Taigi tyrimu buvo siekta gauti nuoseklų, detalų pasakojimą apie tarpkultūrinio mokymosi patirtį. Taip pat dėmesys kreipiamas į veikėjus, kontekstus, iššūkius, veiksmus ir rezultatus.

2.1. Grindžiamoji teorija

Grindžiamoji teorija (toliau – GT) yra induktyvus metodas ir metodologija, kuria siekiama suformuoti teoriją, naudojant sistemingą duomenų rinkimą, sintezę, analizę ir konceptualizaciją (Žydzūnaitė, Virbalienė ir Katiliūtė, 2006). Laikui einant, GT keitėsi, buvo peržiūreta, tačiau esminiai etapai liko tie patys. GT kūrėjais laikomi Glaseris ir Straussas (1967), tačiau jie rėmėsi skirtingomis intelektualinėmis tradicijomis (Charmaz, 2008). Ilgainiui GT skilo į tris versijas. Pirmoji iš jų – klasikinė (tradicinė) GT (Glaseris), antroji – sisteminė GT, siekusi išplėtoti metodinę GT schemą (Straussas ir Corbin), trečioji – konstruktyvistinė GT, atstovaujama Charmaz (Bradley, 2010; Birks ir Mills, 2015; Bagdonaitė-Stelmokienė ir Žydzūnaitė, 2016).

Charmaz (2009, p. 128) teigia, kad GT yra skėtinė sąvoka, apimanti keletą skirtingų variantų, akcentų ir krypčių, kaip galvoti apie duomenis. Babchuk (2010) apie GT versijas kalba kaip apie „išplėstinę metodų šeimą“, Charmaz (2014, p.14) tai vadina „metodų grupe“. Iki šiol vyksta skirtingas GT atmainas palaikančiųjų ginčai, tačiau visose GT metodologijos versijose pabrėžiami esminiai GT principai – teorinė atranka, nuolatinis lyginimas ir teorijos plėtojimas (Bradley, 2010). Įvairių GT versijų atstovai mano, kad klasikinė GT versija, sukurta Glaserio (1978, 1992, 1998, 2001), yra objektyvistinės pozityvistinės krypties. Ši versija pabrėžia, kad tikrovė turi būti atrasta nešališko tyrėjo, kurio neveikia išankstinės nuostatos, ir kad tik taip GT gali iškilti iš duomenų. Strauss ir Corbin (1990, 1998) akcentuoja aprašomumą, tačiau taip pat nurodo technines struktūras. Charmaz sukurta konstruktyvistinė GT (2006, 2008, 2009, 2012, 2014) pabrėžia, kad tyrinėtojai konstruoja teoriją, o teorija atsiranda glaudžiai bendradarbiaujant tam tikrose situacijose. Mokslininkė teigia, kad tyrėjas nėra *tabula rasa* – jo matomas, suvokiamas ir patiriamas pasaulis veikia supratimą apie tikrovę, o kartu ir apie tiriamąjį reiškinį. Dėl to konstruktyvistinei GT būdingas duomenų interpretacijos aspektas (Charmaz 2006, 2008, 2012).

Anglų kalboje vartojama *Grounded theory* sąvoka šioje disertacijoje verčiama *grindžiamąja teorija*, atsižvelgiant į Lietuvos mokslo erdvėje jau paplitusį vertimą (Bitinas, Rup-

šienė ir Žydzūnaitė, 2008; Žydzūnaitė ir kt., 2006; Jurgaitytė-Avižinienė, 2012; Petružytė, 2008). Petružytė (2008) įvardija ir kitas mokslinėje literatūroje vartojamas sąvokas: *panardinimo, pagrįstoji, pamatinė* arba *ižeminta* teorija. Manoma, kad šiame darbe vartojamas *grindžiamosios teorijos* terminas labiausiai tinka dėl prasminio sąskambio su esmine jos nuostata, teigiančia, kad teorija turi būti grindžiama empiriniais duomenimis.

2.2. Konstruktyvistinės grindžiamosios teorijos kūrimo etapai

Kaip minėta anksčiau, šiame darbe pasirinkta tyrimo strategija yra *konstruktyvistinė grindžiamoji teorija* pagal Charmaz (2006, 2008, 2012). GT yra induktyvi metodologija, kurios tikslas yra suformuoti empiriniais duomenimis pagrįstą teoriją. Remdamasis GT, tyrėjas kuria teoriją, kuri gali būti pritaikyta konkrečiam veiklos kontekstui.

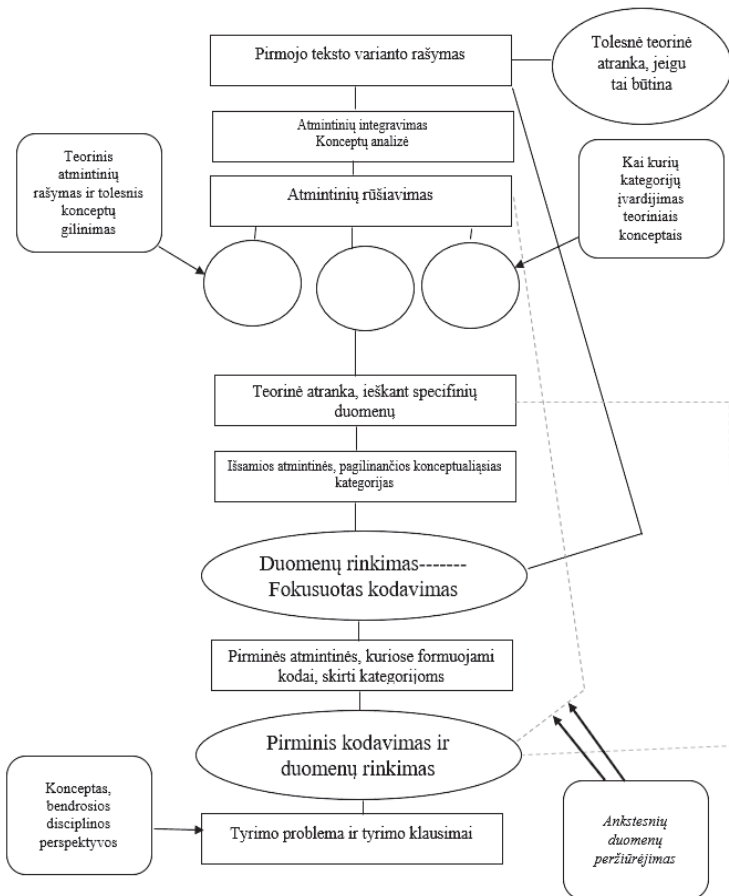
Konstruojant grindžiamąją teoriją apie studentų tarpkultūrinį mokymąsi, dėmesys buvo skiriamas studentų mokymosi patirčiai, kurios pagrindu siekiama sukurti paveikslą apie tarpkultūrinėje studijų aplinkoje vykstantį mokymosi procesą, iššūkius ir teikiamą naudą. GT metodas yra sisteminis tyrimo būdas, kurio tikslas yra sukonstruoti teoriją. Šis metodas apima kelias duomenų rinkimo ir analizės strategijas, tokias kaip: 1) induktyvumas analizuojant tyrimo duomenis (gali būti pakartojamas renkant duomenis ir juos analizuojant); 2) duomenų lyginimas, kuris suprantamas kaip nuolatinis duomenų su kodais, kodų su kodais lyginimas tarpusavyje; 3) interaktyvumas, kuris suprantamas kaip nuolatinis kontakto su tyrimo procesu ir tyrimo dalyviais palaikymas (Charmaz, 2012).

Charmaz (2006, 2008, 2012) konstruktyvistinę GT laiko lanksčiu įrankiu, o ne griežtos struktūros strategija. Dėl to konstruktyvistinei GT būdingas duomenų interpretacijos aspektas. Konstruktyvistinė GT atmaina neturi griežtų taisyklių rinkinio – tai yra lankstus principų ir praktikos derinys (Charmaz, 2006). Čia vertinama individuali gyvenimo istorija ir asmeninė tyrimo dalyvių patirtis. Klasikinės GT teoretikai ieško „pagrindinio ir esminio“ elemento, o šioje GT kryptyje teigiama, kad yra daug socialinės tikrovės atmainų, tad visi bandymai ją apibendrinti yra daliniai, sąlygoti ir apriboti konkrečios erdvės – laiko ir vietos (Charmaz, 2008). Charmaz (2006) teigimu, konstruktyvistinės GT tikslas yra teorijos konstravimas, o ne jos iškilimas iš duomenų, čia akcentuojamas interpretatyvus tiriamo reiškinių portretas, o ne tikslus jo paveikslas. Todėl duomenų rinkimo metu tyrimo dalyvių klausama, kaip ir kodėl tiriamieji elgiasi tam tikrose specifinėse situacijose, kaip jie konstruoja reikšmes. Tyrimo metu pripažįstama subjektyvumo įtaka, dėmesys kreipiamas į individualias tyrimo dalyvių istorijas, asmeninę patirtį.

Konstruktyvistinėje GT (Charmaz, 2006) taikomi įvairūs duomenų rinkimo metodai: rašomos tyrėjo atmintinės, pildomi tyrėjo užrašai. Gauti duomenys laikomi paveiktais specifinių tyrimo aplinkybių, t. y. išryškinama tyrimo konteksto svarba. Konstruktyvistinėje GT pabrėžiamas tyrėjo gebėjimas įsijausti, būti empatiškam ir atskleisti tyrimo dalyvių patirtį, jausmus, nuostatas, įsitraukti į tiriamus reiškinius ar procesus. Visoms GT atmainoms būdinga tuo pačiu metu rinkti ir analizuoti duomenis. Pagrindiniai GT skirtumai, lyginant su kitų tipų kokybiniais metodais, – tai dažniausiai naudojamas kodavimas, tačiau ne temų, o procesų, akcentuojant veiksmus ir sąveikas bei pačio kodavimo proceso cikliškumą. Kodavimas ir atmintinių rašymas pradedamas iš karto, pradėjus rinkti duomenis. Kaip teigia Charmaz

(2008), nuo to, kaip bus surinkti duomenys, priklausys, koks fenomenas iškils iš duomenų, kaip, kur ir kada šis fenomenas bus pastebimas ir kokia jo prasmė. GT tyrimo strategija gali būti naudojama atliekant pagrindinių socialinių procesų analizę (Charmaz, 2014). Žinoma, GT nepretenduoja į reprezentatyvumą kiekybinių metodų prasme, tačiau šis metodas padeda gauti žinių, interpretuoti analizuojamą socialinį reiškinį, atsakant į klausimą „kodėl“?

Fundamentalusis GT metodologijos principas yra duomenų konceptualizavimas, parodant ryšį tarp empirinių duomenų ir abstrakčios teorijos, kuri sukurta remiantis tyrimo metu gautais empiriniais duomenimis. Šis ryšys sukuriamas kodavimo procese, kai tyrėjas turimus empirinius duomenis padalina į mažesnius kodus. Charmaz (2006, p. 48) teigimu, tai leidžia eiti toliau ir giliau į tiriamąją problemą, tinkamai plėtoti kategorijas. Taigi vėliau šie kodai yra konceptualizuojami, siekiant atrasti jų visumoje glūdinčias tendencijas, kurias ir nurodo empirinių duomenų pagrindu sukurta GT (žr. 5 pav.).



5 pav. Grindžiamosios teorijos procesas (sudaryta autorės, pagal Charmaz, 2010, p. 11)

Greta bendrųjų principų konstruktyvistinė GT reikalauja kurti duomenis kartu su tyrimo dalyviais (angl. *co-constructing data*). Svarbu ne tik tai, kaip tyrimo dalyviai kuria ir interpretuoja savo požiūrį į gyvenimą, bet ir tai, kaip pats tyrėjas kuria ir interpretuoja tiriamųjų konstruktus ir jų interpretacijas. Taigi duomenų rinkimo metodai nuolat kinta.

Konstruojant GT apie tarpkultūrinėje studijų aplinkoje vykstantį mokymosi procesą, visų pirma, buvo suformuluota tyrimo problema ir parengtas pusiau struktūruoto interviu su studentais planas. Suformulavus tyrimo problemą, pradėtos rašyti laisvo pobūdžio atmintinės (angl. *memo-writing*), pastabos apie tyrimą ir interviu klausimus, tikslinę grupę ir tyrėją, tyrėjo santykį su tiriamu objektu.

Atmintinių rašymas tęsėsi visą empirinio tyrimo atlikimo laiką iki tol, kol buvo sukonstruota GT. Sistemingai rašant atmintines, buvo cikliškai atliekami šie veiksmai: duomenų rinkimas, dokumentavimas ir laisvo pobūdžio duomenų aprašymas. Charmaz (2006) išskiria šiuos GT procesus (5 pav.): tyrimo problemos apibrėžimo; pirminio duomenų rinkimo ir kodavimo; antrinio duomenų rinkimo ir kategorijų išskyrimo; teorinių konceptų vystymo; atmintinių rašymo viso tyrimo metu. Kaip teigia autorė (Charmaz, 2006), esminė tyrėjo veiksmų eiga yra cikliškumas, tai reiškia nuolatinį grįžimą prie tyrimo duomenų ir kuriamų kategorijų tikslinimą, remiantis interviu metu gautais duomenimis. Tyrimo dalyvių studentų žodžiais išsakytos ir neišreikštos prasmės, patirtys ir požiūriai leido tyrėjui sukonstruoti ir paaiškinti tarpkultūrinio mokymosi procesus.

Tyrimas pradėtas nuo empirinės imties formavimo etapų. Vėliau tyrimo metu vykdyta teorinė atranka. Duomenų rinkimas vykdytas tol, kol duomenys nebeišsklėdė naujų prasminių vienetų ir tapo prisodrinti (Charmaz, 2006). Teorinės imties etape tyrėja ieškojo atvejų, kurie galėtų pagilinti jau turimas žinias apie formuluojamas teorines kategorijas, kadangi tokios imties tikslas yra suteikti duomenų, gilinančių teorinį žinojimą (Charmaz, 2006, p. 15). Pavyzdžiu galima laikyti pasakojimo, kaip teorinio koncepto, atskleidimą, t. y. šiame tyrime toks konceptas parodo, kaip lietuviai studentai atskleidžia tarpkultūrinio mokymosi sukeltą nepatogumą.

2.3. Epistemologinės tyrimo prielaidos

Charmaz GT metodologija remiamasi interpretacine paradigma ir konstruktyvistine prieiga, kurios prielaidos pabrėžia asmens konstruojamų prasmių ir patyrimų svarbą (Terre Blanche ir Durrheim, 1999; Bryman, 2001).

Taikant *socialinio konstravimo* paradigmą, yra formuojama Charmaz GT metodologijos versijos epistemologijos dermė, taigi, remiantis Berger ir Luckmann požiūriu, žinojimas taip pat laikomas socialiai sąlygotu, nes konkreitiems socialiniams kontekstams būdingos specifinės „tikrovės“ ir „žinojimo“ sancaupos (Berger ir Luckmann, 1999, p. 12–13). Autorių teigimu, kasdienis gyvenimas yra intersubjektyvus pasaulis, juo dalinamės su kitais, atpažįstame vieni kitus, veikiame vieni kitų būtyje. Studentų tarpkultūrinio mokymosi patirtis disertaciniame tyrime suprantama kaip intersubjektyvi tikrovė, kuri yra nuolat kuriama ir kurioje pažįstami bei suprantami kiti asmenys, aplinkinis pasaulis. Pažįstant vienas kito suvokimą, turimus konstruktus, vyksta ekspresyvūs tarpusavio mainai (Berger ir Luckmann, 1999). Tarpkultūrinio mokymosi metu taip pat vyksta įvairios

akistatos situacijos, socialinės sąveikos, kurios sudaro prielaidas mokymuisi vieniems iš kitų ir socialinio pasaulio konstravimui. Dėl to tyrime atskleidžiamos tarpkultūrinio mokymosi konstravimo schemos, trajektorijos, socialinės aplinkos ir konstravimo proceso pobūdis.

Berger ir Luckmann (1999) teigia, kad pamatinis socialinės tikrovės faktorius yra nuolatinis kalbos vartojimas, kuriuo siekiama atskleisti asmeninę patirtį. Per kalbą kasdienis pasaulis tampa prasmingas tam tikroje kultūroje ir tam tikroje socialinėje aplinkoje veikiančiam asmeniui. Tarpkultūrinio mokymosi metu lietuviai studentai mąsto apie savo kultūrinį tapatumą, kurį sieja su gimtosios kalbos vartojimu paskaitose, kadangi užsienio kalbos žinios riboja jų mokymosi procesą. Dalyvaudami tarpkultūrinio mokymosi procese studentai reflektuoja savo tapatumą ir mokymąsi. Berger ir Luckmann (1999, p. 206) aprašo galimus asmenybės lygmenis, išskirdami *paviršinį aš*, kuris sėkmingai socializavosi aplinkoje, ir *gelminį aš* – nesocializuotą, nurodantį į tai, kas nėra konkretaus asmens įsisažmoninta. Aš dažnai yra pastovus, nekintantis, tačiau, vykstant sudėtingiems procesams, kai gaunama patirtis apie skirtingus socialinius pasaulius, galimi asmens tapatumo pasikeitimai. Skirtingos socialinės struktūros sukuria skirtingus asmens tapatumo tipus, kuriuos atpažįsta visuomenė. Asmens elgesys konkrečioje situacijoje priklauso nuo tapatumo tipų.

Tyrimo dalyviai, mokydamiesi tarpkultūrinėse studijose, pastebi nemažai skirtumų tarp savęs ir kitų. Egzistuojančių skirtumų suvokimas sukrečia studentus ir jie pradeda dvejoji savimi. Taigi, pasak Duoblienės (2006, p. 121), „*dėl globalizacijos formuojasi hibridinis tapatumas, kuriam būdinga kelių nacionalinių kultūrų ypatumai. Todėl ir ugdymo teoretikams tenka kalbėti apie tai, kaip šiandien mokyti sugyventi su žmonėmis, puoselėjančiais kitokias tradicijas*“. Taigi čia išryškinaamas tarpkultūrinio mokymosi, kuris suvokiamas kaip „*tolerancija įvairovei ir dialogo puoselėjimas*“, vaidmuo. Taip pat akcentuojamas dialogo, kuris skatina studentų tarpusavio sąveiką ir supratimą bei toleranciją kitam, reikšmingumas. Tarpkultūrinio mokymosi metodologija remiasi fenomenologine dialogo (Buberio, Levino) filosofija. Svarbiais tampa vidiniai studentų įsitikinimai, savo tapatybės, atskiro žmogaus reikšmingumas bendradarbiaujant ir priimant kitoniškumą. Mokymosi procese ne visada priimami *kiti*, atvirksčiai, kai kuriais atvejais tai sukelia nepatogumą, nes auditorijoje atsiranda įtampa, kalbinė atskirtis.

Nagrinėjant tarpkultūrinio mokymosi konstravimo prielaidas, duomenims analizuoti pasirinkta gana plataus pobūdžio teorinė sistema, kuri dar tyrimo pradžioje leido identifikuoti epistemologines ir ontologines nuostatas bei suteikė galimybę konceptualiai interpretuoti duomenis. Remiantis interpretacine paradigma, šiame tyrime studentų patyrimai tarpkultūrinio mokymosi metu yra priimami kaip realūs, jų tikrumas nekvėstionuojamas. Tyrėjos vaidmuo grindžiamas pagarba ir tyrimo dalyvių subjektyvių patirčių, kaip realios jų kuriamos tikrovės, priėmimu.

2.4. Tyrimo eiga ir tyrimo dalyviai

Tyrimas vykdytas nuo 2016 metų rudens iki 2018 metų žiemos. Tyrime naudotas teorinis imties sudarymo būdas (angl. *theoretical sampling*). Pagal Charmaz, tai tokia tyrimo dalyvių atranka, kuri leidžia atsakyti į tyrimo klausimus, atspindi tiriamųjų grupės variaciją (įvairovę grupės viduje) bei padeda atskleisti neigiamus ir teigiamus tyrimo atvejus. Tikslinė atranka vykdyta remiantis ankstesnių tyrimo dalyvių pateiktų duomenų analize, atskleidusia tolesnių tiriamųjų poreikį. Ieškota informantų, galinčių papildyti duomenis taip, kad teorija būtų formuluojama išsamiai, nes čia svarbus reprezentatyvumas ne tyrimo dalyvių, bet kuriamos teorijos atžvilgiu. Tyrimo metu tikslingai atrinkti studentai, turintys bent pusės metų studijavimo patirties, t. y. baigę bent vieną semestrą ir tęsiantys tarpkultūrines studijas.

Tyrimo dalyvių buvo prašoma rekomenduoti pažįstamus studentus, kuriuos būtų galima įtraukti į tyrimą. Studentų įtraukimui panaudota „sniego gniūžtės“ atranka. Pagrindinis duomenų rinkimo metodas – interviu (Charmaz, 2006, 2008), kurio dėmesio centre – tyrimo dalyvio (šiuo atveju – lietuvių studentų) pasakojimas. Interviu metu tyrimo dalyvių prašoma papasakoti apie savo patirtį, mokantis tarpkultūrinėse studijose. Atliekant interviu koncentruojamasi į pasakojamas istorijas, jų siužetus ir pasakojimų struktūras (Kvale ir Brinkmann, 2009). Interviu padėjo tyrimo dalyviams kurti ir išreikšti savo prasmes ir žinojimą apie tarpkultūrinį mokymąsi.

Kaip teigia Kvale ir Brinkmann (2009), tyrėjas stengiasi atskleisti istorijos nuoseklumą, atkreipdamas dėmesį į tai, kas yra pagrindinis istorijos veikėjas, kas yra pagrindinio veikėjo pagalbininkai. Tyrėjui svarbu nustatyti ir išsiaiškinti istorijos siužetą ir galimus subsiužetus, įtampas, konfliktų elementus ir sprendimus. Taigi šiuo tyrimu buvo siekiama išsiaiškinti, kaip vyksta lietuvių studentų mokymasis tarpkultūrinėse studijose, kuomet studentai susiduria su skirtingomis kultūromis ir užsienio kalbos vartojimu paskaitose.

Tyrimo metu atlikta 18 interviu su 3 mokslo sričių (socialinių, humanitarinių, technologijos mokslų) studentais iš 3 universitetų, esančių Kaune ir Vilniuje. Tyrime dalyvavo 2 bakalauro ir 16 magistro studijų studentų, tarp jų buvo 14 merginų ir 4 vaikinai. Renkant empirinę tyrimo dalyvių imtį buvo siekiama *maksimalios tyrimo dalyvių įvairovės* (pavyzdžiui, atsižvelgiant į studijų pakopas, sritis) (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. Informantų charakteristika (sudaryta darbo autorės)

Informantai	Lytis	Mokymosi patirtis	Studijų pakopa	Mokslo sritis
IN, mag.	M	1,5 metų	MAG	SOC
NE, mag.	V	1,5 metų	MAG	SOC
LI, mag.	V	1,5 metų	MAG	SOC
RA, mag.	M	1 metų	MAG	SOC
GI, mag.	M	1 metų	MAG	SOC
JOA, mag.	M	1 metų	MAG	TECH
SOC, mag.	M	1 metų	MAG	SOC

Informantai	Lytis	Mokymosi patirtis	Studijų pakopa	Mokslo sritis
VA, bak.	M	0,5 metų	BAK	SOC
AUŠ, mag.	M	1 metų	MAG	HUM
AU, mag.	M	2 metų	MAG	TECH
TE, bak.	V	0,5 metų	BAK	SOC
JO, mag.	V	1 metų	MAG	TECH
VI, mag.	M	1 metų	MAG	SOC
AUS, mag.	M	1 metų	MAG	SOC
IL, mag.	M	1,5 metų	MAG	HUM
NI, mag.	M	1,5 metų	MAG	HUM
EL, mag.	M	1,5 metų	MAG	TECH
DA, mag.	M	1,5 metų	MAG	HUM

Kaip jau minėta, šiame darbe taikytas pagrindinis duomenų rinkimo metodas – pusiau struktūruotas interviu, suteikiantis pokalbiui daugiau vystymosi laisvės, nors tyrėja ir siekė giliau analizuoti tyrimo tikslus, empirinio tyrimo problemą ir tyrimo klausimus. Studentai, įsitraukę į tyrimą, rodė susidomėjimą vykdomo tyrimo tema, domėjosi gautais rezultatais.

Pirmasis interviu etapas (10 studentų) vyko tradicinėje aplinkoje, t. y. universitetuose, kuriuose mokėsi studentai. Didžiąją laiko dalį tyrėja atliko aktyvaus klausytojo vaidmenį, taip suteikdama galimybę pačiam tyrimo dalyviui papasakoti apie savo tarpkultūrinę mokymosi patirtį. *Antrajame interviu etape* dalyvavo 8 respondentai, kurie leido pagilinti esamas analizės kategorijas arba nurodė visai naujas kategorijas, iki tol nepastebėtas tiriamojo fenomeno charakteristikas, kontekstą ir procesus. Šių interviu metu buvo akcentuojami klausimai, susiję su kategorijomis, apibrėžtomis pirmojo interviu etapo metu; priklausomai nuo gautų duomenų, buvo adaptuojami kito interviu klausimai ir tikslingai parenkamas naujas tyrimo dalyvis.

Bendra individualių tyrimo interviu trukmė – daugiau nei 9,5 val. garso įrašų ir 139 psl. transkribuoto teksto. Tyrimo duomenys buvo anonimiškai saugomi ir prieinami tik tyrėjai bei jos mokslinei vadovei. Konfidencialumas išlaikytas, visi respondentų duomenys yra nuasmeninti.

2.5. Duomenų analizė

Atlikus pirmąjį interviu, pradėtas *duomenų kodavimas*. *Atvirasis kodavimas* (angl. *initial coding*) buvo aiškinamojo ir interpretuojamo pobūdžio etapas, atliekamas įvykis po įvykio (angl. *incident by incident*), išlaikant atvirumą duomenims (Charmaz, 2006). Žinoma, konstruktyvistinės GT procese tyrėjas gali tikslinti klausimus, didžiausią dėmesį skirdamas specifiniam proceso elementui, taip išvengdamas paviršutiniško teksto analizės. Kalbant apie kodavimą, būtina paminėti savarankišką grupę – *in vivo* kodus, rastus duomenyse, tai reiškia, kad šių kodų „autoriai“ yra patys tyrimo dalyviai. Charmaz nurodo tris *in vivo*

kodų tipus: 1) bendrieji terminai, kurie yra aiškūs ir kurie nurodo labai reikšmingas „prisotintas“ reikšmes; 2) tyrimo dalyvių vartojami terminai, kurie yra unikalūs ir nurodo jų patirtį ar prasmę; 3) situacijos vidinių dalyvių (angl. *insider*) vartojami sutrumpinimai, kurie yra suprantami tik tam tikrai grupei ir atspindi dalyvių požiūrį. Charmaz (2006, p. 136) akcentuoja ir dar vieną kodavimo elementą, rekomenduodamas vartoti anglų kalbos „*gerund*“ formą. Ši forma, lietuvių kalboje vadinama veiksmažodiniu daiktavardžiu, padeda atskleisti tęstinį veiksmą. Taigi šiame tyrime kodai formuluoti naudojant veiksmažodinio daiktavardžio formą. Tyrimo metu siekta užrašyti autentišką informantų kalbą.

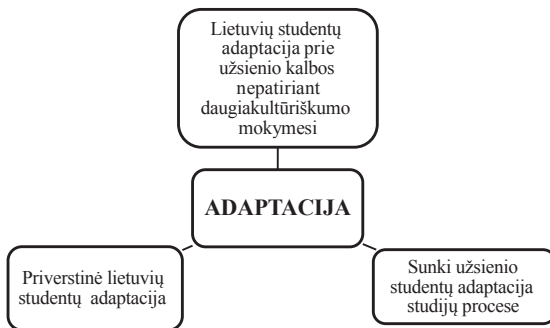
Atvirojo kodavimo metu transkribuotas tekstas buvo skaitomas pažodžiui ir skaidomas į įvykius, kurie apimdavo nuo vieno iki kelių sakinių, aiškinančių temą, procesą ar atsitikimą. Šiame etape koduojant buvo laikomasi Charmaz (2006) metodologijos, nurodančios nenukrypti nuo duomenų, koduose išlaikyti veiksmus, duomenis lyginti. Charmaz (2006, p. 51) pateikia klausimus, kurie padeda lengviau identifikuoti vykstančius procesus: Koks procesas vyksta? Kaip galima jį apibrėžti? Kaip elgiasi proceso veikėjai? Ką galėtų rodyti toks elgesys? Kokios proceso pasekmės? Atvirojo kodavimo pavyzdys yra pateikiamas 2 lentelėje, kurioje cituojama ištrauka iš interviu su viena tyrimo dalyve (čia ir toliau pateikiama autentiška netaisyta tyrimo dalyvių kalba).

2 lentelė. Atvirojo kodavimo pavyzdys (sudaryta autorės)

Interviu tekstas / teiginiai	Atvirieji kodai
Tai galbūt tai yra ir su dėstytojais bendravimas išliko toks pat šiltas, malonus. Jie atsižvelgia, kad auditorijoje yra ir užsieniečių, tiesiog kartais jaučiasi toks, dėstytojai galbūt ir vengia tų užsieniečių, nežinau, toks pojūtis, kad jie nelaukia jų paskaitose, nes jiems irgi turbūt sunkiau dėstyti paskaitas anglų kalba, tai tiek.	Skirtingas dėstytojų bendravimas su studentais
Bendravimas anglų kalba – iš pradžių tai buvo žiauriai keista, nes kai įstojau, tai anglų kalbos nenaudojau gal tris metus turbūt, taip kad reikėtų kasdien bendrauti, tai buvo sunku ir tarsi atrodė nieko čia nesugebėsi, neparašysi tų namų darbų, kaip čia bus. Bet po to kažkaip įsivažiuoji ir supranti, kad tai nėra taip baisu, kaip iš šalies gali pasirodyti, tai tiesiog pripranti prie tos anglų kalbos ir viskas tarsi tampa natūralu.	Komunikavimas kita kalba tampa natūraliu fenomenu
Realiai, net nežinau kaip čia pasakyti, tas mokymasis galbūt, užsieniečiai grupėje gal gerai, todėl jie tave priverčia bendrauti ir tą kalbą naudoti dažniau, tai realiai pritaikai kažkur savo anglų kalbą, savo anglų kalbos žinias ir dėl to mokaisi jau automatiškai, nes kitaip tu tos kalbos tiesiog nenaudotum, tiesiog nefigūruotų paskaitose. Taip pat gal dar mokaisi tokių tarpkultūrinių skirtumų, nes labai skiriasi pats suvokimas galbūt, tai lietuviai gal ne tokie reiklūs, jie gal sakyčiau ne tokie motyvuoti kaip užsieniečiai. <...> Tačiau užsieniečiai, kaip sakiau, jie tokie – nori diskutuoti, kalbėtis, klausia daug klausimų.	Studentai mato daug pliusų besimokydami kartu su užsieniečiais

Interviu tekstas / teiginiai	Atvirieji kodai
<p><...> tarsi lietuviams viskas būna aišku, bet užsieniečiams kyla klausimų, tarkim, pavyzdys apie tiriamąjį darbą. <...> Tai va, būtent ir išmoksti būtent tos tolerancijos, kad reikia juos išklausti, nepurkštauti ten labai, kai jie kalba, tiesiog taip. Tai tarsi toks savaiminis mokymasis, kas liečia toleranciją, tai tokios asmeninių savybių kažkoks tobulėjimas, tai sakyčiau toks kaip savaiminis mokymasis.</p>	<p>Tolerantiškas požiūris į kolegas užsienio studentus</p>
<p>Jie stengiasi įtraukti tuos užsieniečius, ir nesuskirto į grupinius darbus, kad lietuviai vienoj grupėj, užsieniečiai kitoj, jie stengiasi pamaišyti, kad ir juos įtrauktų į tą darbą. Šiaip dažniausiai paskaitos vyksta, kažkokios diskusijos, tai tiesiog taip ir įtraukia juos.</p>	<p>Užsieniečių studentų įtraukimas į bendrą grupės mokymąsi</p>
<p>Kartais tikrai atrodo, kad tai savotiška diskriminacija, nes galbūt tu gautum daugiau žinių, jeigu būtų paskaitos lietuvių kalba. Tai galbūt tą, ką mes gauname, tai va, tikrai galbūt būtų jų daugiau, jeigu tų užsieniečių ir nebūtų grupėje.</p>	<p>Jaučiama diskriminacija žinių pateikimo ir kalbos prasme</p>
<p>Iš pradžių buvo labai sunku ir netgi abejoju, ar aš tikrai moku tą anglų kalbą. Aišku, tikrai nėra taip, kad aš ją idealiai mokėčiau, tiesiog suprantu labai gerai, bet, tarkim, kai reikia kažką pasakyti, diskutuoti, dirbti grupėj, kartais būna labai sunku, nes vėlgi tu lietuviškai galbūt pasakytum daugiau ir mane suvaržo mano gal žodyno siaurumas ir tarsi atrodo, kad tada jautiesi ne toks protingas kaip kiti.</p>	<p>Jaučiamas kalbos barjeras, kuris suvaržo studentus</p>

Fokusuotasis kodavimas (angl. *focused coding*) yra antrasis duomenų analizės etapas, kuriame dirbama su iš kodų kylančiomis kategorijomis. Šio etapo metu atsiradę kodai yra tikslingesni, selektyvūs ir labiau konceptualūs negu įvykis po įvykio kodavimo rezultatai. Šio kodavimo tikslas yra paaiškinti gilesnius duomenų konceptus, todėl tyrėjas turi priimti sprendimą, kurie iš kodų yra tinkamiausi tolesnei analizei. Kaip teigia Charmaz (2006), tyrėjas turi nuolat grįžti prie interviu, juos lyginti, analizuoti ir konstruoti. Fokusuotojo kodavimo pavyzdys pateikiamas 6 paveiksle.



6 pav. Fokusuotojo kodavimo pavyzdys

Vėliau išskirtos subkategorijos buvo jungiamos į kategorijas, parodydant ryšius tarp jų. Strauss ir Corbin (1990) išskiria ašinį kodavimą, tačiau Charmaz (2014) šio tipo nenurodo, tik siūlo išskirti sąlygas, kontekstą, veiksmus ar strategijas. Kodai buvo jungiami tarpusavyje, ieškant panašumų, vėliau gautos subkategorijos jungiamos į kategorijas, rodančias kontekstą ir aiškinančias tarpkultūrinio mokymosi procesus.

Cikliškai atlikus atvirojo ir fokusuotojo kodavimo procedūras, kurių metu rašytos atmintinės, buvo vykdomas antrasis etapas – *teorinis kodavimas*. Šis kodavimo lygmuo yra sofistikuoatas, einantis po kategorijų kūrimo. Toks kodavimas nusako ryšius tarp kategorijų. Analizuojant kategorijas kai kurios iš jų buvo jungiamos į kategorijų šeimas. Tačiau Charmaz neturi tikslaus kategorijų šeimos apibrėžimo. Charmaz (2006) teigia, kad konstruktyvistinė GT leidžia tyrėjui jaustis laisvam, o pats tyrimo procesas turėtų būti lyg socialinis konstravimas, renkant duomenis tol, kol jų pakanka, siekiant atrasti, kaip tyrimo dalyviai konstruoja socialines sąveikas. Teorinio kodavimo metu buvo sukonstruota GT apie lietuvių studentų tarpkultūrinį mokymąsi, kurio metu yra kuriamas santykis tarp *aš* ir *kito*, atskleidžiant studentų mokymosi patirtis. Šio tyrimo metu sukonstruota esminė kategorija – *kultūrinio tapatumo suvokimas per gimtąją kalbą*.

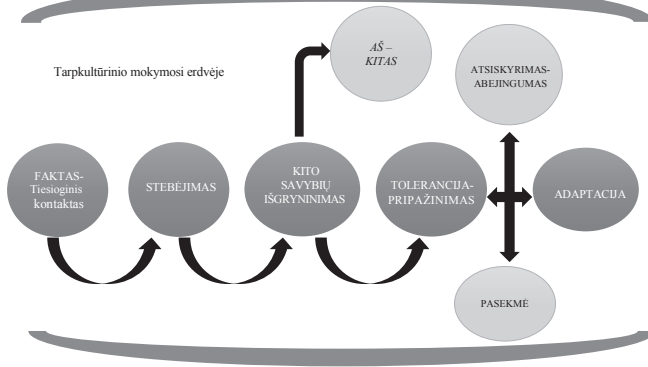
Iškilę teoriniai konceptai yra naudojami kaip interpretacija ir gali perteikti abstraktų žinojimą apie vykstančias socialines sąveikas (Charmaz, 2006, p. 140). Teoriniai konceptai paprastai yra reikšmingesni nei kategorijos, kadangi apima didesnę informacijos lauką. Atmintinių rašymas ir yra vienas iš analizės metodų, kuris primena tyrėjo monologą ir klausimų srautą sau pačiam. Atmintinių esmė yra spontaniškas kilusių idėjų, minčių užrašymas (Charmaz, 2006, p. 80). Charmaz išskiria tokius pagrindinius klausimus: Ką informantai sako? Kas vyksta tyrimo lauke? Kokie procesai vyksta? Kada jie keičiasi? Taigi tyrėjas, pradėjęs analitinį darbą su duomenimis, analizuodamas kategorijas, rašo atmintines.

2.6. Interviu išrašai ir atmintinės

GT metodas nenurodo jokių specifinių pokalbio transkribavimo taisyklių: transkribavimo ir kodavimo pavyzdžiuose nepateikiami jokie specifiniai skiriamieji ženklai, žymintys tyrimo dalyvių emocijas, jų kaitą ar kalbėjimo intonacijas. Transkribuojant dalyvių interviu buvo perteikiama autentiška studentų kalba, užrašant visus tyrimo dalyvių idiolekto žodžius, pertarus, svetimžodžius ir t. t. (pavyzdžiui, *aišku, abydna, tai va, mesindžeris, erasmusas*). Interviu išrašuose naudojami įprastiniai rašytinės kalbos ženklai, tai yra kableliai, klausukai, taškai, daugtaškiai. Originalūs tyrimo duomenys, interviu garso įrašai ir transkribuoti interviu yra saugomi tyrimo autorės.

Po kiekvieno pokalbio disertacijos autorė užrašydavo savo pastebėjimus atmintinių forma. Charmaz (2006) teigia, kad atmintinių rašymas yra svarbus visų trijų GT versijų tyrimo proceso komponentas. Atmintinės buvo rašomos viso tyrimo metu, nes tai padeda tyrėjui geriau suvokti tiriamuosius, jų mokymosi erdvę, aplinką, gaunamus duomenis ir patį tyrimo procesą. Taigi po kiekvieno pokalbio, pasibaigus interviu, tyrėja užrašydavo savo pastebėjimus, mintis. Atmintinės buvo rašomos laisvu stiliumi ir neapsiribojant apimtimi. Rašant atmintines buvo pradėtos vystyti grafinės schemas, vizualizacijos. Jos nuolat skatino tyrėją būti įsitraukus į GT procesą, sugrįžti prie duomenų, jų kodavimo. Atmintinių rašymas skiria-

si nuo kitų tradicinių detalių, kadangi juose tyrėja gali laisvai dėstyti savo mintis, idėjas, neatšizvelgdama į išorinius ryšius. Keletas atmintinių pavyzdžių pateikiama 7, 8, 9 paveiksluose.



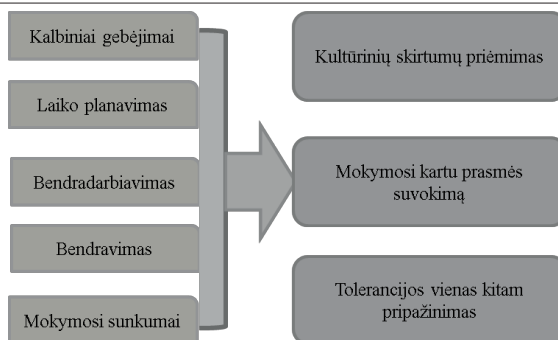
Atmintinė apie kuriamą santyki *aš – kitas*. Tai ypatingai aktualu tarpkultūrinio mokymosi kontekstui, kadangi svarbus kuriamas santykis tarp *kito* ir *aš*. Pirmiausiai, atsiradę tarpkultūrinėje erdvėje, tyrimo dalyviai išskiria tiesioginį kontaktą (bendrus darbus paskaitų metu), kurio metu jiems kyla neaiškumas, abejonės, taip pat nežinomybė mokymosi procese. Formalus bendravimas tarp *kito* ir *aš* vyksta tik paskaitų metu. Atskiri susitikimai su dėstytojais. Vienas kito stebėjimas, atsitraukimas ir tapimas tiesiog stebėtoju, – tai atsitinka dėl kalbos barjero. Tačiau, informantų nuomone, stebint kitus vyksta tam tikras jų mokymosi savybių atpažinimas, atpažįstami skirtingi mokymosi supratimai. Tyrimo dalyviai teigia, kad mokymosi procese kyla labai daug klausimų. Mokymasis tampa individualizuotas. Tačiau atsiranda nauja patirtis, mokymasis pasirodo palengvintas, kadangi dėstytojai neiškomunikuoja visos informacijos kita kalba. Atsiranda šalutinis poveikis – keičiasi studentų turinys. Tačiau studentai stengiasi toleruoti vienas kitą, priimti bei adaptuotiis studijose, bet bendravimas vyksta tik universiteto ribose. Tyrimo dalyviai pabrėžia, kad jiems suteikta galimybė pažinti kitus kultūrinius kontekstus, atsiranda kultūrinis praturtėjimas, taip pat ir motyvacija tobulinti užsienio kalbą.

„Tu niekur neįrodysi, kad tu mokaisi anglų kalba, tu neįrašysi į CV, kad tu mokeisi anglų kalba, tai tų galimybių netgi, anti galimybių yra daugiau negu galimybių, pavyzdžiui, kad aš mokiausi anglų kalba, bet aš va negaliu įrašyti to į CV, nes nu realiai niekur neparašyta“.

„Šiaip dabar labai smagu matyti žmones iš kitų šalių, nes vis tiek pabendrauji, pasidalini patirtimi, ir šiaip esu žmogus, kuri mėgsta bendrauti, tai man kažkaip malonu, tiesiog susitikti ir pabendrauti su kitais žmonėmis“.

„Na, o jiems galbūt su mumis yra sunkiau, sakys, mažai diskutuoja, o aš tai nejaučiu, ar tai jis būtų lietuvis kažkoks kalbus, ar vokiečiai. Išvis jie tokie, susikaupia į tą procesą, į paskaitas, ir punktualūs, ir paskaitų nepraleidžia. Mes kartais ateiname, mes esame šešios, aš ateinu į paskaitą, sėdi viena kuri atėjusi ir kuri gali ateiti, tai tu sutinki vieną lietuvę, aš ateinu pavėlavusi, viena lietuvė ir du tie vokiečiai. Tada galvoju, kad man net nevertėjo man eiti, nes iš tikrųjų mūsų grupė nesirenka, o vokiečiai visada lanko. Gal jie to ir atvažiavę, jie labai sistemingai dirba. Net nežinau, ar čia kultūriniai, su kultūra susiję, gal jie tokie žmonės“.

7 pav. Grafinė atmintinė – studentų mokymosi tarpkultūrinėje erdvėje susidūrimai



Tyrimo dalyviai atskleidė, kad tarpkultūrinio mokymosi veiksniai susiję su besimokančiųjų poreikiais. Vieni iš jų yra susiję su tam tikrų gebėjimų stoka, kurių įvertinimas skatina augimo poreikius. Interviu analizės pagrindu išskirti pagrindiniai veiksniai, kurie skatina tarpkultūrinį mokymąsi ir yra susiję su trūkumo poreikiu: kalbiniai gebėjimai, laiko planavimas, bendravimas, bendradarbiavimas ir mokymosi sunkumai. Šie veiksniai suponuoja augimo poreikius atitinkančius veiksnius: kultūrinių skirtumų priėmimą, mokymosi kartu prasmės suvokimą ir tolerancijos vienas kitam pripažinimą.

Mokymasis užsienio kalba siejamas su sudėtingumu mokymosi procese: „*Tai buvo labai toks psichologiškai sudėtingas dalykas ir va kartais dar ir dabar jauti tokį, nu negali sakyti, kad supranti viską, bet kartais pritrūksta žodžių pasakyti kažką, ir tave tai drasko iš vidaus, nes tu nori pasakyti ir tu negali, tu ieškai žodžių ir pradedi blaškytis, va tas momentėlis kartais stabdo*“.

Tačiau studentai suvokia, kad išgyvenimai ir patirtis, mokymasis įvairiose aplinkose ir situacijose padeda formuoti asmeniniam identitetui. Bendraudami tarpusavyje studentai išreiškia savo nuomonę, požiūrį, formuoja savo mintis, orientuojantis į pakantumą kitioniškumui, mažinant nesutarimus bei konfliktines situacijas, tuomet sąveikauja skirtingas pozicijas atstovaujantys studentai, reiškiantys priešingus požiūrius bei savo nuomonę: „*aš norėjau tobulinti kalbą, visu pirma, tai man tai yra motyvacija, priverstinė motyvacija*“.

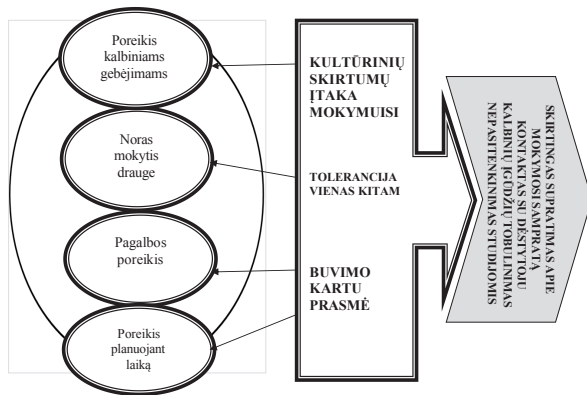
Studentai įvardijo gebėjimų bendradarbiauti su kitais stoką, kuri baugina besimokančiuosius:

„*Tai nėra taip baisu, kaip iš pradžių atrodė, tai va gal todėl, kad mes žinjom, gal todėl, kad yra nusiteikimas*“;

„*Namų darbus mes vis tiek stengiamės kažkaip lietuviai su lietuviais, užsieniečiai su užsieniečiais*“;

„*Kartais iššūkis būna, kaip aš turėjau, kai darbą rašai kažkokį kartu su užsieniečiu, prezentaciją darai ar dar kokį atsakingą dalyką*“.

8 pav. Grafinė atmintinė – interviu metu identifikuoti tarpkultūrinio mokymosi veiksniai



Atmintinė apie studentų tarpkultūrinių studijų patirtį per praradimus ir atradimus mokymosi procese. Studentai teigė, kad mokymąsi pirmiausia lemia kultūrinių skirtumų priėmimas. Kultūrinių skirtumų, kaip unikalios patirties suvokimas, išryškėjo per santykius su kitų tautų studentais, per skirtingų požiūrių susikirtimus mokymosi procese. Besimokydamas ir vis labiau susidomėjęs tarpkultūrinėmis studijomis ir panirdamas į išgyvenimus, studentas jaučia teigiamus jausmus: „*Tai sakau yra kultūriniai dalykai, galimybė pažinti žmones, galimybė tobulinti kalbą – tai yra labai dideli plusai, man asmeniškai tai smagu.*“ Kultūrinių skirtumų suvokimas tapatinamas su galimybėmis studentams mokymosi procese: „*Galimybė vėlgi pažinti tą visą tarpkultūrinį kontekstą, nes turėti šalia žmones su skirtinga patirtimi, skirtingu tikėjimu, su skirtingu požiūriu ir gyvenusius skirtingose kultūrose, skirtingose šalyse ir paskui galimybė padiskutuoti apie kažkokius socialinius klausimus, ne apie tai, kas yra įdomu, išgirsti kitą požiūrį, kartais net pasiginčyti, tai irgi yra labai gera galimybė, tai yra labai įdomu.*“

Tyrimo dalyviai paminėjo mokymosi kartu prasmę ir kaip jie tai suvokia: „*Mūsų 12 žmonių yra, tai ir pusė jų yra užsieniečių būtent, ir mes labai gerai sutariam, nes kažkaip susiklijavom ir tokius bendrus suėjimus darėm, nes nenorėjom, kad būtų išsiskaidžiusi grupė, mes norėjom, kad būtų toks vienetas...*“ Studento teigiami išgyvenimai besimokant tarpkultūrinėje grupėje vyksta per įvairias situacijas ar netgi per norą padėti kitataučiams: „*...dabar yra bendros grupės feisbuke sukurtos, kur vyksta diskusijos, kur mes ten pasidalinam informacija, jeigu reikia pagalbos, ir vežam vaistus, ir vežam į ligoninę, jeigu kritinė kažkokia situacija, mes kažkaip ir galvojom, kad jiems reikia padėti adaptuotis, mes davėm savo kontaktus ir sakėm, jeigu kas, tai drąsiai visada skambinkit bet kada ir mes bet kada galim atvažiuoti ir pagelbėti jums.*“

Viena iš esminių vertybių tarpkultūrinio mokymosi procese – tai tolerancija vienas kitam. Tolerancija tarpkultūriškumo kontekste yra būtina, kadangi per toleranciją sudaromos prielaidos atvirumo, platesnio supratimo, jautrumo vystymuisi, kai neigiamai vertinami dalykai tampa labiau priimtinais, taip reiškiant pagarbą kitoniškumui, užtikrinant lygias galimybes bei teises. Informantų teigimu, mokymąsi tarpkultūrinėje grupėje skatina tolerancijos pripažinimas.

„*Didžiausias privalumas, galbūt dar ir tolerancijos. Tai va, būtent ir išmoksti būtent tos tolerancijos, kad reikia juos išklausti, nepurkštauti ten labai, kai jie kalba, tiesiog taip. Tai tarsi toks savaiminis mokymasis, kas liečia toleranciją, tai tokios asmeninių savybių kažkoks tobulėjimas, tai, sakyčiau, toks kaip savaiminis mokymasis.*“

Tai reikalauja lankstumo, gebėjimo prisitaikyti prie pokyčių, įvairių situacijų ir naujovių.

„*Dabar kai galvoju, tai faktas, kad daugiau tolerancijos, daugiau pagarbos, lankstumas, sakyčiau, nes vis tiek reikia prisitaikyti.*“

9 pav. Atmintinė apie studentų tarpkultūrinių studijų patyrimus per praradimus ir atradimus mokymosi procese

Grafinėmis atmintinėmis buvo naudotasi kaip metodologine rekomendacija, kuri analizės procesui suteikė papildomų analitinių galimybių (Charmaz, 2006). Interviu metu gavus duomenis, iš karto buvo rengiamos atmintinės, kurios paaiškino ir kartu „užtvirtindavo“ gautus rezultatus.

2.7. Tyrėja tyrimo procese

Tyrimo laikas ir vieta – universitetai, kuriuose buvo apklausiami tyrimo dalyviai, – buvo pasirinkti šios disertacijos autorės. Disertacijos autorė atliko visus interviu, todėl tyrimo aplinka, procesai, vykstantys iki tyrimo ir po jo, autorei buvo papildomi informacijos šaltiniai, kurių pagrindu buvo braižomos grafinės atmintinės, leidusios giliau suvokti tiriamojo reiškinių specifiką ir ypatumus. Tyrimo metu, kalbant su tyrimo dalyviais, vyko svarbūs pastebėjimai, kurie leido tiksliau interpretuoti gautus tyrimo duomenis. Tai yra, interviu metu tyrėja stengėsi atpažinti lietuvių ir užsienio studentų susidūrimus, išryškinančius jų skirtingumą ir kitiškumą. Charmaz iškelia tyrėjo kaip aktyvaus ir matomo autoriaus nuostatą (Mills, Bonner ir Francis, 2006). Tokia nuostata yra susijusi su viena iš pagrindinių GT metodologijos prieigos idėjų, kurioje atsispindi tiek ontologinė, tiek epistemologinė pozicija, kad tyrėjui neįmanoma užfiksuoti objektyvios realybės, nes ji suprantama kaip socialiai konstruojama.

Visi pokalbiai su tarpkultūrinėse studijose studijuojančiais informantais vyko formaliose erdvėse, universitete. Su dauguma tyrimo dalyvių tyrimo autorė susipažino studentų dėka. Studentai šiuo atveju atliko „eksperto“ vaidmenį, savarankiškai nusprenddami, kuris jų pažįstamas asmuo yra, jų nuomone, tinkamas dalyvauti tyrime ir „kalbėti“. Pastarasis terminas vartojamas, kadangi jis apibrėžia asmenį, kuris yra linkęs bendrauti, sutinka dalyvauti pokalbyje su nepažįstamu žmogumi, šiuo atveju – tyrėja. Taigi tyrėja, prieš pradėdama tyrimą, stengėsi apgalvoti momentus, kurie yra svarbūs siekiant atlikti tyrimą su studentais.

Kalbant apie studentus reikia paminėti, kad tyrėja, užmezgusi ryšį su jais, pastebėjo, jog studentai pokalbiui rekomendavo būtent tuos tyrimo dalyvius, kurie nėra nusiteikę pozityviai studijų atžvilgiu. Vadinasi, studentai nusprenddami, su koku asmeniu tyrėja turėtų bendrauti ir kurie tyrimo dalyviai yra galintys „kalbėti“, savotiškai filtravo informaciją apie tarpkultūrinėse studijose besimokančius kolegas, jų nuomonių įvairovę, skirtingą požiūrį į mokymąsi ir skirtingą nuomonę dėl kalbinių gebėjimų, todėl praktiškai didžioji dauguma informantų išreiškė nuomonę dėl nepasitenkinimo studijomis. Taigi tyrėjai, atlikus interviu su studentais, paaiškėjo, kad tarp tarpkultūrinėse studijose studijuojančių studentų šis fenomenas nėra laikomas sėkmingu. Taigi pokalbių metu dažnai kilo klausimas, kada tarpkultūrinės studijos gali tapti ne visai sėkmingomis studijomis? Šio tyrimo kontekste būtų galima paminėti kelis veiksnius, kurie suponuoja negatyvią tyrimo dalyvių nuomonę. Pirmiausia, tyrimo dalyviai akcentuoja lietuvių studentų diskriminaciją, kuomet studijų metu didžiausias dėmesys yra sutelktas į užsienio studentus. Studentai taip pat mini jų netenkinančią studijų kokybę, kuri galimai nukenčia dėl mokymosi procese vartojamos užsienio kalbos, kuri nėra gimtoji dėstantiems dėstytojams.

Tyrimo metu buvo susidurta su dilema, kaip pačiai tyrėjai traktuoti tarpkultūrinio mokymosi problemą. Viena vertus, tiek praktinė veikla, tiek studijuojama literatūra neleido

abejoti, jog tarpkultūrinio mokymosi metu patiriami sunkumai suteikia nepatogumų tiek lietuviui, tiek užsieniečiui. Kita vertus, tarpkultūrinio mokymosi sampratos konceptas apima naują įvairovę, kuri akcentuoja procesą ir veiksmą, sietiną su skirtingų kultūrų asmenimis, ir ši samprata gali būti traktuojama kaip socialinis konstruktas, kuriuo aukštosios mokyklos kontroliuoja tam tikrą grupę studentų. Taigi tarpkultūrinio mokymosi konceptas, vykstant tyrimo dalyvių ir tyrėjos sąveikai, būdavo vartojamas kaip darbinė geriausiai reiškinį atspindinti ir informantų suprantama sąvoka.

Kiekvieno pokalbio eiga, kiekvienas pokalbis prasidėdavo nuo pažinties ir prisistatymo, pasikalbėjimo bendromis temomis su tyrimo dalyviu. Tokio pasikalbėjimo metu diktofonas dar nebūdavo įjungtas. Tyrėjai prisistačius ir trumpai pristačius tyrimo ir konkretaus pokalbio tikslą, taip pat gavus tyrimo dalyvio sutikimą įrašyti pokalbį, buvo įjungiamas diktofonas. Klausimai buvo užduodami ir interviu vedamas savotiškai bandant sukurti jaukią atmosferą. Aukščiausias emocinis pokalbio taškas beveik visų interviu metu būdavo klausimai, susiję su lietuvių ir užsieniečių studentų mokymosi poreikių derinimu ir kalbos barjeru. Interviu metu pašnekovai pasakodavo apie savo mokymosi patirtį, pokyčius ir kilusius iššūkius; kalbėdavo apie tai, kaip mokėsi iki tarpkultūrinių studijų ir vėliau, kas pasikeitė mokymosi procese, kai studentai pradėjo mokytis tarpkultūrinėje grupėje. Toliau sekdamo patikslinantys klausimai.

Atliekant kokybinį tyrimą, tyrėjos gebėjimas klausyti ir išgirsti studentus, būti ir tiesiog suprasti, kiek įmanoma labiau pergaltoti tyrimo dalyvių pasakojamus išgyvenimus, yra vienas iš svarbiausių aspektų siekiant kokybiškai surinkti ir vėliau analizuoti tyrimo duomenis. Tačiau buvo pastebima, kad tyrėja, kaip asmuo „iš kitur“, galimai darė įtaką pokalbio eigai. Iš pradžių pokalbio eiga būdavo santūri, mandagi, kiek uždaresnė, tačiau kiek vėliau situacija pasikeisdavo. Tyrimo dalyviai tyrėjos gvildenamą temą ir tyrimo idėją vertindavo kaip reikšmingą, tyrėja gaudavo prašymų pasidalinti gautų tyrimų rezultatais, kai juos bus galima skelbti viešai.

2.8. Tyrimo proceso ir rezultatų kokybės užtikrinimas

Siekiant įvertinti, ar gauti empirinio tyrimo rezultatai yra patikimi, galima remtis Charmaz (2014, p. 336–338) nurodomais patikimumo (angl. *credibility*), autentiškumo (angl. *originality*), rezonanso (angl. *resonance*) ir naudingumo (angl. *usefulness*) kriterijais. Charmaz pateikia pagrindinius klausimus, į kuriuos reikia atsižvelgti vertinant GT tyrimą pagal šiuos keturis kriterijus. *Patikimumo* kriterijus šiame tyrime rodo, kiek teisingi yra duomenys, ar tiriamieji neiškraipo duomenų interpretuodami savo patirtį. Norėdama užtikrinti patikimumą šiame tyrime, tyrėja stengėsi įgauti tiriamųjų pasitikėjimą. Vienas iš pavyzdžių galėtų būti atmintinių, parašytų atlikus interviu, aptarimas su tiriamaisiais, taip užtikrinant, kad jų mintys buvo suprastos teisingai. Siekiant patikimumo nuolat vyko sisteminis duomenų palyginimas, užtikrinantis sukurtų kodų, kategorijų ir aprašymų nuoseklumą. Be to, prie konstruktyvistinio GT patikimumo prisideda išsami literatūros apžvalga. Kaip teigia Charmaz (2014, p. 308), kruopščiai atlikus literatūros apžvalgą, sustiprėja turimi argumentai ir tyrimo patikimumas. Kitas taip pat labai svarbus kriterijus – *autentiškumas*, kuris siejamas su kategorijų originalumu. Kadangi konstruktyvistinė kryptis siekia sukurti

tiriamąjį fenomeną GT (Thornbergas, iš Charmaz, 2014, p. 306), tai tyrėjos susipažinimas su tiriamos srities žiniomis garantuoja apsaugą nuo jau žinomos informacijos. Vadinasi, formuluojant savo argumentus, kodus, kategorijas reikalingas reflektyvus ir kritiškas tyrėjos požiūris. Taigi autentiškumo kriterijus atskleidžia, ar tyrimas padėjo atrasti naujų įžvalgų apie tiriamąjį reiškinį. Trečiasis *rezonanso* kriterijus teigia, kad gautos išvados turėtų atspindėti išgyventą tyrimo dalyvių patirtį. Charmaz (2014) teigimu, gauti rezultatai turėtų būti prasmingi tyrimo dalyviams, todėl šiame tyrime gautas reikšmes buvo siekiama apibūdinti tyrimo dalyvių žodžiais. Tyrimo metu buvo siekta informantams suteikti galimybę papasakoti apie savo patirtį, aktyviai jų klausiant, taip pat buvo prašoma paaiškinti tam tikras reikšmes, kai tai buvo būtina. Kalbėdama apie ketvirtąjį – *naudingumo* – kriterijų, Charmaz (2014) klausia, kaip galima interpretuoti gautus rezultatus ir, ar atlikta analizė gali padėti vystyti tolimesnius tyrimus. Disertacijoje aprašomo tyrimo metu gauta esminė kategorija *kultūrinis tapatumas per gimtąją kalbą* galėtų būti tiriama ir su kita tiksline grupe arba netgi kitame tyrimo kontekste. Charmaz taip pat pabrėžia, kad, kalbant apie naudingumo kriterijų, reikia stengtis atlikti tokią analizę, kuri galėtų padėti tyrimo dalyviams geriau suprasti esamą situaciją ir procesus, vykstančius tirtame kontekste. Šis tyrimas buvo vykdomas lokaliai, tačiau jo tikslas sukurti tokias kategorijas, kurios apimtų arba bent jau „paliestų“ „bendruosius procesus“ (pagal Charmaz, 2014, p. 338). Procesai, kuriuos vykdo šiuolaikinė švietimo sistema, rodo būtinybę dar kartą apsvaistyti, ką reiškia mokytis tarpkultūrinėse studijose. Kiek patikimas yra tyrimas, kokia sukurtos GT vertė, ar pakankamas surinktų duomenų kiekis, vertina pats tyrėja. Dažniausiai teigiama, kad tyrimo procesas yra tiek pakankamas ir išbaigtas, kiek pats tyrimo autorius laiko jį išbaigtu. Corbin ir Strauss (1990) mano, kad įvertinti tyrimo duomenų išbaigtumą ar sukonstruotą grindžiamąją teoriją yra sudėtinga, tačiau atsiradus naujiems duomenis sukonstruotą teoriją galima papildyti.

Reikėtų paminėti, kad ir kiti autoriai, tokie kaip Lincoln ir Guba (1986), išskiria panašius kokybinio tyrimo kriterijus: patikimumą (angl. *credibility*), perkeliamumą (angl. *transferability*), priklausomumą (angl. *dependability*) ir patvirtinamumą (angl. *confirmability*). Taigi siekiant įvertinti, ar empirinio tyrimo rezultatai yra patikimi, galima pasitelkti Lincoln ir Guba (1986) kriterijus, t. y. nustatyti, kaip galima pasikliauti tyrimo rezultatais ir sukurta konstruktyvistine grindžiamąja teorija. Dar vienas iš svarbių kriterijų, taikomų tyrėjų, yra *vidinis tinkamumas* (angl. *internal validity*). Pasitelkiant šį kriterijų, siekiama užtikrinti, kad tyrime būtų vertinama tai, kas numatyta, keliant klausimą „kaip tyrimo rezultatai atitinka realybę?“ (Merriam, 1998).

Disertaciniame tyrime *patikimumas* buvo užtikrintas kalbant su tyrimo dalyviu nesusijusia tema, taip įtvirtinant informanto pasitikėjimą tyrėja. Reikia paminėti, kad gauti empirinio tyrimo rezultatai turi prasmę ne tik studentams, bet ir tarpkultūrinėse studijose dėstantiems dėstytojams. Tyrimo metu informantų pasakojimai buvo lyginami, tyrimo dalyvių buvo prašoma papasakoti tam tikros su tyrimu nesusijusios informacijos, ją siejant su informacija, pateikta ankstesnių informantų. Svarbu paminėti, kad tyrėja siekė atsiriboti nuo išankstinio žinojimo, teorinių interpretacijų ar jau esamų duomenų analizės ir interviu metu stengėsi nevertinti tyrimo eigos. Pradėjus analizuoti duomenis, buvo siekiama „įsiklausyti į tyrimo dalyvių pasakojimus“, vėliau empirinius duomenis pagrįsti teorija.

2.9. Tyrimo etika

Vykdam interviu buvo laikomasi šių tyrimo etikos principų: tyrimo dalyviai buvo informuoti apie tyrimo tikslą ir tyrimo rezultatų panaudojimo galimybes; interviu įrašai buvo atliekami tik gavus tyrimo dalyvių sutikimą; tyrimo metu buvo laikomasi konfidencialumo; dalyvavimas tyrime buvo savanoriškas. Saugios aplinkos kūrimas buvo vienas iš esminių principų, t. y. interviu buvo atliekamas negirdint kitiems asmenims, didelis dėmesys skirtas pasitikėjimo ir psichologinio komforto užtikrinimui interviu metu ir laikotarpiu prieš ir po interviu. Šiame tyrime nuo pat pradžių buvo siekiama kurti pasitikėjimu grindžiamą santykį su studentu. Interpretacinės kokybinio tyrimo prielaidos suponuoja, kad bet kokie tyrimo pagrindu formuluojami rezultatai negali būti laikomi „viena tiesa“, tyrimas yra suprantamas kaip socialiai konstruojamas. Galutinis tyrimo rezultatas yra grindžiamoji teorija, kuri suvokiama kaip tyrėjos ir tyrimo dalyvių sąveikos rezultatas. Šiame tyrime pateiktos studentų patirtys nėra laikomos objektyviu tyrimo dalyvių realybės atspindžiu.

Pokalbių išrašuose pakeisti tiek pačių tyrimo dalyvių, tiek kitų pasakojimuose veikiančių asmenų vardai ar pareigos. Studentai interviu metu, pasakodami apie dėstytojus, įprastai neminėdavo jų pavardžių, tačiau tais atvejais, kai jos buvo minimos, pavardės ir kita asmeninė informacija buvo užkoduota. Pastebėjus, kad tyrimo dalyviai gali būti atpažįstami, įrašyta pokalbio atkarpa tyrime nenaudota, tam buvo pasitelktos atmintinės arba kita pokalbio atkarpa. Pokalbių metu tyrimo dalyviai nebuvo informuojami, kokie duomenys yra gauti iš kitų informantų. Studentai, pasiūlę kitus studentus dalyvauti tyrime, nebuvo informuojami, ar pastarieji buvo pakviesti dalyvauti, ar ne. Pagarba tyrimo dalyviams ypač aktuali kokybinio tyrimo metu, nes čia stengiamasi kuo mažiau trukdyti tyrimo dalyvį, būti nešališku dalyvio išsakomai minčiai (Creswell, 2014).

Atsižvelgiant į tai, kad taikant individualaus interviu metodą tiriamas asmeninis gyvenimas ir individualūs patyrimai, kurie vėliau (nors ir apibendrintai) yra pristatomi visuomenei (Kvale ir Brinkmann, 2009), prieš atliekant tyrimą svarbu apibrėžti ir parengti tyrimo etikos strategiją. Tyrimo dalyviams interviu klausimai iš anksto nebūdavo pateikiami, nors ir buvo norinčių juos sužinoti. Tyrimo dalyviai nebuvo informuojami apie tai, kaip vyks tyrimas, tačiau buvo supažindinami su tyrimo tikslu. Tik paklausus apie tyrimo eigą, tyrėja šiek tiek papasakodavo apie tolimesnius tyrimo planus, siekdama nepadaryti įtakos tiriamųjų atsakymams. Įrašytų duomenų apsauga buvo užtikrinama laikant juos kitiems neprieinamoje vietoje. Pagal pateiktą tyrimo dalyvių informaciją negalima nuspėti asmens, kuris dalyvavo tyrime.

Siekiant užtikrinti etišką tyrimo duomenų analizę ir išlaikyti tiriamųjų orumą, buvo laikomasi pagarbos ir objetyvumo principų, o kiekviena išsakyta mintis ir nuomonė, nepriklausomai nuo kitų veiksnių (turimos patirties, socialinio statuso ar kt.), buvo gerbtina ir priimama kaip unikali tyrimo dalyvio patirtis.

2.10. Tyrimo ribotumai

Pirmasis šio tyrimo ribotumas yra sietinas su tyrimo subjektyvumu. Tyrėja nesiekia objektyvios tiesios pristatymo, bet siekia atskleisti subjektyvias tarpkultūrinio mokymosi dalyvių patirtis.

Grindžiamosios teorijos kūrimas yra nesibaigiantis procesas. Todėl kitas ribotumas – tyrimo imties parinkimas – gali būti sietinas su tolesnių tyrimų kryptimis. Šio tyrimo dalyviais buvo pasirinkti tik lietuviai studentai, manoma, kad užsienio studentų įtraukimas į tyrimą galėtų reikšmingai papildyti ir pakeisti rezultatus. Tikėtina, jog tyrimo dalyvių įvairovė gali lemti naujus radinius.

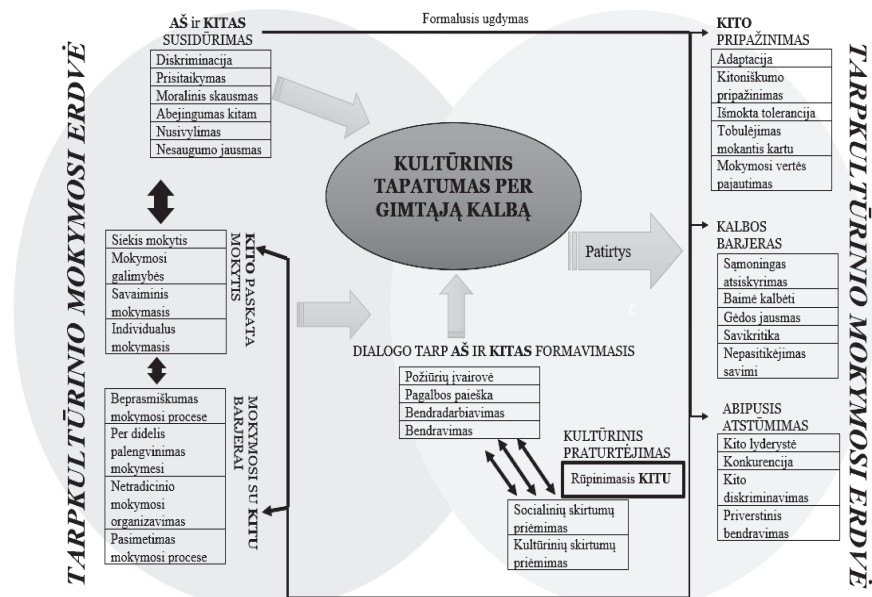
Dar vienas tyrimo ribotumas – palyginti nedidelė tyrimo dalyvių mokymosi tarpkultūrinėje grupėje patirtis. Tikėtina, kad turinčių didesnę mokymosi tarpkultūrinėje grupėje patirtį informantų įtraukimas atskleistų kitus šio reiškinių aspektus.

3. TYRIMO RADINIAI

Šioje dalyje aprašomi pagrindiniai GT analizės radiniai ir atskleidžiama esminė kategorija – *kultūrinis tapatumas per gimtąją kalbą*. Nagrinėjamos įvairios šios kategorijos dimensijos, pradedant nuo paties proceso aiškinimo, baigiant kitų prasminių aspektų analize. Konceptualizuodama kodus tyrėja pasirinko abstrakčius kategorijas apibūdinančius pavadinimus, kurie padeda iliustruoti ir atspindėti bendras kategorijose apibrėžtas idėjas.

Atliktas tyrimas leidžia daryti prielaidas apie tarpkultūriniam mokymuisi priskiriamas prasmės. Šis konceptas apibrėžiamas per asmens (studento) pagarbą kitiems, toleranciją, žinias apie *kitus / kitokius*, skirtingus grupių ryšius, šalių skirtynes, kitų kultūrų priėmimą savosios kontekste, buvimą įvairiapusiškoje kultūroje, įvairialypę tapatybių sąveikos prizmę. Toliau pristatomos gairės, kurios buvo svarbios ašinio / fokusuotojo kodavimo schemose.

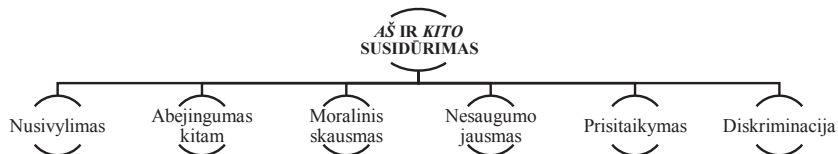
10 paveiksle pavaizduota, koku būdu ašinio / fokusuotojo kodavimo metu buvo konstruojama esminė kategorija. Analizėje atsispindėjęs tarpkultūrinio mokymosi procesas pristatomas kaip kultūrinio tapatumo konstravimą mokymosi procese sujungiantis aspektas, kuris svarbus atskleidžiant tokius procesus kaip *dialogo tarp aš ir kitas formavimas, kultūrinio tapatumo kismas* ir *socialinių santykių plėtotė*. Kitas svarbus momentas, atskaita nuo kurio prasideda tarpkultūrinis mokymasis, – konteksto identifikavimas ir sandūra su *kitu*, priverčianti studentus pamatyti jų skirtingumą. Tyrimo metu išryškėjo ir tyrimo dalyvių pasakojimuose prasmę igijo studentų dialogo formavimosi metu atsiskleidę mokymosi struktūros elementai (kultūrinis praturtėjimas, *kito* paskata mokytis, mokymosi su *kitu* barjerai). Šios kategorijos ir subkategorijos yra tarsi studentų *kultūrinio tapatumo per gimtąją kalbą* elementai, kuriuos disertacijos autorė pristato kaip tarpkultūrinio mokymosi veiksmus.



10 pav. Bendrosios loginės gairės, taikytos ašinio / fokusuotojo kodavimo metu (sudaryta autorės)

3.1. Aš ir kito susidūrimas kaip tarpkultūrinio mokymosi prielaida: „didžioji dalis studentų nukentėjo“

Tyrimo dalyviai akcentuoja, kad pradėjus mokytis tarpkultūrinėje grupėje pirmiausia įvyksta susidūrimas su kitų kultūrų studentais. Susidūrimai atskleidžiami tyrimo dalyvių pasakojimuose įvardijant kultūrinio tapatumo kūrimo proceso prielaidas: diskriminaciją, prisitaikymą, moralinį skausmą, abejingumą *kitam*, nusivylimą ir nesaugumo jausmą.



11 pav. Kategorija „Aš ir kito susidūrimas“

Mokymasis, suvokiant savo kultūrinį tapatumą, pradeda vykti susidūrus dviem asmenims: *aš* ir *kitam*. Šis tyrimo metu išryškėjęs reiškinyis atsispindi ir vienoje iš tyrėjos atmintinių:

2017-01-10 (Konstruojant kategoriją „Aš ir kito susidūrimas“)

Aš – tai reiškia lietuviai studentai, kurie mokosi Lietuvoje, tačiau tarpkultūrinėse studijose. Visi *kiti* – tai yra besimokantys studentai iš užsienio, kurie ir pavadinti *kitais*. Jie yra atvykę su savo patirtimis, savo kultūra ir kitoniški. Atsiradus vienoje mokymosi erdvėje, jiems susitikus, įvyksta susidūrimas. Keičiasi nusistovėjusios pamatinės mokymosi vertybės, kadangi tai pakeičia santykis su *kitu*.

Lietuviai studentai, mokydamiesi tarpkultūrinėse grupėse, įvykus susidūrimui su *kitu*, neretai ima jaustis svetimais ir diskriminuojamais mokymosi procese. Išskyla ir kitų įvairių patirčių pasekmės: patiriamas moralinis skausmas, nusivylimas, jaučiamas nesaugumo jausmas. Nesaugumo jausmą dar labiau sustiprina paskaitose vartojama anglų kalba, neretai ribojanti studentų įsitraukimą į mokymosi procesą:

Kyla mintis, jog aš šiaip nepalanki kažkokiems užsieniečiams kitataučiams, jaučiuosi kažkokia diskriminuojama, ir aš turiu labai daug tarptautinės patirties realiai savo gyvenime, ir aš su tais tamsiaodžiais, musulmonais visokiais užsieniečiais esu daug bendravusi, bet niekada man panašių klausimų nekildavo, kad aš pati diskriminuojama dėl to, kad jie yra, dabar toksai gaunasi reikalas universiteto erdvėje, kurioje tu turėtum jaustis saugus, nes juk universitetas dirba dėl studento, mes esam jo klientai, nes jo nebūtų, jeigu nebūtų mūsų, toj situacijoj, kur tu turėtum jaustis saugiausiai ir mažiausiai diskriminuojamas, tai tu tikrai jautiesi nesaugiai, o tikrai ne dėl asmeninių nuostatų ar patirties. (NE, mag.)

Tai nebent, kad kalba, nes tu nuolat ją girdi, tu pastoviai ją girdi, kiekvieną dieną tau paskaitos, turiu tik vieną paskaitą šiame pusmetyje, kur nėra užsieniečių. Bet visą laiką

paskaitos angliškai vyksta. Yra šiomet tokia įdomi situacija, kad pas mus paskaitą lanko lietuviai, o yra viena užsienio studentė, kuri yra išvykusi iš Lietuvos į erazmusą, ir ji jungiasi vaizdo konferencijų būdu į paskaitą. (IN, mag.)

Mokymosi metu taip pat jaučiamas moralinis skausmas dėl galimai didesnio dėstytojų dėmesio užsienio studentams. Pasak tyrimo dalyvių, dėstytojai labiau „girdi“ užsienio studentus:

Dėstytojai pakankamai daug dėmesio jiems skiria. Yra kurie dėstytojai tikrai labai daug skiria jiems dėmesio, tarkim, tu netgi pagauni žvilgsnį dėstytojo, kai, tarkim, veda paskaitą, jie žiūri ne į tave, ne į mus lietuvius, bet į užsieniečius. Labai dėstytojams įdomi yra jų patirtis. Bet taip tai tikrai jie pas mus gauna dėmesio, nėra kad jie palikti likimo valiai. Nežinau, kaip kitur, bet pas mus grupėj jie tikrai labai aktyviai reiškiasi ir pakankamai pavyzdingi. (IN, mag.)

Užsieniečiai yra laikomi geresniais, ir tas tikrai yra jaučiama. Jiems yra suteikta daugiau sąlygų, nuolaidų mokymosi procese ir jų nuomonė yra, pavyzdžiui, jeigu būna užduodamas klausimas, tai pirmiausiai yra klausama ne lietuvių arba ne bendrai grupės, o tiesiog, ką jūs manote. O tada, o tai, lietuviai, visą laiką yra ta frazė, o tai, lietuviai, ką jūs dabar pasakysit, netgi ir intonacija, galima sakyti, kitokia. Tai šita situacija, galėčiau sakyti, išmokė pakantumo. (RA, mag.)

Susidūrus aš ir kitam tarpkultūrinio mokymosi procese, lietuviai studentai pamažu pajaučia, kad realybė neatitinka jų turėto įsivaizdavimo apie mokymąsi, o visa tai lydi nusivylimas, kurį taip pat lemia užsienio kalbos vartojimas paskaitų metu:

Praeitą semestrą viskas angliškai, dabar ir, aišku, kitame irgi bus, ir taip dėl vieno žmogaus. Ir dėstytojams kiek darbo, jeigu kursas buvo lietuviškai, perdirbti reikia. Ir tai mes kai kurie neįsijungiam, galvojam, tik mūsų nelieskit. Nenorim, nesuprantam, pavargę. Nu tikrai tas jaučiasi. Būna dėstytojai kai kurie duoda kuo daugiau užduočių, kad tik jiems būtų mažiau kalbėti angliškai, tai va dar ir tokių būna variantų. (GI, mag.)

Yra grupėje pas mus žmogus, kuris labai gerai angliškai kalba, tai sako, kad dėstytoja daro labai daug klaidų kalbėdama angliškai. Tai reiškia, ir jai stresas. Ir tikrai duoda daugiau mums užduočių, mes patys dirbam, mes diskutuojam, o ji tiesiog... Būtų lietuviškai, būtų kitaip, tikrai daugiau įsijungtume į paskaitą. Ir išeitume turbūt laimingesni, o dabar, kai išeini, tai kartais tik kad atsidėjai tas tris valandas paskaitoje. Tai kam gaišti laiką. Jeigu sunkesnė paskaita, daugiau terminų, tai tikrai nesupranti. (LI, mag.)

Užsienio kalbos vartojimas paskaitų metu tarpkultūrinių grupių studentus skatina jautis nesaugiai. Nesaugumo jausmas kai kuriuos studentus privertė priimti drastiškus sprendimus:

Ta didžioji dalis studentų nu nukentėjo iš tikrųjų, nes jie pasirinko akademines atostogas arba išėjo iš studijų, metė studijas dėl tų tokių va, jos jautėsi nesaugiai, jos jautėsi nevertinamos, kad su jomis nebuvo tartasi šituo klausimu, joms buvo tiesiog pristatytas kaip faktas ir jos neturėjo kur dėtis. (GI, mag.)

Šios iškilusios GT subkategorijos – diskriminacija, nusivylimas, nesaugumas, moralinis skausmas – siejasi su dar viena kultūrinio tapatumo formavimosi prielaida – abejingumu *kitam*. Galima manyti, kad neigiamos emocijos ir jausmai skatina lietuvius studentus atsi-
traukti. Dėl kalbos barjero jie neturi noro bendrauti ne tik paskaitų metu, bet ir už universi-
teto ribų:

Net nenoras gilintis į jų reikalus, tai tau kaip ir nesvarbu, jie yra ar nėra, tu nori kažko sau tai ir viskas. Ir galbūt reikėtų su jais daugiau mums bendrauti, juos įtraukti ir, tarkim, kažkur po paskaitų, nes mes tarsi visiškai nuo jų atsiriboję, kaip ir sakiau, paskaitos metu vieni sėdi vienoj pusėj, kiti kitoj. (JO, mag.)

*Aš net nežinau, ką jie jaučia, nes jie yra mūsų kurso dalis, mes jokių susirinkimų ne-
turim kaip grupė, kur lietuviškai šnekam, o jie trys ne, nors jie irgi yra grupės dalis, tai
aš nežinau, ar jie tuos pačius reikalavimus kai kuriems dalykams turi, net nežinau jų ir
požiūrio. (JOA, mag.)*

*Labai mes su jais nebendraujam, nežinau kodėl, bet toks lyg nu pasakom „labas“, bet
daugiau nieko, jeigu grupėm suskirsto, tai kažką... Šiaip tai, ar kažko klaust, tai nebend-
draujam, ar dėl kalbos barjero, ar šiaip kažko, nes visai atskirai būnam, (IN, mag.)*

*Man visai jokio skirtumo, yra jie ar nėra jų, aišku jeigu jų nebūtų, viskas būtų lietuvių
kalba, nes dabar visa medžiaga, viskas yra kita kalba. Bet emocinių pasikeitimų nėra,
nepykstu aš ant jų. (GI, mag.)*

Susidūrus aš ir *kitam*, įvyksta ne tik atsitraukimas – besimokydami iš skirtingų kultūrų
ir situacijų lietuviai studentai jaučiasi asmeniškai tobulėjantys, nes mokymasis užsienio
kalba ugdo jų komunikacinius gebėjimus. Tyrimo dalyvių teigimu, lietuviai studentai pri-
sitaiko prie kitokio mokymosi „lipdami per save“:

*Prisitaikai, procesas tuo metu atrodo sunkus, bet tau juk nebūtina tą kiekvieną žodį
žinoti. Dėstytojo prašome skaidrių lietuviškų. Iš tikro dėstytojai mažai per paskaitas kalba
lietuviškai, labai mažai, galėtų truputį bent jau daugiau. (IN, mag.)*

*Pirmą semestrą reikėjo labai taikytis ir lipti per save. Ėjai ir galvojai, ar reikia čia taip,
pagalvoji, kam man to reikia, sunku, bet tu eini, tas procesas taip eina. Čia toks ir atkaklu-
mas, jeigu pradėjai, tai iš to darbo bėgi tiesiai į paskaitas, čia, aišku, ta anglų kalba, sunku
ir labai greitai tas pusmetis prabėga. Dabar žiūriu, jau antrą pusmetį ir truputį lengviau,
prisitaikai, jau matai viską. Tai sakau, kad reikia prisitaikyti. Tiesiog jau nebesieki to mak-
simumo, jo ir nereikia kitą kartą. (GI, mag.)*

Siekdami prisitaikyti prie pasikeitusio mokymosi proceso, studentai bando pasitelkti ir
tam tikras pagalbos priemones, tačiau jos ne visada pateisina lūkesčius. Tai paveikia emo-
cinę tyrimo dalyvių būseną:

*Pirmiausia, jeigu nesuprantu, tada į google transleitą, tada jis išverčia visišką nesą-
monę, dar daugiau susinervini, kartais būna – į sąrasas. Kartais būna tiesiog nuspjaujami,
numeti, gerai, gal kažkas paskaitys, paskambinsi grupiokei, pasikonsultuosi, jeigu nieks
nepaskaitė, tada jau, kaip tu supratai, taip. (IN, mag.)*

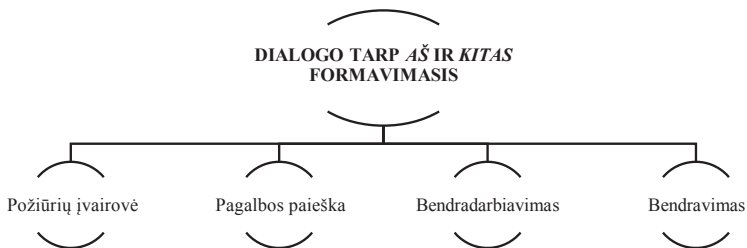
Lietuvių studentų mokymasis tarpkultūrinėse studijose suformuoja jų pirminį susidūrimą su *kitu*. Atsiradus bendriems darbams paskaitų metu, kyla neaiškumas ir abejonės, tuo pačiu ir nežinomybė, susijusi su mokymosi procesu. Remiantis tyrimo dalyvių patirtimi, bendravimas tarp *aš* ir *kitas* vyksta tik paskaitų metu, o stengdamiesi pajauti saugumą mokymosi procese ir suprasti dėstomąją medžiagą, lietuviai studentai patys susiorganizuoja visiškai atskirus susitikimus su dėstytojais. Tai vyksta dėl aiškaus kalbos barjero ir patiriamo diskomforto paskaitų metu. Studentai jaučiasi diskriminuojami, kadangi tenka mokytis, kalbėti ir diskutuoti tarpusavyje (net jei grupelėje yra tik tos pačios tautybės studentai – lietuvis su lietuviu) užsienio kalba. Pasak informantų, dauguma prisitaiko prie mažumos. Galiausiai neretai seka nusivylimas studijomis ir nesaugumo jausmas kaip grėsmė, kurios prevencijai studentai renka akademines atostogas.

Kategorijos ryšys su kitomis tyrimo kategorijomis. Kategorija „*Aš ir kito* susidūrimas“ yra GT mokymosi „spiralės“ teorijos prielaida, nuo kurios prasideda GT formavimas. Apie susidūrimus tyrimo dalyviai kalbėjo visuose be išimties interviu, pasakojimai šia tema užima nemažai interviu laiko. Galima apibendrinti, kad *aš ir kito* susidūrimas yra labai platus fenomenas. Santykis su *kitu* tyrimo dalyvius priverčia atsiskleisti, papasakoti apie savo patirtį, o tam tikrais atvejais atskleisti problemškiausių tyrimo dalyvių mokymosi aspektą.

3.2. Dialogo tarp *aš* ir *kitas* formavimasis:

„*atrodo, šneki, susišneki ir tu nejauti, kad tas žmogus iš kitos kultūros*“

Tarpkultūrinio mokymosi metu kuriamas dialogas tarp *aš* ir *kitas*. Dėl sąveikos tarp skirtingų kultūrų atstovų tarpkultūrinėje grupėje keičiasi studentų mokymosi strategijos. Galima teigti, kad šis procesas skatina kritinį mąstymą – studentų minties kelias plėtojasi sujungiant turimą informaciją apie kitas kultūras su dialogo metu gauta nauja informacija. Šitame etape išskirtinis dėmesys yra skiriamas *kito* priėmimui. Tai pastebima per požiūrių įvairovę, bendravimą ir bendradarbiavimą universitete, tačiau ne už universiteto ribų. Toks lietuvių studentų nusiteikimas sietinas su tuo, kad jie jaučiasi nepatogiai. Kategorija „Dialogo tarp *aš* ir *kitas* formavimasis“ yra susijusi su siekiu kurti santykį, gauti pozityvų grįžtamąjį ryšį. Visi būdai pelnyti dėstytojų dėmesį tampa svarbiais prisitaikymo tarpkultūrinėse grupėse ir universitete mechanizmais, kurie vėliau pasikartoja kituose studijų laikotarpiuose. Šioje tyrimo dalyje išryškėjo *aš* ir *kito* požiūrių įvairovė, noras bendrauti ir bendradarbiauti bei pagalbos paieška mokymosi procese.



12 pav. Kategorija „Dialogo tarp *aš* ir *kitas* formavimasis“

Studijuodami kartu su užsienio studentais, tyrimo dalyviai dažnai patiria negatyvius išgyvenimus: stabilumo praradimo jausmą, jautimąsi situacijos įkaitais, ypač stebint savo mokymosi procesą. Tai iliustruoja viena iš tyrėjos atmintinių:

2016-09-22 Ištrauka iš tyrėjos atmintinės

Šioje vietoje pastebima, kaip tyrimo dalyviai stengiasi formuoti dialogą tarp aš ir kitas. Naujai kuriamas tapatumas konstruojamas kaip itin savirefleksyvus veiksmas, kurio metu siekiama atskleisti „tikrąjį“ mokymąsi, kuris paremtas iššūkiais, įskaitant sąveikavimą su vienas kitu, emocinį stabilumą ir pan., todėl tapatumas vertinamas kaip moraliai kontrastingas dabartiniams lietuvių studentų elgesio ir negatyvių jausmų raiškos elementams.

Tyrimu atskleista, kad studentai tarpkultūrinio mokymosi iššūkius priima skirtingai. Jie akcentuoja požiūrių įvairovę, pabrėždami komunikacinius gebėjimus, kadangi mokymosi proceso metu kuriami ryšiai su kitais bendramoksliais. Tiriamieji nurodo, kad nepakanka bendrauti virtualioje erdvėje, nes joje perteikiama informacija ne visada suprantama užsienio studentui. Taip pat iškyla kultūrinių skirtumų klausimas, todėl dažniausiai reikalingas „gyvas“ kontaktas:

Aš pastebėjau vieną dalyką, kad reikia kontakto akis į akį gyvai, nes, tarkim, jeigu dirbant tarp lietuvių, tai užtenka elektroniniu paštu sukommunikuoti ar ten feisbuke kažkaip, apsitariam, pasidalinam ir viskas būna gerai, čia pastebėjau, kad reikalingas kontaktas tiesiogiai akis į akį, atsisėsti ir išdėstyti savo poziciją, pasakyti, ko tu tikiesi labai aiškiai, tai tada reikalai kažkaip pradeda judėti. (SOC, mag.)

Socialinė interakcija, vykstanti tarp studentų, tarp dėstytojo ir studentų, ir tarp dėstytojo ir užsieniečio studento, suponuoja tam tikrų požiūrių įvairovę teigiama prasme. Taigi galima teigti, kad tarpkultūrinis mokymasis yra vertingas dėl kelių priežasčių. Pirmiausia, jis padeda studentams aktyviai mokytis ir kurti žinias pasitelkiant tarpusavio komunikaciją. Tarpkultūrinėje grupėje vykstantis mokymasis suteikia galimybę išsakyti savo ir išgirsti kitų nuomones, skatina suteikti grįžtamąjį ryšį ir tokiu būdu įgalina mokytis vienam iš kito. Taigi tokiose grupėse lietuviai studentai turi galimybę diskutuoti su kitos šalies studentais, o tai įgalina besimokančiuosius kurti naujas prasmes ir stiprinti įvairius įgūdžius. Lietuviai studentai pripažįsta, kad mokymasis su užsienio studentais priverčia juos pačius „pasitempti“:

Geriausias buvo pavyzdys, kad neseniai mes buvome per vieną paskaitą darbas grupelėse, ir kadangi vien dėl kalbinių sugebėjimų mane paskyrė su vokiečiais grupėje, o lietuviai buvo lietuvių grupėje. Tai mes atlikome užduotis, ir vėl čia yra jie abu atėję iš socialinių mokslų, o aš iš humanitarinių. Tai mes pasikeitėme savo patirtimi, nes jiems buvo sunkiau su kalba, jiems vis tiek anglų negimtoji, vokiečių buvo lengviau jiems. Jie išdėstė savo mintis. Man buvo patirtis, nes aš nežinojau kai kurių dalykų iš tų socialinių mokslų, tai jie labiau paaiškino man, padėjo įsigilinti. (RA, mag.)

Bendravimas yra vis tiek tas pats, sakyčiau, ar su užsieniečiais, ar su lietuviais. Gal tik kažkokį prieskonį, įdomumą priduoja, bent jau man tai tikrai priduoja. Siek tiek kartais iššūkių priduoja, papildomo darbo, kažką išaiškinti, kas kaip. Dažnai jeigu bendrauji,

draugauji ar, tai reikia vis tiek, kas ne su studijomis, automatiškai, kai studijuoja tavo šalyje, tai kažką išsiaiškinti, automatiškai tu jo kaip draugas, tai jis jau tavęs klaus. (NE, mag.)

Nežinau, aš kai jų pasiklausau, tai būna biški spyris pasitempti, nes iš tikrųjų, sakau, labai išsilavinę žmonės, ir tada supranti, kad gal, nu jo, reikėtų ir man čia daugiau, reikėtų kažko daugiau pasidomėti. Šiaip kas dar labai, jie labai darbus atlieka struktūruotai, jie labai tvarkingai, labai giliai, bet toks pasižavėjimas, kartais manau, kad irgi kažko duoda. (AUŠ, mag.)

Tarpkultūrinio mokymosi metu dėstytojai siekia į mokymosi procesą įtraukti visus studentus, taikydami įvairius aktyvų studentų bendradarbiavimą skatinančius metodus. Tyrimo dalyviams šie metodai atrodo įdomūs ir įtraukiantys bei skatinantys tobulinti savo kalbinius gebėjimus:

Tiesiog turbūt daug kas priklauso ir nuo dėstytojo, nes kai kurie dėstytojai, manau, vengia tokių paskaitų. Jie stengiasi daryti atskirai, tarkim, lietuvių grupę ir anglų grupę. Nuo dėstytojo daug priklauso, o realiai, tai kaip sakiau, dėstytojai turbūt užduoda kažkokius darbus. Jie stengiasi įtraukti tuos užsieniečius ir nesuskirsto į grupinius darbus, kad lietuviai vienoj grupėj, užsieniečiai kitoj, jie stengiasi pamaišyti, kad ir juos įtrauktų į tą darbą. Šiaip dažniausiai paskaitos vyksta, kažkokios diskusijos, tai tiesiog taip ir įtraukia juos. (LI, mag.)

Ir nors, tyrimo dalyvių teigimu, užsienio studentai skatina vietinius studentus tobulėti, lietuviai studentai šį procesą suvokia kaip grėsmę savo studijoms, todėl jų noras bendrauti ir bendradarbiauti su *kitu* išblėsta. Silpnas užsienio kalbos žinojimas studentams neleidžia suprasti dėstomos medžiagos ir veiksmingai bendrauti su užsienio studentais:

Arba va irgi buvo situacija, kad iš pradžių nebuvo nei vieno užsieniečio, buvom dvi lietuvės. Aišku dėstytoja su mumis lietuviškai tralialia, kad čia skaidrės angliškai nieko, bet va čia viskas lietuviškai, ir vėlavo užsieniečiai gal apie penkiolika minučių. Tik pro duris užsienietis, iškart „hello“ ir viskas angliškai, nors tą mintį galėjo pabaigti lietuviškai. Dėstytojai labai jų nediskriminuoja, labai juos palaiko, kad jie gerai jaustųsi toje aplinkoje. Aišku, čia turbūt dėstytojams nepriklauso lietuviškai pas mus šnekėti, bet kažkokius svarbesnius akcentus, aš tikrai nesupykčiau, jeigu pakartotų lietuviškai. (IN, mag.)

Tarpkultūrinio mokymosi metu studentas patenka ne tik į naują kultūrinę erdvę, bet ir daugiakalbę aplinką. Mokymosi procese būdami su *kitais*, studentai neišvengiamai pradeda ieškoti tam tikros pagalbos. Skirtingų kalbų mokėjimas yra vienas iš būdų, padedančių užtikrinti skirtingų kultūrų asmenų tarpusavio bendrumo jausmą.

Tarpkultūrinio mokymosi metu, stengdamiesi išvengti nepatogumo, lietuviai studentai ieško įvairios pagalbos. Pirmiausia, dalinasi savo patirtimis su kolegomis:

Greičiausiai pati savimi ir tada dar paguodžia turbūt, kad tu ne viena tokia. Kad yra grupėje daugiau tokių žmonių, kur tu visą laiką gali pasišnekėti, kad ir man taip pat, ir aš čia galbūt kažko nežinau. Tada pagalvoji, nu va, bent jau ne viena aš tokia, tai tas lyg nuramina. (IN, mag.)

Nu tai aišku, jeigu tu gebi, anglų kalbą moki, tai tada tu kartas nuo karto tu vertėju kažkokių patampi, transliuotoju, kas čia vyksta vienam kitam, o kitaip, tai aiškiai matosi – vieni nori bendrauti, kiti nu nenori bendrauti, kiti nori tik su mokslu kokie interesai yra susiję susitvarkyti ir viskas, tai labai gan subtilu. (SOC, mag.)

Per paskaitą dėstytoja paaiškina kažką, ką mes turėjome suprasti. Dažniausiai kreipiuosi į dėstytojus arba kitus grupės narius, praktiškai bendrai vieni per kitus bandom. Nes mūsų iš tikrųjų ta magistrantų grupė yra ne tokia didelė, ne tokie srautai, tai vieni per kitus susiskambiname. Mūsų tikrai draugiška grupė. Mes vieni per kitus susiskambiname, persiduodame informaciją, kas lanko, kas nelanko, diskutuojam, kas kaip suprato, aš taip padariau, aš taip padariau. Kažkaip sukamės mes. (SOC, mag.)

Tyrimo dalyviai teigė, kad stengiasi padėti savo kolegoms lietuviams mokymosi procese, ypač klausimais, susijusiais su užsienio kalbos vartojimu. Kalba yra labai reikšminga, nes jos pagalba studentai gali bendrauti, keistis informacija ir suprasti vienas kitą. Taigi vartojama kalba gali tapti ta priemone, kuri bendro mokymosi metu skatina arba atstumia studentus nuo kitos kultūros studentų. Dėl gebėjimo komunikuoti užsienio kalba studentai sulaukia prašymo padėti iš kitų lietuvių kolegų:

Aš manau, kad kai kuriems yra iššūkis, ir ypač aš turiu savo bendrakursių, kurios dažnai kreipiasi į mane vien dėl kalbinių žinių, kad ką nors išversti, pasižiūrėti, ar gerai parašė. Arba jeigu yra tokie darbai, kur reikia ką nors nusiųsti visai grupei, tai kai kurie kreipiasi į mane, nes galvoja, kad jiems bus gėda, nes vokiečiai pamatys, kaip prastai parašė angliškai, tai va tokias situacijas patiriu ir pastoviai. (RA, mag.)

Tyrimas atskleidė, kad studentai ne tik vieni kitiems padeda įveikti kalbinį barjerą, bet ir imasi spręsti emocines problemas. Informantai guodžia savo kolegas dėl mokymosi metu vartojamos kalbos susidariusių problemų:

Aš asmeniškai nesikreipiau, nes man nereikėjo, bet mano kolegos lietuviai pastoviai kreipiasi į mane pagalbos. Tai galbūt tokia paramos teikėja, tiek dėl kalbinių visų, dažniausiai dėl kalbinių, bet kartais. Viena kartą turėjau su savo bendrakurse diskusiją, kaip ji skundėsi, kaip čia negerai yra studijuojant su užsieniečiais. Man teko būti tokiai guodėjai vadinamai, pamėginti paaiškinti, įtikinti, kad visai neblogai su tais užsieniečiais. (RA, mag.)

Lietuviai studentai, kaip ir studentai užsieniečiai, patekė į kitą tarpkultūrinę terpę, stengiasi perkonstruoti savo mokymąsi. Atsidūrus naujoje kultūrinėje aplinkoje, tyrimo dalyviams sunkiai sekasi priimti mokymąsi užsienio kalba, naujus elgesio modelius ir kita. Kita vertus, informantai naujoje mokymosi aplinkoje jaučiasi lyg būtų atsidūrę tokioje vietoje, kuri priklauso ne jiems, bet *kitiems*, t. y. studentams, atvykusiems iš kitų šalių. To pasekmė, jog tyrimo dalyviai jaučiasi svetimi ar net nepageidaujami mokymosi procese. Lietuviai studentai, atsidūrę tarpkultūrinėje grupėje, sunkiai išgyvena patiriamus iššūkius, todėl ieško pagalbos kreipdamiesi į dėstytojus:

Prisiminiau, yra dėstoma angliškai, o vietomis būna, kai kurios dėstytojos, pavyzdžiui, paaiškina ten lietuviškai, jeigu mato, kad kažkas nesupranta, tokios galimybės tai tikrai yra sudaromos. Arba prieina prie kai kurių žmonių, pasitiksina. Aišku, jeigu pats kažko nesu-

pranti, tai tikrai yra klausinama, aš pati klausiu, kitos merginos irgi perklausia, jeigu kas yra neaišku. Būna peršoki iš vienos kalbos į kitą, atsiprašo tų užsieniečių, nu visaip. (LI, mag.)

Mes tik grupėje bendradarbiaujame lietuviš labai, ir iš tikrųjų pas dėstytoją einame po paskaitų, konsultuojamės. Dėstytojai po paskaitos pasilieka, aiškina užduotį. Kitą kartą tu bėgi išbėgi, o laiškų nerašysi juk jau, kai darbą reikia daryti. (GI, mag.)

Tai manau, kad didžiausia parama yra dėstytojai. Visą laiką gali laiškus parašyti, nu blogiausiai atveju, tai vidury nakties gali įlįsti į Google vertėją ir ten padirbėti. Yra dėstytojų netgi, kurie darydavo skaidres lietuvių ir anglų kalba, viena skaidrė padalinta į dvi dalis. Tikrai stengiasi ir nepamiršta nei vienu, nei kitu. (SOC, mag.)

Reikia paminėti, kad net ir kreipęsi į dėstytojus, lietuviai studentai ne visada gauna konstruktyvią pagalbą, nors dėstytojas, dirbdamas su tarpkultūrine grupe, tampa pagrindine ašimi, kuri turėtų telkti visus besimokančiuosius į bendradarbiaujančią grupę. Dėstytojas taip pat yra atsakingas už kultūrinių žinių ir su mokymosi dalyku susijusios informacijos suteikimą. Tikimasi, kad dėstytojas atsizvelgs į vietinius studentus ir stengsis suteikti reikiamą informaciją apie vykdomo mokymo specifiką. Vis dėlto kartais dėstytojams sunku identifikuoti, jog vyraujanti pagrindinė problema tarpkultūrinio mokymosi metu yra užsienio kalbos vartojimas:

Na nebent dėstytojų konsultacijos, gali ateiti pas juos pasikonsultuoti jų valandom lietuvių kalba. Bet jeigu tu per paskaitą paklausi, tai tikrai yra rizika, kad tu gausi atsakymą anglų kalba. Galbūt tie užsieniečiai jau senai žino, ką reikia padaryti, ir suprato, ir jiems nereikia ir nebeįdomu ten, bet gausi vis tiek atsakymą neretai anglų kalba. O konsultacijos būna apie pietus, jeigu tu dirbant, tu negali nueiti, tai kaip tu nueisi. Jeigu sutinki kažkur tą dėstytoją, kažkur tai prieš paskaitą, gali, jeigu ji anksčiau ateina. Bet jeigu ne, tai tu taip sprendi, nebent su kitais konsultuojiesi, kažkaip sukiesi iš padėties. Aišku tų užsienio studentų nelieti, tu jų neklausi nieko, jiems nerašai, ką jūs ten supratot, bei, aišku, jie geranoriškai tikrai atsako, jeigu tu jų klausi. (IN, mag.)

Prie vienu dėstytojų kažkaip lengviau prieiti, tu prieini ir matai, kad jis tau aiškina, o kiti labai atkerta tau ir užsidaro, atkirto tau, kad tu analizuok literatūrą. Apie turinį buvo, tai kitą kartą klausi, kas tai tas turinys, atrodo tu mokaisi ir grynai dėstytojas pasako profesiniame lygmenyje, aukštajame: imkit tokius pavyzdžius, analizuokit. Tai čia išvis puiku, kai tiesiog dėstytojas tau stengiasi padėti, o ne užkerta, kad mokykis pats. (IN, mag.)

Informantai teigia, kad užsienio studentas niekada netaps jų draugu, nes jo buvimas šalyje yra laikinas, todėl lietuviai studentai nesistengia priimti atvykusiųjų „arčiau savęs“:

Su užsieniečiais vis tiek yra toks, na tai kas, kad esi draugiškas, bet toks jaučiasi kartais atstumtas, na jie užsieniečiai, kiti pabūna semestrą ir išvažiuoja. Ir jiems nereikia per daug tų draugysčių ir panašiai. (LI, mag.)

Mokymosi procese lietuviai studentai nesikreipia pagalbos į užsienio studentus, stengiasi bendrauti su lietuviais kolegomis:

...jeigu ateina kas nors į paskaitas, tai kitų grupės narių klausi. Užsieniečių niekada neklausiu, nežinau kodėl, bet neklausiu. (IN, mag.)

Tarpkultūrinis mokymasis vyksta užsienio kalba, kuri sukelia sunkumą, todėl studentams kartais tenka kreiptis pagalbos už universiteto ribų. Lietuviai studentai ieško papildomų asmenų, kurie padėtų suprasti užsienio kalba pateiktas užduotis:

Jeigu kažko labai sudėtingai reikia, parašai kokį anglišką tekstą, tai bent jau aš neretai siunčiu savo anglų kalbos mokytojai patikrinti. Ar aš gerai gramatiškai padariau, tada išsiunčiu, o jeigu kas liečia su medžiaga, ir aš nesupratau, tai turbūt dėstytojų klausiu. (GI, mag.)

Tyrimo metu išryškėjo, kad užsienio studentai, studijuodami tarpkultūrinėse grupėse, taip pat patiria tam tikrų mokymosi iššūkių. Vadinasi, sunkumus išgyvena abi pusės, nors tarpkultūrinį mokymąsi kiekviena iš jų supranta skirtingai. Lietuviai studentai pasakoja, jog atvykę studentai „prašo pagalbos ten kažkur palydėti, paaiškinti, tai va jiems, aš matau, tai yra iššūkis“ (SOC, mag.). Ypatingai reikšminga, kad tarpkultūrinio mokymosi metu studentai stengiasi priimti *savo* ir *kito* skirtumus bei panašumus. Akcentuojamas problemų sprendimas, tolerancijos, atvirumo skatinimas, kai studentas suvokia ir priima *aš* ir *kito* santykius kaip savaime suprantamus.

Tarpkultūrinio mokymosi metu mokymasis bendradarbiaujant ne tik užtikrina grupinę sąveiką ir kiekvieno besimokančiojo indėlį siekiant bendro tikslo, bet ir skatina skirtingų kultūrų asmenų dalijamąsi patirtimi, į kurią pamažu pradedama žvelgti kaip į pridėtinę vertę. Tam tikrą laiką veikdami kartu tyrimo dalyviai gali suprasti, kad skirtingi grupės narių interesai, kultūrinis pagrindas, vertybės ir gebėjimai iš esmės yra didžiausia grupės vertė, kuri praplečia galimybes. Mokymosi bendradarbiaujant strategija padeda kurti kultūriškai supratingą terpę pačios grupės viduje, kurios pagrindą sudaro bendruomeniškumo ir santykio tarp skirtingų kultūrų asmenų stiprinimas. Informantai pastebi, kad dirbant komandoje su užsienio studentais pasiekama aukštesnių rezultatų: „rezultatai dirbant su užsieniečiais yra kol kas aukštesni“:

Nebent kai būna grupinis darbas su lietuviais studentais, kurie ten grįžę po darbų, kurie ten visi pervargę, tai darai tu maždaug taip, kad padarai, nu tiesiog randi to, ko reikalauja, o kai yra grupė užsienietis, tai jisai kažkaip giliau kapsto, jisai analizuoja, pas jį tas suvokimas galbūt platesnis atrodo ir tada tu pats į visą užduotį pažiūri kitaip. Nu bet čia vėlgi labai konkretus kontekstas, gali būti pavargęs ar kažką, kitas dalykas užsieniečiai, jie ypatinai gerai moka anglų kalbą ir galbūt jie dėl to daugiau pastebi negu mes tam angliškam kontekste. (SOC, mag.)

Pastebėjau, kad dirbant komandoje su lietuviais, kurie pas mus grupėje yra mažiau motyvuoti, labai akivaizdu, tik negaliu įvardinti priežastis, kodėl, bet rezultatai dirbant su užsieniečiais yra kol kas aukštesni ir visas darbas yra kur kas efektyvesnis, viskas greičiau atliekama, labiau struktūruota, ir pačios diskusijos, duodama kokį 15–20 minučių aptarti, tai mes padarom viską per 10 minučių, tada dar tas 5 minutes pasižiūrim, ką čia papildyti ir viską, o dirbant su lietuviais yra nuolatinis „dėstytoja, dėstytoja“ ir tada „tai jau baigėt?“, „ne, mums dar reikia laiko“. Tai tokia patirtis, su jais dirbant yra kur kas produktyviau viskas atliekama. (RA, mag.)

Besimokantiems aktualiu tampa mokymasis iš kitų patirties, kai remiantis dialogo kultūra, tarp studentų kuriamas glaudus bendradarbiavimas. Tarpkultūrinė mokymosi aplinka sudaro sąlygas įgyti naujų žinių. Kita tyrimo dalyvių dalis teigia, kad bendradarbiauti homogeniškoje grupėje yra žymiai paprasčiau, todėl jie dažniausiai renkasi dirbti komandose su lietuviais studentais. Taip pat vyrauja nuomonė, kad dėl laiko stokos geriau bendradarbiauti su savos šalies studentu, kadangi komunikacija su užsienio studentais užtrunka ilgiau:

Namų darbus mes vis tiek stengiamės kažkaip lietuviai su lietuviais, užsieniečiai su užsieniečiais. Gal dėl to, kad tas susirašymas yra toksai greitesnis, paprastesnis, tu vis tiek brūkšteli žinutę, žinai, žmogus ar dirba, ar nedirba. Labiau susibendravę esam. O pačios tos kultūros skirtingos auditorijoj tai tu jos nejauti. Ten gali būti žmogus musulmonas, gali būti visiškai, tai nėra svarbu man pačiai, aš žmones ne pagal tai vertinu ir auditorijoj, nepasakyčiau, kad jaučiasi. (JOA, mag.)

Nebent darbą kažkokį rimtesnį darai ir darai grupėje arba dviese, ir tada tiesiog, arba ten keli daro, jeigu nori tikrai gerai padaryti, tai tiesiog užtrunka tikrai gerokai daugiau laiko užtrunka komunikacija. Tai tas pagrindinis galbūt, kai tau yra atsiskaitymas ir esi ne vienas už savo tą darbą atsakingas, arba ne esam tikrai lietuviai, turi ir tiems užsieniečiams išaiškinti. (NE, mag.)

Sąveikavimas tarp skirtingų kultūrų suvokiamas kaip individų, grupių, etninių bendruomenių, turinčių skirtingą istoriją ir kultūrinį pagrindą, bendravimas. Kad studentai atsiskleistų, identifikuotų save kaip grupės narį, reikalingas tarpasmeninis bendravimas. Abipusis bendravimas atskleidžia, jog studentai yra lygūs ir vienodi, nepriklausomai nuo jų įsitikinimų ar tautybės. Svarbiausia yra bendravimas, kuris leidžia pažinti kitos kultūros studentus. Bendravimas su kitos kultūros atstovais yra žinių apie kitas kultūras įgijimas, skirtumų, nuostatų ir vertybių suvokimas per refleksijas vienam su kitu ir dalyvavimą dialoge:

Tiesiog buvo suformuota grupė ir kartu mes diskutavome, aptarinėjome didžiausias rizikas. Žiūrėjome, kuriuos reikia greitai tvarkyti, kurias vėliau. Visą paskaitą pradedavome, dėstytojai buvo nuobodu, nes mes tarpusavyje šnekėjome, jos kaip ir nereikėjo. Atrodo šneki, susišneki ir tu nejauti, kad tas žmogus iš kitos kultūros. Dar netgi buvo įdomu, nes tokių įdomių dalykų sužinai. (SOC, mag.)

Žinoma, dabar viskas anglų kalba, bet man niekad nebuvo kažkoks didelis stabdis, tai labai didelio diskomforto nejaučiu. Šiaip dabar labai smagu matyti žmones iš kitų šalių, nes vis tiek pabendrauji, pasidalini patirtimi, ir šiaip esu žmogus, kuri mėgsta bendrauti, tai man kažkaip malonu, tiesiog susitikti ir pabendrauti su kitais žmonėmis. (NE, mag.)

Tyrimo dalyviai pastebi, kad dėstytojams nelengva bendrauti tarpkultūrinėje grupėje. Pernelyg dažnai yra kalbama tik apie teigiamą ir laukiamą tarpkultūrinio mokymosi pusę, tačiau vengiamo diskutuoti apie tai, kokius iššūkius ir sunkumus mokymosi metu kelia bendravimas tarp skirtingų kultūrų žmonių:

Dėstytojai atsižvelgia, kad auditorijoje yra ir užsieniečių, tiesiog kartais jaučiasi toks, dėstytojai galbūt ir vengia tų užsieniečių, nežinau, toks pojūtis, kad jie nelaukia jų paskaitose, nes jiems irgi turbūt sunkiau dėstyti paskaitas anglų kalba, tai tiek. (GI, mag.)

Ypač dar būna tokie momentai, kai, pavyzdžiui, lietuviai pradeda klausinėti kad ir apie koliokviumą, kokius nors svarbius klausimus, ir tada dėstytojas atsako jiems. Ir užsieniečiai palieka tokie neinformuoti, tai arba reikia jiems patiemis persiklausti, sakyti, apie ką čia buvo kalba, arba patiemis studentams reikia pasakyti, arba pačiam dėstytojui priminti, nes ir dėstytojas kartais pasimeta, nes vis tiek grupė įvairi ir tikrai ganėtinai sudėtinga visą kursą suvaldyti. (RA, mag.)

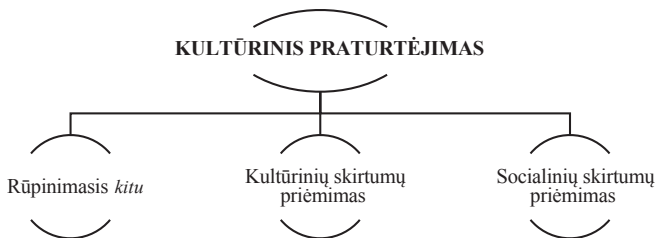
Tarpkultūrinio mokymosi procese svarbiais aspektais tampa studentų sąveika ir bendradarbiavimas, dialogas, pasikeitimas patirtimi, todėl dažnai yra akcentuojama tarpkultūrinė kompetencija, kuri įgyjama patirties, mokymosi ir savirefleksijos būdu. Mokymosi procese išryškėja asmens kultūrinio tapatumo svarba, ypatingai tuomet, kai vyksta interakcija su kitais, kai plėtojamas tarpkultūrinis dialogas, kuris gali būti veikiamas asmens savimonės. Žvelgdami į šiuos reiškinius galime manyti, kad dėl susidariusių socialinių aplinkybių susidūrimai su skirtingų kultūrų asmenimis, bendravimas, darbas ar mokymasis tarpkultūrinėje grupėje tampa įprastu ir kasdienišku reiškiniu. Taigi skirtingų kultūrų tarpusavio bendravimas ir sąveika jau nebėra naujas reiškinys, tai yra jau prasidėjęs tęstinis procesas.

Kategorijos ryšys su kitomis tyrimo kategorijomis. Kategorija „Dialogo tarp aš ir kitas formavimasis“ apima svarbią GT mokymosi „spiralės“ teorijos proceso dalį, kurioje kalbama apie mokymosi patirtį, ieškant pagalbos, bendraujant ir bendradarbiaujant tarpkultūrinio mokymosi metu. Labai dažnai šie pasakojimai skamba kaip jau ne kartą pasakotos istorijos, kurių įvykių centre – tyrimo dalyviai. Aptariamoji kategorija yra susijusi su kita kategorija „Aš ir kito susidūrimas“. Tarpkultūrinis mokymasis gali tapti, o kartais ir tampa kliūtimi mokymosi procese, tačiau tai yra ne vienintelis scenarijus: neretai informantai, atsidūrę būtent tarpkultūrinio mokymosi situacijoje, tarpkultūrinio dialogo formavimosi metu išlaisvėja, tobulėja, susikuria asmeniškai sau tinkamą mokymosi modelį.

3.3. Kultūrinis praturtėjimas:

*„pas juos nėra socialinių kaukių galbūt tiek,
kiek mes jų turime“*

Viso mokymosi proceso metu, formuojantis dialogui tarp studentų, kyla įvairių sociokultūrinių skirtumų priėmimo klausimų, kurie įprastai susiję su bendrų užduočių atlikimu ir atsiskaitymais. Tyrimo dalyviai kalba apie suteiktą galimybę pažinti kitus kultūrinius kontekstus ir studijų metu pradėtą jausti *kultūrinį praturtėjimą* (angl. *cultural enrichment*). Taigi matyti, kad neretai tarpkultūrinio mokymosi aplinkoje įvyksta lūžis, kai informantai pradeda domėtis *kitais*. Tai rodo jų bendravimas socialiniuose tinkluose, taip pat bendravimas ne tik formaliojo mokymosi metu, bet ir už universiteto ribų, taip padedant užsienio studentams adaptuotis svečioje šalyje.



13 pav. Kategorija „Kultūrinis praturtėjimas“

Mokydami tarpkultūrinėje grupėje, tyrimo dalyviai neišvengiamai užmezga ryšius su užsienio studentais, tai ypač skatina mokymosi proceso metu organizuojamos bendros veiklos. Tokiu būdu formuojasi lietuvių studentų rūpestis, nukreiptas į užsienio studentą, kas tampa svarbiu veiksniu grindžiamosios tarpkultūrinio mokymosi „spirālės“ teorijos procese. Rūpinimasis *kitu* tampa savotišku kuriančiu tarpkultūrinio mokymosi veiksniu, įgalinančiu tyrimo dalyvius augti ir tobulėti. Kitaip tariant, rūpestis, kuriuo kuriamas santykis, prasideda nuo lietuvių studentų dėmesio nukreipimo į *kitą* ir atspindi tai, ką tyrimo dalyviai jaučia ir siekia išreikšti. Svarbu pabrėžti, kad kuriant tarpusavio santykį, pasireiškiantį kaip rūpinimasis *kitu*, svarbus tampa ne tik tyrimo dalyvių įsivaizdavimas, kaip jie jaustųsi tarpkultūrinėje mokymosi grupėje, bet ir jų įsigilinimas į realią užsienio studento situaciją. Šį tyrimo radinį iliustruoja ir tyrėjos atmintinė:

2017-03-08 Ištrauka iš tyrėjos atmintinės

Rūpestis yra jausmas, o rūpestingumui būdinga ne tik jausminė išraiška, bet ir konkretūs veiksmai. Tikrasis rūpestis kitam – supratimo išraiška kitam per veiksmus. Todėl svarbu įgalinti rūpestingumo jausmą. Tik konkretūs veiksmai rūpestį įgalina. Neužtenka supratimo kitam, svarbu savo veiksmus reikšti per toleranciją vienas kitam, skirtųjų priėmimo ir pagarbos klausimus. Ir tik įgalinus rūpestingumą kitam – konkrečiais veiksmais išreiškiant jį užsienio studentui, kuris yra atvykęs vienas, vyksta tarpkultūrinis dialogas ir mokymasis.

Nepaisant išskirtų tarpkultūrinio mokymosi privalumų, informantai pastebi, kad tarpkultūrinis mokymasis kelia daugiau iššūkių, nei buvo tikėtasi. Svarbu pabrėžti, kad tokie sudėtingi reiškiniai kaip kultūrinis tapatumas tarpkultūrinio mokymosi metu neretai pernelyg supaprastinami, vengiant išskirti iššūkius ir sunkumus, kuriuos mokymosi metu kelia bendravimas tarp skirtingų kultūrų žmonių. Tačiau besimokantieji, sėkmingai įveikę bendravimo tarp skirtingų kultūrų problemas, tam tikra prasme atsiveria bendravimui su *kitais* neformalioje aplinkoje ir taip keičia asmeninius *aš* ir *kito* santykius. Kaip teigia tyrimo dalyviai, dėstytojai taip pat pastebi tokius pasikeitimus. Dėstytojui, dirbančiam tarpkultūrinėje grupėje, svarbu ne tik matyti ir kurti grupę, kurioje vyrauja vienybė ir kultūrinė įvairovė, bet ir rasti kontaktą su kiekvienu besimokančiuoju. Tyrimo dalyvių teigimu, dėstytojai pastebi pokyčius, vykstančius tarpkultūrinio mokymosi metu:

Mūsų dvylika žmonių yra, pusė jų yra užsieniečių būtent ir mes labai gerai sutariam, nes kažkaip „susiklijavom“ ir tokius bendrus susiejimus darėm, nes nenorėjom, kad būtų

išsiskaidžiusi grupė, mes norėjom, kad būtų toks vienetas. Pas mus nėra tų neigiamų emocijų, gal todėl, kad mes visi susiklijavę. Mes susiorganizavome bendrą vakarėlį ir nuo bendro vakarėlio iš viso sulipdė mus į krūvą. Atsimenu (dėstytojo vardas) buvo paskaita ir po to bendro vakarėlio mes sėdim paskaitoj ir jisai per pertrauką sako, klausykit, kas pas jus įvyko, mes sakom, o kas įvyko, sako, aš matau, kad kažkokie pokyčiai labai dideli įvyko, nes sako, aš matau, tarp jūsų vaikšto tie neverbaliniai tokie, ta kalba kontaktinė, sako, aš nesuprantu, kas, bet aš matau, kažkas tarp jūsų buvo. (SOC, mag.)

Tyrimo dalyvių ir *kitų* savitarpio ryšys tampa svarbiu įnašu į rūpestingumą kaip į santykio kūrimą. Minėtais atvejais lietuvių studentų rūpestis *kitu* buvo išreikštas ne tik per aktyvų įsitraukimą į grupines veiklas mokymosi metu, bet ir per bendravimą už universiteto ribų. Taigi tyrimo dalyvių pademonstruotas rūpestis paskatino užsienio studentus tiek asmeniškai, tiek kultūrine prasme jaustis grupės nariais:

Galvojau, gal jiems bus sunku adaptuotis ir galvojau, kaip jie prisitaikys, ar jiems viskas tvarkoje, tai mes daugiau buvom susikoncentravę į juos, kad jie jaustųsi komfortiškai, kaip jiems pasiekti bendrąbutį, mes juos parveždavom ir kažkaip tai nenorėdavom vakarais temstant paleisti. Mes juos parveždavom, nes tiesiog prasidėjo ruduo, ilgos valandos ir kažkaip neramu, galvojam, nu pirmi metai, žmonės – užsieniečiai ir išvaizda skiriasi, mes žinom, kad (miesto pavadinimas) vis tiek yra toks miestas, nu nukreipia dėmesį į žmones kitaip atrodančius ir kartais nedraugiškai, ir tiesiog buvo neramu, galvojau, kad reikėtų kažkaip jiems bent jau padėti adaptuotis, kad jie jaustųsi saugiau, mes ten kontaktus buvom susirinkę visų, buvo tokių atvejų, kai reikėjo į ligoninę vežti žmones, nes apsirgę buvo ir buvo negerai, tai reikėjo lydėti, nu kažkaip stengiamės juos palaikyti, matyt, per tuos dalykus mes susiklijavome į tokį vienetą ir yra viskas tvarkoje. (SOC, mag.)

Nuolatinis galvojimas apie *kitą* ir jo saugumą paskatino kurti bendras socialines grupes, skirtas ne tik akademinėi komunikacijai. Uždarose grupėse studentai ne tik dalijasi studijų informacija, bet ir teikia savotišką pagalbą užsienio studentams, jose galima rasti ir gauti reikiamos informacijos pagal individualius poreikius. Tyrimo dalyviai pasakoja apie socialinių grupių kūrimą:

Dabar yra bendros grupės feisbuke sukurtos, kur vyksta diskusijos, kur mes ten pasidalinam informacija, jeigu reikia pagalbos ir vežam vaistus, ir vežam į ligoninę, jeigu kritinė kažkokia situacija, mes kažkaip ir galvojom, kad jiems reikia padėti adaptuotis, mes davėm savo kontaktus ir sakėm, jeigu kas, tai drąsiai visada skambinkit bet kada ir mes bet kada galim atvažiuoti ir pagelbėti jums. (SOC, mag.)

Taigi galima teigti, kad tarpkultūrinio mokymosi metu formuojama tarpkultūrinė studentų grupė, kurioje visi studentai jaučiasi galintys patenkinti savo esminius poreikius. Mokymasis kartu sukuria galimybę skirtingų kultūrų studentams išgyventi tarpusavio bendrumą ir pajusti tiesioginį rūpestį vienas kito atžvilgiu. Tarpkultūrinė grupė, ypatingai užsienio studentui, tampa bendrystės kūrimo garantu, todėl joje tvirtai laikomasi nuo pat atvykimo pradžios. Lietuviai studentai tampa pasiekiami ne tik kolegoms lietuviams, bet ir užsienio studentams, kurie atvykę iš svečių šalių pradeda formuoti bendrystę, o dalis

lietuvių studentų stengiasi į ją įsitraukti. Tyrimo dalyviai jaučia socialinius ir kultūrinius skirtumus, o įsitraukdami į bendrystę su užsienio studentais neretai patenka ir į jų kultūrai būdingas vietas:

Vienas iš mūsų grupiokų, tai jisai savo bendrataučių rate turi savo bažnyčią. Jie ten renkasi, jie ten leidžia laiką, jie ten bendrauja, ta prasme, jiems viso šito reikia, ta prasme, jie religingi žmonės ir jis mane visą laiką labai kvietė nueiti pažiūrėti, aš žmogus – nuo religijos toli, ir man buvo tiesiog įdomu nueiti pasižiūrėti, aš su didžiausiu įdomumu stebėjau tą visą kultūrinį reiškinį, nes, aišku, esu buvęs ir mūsų bažnyčioj, matai, kad tai yra labai skirtingai, nors jie yra katalikai lygiai taip pat. (SOC, mag.)

Ir ką aš pamačiau, jie yra nuoširdūs žmonės, jie yra nuoširdesni, ko gero, negu mes, jie kažkaip paprasčiau į viską žiūri, kažkaip nuoširdžiau viską priima, pas juos nėra daug tokių užslėptų dalykų, kas, pavyzdžiui, pas mus yra. Nu nėra socialinių kaukių galbūt tiek, kiek mes jų turime, gal tai yra kultūriniai skirtumai. (SOC, mag.)

Tačiau reikia paminėti, kad formalioje tarpkultūrinio mokymosi aplinkoje iškyla ir tam tikrų iššūkių, kurie pasireiškia atliekant bendras veiklas. Kitaip tariant, egzistuoja kultūriniai skirtumai, kurie yra priimami ir suvokiami kaip pakankamai stabilūs ir iš anksto nulemiantys studentų kultūrinį tapatumą, jų bendravimą, veiksmus bei elgesį studijų metu:

Mes ten nesprenžiam kažkokių tai labai sudėtingų, gyvenimiškų klausimų, bet kultūriniai skirtumai jie įtakoja būtent darbą bendrai, tai va čia būna gal tokie studentiški iššūkiai. (SOC, mag.)

Kadangi tarpkultūrinėse grupėse mokosi skirtingų kultūrų studentai, mokymosi proceso metu dažnai pastebimi intensyviai pasireiškiantys kultūriniai skirtumai. Tačiau kultūrinio skirtumų buvimas mokymosi metu leidžia studentams pažinti vienas kitą ir pajusti tarpusavio bendrumą, todėl tyrimo dalyviai kultūrinius skirtumus dažniausiai laiko įdomia patirtimi, o ne problema:

Kultūrų skirtumai yra pats įdomumas iš tikrųjų, aš bent jau sakyčiau, bent jau man, man tai įdomu ir man nėra tai kažkoks iššūkis neperžengiamas, nu buvę yra tokių variantų. Atsimenu reikėjo parašyti vieną darbą, mano vienas užsienietis užsižaidė savo religinėje veikloje, jisai pradingo, aš jam rašau, sakau, klausyk jau dega, gal kažką darom, tyla, ir paskui jisai man paskutinę naktį pasako, mums reikia, kad dievas padėtų, sakau, dievas nepadės, rašyk, jeigu melsiesi nieko nebus, nu tai tada šiaip ne taip mes ten viską padarėm. (JOA, mag.)

Man patinka, kad žmonės yra atviri, negatyvo nėra, pas mus viskas tvarkoje, būna diskusijos ir nuomonės nesutampa dėl tam tikrų dalykų, net užverda ginčai būtent paskaitų metu, dėstytojai sėdi ir klauso kojų pusvalandį, mes ten pešamės labai tvarkingai, bet po to viskas būna gerai, mes einam išgerti kavos ir vėl toliau sėkmingai kalbamės lyg niekur nieko. (SOC, mag.)

Tyrimo dalyviai, kalbėdami apie užsienio studentus, dažnai mini jų motyvaciją mokytis ir tapatina tai su puikiu užsienio kalbos žinojimu. Apskritai per kalbą galima perteikti savo supratimą, patirtį ir kultūrą. Kalbos pagalba galima bendrauti tarpusavyje, dalintis infor-

macija tarpkultūrinio mokymosi metu. Taigi tyrimo dalyviai kalbą supranta kaip tam tikrą priemonę, kurios pagalba mokymasis tampa lengvesnis:

Jie man atrodo motyvuotesni negu mūsų studentai, tiek, kiek man teko sutikti. Kai kurie netgi galėtų iš jų pasimokyti užsienio kalbos žinojimo. Nes dažniausiai, negaliu sakyti, kad visais atvejais, bet daugiausiai jų anglų kalbos žinios būna geresnės. Netgi grupėje didžioji dalis lietuvių, negaliu sakyti, kad nemokėjo, bet buvo sunku arba tiesiog kompleksavo. (RA, mag.)

Analizuojant tarpkultūrinį mokymąsi reikėtų atsižvelgti ir į tai, kad bendra studentų mokymosi patirtis yra kuriama tik tuo metu, kai mokymasis vyksta auditorijoje. Tik retais atvejais mokymosi situacijos metu galima pastebėti panašumų tarp lietuvių studentų ir užsieniečių studentų taikomų mokymosi būdų. Kaip teigia tyrimo dalyviai, kitų šalių studentų mokymosi stilius yra ganėtinai skirtingas. Jis dažnai patraukia lietuvių studentų dėmesį ir tampa pirminio tiesioginio susidūrimo su užsienio studentais priežastimi. Taigi kalbėdami apie mokymąsi su *kitu*, tyrimo dalyviai atskleidžia mokymosi skirtumus, kurie yra svarbūs ne tik kultūrinės įvairovės pažinimo ar esamų kultūrinių skirtumų įvardijimo aspektu, bet ir skirtingų kultūrų asmenų bendros mokymosi patirties kūrimo prasme:

Kartais man atrodo, kad supratimas skiriasi tam tikrų dalykų, nes aš pastebėjau, kada dėstytoja aiškina, kaip atlikti kažkokius darbus, kaip juos padaryti, kaip padaryti projektus, aš žiūriu, kad mes kažkaip greičiau susiorientuojam, o kai kuriems užsieniečiams būna daug tokių neaiškumų, kaip visa tai daryti, ir aš pastebėjau, kad jiems reikia ir antro, ir trečio kartais, ir ketvirto paaiškinimo, net per kelias paskaitas per ilgesnį laiką, kad jie įeitų į ritmą, ir aš nežinau, kodėl taip yra. (IN, mag.)

Aišku, sunku grupėse dirbti, jie kitaip mėgsta dirbti negu mes, jie labai daug kartų klausia, labai daug kartų aiškinasi, mums, atrodo, iš karto aišku arba mes išsiaiškinsime vėliau, gal jie taip giliau gilina, bet kai rezultatą matai, atrodo, kad vis tiek jie neišsiginai, nu aš išsivaizduoju, kad jiems yra labai sunku suprasti mūsų sistemą, gal jie taip nesijaučia, bet man taip iš šalies atrodo, tai tiesiog jų darbo stilius yra visiškai kitoks negu mūsų. (JOA, mag.)

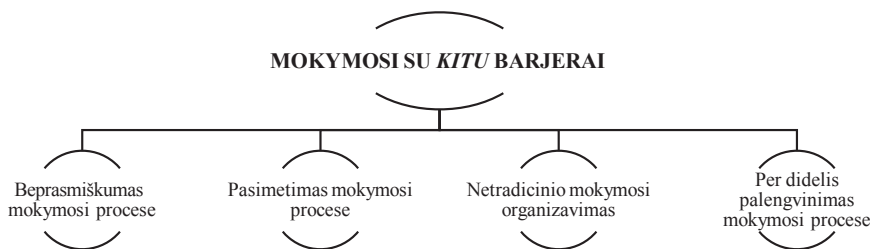
Grindžiamosios tarpkultūrinio mokymosi „spiralės“ teorijos procesas fokusuojasi į kultūrinių ir socialinių mokymosi skirtumų priėmimą. Apskritai tarpkultūrinis mokymasis gali vykti tiek studentams įgyjant teorines žinias apie kitas kultūras, tiek jiems tiesiogiai sąveikaujant su kitų kultūrų asmenimis ir mokantis iš šių sąveikų. Tarpkultūrinio mokymosi situacijoje kyla didelė kultūrinių ir socialinių susidūrimų tikimybė. Neretai studentai būna nepasiruošę tam, su kuo gali susidurti mokymosi procese bendrų paskaitų su užsieniečiais metu. Remiantis tyrimo dalyvių patirtimi, galima teigti, kad neužtenka vien tik faktinių žinių apie kitas kultūras; reikia suprasti ir galvoti apie mokymosi procese atsiradusius mokymosi skirtumus, kuriuos svarbu pamatyti ir teigiamai įvertinti kaip laikinus.

Kategorijos ryšys su kitomis tyrimo kategorijomis. Kategorija „Kultūrinis praturtėjimas“ atskleidė gana problemišką tyrimo dalyvių mokymosi patirtį, kadangi aptariant šią kategoriją daugiausiai buvo kalbama apie kultūrinių ir socialinių mokymosi skirtumų priėmimą. Šioje kategorijoje užkoduotos subkategorijos atlieka gana inertišką vaidmenį,

dėl kurio mokymosi procesas tampa lėtesnis ir sunkesnis, kai kada mokymasis yra tiesiog „paralyžiuojamas“. Tačiau tyrimo dalyvių patirtis rodo, kad lietuvių studentų atsivėrimas ir sociokultūrinių skirtumų priėmimas juos praturtina ir paskatina bendrystę. Taigi ši kategorija atspindi grindžiamosios tarpkultūrinio mokymosi „spirālės“ teorijos proceso eigą, kuri formuojasi atradus dialogą ir bendrystę su *kitais*. Galima teigti, kad aptariamoji kategorija pratęsia kategoriją „Dialogo tarp aš ir kitas formavimasis“.

3.4. Mokymosi su *kitu* barjerai: „tikrai nemanau, kad aš kažką ar man kažką tai duoda“

Grindžiamosios tarpkultūrinio mokymosi „spirālės“ teorijos procesas atskleidžia mokymosi metu išryškėjusius mokymosi su *kitu* barjerus. Dažniausiai studentai jaučiasi „pasimetę“ dėl paskaitų metu vartojamos užsienio kalbos. Tai reiškia, kad pasimetimas ir keliamas klausimas „kodėl ir ką veikiu tarpkultūrinėse studijose?“ pamažu transformuojasi į mokymosi barjerus. Besimokydami tyrimo dalyviai supranta tarpkultūrinio mokymosi svarbą ir pradeda matyti jo prasmę, nors tarpkultūrinio mokymosi metu iškyla nemažai apribojimų. Kaip jau minėta, dažniausias studentų mokymosi apribojimo veiksnys yra užsienio kalba, kadangi studentai neižvelgia mokymosi užsienio kalba prasmingumo. Be to, tyrimo dalyviai teigia, kad tarpkultūrinio mokymosi metu užsienio kalbos vartojimas varžo dėstytojus. Studentų teigimu, tokiaime procese mokymosi turinys pasikeičia ir tampa paprastesniu / palengvintu, kadangi dėstytojai dėl užsienio kalbos įgūdžių ribotumo nepateikia visos informacijos.



14 pav. Kategorija „Mokymosi su kitu barjerai“

GT apie tarpkultūrinį mokymąsi atskleidžia mokymosi proceso sunkumus, kurie dažniausiai iškyla dėl to, kad tarpkultūrinio mokymosi metu lietuviai studentai turi rasti balansą tarp savarankiško mokymosi, mokymosi su *kitu* ir mokymosi iš dėstytojų. Tarpkultūrinių studijų metu *kiti* neretai tampa kliūtimi, siekiant norimo mokymosi tikslo. Su tuo susijęs ir kultūrinio tapatumo, siejamo su gimtąja kalba, konfliktas: kalbine ir kultūrine prasme nuo tyrimo dalyvių besiskiriantis *kitas* savo kalba kliūdo mokytis ir siekti norimų rezultatų, todėl lietuviai studentai neretai pasimeta mokymosi procese.

2017-03-30 *Ištrauka iš tyrėjos atmintinės*

Studentai, priklausantys skirtingiems kultūriniais kontekstams, pradėję mokytis tarpkultūrinėse studijose, pradeda kelti įvairius klausimus mokymosi procese. Tačiau tuo pačiu metu jie neabejotinai turi kultūrinių, socialinių skirtumų, kuriuos atsineša į tarpkultūrinę grupę. Studentai labai daug kalbėjo apie tai, kad jiems sunku mokytis. Jiems kyla daug klausimų, taip pat studentų viduje kyla prieštaringi jausmai, jie pasimetę, kai kurie išvis neturintys tarpkultūrinės patirties. Lyginant jų patirtis, matosi, jog studentai visi skirtingi ir jiems sunku, tam reikėjo laiko. Visgi kokie veiksniai skatina arba trukdo būtent tokiam mokymuisi? Didžioji dauguma studentų aiškiai įvardino užsienio kalbos barjerą, kuris turi daugiausiai įtakos.

Studijuojant tarpkultūrinėse studijose, bet koku atveju svarbiausiu aspektu tampa užsienio kalbos žinios, nes tik turėdamas jų, studentas gali išreikšti save, bendrauti ir bendradarbiauti su kitais. Taigi tarpkultūrinės studijos neįsivaizduojamos be užsienio kalbos vartojimo. Tyrimo dalyviai teigia, kad mokymasis tarpkultūrinėse grupėse daugiau apsunkina mokymąsi nei duoda realios naudos, todėl jiems nesuprantamas mokymosi užsienio kalba prasmingumas:

Sunku pasakyti, tikrai nemanau, kad aš kažką ar man kažką tai duoda, man tiktais sunkiau yra. Aš matau, kad jie labai faini studentai, bet kad man tas kažkas duotų kažko tai. Mes nepasidalinam savo patirtimis, nu gal kartą buvo kažkuris savo patirtį dalinosi. Man tai nieko neduoda realiai. Man tik sunkiau dėl anglų kalbos. (GI, mag.)

O tu kitą kartą lietuviškai nelabai žinai ką atsakyti, o dar angliškai, tai taip ir gaunasi, kad neatsakai. Ir dabar praktiškai sėdėjom trys panelės ir du tie užsieniečiai, na ir tie užsieniečiai ištiesai diskutavo su dėstytoja. Man būtų žymiai lengviau mokytis lietuviškai. (GI, mag.)

Tyrimo dalyviai pasakoja, kad norėtų įsitraukti į diskusijas, vykstančias paskaitų metu, tačiau to negali padaryti dėl užsienio kalbos įgūdžių stokos. Studentai ne visada gali reaguoti į dėstomą mokymosi medžiagą ar diskutuoti, todėl nesijaučia esantys pilnaverčiais grupės nariais, tokiais, kokie jie būtų mokydami studijose lietuvių kalba. Taigi galima teigti, kad užsienio kalbos vartojimas mokymosi procese lietuvius studentus paverčia svetimais savoje šalyje. Tyrimo dalyviai teigia, kad dėl šios priežasties yra prarandamas ryšys ne tik su dėstytojais, bet ir su atvykusiais iš kitų šalių studentais. Lietuviai studentai nesijaučia galintys ir gebantys mokytis užsienio kalba, o dėstytojai nesudaro galimybių, net kai pasikaitos metu dalyvauja tik lietuviai studentai:

Buvo vaizdo konferencijų paskaita ir neprisijungė nei vienas žmogus iš užsienio studentų. Aš aišku parašiau į čiatą, „dėstytoja, gal galima tada lietuviškai, nu jeigu nėra nei vieno žmogaus užsieniečio“. „Ne“, buvo man parašyta. Ir aišku, viskas buvo anglų kalba, atrodo, jeigu nėra užsieniečio, nu tai negi sunku šnekėti lietuviškai. Aš suprantu vaizdo paskaitos įrašas, bet bus skaidrės tam angliškos užsienio studentui, pasižiūrės angliškas. Bet ne, viskas vis tiek buvo anglų kalba, net ir ta diskusija, ir vis tiek turėjom mes tarpusavyje diskutuoti, atsakinėti į klausimus angliškai. Man atrodo būtų įmanoma ir lietuviškai kalbėti. (IN, mag.)

Tarpkultūrinis mokymasis paremtas ne tik kultūrine įvairove, bet ir kalbos vartojimu, todėl studentams yra sudaromos sąlygos atlikti rašto darbus lietuvių kalba, kas tyrimo dalyvių yra suprantama kaip mokymosi palengvinimas. Tyrimo dalyvių teigimu, mokantis tarpkultūrinėse grupėse pastebimas dėstytojų polinkis atlaidžiau vertinti lietuvių studentų darbus, ką tyrimo dalyviai taip pat vadina savotišku mokymosi palengvinimu. Kaip teigia informantai, dėl užsienio kalbos dažnu atveju jie nebūna pasiruošę mokymuisi su *kitais*, todėl labai svarbus dėstytojų palaikymas ir sudaromos lengvesnės mokymosi sąlygos:

Mokymasis šiaip iš esmės atrodo, kad galbūt mokytis tapo lengviau, nes kartais atrodo, kad dėstytojai pasako ne visą informaciją, ką pasakytų lietuvių kalba, tai taip pat atlaidžiau žiūri, tarkim, jeigu padarai namų darbą, tai atlaidžiau žiūri ir į tai, ką tu parašei, tai iš tos pusės, kad gauti geresnį pažymį, tai tame yra tikrai lengviau, mano nuomone. (RA, mag.)

Kad leidžia lietuvių kalbą naudoti ir užduotyse, magistrinį rašysime lietuvių kalba, nu, aišku, gal būtų ir angliškai galima rašyti, bet būtų sunkiau versti. Dėstytojai duoda lietuviškas skaidres, tai čia jau didelis palengvinimas. Labiausiai patinka, kai prisitaiko prie tų studentų, mato, kad čia yra lietuvių grupelė, tai ir diskutuoti leidžia lietuviškai kažką tokio, bet galutinis rezultatas vėlgi, kai sueiname visi kartu – vėl angliškai. (SOC, mag.)

Kalbos vartojimo tarpkultūrinėje grupėje aspektas atskleidžiamas ir iš visiškai kitos pusės. Tyrimo dalyviai mini situacijas, kuriose jie jaučiasi nuošalyje. Besimokydami kartu su užsienio studentais, informantai patiria tam tikrus iššūkius, pavyzdžiui, jie jaučia didesnę dėstytojų dėmesį užsieniečių studentų atžvilgiu:

Jie individualizuoto mokymo daugiau gauna, mes mažiau, jie trise mokosi vieną dalyką, aišku, mūsų irgi nedaug. Kyla toks klausimas iš vidaus, aišku, gal jie kažką įdomiau ten mokosi kitais būdais, mes turim studentę, kuri irgi nekalba angliškai, tai ji tiesiog kai kurias paskaitas nesilanko, ir aš nežinau, mes nežinom, kaip yra su tuo dorojamosi, ar ji lietuviškai atsiskaitinėja, ar ji eina pas dėstytoją individualiai, ar ji nelanko, tai mes nežinom, tai va labai daug nežinios. (GI, mag.)

Bet dar galvoju, kad jie turi išskirtinumą kažkokių, nes jie, tarkim, gali išvažiuoti į Erazmus, nežinau kai kas gal dar važiuos paskutiniaisiais metais, aš, aišku, nežinau, ar ir lietuviai galėtų, bet jie savo tiriamąjį darbą gali atlikti užsienio šaly kažkokioj. Aišku, gal ir lietuviai galėtų, bet nežinau, gal jiems irgi yra kažkokios išskirtinės sąlygos, aš tiesiog nesidomėjau. (AU, mag.)

Kalbėdami apie tarpkultūrinį mokymąsi besimokantieji svarsto, kiek mokymasis jiems svarbus, naudingas, vertina savo pajėgumą mokytis. Kognityvinis situacijos apmąstymas vyksta viso mokymosi metu, tyrimo dalyviai pasirenka sau tinkamas mokymosi strategijas, bando kontroliuoti savo mokymąsi. Šiame etape labai svarbi kitų besimokančiųjų parama, dalinimasis informacija, susijusia su iššūkiais ir problemų sprendimo būdais. Motyvacinis tarpkultūrinio mokymosi komponentas apima kelias mokymosi strategijas. Pirmoji – savęs motyvavimas, kadangi pasikeitęs mokymosi organizavimas yra netradicinis. Savimotyvaciją seka norėjimas mokytis, kadangi tai tampa įdomu, atsiranda naujos pažintys. Žinoma, ne visi besimokantieji yra pajėgūs mokytis tarpkultūrinėje aplinkoje, neretam trukdo ne-

pakankamas užsienio kalbos mokėjimo lygis. Dalis tyrimo dalyvių yra priversti mokytis savarankiškai ir, kaip teigia informantai, mokymasis jiems tampa kitoks:

Tai yra kitoks mokymasis visai, šiaip aš esu tolerantiška, nėra pas mane jokios diskriminacijos, kažkokie, ar ten juodaodis žmogus, ar ten kitos religijos, ar kažko kito, nes aš ne iš tu žmonių, kad kažką diskriminuočiau ar šiaip. Dabar jau antras semestras, kaip aš studijuoju tokioje grupėje. Kad iš dabartinių studentų pasimokyti ryžto tai taip, bet kad būtent aš pati kažko va taip, tai turbūt nelabai. (AU, mag.)

Tai yra visiškai kitokios patirtys ir man asmeniškai yra labai įdomu, tai yra labai ne-tradicinės paskaitos ir apskritai tos mūsų paskaitos yra netradicinės, nes kažkaip tai nesijaučia to tokio griežto akademinio formato, kad sėdėtum ten prie kokio staliuko ir tikrai užsirašinėtum. (SOC, mag.)

Nors iš tikrųjų dėsto ta dauguma angliškai ir ten lietuviškai vieną kitą sakinį. Iš tikrųjų gana keista, nes kokie mes keturi būnam lietuviai, vienas užsienietis ir eina viskas angliškai. Tai va dėl kalbos, nes reikia tekstus versti, laiko daugiau ir mokymasis pasikeitė. (LI, mag.)

Viena vertus, galima matyti, kad tarpkultūrinio mokymosi metu skirtingais būdais pasireiškiantis pasimetimas ir studentų išgyvenimai pamažu veda link potencialiai sėkmingo tarpkultūrinio mokymosi ir jo naudos besimokančiajam. Kita vertus, tiesioginis mokymasis užsienio kalba, studijuojant kartu su kitos kultūros asmeniu, besimokančiajam gali kelti įtampą. Tyrimo dalyvių manymu, kartais kitos kultūros asmuo yra kaltas dėl pasikeitusio mokymosi tipo. Prisiminkime 2003 m. režisierės Sofia Coppola filmą „Pasiklydę vertime“ (angl. *Lost in Translation*), kuriame kalbama apie Holivudo aktorių, atvykusį filmuotis reklaminiam klipui į Japonijos sostinę Tokiją. Aktorius, patekęs į visiškai skirtingos kultūros plotmę, išgyvena didžiulę krizę. Šis filmas atskleidžia kultūrinius susidūrimus tarp vakarietiškos ir rytietiškos kultūros. Herojus, visiškai nesuprantantis, kas jam sakoma darbo metu, jaučiasi pasimetęs ir labai vienišas, kol nesutinka amerikietės, su kuria gali pabėgti nuo beprasmybės jausmo mieste, kuriame beveik niekas nekalba jo gimtąja anglų kalba. Panaši situacija pastebima mokymosi procese, kai tyrimo dalyviai jaučiasi svetimi besimokydami su kitos kultūros asmenimis, todėl, siekdami išvengti krizės ir beprasmybės jausmo, bendrauja su savos kultūros studentais. Nors kalba yra pagrindinis ir svarbus tarpkultūrinio mokymosi kūrimo elementas, besimokantieji teigia, kad kalba yra pagrindinis elementas, dėl kurio žinios jų nepasiekia:

Tada pradėti lyg stresuoti ir ką, bet užsigalvoji ir viskas, tada užsiblokuoja atmintis, nu ir tu nepralemeni nei žodžio. (IN, mag.)

Yra buvusi situacija, kiekvienam davė teksto po lapą paskaityti ir paskui pristatyti savo dalį. Ir aišku buvo, kad kai kurie nu nepristato angliškai, nu nešneka. Arba per mažai iš to lapo perskaito, ta dėstytoja perklausia, kad savais žodžiais. (GI, mag.)

Arba čia reikia surinkti labai gerai šnekančius anglų kalba, arba juos kažkaip atskirai. Nu negauni tu viso to, ką gautum iš studijų, jeigu būtų lietuvių kalba. Tai atrodo lyg kitaip būtų. Tu visų žinių, atrodo, negauni. Bandai užsirašyti, aišku, ką dėstytojas kalba, nu bet tu ne viską sugebi. (AUS, mag.)

Tarkim, grįžti namo, tu nežinai to žodžio, nežinai, kaip jis rašosi, pasižiūri į tą kringelionę, tu pats nesupranti, ką tu užsirašei. O paklausti nėra ko, nes niekas nelanko, arba

nerašo, arba konspektuoja kiekvienas savaip. Aš buvau įpratus labai daug konspektuoti, mano atmintis yra rašomoji. O čia stop, aš negaliu rašyti. Nes aš nesuprantu ką nors kartais. Arba jeigu bandau užsirašyti tą žodį, ne visada taisyklingai. Prieš atsiskaitymus nelengva būna. (IN, mag.)

Mokymosi su *kitu* barjerai grindžiamos teorijoje išreiškia būtinybę tyrimo dalyviams bendrauti ir mokytis užsienio kalba. Tai taip pat parodo santykio tarp lietuvių studentų ir užsienio studentų neturėjimą arba praradimą. Besimokydami tarpkultūrinėse studijose, tyrimo dalyviai jaučiasi praradę savo kultūrinį tapatumą bei santykį su mokymusi ir nesijaučia galintys užmegzti ar palaikyti ryšį su užsienio studentais – *kitais*. Kaip jau buvo minėta, daugiakalbystė tarpkultūrinių studijų metu yra laikoma priemone, padedančia jausti bendrumą grupėje ir tobulėti mokymosi prasme, tačiau tyrimo dalyviai nesijaučia esantys pajėgūs mokytis užsienio kalba ir dalyvauti mokymo procese lygiaverčiai su kitais. Atvirkščiai, dėl kalbos barjero jie jaučiasi nepriklausantys tarpkultūrinei grupei, „pasiklydę“ savajame mokymesi.

Kategorijos ryšys su kitomis tyrimo kategorijomis. Kategorija „Mokymosi su *kitu* barjerai“ nurodo pagrindinį trukdį – kalbą. Mokymasis yra tapęs labiau pasyvus nei aktyvus procesas, nors kalba yra ypač svarbus mokymosi proceso elementas. Tyrimo dalyviai besimokydami sudaro sau prielaidas pažinti skirtumus tarp savęs ir *kito*, tačiau to nepakanka, kad mokymasis taptų sėkmingu. Studentų mokymosi kelias rodo procesą, kaip vyksta tarpkultūrinis mokymasis, kaip ir kokius sprendimus priima studentai, kokie kiti mokymosi dalyviai įsitraukia bei kaip tai daro įtaką jiems. Šis procesas yra susietas ne tik su *kitais*, bet ir su vyraujančiu kontekstu, studentų tarpusavio ryšiais, užsienio kalba, kuri formuoja besimokančiojo tarpkultūrinio mokymosi identitetą. Visų interviu metu besimokantieji pasakojo apie kalbinius momentus, kaip matysime, neišvengiamai kartojamus ir kitose kategorijose. Šie kalbiniai momentai, užfiksuoti studentų pasakojimuose, identifikuojami kaip lūžio momentai, kurių metu patiriami psichologinio ir socialinio lygmens išgyvenimai paskatina tyrimo dalyvių savivoką ir mąstymą apie tarpkultūrinio mokymosi pasekmes.

3.5. *Kito* paskatinimas mokytis: „aš labai džiaugiuosi, kad aš, mokydamosi Lietuvoje, galiu mokytis tokioje aplinkoje“

Atliktas tyrimas atskleidė, kad besimokantieji ne visada susiduria su mokymosi barjerais. Neretai tarpkultūrinis mokymasis tampa paskata mokytis geriau, daugiau laiko skiriamas mokymuisi individualiai. Kai kurie tyrimo dalyviai pažymi, kad jie junta naudą mokydami tarpkultūrinėje erdvėje, kadangi studijuodami su *kitais* tobulina užsienio kalbos gebėjimus, susipažįsta su kitomis kultūromis. Kartais studentai ima stengtis mokytis drauge su užsienio studentais ne tik universitete, bet ir už jo ribų. Reikia paminėti ir tai, kad tyrimo dalyviai neretai mokosi savaime – nesąmoningai, net nesuvokdami, kad įprastos veiklos metu įgyja naujų kompetencijų bei įgūdžių ir tobulėja. Toks mokymasis gali būti iš anksto neapgalvotas ir apimti tiek individualius, tiek socialinius procesus. Savaiminio mokymosi metu atsakomybė už mokymosi procesą ir būdus tenka pačiam besimokančiajam. Dažnai

studentai, dalyvaudami įvairiose pačių inicijuotose veiklose, papildė savo žinias ir ugdo gebėjimus, tačiau nesuvokia, jog to mokosi, nes savaiminis mokymasis vyksta kasdien, pavyzdžiui, netgi atliekant paskirtas užduotis, galima išmokti tai, kas nebuvo planuota.



15 pav. Kategorija „Kito paskatinimas mokytis“

2018-05-01 Ištrauka iš tyrėjos atmintinės

Studentai daug kalbėjo apie tai, kad jiems buvo sunku priimti naują mokymosi būdą. Juos kankino daug klausimų, jie dvejojo dėl savo gebėjimų, dėl savo užsienio kalbos mokėjimo. Lyginant visų studentų patirtis, matosi, jog visiems apsispręsti mokytis tarpkultūrinėje grupėje ar ne, priimti buvo sunku, tam reikėjo laiko, apmąstymo, vidinių pastangų ryžtis. Keletas studentų labai aiškiai įvardino, jog pamačius, kokie gabūs ir protingi atvykusieji studentai, atsirado didžiulis noras mokytis ir stengtis aukščiausių rezultatų. Tačiau artėjant šiam momentui, prieš kiekvieną paskaitą atsiranda neišvengiamai daug dvejonų ir nerimo. Visgi labiausiai nulemia tas nepasitikėjimas savimi dėl užsienio kalbos mokėjimo.

GT apie tarpkultūrinį mokymąsi atskleidė, kad neretai tyrimo dalyviai gali nepripažinti arba nesuprasti, kad vyksta savaiminis mokymasis, kadangi tai gali vykti individualiu lygmeniu arba grupėse per įvairias socialines sąveikas. Dažnai studentai nesuvokia, kad kiekvieną dieną jie papildė savo žinias ir gebėjimus savaiminio mokymosi būdu. Besimokantieji neretai stengiasi mokytis individualiai ir iš anksto pasiruošti paskaitoms užsienio kalba tam, kad paskaitų metu galėtų komunikuoti ir dalyvauti diskusijose. Įvairių susitikimų metu studentai ištraukia į bendras veiklas ir nejausdami pradeda mokytis vienas iš kito patirties.

Studentai, patekę į palyginti naują mokymosi kultūrą ar atsidūrę kartu su užsienio studentais vienoje mokymosi erdvėje, tuo pačiu metu susiduria ir su naujais mokymosi iššūkiais. Šie iššūkiai dažnai susiję su užsienio kalbos vartojimu ar netikėtu neįprastu *kitų* besimokančiųjų elgesiu, kuris gali prieštarauti tam, ką studentai yra jautę ar matę prieš tai. Kitaip tariant, studentai atsiduria naujame dialektiniame procese, kuriame yra bandoma suprasti naują kultūrą ir joje gyvenančius asmenis, tuo pačiu siekiant atrasti prasmes ir bandyti gauti iš to naudos sau. Vienas iš tokių dalykų yra užsienio kalbos tobulinimas:

Aš iš tiesų stojau į studijas, kad būtų anglų kalba. Aš vien dėl to ir stojau tikriausiai. Čia mano toks asmeniškasis, aš norėjau tos praktikos kalbos. Nes kai įlendi į savo darbus, nebegauni tos praktikos ir švietimo srityje. (AU, mag.)

Privalumai tie kalbos, aš matau, privalumai, nes nu šiais laikais tai reikia. Po to, kad su užsieniečiais naujais susipažįsti, tokia komunikacija iš tiesų. Na vis tiek tai naujos pažintys, ne tik lietuviai. Privalumai, sakyčiau, kiek man teko matyti tų užsieniečių, bendrauti, tai visai motyvuoti žmonės. Žino, ko nori, ką veikia studijose daugmaž. Tai duoda tam tikro, ir patį skatina kažkaip domėtis, judėti į priekį, ne taip kaip. Toks platesnis vaizdas man atrodo formuojasi. (VI, mag.)

Be jokios abejonės, dėstytojas yra vienas iš svarbiausių veikėjų tarpkultūrinio mokymosi metu. Skirdamas studentams bendras užduotis, jis priverčia tyrimo dalyvius mokytis su *kitais*. Tačiau jeigu dėstytojo tikslas yra tik žinių, apimančių kurso turinį, suteikimas ir perdavimas, tuomet studentų mokymasis, žvelgiant iš tarpkultūrinio mokymosi perspektyvos, gali būti tiesiog fragmentiškas ar nesąmoningas. Priešingai, mokymasis iš *kito* implikuoja tikslingą tarpkultūrinio mokymosi procesą, kurio metu tarp *aš* ir *kito* vyksta socialinės ir kultūrinės sąveikos, iš kurių yra mokomasi:

Paskaitų metu jie bendrauja gana aktyviai, ypatingai jeigu dėstytojas pamatė, kad žmogus kalba, žmogus žino ir ruošėsi paskaitom ir papildomai, tai aš galiu pasakyti, kad netgi jaučiamas papildomas dėmesys jiems. Mokytis kita kalba yra sunkiau, tai atima daug laiko išmokti terminus, susipažinti su medžiaga, reikia daug skaityti, tai natūraliai trunki dvigubai daugiau galbūt, jeigu techninė literatūra, tai gal net trigubai. (JOA, mag.)

Kaip teigia tyrimo dalyviai, tarpkultūrinio mokymosi metu atsiveria platesnės galimybės, kadangi bendradarbiaujant su *kitais* įgyjama daug naujos patirties ir yra plečiamas akiratis. Tai yra ypatingai palanki mokymosi terpė, kuri padeda kurti organišką situaciją su šalia esančiais *kitais* ir skatina veikti kartu. Esminės tarpkultūrinio mokymosi savybės yra tarpusavio priklausomybė ir bendro tikslo siekimas, kuris įmanomas tik dalyvaujant kiekvienam grupės nariui. Šios savybės tampa reikšmingomis sąlygomis, skatinančiomis tarpkultūrinio mokymosi grupės narių integraciją ir įgalinančiomis kiekvieną besimokantįjį aktyviai įsitraukti į mokymosi procesą, plečiant akiratį ir motyvuojant vienas kitą:

Aš asmeniškai žiūriu kaip į papildomą galimybę iš tikrųjų. Taip, aš esu lietuvė, aš gyvenu Lietuvoje, bet jau, ko gero, daugiau negu du metai, aš kiekvieną mėnesį važiuoju kažkur, kalendoriškai lygiai kas mėnesį. Ir tai nėra primesta iš tikrųjų, aš labai džiaugiuosi, kad aš mokydamasi Lietuvoje, galiu mokytis tokioje aplinkoje. (NE, mag.)

Akiračio plėtimas man. Aišku, aš matau tokių dalykų, kad jeigu ten studentai kiti prisibijo kalbos, kad nesupranta kažko, nebendrauja, tai jie galbūt to nejaučia. Bet nežinau, gal ir aš nusikalbu kada nors. Bet mane supranta, aš suprantu juos ir neimu taip į galvą. (AU, mag.)

Besimokantieji akcentuoja ir kitus teigiamus mokymosi tarpkultūrinėje grupėje aspektus. Jie teigia, kad mokantis su užsienio studentais yra plečiamas akiratis, atsiranda interpretacijų galimybės, kiekviena kultūra turi galimybę išreikšti savo požiūrį. Kultūrinė įvairovė mokymosi procese suteikia galimybę pažinti kultūrinius kontekstus. Dažnu atveju įvairovės pažinimas studentams suteikia galimybę efektyviau bendradarbiauti su užsienio studentais, kartu siekti bendro tikslo. Galimybė pažinti kultūrinės, socialinės, ekonominės

kitų kultūrų ypatybes kelia tam tikrų iššūkių, tačiau tuo pačiu ir skatina tyrimo dalyvius domėtis kitomis kultūromis ir mokytis:

Man asmeniškai vien dėl to, kad aš neturiu to kalbinio barjero, nėra diskriminacijos. Man yra pliusas. Aš ėjau prašyti dėstytojos, kad man leistų kursinį rašyti anglų kalba, man tai yra pliusas. (LI, mag.)

Galimybė vėlgi pažinti tą visą tarpkultūrinį kontekstą, nes turėti šalia žmones su skirtinga patirtimi, skirtingu tikėjimu, su skirtingu požiūriu ir gyvenusius skirtingose kultūrose, skirtingose šalyse ir paskui galimybė padiskutuoti apie kažkokius socialinius klausimus, ne apie tai, kas yra įdomu, išgirsti kitą požiūrį, kartais net pasiginčyti, tai irgi yra labai gera galimybė, tai yra labai įdomu. (AUŠ, mag.)

Tarpkultūrinio mokymosi metu siekiama ugdyti pagarbą ir toleranciją kitos kultūros asmeniui, stengiantis užtikrinti lygias galimybes dominuojančios kultūros aplinkoje, šiuo atveju, Lietuvoje. Tyrimo dalyviai kalba apie kitų studentų sąmoningumą ir supratingumą, teigia, kad, nepaisant tarpusavio skirtumų, visi priklauso vienas nuo kito ir kartu gali kurti bendrumą. Studentų nuomone, visoms kultūrinėms grupėms priklausantys besimokantieji turi turėti vienodas galimybes mokytis, o mokymosi metu jiems turi būti užtikrintos vienos sąlygos, padedančios siekti gerų mokymosi rezultatų. Taigi, kaip teigia tyrimo dalyviai, sudarytos mokymosi galimybės juos skatina mokytis:

Buvo toks atvejis, kai mūsų studentai sako, ar galima klausimą lietuviškai, dėstytoja sako, ne negalima, nes paskaita anglų kalba. Tai buvo užtikrintos ir išsaugotos lygios galimybės kiekvienam studentui, jokių kažkokių papildomų išlygų. (RA, mag.)

Gali deklaruoti, kad sudaromos puikios, palankios sąlygos visiems mokytis kartu ir anglų kalba, ir viską, bet realiai, kiek tai yra įgyvendinama. Mūsų studijų programoje gerai viskas yra. Suteikiama studentams visiems, tiek užsieniečiams įtraukiant juos į visą procesą, gal šiek tiek diskriminuojant lietuvius, bet yra kitų dėstytojų, kurie tiesiog yra mažuma, tai mums su jais užsiimti. (RA, mag.)

Kaip jau ne kartą minėta, tyrimo dalyviai, mokydamiesi tarpkultūrinėse studijose, bendrauja užsienio kalba ir tik ją vartodami gali visapusiškai dalyvauti mokymosi procese. Kai kuriems lietuviams studentams yra sunku adaptuotis paskaitų metu ir bendrauti su *kitais* negimtają kalba. Tokie studentai jaučiasi nepatogiai, negali užmegzti santykio su užsieniečiais studentais, jaučia diskomfortą ir nenorą dalyvauti paskaitose. Neretai jie nelanko paskaitų, o jų laiką skiria savarankiškomis užduotims ir namų darbams, nors suvokia, kad gebėjimas bendrauti užsienio kalba reikalauja laiko ir kantrybės:

Tai koks man tikslas eiti, jeigu aš prasėdžiu, grįžtu namo, galva kvadratinė. Tai tą laiką, tie kurie neina, skiria kažkokių namų darbų rašymui ar kažkam, tų darbų pilna. Į lietuvišką paskaitą ir tų žmonių ateina, į anglišką nelabai, nenorime šnekėti angliškai. Tai toks diskomfortas toks nefainas. (IN, mag.)

Ten, tarkim, užsieniečiai tikrai matosi jie tą kalbą naudoja kiekvieną dieną ir paprastai pasako daug daugiau negu lietuviai. Ir šiaip būna nejaukumo jausmas, kai reikia diskutuoti, nes nežinau, ne visada sugebi atsakyti į klausimą, kokį pateikia dėstytojas, ir tada būna tiesiog nemalonu. Aišku, yra ir pliusų, nes vis tik tu tą savo kalbą vis tiek tobulini ir,

kuo toliau, tuo geriau, ir ne taip jau keista. Tai, aišku, anglų kalbos žinios, pradeda lengviau darytis ir tuos straipsnius skaityti, ir tą sakinio struktūrą suprasti. Stengiesi, aišku, ir suprasti, kad visi skirtingi, reikia juos toleruoti. (LI, mag.)

Vienas iš tarpkultūrinio mokymosi tikslų yra mokymasis įvairovėje ir kalbinių gebėjimų vystymas, kuris galimas besimokant savaiminiu būdu arba besimokant grupėje patyriminiu būdu. Tačiau kai kurie tyrimo dalyviai teigia, kad mokymasis tarpkultūrinėse grupėse neturi prasmės, studentai turi mokytis savarankiškai, didelę laiko dalį skirdami vertimams:

Pas mane būdavo, tarkim, kad aš spausdinu skaidres, kad ir dabar spausdinu angliškai ir aš vis tiek verčiuosi viską lietuviškai. Man vis tiek tada viskas būna paprasčiau. Lyg suprantu aš tą sakinį angliškai, viskas gerai, aš jį žinau, suprantu ir panašiai, bet aš vis tiek užsirašau ant viršaus lietuviškai. Aš vėl sugaištu daug laiko, darbo, kur atrodo būtų sava kalba, taigi viskas paprasčiau, tada ir savo laisvalaikį turėtum, o dabar nu ką, dirbi papildomai. (GI, mag.)

Ką aš daryčiau valandą, aš darau visą dieną. Aš dabar, pavyzdžiui, nebeturiu savaitgalių. Pas mane visi savaitgaliai tiesiog užimti. Dvigubai daugiau laiko skiriu studijoms, lietuvių kalba jeigu būtų viskas arba bent jau tos skaidrės, arba šneka, tada automatiškai būtum viską užsirašius. Pas mane užrašai beveik tušti. (IN, mag.)

Tyrimo metu išryškėjusios užsienio kalbos vartojimo ypatybės kuria tyrimo dalyvių kultūrinį tapatumą. Besimokantieji teigia, kad užsienio kalbos mokėjimas palengvintų mokymąsi ir užtikrintų mokymosi kokybę. Suprasdami užsienio kalbą, studentai galėtų ne tik išreikšti savo nuomonę, bet ir kitaip įsisavinti dalyko informaciją:

Iš pradžių sėdi paskaitose, viskas angliškai, tai išeini tokia nieko nesupratus. Paskui jau bandžiau prieš paskaitą, būdavo, kažkas sukelia skaidres, tai stengdavausi išsiversti prieš paskaitą, kad sėdėdama paskaitoje suprastum, ką kalba, tai ir kokybė tokia yra. Lietuviškai ta informacija kitaip mane pasiekia. Kokybė tikrai nukenčia. Aš, man atrodo, mažiau gaunu, aš prarandu daug. (GI, mag.)

Tarpkultūrinio mokymosi metu ypatingai svarbus bendravimas su kitos kultūros studentais. Jo metu galima praplėsti žinias apie kitas kultūras, tačiau tyrimo dalyviai nurodo, kad mokydami kartu su *kitais*, jie tuo pačiu yra ir „atskirai“. Esminis barjeras, skiriantis studentus, yra kalba. Tyrime dalyvaujantys studentai teigė, kad jiems sunku dirbti komandoje, nes informacijos interpretavimas ir siejimas, tam tikrų nuostatų suvokimas yra neįmanomas turint menkas užsienio kalbos žinias:

Bendraujam tiek, kiek, kai kartais būna kažkokie klausimai, kur apsarstyti reikia, diskutuoti, bet irgi tada labiau į grupes eina su užsieniečiais tos, kurios labiau moka kalbą, tai tiek ir to bendravimo. Šiaip tai jie ir darbus darosi atkirai. Viena darė su viena panele gruzine kartu darbą, bet šiaip tai jie atkirai, nes būna, kad ir komandinis darbas, bet jie vis tiek daro atkirai. O šiaip su lietuviais tai mes visos labai draugiškai bendraujam, ne-trukdo tie užsieniečiai mums, tik ta anglų kalba, kad daugiau būtų dėmesio lietuvių kalbai ir aiškiau viskas būtų. (LI, mag.)

Tyrimo dalyviai, kalbėdami apie atsidūrimą nuošalyje, pirmiausiai pamini, kad jie nedrįsta kalbėti ar diskutuoti paskaitų metu. Studentai teigia, kad jie nepajėgia išlaikyti tiesioginio kontakto su *kitais*, kadangi šie „visada turi ką pasakyti“. Be to, apklaustųjų nuomone, paskaitų metu dėstytojo elgesys yra daugiausiai nukreiptas į „kalbančiuosius“ užsienio studentus. Vadinasi, galima teigti, kad lietuvių ir užsienio studentų dalyvavimas paskaitose reikalauja iš dėstytojo gebėjimo kurti mokymosi sąlygas, įgalinančias įsitraukti visus mokymosi proceso dalyvius, kitu atveju, besimokantieji jaučiasi paliekami nuošalyje. Dažnu atveju stiprus tiesioginis kontaktas su užsienio studentais dėstytojams tampa svarbiu iššūkiu, siekiant sukurti visiems studentams tinkamas mokymosi sąlygas:

Mes lietuviai, žinokit, nutylim. Nes jie iš tikrųjų, būna, užsidiskutuoja, tarkim, su dėstytoju asmeniškai, diskusija vyksta, o mes liekam nuošaly, nu mes nutylim, o paskui, kai jau dėstytojas baigia diskusijas, tada tęsia toliau paskaitą. Mes kažkaip neįsijungiam, neįsitraukiam į tą diskusiją su jais. Jie iš tikro visada turi ką pasakyti, dar nebuvo taip, kad kuris nors neturėtų ką pasakyti. Ir, tarkim, jeigu jau atrodo, kad jau viskas, nieko nebėra, tik žiūrim į laiką, kad jau turi baigtis tą septintą paskaita, vis tiek jie ką nors dar sugeba pasakyti. Mes kažkaip nusileidžiam, nežinau kodėl, bet mes iš tikrųjų nusileidžiam. Tai tie kitų šalių studentai, tai jie už mus atkalba kartais. (IN, mag.)

Tyrimo metu išryškėjo, kad atvykusieji studentai nesąmoningai motyvuoja ir skatina mokytis lietuvius studentus, o tai pasireiškia kasdieninėje mokymosi veikloje, veikiamoje nuolatinio kaitos proceso. Nuolatinės kaitos procesas, suvokiamas per asmeninę tyrimo dalyvių patirtį, siejasi su tarpkultūrinėse studijose esamu dinamišku, nesustabdomu procesu. Tyrimo dalyviai stengiasi suvokti, kad tarpkultūrinio mokymosi aplinkoje mokomasi ne tik su *kitais*, bet ir iš *kitų*. Tarpkultūrinio mokymosi metu lietuviai studentai gali sustiprinti bendravimo užsienio kalba gebėjimus, taip pat geriau suprasti kitas kultūras. Kaip išaiškėjo tyrimo metu, tarpkultūrinio mokymosi metu kalba atlieka labai svarbų vaidmenį: padeda tyrimo dalyviams įsitraukti į mokymosi procesą, dalyvauti grupės veiklose ir kurti santykius su *kitais*. Kalbos mokėjimas suteikia pasitikėjimo savimi ir padeda suprasti mokomąjį dalyką, kita vertus, nepakankamos užsienio kalbos žinios gali lemti nesėkmes integruojantis į universitetą ir tarpkultūrinę mokymosi grupę. Siekdami to išvengti lietuviai studentai stengiasi mokytis individualiai.

Kategorijos ryšys su kitomis tyrimo kategorijomis. Aptartoji kategorija yra glaudžiai susijusi su kategorija „Mokymosi su *kitu* barjerai“. Reikia pabrėžti, kad tyrimo dalyviai buvo linkę atvirai dalintis patirtimi, pasakoti apie savo mokymąsi, net jeigu tai ir neigiama patirtis. Interviu duomenys atskleidžia, kad apklaustieji dažnai nusiteikę ne itin pozityviai, neretai jie labiau nori išsakyti neigiamus ir tobulintinus nei teigiamus tarpkultūrinio mokymosi aspektus. Kategorija „*Kito* paskatinimas mokytis“ atspindi kultūrinio tapatumo, siejamo su gimtąja kalba, realybe. Apibendrinant tyrimo dalyvių nuomonę, galima teigti, kad sėkmingą adaptaciją tarpkultūrinėje grupėje lemia šie veiksniai: pačių tyrimo dalyvių motyvacija, atvirumas kitiškumui ir galėjimas mokytis tarpkultūrinėje grupėje; tarpkultūrinė patirtis; kokybiškas mokymasis užsienio kalba.

Atliekant tyrimą pastebėta, kad informantų kalboje nėra karto nebuvo paminėtas kultūrinio sąmoningumo stygius. Tyrimo dalyviai nepateikė jokių pavyzdžių, susijusių su netolerancija kitai kultūrai ar nepagarba kitataučiams. Informantai turėjo noro pažinti kitas kultūras, analizuoti jas lyginant tarpusavyje. Ir nors tarpkultūrinis mokymasis paremtas tolerancija vienas kitam, tuo pačiu metu tyrimo dalyviai jautė esamus skirtumus ir nenorą mokytis. Tyrimas atskleidė mokymosi tarpkultūrinėje grupėje iššūkius, su kuriais susiduria lietuviai studentai. Tai, kad mokymasis tarpkultūrinėje grupėje yra netolygus ir skiriasi nuo mokymosi lietuvių studentų grupėje, neretai lemia tyrimo dalyvių mokymosi nestabilumą ir sąmoningą atsiskyrimą nuo grupės.

2018-05-25 Ištrauka iš tyrėjos atmintinės

Lietuvių studentų tarpkultūrinis mokymasis suvokiamas užsienio kalbos, užsienio studento ir dėstytojo sąveikose, kuomet socialinės interakcijos vyksta tarp jų visų. Studentai dažnai priešinasi mokymuisi su užsienio studentais. Nors užsienio studentai mokosi ir turi tas pačias galimybes kaip ir lietuviai studentai, tačiau jie šį procesą mato kaip grėsmę savo mokymuisi, jaučia tam tikrą konkurenciją, savo visišką teisių praradimą mokymosi procese. Visam tam didžiausią įtaką turi kalbos aspektas. Nors studentai turi žinių ir mokosi kalbos, tačiau jie jaučia baimę kalbėti, gėdą ir jaučiasi nepasiruošę studijuoti užsienio kalba. Tad jų pasipriešinimas pasireiškia atstūmimu, nepasitikėjimu savimi, sąmoningu atsiskyrimu grupėje.

Tarp lietuvių ir atvykusių studentų egzistuoja daug kultūrinių skirtumų, kuriuos besimokantieji pripažįsta ir toleruoja. Studentai suvokia, kad tarpkultūrinio mokymosi esmė yra mokymasis kultūrinėje įvairovėje. Tyrimo dalyviai teigia, kad jiems nėra svarbūs stereotipai ir išankstinės nuostatos apie kitas kultūras. Jie yra atviri kultūrinės įvairovės suvokimui ir jaučia pagarbą skirtingų kultūrų studentams, tačiau pagrindinis ir svarbiausias trikdantis veiksnys yra kalba, kuria mokomasi, ir kuri arba leidžia pripažinti mokymąsi su *kitu*, arba, atvirkščiai, – priverčia jį atstumti.

3.6.1. Kito pripažinimas: „kažkaip tai natūralu pasidarė“

Kultūrinės įvairovės kontekste būtina sąlyga yra suprasti *kitus* ir prisitaikyti, kadangi tolerancija leidžia sudaryti prielaidas atvirumui. Laikantis tolerantiško požiūrio, neigiamai vertinami dalykai tampa labiau priimtini, taip išreiškiant pripažinimą kitioniškumui, be to, tolerantiškam žmogui yra lengviau prisitaikyti prie pokyčių ir naujovių mokymosi procese. Tačiau reikia paminėti, kad noro prisitaikyti užtenka ne visada, dar reikia ir noro mokytis kita, ne gimtąja kalba, o siekiant adaptacijos tarpkultūrinėje mokymosi aplinkoje, verbalinė ir neverbalinė komunikacija yra neišvengiama:

Bendravimas anglų kalba – iš pradžių tai buvo žiauriai keista, nes kai įstojau tai anglų kalbos nenaudojau gal tris metus turbūt, taip kad reikėtų kasdien bendrauti, tai buvo sunku ir tarsi atrodė nieko čia nesugebėsi, neparašysi tų namų darbu, kaip čia bus. Bet po to kažkaip įsivažiuoji ir supranti, kad tai nėra taip baisu, kaip iš šalies gali pasirodyti, tai tiesiog pripranti prie tos anglų kalbos ir viskas tarsi tampa natūralu. (AU, mag.)

Ir iš tikrųjų labai tas studijų procesas greitai eina ir, sakyčiau, prisitaikai ir nepyksti. (SOC, mag.)

Be užsienio kalbos vartojimo tarpkultūrinio mokymosi procesas yra negalimas, kadangi kalbos pagalba studentai perteikia savo žinias ir jas įsisavina. Vienas iš tarpkultūrinio mokymosi bendrumų yra komunikavimas ta pačia kalba, tačiau užsienio kalbos vartojimas lemia sunkumus, kuriuos patiria vietiniai studentai:

Aš jaučiuosi iš tikrųjų gerai, nes aš norėjau tobulinti kalbą, visu pirma, tai man tai yra motyvacija, priverstinė motyvacija, pradžia buvo sunki, taip, kokį pirmą mėnesį aš jaučiau didelį psichologinį diskomfortą ir grįždamas iš paskaitų aš nebegalėdavau išarti nei žodžio, negalėjau kalbėti, nes aš buvau pervargęs tiesiog, būdavo sunku, bet kadangi iš skirtingų kultūrų atvažiavę žmonės, skirtingi akcentai, nu visiškai skirtingai kalba, būdavo tokių, kad aš porą mėnesių klausydavau ir nė žodžio nesuprasdavau, ką kalba mano kolegos studentai. (VI, mag.)

Antras aspektas, be kurio neįmanomas tarpkultūrinis mokymasis, yra atvirumas kitoniškumui, *kito* pripažinimas. Kultūrinių identitetų daugialypiškumas ir kismas sudaro prielaidas dialogo kūrimui. Kultūrinės įvairovės pažinimas, formuojamas bendradarbiaujant su užsienio studentais paskaitų metu, rengiant bendrus darbus, lemia sėkmingą bendrystę ir komunikaciją, o visa tai sukuria prielaidas suprasti savo ir kitų kultūrą. Integruodami turimas žinias ir kartais elgesio normas, priimdami užsienio studentų kitoniškumą, studentai tobulėja. Tokiu būdu yra išryškinama dialogo, skatinančio studentų tarpusavio sąveiką, supratimą ir toleranciją kitoniškumui, svarba. Studentai tarpkultūrinio mokymosi procese pastebi nemažai dalykų, kurių norėtų pasimokyti iš užsienio studentų, bet tai atsiranda tik dirbant kartu ir atliekant bendras užduotis:

Pasimokyti galėčiau, kas man patinka labai – tai jų laiko planavimas. Buvo paskaita, tada susiplanuoji, kokie vakaro darbai, kokius namų darbus padaryti ir greičiausiai tą pačią dieną bus padarytas ir tas namų darbas. Jie tokie labai planuojantys viską, ir, sakau, aš šito irgi norėčiau išmokti, nes tikrai naudinga manyčiau. (DA, mag.)

Iš dabartinių tai galėčiau pasimokyti to ryžto, nes jie ant tiek viskuo domisi, tiek jiems viskas įdomu. Jie mokosi dabar, sakė, bijau pameluot, ar ne devynis dalykus jie studijuoja per semestrą, mokinasi kalbas dar papildomai jie. Kartais, jeigu dėstytojas tavęs kažko paklausia ir tu nežinai, tai jie į tave taip žvairuodami pasižiūri, kaip tu gali nežinot tokio elementaraus dalyko. Šiaip jie labai laisvai jaučiasi, labai sėdi tokie, mes tai kultūringai sėdim, o jie gali koją ant kojos užsikrauti, kaip jiems patogiu, ypatingai tas iš Nigerijos studentas, tai taip koją ant kojos, tai kaip fotelyje sėdėtų labai laisvai, ne jokių kompleksų, be jokių, kaip atėjo pas draugus. (AUŠ, mag.)

Tyrimo dalyviai, besimokydami kartu su užsienio studentais, supranta negalintys reikauti *kitų* prisitaikyti prie lietuviams įprasto bendravimo ar elgesio. Atvirkščiai, studentai pastebi, kad *kiti* stengiasi ir aktyviai įsitraukia į mokymosi procesą. Tyrimo dalyviai, norėdami mokytis kartu su *kitais*, turi keisti savo požiūrį į mokymąsi ir bendravimą. Grupės viduje vykstantis pokytis netiesiogiai padeda besimokantiems priimti *kitus* ir jų kultū-

rinius skirtumus ir leidžia pamatyti visus juos vienijantį bruožą – norą mokytis ir konkurenciją:

Kaip paskaitose sėdim, tai man atrodo, kad mes visi lygūs ir vienodi, tikrai nejauti tos kitos kultūros. Mes bendraujame, mes kažką mokomės, tie mūsų kultūriniai skirtumai neišryškėja, kaip jie gali išryškėti skirtumai. Jie labai bendraujantys, labai diskutuoja, aš manau, kad jie gal dėl to, kad iš kitos šalies, kaip erazmininkai, jie vat labai stengiasi. (GI, mag.)

Pasak tyrimo dalyvių, jiems labai svarbus kultūrinis tapatumas, išreiškiamas per gimtąją kalbą, taip pat jo kaita tarpkultūrinių studijų metu. Kultūrinis tapatumas bendrąja prasme daro įtaką šiuolaikiniam studentų kultūros formavimuisi, išryškindamas studentų kultūrinis skirtumus. Tarpkultūrinio mokymosi metu turėtų būti skatinamas *kitų* pripažinimas ir tarpkultūrinis studentų dialogas, kurio tikslas – tolerancija, kultūrinių skirtumų priėmimas ir pagarba. Tarpkultūrinis mokymasis plečia studentų žinias apie kitas kultūras ir kultūrinius skirtumus, tačiau tyrimo dalyviai teigia, kad atliekant bendrus darbus su *kitais* studentais, išryškėja komunikaciniai skirtumai, todėl, studentų nuomone, darbas homogeniškoje porose, t. y. lietuvių grupėse, būtų veiksmingesnis:

Mes turėjome kartu darbą padaryti, aišku, yra asmeninės savybės, kaip tas žmogus organizuojasi darbą ir visa kita, bet automatiškai nu tas pačio darbo supratimas, sakykime, labai daug tokio papildomo reikia, susikalbėjome, kad kartais laiko atžvilgiu nelabai tu ten spėji, tarp savo visų kitų darbų, o kaip tu su lietuviu vien susisuktum, kažkokią padarytum prezentaciją dėstytojui ir viskas, atrodo, iš tiesų būtų kaip ir gerai. Komunikacijos, papildomai energijos tam reikia išsiaiškinti ir, ypač jeigu žmogus yra linkęs į maksimalizmą, sakykime, nori tikrai gerų įvertinimų. (AU, mag.)

Kai darbą rašai kažkokį kartu su užsieniečiu, prezentaciją darai ar dar kokį atsakingą dalyką, tai tas toksai kartais supratimo lygis labai skirtingas. Tikrai reikia labai daug komunikuoti, kai rašai tikrai svarbų darbą. Ta komunikacija su lietuviu būtų lengviau. Ta diskusija būtų kitokia. O su užsieniečiu, kai darai darbą, tai taip yra įdomiau, kažko naujo sužinojau, bet laiko atžvilgiu, kiek buvo susitikimų, kiek planavome susitikimų, kad užteks, ir dar papildomai kiek susitikimų vyko ir visokiausi pokalbiai tenai ir per mesindžerį, padaugėjo, gerokai padaugėjo. (RA, mag.)

Tyrimo dalyviai mini ir požiūrių į mokymąsi skirtumą. Atvykę studijuoti užsienio studentai yra labiau atsipalaidavę, galbūt jaučiasi turintys daugiau laiko. Tyrimo dalyviai jaučiasi „stabdomi“ ir yra priversti derintis prie užsienio studentų poreikių, o tai užima didesnę laiko dalį nei darbą atliekant kartu su lietuviu studentu:

Kada tenka daryti kažkokius darbus bendrus, projektus, tai jauti, kaip skiriasi apskritai požiūris į darbą, laiko planavimas, prioritetų dėliojimas, tai būna labai įdomu stebėti ir kažkaip kartais net išmuša iš pusiausvyros, nori viską susiplanuoti taikliai, tiksliai, o tu matai, kad nu žmogus kitaip mąsto, kažkaip jam reikia daugiau laiko, reikia, jo interesai dar kažkur kitur yra nukreipti ir kartais tai šiek tiek stabdo, bet kažkaip derini, sutari viską, aptari ir bandai tuos dalykus suklijuoti. (JOA, mag.)

Jeigu aš visą laiką siekiu geriausio tikslo, kokį tik galiu padaryti iš savęs, tai nereiškia, kad mano porininkas turi tą pačią viziją. Skirtingas požiūris yra pagrindinis trūkumas,

bet tai yra būdinga, tarkim, daugiausiai studentams iš Kazachstano, kai kurie atvažiuoja su labai silpnomis užsienio kalbos žiniomis. (NE, mag.)

Lietuviai studentai, mokydamiesi tarpkultūrinėse studijose, stengiasi pripažinti kitus ir dirbti komandose, tačiau pasitaiko atvejų, kai skiriasi ne tik požiūris į vykdomą darbą, bet ir asmeninės savybės. Žinoma, tyrimo dalyviai stengiasi į kiekvieną žvelgti kaip į unikalų asmenį, kurį veikia tiek kultūriniai, tiek socialiniai ir asmeniniai veiksniai. Šie lietuvių studentų patyrimai įgalina juos prisiimti asmeninę atsakomybę už būsimus savo mokymosi veiksmus ir darbus, kurie gali pakeisti lietuvių studentų mokymosi procesą:

Tiesiog viskas buvo pateikta angliškai ir ji buvo anglių filologijos studentė, ir ji čia turėjo tik vieną dalyką, nes neatitiko kažkaip ten jai. Tai mes gavome užduotį ir tiesiog turėjome aptarti grupė, ir ji visiškai nesuprato. Nei užduoties, o aš bandžiau jai paaiškinti. Tada ji sugalvojo savo tą tokį „of doing things“ ir su ja nebuvo galima tartis tiesiog, nežinau, ar čia kultūrinis, ar čia žmogaus tokia savybė, kad tiesiog turi būti taip, kaip ji suprato, ir kitos nuomonės nepriimtinos. (JOA, mag.)

Kultūrinio tapatumo per gimtąją kalbą suvokimas pasireiškia kito pripažinimu, kuris susiformavo kaip tarpkultūrinio mokymosi rezultatas. Tyrimo dalyviai stengiasi prisitaikyti prie diktuojamų sąlygų, pripažįsta, jog tobulėja, tačiau mokymosi procese dažnai pasireiškia ne tik kultūriniai mokymosi skirtumai, bet ir skirtingi požiūriai į mokymosi procesą. Kito pripažinimas ir skirtingas požiūrių bei kultūrinių skirtumų egzistavimas tampa svarbiu veiksmu, padedančiu tyrimo dalyviams kurti ir apibrėžti savąjį kultūrinį tapatumą, kurį informantai suvokia per gimtosios kalbos vartojimą mokymosi procese. Taigi galima teigti, kad tarpkultūrinio mokymosi dėmesio centre atsiduria kitas, jo pažinimas, pripažinimas ir priėmimas bei kultūrinių skirtumų suvokimas. Tokiu būdu mokymosi procesas yra nukreiptas į šalia esantį kitos kultūros asmenį.

Studentai pabrėžia, kad siekdami mokytis kartu, jie mokosi tolerancijos vienas kitam ir prisitaiko prie kultūrinės įvairovės paskaitose. Tarpkultūrinio mokymosi metu tyrimo dalyviai turi galimybę pažinti kitus asmenis, priimti kultūros įvairovę ir pademonstruoti tolerancijos raišką. Taigi tarpkultūrinis mokymasis tampa neatsiejama tolerancijos ugdyimo dalis. Pasak tyrimo dalyvių, tokio mokymosi metu jie išmoksta tolerancijos ir tarpkultūrinis mokymasis tampa natūraliu:

Išmokau galbūt labiau toleruoti kitus, su jų visais pasakymais, nuomonėmis, visais gestais net. Net rankos paspaudimas ar galvos pakreipimas viskas kitaip. Pas mus dar išvykusi į erasmusą kita nuolatinė užsienietė, kuri čia nuolat mokėsi, tai su ja ypatingai iš pradžių jautėsi toksai atstumas, nes nei ji mūsų norėjo prisileisti arti ir ką nors pasakoti apie save, nei mes iš pradžių, ji buvo svetimas žmogus, ir jaučiasi toks pastoviai. (RA, mag.)

Taip pat viskas, ką žinau, bendravimas, išmokstama tolerancijos, pagarbos, pakantumo. Manau, tai yra patys svarbiausi pliusai. Taip pat ir visas tas privalumas besimokant yra tai, kad pamatai skirtingus mokymosi metodus taikomus, kurie gali būti taikomi, kaip gali būti visas kursas dėstomas ir planuojamas, ypač man aktualu, nes programa susijusi su tuo, tai galima pasisemti patirties ir iš pačių dėstytojų, matant, kaip jie dirba su tokia mišria grupe. (SOC, mag.)

Kažkaip net kartais nekreipi dėmesio, kad jie yra grupėje, nes tau kažkaip tai natūralu jau pasidarė. Kažkaip jau susitaikei su tuo ir viskas, ir kažkaip tavęs smarkiai neįtakoja, bent jau manęs, kad ten yra užsieniečiai, kažkokia jų kitokia kultūra ar dar kažkas. Tai sakau tas pavyzdys gali būti gal daugiau tolerancijos, nes iš pradžių tikrai būdavo, kad nervuoja, kai jie pradeda klausinėti kažkokių smulkmenų, tarsi atrodo, ir taip viskas aišku. Tiesiog, kol jie šneka, palauki, pasižiūri, pasiklausai, ką jie ten kalba. (LI, mag.)

Tyrimo dalyvių mokymasis kartu su *kitais* atspindi augimo ir tobulėjimo mokantis kartu procesą, nes ilgainiui, rekonstruodami savo kultūrinį tapatumą, studentai pradeda jausti, jog jie lavina savo kalbinius gebėjimus ir kasdien tobulėja. Be to, jie teigia, kad tarpkultūrinio mokymosi procese tai yra vienas iš svarbių holistinio mokymosi proceso komponentų:

Patobulėjau keliais aspektais, aišku, kalba yra toks dalykas, kur pastoviai reikalaujantis žinių, jeigu nelavinsi, užmirši, tai viskas, tu jos nebemokėsi. Tai tikrai tobulėjai kasdien, nes mokausi specifinės kalbos, yra vis tik žodynas atitinkamas, terminai. Taip pat yra daug žmonių, erasmusų buvo atvykę praėjusį semestrą <...> žmonės, tai irgi toks daug skirtingų žmonių, daug skirtingų nuomonių, patyrimų, visa tai, manau, praturtina. (RA, mag.)

Realiai net nežinau, kaip čia pasakyti, tas mokymasis, galbūt užsieniečiai grupėje gal gerai, todėl jie tave priverčia bendrauti ir tą kalbą naudoti dažniau, tai realiai pritaikai kažkur savo anglų kalbą, savo anglų kalbos žinias ir dėl to mokaisi jau automatiškai, nes kitaip tu tos kalbos tiesiog nenaudotum, tiesiog nefigūruotų paskaitose. Taip pat gal dar mokaisi tokių tarpkultūrinių skirtumų, nes labai skiriasi pats suvokimas galbūt, tai lietuviai gal ne tokie reiklūs, jie gal sakyčiau ne tokie motyvuoti kaip užsieniečiai. (AU, mag.)

Man visiškai nesudarė jokių keblumų ir ypač galėčiau pabrėžti, kad aš dabar, netgi studijuojant džiaugiuosi, kad aš galiu angliškai rašyti visus atsiskaitomuosius darbus ir kursinį taip pat, nes man tai padeda tobulėti, savo kalbinius įgūdžius lavinti toliau. Tai tikrai plusas yra kalbos žinojimas ir, manau, vienas iš faktorių, kad nesudaro kažkokių didelių keblumų esant skirtingiems žmonėms iš skirtingų valstybių. (RA, mag.)

Mokantis tarpkultūrinėje auditorijoje, labiausiai pastebimas bendravimo užsienio kalba tobulėjimas. Taigi šiuo atveju mokymasis neabejotinai reikalauja mokėti ir nuolatos tobulinti užsienio kalbos žinias. Be to, priimančioje šalyje užsienio kalbų vartojimas tampa kasdiene ir reikšminga savęs išreiškimo, tarpusavio bendravimo ir reprezentacijos priemone. Tyrimo dalyviai džiaugiasi ir jaučia mokymosi vertę, pabrėždami tai, kad užsienio kalbą gali vartoti kasdien, ir teigia, kad: „*tai turėtų būti taikoma visais lygiais, su visais studentais ir su visom studijų programomis, be išimties*“ (NE, bak.):

Vien pats mokymasis užsienio kalba jisai yra kitoks. Pavyzdžiui, aš žiauriai fainai jaučiuosi, kai man sakinyš pirmiausiai gimsta anglų kalba ir, kai reikia pagalvoti, kaip jį tvarkingai nesubjaurojant išversti į lietuvių kalbą, tai šitas momentas labai fainas, kai atsiranda įgūdžiai tokie gilesni, kai tu jau pradedi žinoti ir kitą kalbą tinkamame lygyje. (AU, mag.)

Iš tikrųjų tai aš atsigauanu tose paskaitose. Nes dažniausiai iš užsienio studentai, kiek aš pastebėjau, nu vis dėlto į erasmusą nesiunčia bet ko, ir tikrai yra labai išsilavinę žmonės, kurie yra atviri idėjom. Tikrai, kai pasiklausai, nu kartais atrodo vau, nes iš tikrųjų stiprūs

studentai, malonu su jais pabendrauti, malonu, kad jie visi patys yra atviri. (AU, mag.)

Tai tikrai jaučiu, kad ir gramatika gerėja, ir pati iškalba anglų kalbos ji keičiasi. Ir akiratis plečiasi, nes mes analizuojam užsienio visokius straipsnius ir situacijas. (SOC, mag.)

Tarpkultūrinio mokymosi procesui yra būtinas abipusis pripažinimas, kurio metu aš ir kitas stengiasi priimti vienas kitą. Tačiau taip pat dera atkreipti dėmesį ir į asmeninį pokytį: keičiantis požiūriui, vyksta ir asmens kaita. Norint pripažinti kitą, svarbu įgyti kultūrinių žinių tam, kad būtų galima išlaikyti pusiausvyrą mokymosi procese. Tačiau svarbu pabrėžti, kad studentų kultūrinės žinios neturi tapti „filtru“, skatinančiu skirstyti kitus. Tyrimo dalyviai teigia, kad tarpkultūrinio mokymosi procese kito pripažinimas yra būtinas adaptacijos veiksnys, kuris skatina dialogą tarp studentų, kuria santykį tarp jų.

3.6.2. Abipusis atstūmimas: „jaučiasi atstumas“

Lietuviai studentai dažnai pastebi, kad mokantis tarpkultūrinėje grupėje jaučiama kito lyderystė, ypatingai išryškėjanti grupiniuose darbuose arba bendrose diskusijose. Tyrimo dalyviai teigė, kad galbūt kitų lyderystė dažnai jaučiama dėl atvykusių studentų gebėjimo komunikuoti užsienio kalba:

Net nežinau, mes kažkaip diskutuojam, bet tie užsieniečiai kažkokie labai šaunūs atvažiuoja iš tikrųjų. Jie visada pirmu smuiku visose diskusijose, gal todėl, kad jie to kalbos barjero visiškai neturi, jie puikiai kalba. Mes ne visas paskaitas gi ir turim kartu, porą pasikaitų, dabar viena kitą. Ir pirmam semestre, ir antram yra tikrai tokie aktyvūs ir visada lyderiaujantys grupėje. (GL, mag.)

Mokymosi proceso metu tyrimo dalyviams dažnai tenka konkuruoti su užsienio studentais, o tai turi nemenką reikšmę kuriant mokymuisi palankią aplinką. Tyrimo dalyviai teigia, kad jiems tai – savotiškas iššūkis, kadangi tenka derintis prie kitų ir konkuruoti dėl geresnių įvertinimų. Pažymima, kad užsienio studentai jaučiasi pranašesni, o dalis lietuvių studentų tai priima kaip iššūkį:

Per vieną paskaitą užduotis – tiesiog pasiimti vienas kito anonimiškai namų darbus. Ir dėstytoja kai kuriems studentams paskirstė, kurį turi pasiimti. Tai nežinau, ar čia dėstytoja specialiai, ar taip gavosi, kad mano darbą gavo vienas iš tų vokiečių, o aš gavau to vokiečio darbą. Esmė buvo tiesiog papasakoti kas tam darbe gerai, ar atitinka reikalavimus. Ir kuo baigėsi, tai baigėsi tokia kaip konkurencinė kova už gyvybę. Maždaug aš esu geriausias. Ir kalbant apie tuos geriausius, tai užsieniečiai, kiek teko grupei, tai jie yra stipresni mokslo atžvilgiu, jeigu lyginant su kitais. Ir jie kartais tai pabrėžia. Tai ir buvo, kad tas mano darbas buvo įvertintas aukščiausiu pažymiu, bet vokiečiai, tiesiog jis turėjo sukritikuoti ir aš pakankamai mandagiai padėkojau už kritiką, kad galėsiu kitą kartą pasitaisyti. (RA, mag.)

Man asmeniškai būtų, netgi spėju, kad būtų kur kas nuobodžiau, jeigu būtų vien tokia lietuvių grupė ir paskaitos būtų lietuvių kalba, manau, net nebūtų iššūkio, dabar vis tiek yra kažkoks iššūkis. Yra užsieniečiai, reikia derintis, reikia konkuruoti su jais, nes kaip sakiau, jų akademiniai pasiekimai yra gan aukšti. (AUS, mag.)

Tarpkultūrinio mokymosi metu kai kurie lietuviai studentai, susidūrę su *kitais*, sąmoningai atsiskiria ir stengiasi tapti „nematomais“ dėl jaučiamo kalbos barjero. Tačiau besimokantieji, nors ir stengiasi nedalyvauti bendrose veiklose, yra priversti bendrauti su užsienio studentais dėl dėstytojo organizuojamų grupinių darbų:

Ir dar kas įpareigoja, tai tie komandiniai, grupiniai namų darbai, nes tada tu esi priverstas paskirti laiką ir eiti susitikti su tais žmonėmis arba bent jau virtualioje erdvėje su jais bendrauti. (EL, mag.)

Tarpkultūrinis mokymasis gali suformuoti atskirtį tarp *aš* ir *kitas*, kuri gali pasireikšti *kito* diskriminavimu. Dėl susiformavusių stereotipų ir išankstinių nuostatų *kiti* taip pat gali jaustis diskriminuojami. Tyrimo dalyvių nuomone, tai pastebima kai kurių dėstytojų atveju, kai aiškiai matosi, kad jie vengia *kitų* studentų. Taigi užsienio studentai, atvykę į kitą kultūrą, taip pat išgyvena stresą, baimę, atskirtį, bendrumo su lietuviais studentais nebuvimą ar netgi diskriminavimą:

Minusai, sakyčiau, būtų tas, kad gerai, jeigu žinai tų užsieniečių kultūrą, o jeigu nežinai, tai jie nei prisileidžia tavęs, tai toksai jaučiasi, net nežinau kaip įvardinti, atstumas, ir tada tu gali daryti absoliučiai viską, tiesiog bus neišvengiamas šitas reikalas. Ir dar vienas iš minusų yra toks, kad ta diskriminacija yra jaučiama. Čia mano pats blogiausias ir didžiausias tas trūkumas, nes jeigu yra mišri grupė, tai turi taikytis visi, o ne išskirti grupės, kad čia geresni, blogesni. (AU, mag.)

Ir kartais atrodo, kad galbūt tie užsieniečiai dar labiau diskriminuojami negu mes ir tai yra iš tokių matosi dėstytojų išraiškų, mimikų, nes jie tikrai matosi, kad kai kurie nenori, kad ateitų, ta prasme, tie mūsų užsieniečiai. (RA, mag.)

Bet kalbant apie diskriminaciją, kaip sakiau, pasireiškia tokiais aspektais, kad tie studentai, mažuma, jie yra saugomi, liaupsinami, globojami dėstytojų, o visa didžioji dauguma tai yra lietuviai. Tai reiškia jie išgyvens, jie jau pripratę, tai toks gal biški jaučiasi. (AUŠ, mag.)

Vadinasi, tarpkultūrinio mokymosi procesas skatina apmąstyti skirtybes ir suprasti kitoniškumą, o tai gali pasireikšti tiek *kito* pripažinimu, tiek atstūmimu ar netgi pasipriešinimu jo atžvilgiu. Tyrimo dalyvių apklausa rodo, kad *kitas* yra priimamas ne visada, atvirkščiai, *kito* buvimas grupėje tyrimo dalyviams dažnai sukelia nepatogumo jausmą, dėl ko atsiranda įtampa, kenčia mokymasis. Tačiau svarbu tai, kad užsienio studentų dalyvavimas mokymosi procese formuoja lietuvių studentų kultūrinį tapatumą, siejamą su gimtąja kalba, kadangi kalbinė atskirtis auditorijoje yra neišvengiama.

Kategorijų „Kito pripažinimas“ ir „Abipusis atstūmimas“ ryšiai. Mokymasis tarpkultūrinėje grupėje kartu su užsienio studentais yra neišvengiama tarpkultūrinio mokymosi dalis. Tai reiškia, kad kasdienio gyvenimo tikrove nuolat dalijamasi su *kitais*: vyksta susidūrimai tarp studentų, priverčiantys pamatyti *kitų* skirtingumą ir padedantys suprasti jų kitoniškumą, arba, atvirkščiai, skatinantys atstumti *kitą* dėl kylančio baimės jausmo. Taigi mokantis kartu ne visada pavyksta priimti *kitą*, priešingai, tai gali sukelti nepatogumų mokymosi procese, įtampą, o visam tam įtakos turi kalbos barjeras. Tam tikra prasme mokymasis tarpkultūrinėse studijose savoje šalyje – tai skirtingų kultūrų ir skirtingų kalbų var-

tojimo suderinimas, gebėjimas mokytis bendrystėje siekiant bendro tikslo, vienijančio tiek lietuvius, tiek užsienio studentus, – pabaigti studijas ir įgyti išsilavinimą. Tai pasireiškia per *kito* atstūmimą arba *kito* pripažinimą.

3.7. Konstruktyvistinė grindžiamoji tarpkultūrinio mokymosi „spirālės“ teorija: kultūrinis tapatumas per gimtąją kalbą

Kultūrinis tapatumas per gimtąją kalbą yra esminė kategorija, paaiškinanti lietuvių studentų tarpkultūrinio mokymosi procesą. Ši kategorija ryškėjo nuo pat pirmųjų interviu analizės etapų. *Kultūrinis tapatumas per gimtąją kalbą* tyrimo dalyviams asocijuojasi su kalbos barjeru, kurio metu studentai sąmoningai atsiskiria, jaučia baimę kalbėti, gėdą, dažnai save kritikuoja ir nepasitiki savimi mokymosi metu.



17 pav. Kategorija „Kalbos barjeras“

Jausdami kalbos barjerą, studentai sąmoningai atsiskiria nuo grupės ir stengiasi tapti „nematomais“, bendrų diskusijų metu tyli, nes jų kalbinės žinios riboja komunikaciją:

Mes diskutuojam valandą, kažkokį tekstą perskaitę, ir tu tą tekstą lyg ir supranti, na bet lietuviškai kitaip diskutuoti. O angliškai ten jie diskutuoja apie kažką ir aš vieną kartą pratylėjau visą valandą, na tai jausmas tai tikrai nekoks. (GI, mag.)

Tiesiog matosi, kad tie studentai užsienio jie tarsi atskirti ir susigrupuoja grupėmis, tarkim, lietuviai sėdim vienoj pusėj auditorijos, užsieniečiai kitoj, tai todėl jaučiasi toks kaip ir galbūt nebendravimas tarpusavyje. (RA, mag.)

Lietuviškai galbūt pasakytum daugiau ir mane suvaržo mano gal žodyno siaurumas ir tarsi atrodo, kad tada jautiesi ne toks protingas kaip kiti. (GI, mag.)

Studijuodami kartu su užsienio studentais, lietuviai jaučia kalbos įgūdžių skirtumus tarp *savęs* ir *kito*, o tai dažnai nuteikia neigiamai. Tyrimo dalyviai pradeda abejoti savimi, savo gebėjimais, stengiasi nekalbėti, ima jausti stresą ir baimę, kurie trukdo nuosekliam jų mokymuisi ir visam mokymosi procesui:

Nes kartais būna tu eini į paskaitą, tikrai jauti kartais stresą, o jeigu aš nesuprasiu, o jeigu man paskirs su užsieniečiais, tai kas man dabar bus, nes aš pavargus, o jeigu nesuprasiu, tai ką jie apie mane pagalvos. Jeigu aš ne taip kažkokį žodį pavartosiu arba, tarkim, jeigu paskirs į grupę, nu užkris man kažkoks žodis, tai kaip aš jiems paaiškinsiu, gestų kalba? Nepaaiškinsi, kad ten kažkokie žodžio svarbaus, ar tos minties. (IN, mag.)

Stresą aš patiriu noriu nenoriu. Atrodo dėstytojai geranoriškai žiūri į tą, bet tu vis tiek patiri stresą. Nu bet tu jauti, kad tau yra ne taip, kaip turi būti, kaip būtų lietuviškai. Bet kad ten eitum, taip kaip į lietuvišką, nes aš matau save, kaip einu tada. Šiaip pats mokymasis keitėsi jisai pas mane. (GI, mag.)

Tarpkultūrinis mokymasis tampa nemėgstamu dėl mokymosi su *kitu* ir dėl to egzistuojančių kultūrinių skirtumų. Susidūrimas su *kitu* priverčia jausti gėdą dėl silpno užsienio kalbos mokėjimo ir prieš *kitą*, ir prieš dėstytoją. Tyrimas atskleidė, kad dėstytojai stengiasi suteikti pagalbą ir palengvina mokymąsi lietuviams studentams, sudarydami galimybę atlikti užduotis gimtąją kalba arba papildomai konsultuodami po paskaitų:

Gal aš ten nelabai reiškiosiu, bet galbūt ne dėl to, kad aš nežinau, bet dėl to, kad aš nemoku pasakyti. Nu kad ir mes dabar kalbame, nes aš žinau kaip kalbėti. O jeigu kalbi angliškai, pamiršti kokį žodį, tada stop, viskas išsijungia, nebekalbi. Ir viskas, tada aišku gėda pasidaro, nejaukumas tam tikras. (GI, mag.)

Gėda, kad jie tavęs nesupranta, kad tu taip pasirodai, kaip tu nemoki šiais laikais anglų kalbos, turi mokėti, nu gėda. Tikrai prieš juos būna gėda, aišku, kartais būna ir prieš dėstytojus gėda. Gėda, jeigu jie tavęs klausia angliškai, jie tavęs klausia angliškai, o tu jiems atsakai lietuviškai. Kaip atrodo, tai jie į tave taip, nu gal jie nieko prieš, bet jie pasižiūri į tave taip, net nežinau, kaip pavadinti. (IN, mag.)

Nuolat patiriamos stresinės situacijos formuoja savikritišką požiūrį į save, dažnai susijusį su kalbos barjeru – pagrindiniu tarpkultūrinio mokymosi veiksmu, sukeliančiu neigiamas pasekmes ir tam tikrus ribotumus lietuviams studentams:

Tik anglų kalba, aišku, visą laiką tu jauti stresą, nes tai nėra tavo gimtoji kalba, tai galbūt dėl to, nes tu galvoji, ar tu gerai pasakei, visada savikritiškas požiūris yra. (NI, mag.)

Studentų susidūrimai sukrečia juos ir ne tik sutrikdo santykį su *kitais*, bet ir kelia nepasitikėjimą savimi bei tampa savotiško diskomforto priežastimi mokymosi procese. Tačiau laikui einant toks reiškinys tampa norma, su kuria studentai susitaiko arba tiesiog pripranta:

Didžiausi mano trukdžiai – tai tas nepasitikėjimas. Buvo dar kažkoks diskomfortas, kad čia kažko nesupratau. Bet po to pamatai, kad ilgainiui supranti, kad tu pasidarysi, pasižiūrėsi, kad ko nežinojai, susižinosi. Tai čia gal tokia psichologinė būsena. Dėl anglų kalbos čia labiau. Iš karto, kai stojom, visi buvo pakraupe, o jetau, tai kaip čia dabar anglų kalba. Bet po to, kai pradėjai studijuoti, iš pradžių gal ir keista, po savaitės jau mažiau keista, ilgainiui pasidaro norma. Pradžioje buvo neįprasta. (GI, mag.)

Tarpkultūrinis mokymasis vyksta kasdien besimokant ir sąveikaujant su užsienio studentais. Viena šio mokymosi dalis vyksta studentui tikslingai priimant *kitą* ir siekiant tobulinti savo asmeninius įgūdžius. Kita dalis atstumia *kitą*, todėl besimokantieji stengiasi mokytis savaiminiu būdu arba mokosi iš kitų lietuvių patirčių, taip vengdami susidurti su *kitu*. Tik reflektuodami savo patyrimą studentai atranda mokymosi galimybes. Tad pastebimas aiškus tarpkultūrinio mokymosi judėjimas pirmyn ir atgal stengiantis išlaikyti harmo-

niją mokymosi procese. Taip sukonstruota centrinė duomenimis paremta grindžiamosios teorijos kategorija – *kultūrinis tapatumas per gimtąją kalbą*.

Grindžiamosios teorijos tyrimo radiniai, atmintinės, daugkartinis reflektavimas apie tyrimo analizę leido analizuoti tarpkultūrinį mokymąsi naudojant tarpkultūrinio mokymosi „spirale“. Susiejus tarpkultūrinį mokymąsi su simboliniu spiralės vaizdiniu, po truputį šis vaizdinys, remiantis tyrimo duomenimis, plėtojosi į vis apčiuopiamesnį ir daugiau sudėtinių dalių turintį darinį. Bandydama atsakyti į klausimą, ką empirinė medžiaga byloja apie tyrimo dalyvių kuriamą kultūrinį tapatumą ir tarpkultūrinio mokymosi vaidmenį šiame procese, tyrėja atidžiau nagrinėjo atmintinėse plėtojamą esminę *kultūrinio tapatumo per gimtąją kalbą* kategoriją. Pastebėta, kad tai – viena bendra visus interviu jungianti gija, aplink kurią „sukasi“ visos su įvairiais kultūrinio tapatumo aspektais susijusios kategorijos: kalbos barjeras, *aš* ir *kito* susidūrimas, dialogo tarp *aš* ir *kitas* formavimas, kultūrinis praturtėjimas, *kito* paskatinimas mokytis ir mokymosi su *kitu* barjerai, *kito* pripažinimas ir abipusis atstūmimas. Tarpkultūrinis mokymasis, paremtas kontrasto principu, tyrimo dalyvių pasakojimuose atlieka svarbias *kultūrinio tapatumo per gimtąją kalbą* konstrukta įprasminančias, formuojančias ir palaikančias tarpkultūrinio mokymosi funkcijas. Tokiu būdu esminė *kultūrinio tapatumo per gimtąją kalbą* kategorija tapo pagrindine ašimi, formuojančia grindžiamąją teoriją. Tyrimo metu išryškėjęs kultūrinis tapatumas mokymosi procese analizuojamas kaip socialinis konstruktas, tam tikros savosios patirties įprasminimas. Skirtingomis reikšmėmis konstruojamas kultūrinis tapatumas atlieka daugybę svarbių funkcijų tyrimo dalyvių mokymosi procese: padeda suvokti kitoniškumą, socialinius ir kultūrinius skirtumus, padeda formuoti savo identitetą, įprasminti savo tarpkultūrinį mokymąsi – tokiu būdu išgyventi tarpkultūrinio mokymosi patirtį ir išlaikyti nuoseklų mokymosi procesą.

Grindžiamąją teoriją apie tarpkultūrinį mokymąsi sudaro atskiri elementai (žr. 18 pav.). Tarpkultūrinio mokymosi erdvė – grupė, kurioje mokosi ne tik lietuviai, bet ir atvykę užsienio studentai. Tarpkultūrinio mokymosi tikslas ir turinys išreiškiami per toleranciją, lygybę, kultūrinių skirtumų priėmimą ir pagarbą vienas kitam. Mokantis tarpkultūrinėse studijose vyksta nuolatiniai susidūrimai, kurių metu studentai susiduria su skirtingomis kultūromis, skirtingų kalbų vartojimu paskaitose. Ši sąlyga suponuoja, jog mokymasis tarpkultūrinėse grupėse kai kuriais atvejais tampa nepatraukliu lietuvių studentams.

Pagrindinė tarpkultūrinio mokymosi prielaida, kuri padėjo formuoti *kultūrinio tapatumo per gimtąją kalbą* konstrukta, – susidūrimas su *kitu*. Jis vyksta paskaitų ir bendrų darbų rengimo metu, kai tyrimo dalyviams kyla neaiškumų ir abejonių dėl tolesnio mokymosi. Įprastai bendravimas tarp lietuvių ir užsieniečių studentų vyksta tik paskaitų metu, nerodoma iniciatyva bendrauti už universiteto ribų. Tyrimo duomenys parodė, kad dauguma besimokančiųjų jaučia diskriminaciją, kuomet tenka kalbėti, mokytis, diskutuoti tarpusavyje užsienio kalba, o tai reiškia, kad mažoji grupės dalis įgyja didesnę lyderystę.

Lietuviai studentai stengiasi prisitaikyti prie pasikeitusio mokymosi proceso, netgi „lipiti per save“, o tai dažnu atveju nuvilia juos, dėl ko atsiranda nenoras mokytis. Tyrimas atskleidė, kad kai kurie tarpkultūrinio mokymosi proceso dalyviai jaučiasi nesaugūs visų studijų metu, dėl to kaip alternatyvą mokymuisi tarpkultūrinėje grupėje renkasi akademines atostogas. Pasakojimų metu išryškėjo į tarpkultūrinį mokymosi procesą įsiterpiančios

būsenos: baimė ir nuolatinė įtampa. Tyrimo dalyviai suvokia esamus skirtumus tarp *save* ir *kitų*, kas neretai skatina imti dvejoti savimi, dėl ko atsiranda baimė ar net pasipriešinimas tokiam mokymuisi. Taigi šie veiksniai trukdo nuosekliam mokymuisi, o tarpkultūrinis mokymasis vyksta patiriant nuolatinius iššūkius ir disharmoniją.

Tarpkultūrinio mokymosi proceso metu formuojasi dialogas tarp studentų. Ši dalis reflektuojama kaip palaipsniui dominuojanti ir užvaldanti visą mokymosi procesą, kas užtikrina skirtingų kultūrų atstovų sąveikavimą tarpkultūrinėje mokymosi erdvėje. Visa tai skatina dialogu paremtą studentų bendravimą, išskirtinį dėmesį skiriant *kito* priėmimui. Bendravimas ir bendradarbiavimas vyksta universiteto ribose, kadangi taip jaučiamasi saugiau ir patogiau. Dialogo formavimosi metu išryškėjo lietuvių ir užsieniečių studentų kultūriniai ir socialiniai skirtumai, kuriuos tyrimo dalyviai priima kaip suteiktą galimybę pažinti kitus kultūrinius kontekstus, savotiškai „praturtėti“. Tai vienas iš veiksnių, kuris padeda tyrimo dalyviams adaptuotis tarpkultūrinio mokymosi procese.

Viso tarpkultūrinio mokymosi proceso metu pats svarbiausias yra kalbinis aspektas, per kurį formuojasi studentų kultūrinis tapatumas ir suvokimas „kas aš esu?“. Kaip rodo tyrimo duomenys, kalbinis aspektas gali būti traktuojamas dvejopai. Viena dalis tyrimo dalyvių yra „pasimetę vertime“, jie jaučia kalbos barjerą, todėl praranda norą mokytis, o tarpkultūrinis mokymasis jiems atrodo beprasmiškas. Kita tyrimo dalyvių dalis kalba apie atsiradusį džiaugsmą studijuoti tarpkultūrinėje aplinkoje, kadangi tobulėja užsienio kalbos vartojimo gebėjimai. Apibūdinant šią kultūrinio tapatumo dalį, svarbi sąveika tarp tyrimo dalyvių ir užsienio studentų, kurią skatina nuolatinis mokymasis iš patirties, mokymasis bendradarbiaujant ir savaiminis mokymasis, dažniausiai vykstantis dėl užsienio kalbos nulemtų mokymosi barjerų. Besimokantieji akcentuoja individualų mokymąsi, naujai atrandant save. Kitaip tariant, grupės sąveika ir mokymasis kartu formuoja individualią studento elgseną tarpkultūrinėje grupėje. Asmens pažintinei raidai taip pat įtakos turi kultūra, kurioje jis dalyvauja, taip pat svetima kalba arba socialinis kontekstas.

Tyrimo metu kyla klausimas – kodėl tyrimo dalyvių tapatumas yra kuriamas per gimtąją kalbą? Tapatumo konstravimo procesas apima mokymosi pokyčių šuolį nuo mokymosi tradicinėje auditorijoje iki mokymosi tarpkultūrinėje erdvėje. Nors šie konceptai yra skirtingi, jie sudaro sąlygas studentų turimą tradicinio mokymosi patirtį jungti su naujomis prasmėmis į visumą – kultūrinį tapatumą per gimtąją kalbą.

Tiksliau tariant, kalba mokymosi procese išreiškia ir įkūnija kultūrinę realybę, asmens kultūrinį identitetą. Per kalbą išreiškiamas individualią savo patirtį ir suvokiamą pasaulį, kuriame gyvena *kiti*. Tuo pačiu per kalbą studentai kuria bendrą pasaulį su *kitais*, t. y. mokymosi drauge procesą. Labiausiai akcentuojama tai, kad kalba perduodami tam tikri bendravimo ir suvokimo „ženklai“, turintys kultūrinę vertę, kurių pagalba galima identifikuoti *save* ir *kitus*. Kalba tampa reikšminga priemone tarpkultūrinio mokymosi procese, nes tik jos pagalba besimokantieji gali tarpusavyje bendrauti, keistis informacija ir suprasti vienas kitą. Taigi kalba tarpkultūrinio mokymosi procese arba skatina tarpusavio santykį su užsienio studentais, arba lemia abipusį atstūmimą. Tyrimo dalyviai kalbą mokymosi procese suvokia kaip pagrindinį tarpkultūrinio mokymosi elementą, kuris keičia jų mokymosi procesą.

Tarpkultūrinio mokymosi proceso rezultatas yra horizontalus ir dvejopas kultūrinio tapatumo konstruktas. Tyrimo dalyvių pasakojimuose kalbėjimas apie savo mokymąsi ir

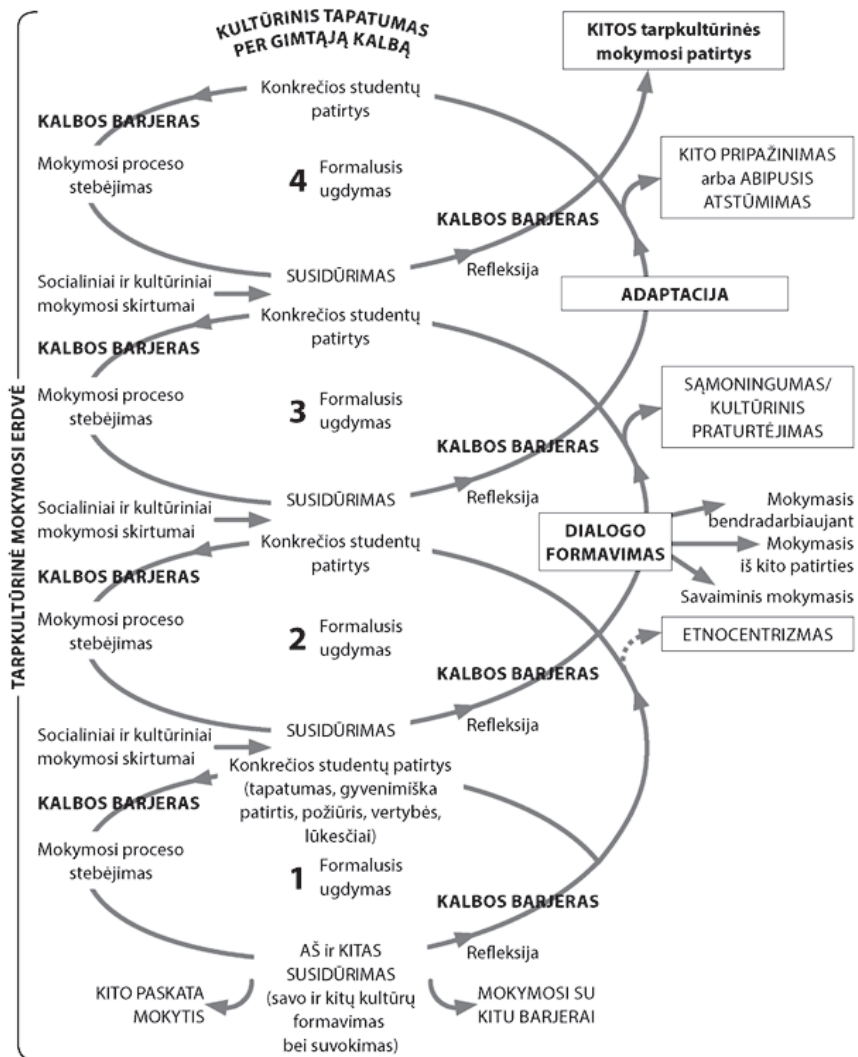
savo santykį su *kitu* yra susijęs su dviejų kultūrinio tapatumo rezultatų – *kito pripažinimo* ir *abipusio atstūmimo* – išryškinimu. Toks dualus kultūrinio tapatumo konstravimas remiasi kontrasto principu: *kito* pripažinimui priskiriamos teigiamos patirtys, o abipusio atstūmimo – neigiamos ir nepageidaujamos. Pasakojimuose šios kultūrinio tapatumo dalys nuolat tarpusavyje sąveikauja ir yra išryškinamos tarpkultūrinio mokymosi procese.

Kito pripažinimas kaip pozityvi kultūrinio tapatumo dalis atsiskleidžia per tyrimo dalyvių pastangas adaptuotis ir prisitaikyti mokymosi procese. Lietuviai studentai pripažįsta, kad jie tobulėja mokydami kartu ir ima toleruoti kitioniškumą. *Kito* pripažinimas labiausiai išreikštas pasakojimo kulminacijoje, kai priartėjama prie suvokimo, kad įgytos naujos prasmės tampa pozityviu tarpkultūriniu mokymusi.

Abipusis atstūmimas pasakojimuose reflektuojamas per neigytivas patirtis, kai tyrimo dalyviai pradeda intensyviau analizuoti *kitus*. Mokymosi procese išryškėja *kito* lyderystė, kuriai sąlygas sudaro kalbos mokėjimas, o abipusį atstūmimą skatina konkurencija tarp studentų.

Besimokydami studentai neretai stengiasi atsiskirti nuo *kitų*. Tai reiškia, kad studijų metu ne visada įvyksta *kito* priėmimas. Atvirkščiai, mokymosi metu atsiradusi įtampa atstumia studentus vienus nuo kitų, o šiame procese ryškiausiai atsiskleidžia kalbinė atskirtis.

Apibendrinant galima teigti, kad tarpkultūrinio mokymosi metu lietuviams studentams svarbus jų kultūrinis tapatumas, kuris suvokiamas per gimtosios kalbos vartojimą mokymosi procese. Mokymasis tampa netolygus ir pilnas iššūkių dėl kalbos barjero, kuris iškyla kiekviename tarpkultūrinio mokymosi etape ir į kurį nuolat „atsimuša“ tyrimo dalyviai. Kiekvienas toks „atsimušimas“ tiesiogiai susijęs su studentui įprastos tvarkos sutrikdymu, įvairiais kultūriniais netikėtumais ir vidinėmis bei išorinėmis įtampomis. Visa tai formuoja skirtingas kultūrinės, socialines ir kalbines situacijas, dėl kurių *kitas* yra arba priimamas, arba atstumiamas. Perkeltine prasme tarpkultūrinis mokymasis – tai įvairių kultūrinių ir socialinių skirtumų turinčių studentų nuolatinis „sukimasis pirmyn ir atgal“ (angl. *spin*), o tiesiogine prasme tarpkultūrinis mokymasis vyksta pripažinimo ir atstūmimo kontekste, kuomet studentai balansuoja grupėje ir savo mokymosi procese.



18 pav. Grindžiamoji tarpkultūrinio mokymosi „spiralės“ teorija (sudaryta autorės)

DISKUSIJA

Sukurta grindžiamoji „spiralės“ teorija apie studentų tarpkultūrinį mokymąsi paaiškina, kaip studentai atpažįsta savo kultūrinį tapatumą ir mokosi tarpkultūrinėje grupėje. Mokydamiesi lietuviai studentai patiria įvairius susidūrimus su kitos šalies studentais, o tokie susidūrimai (ne)padeda formuoti jų dialogui. Esminė tyrimo kategorija *kultūrinis tapatumas per gimtąją kalbą* paaiškina lietuvių studentų tarpkultūrinį mokymąsi studijų metu. Analizuojant lietuvių studentų mokymosi ir bendradarbiavimo su užsienio studentais suvokimą ir patirtį išsiaiškinta, kokie veiksniai skatina arba trukdo tarpkultūrinį mokymąsi. Remiantis Allan (2003), Tippens (2007) ir Deadorff (2009), aptarta ir suformuluota „spiralės“ teorija, kuri naudojama tarpkultūrinio mokymosi procesams paaiškinti: nuolatinis spiralės sukimasis tik pirmyn ir atgal – tai tarpkultūrinio mokymosi procese vykstantis *kito* pripažinimas arba atstūmimas. Pagrindinė spiralės ašis – mokymosi barjeras ir patiriami iššūkiai, kurie kartojasi viso mokymosi metu. Spiralės sukimasis pirmyn ir atgal vaizduoja tarpkultūrinio mokymosi procesą, kurio metu studentai nuolat stengiasi balansuoti savo mokymosi procese.

Kito pripažinimas arba atstūmimas. Kultūrinės įvairovės pažinimas vyksta paskaitų metų bendraujant su užsienio studentais ir atliekant bendras užduotis. Visa tai kuria prielaidas studentų supratimui apie savo ir kitų kultūrą. Dirbdami kartu studentai dalijasi savo patirtimi, turi galimybę įvertinti ir priimti kitų kultūrų studentus (Lee ir kt., 2014). Tai daro integruodami turimas žinias ir elgesio normas, priimdami užsienio studentų kitoniškumą. Kaip teigia Chan ir kt. (2017), jeigu studentai daugiausia dėmesio skiria kultūrinių ir mokymosi stilių skirtumų išryškiniui, tai tarp jų tarpkultūrinė sąveika ir įsitraukimas į mokymosi procesą sėkmingai vykti negali.

Šis tyrimas parodė, kad tarpkultūrinio mokymosi procese lietuviai studentai dažnai konkuruoja su užsienio studentais, o tai turi nemenką reikšmę kuriant mokymuisi palankią aplinką. Studentai teigia, kad patiria savotišką iššūkį, kadangi tenka derintis prie *kitų*, konkuruoti dėl geresnių įvertinimų. Konkurencija tarp lietuvių studentų ir *kitų* yra kliūtis, trukdanti tarpkultūrinei sąveikai ir mokymuisi, nors, kita vertus, konkurencija skatina studentus „pasitempti“ ir būti atsakingais besimokančiais. Reikia paminėti, kad studentai neįvertina savo požiūrio įtakos jų santykiams su skirtingų kultūrų studentais. Kaip teigia mokslininkai (Brown ir kt., 2016; Whilborg, Friberg, Rose ir Eastham, 2018), studentams trūksta kultūrinio sąmoningumo. Taigi prieš pradėdant prasmingą tarpkultūrinį mokymąsi, būtina sutelkti studentus, turinčius skirtingus mokymosi poreikius ir skirtingą kultūrinę mokymosi patirtį.

Tarpkultūrinis mokymasis neįvyksta savaime. Hollinderbaumer ir kt. (2013) tarpkultūrinį mokymąsi apibūdina kaip savo ir kitų kultūros supratimo ugdymą. Tačiau šio tyrimo išvados teigia, kad tarpkultūrinio mokymosi galimybės nėra strategiškai suplanuotos, atsižvelgiant į skirtingų kultūrų studentus. Ypač svarbu išsiaiškinti, kas yra laikoma priimtiniu mokymusi ir kaip priimtino mokymosi sąvoka gali skirtis kituose kontekstuose arba skirtingose kultūrose. Hollinderbaumer ir kt. (2013) teigia, kad būtina iširti asmens tapatumą ir tai, kaip jis formuojamas. Tyrimas atskleidė, kad mokydamiesi kartu su užsienio studentais lietuviai studentai supranta negalintys reikalauti *kity* prisitaikyti prie lietuviams įpras-

to bendravimo ar elgesio. Jeigu studentai nori mokytis kartu su *kitais*, jie turi keisti savo požiūrį į mokymąsi ir bendravimą. Grupės viduje vykstantis pokytis netiesiogiai padeda besimokantiems priimti *kitus* ir jų kultūrinius skirtumus:

Aš tikiu tuo, kad žmogus yra autonomiškas. Matematika yra matematika, kalba yra kalba, bet tai, ką duoda kultūriniai dalykai, tu atpažįsti charakterius, tu pažįsti tam tikrus bruožus per žmogų tautos, tu gal sužinai labai įdomias istorijas, tu pamatai tipažus žmonių skirtingumus. (IL, mag).

Tarpkultūrinio mokymosi procesas skatina apmąstyti skirtumus ir suprasti kitoniškumą, o tai gali virsti tiek *kito* pripažinimu, tiek *kito* atstūmimu ar netgi pasipriešinimu jo atžvilgiu. Vadinas, *kitas* yra priimamas ne visada, atvirkščiai, *kito* buvimas grupėje dažnai sukelia nepatogumo jausmą, dėl ko atsiranda įtampa ir nukenčia mokymasis. Nors mokslininkai (Lafraja, 2012; Shaw, Mitchell ir Del Fabbro, 2015; Rankin ir Brown, 2016; Markey, O'Brien, Graham ir O'Donnell, 2018) pažymi grupinio darbo naudą ir teigia, kad esant tokioms situacijoms verta išbandyti grupinį darbą su skirtingų kultūrų studentais, atliktas tyrimas parodė, kad tai pavyksta retai. Studentai dažniausiai susiburia į monokultūrinės grupes, nes jiems patogiau bendrauti su „savais“. Taigi tarpkultūrinio mokymosi metu studentai, susidūrę su *kitu*, sąmoningai atsiskiria ir stengiasi tapti „nematomais“. Tačiau nors besimokantieji stengiasi nedalyvauti bendrose veiklose su užsienio studentais, kartais yra priversti bendrauti dėl dėstytojo organizuojamo grupinio darbo arba skiriamų bendrų užduočių.

Tarpkultūrinio mokymosi procese iškyla ryškus atvirumas kitoniškumui, siekiant pripažinti *kitą*. Kultūrų identitetų daugialypiškumas ir kismas sudaro prielaidas dialogo kūrimui. Tokiu būdu yra išryškinama dialogo svarba, kuri skatina studentų tarpusavio sąveiką ir supratimą bei toleranciją kitoniškumui. Studentai tarpkultūrinio mokymosi procese pastebi nemažai dalykų, kurių norėtų pasimokyti iš užsienio studentų, bet tai atsiranda tik besimokant kartu ir atliekant bendras užduotis bei siekiant bendro tikslo. Šiame kontekste bendras tikslas yra įsipareigojimas ir noras siekti aukštų rezultatų mokymosi procese (Chan ir kt., 2017). Siekiant bendro tikslo skatinama tarpkultūrinė komunikacija, mokymasis ir bendradarbiavimas. Disertacinis tyrimas parodė, kad studentai stengiasi prisitaikyti prie diktuojamų sąlygų mokymosi procese ir pastebi savo tobulėjimą. Tačiau ne mažiau svarbu tai, kad dažnai pasireiškiantys kultūriniai mokymosi skirtumai ir skirtingi požiūriai į mokymosi procesą šį tobulėjimą stabdo. Šie prieštaravimai yra pagrindas nustatant studentų kultūrinį tapatumą. Kitaip tariant, *kito*, kaip kitokio, pripažinimas, ir kultūriniai bei požiūrių skirtumai tampa svarbiu veiksmu, padedančiu studentams kurti ir apbrėžti savąjį kultūrinį tapatumą, kurį jie suvokia per gimtosios kalbos vartojimą mokymosi procese. Taigi galima teigti, kad tarpkultūrinio mokymosi centre atsiradžia *kitas*, jo pažinimas ir pripažinimas, priėmimas bei kultūrinių skirtumų suvokimas. Tokiu būdu mokymosi procesas nukreipiamas į šalia esantį kitos kultūros asmenį:

Džiaugiausi tuo mokymusi, kas man patinka, turėjau kontaktą, tiek, kiek aš pati į jįėjau. Iš esmės aš visada labai buvau tame mokymosi procese. (VA, bak.)

Kito priėmimo poreikis, pasak Rankin ir Brown (2016), suteikia lengvumo ir pasitikėjimo savimi jausmą, ypatingai įsitraukiant į prasmingą bendradarbiavimą mokymosi procese.

Mokslininkai (Chan ir kt., 2017) teigia, kad, vykstant tarpkultūriniais susitikimams ir

įsitraukiant į mokymosi procesą, žinios apie kitas kultūras gali būti praplėstos. Disertacinio tyrimo metu studentai apibūdino studijų teikiamą naudą, kuri buvo siejama būtent su specifinėmis žinias apie kitas kultūras. Atkreiptinas dėmesys, kad vien kultūrinės žinios neužtikrina jautrumo, tačiau žinių stoka gali prisidėti prie neįtrauktos požiūrio ir elgesio (McAllister, 2015; Markey ir kt., 2018). Chan ir kt. (2017) pažymi refleksijos vertę siekiant įprasminti tarpkultūrinio mokymosi patirtį. Šis tyrimas pabrėžia mokymąsi kartu su *kitais*, kuris atspindi augimo ir tobulėjimo reflektuojant bei mokantis kartu procesą. Ilgainiui, rekonstruodami savo kultūrinį tapatumą, studentai pradeda jausti, jog jie lavina savo kalbinius gebėjimus ir tobulėja kaip asmenybės. Tarpkultūrinio mokymosi procese tai yra vienas iš svarbių holistinio mokymosi proceso komponentų.

Kai mokymasis vyksta tarpkultūrinėje grupėje kartu su užsienio studentais, *kito* pripažinimas arba atstūmimas yra neišvengiamas. Kasdienio gyvenimo tikrove dalijantis su *kitais*, nuolat vyksta susidūrimai, kurių metu *kitas* pripažįstamas arba atstumiamas. Dažniausiai susidūrimų metu studentai suvokia esamus skirtumus tarp kultūrų, o šie neretai kelia baimę ir priverčia atstumti *kitą*. Disertacinis tyrimas atskleidė, kad tarpkultūrinio mokymosi metu būtinas abipusis pripažinimas, kurio metu *aš* ir *kitas* stengiasi priimti vienas kitą. Taip pat dera atkreipti dėmesį ir į *asmeninį pokytį*: keičiantis požiūriui, vyksta asmens kaita. Norint pripažinti *kitą*, svarbu įgyti kultūrinių žinių, tačiau šios žinios neturi tapti „filtru“, skatinančiu atstumti *kitus*. Disertacinis tyrimas parodė, kad tarpkultūrinio mokymosi procese *kito* pripažinimas yra būtinas adaptacijos veiksnys, skatinantis dialogą tarp studentų ir kuriantis santykį tarp jų. Tam tikra prasme mokymasis tarpkultūrinėse studijose – tai skirtingų kultūrų, skirtingų kalbų vartojimo suderinimas bei asmeninis pokytis ir gebėjimas mokytis bendrystėje siekiant bendro tikslo (Gill, 2007).

Pagrindinė „spiralinė“ ašis – kalbos barjeras, kuris destabilizuoja mokymosi procesą, jo metu patiriant nuolat pasikartojančius iššūkius. Disertacinis tyrimas atskleidė, kad studentams labai svarbus jų kultūrinis tapatumas, kuris pasireiškia per gimtosios kalbos vartojimą mokymosi metu. Tarpkultūrinis mokymasis vyksta kasdien mokantis ir sąveikaujant su užsienio studentais bei siekiant tobulinti savo kalbinius gebėjimus. Tik reflektuodami savo patyrimą studentai atranda mokymosi galimybes, tad galima teigti, kad tik aiškus tarpkultūrinio mokymosi procesas išlaiko balansą ir harmoniją mokymosi procese. Kaip teigia Earley ir Ang (2003), kalbų mokėjimas yra svarbus kultūrinio tapatumo rodiklis. Efektyvus kalbų mokymasis yra pagrindinė komunikacijos tarp kultūrų priemonė. Disertacinis tyrimas atskleidė, kad be užsienio kalbos vartojimo tarpkultūrinio mokymosi procesas yra negalimas, kadangi kalbos pagalba studentai perteikia savo žinias ir jas įsisavina. Tarpkultūrinio mokymosi procese vartojama kalba yra susijusi su studentų patiriamais sunkumais. Mokslininkai (Stephan ir Stephan, 2000) pabrėžia, kad studentų jaučiamus sunkumus ir grėsmes mokymosi metu reikia vertinti kaip natūralų reiškinį, kadangi susikurdamos kultūros gali paveikti studentų mokymąsi.

Tarpkultūrinio mokymosi metu labiausiai išryškėjęs bruožas – užsienio kalbos tobulėjimas. Mokymosi procesas neabejotinai reikalauja mokėti ir nuolatos tobulinti užsienio kalbos žinias. Be to, priimančioje šalyje užsienio kalbų vartojimas tampa kasdiene ir reikšminga savęs išreiškimo, tarpusavio bendravimo ir reprezentacijos priemone. Studentai džiaugiasi, kad užsienio kalbą gali vartoti kasdien, ir jaučia mokymosi vertę:

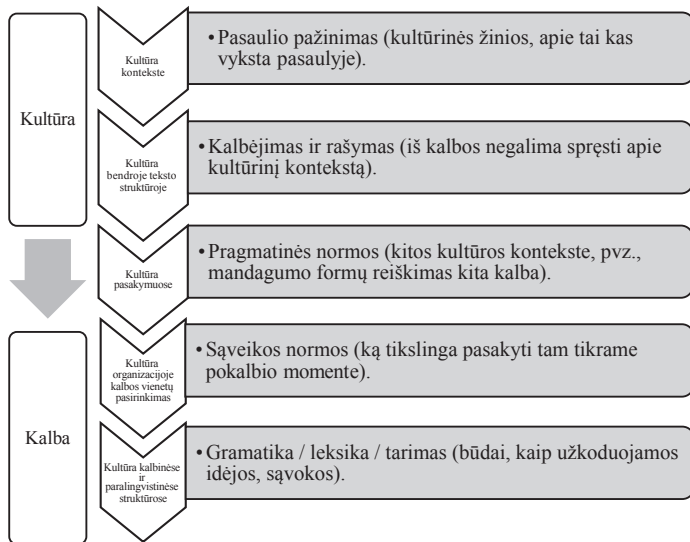
Šiaip labai smagu matyti žmones iš kitų šalių, nes vis tiek pabendrauji, ir šiaip esu žmogus, kuri mėgsta bendrauti, tai man kažkaip malonu, tiesiog susitikti ir pabendrauti ypatingai su kitų kultūrų žmonėmis. (TE, bak.)

Tiksliau tariant, studentai kalbą mokymosi procese suvokia kaip pagrindinį tarpkultūrinio mokymosi veiksnį, kuris keičia jų mokymosi procesą. Buber (1998) teigia, kad dialogas yra esminė bendruomenės dalis ir kad dialogas yra daug daugiau nei keitimasis žinutėmis. Mokslininkas teigia, kad santykiuose tarp skirtingų kultūrų asmenų būdingas abipusiškumas, atvirumas ir bendrystė. Tarpkultūrinio mokymosi metu turi būti skatinamas *kitų* pripažinimas ir tarpkultūrinis studentų dialogas, kurio tikslas būtų išreikšiamas tolerancijos, kultūrinių skirtumų priėmimo ir pagarbos klausimais. Tarpkultūrinis mokymasis didina studentų žinojimą apie kitas kultūras ir vyraujančius kultūrinius skirtumus.

Studentai pabrėžia, kad siekdami mokymosi balanso, jie mokosi tolerancijos vienas kitam ir prisitaiko prie kultūrinės įvairovės. Mokydamiesi tarpkultūrinėse grupėse jie turi galimybę pažinti *kitus*, priimti įvairias kultūras ir pademonstruoti toleranciją vienas kitam. Kitaip tariant, tarpkultūrinio mokymosi metu svarbi kultūrinės tapatybės dinamika, kuri yra natūrali nuolatinio bendravimo pasekmė (Nancy, 2015). Kultūra nėra statiška, ji nuolat vystosi ir keičiasi (Kim, 1995). Kaip teigia mokslininkė, studentai palaiko ryšius su kitais studentais, turinčiais skirtingą kultūrinį tapatumą ir kasdien patiria susidūrimus mokymosi procese, todėl tarpkultūrinio mokymosi centre yra kiekvieno studento kultūrinio tapatumo pripažinimas. Tarpkultūrinio mokymosi metu įgytos naujos patirtys, prasidedančios nuo studentų turimų žinių ir įgūdžių (Hecht, 1993), palaiko jų kultūrinį ir kalbinį tapatumą (Cummins, 1987). Disertacinis tyrimas atskleidė, kad studijuojant tarpkultūrinėse studijose svarbiausias veiksnys yra užsienio kalbos žinios. Taigi tarpkultūrinis mokymasis neįsivaizduojamas be užsienio kalbos vartojimo.

Kultūrinis tapatumas aktualus tarpkultūrinio mokymosi kontekste, kadangi vaidina svarbų vaidmenį tarpasmeniniuose santykiuose su kitais. Kaip teigia Sussman (2000), tarp kalbos ir kultūros egzistuoja simbiotinis ryšys. Kalba verčia asmenis pamatyti dalykus kultūriniu požiūriu, kadangi jie ir atspindi tą kultūrą. Kita vertus, kultūra gali daryti įtaką vartojamai kalbai.

Crozet ir Liddicoat (1999) išryškina kalbos ir kultūros sąveiką (žr. 19 pav.), kuri rodo, kad kalbų mokėjimas turi būti vertinamas kaip konstruktas, apimantis ne tik konkrečias kalbines žinias. Kultūra sąveikauja su kalba keliais lygmenimis, iš kurių vieni gali būti laikomi svarbesniais kultūrai, kiti – svarbesniais kalbai.



19 pav. Kalbos ir kultūros sąveika (sudaryta pagal Crozet ir Liddicoat, 1999)

Kalbos ir kultūros sąveika rodo, kad nėra nė vieno kalbos lygio, kuris nepriklaustytų nuo kultūros. Todėl kalbos mokėjimas yra aiškinamas kaip svarbus tarpkultūrinio mokymosi veiksnys, galintis eliminuoti tarp studentų esančius kultūrinius skirtumus. Kaip teigia mokslininkai (Crozet ir Liddicoat, 1999), tarpkultūrinio mokymosi procese reikia ne tik išmanyti kultūras ar mokėti užsienio kalbas, bet ir nuolat atnaujinti savo žinias.

Disertacinis tyrimas atskleidė iškilusius mokymosi su *kitu* barjerus, kurie dažniausiai susiję su mokymusi užsienio kalba. Tyrimas parodė santykio tarp studentų neturėjimą arba praradimą. Studentai jaučiasi praradę savo kultūrinį tapatumą ir santykį su mokymusi bei nesijaučia galintys užmegzti ar palaikyti ryšį su *kitais*. Kaip jau buvo minėta, daugiakalbystė tarpkultūrinių studijų metu yra suvokiama kaip priemonė, leidžianti pajauti grupės bendrumą ir tobulėti mokymosi prasme, tačiau ne visi studentai jaučiasi esantys pajėgūs mokytis kita kalba. Atvirkščiai, dėl kalbos barjero jie jaučiasi nepriklausantys tarpkultūrinei grupei ir „pasiklydę“ savajame mokymesi. Kaip teigia mokslininkai (Andrade, 2006; Poyrazili, 2003; Karuppan ir Barari, 2011; Erichsen ir Bolliger, 2011), užsienio kalbos mokėjimas yra susijęs su akademinė sėkme ir psichologiniu prisitaikymu prie tarpkultūrinės aplinkos, o tai gali tapti svarbiausia studentų tarpkultūrinio mokymosi įgalinimo priemone. Nepakankamas kalbų mokėjimas gali sukelti painiavą, nesusipratimus, nerimą, stresą, susijusį su dalyvavimu mokymosi procese, taip pat sunkumus, susijusius su kurso ir programos turiniu.

Disertacinis tyrimas atskleidė, kad mokymosi procese dažnai prarandamas mokymosi balansas ir harmonija, tuomet kyla įtampa, studentai jaučia stresą ir nerimą. Tačiau mokslininkai teigia, kad asmuo, net ir patirdamą įtampą ar stresą, gali ugdyti savo tarpkultūriškumą, jei tik supranta skirtingus kitų kultūrų žmonių elgesio aspektus ir geba juos pritaikyti.

kyti sau bei atitinkamai keisti savo elgesį mokymosi metu (Gill, 2007; Kim, 2005; Bennett, 1993). Studentų tarpkultūrinis mokymasis suvokiamas kaip pokyčių procesas, kuris sukelia mokymosi „spiralinę“ judėjimą ir parodo, kaip stengiamasi palaikyti balansą ir harmoniją vykstant pokyčiams mokymosi ir sąveikos su *kitais* metu.

Šis tyrimas pabrėžia, kad tarpkultūrinio mokymosi metu galima taikyti ne vieną mokymosi strategiją. Nors Rankin ir Brown (2016) akcentuoja „mokėjimo mokytis“ kompetencijos plėtojimo svarbą mokymosi procese, šis tyrimas atskleidė, kad svarbu kaupti dėmesį į tai, jog reikia mokytis vertinti įvairovę ir tarpkultūrinio mokymosi galimybes. Tarpkultūrinėje auditorijoje vykstantis mokymasis bendradarbiaujant užtikrina ne tik grupinę sąveiką ir kiekvieno besimokančiojo indėlį siekiant bendro tikslo, bet ir skirtingų kultūrų asmenų dalijimąsi patirtimi, į kurią pamažu pradedama žvelgti kaip į pridėtinę vertę. Kartu veikdami tam tikrą laiką studentai supranta, kad skirtingi grupės narių interesai ir kultūrinis pagrindas yra vertinga informacija. Mokymosi bendradarbiaujant strategija padeda kurti kultūriškai supratingą terpę pačios grupės viduje, o jos pagrindą sudaro bendruomeniškumo ir santykio tarp skirtingų kultūrų asmenų stiprinimas. Hammer (2012) ir Harrowing ir kt. (2012) abejoja tarpkultūrinio mokymosi veiksmingumu, jei nekreipiama dėmesio į palengvinimo strategijas ir įgūdžius. Disertacinis tyrimas taip pat atskleidė, kad studentai mokosi iš kitų patirties, o glaudus bendradarbiavimas tarp studentų kuriamas remiantis dialogo kultūra. Vadinasi, tarpkultūrinė mokymosi aplinka sudaro sąlygas naujų žinių konstravimui.

Tarpkultūrinis mokymasis kartais vyksta to nesuvokiant, žinias ir gebėjimus įgyjant savaiminiu būdu. Toks mokymasis gali būti iš anksto neapgalvotas ir apimti tiek individualius, tiek socialinius procesus. Savaiminio mokymosi metu atsakomybė už mokymosi procesą ir būdus tenka pačiam besimokančiajam. Dažnai studentai, dalyvaudami įvairiose tarpkultūrinėse veiklose, plečia savo žinias ir ugdo gebėjimus, tačiau to nelaiko mokymosi procesu.

IŠVADOS

Sukonstruota grindžiamoji tarpkultūrinio mokymosi „spiralės“ teorija leidžia apibūdinti lietuvių studentų tarpkultūrinį mokymąsi kaip procesą, kurio metu ta pačia kryptimi vyksta nuolatinis „judėjimas pirmyn ir atgal“. Šis procesas paaiškina pokyčius ir susidūrimus, atskleidžia užsienio kalbos svarbą tarpkultūrinio mokymosi metu. Judėjimas spirale atspindi tarpkultūrinio mokymosi procesą ne kaip tiesų ir stabilų mokymąsi, o kaip dviem kryptimis – pirmyn ir atgal tarp *atmetimo* ir *kito priėmimo* – „judantį“ procesą. Šį judėjimą lemia „nuolatinis spyruokliavimas“, kurį sukuria kalbos barjerai, lemiantis mokymosi disharmoniją. Spiralinis vaizdinys paaiškina tarpkultūrinį mokymąsi kaip reflektyvų „judėjimą“ besikeičiančiose sąlygose veikiant išorinei jėgai – kalbos barjerui, kuris trukdo mokymuisi.

Judėjimas spirale tarpkultūrinio mokymosi procese padeda besimokantiesiems suprasti kitoniškumą, priimti skirtingos kultūros asmenis ir tobulėti. Tarpkultūrinio mokymosi procesas grindžiamas dialogo filosofija, tad studentų tarpkultūrinis mokymasis yra mokymasis iš kitų patirties, savaiminis mokymasis ir mokymasis bendradarbiaujant.

Kultūrinis tapatumas mokymosi procese suvokiamas kaip socialinis konstruktas, įprasminantis tam tikrą studentų patirtį. Skirtingomis reikšmėmis konstruojamas kultūrinis tapatumas atlieka svarbias funkcijas studentų mokymosi procese: padeda suvokti kitoniškumą, socialinius ir kultūrinius skirtumus, padeda formuoti savo tapatumą, įprasminti tarpkultūrinį mokymąsi išlaikant stabilų mokymosi procesą.

Studentų tarpkultūrinio mokymosi kontekstas – grupės, kuriose kartu su lietuviais moki užsienio studentai. Tarpkultūrinio mokymosi tikslas ir turinys išreiškiami per tolerancijos, lygybės, kultūrinių skirtumų priėmimo ir pagarbos vienas kitam ugdymą.

Pagrindinė tarpkultūrinio mokymosi prielaida yra paskaitų metu vykstantis susidūrimas su *kitu*, lemiantis nežinomybę mokymosi proceso metu. Bendravimas tarp studentų vyksta tik paskaitų metu, nerodant iniciatyvos bendrauti už universiteto ribų. Dauguma studentų jaučia diskriminaciją, kadangi paskaitų metu vartojama užsienio kalba. Lietuviai studentai stengiasi prisitaikyti prie pasikeitusio mokymosi proceso, nors nesaugumo jausmas vyrauja visą mokymosi procesą. Susidūrimas su *kitu* mokymosi procese priverčia suvokti skirtumus ir kitoniškumą tarp studentų.

Studentų tarpkultūrinis mokymasis veikiamas įsiterpiančių būsenų: baimės ir nuolatinės įtampos. Studentai suvokia esamus skirtumus tarp *savęs ir kitų*, dėl to atsiranda nepasitikėjimas savimi ir pasipriešinimas tokiam mokymosi organizavimui. Nuolatiniai iššūkiai, su kuriais susiduriama tarpkultūrinio mokymosi metu, trukdo nuosekliam mokymuisi.

Studentų tarpkultūrinio mokymosi „spiralinis“ procesas apima dialogo tarp *aš* ir *kitas* formavimąsi. Ši dalis reflektuojama kaip palaiapsniui dominuojanti ir užvaldanti visą mokymosi procesą, užtikrinant skirtingų kultūrų atstovų sąveikavimą tarpkultūrinėje mokymosi erdvėje. Visa tai skatina dialogu paremtą studentų bendravimą, išskirtinį dėmesį skiriamą *kito* priėmimui. Bendravimas ir bendradarbiavimas vyksta universiteto ribose, kadangi taip jaučiamasi saugiau ir patogiau. Dialogo formavimosi metu išryškėjo lietuvių ir užsieniečių studentų kultūriniai ir socialiniai skirtumai, kuriuos tyrimo dalyviai priima kaip savotiškai „praturtinančią“ galimybę pažinti kitus kultūrinius kontekstus. Tai vienas iš veiksmų, padedančių dalyviams adaptuotis tarpkultūrinio mokymosi procese.

Tarpkultūrinio mokymosi proceso rezultatas yra horizontalus ir dvejopas kultūrinio tapatumo konstruktas. Studentų tarpkultūrinis mokymasis susijęs su dviem kultūrinio tapatumo rezultatais – *kito pripažinimu* ir *abipusiu atstūmimu*. Toks dualus kultūrinio tapatumo konstravimas remiasi kontrasto principu: *kito* pripažinimui priskiriamos teigiamos patirtys, o abipusio atstūmimo – neigiamos ir nepageidaujamos. Šios kultūrinio tapatumo dalys nuolat sąveikauja tarpusavyje.

Kito pripažinimas kaip pozityvi kultūrinio tapatumo dalis atsiskleidžia per tyrimo dalyvių pastangas adaptuotis ir prisitaikyti mokymosi procese. Lietuviai studentai pripažįsta, kad jie, mokydamiesi kartu su užsieniečiais, tobulėja ir ima toleruoti kitoniškumą. *Kito* pripažinimas labiausiai išreikštas pasakojimo kulminacijoje, kai priartėjama prie suvokimo, kad įgytos naujos prasmės tampa pozityviu tarpkultūrinio mokymusi.

Abipusis atstūmimas reflektuojamas per negatyvias patirtis, kai studentai pradeda intensyviau analizuoti *kitus*. Mokymosi procese išryškėja *kito* lyderystė, kuriai sąlygas sudaro kalbos mokėjimas, o abipusį atstūmimą skatina konkurencija tarp studentų.

Tarpkultūrinio mokymosi proceso metu formuojasi studentų *kultūrinis tapatumas per gimtąją kalbą*, kuris yra dvejopas. Viena dalis tyrimo dalyvių yra „pasimetę vertime“, jie jaučia kalbos barjerą, todėl praranda norą mokytis, o tarpkultūrinis mokymasis jiems atrodo beprasmiškas. Kita tyrimo dalyvių dalis kalba apie atsiradusį džiaugsmą studijuoti tarpkultūrinėje aplinkoje, kadangi tobulėja užsienio kalbos vartojimo gebėjimai.

Kalba mokymosi procese išreiškia ir įkūnija kultūrinę realybę, asmens kultūrinę identitetą. Per kalbą išreiškiami individuali patirtis ir suvokiamas pasaulis, kuriame egzistuoja *kiti*. Labiausiai akcentuojama tai, kad kalba perduodami tam tikri bendravimo ir suvokimo „ženklai“, turintys kultūrinę vertę, kurių pagalba galima identifikuoti *save* ir *kitus*. Kalba tampa reikšminga priemone tarpkultūrinio mokymosi procese, nes tik jos pagalba besimokantieji gali tarpusavyje bendrauti, keistis informacija ir suprasti vienas kitą. Taigi kalba tarpkultūrinio mokymosi procese arba skatina tarpusavio santykį su užsienio studentais, arba lemia abipusį atstūmimą. Studentai kalbą mokymosi procese suvokia kaip pagrindinį tarpkultūrinio mokymosi elementą, kuris keičia jų mokymosi procesą.

LITERATŪRA

1. Abdallah-Preteuille, M. (2006). Interculturalism as a Paradigm to Think about Diversity. *Journal of Intercultural Education*, 17(5), 457–483. doi: 10.1080/14675980601065764.
2. Adler, P. (1975). The transitional experience: An alternative view of culture shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(4), 13–23.
3. Allan, M. (2003). Frontier crossings: Cultural dissonance, intercultural learning and the multicultural personality. *Journal of research in international education*, 2(1), 83–110.
4. Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*. Dordrecht: Springer.
5. Andrade, M. S. (2006). International students in English speaking universities. *Journal of Research in International Education*, 5(2), 131–154.
6. Andreotti, V. (2010). Global education in the 21st century: Two different perspectives on the ‘post-’ of postmodernism. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 2(2), 5–22.
7. Arkoudis, S., Watty, K., Baik, C., Yu, X., Borland, H., Chang, S., Lang, I., Lang, J. ir Pearce, A. (2013). Finding common ground: enhancing interaction between domestic and international students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 222–235. doi: 10.1080/13562517.2012.719156.
8. Arends-Toth, J. ir Van de Vijver, F. J. R. (2003). Multiculturalism and acculturation: Views of Dutch and Turkish-Dutch. *European Journal of Social Psychology*, 33, 249–266.
9. Aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2017–2018 m. prioritetai (2017). Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/ca3654d2e27811e6be918a531b2126ab?jfwid=f4anne513d>.
10. Babchuk, W. A. (2010). Grounded theory as a “family of methods”: A genealogical analysis to guide research. Iš *Adult Education Research Conference: 2010 Conference Proceedings* (p. 10–15). Kansas State University Libraries: New Prairie Press. Prieiga per internetą: https://pdfs.semanticscholar.org/314f/bdfca0a0ce53cea022d2a69d31d0d989d16d.pdf?_ga=2.84608604.434792539.1576287420-821514311.1576287420.
11. Bagdonaitė-Stelmokienė, R. ir Žydžiūnaitė, V. (2016). Grindžiamosios teorijos tyrimo priemonių sudarymas: procesas, parametrai ir rezultatai. *Pedagogika*, 124(4), 80–91.
12. Banks, J. A. (2004). *Diversity and Citizenship Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
13. Banytė, I. ir Inčiūrienė, R. (2012). Intercultural communication in higher education institutions. *Kalba ir kontekstai* 5(1), 178–185.
14. Banshchikova, T., Solomonov, V. ir Fomina, E. (2015). Attitudes and Tolerance in the Structure of Individual Readiness for Intercultural Interaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214, 916–924.
15. Baraldi, C. (2012). Intercultural education and communication in second language interactions. *Intercultural Education*, 23(4), 297–311. doi: 10.1080/14675986.2012.727601.

16. Barn, R. (2012). Interculturalism in Europe: fact, fad and fiction – the deconstruction of a theoretical idea. Iš *United Workshop Proceedings: Debating Multiculturalism 1* (p. 101–110). London: Dialogue Society. Prieiga per internetą: <http://www.dialoguesociety.org/publications/debating-multiculturalism-1.pdf>.
17. Bartram, B. (2008). Supporting international students in higher education: constructions, culture and clashes. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 657–668.
18. Barzelis, A., Barcytė, L. ir Mažeikienė, N. (2008). TK ugdymas ir raiška kooperuotose studijose. Iš *Kooperuotų studijų sociokultūrinė adaptacija Lietuvoje* (p. 262–327). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
19. Basarab, E. (2015). Education, Cultural and Intercultural Relation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 36–41.
20. Beamer, L. (2004). *Intercultural Communication in the Global Workplace*. New York, McGraw: Hill Higher Education.
21. Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A development model of intercultural sensitivity. Iš R. Paige (Red.), *Education for the intercultural experience* (p. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
22. Bennet, M. J. (1998). *Basic concepts in intercultural communication*. Yarmouth: Intercultural Press.
23. Berger, P. ir Luckman, T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas*. Vilnius: Pradai.
24. Berry, J. W. (2005). Acculturation: living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697–712.
25. Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm Publishers, Boulder.
26. Biggs, J. ir Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Berkshire: Open University Press.
27. Birks, M. ir Mills, J. (2015). *Grounded Theory. A Practical Guide*. London: Sage Publications.
28. Bitinas, B., Rupšienė, L. ir Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. Klaipėda: Socialinių mokslų kolegija.
29. Bond, S. (2003). *Untapped resources, internationalization of the curriculum and classroom experience: A selected literature review*. Ottawa, ON: Canadian Bureau for International Education.
30. Bond, S., Qian, J. ir Huang, J. (2003). *The role of faculty in internationalizing the undergraduate curriculum and classroom experience*. Ottawa, ON: Canadian Bureau for International Education.
31. Boucharde, G. (2011). What is Interculturalism? *McGill Law Journal*, 56(2), 435–468.
32. Bradley, S. A. (2010). Reconstructed Grounded Theory: Beyond Comparison? Iš *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010* (p. 70–78). Prieiga per internetą: <https://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/Bradley.pdf>.
33. Brislin, R. W. (1990). Applied cross-cultural psychology: An introduction. Iš R. W. Brislin (Red.), *Applied cross-cultural psychology* (p. 9–33). Newbury Park, CA: Sage.
34. Bryman, A. (2001). *Social research methods*. Oxford university press.

35. Brown, L. (2009). A failure of communication on the cross-cultural campus. *Journal of Studies in International Education*, 13(4), 439–454.
36. Brown, L. ir Holloway, I. (2008). The initial stage of the international sojourn: excitement or culture shock? *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(1), 33–49.
37. Brown, P. M., Mak, A. S. ir Nell, J. T. (2016). Internationalisation at home: intercultural learning for social psychology students. *Psych. Teach. Rev.*, 22(2), 30–40.
38. Buber, M. (1998). *Dialogo principas I: Aš ir Tu*. Vilnius: Katalikų pasaulis.
39. Buber, M. (2001). *Dialogo principas II: Dialogas. Klausimas pavieniui. Tarpžmogiškumo pradai*. Vilnius: Katalikų pasaulis.
40. Byram, M., Nichols, A. ir Stevens D. (2001). Introduction. Iš M. Byram (Red.), *Developing intercultural competence in practice* (p. 1–8). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
41. Campbell, A. (2010). Developing generic skills and attributes of international students: the (ir)relevance of the Australian university experience. *Journal of Higher Education, Policy and Management*, 32(5), 487–497.
42. Cantle, T. (2015). Interculturalism: ‘Learning to Live in Diversity’. *Ethnicities*, 0(0), 2–10.
43. Carbaugh, D. (1999). Positioning as display of cultural identity. Iš R. Harré ir L. van Langenhove (Red.), *Positioning theory* (p. 160–77). Oxford: Blackwell.
44. Catarci, M. (2015). Interculturalism in education across Europe. Iš M. Catarci ir M. Fiorucci (Red.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges* (p. 1–34). Farnham, Burlington, VT: Ashgate.
45. Chalungsoth, P. ir Schneller, G. R. (2011). Development of translation materials to assess international students’ mental health concerns. *Journal of Multicultural Counselling and Development*, 39, 180–189.
46. Chan, E. A., Lai, T., Wong, A., Ho, S., Chan, B., Stenberg, M. ir Carlson, E. (2017). Nursing students intercultural learning via internationalization at home: a qualitative descriptive study. *Nurse Educ. Today*, 52, 34–39. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.02.003>.
47. Charles, M. ir Marschan-Piekkari, R. (2002). Language training for enhanced horizontal communication: A challenge for MNCs. *Business Communication Quarterly*, 65(2), 9–29.
48. Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative research*. London: Sage Publications Ltd.
49. Charmaz, K. (2008). Constructionism and the grounded theory method. Iš J. A. Holstein ir J. F. Gubrium (Red.), *Handbook of Constructionist Research* (p. 397–412). New York: The Guilford Press.
50. Charmaz, K. (2009). Shifting the grounds: Constructivist grounded theory methods. Iš J. M. Morse, P. N. Stern, J. M. Corbin, B. Bowers ir A. E. Clarke (Red.), *Developing grounded theory: The second generation* (p. 127–154). Walnut Creek, CA: University of Arizona Press.
51. Charmaz, K. (2010). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage publication.

52. Charmaz, K. (2012). The Power and Potential of Grounded Theory. *A Journal of the BSA Medical Sociology Group*, 6(3), 2–15.
53. Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. London: Sage.
54. Chodzkienė, L. (2012). *Europos Sąjungos pedagogo tarpkultūrinė komunikacinė kompetencija ir jos tobulinimo socioeducaciniai veiksniai* (daktaro disertacija). Prieiga per internetą: https://aleph.library.lt/F?func=find-b&request=000047658&find_code=SYS&local_base=LITLI.
55. Ciftci, E. Y. (2016). A review of research on intercultural learning through computer-based digital technologies. *J. Educ. Technol. Soc.*, 19(2), 313–327.
56. Collier, M. J. (1998). Researching cultural identity: Reconciling interpretive and postcolonial perspectives. Iš D. V. Tanno ir A. González (Red.), *Communication and identity across cultures (International and Intercultural Communication Annual 21)* (p. 122-147). Sage: Thousand Oaks.
57. Collier, M. J. ir Thomas, M. (1988). Identity in intercultural communication: An interpretive perspective. Iš Y. Y. Kim ir W. Gudykunst (Red.), *Theories of intercultural communication*. NewburyPark, CA: Sage.
58. Corbin, J. M. ir Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3–21.
59. Cotton, D., George, R. ir Joyner, M. (2013). Interaction and influence in culturally mixed groups. *Innovations in Education and Teaching International*, 50, 272–283.
60. Creswell, J. W. (2014). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications: Thousand Oaks, London, New Delhi.
61. Crose, B. (2011). Internationalization of the Higher Education Classroom: Strategies to Facilitate Intercultural Learning and Academic Success. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), 388–395.
62. Crozet, C. ir Liddicoat, A. J. (1999). The challenge of intercultural language teaching: Engaging with culture in the classroom. Iš J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat ir C. Crozet (Red.), *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education* (p. 113–126). Canberra: Language Australia.
63. Cummins, J. (1984). *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego: College Hill.
64. Cummins, J. ir McNeely, S. (1987). Language Development, Academic Learning, and Empowering Minority Students. Iš K. Tikunoff, *Bilingual Education and Bilingual Special Education: A Guide for Administrators*. Boston: College Hill.
65. Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
66. Curry, A. ir Copeman, D. (2005). Reference service to international students: A field stimulation research study. *Journal of Academic Librarianship*, 31, 409–420.
67. De Vita, G. (2002). Does Assessed Multicultural Group Work Really Pull UK Students' Average Down? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(2), 153–161.
68. Deardorff, D. K. (2009). *The sage Handbook of intercultural competence*. JAV: Sage publications. Inc.

69. Deardorff, D. K. (2010). *Intercultural competence in the classroom*. Pranešimas tarptautinėje EAIE konferencijoje Making knowledge work. doi: 10.13140/RG.2.2.18990.00324.
70. Deardorff, D. K. (2011). Assessing Intercultural Competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65–79.
71. Dixon, M. L., Borman, K. M. ir Cotner, B. A. (2009). Current approaches to research in anthropology and education. Iš G. Sykes, B. Schneider ir D. N. Plank (Red.), *Handbook of educational policy research* (p. 83–92). New York: Routledge.
72. Doherty, C. ir Singh, P. (2005). How the west is done: Simulating western pedagogy in a curriculum for Asian international students. Iš P. Ninnes ir M. Hellst n (Red.), *Internationalising higher education* (p. 53–74). Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Springer.
73. Dunne, C. (2009). Host students' perspectives of intercultural contact in an Irish University. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 222–239.
74. Dunne, C. (2013). Exploring motivations for intercultural contact among host country university students: An Irish case study. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(5), 567–578.
75. Duoblienė, L. (2006). *Tarpkultūrinis ugdymas: tautinio tapatumo ir / ar dialogo su kitu paieškos. Lietuva globalėjančiame pasaulyje*. Vilnius: Logos.
76. Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
77. Durant, A. ir Shepherd, I. (2009). 'Culture' and 'Communication' in Intercultural Communication. *European Journal of English Studies*, 13(2), 147–162. doi: 10.1080/13825570902907185.
78. Eames, C. ir Stewart, K. (2008). Personal and relationship dimensions of higher education science and engineering learning communities. *Research in Science & Technological Education*, 26(3), 311–321.
79. Earley, P. ir Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford: Stanford University Press.
80. *Education and Training in Europe 2020* (2013). Prieiga per internetą: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4cd55a97-854d-4fff-8ebd-3fd3f38ca58a/language-en>
81. Eisenchlas, S. ir Trevaskes, S. (2007). Developing intercultural communication skills through intergroup interaction. *Intercultural Education*, 18(5), 413–25.
82. Erichsen, E. A. ir Bolliger, D. U. (2011). Towards understanding international graduate student isolation in traditional and online environments. *Educational Technology Research and Development*, 59, 309–326.
83. Erikson, E. H. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: International Universities Press.
84. Esses, V. M., Dovidio, J. F., Jackson, L. M. ir Armstrong, T. L. (2001). The immigration dilemma: The role of perceived group competition, ethnic prejudice, and national identity. *Journal of Social Issues*, 57, 389–412.

85. Europa 2020 – *Komisijos komunikatas: 2020 m. Europa. Pažangaus, tvaraus ir integracinio augimo strategija* (2010). Briuselis: Europos Komisija. Prieiga per internetą: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:LT:PDF>.
86. Fearon, J. D. (1999). *What is Identity? (As we now use the word)*. Prieiga per internetą: <https://web.stanford.edu/group/fearon-research/cgi-bin/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/What-is-Identity-as-we-now-use-the-word-.pdf>.
87. Freeman, K. (1998). Culture in curriculum: Internationalizing learning by design. Iš J. Mestenhauster ir B. Eiiiingboe (Red.), *Reforming the higher education curriculum* (p. 40–52). Phoenix: Oryx Press.
88. Furnham, A. (2004). Foreign students' education and culture shock. *The Psychologist*, 17(1), 16–19.
89. Giddens, A. (2000). *Modernybė ir asmens tapatumas: asmuo ir visuomenė vėlyvosios modernybės amžiuje*. Vilnius: Pradai.
90. Gill, S. (2007). Overseas Students' Intercultural Adoption as Intercultural Learnings: a Transformative Framework. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(2), 167–183.
91. Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Sociology Press.
92. Glaser, B. (1992). *Emergence vs. Forcing: Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
93. Glaser, B. G. (1998). *Doing Grounded eory: Issues and Discussions*. Mill Valley: Sociology Press.
94. Glaser, B. G. (2001). *The grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
95. Glaser, B. G. ir Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. USA, London: Aldine Transaction.
96. Glass, C. R. ir Westmont, C. M. (2014). Comparative effects of belongingness on the academic success and cross-cultural interactions of domestic and international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 106–119.
97. Gorski, P. (2000). Multicultural Education for Equity in our Schools: A Working Definition. *Ed.Change and The Multicultural Pavilion*, 1–5.
98. Greene, M. (2011). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
99. Greenholz, J. (2000). Assessing cross-cultural competence in transnational education: The intercultural development inventory. *Higher Education in Europe*, 25(3), 411–416.
100. Gribble, C. (2008). Policy options for managing international student migration: the sending country's perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(1), 25–39.
101. Gu, Q., Schweisfurth, M. ir Day, Ch. (2010). Learning and growing in a 'foreign' context: intercultural experiences of international students. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(1), 7–23.

102. Gudaitytė, B. (2011). Teorija kaip praktika: fenomenologinė M. Merleau-Ponty juslinio suvokimo samprata ir hermeneutinė H. G. Gadamerio supratimo kaip gyvenimo patyrimo interpretacija. *Logos*, 68, 18–25.
103. Gudykunst, W. B. (2005). An anxiety/uncertainty management (AUM) theory of strangers' intercultural adjustment. Iš W. B. Gudykunst (Red.), *Theorizing about Intercultural Communication* (p. 419–458). Thousand Oaks, CA: SAGE.
104. Guo, S. ir Chase, M. (2011). Internationalisation of higher education: integrating international students into Canadian academic environment. *Teaching in Higher Education*, 16(3), 305–318. doi: 10.1080/13562517.2010.546524.
105. Gürüz, K. (2008). *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy*. Albany: State University of New York Press.
106. Hagenauer, G. ir Volet, S. E. (2014). Teacher–Student Relationship at University: An Important Yet Under-Researched Field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370–388.
107. Hammer, M. R. (2012). The intercultural development inventory: a new frontier in assessment and development of intercultural competence. Iš M. V. Berg, R. M. Paige ir K. H. Lou (Red.), *Student Learning Abroad: What Our Students are Learning, What They're Not, and What We Can do About it* (p. 115–136). Stylus, Sterling, VA.
108. Hardman, F. (2008). Promoting human capital: The importance of dialogic teaching in higher education. *Asian Journal of University Education*, 3(1), 31–48.
109. Harrison, N. ir Peacock, N. (2010). Cultural distance, mindfulness and passive xenophobia: Using Integrated Threat Theory to explore home higher education students' perspectives on 'internationalisation at home'. *British Educational Research Journal*, 36(6), 877–902.
110. Harrowing, J. N., Gregory, D. M., O'Sullivan, P. S., Lee, B. ir Doolittle, L. (2012). A critical analysis of undergraduate students' cultural immersion experiences. *Int. Nurs. Rev.*, 58(4), 494–501.
111. Hecht, M. L. (1993). 2002 – A research odyssey: Toward the development of a communication theory of identity. *Communication Monographs*, 60(1), 76–82.
112. Hecht, M. L., Jackson, R. L. ir Ribeau, S. A. (2003). *African American communication: Exploring identity and culture*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
113. Heritage, J. ir Clayman, S. (2010). *Talk in action. Interactions, identities and institutions*. Chichester: Wiley-Blackwell.
114. Hill, I. (2012). Evolution of education for international mindedness. *Journal of Research in International Education*, 11(3), 245–261.
115. Hiller, G. G. ir Wozniak, M. (2009). Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. *Intercultural Education*, 20(4), 113–124.
116. Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
117. Hollinderbaumer, A., Hartz, T. ir Uckert, F. (2013). Education 2.0 – how has social media and web 2.0 been integrated into medical education? A systematic literature review. *GMS Z. Med. Ausbild.*, 30 (1), 1–12. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.3205/zma000857>.

118. Holmes, P. ir O'Neill, G. (2010). (Auto)Ethnography and (Self)reflection: Tools for Assessing Intercultural Competence. Iš J. Tsau ir S. Houghton (Red.), *Becoming Intercultural: Inside and Outside the Classroom* (p. 167–193). Cambridge: Cambridge Scholars.
119. Holmes, P. ir O'Neill, G. (2012). Developing and Evaluating Intercultural Competence: Ethnographies of Intercultural Encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(5), 707–718.
120. Huang, Y. (2012). Transitioning challenges faced by Chinese graduate students. *Adult Learning*, 23, 138–147.
121. Ippolito, K. (2007). Promoting intercultural learning in a multicultural university: ideals and realities. *Teaching in Higher Education*, 12(5–6), 749–763. doi: 10.1080/13562510701596356.
122. Jameson, D. A. (2007). Reconceptualizing cultural identity and its role in intercultural business communication. *Journal of Business Communication*, 44(3), 199–235. doi: 10.1177/0021943607301346.
123. Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. London and New York: Routledge.
124. Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
125. Johannessen, Ø. L. (2013). Exploring Context in Religious Education Research. Empirical, Methodological and Theoretical Perspectives. Iš G. Skeie, J. Everington, I. T. Avest ir S. Miedema (Red.), *Contextual Knowledge for an Inclusive RE* (p. 57–86). Münster: Waxmann Verlag.
126. Juknytė-Petreikienė, I. ir Pukelis, K. (2007). Internacionalizuotų studijų kokybės vertinimas: Socrates/Erasmus programos dalyvių patirtis. *Aukštojo mokslo kokybė*, 4, 74–101.
127. JTO – Lietuvos nacionalinė UNESCO komisija. *Jungtinių Tautų Švietimo, mokslo ir kultūros organizacija*. Prieiga per internetą: <https://unesco.lt/apie/jungtines-tautos>.
128. Jurgaitytė-Avižinienė, A. (2012). Ką turėtų žinoti psichologas prieš pradėdamas naudoti grindžiamąją teoriją savo tyrimuose? *Psichologija*, 45, 103–115.
129. Kairė, S. (2018). *Mes vienoje valtyje, bet aš vis tiek iš kitos kultūros: išgyvenimai mokantis daugiakultūre grupėse mobilumo metu* (daktaro disertacija). Vilniaus universitetas.
130. Karuppan, C. ir Barari, M. (2011). Understanding the coping strategies of international students: a qualitative approach. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 21(2), 203–224.
131. Kelly, D. (2010). Student learning in an international setting. *New Directions for Higher Education*, 150, 97–107.
132. Kennedy, M. ir Mak, S. A. (2012). Internationalising the Student Experience: Preparing Instructors to Embed Intercultural Skills in the Curriculum. *Innov. High Educ.*, 37, 323–334. doi: 10.1007/s10755-012-9213-4.
133. *Key competencies for Lifelong learning* (2018). Prieiga per internetą: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-2/EN/pdf>

134. Kim, Y. Y. (1995). Cross-cultural adaptation: An integrative theory. Iš R. L. Wiseman (Red.), *International and Intercultural Communication Annual*, Vol. 19. *Intercultural communication theory* (p. 170 –193). Sage Publications, Inc.
135. Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
136. Kim, M. S. (2005). Culture-based conversational constraints theory: Individual- and culturallevel analyses. Iš W. B. Gudykunst (Red.), *Theorizing about intercultural communication* (p. 93–118). Thousand Oaks, CA: Sage.
137. Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey, Prentice-Hall.
138. Kvale, S. ir Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Los Angeles: SAGE Publications.
139. Lacina, J. G. (2002). Preparing international students for a successful social experience in higher education. *New Directions for Higher Education*, 17, 21–28.
140. Ladegaard, H. J. (2017). The Disquieting Tension of ‘the Other’: International Students’ Experience of Sojourn in HongKong. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(3), 268–282.
141. Lafraya, S. (2012). *Intercultural Learning on Non Formal Education Strasbourg*. Council of Europe Publishing.
142. Landreman, L. (2003 m. lapkričio mėn.). *A multidimensional model of intercultural consciousness: A reconceptualization of multicultural competence*. Pranešimas konferencijoje Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Portland.
143. Leask, B. (2007). Diversity on campus – An institutional approach: A case study from Australia. Iš H. Teekens (Red.), *Internationalisation at home: Ideas and ideals* (p. 33–39). The Netherlands: European Association for International Education.
144. Leask, B. (2008). Teaching for learning in the transnational classroom. Iš L. Dunn ir M. Wallace (Red.), *Teaching in transnational higher education: Enhancing learning for offshore international students* (p. 120-132). NY: Taylor and Francis.
145. Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13, 205–221.
146. Lee, J. J. ir Rice, C. (2007). Welcome to America? International student perceptions of discrimination. *Higher Education*, 53, 381–409.
147. Lee, A., Williams, R. D., Shaw, M. A. ir Jie, Y. (2014). First year students’ perspectives on intercultural learning. *Teach. High. Educ.*, 19(5), 543–554.
148. Leeman, Y. ir Ledoux, G. (2006). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11, 575–589.
149. Levinas, E. (1994). *Etika ir begalybė*. Vilnius: Baltos lankos.
150. Levinas, E. (2005). Labor, the Body, Consciousness. Iš E. Levinas (Red.), *Totality and Infinity* (p. 163–168). Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne university.
151. *Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“*. Prieiga per internetą: <https://www.lietuva2030.lt/lt/apie-lietuva-2030>.

152. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2011). *Valstybės žinios*, 38(1804).
153. Lillis, T. M. (2001). *Student writing. Access, regulation, desire*. London, Routledge.
154. Lillyman, S. ir Bennet, C. (2014). Providing a positive learning experience for international students studying at UK universities: A literature review. *Journal of Research in International Education*, 13(1), 63–75. doi: 10.1177/1475240914529859.
155. Lin, M. (2012). Students of Different Minds: Bridging the Gaps of International Students Studying in the US. *US-China Education Review*, 3, 333–344.
156. Lincoln, Y. S. ir Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for program evaluation*, 30, 73–84.
157. Luxon, T. ir Peelo, M. (2009). Internationalisation: its implications for curriculum design and course development in UK higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(1), 51–60.
158. Mancini-Cross, C., Backman, K. F. ir Baldwin, E. D. (2009). The Effect of the Language Barrier on Intercultural Communication: A Case Study of Educational Travel in Italy. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 9(1–2), 104–123. doi: 10.1080/15313220903042004.
159. Markey, K., O'Brien, B., Graham, M. M. ir O'Donnell, C. (2018). Juggling to survive: MSc postgraduate nursing students' experiences of studying far from home. *J. Nurs. Res.*, 24(3–4), 250–262.
160. Marmolejo, F. (2010). Internationalization of Higher Education: The Good, the Bad, and the Unexpected. *The Chronicle of Higher Education*. Prieiga per internetą: <https://www.chronicle.com/blogs/worldwise/internationalization-of-higher-education-the-good-the-bad-and-the-unexpected/27512>.
161. Matei, L., Iwinska, J. ir Craciun, D. (2015). Patterns of Funding Internationalisation of Higher Education. A Conceptual Framework for the Study of Internationalisation. Iš A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi ir P. Scott (Red.), *The European Higher Education Area* (p. 205–219). doi: 10.1007/978-3-319-20877-0_14.
162. McAllister, M. (2015). Exploring transformative learning and the courage to teach a values based curriculum. *Nurse Educ. Pract.*, 15 (6), 480–484.
163. McBurnie, G. ir Ziguras, C. (2007). *Transnational education: Issues and trends in offshore higher education*. London: Routledge.
164. McCarthy, J., Cassidy, I., Graham, M. M., ir Tuohy, D. (2013). Conversations through barriers of language and interpretation. *Br. J. Nurs.*, 22(6), 335–339.
165. Mercer, N. (2000). *Words & minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
166. Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
167. Mills, J., Bonner, A. ir Francis, K. (2006). The Development of Constructivist Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 25–35.
168. MOSTA (2018). Prieiga per internetą: <https://strata.gov.lt/tyrimai/atviriduomenys/475-lietuvos-aukstuju-mokyklu-absolventu-karjeros-stebesenos-duomenys>.

169. Nacionalinės pažangos programa 2014–2020 m. – Nutarimas dėl 2014–2020 metų Nacionalinės pažangos programos patvirtinimo (2012). *Valstybės žinios*, 144(7430). Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.439028>.
170. Nambiar, R. M. K., Ibrahim, N. ir Meerah, T. S. M. (2012). Literacy encounters in a non-Anglophone context: Korean study abroad student in a Malaysian classroom. *Asian Social Science*, 8(7), 110–118.
171. Nancy, J. L. (2015). *Identity: Fragments, Frankness*. New York: Fordham University Press.
172. Nguyen, A. M. D. ir Benet-Martinez, V. (2010). Multicultural identity: What it is and why it Cultural Identity Among the Japanese-Brazilian Bi-Cultural Community matters. Iš R. J. Crisp (Red.), *The psychology of social and cultural diversity* (p. 87–114). Nippon News.
173. Noddings, N. (2012). *Philosophy of Education*. Boulder, CO: Westview Press.
174. Noorda, S. (2014). *Internationalisation in Higher Education. Five Un easy Questions. Humboldt Ferngespräche. Discussion Paper No. 2*. Prieiga per internetą: <http://www.magna-charta.org/resources/files/Noordarticolosuinternacionalizzazione.pdf>.
175. Norvilienė, A. (2014). Tarpkultūrinės studentų kompetencijos ugdymo(si) veiksniai. *Socialinis ugdymas*, 38(2), 42.
176. O'Brien, B., Tuohy, D., Fahy, A. ir Markey, K. (2019). Home students' experiences of intercultural learning: A qualitative descriptive design. *Nurse Education Today*, 74, 25–30. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.12.005>.
177. OECD (2011) – *Education at a glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing. Prieiga per internetą: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf>.
178. Orbe, M. P. (1998). *Constructing co-cultural theory: An explication of culture, power, and communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
179. Otten, M. (2003a). Intercultural learning and diversity in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 12–26.
180. Otten, M. (2003b). Preparing for the intercultural implications of the internationalisation of higher education in Germany. Iš K. Häkkinen (Red.), *Innovative approaches to intercultural education: International Conference on Multicultural Education* (p. 238–249). Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä Press.
181. Paige, R. M. ir Goode, M. L. (2009). Cultural mentoring: International education professionals and the development of intercultural competence. Iš D. K. Deardorff (Red.), *The Sage handbook of intercultural competence* (p. 333–349). Thousand Oakes, CA: Sage Publications, Inc.
182. Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*. Harvard: Harvard University Press.
183. Petkevičiūtė, N. ir Budaitė, R. (2005). Vadovų tarpkultūrinė kompetencija Lietuvos organizacijose. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 36, 133–150.
184. Petružytė, D. (2008). Grindžiamosios teorijos metodologija: B. Glaser'io ir A. Strausšo versijų palyginimas. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*, 1, 72–89.

185. Pham, L. ir Tran, L. (2015) Understanding the symbolic capital of intercultural interactions: a case study of international students in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 25(3), 204–224. doi: 10.1080/09620214.2015.1069720.
186. Pherali, T. J. (2012). Academic mobility, language and cultural capital: the experience of transnational academics in British higher education institutions. *Journal of Studies in International Education*, 16(4), 313–333.
187. Pietro, G. D. ir Page, L. (2008). Who studies abroad? Evidence from France and Italy. *European Journal of Education*, 43(3), 389–398.
188. Poyrazili, S. (2003). Ethnic identity and psychosocial adjustment among international students. *Psychological Reports*, 92(2), 512–514.
189. Portera, A. (1998). Multiculture, identity, educational need and possibilities of (intercultural) intervention. *European Journal of Intercultural Studies*, 9(2), 209–218.
190. Portera, A. (2005 m. balandžio 20–23 d.). *Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects*. Pranešimas konferencijoje International Conference of IAIE Diversity in Education in an International Context, Veronos universitetas.
191. Portera, A. (2011). Multicultural and Intercultural Education in Europe. Iš C. A. Grant ir A. Portera (Red.), *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness* (p. 12–32). New York: Routledge.
192. Pruskus, V. (2013). Vertybės ir kultūrinis identitetas komunikacijos kontekste. *Logos*, 76, 182–188. Prieiga per internetą: http://litlogos.eu/L76/Logos_76_182_188_Pruskus.pdf.
193. Rankin, L. ir Brown, V. (2016). Creative teaching method as a learning strategy for student midwives: a qualitative study. *Nurse Educ. Today*, 38, 93–100. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.12.009>.
194. Räsänen, R. (2007). International Education as an Ethical Issue. Iš M. Hayden, J. Levy ir J. Thompson (Red.), *The Sage Handbook of Research in International Education*. London: SAGE. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781848607866.n6>.
195. Rey, M. (1991). Human Rights and Intercultural Education. Iš H. Starkey (Red.), *The Challenge of Human Rights Education* (p. 135–151). London: Cassell and Council of Europe.
196. Rey-Von Allmen, M. (2011). The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation With the council of Europe. Iš A. C. Grant ir A. Portera (Red.), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness* (p. 33–48). New York, London: Routledge,
197. Rhoads, R. ir Szelényi, K. (2011). *Global citizenship and the university: Advancing social life and relations in an interdependent world*. Stanford, CA: Stanford University Press.
198. Ridley, D. (2004). Puzzling experiences in higher education: critical moments for conversation. *Studies in Higher Education*, 29(1), 91–107.
199. Risager, K. (2006). *Language and culture: Global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.

200. Ritzen, J. ir Marconi, G. (2011). Internationalization in European Higher Education. *International Journal of Innovation Science*, 3(2), 83–100. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1260/1757-2223.3.2.83>.
201. Ryan, J. ir Hellmundt, S. (2005). Maximising international students' cultural capital. Iš J. Carroll ir J. Ryan (Red.), *Teaching international students: Improving learning for all* (p. 13–16). London: Routledge.
202. Ryan, J. ir Viète, R. (2009). Respectful interactions: Learning with international students in the English-speaking academy. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 303–314.
203. Robertson, M. (2014). Task-Based Language Teaching and Expansive Learning Theory. *TESL Canada Journal*, 31(8), 187–198.
204. Sapir, E. (1970). The status of linguistics as a science. Iš D. G. Mandelbaum (Red.), *Culture, language and personality: Selected essays* (p. 65–77). Berkeley: University of California Press.
205. Sarmiento, C. (2014). Interculturalism, multiculturalism, and intercultural studies: Questioning definitions and repositioning strategies. *Intercultural Pragmatics*, 11(4), 603–618. doi: 10.1515/ip-2014-0026.
206. Sawir, E. (2013). Internationalisation of higher education curriculum: The contribution of international students. *Globalisation, Societies and Education*, 11(3), 1–20.
207. Schell, A. (2009). Schools and cultural difference. Iš H. Kotthoff ir H. Spencer-Oatey (Red.), *Handbook of intercultural communication* (p. 303–321). Berlin: Mouton de Gruyter.
208. Shaules, J. (2007). *Deep Culture. The Hidden Challenges of Global Living*. Multilingual Matters.
209. Shaw, J., Mitchell, C. ir Del Fabbro, L. (2015). Group work: facilitating the learning of international and domestic undergraduate. *Nurs. Stud. Educ. Health*, 28(20), 124–129.
210. Sheets, R. H. (2005). *Diversity pedagogy: Examining the role of culture in the teaching-learning process*. Boston: Pearson Education.
211. Sherry, M., Thomas, P. ir Chui, W. H. (2009). International students: a vulnerable population. *Higher Education*, 60, 33–46.
212. Signorini, P., Wiesemes, R. ir Murphy, R. (2009). Developing alternative frameworks for exploring intercultural learning: a critique of Hofstede's cultural difference model. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 253–264.
213. Singh, M. ir Shrestha, M. (2008). International pedagogical structures: Admittance into the community of scholars via double knowing. Iš M. Hellst n ir A. Reid (Red.), *Researching international pedagogies: Sustainable practice for teaching and learning in higher education* (p. 65–82). Dordrecht: Springer.
214. Smith, K. (2010). Transnational teaching experiences: An under-explored territory for transformative professional development. *International Journal for Academic Development*, 14(2), 111–122.
215. Smith, C. ir Demjanenko, T. (2011). *Solving the International Students Retention Puzzle*. Windsor, ON, Canada: University of Windsor.

216. Smith, L. S., Paige, R. M. ir Steglitz, I. (2003). Theoretical foundations of intercultural training and applications to the teaching of culture. Iš D. L. Lange ir R. M. Paige (Red.), *Culture at the core: Perspectives on culture in second language learning* (p. 89–126). Greenwich, CN: Information Age Publishing.
217. Spencer-Oatey, H. (2000). Rapport management: A framework for analysis. Iš H. Spencer-Oatey (Red.), *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures* (p. 11–46). London: Continuum.
218. Spencer-Rodgers, J. ir McGovern, T. (2002). Attitudes toward the culturally different: The role of intercultural communication barriers, affective responses, con-sensual stereotypes, and perceived threat. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 609–631.
219. Stephan, W. ir Stephan, C. (2000). An integrated threat theory of prejudice. Iš S. Oskamp (Red.), *Reducing prejudice and discrimination* (p. 23–45). Mahwah, US: Lawrence Erlbaum Associates.
220. Strauss, A. L. ir Corbin, J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded eory Procedures and Techniques*. Newbury Park, London: Sage. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511557842>.
221. Strauss, P. U. A. ir Young, S. (2011). “I know the type of people I work well with”: Student anxiety in multicultural group projects. *Studies in Higher Education*, 36(7), 815–829.
222. Summers, M. ir Volet, S. (2008). Students attitudes towards culturally mixed groups on international campuses: Impact of participation in diverse and non-diverse groups. *Studies in Higher Education*, 33(4), 357–370.
223. Sussman, N. M. (2000). The dynamic nature of cultural identity throughout cultural transitions: Why home is not so sweet. *Personality and Social Psychology Review*, 4(4), 355–373.
224. Šaulienė, V. (2015). Paauglių tarpkultūrinio jautrumo ugdymo(si) veiksniai. *Pedagogika*, 117, 198–210.
225. Šilėnienė, B. ir Magienė, E. (2012). Lietuvių literatūros vadovėlių XI–XII klasėms analizė tarpkultūriškumo ugdymo galimybių aspektu. *Mokytojų ugdymas*, 19(2), 53–74.
226. Tange, H. (2010). Caught in the Tower of Babel: university lecturers’ experiences with internationalisation. *Language and Intercultural Communication*, 10(2), 137–149. Doi: 10.1080/14708470903342138.
227. Tange, H. ir Lauring, J. (2009). Language management and social interaction within the multilingual workplace. *Journal of Communication Management*, 13(3), 218–232.
228. Taylor, E. (1994). A Learning Model for Becoming Interculturally Competent. *International Journal of Intercultural Relations*, 3(18), 389–408.
229. Terre Blanche, M. J. ir Durrheim, K. (1999). *Research in Practice*. University of Cape Town Press.
230. Tian, M. ir Lowe, J. (2009). Existentialist internationalisation and the Chinese student experience in English universities. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(5), 659–676.

231. Tielman, K., Den Brok, P., Bolhuis, S. ir Vallejo, B. (2012). Collaborative learning in multicultural classrooms: A case study of Dutch senior secondary vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(1), p. 103–118. doi:10.1080/13636820.2011.622448.
232. Tippens, M. D. (2007). The Intercultural Process--"Slinky"--Model. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 73(2), 33–36.
233. Titley, G. (2008). Youth intercultural learning and cultural politics in Europe. Some current debates. *Youth Studies Ireland*, 3(1), 3–14.
234. Titley, G. (2011). After the 'failed experiment': intercultural learning in a multicultural crisis. Iš Y. Ohana ir H. Otten (Red.), *Where do you stand? Intercultural Learning and Political Education in Contemporary Europe* (p. 161–180). Germany: Springer Fachmedien Wiesbaden.
235. Tran, L. T. (2011). Committed, face-value, hybrid or mutual adaptation? The experiences of international students in Australian higher education. *Educational Review*, 63(1), 79–94.
236. Tran, L. T. ir Pham, L. (2015). International Students in Transnational Mobility: Intercultural Connectedness with Domestic and International Peers, Institutions and the Wider Community. Compare. *A Journal of Comparative and International Education*, 46 (4), 560–581.
237. Trice, A. (2003). Faculty perceptions of graduate international students: benefits and challenges. *Journal of Studies in International Education*, 7, 379–403.
238. Turner, Y., ir Robson, S. (2008). Competitive and cooperative impulses to internationalization: Reflecting on the interplay between management intentions and the experience of academics in a British university. *Education, Knowledge & Economy*, 1(1), 65–82.
239. UNESCO visuotinė kultūrų įvairovės deklaracija (2001). Prieiga per internetą: http://www.unesco.lt/uploads/file/failai_VEIKLA/kultura/kulturu_ivairove/Visuotine_Kulturu_ivairoves_deklaracija_LT.pdf.
240. UNESCO (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris, France. Prieiga per internetą: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>.
241. Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija (2014). Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija. Prieiga per internetą: https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/02/Valstybine-svietimo-strategija-2013-2020_svietstrat.pdf.
242. Verkuyten, M. (2005). Ethnic group identification and group evaluation among minority and majority groups: Testing the multiculturalism. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 88(1), 121–138.
243. Virgilaitė-Mečkauskaitė, E. (2011). *Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas aukštojo mokslo internacionalizacijos kontekste (magistrantūros studijų aspektas)* (daktaro disertacija). Šiaulių universitetas.
244. Volet, S. E. ir Ang, G. (1998). Culturally mixed groups on international campuses: an opportunity for intercultural learning. *Higher Education Research & Development*, 17, 5–23.

245. Wang, T. (2008). Intercultural dialogue and understanding: Implications for teachers. Iš L. Dunn ir M. Wallace (Red.), *Teaching in transnational higher education: Enhancing learning for offshore international students* (p. 57-66). New York, NY: Taylor and Francis.
246. Wang, J. ir Frank, D. (2002). Cross-cultural communication: Implications for effective information services in academic libraries. *Libraries and Academy*, 2, 207-216.
247. Wang, K. T., Heppner, P. P. ir Fu, C. C. (2012). Profiles of acculturative adjustment patterns among Chinese international students. *Journal of Counseling Psychology*, 59(3), 424-436.
248. Ward, C., Leong, C. H. ir Low, M. (2004). Personality and Sojourner adjustment: An exploration of the big five and the cultural fit proposition. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 137-151.
249. Warring, S. (2010). Facilitating independence amongst Chinese international students completing a bachelor of applied business studies degree. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(4), 379-392.
250. Whilborg, M., Friberg, E. E., Rose, K. ir Eastham, L. (2018). Facilitating learning through an international virtual collaborative practice: a case study. *Nurse Educ. Today*, 61, 3-8. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.03.012>.
251. Wiewiorka, M. (1998). Is multiculturalism the solution? *Ethnic and Racial Studies*, 21(5), 881-910.
252. Wubbels, T. (2015). A Cross Cultural Perspective on Classroom Management. Iš M. Hayden, J. Levy ir J. Thompson (Red.), *Research in International Education* (p. 261-275). London: Sage.
253. Wulfson, B. L. (2012). The world educational space in the mirror of Comparative Education. *Domestic and foreign pedagogy*, 1, 27-30.
254. Zaidman, N. (2001). Cultural codes and language strategies in business communication: Interactions between Israeli and Indian business people. *Management Communication Quarterly*, 14(3), 408-441.
255. Zaleskienė, I. (2006). Pilietinė komunikacija ir tarpkultūrinis ugdymas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 16, 56-62. Prieiga per internetą: <http://www.zurnalai.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/9707/7528>.
256. Zepke, N. ir Leach, L. (2005). Integration and adaptation. Approaches to the student retention and achievement puzzle. *Active Learning in Higher Education*, 6(1), 46-59.
257. Zhou, Y. ir Todman, J. (2009). Effectiveness of an adaptation video viewed by Chinese students before coming to study in the UK. *Canadian Social Science*, 5(4), 63-71.
258. Zuzevičiūtė, V., Pranevičienė, B. ir Ruibytė, L. (2013). Globalised world and mobility: some implications for intercultural education. *Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka*, 9, 351-360.
259. Žydžiūnaitė, V., Virbalienė, A. ir Katiliūtė, E. (2006). Grindžiamoji teorija – kokybinė edukologijos tyrimų metodologijos strategija. *Pedagogika*, 83, 57-63.
260. Žydžiūnaitė, V., Lepaitė, D., Bubnys, R. ir Čepienė, A. (2010). *Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo/si metodologija. Metodinė priemonė*. Vilnius: Vilniaus kooperacijos kolegija.

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS

Vaida Jurgilė

GRINDŽIAMOJI TARPKULTŪRINIO
MOKYMOSI „SPIRALĖS“ TEORIJA:
LIETUVIŲ STUDENTŲ MOKYMOSI PATIRTIS

Daktaro disertacijos santrauka
Socialiniai mokslai, edukologija (S 007)

Vilnius, 2020

Mokslo daktaro disertacija rengta 2015–2019 metais, ginama Mykolo Romerio universitete pagal Vytauto Didžiojo universitetui su Klaipėdos universitetu, Mykolo Romerio universitetu ir Vilniaus universitetu Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2019 m. vasario 22 d. įsakymu Nr. V-160 suteiktą doktorantūros teisę.

Mokslinė vadovė:

prof. dr. Valdonė Indrašienė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Mokslinė konsultantė:

prof. habil. dr. Vilma Žydžiūnaitė (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Daktaro disertacija ginama Klaipėdos universiteto, Mykolo Romerio universiteto, Vilniaus universiteto ir Vytauto Didžiojo universiteto edukologijos mokslo krypties taryboje:

Pirmininkė:

prof. dr. Irena Žemaitaitytė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007),

Nariai:

doc. dr. Tomas Butvilas (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007);
prof. dr. Rūta Girdzijauskienė (Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007);
prof. dr. Ilze Ivanova (Latvijos universitetas, Latvijos Respublika, socialiniai mokslai, edukologija, S 007);
prof. dr. Lina Kaminskienė (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Daktaro disertacija bus ginama viešame Edukologijos mokslo krypties tarybos posėdyje 2020 m. kovo 10 d. 11 val. Mykolo Romerio universitete, I-414 auditorijoje.

Adresas: Ateities g. 20, 08303 Vilnius.

Daktaro disertacijos santrauka išsiųsta 2020 m. vasario 10 d.

Daktaro disertaciją galima peržiūrėti Lietuvos nacionalinėje Martyno Mažvydo bibliotekoje (Gedimino pr. 51, Vilnius) ir Klaipėdos universiteto (K. Donelaičio a. 3, Klaipėda), Mykolo Romerio universiteto (Ateities g. 20, Vilnius), Vilniaus universiteto (Universiteto g. 3, Vilnius), Vytauto Didžiojo universiteto (K. Donelaičio g. 52, Kaunas) bibliotekose.

ĮVADAS

Temos aktualumo pagrindimas. Paskutiniaisiais dešimtmečiais, spartėjant globalizacijos procesams, tarpkultūrinė (angl. *intercultural*) sąveika tapo mūsų kasdienio gyvenimo dalimi. Ryškėjant globalizacijos tendencijoms, kitataučių integracija ir tarpkultūrinė sąveika tampa neišvengiama, visuomenė kasdien turi spręsti naujas problemas ir ieškoti pozityvių integracijos rezultatų (Šilėnienė ir Magienė, 2012). Kitoniškumo suvokimas ir įvairovės priėmimas yra svarbūs aukštojo mokslo kontekste, nes būtina kurti atvirą ir kintančią studijų kultūrą. Dėstytojams tenka atsižvelgti į šiuos iššūkius ir ieškoti galimybių padėti studentams reflektuoti savo ir kitų žmonių kultūrinę savastį (Zuzevičiūtė, Pranevičienė ir Ruibytė, 2013).

Tarpkultūrinio mokymo(si) svarba yra akcentuojama Europos Sąjungos (Education and Training in Europe 2020, 2013; Key competencies for Lifelong learning, 2018) ir Lietuvos (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011; Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija, 2014; Aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2017–2018 m. prioritetai, 2017) švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose. Tarpkultūrinis mokymasis tapo pagrindiniu aspektu kalbant apie kultūrų sugyvenimą, pilietiškumą, antidiskriminaciją, konfliktų sprendimą, dialogą tarp vienas kito (Shaules, 2007; Titley, 2008).

Siekiant atliepti globalizacijos keliamus iššūkius, Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ orientuojasi į kelias kryptis: skatinti visuomenės solidarumą, atvirumą, dialogu grindžiamą bendrumą kitoniškumui, visuomenės grupėms ir kultūroms. Toks valstybės vizijos daugiakryptiškumas liudija apie švietimo orientacijų kaitą, kai švietimo sistema orientuojama tiek į pasirengimą kintančios aplinkos iššūkiams, ugdant kūrybišką besimokančios visuomenės asmenį, tiek ir į pilietį, puoselėjantį tradicinę kultūrą bei paveldą (Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“).

Politiniai, kultūriniai ir kiti šalies pokyčiai turi įtakos ugdymo turinio kaitai: nacionaliniu ir ES lygmeniu stengiamasi gerinti aukštojo mokslo įstaigų veiklos kokybę, didelis dėmesys skiriamas studijų tarptautiškumo didinimui. Šiame kontekste svarbiu tampa tarpkultūriškumo ugdymas, kurio tikslas ir turinys reiškiamas tolerancijos, lygybės, kultūrinių skirtumų priėmimo ir pagarbos ugdymu (Leeman ir Ledoux, 2006), kultūros įvairovės skatinimu ugdymo situacijose (Banytė ir Inčiūrienė, 2012). Globalizacijai išplėtus tarptautinių kontaktų dažnį ir pobūdį, turi pasikeisti ir visuomenės požiūris į *savo* bei *kito* etninį ir kultūrinį tapatumą, taip pat į studentų tarpkultūrinio jautrumo ugdymą (Šaulienė, 2015). Todėl svarbu nagrinėti kultūrinio tapatumo suvokimą, atsiskleidžiantį per studentų patirtį analizuojamo objekto kontekste, tarpkultūrinio mokymosi nulemtus pokyčius ir jų vertinimą savo kultūrinio tapatumo atžvilgiu.

Tarpkultūrinis mokymasis yra viena iš priėgų, siekiant suprasti kultūrinę šiuolaikinio pasaulio įvairovę, priimti kultūrinio tapatumo pokyčius ir kitoniškumą bei tolerancijos raišką. Tarpkultūrinio mokymosi metu vyksta studentų sąveikavimo ir komunikavimo su savo grupės nariais gebėjimų tobulinimas. Šie gebėjimai padeda suvokti socialinius ir kultūrinius skirtumus, formuoti savo tapatumą, įprasminti tarpkultūrinį mokymąsi. Reyvon Allmen (2011) teigia, kad tarpkultūriniam mokymesi akcentuojama, jog supratimas apie kitos kultūros skirtumus ir panašumus yra būtinas, norint sukurti pagrindą bendram

darbui su kitais, ir tai yra tarpkultūrinio dialogo skatinimas, įvairovės vertinimas ir kultūriniai mainai. Todėl svarbu nagrinėti tarpkultūrinio mokymosi konceptą, atsiskleidžiantį per studentų mokymosi patirtį, supratimą, kaip šis mokymasis vyksta ir kokia šio fenomeno reikšmė aukštajame moksle.

Temos mokslinis naujumas. Pagrindinis disertacijos tyrimo naujumo aspektas yra susijęs su pasirinktu empirinio tyrimo metodu – grindžiamąja teorija. Grindžiamosios teorijos strategija yra labai tinkama analizuojant menkai ištirtą fenomeną (Charmaz, 2006, 2008, 2012). Žinoma, negalima tvirtinti, kad tarpkultūrinio mokymosi procesas nėra sulaukęs tyrėjų dėmesio, tačiau įprastai šiam fenomenui skirtos teorijos yra sukurtos kitame tarptautiniame kontekste ir atspindi kitų šalių kultūrinį tapatumą. Grindžiamosios teorijos tyrimai edukologijos srityje yra aktualūs ir sulaukia vis didesnio dėmesio tarp Lietuvos edukologijos mokslo krypties mokslininkų (pvz.: Pranskūnienė, 2013; Kasperiūnienė, 2017; Mažeikienė, 2018; Augutavičius, 2019), tačiau iki šiol Lietuvoje nėra atlikta grindžiamosios teorijos tyrimų, kurių metu būtų gilinamasi į tarpkultūrinio mokymosi procesą. Moksliniam tyrimui pasirinkta konstruktyvistinė grindžiamosios teorijos metodologinė prieiga yra reikšminga ir tuo, kad jos pagalba galima atrasti reikšmingas prasmes. Pasak Charmaz (2006, 2008, 2012), grindžiamosios teorijos tyrimas orientuojasi į mokymosi procesą ir realią studentų mokymosi patirtį bei siekia iškelti studentų ir dėstytojų kasdienėje veikloje egzistuojančias problemas. Todėl ši metodologinė prieiga padeda suprasti realų besimokančiųjų pasaulį, pamatyti konkrečių išgyventų mokymosi patirčių reikšmes ir tokiu būdu leidžia suvokti studento, besimokančio kartu su atvykusiais studentais, tarpkultūrinio mokymosi procesą. Disertacijoje tarpkultūrinio mokymosi procesas analizuojamas aptariant pagrindinius grindžiamosios teorijos elementus: procesą, prielaidas, sąveikas, kontekstą, rezultatus. Taip atskleidžiami tarpkultūrinio mokymosi metu kuriamų prasmų panašumai ir skirtumai.

Atlikti tyrimai rodo, kad mokymasis tarpkultūrinėse studijose dažnai sukelia kalbinę atskirtį (Tange, 2010). Mokymasis tarpkultūrinėse grupėse neabejotinai gali tapti reikšminga tarpkultūrinio mokymosi dalimi, kurios metu gali vykti atstūmimo procesai, asmens nuostatų ir elgesio transformacijos. Disertacijoje pagrindinis dėmesys yra skiriamas lietuvių studentų mokymuisi, pabrėžiant, kaip konstruojamas jų mokymosi kelias ir kaip vyksta mokymosi procesas, t. y. atskleidžiami mokymosi veiksniai, kurie skatina ir gali trukdyti mokymosi procesui. Disertacijoje aptariamos dialogo filosofijos tyrėjų (Levino, 2005, 1994; Buber, 1998, 2001) įžvalgos apie pamatines tautines vertybes, kurias keičia santykis su *kitu* ir dialogu grindžiami socialiniai santykiai (Gudaitytė, 2011).

Disertacijoje siekiama ne tik geriau suprasti, kaip studentai mokosi tarpkultūrinėse studijose, bet ir iš mokslinės perspektyvos aptarti aktualius ir probleminius tarpkultūrinio mokymosi aspektus. Dauguma atliekamų tyrimų, skirtų tarpkultūriniam mokymuisi, koncentruojasi į formalųjį ugdymą (Lusting ir Koester, 2006; Gill, 2007; Portera, 1998, 2005, 2011; Deardorff, 2009, 2010, 2011; Banks, 2004; Parekh, 2000 ir kt.). Šioje disertacijoje fokusuojamasi į auditorijoje vykstantį tarpkultūrinį mokymąsi, susijusį su neišvengiamais *aš* ir *kito* susidūrimais, kurie, pasak skirtingų tyrėjų (Smith, Paige ir Steglitz, 2003; Paige ir Goode, 2009; Tange, 2010; Gill, 2007; Kim, 2005 ir kt.), kai kuriais atvejais pernelyg supaprastinami išryškinant tik teigiamą tarpkultūrinio mokymosi pusę. Šioje disertacijoje taikoma metodologinė prieiga padeda visapusiškai atskleisti kultūrinio tapatumo ir tarpkul-

tūrinio mokymosi sąsajas, kurios gali lemti tiek pozityvius mokymosi rezultatus, tiek vidinę įtampą, pasipriešinimus, kalbinę atskirtį, netgi baimę. Atliktas empirinis tyrimas leido pasitelkti tarpkultūrinio mokymosi spiralės metaforą, kuri naujai atskleidė tarpkultūrinio mokymosi koncepciją ir jo kompleksškumą. Spiralės sukimasis pirmyn ir atgal (Tippens, 2007; Allan, 2003) vaizduoja tarpkultūrinio mokymosi procesą, kurio metu studentai nuolat stengiasi balansuoti savo mokymosi procese.

Mokslinės problemos pagrindimas. Tarpkultūrinis mokymasis Europoje pradėtas tyrinėti XX a. 9-ajame dešimtmetyje. Galima pastebėti, kad tarpkultūrinio mokymosi tyrimai užsienyje (Lusting ir Koester, 2006; Gill, 2007; Portera, 1998, 2005, 2011; Deardorff, 2009, 2010, 2011; Banks, 2004; Parekh, 2000 ir kt.) ir Lietuvoje (Virgilaitė-Mečkauskaitė, 2011; Duoblienė, 2006; Chodzkienė, 2012; Norvilienė, 2014; Kairė, 2018 ir kt.) daugiausiai nagrinėja tarpkultūrinės kompetencijos ir tarpkultūrinio ugdymo plėtojimo aspektus. Byram, Nicols ir Stevens (2001) ir Rey-von Allmen (2011) mini, kad tarpkultūrinės kompetencijos įgijimas priklauso nuo kultūrinės aplinkos, kurioje vyksta kultūrinis pažinimas. Mokslininkai prisideda prie tarpkultūrinio ugdymo supratimo plėtodami tarpkultūrinės kompetencijos modelius (Chodzkienė, 2012; Norvilienė, 2014), išryškina tarpkultūrinio ugdymo svarbą mokymosi kontekste (Duoblienė, 2006; 2011). Lietuvos mokslininkų atliekami tyrimai tarpkultūrinio mokymosi srityje taip pat yra vykdomi tarptautiniu mastu (Zaleskienė, 2006). Reikia paminėti, kad nemaža dalis atliekamų tyrimų nagrinėja tarpkultūrinį mokymąsi, vykstantį Lietuvos universitetuose. Pastebimas lietuvių autorių dėmesys tarpkultūriniam mokymuisi suponuoją, kad dalyvavimas šiame procese yra reikšminga tarpkultūrinio mokymosi suvokimo galimybė, leidžianti studentams įgyti tarpkultūrinę kompetenciją. Tačiau vis dar pasigendama tyrimų, kurie gilintųsi apie tarpkultūrinėje studijų aplinkoje vykstantį mokymosi procesą. Pastebima, kad tarpkultūrinis mokymasis nėra stabilus konstruktas. Pasak Virgilaitės-Mečkauskaitės (2011), būdamas „sudėtingu konstruktą, ugdomu visą žmogaus gyvenimą, jis apima visus socializacijos veiksmus, formalus, savaiminio, neformalaus mokymosi formas, mokymosi visą gyvenimą strategiją, žmogaus turimą patirtį“. Taigi tai yra nuolatinis dinamiškas rezultatas, kuriam nepakanka mokėti užsienio kalbą, reikia turėti žinių apie kitas šalis arba bendrauti su kitos kultūros atstovais. Deardorff (2009) tarpkultūriškumą vertina kaip nesibaigiantį *procesą*, kuriame nuolat vyksta žinių, vidinių ir išorinių pasiekimų bei nuostatų tobulinimas. Pasak šio autoriaus, tarpkultūrinis mokymasis duoda vidinių ir išorinių rezultatų: keičiasi žmogaus požiūris į kitos kultūros atstovą, tampama atviresniu kitiems, tolerantišku. Išoriniais pokyčiais laikoma tai, kad studentai, kasdien patirdami įvairias socialines sąveikas, susidurdami su įvairialypėmis mokymosi situacijomis, pradeda lengviau bendrauti su kitos kultūros studentu, sugeba kontroliuoti įvairias problemiškas mokymosi situacijas. Studentų gebėjimas sėkmingai prisitaikyti ir bendrauti bei bendradarbiauti tarpkultūrinėje aplinkoje demonstruoja asmens tarpkultūriškumą.

Moksliniu lygmeniu tarpkultūrinis mokymasis turėtų būti tyrinėjamas siekiant atskleisti kultūrinio tapatumo daromą įtaką, t. y. į tarpkultūrinį mokymąsi reikėtų žvelgti lokaliame kontekste. Svarbu pastebėti, kad stiprus kultūrinis tapatumas gali ir skatinti tarpkultūrinį mokymąsi, ir jam trukdyti. Todėl reikalingi tyrimai, kurie leistų susidaryti aiškų supratimą apie tarpkultūrinio mokymosi specifiką ir atskleistų, kaip studentų patirtis gali būti ver-

tinga kitiems tarpkultūrinio mokymosi proceso dalyviams. Ši patirtis suteiktų galimybę mokytis iš įvairių kasdienių tarpkultūrinio mokymosi situacijų. Tarpkultūrinis mokymasis gali būti ne tik mokymosi forma, bet ir priemonė, padedanti kurti supratingumą tarp skirtingų kultūrų žmonių. Tarpkultūrinis mokymasis gali vykti netiesiogiai – asmeniui įgyjant teorines žinias apie kitas kultūras, taip pat tiesiogiai – sąveikaujant su kitų kultūrų asmenimis. Tačiau tarpkultūrinio mokymosi proceso metu studentai neretai patiria įtampą, diskriminaciją ir kultūrinį šoką. Aspektai, kurie analizuotini išryškinant individualius studento išgyvenimus, gali atskleisti, kas geriausiai formuoja studento mokymąsi, kokie tarpkultūrinio mokymosi tipai vyrauja, koks yra tarpkultūrinio mokymosi procesas, kai jis vyksta mokantis užsienio kalba.

Šiuo metu vis dar stokojama moksliniais tyrimais pagrįstų įrodymų, rodančių, kad tarpkultūrinis mokymasis yra svarbus, ir atskleidžiančių, kas veikia studentų tarpkultūrinį mokymąsi. Visa tai suponuoja pagrindinius tyrimo klausimus: 1) kokie mokymosi tipai išryškėja tarpkultūrinio mokymosi procese; 2) kokie veiksniai skatina arba trukdo mokymuisi, vykstančiam tarpkultūrinėse studijose, kai kalbama ne gimtąja kalba?

Tyrimo klausimas: kaip vyksta tarpkultūrinio mokymosi procesas aukštojoje mokykloje?

Disertacijos tyrimo **objektas** – tarpkultūrinio mokymosi procesas.

Tikslas – sukurti grindžiamąją teoriją apie tarpkultūrinėje studijų aplinkoje vykstantį mokymosi procesą, atskleidžiant studentų mokymosi patirtį.

Teorinės tyrimo nuostatos ir koncepcijos. Šiame darbe svarbi *socialinio konstruktyvizmo paradigma* (Berger ir Luckmann, 1999), kurios pagrindu žinojimas laikomas socialiai nulemtu konstruktui, nes konkretiems socialiniams kontekstams būdingos specifinės „tikrovės“ ir „žinojimo“ sankaupos. Autorių teigimu, kasdienis gyvenimas yra intersubjektyvus pasaulis, juo dalinamės su kitais, atpažįstame vieni kitus, veikiamo vieni kitų būtyje. Studentų tarpkultūrinio mokymosi patirtis taip pat suprantama kaip intersubjektyvi tikrovė, kuri yra nuolat kuriama ir kurioje pažįstami bei suprantami kiti individai, aplinkinis pasaulis. Taigi šios filosofijos pagrindu yra tiriama skirtinga studentų tarpkultūrinio mokymosi patirtis. Pamatinis socialinės tikrovės faktorius yra nuolatinis kalbos vartojimas, pagal kurį galime atpažinti pasikeitusį mokymosi tipą, konstruoti įvairias tarpkultūrinio mokymosi situacijas. Per kalbą kasdienis pasaulis tampa prasmingas veikiančiam asmeniui, esančiam tam tikrose vietose, tam tikroje kultūroje ar socialinėje aplinkoje. Remiantis šiais teiginiais, manoma, kad studentai patys gali konstruoti savo mokymosi kelią, kuriame vyksta tarpkultūrinio mokymosi procesai.

Darbe remiamasi *dialogo filosofija* (Levinas, 1994, 2005; Buber, 1998, 2001; Duoblienė, 2006), kuri pažymi, kad dialogo vystymo pamatą sudaro tolerancija vienas kitam. Dialogo filosofija teigia, kad yra svarbu susipažinti su kitų kultūrinių grupių vertybėmis ir nuostatomis. Taip pat svarbus studentų dalyvavimas mokymosi procese, tai reiškia jų idėjų skleidimą ir dalyvavimą dialoge kartu su kitais. Taip ugdoma pagarba skirtumams ir demonstruojami panašumai. Svarbiais tampa studentų vidiniai įsitikinimai, kultūrinis tapatumas, kuris studentų siejamas su jų gimtąja kalbą, bendravimas ir bendradarbiavimas su kitos kultūros asmenimis. Remiantis interpretacine paradigma, šiame tyrime studentų patyrimai tarpkultūrinio mokymosi metu yra priimami kaip realūs, o jų tikrumas nekves-

tionuojamas. Tyrėjos vaidmuo grindžiamas pagarba ir tyrimo dalyvių subjektyvių patirčių, kaip realios jų kuriamos tikrovės, priėmimu.

Metodologinės disertacinio tyrimo nuostatos. Pasirinkta tyrimo strategija yra **konstruktyvistinė grindžiamoji teorija** (toliau – GT) pagal Charmaz (2006, 2008, 2012). GT yra induktyvus metodas, kuriuo siekiama suformuoti teoriją naudojant sistemingą duomenų rinkimą, sintezę, analizę ir konceptualizaciją. Taigi remdamasi GT, disertacijos autorė kūrė teoriją, kuri gali būti pritaikyta konkrečiam veiklos kontekstui. Charmaz (2006, 2008, 2012) konstruktyvistinę GT laiko lanksčiu įrankiu, o ne griežtos struktūros strategija. Ji teigia, kad tyrėjas nėra *tabula rasa* – jo matomas ir suvokiamas bei patiriamas pasaulis veikia supratimą apie tikrovę, o kartu ir apie tiriamąjį reiškinį. Dėl to konstruktyvistinei GT būdingas duomenų interpretacijos aspektas. Charmaz (2006) teigimu, konstruktyvistinė GT atmaina neturi griežtų taisyklių rinkinio – tai yra lankstus principų ir praktikos derinys, todėl čia vertinama individuali gyvenimo istorija ir asmeninė tyrimo dalyvių patirtis. Teigiama, kad egzistuoja daug socialinės tikrovės atmainų, tad visi bandymai ją apibendrinti yra daliniai, sąlygoti ir apriboti konkrečios erdvės – laiko ir vietos (Charmaz, 2008). Charmaz (2006) teigimu, konstruktyvistinės GT tikslas yra teorijos konstravimas, o ne jos iškilimas iš duomenų, čia akcentuojamas interpretatyvus tiriamojo reiškinio portretas, o ne tikslus jo paveikslas. Taikant GT, klausiami, kaip ir kodėl tiriamieji elgiasi tam tikrose specifinėse situacijose, kaip jie konstruoja reikšmes, taip pat pripažįstama subjektyvumo įtaka, dėmesys kreipiamas į individualias tyrimo dalyvių istorijas, asmenines patirtis.

Teorinis ir praktinis tyrimo reikšmingumas. Apibendrintos mokslininkų įžvalgos apie tarpkultūrinį mokymąsi yra aktualios analizuojant Lietuvos aukštųjų mokyklų studijų proceso organizavimo aspektus. Disertacijoje pateikiama tarpkultūrinio mokymosi grindžiamoji teorija, kuri aktuali siekiant įgyvendinti Lietuvos švietimo strateginius tikslus. Disertaciniu tyrimu siekiama perkelti studentų tarpkultūrinio mokymosi metu patiriamus iššūkius į grindžiamosios teorijos vizualizaciją.

Remiantis teorinėmis įžvalgomis, formuluojama grindžiamoji teorija apie tarpkultūrinį mokymąsi, kuri leidžia pažvelgti į studentų patirtį, įgytą besimokant su kitos kultūros asmenimis. Tyrimo rezultatai leidžia daryti prielaidą apie aukštųjų mokyklų studijų organizavimo kaitos poreikį. Tuo tikslu parengta grindžiamoji teorija, kuria siekiama skatinti dialogo kultūrą ir požiūrių įvairovę tarpkultūrinėje grupėje, visiems užtikrinti lygias mokymosi galimybes. Tyrimo rezultatai atkleidžia tarpkultūrinio mokymosi ribotumą už universiteto ribų, nes studentai nedalyvauja neformaliose veiklose su užsienio studentais. Atlikto tyrimo rezultatas atveria tolimesnių kompleksinių tarpkultūrinio mokymosi fenomeno tyrimų perspektyvą.

Disertacijos struktūra ir apimtis. Disertaciją sudaro keturios dalys. Teorinėje disertacijos dalyje analizuojami kultūrinio tapatumo ir tarpkultūrinio mokymosi konceptai, teoriniai tarpkultūrinio mokymosi ir kultūrinio tapatumo sąveikos ir sandūros aspektai. Pristatomi svarbiausi tarpkultūrinio mokymosi aukštojoje mokykloje organizavimo ir valdymo aspektai, mokymosi tarpkultūrinėje grupėje specifika, aptariami teorinio tarpkultūrinio mokymosi konstrukto principai. Mokslinio tyrimo metodologijos dalyje pristatoma konstruktyvistinė grindžiamoji teorija kaip kokybinio tyrimo strategija, supažindinama su empirinio tyrimo imtimi, duomenų rinkimo ir analizės metodais bei atmintinėmis, in-

formuojama, kaip buvo atliekamas empirinio tyrimo proceso etikos ir tyrimo rezultatų kokybės užtikrinimas, aprašomi tyrimo ribotumai. Empirinėje disertacijos dalyje aptariami disertacinio tyrimo metu sukonstruotos grindžiamosios teorijos rezultatai. Diskusijos dalyje tyrimo rezultatai analizuojami, remiantis sukonstruotos grindžiamosios teorijos kategorijomis ir teoriniais svarstymais. Darbo pabaigoje pateikiamos išvados.

Edukologijos mokslo krypties disertacijos struktūrą Lietuvoje sudaro įvadas, teorinė ir metodologinė dalys, rezultatai, diskusija, išvados. Šios struktūros buvo laikomasi rengiant disertaciją. Naudojant grindžiamąją teoriją, pirmiausiai buvo atliekamas empirinis tyrimas. Sukonstruotos grindžiamosios teorijos kategorijos ir subkategorijos nurodė, į kokias temas reikia gilintis teorinėje disertacijos dalyje.

Bendra disertacijos apimtis – 140 puslapiai (be priedų). Remtasi 260 literatūros šaltiniais.

1. KULTŪRINIS TAPATUMAS IR TARPKULTŪRINIS MOKYMASIS

1.1. Tarpkultūrinio mokymosi „spirale“ – grindžiamosios teorijos radinių sąlygojamas konstruktas

Konstruojant grindžiamąją teoriją apie studentų tarpkultūrinį mokymąsi, išryškėjo pagrindinė tarpkultūrinį mokymąsi paaiškinanti kategorija – *kultūrinis tapatumas per gimtąją kalbą*. Tad toliau teorinėje dalyje paaiškinama „spirale“ teorija ir jos pritaikymas aiškinant tarpkultūrinio mokymosi konstruktą, kurio metu studentų mokymasis „sukasi“ į priekį ir atgal, siekiant mokymosi harmonijos.

Tarpkultūrinio mokymosi konstruktas (Beamer, 2004) aiškina, kad svarbu, jog studentai tarpkultūrinio mokymosi metu sugebėtų suprasti ir suvokti skirtingų kultūrų asmenų skirtumus mokymosi procese. Šis konstruktas vaizduojamas kaip spiralinis mokymasis, kuriam būdingas studentų gebėjimas įsigilinti į kultūrinius ir socialinius skirtumus, suvokti kitoniškumą, suprasti savo paties kultūrinį tapatumą ir jį formuoti bei įprasminti tarpkultūrinio mokymosi procese; tokiu būdu studentai išgyvena tarpkultūrinio mokymosi patirtį ir išlaiko nuoseklų mokymosi procesą. Studentai pakartotinai įtraukiami į tas pačias mokymosi situacijas, tam kad būtų sudaryta palanki terpė nuolatinei refleksijai, kuri palaipsniui įsitvirtintų visame mokymosi procese (Abdallah-Pretceille, 2006). Naujų koncepcijų įsisavinimas ir pritaikymas yra tarpkultūrinio mokymosi proceso dalis, o naujų prasmų konstravimas, mokantis tarp įvairių kultūrų asmenų, yra esminis atspirties taškas (O'Brien, Tuohy, Fahy ir Markey, 2019). Šis tarpkultūrinio mokymosi konstruktas reiškia, kad studentai yra kompetentingi generuoti žinias apie kitas kultūras, jų skirtumus, analizuoti komunikaciją, ginčyti stereotipus, kelti klausimus ir suprasti esamą kultūrinę įvairovę, o tai daro įtaką bendravimui tarp skirtingų kultūrų studentų.

Teorinis tarpkultūrinio mokymosi konstruktas yra pavaizduotas 4 paveiksle, kuriame galime matyti lietuvių studentų formalų tarpkultūrinį mokymąsi, pavaizduotą spirale. Spirale atspindi nuolat besikeičiantį tarpkultūrinio mokymosi procesą, kuris nuolat juda į priekį ir atgal (Tippens, 2007). Taigi disertaciniame tyrime studentų tarpkultūrinis mokymasis suvokiamas kaip spiralės sukimasis, kurio metu nuolat siekiama išlaikyti mokymosi harmoniją. Susidūrus kelioms skirtingoms kultūroms, siekiama rasti pusiausvyrą mokymosi procese, priimant kitoniškumą.

Pirmame etape, t. y. pradėję mokytis tarpkultūrinėse grupėse, studentai „atsineša“ savo konkrečias patirtis ir savo tapatumą, kuris apima jų gyvenimišką patirtį, požiūrį, vertybes ir lūkesčius, kurie, be jokios abejonės, daro įtaką tarpkultūriniam mokymuisi (Allan, 2003). Stebėdami ir dalyvaudami mokymosi procese, įvertinę savo pirmuosius įspūdžius, studentai pajaučia disharmoniją, nes patiria tam tikrus kultūrinius nesusipratimus, susijusius su kitos kalbos vartojimu (Ippolito, 2007; Tange, 2010). Pasak autorių, studentams tai reiškia jų išankstinių lūkesčių nepasiteisinimą, o pagrindinis iššūkis – kalbos pasikeitimas mokymosi procese – ir dėl to kilęs „kultūrinis šokas“ gali priversti studentus prie etnocentrizmo (Allan, 2003).

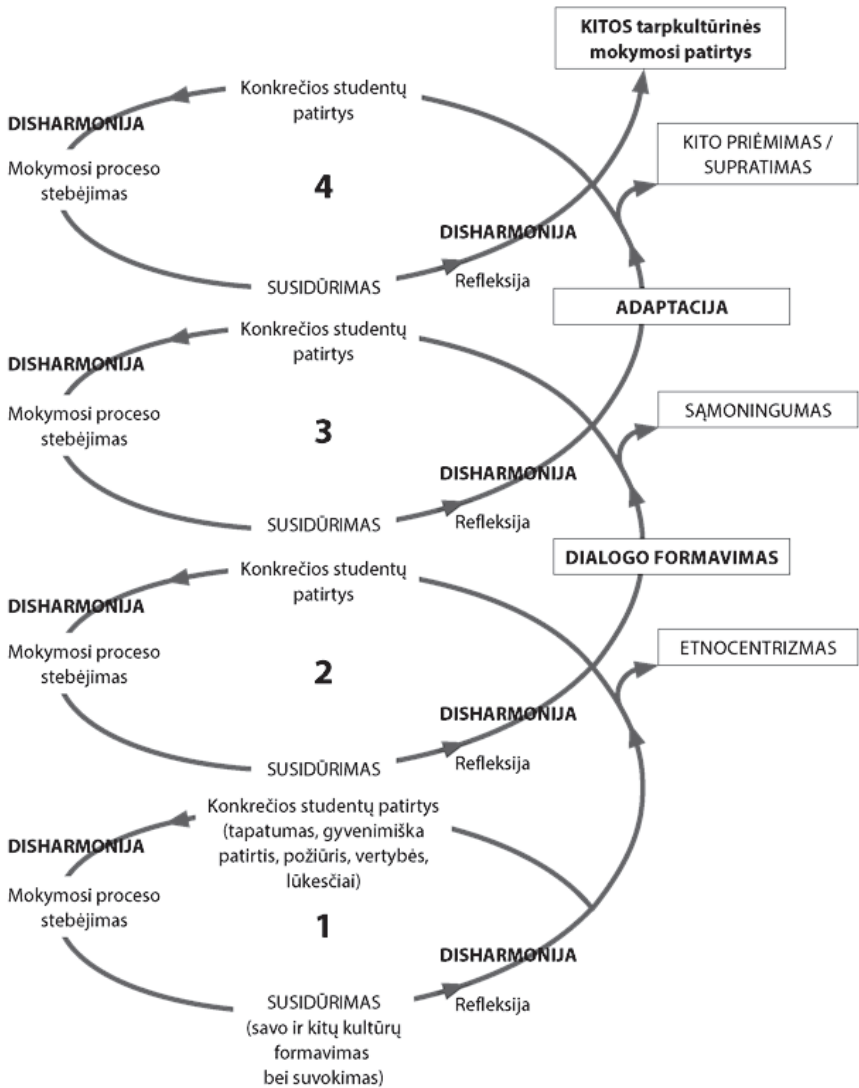
Tarpkultūrinio mokymosi „spirale“ vaizduoja, kad nuolat reflektuodami studentai gali pakeisti savo elgesį ir susidariusią išankstinę nuomonę, kuri turi įtakos bendravimui su kitais studentais. Antrojo etapo metu studentai formuoja išvadas apie savo mokymąsi. Jeigu jos yra teigiamos, tuomet vyksta studentų mokymosi eksperimentavimas, kuris veda į savo ir *kito* kultūrinių pozicijų suvokimą, *kito* priėmimą, kitaip tariant, formuojasi dialogas tarp vietinio studento ir atvykusio studento (Buber, 1998, 2001; Portera, 2005). Šis etapas gali pasikartoti, prasitęsti arba studentai gali likti „užstrigę“ šiame tarpkultūrinio mokymosi proceso etape.

Studentų tarpkultūrinio mokymosi procesas vyksta nuolat stebint kitus, tuo pačiu patiriant kultūrinę disharmoniją, tačiau iš 4 paveikslo galima pastebėti, kad tikroji kultūrinė disharmonija slypi *aš* ir *kito* susidūrimo ir patirties spragose arba tarp skirtingo veikėjų (vietinio ir atvykusio studento) suvokimo apie tarpkultūrinio mokymosi procesą (Allan, 2003). Besimokantieji įsitraukia į ciklinį procesą, kuriame turi konkrečios patirties, reflektuoja apie savo patirtį, formuoja išvadas, aktyviai eksperimentuoja reflektuodami apie jas ir toliau įsitraukia į naujus konkrečius tarpkultūrinio mokymosi patyrimus. Šis procesas nėra tapatus tarpkultūriniam mokymuisi studijuojant kitas kultūras, kurį daugelis studentų mini kaip vertingą ir svarbų tarpkultūrinio mokymosi aspektą. Tai yra studento asmenybės ugdymas, kai jis mokosi pamatyti ir suprasti skirtingus kitų kultūrų žmonių elgesio aspektus ir geba juos pritaikyti sau bei atitinkamai keisti savo elgesį mokymosi metu (Gill, 2007; Kim, 2005; Bennett, 1993). Tai galime matyti trečiame „spirale“ etape. Šis gebėjimas tampa neatsiejama asmenybės ugdymo dalimi: plečiasi ir plinta socialinės (arba simbolinės) sąveikos parametrai, vedantys į tarpkultūriškumą, kuris tikrąja prasme išmoko asmeninio bendravimo įgūdžių su kitų kultūrų asmenimis, ne tik su tais, su kuriais yra turima konkreti patirtis, bet ir su naujais *kitais*, tuo pačiu prarandant baimes, stresą ar nepatogumo jausmą (Deadorff, 2009).

Taigi studentai, mokymosi procese susidūrę su *kitu*, atskleidžia kultūrinį tapatumą, išryškindami savo asmeninę ir sąmoningą patirtį. Susidūrimo metu formuojasi dialogas tarp *aš* ir *kito*, tačiau po skirtingų kultūros vertybių įvertinimo vyksta arba atmetimo, arba priėmimo procesas. Buber (1998) teigia, kad dialogas yra svarbi bendruomenės dalis ir yra daugiau nei keitimasis žinutėmis. Autoriaus teigimu, dialoge svarbus gyvas tarpusavio ryšys, sudarantis sąlygas kiekvienam dalyviui potencialiai pakeisti *kitą* arba būti pakeistam *kito*. Būtent šiame naujų ir senų kultūros vertybių atmetimo arba priėmimo procese reikšmingu veiksmu tampa mokymosi kalba (Robertson, 2014; Cummins, 1984, 1987, 2000), kuri gali lemti baimę kalbėti, jausti gėdą, savikritiką, o galiausiai suformuoti nepasitikėjimo jausmą, kas gali turėti įtakos ir tolimesniuose gyvenimo etapuose. Galiausiai kalba tampa pagrindine studentų tarpkultūrinio mokymosi patirtimi, kuri nuolat sukasi spirale per visus lygius. Nepaisant to, kad studentai geba komunikuoti užsienio kalba, jie supranta, kad kalba yra pagrindinė kliūtis tarpkultūrinio mokymosi procese. Tai priverčia studentus prisitaikyti prie naujo mokymosi tipo, nors ir sukuria disharmoniją mokymosi procese (Dunne, 2009).

Spiralės sukimasis pirmyn ir atgal padeda paaiškinti pokyčius ir susidūrimus, vykstančius mokymosi procese, bei tai, kaip tarpkultūrinį mokymąsi veikia užsienio kalbos vartojimas. Spiralės vaizdinys gerai atspindi tarpkultūrinio mokymosi procesą, parodant jį ne kaip tiesų ir harmoningą mokymąsi, sukantis tik pirmyn ir atgal, bet kaip nuolatinį

judėjimą pirmyn ir atgal tarp patirtinio tarpkultūrinio mokymosi tipo bei disharmoningo ir nestruktūruoto mokymosi. Spirale tarpkultūrinį mokymąsi vaizduoja kaip reflektyvų sukimąsi, esantį besikeičiančiose sąlygose, veikiant išorinei jėgai – kalbos barjerui, kuris trukdo studentų mokymuisi.



1 pav. Tarpkultūrinio mokymosi „spirale“
(sudaryta autorės, pagal Allan, 2003; Tippens, 2007; Deadorff, 2009)

2. TYRIMO METODOLOGIJA

2.1. Konstruktyvistinės grindžiamosios teorijos kūrimo etapai

Šiame darbe pasirinkta tyrimo strategija yra *konstruktyvistinė grindžiamoji teorija* pagal Charmaz (2006, 2008, 2012). Greta bendrųjų principų konstruktyvistinė GT reikalauja kurti duomenis kartu su tyrimo dalyviais (angl. *co-constructing data*). Svarbu ne tik tai, kaip tyrimo dalyviai kuria ir interpretuoja savo požiūrį į gyvenimą, bet ir tai, kaip pats tyrėjas kuria ir interpretuoja tiriamųjų konstruktus ir jų interpretacijas. Taigi duomenų rinkimo metodai nuolat kinta.

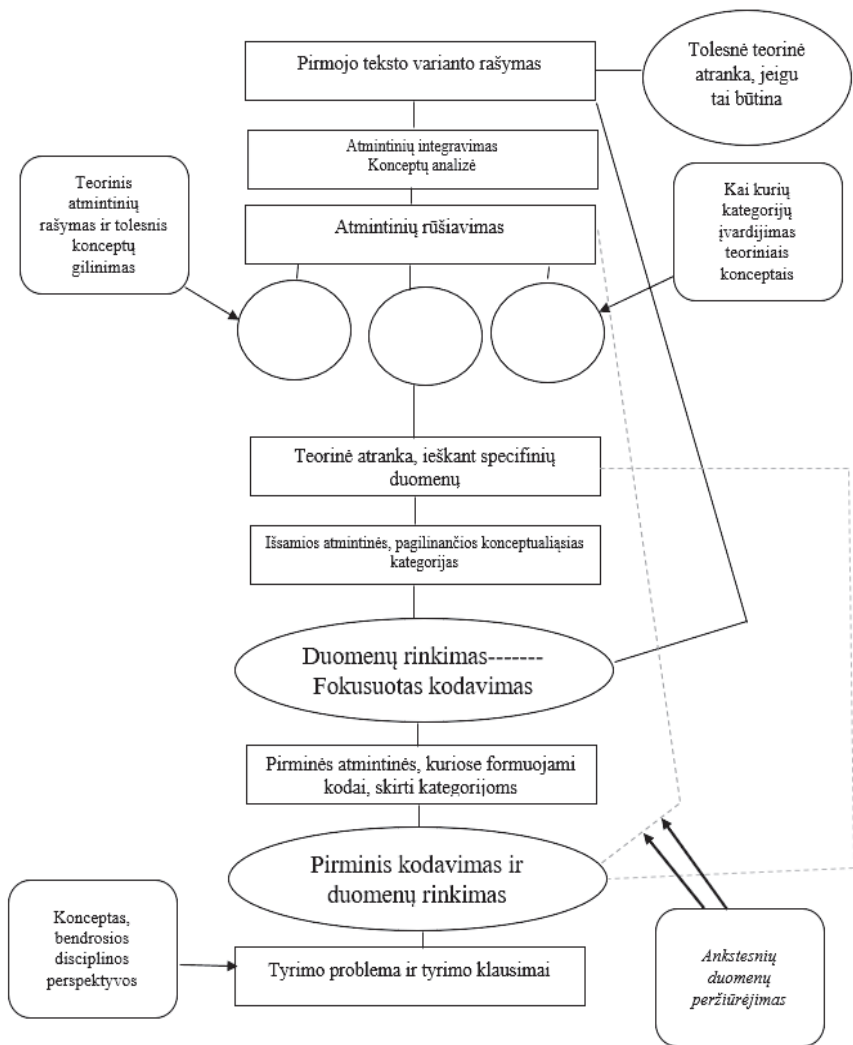
Konstruojant GT apie tarpkultūrinėje studijų aplinkoje vykstantį mokymosi procesą, visų pirma, buvo suformuluota tyrimo problema ir parengtas pusiau struktūruoto interviu su studentais planas. Suformulavus tyrimo problemą, pradėtos rašyti laisvo pobūdžio atmintinės (angl. *memo-writing*), pastabos apie tyrimą ir interviu klausimus, tikslinę grupę ir tyrėją, tyrėjo santykį su tiriamu objektu. Atmintinių rašymas tęsėsi visą empirinio tyrimo atlikimo laiką iki tol, kol buvo sukonstruota GT. Charmaz (2006) išskiria šiuos GT procesus (2 pav.). Tyrimas pradėtas nuo empirinės imties formavimo etapų. Vėliau tyrimo metu vykdyta teorinė atranka. Duomenų rinkimas vykdytas tol, kol duomenys nebeišskėlė naujų prasminių vienetų ir tapo prisodrinti (Charmaz, 2006). Teorinės imties etape tyrėja ieškojo atvejų, kurie galėtų pagilinti jau turimas žinias apie formuluojamas teorines kategorijas, kadangi tokios imties tikslas yra suteikti duomenų, gilinančių teorinį žinojimą (Charmaz, 2006, p. 15).

2.2. Tyrimo eiga ir tyrimo dalyviai

Tyrimas vykdytas nuo 2016 metų rudens iki 2018 metų žiemos. Tyrime naudotas teorinis imties sudarymo būdas (angl. *theoretical sampling*). Tikslinė atranka vykdyta remiantis ankstesnių tyrimo dalyvių pateiktų duomenų analize, atskleidusia tolesnių tiriamųjų poreikį. Tyrimo metu tikslingai atrinkti studentai, turintys bent pusės metų studijavimo patirties, t. y. baigę bent vieną semestrą tarpkultūrinių studijų. Studentų įtraukimui panaudota „sniego gniūžtės“ atranka. Tyrimo metu atlikta 18 interviu su 3 mokslo sričių (socialinių, humanitarinių, technologijos mokslų) studentais iš 3 universitetų, esančių Kaune ir Vilniuje. Tyrime dalyvavo 2 bakalauro ir 16 magistro studijų studentų, tarp jų buvo 14 merginų ir 4 vaikinai. Renkant empirinę tyrimo dalyvių imtį buvo siekiama *maksimalios tyrimo dalyvių įvairovės* (pavyzdžiui, atsižvelgiant į studijų pakopas, sritis). Šiame darbe taikytas pagrindinis duomenų rinkimo metodas – pusiau struktūruotas interviu.

2.3. Duomenų analizė

Atlikus pirmąjį interviu, pradėtas *duomenų kodavimas*. *Atvirasis kodavimas* (angl. *initial coding*) buvo aiškinamojo ir interpretuojamo pobūdžio etapas, atliekamas įvykis po įvykio (angl. *incident by incident*), išlaikant atvirumą duomenims (Charmaz, 2006). Taigi šiame tyrime kodai formuluoti naudojant veiksmožinio daiktavardžio formą. Tyrimo metu siekta užrašyti autentišką informantų kalbą. *Fokusuotasis kodavimas* (angl. *focused*



2 pav. Grindžiamosios teorijos procesas (sudaryta autorės, pagal Charmaz, 2010, p. 11)

coding) yra antrasis duomenų analizės etapas, kuriame dirbama su iš kodų kylančiomis kategorijomis. Šio etapo metu atsiradę kodai yra tikslingesni, selektyvūs ir labiau konceptualūs negu įvykis po įvykio kodavimo rezultatai. Cikliškaai atlikus atvirojo ir fokusuotojo kodavimo procedūras, kurių metu rašytos atmintinės, buvo vykdomas antrasis etapas – *teorinis kodavimas*. Toks kodavimas nusako ryšius tarp kategorijų. Teorinio kodavimo metu

buvo sukonstruota GT apie lietuvių studentų tarpkultūrinį mokymąsi, kurio metu yra kuriamas santykis tarp *aš* ir *kito*, atskleidžiant studentų mokymosi patirtis. Šio tyrimo metu sukonstruota esminė kategorija – *kultūrinio tapatumo suvokimas per gimtąją kalbą*.

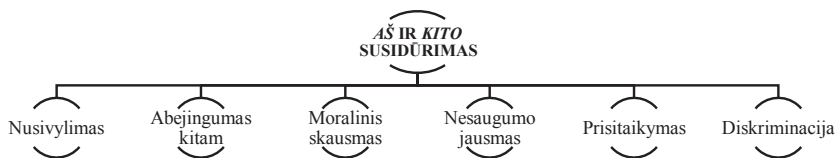
3. TYRIMO RADINIAI

Šioje dalyje aprašomi pagrindiniai GT analizės radiniai ir atskleidžiama esminė kategorija – *kultūrinis tapatumas per gimtąją kalbą*. Nagrinėjamos įvairios šios kategorijos dimensijos, pradedant nuo paties proceso aiškinimo, baigiant kitų prasminių aspektų analize. Konceptualizuodama kodus tyrėja pasirinko abstrakčius kategorijas apibūdinančius pavadinimus, kurie padeda iliustruoti ir atspindėti bendras kategorijose apibrėžtas idėjas.

Atliktas tyrimas leidžia daryti prielaidas apie tarpkultūriniam mokymuisi priskiriamas prasmės. Šis konceptas apibrėžiamas per asmens (studento) pagarbą kitiems, toleranciją, žinias apie *kitus* / *kitokius*, skirtingus grupių ryšius, šalių skirtynes, kitų kultūrų priėmimą savosios kontekste, buvimą įvairiapusiškoje kultūroje, įvairialypę tapatybių sąveikos prizmę. Toliau pristatomos gairės, kurios buvo svarbios ašinio / fokusuotojo kodavimo schemose.

3.1. *Aš ir kito* susidūrimas kaip tarpkultūrinio mokymosi prielaida: „didžioji dalis studentų nukentėjo“

Tyrimo dalyviai akcentuoja, kad pradėjus mokytis tarpkultūrinėje grupėje pirmiausia įvyksta susidūrimas su kitų kultūrų studentais. Susidūrimai atskleidžiami tyrimo dalyvių pasakojimuose įvardijant kultūrinio tapatumo kūrimo proceso prielaidas: diskriminaciją, prisitaikymą, moralinį skausmą, abejingumą *kitam*, nusivylimą ir nesaugumo jausmą.



4 pav. Kategorija „*Aš ir kito* susidūrimas“

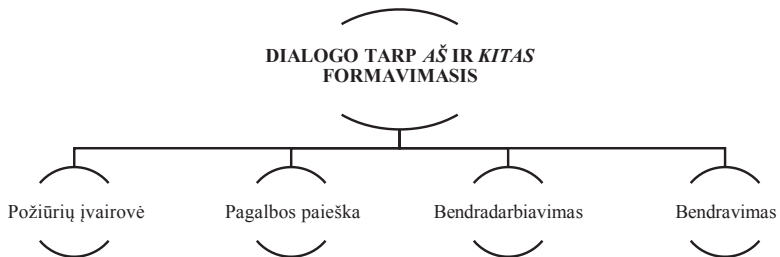
Lietuvių studentų mokymasis tarpkultūrinėse studijose suformuoja jų pirminį susidūrimą su *kitu*. Atsiradus bendriems darbams paskaitų metu, kyla neaiškumas ir abejonės, tuo pačiu ir nežinomybė, susijusi su mokymosi procesu. Remiantis tyrimo dalyvių patirtimi, bendravimas tarp *aš* ir *kitas* vyksta tik paskaitų metu, o stengdamiesi pajauti saugumą mokymosi procese ir suprasti dėstomąją medžiagą, lietuviai studentai patys susiorganizuoja visiškai atskirus susitikimus su dėstytojais. Tai vyksta dėl aiškaus kalbos barjero ir

patiriamo diskomforto paskaitų metu. Studentai jaučiasi diskriminuojami, kadangi tenka mokytis, kalbėti ir diskutuoti tarpusavyje (net jei grupelėje yra tik tos pačios tautybės studentai – lietuvius su lietuviu) užsienio kalba. Pasak informantų, dauguma prisitaiko prie mažumos. Galiausiai neretai seka nusivylimas studijomis ir nesaugumo jausmas kaip grėsmė, kurios prevencijai studentai renka akademines atostogas.

3.2. Dialogo tarp *aš* ir *kitas* formavimasis:

„atrodo, šneki, susišneki ir tu nejauti, kad tas žmogus iš kitos kultūros“

Tarpkultūrinio mokymosi metu kuriamas dialogas tarp *aš* ir *kitas*. Dėl sąveikos tarp skirtingų kultūrų atstovų tarpkultūrinėje grupėje keičiasi studentų mokymosi strategijos. Galima teigti, kad šis procesas skatina kritinį mąstymą – studentų minties kelias plėtojasi sujungiant turimą informaciją apie kitas kultūras su dialogo metu gauta nauja informacija. Šitame etape išskirtinis dėmesys yra skiriamas *kito* priėmimui. Tai pastebima per požiūrių įvairovę, bendravimą ir bendradarbiavimą universitete, tačiau ne už universiteto ribų. Toks lietuvių studentų nusiteikimas sietinas su tuo, kad jie jaučiasi nepatogiai. Kategorija „Dialogo tarp *aš* ir *kitas* formavimasis“ yra susijusi su siekiu kurti santykį, gauti pozityvų grįžtamąjį ryšį. Visi būdai pelnyti dėstytojų dėmesį tampa svarbiais prisitaikymo tarpkultūrinėse grupėse ir universitete mechanizmais, kurie vėliau pasikartoja kituose studijų laikotarpiuose. Šioje tyrimo dalyje išryškėjo *aš* ir *kito* požiūrių įvairovė, noras bendrauti ir bendradarbiauti bei pagalbos paieška mokymosi procese.



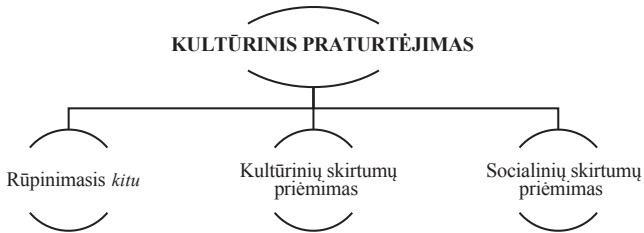
5 pav. Kategorija „Dialogo tarp *aš* ir *kitas* formavimasis“

Tarpkultūrinio mokymosi procese svarbiais aspektais tampa studentų sąveika ir bendradarbiavimas, dialogas, pasikeitimas patirtimi, todėl dažnai yra akcentuojama tarpkultūrinė kompetencija, kuri įgyjama patirties, mokymosi ir savirefleksijos būdu. Mokymosi procese išryškėja asmens kultūrinio tapatumo svarba, ypatingai tuomet, kai vyksta interakcija su kitais, kai plėtojamas tarpkultūrinis dialogas, kuris gali būti veikiamas asmens savimonės. Žvelgdami į šiuos reiškinius galime manyti, kad dėl susidariusių socialinių aplinkybių susidūrimai su skirtingų kultūrų asmenimis, bendravimas, darbas ar mokymasis tarpkultūrinėje grupėje tampa įprastu ir kasdienišku reiškiniu. Taigi skirtingų kultūrų tarpusavio bendravimas ir sąveika jau nebėra naujas reiškinys, tai yra jau prasidėjęs tęstinis procesas.

3.3. Kultūrinis praturtėjimas:

„pas juos nėra socialinių kaukių galbūt tiek, kiek mes jų turime“

Viso mokymosi proceso metu, formuojantis dialogui tarp studentų, kyla įvairių socio-kultūrinių skirtumų priėmimo klausimų, kurie įprastai susiję su bendrų užduočių atlikimu ir atsiskaitymais. Tyrimo dalyviai kalba apie suteiktą galimybę pažinti kitus kultūrinius kontekstus ir studijų metu pradėtą jausti *kultūrinį praturtėjimą* (angl. *cultural enrichment*). Taigi matyti, kad neretai tarpkultūrinio mokymosi aplinkoje įvyksta lūžis, kai informantai pradeda domėtis *kitais*. Tai rodo jų bendravimas socialiniuose tinkluose, taip pat bendravimas ne tik formaliojo mokymosi metu, bet ir už universiteto ribų, taip padedant užsienio studentams adaptuotis svečioje šalyje.



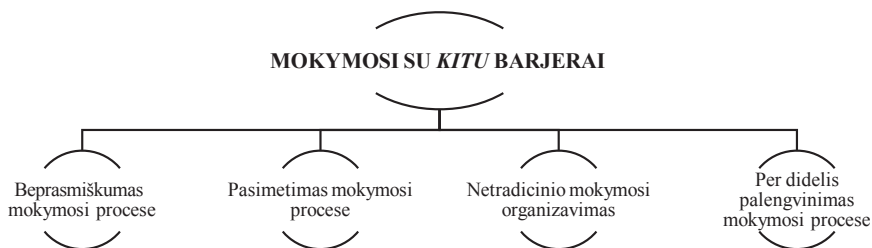
6 pav. Kategorija „Kultūrinis praturtėjimas“

Mokydamiesi tarpkultūrinėje grupėje, tyrimo dalyviai neišvengiamai užmezga ryšius su užsienio studentais, tai ypač skatina mokymosi proceso metu organizuojamos bendros veiklos. Tokiu būdu formuojasi lietuvių studentų rūpestis, nukreiptas į užsienio studentą, kas tampa svarbiu veiksniu grindžiamosios tarpkultūrinio mokymosi „spiralės“ teorijos procese. Rūpinimasis *kitu* tampa savotišku kuriančiu tarpkultūrinio mokymosi veiksniu, įgalinančiu tyrimo dalyvius augti ir tobulėti. Kitaip tariant, rūpestis, kuriuo kuriamas santykis, prasideda nuo lietuvių studentų dėmesio nukreipimo į *kitą* ir atspindi tai, ką tyrimo dalyviai jaučia ir siekia išreikšti. Svarbu pabrėžti, kad kuriant tarpusavio santykį, pasireiškiantį kaip rūpinimasis *kitu*, svarbus tampa ne tik tyrimo dalyvių įsivaizdavimas, kaip jie jaustųsi tarpkultūrinėje mokymosi grupėje, bet ir jų įsigilinimas į realią užsienio studento situaciją.

Grindžiamosios tarpkultūrinio mokymosi „spiralės“ teorijos procesas fokusuojasi į kultūrinių ir socialinių mokymosi skirtumų priėmimą. Apskritai tarpkultūrinis mokymasis gali vykti tiek studentams įgyjant teorines žinias apie kitas kultūras, tiek jiems tiesiogiai sąveikaujant su kitų kultūrų asmenimis ir mokantis iš šių sąveikų. Tarpkultūrinio mokymosi situacijoje kyla didelė kultūrinių ir socialinių susidūrimų tikimybė. Neretai studentai būna nepasiruošę tam, su kuo gali susidurti mokymosi procese bendrų paskaitų su užsieniečiais metu. Remiantis tyrimo dalyvių patirtimi, galima teigti, kad neužtenka vien tik faktinių žinių apie kitas kultūras; reikia suprasti ir galvoti apie mokymosi procese atsiradusius mokymosi skirtumus, kuriuos svarbu pamatyti ir teigiamai įvertinti kaip laikus.

3.4. Mokymosi su *kitu* barjerai: „tikrai nemanau, kad aš kažką ar man kažką tai duoda“

Grindžiamosios tarpkultūrinio mokymosi „spiralės“ teorijos procesas atskleidžia mokymosi metu išryškėjusius mokymosi su *kitu* barjerus. Dažniausiai studentai jaučiasi „pasimetę“ dėl paskaitų metu vartojamos užsienio kalbos. Tai reiškia, kad pasimetimas ir keliamas klausimas „kodėl ir ką veikiu tarpkultūrinėse studijose?“ pamažu transformuojasi į mokymosi barjerus. Besimokydami tyrimo dalyviai supranta tarpkultūrinio mokymosi svarbą ir pradeda matyti jo prasmę, nors tarpkultūrinio mokymosi metu iškyla nemažai apribojimų. Kaip jau minėta, dažniausias studentų mokymosi apribojimo veiksnys yra užsienio kalba, kadangi studentai neižvelgia mokymosi užsienio kalba prasmingumo. Be to, tyrimo dalyviai teigia, kad tarpkultūrinio mokymosi metu užsienio kalbos vartojimas varžo dėstytojus. Studentų teigimu, tokia procese mokymosi turinys pasikeičia ir tampa paprastesniu / palengvintu, kadangi dėstytojai dėl užsienio kalbos įgūdžių ribotumo nepateikia visos informacijos.



7 pav. Kategorija „Mokymosi su kitu barjerai“

Mokymosi su *kitu* barjerai grindžiamosioje teorijoje išreiškia būtinybę tyrimo dalyviams bendrauti ir mokytis užsienio kalba. Tai taip pat parodo santykio tarp lietuvių studentų ir užsienio studentų neturėjimą arba praradimą. Besimokydami tarpkultūrinėse studijose, tyrimo dalyviai jaučiasi praradę savo kultūrinį tapatumą bei santykį su mokymosi ir nesijaučia galintys užmegzti ar palaikyti ryšį su užsienio studentais – *kitais*. Kaip jau buvo minėta, daugiakalbystė tarpkultūrinių studijų metu yra laikoma priemone, padedančia jausti bendrumą grupėje ir tobulėti mokymosi prasme, tačiau tyrimo dalyviai nesijaučia esantys pajėgūs mokytis užsienio kalba ir dalyvauti mokymo procese lygiaverčiai su kitais. Atvirkščiai, dėl kalbos barjero jie jaučiasi nepriklausantys tarpkultūrinei grupei, „pasiklydę“ savajame mokymesi.

3.5. *Kito paskatinimas mokytis:* *„aš labai džiaugiuosi, kad aš, mokydama Lietuvoje, galiu mokytis tokioje aplinkoje“*

Atliktas tyrimas atskleidė, kad besimokantieji ne visada susiduria su mokymosi barjeriais. Neretai tarpkultūrinis mokymasis tampa paskata mokytis geriau, daugiau laiko skiriamam mokymuisi individualiai. Kai kurie tyrimo dalyviai pažymi, kad jie junta naudą mokydami tarpkultūrinėje erdvėje, kadangi studijuodami su *kitais* tobulina užsienio kalbos gebėjimus, susipažįsta su kitomis kultūromis. Kartais studentai ima stengtis mokytis drauge su užsienio studentais ne tik universitete, bet ir už jo ribų. Reikia paminėti ir tai, kad tyrimo dalyviai neretai mokosi savaime – nesąmoningai, net nesuvokdami, kad įprastos veiklos metu įgyja naujų kompetencijų bei įgūdžių ir tobulėja. Toks mokymasis gali būti iš anksto neapgalvotas ir apimti tiek individualius, tiek socialinius procesus. Savaiminio mokymosi metu atsakomybė už mokymosi procesą ir būdus tenka pačiam besimokančiajam. Dažnai studentai, dalyvaudami įvairiose pačių inicijuotose veiklose, papildoma savo žinias ir ugdo gebėjimus, tačiau nesuvokia, jog to mokosi, nes savaiminis mokymasis vyksta kasdien, pavyzdžiui, netgi atliekant paskirtas užduotis, galima išmokti tai, kas nebuvo planuota.

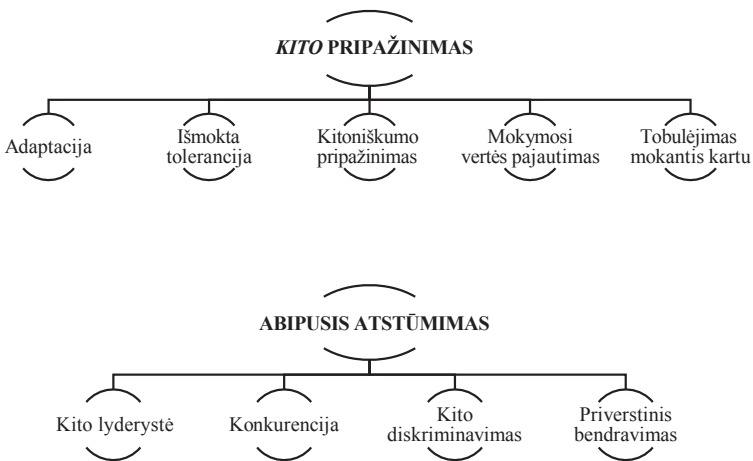


8 pav. Kategorija „Kito paskatinimas mokytis“

Tyrimo metu išryškėjo, kad atvykusieji studentai nesąmoningai motyvuoja ir skatina mokytis lietuvių studentus, o tai pasireiškia kasdieninėje mokymosi veikloje, veikiamoje nuolatinio kaitos proceso. Nuolatinės kaitos procesas, suvokiamas per asmeninę tyrimo dalyvių patirtį, siejasi su tarpkultūrinėse studijose esamu dinamišku, nesustabdomu procesu. Tyrimo dalyviai stengiasi suvokti, kad tarpkultūrinio mokymosi aplinkoje mokomasi ne tik su *kitais*, bet ir iš *kitų*. Tarpkultūrinio mokymosi metu lietuvių studentai gali sustiprinti bendravimo užsienio kalba gebėjimus, taip pat geriau suprasti kitas kultūras. Kaip išaiškėjo tyrimo metu, tarpkultūrinio mokymosi metu kalba atlieka labai svarbų vaidmenį: padeda tyrimo dalyviams įsitraukti į mokymosi procesą, dalyvauti grupės veiklose ir kurti santykius su *kitais*. Kalbos mokėjimas suteikia pasitikėjimo savimi ir padeda suprasti mokymąsi dalyką, kita vertus, nepakankamas užsienio kalbos žinios gali lemti nesėkmes integruojantis į universitetą ir tarpkultūrinę mokymosi grupę. Siekdami to išvengti lietuvių studentai stengiasi mokytis individualiai.

3.6. *Kito* pripažinimas vs abipusis atstūmimas kaip tarpkultūrinio mokymosi rezultatas

Grindžiamosios teorijos apie tarpkultūrinį mokymąsi tyrimo dalyvių nuomonė atskleidė, kad tarpkultūrinio mokymosi metu vieni studentai galiausiai pripažįsta *kitą* ir noriai mokosi kartu, tačiau kiti – jaučiasi atstumti ir patys atstumia *kitą*. Taigi visa tai tampa tarpkultūrinio mokymosi rezultatu, rodančiu, kad dalis lietuvių studentų palaipsniui suvokia, jog *kitas* tarsi pastiprina mokymąsi, todėl stengiasi adaptuotis ir prisitaikyti prie esančių mokymosi sąlygų. Šie informantai teigia, kad mokydami tarpkultūrinėje grupėje jie tobulėja kartu su užsienio studentais, ir nors nerimą keliantis kalbinis barjeras egzistuoja, jie siekia jį įveikti mokydami individualiai. Kita dalis tyrime dalyvavusių studentų teigia, kad tarpkultūrinio mokymosi metu jaučia baimę kalbėti, gėdą, nepasitikėjimą savimi. Neneigdami tolerancijos *kitam*, šie tyrimo dalyviai sąmoningai atsiskiria nuo mokymosi proceso, dėl to nukenčia jų rezultatai. Informantai stengiasi mokytis savaiminiu būdu, kasdien patirdami įvairias socialines interakcijas, susidurdami su įvairiomis mokymosi situacijomis skirtinguose tarpkultūrinio mokymosi kontekstuose.



9 pav. Kategorijos „Kito pripažinimas“ ir „Abipusis atstūmimas“

Tarpkultūrinio mokymosi procesas skatina apmąstyti skirtynes ir suprasti kitoniškumą, o tai gali pasireikšti tiek *kito* pripažinimu, tiek atstūmimu ar netgi pasipriešinimu jo atžvilgiu. Tyrimo dalyvių apklausa rodo, kad *kitas* yra priimamas ne visada, atvirkščiai, *kito* buvimas grupėje tyrimo dalyviams dažnai sukelia nepatogumo jausmą, dėl ko atsiranda įtampa, kenčia mokymasis. Tačiau svarbu tai, kad užsienio studentų dalyvavimas mokymosi procese formuoja lietuvių studentų kultūrinį tapatumą, siejamą su gimtąja kalbą, kadangi kalbinė atskirtis auditorijoje yra neišvengiama.

3.7. Konstruktyvistinė grindžiamoji tarpkultūrinio mokymosi „spirale“ teorija: kultūrinis tapatumas per gimtąją kalbą

Tarpkultūrinis mokymasis vyksta kasdien besimokant ir sąveikaujant su užsienio studentais. Viena šio mokymosi dalis vyksta studentui tikslingai priimant *kitą* ir siekiant tobulinti savo asmeninius įgūdžius. Kita dalis atstumia *kitą*, todėl besimokantieji stengiasi mokytis savaiminiu būdu arba mokosi iš kitų lietuvių patirčių, taip vengdami susidurti su *kitu*. Tik reflektuodami savo patyrimą studentai atranda mokymosi galimybes. Tad pastebimas aiškus tarpkultūrinio mokymosi judėjimas pirmyn ir atgal stengiantis išlaikyti harmoniją mokymosi procese. Taip sukonstruota centrinė duomenimis paremta grindžiamosios teorijos kategorija – *kultūrinis tapatumas per gimtąją kalbą*.

Grindžiamosios teorijos tyrimo radiniai, atmintinės, daugkartinis reflektavimas apie tyrimo analizę leido analizuoti tarpkultūrinį mokymąsi naudojant tarpkultūrinio mokymosi „spirale“. Susiejus tarpkultūrinį mokymąsi su simboliniu spirale vaizdiniu, po truputį šis vaizdinys, remiantis tyrimo duomenimis, plėtojosi į vis apčiuopiamesnį ir daugiau sudėtinių dalių turintį darinį. Bandydama atsakyti į klausimą, ką empirinė medžiaga byloja apie tyrimo dalyvių kuriamą kultūrinį tapatumą ir tarpkultūrinio mokymosi vaidmenį šiame procese, tyrėja atidžiau nagrinėjo atmintinėse plėtojamą esminę *kultūrinio tapatumo per gimtąją kalbą* kategoriją. Pastebėta, kad tai – viena bendra visus interviu jungianti gija, aplink kurią „sukasi“ visos su įvairiais kultūrinio tapatumo aspektais susijusios kategorijos: kalbos barjeras, *aš* ir *kito* susidūrimas, dialogo tarp *aš* ir *kitas* formavimas, kultūrinis praturtėjimas, *kito* paskatinimas mokytis ir mokymosi su *kitu* barjerai, *kito* pripažinimas ir abipusis atstūmimas. Tarpkultūrinis mokymasis, paremtas kontrasto principu, tyrimo dalyvių pasakojimuose atlieka svarbias *kultūrinio tapatumo per gimtąją kalbą* konstrukta įprasminančias, formuojančias ir palaikančias tarpkultūrinio mokymosi funkcijas. Tokiu būdu esminė *kultūrinio tapatumo per gimtąją kalbą* kategorija tapo pagrindine ašimi, formuojančia grindžiamąją teoriją. Tyrimo metu išryškėjęs kultūrinis tapatumas mokymosi procese analizuojamas kaip socialinis konstruktas, tam tikros savosios patirties įprasminimas. Skirtingomis reikšmėmis konstruojamas kultūrinis tapatumas atlieka daugybę svarbių funkcijų tyrimo dalyvių mokymosi procese: padeda suvokti kitoniškumą, socialinius ir kultūrinius skirtumus, padeda formuoti savo identitetą, įprasminti savo tarpkultūrinį mokymąsi – tokiu būdu išgyventi tarpkultūrinio mokymosi patirtį ir išlaikyti nuoseklų mokymosi procesą.

Grindžiamąją teoriją apie tarpkultūrinį mokymąsi sudaro atskiri elementai (žr. 18 pav.). Tarpkultūrinio mokymosi erdvė – grupė, kurioje mokosi ne tik lietuviai, bet ir atvykę užsienio studentai. Tarpkultūrinio mokymosi tikslas ir turinys išreiškiami per toleranciją, lygybę, kultūrinių skirtumų priėmimą ir pagarbą vienas kitam. Mokantis tarpkultūrinėse studijose vyksta nuolatiniai susidūrimai, kurių metu studentai susiduria su skirtingomis kultūromis, skirtingų kalbų vartojimu paskaitose. Ši sąlyga suponuoja, jog mokymasis tarpkultūrinėse grupėse kai kuriais atvejais tampa nepatraukliu lietuvių studentams.

Pagrindinė tarpkultūrinio mokymosi prielaida, kuri padėjo formuoti *kultūrinio tapatumo per gimtąją kalbą* konstrukta, – susidūrimas su *kitu*. Jis vyksta paskaitų ir bendrų darbų rengimo metu, kai tyrimo dalyviams kyla neaiškumų ir abejonių dėl tolesnio mokymosi.

Įprastai bendravimas tarp lietuvių ir užsieniečių studentų vyksta tik paskaitų metu, nerodoma iniciatyva bendrauti už universiteto ribų. Tyrimo duomenys parodė, kad dauguma besimokančiųjų jaučia diskriminaciją, kuomet tenka kalbėti, mokytis, diskutuoti tarpusavyje užsienio kalba, o tai reiškia, kad mažoji grupės dalis įgyja didesnę lyderystę.

Lietuviai studentai stengiasi prisitaikyti prie pasikeitusio mokymosi proceso, netgi „lipsti per save“, o tai dažnu atveju nuvilia juos, dėl ko atsiranda nenoras mokytis. Tyrimas atskleidė, kad kai kurie tarpkultūrinio mokymosi proceso dalyviai jaučiasi nesaugūs visų studijų metu, dėl to kaip alternatyvą mokymuisi tarpkultūrinėje grupėje renkasi akademines atostogas. Pasakojimų metu išryškėjo į tarpkultūrinį mokymosi procesą įsiterpiančios būsenos: baimė ir nuolatinė įtampa. Tyrimo dalyviai suvokia esamus skirtumus tarp *savęs* ir *kitų*, kas neretai skatina imti dvejoti savimi, dėl ko atsiranda baimė ar net pasipriešinimas tokiam mokymuisi. Taigi šie veiksniai trukdo nuosekliam mokymuisi, o tarpkultūrinis mokymasis vyksta patiriant nuolatinius iššūkius ir disharmoniją.

Tarpkultūrinio mokymosi proceso metu formuojasi dialogas tarp studentų. Ši dalis reflektuojama kaip palaiptiui dominuojanti ir užvaldanti visą mokymosi procesą, kas užtikrina skirtingų kultūrų atstovų sąveikavimą tarpkultūrinėje mokymosi erdvėje. Visa tai skatina dialogu paremtą studentų bendravimą, išskirtinį dėmesį skiriant *kito* priėmimui. Bendravimas ir bendradarbiavimas vyksta universiteto ribose, kadangi taip jaučiamasi saugiau ir patogiau. Dialogo formavimosi metu išryškėjo lietuvių ir užsieniečių studentų kultūriniai ir socialiniai skirtumai, kuriuos tyrimo dalyviai priima kaip suteiktą galimybę pažinti kitus kultūrinius kontekstus, savotiškai „praturtėti“. Tai vienas iš veiksnių, kuris padeda tyrimo dalyviams adaptuotis tarpkultūrinio mokymosi procese.

Viso tarpkultūrinio mokymosi proceso metu pats svarbiausias yra kalbinis aspektas, per kurį formuojasi studentų kultūrinis tapatumas ir suvokimas „kas aš esu?“. Kaip rodo tyrimo duomenys, kalbinis aspektas gali būti traktuojamas dvejopai. Viena dalis tyrimo dalyvių yra „pasimetę vertime“, jie jaučia kalbos barjerą, todėl praranda norą mokytis, o tarpkultūrinis mokymasis jiems atrodo beprasmiškas. Kita tyrimo dalyvių dalis kalba apie atsiradusį džiaugsmą studijuoti tarpkultūrinėje aplinkoje, kadangi tobulėja užsienio kalbos vartojimo gebėjimai. Apibūdinant šią kultūrinio tapatumo dalį, svarbi sąveika tarp tyrimo dalyvių ir užsienio studentų, kurią skatina nuolatinis mokymasis iš patirties, mokymasis bendradarbiaujant ir savaiminis mokymasis, dažniausiai vykstantis dėl užsienio kalbos nulemtų mokymosi barjerų. Besimokantieji akcentuoja individualų mokymąsi, naujai atrandant save. Kitais tariant, grupės sąveika ir mokymasis kartu formuoja individualią studento elgseną tarpkultūrinėje grupėje. Asmens pažintinei raidai taip pat įtakos turi kultūra, kurioje jis dalyvauja, taip pat svetima kalba arba socialinis kontekstas.

Tyrimo metu kyla klausimas – kodėl tyrimo dalyvių tapatumas yra kuriamas per gimtąją kalbą? Tapatumo konstravimo procesas apima mokymosi pokyčių šuolį nuo mokymosi tradicinėje auditorijoje iki mokymosi tarpkultūrinėje erdvėje. Nors šie konceptai yra skirtingi, jie sudaro sąlygas studentų turimą tradicinio mokymosi patirtį jungti su naujomis priemonėmis į visumą – kultūrinį tapatumą per gimtąją kalbą.

Tiksliu tariant, kalba mokymosi procese išreiškia ir įkūnija kultūrinę realybę, asmens kultūrinį identitetą. Per kalbą išreiškiamo individualią savo patirtį ir suvokiamą pasaulį, kuriame gyvena *kiti*. Tuo pačiu per kalbą studentai kuria bendrą pasaulį su *kitais*, t. y.

mokymosi drauge procesą. Labiausiai akcentuojama tai, kad kalba perduodami tam tikri bendravimo ir suvokimo „ženklai“, turintys kultūrinę vertę, kurių pagalba galima identifikuoti *save* ir *kitus*. Kalba tampa reikšminga priemone tarpkultūrinio mokymosi procese, nes tik jos pagalba besimokantieji gali tarpusavyje bendrauti, keistis informacija ir suprasti vienas kitą. Taigi kalba tarpkultūrinio mokymosi procese arba skatina tarpusavio santykį su užsienio studentais, arba lemia abipusį atstūmimą. Tyrimo dalyviai kalbą mokymosi procese suvokia kaip pagrindinį tarpkultūrinio mokymosi elementą, kuris keičia jų mokymosi procesą.

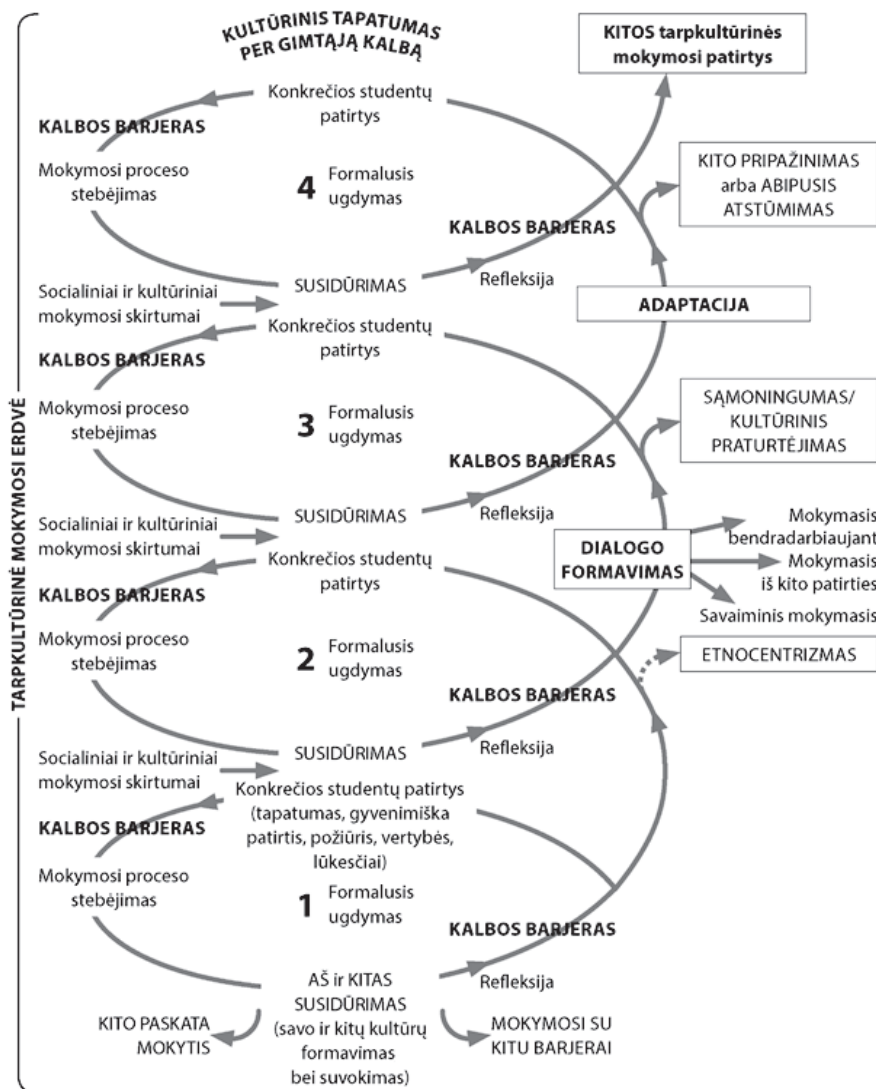
Tarpkultūrinio mokymosi proceso rezultatas yra horizontalus ir dvejopas kultūrinio tapatumo konstruktas. Tyrimo dalyvių pasakojimuose kalbėjimas apie savo mokymąsi ir savo santykį su *kitu* yra susijęs su dviejų kultūrinio tapatumo rezultatų – *kito pripažinimo* ir *abipusio atstūmimo* – išryškiniu. Toks dualus kultūrinio tapatumo konstravimas remiasi kontrasto principu: *kito* pripažinimui priskiriamos teigiamos patirtys, o abipusio atstūmimo – neigiamos ir nepageidaujamos. Pasakojimuose šios kultūrinio tapatumo dalys nuolat tarpusavyje sąveikauja ir yra išryškinamos tarpkultūrinio mokymosi procese.

Kito pripažinimas kaip pozityvi kultūrinio tapatumo dalis atsiskleidžia per tyrimo dalyvių pastangas adaptuotis ir prisitaikyti mokymosi procese. Lietuviai studentai pripažįsta, kad jie tobulėja mokydamiesi kartu ir ima toleruoti kitioniškumą. *Kito* pripažinimas labiausiai išreikštas pasakojimo kulminacijoje, kai priartėjama prie suvokimo, kad įgytos naujos prasmės tampa pozityviu tarpkultūrinio mokymosi.

Abipusis atstūmimas pasakojimuose reflektuojamas per negatyvias patirtis, kai tyrimo dalyviai pradeda intensyviau analizuoti *kitus*. Mokymosi procese išryškėja *kito* lyderystė, kuriai sąlygas sudaro kalbos mokėjimas, o abipusį atstūmimą skatina konkurencija tarp studentų.

Besimokydami studentai neretai stengiasi atsiskirti nuo *kitų*. Tai reiškia, kad studijų metu ne visada įvyksta *kito* priėmimas. Atvirkščiai, mokymosi metu atsiradusi įtampa atstumia studentus vienus nuo kitų, o šiame procese ryškiausiai atsiskleidžia kalbinė atskirtis.

Apibendrinant galima teigti, kad tarpkultūrinio mokymosi metu lietuviams studentams svarbus jų kultūrinis tapatumas, kuris suvokiamas per gimtosios kalbos vartojimą mokymosi procese. Mokymasis tampa netolygus ir pilnas iššūkių dėl kalbos barjero, kuris iškyla kiekviename tarpkultūrinio mokymosi etape ir į kurį nuolat „atsimuša“ tyrimo dalyviai. Kiekvienas toks „atsimušimas“ tiesiogiai susijęs su studentui įprastos tvarkos sutrikdymu, įvairiais kultūriniais netikėtumais ir vidinėmis bei išorinėmis įtampomis. Visa tai formuoja skirtingas kultūrinės, socialines ir kalbines situacijas, dėl kurių *kitas* yra arba priimamas, arba atstumiamas. Perkeltine prasme tarpkultūrinis mokymasis – tai įvairių kultūrinių ir socialinių skirtumų turinčių studentų nuolatinis „sukimasis pirmyn ir atgal“ (angl. *spin*), o tiesiogine prasme tarpkultūrinis mokymasis vyksta pripažinimo ir atstūmimo kontekste, kuomet studentai balansuoja grupėje ir savo mokymosi procese.



10 pav. Grindžiamoji tarpkultūrinio mokymosi „spirālės“ teorija (sudaryta autorės)

DISKUSIJA

Sukurta grindžiamoji „spiralės“ teorija apie studentų tarpkultūrinį mokymąsi paaiškina, kaip studentai atpažįsta savo kultūrinį tapatumą ir mokosi tarpkultūrinėje grupėje. Mokydamiesi lietuviai studentai patiria įvairius susidūrimus su kitos šalies studentais, o tokie susidūrimai (ne)padeda formuoti jų dialogui. Esminė tyrimo kategorija *kultūrinis tapatumas per gimtąją kalbą* paaiškina lietuvių studentų tarpkultūrinį mokymąsi studijų metu. Analizuojant lietuvių studentų mokymosi ir bendradarbiavimo su užsienio studentais suvokimą ir patirtį išsiaiškinta, kokie veiksniai skatina arba trukdo tarpkultūrinį mokymąsi. Remiantis Allan (2003), Tippens (2007) ir Deadorff (2009), aptarta ir suformuluota „spiralės“ teorija, kuri naudojama tarpkultūrinio mokymosi procesams paaiškinti: nuolatinis spiralės sukimasis tik pirmyn ir atgal – tai tarpkultūrinio mokymosi procese vykstantis *kito* pripažinimas arba atstūmimas. Pagrindinė spiralės ašis – mokymosi barjeras ir patiriami iššūkiai, kurie kartojasi viso mokymosi metu. Spiralės sukimasis pirmyn ir atgal vaizduoja tarpkultūrinio mokymosi procesą, kurio metu studentai nuolat stengiasi balansuoti savo mokymosi procese.

Kito pripažinimas arba atstūmimas. Kultūrinės įvairovės pažinimas vyksta paskaitų metų bendraujant su užsienio studentais ir atliekant bendras užduotis. Visa tai kuria prielaidas studentų supratimui apie savo ir kitų kultūrą. Dirbdami kartu studentai dalijasi savo patirtimi, turi galimybę įvertinti ir priimti kitų kultūrų studentus (Lee ir kt., 2014). Tai daro integruodami turimas žinias ir elgesio normas, priimdami užsienio studentų kitoniškumą. Kaip teigia Chan ir kt. (2017), jeigu studentai daugiausia dėmesio skiria kultūrinių ir mokymosi stilių skirtumų išryškiniui, tai tarp jų tarpkultūrinė sąveika ir įsitraukimas į mokymosi procesą sėkmingai vykti negali.

Tarpkultūrinis mokymasis neįvyksta savaime. Hollinderbaumer ir kt. (2013) tarpkultūrinį mokymąsi apibūdina kaip savo ir kitų kultūros supratimo ugdymą. Tačiau šio tyrimo išvados teigia, kad tarpkultūrinio mokymosi galimybės nėra strategiškai suplanuotos, atsižvelgiant į skirtingų kultūrų studentus. Ypač svarbu išsiaiškinti, kas yra laikoma priimtiniu mokymusi ir kaip priimtino mokymosi sąvoka gali skirtis kituose kontekstuose arba skirtingose kultūrose. Hollinderbaumer ir kt. (2013) teigia, kad būtina ištirti asmens tapatumą ir tai, kaip jis formuojamas. Tyrimas atskleidė, kad mokydamiesi kartu su užsienio studentais lietuviai studentai supranta negalintys reikalauti *kitų* prisitaikyti prie lietuviams įprasto bendravimo ar elgesio. Jeigu studentai nori mokytis kartu su *kitais*, jie turi keisti savo požiūrį į mokymąsi ir bendravimą.

Tarpkultūrinio mokymosi procesas skatina apmąstyti skirtumus ir suprasti kitoniškumą, o tai gali virsti tiek *kito* pripažinimu, tiek *kito* atstūmimu ar netgi pasipriešinimu jo atžvilgiu. Vadinasi, *kitas* yra priimamas ne visada, atvirksčiai, *kito* buvimas grupėje dažnai sukelia nepatogumo jausmą, dėl ko atsiranda įtampa ir nukenčia mokymasis. Nors mokslininkai (Lafraja, 2012; Shaw, Mitchell ir Del Fabbro, 2015; Rankin ir Brown, 2016; Markey, O'Brien, Graham ir O'Donnell, 2018) pažymi grupinio darbo naudą ir teigia, kad esant tokioms situacijoms verta išbandyti grupinį darbą su skirtingų kultūrų studentais, atliktas tyrimas parodė, kad tai pavyksta retai. Studentai dažniausiai susiburia į monokultūrinės grupes, nes jiems patogiau bendrauti su „savais“. Taigi tarpkultūrinio mokymosi metu stu-

dentai, susidūrę su *kitu*, sąmoningai atsiskiria ir stengiasi tapti „nematomais“. Tačiau nors besimokantieji stengiasi nedalyvauti bendrose veiklose su užsienio studentais, kartais yra priversti bendrauti dėl dėstytojo organizuojamo grupinio darbo arba skiriamų bendrų užduočių.

Mokslininkai (Chan ir kt., 2017) teigia, kad, vykstant tarpkultūriniais susitikimams ir įsitraukiant į mokymosi procesą, žinios apie kitas kultūras gali būti praplėstos. Disertacinio tyrimo metu studentai apibūdino studijų teikiamą naudą, kuri buvo siejama būtent su specifinėmis žinias apie kitas kultūras. Atkreiptinas dėmesys, kad vien kultūrinės žinios neužtikrina jautrumo, tačiau žinių stoka gali prisidėti prie neįtrauktos požiūrio ir elgesio (McAllister, 2015; Markey ir kt., 2018). Chan ir kt. (2017) pažymi refleksijos vertę siekiant įprasminti tarpkultūrinio mokymosi patirtį. Šis tyrimas pabrėžia mokymąsi kartu su *kitais*, kuris atspindi augimo ir tobulėjimo reflektuojant bei mokantis kartu procesą. Ilgainiui, rekonstruodami savo kultūrinį tapatumą, studentai pradeda jausti, jog jie lavina savo kalbinius gebėjimus ir tobulėja kaip asmenybės. Tarpkultūrinio mokymosi procese tai yra vienas iš svarbių holistinio mokymosi proceso komponentų.

Kai mokymasis vyksta tarpkultūrinėje grupėje kartu su užsienio studentais, *kito* pripažinimas arba atstūmimas yra neišvengiamas. Kasdienio gyvenimo tikrove dalijantis su *kitais*, nuolat vyksta susidūrimai, kurių metu *kitas* pripažįstamas arba atstumiamas. Dažniausiai susidūrimų metu studentai suvokia esamus skirtumus tarp kultūrų, o šie neretai kelia baimę ir priverčia atstumti *kitą*. Disertacinis tyrimas atskleidė, kad tarpkultūrinio mokymosi metu būtinas abipusis pripažinimas, kurio metu *aš* ir *kitas* stengiasi priimti vienas kitą. Taip pat dera atkreipti dėmesį ir į *asmeninį pokytį*: keičiantis požiūriui, vyksta asmens kaita. Norint pripažinti *kitą*, svarbu įgyti kultūrinių žinių, tačiau šios žinios neturi tapti „filtru“, skatinančiu atstumti *kitus*. Disertacinis tyrimas parodė, kad tarpkultūrinio mokymosi procese *kito* pripažinimas yra būtinas adaptacijos veiksnys, skatinantis dialogą tarp studentų ir kuriantis santykį tarp jų. Tam tikra prasme mokymasis tarpkultūrinėse studijose – tai skirtingų kultūrų, skirtingų kalbų vartojimo suderinimas bei asmeninis pokytis ir gebėjimas mokytis bendrystėje siekiant bendro tikslo (Gill, 2007).

Pagrindinė „spiralės“ ašis – kalbos barjeras, kuris destabilizuoja mokymosi procesą, jo metu patiriant nuolat pasikartojančius iššūkius. Disertacinis tyrimas atskleidė, kad studentams labai svarbus jų kultūrinis tapatumas, kuris pasireiškia per gimtosios kalbos vartojimą mokymosi metu. Tarpkultūrinis mokymasis vyksta kasdien mokantis ir sąveikaujant su užsienio studentais bei siekiant tobulinti savo kalbinius gebėjimus. Tik reflektuodami savo patyrimą studentai atranda mokymosi galimybes, tad galima teigti, kad tik aiškus tarpkultūrinio mokymosi procesas išlaiko balansą ir harmoniją mokymosi procese. Kaip teigia Earley ir Ang (2003), kalbų mokėjimas yra svarbus kultūrinio tapatumo rodiklis. Efektyvus kalbų mokymasis yra pagrindinė komunikacijos tarp kultūrų priemonė. Disertacinis tyrimas atskleidė, kad be užsienio kalbos vartojimo tarpkultūrinio mokymosi procesas yra negalimas, kadangi kalbos pagalba studentai perteikia savo žinias ir jas įsisavina. Tarpkultūrinio mokymosi procese vartojama kalba yra susijusi su studentų patiriamais sunkumais. Mokslininkai (Stephan ir Stephan, 2000) pabrėžia, kad studentų jaučiamus sunkumus ir grėsmes mokymosi metu reikia vertinti kaip natūralų reiškinį, kadangi susikirsdomos kultūros gali paveikti studentų mokymąsi.

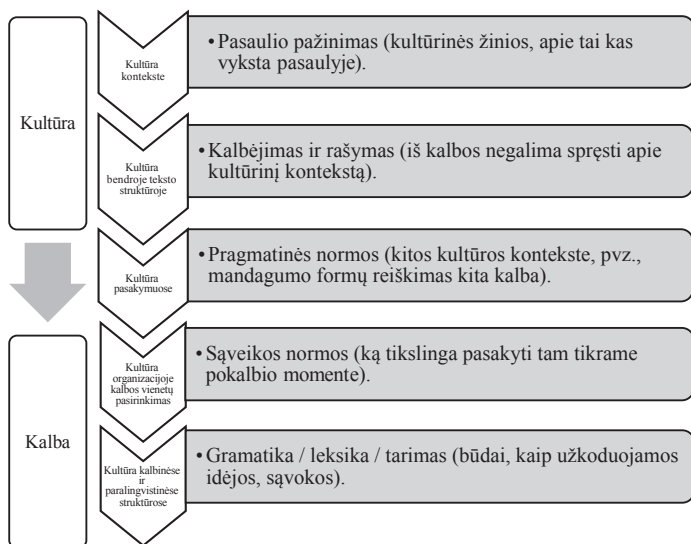
Tiksliau tariant, studentai kalbą mokymosi procese suvokia kaip pagrindinį tarpkultūrinio mokymosi veiksnį, kuris keičia jų mokymosi procesą. Buber (1998) teigia, kad dialogas yra esminė bendruomenės dalis ir kad dialogas yra daug daugiau nei keitimasis žinutėmis. Mokslininkas teigia, kad santykiuose tarp skirtingų kultūrų asmenų būdingas abipusiškumas, atvirumas ir bendrystė. Tarpkultūrinio mokymosi metu turi būti skatinamas *kitų* pripažinimas ir tarpkultūrinis studentų dialogas, kurio tikslas būtų išreikšiamas tolerancijos, kultūrinių skirtumų priėmimo ir pagarbos klausimais. Tarpkultūrinis mokymasis didina studentų žinojimą apie kitas kultūras ir vyraujančius kultūrinius skirtumus.

Studentai pabrėžia, kad siekdami mokymosi balanso, jie mokosi tolerancijos vienas kitam ir prisitaiko prie kultūrinės įvairovės. Mokydamiesi tarpkultūrinėse grupėse jie turi galimybę pažinti *kitus*, priimti įvairias kultūras ir pademonstruoti toleranciją vienas kitam. Kitaip tariant, tarpkultūrinio mokymosi metu svarbi kultūrinės tapatybės dinamika, kuri yra natūrali nuolatinio bendravimo pasekmė (Nancy, 2015). Kultūra nėra statiška, ji nuolat vystosi ir keičiasi (Kim, 1995). Kaip teigia mokslininkė, studentai palaiko ryšius su kitais studentais, turinčiais skirtingą kultūrinį tapatumą ir kasdien patiria susidūrimus mokymosi procese, todėl tarpkultūrinio mokymosi centre yra kiekvieno studento kultūrinio tapatumo pripažinimas. Tarpkultūrinio mokymosi metu įgytos naujos patirtys, prasidedančios nuo studentų turimų žinių ir įgūdžių (Hecht, 1993), palaiko jų kultūrinį ir kalbinį tapatumą (Cummins, 1987). Disertacinis tyrimas atskleidė, kad studijuojant tarpkultūrinėse studijose svarbiausias veiksnys yra užsienio kalbos žinios. Taigi tarpkultūrinis mokymasis neįsivaizduojamas be užsienio kalbos vartojimo.

Crozet ir Liddicoat (1999) išryškina kalbos ir kultūros sąveiką (žr. 19 pav.), kuri rodo, kad kalbų mokėjimas turi būti vertinamas kaip konstruktas, apimantis ne tik konkrečias kalbines žinias. Kultūra sąveikauja su kalba keliais lygmenimis, iš kurių vieni gali būti laikomi svarbesniais kultūrai, kiti – svarbesniais kalbai.

Kalbos ir kultūros sąveika rodo, kad nėra nė vieno kalbos lygio, kuris nepriklausytų nuo kultūros. Todėl kalbos mokėjimas yra aiškinamas kaip svarbus tarpkultūrinio mokymosi veiksnys, galintis eliminuoti tarp studentų esančius kultūrinius skirtumus. Kaip teigia mokslininkai (Crozet ir Liddicoat, 1999), tarpkultūrinio mokymosi procese reikia ne tik išmanyti kultūras ar mokėti užsienio kalbas, bet ir nuolat atnaujinti savo žinias.

Disertacinis tyrimas atskleidė iškilusius mokymosi su *kitu* barjerus, kurie dažniausiai susiję su mokymusi užsienio kalba. Tyrimas parodė santykio tarp studentų neturėjimą arba praradimą. Studentai jaučiasi praradę savo kultūrinį tapatumą ir santykį su mokymusi bei nesijaučia galintys užmegzti ar palaikyti ryšį su *kitais*. Kaip jau buvo minėta, daugiakalbystė tarpkultūrinių studijų metu yra suvokiama kaip priemonė, leidžianti pajauti grupės bendrumą ir tobulėti mokymosi prasme, tačiau ne visi studentai jaučiasi esantys pajėgūs mokytis kita kalba. Atvirkščiai, dėl kalbos barjero jie jaučiasi nepriklausantys tarpkultūrinei grupei ir „pasiklydę“ savajame mokymesi. Kaip teigia mokslininkai (Andrade, 2006; Poyrazili, 2003; Karuppan ir Barari, 2011; Erichsen ir Bolliger, 2011), užsienio kalbos mokėjimas yra susijęs su akademinė sėkme ir psichologiniu prisitaikymu prie tarpkultūrinės aplinkos, o tai gali tapti svarbiausia studentų tarpkultūrinio mokymosi įgalinimo priemone. Nepakankamas kalbų mokėjimas gali sukelti painiavą, nesusipratimus, nerimą, stresą, susijusį su dalyvavimu mokymosi procese, taip pat sunkumus, susijusius su kurso ir programos turiniu.



11 pav. Kalbos ir kultūros sąveika (sudaryta pagal Crozet ir Liddicoat, 1999)

Disertacinis tyrimas atskleidė, kad mokymosi procese dažnai prarandamas mokymosi balansas ir harmonija, tuomet kyla įtampa, studentai jaučia stresą ir nerimą. Tačiau mokslininkai teigia, kad asmuo, net ir patirdamą įtampą ar stresą, gali ugdyti savo tarpkultūriškumą, jei tik supranta skirtingus kitų kultūrų žmonių elgesio aspektus ir geba juos pritaikyti sau bei atitinkamai keisti savo elgesį mokymosi metu (Gill, 2007; Kim, 2005; Bennett, 1993). Studentų tarpkultūrinis mokymasis suvokiamas kaip pokyčių procesas, kuris sukelia mokymosi „spirales“ judėjimą ir parodo, kaip stengiamasi palaikyti balansą ir harmoniją vykstant pokyčiams mokymosi ir sąveikos su *kitais* metu.

Šis tyrimas pabrėžia, kad tarpkultūrinio mokymosi metu galima taikyti ne vieną mokymosi strategiją. Nors Rankin ir Brown (2016) akcentuoja „mokėjimo mokytis“ kompetencijos plėtojimo svarbą mokymosi procese, šis tyrimas atskleidė, kad svarbu kaupti dėmesį į tai, jog reikia mokytis vertinti įvairovę ir tarpkultūrinio mokymosi galimybes. Tarpkultūrinėje auditorijoje vykstantis mokymasis bendradarbiaujant užtikrina ne tik grupinę sąveiką ir kiekvieno besimokančiojo indėlį siekiant bendro tikslo, bet ir skirtingų kultūrų asmenų dalijimąsi patirtimi, į kurią pamažu pradedama žvelgti kaip į pridėtinę vertę. Kartu veikdami tam tikrą laiką studentai supranta, kad skirtingi grupės narių interesai ir kultūrinis pagrindas yra vertinga informacija. Mokymosi bendradarbiaujant strategija padeda kurti kultūriškai supratingą terpę pačios grupės viduje, o jos pagrindą sudaro bendruomeniškumo ir santykio tarp skirtingų kultūrų asmenų stiprinimas. Hammer (2012) ir Harrowing ir kt. (2012) abejoja tarpkultūrinio mokymosi veiksmingumu, jei nekreipiama dėmesio į palengvinimo strategijas ir įgūdžius. Disertacinis tyrimas taip pat atskleidė, kad studentai mokosi iš kitų patirties,

o glaudus bendradarbiavimas tarp studentų kuriamas remiantis dialogo kultūra. Vadinasi, tarpkultūrinė mokymosi aplinka sudaro sąlygas naujų žinių konstravimui.

Tarpkultūrinis mokymasis kartais vyksta to nesuvokiant, žinias ir gebėjimus įgyjant savaiminiu būdu. Toks mokymasis gali būti iš anksto neapgalvotas ir apimti tiek individualius, tiek socialinius procesus. Savaiminio mokymosi metu atsakomybė už mokymosi procesą ir būdus tenka pačiam besimokančiajam. Dažnai studentai, dalyvaudami įvairiose tarpkultūrinėse veiklose, plečia savo žinias ir ugdo gebėjimus, tačiau to nelaiko mokymosi procesu.

IŠVADOS

Sukonstruota grindžiamoji tarpkultūrinio mokymosi „spiralės“ teorija leidžia apibūdinti lietuvių studentų tarpkultūrinį mokymąsi kaip procesą, kurio metu ta pačia kryptimi vyksta nuolatinis „judėjimas pirmyn ir atgal“. Šis procesas paaiškina pokyčius ir susidūrimus, atskleidžia užsienio kalbos svarbą tarpkultūrinio mokymosi metu. Judėjimas spirale atspindi tarpkultūrinio mokymosi procesą ne kaip tiesų ir stabilų mokymąsi, o kaip dviem kryptimis – pirmyn ir atgal tarp *atmetimo* ir *kito priėmimo* – „judantį“ procesą. Šį judėjimą lemia „nuolatinis spyruokliavimas“, kurį sukuria kalbos barjeras, lemiantis mokymosi disharmoniją. Spiralės vaizdiny paaiškina tarpkultūrinį mokymąsi kaip reflektyvų „judėjimą“ besikeičiančiose sąlygose veikiant išorinei jėgai – kalbos barjerui, kuris trukdo mokymuisi.

Judėjimas spirale tarpkultūrinio mokymosi procese padeda besimokantiesiems suprasti kitoniškumą, priimti skirtingos kultūros asmenis ir tobulėti. Tarpkultūrinio mokymosi procesas grindžiamas dialogo filosofija, tad studentų tarpkultūrinis mokymasis yra mokymasis iš kitų patirties, savaiminis mokymasis ir mokymasis bendradarbiaujant.

Kultūrinis tapatumas mokymosi procese suvokiamas kaip socialinis konstruktas, įpraminantis tam tikrą studentų patirtį. Skirtingomis reikšmėmis konstruojamas kultūrinis tapatumas atlieka svarbias funkcijas studentų mokymosi procese: padeda suvokti kitoniškumą, socialinius ir kultūrinius skirtumus, padeda formuoti savo tapatumą, įprasminti tarpkultūrinį mokymąsi išlaikant stabilų mokymosi procesą.

Studentų tarpkultūrinio mokymosi kontekstas – grupės, kuriose kartu su lietuviais moki užsienio studentai. Tarpkultūrinio mokymosi tikslas ir turinys išreiškiami per tolerancijos, lygybės, kultūrinių skirtumų priėmimo ir pagarbos vienas kitam ugdymą.

Pagrindinė tarpkultūrinio mokymosi prielaida yra paskaitų metu vykstantis susidūrimas su *kitu*, lemiantis nežinomybės mokymosi proceso metu. Bendravimas tarp studentų vyksta tik paskaitų metu, nerodant iniciatyvos bendrauti už universiteto ribų. Dauguma studentų jaučia diskriminaciją, kadangi paskaitų metu vartojama užsienio kalba. Lietuviai studentai stengiasi prisitaikyti prie pasikeitusio mokymosi proceso, nors nesaugumo jausmas vyrauja visą mokymosi procesą. Susidūrimas su *kitu* mokymosi procese priverčia suvokti skirtumus ir kitoniškumą tarp studentų.

Studentų tarpkultūrinis mokymasis veikiamas įsiterpiančių būsenų: baimės ir nuolatinės įtampos. Studentai suvokia esamus skirtumus tarp *savęs ir kitų*, dėl to atsiranda nepasi-

tikėjimas savimi ir pasipriešinimas tokiam mokymosi organizavimui. Nuolatiniai iššūkiai, su kuriais susiduriama tarpkultūrinio mokymosi metu, trukdo nuosekliam mokymuisi.

Studentų tarpkultūrinio mokymosi „spiralės“ procesas apima dialogo tarp *aš* ir *kitas* formavimąsi. Ši dalis reflektuojama kaip palaipsniui dominuojanti ir užvaldanti visą mokymosi procesą, užtikrinant skirtingų kultūrų atstovų sąveikavimą tarpkultūrinėje mokymosi erdvėje. Visa tai skatina dialogu paremtą studentų bendravimą, išskirtinį dėmesį skiriant *kito* priėmimui. Bendravimas ir bendradarbiavimas vyksta universiteto ribose, kadangi taip jaučiamasi saugiau ir patogiau. Dialogo formavimosi metu išryškėjo lietuvių ir užsieniečių studentų kultūriniai ir socialiniai skirtumai, kuriuos tyrimo dalyviai priima kaip savotiškai „praturtinančią“ galimybę pažinti kitus kultūrinius kontekstus. Tai vienas iš veiksnių, padedančių dalyviams adaptuotis tarpkultūrinio mokymosi procese.

Tarpkultūrinio mokymosi proceso rezultatas yra horizontalus ir dvejopas kultūrinio tapatumo konstruktas. Studentų tarpkultūrinis mokymasis susijęs su dviem kultūrinio tapatumo rezultatais – *kito pripažinimu* ir *abipusiu atstūmimu*. Toks dualus kultūrinio tapatumo konstravimas remiasi kontrasto principu: *kito* pripažinimui priskiriamos teigiamos patirtys, o abipusio atstūmimo – neigiamos ir nepageidaujamos. Šios kultūrinio tapatumo dalys nuolat sąveikauja tarpusavyje.

Kito pripažinimas kaip pozityvi kultūrinio tapatumo dalis atsiskleidžia per tyrimo dalyvių pastangas adaptuotis ir prisitaikyti mokymosi procese. Lietuviai studentai pripažįsta, kad jie, mokydamiesi kartu su užsieniečiais, tobulėja ir ima toleruoti kitoniškumą. *Kito* pripažinimas labiausiai išreikštas pasakojimo kulminacijoje, kai priartėjama prie suvokimo, kad įgytos naujos prasmės tampa pozityviu tarpkultūrinio mokymusi.

Abipusis atstūmimas reflektuojamas per neigiamas patirtis, kai studentai pradeda intensyviau analizuoti *kitus*. Mokymosi procese išryškėja *kito* lyderystė, kuriai sąlygas sudaro kalbos mokėjimas, o abipusį atstūmimą skatina konkurencija tarp studentų.

Tarpkultūrinio mokymosi proceso metu formuojasi studentų *kultūrinis tapatumas per gimtąją kalbą*, kuris yra dvejopas. Viena dalis tyrimo dalyvių yra „pasimetę vertime“, jie jaučia kalbos barjerą, todėl praranda norą mokytis, o tarpkultūrinis mokymasis jiems atrodo beprasmiškas. Kita tyrimo dalyvių dalis kalba apie atsiradusį džiaugsmą studijuoti tarpkultūrinėje aplinkoje, kadangi tobulėja užsienio kalbos vartojimo gebėjimai.

Kalba mokymosi procese išreiškia ir įkūnija kultūrinę realybę, asmens kultūrinį identitetą. Per kalbą išreiškiami individuali patirtis ir suvokiamas pasaulis, kuriame egzistuoja *kiti*. Labiausiai akcentuojama tai, kad kalba perduodami tam tikri bendravimo ir suvokimo „ženklai“, turintys kultūrinę vertę, kurių pagalba galima identifikuoti *save* ir *kitus*. Kalba tampa reikšminga priemone tarpkultūrinio mokymosi procese, nes tik jos pagalba besimokantieji gali tarpusavyje bendrauti, keistis informacija ir suprasti vienas kitą. Taigi kalba tarpkultūrinio mokymosi procese arba skatina tarpusavio santykį su užsienio studentais, arba lemia abipusį atstūmimą. Studentai kalbą mokymosi procese suvokia kaip pagrindinį tarpkultūrinio mokymosi elementą, kuris keičia jų mokymosi procesą.

TYRIMO REZULTATŲ APROBAVIMAS

Moksliniai straipsniai disertacijos tema:

1. Indrašienė, V. ir, Jurgilė, V. (2018). Tarpkultūrinio mokymosi veiksniai: studentų patirtys. *Socialinių mokslų studijos*, 10(2), 299–312. doi: <https://doi.org/10.13165/SMS-18-10-2-11>, ISSN 2029-2236 (print), ISSN 2029-2244 (online).
2. Jurgilė, V. (2019). Understanding otherness: student's learning experiences in intercultural groups. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 10(2), 3174-3183.

Disertacijos tema skaityti moksliniai pranešimai:

1. Jurgilė, V. (2019 m. birželio 24–27 d.). *Understanding otherness: learning experiences in intercultural groups*. Pranešimas tarptautinėje konferencijoje „Canada International Conference on Education“, Kanada: Toronto universitetas.
2. Jurgilė, V. (2017 m. gegužės 18 d.). *Mokymasis tarpkultūrinėje grupėje: iššūkiai ir galimybės*. Pranešimas konferencijoje „Mokymo(si) atkodavimas – tarpkultūrinis ir tarpdisciplininis požiūris į mokymą ir mokymąsi“, Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

Mokslinė stažuotė disertacijos rengimo metu:

1. Pizos universitetas (Piza, Italija). 2016 m. birželio 5–11 d. Stažuotės konsultantė Kathy Charmaz.

GYVENIMO APRAŠYMAS

Vardas, pavardė Vaida Jurgilė
El. paštas vaida.jurgile@vdu.lt

Išsilavinimas

2015–2019 Edukologijos doktorantūros studijos, Mykolo Romerio universitetas
2012–2014 Viešojo administravimo magistras, Vytauto Didžiojo universitetas
2008–2012 Edukologijos bakalauras, Mokytojo kvalifikacija, Vytauto Didžiojo universitetas

Profesinė veikla

2019–dabar Lektorė, Vytauto Didžiojo universitetas
2019 – dabar Vyr. mokslo projektų ir renginių koordinatorė, Vytauto Didžiojo universitetas
2015–2019 Asistentė, Vytauto Didžiojo universitetas
2015 – dabar Jaunesnioji mokslo darbuotoja, Vytauto Didžiojo universitetas
2012 – dabar Projektų tyrėja, Vytauto Didžiojo universitetas

Profesinis tobulėjimas

2019 06 11-14 Vasaros mokykla „Second International Summer School 2019; Variety of assessments and evaluation: research, strengths and challenges. Ethnography research: attractiveness, priorities and etirety“, VDU, Kaunas, 2 ECTS. Lekt. Andy Curtis, Liying Cheng, Thaddeus Müller

2019 02 25 – 03 1 Mokslinė stažuotė „Mokymai taikyti etnografinį stebėjimą ir vaizdo įrašus moksliniame tyrime“ (40 val.). Klaipėdos universitete (Lietuva).

2018 06 11-15 Vasaros mokykla „The 3rd International Summer School on Grounded Theory and Qualitative Research“, 6 ECTS. Lekt. Athony Bryant, Thaddeus Müller, Andrea Salvini, Krzysztof Tomasz Konecki. VDU.

2018 07 1-5 Mokslinė stažuotė „Vasaros stovykloje tyrėjams ir doktorantams kaip taikyti diskurso analizės metodologiją kalbos ir tektų nagrinėjimui“ (30 val.) ir „Mokymai kaip taikyti etnografinę prieigą ir gyvenimo istorijos metodologiją moksliniame tyrime, akcentuojant tarptautines etikos normas“ (36 val.). Klaipėdos universitete (Lietuva).

2017 06 19-23 Metodologinė tarptautinė vasaros mokykla “Narrative Inquiry and the Study of Social Sciences”. Lekt. I. Goodson.

2016 06 05-11 Tarptautinė vasaros mokykla „Grounded theory“ Pizos universitete, 5 ECTS (Italija). Stažuotės konsultantė Kathy Charmaz.

Moksliniai interesai Tarpkultūrinis mokymasis, lyderystė švietime, mokytojo lyderystė, švietimo politinis ir teisinis reguliavimas

MYKOLAS ROMERIS UNIVERSITY

Vaida Jurgilė

GROUNDING “SPIRAL” THEORY
OF INTERCULTURAL LEARNING:
LEARNING EXPERIENCE
OF LITHUANIAN STUDENTS

Summary of Doctoral Dissertation
Social Sciences, Education Sciences (S 007)

Vilnius, 2020

Dissertation was prepared at Mykolas Romeris University in 2015 – 2019. The right of doctoral studies was granted to Vytautas Magnus University jointly with Klaipėda University, Mykolas Romeris University and Vilnius University, on 22 February, 2019, by the order of the Minister of Education, Science and Sports of the Republic of Lithuania No. V-160.

Scientific supervisor:

Prof. Dr. Valdonė Indrašienė (Mykolas Romeris University, Social Sciences, Education Sciences, S 007).

Scientific consultant:

Prof. Habil. Dr. Vilma Žydžiūnaitė (Vytautas Magnus University, Social Sciences, Education Sciences, S 007).

Dissertation will be defended at the Committee of Education Science of Klaipėda University, Mykolas Romeris University, Vilnius University and Vytautas Magnus University:

Chairperson:

Prof. Dr. Irena Žemaitaitytė (Mykolas Romeris University, Social Sciences, Education Sciences, S 007).

Members:

Assoc. Prof. Dr. Tomas Butvilas (Mykolas Romeris University, Social Sciences, Education Sciences, S 007);

Prof. Dr. Rūta Girdzijauskienė (Klaipėda University, Social Sciences, Education Sciences, S 007);

Prof. Dr. Ilze Ivanova (University of Latvia, Social Sciences, Education Sciences, S 007);

Prof. Dr. Lina Kaminskienė (Vytautas Magnus University, Social Sciences, Education Sciences, S 007).

The doctoral thesis will be defended in the public meeting at the Committee of Education Sciences at 11 a.m. on the 10th of March, 2020 at Mykolas Romeris University, Room I-414.

Address: Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius, Lithuania.

The summary of doctoral dissertation has been distributed on 10th of February, 2020.

The dissertation is available at Martynas Mažvydas National Library of Lithuania and libraries of Klaipėda University, Mykolas Romeris University, Vilnius University and Vytautas Magnus University.

INTRODUCTION

Substantiation of the relevance of the topic. In recent decades, due to accelerating globalization processes, intercultural interaction has become a part of our daily life. Within the context of globalization trends, the integration of foreigners and the intercultural interaction are becoming inevitable; therefore, society has to face new challenges and seek the positive results of integration (Šilėnienė & Magienė, 2012). Awareness of otherness and acceptance of diversity are important in the context of higher education, as it is essential to create an open and changing culture of studies. University teachers have to face these challenges and look for opportunities to help students reflect on their own and other people's cultural identities (Zuzevičiūtė, Pranevičienė & Ruibytė, 2013).

The importance of intercultural teaching/learning is emphasized in European Union (Education and Training in Europe 2020, 2013; Key Competencies for Lifelong Learning, 2018) and Lithuanian (Law on Education of the Republic of Lithuania, 2011; National Strategy of Education 2013–2022, 2014; Priorities for Promoting Internationalization of Higher Education for 2017–2018, 2017) documents regulating education. Intercultural learning has become a key aspect for the coexistence of cultures, citizenship, anti-discrimination, conflict resolution, and religious dialogue (Shaules, 2007; Titley, 2008).

In order to meet challenges posed by globalisation, Lithuania's National Progress Strategy "Lithuania 2030" focuses on several directions: promoting solidarity, openness, and dialogue-based commonality of otherness, social groups, and cultures in society. Such multi-directional vision testifies to a change in educational orientation, where the education system is oriented both to the preparation for the challenges of a changing environment faced when educating a creative person of the learning society and to a citizen who cherishes traditional culture and heritage (Lithuania's Progress Strategy „Lithuania 2030“).

Political, cultural, and other changes in a country influence changes in educational content: efforts are being made at national and EU level to improve the quality of activities of higher education institutions, with a strong focus on increasing the internationalisation of studies. In this context, the development of interculturalism plays an important role, the purpose and content of which are related to the issues of tolerance, equality, acceptance of cultural differences, and respect (Leeman, Ledoux, 2006) and the promotion of cultural diversity in educational settings (Banytė, Inčiūrienė, 2012). As globalization has expanded the frequency and nature of international contacts, society's approach to *one's own* and *another person's* ethical and cultural identity and the development of students' intercultural sensitivity should change (Šaulienė, 2015). Therefore, it is important to examine the understanding of cultural identity, which is revealed through students' experiences in the context of the object being analysed, changes brought about by intercultural learning, and the evaluation of these changes with regard to their cultural identity.

Intercultural learning is one of the approaches taken to understand the cultural diversity of the modern world and to accept changes in cultural identity and otherness and the expression of tolerance. During intercultural learning, students develop their abilities to interact and communicate with their group members. These abilities help to understand social and cultural differences, to form one's identity, and to give meaning to intercultural

learning. Rey-von Allmen (2011) asserts that intercultural education recognizes that a true understanding of differences and similarities of another culture is necessary in order to lay the foundations for working together with others, which contributes to the promotion of intercultural dialogue, appreciation of diversity, and cultural exchange. Therefore, it is important to examine the concept of intercultural learning, which is revealed through students' learning experiences and understanding of how this learning takes place and what significance this phenomenon has in higher education.

Scientific novelty of the topic. The main aspect of the novelty of the dissertation research is related to the chosen method of empirical research – grounded theory. The strategy of grounded theory is very suitable for analysing a poorly studied phenomenon (Charmaz, 2006, 2008, 2012). Admittedly, it cannot be maintained that the process of intercultural learning has not attracted the attention of researchers; however, theories traditionally devoted to this phenomenon have been developed in a different international context and reflect the cultural identity of other countries. Research based on grounded theory in the field of education is relevant and is gaining increasing attention among Lithuanian scientists in the field of educational science (e.g., Pranskūnienė, 2013; Kasperiušienė, 2017; Mažeikienė, 2018; Augutavičius, 2019); however, to date, there have been no studies of grounded theory in Lithuania focusing on the process of intercultural learning. A constructivist methodological approach of grounded theory chosen for the research is also significant in that it can help to find significant meanings. According to Charmaz (2006, 2008, 2012), grounded theory research focuses on the learning process and students' actual learning experience and seeks to highlight the problems that exist in students' and teachers' daily activities. Therefore, this methodological approach helps to understand the real world of learners and see the meanings of specific learning experiences learners have been involved in and thus provides insight into the process of intercultural learning of a student studying with students from other countries. The dissertation analyses the process of intercultural learning by discussing the main elements of grounded theory: process, assumptions, interactions, context, and results. This helps to reveal similarities and differences between meanings created in intercultural learning.

Studies show that learning in intercultural studies often lead to the linguistic divide (Tange, 2010). Learning in intercultural groups can undoubtedly become a significant part of intercultural learning, which can lead to rejection processes and transformations of personal attitudes and behaviours. The dissertation focuses on the learning of Lithuanian students by emphasising how their learning path is constructed and how the learning process takes place, i.e., it reveals the learning factors that encourage and may hinder the learning process. The dissertation discusses the insights of the researchers of philosophy of dialogue (Levin, 2005, 1994; Buber, 1998, 2001) about fundamental national values, which are changed by the relationship with *the Other* and dialogue-based social relations (Gudaitytė, 2011).

The dissertation aims not only to better understand how students learn in intercultural studies but also to discuss relevant and problematic aspects of intercultural learning from a scientific perspective. Most research on intercultural learning concentrates on formal education (Lusting & Koester, 2006; Gill, 2007; Portera, 1998, 2005, 2011; Deardorff, 2009,

2010, 2011; Banks, 2004; Parekh, 2000 et al.). This dissertation focuses on intercultural learning that takes place in the classroom and is related to inevitable encounters between the *Self* and the *Other*, which, according to different researchers (Smith, Paige & Steglitz, 2003; Paige & Goode, 2009; Tange, 2010; Gill, 2007; Kim, 2005 et al.), are sometimes oversimplified by highlighting only the positive side of intercultural learning. The methodological approach applied in this dissertation helps to fully uncover the relationship between cultural identity and cultural learning, which can lead to both positive learning results and internal tensions, resistance, linguistic divide, and even fear. The empirical research made it possible to use the metaphor of intercultural learning spiral, which newly revealed the concept of intercultural learning and its complexity. The spinning of the spiral back and forth (Tippens, 2007; Allan, 2003) represent the process of intercultural learning, in which students constantly strive to balance their learning process.

Substantiation of the scientific problem. In Europe, intercultural learning began to be investigated in the 1980s. It can be observed that research on intercultural learning abroad (Lusting & Koester, 2006; Gill, 2007; Portera, 1998, 2005, 2011; Deardorff, 2009, 2010, 2011; Banks, 2004; Parekh, 2000; and others) and in Lithuania (Virgilaitė-Mečkauskaitė, 2011; Duoblienė, 2006; Chodzkienė, 2012; Norvilienė, 2014; Kairė, 2018; and others) mainly deals with aspects of the development of intercultural competence and intercultural education. Byram, Nicols and Stevens (2001) and Rey-von Allmen (2011) argue that the acquisition of intercultural competence depends on the cultural environment in which cultural experience takes place. Researchers contribute to the understanding of intercultural education by developing intercultural competence models (Chodzkienė, 2012; Norvilienė, 2014) and highlight the importance of intercultural education in the context of learning (Duoblienė, 2006; 2011). Research conducted by Lithuanian researchers in the field of intercultural learning has also been conducted internationally (Zaleskienė, 2006). It should be noted that a significant number of studies has focused on intercultural learning in universities of Lithuania. The noticeable attention of Lithuanian authors to intercultural learning suggests that participation in this process is a significant opportunity for understanding intercultural learning, which allows students to acquire intercultural competence. However, there is still a lack of research on the learning process in intercultural learning environment. It has been observed that intercultural learning is not a stable construct. According to Virgilaitė-Mečkauskaitė (2011), “being a complex construct, which is developed during a person’s entire life, it encompasses all factors of socialisation, forms of formal, informal, and non-formal learning, lifelong learning strategy, and human experience.” Thus, it is a constant dynamic result, which requires not only foreign language skills but also knowledge of other countries or communication with representatives of other cultures. Deardorff (2009) sees interculturalism as an endless *process*, which involves a constant development of knowledge, internal and external achievements, and attitudes. As claimed by this author, intercultural learning produces internal and external results: a person’s attitude towards a representative of the other culture changes, and a person becomes more open and tolerant to others. External changes occur when students begin to interact more easily with students from other cultures and are able to control a variety of problematic learning situations every time they experience various social interactions and are confronted with

multiple learning situations. A student's ability to successfully adapt, communicate, and collaborate in an intercultural environment demonstrates his/her interculturalism.

At a scientific level, intercultural learning should be explored in order to uncover the influence of cultural identity, i.e., intercultural learning should be seen in a local context. It is important to note that strong cultural identity can both promote and hinder intercultural learning. For this reason, there is a need for research that would provide a clear understanding of the specificities of intercultural learning and would reveal how students' experience may be of value to other participants in intercultural learning. This experience would provide an opportunity to learn from a variety of everyday intercultural learning situations. Intercultural learning can be not only a form of learning but also a tool for building understanding between people of different cultures. Intercultural learning can take place indirectly, i.e., when a person acquires theoretical knowledge of other cultures, and directly, when a person interacts directly with people from other cultures. However, in the process of intercultural learning, students often experience tension, discriminations, and cultural shock. Aspects that need to be analysed in order to highlight a student's individual experiences can reveal what shapes a student's learning in the best way, what types of intercultural learning are prevalent, and what happens when learning takes place in a foreign language.

Currently, there is still a lack of research-based evidence showing the importance of intercultural learning and revealing what affects students' intercultural learning. In the light of the above discussion, the following research questions were formulated:

- 1) What types of learning emerge in the process of intercultural learning?
- 2) What are the factors that promote or hinder learning in intercultural studies where language other than one's mother tongue is spoken?

Research question: How does the process of intercultural learning in higher education?

Research object of the dissertation is the process of intercultural learning.

The aim of the dissertation is to develop a grounded theory of the process of learning in intercultural study environment, revealing students' learning experiences.

Theoretical approaches and concepts of the research. In this work, the *paradigm of social constructivism* (Berger & Luckmann, 1999) plays an important role. At the core of this paradigm is the idea that knowledge is a socially constructed construct because specific social contexts are characterised by a specific confluence of "reality" and "knowledge." According to the authors, everyday life is an intersubjective world, a world that we share with others, a world where we recognise each other and act in each other's being. Students' experience of intercultural learning is also understood as an intersubjective reality, which is constantly created and where other individuals and the surrounding world are known and understood. Thus, on the basis of this philosophy, students' different experiences of intercultural learning are explored. The fundamental factor of social reality is the constant use of language, which can help to identify a changed type of learning and construct different intercultural learning situations. It is through language that the everyday world becomes meaningful to the acting person, located in certain places, in a certain culture, or social environment. On the basis of the above points, it is believed that students can themselves construct their own learning pathway, where processes of intercultural learning take place.

The work is also based on *the philosophy of dialogue* (Levinas, 1994, 2005; Buber, 1998, 2001; Duoblienė, 2006), according to which, it is tolerance for one another that is the basis of a dialogue development. The philosophy of dialogue states that it is important to get acquainted with values and attitudes of other cultural groups. Students' participation in the learning process is equally important, as in this process, they disseminate their ideas and engage in the dialogue with others. This helps to build respect for differences and demonstrate similarities. It is students' inner beliefs, cultural identity, which is associated with students' mother tongue, communication, and collaboration with representatives of other cultures that become essential. Based on an interpretative paradigm, this research assumes that students' experiences of intercultural learning are real and their certainty is beyond question. The role of the researcher is based on respect for and acceptance of subjective experiences of the research participants as the real reality they create.

Methodological approaches of the research. The research strategy chosen in this study is *constructivist grounded theory* (hereinafter referred to as GT) proposed by Charmaz (2006, 2008, 2012). GT is an inductive method that seeks to form theory by applying the systematic collection, synthesis, analysis, and conceptualisation of data. Thus, on the basis of GT, the author of the dissertation has developed a theory that can be applied to the specific context of the activity. Charmaz (2006, 2008, 2012) views constructivist GT as a flexible tool rather than a strictly structured strategy. According to this theory, the researcher is not a *tabula rasa* – the world that he/she sees, perceives, and experiences affects the understanding of reality and thus of the phenomenon under investigation. Therefore, constructivist GT is characterised by the aspect of the interpretation of data. As observed by Charmaz (2006), constructivist GT version does not have a set of rigid rules: it is a flexible combination of principles and practices; therefore, the individual life story and the personal experiences of the research participants are evaluated here. It is assumed that there are many variations of social reality, so all attempts to generalise it are partial, conditioned, and limited by a particular space – time and place (Charmaz, 2008). According to Charmaz (2006), the aim of constructivist GT is the construction of theory, not its emergence from data; the emphasis here is on the interpretive portrait of the phenomenon under investigation, not its exact picture. On the basis of GT, it is asked how the research participants behave in certain specific situations and why, and how they construct meanings; the influence of subjectivity is also recognised, and attention is paid to individual stories and personal experiences of the research participants.

Theoretical and practical significance of the research. The summarized researchers' insights into intercultural learning are relevant in analysing aspects of the organization of the study process in higher education institutions in Lithuania. The dissertation presents a grounded theory of intercultural learning, which is relevant for achieving strategic objectives of education in Lithuania. The dissertation research aims to transfer challenges encountered by students in intercultural learning to the visualization of grounded theory.

Based on theoretical insights, a grounded theory of intercultural learning is formulated, which allows to look at students' experiences of learning with people from other cultures. The research results suggest that there is a need for change in the organization of studies in higher education institutions. In that respect, grounded theory has been developed in

order to promote a culture of a dialogue and diversity of attitudes in an intercultural group and to ensure equal learning opportunities for all students. The research results reveal the limitations of intercultural learning outside the university, as students do not participate in informal activities with foreign students. The research results open the perspective of further complex research on the phenomenon of intercultural learning.

Structure and scope of the dissertation. The dissertation consists of four parts. The theoretical part of the dissertation analyses the concepts of cultural identity and intercultural learning and theoretical aspects of the interaction and interconnection of intercultural learning and cultural identity. This part of the dissertation also provides a discussion of the most important aspects of the organisation and management of intercultural learning in a higher education institution, the peculiarities of learning in an intercultural group, and the principles of the theoretical construct of intercultural learning. The research methodology section presents constructivist grounded theory as a qualitative research strategy, introduces the sampling of empirical research, data collection and analysis methods and memoirs, informs on the assurance of the ethics and the quality of results of the empirical research process, and describes the limitations of the research. The empirical part of the dissertation discusses the results of grounded theory constructed in the process of the dissertation research. The discussion part of the dissertation provides the analysis of the research results based on the categories and theoretical considerations of the developed grounded theory. The work finishes with conclusions.

The structure of the dissertation in the field of education sciences in Lithuania consists of introduction, theoretical and methodological parts, results, discussion, and conclusions. This dissertation followed the above discussed structure. First of all, empirical research was conducted using grounded theory. The categories and subcategories of the constructed theory determined the topics to be explored in the theoretical part of the dissertation.

The volume of the dissertation is 140 pages, excluding appendices. The list of references includes 260 sources.

1. CULTURAL IDENTITY AND INTERCULTURAL LEARNING

1.1. The “spiral” of intercultural learning – a construct arising from the findings of grounded theory

The construction of a grounded theory of students’ intercultural learning has highlighted the main category that explains intercultural learning, i.e., *cultural identity through the mother tongue*. Thus, in the theoretical part that follows, the “spiral” theory and its application in explaining the construct of intercultural learning, in which students’ learning “spins” back and forth in order to achieve learning harmony, are clarified.

The construct of intercultural learning (Beamer, 2004) highlights the importance of students being able to perceive and understand differences between people coming from

different cultures in the process of intercultural learning. This construct is portrayed as a spiral learning, which is characterised by students' ability to gain insight into cultural and social differences, to understand otherness, and to understand one's own cultural identity, shape it, and convey it in the process of intercultural learning. In this way, students have the experience of intercultural learning and maintain a consistent learning process. Students are repeatedly involved in the same learning situations in order to create an ideal environment for constant reflection, which would be gradually established in the whole learning process (Abdallah-Preteuille, 2006). The mastering and application of new concepts is part of the process of intercultural learning, and the construction of new meanings when learning with people from different cultures is an essential starting point (O'Brien, Tuohy, Fahy & Markey, 2019). This construct of intercultural learning means that students are competent to generate knowledge about other cultures and their differences, analyse communication, challenge stereotypes, raise questions, and understand the existing cultural diversity, all of which affect communication between students from different cultures.

The theoretical construct of intercultural learning is shown in Figure 1, where the formal intercultural learning of Lithuanian students is presented in a spiral. The spiral reflects the ever-changing process of intercultural learning, which constantly moves back and forth (Tippens, 2007). Thus, in the dissertation research, students' intercultural learning is perceived as the spinning of the spiral, in which the harmony of learning is constantly pursued. When several different cultures collide, the aim is to find balance in the learning process by accepting otherness.

In the first stage, i.e., as students begin to learn in intercultural groups, they "bring with them" their specific experiences and their identities consisting of their life experiences, attitudes, values, and expectations, which undoubtedly influence intercultural learning (Allan, 2003). As students observe and participate in the learning process and assess their first impressions, they experience dissonance because of certain cultural misunderstandings related to the use of another language (Ippolito, 2007; Tange, 2010). According to the authors, for students, this means that their expectations have not been met, and the main challenge, i.e., the change of language in the learning process, with the resulting "cultural shock" may lead students to ethnocentrism (Allan, 2003).

The "spiral" of intercultural learning illustrates that, by constantly reflecting, students can change their behaviour and preconceptions, which affect communication with other students. In the second stage, students formulate conclusions about their own learning. If these conclusions are positive, then students start experimenting with their learning, which leads to the perception of cultural positions of the *Self* and the *Other* and the acceptance of the *Other*, in other words, a dialogue is formed between the local student and the incoming student (Buber, 1998, 2001; Portera, 2005). This stage may be repeated, prolonged, or students may remain "stuck" in this stage of the process of intercultural learning.

The process of students' intercultural learning takes place through continuous observation of others while experiencing cultural dissonance; however, Figure 1 shows that a real cultural dissonance lies in the encounter between the *Self* and the *Other* and experience gaps or between different understandings that the actors (the local student and the incoming student) have about the process of intercultural learning (Allan, 2003). Learners engage

in a cyclic process, in which they have concrete experiences, reflect on their own experiences, formulate conclusions, actively experiment by reflecting on them, and continue to engage in new specific experiences of intercultural learning. This process is not identical to intercultural learning when studying other cultures, which is referred to by many students as a valuable and important aspect of intercultural learning. It is all about developing a student's personality, as he/she learns to see and understand different aspects of the behaviour of people from other cultures and is able to apply them to himself/herself and change his/her behaviour accordingly in the learning process (Gill, 2007; Kim, 2005; Bennett, 1993). This can be seen in the third stage of the "spiral." This ability becomes an integral part of the personality development: the parameters of social (or symbolic) interaction that lead to interculturalism, which actually teaches personal communication skills with people from other cultures, not only with those with whom one has concrete experience, but also with new *Others*, and helps to overcome fears, stress, or discomfort, expand and spread (Dead-orff, 2009).

As a result, when confronted with the *Other* in the learning process, students reveal their cultural identity by highlighting their personal and conscious experience. At the moment of this encounter, a dialogue between the *Self* and the *Other* is formed: however, after the assessment of different cultural values, either the process of rejection or acceptance takes place. Buber (1998) argues that dialogue is an important part of the community and is more than the exchange of messages. According to the author, what is important in dialogue is a lively relationship, enabling each participant to potentially replace the *Other* or be replaced by the *Other*. It is in this process of rejection or acceptance of new and old cultural values that the language of learning, which can lead to the fear of speaking, the feeling of shame and self-criticism and, finally, the feeling of distrust, becomes a significant factor (Robertson, 2014; Cummins, 1984, 1987, 2000). All this can have impact on later stages of life. Thus, language becomes students' main experience in intercultural learning, which constantly spins as a spiral through all stages. Despite the fact that students are able to communicate in a foreign language, they understand that language is a major barrier in the process of intercultural learning. It forces students to adapt to a new type of learning, although it creates dissonance in the learning process (Dunne, 2009).

The spinning of the spiral back and forth helps to explain changes and encounters that take place in the learning process and also the influence that the use of a foreign language has on intercultural learning. The image of a spiral reflects well the process of intercultural learning, showing it not as linear and harmonious learning, spinning only back and forth, but as a continuous movement back and forth between experiential intercultural learning and disharmonious and unstructured learning. The spiral depicts intercultural learning as a reflective spinning that takes place under changing conditions influenced by an external force, i.e., the language barrier, which interferes with students' learning.

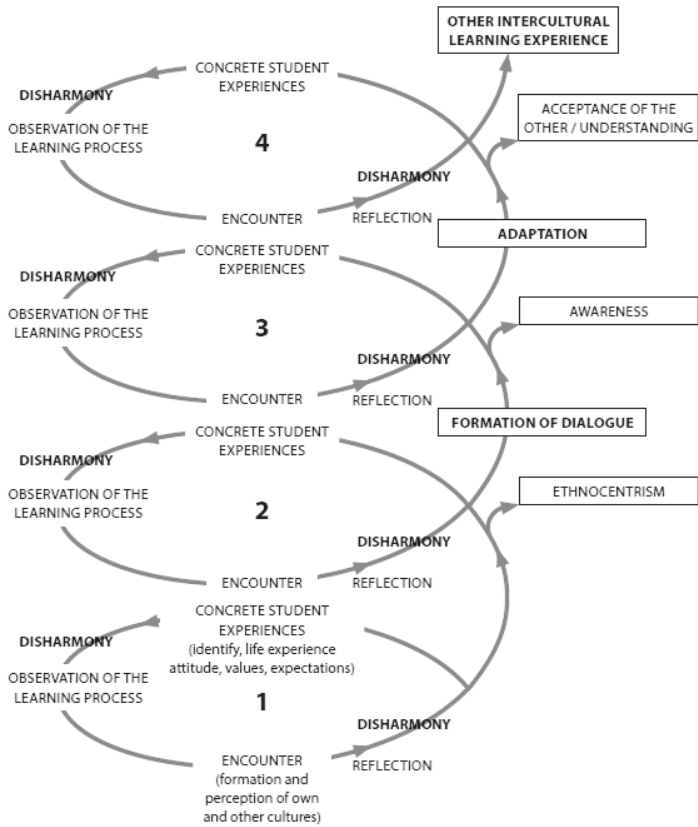


Figure 1. The “spiral” of intercultural learning (compiled by the author according to Allan, 2003; Tippens, 2007; Deadorff, 2009)

2. RESEARCH METHODOLOGY

2.1. Stages of the development of constructivist grounded theory

The dissertation research is based on *constructivist grounded theory* proposed by Charmaz (2006, 2008, 2012). In addition to the general principles, constructivist GT requires the co-construction of data, i.e. the construction of data together with the research participants. When constructing GT about the learning process that takes place in intercultural environment of studies, first of all, the research problem was formulated, and a plan of a semi-structured interview with students was prepared. Having formulated the research problem, free style memos, i.e., comments on the research and the questions of the interview, the target group and the researcher, and the researcher's relation to the research object, were started to be written. Memos were written during the whole empirical research until GT was constructed. Charmaz (2006) distinguishes several processes of GT (see Figure 2). The research was started with the stages of empirical sampling design. Later, in the research, theoretical sampling was made. Data gathering continued until no new properties of the pattern emerged, and data became saturated (Charmaz, 2006). In the theoretical sampling stage, the researcher looked for cases that could deepen already available knowledge of theoretical categories being formulated, since such sampling aims to provide data that deepen theoretical knowledge (Charmaz, 2006, p. 15). (compiled by the author according to Charmaz, 2010, p. 11).

2.2. Research process and research participants

The research was conducted from autumn 2016 to winter 2018. Theoretical sampling served as the basis for the research. The targeted data collection was based on the analysis of data provided by previous research participants, which revealed the need for further research participants. During the research, only students with at least half a year of study experience, i.e., who have completed at least one semester of intercultural studies, were purposefully selected for the research. To select students, snowballing sampling was used. 18 interviews were conducted with students representing 3 different fields of sciences (social sciences, humanities, and technology sciences) from 3 universities in Kaunas and Vilnius. The research involved 2 Bachelor's students and 16 Master's students; they included 14 young women and 4 young men. The selection of empirical sample of the research participants aimed to ensure *the maximum diversity of the research participants* (for example, taking into account study cycles and fields). The main data collection method used in this work was semi-structured interview.

2.3. Data analysis

After the first interview, *data coding* was started. *Initial coding* was the phase of explanatory and interpretative nature, conducted incident by incident while maintaining openness to data (Charmaz, 2006). Thus, in this research, codes were formulated using a form of a verbal noun. The research intended to record the authentic language of the

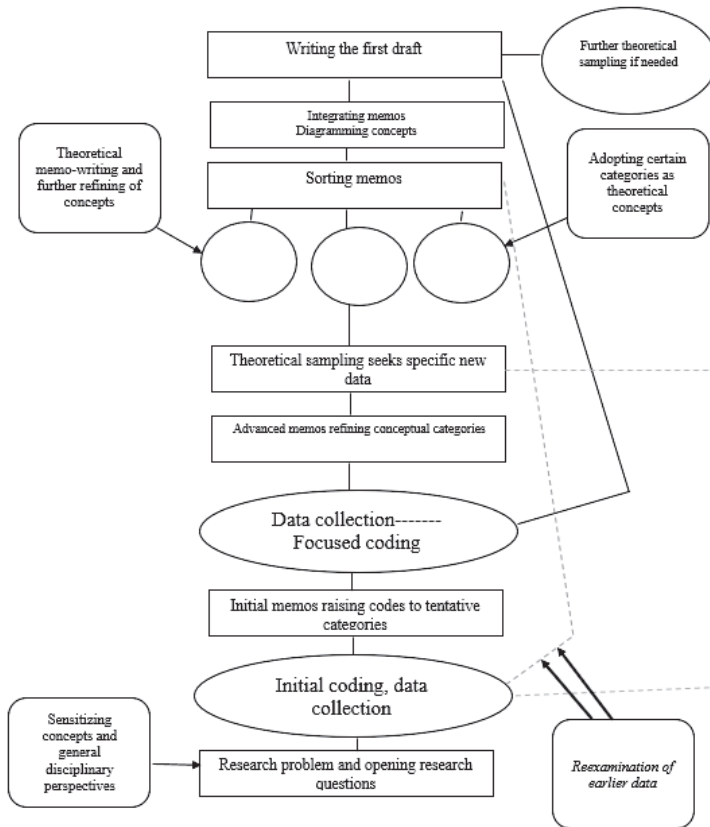


Figure 2. The Grounded theory process (compiled by the author, according to Charmaz, 2010, p. 11)

informants. *Focused coding* was the second phase of data analysis, during which the focus was on categories emerging from codes. Codes that emerged in this phase are more directed, selective, and conceptual than the results of *incident-by-incident* coding. The cyclically performed procedures of initial and focused coding, during which memos were written, were followed by the second stage, i.e., *theoretical coding*. Theoretical codes specify relationships between categories. During theoretical coding, GT about Lithuanian students' intercultural learning, which involves the creation of the relationship between the *Self* and the *Other*, was constructed, revealing students' learning experiences. The essential category that was constructed in this research is the *perception of cultural identity through the mother tongue*.

3. RESEARCH FINDINGS

This section describes the main findings of GT analysis and reveals the essential category, i.e. *cultural identity through the mother tongue*. Various dimensions of this category are examined, starting with the explanation of the process itself and ending with the analysis of other meaningful aspects. When conceptualizing the codes, the researcher has chosen abstract names to describe the categories, which help to illustrate and reflect general ideas defined in the categories.

The conducted research allows to make assumptions about the meanings attributed to intercultural learning. This concept is defined through a person's (student's) respect for others, tolerance, knowledge of *Others/Different Ones*, different group relationships, differences between countries, the acceptance of other cultures in the context of one's own culture, the presence in a diverse culture, and a diverse prism of the interaction of identities.

3.1. The encounter of the *Self* and the *Other* as a prerequisite for intercultural learning: “most students were affected”

The research participants emphasize that the first thing that occurs after starting learning in an intercultural group is an encounter with students from other cultures. Encounters are revealed in the narratives of the research participants by identifying prerequisites for the creation process of cultural identity: discrimination, adaptation, moral pain, indifference to the *Other*, frustration, and a sense of insecurity.

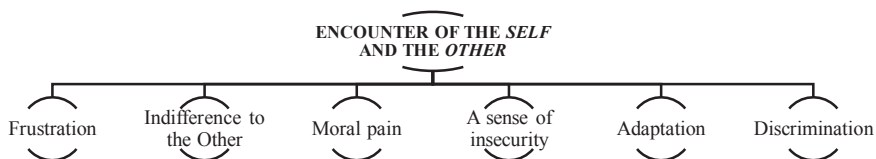


Figure 3. The category “Encounter of the Self and the Other”

The learning of Lithuanian students in intercultural studies forms their initial encounter with the *Other*. When students have to collaborate during lectures, they are faced with doubts and uncertainty related to the learning process. According to the experiences of the research participants, communication between the *Self* and the *Other* takes place only during lectures, and, in order to feel secure in the learning process and understand the material being taught, Lithuanian students themselves organize completely separate meetings with the university teachers. This is due to the obvious language barrier and discomfort experienced during lectures. Students feel discriminated against because they have to learn, speak, and discuss with each other (even if there are only students of the same nationality in the group, e.g., a Lithuanian with a Lithuanian) in a foreign language. As observed by the

research participants, the majority adapts to the minority. Ultimately, what often follows is disappointment with studies and a sense of insecurity, which is considered by students as a threat. In order to prevent this threat, students take academic leave.

3.2. Formation of a dialogue between the *Self* and the *Other*: *“it seems that you communicate, you understand each other, and you do not feel that that the person is from another culture”*

During intercultural learning, dialogue is created between the *Self* and the *Other*. Due to the interaction between representatives of different cultures in an intercultural group, students’ learning strategies change. It can be argued that this process fosters critical thinking: students’ train of thought develops by combining existing information about other cultures with new information obtained through dialogue. At this stage, the attention is given to the acceptance of the *Other*. This can be noticed through the diversity of attitudes, communication, and collaboration within the university, but not outside the university. This attitude of the Lithuanian students is related to the fact that they feel uncomfortable. The category “Formation of a dialogue between the *Self* and the *Other*” is associated with the aspiration to build a relationship and get positive feedback. All ways to get teachers’ attention become important mechanisms for adaptation in intercultural groups and in the university, which later recur in other periods of studies. This part of the research highlighted the variety of attitudes of the *Self* and the *Other*, their willingness to communicate and collaborate, and search for help in the learning process.

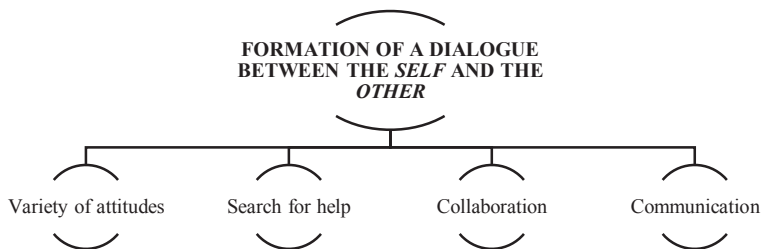


Figure 4. The category “Formation of a dialogue between the *Self* and the *Other*”

Interaction and cooperation between students and dialogue and exchange of experiences become important aspects of the process of intercultural learning; therefore, emphasis is often placed on intercultural competence, which is acquired through experience, learning, and self-reflection.

In the learning process, the importance of a person’s cultural identity is highlighted, especially when interacting with others and developing intercultural dialogue, which can be influenced by a person’s self-consciousness. Looking at these phenomena, it may be as-

sumed that, as a result of social circumstances, encounters with people of different cultures and communication, work, or learning in an intercultural group become a common and everyday phenomena. Intercultural communication and interaction are thus no longer a new phenomenon, but the ongoing process that has already started.

3.3. Cultural enrichment: *“maybe they do not have as many social masks as we do”*

During the whole learning process, as a dialogue takes place between students, various questions of acceptance of sociocultural differences, which are typically related to the performance of joint assignments and assessments, arise. The research participants talk about the opportunity to get acquainted with other cultural contexts and the sense of *cultural enrichment*, which started to be felt during studies. Thus, it can be observed that very often, when students become interested in *Others*, a breakthrough occurs in intercultural learning environment. This is evidenced by their communication in social networks as well as communication not only during formal studies, but also outside the university, when helping foreign students adapt in a foreign country.

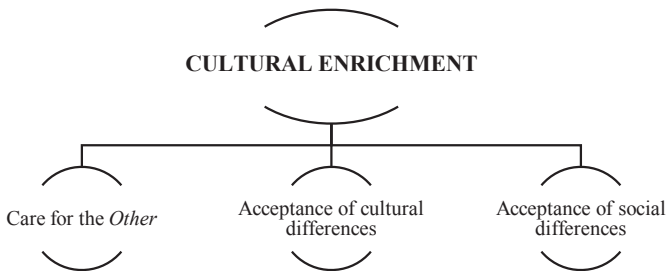


Figure 5. The category “Cultural enrichment”

When learning in an intercultural group, the research participants inevitably establish relationships with foreign students, which is particularly encouraged by the joint activities organised during the learning process. In this way, the concern of Lithuanian students towards foreign students is formed, which becomes an important factor in the process of the grounded “spiral” theory of intercultural learning. Caring for the *Other* becomes a kind of a creative factor in intercultural learning, which enables the research participants to grow and improve. In other words, care, which builds the relationship, begins when Lithuanian students direct their attention to the *Other*, and it reflects what the research participants feel and seek to express. It is important to emphasize, that not only does the research participants’ perception of how they would feel in an intercultural learning group become important in the development of the relationship, which manifests as caring for the *Other*, but so does their enquiry into the real situation of a foreign student.

The process of the grounded “spiral” theory of intercultural learning focuses on the acceptance of cultural and social differences in learning. In general, intercultural learning can take place both when students acquire knowledge of other cultures and when they directly interact with people from other cultures and learn from these interactions. In a situation of intercultural learning, there is a high probability of cultural and social encounters. Students are often unprepared for what they may encounter in the learning process during joint lectures with foreign students. Based on the experiences of the research participants, it can be argued that mere factual knowledge of other cultures is not sufficient; it is important to understand and think about differences in learning that emerge in the learning process, which should be noticed and positively evaluated as temporary.

3.4. Barriers to learning with the *Other*: *“I really don’t think that I give something or get something”*

The process of grounded “spiral” theory of intercultural learning reveals barriers to learning with the *Other* that emerge in the learning process. In most cases, students feel “confused” because of the foreign language used during the lectures. This means that the confusion and the question “why and what am I doing in intercultural studies?” gradually transform into barriers to learning. While learning, the research participants understand the importance of intercultural learning and begin to see its meaning, although there are many limitations that are faced during intercultural learning. As mentioned above, the most common factor limiting students’ learning is a foreign language, as students do not see the point in learning in a foreign language. Moreover, the research participants maintain that the use of a foreign language in intercultural learning constrains teachers. According to students, in this process, the learning content changes and becomes easier/more simplified, as, due to limited foreign language skills, teachers do not provide all the information.

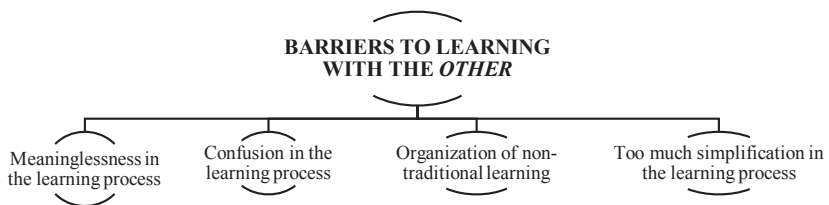


Figure 6. The category “Barriers to learning with the Other”

In grounded theory, barriers to learning with the *Other* express the necessity for the research participants to communicate and learn in a foreign language. It also shows the absence or loss of the relationship between Lithuanian students and foreign students. While studying in intercultural studies, the research participants feel that they lose their cultural identity and the relationship with learning, and that they do not feel able to establish or

maintain relationships with foreign students: *Others*. As already stated, multilingualism in intercultural studies is seen as a means to help students feel togetherness in a group and develop themselves in terms of learning; however, the research participants do not feel capable of learning in a foreign language and participating in the learning process on an equal basis with others. On the contrary, because of the language barrier, they feel as if they do not belong to the intercultural group and are “lost” in their own learning.

3.5. Encouraging the *Other*:

“I am very happy that I can learn in such an environment while studying in Lithuania”

The conducted research has revealed that learners do not always face barriers to learning. It is often the case that intercultural learning becomes an incentive to learn better by investing more time in individual learning. Some research participants note that they benefit from intercultural learning, because, while studying with *Others*, they improve their foreign language skills and become acquainted with other cultures. Sometimes students make efforts to learn together with foreign students not only at the university, but also outside the university. It should be noted that the research participants often learn automatically, i.e., unconsciously, without even realizing that they acquire new competences and skills and thus develop themselves in the course of their normal activities. Such learning can be spontaneous and involve both individual and social processes. In informal learning, a learner himself/herself is responsible for the learning process and methods. Often students participating in various self-initiated activities improve their knowledge and develop skills; however, they do not realize that they are learning because informal learning takes place every day, for example, even when doing assigned tasks, it is possible to learn something that has not been planned.

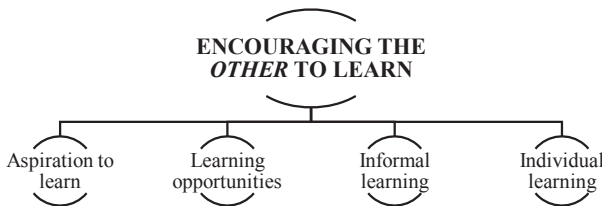


Figure 7. The category “Encouraging the Other to learn”

The research revealed that incoming students unconsciously motivate and encourage Lithuanian students to learn, which is manifested in daily learning activities affected by a continuous process of change. A continuous process of change, perceived through the personal experience of the research participants, is associated with a dynamic and unstoppable process in intercultural studies. The research participants try to understand that, in

intercultural learning environment, they learn not only with *Others*, but also from *Others*. In intercultural learning, Lithuanian students can enhance their ability to communicate in a foreign language and to understand other cultures better. As it turned out during the research, language plays a very important role in intercultural learning: it helps the research participants to engage in the learning process, participate in group activities, and build relationships with *Others*. Knowledge of a language gives confidence and understanding of the subject being taught; on the other hand, insufficient knowledge of a foreign language can lead to failures in integration into the university and an intercultural learning group. In order to avoid this, Lithuanian students try to learn individually.

3.6. Recognition of the *Other* vs mutual rejection as a result of intercultural learning

The views of the research participants of grounded theory about intercultural learning revealed that, in intercultural learning, some students eventually recognize the *Other* and are willing to learn together, while others feel rejected, and they themselves reject the *Other*. Thus, all this turns out to be the result of intercultural learning, which reveals that some Lithuanian students gradually realize that the *Other* seems to intensify learning; therefore, they try to adapt and adjust to the existing learning conditions. These informants claim that, when learning in an intercultural group, they develop together with foreign students, and, even though a worrying language barrier exists, they seek to overcome it by learning individually. The other part of the research participants state that, in intercultural learning, they feel the fear of talking, shame, and the lack of confidence in themselves. Without denying tolerance to the *Other*, this part of the research participants deliberately detaches themselves from the learning process, and, as a result, their results are affected. Informants try to learn in an informal way through daily social interactions and diverse learning situation in different contexts of intercultural learning.

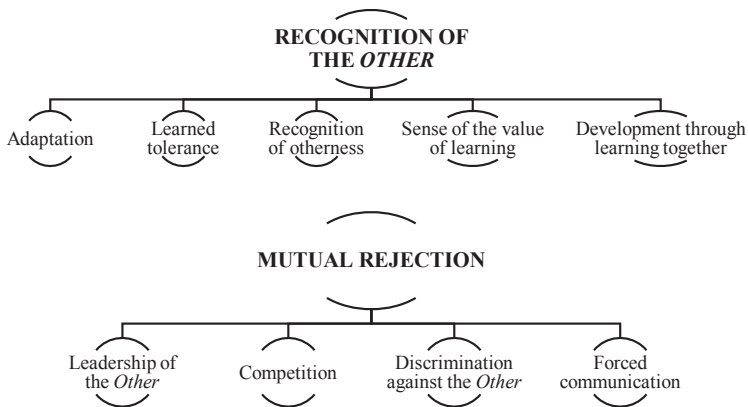


Figure 8. Categories “Recognition of the Other” and “Mutual rejection”

The process of intercultural learning encourages reflection on differences and understanding of otherness, which can take the form of recognition, rejection of or even hostility to the *Other*. The survey of the research participants shows that the *Other* is not always accepted; on the contrary, the presence of the *Other* in the group often causes the research participants to feel uncomfortable, which creates stress and affects learning. What is important however, is that the participation of foreign students in the learning process shapes the cultural identity of Lithuanian students, which is related to the mother tongue, as the linguistic divide in the class is inevitable.

3.7. Constructivist grounded “spiral” theory of intercultural learning: cultural identity through the mother tongue

Intercultural learning takes place through daily learning and interaction with foreign students. One part of this learning takes place when a student purposefully accepts the *Other* and seeks to improve his/her personal skills. The other part manifests itself through a student’s rejection of the *Other*, so learners try to learn in an informal way or learn from experiences of other Lithuanian students, thus avoiding the encounter with the *Other*. Only by reflecting on their experiences do students discover learning opportunities. Thus, there is clear movement of intercultural learning back and forth in an effort to maintain harmony in the learning process. In this way, the central category of data-based grounded theory, i.e., *cultural identity through the mother tongue*, is constructed.

The findings of grounded theory, memos, and repeated reflections on the research analysis allowed for the analysis of intercultural learning using the intercultural learning “spiral.” Having linked intercultural learning with the symbolic image of a spiral, this image, according to the research findings, gradually evolved into a more tangible entity with more components. In an attempt to answer the question of what empirical material suggests about the cultural identity being created by the research participants and the role of intercultural learning in this process, the researcher looked more closely at the essential category of *cultural identity through the mother tongue* that was developed in memos. It has been observed that this is a common thread that connects all interviews and around which all categories—the language barrier, the encounter between the *Self* and the *Other*, the formation of a dialogue between the *Self* and the *Other*, cultural enrichment, encouragement by the *Other* to learn and barriers to learning with the *Other*, recognition of the *Other*, and mutual rejection—“revolve.” In narratives of the research participants, intercultural learning, based on the principle of contrast, preforms important functions that give meaning to, shape, and sustain the construct of *cultural identity through the mother tongue*. In this way, the essential category of *cultural identity through the mother tongue* became the major axis forming grounded theory. Cultural identity in the learning process that was revealed during the research is analysed as a social construct, as the conceptualization of one’s own experience. Cultural identity constructed with different meanings perform many important functions in the learning process of the research participants: it helps to understand otherness and social and cultural differences as well as shape one’s identity and give meaning to one’s own intercultural learning; thus, students have the experience of intercultural learning and maintain a consistent learning process.

Grounded theory about intercultural learning consists of individual elements (see Figure 9). The intercultural learning space is a group where not only Lithuanian students but also foreign students study. The purpose and content of intercultural learning are expressed through tolerance, equality, acceptance of cultural differences, and respect for one another. In intercultural studies, there are constant encounters when students deal with different cultures and use different languages during lectures. This condition implies that, in some cases, learning in intercultural groups becomes unattractive to Lithuanian students.

The main prerequisite for intercultural learning that helped to form the construct of *cultural identity through the mother tongue* is an encounter with the *Other*. This encounter takes place during lectures and preparation of joint assignments, where the research participants face uncertainties and have doubts about further learning. Usually, communication between Lithuanian students and foreign students takes place only during lectures, and no initiative is shown to communicate outside the university. The research data shows that most learners experience discrimination when they have to speak, learn, and discuss with each other in a foreign language, which means that a small percentage of the group gains more leadership.

Lithuanian students try to adapt to the changed learning process and even overcome themselves, which often leads to frustration and reluctance to learn. The research has revealed that some participants in the process of intercultural learning feel insecure during the whole period of their studies and therefore opt for academic leave as an alternative to learning in an intercultural group. The narratives of the research participants have highlighted the states that intervene in intercultural learning: fear and constant tension. The research participants are aware of existing differences between *Selves* and *Others*, which leads to self-doubt, fear, or even resistance to such learning. Thus, all these factors hinder consistent learning, and intercultural learning takes place by facing constant challenges and experiencing disharmony.

In the process of intercultural learning, a dialogue is formed between students. This part is reflected as gradually dominating and becoming a part of the whole learning process, which ensures the interaction of representatives of different cultures in the intercultural learning space. All this encourages dialogue-based communication between students, with special attention to the acceptance of the *Other*. Communication and collaboration take place in the university because it makes students feel safer and more comfortable. During the formation of a dialogue, cultural and social differences between Lithuanian and foreign students were highlighted. The research participants accept these differences as an opportunity to get acquainted with other cultural contexts and become enriched. This is one of the factors that helps the research participants to adapt to the process of intercultural learning.

During the whole process of intercultural learning, the linguistic aspect plays the most important role. It is through language that students' cultural identity and perception of "Who am I?" are formed. As the research data shows, linguistic aspect can be treated in two ways. One part of research participants is "lost in translation" they experience the language barrier and therefore lose their desire to learn, and intercultural learning seems meaningless to them. The other part of the research participants talks about the joy of studying in an intercultural environment, as they have an opportunity to improve their foreign language skills. In de-

scribing this part of intercultural learning, the interaction between the research participants and foreign students, which is fostered by continuous learning from experience, collaborative learning, and informal learning that usually takes place due to barriers to learning determined by a foreign language. Learners emphasize individual learning, which helps them rediscover themselves. In other words, group interaction and learning together shape students' individual behaviour in an intercultural group. The cognitive development of a person is also influenced by culture in which he/she participates, as well as by a foreign language or social context.

The research raises the question: Why is the identity of the research participants created through the mother tongue? The identity construction process involves a change from learning in a traditional classroom to learning in an intercultural space. Even though these concepts are different, they allow students to combine their traditional learning experiences with new meanings into a whole, i.e., into cultural identity through the mother tongue.

More specifically, in the learning process, language expresses and embodies cultural reality and the cultural identity of an individual. It is through language that we express our individual experiences and the perceived world in which *Others* live. At the same time, through language, students create a shared world with *Others*, i.e., the process of learning together. What is most emphasized is that through language, certain 'signs' of communication and perception, which have cultural value and which help to identify the *Self* and *Others*, are transmitted. Language becomes an important tool in the process of intercultural learning, as it is language that helps learners to communicate, exchange information, and understand each other. Thus, in the process of intercultural learning, language either promotes interpersonal relationship with foreign students or leads to mutual rejection. The research participants perceive language in the learning process as a key element of intercultural learning that changes their learning process.

The result of intercultural learning is a horizontal and dual construct of cultural identity. In the narratives of the research participants, talking about their own learning and their relationship with the *Other* is about highlighting two results of cultural identity: the *recognition of the Other* and *mutual rejection*. This dual construction of cultural identity is based on the principle of contrast: the *recognition of the Other* is associated with positive experiences, while mutual rejection, with negative and unwanted experiences. In the narratives of the research participants, these parts of cultural identity constantly interact and are highlighted in the process of intercultural learning.

The *recognition of the Other* as a positive part of cultural identity is revealed through the research participants' efforts to adapt and adjust to the learning process. The Lithuanian students acknowledge that they improve when learning together and begin to tolerate otherness. The *recognition of the Other* is most pronounced at the culmination of the narrative when students realise that new acquired meanings turn into positive intercultural learning.

Mutual rejection is reflected in the narratives through negative experiences, when the research participants begin to analyse *Others* more intensively. The learning process highlights the leadership of the *Other*, which is facilitated by language proficiency, whereas mutual rejection is promoted by the competition among students.

In the learning process, students often try to distance themselves from *Others*. This means that the acceptance of the *Other* does not always take place during studies. On the

contrary, tensions that arise in the learning process often distance students from one another, and it is the linguistic divide that is most evident in this process.

All in all, Lithuanian students see their cultural identity, which is perceived through the use of their mother tongue in the learning process, as an important aspect of intercultural learning. Due to the language barrier, learning becomes uneven and full of challenges. This barrier is encountered at every stage of intercultural learning, and the research participants constantly “hit” it. Each such “hit” is directly related to the disruption of the student’s normal routines, various cultural surprises, and internal and external tensions. All of this forms different cultural, social, and linguistic situations that lead either to the acceptance or rejection of the *Other*. Figuratively speaking, intercultural learning is students’ that come from diverse cultural and social backgrounds constant spinning back and forth; in the literal sense, intercultural learning takes place in the context of recognition and rejection, as students balance in the group and in their own learning process.

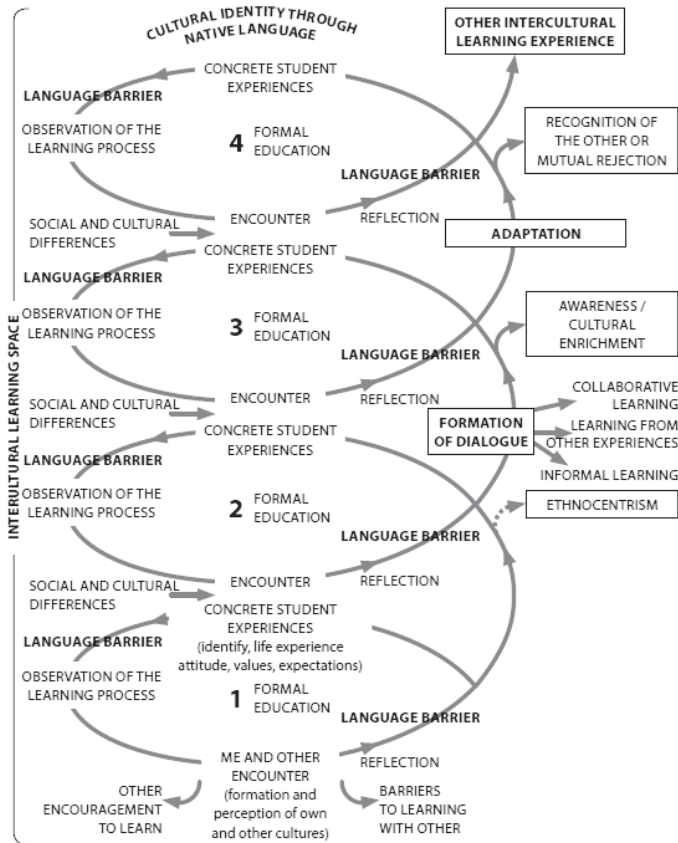


Figure 9. Grounded “spiral” theory of intercultural learning (compiled by the author)

DISCUSSION

The developed grounded “spiral” theory of students’ intercultural learning explains how students recognize their cultural identity, and how they learn in an intercultural group. During their studies, Lithuanian students have different encounters with students from other countries, and such encounters either facilitate the formation of a dialogue or hinder it. The essential category of the research, i.e., *cultural identity through the mother tongue*, explains the intercultural learning of Lithuanian students during their studies. The analysis of the perceptions and experiences that Lithuanian students have of their own learning and cooperation with foreign students revealed the factors that promote or hinder intercultural learning. Based on Allan (2003), Tippens (2007), and Deadorff (2009), the “spiral” theory that is used to explain processes of intercultural learning was discussed and formulated: the continuous spinning of the spiral only back and forth is viewed as the recognition or rejection of the *Other* that takes place in the process of intercultural learning. The main axis of the spiral is a barrier to learning and challenges faced by students that recur throughout the learning process. The spinning of the spiral back and forth illustrates the process of intercultural learning, in which students constantly strive in order to maintain balance in their learning process.

The recognition or rejection of the Other. The awareness of cultural diversity takes place during lectures through the communication with foreign students and performance of joint tasks. All of this creates preconditions for students’ understanding of their own culture and the culture of others. When working together, students share their experiences and they have the opportunity to evaluate and accept students from other cultures (Lee et al., 2014). Students do this by integrating existing knowledge and standards of behaviour and accepting the otherness of foreign students. As stated by Chan et al. (2017), if students focus on highlighting differences in cultural and learning styles, intercultural interaction and involvement in the learning process cannot take place.

Intercultural learning does not happen by itself. Hollinderbaumer et al. (2013) define intercultural learning as the development of the awareness of one’s own culture and the culture of others. However, the findings of this research suggest that opportunities of intercultural learning are not strategically planned with regard to students from different cultures. It is particularly important to clarify what is considered as acceptable learning and how the concept of acceptable learning may differ in other contexts or different cultures. Hollinderbaumer et al. (2013) argue that it is necessary to investigate a person’s identity and how it is shaped. The research revealed that, when learning together with foreign students, Lithuanian students understand that they cannot demand *Others* to adapt to the way in which Lithuanians interact or behave. If students want to learn with *Others*, they need to change their attitudes to learning and communication.

The process of intercultural learning encourages reflection on differences and understanding of otherness, which can lead to either the recognition or rejection of the *Other* or even resistance to the *Other*. Consequently, the *Other* is not always accepted; on the contrary, the presence of the *Other* in the group often evokes the feeling of discomfort leading to tensions that affect the process of learning. Although researchers (Lafraya, 2012;

Shaw, Mitchell & Del Fabbro, 2015; Rankin & Brown, 2016; Markey, O'Brien, Graham & O'Donnell, 2018) highlight the benefits of group work and state that, in such situations, it is worth trying out group work with students from different cultures, the conducted research has shown that this is achieved in very rare cases. Students usually come together in monocultural groups because they feel more comfortable about communicating with people that they know. Thus, in intercultural learning, students, after having encountered the *Other*, consciously isolate themselves and try to become "invisible." However, although learners try to avoid engagement in joint activities with foreign students, they are sometimes forced to communicate because of the joint assignments given or teamwork organized by the teacher.

The researchers (Chan et al., 2017) state that knowledge of other cultures can be broadened through intercultural encounters and engagement in the learning process. In the dissertation research, students described benefits of studying, which were associated with specific knowledge of other cultures in particular. It should be pointed out that cultural knowledge alone does not ensure sensitivity, but lack of knowledge can contribute to insensitive attitudes and behaviour (McAllister, 2015; Markey et al., 2018). Chan et al. (2017) emphasize the value of reflection when it comes to seeking to give meaning to experiences of intercultural learning. This research emphasizes learning with *Others*, which reflects the process of growth and improvement through reflection and learning together. Eventually, as students reconstruct their cultural identity, they begin to feel that they have improved their language skills and developed as personalities. In intercultural learning, this is one of important components of the process of holistic learning

When learning takes place in an intercultural group together with foreign students, the recognition or rejection of the *Other* is inevitable. Sharing the reality of daily life with *Others* results in constant encounters that lead either to the recognition or rejection of the *Other*. Most often, during these encounters, students become aware of existing differences between cultures, which often cause fear and force them to reject the *Other*. The dissertation research has revealed that intercultural learning requires mutual recognition, during which the *Self* and the *Other* endeavour to accept each other. It is also important to pay attention to *personal change*: when attitudes change, a person changes, too. In order to recognize the *Other*, it is important to acquire cultural knowledge; however, this knowledge should not become a "filter" that is used to reject people. The dissertation research has shown that, in the process of intercultural learning, the recognition of the *Other* is a necessary factor for adaptation, fostering dialogue and building relationships between students.

The language barrier is the main axis of the "spiral," which destabilizes the learning process as students face recurring challenges. The dissertation research has revealed that students' cultural identity, which is expressed through the use of their mother tongue during the learning process, is very important for students. Intercultural learning takes place through daily learning, interaction with foreign students, and willingness to improve language skills. Only by reflecting on their own experiences do students discover learning opportunities, so it can be stated that only a clear process of intercultural learning maintains balance and harmony in the learning process. As observed by Earley and Ang (2003), language proficiency is an important indicator of cultural identity. Effective language learn-

ing is a key tool for intercultural communication. The dissertation research has found that, without the use of a foreign language, the process of intercultural learning is impossible because language helps students to transfer and assimilate their knowledge. Difficulties experienced by students in intercultural learning is related to the language that is used. The researchers (Stephan & Stephan, 2000) emphasize that students' learning difficulties and threats that they face in the learning process should be seen as a natural phenomenon because the intersection of cultures may affect students' learning.

More specifically, students perceive language in the learning process as a key factor of intercultural learning that changes their learning process. Buber (1998) argues that a dialogue plays an essential role in the community and that a dialogue is much more than a mere exchange of messages. According to the researcher, relationships between people of different cultures are characterized by reciprocity, openness, and fellowship. Intercultural learning should foster the recognition of *Others* and an intercultural dialogue between students, whose aim would be expressed in terms of tolerance, acceptance of cultural differences, and respect. Intercultural learning increases students' awareness of other cultures and prevailing cultural differences.

Students state that, in order to achieve balance in their learning process, they learn to tolerate each other and adapt to cultural diversity. Learning in intercultural groups provides them with an opportunity to know *Others*, accept different cultures, and show tolerance to one another. In other words, the dynamics of cultural identity, which is a natural consequence of constant communication, plays an important role in intercultural learning (Nancy, 2015). Culture is not static, it constantly evolves and changes (Kim, 1995). As observed by the researcher, students are in contact with other students who have different cultural identities and they experience daily encounters in the learning process, which is why intercultural learning centers on the recognition of cultural identity of each student. New experiences gained during intercultural learning, starting with students' knowledge and skills (Hecht, 1993), support their cultural and linguistic identity (Cummins, 1987). The dissertation research has shown that knowledge of a foreign language is the most important factor in intercultural studies. Thus, intercultural learning is inconceivable without the use of a foreign language.

Crozet and Liddicoat (1999) highlight the interaction between language and culture (see Figure 10), which suggests that language proficiency must be seen as a construct that goes beyond specific linguistic knowledge. Culture interacts with language at several levels, some of which may be considered more important to culture and others, to language.

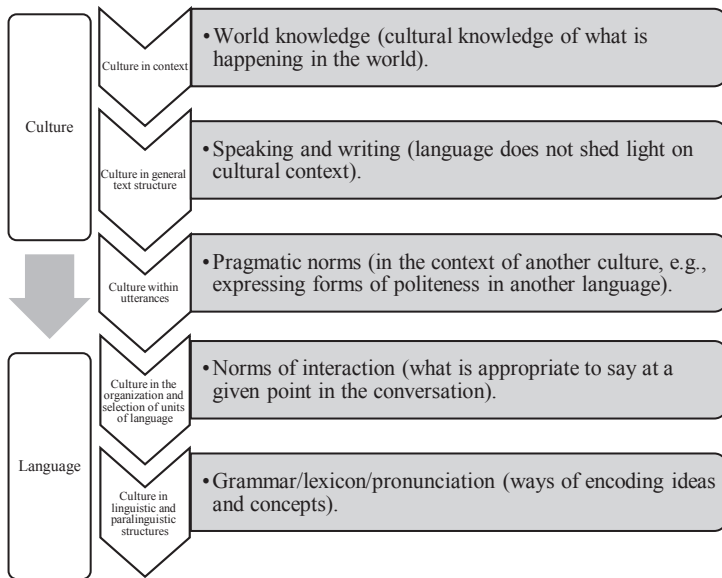


Figure 10. Interaction between language and culture (compiled according to Crozet and Liddicoat, 1999)

The interaction between language and culture suggest that there is no level of language that is independent of culture. Therefore, language proficiency is seen as an important factor in intercultural learning that can eliminate cultural differences between students. According to the researchers (Crozet and Liddicoat, 1999), intercultural learning requires not only knowledge of cultures or knowledge of foreign languages, but also continuous updating of this knowledge. The dissertation research has revealed the barriers to learning with the *Other*, which are mostly related to learning in a foreign language. The research has also identified the lack or loss of the relationship between students. Students feel that they have lost their cultural identity and relationship to learning and do not feel able to establish or maintain contact with *Others*. As mentioned above, multilingualism in intercultural studies is seen as a means that allows students to feel a sense of belonging to the group and improve their learning, but not all students feel capable of learning in another language. On the contrary, because of the language barrier, students feel they do not belong to the intercultural group and feel lost in their own learning. As observed by the researchers (Andrade, 2006; Poyrazili, 2003; Karuppan & Barari, 2011; Erichsen & Bolliger, 2011), proficiency in a foreign language is linked to academic success and psychological adaptation to intercultural environment, which can act as a key enabler of students' intercultural learning. Insufficient knowledge of languages can lead to confusion, misunderstandings, anxiety, and stress related to the participation in the learning process as well as difficulties with the content of the course and programme.

The dissertation research has found that the learning process often results in a loss of balance and harmony, which leads to tensions, stress, and anxiety. However, scientists note

that even when exposed to tensions or stress, a person can develop his/her interculturalism if he/she understands different aspects of the behaviour of people from other cultures, is able to adapt them to himself/herself, and change his/her behaviour in the learning process accordingly (Gill, 2007; Kim, 2005; Bennett, 1993). Students' intercultural learning is perceived as the process of change that triggers the movement of the learning "spiral" and demonstrates the effort to maintain balance and harmony in the process of change in learning and interaction with *Others*.

This research highlights the potential of multiple learning strategies in intercultural learning. Even though Rankin and Brown (2016) emphasize the importance of developing the ability to learn competence in the learning process, the findings of this research suggest that it is important to focus on the need to learn to value diversity and opportunities of intercultural learning. Collaborative learning that takes place in an intercultural classroom ensures not only group interaction and the contribution of each learner to the common goal, but also the sharing of experiences between people from different cultures, which is gradually beginning to be seen as an added value. Hammer (2012) and Harrowing et al. (2012) question the effectiveness of intercultural learning if facilitation strategies and skills are ignored. The dissertation research has also revealed that students learn from the experiences of others and that close collaboration between students is built on the culture of a dialogue. Consequently, intercultural learning environment enables the construction of new knowledge.

Intercultural learning sometimes takes place even without realizing it and acquiring knowledge and skills in an informal way. Such learning can be spontaneous and involve both individual and social processes. In informal learning, the learner himself/herself is responsible for his/her learning process and methods. Often students engage in various intercultural activities to broaden their knowledge and skills, but do not consider this a learning process.

CONCLUSIONS

The constructed grounded "spiral" theory of intercultural learning allows to describe the intercultural learning of Lithuanian students as a process of continuous movement "back and forth" in the same direction. This process explains changes and encounters and reveals the importance of language in intercultural learning. The spiral movement reflects the intercultural learning not as a linear and stable learning process but as a process "moving" in two directions – back and forth between the *rejection* and *acceptance* of the *Other*. This movement is caused by the "constant springing" created by the language barrier that leads to the disharmony of learning. The image of a spiral explains intercultural learning as a reflective "movement" under changing conditions supported by external force, i.e., language barrier, which impedes learning.

The spiral movement in the process of intercultural learning helps learners to understand otherness, to accept people from different cultures, and develop. The process of in-

tercultural learning is based on the philosophy of dialogue, so students' intercultural learning is about learning from the experience of others, informal learning, and collaborative learning.

Cultural identity in the learning process is perceived as a social construct that gives meaning to certain experiences of students. Cultural identity constructed with different meanings plays important roles in students' learning process: it helps to understand otherness, social and cultural differences, helps to form one's own identity, and to give meaning to intercultural learning while maintaining a stable learning process.

Groups where foreign students study together with Lithuanian students serve as a context of intercultural learning. The purpose and content of intercultural learning are expressed through the development of tolerance, equality, acceptance of cultural differences, and respect for one another.

The basic prerequisite for intercultural learning is the encounter with the *Other* during lectures, leading to uncertainty in the learning process. Communication between students takes place only during lectures, and no initiative to communicate outside the university is shown. Most students feel discriminated against because a foreign language is used during lectures. Lithuanian students try to adapt to the changed learning process although the feeling of insecurity prevails throughout the learning process. Encountering the *Other* in the learning process forces one to perceive differences and otherness among students.

Students' intercultural learning is affected by intervening states: fear and constant tension. Students become aware of the differences between the *Self* and *Others*, which leads to self-doubt and resistance to such organization of learning. Constant challenges experienced in intercultural learning hinder consistent learning.

The "spiral" process of students' intercultural learning involves the formation of a dialogue between the *Self* and the *Other*. This part is reflected as gradually dominating and controlling the whole learning process, which ensures interaction between representatives of different cultures in the intercultural learning space. All of this encourages dialogue-based communication between students, with a particular focus on the acceptance of the *Other*. Communication and collaboration take place within the university because it makes students feel more secure and more comfortable. The formation of the dialogue highlighted cultural and social differences between Lithuanian and foreign students, which is accepted by the research participants as a kind of "enriching" opportunity to get to know other cultural contexts. This is one of the factors that help the research participants to adapt to the process of intercultural learning.

The result of the process of intercultural learning is a horizontal and dual construct of cultural identity. Students' intercultural learning involves two outcomes of cultural identity: *the recognition of the Other* and *mutual rejection*. Such dual construction of cultural identity is based on the principle of contrast: the recognition of the *Other* is associated with positive experiences, whereas mutual rejection, with negative and unwanted experiences. These parts of intercultural identity constantly interact with one another.

The recognition of the *Other* as a positive part of cultural identity is revealed through the research participants' efforts to adapt and adjust to the learning process. Lithuanian students acknowledge that, as they study together with foreign students, they develop and

begin to tolerate otherness. The recognition of the *Other* is most pronounced at the culmination of the narrative when students realise that new acquired meanings turn into positive intercultural learning.

Mutual rejection is reflected through negative experiences as students begin to analyse *Others* more intensively. The learning process highlights the leadership of the *Other*, which is facilitated by language proficiency, whereas mutual rejection is promoted by the competition among students.

The process of intercultural learning develops students' *cultural identity through the mother tongue*, which is dual. Some of the research participants are "lost in translation," they experience the language barrier and therefore lose their desire to learn, and intercultural learning seems meaningless to them. The other part of the research participants talks about the joy of studying in an intercultural environment because they have an opportunity to improve their foreign language skills

In the process of intercultural learning, language expresses and embodies cultural reality and a person's cultural identity. It is through language that individual experiences are expressed and the world in which *Others* exist is perceived. The increased emphasis is placed on the fact that language conveys certain "signs" of communication and perception that have cultural value, enabling the students to identify the *Self* and the *Other*. Language becomes an important tool in the process of intercultural communication because it is only through language that learners can communicate, exchange information, and understand each other. Thus, in the process of intercultural learning, language either promotes interpersonal relationship with foreign students or leads to mutual rejection. The students see language in the learning process as the main element of intercultural learning that changes their learning process.

APPROBATION OF THE RESEARCH RESULTS

Scientific publications on the dissertation topic:

1. Indrašienė, V. ir, Jurgilė, V. (2018). Tarpkultūrinio mokymosi veiksniai: studentų patirtys. *Socialinių mokslų studijos*, 10(2), 299–312. doi: <https://doi.org/10.13165/SMS-18-10-2-11>, ISSN 2029-2236 (print), ISSN 2029-2244 (online).
2. Jurgilė, V. (2019). Understanding otherness: student's learning experiences in intercultural groups. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 10(2), 3174-3183.

Presentations in conferences:

1. Jurgilė, V. (24-27th of June, 2019). *Understanding otherness: learning experiences in intercultural groups*. Presentation in the international conference „Canada International Conference on Education“, Canada: Toronto university.
2. Jurgilė, V. (18th of May, 2017). *Mokymasis tarpkultūrinėje grupėje: iššūkiai ir galimybės*. Presentation in conference „Mokymo(si) atkodavimas – tarpkultūrinis ir tarpdisciplininis požiūris į mokymą ir mokymąsi“, Kaunas: Vytautas Magnus University.

Research traineeship during the preparation of the dissertation:

1. University of Piza (Piza, Italy). 5-11th of June, 2016. Consultant of traineeship Kathy Charmaz.

CURRICULUM VITAE

Name, Surname Vaida Jurgilė
Email vaida.jurgile@vdu.lt

Education

2015–2019 Doctoral studies in Education, Mykolas Romeris University
2012–2014 Master studies in Public Administration, Vytautas Magnus University
2008–2012 Bachelor studies in Education and teacher qualification, Vytautas Magnus University

Professional activity

2019–now Lecturer, Vytautas Magnus University
2019 – now Chief coordinator of scientific projects and events, Vytautas Magnus University
2015–2019 Assistant, Vytautas Magnus University
2015 – now Junior Researcher, Vytautas Magnus University
2012 – now Project Researcher, Vytautas Magnus University

Professional development

2019 06 11–14 Summer School „Second International Summer School 2019; Variety of assessments and evaluation: research, strenghts and challenges. Ethnography research: attractiveness, priorities and entirety“, VDU, Kaunas, 2 ECTS. Lect. Andry Curtis, Liying Cheng, Thaddeus Müller
2019 02 25 – 03 1 Research Internship “Training in Ethnographic Observation and Video in Research” (40 hours). Klaipėda University (Lithuania).
2018 06 11–15 Summer School „The 3rd International Summer School on Grounded Theory and Qualitative Research“, 6 ECTS. Lect. Athony Bryant, Thaddeus Müller, Andrea Salvini, Krzysztof Tomasz Konecki. VDU.
2018 07 1–5 Research internship “Researchers and PhD students in summer camp on how to apply discourse analysis methodology to language and text analysis” (30 hours) and “Training on ethnographic access and life history methodology in research with an emphasis on international ethics” (36 hours). Klaipėda University (Lithuania).
2017 06 19–23 Methodological summer school “Narrative Inquiry and the Study of Social Sciences”, lect. I. Goodson.
2016 06 05–11 International summer school „Grounded theory“ University of Piza, 5 ECTS (Italija). Consultant of traineeship Kathy Charmaz.

Scientific interests Intercultural learning, leadership in Education, Teacher Leadership, political and legal regulation of education

Jurgilė, Vaida

GRINDŽIAMOJI TARPKULTŪRINIO MOKYMOSI „SPIRALĖS“ TEORIJA: LIETUVIŲ STUDENTŲ MOKYMOSI PATIRTIS: daktaro disertacija. – Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, 2020. 184 p.

Bibliogr. 103-118 p.

Disertacijoje „Grindžiamoji tarpkultūrinio mokymosi „spiralės“ teorija: lietuvių studentų mokymosi patirtis“ siekiama ne tik geriau suprasti, kaip studentai mokosi tarpkultūrinėse studijose, bet ir iš mokslinės perspektyvos aptarti aktualius ir probleminius tarpkultūrinio mokymosi aspektus. Šioje disertacijoje fokusuojamasi į auditorijoje vykstantį tarpkultūrinį mokymąsi, susijusį su neišvengiamais aš ir kito susidūrimais. Disertacijoje taikoma grindžiamosios teorijos metodologinė prieiga padeda visapusiškai atskleisti kultūrinio tapatumo ir tarpkultūrinio mokymosi sąsajas, kurios gali lemti tiek pozityvius mokymosi rezultatus, tiek vidinę įtampą, pasipriešinimus, kalbinę atskirtį, netgi baimę. Atliktas empirinis tyrimas leido pasitelkti tarpkultūrinio mokymosi spiralės metaforą, kuri naujai atskleidė tarpkultūrinio mokymosi koncepciją ir jo kompleksškumą. Spiralės sukimasis pirmyn ir atgal vaizduoja tarpkultūrinio mokymosi procesą, kurio metu studentai nuolat stengiasi balansuoti savo mokymosi procese.

The dissertation “Grounded “spiral” theory of intercultural learning: learning experience of Lithuanian students” aims not only to better understand how students learn in intercultural studies but also to discuss relevant and problematic aspects of intercultural learning from a scientific perspective. This dissertation focuses on intercultural learning that takes place in the classroom and is related to inevitable encounters between the Self and the Other. The methodological approach applied in this dissertation helps to fully uncover the relationship between cultural identity and cultural learning, which can lead to both positive learning results and internal tensions, resistance, linguistic divide, and even fear. The empirical research made it possible to use the metaphor of intercultural learning spiral, which newly revealed the concept of intercultural learning and its complexity. The spinning of the spiral back and forth represent the process of intercultural learning, in which students constantly strive to balance their learning process.

Vaida Jurgilė
**GRINDŽIAMOJI TARPKULTŪRINIO MOKYMOSI „SPIRALĖS“ TEORIJA:
LIETUVIŲ STUDENTŲ MOKYMOSI PATIRTIS**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (S 007)

Mykolo Romerio universitetas
Ateities g. 20, Vilnius
Puslapis internete www.mruni.eu
El. paštas roffice@mruni.eu
Tiražas 20 egz.

Parengė spaudai Aurelija Sukackė

Spausdino UAB „BMK Leidykla“
A. Mickevičiaus g. 5, Vilnius
info@bmkleidykla.lt
www.bmkleidykla.lt