

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Haridusteadus (humanitaarained) õppekava

Egle Pääslane

8. KLASSI ÕPILASTE TEADMISED BRITI KULTUURIST TARTU  
KOOLIDE NÄITEL

bakalaureusetöö

Juhendaja: Evi Saluveer, MA

Läbiv pealkiri: Õpilaste teadmised briti kultuurist

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Evi Saluveer (MA)

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: Anu Sarv (PhD)

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

## 8. KLASSI ÕPILASTE TEADMISED BRITI KULTUURIST TARTU KOOLIDE

### NÄITEL

#### Resümee

Keel ja kultuur on tihedalt seotud, mistõttu on kultuuriteadmistel võõrkeeleeõppes oluline roll. Kuna hetkel ei ole õpetajatel kohustust kultuuriteadmisi hinnata, siis puudub ülevaade, mil määral on õppekavas püstitatud kultuurialased eesmärgid saavutatud ja millised on õpilaste teadmised selles vallas. Sellest tulenevalt oli käesoleva uurimustöö eesmärk välja selgitada, kui palju teavad Tartu koolide 8. klasside õpilased briti kõrg- ja igapäevaelukultuurist. Teadmisi kontrolliti testiga. Lisaks uuriti, mil määral on õpilaste hinnang oma kultuuriteadmistele seotud testitulemustega ning kas tüdrukute ja poiste teadmistes esineb erinevusi.

Uurimusest selgus, et õpilaste teadmised briti kultuurist on kesised ning et teadmised kõrgkultuurist on paremad kui igapäevaelukultuurist. Kõige paremad olid õpilaste teadmised geograafia vallas, kõige halvemad ajaloost. Lisaks selgus uurimuse tulemustest, et õpilaste hinnangud ei lange suures osas kokku nende reaalse sooritusega. Samuti leiti, et tüdrukute ja poiste kultuuriteadmised ei erine.

**Märksõnad:** kultuuriteadmised, kultuuriteadmiste hindamine, õpilaste hinnang oma teadmistele, briti kultuur

## **EIGHTH-GRADERS' KNOWLEDGE OF BRITISH CULTURE ON THE EXAMPLE OF SCHOOLS IN TARTU**

### **Abstract**

Language and culture are closely related, thus cultural knowledge plays a significant role in foreign language learning. As presently there is no obligation to assess learners' cultural knowledge, there is no overview to what extent the cultural goals set in the Estonian National Curriculum are attained and what is learners' knowledge of culture. Therefore, the main objective of the present thesis was to find out how much eighth-graders in Tartu schools know about British high and everyday culture. For this a test was compiled. It was also studied to what extent the learners' evaluation of their knowledge corresponded to their test results and whether there were differences in boys' and girls' knowledge.

The results revealed that in general the pupils' knowledge of British culture is poor and the knowledge of high culture was better than that of everyday culture. The learners were the most knowledgeable in geography and the least in history. In addition, it appeared that the pupils' evaluation of their knowledge was not in accordance with their actual results. However, no difference was found in the girls' and boys' cultural knowledge.

**Keywords:** cultural knowledge, assessing cultural knowledge, pupils' evaluation of their knowledge, British culture

## Sisukord

Sissejuhatus.....	5
<i>Kultuuri definitsioonist.....</i>	5
<i>Kultuur ja keel.....</i>	7
<i>Kultuuri õpetamise eesmärgid.....</i>	8
<i>Kultuuridevaheline pädevus.....</i>	9
<i>Kultuuriteadmised kui osa kultuuridevahelisest pädevusest.....</i>	10
<i>Kultuuriteadmiste valdkonnad.....</i>	11
<i>Kultuuriteadmiste kontrollimine ja hindamine.....</i>	13
<i>Uurimistöö eesmärk ja hüpoteesid.....</i>	14
Metoodika.....	16
<i>Protseduur ja mõõtevahend.....</i>	16
<i>Valim.....</i>	17
Tulemused.....	17
<i>Testi tulemused.....</i>	17
<i>Õpilaste teadmised kõrgkultuurist.....</i>	19
<i>Õpilaste teadmised igapäevaelukultuurist.....</i>	19
<i>Erinevus kõrg- ning igapäevaelukultuuri alastes teadmistes.....</i>	20
<i>Testitulemuste seos hinnagutega .....</i>	20
Arutelu.....	21
Tänu sõnad.....	26
Autorsuse kinnitus.....	26
Kasutatud kirjandus.....	27

Lisa 1. Kultuuriga seotud teemade soovitusi Eesti riikliku õppekava jaoks

Lisa 2. Test briti kultuuriteadmiste kohta

## Sissejuhatus

Idee, et kultuur ja keel on tugevalt seotud ning et sihtmaa kultuuri tundmisel on võõrkeeleeõppes oluline roll, on nüüdseks laialdaselt teadlaste poolt omaks võetud. Brown (2000) väidab, et keel on osa kultuurist ja kultuur on osa keelest. Ta leiab, et keel ja kultuur on nii keerukalt ühte põimunud, et neid kahte ei ole võimalik eraldada ilma, et üks ei kaotaks oma tähendlikkust. Ka Seelye (1993) näeb kultuuri keele lahutamatu osana ja leiab, et ideaalis tuleks neid õppida koos. Tseng (2002) aga toob esile, et kuigi muutused keele- ja õppimisteoorias tõstavad sihtmaa kultuuri tundmaõppimise keeletunnis olulisele kohale, siis reaalsuses jääb see siiski tagaplaanile ning kultuuri õpetamine on pigem meelelahutuslik kõrvalekalle traditsioonilisest osaoskuste õpetamisest. Chastain (1988) on sama meelt ning nendib, et kuigi õpetajad on kultuuri õpetamist nimetanud üheks olulisimaks eesmärgiks võõrkeeleeõppes ning peavad kultuuriteadmiste olulisust samaväärseks nelja keeleosaoskusega, siis üllatuslikult käsitletakse kultuuri klassis endiselt liiga vähe. Saluveeri (2004) läbi viidud uurimus näib seda kinnitavat. Selgus, et inglise keele õpetajad peavad kultuuri õpetamist kas oluliseks või väga oluliseks, kuid aega kultuuri käsitlemiseks igas keeletunnis leidis vaid kolmandik küsitlusele vastanutest.

Keele õpetamise ajaloos on õpitava keele kultuuri tundmise olulisust nähtud erinevalt. Antud töö püüab anda põgusa ülevaate kultuuri rollist keeleõppes, kultuuri õpetamise ja õppimisega seotud olulistest mõistetest ning kultuuriteadmiste kontrollimisega seonduvast. Uurimistö peamiseks eesmärgiks on välja selgitada, kui palju teavad Tartu koolide 8. klassi õpilased briti kultuuri eri valdkondadest.

Kuna see, kui suurt tähtsust kultuurile keeleõppes omistatakse, on osalt sõltunud ka sellest, kuidas kultuuri tõlgendatakse, on oluline kõigepealt uurida, mida sõna *kultuur* all mõistetakse.

### Kultuuri definitsioonist

Mõiste *kultuur* on oma olemuselt keerukas. Williams, üks kultuuriuuringutele alusepanijaid Suurbritannias, on öelnud, et *kultuur* on üks keerulisemaid mõisteid inglise keeles üldse (Williams, 1985). Sõna ise on olnud kasutusel juba antiikajal ja mõistet on laialt filosoofide, teadlaste, ajaloolaste ja kirjanike poolt käsitletud ning uuritud, ent ühe täpse

definiitsioonini jõudmine näib olevat võimatu. *Kultuuri* määratlemisel seisavad paljud probleemi ees, milliseid ühiskonna ja inimekäitumise aspekte mõiste alla lugeda ja milliseid mitte. Kuna erinevate inimeste jaoks tähendab *kultuur* erinevaid asju, siis olenevalt sellest, kes mida oluliseks peab, on ka mõistele antud lugematu arv erinevaid definiitsioone.

Eesti entsüklopeedia (1995) definiitsiooni järgi on *kultuur* „ühiskonnaelu eriomane korrastus, milles kajastub inimolemise ja -tegevuse kvalitatiivne erinevus mis tahes bioloogilisest eluvormist“ ning *inimekultuuri* tervikuna võib mõista „informatsioonisüsteemina, milles mittegeneetiliste vahenditega salvestatakse, säilitatakse ja edastatakse indiviidilt indiviidile ja põlvkonnalt põlvkonnale ühiskondlikult sisukat kogemust“ (lk 202). See definiitsioon viitab sellele, et kultuur on ainuomane inimeühiskonnale ja hõlmab endas kõike inimeseks olemisega seonduvat. Duranti (1997) märgib, et kui *kultuuri* vaadeldakse kui midagi loodusest eraldiseisvat, siis sellises definiitsioonis peitub oluline arusaam, et kultuur on õpitud – kultuuri ja kultuuriteadmistega ei sünnita, vaid need omandatakse. Kultuuri omandamine ja edasi andmine toimub Duranti sõnul suurel määral läbi keelelise suhtluse.

Kui vaadata, mida mõistavad *kultuuri* all need, kes on ise teist keelt õpetanud, siis näiteks Brown (2000) defineerib *kultuuri* kui inimeste eluviisi. Ta väidab, et kultuur on kontekst, milles me eksisteerime, mõtleme, tunneme ja suhestume teistega. Seelye (1993) nõustub, et kultuur hõlmab kõike, mida inimene on õppinud ja loonud, ning lisab, et ei ole oluline, kuidas täpselt kultuuri defineeritakse, nii kaua, kui see definiitsioon on lai ning hõlmab ka igapäevaelu seaduspärasusi. Atamna (2008) väidab, et *kultuur* tervikuna on laiem kui kunst, kirjandus ja ajalugu – taustateadmised, mille õpetamisega koolis sageli piirduakse. Ta leiab, et lisaks nendele hõlmab *kultuur* endas ka ühiskonna või mingi inimegrupi väärtushinnanguid, tõekspidamisi ja käitumismustreid. Purba (2011) toob varasemaid definiitsioone sünteesides välja neli olulist tähelepanekut, mis aitavad komplekssest *kultuuri* mõistest paremini aru saada:

- Kultuur on kontekst, milles ühiskonna liige elab, käitub, mõtleb ja seostub teistega. See on väärtuste süsteem, mida ühiskonna liikmed jagavad.
- Süsteemina on kultuuril seaduspärasused, mida ka kõrvalseisja võib mõista, kui võrdleb neid enda kultuuri seaduspärasustega.
- Kultuuri edastatakse läbi keele.
- Kultuur on õpitud. Väärtuste süsteem ja ühiskonnareeglid, mida lapsed järgivad,

kujunevad ümbritseva keskkonna, eriti vanemate mõjul.

Sageli jagatakse keeleõppealases kirjanduses kultuur laialt kaheks – kõrgkultuuriks (*big C culture*) ja igapäevaelukultuuriks (*little c culture*). *Kõrgkultuur* hõlmab endas traditsioonilist humanistlikku vaadet kultuurile ja sinna alla kuuluvad näiteks kirjanduse suurteosed, ajalugu, kunst, muusika, geograafia, tähtsad inimesed ja nende saavutused. *Igapäevakultuur* keskendub aga inimeste eluviisile, uskumustele ja käitumisharjumistele (vaata nt Brody, 2003; Chastain, 1988; Kramsch, 2013).

### **Kultuur ja keel**

Kultuuri roll keeleõppes sõltub suuresti sellest, kuidas keelt nähakse ja mis eesmärgil seda õpitakse. Kui keel on vaid vahend mingi muu eesmärgi täitmiseks, näiteks erialakirjanduse lugemiseks, siis on kultuuriteadmised ja -teadlikkus vähemolulised. Kui aga keelt nähakse sotsiaalse fenomenina ja seda õpitakse eesmärgiga suhelda, siis on kultuur keele lahutamatu osa ja sellest saab keeleõppe kese (Kramsch, 1993). Halliday (2006) sõnul peitub kultuur nii grammatikas, mida kasutame, sõnades, mille valime, kui ka metafoorides, mille järgi me elame. Teisisõnu, keele valdamiseks ei piisa vaid keelelisest pädevusest, vaid õppijad peavad olema ka teadlikud, näiteks, milline on selles kultuuris sobiv viis inimeste poole pöördumiseks, tänu avaldamiseks, lahkarmuse väljendamiseks. Käitumismustrid ja sõnakasutus, mis õppuri enda kultuuriruumis ja keeles oleks neis olukordades tavapärased või normiks, ei pruugi teises kultuuris olla kohased.

Paljud autorid on rõhutanud kultuuri olulisust keeleõppes (Brown, 2000; Byram, 1989; Chastain, 1988; Kramsch, 1993; Nault, 2006; Pulverness, 2004; Seelye, 1993; Tseng, 2002). Nault (2006) väidab, et viis, kuidas inimesed ennast oma emakeeles väljendavad või kuidas nad mingit sõnumit tõlgendavad, on tugevalt mõjutatud nende kultuurilisest taustast. Keeleõppe jaoks tähendab see, et sihtkeele tõeliseks valdamiseks peavad keeleõppijad olema tuttavad ka sihtkultuuriga. Kui keeleõppijad kultuuriga tuttavad ei ole, omistavad nad öeldule tähendusi ja tõlgendavad sõnumit enda kultuurist lähtuvalt. Kultuuriliste erinevuste tõttu võib see aga viia arusaamatusteni. Ka Seelye (1993) nõustub, et öeldu mõistmiseks ei piisa ainult keele oskamisest, vaid mõistmiseks on vaja tunda ka konteksti, milles suhtlus aset leiab. Kontekst on aga tema sõnul suures osas kultuuriliselt määratletud. Seelye mõttest lähtub, et teadmised sihtriigi kultuurist on hädavajalikud selleks, et saaks toimuda tähenduslik suhtlemine. Ilma konteksti mõistmata on öeldu tähendust võimalik vaid arvata. Samovar ja teised (1981, viidatud Purba, 2011) on tabavalt sõnastanud kultuuri olulisuse:

Kultuur ja suhtlus on lahutamatud, sest kultuur mitte ainult ei kirjuta ette seda, kes kellega ja millest räägib ning kuidas vestlus kulgeb, vaid see aitab ka mõista, kuidas inimesed sõnumeid kodeerivad, mis tähendusi nad neile omistavad ning mis olukorras ja tingimustes erinevaid sõnumeid võidakse, või võidakse ka mitte, saata, märgata või tõlgendada... Kultuur... see on suhtlemise alus. (p.3)

### **Kultuuri õpetamise eesmärgid**

Chastain (1988) ütleb, et kultuuri õppimine on sama universaalne ja loomulik kui keele õppimine. Oma kultuuri keskkonnas inimestega läbi käimiseks ja suhtlemiseks peavad olema funktsionaalsed teadmised nii keelest kui ka kultuurist. Esimese keele puhul toimub keele ja kultuuri omandamine loomulikult ja osalt alateadlikult, ilma et sellele peaks palju tähelepanu pöörama. Võõrkeele ning selle keeleruumiga seonduvate kultuuriteadmiste omandamine aga peaks olema teadlik protsess. Selleks, et mistahes eluvaldkonnas mingit plaani edukalt ellu viia, tuleb kõigepealt püstitada eesmärgid. Sama kehtib ka kultuuri õpetamise kohta: selleks, et tagada õpetamise efektiivsus, peab olema paika pandud, mida tahetakse lõpptulemusena saavutada.

Kuna nüüdisaegne keeleõpe on rajatud kommunikatiivsetele vajadustele, kus lähtutakse õppijast ja tema suhtluseesmärkidest, siis kultuuri õpetamise ideaalseks lõppeesmärgiks võiks olla jõudmine kultuuridevahelise pädevuseni (*intercultural competence*), mida Byram (2012) defineerib kui võimet efektiivselt suhelda inimestega, kelle kultuuriruum erineb meie omast. Lisaks kultuuridevahelise pädevuseni jõudmiseni toovad erinevad autorid välja ka spetsiifilisemaid kultuuri õpetamise eesmäärke. Näiteks Qu (2010) toob eesmärkidena välja õpilaste teadlikkuse tõstmise, nii lähte- kui ka sihtkultuuri vastu huvi äratamise ja kultuuride omavahelise võrdlemise hõlbustamise. Tomalin & Stempleski (1993) sõnul peaks kultuuri õpetamine tõstma õpilaste teadlikkust kombekohasest käitumisest ning sõnade ja fraaside kultuurilisest konnotatsioonist. Oluline on ka tekitada õpilastes huvi sihtkultuuri vastu ja aidata neil mõista, et kõigi inimeste käitumine on kultuuriliselt tingitud ning mõjutatud sotsiaalsetest muutujatest, nagu vanus, sugu, ühiskonnaklass.

Kultuuriõppe plussid on hästi kokku võtnud Kitao (2000). Ta leiab, et see aitab teist kultuuri paremini mõista ja parandab suhtlust eri kultuuridest inimeste vahel ning samal ajal aitab õppijal ka iseennast ja enda kultuuri paremini tundma õppida. Kultuuri õppimine lisab keeleõppimisele tähenduslikkust ja autentsust. Lisaks, teeb see tunnid huvitavamaks ja seega motiveerib õpilasi võõrkeelt õppima.

Eesti põhikooli riiklikus õppekavas (*Põhikooli riiklik...*, 2011) on võõrkeele

ainevaldkonna pädevuseks toodud „suutlikkus mõista ja tõlgendada võõrkeeles esitatut, suutlikkus suhelda eesmärgipäraselt nii kõnes kui kirjas, järgides vastavaid kultuuritavasid; mõista ja väärtustada erinevaid kultuure, oma ning teiste kultuuride sarnasusi ja erinevusi“ (Ik 1). Õppekava järgi on kultuuriõppe eesmärkideks tekitada huvi õpitavat keelt kõnelevate maade ja nende kultuuride vastu, arendada õppijas oskust võrrelda oma ja võõra kultuuri sarnasusi ning erinevusi, aidata mõista ja väärtustada teiste kultuuride ja keelte eripära, aidata arendada sallivat ning ära hoida eelarvamuslikku suhtumist võõrapärasesse, tõsta teadlikkust kultuuritaustast tulenevatest käitumisreeglitest ja ühiskonnas kehtivatest tavadest, millest teadlik olemine on vajalik igapäevastes suhtlemissituatsioonides toimetulekuks. Eraldi on mainitud, et üheks võõrkeelega õppe-eesmärgiks ja õpitulemiks peaks olema kultuuridevaheline pädevus.

Võib öelda, et suurem osa kultuuriõppe eesmärke, mis on õppekavas välja toodud, langevad kokku valdkonna mainekate teadlaste arvamusega, aga teadlaste kirjapandus leidub veel olulisi eesmärke, mida õppekavas oluliseks peetud või mainitud ei ole.

### **Kultuuridevaheline pädevus**

Kirjanduses tuuakse kultuuri õpetamise eesmärgiks sageli kultuuridevahelise pädevuse saavutamine (*intercultural competence*). Byrami (2000) järgi sisaldab viimane selliseid komponente nagu hoiakud (*attitudes*), teadmised (*knowledge*), oskused (*skills*) ja kriitiline kultuuriteadlikkus (*critical cultural awareness*). Kultuuridevahelise pädevuse saavutamiseks vajalikud hoiakud on uudishimu ja avatus, valmidus heita kõrvale oma kultuuri uskumused ning aktsepteerida neid sihtkultuuri uskumusi, mis lähtekultuuri vaatenurgast mõistmatud on. Kui õppija on sihtkultuuri suhtes vaenulikult meelestatud või ei suuda nõustuda arusaamaga, et lähtekultuuris levinud väärtused ja uskumused ei ole ainuõiged, siis ei ole kultuuridevahelise pädevuseni jõudmine kuidagi võimalik. Kultuuriteadmiste all peab Byram silmas teadmisi sotsiaalsetest gruppidest, nende produktidest ja tavadest ning teadmisi ühiskondliku ja individuaalse suhtluse reeglitest. Oluline on, et teadmised oleks nii siht- kui ka lähtekultuuri kohta. Vajalike oskustena toob Byram esile kaks: (1) oskuse tõlgendada ja suhestuda ning (2) oskuse avastada ja suhelda. Esimese all on mõeldud oskust tõlgendada teise kultuuri dokumente või sündmusi ja võimet neid seletada ning lähtekultuuri sündmustega seostada. Teine tähendab võimet omandada uusi teadmisi kultuurist ja kultuuritavadest ning võimet eeltoodud teadmisi, hoiakuid ja oskusi suheldes kasutada. Viimase kultuuridevahelise pädevuse komponendi, kriitilise kultuuriteadlikkuse, seletab

Byram lahti kui võime anda kriitilisi, konkreetsetele kriteeriumidele põhinevaid hinnanguid nii enda kui ka sihtkultuuri uskumustele, tavadele ja produktidele.

### **Kultuuriteadmised kui osa kultuuridevahelisest pädevusest**

Thanasoulas (2001) väidab, et teadmised kultuurist on vaieldamatult võõrkeeleõppe lahutamatu osa ja õpetajate eesmärk peaks olema kultuuriõpe keeleõppega liita. Keeleõppijate kultuuridevahelise pädevuse arendamise üheks eelduseks on taustateadmiste omandamine sihtkultuurist (McKay, 2002). Kultuuridevahelist pädevust arendav keeleõpe julgustab õppijaid leidma sarnasusi ja erinevusi oma ning sihtkultuuri vahel. Selline võrdlemine põhineb aga eelkõige õppijate endi teadmistel, uskumustel ja väärtustel. Teadmised on aluseks ka teiste kultuuridevahelise pädevuse komponentide – näiteks tõlgendamise ja suhestumise oskuse ning kriitilise kultuuriteadlikkuse – arendamiseks.

Varasemalt on Vrbová (2006) sõnul kultuuri õpetamisel keskendunud peamiselt faktiteadmistele. Viimasel ajal aga on see muutunud ning tähelepanu on pigem suunatud kultuuriteadlikkusele ning oskustele, jättes faktiteadmised tagaplaanile. See aga ei tähenda, et faktiteadmised tuleks täiesti välja jätta. Vrbová rõhutab, et moodustades olulise osa kultuuridevahelisest pädevusest on kultuuriteadmistel kultuuriõppes endiselt oluline roll (ibid.). Crozet (2007) on sarnasel seisukohal ning väidab, et kultuuridevahelise pädevuse arendamisele keskenduv keeleõpe ei tähenda, et tuleb muuta kõike, mida seni on tehtud ning enam kultuuriteadmisi mitte õpetada. Vastupidi – see tähendab nii rohkemat taustateadmiste kui kultuurinormide õpetamist, kuid seda kultuuridevahelisest vaatenurgast lähtudes. Kultuuridevaheline vaatenurk omakorda tagab sügavuti keeleõppe, kuna keskendutakse keele ja kultuuri seostele ning sellele, kuidas need seosed mõjutavad mõtlemist.

Tomlinson ja Masuhara (2004) defineerivad kultuuriteadmisi kui informatsiooni sihtkultuurist, sellele tüüpilistest käitumismustritest ja hoiakutest. Kultuuriteadmised esitatakse tavaliselt faktidena, statisikana, üldistustena ja näidetana ning neid iseloomustab üldjuhul see, et informatsioon on

- väline: saadud kellegi teise käest;
- staatiline: ei sõltu oma kogemustest;
- artikuleeritud: taandatud sellele, mida saab sõnadega väljendada;
- stereotüüpiline: viitab pigem üldistele tavadele ja normidele kui konkreetsetele juhtumitele;

- vähendatud: valitud välja kättesaadavast informatsioonist ja tavaliselt on välja jäetud informatsioon erinevustest ja eranditest.

Tomlinson ja Masuhara (ibid.) argumenteerivad, et kultuuriteadmised on vajalikud, kuna aitavad meil mõista ennast ja teisi inimesi.

### **Kultuuriteadmiste valdkonnad**

Kuigi keeleõpetlased on üldiselt nõus, et kultuuriteadmiste õpetamine on vajalik, siis selles osas, mida täpselt õpetada, missugused teadmised on vajalikud kultuuridevahelise pädevuseni jõudmiseks ja võõras kultuuris toimetulekuks, üksmeel puudub. Välja on pakutud palju erinevaid konkreetseid teemasid ja laiemaid teemavaldkondi, mida kultuuriõpe võiks sisalda, aga kuna selline teemade loetelu ei saa iialgi olla ammendav, siis otsus, milliseid teemasid õpetada on alati meelevaldne. Antud uurimuse kohalt on siiski oluline lähemalt tutvuda mõningate näidetega, et näha, mida oluliseks peetakse.

Camilleri ja teised (2000) pakuvad välja sellised laiad teemavaldkonnad nagu inimeste eluviis, traditsioonid, ajalugu, kirjandus, poliitika. Nad rõhutavad, et teemade valik peaks olema võimalikult lai, et enamik õppijaid leiaks midagi, millega nad suudaksid mingil viisil samastuda. Oluline on ka, et käsitletakse nii kõrg- kui ka igapäevaelukultuuri ning et teemade käsitus ei piirduks ainult faktide edasiandmisega, vaid et uute teadmiste õppimisega kaasneks ka refleksioon õpitu üle ning uue informatsiooni võrdlemine oma kultuuriga.

Seda, kui palju on erinevaid kultuuriteemasid, mida võiks klassiruumis käsitleda, demonstreerib ilmekalt Brooksi (1986) koostatud nimekiri. Nimekirjas on välja toodud 62 teemat koos suunavate küsimustega, sealhulgas näiteks tervitamine, viisakusreeglid, folkloor, tabud, puhkus, maa- ja linnaelu erinevused. Brooks on teemade valikul lähtunud antropoloogilisest kultuuridefinitioonist ning seega keskendunud igapäevaelukultuurile, kuid ka tema rõhutab, et see nimekiri ei ole kindlasti ammendav ja teemasid võib vastavalt õpilaste huvile juurde lisada.

Byrami ja Morgani (1994) jaoks on selge, et kultuuriteadmised, mis õpilastele kättesaadavaks tehakse on alati valik „tervikust“. Arvestades aega, mis keeleõppe jaoks ette nähtud on, ei ole võimalik käsitleda kõike, mida sihtkultuur endas hõlmab. Nad rõhutavad, et kultuuriteadmisi on oluline õpetada süstemaatiliselt, sest vastasel korral ei ole õpetamise tulemuseks mitte teadmised vaid lihtsalt kasutu struktureerimata informatsioon. Byram ja Morgan (ibid.) pakuvad minimaalse kultuuriõppe sisuna välja üheksa laia teemavaldkonda ning süsteemi tagamiseks soovivad nad teemade käsitlemisel lähtuda spiraali põhimõttest:

keeleõppe algusfaasis läbitakse teemad pinnapealsemalt, edasijõudnumana tullakse samade teemade ja juba õpitud teadmiste juurde tagasi ning käsitletakse neid rohkem süvitsi. Välja pakutud teemavaldkondadeks on sotsiaalne identiteet ja sotsiaalsed grupid, ühiskondlik läbikäimine, usk ja käitumine, sotsiaalpoliitilised institutsioonid, suhtlemine ja elutsükel, stereotüübid ja rahvuslik identiteet, riigi ajalugu, riigi geograafia, ja riigi kultuuripärand. Teemavaldkondade alateemadena korduvad mitmed juba eeltoodud näited nagu tervitamine, tabud, ajaloosündmused, haridus jne. Teema sisu valiku osas on soovitatav lähtuda sihtkultuuri inimeste kultuuritunnetusest ja -teadmistest – sisu peaks hõlmama ennekõike seda, mida sihtkultuuris oluliseks peetakse – ning info peaks olema esitatud nende vaatenurgast.

Eesti põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on ainevaldkonna kavade all välja toodud läbivad teemad, mida kooliastmeti käsitleda. Nende hulka kuulub ühe teemana ka „Riigid ja kultuur“. Õppekavas on öeldud, et keeleõppe keskmes on teemavaldkonnad, mille kaudu arendatakse suhtluspädevust. Lisaks neljale osaoskusele teadvustatakse ka kultuuriteadmiste olulisust teisest kultuurist pärit inimestega suhtlemisel. Kultuuriõppe tulemused on ainekavas esitatud kooliastmeti. 3. klassi lõpuks peaks õppija olema omandanud esmased teadmised õpitava keele maast ja kultuurist. 6. klassi lõpetaja peaks eakohaselt teadvustama õpitava maa ja oma maa kultuuri sarnasusi ja erinevusi ning oskama neid suhtlemisel arvestada. Selles kooliastmes käsitletavate alateemadena on välja toodud õpitavat keelt kõnelevate riikide sümbolika, tähtpäevad ja kombed, tuntumad sündmused, saavutused ning nendega seotud nimed ajaloo- ja kultuurivaldkonnast, ja eakohased sihtkultuuri aktuaalsed ühiskondlikud teemad. 9. klassi lõpetaja peaks tundma huvi õpitavat keelt kõnelevate maade kultuurielu vastu ning olema võimeline õpitavat keelt emakeelena kõnelevate inimestega suhtlemisel hakkama saama. III kooliastme kultuuriõppe sisu on toodud välja üldsõnaliselt. Selleks on „õpitava keele kultuuriruumi kuuluvad riigid ja nende lühiiseloostus, tuntumate riikide nimetused, rahvad, keeled“ (lk 9). Kui praegu kehtivas õppekavas on kultuuriõppe sisu välja toodud üsnagi üldsõnaliselt koos mõne üksiku näitega, siis selle sama õppekava tööversioonis (Riiklike õppekavade materjale, 2006) on antud konkreetsemaid soovitusi kultuuriteadmiste käsitlemiseks. 3. klassis käsitletavateks teemadeks on pakutud tutvumine Londoni ja Suurbritanniaga, kuninganna Elizabeth II, Ühendkuningriigi lipp, viisakas pöördumine. Soovitatud on tutvustada ka tuntuid vanasõnu, salme (*nursery rhymes*) ja lastelaule. 4. klassi teemadeks on näiteks inglise keelt kõnelevad maad; Inglismaa, Šotimaa, Iirimaa ja Wales ning

nende asukohad, pealinnad ja sümboolika; USA ja Washington; vaba aeg. 8. klassis tutvutakse näiteks Austraalia ja Uus-Meremaaga, muusikaga inglise keelt kõnelevates maades, teismeliste õiguste, kohustuste ning suhete teemaga. Käsitleda on soovitatud ka sellised ajaloolisi suurkujusid nagu kuningas Alfred, William Shakespeare, Abraham Lincoln (ibid.). Kogumikus on iga klassi kohta välja toodud kultuuriteadmised, mida käsitleda (Soovituslik nimekiri kõigist teemadest on toodud Lisas 1). Üldiselt võib öelda, et välja pakutud teemad langevad suures osas kokku sellega, mida keeleõpetlased on soovitanud.

### **Kultuuriteadmiste kontrollimine ja hindamine**

Kultuuri õppimise tulemuste hindamine on teema, mis põhjustab õpetajates sageli frustratsiooni, ebakindlust ja teadmatust ning seetõttu jäetakse see tihti üldse tähelepanuta. Üldiselt õpetajad nõustuvad seisukohaga, et kõike, mida õpetatakse, ei saa formaalselt hinnata, ega peakski seda alati tegema. Oluline on aga meeles pidada, et eesmärgid kaotavad õppija jaoks valiidsuse, kui nende saavutamist mingilgi moel ei hinnata (Maurice, 2010).

Enamus teadlasi on siiski seisukohal, et hindamisel on oluline roll hariduses ja õpetamisel. Kõige lihtsustatumal kujul võib Flemingu (2007) sõnul öelda, et hindamise eesmärk on anda osalistele informatsiooni selle kohta, kas õpetamine/õppimine on olnud edukas. Õpetajad vajavad regulaarset informatsiooni õpilaste teadmiste, oskuste ja arusaamise arenemisest, et vastavalt oma õpetamiseetodeid kohendada. Koolijuhid ja õppekavade koostajad vajavad informatsiooni hariduse kvaliteedist koolis ja riigis. Töötajad ja ühiskond üldisemalt vajavad usaldusväärset informatsiooni, mis tõendaks saavutusi ja millel saaks valikud baseeruda. Vanematel aitab selline informatsioon oma laste saavutusi ja piiranguid mõista. Viimaks, ka õpilastel endil on oma soorituse parandamiseks vaja teada, milline on olnud nende progress (ibid.). Atamna (2008) leiab samuti, et hindamine aitab õpetajatel näha, kuidas õppijad arenevad, millised on nende tugevused ning kas püstitatud õpieesmärgid on saavutatud. Lisaks annab hindamine olulist informatsiooni analüüsivaks, kas valitud lähenemisviis on olnud efektiivne ning kas õppekava sisus või sisu õpetamise korralduses oleks vaja teha muudatusi.

Üks kultuuriõppe hindamise keskseid probleeme on mida ja kuidas hinnata. Mitmed teadlased (nt Nault, 2006; Paige et al, 2003; Seelye, 1993) taunivad, et kuni hiljutise ajani on kultuuri õppimise hindamine piirdunud vaid kultuurispetsiifiliste faktide teadmise kontrollimisega, kui sedagi. Faktiteadmise kontrollimine ei ole aga piisav, kui keeleõppe üheks peamiseks eesmärgiks on kultuuridevaheline pädevus. See, mida hinnatakse peaks

põhinema sellel, mida õpetatakse, samas kui faktide kontrollimine hõlmab vaid üht dimensiooni kultuuridevahelisest pädevusest. Lázár ja Čaňková (2007) toovad välja, et üks põhjuseid, miks kultuuri õppimise hindamine on piirdunud peamiselt faktide kontrollimisega, on see, et kultuuriteadmised on ainus kultuuridevahelise pädevuse element, mida on võimalik objektiivselt kontrollida, kasutades traditsioonilisi hindamisviise. Valette (1986) lisab, et õpetajad keskenduvad kultuuriteadmiste hindamisele ka praktilistel põhjustel. Teadmistel põhinevaid teste on lihtne ette valmistada, läbi viia ja hinnata. Lisaks, nagu Byram ja Morgan (1994) veenvalt argumenteerivad, on teiste kultuuridevahelise pädevuse elementide, oskuste ja hoiakute, kontrollimine äärmiselt keeruline ja täis ohte eksida. Näiteks, on vahe, kas hinnatakse mingi hoiaku kasutamist või selle olemasolu – oskus uues kultuurikontekstis sobivalt käituda ei tähenda tingimata uue maailmavaate omaksvõttu. Veel toovad Byram ja Morgan (ibid.) esile, et positiivsete hoiakute olemasolu kontrollimisega kaasneb eetilise probleem, sest see, mida hinnatakse peaks kattuma sellega, mida on tahtlikult õpetatud ja teadlikult õpitud. Byram seab aga kahtluse alla, kui palju õppijal endal on kontrolli hoiakute kujunemise üle. Seega ei tohiks tulla üllatusena, et teadmiste kontrollimine näib atraktiivsem kui teiste kultuuridevahelise pädevuse elementide hindamine. Atraktiivsust lisab veelgi see, et teadmiste hindamiseks sobivad seni kasutusel olnud objektiivsed hindamismeetodid, näiteks võib kasutada traditsioonilisi valikvastustega teste, lausete kokkusobitamise ülesandeid, lühikesi vastuseid eeldavaid avatuid küsimusi (Lázár ja Čaňková, 2007).

Kruusat (2010) nendib, et praegune olukord võõrkeeleõpetamises soosib tugevalt keelilise vilumuse hindamist ning kultuuri õppimise hindamine jäetakse sageli kõrvale raskuste tõttu, mis sellega kaasnevad. Kuid kui väidetakse, et võõrkeele õpetamise peamine eesmärk on kultuuridevahelise pädevuse arendamine, siis on oluline, et kultuuriõppe hindamine võetaks kavas. Lisaks, õpetajad kalduvad õpetama seda, mida hiljem hinnatakse. Seega, kui kultuuri õppimist ei hinnata, siis on tõenäoline, et kultuuriteadmiste ja kultuuri õpetamisele ei panda piisavalt rõhku. Lessard-Clouston (1992) on sarnasel seisukohal ning leiab, et kui kultuuri õppimist ei hinnata, siis antakse sellega edasi sõnumit, et kultuur ei ole oluline.

### **Uurimistöö eesmärk ja hüpoteesid**

Keeleteadlased on üksmeelel, et kuna kultuur ja keel on tugevalt seotud, siis on sihtmaa kultuuri tundmisel keeleõppes oluline roll. Ka Põhikooli riiklik õppekava (2011) rõhutab, et

kultuuri õpetamine on vajalik tagamaks õpilastele võimaluse eesmärgipäraselt suhelda vastava kultuuri inimestega, ning et kultuuriteadmised kui osa kultuuridevahelisest pädevusest on olulised sihtkultuuri mõistmiseks ja väärtustamiseks. Kui keele teisi osaoskusi hinnatakse pidevalt, siis kultuuriteadmiste kontrollimise kohustust õpetajatel ei ole ning seetõttu puudub ülevaade, millised on õpilaste teadmised.

Varasemalt on Eestis õpilaste kultuuriteadmisi uurinud Krista Kruusat (2010). Oma magistritöö raames uuris ta 5. ja 6. klasside õpilaste teadmisi inglise keelt kõnelevate maade kohta ning teadmiste vastavust õppekavale. Keskkooli lõpuklasside õpilaste ning 1. kursuse üliõpilaste teadmisi briti kultuurist on uurinud Evi Saluveer (2004). III kooliastmes sarnaseid uurimusi teadaolevalt Eestis läbi ei ole viidud. Tulenevalt eelnevast on uurimistöö peamiseks eesmärgiks välja selgitada, kui palju teavad Tartu koolide 8. klassi õpilased briti kultuuri eri valdkondadest. Briti kultuur valiti, kuna seda käsitletakse Eesti koolides ja siin kasutatavates õpikutes üldjuhul kõige sagedamini ning põhjalikumalt (Saluveer, 2004; Kruus, 2007).

Eesmärgist lähtuvalt püstitati järgmised hüpoteesid:

1. Õpilaste teadmised briti kõrgkultuurist (*capital C culture*) on paremad kui teadmised igapäevaelukultuurist (*small c culture*). Varasemalt on kultuuri õpetamisel keskendunud pigem kõrgkultuurile, mis põhineb peamiselt faktiteadmiste edasiandmisel (Vrbová, 2006). Samuti on kõrgkultuuri valdkonda puutuvat informatsiooni sagedamini käsitletud õpikutes. Seega võib oletada, et informatsioon briti kõrgkultuurist on õpilastele kättesaadavam ning seetõttu on ka sellealased teadmised paremad.
2. Õpilaste hinnang oma kultuuriteadmistele on positiivses seoses reaalse kultuuriteadmistega. Võimet oma sooritust ise täpselt hinnata peetakse oluliseks, et iseõppimine saaks olla edukas. Adekvaatne hinnang võimaldab õpilasel vastavalt õppimist tõhustada või vajadusel jõupingutusi mujale suunata. Kõige ebaadekvaatsemalt hindavad ennast sageli need õpilased, kes on saanud madala tulemuse. Kõrge sooritusega õpilaste hinnangud on üldjuhul täpsemad, kuid nemad kipuvad ennast alahindama (Ots, 2012).
3. Tüdrukute teadmised on paremad kui poiste omad. Uuringud on näidanud, et tüdrukud saavutavad keeleõppimisel paremaid tulemusi ning uurimustest tulenevalt on selle põhjenduseks toodud erinevaid faktoreid, nagu kõrgem motivatsioon keeli õppida, valmidus tulemuste nimel rohkem pingutada, positiivsem suhtumine sihtkeele

rääkijatesse ja suurem huvi nende kultuuri vastu (Aslan, 2009). Sellest tulenevalt võib oletada, et tüdrukutel on paremad teadmised ka sihtkeele kultuurist.

## Metoodika

### Protseduur ja mõõtevahend

Andmed uurimuse jaoks koguti ingliskeelse testiga (Lisa 2), mille eesmärgiks oli välja selgitada, kui palju teavad uuritavad briti kultuurist ja selle eri valdkondadest. Testi koostamisel ja küsimuste valikul arvestati Põhikooli riikliku õppekava (2011) nõuetega ning kogumikus „Riiklike õppekavade materjale“ (2006) antud soovitustega. Testi küsimused jagati kahte blokki – kõrgkultuuri ja igapäevaelukultuuri puudutavad – ning need jagati omakorda viieks alateemaks. Kõrgkultuuri alateemadeks loeti geograafia (küsimused 1, 4, 5), ajalugu (küsimused 6, 7) ja riiklikud sümbolid (küsimused 2, 3, 12). Igapäevaelukultuuri alla kuulusid eluolu (küsimused 8, 9, 10, 11, 13, 14) ja pühad (küsimus 15). Lisaks küsimustele briti kultuuri kohta, paluti õpilastel anda hinnang oma kultuuriteadmistele (*very good, good, average, not so good, bad*).

Test koosnes 15-st eri tüüpi ülesandest: kolmest kokkusobitamisesülesandest, kaheksast valikvastustega küsimusest, kolmest tõene/väär väitest ja ühest lühikest vastust eeldavast avatud küsimusest. Avatud küsimus valiti põhjusel, et see on ainuke ülesanne testis, mis ei näita õige vastuse ära tundmist, vaid hindab uuritavate võimet informatsiooni ise ilma abita meenutada. Samas võrreldes esseeküsimustega on avatud küsimustele võrdlemisi kerge vastata ning neid hiljem hinnata (Worthen et al, 1993). Valikvastustega küsimusi kasutati, kuna need on kinnistest küsimustest kõige mitmekülgsemad, neid on kerge hinnata ja piisava arvu vastusevariantide korral on õige vastuse äraarvamise tõenäosus küllaltki väike (ibid.). Kokkusobitamisesülesanded olid testi jaoks sobilikud, kuna need võimaldavad kontrollida suure hulga informatsiooni teadmist vähesel ruumil. Tõene/väär väited valiti nende koostamise ning hindamise lihtsuse tõttu (ibid.). Iga õige vastus testis andis ühe punkti. Sarnaselt koolides kasutatavatele hindamisjuhenditele (*Õpilase hindamise, järgmisesse...*, 2006) loeti väga heaks tulemuseks 23-26 punkti (90-100%), heaks 18-22 punkti (70-89%), rahuldavaks (keskmiseks) 12-17 punkt (45-50%), puudulikuks 5-11 punkti (20-45%) ja nõrgaks 0-4 punkti (0-19%). Testi reliaabluse kontrollimiseks arvutati Cronbach'i alfa. See näitas, et test on usaldusväärne ( $\alpha = 0,79$ ).

Testi vastused kodeeriti ja sisestati OpenOffice Calci. Saadud andmeid analüüsiti

statistilise tarkvaraprogrammiga SPSS (versioon 20.0). Leidmaks, kas õpilaste teadmised briti kõrgkultuurist ja igapäevaelukultuurist on erinevad kasutati t-testi. Õpilaste hinnangute ja reaalse teadmisega vahelise seose uurimiseks kasutati Spearmani astakorrelatsiooni. Erinevusi poiste ja tüdrukute teadmistes kontrolliti t-testiga.

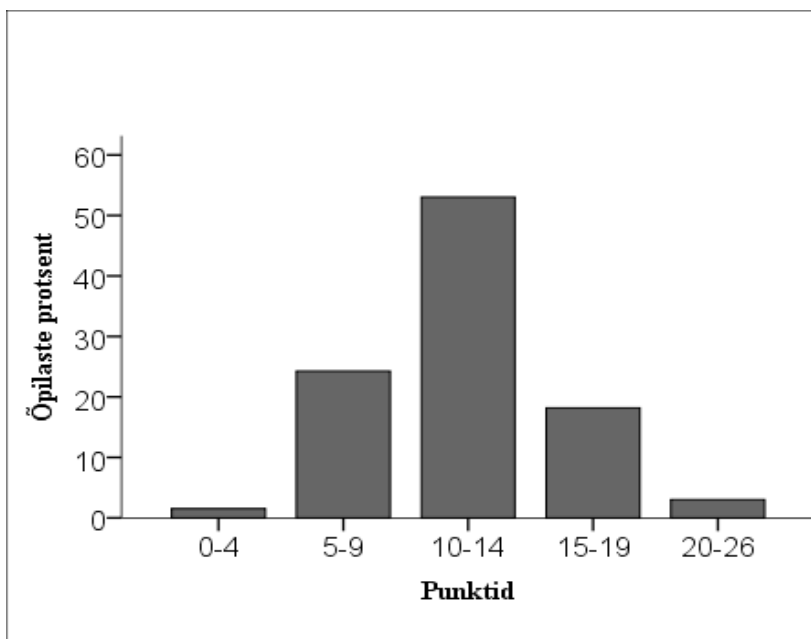
### Valim

Test viidi autori poolt läbi viie erineva 8. klasside õpilaste hulgas neljas Tartu koolis. Tegemist oli mugavusvalimiga. Koolid valiti lähtudes kättesaadavusest ja nõusolekust. Õpilased täitsid testi inglise keele tunni ajal. 8. klasside õpilased valiti, sest sooviti kontrollida õpilaste teadmisi briti kultuurist võimalikult kaua inglise keelt õppinud põhikooli õpilaste hulgas. Uurimuses osales 66 õpilast, neist 29 (44%) olid inglise keelt õppinud alates teisest ja 37 (56%) alates kolmandast klassist. Poisse ja tüdrukuid osales uurimuses võrdselt. Uurimuses osalemine oli vabatahtlik ning selleks, et tagada uuritavate anonüümsus, ei küsitud neilt andmeid, mis võimaldaks neid uurimusega siduda.

## Tulemused

### Testi tulemused

Testi eest oli võimalik saada maksimaalselt 26 punkti. Keskmine testitulemus oli 12 punkti, mis moodustas 46% kogu testi tulemustest, maksimum 20 punkti (77%) ja miinimum 4 punkti (15%). Õpilaste testitulemuste jaotust on kujutatud joonisel 1.



Joonis 1. Õpilaste protsent vastavalt saadud punktidele.

Jooniselt võib näha, et õpilaste tulemused sarnanevad normaaljaotusega. Kõige rohkem oli õpilasi, kelle tulemused jäid vahemikku 10-14 punkti. Väga häid või halbu tulemusi said üksikud õpilased.

Testi tulemuste keskmised, miinimum- ja maksimumpunktid ning standardhälbed olenevalt õpilaste soost ja inglise keelt õppima asumise aastast on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. *Testi tulemused*

	N	Mean	Max	Min	SD
Kõik	66	11,7	20	4	3,46
Poisid	33	11,36	17	6	3,04
Tüdrukud	33	12,03	20	4	3,85
Al 2. klassist	29	13,38	16	6	3,69
Al 3. klassist	37	10,38	20	4	2,63

Tüdrukud said testis keskmiselt veidi rohkem punkte kui poisid, kuid see erinevus ei ole statistiliselt oluline ( $p = 0,44$ ). Küll aga tõestati t-testiga, et testitulemus erines statistiliselt oluliselt olenevalt sellest, kas inglise keelt hakati õppima teisest või kolmandast klassist ( $t = 3,71$ ;  $p = 0,001$ ). Kauem inglise keelt õppinud õpilased said testis keskmiselt 3 punkti parema tulemuse. Uurimaks, kas teises klassis keelt õppima hakanud õpilased said järjepidevalt paremaid tulemusi kõigis kultuurivaldkondades arvutati kahe grupi eri valdkondade õigete vastuste keskmised ning erinevuste statistilist olulisust kontrolliti t-testiga. Saadud keskmised, standardhälbed ning olulisuse nivood on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. *Õigete vastuste keskmised olenevalt inglise keele õppimise alustamisest*

	Al 2. klassist		Al 3. klassist		p
	Mean	SD	Mean	SD	
Eluolu	,4885	,1892	,4279	,1867	,197
Geograafia	,6839	,2454	,6126	,2391	,239
Sümbolid	,5249	,2279	,3634	,1953	,003*
Ajalugu	,3448	,3301	,0946	,1985	,001*
Pühad	,3103	,2664	,2252	,1927	,154

\* Erinevus on statistiliselt oluline

Tabelist võib näha, et varem inglise keele õppimist alustanud õpilased said paremaid tulemusi kõigis alateemades. Erinevus oli statistiliselt oluline kahe kõrgkultuuri alla kuuluva alateema, sümbolite tundmise ning ajaloo teadmiste puhul. Igapäevaelukultuuri teadmiste puhul testis statistiliselt olulisi erinevusi olenevalt õppima asumise aastast ei olnud.

### **Õpilaste teadmised kõrgkultuurist**

Kõige paremini vastasid õpilased geograafia kohta käivatele küsimustele. Geograafia alateemas oli õpilaste sooritus kõige parem ülesandes, kus kaardil asuv number tuli kokku viia vastava riigiga (küsimus 1). Riiginimed olid ülesandes antud. Kõige paremini teati Inglismaa asukohta kaardil (86,4% vastanutest), kõige halvemini aga Põhja-Iirimaa asukohta (68,2% vastanutest). Viimast aeti küllaltki sageli segamini Šotimaa asukohaga (18,2% vastanutest). Seda, et linnade õige järjestus põhjast lõunasse on Edinburgh, Manchester, London (küsimus 5), teadsid veidi rohkem kui pooled (60,6%). Samas vaid vähesed vastanutest (15,2%) teadsid, et Ühendkuningriigi ametlik nimi on *The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland* (küsimus 4). Suurim hulk (40,9%) arvas, et selleks on *The United Kingdom of Great Britain*.

Riiklikest sümbolitest tunti kõige sagedamini ära Inglismaa lipp (69,7% vastanutest), kuigi 19,7% vastanutest pidas seda Põhja-Iirimaa lipuks (küsimus 2). Teiste maade lippe nii hästi ei teatud: Põhja-Iirimaa lipu tundis ära 42,4%, Šotimaa lipu 48,5% ja Wales'i lipu 54,5% vastanutest. Erinevate maade pühakutest teati kõige paremini Iirimaa pühakut St Patrickut (59,1%). Teiste maade pühakuid teati märgatavalt vähem – vaid neljandik uuritavatest (24,2%) teadis Walesi või Šotimaa pühakuid (küsimus 3). Järgmiseks Ühendkuningriigi troonipärijaks (küsimus 12) peeti ekslikult kõige sagedamini prints Williamit (45,5% vastanutest). Õiget vastust (prints Charles) teadis 36,4% vastajatest.

Õpilaste teadmised olid kõige halvemad ajaloo vallas. Küsimusele, kes olid viimased Ühendkuningriiki sissetungijad (küsimus 6), teadis õiget vastust (normannid) vaid 16,7% vastanutest. Enim pakuti vastuseks anglosakse ja roomlasi. Küsimusele, kes on senini kõige kauem valitsenud Suurbritannia valitseja (küsimus 7), teadis õiget vastust (Victoria I) 24,2% vastanutest. 45,5% vastajatest arvas, et selleks oli Elizabeth I.

### **Õpilaste teadmised igapäevaelukultuurist**

Õpilaste teadmised eluolust olid keskpärased ( $M = 0,45$ ). 72,2% vastanutest teadis, et Ühendkuningriigis on tavaks oodates järjekordi moodustada ning viisakas on rahulikult oma

korda oodata (küsimus 10) ning 71,2% teadis, et kooliskäimine on kohustuslik kuni 16. eluaastani (küsimus 11). Pea pooled vastanutest (45,5%) olid kuulnud, et sõna *cheers* kasutatakse levinult 'head aega' ja 'aitäh' asemel (küsimus 8). Seda, et nõutud iga autoga sõitmiseks on Ühendkuningriigis 17 aastat (küsimus 13), teadis ligikaudu veerand vastajatest (25,8%). Kõige sagedamini pakuti selleks eaks 18 aastat (54,5%). Vähesed olid kursis sellega, mida Ühendkuningriigi kontekstis tähendab mõiste *6<sup>th</sup> form* (küsimus 13). Suurem osa vastajatest (63,6%) arvas, et *6<sup>th</sup> form*'is õppiv õpilane on 12-13 aastane. Õige vastuse, et selline õpilane on 16-18-aastane, valis vaid 9,1%.

Ühendkuningriigis tähistatavaid pühasid teati võrdlemisi halvasti (küsimus 15). Vaid 16,7% vastanutest oskas öelda, et esimene kirjeldatud püha oli *Shrove Tuesday/Pancake Day*. Mõned õpilased olid küll püha ära tundnud, kirjutasid, et tegemist on vastlapäevaga, kuid inglise keeles ei osatud seda nimetada. Veel pakuti, et tegemist võiks olla lihavõttepühaga (*Easter*) või Ameerika kultuuris tähistatava tänupühaga (*Thanksgiving Day*). Pühadest teati kõige paremini *St Patrick Day*'d (59,1% vastanutest). Valede vastusevariantidena pakuti veel, et tegemist on *Green Day*'ga või *Lucky Day*'ga. Kõige vähem oldi kuulnud kolmandana kirjeldatud pühast, *Guy Fawkes' Day/Bonfire Night*, millele vastas õigesti vaid 2 õpilast.

### **Erinevus kõrg- ning igapäevaelukultuuri alastes teadmistes**

Kontrollimaks, kas õpilaste teadmised briti kõrgkultuurist on paremad kui teadmised igapäevaelukultuurist, veenduti kõigepealt, et uuritavad tunnused vastavad normaaljaotusele ning seejärel kasutati t-testi. Testist saadud tulemused näitasid, et kahe eri valdkonna punktide keskväärtustes on statistiliselt oluline erinevus ( $t = 3,583$ ,  $p = 0,001$ ). Kõrgkultuuri teadmiste valdkonna õigete vastuste keskmine oli 0,48 ja igapäevaelukultuuris 0,39.

### **Testitulemuste seos hinnangutega**

Kõige sagedamini hindasid õpilased oma teadmisi keskmiseks (43,9% vastanutest). Õpilaste erinevate hinnangute sagedused ning protsendid on esitatud tabelis 3. Tabelist on näha, et keskmisest halvemaks pidas oma teadmisi 36,4% õpilastest, samas kui keskmisest paremaid teadmisi arvas omavat vaid 19,7% vastanutest.

Tabel 3. Õpilaste hinnangud oma kultuuriteadmistele

	Sagedus	Protsent	Kumulatiivne protsent
Bad	10	15,2	15,2
Not so good	14	21,2	36,4
Average	29	43,9	80,3
Good	8	12,1	92,4
Very good	5	7,6	100,0
Kokku	66	100,0	

Õpilaste kultuuriteadmiste seost hinnangutega oma kultuuriteadmistele uuriti Spearmani astakorrelatsiooniga. Leiti, et hinnangute ja reaalsete teadmiste vahel on nõrk positiivne seos, mis on statistiliselt oluline ( $r = 0,310$ ;  $p = 0,011$ ). Seejärel koostati hinnangutest ja testitulemustest risttabel. Tabelist selgus, et üle poole neist õpilastest (53,7%), kelle teadmised olid puudulikud või nõrgad (41 õpilast), hindasid oma teadmisi paremaks, kui need tegelikult olid. 45,5% neist, kelle teadmised olid rahuldavad, andsid oma teadmistele adekvaatse hinnangu. Ülejäänud neist alahindasid (22,7%) või ülehindasid (31,8%) oma teadmisi. Häid tulemusi sai testis 3 õpilast. Neist kaks alahindasid oma teadmisi ja üks andis täpse hinnangu.

## Arutelu

Kultuur ja keel on omavahel lahutamatu seotud, seega on kultuuriteadlikkusel ja –teadmistel oluline osa võõrkeeleeõppes. Põhikooli riiklik õppekava (2011) seab üheks eeldatavaks võõrkeeleeõppe tulemuseks kultuuridevahelise pädevuse saavutamise ning kultuuriteadmised on üks selle olulisi komponente. Kuna praegu puudub õpetajatel kohustus kultuuriteadmisi hinnata ning ka riiklikes eksamites neid ei kontrollita, siis puudub ülevaade, mil määral on õpilased õppekavas püstitatud eesmärgid saavutanud ja millised on nende teadmised kultuuri vallas. Sellest tulenevalt sooviti antud uurimustööga välja selgitada, kui palju teavad Tartu koolide 8. klasside õpilased briti kultuurist. Lisaks uuriti, mil määral on õpilaste hinnang oma kultuuriteadmistele seotud testitulemustega ning kas tüdrukute ja poiste teadmistes esineb erinevusi.

Esmalt sooviti välja selgitada, kas õpilaste teadmised briti kõrgkultuurist on paremad

kui teadmised igapäevaelukultuurist (hüpotees 1). Analüüsist selgus, et hüpotees leidis kinnitust. Saadud tulemus vastab ootustele, kuna kultuuri õpetamisel on traditsiooniliselt keskendunud pigem kõrgkultuuri õpetamisele (Vrbová, 2006) ja seda käsitletakse õpikutes sagedamini, seega on kõrgkultuuri valdkonda kuuluv informatsioon õpilastele kättesaadavam. Seda paistab kinnitavat ka tõsiasi, et õpilaste kõrgkultuuriteadmised erinesid oluliselt sõltuvalt sellest, kas inglise keele õppimist alustati teises või kolmandas klassis. Igapäevaelukultuuri teadmistes olid hiljem, s.o kolmandas klassis keeleõppimist alustanud õpilaste teadmised enamvähem võrdväärsed varem alustanutega. Selle põhjal võib oletada, et teadmisi igapäevaelukultuurist saadakse väljaspoolt koolitunde ning seetõttu ei mängi olulist rolli, kui kaua on toimunud formaalne keeleõpe. Kuigi mitmed teadlased rõhutavad, et kultuuri õpetamisel peaks käsitlema nii kõrg- kui ka igapäevaelukultuuri (Byram & Morgan, 1994; Camilleri et al, 2000), ja mõni, et oluline on õpetada just igapäevaelukultuuri (Brooks, 1986), siis õpilaste testitulemustest paistab, et uuritud koolides pannakse endiselt rohkem rõhku pigem kõrgkultuuri õpetamisele.

Õpilaste teadmised olid kõige paremad geograafia vallas. See on positiivselt üllatav tulemus, sest kuigi mitmed teadlased (Lafayette, 1978; Seelye, 1993) on rõhutanud geograafiateadmiste olulisust kultuuri õpetamisel, siis varasemalt läbi viidud Kruusati (2010) uurimus näitas, et Eesti õpilaste teadmised olid just selles vallas kõige nõrgemad. Samuti leidis Saluveer (2004), et riikide asukoha äratundmine kaardil valmistab õpilastele probleeme. Koolides testi läbi viies võis märgata, et enamuse klasside seintel olid olemas inglise keelt kõnelevate maade kaardid. Chastaini (1988) sõnul on igasuguste näitlikustavate õppevahendite kasutamine äärmiselt oluline, et õpilastes teise kultuuri vastu huvi tekitada. Õpilaste headest tulemustest riikide asukoha määramisel kaardil ning linnade õige järjestuse äratundmisel võib oletada, et maakaardid ei ole seinal vaid kujunduselemendina vaid neid on tunnis aktiivselt õpetamise eesmärgil kasutatud. Veel võivad head tulemused olla põhjendatavad sellega, et geograafiateadmisi käsitletakse mitmes aines ning õpilased peavad oluliseks teiste riikide asukoha teadmist (Kirmjõe, 2012), tänu huvile on ka teadmised paremad.

Õpilaste teadmised riiklikest sümbolitest olid keskpärased ning see langeb kokku Saluveeri (2004) ja Kruusati (2010) uurimuses leituga. Eelduspäraselt tundsid õpilased küllaltki hästi ära riikide lipud – neid on tavaliselt käsitletud õpikutes ja ka mitmes klassis võis märgata lippude pilte või joonistusi. Samas, riikide pühakute õige riigiga kokkuviimine

ning järgmise Ühendkuningriigi troonipärija, prints Charlesi äratundmine valmistas õpilastele probleeme. Viimane on mõneti aga ootuspärane ning seletatav sellega, et Eesti meedias kajastatakse märgatavalt rohkem uudiseid prints Williamist (kõige sagedamini pakutud vastus) kui prints Charlesist. Arvestades, et sümbolite tundmist on nõutud riiklikus õppekavas, neid on tavaliselt käsitletud õpikutes ja neid on võrdlemisi lihtne õpetada (Kruusat, 2010), siis oleks võinud eeldada, et õpilaste teadmised selles valdkonnas on paremad.

Kõige halvemad olid õpilaste tulemused ajaloo vallas. Tulemused kattuvad Saluveeri (2004) uurimusega, kus õpilaste teadmised olid samuti kõige puudulikumad ajaloos. Kuigi keeleteadlased peavad teadmisi sihtkultuuri ajaloost oluliseks (vt Byram ja Morgan, 1994; Camilleri et al, 2000; Lafayette, 1978), siis õpilaste nappe teadmisi võib seletada asjaoluga, et keeleõpikutes jäävad ajalooteemad sageli kõrvale ning kohustus õpilastele tähtsamaid ajaloo sündmusi ja nendega seotuid isikuid tutvustada on õppekavasse lisatud alles hiljuti. Õpilaste madalad tulemused võivad olla selgitatavad ka sellega, et ajaloo vallast küsiti vaid kaks küsimust ning õpilased ei olnud valituks osutunud teemadega kursis – mahukama teemakäsitletluse puhul oleks sooritus võinud olla parem.

Õpilaste teadmised eluolust erinesid suuresti olenevalt küsimusest. Kuna teadlikkus kombekohasest käitumisest on kindlasti üks olulisi kultuuri õpetamise eesmärke (Tomalin & Stempleski, 1993), siis on positiivne, et briti viisakusreeglitega oldi hästi kursis. Üllatavalt hästi teati ka koolikohustuse iga. Samas, mõiste *6<sup>th</sup> form* ning nõutud iga autoga sõitmiseks olid teada vaid mõnele üksikule. Siin kiputi Eesti kultuuriruumis kehtivaid tavasid testi vastustesse üle kandma. Sama tendentsi võis märgata ka Saluveeri (2004) uurimuses, kus õpilased pakkusid samuti *6<sup>th</sup> formi* õpilase vanuseks 12-13 aastat ning nõutud eaks autoga sõitmisel 18 aastat.

Kuna pühasid on sageli käsitletud õpikutes (Kruus, 2007) ja nende tundmist on ka õppekavas oluliseks peetud, siis on mõneti üllatav, et õpilased teadsid Ühendkuningriigis tähistatavaid pühasid küllaltki halvasti. Samuti on see vastuolus Kramtschi väitega (1991), et keeletunnis taandatakse kultuuri õpetamine sageli neljale komponendile („*the four Fs*“, lk 218), millest üks on pühade tundmine. Analüüsist selgus, et kõige paremini teati *St Patrick Day*'d, mis on ootuspärane tulemus, kuna seda püha kajastatakse ning tähistatakse mõnel määral ka meie kultuuriruumis. Samuti sattus testide läbi viimine vahetult pärast püha ning on võimalik, et sellest oli hiljuti tunnis räägitud või meediast kuulnud. Õpilaste kehv pühade äratundmine erineb mõnevõrra Saluveeri (2004) ja Kruusati (2010) leitud tulemustest, kuid on

põhjendatav ilmselt sellega, et küsimuses kirjeldatud pühade näol oli tegemist pigem riigisiseste ja mitte rahvusvaheliste pühadega nagu eelnevates uurimustes.

Arvestades, et keskmine tulemus testis oli vaid 12 punkti 26-st võimalikust, võib öelda, et õpilaste teadmised briti kultuurist on küllaltki kesised. See on negatiivne tulemus, kuna Kruusati (2010) veidi nooremate õpilaste seas läbi viidud uurimus paistis viitavat sellele, et õpilaste kultuuriteadmised on küllaltki head ning vastavad õppekavas nõutule. On võimalik, et vanemate õpilaste kehvemad teadmised on põhjustatud sellest, et õpitu on juba unustatud, kui noorematel on see alles värskest meeles (mitmeid testis esinenud teemasid, nt sümboolikat, tähtpäevi, tuntumaid sündmusi, käsitletakse õppekava järgi II kooliastmes). See paistab tõestavat Paige'i (2003) argumenti, et kultuuri õpitakse vaid pinnapealselt ja pähe õppides, ilma et õpitu üle reflekteeritakse või seda laiemalt kultuuriteadmistega integreeritakse. Kuigi faktiteadmised kultuurist ei ole keeleõppes põhilised, on nad siiski olulised suhtlemiseks vajalike taustateadmistena ning osana kultuuridevahelisest pädevusest (Crozet, 2007; McKay, 2002; Seelye, 1993; Vrbová, 2006), samuti on neid peetud oluliseks õppekavas, seega oleks võinud eeldada, et õpilaste kultuuriteadmised on paremad.

Teiseks eeldati, et õpilaste hinnang oma kultuuriteadmistele on seotud reaalseste kultuuriteadmistega. Leiti, et hinnangute ja testitulemuste vahel on nõrk positiivne seos, seega hüpotees leidis kinnitust. Selleks, et õppimine saaks edukalt toimuda ka iseseisvalt väljaspool koolitunde, peetakse oluliseks, et õpilane oskaks ise oma võimeid ja teadmisi täpselt hinnata. Adekvaatne hinnang aitab õpilasel otsustada, kas soovitud tulemus on saavutatud ning kas oleks vaja õppimist tõhustada või jõupingutusi mujale suunata (Ots, 2012). Uurimused on näidanud (vt nt Chen & Zimmerman, 2007, viidatud Kikas, 2010), et oskus oma võimed täpselt hinnata on oluline, et saavutada paremaid tulemusi. Õpilased, kes ülehindavad oma võimeid, ei pruugi koolis nii palju vaeva näha, kuna nad usuvad, et saavad ilmagi hakkama; õpilased, kes end alahindavad, võivad vältida väljakutset pakkuvaid ülesandeid, pidurdades sellega oma arengut (Kikas, 2010).

Saadud tulemus, et hinnangute ja testitulemuste vahel on vaid nõrk positiivne seos, näitab, et õpilaste hinnangud oma teadmistele pole eriti täpsed. See on mõneti vastuolus Kikase (2010) väitega, et 2.-3. klassi lõpuks suudavad õpilased oma võimeid realistlikult hinnata. Samas, kui hinnangute täpsus kujuneb suures osas välja tänu süstemaatilisele tagasisidele ja numbrilisele hindamisele (ibid.), siis pole saadud tulemused üllatavad, sest õpilaste kultuuriteadmisi üldjuhul ei hinnata ning nagu Saluveeri (2004) uurimus näitas, siis

on kultuuri õpetamine enamustel juhtudel ebaregulaarne ja süsteemitu. Analüüsist selgus, et madala sooritusega õpilased kippusid oma teadmisi ülehindama ja kõrge sooritusega õpilased alahindama. See on üldjoontes kooskõlas varasemate uurimustulemustega (Ots, 2012), kus on samuti leitud, et madalate tulemustega õpilased ülehindavad ning kõrgete tulemustega alahindavad oma sooritust. Saadud tulemus erineb aga mõnevõrra varasematest selle poolest, et varasemates uurimustes andsid kõige täpsemaid hinnanguid keskmise sooritusega õpilased ja kõige ebatäpsemaid madala sooritusega õpilased, antud uurimuses aga olid madala sooritusega õpilaste hinnangud just kõige adekvaatsemad. Eelnevat arvesse võttes võib öelda, et realistliku ettekujutuse tekkimiseks oma kultuuriteadmistest, on oluline, et õpilaste teadmisi algusest peale kontrollitakse ja hinnatakse ning neile nende edusammude kohta tagasisidet antakse.

Kolmandaks taheti välja selgitada, kas tüdrukute ja poiste kultuuriteadmistes on erinevusi. Mitmed uuringud (nt Aslan, 2009; Dörnyei & Csizér, 1998) on näidanud, et tänu sellistele faktoritele, nagu kõrgem motivatsioon, valmidus tulemuste nimel rohkem pingutada ja positiivsem suhtumine sihtkeele rääkijatesse, saavutavad tüdrukud keeleõppes paremaid tulemusi. Sellest lähtuvalt oletati, et tüdrukute teadmised on paremad ka sihtkeele kultuurist. Kuigi analüüsist selgus, et tüdrukute teadmised olid veidi paremad, siis üllatavalt hüpoteesi kinnitust ei leidnud, sest erinevus ei olnud statistiliselt oluline. Saadud tulemus erineb varasemates kultuuriteadmiste alastes uurimustöodes saadud tulemustest (vt Kruusat, 2010; Saluveer, 2004), kus tüdrukute teadmised olid poiste omadest paremad. Üllatuslikku tulemust võib selgitada asjaolu, et tüdrukute motivatsioon keeli õppida ei ole alati ühtemoodi poiste omast suurem, vaid see on keelespetsiifiline. Uurimused (vt Heinzmann, 2009) on näidanud, et tüdrukud eelistavad selgelt prantsuse keelt ja itaalia keelt, poisid jällegi saksa või vene keelt. Inglise keele osas on varasemalt saadud erinevaid tulemusi, kuid viimastel aastatel läbi viidud uurimused on näidanud, et tõenäoliselt tänu inglise keele globaalsele iseloomule, õpilaste motivatsioonis keelt õppida soolisi erinevusi ei ole (ibid.). Võimalik, et see on ka põhjuseks, miks antud uurimuses erinevust välja ei tulnud.

Antud uurimus ei ole kindlasti ammendav selleks, et selle põhjal põhjanevaid järeldusi või üldistusi teha. Uurimuse piiranguks võib pidada väikest valimit ning seetõttu tuleks ettevaatusega suhtuda tulemuste üldistamisse üldkogumile. Samuti võib piiranguks pidada testi lühidust. Kuna kultuur on nii lai valdkond, siis selleks, et testi põhjal võiks veendunult väita, millised on õpilaste teadmised, peaks test olema oluliselt põhjalikum. Veel

võiks edaspidi valikvastustega küsimuste asemel kasutada rohkem avatud vastustega küsimusi, et vältida olukordi, kus õige vastus võidakse valida juhuslikult.

Kõkkuvõtteks võib öelda, et kuigi kultuuri peetakse üheks oluliseks keeleõppe osaks, siis õpilaste tagasihoidlikud testitulemused näitavad, et praktikas võib kultuuri õpetamine keeletunnis jääda tagaplaanile. Uurimus tõi esile, millised on valdkonnad, kus õpilaste teadmised on kõige piiratumad ning loodetavasti annavad saadud tulemused õpetajatele aimu, kuidas edaspidi kultuuri õpetamist parandada. Õpilaste ebatäpsed hinnangud oma teadmistele näitavad vajadust süsteemse tagasiside ja õpitud teadmiste hindamise järele.

### **Tänu sõnad**

Täna kõiki, kes olid oma nõuannete ja asjalike märkustega suureks abiks töö valmimisel. Samuti soovin tänada uurimuses osalenud koolide õpetajaid ja õpilasi, tänu kelle abile sai võimalikuks käesoleva uurimuse läbiviimine. Eriliselt tahan tänada oma lähedasi nende toetuse, kannatlikkuse ning julgustavate sõnade eest.

### **Autorsuse kinnitus**

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

.....  
(*allkiri ja kuupäev*)

## Kasutatud kirjandus

- Aslan, O. (2009). *The role of gender and language learning strategies in learning English*. Publitseerimata magistritöö. Middle East Technical University. Külastatud 24. aprillil, 2014, aadressil <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12611098/index.pdf>
- Atamna, E. K. (2008). *An ethnography based culture integrated approach to teaching English at the university*. Publitseerimata doktoritöö. University of Mentouri. Külastatud 29. novembril, 2013, aadressil <http://www.umc.edu.dz/theses/anglais/ATA1024.pdf>
- Brody, J. (2003). A linguistic anthropological perspective on language and culture in the second language curriculum. In D. L. Lange & R. M. Page (Toim), *Culture as the core: perspectives on culture in second language learning* (pp. 37-51). Greenwich, Conn.: Information Age Pub..
- Brooks, N. (1986). Culture in the classroom. In J. M. Valdes (Ed.), *Culture bound. Bridging the cultural gap in language teaching* (pp. 123-129). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000). Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum*, 6(18), 8-13.
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 21(1-2), 5-13.
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Camilleri, A., Fenner A-B., Newby, D. (2000). Cultural awareness in practice: examples and comments. In D. Newby (ed.), *Approaches to materials design in European textbooks: implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. Graz: European Centre for Modern Languages, 154-225
- Chastain, K. (1988). *Developing second-language skills: theory and practice* (3rd ed.). San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Crozet, C. (2007). *Culture knowledge and intercultural learning*. In Intercultural Language

- Teaching and Learning in Practice: Professional Learning Programme Resource for Participants (ILTLP). Research Centre for Languages and Culture Education (RCLCE), University of South Australia: Commonwealth of Australia.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge university press.
- Dörnyei, Z. and Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.
- Eesti entsüklopeedia*. (1995). Tallinn: Kirjastus Valgus.
- Fleming, M. (2007). The Challenge of Assessment within Language(s) of Education. In W. Martyniuk (ed), *Evaluation and assessment within the domain of Language(s) of Education*. Külastatud 14. veebruaril, 2014, aadressil [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07\\_Assessment\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_Assessment_EN.doc)
- Halliday, M. A. (2006). New ways of meaning: the challenge for Applied Linguistics. *On language and linguistics* (pp. 139-174). London: Continuum. (Original work published 1990)
- Heinzmann, S. (2009). "Girls are better at language learning than boys": Do stereotypic beliefs about language learning contribute to girls' higher motivation to learn English in primary school? *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 89, 19-36.
- Kikas, E. (2010). Motivational Orientations, Self-Efficacy Beliefs, Their Bias, and Achievement. A. Toomela (Toim). *Systemic Person-Oriented Study of Child Development in Early Primary School*. (lk 173-198). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Kirmjõe, K. (2012). *Rahvajuttudel põhinev õppematerjal inglise keelt kõnelevate riikide kultuurielementide õpetamiseks II kooliastme inglise keele tunnis*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Külastatud 4. mail, 2014, aadressil <http://dspace.utlib.ee/dspace/handle/10062/25958>
- Kitao, K. (2000). Teaching Culture in Foreign Language Instruction in the Unites States. Külastatud 21. märtsil, 2013, aadressil [http://elib.doshisha.ac.jp/cgi-bin/retrieve/sr\\_bookview.cgi/U\\_CHARSET.utf-8/BD00001685/Body/e05314.pdf](http://elib.doshisha.ac.jp/cgi-bin/retrieve/sr_bookview.cgi/U_CHARSET.utf-8/BD00001685/Body/e05314.pdf).
- Kramsch, C. (1991). Culture in language learning: A view from the United States. In K. D. Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramsch (Toim), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (p. 217-240). Philadelphia: Benjamins.

- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78
- Kruus, H. (2007). *Culture-related topics in "I love English" and "Welcome" textbooks*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kruusat, K. (2010). *Fifth and sixth grade learners' knowledge of English speaking countries*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Maurice, C. (2010). *Enhancing teaching in the FSL classroom through cultural awareness: research and practical application*. Publitseerimata magistritöö. Queensi Ülikool. Külastatud 14. veebruaril, 2014, aadressil <http://qspace.library.queensu.ca/handle/1974/5634>
- Mckay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Nault, D. (2006). Going Global: Rethinking Culture Teaching in ELT Contexts. *Language, Culture and Curriculum*, 19 (3), 314-328.
- Lafayette, R. C. (1978). *Teaching Culture: Strategies and Techniques*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Lázár, I., & Čaňková, M. (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence: a guide for language teachers and teacher educators*. Strasbourg: Council of Europe Publ..
- Lessard-Clouston, M. (1992). Assessing culture learning: Issues and suggestions. *The Canadian Modern Language Review*, 48(2), 326-341.
- Ots, A. (2012). *Third graders' performance predictions: calibration deflections and academic success*. *European Journal of Psychology of Education*, 27 (1).
- Paige, M.R., Jorstad, H., Siaya, H., Klein, F., & Colby, J. (2003). Culture Learning in Language Education: A review of the literature. In D.L. Lange, & R.M. Paige (Toim), *Culture as the core: perspectives on culture in second language learning* (pp. 173-236). USA: Information Age Publishing.
- Pulverness, A. (2004). Here and there: issues in materials development for intercultural learning. *Culture in ELT Seminar - Intercultural Materials in the Classroom and on the Web*. British Council Poland: Krakow.

- Purba, H. (2011). The importance of including culture in EFL teaching. *Journal of English Teaching*, 1(1), 44-56.
- Põhikooli riiklik õppekava*. (2011). Külastatud 10. mail, 2014, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/128122010017>
- Qu, Y. (2010). Culture Understanding in Foreign Language Teaching. *English Language Teaching*, 3(4), 58-61
- Riiklike õppekavade materjale* (2006). Külastatud 5. veebruaril, 2014, aadressil [http://www.oppekava.ee/images/6/60/%C3%95ppekavad\\_2006-5.pdf](http://www.oppekava.ee/images/6/60/%C3%95ppekavad_2006-5.pdf)
- Saluveer, E. (2004). *Teaching Culture in English Classes*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Külastatud 10. märtsil, 2013, aadressil <http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/10062/922/5/Saluveer.pdf>
- Seelye, H. N. (1993). *Teaching culture: strategies for intercultural communication* (3rd ed.). Lincolnwood, Ill.: National Textbook Co..
- Thanasoulas, D. (2001). *The Importance Of Teaching Culture In The Foreign Language Classroom*. Külastatud 23. jaanuaril, 2014, aadressil [http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy.org/The\\_Importance\\_of\\_Teaching\\_Culture\\_in\\_the\\_Foreign\\_Language\\_Classroom.html](http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy.org/The_Importance_of_Teaching_Culture_in_the_Foreign_Language_Classroom.html)
- Tomalin, B., Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomlinson, B., Masuhara, H. (2004). Developing cultural awareness. *Modern English Teacher*, 13(1), 5-11
- Tseng, Y. (2002). A lesson in culture. *ELT Journal*, 56(1), 11-21.
- Valette, R. (1986). The culture test. In J.M. Valdes (Ed.), *Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching* (pp. 179-197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vrbová, L. (2006). *Developing cultural awareness in ELT*. Külastatud 26. jaanuaril, 2014, aadressil <http://dspace.upce.cz/bitstream/10195/24021/1/D14985.pdf>
- Williams, R. (1985). *Keywords: a vocabulary of culture and society* (Rev. ed.). New York: Oxford University Press.
- Worthen, B. R., Borg, W. R., & White, K. R. (1993). *Measurement and evaluation in the schools*. New York: Longman.
- Õpilase hindamise, järgmise klassi üleviimise, täiendavale õppetööle ning klassikursust kordama jätmise alused, tingimused ja kord*. (2006). Külastatud 20. aprill, 2014, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12753100>

**LISA 1. Kultuuriga seotud teemade soovitusi Eesti riikliku õppekava jaoks**  
(Riiklike õppekavade materjale, 2006, lk 134-154)

**3. klass**

Suurbritannia ja Londoni tutvustamine video ning pildimaterjali vahendusel; kuninganna Elizabeth II.

Parlamendihoone, Big Ben; the Tower. Ühendkuningriigi lipp (*Union Jack*).

Vanasõnad ja *nursery rhymes*, nt *Hickory, Dickory, Dock; Humpty Dumpty*.

Lastelaulud, nt “ABC”, “Happy Birthday”, “What is your name?”, “Bingo”, “Head and shoulders”, “10 little Indians”, “London Bridge is falling Down”, “Put your finger on your nose”, “Old McDonald”.

Viisakas pöördumine (tervitamine, tänamine jne). Üldine tutvumine perekonnateemaga.

**4. klass**

Inglise keelt kõnelevad maad. Inglismaa, Šotimaa, Iirimaa ja Wales (asukohad, pealinnad, sümbolika).

Pildimaterjal ja videod USA ning Washingtoni kohta: Kapitoolium, Vabaduse sammas; USA lipp (*Stars and Stripes*), USA president.

Vanasõnad, kõnekaanud, luuletused, nt *Two Little Kittens, The Bells of spring, This is the Barn that Jack Built*.

Laulud, nt “If you ‘re happy”, “My Bonnie”, “Jingle Bells”.

Muinasjutud, nt “The Little Red Riding Hood”, “Snow White and the Seven Dwarfs”, “Chicken Little”.

Üldine tutvumine vaba aja teemaga.

**5. klass**

Suurbritannia ja USA hümnid meloodia; London ja Washington (pildimaterjal, nt St. Paul’s Cathedral, Buckingham Palace, Kapitoolium, Valge maja); looduskaunid paigad (mäed, järved).

Folkloor ja valmid; vanasõnad, *tongue twisters*.

Lood, nt R. Kipling, “Mowgli”, “Rikki-Tikki-Tavi”; L. Carroll “Alice imedemaal”

Luuletused, laulud, nt “Twinkle-twinkle”, “Little Star”, “She’ll be coming round the mountains”, “Rudolf, the Rednosed Reindeer”.

Inglise ja Ameerika päritolu tooted ning kaubamärgid.

Üldine tutvumine Inglise/Ameerika koolieluga.

**6. klass**

Inglismaa ajaloo (sisserännanud hõimud, rahvuse kujunemine); kuninglik perekond.

Ameerika põliselanikud ja avastamine eurooplaste poolt; USA presidente.

Valmid, legendid, limerikid.

Jutud, nt M. Twain, “Tom Sawyer”; D. Defoe, “Robinson Crusoe”; A. Sewell, “The Black Beauty”.

Luuletused, laulud, nt R. Stevenson, “My Bed is a Boat”; R. Burns, “My Heart’s in the Highlands”; “Clementine”, “Greensleeves”, “White Christmas”.

Inglismaa ja Ameerika tuntud sportlasi. Üldine tutvumine tervislike eluviisidega.

**7. klass**

Kanada (suuremad linnad, loodus ja ajaloolisi fakte, eestlased Kanadas).

Jutud, nt R. L. Stevenson, "Treasure Island"; P. Travers, "Mary Poppins"; J. K. Jerome, "Liverpool Cheeses"; J. Londoni loomajutte; J. R. R. Tolkien, "Kääbik".

Luuletused, nt R. Burns, "Oh, My Love is Like a Red, Red Rose"; H. Longfellow, "The Twilight".

Laulud, nt "We shall overcome", "Billy Boy".

Anglo-ameerika kultuuritegelasi. Tutvumine noorte eluoluga (õppimine, töö, vaba aeg jne).

### **8. klass**

Austraalia ja Uus-Meremaa lühitutvustus (pealinn, tähtsündmused ajaloost, loodusrikkused, kuulsad nimed); Maadeavastused, taime- ja loomariik.

Muusika inglise keelt kõnelevates maades; mõned tuntud poplaulud.

Suurkujusid ajaloost: Kuningas Alfred, William Shakespeare, Abraham Lincoln, Walt Disney, Florence Nightingale jt.

Kirjandus, nt D. Defoe, "Robinson Crusoe"; "Kuningas Arthuri lood"; Robin Hoodi legendid ja ballaadid; R. Dahl (katkendeid).

Luuletused, nt W. Wordsworth, "Daffodils"; R. Frost, "Stopping by the woods"; W. M. Davis, "Leisure".

Anglo-ameerika kirjanikke.

Tutvumine teismeliste õiguste, kohustuste ja suhete teemaga.

### **9. klass**

Inglise keel infokandjana, ülevaade inglise keelt kõnelevatest maadest (endised kolooniad); ingliskeelsete maade kultuuri mõjust Eestis (Inglise pargid ja arhitektuur, teater ja filmikunst, popmuusika, ajakiri National Geographic).

Kirjandus, nt O. Wilde, "The Devoted Friend", "The Infanta", "The Happy Prince"; S.

Leacock, "How we celebrated the Mother's Day"; E. Philpotts, "Merivale'i kooli lood"; üks näide Agatha Christie'lt.

Luuletused, nt W. Shakespeare, "Sonnet 130", H. Longfellow, "The Song of Hiawatha" (katkend).

Laulud, nt nüüdisaja muusika.

Anglo-ameerika kunstnikke ja näitlejaid.

Ettekujutus Inglismaa ajaloo etappidest.

## LISA 2. Test briti kultuuriteadmiste kohta

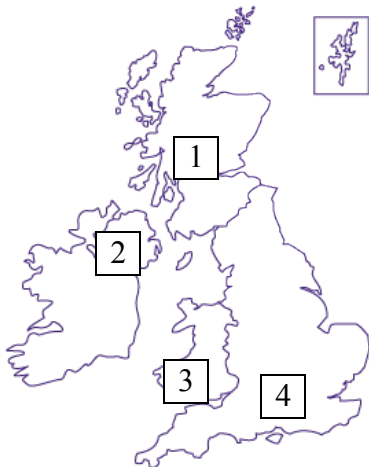
Dear year 8 student

My name is Egle Pääslane and I am doing research on students' knowledge of British culture for my bachelor thesis. The aim of my research is to find out how much year 8 students know about Britain and its culture. I would appreciate if you found time to do the quiz. It will take about 10-15 minutes. The quiz is anonymous and the answers are used only for the research.  
Thank you for your cooperation.

Egle Pääslane  
[eglepaaslane@hotmail.com](mailto:eglepaaslane@hotmail.com)

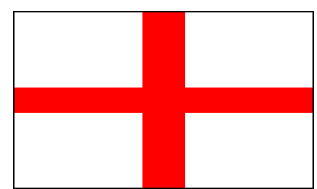
### Quiz

1. Britain consists of four countries: England, Scotland, Wales and Northern Ireland. Look at the map and write the name of the country next to the correct number



- 1.....  
2.....  
3.....  
4.....

2. Write the name of the country under its flag. Scotland, Wales, England, Northern Ireland



- 1..... 2..... 3..... 4.....

3. Match the countries with their patron saints. Write the correct number to the box next to the country's name.

- a. England   
b. Wales   
c. Scotland   
d. Northern Ireland

1. St. Andrew  
2. St. David  
3. St. Patrick  
4. St. George

**In questions 4 to 14 circle the correct answer.**

- 4. England, Wales, Scotland and Northern Ireland together form a country whose full official name is ...**
  1. Great Britain
  2. The United Kingdom of Britain
  3. The United Kingdom of Great Britain
  4. The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland
  
- 5. Which is the correct order of cities from north to south?**
  1. Manchester, Edinburgh, London
  2. Edinburgh, Manchester, London
  3. Edinburgh, London, Manchester
  
- 6. Britain was invaded many times in its history. Who of these were last to conquer Britain?**
  1. Anglo-Saxons
  2. Normans
  3. Romans
  4. Vikings
  
- 7. Britain is a monarchy. This means that a king or queen is the Head of State. Which of these British monarchs was on the throne for the longest time?**
  1. Charles I
  2. Elizabeth I
  3. Henry VIII
  4. Victoria I
  
- 8. In Britain, the word 'cheers' is commonly used instead of 'thank you' and 'good bye'.**
  1. True
  2. False
  
- 9. When crossing the road, you should first look to the left and then right.**
  1. True
  2. False
  
- 10. When boarding a bus you should stand in line and wait patiently for your turn.**
  1. True
  2. False
  
- 11. At what age can children in the UK choose to leave school?**
  1. 12
  2. 14
  3. 16
  4. 18
  
- 12. Who is the current heir to the throne?**
  1. Charles, The Prince of Wales
  2. Prince Andrew, The Duke of York
  3. Prince Philip, The Duke of Edinburgh
  4. Prince William, The Duke of Cambridge

**13. What is the minimum age required to drive a car?**

- 1. 16 years old
- 2. 17 years old
- 3. 18 years old
- 4. 19 years old

**14. A girl says she studies at the 6<sup>th</sup> form. About how old is she?**

- 1. 12-13
- 2. 13-14
- 3. 14-15
- 4. 16-18

**15. Read the description of three holidays. How are these holidays called? Write the name of the holiday on the dotted line after the text.**

*15.1 This holiday celebrates the last day before the beginning of the Lent. It is always on a Tuesday, 47 days before the Easter Sunday. People celebrate this holiday by eating foods that traditionally are not allowed during the Lent. In Britain, it is a time for people to eat pancakes or participate in pancake races. People who take part in the pancake races carry thin pancakes in frying pans and must race to the finish, flipping pancakes as they go.*

This holiday is called .....

*15.2 This holiday is celebrated on the 17th of March in honour of the saint of Ireland. People celebrate the day with parades, speeches, festive Irish dinners, Irish music and dances. A lot of people wear green on that day.*

This holiday is called .....

*15.3 This holiday is celebrated on the 5th of November to remember the Gunpowder Plot. On that day in 1605, a group of people planned to blow up the Houses of Parliament and kill the king. Luckily their plan failed. To remember this day, people across Britain light bonfires (big open air fires) and explode fireworks.*

This holiday is called .....

**Please give some information about yourself**

- 1. I have studied English from year .....
- 2. I am a boy / a girl
- 3. How do you assess your knowledge of British culture. Circle the answer that suits you best

- 1. Very good
- 2. Good
- 3. Average
- 4. Not so good
- 5. Bad

**Thank you for your time!**

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Egle Pääslane,

(sünnikuupäev: 18. mai 1991)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„8. klassi õpilaste teadmised briti kultuurist Tartu koolide näitel“,

mille juhendaja on Evi Saluveer, magister

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

**Tartus, 16.05.2014**