

Tartu Ülikool

Filosoofiateaduskond

Eesti ja üldkeeleteaduse instituut

Gerli Lokk

**Diskursuseanalüüsi rakendatavus gümnaasiumi
meediaõpetuses K. Aava ja Ü. Salumäe õpiku „Meedia ja
mõjutamine“ näitel**

Magistritöö

Juhendaja Kersti Lepajõe, PhD

Tartu 2014

Sisukord

Sisukord.....	2
Sissejuhatus.....	4
1. Diskursus	6
1.1. Diskursuse mõiste	6
1.2. Diskursuse karakteristikud	7
1.3. Diskursuse kord.....	8
1.4. Diskursuseanalüüsi liigid	9
2. Kriitiline diskursuseanalüüs	10
2.1. Kriitilise diskursuseanalüüsi ajalugu ja kriitika.....	10
2.2. Kriitilise diskursuseanalüüsi eesmärgid	10
2.3. Kriitilise diskursuseanalüüsi põhimõtted	12
2.4. Kriitilise diskursuseanalüüsi meetodid.....	13
3. Diskursuseanalüüsi ja kriitilise diskursuseanalüüsi rakendamine hariduses	15
3.1. Kriitilise kirjaoskuse (<i>critical literacy</i>) õpetamine kriitilise diskursuseanalüüsi kaudu	18
4. Gümnaasiumi eesti keele kursus „Meedia ja mõjutamine“	22
5. K. Aava ja Ü. Salumäe õpiku „Meedia ja mõjutamine“ (2013) tutvustus	24
6. Õpiku „Meedia ja mõjutamine“ vastavus õppekava ja õppevara nõuetele	26
6.1. Õpiku „Meedia ja mõjutamine“ vastavus õppekava nõuetele	26
6.2. Õpiku „Meedia ja mõjutamine“ vastavus õppevara nõuetele.....	30
7. Õpik „Meedia ja mõjutamine“ õpetaja vaatepunktist.....	32
8. Õpiku „Meedia ja mõjutamine“ rakendamine Lähte Ühisgümnaasiumi 11.m klassi näitel ...	36
8.1. Metoodika kirjeldus	36
8.2. Õpiku teooriaosa ja ülesannete rakendatavuse analüüs ning järeldused	37
8.2.1. Järeldused tagasisideküsitluse esimese osa vastuste põhjal	48
8.3. Õpilaste hinnang õpieesmärkide saavutamisele ja nende hinnangute analüüs.....	54
8.3.1. Järeldused tagasisideküsitluse teise osa vastuste põhjal	61
9. Järeldused ja ettepanekud.....	63
Kokkuvõte	68
Kirjandus	71

The Applicability of Discourse Analysis in High School Media Studies Based on the Textbook „Media and Influence“ by K. Aava and Ü. Salumäe	75
Lisad	78
Lisa 1. Metoodilist materjali modaalsuse õpetamiseks	78
Modaalverbid	78
Kõneviisid	79
Modaaladverbid	81
Lisa 2. Tagasisideküsitlus õpiku peatüki „Tekst suhtlusvahendina“ põhjal.....	83
Lisa 3. Tagasisideküsitlus õpiku peatüki „Meediatekst“ põhjal	84
Lisa 4. Tagasisideküsitlus õpiku peatüki „Meedia loomulikustab maailma“ põhjal	85
Lisa 5. Tagasisideküsitlus õpiku peatüki „Meedias osalejate rollid“ põhjal.....	87
Lisa 6. Tagasisideküsitlus õpiku peatüki „Argumenteerimise strateegiad“ põhjal	89
Lisa 7. Tagasisideküsitlus õpiku peatüki „Sõnavara ja lausetasandi diskursuseanalüüs“ põhjal	91
Lisa 8. Tulpdigrammid õpieesmärkide saavutatuse kohta.....	92

Sissejuhatus

6. jaanuaril 2011. aastal kehtestati Eesti Vabariigi valitsuse määrusega uus riiklik õppekava. Sellega sätestati kaasajastatud eesti keele õpetamise kontseptsioon: gümnaasiumi ainekava sisaldab uusi kursusi (kokku 6), sealhulgas gümnaasiumi teisel õppeaastal õpetatav kursus „Meedia ja mõjutamine“. (GRÕK)

On loomulik, et uut eesti keele ainekava aitavad rakendada uued õpikud. Kursuse „Meedia ja mõjutamine“ õpetamiseks on võimalik valida kahe õpiku: Külliki Kase „Meedia mõju“ (2013) ning Katrin Aava ja Ülle Salumäe „Meedia ja mõjutamine“ (2013) vahel. Siinse magistritöö autor kasutas oma töös viimati nimetatud õpikut. Siinkohal on oluline juhtida tähelepanu faktile, et kuigi õppekava järgi on tegemist eesti keele kursusega, õpetati käesoleval õppeaastal meediakursust Lähte Ühisgümnaasiumi 11.m klassile ajakirjandustundide raames.

K. Aava ja Ü. Salumäe (2013: 15) õpiku kontseptsiooni alus on sotsiaalne konstruktivism ehk teooria, mille järgi kujundavad ühiskonna liikmed ise enda teadmised maailmast. Seega lähtutakse õpikus „Meedia ja mõjutamine“ diskursuseanalüüsi ja kriitilise diskursuseanalüüsi meetoditest, mis on Eestis uudne lähenemine meediaõpetusele.

Diskursuseanalüüsi ja kriitilise diskursuseanalüüsi meetoditest ja põhimõtetest on oma keele- ja sotsiaalteaduslikes uuringutes lähtunud Teun van Dijk (2007, 2008, 2009), Norman Fairclough (1995, 2001) ning Ruth Wodak (1996, 2007).

Haridusuuringutes on diskursuseanalüüsi meetodeid kasutanud Rebecca Rogers (2002). Pedagoogilistel eesmärkidel on kirjeldava ja kriitilise diskursuseanalüüsi metoodikat ning põhimõtteid rakendatud nii esimese kui teise keele õpetamisel (McCabe jt 2009; Trappes-Lomax 2004). Eelkõige õpetatakse kriitilise diskursuseanalüüsi abil kriitilist kirjaoskust (*critical literacy*) (Archakis, Tsakona 2009; Hjelm 2013; Luke 2012; Matthews 2005; McCabe jt 2009; Player 2013; Rogers 2002; Vargas Torres 2010).

Eelnevast tulenevalt on siinse magistritöö esimese ja teise peatüki eesmärk tutvustada diskursuse mõistet, diskursuseanalüüsi olemust ja eesmärke ning kriitilise diskursuseanalüüsi põhimõtteid ja meetodeid. Töö kolmandas peatükis antakse ülevaade, kuidas on kirjeldavat ja kriitilist diskursuseanalüüsi hariduses rakendatud. Magistritöö neljandas peatükis tutvustatakse gümnaasiumi eesti keele kursuse „Meedia ja mõjutamine“ õpieesmärke ja ainesisu. Viiendas peatükis iseloomustatakse K. Aava ja Ü. Salumäe õpiku „Meedia ja mõjutamine“ lähtekohti ning ülesehitust.

Kuna õpetamise ja õppimise seisukohast on väga oluline, et õpik vastaks kehtivale õppekavale, püstitati esimesena siinses magistritöös uurimisküsimus, kuivõrd K. Aava ja Ü. Salumäe õpik „Meedia ja mõjutamine“ seda nõuet täidab.

Õppekirjandusele esitatavad nõuded on kehtestatud Eesti Vabariigi haridus- ja teadusministri 11.08.10 määrusega, mis jõustus 1. septembril samal aastal (RT 2010). Sellest lähtuvalt püstitas käesoleva magistritöö autor järgmise uurimisküsimuse, kuivõrd vastab õpik „Meedia ja mõjutamine“ õppevara nõuetele. Nendele kahele uurimisküsimustele üritatakse vastust leida töö kuuendas peatükis. Siinse magistritöö seitsmendas peatükis analüüsib autor enda kogemust õpiku „Meedia ja mõjutamine“ rakendamisel õppetöös.

Empiirilise osa peamine eesmärk on hinnata, kuivõrd on õpik „Meedia ja mõjutamine“ rakendatav gümnaasiumiastmes. Selleks, et saada vastust nimetatud küsimusele, korraldati Lähte Ühisgümnaasiumi 11. meediaklassi õpilaste hulgas iga õpiku peatüki õpetamise järel tagasisideküsitlus (Lisa 2–7), mille tulemusi analüüsitakse siinse töö kaheksandas peatükis.

Üheksandas peatükis esitatakse kokkuvõtvalt järeldused ja ettepanekud, mis põhinevad õppekava ja -vara nõuete, õpetaja kogemuse ning õpilaste tagasisideküsitluste analüüsil.

Esimene lisapeatükk sisaldab meetodilist materjali modaalsete keelevahendite õpetamiseks, sest õpilaste hulgas läbi viidud tagasisideküsitlusest selgus, et modaalsusest arusaamine on keeruline. Seetõttu on õpetajal vaja koostada kinnistavaid ülesandeid. Peatükil on praktiline väljund: toetada tegevõpetajaid, kes töötavad K. Aava ja Ü. Salumäe õpikuga „Meedia ja mõjutamine“.

1. Diskursus

1.1. Diskursuse mõiste

Diskursuse mõistet defineeritakse erinevalt ja terminit kasutatakse nii sotsiaal- kui ka keeleteaduses. Seega on diskursusest rääkimisel vaatluse all nii filosoofilised, lingvistilised, psühholoogilised, sotsioloogilised kui ka antropoloogilised dimensioonid. Mõiste varieeruv kasutamine on tingitud erinevatest uurijatest ning erinevatest akadeemilistest koolkondadest ja kultuuridest. Kõikide erinevate definitsioonide ühisosa seisneb aga selles, et diskursusena käsitletakse keelt ja selle kasutust sotsiaalses kontekstis. Diskursustest on võimalik aru saada ainult koos kontekstiga. (Fairclough 1995: 4–7, 131; Meyer jt 2000: 25, 166; van Dijk 2007: 85; Weiss, Wodak 2007: 13)

Siinkohal tuleb pöörata tähelepanu faktile, et ka konteksti mõiste on mitmeti defineeritav ja laialivalgub. Keelelähenedes, mis ei uuri lähemalt diskursust, räägitakse verbaalsest kontekstist ehk siis järgnevatest sõnadest, lausetest ja kõnevoorudest. Diskursuse teemaga põhjalikult tegelenud Hollandi teadlane T. A. van Dijk sedastab, et diskursuseanalüüsis tuleb käsitleda konteksti mõistet kindla suhtlusolukorrana, milles tekst või vestlus avaldub. (van Dijk 2009: 1–2) Kriitilises diskursuseanalüüsis käsitletakse konteksti laia mõistena: see sisaldab nii sotsiopsühholoogilisi, poliitilisi kui ka ideoloogilisi komponente ning on seetõttu interdistsiplinaarne (Meyer jt 2000: 166).

Teksti käsitletakse staatilisena, aga diskursusele lähenetakse kui dünaamilisele mõistele. Diskursus tähendab viisi, kuidas millestki kindlas sotsiaalses kontekstis kirjutatakse või räägitakse, seega on diskursus ühiskonnaga vastastikmõjus ning selles avalduvad erinevad sotsiaalsed praktikad. Kriitilisest diskursuseanalüüsist lähtuvalt saame öelda, et diskursus on seotud keelekasutuse, inimeste, sotsiaalsete situatsioonide, institutsioonide ja struktuuridega. Diskursust on oluline analüüsida ja interpreteerida. (Gouveia 2007: 55; van Dijk 2008: 28–29; van Leeuwen 2008: 6; Lepajõe 2011: 23)

Inimeste käitumist kindlas olukorras või harjumuspärasest käitumisest saab samuti defineerida diskursusena, sellisel juhul viitab diskursus tegevusele või konventsioonile

(Fairclough 2001: 23). Kuna keel ei ole pelgalt kommunikatsioonivahend, vaid võimaldab edastada identiteete, saame rääkida ka keelest kui diskursusest (Gee 1999: 2).

Kuna siinse magistr töö keskne teema on kriitilise diskursuseanalüüsi rakendatavus, siis lähtutakse arusaamast, et diskursus on keelekasutus kindlas sotsiaalses kontekstis (Fairclough 1995: 4–7).

1.2. Diskursuse karakteristikud

Diskursusi kujundavad erinevad diskursuse ja ideoloogiaga seotud struktuurid: n.o diskursuse kord ja erinevad koodid, nt sõnavara. Samas loovad diskursusi ka poliitika, majandus, sugudevahelised suhted ja erinevad tsiviilühiskonna institutsioonid, nagu nt haridus. (Fairclough 1995: 73) Eesti haridusdiskursust on oma doktoritöös uurinud Tallinna Ülikooli õppejõud Katrin Aava (2010).

Diskursus on kompleksne mõiste. See koosneb kolmest elemendist: tekstist, vastastikusest mõjust ja sotsiaalsest kontekstist. (Fairclough 2001: 91; van Dijk 2007: 85) Tekst ja kõne ei pruugi alati mõjutada gruppidevahelisi võimusuhteid, seda teeb kontekst, mis annab diskursusele mõjuvõimu. Kontekst aga saab mõjutada ainult neid diskursuse aspekte, mis on varieeruvad. (van Dijk 2008: 91–92; 2009: 19)

Sotsiaalse konteksti kujunemisel mängivad suurt rolli kõik materiaalsed, vaimsed, isiklikud, sotsiaalsed, institutsioonilised, kultuurilised ja ajaloolised taustad/situatsioonid, milles lausung tehti (Gee 1999: 54). Seega sisaldab kontekst samaaegselt isiklike teadmisi ja kogemusi, aga põhineb ikkagi sotsiaalselt jagatud teadmistel ja uskumustel (van Dijk 2009: 24–26).

Diskursus võib väljenduda järgmistes aspektides:

1. suulistes ja kirjalikes tekstides;
2. visuaalides, nt fotodes ja filmides;
3. mittesõnalises suhtluses, nt žestides ja miimikas. (Aava, Salumäe 2013: 19)

Fairclough kasutab diskursuse mõistet, viitamaks tervele sotsiaalsele vastastikusele toimele, mille üks osa on tekst. Diskursus koos kommunikatsiooniga on oluline faktor ideoloogia kujundamisel ja muutumisel, sest just diskursus kujundab põhiuskumused ühiskonnas. Seega kuuluvad ideoloogilised protsessid diskursuste juurde. (Fairclough 1995: 71; 2001: 20; van Dijk 2008: 35)

Samas aga ei sisalda diskursus ainult tähenduse, vormi ja tegevuse loomist, vaid eeldab ka ulatuslikke teadmisi, mida van Dijk defineerib kui ühe kogukonna konsensuslikke uskumusi. Diskursuse loomine ja sellest arusaamine on ilma teadmisteta võimatu. Teadmiste omandamine ja muutmine nõuab diskursuse olemasolu. (van Dijk 2007: 85–87)

1.3. Diskursuse kord

Michel Foucault (1971: 9–10) on öelnud: „Ma oletan, et igas ühiskonnas on diskursuse tootmine ühtaegu nii kontrollitud, selekteeritud, korraldatud kui ka ümber jagatud erinevate protseduuride abil, mille ülesandeks on neutraliseerida diskursuse vägi ja oht, talitseda selle ettearvamatuid sündmusi, põigelda diskursuse raske, ähvardava materiaalsuse eest.“

Sotsiaalset institutsiooni saab käsitleda kui diskursuse korda, sest selles on sätestatud kindlad meetodid käitumiseks, kõnelemiseks ja nende juhtimiseks. Diskursuse kord pakub tegutsemiseks kindla raamistiku, ilma milleta osalejad ei teaks, kuidas nad peavad käituma. Samas aga peavad osalejad võtma omaks kindlad piirangud, mille selline raam on kehtestanud. Kuidas me räägime, põhineb sellel, kuidas me ümbritsevat näeme ja tajume. Seega, institutsioonid konstrueerivad enda ideoloogiad ja diskursused. (Fairclough 1995: 38–40)

Võim saab kontrollida diskursuse korda (Fairclough 2001: 25). Oluline on siinkohal pöörata tähelepanu faktile, et võim saab nii diskursuses sisalduda (*in discourse*) kui ka peidetud olla (*behind discourse*). Näiteks massimeedia diskursuses on võim peidetud. (Fairclough 2001: 36) Meediadiskursusest ei oodata seda, et ajakirjanikud valetavad, vaid et edastatakse oluline informatsioon, sealjuures isikuid või inimrühmasid

kahjustamata (van Dijk 2007: 88). Diskursused ja viisid, kuidas nad taastoodavad võimu, on kultuuriti erinevad – normid, väärtused, teadmised ja legitiimsuse standardid muutuvad ajaloos ja varieeruvad kultuuriti (van Dijk 2008: 17, 19).

1.4. Diskursuseanalüüsi liigid

Diskursuseanalüüsi praktiseerides jagunevad eesmärgid kaheks:

- 1) kirjeldavad eesmärgid (diskursuseanalüüs);
- 2) kriitilised eesmärgid (kriitiline diskursuseanalüüs).

Esimese puhul kirjeldatakse keelekasutust, aga ei otsita põhjuseid, miks on just neid vorme kasutatud. Kirjeldavas diskursuseanalüüsis selgitatakse keelekasutuse põhjuseid kas piiratud ulatuses või ei tehta seda üldse. Viimase puhul otsitakse kõneleja või kirjutaja eesmärkidest konkreetse keelekasutuse põhjuseid (vaatluse alla ei tule aga kõrgemad tasandid). Kui uurijal on kirjeldav eesmärk, siis ta ei analüüsi süvitsi diskursuse mõju. (Fairclough 1995: 43)

Kirjeldavate eesmärkidega diskursuseanalüüs koosneb Fairclough käsitluses järgmistest aspektidest: teadmiste kirjeldamine ja selgituste pakkumine sotsiaalsetele institutsioonidele viitamata. Kindlasti ei minda süvitsi selgituste andmisel ning tähelepanuta jäetakse võimu ja staatuse roll. (Fairclough 1995: 43–46, 49)

2. Kriitiline diskursuseanalüüs

2.1. Kriitilise diskursuseanalüüsi ajalugu ja kriitika

Kriitiline diskursuseanalüüs on noor distsipliin ning suurem hulk selleteemalistest teadustöödest on avaldatud 1990. aastatel. Norman Fairclough on välja arendanud kriitilise diskursuseanalüüsi teoreetilise raamistiku. (Meyer jt 2000: 144–145)

Distsipliin iseenesest ei ole jäänud kriitikast puutumata. Aastate jooksul on tekkinud palju erinevaid küsimusi, mis on nõudnud diskussiooni tekkimist. (Gouveia 2007: 60) Kriitilise diskursuseanalüüsi raamistikku on käsitletud eklektilise ja mittesüsteemsena. Samas aga võime näha sellist olukorda positiivsena, sest uurijatel on oluline endalt küsida, millised tööriistad sobivad just konkreetset vaatluse all oleva probleemiga. (Weiss, Wodak 2007: 6–7)

2.2. Kriitilise diskursuseanalüüsi eesmärgid

Kriitilise diskursuseanalüüsi rakendajad ise näevad oma töös poliitilist eesmärki: taotletakse mõju sotsiaalsetele praktikatele ja suhetele. Kriitiline diskursuseanalüüs on suunatud erinevatele sotsiaalsetele probleemidele ja nende avaldumise vormidele. Uuritakse sotsiaalset ebavõrdsust nii, nagu see on diskursuses väljendatud. Kriitilist diskursuseanalüüsi rakendatakse näiteks soo probleemide, rassismi, meedia, poliitika ja erinevate institutsioonide uurimisel. Meetodid varieeruvad juhtumist sõltuvalt. Võidakse teostada nii väiksemamahulisi kvalitatiivseid tegevusuuringuid kui ka suuremahulisi andmeanalüüsil põhinevaid uurimistöid. Kriitiline diskursuseanalüüs pole kunagi üritanud pakkuda üht kindlat spetsiifilist teooriat ega metodoloogiat. Seda ei saa käsitleda kui suletud paradigmat. (Meyer jt 2000: 147; van Dijk 2009: 111; Weiss, Wodak 2007: 12, 15)

Fairclough (1995: 45) arvates ei piisa kriitilises diskursuseanalüüsis kirjeldamisest, vaid aluseks tuleb võtta ideoloogia kontseptsioon, sest just selle abil on võimalik teaduslikult mõista diskursuse olemust. Diskursuseanalüüsi kriitiline eesmärk seisnebki eelkõige selle uurimises, kuidas diskursuses kasutatud ideoloogilisi võtteid ei tõlgendata enam

ideoloogilisena, vaid neid tajutakse loomuliku ehk *commonsense*’ina (Fairclough 1995: 28). Van Leeuwen (2008: 20) märgib, et kui midagi on diskursuses näidatud loomulikuna, siis tuleb sellesse kindlasti süüvida, sest see on ideoloogilisuse ilming. Kriitilises diskursuseanalüüsis süvenetakse sellesse, kuidas sotsiaalse võimu ärakasutamine, domineerimine ja ebavõrdsus väljendub tekstides ja kommunikatsioonis (van Dijk 2008: 85).

Keel on erinevatel viisidel seotud sotsiaalse võimuga. Võim küll ei tulene keelest, aga keelt saab kasutada selleks, et võimu esile kutsuda, et seda hävitada või vahendada seda, kuidas võim jaotub. (Weiss, Wodak 2007: 15) Ideoloogiatel ja võimusuhetel, mis diskursusi põhjustavad, on sügav ja valdav mõju diskursuse tõlgendamisele ja tootmisele (Fairclough 2001: 126). Selleks, et uurida võimu ja selle ärakasutamist, tuleb kindlasti mõista, kuidas mõjuvõimsad grupid ja institutsioonid (näiteks meedia) haldavad ja väljendavad enda teadmisi avalikus diskursuses (van Dijk 2007: 87–88). Keel on ühiskonnas valitsevate suhete vahendaja. Kriitilise diskursuseanalüüsi üks keskne eesmärk on muuta inimesed teadlikumaks keele ja ühiskonna vahelistest vastastikutest mõjutustest. (Lepajõe 2011: 25)

Kirjeldatakse teksti looja keelelisi valikuid, mis pole juhuslikud, vaid on otseses seoses teksti looja vaatepunktiga. Autori tehtud valikud tekstis loovad tähendusi ja konstrueerivad tegelikkust. Uurijaid huvitab, mis mõjutab neid valikuid. (Kasik 2008: 11–12) Analüüsitakse, kuidas on keelelisi vorme kasutatud võimu väljendamiseks ja sellega manipuleerimiseks (Weiss, Wodak 2007: 15). Kasutatakse erinevaid meetodeid, mis võivad olla teoreetiliselt ja analüütiliselt erinevad. Samas aga, vaadeldes kriitilise diskursuseanalüüsi üldeesmärke ja perspektiivi, näeme, et üldised lähenemisviisid ja teoreetiline raamistik on väga tihedalt seotud. Enamik kriitilistest diskursuseanalüüsides küsib, kuidas kindlad diskursuse struktuurid toodavad sotsiaalset domineerimist. (van Dijk 2008: 87)

Kriitilise lähenemise üks eesmärke on uurida, milline on teadmiste ning sotsiaalsete institutsioonide/gruppide vaheline suhe. Pööratakse tähelepanu sellele, millised grupid või institutsioonid pääsevad kergemini ligi erinevat liiki teadmistele. Analüüsitakse,

millised inimgrupid või institutsioonid kehtestavad teadmiste definitsiooni. Kriitilise diskursuseanalüüsi rakendajatel lasub ülesanne detailselt selgeks teha üldised sotsiaalsed dominantsuse strateegiad ja teadmiste haldamise tasandid ning see, kuidas nad mõjutavad diskursuse struktuure. Samuti tuleb uuritavale materjalile läheneda vastupidisest perspektiivist: uuritakse, kuidas diskursuse strateegiad võivad mõjutada ühiskonna kognitiivseid ja sotsiaalseid omadusi. (van Dijk 2007: 88)

2.3. Kriitilise diskursuseanalüüsi põhimõtted

Kriitilise diskursuseanalüüsi üheks aluspõhimõtteks on seisukoht, et keelekasutus on alati seotud sotsiaalsete identiteetide, suhete, teadmiste ja uskumuste süsteemiga, küll aga erinevate juhtumite puhul eri moel (Fairclough 1995: 131).

Kriitiline diskursuseanalüüs asetab esiplaanile sotsiaalse konteksti ja keele suhted. See tähendab, et süsteemselt uuritakse sotsiaalsete protsesside iseloomu ja keeletekstide valikute vahelisi seosteid. Vaatluse all on nii kirjutatud kui ka räägitud tekst kontekstis. (Fairclough 1995: 96)

Kriitilise diskursuseanalüüsi kesksamad ja olulisimad printsiibid on Wodaki (1996: 17–20) põhjal järgmised.

- 1) Kriitiline diskursuseanalüüs võtab vaatluse alla sotsiaalsed probleemid. See ei vaatle mitte ainult keelekasutust iseenesest, vaid sotsiaalsete ja kultuuriliste protsesside ning struktuuride lingvistilist iseloomu.
- 2) Kriitiline diskursuseanalüüs uurib nii diskursuses esinevat võimu kui ka võimu diskursuse üle.
- 3) Ühiskond ja kultuur on diskursusega tihedalt seotud: diskursus vormib neid ning samal ajal on nemad erinevatest diskursustest mõjutatud. Keelekasutus toodab ja kujundab ühiskonda ja kultuuri, kaasa arvatud võimusuhteid.
- 4) Keelekasutus võib olla ideoloogiline. Et seda kindlaks teha, tuleb tekstide analüüsimisel süveneda nende interpretatsiooni ja vastuvõtmisesse.
- 5) Diskursused on ajaloolised ning neist saab aru ainult siis, kui nende analüüsimisel pöörata tähelepanu konkreetsele kontekstile.

- 6) Diskursused pole mitte ainult osa kindlast kultuurist, ideoloogiast või ajaloost, vaid nad on ka intertekstuaalselt teiste diskursustega seotud.
- 7) Diskursuseanalüüs on interpreteeriv ja selgitav. Interpretatsioonid on alati dünaamilised ning avatud uutele kontekstidele ning informatsioonile.
- 8) Diskursus on sotsiaalse käitumise vorm. Seega on kriitiline diskursuseanalüüs sotsiaalne teaduslik distsipliin, mille fookuses on leida vastus praktilistele küsimustele.

Kuna tekstianalüüs on ainult üks osa diskursuseanalüüsist, siis lähtuvalt seisukohast, et keel on sotsiaalne nähtus, tuleb kindlasti analüüsida mitte ainult teksti, vaid ka selles kajastuvaid suhteid tekstide, vastastikuse mõju ja konteksti vahel (Fairclough 2001: 20–21). Äärmiselt oluline on lõimida sotsiaal- ja keeleteadlaste seisukohti (Fairclough 1995: 131).

2.4. Kriitilise diskursuseanalüüsi meetodid

Van Djik (2008: 87) eristab kriitilise diskursuseanalüüsi juures mikro- ja makrotasandit. Mikrotasandisse kuuluvad keelekasutus, diskursus, verbaalne vastastikune mõju ja kommunikatsioon. Makrotasandi analüüsi moodustavad võim, dominantsus ja ebavõrdsus sotsiaalsete gruppide vahel. Igapäevases kogemuses moodustavad mikro- ja makrotasand ühtse terviku.

Kuna diskursus iseenesest koosneb kolmest erinevast elemendist, milleks on tekst, vastastikune mõju ja sotsiaalne kontekst, siis peab kriitiline diskursuseanalüüs hõlmama kõigi nende analüüsi (Fairclough 1995: 74; 2001: 91).

Kriitilise diskursuseanalüüsi kolm erinevat tasandit on teksti kirjeldamine (*description of text*), teksti ja vastastikuse mõju tõlgendamine (*interpretation of the relationship between text and interaction*) ning vastastikuse mõju ja sotsiaalse konteksti selgitamine (*explanation of the relationship between interaction and social context*) (Fairclough 2001: 91).

Esimene kriitilise diskursuseanalüüsi tasand on tekstianalüüs, mis koosneb vormi ja tähenduse analüüsist, kusjuures Fairclough rõhutab mitmel korral nende vastastikust seost (Fairclough 1995: 133). Lingvistiline tekstianalüüs ühendab süntaktilisi, semantilisi ja pragmaatilisi tasandeid (Meyer jt 2000: 24).

Kriitiline diskursuseanalüüs peab olema interpreteeriv (Meyer jt 2000: 164). See tasand on seotud sotsiokognitiivsete aspektidega ning hõlmab mõlemat, nii seletust selle kohta, kuidas osalejad toodavad ning tõlgendavad tekste (seda analüüsitakse ka konversatsioonianalüüsis ning pragmaatikas), kui ka analüüsi, mis keskendub diskursuse suhtele diskursuse korruga (Fairclough 1995: 134).

Erinevad sotsiaalsed praktikad mõjutavad nii tekstiloomet kui ka tekstide tõlgendamist. Loomise protsessi ajal jäävad sellest teksti oma „jäljed“. Interpreteerimine toimubki just teksti sisse jäetud „viidete“/„jälgede“ abil. (Fairclough 1995: 133) Interpreteerimine on kompleksne: see koosneb nii teksti kui ka konteksti interpreteerimisest ning mõlemad on siinjuures võrdselt olulised (Fairclough 2001: 118–122).

Kriitilises diskursuseanalüüsis on oluline selgitada nii, et oleks aru saada, kuidas antud tulemusteni jõuti. Tulemuste valiidsus ei ole absoluutne ega vääramatu, vaid on alati avatud uutele kontekstidele ning informatsioonile, mis võivad selgitusi muuta. Just avatus lõpliku tulemuse suhtes, arusaadavus ning paradigma interpreteeriv ja selgitav olemus on olulised kriitilise diskursuseanalüüsi kriteeriumid. (Meyer jt 2000: 164)

Selgitamise tasandi eesmärk on kujutada diskursust sotsiaalse protsessina ning osana sotsiaalsest praktikast. Kolmanda diskursuseanalüüsi tasandi käigus näidatakse, kuidas sotsiaalsed struktuurid määravad diskursuse ja millised taastootvad efektid võivad olla diskursustel nendele struktuuridele, neid kas siis säilitades või muutes. (Fairclough 2001: 135) Diskursuse analüüsimisel sotsiaalse protsessina pööratakse tähelepanu võimu ja ideoloogia küsimustele (Fairclough 1995: 134).

3. Diskursuseanalüüsi ja kriitilise diskursuseanalüüsi rakendamine hariduses

Ajaloolises ja demograafilises kontekstis on keel, tekst ja diskursus saanud fookuses olevaiks hariduslikeks probleemideks (Luke 1995–96: 7). Iseenesest ei ole midagi uut idees kasutada emakeeleõpetuses erinevaid keeleteadusteooriaid. Näiteks juhtis Helsingi ülikooli professor Auli Hakulinen üheksakümnendatel keeleuurijate töörühma, mille eesmärk oli esitada kooliõpetuse arendamise tarbeks uusi keeleteaduslikke käsitlusi. (Kieli ja sen kieliopit 1996: 135)

Systemic Functional Linguistics (SFL) on välja toonud olulised põhimõtted, mida peaks arvestama kaasaegses keeleõpetuses.

- 1) Tuleb tegeleda multimodaalsete tekstidega. Õpilastele tuleb õpetada, kuidas interpreteerida sõnumeid, mis on interaktiivsed ning ei sisalda ainult tekste. Sellise õpetamise jaoks on vaja toetavat teooriat.
- 2) Õpilased peavad oskama analüüsida tekstides väljendatud suhtumisi. (McCabe jt 2009: 1–2)

Vaatamata sellele, kas diskursuseanalüüsi kohta saab öelda distsipliin, on see kindlasti äratuntav ning vajalik jõud hariduses (Trappes-Lomax 2004: 159). Diskursuseanalüüs on võimas ja efektiivne vahend, selle toomine haridusprotsessi on suur samm edasi kriitilise ja kaasava õppeprotsessi suunas, sest diskursuseanalüüsist lähtuvalt on teadmised interaktiivsed. Diskursuseanalüüsi kasutamine millegi õpetamisel tähendab seda, et ei õpita lihtsalt teoreetilisi teadmisi aine kohta, vaid õppimine on praktiline ja interaktiivne protsess. Saame öelda, et diskursuseanalüüsi rakendamine aitab luua õppekeskkonda, mis arendab koostöös õppimist ja kriitilist pedagoogikat. (Hjelm 2013: 879–880)

Diskursuseanalüüsi rakendatakse näiteks ema- ja võõrkeeleõpetuses selleks, et saavutada pedagoogilisi eesmärke. Mõlemal juhul on peamine eesmärk suhtlemiskompetentsuse saavutamine. Kriitiline diskursuseanalüüs on mõningal määral kaugenenud oma päritolust ning kujunenud süsteemsemaks meetodiks. Seetõttu

kaasataksegi kriitilist diskursuseanalüüsi järjest enam keeleõpetusse. Kriitiline diskursuseanalüüs on eelkõige rakendatud esimese keele õpetusse, sest selle kaudu arendatakse kriitilist kirjaoskust. (McCabe jt 2009: 6; Trappes-Lomax 2004: 151, 157–158)

Diskursuseanalüüsi rakendamine klassiruumis võib aga põhjustada erinevaid lahendust vajavaid probleeme.

- 1) On arusaadav, et väiksemad klassid on ideaalsed diskursuseanalüüsi kasutamiseks. Meetod peaks aga töötama ka suuremate gruppide puhul, kuid siis nõuab see õpetajalt suuremat pingutust.
- 2) Õpilased peavad kindlasti olema aktiivselt kogu protsessi kaasatud ning protsessi eesmärk peab olema neile selgitatud.
- 3) Tekib küsimus, kuidas hinnata õpilaste tööd. Suurem hindeline töö (eksam) ei tundu konstruktiivne. Lühemate kirjalike tööde hindamise puhul aga on probleem selles, et õpetaja on õpilasi pidevalt diskursuseanalüüsi kasutamisel juhendanud ja toetanud. Kuna õppekava on hindamises tavaliselt range, siis tekibki küsimus, kuidas rakendada diskursuseanalüüsil põhinevat lähenemist. (Hjelm 2013: 878–879)

Alljärgnev tabel „Diskursuseanalüüs ja haridus“ annab ülevaate, kuidas rakendatakse diskursuseanalüüsi esimese ja teise keele õpetamise kontekstis (Trappes-Lomax 2004: 151).

Keelekasutus	Diskursuseanalüüsi rakendatakse järgmiste eesmärkide saavutamiseks	Diskursuseanalüüsi kasutatakse järgmiste teemade uurimisel
Teise keele õpetamise kontekstis	<ul style="list-style-type: none"> • Õppe analüüs, sisu loomine ja hindamise vahendid. • Ülesanded ja materjalid koostatakse diskursuseanalüüsist lähtuvalt: selle kaudu õpetatakse nt grammatikat, 	<ul style="list-style-type: none"> • Klassiruumi ja tööülesannete interaktsiooni roll keele omandamisel. • Pragmaatika • Teine keel kui hariduse meedium: kontrastiivne retoorika. • Teine keel kui

	sõnavara ja fonoloogiat. <ul style="list-style-type: none"> • Õpetatakse oskusi: kõnelemist ja kirjutamist ehk retseptiivseid ja produktiivseid osaoskusi. • Õpetatakse kindlatel, nt akadeemilistel või professionaalsetel eesmärkidel. • Õpetajahariduses rakendatakse diskursuseanalüüsi. 	hariduse meedium ja tulevane klassivälise suhtluse meedium: keelt, ideoloogiat ja võimu puudutavad teemad.
Esimese keele õpetamise kontekstis	<ul style="list-style-type: none"> • Oskused hariduseks ja eluks. • Kirjaoskus kui sotsiaalne praktika. • Kriitiline kirjaoskus kui vahend. 	<ul style="list-style-type: none"> • Klassiruumi diskursuse struktuuri uurimine. • Sotsiaalsete klasside koodide ja hariduslike žanrite uurimine. • Klassiruumi diskursuse ja õpikute uurimine.

Diskursuseanalüüsi saab seega rakendada nii õpetamisel kui ka kogutud uurimismaterjali analüüsimisel. See on leidnud laialdast kasutust haridusuuringutes, sest a) see on teoreetiliselt ja metodoloogiliselt rikas ja hõlmab nii mikro- kui makrotasandeid; b) see on paindlik; c) seda saab kasutada ka kui pedagoogilist tööriista; d) seda saab rakendada kogemuste, uskumuste, sündmuste, programmide ja poliitika hindamiseks. (Rogers 2002: 773; Rogers, Schaenen 2013: 130–131) Eestis on diskursuseanalüüsi meetodit rakendanud Katrin Aava oma doktoritöös „Eesti haridusdiskursuse analüüs“ (2010).

3.1. Kriitilise kirjaoskuse (*critical literacy*) õpetamine kriitilise diskursuseanalüüsi kaudu

Haridus ja kirjaoskus on omavahel väga tihedalt seotud, sest kirjaoskus annab intellektuaalse pagasi, olemaks ühe kultuuri ja ühiskonna täisväärtuslik liige (Kellner, Share 2007: 4–5). Kirjaoskuse (*literacy*) mõiste ei ole piiratud ainult ühe võimaliku tähendusega. Eelkõige tähendab see oskust õppida lugema ja kirjutama ning hõlmab seega arusaamist grammatikast, keele struktuurist, toimetehhanismist, keelekasutusest, sõnumite interpreteerimist ning nende dekodeerimist ehk osadeks lahtivõtmist. (Frechette 2002: 23)

Tuleks kaasa aidata sellele, et ühiskonnas oleksid kriitilised lugejad, kes tajuvad tekstidesse peidetud sotsiaalset ebavõrdsust ja diskrimineerimist. Kriitilised lugejad mitte ainult ei pööra tähelepanu teksti esimesele ja põhilisele mõttele, vaid suudavad tekstides näha ka viiteid, mis võivad mõjutada lugeja vaatepunkti, ilma et ta sellest ise aru saaks. (McCabe jt 2009: 1, 6)

Kriitilise kirjaoskuse õpetamise mudelid on välja arendatud viie aastakümne jooksul (Luke 2012: 5). Kriitiline lähenemine kirjaoskusele (*critical literacy*) hõlmab erinevaid osaoskusi. Eelkõige tähendab see arusaamist teksti toimimisest, efektiivsusest, väärtustest ja ideedest. Kriitiline kirjaoskus tähendab mõistmist, kuidas tekst esitleb reaalsust, mis on seotud „tõega“. Oluline on mõista ka teksti ja selle autori kavatsuste suhteid. (Frechette 2002: 23) Nii kriitilise diskursuseanalüüsi kui ka kriitilise kirjaoskuse kesksed küsimused on *Mis on tõde? Kuidas seda esitletakse: kelle poolt ja kelle huvides? Kellel ja millistel eesmärkidel peab olema juurdepääs millistele piltidele ja sõnadele, tekstidele ja diskursustele?* Need küsimused ei saa vastuseid, kui piirduda vaid funktsionaalse lugemisoskusega. (Luke 2012: 4)

Kriitilise kirjaoskuse põhilised iseloomulikud tunnused on oma artiklis „Kriitiline kirjaoskus, diskursuseanalüüs meediatekstide ja keelilise mõjutamise analüüsiks“ (2011) kokkuvõtvalt sõnastanud Katrin Aava. Need on esitatud järgnevas loetelus.

- 1) Teadmine on kujundatud kindla kogukonna ühiskondlike põhimõtete alusel.

- 2) Keele vahendusel ei ole reaalsust võimalik 100% täpselt kujutada. Reaalsuse on kujundanud ajalugu ja kultuur, et säilitada võimusuhteid.
- 3) Tekstist arusaamine on tugevas seoses lugeja kultuurilise ja ajaloolise kogemusega. (Aava 2011: 2)

Teoreetikud väidavad, et kriitilise kirjaoskuse arendamine edendab demokraatiat ning et see võib viia ühiskonnas sotsiaalsete muudatusteni. Seega soovib Rogers kombineerida kriitilise kirjaoskuse teooriat õpetamise teooriaga. (Rogers 2002: 774–775) Oluline on siinjuures juhtida tähelepanu sellele, et kirjaoskuse õpetamine iseenesest ei ole neutraalne tegevus. See on sageli mõjutatud erinevatest normidest, väärtustest ning ühiskonnas toimivatest ebavõrdsustest. Kindlasti mängivad kriitilise kirjaoskuse õpetamisel rolli konkreetse riigi ajalugu ja poliitika. (Matthews 2005: 211)

Kriitiline kirjaoskus kuulub õppekava kultuurilisse, ideoloogilisse ja sotsiolingvistikulisse ossa ning on avalikult poliitiline suund õpetamisele ja õppimisele. Kriitilise kirjaoskuse õpetamisel võetakse kokku sotsiaalsed, poliitilised, kultuurilised debadid ja diskussioonid, analüüsid, kuidas tekstid ja diskursused toimivad: kus, milliste tagajärgedega ja kelle huvides. Koolides on õpetatud kriitilist kirjaoskust emakeeleõpetuse ja sotsiaalainete, näiteks ajakirjanduse raames. (Luke 2012: 5) Selle metodoloogia rakendamise käigus saab täidetud üks peamine hariduse eesmärk: see annab õpilasele tugevad sotsiaalsed oskused selleks, et reageerida, interpreteerida ja teha kaalukaid otsuseid ühiskonnas, mis nõuab oma liikmetelt mõtlemises autonoomsust. (Vargas Torres 2010: 185) Seega, kriitilise kirjaoskuse visioon on kujundada kriitilisi kodanikke (Hall 2010: 101).

Kuna diskursuseanalüüs ei sisalda koherentset pedagoogilist või analüütilist lähenemist, on seda mitmekülgsest rakendatud (Matthews 2005: 207). Kriitilise kirjaoskuse teoreetiline raamistik põhineb keelel ning keeleõpetuses saab edukalt rakendada kolme diskursuseanalüüsi tasandit. Rogers (2002) näiteks kasutas diskursuseanalüüsi tasandeid kriitilise lugemisoskuse arendamiseks. Esimesel diskursuseanalüüsi tasandil pööras ta koos õpilastega tähelepanu teksti mikrodimensioonidele, nt grammatika, asesõnade kasutus, viisakuskonventsioonid jms; teisel tasandil analüüsiti koos õpilastega, kuidas

on institutsioonilised rollid loodud, muudetud või säilitatud; kolmandal tasandil keskendus Rogers võimusuhetega (hegemoonia, ideoloogia ja privileegid) seotud küsimustele. (Rogers 2002: 775–778) Kriitilist kirjaoskust saab arendada ka piltide abil. Matthews (2005: 214) soovitabki 21. sajandil pöörata rohkem tähelepanu erinevatele visuaalidele ning esitada nende analüüsimiseks küsimus *Milliseid teadmisi, võimusuhteid, identiteete on esitatud, strategiseeritud, polemiseeritud?*.

Kriitilise kirjaoskuse õppimine ja õpetamine on interaktiivne protsess. See sõltub kindlasti õpetaja ja õpilaste omavahelistest suhetest/vastastikusest toimest, valitud tekstidest ja õppekavast ning arutluse all olevatest sotsiaalsetest diskursustest. Kriitilist diskursuseanalüüsi saab siinjuures rakendada pedagoogilise ja analüütilise tööriistana. (Rogers 2002: 785)

Kriitilise diskursuseanalüüsi meetodeid rakendades arenevad õpilased tekstide, diskursuste ja informatsiooni käsitlemisel. Niimoodi saavad nad paremini aru tekstide ideoloogilistest ja hegemoonilistest eesmärkidest, mis on ka kriitilise pedagoogika oluline eesmärk. Kriitilise diskursuseanalüüsi meetodite kasutamine õpetab seda, kuidas konkreetsete grammatiliste struktuuride ja sõnavara valik lugejaga manipuleerida võivad. (Luke 2012: 8)

Massimeedia sõnumite sümbolistlik, ideoloogiline ja vaevu hoomatav kompleksus teeb need analüüsivääriliseks ka keeletundides. Kriitilise analüüsimise eesmärk on identifitseerida stereotüübid, eelarvamused, arutlusvead jms. See meetod võimaldab minna interpreteerimisel sügavatele tasandile, leida üles seosed. Õpilaste kriitilise tähelepanelikkuse suurendamiseks tuleb neile anda spetsiaalseid ülesandeid. Kindlasti tuleb kriitilist diskursuseanalüüsi kasutada loominguliselt. (Archakis, Tsakona 2009: 359; Player 2013: 65; Vargas Torres 2010: 182)

Õpilased vajavad tekstide kriitiliseks lugemiseks ja nende kohta küsimuste esitamiseks analüütilist tööriista, mida pakubki kriitiline diskursuseanalüüs. Analüüs rassisimateemal võiks välja näha näiteks alljärgnev: kõigepealt õpilased kirjeldavad, kuidas on meedias mustanahalisi presenteeritud, teisel tasandil toovad õpilased välja kõrvaltähendused, nt piltide tähendused, seosed jms. Viimaseks jõuavad nad

ideoloogilisuse tasandile. Võib öelda, et kriitiline diskursuseanalüüs toob keeleõpetusse sotsiokultuurilise perspektiivi. (Vargas Torres 2010: 182–183)

Selleks, et õpetamine oleks võimalikult efektiivne, peab õpetaja arvestama hariduses toimuvaid muutusi ja tendentse. Diskursuseanalüüsi on rakendatud nii pedagoogilistel eesmärkidel kui ka haridusuuringutes. Viimati nimetatud juhul on eesmärk analüüsida kogutud uurimismaterjali ning selliste uuringutega on palju tegelenud nt Rebecca Rogers (2002). Diskursuseanalüüsi metoodikat on kasutatud ema- ja võõrkeeleeõpetuses suhtlemiskompetentsuse saavutamiseks ning sotsiaalainete õpetamisel. Eelkõige rakendatakse kriitilist diskursuseanalüüsi eesmärgiga arendada õpilastes kriitilist kirjaoskust, mis kuulub õppekava kultuurilisse, ideoloogilisse ja sotsiolingvistilisse ossa ning on avalikult poliitiline suund õpetamisele ja õppimisele (Luke 2012: 5). Eestis on K. Aava ja Ü. Salumäe diskursuseanalüüsi metoodikat rakendanud õpikus „Meedia ja mõjutamine“ (2013).

4. Gümnaasiumi eesti keele kursus „Meedia ja mõjutamine“

6. jaanuaril 2011. aastal võeti Eesti Vabariigi valitsuse määrusega vastu uus riiklik õppekava. Sellega seoses uuenes ka eesti keele ja kirjanduse ainekava. (GRÕK)

Uue õppekava kolmandas paragrahvis seatakse sihiks, et gümnaasiumilõpetajast kujuneb oma ühiskonna jätkusuutlikkuse eest vastutav kodanik. Et seda saavutada, taotletakse muuhulgas järgmisi pädevusi: gümnaasiumiõpilased oskavad argumenteeritult väidelda, kriitiliselt ja loovalt mõelda ning põhjendada enda valikuid ja seisukohti. Nimetatud pädevuste arendamiseks kaasajastati emakeeleõpetuse kontseptsioon ning lisati õppekavasse teiste uute kursuste hulgas ka „Meedia ja mõjutamise“ kursus. (GRÕK)

Selle õpetamisega taotletakse järgmisi õpitulemusi.

- 1) Õpilane tunneb meediakanaleid, trükimeedia, raadio, televisiooni ja elektroonilise meedia erijooni ning olulisi tekstiliike;
- 2) õpilane teab teksti üldtunnuseid ning eri tekstide vastuvõtu iseärasusi;
- 3) õpilane on teadlik meediateksti vastuvõtu eripärast ja selle põhjustest;
- 4) õpilane on omandanud tekstianalüüsi põhivõtted; analüüsib verbaalset teksti visuaalses ja audiovisuaalses kontekstis;
- 5) õpilane tajub teksti autori eesmärgi ning motiivi; leiab viiteid ja vihjeid teistele tekstidele, tõlgendab teksti seostuvate tekstide kontekstis;
- 6) õpilane eristab fakti arvamusest ning usaldusväärset infot küsitavast;
- 7) õpilane tunneb meediatekstis ära argumendid ja põhilised mõjutamisvõtted;
- 8) õpilane analüüsib kriitiliselt reklaami ning arutleb reklaami ja mainekujunduse teemadel;
- 9) õpilane oskab väljendada oma seisukohta loetu ja kuuldu kohta ning valida selleks sobivaid keelevahendeid. (GRÕK, lisa 1)

Eesti keele ainekavas on kursuse teemad jagatud nelja suurde ploki. Ainekava järgi tuleb neist esimese juures käsitleda teksti ja selle üldtunnuseid. Õppeteemadeks on

tekstide tõlgendamine, liigitamine, analüüs ning meediažanrid (uudis, reportaaž, intervjuu, arvamus). (GRÕK, lisa 1)

Teine teemaplokk näeb ette meediakanalite olemuse ja analüüsimisega tegelemist. Käsitletavate teemadena on välja toodud Eesti meediakanalid: eriala- ja üldhuviajakirjad, raadio- ja telekanalid, internet, paber- ja *online*-väljaanded ning kvaliteet- ja tabloidajakirjandus. (GRÕK, lisa 1)

Ainekava järgi tuleb kolmandas teemaplokis õpetada verbaalset ja visuaalset mõjutamist, manipuleerimist, meediaeetikat ja -kriitikat, enda seisukoha põhjendamist, autoripositsiooni ja allikate usaldusväärsuse analüüsimist, erinevate tekstide kriitilist lugemist, fakti ja arvamuse eristamist. Veel tuleb tegeleda meediaretoorika ning meedia vahendusel loodud müütide ja sotsiaalsete tunnuste analüüsimisega. (GRÕK, lisa 1)

Neljas teemaplokk näeb ette põhjalikku tegelemist reklaamiga: teemadeks on reklaami sihtrühmad, kanalid, mainekujundus, mõjutamise võtted ja reklaamis kasutatav keel. (GRÕK, lisa 1).

„Meedia ja mõjutamise“ kursuse maht on 35 ainetundi ja seda õpetatakse gümnaasiumi teisel õppeaastal. On loomulik, et uut eesti keele ainekava aitavad rakendada uued õpikud. „Meedia ja mõjutamise“ kursuse õpetamiseks on võimalik valida kahe õpiku: K. Aava ja Ü. Salumäe „Meedia ja mõjutamine“ (2013) ning K. Kase „Meedia mõju“ (2013) vahel.

5. K. Aava ja Ü.Salumäe õpiku „Meedia ja mõjutamine“ (2013) tutvustus

Õpik „Meedia ja mõjutamine“ ilmus kirjastuselt Künnimees 2013. aasta augustis ning on mõeldud 11. klassis eesti keele kursuse „Meedia ja mõjutamine“ õpetamiseks. Õpiku lähtekohaks on sotsiaalne konstruktivism ehk teooria, mille järgi ühiskonna liikmed kujundavad ise enda teadmised maailmast (Aava, Salumäe 2013: 15). Seega lähtuvad õpiku autorid kriitilise diskursuseanalüüsi meetoditest. Õpiku võtmesõnad on *diskursus*, *diskursuseanalüüs*, *kriitiline diskursuseanalüüs*, *vaatepunkt*, *ideoloogia*, *mõjutamine* ja *loomulikustamine*.

Õpik koosneb seitsmest peatükist: „Tekst suhtlusvahendina“, „Meediatekst“, „Meedia loomulikustab maailma“, „Meedias osalejate rollid“, „Argumenteerimise strateegiad“, „Sõnavara ja lausetasandi diskursuseanalüüs“ ning „Narratiiv sündmuse raamistajana“.

Peatükis „Tekst suhtlusvahendina“ tutvustatakse, mida tähendab tekst kui selline, millised on teksti tunnused ja funktsioonid, millisteks tüüpideks ja žanriteks tekstid jagunevad. Autorid selgitavad järgmisi mõisteid: *kontekst*, *koherentsus*, *kohesioon*, *sotsiaalne konstruktivism*, *vaatepunkt*, *diskursus*, *ideoloogia*, *loomulikustamine*, *diskursuse kord* ja *kriitiline diskursuseanalüüs*.

Peatükis „Meediatekst“ keskendutakse meedia ja uue meedia mõistetele ning antakse lühike ülevaade sellest, millised on erinevad meediumid. Autorid toovad välja, millised on tõsiasju, arvamust ja fantaasiat rõhutavad meediažanrid. Fookusesse võetakse uudis. Selgitatakse uudisväärtuse põhikriteeriume, uudiste diskursuse korda, uudiste kallutatust ja uudise raamistamist. Tuuakse välja pseudouudiste peamised tekkepõhjused ja räägitakse pseudosündmustest. Teistele ajakirjandusžanritele aga tähelepanu ei pöörata. Alapeatüki 2.4. teema on arutlev demokraatia, kus selgitatakse avaliku sfääri, tabloidide ja veebiajakirjanduse olemust. Probleemina tõstatakse kvaliteetajakirjanduse tabloidistumine.

Peatükis „Meedia loomulikustab maailma“ antakse põhjalik ülevaade loomulikustamisest ning tutvustatakse kriitilise diskursuseanalüüsi keskseid küsimusi.

Autorid selgitavad, kuidas toimub loomulikustamine filmitööstuses ja elustiiliajakirjades.

Peatükis „Meedias osalejate rollid“ antakse põhiteadmised diskursuserollide kohta. Alapeatükis 4.1. selgitatakse, kuidas toimivad modaalsed keelevahendid. Järgmised tähtsamad teemad on rollid meediasuhtluses ja ajastule omaste rollide loomulikustamine meedias. Seejärel tutvustatakse, kuidas luuakse reaalsus tõsielusarjades ja sotsiaalmeedias.

Peatükis „Argumenteerimise strateegiad“ antakse kõigepealt ülevaade argumentatsiooni struktuurist. Põhjalikult on seletatud fakti- ja tundepõhiste argumentide olemus ja tuuakse asjakohaseid näiteid. Ruth Wodaki analüüsimeetodi struktuuri selgitatakse ETV saate „Vabariigi kodanikud“ näitel. Alapeatükis 5.3. keskendutakse reklaamide liikidele ja neis avalduvatele mõjutamise võtetele.

Alapeatükis 6.1. „Sõnavara diskursuseanalüüs“ avatakse mõisted *kategoriseerimine, võtme- ja uudissõna, eufemism, metafoor, isikustamine* ning *ideoloogiline tähistaja*. Tekstianalüüsi teooriast lähtuvalt selgitatakse, millele viitab nende kasutamine tekstis.

Alapeatüki 6.2. teema on lausetasandi diskursuseanalüüs. Selgitatakse, milliste tekstis esinevate keeleliste vahendite abil saab analüüsida sündmuste ja inimsuhtete kujutamist ning sündmustele antud hinnangut.

Viimases peatükis „Narratiiv sündmuse raamistajana“ defineeritakse narratiivi mõiste ja kirjutatakse sellest, miks inimesed vajavad narratiive. Keskendutakse järgmistele teemadele: retooriline visioon, narratiivi suund, kõrgeim võim narratiivis ning arhetüübid. Lõpuks selgitavad autorid, kuidas konstrueerib meedia sõjadiskursust.

6. Õpiku „Meedia ja mõjutamine“ vastavus õppekava ja õppevara nõuetele

6.1. Õpiku „Meedia ja mõjutamine“ vastavus õppekava nõuetele

Õpetamise ja õppimise seisukohast on väga oluline, et õpik vastaks kehtivale õppekavale. Õpik peab aitama saavutada õppekavas püstitatud eesmärgid ning sisaldama ainekavas nimetatut. (RT 2010) Käesolevas peatükis analüüsitakse, kuidas aitab K. Aava ja Ü. Salumäe õpik „Meedia ja mõjutamine“ (2013) saavutada õppekava eesmärgid ning kuidas sisaldub õpikus ainekavas nõutut.

Kursuse lõpuks peab õpilane tundma meediakanaleid, trükimeedia, raadio, televisiooni ja elektroonilise meedia erijooni ning olulisi tekstiliike. Õpiku peatükis 2.1. antakse meediakanalite kohta lühike ülevaade, aga süvitsi teemaga ei minda, seega jäävad erijooned välja toomata. Ainekava sedastab, et õpilane peab tundma meedias avaldatavaid tekstiliike. Sellele teemale on pühendatud õpiku peatükk 2.2., milles tutvustatakse meediažanre kokkuvõtva tabelina, kuhu on kokku pandud nii trüki-, tele- kui raadiožanrid. Järgneb trükimeedia žanrite ülevaatlik lühitutvustus. Põhjalikult käsitletakse uudise temaatikat. Peatüki lõpus olevad ülesanded on samuti koostatud uudise põhjal, žanrite tundmise kohta on üks ülesanne (harjutus 1, lk 34, mille tööülesanne ütleb: „Võta ette mõni päeva- või nädalaleht. Milliseid žanre sealt leiad? Kas leiad mõne loo, mis ei kuulu ühegi žanri alla?“) Ainekava nõue on, et õpilane tunneks kõiki olulisemaid tekstiliike (uudis, reportaaž, intervjuu, arvamus), seda teadmist õpik aga ei loo. (Aava, Salumäe 2013: 25–47; GRÕK, lisa 1)

Teksti üldtunnuste tundmise eesmärgi saavutamiseks pakub õpiku esimene peatükk piisavalt infot. Teksti üldtunnustena käsitletakse tähendust, vormi, eesmärgid ning sidusust. Lisaks räägitakse tekstitüüpidest, mille selgitamist ainekava küll otseselt ei nõua. (Aava, Salumäe 2013: 6–9; GRÕK, lisa 1)

1.2. alapeatükk kannab pealkirja „Teksti sidususe, eri tekstide vastuvõtu iseärasusi“, mis peaks seega toetama õpieesmärgi *Õpilane teab eri tekstide vastuvõtu iseärasusi* saavutamist. Selles alapeatükis kirjeldatakse ülevaatlikult eri liiki tekstide (kirjutatud,

audiovisuaalse ja kuuldeteksti) väljendusvahendeid. Kuna tekstide vastuvõtmise iseärasuste teadmine on ainekavas eesmärgina välja toodud, võiks olla esitatud ka kinnistavaid ülesandeid. (Aava, Salumäe 2013: 13–15; GRÕK, lisa 1)

Selleks, et õpilane oleks teadlik meediateksti vastuvõtu eripärast ja selle põhjustest, tuginevad autorid põhimõttele, et meedia ei kirjelda reaalsust neutraalselt. Seda teemat käsitletakse erinevates peatükkides, nt „Keeleliselt konstrueeritud maailmapilt“, „Uudiste diskursuse kord“, „Meedia loomulikustab maailma“. Sama informatsiooni esitamine mitmes erinevas peatükis aitab ainekavas nimetatud eesmärki saavutada. (Aava, Salumäe 2013: 15–19; 39–47; 57–69; GRÕK, lisa 1)

Edasi sätestab ainekava, et pärast kursuse läbimist on õpilane omandanud tekstianalüüsi põhivõtted ning suudab analüüsida verbaalset teksti visuaalses ja audiovisuaalses kontekstis. Selle eesmärgi saavutamiseks on õpilastele toeks mitmed peatükid: 2, 4, 5, 6, 7, mis sisaldavad erinevaid võimalusi meediateksti analüüsimiseks. Tekstianalüüsiga minnakse süvitsi peatükis „Sõnavara ja lausetasandi diskursuseanalüüs“. See on tegelikult isegi rohkem, kui ainekava nõuab. Nii sõnavara kui lausetasandi analüüsis minnakse detailse diskursuseanalüüsi juurde. Verbaalse teksti visuaalses ja audiovisuaalses kontekstis analüüsimine jääb kindlasti tagaplaanile: õpiku teooria ega ülesanded ei paku selle saavutamiseks piisavalt võimalusi. (Aava, Salumäe 2013: 25–47; 72–82; 88–100; 104–112; 126–142; GRÕK, lisa 1)

Autori eesmärkide ja motiivide tajumisele on autorid palju panustanud. Seda eelkõige peatükis „Meedia loomulikustab maailma“, kus tuginetakse kriitilise diskursuseanalüüsi küsimustele. Nende abil pakutakse analüüsimiseks nii filmitööstuse toodangut kui ka elustiiliajakirju. Etteantud materjali ja ülesannetega süvitsi minemine võimaldab õpilastel näha, millise kuvandi on meedia meile loonud. (Aava, Salumäe 2013: 57–69; GRÕK, lisa 1)

Intertekstuaalsuse mõistet selgitatakse kuuendas peatükis, sealsamas tuuakse ka näiteid. Ainekavas püstitatud eesmärgid, et õpilased leiaksid tekstist viiteid ja vihjeid teistele tekstidele ning suudaksid tõlgendada teksti seostuvate tekstide kontekstis, jäävad õpikus tagaplaanile. Eesmärkide saavutamisele aitaks kaasa see, kui oleks ülesandeid, mis

tegeleksid konkreetset intertekstuaalsusega, hetkel on intertekstuaalsus mainitud ühe hinnangu andmise vahendina. (Aava, Salumäe 2013: 116–117; GRÕK, lisa 1)

See, et õpilane tunneb meediatekstis ära argumendid ja põhilised mõjutamisvõtted, on ainekavas sätestatud kursuse seitsmenda õpitulemusena. Paljuski seostub nimetatud eesmärk fakti ja arvamuse ning usaldusväärse info eristamisega. Peatükk „Argumenteerimise strateegiad“ aitab mõlemat eesmärki saavutada. Õpik annab ülevaate faktipõhiste argumentide olemusest, veelgi põhjalikuma ülevaate aga tundepõhistest argumentidest. Toodud on piisavalt näitlikustavat materjali, praktilised ülesanded (meediadiskussioonist fakti- ja tundepõhiste argumentide leidmine ning kohalike omavalitsuste valmiste rollimäng) peatüki lõpus peaksid aitama eesmärke saavutada. (Aava, Salumäe 2013: 88–94; GRÕK, lisa 1)

Õpiku autorid lähevad aga ainekavast kaugemale ning toovad sisse alapeatüki „Argumenteerimine diskussioonisaates“, mis iseenesest võiks aidata õpilasel eristada fakti- ja tundepõhiseid argumente ning mõjutamisvõtteid. Teemale lähenetakse Ruth Wodaki analüüsimeetodist lähtuvalt, mis nõuab õpilastelt tunduvalt rohkem kui argumentide eristamise ja mõjutamisvõtete äratundmise oskust. (Aava, Salumäe 94–100; GRÕK, lisa 1)

Õppe- ja ainekava nõuetest on mindud kaugemale ka neljandas peatükis, mis keskendub meediateksti diskursuserollidele ja nende keelelisele loomisele. Tutvustatakse modaalsust rolli kujundajana ning eesmärk on analüüsida, kuidas keeleliste vahendite abil saavutatakse tekstis modaalsus. Teema nõuab arusaamist keeleteaduse mõistetest, sest modaalseid keelevahendeid otseselt õpikus ei õpetata. Samas aitavad ülesanded (karikatuuri analüüsimine, lk 75 ja harjutus 2, lk 78) modaalsuse väljendamise põhimõtetest aru saada. Konkreetseid näiteid diskursuserollide ja modaalsuse määramiseks on peatükis vähe. (Aava, Salumäe 2013: 72–82; GRÕK, lisa 1)

Reklaami mõjutamisvõtteid ja reklaamiliike käsitletakse peatükis „Mõjutamine reklaamis“. Omandatud teadmiste abil peaks õpilane oskama reklaami kriitiliselt analüüsida ning arutleda reklaami ja mainekujunduse teemadel. Peatükis iseloomustatakse reklaamide diskursuse korda, keskendudes eelkõige sotsiaal- ja

šokireklaamile. Selline ülesehitus annab hea baasi reklaamide kriitiliseks analüüsimiseks. Eesmärgi saavutamiseks pakutakse välja viis sisukat ülesannet. (Aava, Salumäe 2013: 100–104; GRÕK, lisa 1)

Viimase eesmärgina sätestab ainekava loetu ja kuuldu kohta oma seisukoha väljendamise selleks sobivaid keelevahendeid kasutades. Meediakursustes mängib see eesmärk kindlasti suurt rolli, sama võib öelda ka käsitletava õpiku kohta. Ülesandeid on õpikus kokku 84, neist konkreetselt 25 tööjuhend nõuab oma seisukoha väljendamist. (Aava, Salumäe 2013; GRÕK, lisa 1)

Õpik vastab suuremas osas ainekavas seatud eesmärkidele. Selleks, et õpik aitaks saavutada kõiki oodatud õpitulemusi, tuleks täiendada mõningate teemade käsitlusi. Siinkohal pean silmas järgmisi valdkondi: meediažanrid, eri tekstide vastuvõtu iseärasused, verbaalse teksti analüüsimine visuaalses ja audiovisuaalses kontekstis, tekstidest viidete ja vihjete leidmine teistele tekstidele ning teksti tõlgendamine seostuvate tekstide kontekstis. (Aava, Salumäe 2013; GRÕK, lisa 1)

Nii mitmegei teema juures on õpiku autorid K. Aava ja Ü. Salumäe läinud õppe- ja ainekava nõuetest kaugemale. Seda näiteks peatükkides „Meedias osalejate rollid“, „Sõnavara ja lausetasandi diskursuseanalüüs“ ja „Narratiiv sündmuse raamistajana“ ning alapeatükkides „Keeleliselt konstrueeritud maailmapilt“, „Tekstide ideoloogilisus. Diskursus ideoloogiate väljendajana“, „Uudiste diskursuse kord“, „Arutlev demokraatia“, „Ökotarbimise diskursus“ ja „Argumenteerimine diskussioonisaates“. (Aava, Salumäe 2013; GRÕK, lisa 1)

Siinkohal on paslik edaspidiseks soovitada järgnevat: tuleks tagada õpiku vastavus õppekavale ning selle saavutamiseks võiks mõned õppekava eesmärkidega vähe seotud teemad kas välja jätta või siis neid lühendada.

6.2. Õpiku „Meedia ja mõjutamine“ vastavus õppevara nõuetele

Õppekirjandusele esitatavad nõuded on kehtestatud Eesti Vabariigi haridus- ja teadusministri määrusega, mis jõustus 1. septembril 2010. aastal (RT 2010).

Määruse esimene nõue ütleb, et õpiku aluseks on riiklik õppekava. Viies punkt täpsustab: õpik peab vastama riiklikus õppekavas kehtestatud õppeaine eesmärkidele, õppesisule, -tegevustele ja -tulemustele. (RT 2010) Nagu eelmisest alapeatükist selgus, saame öelda, et õpik „Meedia ja mõjutamine“ vastab vaid osaliselt riiklikus õppekavas sätestatud õpieesmärkidele.

Teise nõude kohaselt on õpik koostatud riikliku õppekava üldosas nimetatud alusväärtustest lähtuvalt. Kuna õpik „Meedia ja mõjutamine“ toetab teemavaliku kaudu õpilase vaimset, kõlblist, emotsionaalset ja sotsiaalset arenemist, siis saab järeldada, et gümnaasiumi riikliku õppekava alusväärtusi on õppekirjanduse koostamisel arvestatud. Lisaks on autorid pidanud silmas mitmekultuurilisuse põhimõtet ning väldivad eelarvamusi rõhutavaid stereotüüpe – see on üks õpiku lähtekohtadest. (Aava, Salumäe 2013; GRÕK; RT 2010)

Õpik annab materjali selleks, et arendada õpilasest loov, mitmekülgne, sotsiaalselt küps inimene ning ühiskonnas aktiivne kodanik. Õpik arendab kodanikuoskusi, -aktiivsust ja -vastutust, nt peatüki „Argumenteerimise strateegiad“ abiga. Seega aitab õppevara kaasa gümnaasiumi riikliku õppekava üldosas nimetatud õppe- ja kasvatusesmärkide saavutamisele. (Aava, Salumäe 2013; GRÕK)

Õpiku koostamisel on arvestatud kooliastme taotletavate pädevuste, õppe ja kasvatuselise rõhuasetustega ning läbivate teemadega. Üldpädevustest võib nimetada sotsiaalset pädevust, väärtus-, õpi- ja suhtluspädevust, mille arendamisega õpik „Meedia ja mõjutamine“ tegeleb. Läbivatest teemadest põimuvad õpikuga järgmised: kultuuriline identiteet, teabekeskond, tehnoloogia ja innovatsioon ning väärtused ja kõlblus, s.t et kaheksast kohustuslikust läbivast teemast on õpikuga otseselt seotud neli. (Aava, Salumäe 2013; GRÕK)

Gümnaasiumi riiklikus õppekavas käsitletakse õppimist aktiivse ja sihipärase tegevusena, mis on suunatud informatsiooni mõtestamisele ja tõlgendamisele. Selles sätestatakse: „Õppimises on kesksel kohal õpilaste aktiivne teadmiste konstrueerimise protsess.“ (GRÕK) Seega on vajalik rakendada aktiivõppemeetodeid (RT 2010). Väga paljus sõltub metoodika muidugi õpetajast, kuid õpikus toodud ülesanded võimaldavad õpilastel endal luua vanale tuginedes uut teadmist. Õpik pakub piisavalt diskussiooni- ja probleemülesandeid (nt ül 4, lk 64 *Vaata pilti ja arutle. Milliseid väärtushinnanguid Disney filmides esitatakse?* ning ül 2, lk 11 *Analüüsi samu fotosid järgmisel leheküljel ja kirjelda, millise tähenduse annab kontekst*). Samas on õpikus vähe rühmatööülesandeid: 84 ülesande hulgast 7. Samuti on vähe tähelepanu pööratud rollimängule: selliseid harjutusi on õpikus ainult üks (ül 2, lk 93–94 *Looge kaks hüpoteetilist parteid: parempoolne ja vasakpoolne...*). (Aava, Salumäe 2013)

Õppevara tekstid on kirjutatud korrektses kirjakeeles. Esineb küll üksikuid õigekirja- ja komavigu, nt lk 62 on kirjutatud sõna *karussellisõit* asemele *karusellisõit*; lk 91 on reksiooniviga *tundepõhiseid argumenteerimisstrateegiaid on järgmised*; lk 92 ja 127 esinevad näitelausestes *Teie, kui haritud inimene, teete kindlasti targa otsuse* ning *Ühiskonna muutudes, muutuvad normid ja keelekasutus, kirjutatakse uued õpikud* komavead. (Aava, Salumäe 2013) Arvestades õpiku mahtu, saab öelda, et eksimised korrektse kirjakeele vastu on üksikud ning need ei takista tekstimõistmist.

Õppekirjandus peab arvestama kohustuslike nädalatundide või kursuste arvuga (RT 2010). Võib öelda, et seitsme peatüki puhul on iga teema õpetamiseks ette nähtud viis ainetundi. Praktikas muidugi nii lihtsakoeliselt läheneda ei saa, sest osa teemadest on rohkem esile tõstetud. Õpetaja koostab küll õpiku põhjal oma töökava, kuid kindlasti ei saa olla eesmärk õpik kaanest kaaneni läbi õpetada.

7. Õpik „Meedia ja mõjutamine“ õpetaja vaatepunktist

Tutvunud „Meedia ja mõjutamise“ õpikuga, jäi silma uudne ja põnev lähenemine meediale. Õpiku lähtekoht, kriitilisele diskursuseanalüüsile tuginev sotsiaalne konstruktivism, võimaldab analüüsida meediatekste, sündmusi ja laiemalt kogu ühiskonda puudutavaid diskursusi. Selline vaatepunkt tundub põnev ning arvan, et see on õpilaste jaoks samuti huvitav.

Järgnevalt annan ülevaate, milliseid metoodilisi võtteid kasutasin ning kuidas õpikut „Meedia ja mõjutamine“ ühe ajakirjanduskursuse jooksul rakendasin.

Selgitamaks õpilastele mõisteid *vaatepunkt*, *diskursus*, *ideoloogia* ja *stereotüüp*, koostas Powerpointi ettekande. Diskursuse olemusest arusaamiseks palusin neil lugeda kaht artiklit: „Jaanus Rohumaa uuest suhtest: „Ühe kooselu lõpetamine ja teise alustamine pole naljaasi““ (ÕL 9.11.13) ning „Liina Randpere: „Ma olen kõikide elukaaslaste jaoks olnud noorem naine““ (ÕL 10.11.13). Ülejäänud eelpool nimetatud mõistetest arusaamiseks andsin õpilastele ülesandeks analüüsida Anna-Maria Penu artiklit „See pole religioon, see on orjus, idioodid!“ (EE 22.11.10) ning videoid kodulehelt www.stereotyp.ee/videoklipid. Seoste loomiseks pidasin oluliseks tegeleda kohe alguses aktuaalsete meediatekstidega. Õpik pakkus mõistete avamiseks üldisemaid ülesandeid, nt harjutused lehekülgedel 18 ja 24.

Kinnistamaks teadmisi *diskursuse*, *loomulikustamise* ja *ideoloogia* kohta ning selgitamaks *diskursuse korra* mõistet, koostas Powerpointi esitluse, mis põhines islamiteemade meediakajastusel. Õpilased analüüsisid selle põhjal, kuidas on meedias konstrueeritud sõjast ja terrorismist rääkimise diskursus. Otsisin lisamaterjali internetist ja ajakirjandusest, et teha uusi mõisteid õpilaste jaoks võimalikult lihtsalt arusaadavaks.

Meediakanalitest ülevaate saamiseks tegid õpilased iseseisvat tööd õpikutekstiga ning lahendasid ülesandeid lk 30–31. Meediažanrite kirjeldus on õpikus ülevaatlik, kuid žanrite tundmise kohta on antud vaid üks üldine ülesanne, harjutus 1, lk 34. Selleks et õpilased tunneksid erinevaid žanre, kasutasin järgmist meetodit: iga rühm pidi ühe žanri endale põhjalikult selgeks tegema ning seejärel seda klassikaaslastele tutvustama.

Uudise raamistamisest arusaamiseks tegid õpilased õpikus pakutud mõlemad ülesanded (harjutused 1, 2, lk 46). Et teadmist kinnistada, palusin õppuritel analüüsida, kuidas on raamistatud ERRi kodulehel 16.11.11 avaldatud uudis „Lasnamäe lasteaias hukkus kolmeaastane poiss“.

Peatüki „Meedia loomulikustab maailma“ teooria ning ülesanded tuginevad selgelt kriitilise diskursuseanalüüsi meetoditele. Siinkohal tuli õpilastele taas meelde tuletada, mida tähendavad mõisted *diskursus* ja *kriitiline diskursuseanalüüs*. Loomulikustamise selgitamiseks tuginesin õpiku ülesannetele. Teema kinnistamiseks koostasid õpilased analüüsiva Powerpointi ettekande filmis või seriaalis esindatud loomulikustamise kohta ning kirjutasid kirjandi teemal „Loomulikustamine elustiiliajakirjas“. Arutluse aluseks palusin õpilastel võtta harjutuse 3, lk 71. Selleks, et õppurid püsiksid teemas, soovitasin neil abivahendina kasutada keskseid kriitilise diskursuseanalüüsi küsimusi, mis on nimetatud õpiku harjutuses 1, lk 62–63.

Mõistmaks, kuidas modaalsus kujundab rolle, vt peatükk „Meedias osalejate rollid“, tegelesime teooriaosaga õpilaste soovil nii, et nemad lugesid teksti lõigu kaupa ette ning iga lõigu järel arutasime, mis on selle lõigu põhiidee. Õpilased analüüsisid õpikus esitatud küsimuste (harjutus 2, lk 78) alusel Priit Pulleritsu intervjuud „Keit Pentus, kunas lapsed tulevad?“ (Tartu Postimees 16.10.04) ja Tarmo Vahteri ning Krister Kivi intervjuud „Keit Pentus: punaste küüntega naine“ (EE 29.08.09). Õpikuülesande küsimuste põhjal suutsid õpilased arutleda.

Tõsielusaadete ja sotsiaalmeedia teema puhul rääkisime nende olemusest. Fookusesse võtsin aspekti, kuidas neis osalemine inimest edaspidi mõjutada võib. Teemad andsid õpilasele hea võimaluse arutada ning analüüsida enda käitumist ja harjumusi. Lisaks ülesannetele 1, 2, 3, lk 81 ning 1, 3, lk 85–86 palusin õpilastel nädala aja jooksul pidada meediakäitumise päevikut ning siis saadud tulemusi üksteisele tutvustada.

Fakti- ja tundepõhiste argumentide eristamiseks vajasin õpetajana väga head näitematerjali, kus ühes tekstis oleks võimalik mõlemaid argumentide liike selgesti eristada. Õpiku teooriaosas kirjeldatakse erinevaid liike ja tuuakse igaühe kohta ka näiteid, kuid nad ei ole ühes ajakirjanduslikus tekstis koos. Niisiis kasutasin

lisamaterjalina Äripäevas ilmunud Vilja Kiisleri arvamslugu „Andrus Ansip – peaminister, kes ei kuulunud“ (23.02.14). Valisin selle konkreetse arvamuse, kuna nimetatud artiklis eristuvad väga selgesti fakti- ja tundepõhised argumendid. Ka õpilased suutsid Vilja Kiisleri arvamuse põhjal leida tekstist argumendid ja määratleda nende liigid.

Reklaamiteema õpetamiseks koostas Powerpointi ettekande, kus kirjeldasin reklaamide liike koos näidetega ning andsin ette küsimused iga reklaami kriitiliseks analüüsimiseks. Tunni ettevalmistamisel kasutasin interneti abi, kust leidsin Youtube´ist Eesti reklaamide kanali, mis sisaldab nii kommerts- kui ka sotsiaalreklaame. Lisaks Powerpointi ettekandele lahendasid õpilased harjutusi lk 102–103.

Sõnavara ja lausetasandi diskursuseanalüüsi olemuse selgitamiseks vaatasime õpilaste soovil üle igas lõigus kirjeldatud mõisted ja nende olulisuse tekstianalüüsi seisukohast. Lisamaterjalina vaatasime Apple´i reklaami, mis oli inspireeritud George Orwelli teosest „1984“. Õpilased analüüsisid klippi kriitilise diskursuseanalüüsi meetoditele tuginedes. Sõnavara analüüsimiseks pakub õpik mitmeid ülesandeid: nt harjutus 2, lk 110, harjutus 1, lk 118, harjutus 3, lk 122, harjutus 4, lk 124. Vaatamata sellele, et palusin viimased kaks harjutust õpilastel iseseisvalt lahendada, selgus kontrollimise käigus, et nad vajasisid palju suunamist, sest ei osanud tekstile nõutud aspektidest läheneda. Kindlasti peab õpetaja andma õpilastele ette ühe näidise meediatekstist, mille sõnavara on analüüsitud. Ei piisa õpiku näitelausest, sest nii ei ole vaatluse all tervikut.

Samamoodi nagu sõnavara analüüsi puhul, peaks ka lausetasandi diskursuseanalüüsi meetodite omandamiseks andma õpilastele ette ühe näidise terviklikust analüüsitud meediatekstist. Ei piisa fragmentaarsetest kontekstist välja võetud näitelausest. Õpetajana pidin leidma lisamaterjali lausetasandi diskursuseanalüüsi õpetamiseks, sest konkreetset selle oskuse arendamiseks pakub õpik ühe ülesande. See on üpris ebamäärane ja üldine: „Vali ajakirjanduses üks aktuaalne teema, mida on lehtedes nädala jooksul kajastatud, ja tee selle teema pealkirjadele lausetasandi diskursuseanalüüs.“

Seega palusin õpilastel lausetasandi diskursuseanalüüsi omandamiseks analüüsida paaristööna artiklit „Tulemuslikum kui hirm“ (PM 23.04.2014). Õpilased pidid Postimehe juhtkirjast leidma umbisikulises tegumoes lauseid, jaatavas ning eitavas kõnes olevaid lauseid, erinevaid lauseliike, kasutatud modaalseid väljendeid, erinevates kõneviisides olevaid lauseid ning intertekstuaalsust. Lisaks sellele tuli analüüsida, kuidas on artiklis kasutatud asesõnu *meie* ja *teie*. Kui need erinevad aspektid olid leitud, palusin õppuritel arutleda, kuidas just need konkreetsed keelevahendid mõjutavad teksti sõnumist arusaamist.

Õpetaja vaatenurgast võib öelda õpiku „Meedia ja mõjutamine“ rakendatavuse kohta järgnevat.

- 1) Õpikumaterjali tuli õppeprotsessi käigus järjepidevalt lihtsustada, eelkõige ülesandeid kontrollides või teooria üle arutledes.
- 2) Õpetamisel ei saa tugineda ainult õpikutekstile. Vajalik on leida lisamaterjale ja koostada kinnistavaid ülesandeid.
- 3) Õpiku rakendamine nõuab õpetajalt põhikontseptsiooni ehk kriitilise diskursuseanalüüsi väga head tundmist. Et selgitada teooriat õpilastele, peab õpetaja ise ennast eelnevalt sellega põhjalikult kurssi viima.
- 4) Kuna suurim osa ülesannetest põhineb analüüsil, siis õppe mitmekesistamiseks peab õpetaja olema see, kes leiab tunnis rakendamiseks erinevaid meetodeid.
- 5) Peatükid „Meedia loomulikustab maailma“, „Meedias osalejate rollid“ ning „Sõnavara ja lausetasandi diskursuseanalüüs“ nõuavad õpetajalt palju lisaselgitusi. Iseseisvaks tööks seega need peatükid ei sobi. Modaalsuse ja lausetasandi diskursuseanalüüsi kohta on kindlasti vajalik teha kinnistavaid lisaülesandeid.
- 6) Enamasti on õpiku tööülesanded sõnastatud arusaadavalt. Sageli on lisatud selgitus alapunktidenä. Seega ei ole õpetajal tarvis tööjuhendeid pidevalt uuesti selgitada.
- 7) Esimeses peatükis toodud põhimõistetest (*diskursus, ideoloogia, vaatepunkt*) arusaamiseks on vaja õpilastele pakkuda juba esimeses peatükis ajakirjandustekstidel põhinevaid ülesandeid.

8. Õpiku „Meedia ja mõjutamine“ rakendamine Lähte Ühisgümnaasiumi 11.m klassi näitel

8.1. Metoodika kirjeldus

2013–2014 õppeaastal rakendati K. Aava ja Ü. Salumäe õpikut „Meedia ja mõjutamine“ põhilise õppevarana Lähte Ühisgümnaasiumi 11. meediaklassi ajakirjanduskursuse õpetamisel. Nimetatud klass on eelmisel õppeaastal ehk 10. klassis õppinud suunapõhiselt aineid „Ajakirjanduse alused“ ja „Sissejuhatus ajakirjandusse“. Lähte Ühisgümnaasiumi 11. meediaklassis omandab haridust kokku 15 õpilast, kellest üks on saksa päritoluga vahetusõpilane. Kuna tema ei õpi teistega samu teemasid, siis teda uuringusse ei kaasatud. Seega analüüsitakse käesoleva töö empiirilises osas 14 õpilase küsitluse vastuseid.

Enne uuringu läbiviimist püstitati kaks uurimisküsimust: kas õpik on gümnaasiumi meediaõpetuses rakendatav ning millisel määral on õpilased saavutanud kursusega taotletavad õpieesmärgid. Selleks, et saada vastust nimetatud küsimustele, viidi õpilaste hulgas iga õpiku peatüki õpetamise järel läbi tagasisideküsitlus (Lisad 2–7). Eraldi tagasisideküsitlust ei koostatud õpiku peatüki „Narratiiv sündmuse raamistajana“ kohta, sest selle peatüki teemadega tegeleti kogu kursuse jooksul paralleelselt teiste peatükkidega.

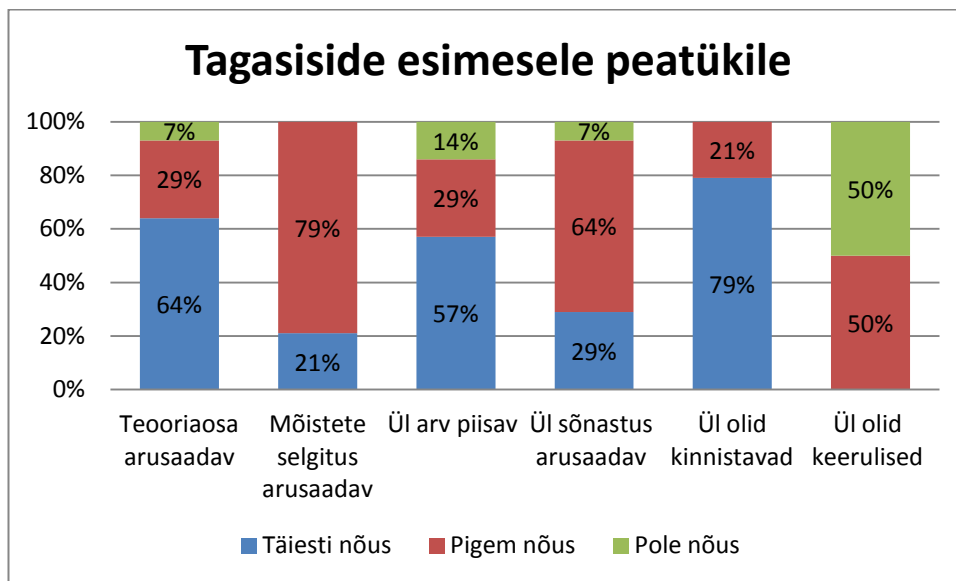
Tagasisideküsitluse esimeses pooles paluti õpilastel skaalal *täiesti nõus/pigem nõus/pole nõus* hinnata õpiku teooriaosa ning ülesandeid. Iga peatüki läbimise järel tuli hinnata samu aspekte. Ankeedi teises pooles oli õpilaste ülesandeks määrata, kuid võrd on nad saavutanud seatud õpieesmärgid. Valikuvариandid olid järgmised: *omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi; ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida*. Kolmanda osana paluti õpilastel kommenteerida iseennast õppijana ning selgitada, kas ja kuidas aitas õpiku peatükk jõuda õpieesmärkideni.

8.2. Õpiku teooriaosa ja ülesannete rakendatavuse analüüs ning järeldused

Õpiku esimese peatüki „Tekst suhtlusvahendina“ teooriaosa ja ülesannete hindamine andis järgmised tulemused. Kaks esimest hinnatavat väidet olid *Teooriaosa oli kirjutatud arusaadavalt* ning *Sain mõistete selgitusest õpikuteksti abil aru*. 9 õpilast vastas, et teooriaosa oli kirjutatud arusaadavalt. 4 õpilast oli selle väitega pigem nõus ning 1 õpilane leidis, et teooriaosa ei olnud kirjutatud arusaadavalt. 3 õpilast sai mõistete selgitusest õpikuteksti abil täiesti aru. 11 õpilast oli selle väitega pigem nõus.

Järgnesid väited *Ülesandeid oli piisavalt*, *Tööülesanded olid sõnastatud selgelt ja üheselt mõistetavalt*, *Ülesanded aitasid kinnistada õpitud materjali* ja *Ülesanded olid minu jaoks keerulised*. Ülesannete hulka hindas piisavaks 8 õpilast, 4 õpilast oli selle lausega pigem nõus. 2 õpilast olid seisukohal, et selles peatükis ei ole piisavalt ülesandeid.

Sellega, et tööülesanded on sõnastatud selgelt ja üheselt mõistetavalt, oli täiesti nõus 4 õpilast. 9 õpilast valis vastusevariandi *pigem nõus* ning 1 õpilane hindas *pole nõus*. 11 õpilast arvas, et ülesanded aitasid kinnistada õpitud materjali. 3 õpilast oli selle väitega pigem nõus. Viimaseks paluti hinnata ülesannete raskusastet. 7 õpilast leidis, et ülesanded olid pigem keerulised ning ülejäänud 7 õpilast arvas, et ülesanded ei olnud neile rasked. Protsentuaalset jaotust illustreerib joonis 1.



Joonis 1

Alljärgnevalt on esitatud 12 erineva õpilase kommentaarid õpiku esimesele peatükile.

- *Diskursuse mõiste jäi arusaamatuks. Muu oli selge ja arusaadav.*
- *Raamat on väga informatiivne, s.h see peatükk.*
- *Raamatus esitatud küsimustest on raske aru saada.*
- *Sain selgeks enamiku mõistetest, kuid vajab veel harjutamist.*
- *Õpiku voorused on illustreerivad ülesanded ja näited. Puudus on keeruline sisu.*
- *Vahel olid õpikus rasked sõnad ning sõnastused.*
- *Seal on palju kasulikke mõisteid ja ka mõned harjutused. Kohati on rasked sõnad, millest ei saa aru ja asi jääb segaseks, aga üldiselt on mõisted hästi lahti seletatud.*
- *Teksti tõlgendamine teiste tekstide kontekstis jäi veidi segaseks.*
- *Olen aktiivne, mõtlen kaasa, avaldan arvamust. Hea on see, et mõisted on enamasti hästi lahti seletatud. Meeldib ka see, et pildid on juures, siis on lihtsam aru saada. Rohkem võiks olla näiteid igapäevaelust, siis saab paremini ja kohe aru, mida mõiste all mõeldakse.*
- *Ülesandeid oli liiga palju, huvitav ja sisukas, piltide ja materjalidega.*

- *Väga palju uut informatsiooni. Võib-olla oli keerulisi sõnu, mis ei tahtnud meelde jääda.*
- *Lihtne ja selge. Head selgitused.*

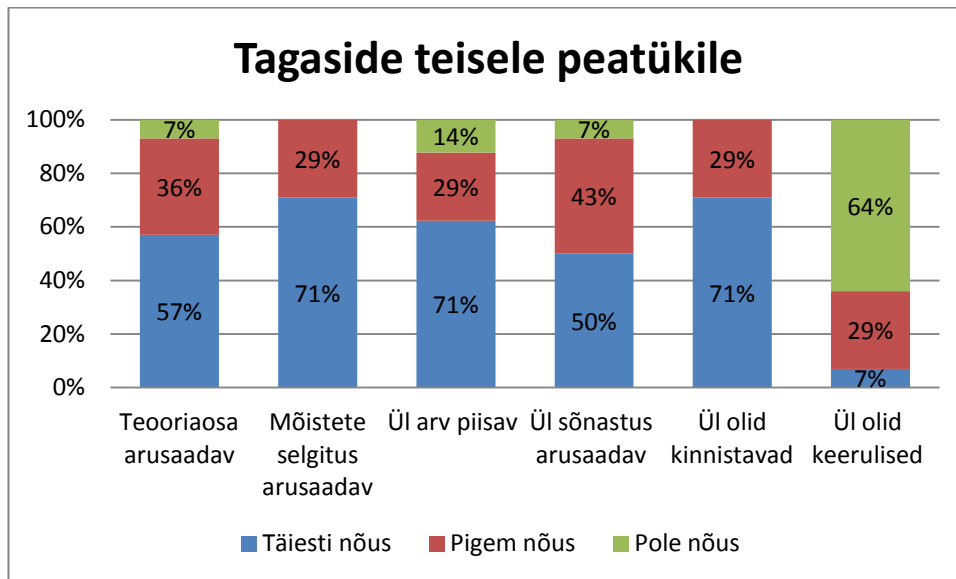
Õpilaste kommentaaridest on näha, et 6 õpilast peab oluliseks mainida arusaamist takistavat keerulist sõnavara.

Õpiku teise peatüki „Meediatekst“ teooriaosa ja ülesannete hindamine andis järgmised tulemused.

8 õpilast vastas, et teooriaosa oli kirjutatud arusaadavalt. 5 õpilast oli selle väitega pigem nõus ning 1 õpilane leidis, et teooriaosa ei olnud kirjutatud arusaadavalt. 10 õpilast sai mõistete selgitusest õpikuteksti abil täiesti aru. 4 õpilast oli selle väitega pigem nõus.

Ülesannete hulka hindas piisavaks 10 õpilast, 3 õpilast oli selle lausega pigem nõus. 1 õpilane oli seisukohal, et õpikus ei ole piisavalt ülesandeid.

Sellega, et tööülesanded on sõnastatud selgelt ja üheselt mõistetavalt, oli täiesti nõus 7 õpilast. 6 õpilast valis vastusevariandi *pigem nõus* ning 1 õpilane hindas seda valdkonda väitega *pole nõus*. 10 õpilast arvas, et ülesanded aitasid kinnistada õpitud materjali. 4 õpilast oli selle väitega pigem nõus. Viimaseks paluti hinnata ülesannete raskusastet. 4 õpilast leidis, et ülesanded on pigem keerulised, 9 õpilast arvas, et ülesanded ei olnud neile keerulised ning 1 õpilane hindas ülesandeid enda jaoks keeruliseks. Protsentuaalne jaotus on näha jooniselt 2.



Joonis 2

Õpilaste kommentaarid teisele peatükile.

- *Teema oli lihtne ja arusaadav, ei nõudnud palju pingutust.*
- *Õpikus esitatud küsimustest oli raske aru saada.*
- *See teema oli minu jaoks arusaadav, seetõttu sain asjad kergemini selgeks.*
- *Varem õpitud, ju selle tõttu oli lihtsam.*
- *Ma olen need asjad omandanud, aga samas ei saa olla väga kindel endas. Mõned asjad olen omandanud tugevamal määral kui teised.*
- *Neid omandasin väga hästi, kuna õpetaja pööras nendele teemadele piisavalt tähelepanu ning õpik selgitas ilusasti kõik ära.*
- *Põnevad näited on igal pool, paljud ühtivad ka minu arvamusega kõikide peatükkide kohta.*
- *Tekstiliike perfektselt veel ei oska, on probleeme nende eristamisega. Usun, et ei peakski veel. Küll see ajaga tuleb.*
- *Liiga palju infot, selles osas on liiga vähe pilte.*
- *Teema oli lihtne.*
- *Hea oli aru saada. Peatükk oli loogiliselt üles ehitatud.*

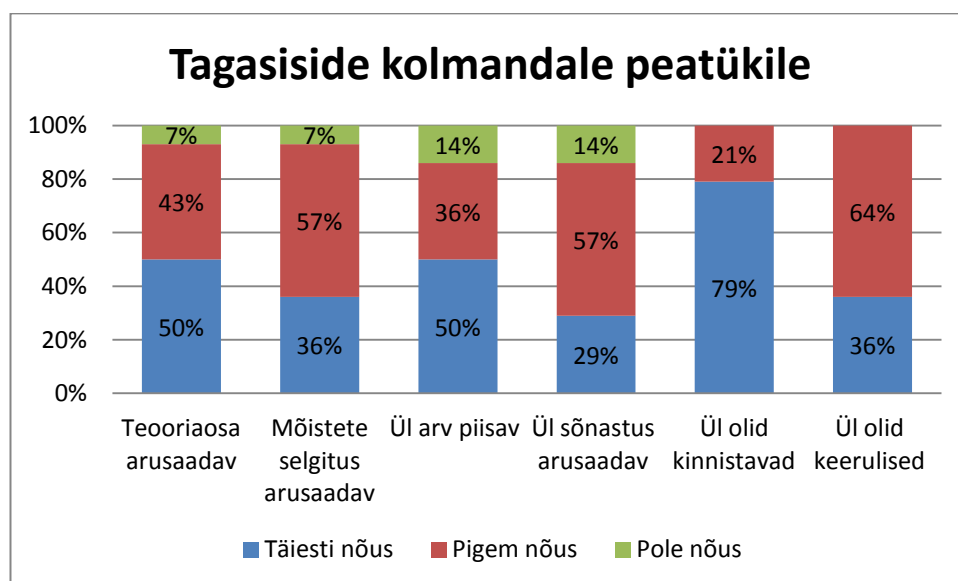
Õpilaste kommentaaridest selgub, et selle peatüki materjali omandamine polnud problemaatiline.

Järgmisena on edastatud hinnangud õpiku kolmanda peatüki „Meedia loomulikustab maailma“ teooriaosa ja ülesannete kohta.

7 õpilast vastas, et teooriaosa oli kirjutatud arusaadavalt. 6 õpilast oli selle väitega pigem nõus ning 1 õpilane leidis, et teooriaosa ei olnud kirjutatud arusaadavalt. 5 õpilast sai mõistete selgitusest õpikuteksti abil täiesti aru. 8 õpilast oli selle väitega pigem nõus. 1 õpilane ei saanud õpikuteksti abil mõistetest aru.

Ülesannete hulka hindas piisavaks 7 õpilast, 5 õpilast oli selle lausega pigem nõus. 2 õpilast oli seisukohal, et õpikus ei ole piisavalt ülesandeid. 4 õpilase arvates olid ülesanded sõnastatud selgelt ja üheselt mõistetavalt. 8 õpilast valis vastuseks *pigem nõus* ning 2 õpilast valis skaalalt variandi *pole nõus*.

11 õpilast arvas, et ülesanded aitasid kinnistada õpitud materjali. 3 õpilast oli selle väitega pigem nõus. Lõpuks paluti hinnata ülesannete raskusastet. 9 õpilast leidis, et ülesanded on pigem keerulised. 5 õpilast arvas, et ülesanded ei olnud neile keerulised. Protsentuaalset jaotust illustreerib joonis 3.



Joonis 3

Õpilaste kommentaarid kolmandale peatükile.

- *Peatükk on arusaadavalt kirjutatud, midagi ei jää arusaamatuks.*
- *Parim peatükk koos lisamaterjalidega.*
- *Mõned asjad selles teemas olid lihtsamad, need sain kergemini selgeks. Mõne puhul jäi ainult õpikutekstist puudu.*
- *Õpetaja selgitustest oli abi.*
- *Küsimustest raske aru saada.*
- *Olen õppimise osas omaette nokitseja. Vaid nii saan teema endale selgeks tehtud. Ülesanded, kus pidime kodus kirjutama, tegid asja minu jaoks selgemaks.*
- *Oli kõige raskem siiani. Loomulikustamise teema jäi segaseks, kuid ma saan üldmõttest aru.*
- *Loomulikustamise osa oli kerge ning arusaadav. Väga head teemad, mida arutada. Need asjad on küll omandatud, aga ei tea, kui hästi need kinnistatud said.*
- *See teema on omandatud väga hästi. Kirjandi kirjutamine aitas teemasid kinnistada, samamoodi Powerpointi esitlus. Õpik tõi näiteid, mis aitasid tekstist aru saada.*
- *Kuna ideoloogiaid on erinevaid, siis ei pruugi esimesel korral kohe ära tunda. Tunnen, et vahepeal on vaja küsida juurde, kui juttu on võõrast kultuurist. Kui teema on läbi võetud, siis on kõik asjad selged ja arusaadavad.*
- *See osa oli siiani kõige raskem ning mõistmine võttis rohkem aega.*

Kommentaaridest on nähtavad õpilaste erinevad seisukohad: 4 õpilast toob välja, et peatükk oli keeruline; 3 õpilast aga leiab, et kõik oli selge ja arusaadav.

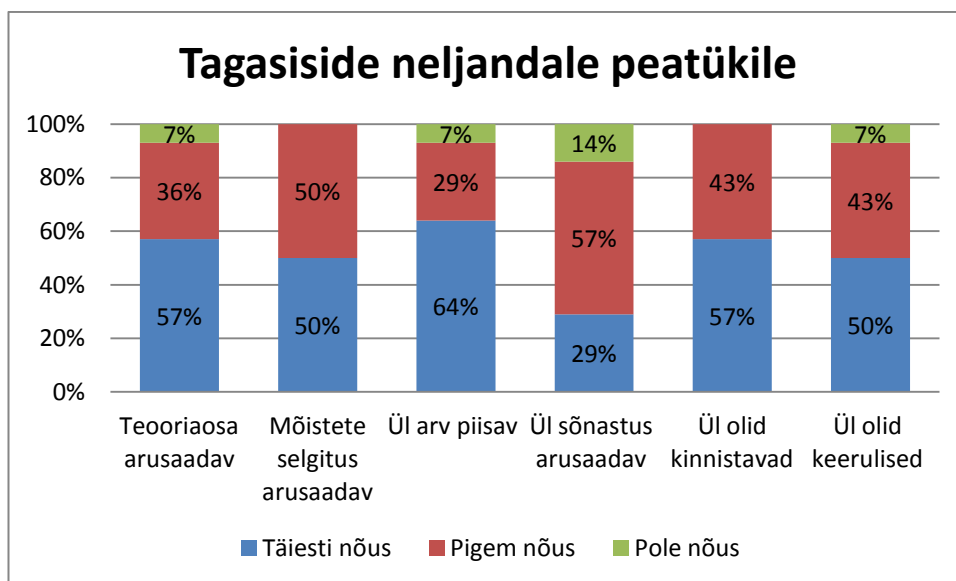
Järgmisena on kirjeldatud hinnanguid **õpiku neljanda peatüki „Meedias osalejate rollid“** teooriaosa ja ülesannete kohta.

8 õpilast vastas, et teooriaosa oli kirjutatud arusaadavalt. 5 õpilast oli selle väitega pigem nõus ning 1 õpilane leidis, et teooriaosa ei olnud kirjutatud arusaadavalt. 7 õpilast

sai mõistete selgitusest õpikuteksti abil täiesti aru ning ülejäänud 7 õppurit oli selle väitega pigem nõus.

Ülesannete hulka hindas piisavaks 9 õpilast, 4 õpilast oli selle lausega pigem nõus. 1 õpilane oli seisukohal, et õpikus ei ole piisavalt ülesandeid. Sellega, et tööülesanded on sõnastatud selgelt ja üheselt mõistetavalt, oli täiesti nõus 4 õpilast. 8 õpilast valis vastusevariandi *pigem nõus* ning 2 õpilast valis skaalalt *pole nõus*.

8 õpilast arvas, et ülesanded aitasid kinnistada õpitud materjali. 6 õpilast oli selle väitega pigem nõus. Viimaseks paluti hinnata ülesannete raskusastet. 6 õpilast leidis, et ülesanded on pigem keerulised. 7 õpilast ei pidanud ülesandeid enda jaoks keerukaks. 1 õpilane arvas, et ülesanded olid talle rasked. Protsentuaalset jaotust illustreerib joonis 4.



Joonis 4

Neljandat peatükki on eelnevatega võrreldes kommenteerinud vähem õpilasi, kokku kaheksa. Alljärgnevalt on esitatud nende mõtted.

- *Palju ülesandeid, osa neist olid tüütud.*
- *Modaalsuse mõistest ei saa aru, aga seda saaks rohkem arendada.*

- *See peatükk oli väga arusaadav ning selle läbitöötamine aitas teemasid kinnistada.*
- *Modaalsuse mõiste ja modaalsuse väljendamise vahendid jäid arusaamatuks.*
- *Ma ei saanud modaalsuse mõistest aru.*
- *Ei tea modaalsuse mõistet, ei oska seda määrata.*
- *Modaalsuse väljendamise vahendid jäid segaseks, sest puudusin tunnist.*
- *Modaalsuse väljendamine jäi segaseks, sest puudusin tunnist.*

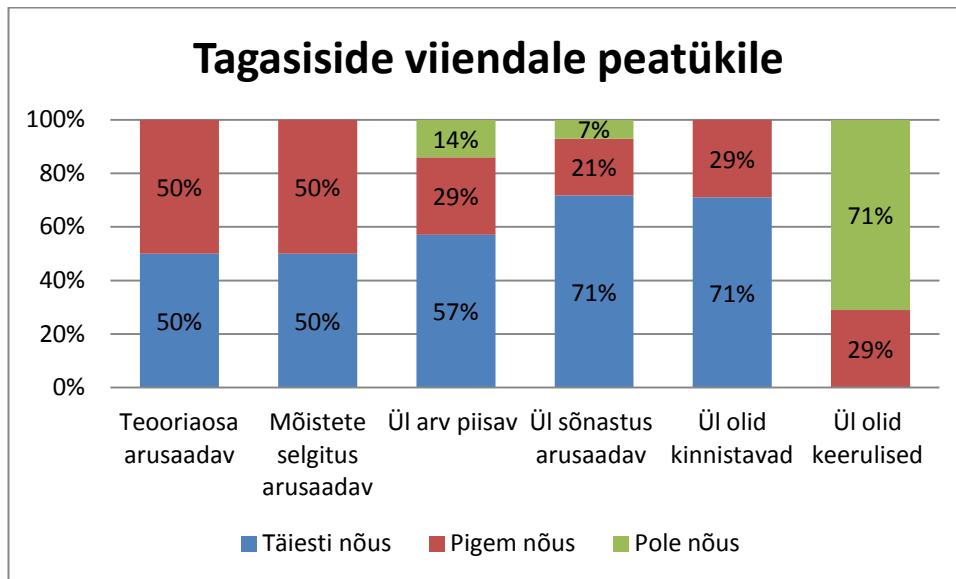
Kuuel õpilasel on jäänud modaalsuse mõistega seotud eesmärgid saavutamata, kahel neist küll tundidest puudumise tõttu.

Lähte Ühisgümnaasiumi 11.m klassi hinnangud **peatüki „Argumenteerimise strateegiad“** teooriaosa ja ülesannete kohta on järgmised.

7 õpilast vastas, et teooriaosa oli kirjutatud arusaadavalt ning samamoodi 7 õpilast oli selle väitega pigem nõus. Ka järgmise väite puhul jagunesid arvamused täpselt pooleks: 7 õpilast sai mõistete selgitusest õpikuteksti abil täiesti aru ning 7 õpilast oli selle väitega pigem nõus.

Ülesannete hulka hindas piisavaks 8 õpilast, 4 õpilast oli selle lausega pigem nõus. 2 õpilast oli seisukohal, et õpikus ei ole piisavalt ülesandeid. Sellega, et tööülesanded on sõnastatud selgelt ja üheselt mõistetavalt, oli täiesti nõus 10 õpilast. 3 õpilast valis vastusevariandi *pigem nõus* ning 1 õpilane hindas seda valdkonda väitega *pole nõus*.

10 õpilast arvas, et ülesanded aitasid kinnistada õpitud materjali. 4 õpilast oli selle väitega pigem nõus. Viimaseks paluti hinnata ülesannete raskusastet. 4 õpilast leidis, et ülesanded on pigem keerulised, ja 10 õpilast arvas, et ülesanded ei olnud neile keerulised. Protsentuaalset jaotust illustreerib joonis 5.



Joonis 5

Õpilaste kommentaarid peatüki „Argumenteerimise strateegiad“ kohta.

- *Alati ei ole tase väga hea ning on arenguruumi. Lisateavet ja oskusi tuleks juurde õppida.*
- *Teema oli lihtne ja loogiline.*
- *Reklaamipõhised teemad olid mulle lihtsad, kuna tegin uurimistöö reklaami teemal, seega on selle teema käsitlemine mulle kergem. Argumenteerimise osa vajaks muidugi veel õppimist.*
- *Ülesanded aitavad eesmäärke saavutada. Valisin sellised variandid, kuna ma omandasin piisavalt teavet ning sain palju uut juurde teada.*
- *Eks õpetaja leiab ise materjali juurde. Vaja oleks lühemaid ülesandeid.*
- *Fakti ja arvamuse eristamine tuleb kogemusega.*
- *Õpetaja seletas paremini mõjutamisvõtted lahti.*
- *Kuna me alles hakkasime reklaami teemadega tegelema, siis vajab teema veel kinnistamist. Muidu olen lugusid lugedes tähelepanu pööranud ainult sellele, kuidas mingi keeleline ütlus kujundab arvamust. Tegelikult loeb aga väga palju ka see, millised faktid on loos, kui on kindlad või ebakindlad väited.*

- *Oskan neid kõiki asju, kuid vahel on vaja kauem ja pikemalt mõelda ning oleks vaja ka lisainfot.*
- *Ülesandeid oli liiga palju ja need olid minu jaoks kerged.*
- *Oskan arutada küll, kuid kuna ma puudusin sellest tunnist, kus te seda teemat puudutasite, siis pole mu teadmised perfektsed.*
- *Ma sain teemast aru, kuid mul endal on raske oma seisukohta väljendada.*

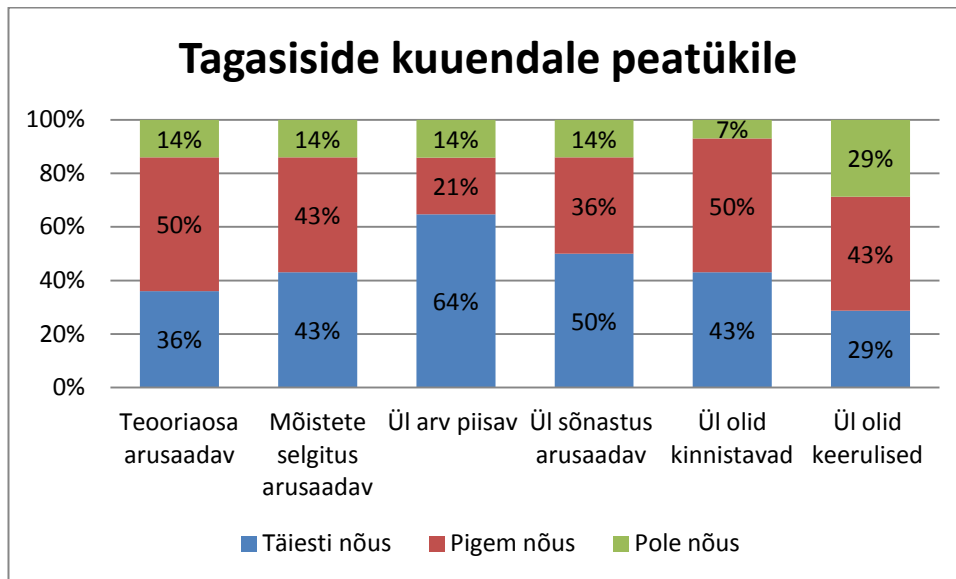
Õpilaste kommentaare üldistades võib öelda, et õpilastel on olemas reklaami ja argumenteerimise kohta põhiteadmised, aga nad vajaksid nende kinnistamiseks veel aega.

Õpiku kuuenda peatüki „Sõnavara ja lausetasandi diskursuseanalüüs“ teooriaosa ja ülesannete hindamine andis järgmised tulemused.

5 õpilast oli täiesti nõus väitega, et teooriaosa oli kirjutatud arusaadavalt. 7 õpilast oli selle väitega pigem nõus ning 2 õpilast leidis, et teooriaosa ei olnud kirjutatud neile arusaadavalt. 6 õpilast sai mõistete selgitusest õpikuteksti abil täiesti aru. Samuti 6 õpilast oli selle väitega pigem nõus ning 2 õpilast ei olnud väitega nõus.

Ülesannete hulka hindas piisavaks 9 õpilast, 3 õpilast oli selle väitega pigem nõus. 2 õpilast olid seisukohal, et selles peatükis ei ole piisavalt ülesandeid. Sellega, et tööülesanded on sõnastatud selgelt ja üheselt mõistetavalt, oli täiesti nõus 7 õpilast. 5 õpilast valis vastusevariandi *pigem nõus* ning 2 õpilast ei ole selle väitega nõus.

6 õpilast arvas, et ülesanded aitasid kinnistada õpitud materjali. 7 õpilast oli selle väitega pigem nõus. Ühe õpilase arvates ei aidanud peatüki ülesanded kinnitada õpitud materjali. Ülesannete raskusastme kohta leidis 6 õpilast, et ülesanded olid pigem keerulised. Ülesandeid hindas enda jaoks keeruliseks 4 õpilast ning ülesanded ei olnud keerulised samuti 4 õpilase jaoks. Protsentuaalset jaotust illustreerib joonis 6.



Joonis 6

Õpilaste kommentaarid peatüki „Sõnavara ja lausetasandi diskursuseanalüüs“ kohta.

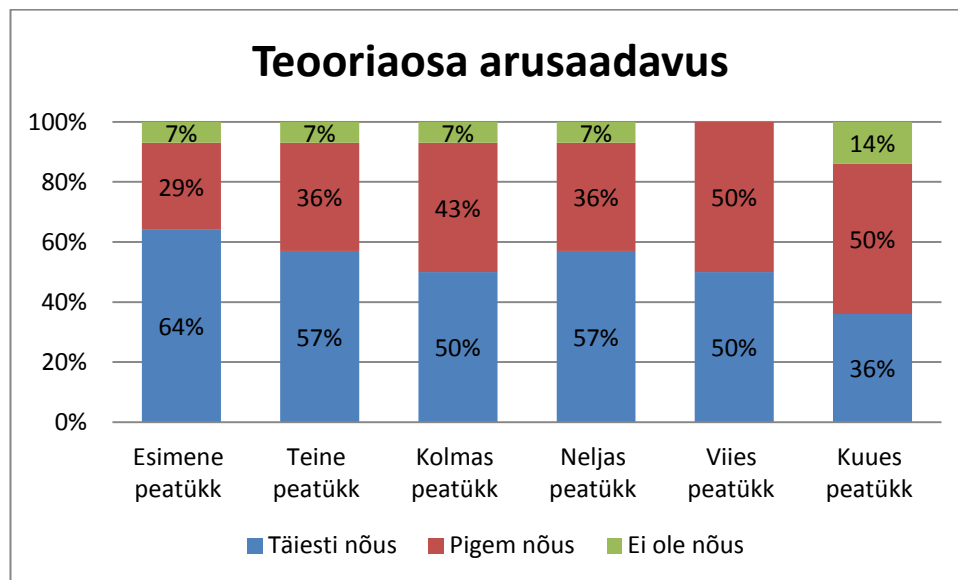
- *Olen teema omandanud, aga ülesannete lahendamisel võib tekkida hiljem probleeme, kuna vajan teema kohta lisateavet. Teema on kohati keeruline.*
- *Rohkem harjutades saaks paremad tulemused. Tööjuhend võiks olla paremini sõnastatud. Kuidas teha ülesannet, jääb vahepeal segaseks.*
- *Minu jaoks oli väga keeruline osa: palju keerulisi mõisteid, mille küll omandasin, aga mille kinnistamiseks vajan veel aega ja ülesandeid.*
- *Kuna puudusin, siis ma ei tea väga täpset informatsiooni artiklite lausetasandite kohta. Ülejäänud teemad omandasin väga hästi, kuna loetud materjali sai praktiseerida koos klassiga.*
- *Peatükk oli väga keeruline. Vajaks pikemat peatumist. Õpik on üldse keeruline.*
- *Oleks pidanud pikemalt neid teemasid vaatama ja tegema mõistekaarte või mingeid plakateid, siis oleksin mina materjalist paremini aru saanud.*
- *Tegelesin selle teemaga väga palju ja antud teooria on minu jaoks selge, arusaadav.*
- *Kõik oli arusaadav. Kui kodus tuli iseseisvalt konspekteerida, sai kõik palju selgemaks, kuna tuli kõige olulisem iga mõiste kohta välja tuua.*

- Õpik on kasulik. Meeldis see, et me rääkisime kõik lõigud läbi, nii oli kergem mõista.
- Osad mõisted oleksid võinud olla lihtsamalt seletatud (neid saab ju lihtsamalt seletada). Sain enam-vähem hakkama tekstide sõnavara ja lausete analüüsimisega, aga mitte alati.
- Tean ja tunnen materjali, kuid vahel on vaja rohkem lisainfot, et paremini aru saada.

Neli õpilast toob oma kommentaarides välja selle, et peatüki teooriaosa oli tema jaoks keeruline.

8.2.1. Järeldused tagasisideküsitluse esimese osa vastuste põhjal

- 1) Õpilased hindavad õpiku peatükkide teooriaosadest arusaamist pigem madalaks. Joonisel 7 on näha protsentuaalselt, kui suur hulk õpilastest oli erinevate peatükkide kohta täiesti nõus väitega, et teooriaosa oli kirjutatud neile arusaadavalt.



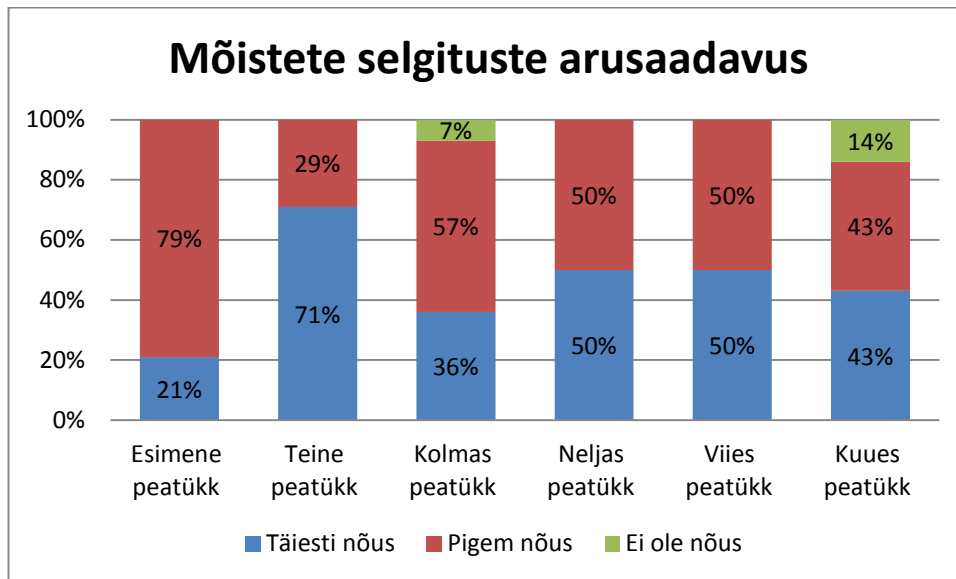
Joonis 7

- 2) Õpiku peatüki „Sõnavara ja lausetasandi diskursuseanalüüs“ teooriaosa oli 11.m klassi õpilastele kõige raskemini mõistetav. 36% õpilastest on täiesti nõus väitega, et selle peatüki teooriaosa on kirjutatud arusaadavalt. Teiste peatükkide

puhul on see protsent kõrgem. Tulemus on ootuspärane, sest nimetatud peatükk sisaldab paljusid õpilastele uusi mõisteid. Artikleid analüüsid tuleb osata pöörata tähelepanu mitmetele erinevatele aspektidele, mis ilmselt ongi 11. klassi õpilase jaoks keeruline.

- 3) Mõisted olid õpilaste arvates kõige paremini selgitatud teises peatükis „Meediatekst“. 71% õpilastest nõustus täiesti selle peatüki kohta väitega, et sai mõistete selgitusest aru. Ülejäänud peatükkide puhul on see protsent madalam.
- 4) Õpiku peatükis „Tekst suhtlusvahendina“ esitatud mõistete selgitused ei ole teiste peatükkidega võrreldes õpilaste jaoks samal määral arusaadavad. Vaid 21% õpilastest ütles, et sai mõistete selgitustest õpiku abil täiesti aru, ning see protsent on väiksem kui teiste peatükkide sama küsimuse puhul. Esimeses peatükis selgitatakse õpiku lähtekohaga seotud mõisteid: *kontekst, sotsiaalne konstruktivism, vaatepunkt, ideoloogia, diskursus, diskursuse kord, kriitiline diskursuseanalüüs*. Lisaks neile veel ka teksti üldiseloostusega seotud mõisted, nt *kohesioon ja koherentsus*. Kolmandas peatükis toodud mõistete selgitusest sai täiesti aru 36% õpilastest, mis on samuti madal tulemus. Peatükis „Meedia loomulikustab maailma“ selgitatakse järgmisi mõisteid: *loomulikustamine filmitööstuses ja elustiiliajakirjades, kriitilise diskursuseanalüüsi olemus, ökotarbimise diskursus*. Seega tuleb õpiku põhilisi lähtepunkte järjepidevalt kogu kursuse jooksul üle seletada.

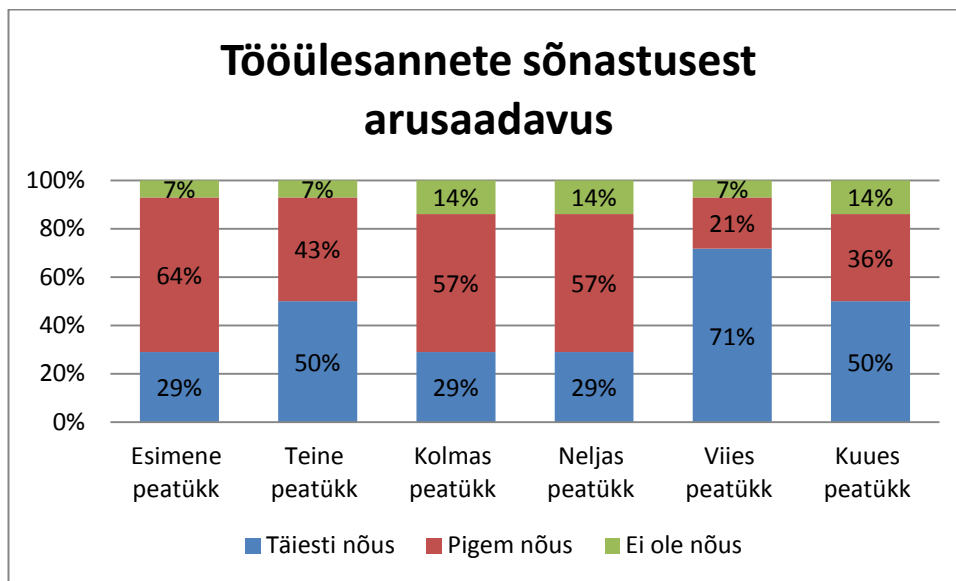
Joonisel 8 on näha protsentuaalselt, kui suur hulk õpilastest oli erinevate peatükkide kohta täiesti nõus väitega, et mõisted olid selgitatud neile arusaadavalt.



Joonis 8

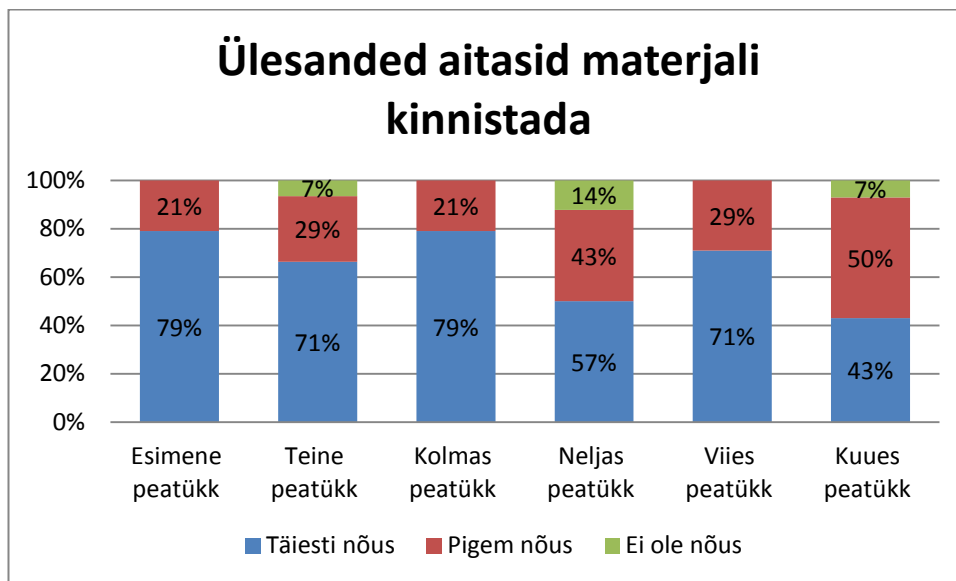
- 5) Ülesandeid on õpilaste arvates erinevates peatükkides piisavalt. Vaid kolmanda peatüki kohta arvab 50% õpilastest, et selles polnud piisavalt ülesandeid.
- 6) Kõige paremini said õpilased aru peatüki „Argumenteerimise strateegiad“ ülesannete sõnastusest: 71% vastanutest ütles, et need olid selged ja üheselt mõistetavad. Üldiselt aga on tööülesannete sõnastusest arusaadavus 11.m klassi õpilaste hulgas madal: esimese, kolmanda ja neljanda peatüki tööülesannetest saab täiesti aru 29% õpilastest, teise ja kuuenda peatüki omadest 50% õpilastest. Protsentuaalset jaotust illustreerib joonis 9.

Kuna on äärmiselt oluline, et õpilased mõistaksid, mida neilt nõutakse, siis tuleb sellele tulemusele kindlasti tähelepanu pöörata ja teha sõnastused õpilaste jaoks selgemini mõistetavateks. Vastasel juhul võib see mõjuda õpimotivatsioonile pärssivalt.



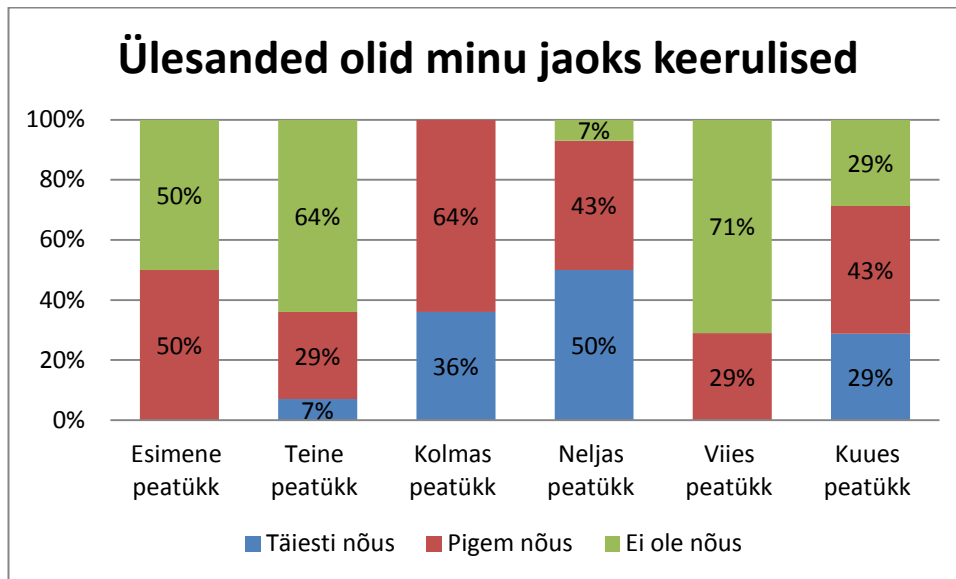
Joonis 9

- 7) Õpilaste arvates on ülesanded aidanud õpitud materjali kinnistada. Esimese ja kolmanda peatüki harjutuste kohta leiab 79% õppuritest, et need on aidanud materjali omandamisel; teise ja viienda peatüki ülesannete kohta on samal seisukohal 71% õpilastest, neljanda ptk puhul jagab 57% küsitletutest nimetatud seisukohta. Madalaim protsent on tulemuseks kuuenda peatüki ülesannete hindamisel – vaid 43% õpilastest kirjutas, et peatükis „Sõnavara ja lausetasandi diskursuseanalüüs“ toodud ülesanded aitasid neil materjali kinnistada. Järelikult ei peeta selle peatüki ülesandeid nii hästi kinnistavateks kui teiste peatükkide omi. Protsentuaalset jaotust illustreerib joonis 10.



Joonis 10

- 8) Ülesannete keerukuse aspektist vaadates eristub tagasiside kolmandale ja neljandale peatükile. Peatüki „Meedias osalejate rollid“ ülesannete kohta arvas 50% õpilastest, et need olid tema jaoks keerulised; peatüki „Meedia loomulikustab maailma“ kohta leidis sama 36% õppuritest. Kuuenda peatüki ülesannete hindamisel ütles 43% õpilastest, et nende arvates on ülesanded pigem keerulised. Esimese, teise ja viienda peatüki kohta valisid õpilased enamasti variandi *ei ole nõus*. Seega eristuvad kaks peatükki, mille ülesanded on õpilaste jaoks teiste peatükkide omadest keerulisemad, eelkõige eristub õpilaste tagasiside peatükile „Meedias osalejate rollid“. Protsentuaalset jaotust illustreerib joonis 11.



Joonis 11

- 9) Selgus ka, et vaatamata ülesandele kommenteerida iseennast õppijana ning põhjendada, miks end õpieesmärkide saavutamisel just nii hinnati, kommenteerisid õpilased hoopis õpikut, mitte iseennast. Seetõttu on õpilaste kommentaarid lisatud tagasisideküsitluse esimese osa analüüsi juurde.

8.3. Õpilaste hinnang õpieesmärkide saavutamisele ja nende hinnangute analüüs

Alljärgnevalt on toodud iga peatüki põhjal sõnastatud õpieesmärgid ning õpilaste hinnangud, kuivõrd nad on enda arvates õpieesmärgid saavutanud.

Esimese peatüki „Tekst suhtlusvahendina“ toel sooviti saavutada järgmisi õpieesmärke.

1. Õpilane teab teksti üldtunnuseid.

5 õpilast hindas enda teadmisi väga heaks. 9 õpilast valis vastusevariandi *Omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi*.

2. Õpilane teab eri tekstide vastuvõtu iseärasusi.

Siingi arvas enamik õpilastest – antud juhul 8 neist, et nad on materjali omandanud, kuid vajavad lisateavet või -oskusi. Ülejäänud 6 jagunesid oma seisukohtades täpselt pooleks: 3 neist ütles, et on omandanud materjali väga heal tasemel, ning ülejäänud 3 õpilast arvas, et ei oska teemat ning peavad veel õppima.

3. Õpilane tajub teksti autori eesmärke ning motive.

6 õpilast oli seisukohal, et on omandanud materjali väga heal tasemel. 7 õppurit arvas, et on materjali küll omandanud, aga vajavad lisateavet/lisaoskusi. 1 õpilane hindas oma teadmisi arusaamisega, et ta veel ei oska ning peab juurde õppima.

4. Õpilane leiab viiteid ja vihjeid teistele tekstidele.

5 õpilast oskab enda hinnangul väga heal tasemel leida tekstist viiteid ja vihjeid teistele tekstidele. Suurem osa, 8 õpilast, arvas, et nad oskavad, aga vajavad lisateavet. 1 õpilane arvas, et ta ei ole nimetatud eesmärki saavutanud ning peab veel õppima.

5. Õpilane tõlgendab teksti seostuvate tekstide kontekstis.

3 õpilast hindas enda teadmisi antud valdkonnas väga heaks. 8 õpilast valis vastusevariandi *Omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi*. 2 õpilast olid

seisukohal, et nad pole eesmärki saavutanud ning peavad veel õppima. Protsentuaalset jaotust illustreeriv diagramm on esitatud lisas 7.

Teise peatüki „Meediatekst“ põhjal sõnastati järgmised õpieesmärgid.

1. Õpilane tunneb meediakanaleid, trükimeedia, raadio, televisiooni ja elektroonilise meedia erijooni.

6 õpilast hindas enda teadmisi väga heaks. 8 õpilast valis vastusevariandi *Omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi*.

2. Õpilane tunneb olulisi meedias avaldatavaid tekstiliike.

6 õpilast oli seisukohal, et on omandanud materjali väga heal tasemel. 7 õppurit arvas, et on teema küll omandanud, aga vajavad lisateavet/lisaoskusi. 1 õpilane hindas oma teadmisi arusaamisega, et ta veel ei oska ning peab juurde õppima.

3. Õpilane on teadlik meediateksti vastuvõtu eripärast.

5 õpilast oskab enda hinnangul väga heal tasemel leida tekstist viiteid ja vihjeid teistele tekstidele. Suurem osa, 7 õpilast, arvas, et nad oskavad, aga vajavad lisateavet. 2 õpilast leidis, et nad ei ole nimetatud eesmärki saavutanud ning peavad veel õppima.

4. Õpilane eristab fakti arvamusest ning usaldusväärset infot küsitavast.

Siin arvas enamik õpilastest, antud juhul 9, et nad on materjali väga heal tasemel omandanud. Ülejäänud 5 arvasid, et nad on materjali omandanud, aga vajavad lisateavet. Protsentuaalset jaotust illustreeriv diagramm on esitatud lisas 7.

Kolmas peatükk „Meedia loomulikustab maailma“ oli abivahend, et saavutada allpool toodud õpieesmärke. Kuna eesmärkide kohta ei ole üks õpilane tagasisidet andnud, moodustavad valimi 13 õpilast. Sellele vaatamata selgusid peamised tendentsid.

1. Õpilane tajub teksti autori eesmärke ning motiive.

5 õpilast hindas enda teadmisi väga heaks. 8 õpilast valis vastusevariandi *Omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi*.

2. Õpilane leiab viiteid ja vihjeid teistele tekstidele.

5 õpilast oli seisukohal, et on omandanud materjali väga heal tasemel. 6 õppurit arvas, et on materjali küll omandanud, aga vajavad lisateavet/lisaoskusi. 2 õpilast hindas oma teadmisi arusaamisega, et nad veel ei oska ning peavad juurde õppima.

3. Õpilane tõlgendab teksti seostuvate tekstide kontekstis.

3 õpilast oskas enda hinnangul väga heal tasemel tõlgendada teksti teiste tekstide kontekstis. Suurem osa, 8 õpilast, arvas, et nad oskavad, aga vajavad lisateavet. 2 õpilast leidis, et nad ei ole nimetatud eesmärki saavutanud ning peavad veel õppima.

4. Õpilane tunneb meediatekstis ära argumentid.

6 õpilast tunneb enda hinnangul meediatekstis esitatud argumente väga heal tasemel. 7 õpilast arvas, et nad oskavad, aga vajavad lisateavet.

5. Õpilane tunneb meediatekstis ära põhilised mõjutamisvõtted.

Tulemused on samasugused nagu eelmise õpieesmärgi hindamise puhul.

Kuna kolmanda peatüki teemad hõlmasid rohkemat, kui õppekava ette näeb, seati veel õpieesmärke.

1. Õpilane oskab analüüsida, kuidas loomulikustatakse ühiskondlikud suhted filmides, seriaalides ja elustiiliajakirjades.

8 õpilast hindas oma teadmisi selles vallas väga heaks. 5 õpilast soovis tõi välja, et on küll materjali omandanud, aga vajavad lisateavet.

2. Õpilane oskab leida erinevatest meediumitest ideoloogiaid.

2 õpilast hindas oma teadmisi nimetatud teema kohta väga heaks. Enamus ehk 10 õpilast arvas oma teadmiste kohta järgmist: *Omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi*. 1 õpilane oli seisukohal, et ta ei ole teemat omandanud ning peab veel õppima. Protsentuaalset jaotust illustreeriv diagramm on esitatud lisa 7.

Neljanda peatüki „Meedias osalejate rollid“ toel sooviti saavutada järgmisi õpieesmärke.

1. Õpilane tajub teksti autori eesmärke.

4 õpilast hindas enda teadmisi väga heaks. 9 õpilast valis vastusevariandi *Omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi*. 1 õpilane aga tundis, et tema kohta kehtib väide *ei oska, pean veel õppima*.

2. Õpilane oskab eristada usaldusväärset informatsiooni küsitavast.

5 õpilast oli seisukohal, et on omandanud materjali väga heal tasemel. 9 õppurit arvas, et on materjali küll omandanud, aga vajavad lisateavet/lisaoskusi.

3. Õpilane tunneb tekstides ära mõjutamisvõtted.

7 õpilast tunneb enda hinnangul mõjutamisvõtteid väga heal tasemel. 6 õpilast arvas, et nad oskavad, aga vajavad lisateavet. 1 õpilane leidis, et ta ei ole nimetatud eesmärki saavutanud ning peab seetõttu veel õppima.

Suur osa selle peatüki õpieesmärkidest läksid õppekavast kaugemale.

1. Õpilane teab, milliseid rolle saab ajakirjanik artikli kirjutamisel võtta.

8 õpilast teab enda hinnangul väga heal tasemel, milliseid rolle saab ajakirjanik endale võtta. 6 õpilast arvas, et nad teavad, aga vajavad lisateavet.

2. Õpilane oskab neid rolle tekstides ära tunda.

5 õpilast hindas enda oskusi väga heaks. 9 õpilast aga valis vastusevariandi *Omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi*.

3. Õpilane teab, milliste vahenditega luuakse modaalsust.

3 õpilast oli seisukohal, et on omandanud materjali väga heal tasemel. 4 õppurit arvas, et on teema küll omandanud, aga vajavad lisateavet/lisaoskusi. Koguni 7 õpilast hindas oma teadmisi arusaamisega, et nad veel ei oska ning peavad juurde õppima.

4. Õpilane oskab modaalsuse loomise vahendeid tekstides ära tunda.

2 õpilast tunneb enda hinnangul modaalsuse loomise vahendeid väga heal tasemel. 4 õpilast arvas, et nad oskavad, aga vajavad lisateavet. 8 õpilast leidis, et nad ei ole nimetatud eesmärki saavutanud.

5. Õpilane teab tõsielusarjade põhimõtteid.

9 õpilast hindas enda teadmisi väga heaks. 4 õpilast valis vastusevariandi *Omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi*. 1 õpilane aga tundis, et tema kohta kehtib väide *ei oska, pean veel õppima*.

6. Õpilane oskab analüüsida tõsielusarjade mõju.

9 õpilast oskab enda hinnangul analüüsida tõsielusarjade mõju väga heal tasemel. 4 õpilast arvas, et nad oskavad, aga vajavad lisateavet. 1 õpilane aga leidis, et tema kohta kehtib väide *ei oska, pean veel õppima*.

7. Õpilane teab, millega tuleb arvestada sotsiaalvõrgustikke kasutades.

13 õpilast oli seisukohal, et on omandanud materjali väga heal tasemel. 1 õpilane hindas oma teadmisi arusaamisega, et ta veel ei oska ning peab juurde õppima. Protsentuaalset jaotust illustreeriv diagramm on esitatud lisis 7.

Viienda peatüki „Argumenteerimise strateegiad“ põhjal sõnastati järgmised õpieesmärgid.

1. Õpilane eristab fakti arvamusest.

9 õpilast oskab enda hinnagul väga heal tasemel eristada fakti arvamusest. 5 õpilast väitis, et nad küll oskavad, aga vajavad lisateavet/lisaoskusi.

2. Õpilane eristab usaldusväärset infot küsitavast.

7 õpilast hindas enda oskusi väga heaks. Samamoodi 7 aga valis vastusevariandi *Omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi.*

3. Õpilane tunneb meediatekstis ära argumendid.

5 õpilast oli seisukohal, et on omandanud materjali väga heal tasemel. 9 õppurit arvas, et on teema küll omandanud, aga vajavad lisateavet/lisaoskusi.

4. Õpilane tunneb meediateksts ära mõjutamisvõtteid.

8 õpilast tunneb enda hinnangul mõjutamisvõtteid väga heal tasemel. 6 õpilast arvas, et nad oskavad, aga vajavad lisateavet.

5. Õpilane teab reklaamide liike.

9 õpilast oli seisukohal, et on omandanud materjali väga heal tasemel. 4 õppurit arvas, et on teema küll omandanud, aga vajavad lisateavet/lisaoskusi. 1 õpilane leidis, et ta ei oska reklaamide liike määrata ning ei pea seda oskust ka vajalikuks.

6. Õpilane oskab reklaami kriitiliselt analüüsida.

9 õpilast hindab oma teadmisi selles vallas väga heaks. 4 õpilast soovust tõi välja, et on küll materjali omandanud, aga vajavad lisateavet. 1 õpilane arvab, et ta ei oska reklaame kriitiliselt analüüsida ja peab veel õppima.

7. Õpilane oskab reklaami ja mainekujunduse teemadel arutada.

7 õpilast hindas enda teadmisi väga heaks. Samuti 7 õpilast valis vastusevariandi *Omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi*.

8. Õpilane oskab väljendada oma seisukohta loetu, kuuldu ja vaadatu kohta, kasutades selleks sobivaid keelevahendeid.

9 õpilast oskab enda hinnangul väga heal tasemel avaldada oma seisukohta loetu, kuuldu ja vaadatu kohta. 5 õpilast arvas, et nad oskavad, aga vajavad lisateavet. Protsentuaalset jaotust illustreeriv diagramm on esitatud lisas 7.

Kuuenda peatüki „Sõnavara ja lausetasandi diskursuseanalüüs“ toel sooviti saavutada järgmisi õpieesmärke.

1. Õpilane teab, kuidas analüüsida ajakirjandustekstide sõnavara.

Suur enamus, 12 õpilast, arvas, et nad on materjali omandanud, kuid vajavad lisateavet või -oskusi. Ülejäänud 2 olid seisukohal, et on omandanud materjali väga heal tasemel.

2. Õpilane oskab analüüsida artiklite sõnavara.

3 õpilast oli seisukohal, et on omandanud materjali väga heal tasemel. 8 õppurit arvas, et on materjali küll omandanud, aga vajavad lisateavet/lisaoskusi. 3 õpilast hindas oma teadmisi arusaamisega, et nad veel ei oska ning peavad juurde õppima.

3. Õpilane teab, kuidas analüüsida ajakirjandustekstides kasutatud lauseid.

5 õpilast oskab enda hinnangul väga heal tasemel analüüsida ajakirjandustekstides kasutatud lauseid. 5 õpilast arvas, et nad oskavad, aga vajavad lisateavet. 4 õpilast tundis, et nad ei ole nimetatud eesmärki saavutanud ning peavad veel õppima.

4. Õpilane oskab analüüsida artiklite lausetasandit.

4 õpilast hindas enda teadmisi antud valdkonnas väga heaks. 7 õpilast valis vastusevariandi *Omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi*. 3 õpilast oli seisukohal, et nad pole eesmärki saavutanud ning peavad veel õppima.

5. Õpilane oskab analüüsida verbaalset teksti visuaalses ja audiovisuaalses kontekstis.

1 õpilane oskab enda hinnangul väga heal tasemel analüüsida verbaalset teksti visuaalses ja audiovisuaalses kontekstis. 9 õpilast arvas, et nad oskavad, aga vajavad lisateavet. 4 õpilast hindas enda teadmisi järgmiselt: *Ei oska, pean veel õppima*. Protsentuaalset jaotust illustreeriv diagramm on esitatud lisa 7.

8.3.1. Järeldused tagasisideküsitluse teise osa vastuste põhjal

- 1) Vaid üks õpilane valis ühel korral (eesmärgi *Õpilane teab reklaamide liikepuhul*) vastusevariandi *Ei oska ega näe vajadust õppida*. See näitab, et 11. meediaklassi õpilased peavad meediaõpetuse teemade omandamist enda jaoks oluliseks.
- 2) Enamasti valisid õpilased oma teadmiste iseloomustamiseks vastusevariandi *Omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi*. Järelikult tunnetavad õpilased seda, et materjal pole täielikult omandatud. Kindlasti on sellel, miks pole õpilased oma teadmistes täiesti kindlad, põhjus, aga seda on väga keeruline spekuloida.
- 3) Eristusid õpieesmärgid, mille saavutamine väga heal tasemel oli õpilaste hulgas väga madal. Sulgudesse on lisatud õpilaste protsent, kes ütlesid, et saavutasid eesmärgi väga heal tasemel.
 - *Õpilane oskab analüüsida verbaalset teksti visuaalses ja audiovisuaalses kontekstis* (7%).
 - *Õpilane oskab modaalsuse loomise vahendeid tekstides ära tunda; Õpilane teab, kuidas analüüsida ajakirjandustekstide sõnavara* (14%).
 - *Õpilane oskab leida erinevatest meediumitest ideoloogiaid* (15%).
 - *Õpilane teab eri tekstide vastuvõtu iseärasusi; Õpilane tõlgendab teksti seostuvate tekstide kontekstis; Õpilane teab, milliste vahenditega luuakse modaalsust; Õpilane oskab analüüsida artiklite sõnavara* (21%).
 - *Õpilane oskab analüüsida artiklite lausetasandit* (29%).

Nimetatud õpieesmärkidest selgub, et üldjuhul pole õpilased enda hinnangul heal tasemel saavutatud tekstianalüüsiga seotud eesmärke. Seega on tekstianalüüsi meetodite rakendamine 11. klassi õpilastele keeruline ning tasub mõelda lihtsustamise peale.

- 4) Samuti eristusid õpieesmärgid, mille saavutamine väga heal tasemel oli õpilaste hulgas kõrge. 93% ehk siis kindel enamus hindas enda teadmisi sotsiaalvõrgustike kasutamisel väga heaks. Võib oletada, et nimetatud eesmärgi kõrgel tasemel saavutamisele aitasid lisaks õpikutekstidele, õpetaja selgitustele ja tunnis toimunud diskussioonidele kaasa isiklikud kogemused ja huvi.
- 5) Paremini omandatud eesmärkideks hindasid õpilased veel järgnevaid eesmärke. Sulgudesse on lisatud õpilaste protsent, kes ütlesid, et saavutasid eesmärgi väga heal tasemel.
 - *Õpilane oskab eristada fakti arvamusest ning usaldusväärset infot küsitavast; Õpilane teab tõsielusarjade põhimõtteid; Õpilane oskab analüüsida tõsielusarjade mõju; Õpilane teab reklaamide liike; Õpilane oskab reklaami kriitiliselt analüüsida; Õpilane oskab väljendada oma seisukohta loetu, kuuldu ja vaadatu kohta, kasutades selleks sobivaid keelevahendeid (64%).*
 - *Õpilane oskab analüüsida, kuidas loomulikustatakse ühiskondlikud suhted filmides, seriaalides ja elustiiliajakirjades (62%).*
- 6) Vastusevariandi *Ei oska, pean veel õppima* valimisel eristuvad kaks modaalsusega seotud eesmärki (*Õpilane teab, milliste vahenditega luuakse modaalsust; Õpilane oskab modaalsuse loomise vahendeid tekstides ära tunda*), mille puhul on kas pool või üle poole õpilastest hinnanud teadmisi nimetatud variandiga. Seega olid modaalsus ja selle loomise vahendid õpilaste jaoks keeruline teema.

9. Järeldused ja ettepanekud

Siinse magistr töö empiirilises osas uuriti esiteks K. Aava ja Ü. Salumäe õpiku „Meedia ja mõjutamine“ vastavust riiklikule õppekavale ja õppevara nõuetele. Analüüsisist selgus alljärgnev.

- 1) Õpik vastab suuremas osas õppekavas seatud eesmärkidele. Selleks, et õpik aitaks saavutada kõiki oodatud õpitulemusi, oleks vaja täiendada järgmiste teemade käsitlusi: meediažanrid, eri tekstide vastuvõtu iseärasused, verbaalse teksti analüüsimine visuaalses ja audiovisuaalses kontekstis, tekstidest viidete ja vihjete leidmine teistele tekstidele ning teksti tõlgendamine seostuvate tekstide kontekstis.
- 2) Tuleks tagada õpiku vastavus õppekavale ning selle saavutamiseks võiks mõned õppekava eesmärkidega vähe seotud teemad kas välja jätta või siis neid lühendada: nii mitmegi teema juures on K. Aava ja Ü. Salumäe läinud õppekava nõuetest kaugemale.
- 3) Õpiku koostamisel on enamasti võetud arvesse Eesti Vabariigi haridus- ja teadusministri määrusega kehtestatud õppevara nõudeid (RT 2010). Õpik ei vasta täiesti riiklikule õppekavale ning materjalimaht on ühe kursuse jaoks väga suur. Ülejäänuid Riigi Teatajas esitatud õppevara nõudeid õpik „Meedia ja mõjutamine“ täidab (RT 2010).

Et vastata uurimisküsimusele, kuidas on õpik „Meedia ja mõjutamine“ rakendatav gümnaasiumi meediaõpetuses, kasutati vaatluse all olevat õpikut põhilise õppevahendina ühe ajakirjanduskursuse jooksul. Läbiviidud uuringus andsid oma hinnangu K. Aava ja Ü. Salumäe õpiku „Meedia ja mõjutamine“ rakendatavusele nii Lähte Ühisgümnaasiumi ajakirjanduse õpetaja kui ka tema 11. meediaklassi õpilased. Võttes arvesse mõlema osapoolte kogemust ning neid kõrvutades, antakse alljärgnevalt ülevaade olulisematest tulemustest, mille põhjal on omakorda sõnastatud ettepanekud õpiku autoritele.

- 1) Õpilased peavad meediaõpetust enda jaoks oluliseks. Vaid üks 11.m klassi õpilane valis ühel korral (eesmärgi *Õpilane teab reklaamide liike* puhul) vastusevariandi *Ei oska ega näe vajadust õppida*. Seega on näha, et motivatsioon aine õppimiseks on olemas. Selle säilitamiseks peavad nii rakendatav õpik kui ainetunnid olema põnevad ja arusaadavad.
- 2) Vaatamata sellele, et õpetajale tundusid tööülesanded arusaadavad, oli neist arusaadavus õpilaste hulgas madal (50–64% õpilastest ütles kuue erineva peatüki tööjuhiste kohta, et sai neist täiesti aru). Teen ettepaneku tööjuhendid lihtsamalt sõnastada, sest ülesande korrektseks lahendamiseks peab õpilane mõistma, mida temalt oodatakse.
- 3) Õpetaja lihtsustas õpikumaterjali järjepidevalt kogu kursuse jooksul. Õpilased hindasid peatükkide teooriaosa arusaadavust samuti pigem madalalt (50–64% õpilastest ütles, et sai kuue erineva peatüki teooriaosast täiesti aru). Selleks, et õpikut gümnaasiumis edukalt rakendada, tuleks teooriaosa lihtsustada, võib-olla isegi osa materjalist, mille omandamist ei ole õppekavas nõutud, välja jätta.
- 4) Peatükkide „Meedia loomulikustab maailma“, „Meedias osalejate rollid“ ning „Sõnavara ja lausetasandi diskursuseanalüüs“ teooriast ega ülesannetest ei piisa, et teha materjal õpilaste jaoks arusaadavaks. Selgitamine nõuab õpetajalt palju lisatööd. Õpilaste tagasisideküsitlusest selgus, et nendesamade peatükkide ülesandeid ja teooriaosa hinnatakse teistest peatükkidest keerulisemaks.
- 5) Mõistete selgitamiseks ja lihtsustamiseks (nt *diskursus*, *vaatepunkt*, *ideoloogia*, *kriitiline diskursuseanalüüs*, *diskursuse kord*) otsis õpetaja lisamaterjale ning koostas kinnistavaid lisaülesandeid trükiajakirjanduse ning internetimaterjalide põhjal. Ka õpilaste tagasisideküsitlusest selgus, et õpilased ei saanud mitme peatüki (eelkõige „Tekst suhtlusvahendina“ ja „Meedia loomulikustab maailma“) puhul õpikutekstis olevatest mõistete selgitustest täielikult aru. Mõistete paremaks omandamiseks võiks õpiku lõpus sisalduda olulisemate mõistete loetelu koos selgitustega. Nii oleks õpilastel kindel koht, kust nad saaksid mõisteid õppida.
- 6) Peatükis „Tekst suhtlusvahendina“ käsitletavad mõisted on kogu õpiku kontseptsiooni alus. Seega võiks nimetatud peatüki lõpus olla tänapäevaste

ajakirjandustekstidega seotud ülesandeid, mille kaudu õpilane mõistest paremini aru saab.

- 7) Kindlasti tuleb pöörata tähelepanu õpetaja professionaalsusele ning pakkuda õpetajatele täiendkoolitusi. Kursust andev eesti keele ja kirjanduse õpetaja peab ennast täiendama kriitilise diskursuseanalüüsi ja sotsiaalse konstruktivismi vallas, sest see on Eesti gümnasiumihariduses täiesti uudne lähenemine meediaõpetusele. Selleks, et kursuse „Meedia ja mõjutamine“ õpetamine oleks võimalikult efektiivne, oleks vajalik tutvustada ka meetodeid, mille kaudu teemasid selgitada. Kuna õpik keskendub analüüsiülesannetele, peab õpetaja leidma õppe mitmekesisistamiseks erinevaid viise.
- 8) 71% õpilastest arvas, et sai peatüki „Meediatekst“ teooriaosa põhjal mõistete selgitusest aru. Kuna meediume ja ajakirjandusžanre käsitleti uuritava klassiga eelmisel õppeaastal, siis võib oletada, et see on ka põhjus, miks just selles peatükis selgitatud mõisted olid tuttavamad ja seetõttu kergemini omandatavad.
- 9) Õpilaste väitel on ülesandeid piisavalt ja need aitavad materjali kinnistada, kuid enamasti ei hinda nad oma teadmisi ega oskusi väga heaks. Kõige rohkem valiti õpieesmärkide saavutamise hindamisel vastusevariant *Omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi*. Sellest järeldub, et õpikus pakutud ülesanded ja tunnitegevused peaksid olema õpieesmärkidega veel rohkem seotud.
- 10) Vastusevariandi *Ei oska, pean veel õppima* valimisel eristuvad kaks modaalsusega seotud eesmärki: *Õpilane teab, milliste vahenditega luuakse modaalsust; Õpilane oskab modaalsuse loomise vahendeid tekstides ära tunda*, mille puhul on kas pool või üle poole õpilastest hinnanud teadmisi nimetatud variandiga. Seega tunnevad õpilased modaalsuse väljendamise vahendeid vähesel määral. Vaid 14% õpilastest väitis, et nad oskavad väga heal tasemel modaalsuse vahendeid tekstis ära tunda. Kui õpikusse sisse tuua modaalsuse teema, siis selle paremaks omandamiseks peaks selgitama modaalsete keelevahendite olemust ning pakkuma ülesandeid, mis keskenduvad ühele modaalsust väljendavale keelevahendile korraga. Kuna modaalsuse tundmist hindavad õpilased madalaks, koostas siinse töö autor teema omandamiseks metoodilise materjali.

- 11) Õpilaste hinnangul oli kõige paremini omandatud õpieesmärk *Õpilane teab, millega tuleb arvestada sotsiaalvõrgustikke kasutades*. 93% õppuritest pidas enda teadmisi selles vallas väga heaks. See on väga kõrge protsent, mis tõestab, et teema on saanud õpilastele selgeks. Kuna uuringus osalenutel on kõigil isiklik kogemus Facebooki kasutamisega, siis võib öelda, et teema on nende jaoks oluline. Mida rohkem kajastada meediaõpetuses õpilastele tähtsaid ja isiklikul tasandil olulisi teemasid, seda paremini need omandatakse.
- 12) Veel eristusid parema saavutatuse poolest järgmised õpieesmärgid. Sulgudesse on lisatud õpilaste protsent, kes hindas enda teadmiste taset väga heaks.
- *Õpilane oskab eristada fakti arvamusest ning usaldusväärset infot küsitavast; Õpilane teab tõsielusarjade põhimõtteid; Õpilane oskab analüüsida tõsielusarjade mõju; Õpilane teab reklaamide liike; Õpilane oskab reklaami kriitiliselt analüüsida; Õpilane oskab väljendada oma seisukohta loetu, kuuldu ja vaadatu kohta, kasutades selleks sobivaid keelevahendeid (64%).*
 - *Õpilane oskab analüüsida, kuidas loomulikustatakse ühiskondlikud suhted filmides, seriaalides ja elustiiliajakirjades (62%).*

Gümnaasiumi õppekavas ei ole nende hulgast sätestatud järgmisi õpieesmärke: *Õpilane teab tõsielusarjade põhimõtteid; Õpilane oskab analüüsida tõsielusarjade mõju; Õpilane oskab analüüsida, kuidas loomulikustatakse ühiskondlikud suhted filmides, seriaalides ja elustiiliajakirjades.*

Õpieesmärkidega *Õpilane oskab eristada fakti arvamusest ning usaldusväärset infot küsitavast* ning *Õpilane oskab väljendada oma seisukohta loetu, kuuldu ja vaadatu kohta, kasutades selleks sobivaid keelevahendeid* tegeletakse kogu „Meedia ja mõjutamise“ ning teistegi gümnaasiumi eesti keele kursuste vältel. See kindlasti toetab eesmärgi saavutamist, kuigi seda fakti arvestades eeldas õpetaja paremaid õpitulemusi. Kaheteistkümnendas punktis toodud õpieesmärkide head saavutamist on muuhulgas ilmselt toetanud ka isiklik seos nimetatud teemadega.

13) Kindlasti tasub veel kord märkida, et 11.m omandab haridust Lähte Ühisgümnaasiumi meediasuunas. See tähendab, et selle klassi õpilased on juba eelnevalt meediateemasid õppinud ning seega olid neil enne kursuse algust ajakirjandusest baastadmised olemas.

Käesolevas magistritöös on esitatud õpiku „Meedia ja mõjutamine“ autoritele mitmeid ettepanekuid. Vaatamata sellele võib öelda, et õpiku rakendamisel on perspektiivi: selles lähenetakse meediaõpetusele uudsest vaatepunktist.

Kokkuvõte

2011. aastal vastu võetud uue riikliku õppekavaga taotletakse, et gümnaasiumiõpilased oskaksid argumenteeritult väidelda, kriitiliselt ja loovalt mõelda ning põhjendada enda valikuid ja seisukohti (GRÕK). Nimetatud pädevuste arendamiseks lisati õppekavasse mitmeid uusi emakeelekursusi, kaasa arvatud „Meedia ja mõjutamise“ kursus, mille õpetamiseks on praeguseks ilmunud kaks õpikut: K. Kase „Meedia mõju“ (2013) ning K. Aava ja Ü. Salumäe „Meedia ja mõjutamine“ (2013). Kuna varem ei ole Eestis välja antud meediaõpetuse õppevaras tuginetud diskursuseanalüüsile, rakendas siinse magistritöö autor 35-tunnise „Meedia ja mõjutamise“ kursuse õpetamiseks K. Aava ja Ü. Salumäe õpikut „Meedia ja mõjutamine“.

Magistritöö teoreetilises osas anti ülevaade diskursuse mõistest, diskursuseanalüüsist, kriitilisest diskursuseanalüüsist ja nende rakendamisest hariduses. Tutvustati gümnaasiumi eesti keele kursust „Meedia ja mõjutamine“ ning kursuse õpetamiseks ette nähtud K. Aava ja Ü. Salumäe õpiku „Meedia ja mõjutamine“ (2013) lähtekohti ja ülesehitust.

Siinse magistritöö empiirilises osas vastati kolmele uurimisküsimusele: *Kuivõrd vastab õpik „Meedia ja mõjutamine“ õppekava nõuetele? Kuivõrd vastab õpik „Meedia ja mõjutamine“ õppevara nõuetele? Ning Kuivõrd on õpik rakendatav gümnaasiumi meediaõpetuses?*

Õppekava nõuete analüüsist selgus, et õpik vastab suuremas osas õppekavas seatud eesmärkidele. Selleks, et õpiku abiga saaks täita kõike õppekavas nõutut, tuleks täiendada järgmiste teemade käsitlusi: meediažanrid, eri tekstide vastuvõtu iseärasused, verbaalse teksti analüüsimine visuaalses ja audiovisuaalses kontekstis, tekstidest viidete ja vihjete leidmine teistele tekstidele ning teksti tõlgendamine seostuvate tekstide kontekstis. Kuna nii mitmegi teema puhul lähevad õpiku autorid õppekava nõuetest kaugemale, siis soovitati õppekava eesmärkidega vähe seotud teemad kas õpikust välja jätta või siis neid lühendada.

Õppevara nõuete analüüsist selgus, et õpiku koostamisel on enamasti võetud arvesse Eesti Vabariigi haridus- ja teadusministri määrusega kehtestatud õppevara nõudeid (RT 2010). Õpik ei vasta täiesti riiklikule õppekavale ning materjalimaht on ühe kursuse jaoks suur. Ülejäänuid Riigi Teatajas esitatud õppevara nõudeid õpik „Meedia ja mõjutamine“ täidab (RT 2010).

Kursust õpetanud pedagoogi kogemuse ja õpilaste tagasisideküsitluste analüüsimisel ilmnisid tendentsid, mille põhjal sõnastati konkreetsed ettepanekud õpiku autoritele.

- 1) Õpetaja lihtsustas õpikumaterjali järjepidevalt kogu kursuse jooksul. Õpilased hindasid peatükkide teooriaosa arusaadavust samuti pigem madalalt (36–64% õpilastest ütles kuue erineva õpiku peatüki kohta, et sai teooriaosast täiesti aru). Selleks, et õpikut gümnaasiumis edukalt rakendada, tuleks teooriaosa lihtsustada, ehk isegi osa materjalist, mille omandamist ei ole õppekavas nõutud, välja jätta.
- 2) Tööülesannetest arusaadavus on õpilaste hulgas madal (50–64% õpilastest ütles kuue erineva peatüki ülesannete sõnastuse kohta, et sai neist täiesti aru). Teen ettepaneku lihtsustada tööülesannete sõnastust, sest ülesande korrektseks lahendamiseks peab õpilane mõistma, mida temalt oodatakse.
- 3) Mõistete selgitamiseks ja lihtsustamiseks (nt *diskursus*, *vaatepunkt*, *ideoloogia*, *kriitiline diskursuseanalüüs*, *diskursuse kord*) otsis õpetaja lisamaterjale ning koostas kinnistavaid lisaülesandeid trükiajakirjanduse ning internetimaterjalide põhjal. Mõistete selgitustest arusaamine oli madalaim peatüki „Tekst suhtlusvahendina“ puhul (21%) ning kõrgeim peatüki „Meediatekst“ puhul (71%). Peatükis „Tekst suhtlusvahendina“ käsitletavat mõistet on kogu õpiku kontseptsiooni alus. Seega võiks nimetatud peatüki lõpus olla aktuaalsete ajakirjandustekstidega seotud ülesandeid, mille kaudu õpilane mõistest paremini aru saab.
- 4) Mõistete paremaks omandamiseks võiks õpik sisaldada olulisemate mõistete loetelu koos selgitustega. Nii oleks õpilastel kindel koht, kust nad saaksid mõisteid õppida.

- 5) Eristusid õpieesmärgid, mille saavutamine väga heal tasemel oli õpilaste hulgas väga madal. Sulgudes on antud õpilaste protsent, kes enda hinnangul saavutasid eesmärgi väga heal tasemel. *Õpilane oskab analüüsida verbaalset teksti visuaalses ja audiovisuaalses kontekstis (7%); Õpilane teab, kuidas analüüsida ajakirjandustekstide sõnavara; Õpilane oskab modaalsuse vahendeid tekstis ära tunda (14%); Õpilane oskab leida erinevatest meediumitest ideoloogiaid (15%); Õpilane teab eri tekstide vastuvõtu iseärasusi (21%); Õpilane oskab tõlgendada teksti seostuvate tekstide kontekstis (21%); Õpilane teab modaalsuse loomise vahendeid; Õpilane oskab analüüsida artiklite sõnavara (21%).*

On näha, et enamik neist õpieesmärkidest on seotud tekstianalüüsiga (selle alla kuuluvad ka modaalsed keelevahendid). Selleks, et mõista modaalsete keelevahendite ja laiemalt tekstianalüüsi olemust, soovitan lisada õpikusse ülesandeid, mis keskenduvad ühele keeleaspektile korraga.

Kuna ainult 7% õpilastest on saavutanud enda hinnangul väga heal tasemel õpieesmärgi *Õpilane oskab analüüsida verbaalset teksti visuaalses ja audiovisuaalses kontekstis*, siis teen ettepaneku lisada õpikusse ülesandeid, kus tuleb lisaks verbaalse keele analüüsimisele pöörata tähelepanu visuaalsele ja audiovisuaalsele kontekstile.

- 6) 93% ehk kindel enamus hindas oma teadmisi sotsiaalvõrgustike kasutamisel väga heaks. Kuna uuringus osalenutel on kõigil isiklik kogemus Facebooki kasutamisega, siis võib öelda, et teema on nende jaoks oluline. Mida rohkem kajastada meediaõpetuses õpilastele tähtsaid teemasid, seda paremini need omandatakse.

Kirjandus

Aava, Katrin 2010. Eesti haridusdiskursuse analüüs. Tallinna Ülikooli sotsiaalteaduste dissertatsioonid. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Aava, Katrin 2011. Kriitiline kirjaoskus ning diskursuseanalüüs meediatekstide ja keelelise mõjutamise analüüsiks. – Eesti keel ja kirjandus. Valdkonnaraamat gümnaasiumiõpetajale. Koost. Mari Kadakas.

Aava, Katrin, Ülle Sahumäe 2013. Meedia ja mõjutamine. Õpik gümnaasiumile. Tallinn: Kännimees.

Archakis, Argiris, Villy Tsakona 2009. Parliamentary Discourse in Newspaper Articles: The Integration of a Critical Approach to Media Discourse into a Literacy-based Language Teaching Programme. – Journal of Language & Politics, Vol. 8, Issue 3, pp. 359–385.

Dijk, Teun Adrianus van 2007. The Discourse-Knowledge Interface. – Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity. Eds Gilbert Weiss, Ruth Wodak. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillian, pp 85–110.

Dijk, Teun Adrianus van 2008. Discourse and Power. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillian.

Dijk, Teun Adrianus van 2009. Society and Discourse: How Social Contexts Influence Text and Talk. Cambridge: Cambridge University Press.

Fairclough, Norman 1995. Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language. Harlow: Longman.

Fairclough, Norman 2001. Language and Power. Harlow: Longman.

Foucault, Michel 1971. L'ordre du discours. Paris: Editions Gallimard. Tõlk. Marek Tamm 2005. Tallinn: Varrak.

Frechette, Julie D 2002. *Developing Media Literacy in Cyberspace: Pedagogy and Critical Learning for the Twenty-First Century Classroom*. Westport, USA: Greenwood Press.

Gee, James Paul 1999. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London, New York: Routledge.

Gouveia, Carlos A.M. 2007. *Critical Discourse Analysis and the Development of the New Science*. – *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity*. Eds Gilbert Weiss, Ruth Wodak. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, pp 47–63.

GRÕK = gümnaasiumi riiklik õppekava. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13272925> kasutatud 24.03.14.

GRÕK, lisa 1 = gümnaasiumi riiklik õppekava, lisa 1. https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1140/1201/1002/VV2_lisa1.pdf# kasutatud 24.03.14.

Hall, Kathy 2010. *Making Connections*. – *Literacy*, vol. 44, No 3, pp. 101–103.

Kasik, Reet 2008. *Meediateksti analüüs: eesmärgid ja metoodika*. – *Tekstid ja taustad V*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 10–43.

Kask, Külliki 2013. *Meedia mõju*. Tallinn: Avita.

Kieli ja sen kieliopit: opetuksen suuntaviivoja 1996. Opetusministeriö. Helsinki: Edita.

Hjelm, Titus 2013. *Empowering Discourse: Discourse Analysis as Method and Practice in Sociology Classroom*. – *Teaching in Higher Education*, vol. 18, issue 8, pp 871– 882.

Kellner, Douglas, Jeff Share 2007. *Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education*. – *Media Literacy: A Reader*. Eds D. Macedo, S.R Steinberg. New York: Peter Lang Publishing, pp. 3–23.

Leeuwen, Theo van 2008. *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Lepajõe, Kersti 2011. Kirjand kui tekstiliik. Riigieksamikirjandite tekstuaalsed, retoorilised ja diskursiivsed omadused. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Luke, Allan 1995–1996. Text and Discourse in Education: An Introduction to Critical Discourse Analysis. – Review of Research in Education, vol. 21, pp. 3–48.

Luke, Allan 2012. Critical Literacy: Foundational Notes. – Theory into Practice, vol. 51, pp. 4–11.

Matthews, Julie 2005. Visual Culture and Critical Pedagogy in "Terrorist Times". – Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, vol. 26, No 2, pp. 203–224.

McCabe jt = McCabe, Anne, Mick O'Donnell, Rachel Whittaker 2009. Introduction: Responses to the Changing Face of Language Education. – Advances in Language and Education. Eds Anne McCabe, Mick O'Donnell, Rachel Whittaker. London: Continuum International Publishing, pp. 1–15.

Meyer jt = Meyer, Michael, Stefan Titscher, Eva Vetter, Ruth Wodak 2000. Methods of Text and Discourse Analysis. London: Sage.

Player, John 2013. Critical Discourse Analysis, Adult Education and „ftba“. – Studies in the Education of Adults, vol. 45, No 1, pp. 57–66.

Rogers, Rebecca 2002. That's What You're Here for, You're Suppose to Tell Us. Teaching and Learning Critical Literacy. – Journal of Adolescent and Adult Literacy, vol 45, No 8, pp 772 – 787.

Rogers, Rebecca, Inda Schaenen 2013. Critical Discourse Analysis in Literacy Education: A Review of the Literature. – Reading Research Quartely, vol. 49, No 1, pp. 121–143.

RT 2010. Õpikutele, tööraamatutele, töövihikutele ja muule õppekirjandusele, õppekirjanduse retsenseerimisele ja retsensendile esitatavad nõuded. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13349125> kasutatud 1.04.14.

Trappes-Lomax, Hugh 2004. Discourse Analysis. – The Handbook of Applied Linguistics. Eds Alan Davies, Catherine Elder. Malden: Blackwell Publishing, pp. 133–165.

Vargas Torres, Margarita Rosa 2010. Towards a Discourse for Criticism in Language Teaching: Analysis of Sociocultural Representations in Mass Media. – PROFILE, vol. 12, No 2, pp. 179–190.

Weiss, Gilbert, Ruth Wodak 2007. Introduction: Theory, Interdisciplinarity and Critical Discourse Analysis. – Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity. Eds Gilbert Weiss, Ruth Wodak. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, pp. 1–35.

Wodak, Ruth 1996. Disorders of Discourse. London, New York: Longman.

The Applicability of Discourse Analysis in High School Media Studies Based on the Textbook „Media and Influence“ by K. Aava and Ü. Salumäe

Summary

The new national curriculum adopted in 2011 seeks that the high school students know how to debate, to think critically and creatively and to argue their own choices and opinions (GRÕK). In order to develop such competencies, several Estonian language courses were added to the curriculum, including "The Media and Influence" course for which two new textbooks have been published: "The Influence of Media" (2013) by K. Kask and "Media and Influence" by K. Aava and Ü. Salumäe (2013). Since in Estonia discourse analysis has not been implemented in media studies in the past, the author of this thesis presented the 35 hour course of "Media and Influence" based on the textbook "Media and Influence" by K. Aava and Ü. Salumäe.

The theoretical part of this thesis provides an overview of the concepts *discourse*, *discourse analysis*, *critical discourse analysis* and their application in education. The Estonian language course "Media and Influence" for high school students is presented along with the structure and starting points of the textbook by K. Aava and Ü. Salumäe on which the course is based.

The empirical part of this master thesis intends to answer three questions:

- To what extent does the textbook "Media and Influence" satisfy the requirements of the curriculum?
- To what extent does the textbook "Media and Influence" satisfy the requirements for the teaching materials?
- To what extent is the textbook „Media and Influence“ applicable to secondary school media studies?

The curriculum requirements analysis revealed that the textbook meets most of the objectives set for the curriculum. For the textbook to be able to meet all the requirements set out in the curriculum, the following areas should be improved: media genres, the variations in the reception of texts, the analysis of speech in visual and audio-

visual context, finding clues and references in the text and their interpretation in the context of related texts. Since on many occasions the authors of the textbook go beyond the requirements of the curriculum, it was suggested that the topics loosely related to the curriculum were left out or shortened.

The analysis of the requirements of the teaching materials revealed that the textbook has been taken into account the regulations set out by the education and science minister of Republic of Estonia in the Riigi Teataja on the 11th of August 2010 (RT 2010). The deficiencies occur in the conformity with the curriculum and in the consideration of the capacity of studies.

Based on the experience of the teacher of the mediacourse and the student feedback, clear trends emerged, on the basis of which the following proposals were presented to the authors of the textbook.

- 1) The teacher simplified the textbook material in a consistent manner throughout the course. Students evaluated the clarity of the theoretical part as rather low (36–64% of the students said that they fully understood the six different chapters of the textbook). In order to successfully implement the textbook in the secondary school, the theoretical part of it should be facilitated, and perhaps the part not required by the national curriculum should be left out.
- 2) The comprehension of tasks among students is rather low (50–64% of the students said that they fully understood the wording of all tasks). I propose to simplify the wording of the descriptions of tasks, since the students must understand what is expected of them in order to complete the task.
- 3) For the clarification and simplification of definitions (e.g. *discourse*, *point of view*, *ideology*, *critical discourse analysis*, *order of discourse*) it was required that the teacher sought additional materials from printed media and the internet. Understanding the definitions was lowest for chapter "Text as Communication Tool" (21%) and the highest for chapter "Media Texts" (71%). The concepts dealt with in chapter "Text as Communication Tool" forms the foundation of the textbook. Thus, the students could benefit from some practical tasks related to the chapter to better understand the concepts.

- 4) In order to improve the acquisition of main terms and concepts, the textbook could benefit from a glossary. This would provide the students with a place of reference.
- 5) The distinctiveness of the following learning objectives to be achieved at a very good level among students was very low. The percentage of students who achieved a high level is given in brackets. *The student is able to analyze the verbal speech in a visual and audiovisual context (7%); The student knows how to analyze the vocabulary of media texts; The student is able to recognize the modality used in media texts (14%); The student is able to find ideologies from a variety of mediums (15%); The student is familiar with the various features of the reception of text (21%); The student is able to interpret the text in the context of related texts (21%); The student knows the tools for creating modality; The student is able to analyze the vocabulary of articles (21%).*

It is seen that most of these learning objectives are related to the text analysis (which also includes modal language resources). In order to understand the tools of language, and more broadly the nature of text analysis, I recommend that tasks were to be added to the textbook that would focus on one aspect of language at a time.

Since only 7% of students have achieved a very good level of learning objective *The student is able to analyze the verbal text in visual and audiovisual context*, I propose to add tasks, which, in addition to analyzing verbal language, draw attention to the visual and audio-visual context.

- 6) 93% of students or the majority rated their knowledge of using social networking to be very good. Since the participants of the study all have a personal experience of using Facebook, it can be concluded that the topic is important to them. The more important the topics discussed in the course, the better they will be acquired.

Lisad

Lisa 1. Metoodilist materjali modaalsuse õpetamiseks

Modaalverbid

Harjutuse eesmärgid: õpilane tunneb olulisemaid modaalverbe ja oskab analüüsida, kuidas need edastavad hinnanguid ja suhtumist.

Selgita, millise tähendusvarjundi annavad artiklite pealkirjades kasutatud modaalverbid (tehtud tumedaks).

„Koolijuht kemikaalilõhnast uues õppehoones: töömehed **pidid** põrandakatet vahetades respiraatorit kandma!“ (Õhtuleht 4.10.13)

.....
.....

„Jooksumarsruudi avaldamine Facebookis **võib** valusalt kätte maksta“ (Postimees 23.04.14)

.....
.....

„Teeme Ära talgutel **saab** oma arvutisse Linuxi installeerida“ (Eesti Päevaleht 23.04.14)

.....
.....

„IRL: käibedeklaratsioonide eelnõu teine lugemine **tuleb** katkestada“ (Postimees 23.04.14)

.....
.....

Kõneviisid

Harjutuse eesmärk: õpilane tunneb kõneviise ning oskab analüüsida, kuidas kõneviisid väljendavad modaalsust.

- a) Märki tekstis kindel, tingiv ja käskiv kõneviis erinevate värvidega.

Toome Narva tagasi!

Anneli Ammas

Postimees 22.04.14

Kõik, mis jääb Kunda jõge ületavast Sämi sillast Tallinna-Narva maanteel edasi, on nii kaugel, et sinna naljalt mujalt Eestist ei sõideta. See ju kaugel Ida-Virumaa. Niisama, lühikeseks nädalavahetuse päevaks hirmus pikka reisi Ida-Virumaale ette ei võeta. Hoopis teine tunne on sõita ilusa ilmaga Saaremaale või Lõuna-Eestisse – kaugel, aga mitte liiga.

«Miks alati märgitakse *online*- uudiste pealkirjas, et tegu on Ida-Viru või Narva uudistega, aga Saaremaa või Pärnumaa puhul pole kant ekstra välja toodud?» küsisid narvalased, väike solvumine hääles. Vastu võib küsida: «Miks teie ütlete Tallinna või mujale Ida-Virumaalt kaugemale sõites, et lähete Eestisse?»

Kilomeetrid räägivad kaugustundest teistsugust keelt. Tallinnast Kuressaarde on tegelikult ligi 10 kilomeetrit rohkem maad kui Narva – 218: 211. Ajaliselt on saarlaste pealinn veelgi kaugemal – Kuressaarde sõiduks arvestab kogenud saarlane kolm ja pool tundi, Narva jõuab kahe ja poole tunniga. Aga kui pikk tee on Tallinnast Võrru? See on päris kaugel, aga kindlasti on Narva veel kaugemal – või kuidas? Võrru 251 ja Narva 211 kilomeetrit. Vaat siisugune matemaatika, mis tundmusega üldse kokku ei klapi.

Tallinnast ida poole kulgev maantee on kõige turvalisem ning suviti ka kõige kiirem võrreldes nii lõuna kui ka lääne poole liikumisega. Mis mõttes? Lõuna-Eestisse sõites saab neljarajalist teed nautida vaevu 40 kilomeetrit, lääne poole 30 kilomeetrit, aga Ida-Eestisse sõites üle 80 kilomeetri ehk peaaegu Rakvereni välja. Kilomeetrid ja neljarajaline tee võivad ju rääkida oma faktide keelt, aga ei peta ka tunded.

Narva on paraku üle 20 aasta pärast taasiseseisvumist ikka kaugel ja tundmatu kant. Kuni tunded kauguste suhtes on endiselt niisugused, piidleme teineteise poole kahtlustavalt, eriti keerulises olukorras, kus Venemaa oma kaasmaalaste-propagandaga pingeid Euroopas üles kruvib.

Mis aitaks Ida-Virumaad ja ülejäänud Eestit emotsionaalselt teineteisele lähemale tuua? Kui võtaks sel suvel südameasjaks ja sõidaks saarte ja Lõuna-Eesti asemel – või veel parem kõrval – ka Ida-Virumaale, Narva, supleks Narva-Jõesuu külmavõitu merevees ning ajaks kas või ühe kohalikuga siira huviga juttu?! Kusjuures ei mõtleks üldse, mis keeles vestlus toimub. Võin lubada, et lihtsamat juttu, vähemalt poes või söögikohas saab ka Narvas või Sillamäel riigikeeles ajada.

Ja kui soovida veel midagi isiklikult tunde-kauguste vähendamiseks teha, võiks ühe Narva pere endale Tallinna lähedale või mõnda idüllilisse maanurka oma maakoju külla kutsuda. Ja kui omavahel klapib, siis Narva lähedale datšasse vastukülaskäigule sõita.

Mu meelest ei oleks sellises isiklikus Eesti ühendamises midagi imelikku ega utoopilist. Ja järgmisel või ülejärgmisel korral, kui Venemaa oma propagandasõda alustab, ei peaks enam teineteist umbusklikult piidlema. Sest Narva ei ole kaugemal kui ükskõik milline maanurk väikeses Eestis.

- b) Kirjuta loetud tekstile tuginedes, millist suhtumist edastab kindla, tingiva ja käskiva kõneviisi kasutamine. Analüüsi, kuidas erinevad kasutatud kõneviisid Sinu suhtumist mõjutasid.

Kõneviis	Ajakirjaniku suhtumine	Enda suhtumise analüüs
Kindel		
Tingiv		
Käskiv		

Modaaladverbid

Harjutuse eesmärk: õpilane oskab analüüsida, kuidas modaaladverbide kasutamine mõjutab teksti sõnumit.

- a) Loe läbi järgmine artikkel. Lisa sobivatesse kohtadesse modaaladverbe järgmisest loetelust: *vist, võib-olla, vaevalt, õnneks, kahjuks, kohutavalt, tõenäoliselt, nähtavasti, arvatavasti, ilmselt, muidugi, loomulikult, ebatõenäoliselt, ometi, kahtlemata, usutavasti.*

Eesti sõdurid tähistasid Afganistanis tähistasid veteranipäeva heeringa ja köieveoga

Marian Männi

Postimees 23.04.14

Eesti sõdurid tähistasid veteranipäeva Eesti Afganistani kongingendi teabeohvitseri major Hannes Võrno sõnul köieveo ja Eestist saadetud piduroogadega: heeringas, must leib ja alkoholivaba õlu.

Kaitseväelastele saatis Eestist kingitusi kaitseväe juhataja kindralmajor Riho Terras, kellega mehed video vahendusel hommikul kohtusid.

Terras andis sõduritele Eesti olukorrast ülevaate. „See on meid praegu siin kõik rahustanud. Me saame aru, et Eesti riik on kaitstud,“ ütles Võrno.

Eesti sõdurid katsusid ka jõudu sangpommi tõstmises ja köieveos.

Õhtu lõppeb Võrno sõnul peolauaga. „Meil on siin Eesti alkoholivaba õlu, heeringat ja musta leiba. Teeme grillipeo.“

Võrno palub ka, et Postimees saadaks kõikide meeste poolt kodustele tervitused edasi. „Õelge, et kõik on terved ja vinks-vonks.“

Praegu teenib Afganistanis umbes 160 meest. Jalaväe kompanii tuleb mai alguses koju tagasi ja Eestist ei jää Afganistani sõdivat üksust.

„Vaatame kalendrisse ja loeme päevi,“ ütles Võrno.

Veteranipäeval mälestasid kaitseväelased Afganistanis hukkunud ja haavata saanud mehi.

Afganistanis on elu kaotanud üheksa eestlast. Lahingutes on Afganistanis ja Iraagis vigastada saanud kokku ligi 130 inimest. Neist 34 raskelt.

b) Mis ja kuidas muutus, kui olid lisanud teksti modaaladverbid?

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

c) Lugege muudetud artikleid klassis ette. Analüüsige, kuidas muudavad erinevalt kasutatud modaaladverbid teksti sõnumit!

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

Lisa 2. Tagasideküsitlus õpiku peatüki „Tekst suhtlusvahendina“ põhjal

I Anna enda hinnang esimesele peatükile. Tõmba joon alla sobivale sõnale!

1. Teooriaosa oli kirjutatud arusaadavalt.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
2. Sain mõistete selgitusest õpikuteksti abil aru.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
3. Ülesandeid oli piisavalt.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
4. Tööülesanded olid sõnastatud selgelt ja üheselt mõistetavalt.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
5. Ülesanded aitasid kinnistada õpitud materjali.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
6. Ülesanded olid minu jaoks keerulised.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus

II Hinda ennast, kas oled saavutanud järgmised õppekavas välja toodud õpieesmärgid.

- a) **Õpilane teab teksti üldtunnuseid.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- b) **Õpilane teab eri tekstide vastuvõtu iseärasusi.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- c) **Õpilane tajub teksti autori eesmäärke ning motiive.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- d) **Õpilane leiab viiteid ja vihjeid teistele tekstidele.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- e) **Õpilane tõlgendab teksti seostuvate tekstide kontekstis.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.

Kommenteeri iseennast õppijana. Miks valisid just sellised vastused õpieesmärkide küsimustele?

Lisa 3. Tagasisideküsitlus õpiku peatüki „Meediatekst“ põhjal

I Anna enda hinnang teisele peatükile. Tõmba joon alla sobivale sõnale!

1. Teooriaosa oli kirjutatud minule arusaadavalt.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
2. Sain mõistete selgitusest aru.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
3. Ülesandeid oli piisavalt.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
4. Tööülesanded olid sõnastatud selgelt ja üheselt mõistetavalt.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
5. Ülesanded aitasid kinnistada õpitud materjali.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
6. Ülesanded olid minu jaoks keerulised.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus

II Hinda ennast, kas oled saavutanud järgmised õppekavas välja toodud õpieesmärgid.

- a) **Õpilane tunneb meediakanaleid, trükimeedia, raadio, televisiooni ja elektroonilise meedia erijooni.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- b) **Õpilane tunneb olulisi tekstiliike.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- c) **Õpilane on teadlik meediateksti vastuvõtu eripärast..**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- d) **Õpilane teab, miks on meediateksti vastuvõtt teistest tekstidest erinev.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- e) **Õpilane eristab fakti arvamusest ning usaldusväärset infot küsitavast.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.

Kommenteeri iseennast õppijana. Miks valisid just sellised vastused õpieesmärkide küsimustele?

Lisa 4. Tagasisideküsitlus õpiku peatüki „Meedia loomulikustab maailma“ põhjal

I Anna enda hinnang kolmandale peatükile. Tõmba joon alla sobivale sõnale!

1. Teooriaosa oli kirjutatud minule arusaadavalt.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
2. Sain mõistete selgitusest aru.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
3. Ülesandeid oli piisavalt.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
4. Tööülesanded olid sõnastatud selgelt ja üheselt mõistetavalt.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
5. Ülesanded aitasid kinnistada õpitud materjali.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
6. Ülesanded olid minu jaoks keerulised.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus

II Hinda ennast, kas oled saavutanud järgmised õppekavas välja toodud õpieesmärgid.

- a) **Õpilane tajub teksti autori eesmäärke ning motiive.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- b) **Õpilane leiab viiteid ja vihjeid teistele tekstidele.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- c) **Õpilane tõlgendab teksti seostuvate tekstide kontekstis.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- d) **Õpilane tunneb meediatekstis ära argumendid.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- e) **Õpilane tunneb meediatekstis ära põhilised mõjutamisvõtted.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.

III Hinda ennast, kas oled saavutanud järgmised õpieesmärgid.

- a) **Õpilane oskab analüüsida, kuidas loomulikustatakse ühiskondlikud suhted filmides, seriaalides ja elustiiliajakirjades.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.

b) Õpilane oskab leida erinevatest meediumitest ideoloogiaid.

omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.

Kommenteeri iseennast õppijana. Miks valisid just sellised vastused õpieesmärkide küsimustele?

Lisa 5. Tagasisideküsitlus õpiku peatüki „Meedias osalejate rollid“ põhjal

I Anna enda hinnang neljandale peatükile. Tõmba joon alla sobivale sõnale!

1. Teooriaosa oli kirjutatud minule arusaadavalt.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
2. Sain mõistete selgitusest aru.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
3. Ülesandeid oli piisavalt.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
4. Tööülesanded olid sõnastatud selgelt ja üheselt mõistetavalt.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
5. Ülesanded aitasid kinnistada õpitud materjali.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
6. Ülesanded olid minu jaoks keerulised.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus

II Hinda ennast, kas oled saavutanud järgmised õppekavas välja toodud õpieesmärgid.

- a) **Õpilane tajub teksti autori eesmäärke.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- b) **Õpilane oskab eristada usaldusväärset informatsiooni küsitavast.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- c) **Õpilane tunneb tekstides ära mõjutamisvõtted.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.

III Hinda ennast, kas oled saavutanud järgmised õpieesmärgid.

- a) **Õpilane teab, milliseid rolle saab ajakirjanik artikli kirjutamisel võtta.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- b) **Õpilane oskab neid rolle tekstides ära tunda.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- c) **Õpilane teab, milliste vahenditega luuakse modaalsust.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- d) **Õpilane oskab modaalsuse loomise vahendeid tekstides ära tunda.**

- omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- e) Õpilane teab tõsielusarjade põhimõtteid.
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- f) Õpilane oskab analüüsida tõsielusarjade mõju.
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- g) Õpilane teab, millega tuleb arvestada sotsiaalvõrgustikke kasutades.
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.

Kommenteeri iseennast õppijana. Miks valisid just sellised vastused õpieesmärkide küsimustele?

Lisa 6. Tagasisideküsitlus õpiku peatüki „Argumenteerimise strateegiad“ põhjal

I Anna enda hinnang neljandale peatükile. Tõmba joon alla sobivale sõnale!

1. Teoriaosa oli kirjutatud minule arusaadavalt.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
2. Sain mõistete selgitusest aru.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
3. Ülesandeid oli piisavalt.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
4. Tööülesanded olid sõnastatud selgelt ja üheselt mõistetavalt.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
5. Ülesanded aitasid kinnistada õpitud materjali.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
6. Ülesanded olid minu jaoks keerulised.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus

II Hinda ennast, kas oled saavutanud järgmised õppekavas välja toodud õpieesmärgid.

- a) **Õpilane eristab fakti arvamusest.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- b) **Õpilane eristab usaldusväärset infot küsitavast.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- c) **Õpilane tunneb meediatekstis ära argumendid.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- d) **Õpilane tunneb meediatekstis ära mõjutamisvõtted.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- e) **Õpilane teab reklaamide liike.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- f) **Õpilane oskab reklaami kriitiliselt analüüsida.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- g) **Õpilane oskab reklaami ja mainekujunduse teemadel arutada.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.

h) Õpilane oskab väljendada oma seisukohta loetu, kuuldu ja vaadatu kohta, kasutades selleks sobivaid keelevahendeid.

omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.

Kommenteeri iseennast õppijana. Miks valisid just sellised vastused õpieesmärkide küsimustele?

Lisa 7. Tagasisideküsitlus õpiku peatüki „Sõnavara ja lausetasandi diskursuseanalüüs“ põhjal

I Anna enda hinnang neljandale peatükile. Tõmba joon alla sobivale sõnale!

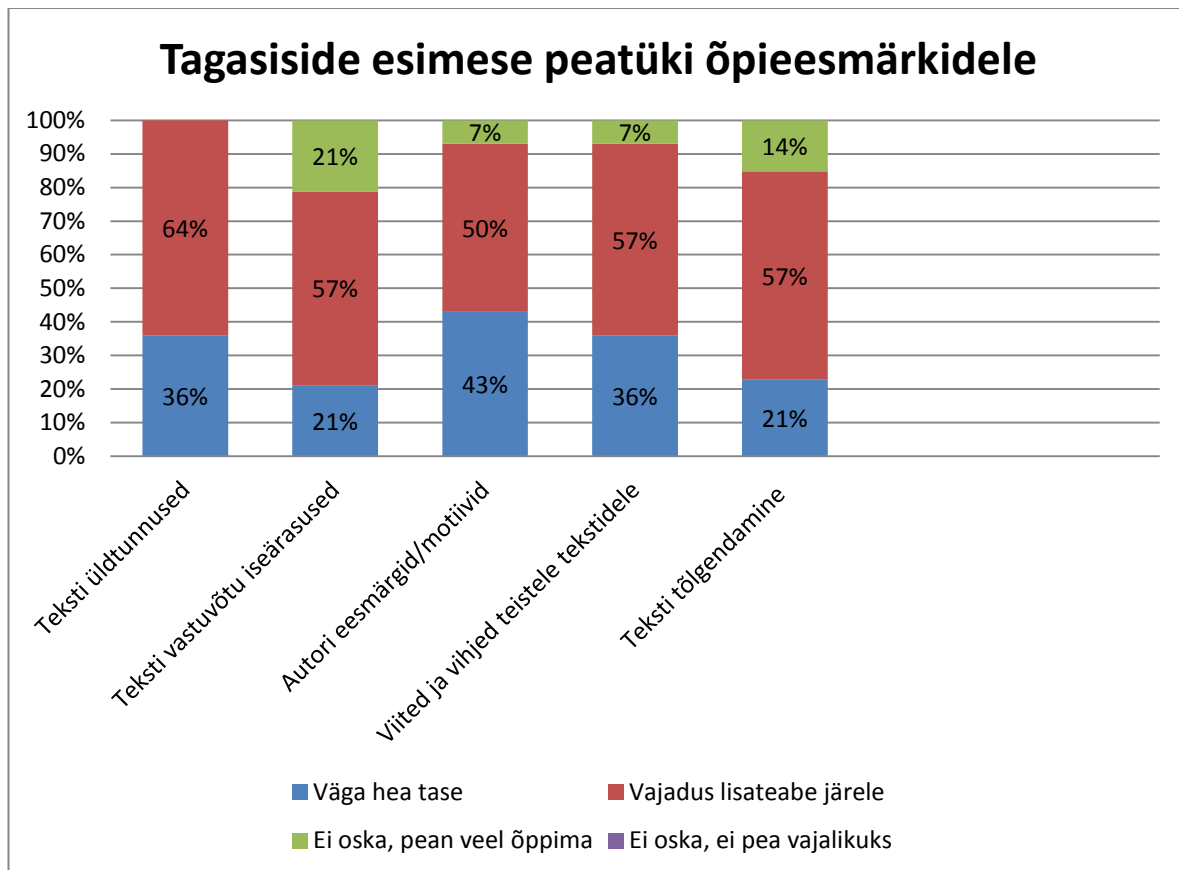
1. Teooriaosa oli kirjutatud minule arusaadavalt.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
2. Sain mõistete selgitusest aru.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
3. Ülesandeid oli piisavalt.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
4. Tööülesanded olid sõnastatud selgelt ja üheselt mõistetavalt.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
5. Ülesanded aitasid kinnistada õpitud materjali.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus
6. Ülesanded olid minu jaoks keerulised.
Täiesti nõus Pigem nõus Pole nõus

II Hinda ennast, kas oled saavutanud järgmised õppekavas välja toodud õpieesmärgid.

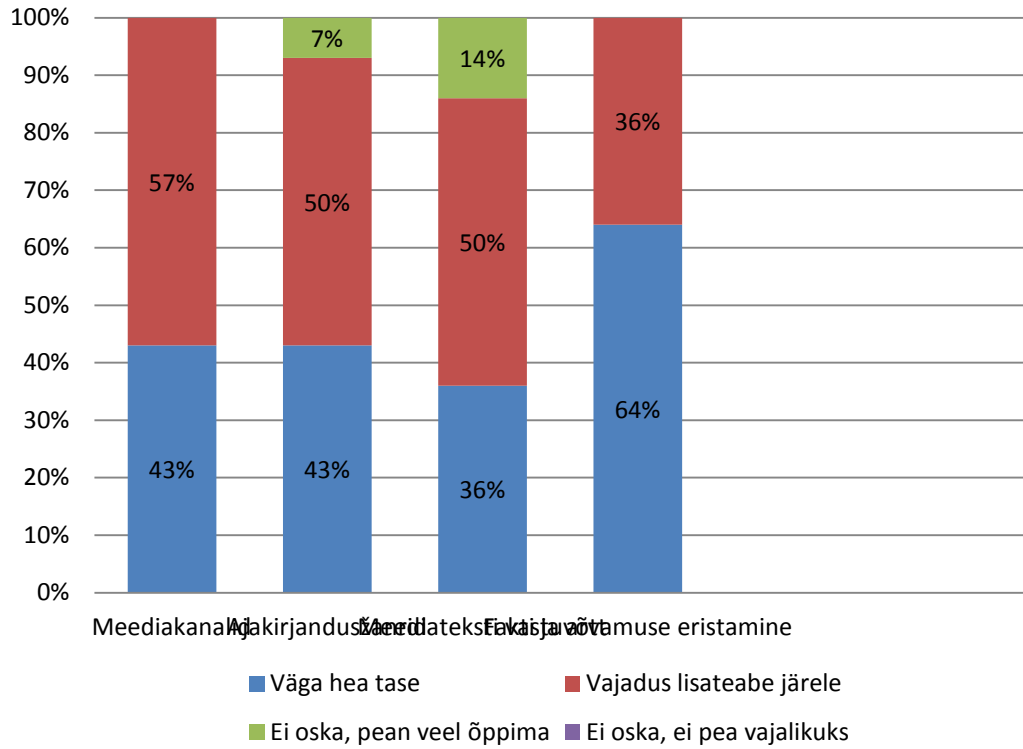
- a) **Õpilane teab, kuidas analüüsida ajakirjandustekstide sõnavara.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- b) **Õpilane oskab analüüsida artiklite sõnavara.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- c) **Õpilane teab, kuidas analüüsida ajakirjandustekstides kasutatud lauseid.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- d) **Õpilane oskab analüüsida artiklite lausetasandit.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.
- e) **Õpilane oskab analüüsida verbaalset teksti visuaalses ja audiovisuaalses kontekstis.**
omandasin väga heal tasemel; omandasin/oskan, aga vajan lisateavet/lisaoskusi;
ei oska, pean veel õppima; ei oska ega näe vajadust õppida.

Kommenteeri iseennast õppijana. Miks valisid just sellised vastused õpieesmärkide küsimustele?

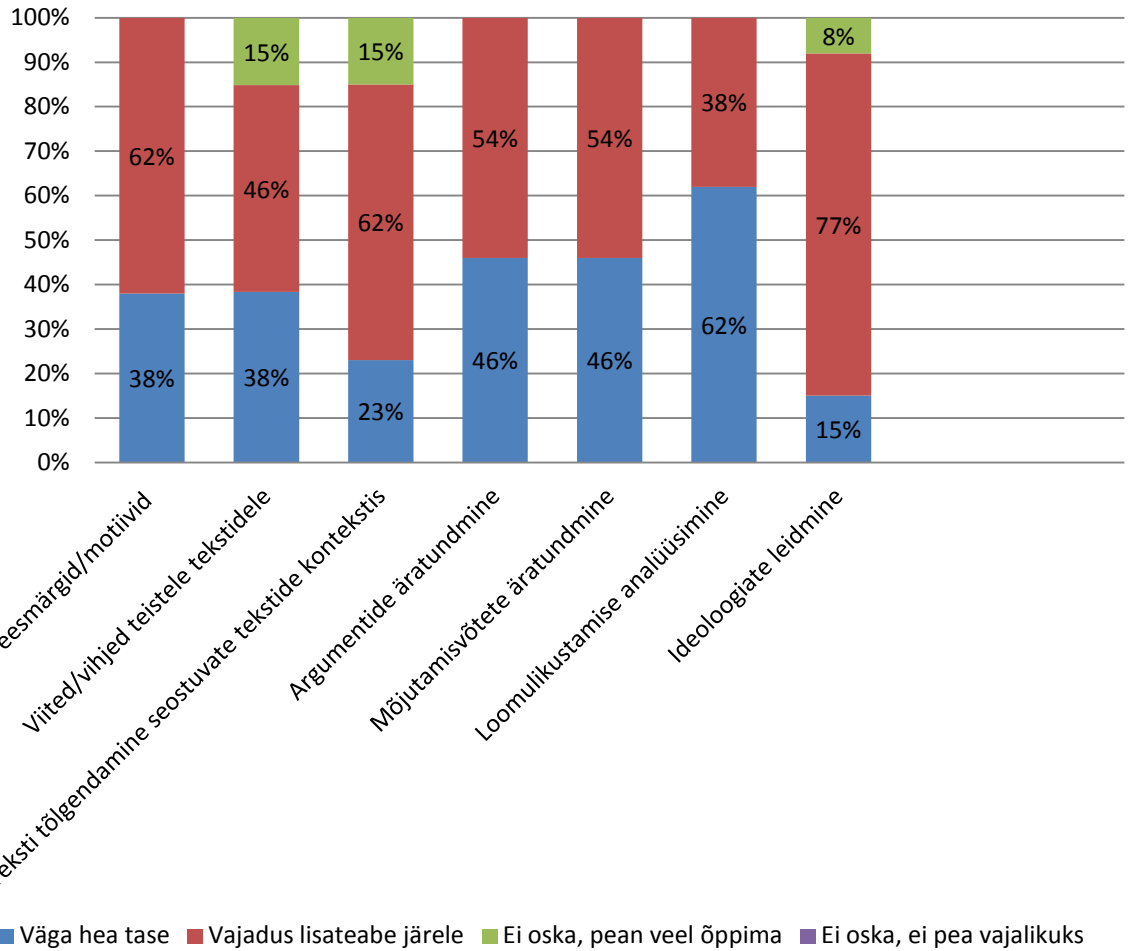
Lisa 8. Tulpdigrammid õpieesmärkide saavutatuse kohta



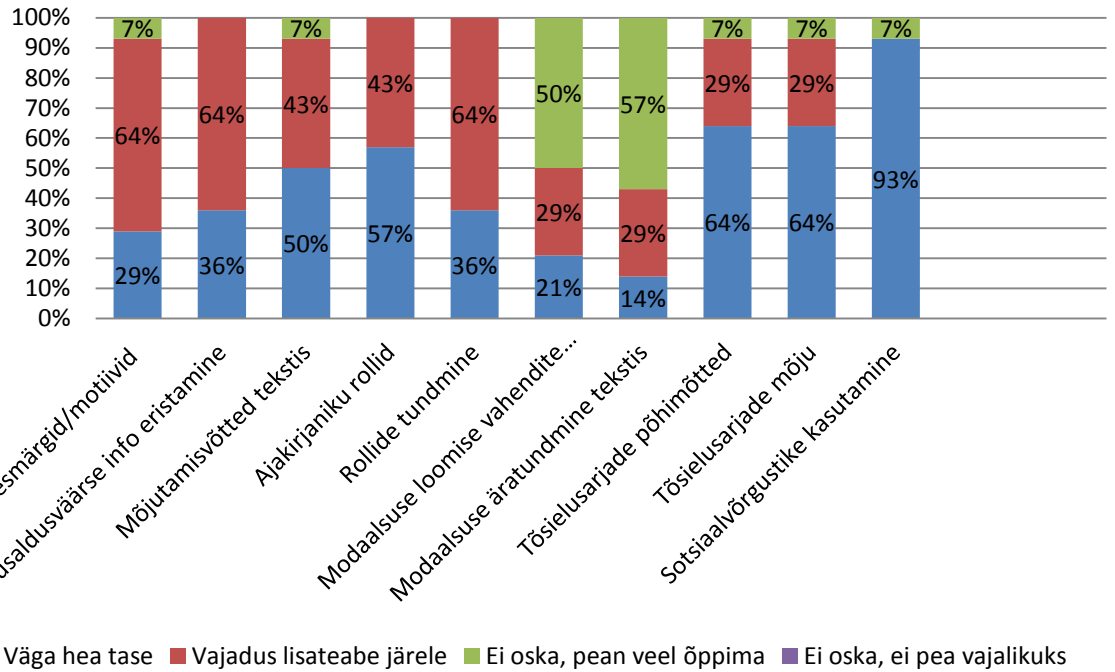
Tagasiside teise peatüki õpieesmärkidele



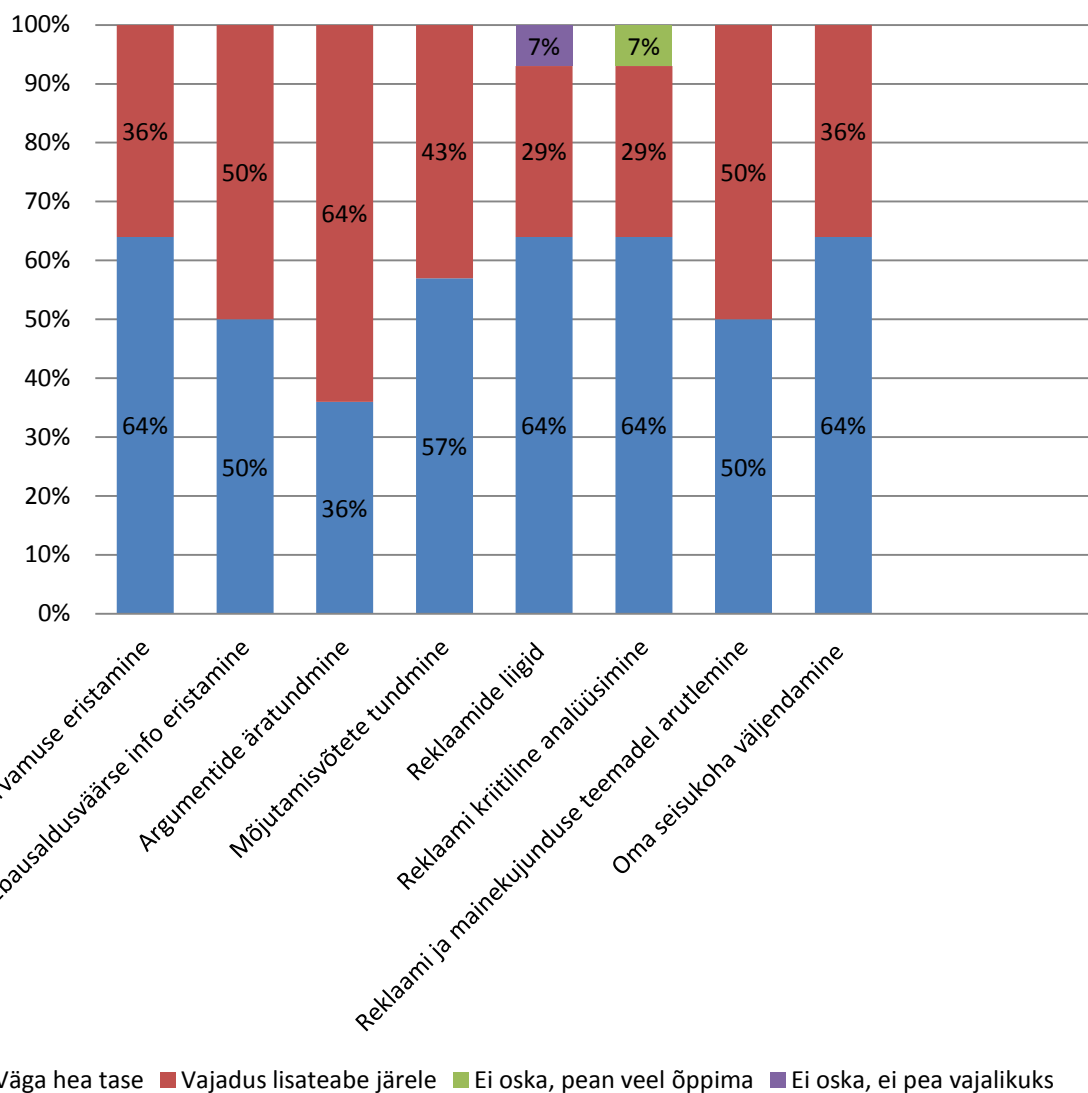
Tagasiside kolmanda peatüki õpieesmärkidele



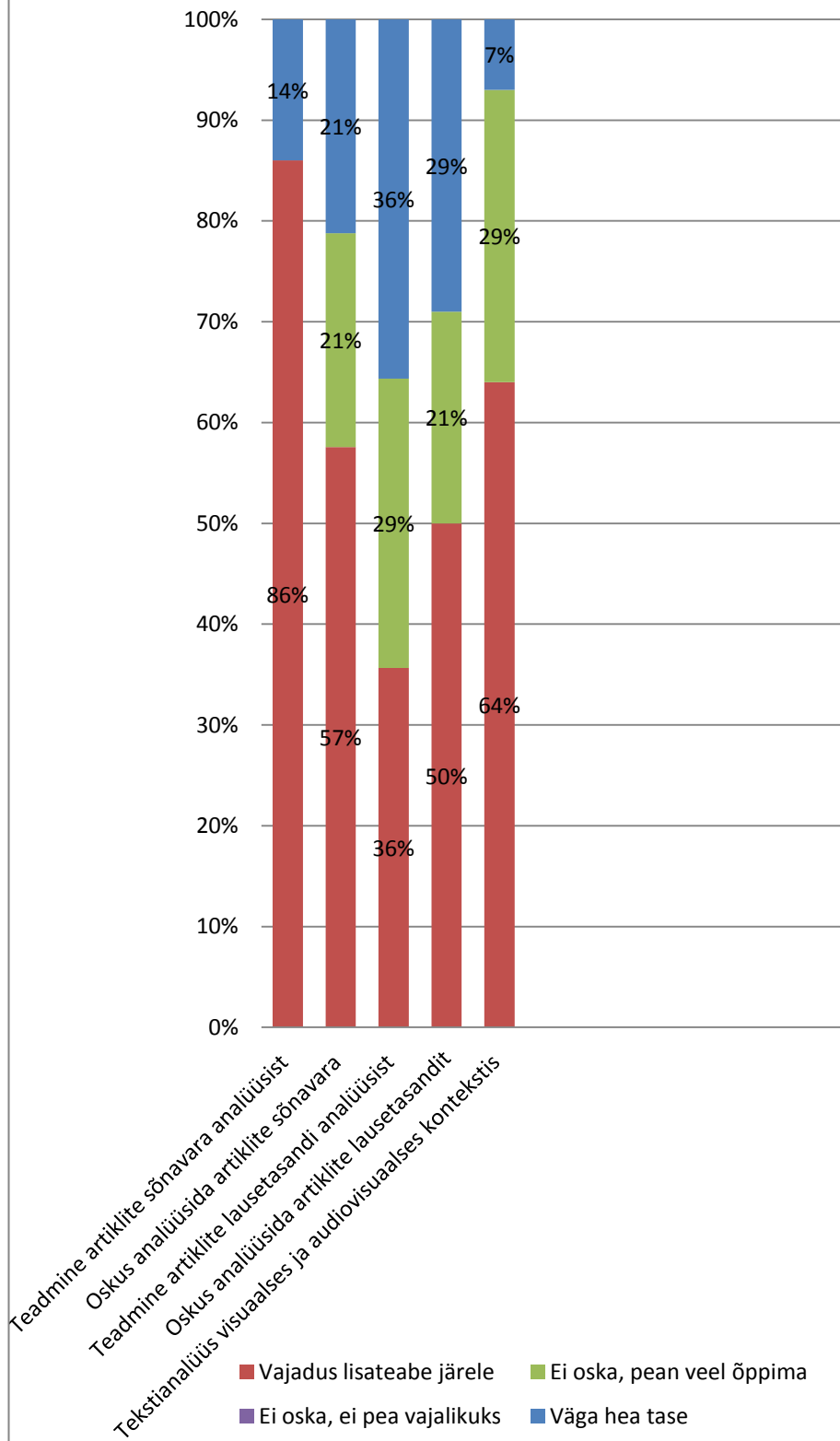
Tagasiside neljanda peatüki õpiesmärkidele



Tagasiside viienda peatüki õpieesmärkidele



Tagasiside kuuenda peatüki õpieesmärkidele



Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Gerli Lokk, (sünnikuupäev: 26.06.1987)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) enda loodud teose „Diskursuseanalüüsi rakendatavus gümnaasiumi meediaõpetuses K. Aava ja Ü. Salumäe õpiku „Meedia ja mõjutamine“ näitel“, mille juhendaja on Kersti Lepajõe,

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

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

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

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

Tartus 13. mai 2014