

Kriitiline diskursuseanalüüs tekstikeskses emakeeleõpetuses

Katrin Aava
(Tallinna Ülikool)

Ülevaade. Artikli eesmärk on esitada õppekirjanduse metoodilised lähtekohad gümnaasiumi eesti keele kursusele „Meedia ja mõjutamine“ ning suunata ületama lõhet õpilase ja kooli tekstimaailma vahel. Uus tekstikesksem emakeele ainekava tähtsustab funktsionaalse keeleoskuse arendamist ja eeldab senisest rohkem konteksti arvestamise oskust. Seda arengut toetavad muuhulgas kaasaegsed arusaamad kirjaoskusest, mida tänapäeval käsitatakse kui kultuurilist ja sotsiaalset praktikat. Selle praktika käigus konstrueeritakse tähendused kogukonna diskursiivse korra järgi. Meediatekste luuakse sotsiaalses, poliitilises, ajaloolises kontekstis ning need positsioneerivad lugeja interpreteerima tekste teatud viisil. Sellel taustal võimaldab diskursuseanalüüs siduda emakeeleõpetuses sotsiaalsed teooriad tekstianalüüsiga; meediatekste analüüsides tuntakse huvi, kuidas tekstid kujundavad suhteid ühiskonnas, kuidas raamistavad sündmusi, loomulikustavad mõisteid, nähtusi, suhteid ja rolle, ühiskondlikke identiteete. Meediatekstide sõnavara, lausetasandi ja narratiivide analüüs võimaldab kirjeldada ühiskonna sotsiokultuurilisi tavasid.

Võtmesõnad: L1 õppekava, funktsionaalne kirjaoskus, meediatekst, kriitiline kirjaoskus

Sissejuhatus

Emakeeleõpetuses on toimunud olulised suunamuutused ning nendele peab reageerima ka õppekirjandus. Käesoleva töö eesmärk on esitada õppekirjanduse metoodilised lähtekohad gümnaasiumi eesti keele kursusele „Meedia ja mõjutamine” ning vaatluse all on, kuidas uue ainekava raames koolitunnis ühendada kirjaoskuse kaasaegsed lähtekohad meediatekstide analüüsiga. Artiklis pakutakse uutset lähenemist meediateksti analüüsiks, milleks on ajas arenenud ja täienenud kriitiline diskursuseanalüüs (vt allpool).

Vastust otsitakse küsimustele, millised on kaasaegsed käsitused kirjaoskusest, millised tekstianalüüsi meetodid vastaksid kirjaoskuse uutele käsitlustele, kuidas neid koolitunnis rakendada ning milliseid tekste analüüsiks valida. Esimeses osas avatakse emakeele uue ainekava lähtekohad, teises tutvustatakse kirjaoskuse käsitlusi. Kolmandas osas esitatakse kriitilise diskursuseanalüüsi lähtekohad tekstianalüüsi meetodina. Artikli neljas osa pakub lahendusi, kuidas kindla ainekursuse raames rakendada kriitilist diskursuseanalüüsi ning milliseid tekste õppematerjalina kasutada, kuidas emakeeletunnis teksti analüüsida, keskendudes sellele, kuidas neis raamistatakse sündmusi, loomulikustatakse nähtusi, suhteid ja rolle, ühiskondlikke identiteete ning kuidas käsitletakse argumenteerimise strateegiaid. Osa esitab võimalusi, kuidas emakeeletunnis meediatekstide sõnavara, lausetasandi ja narratiivide analüüsi abil kirjeldada ühiskonna sotsiokultuurilisi tavasid. Töö näited pärinevad siinkirjutaja ning Ülle Salumäe õpikust „Meedia ja mõjutamine” (Aava, Salumäe 2014).

Diskussioonis arutletakse, kuidas kriitilist diskursuseanalüüsi kasutades emakeele õppekava eesmärke saavutada, hinnatakse nii kriitilise kirjaoskuse kui ka kriitilise diskursuseanalüüsi tugevusi ja puudusi õppetöös. Toetudes erinevatele autoritele, otsitakse vastust küsimustele, kuidas ületada kooli ning õpilaste

tekstimaailma erinevusi. Lisaks sellele arutletakse osas selle üle, millised on järgmised olulised küsimused, mis vajavad lahendamist; nt kuidas senisest paremini ühendada visuaalse kirjaoskuse kompetentsi lingvistilise pädevusega.

1. Emakeeleõpetuse tekstikeskne suund uues ainekavas

Eelmine põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava (RÕK 2002) emakeele ainekava kinnitati 2002. aastal. Sealne gümnaasiumi eesti keele ainekava sisaldas 6 kohustuslikku kursust: teksti- ja kõneõpetusele oli planeeritud 2-3, eesti keele struktuurile 1-2 ning õigekeelsusele 2 kursust. Õppe-eesmärkideks olid ainekavas sõnastatud kirjakeele omandamine, eesti keele süsteemi ja eripära teadvustamine, loova ja kriitilise mõtlemise arendamine, suulise ja kirjaliku väljendusoskuse arendamine. Emakeeleõpetuse põhirõhk oli toona keeleteadmiste omandamisel ja eneseväljendusel. Kõne- ja tekstiõpetuses oli eesmärgiks suulise ja kirjaliku teksti erinevuste käsitlemine, erisuguste tekstide tundmaõppimine ja koostamine. (RÕK 2002, ptk 2)

2010. aastal võeti Vabariigi Valitsuse määrusega vastu uued põhikooli ja gümnaasiumi riiklikud õppekavad (PRÕK 2011, GRÕK 2011), mis hakkasid järk-järgult kehtima alates 2011/2012. õppeaastast. Gümnaasiumi uue õppekava eesti keele kui emakeele ainekava on rõhutatult tekstikesksem ning seab eesmärgiks eelkõige funktsionaalse keeleoskuse arendamise. Funktsionaalse ehk toimetuleku-kirjaoskuse all mõeldakse kohati lugemisoskuse taset, mida on vaja ühiskonnas eksisteerimiseks (Harris, Hodges 1995: 89). Selle suhteliselt kitsa määratluse kõrval on terve rida avaramaid, milles lugemine on tihedalt seotud keeleoskuse muude tahkudega (vt nt Puksand 2014: 13–16⁷) ja mida on põhjalikult kirjeldatud eesti keele

⁷ Vt TLÜ raamatukogu e-aidast: http://e-ait.tlulib.ee/355/1/puksand_helin.pdf (17.08.2014).

kui võõrkeele aspektist (nt Kerge 1996, 2008). Krista Kerge (2008: 31) on defineerinud keeleoskust kui „pädevust toimida tekstide toel ühiskondlikult ja kultuuriliselt määratud suhtluskeskkonnas, toetudes oma tunnetuslikele võimetele, keele- ja maailmakogemusele“ (vrd Kerge 2011, link 12). Gümnaasiumi jaoks (GRÕK 2011) määratletakse emakeeleoskus juba tekstitoimingute valdamisena, milles keskne mõiste on žanr ehk tekstiliik ja tekstitöö, mille võtmeoskus on öeldu või kirjutatu vahendamine – väljendusoskuse kõrval on võrdselt tähtsustatud vastuvõtuoskused (vt Kerge 2011, link 14: 3-4 jm).

Eesti keele õppesisu jaguneb gümnaasiumi uues ainekavas kaheks suuremaks valdkonnaks: keelealaseid teadmisi pakuvad kursused „Keel ja ühiskond“, „Meedia ja mõjutamine“, „Teksti keel ja stiil“ ning praktilisi keelekasutusoskusi kursused „Praktiline eesti keel“ I, II ja III (vt GRÕK 2011: lisa 1). Kõnealuse ainekava järgi gümnaasiumi lõpetaja – muude keeleliste pädevuste kõrval – „arutleb loetud, vaadatud või kuulatud teksti põhjal teemakohaselt ja põhjendatult; teab tekstide ülesehituse põhimõtteid, koostab eri liiki tekste, kasutades alustekstidena nii teabe- ja ilukirjandustekste kui ka teisi allikaid neid kriitiliselt hinnates; hindab kriitiliselt meedia- jm avalikke tekste; tunneb ära tekstide mõjutusvahendeid“ (samas). Seega väärtustab keeleõpetus uue emakeele ainekava kohaselt funktsionaalset kirjaoskust, õigekeelsust ja sobivate keelevahendite valikut suulises ja kirjalikus suhtluses teiste inimestega, suhtlusoskust, samuti teadlikku kriitilist suhtumist teabeallikatesse, sh meediasse. Krista Kerge (2011, link 12: 3) sõnul arendavad kursused koos „... keele-, tunnetus- ja suhtlusteadlikkust, näidates kompositsiooni-, keele ja stiilivalikuid, mis vastavad tekstide rollile toimingutes ja toiminguahelas ning seostuvad mõjutamisega seda enam, mida heterogeensem on ühiskond ja seda peegeldav meedia või mida enam tähtsustub ja avardub reklaam ja mainekujundus. Aktsent on uudne selles mõttes, et kompositsioon, keel ja stiil ei ole

kunagi tõhus või mõjus, õige või vale iseenesest, vaid on seda olu- ja asjakohases tekstis sihipäraste toimingute osana ning ennekõike pidevas haakumises ja põimumises, mis nõuab resümeeerimist, detailide meeldetuletust ja muud laadi vahendamist”.

Senisest enam vajab tekst niisiis tähelepanu teiste seostuvate tekstide (diskursuse) osana ja eluliste toimingute ühe vahendina, mille puhul tuleb peale otseselt toimuva arvestada eelnevat ja järgnevat. Toimingu- ja tekstikeskse keeleõppe võtmesõnad on keelendite valiku ja keeletekasutuse konteksti arvestamise oskus. Toimingu- ja tekstikeskne keeleõpetus lisab gümnaasiumiõpilasele oskusi meediakriitikaks, suuliseks suhtluskoostööks kuulaja ja ka kõneleja vahelduvas rollis; õpetab suuliselt esinema, esinejat kuulama, küsimusi esitama, küsijale vastama; aitab kriitiliselt ja sihipäraselt analüüsida avalikku reklaami, ajakirjandust ja igat laadi asjalikku teavet ning luua omadel eesmärkidel sobivas vormis asja- ja olukohaseid tekste. (Kerge 2011, lingid 12 ja 14)

Tekstianalüüsiga on paratamatult seotud meediaõpetus, mis juba 2002. aasta põhikooli ja gümnaasiumi riiklikus õppekavas sätestati ühena läbivatest teemadest. Meediaõpetaja kogemusega Kadri Ugur (2010) väidab oma doktoritöös, et vana õppekava jättis emakeeleõpetuses meediakasutuse refleksiooni tagaplaanile, keskendudes mediatekstide loomisele. Refleksiooni, sealhulgas peamiselt isikliku meediakasutuse kriitilist refleksiooni tuleb samas pidada meediaõpetuse metoodiliseks nurgakiviks. Seetõttu on oluline uue õppekava vastuvõtmisega ajakohastada ka emakeeleõpetuse õppemetoodikat ning -vahendeid. Haridusdokumendis „Põhikooli ja gümnaasiumi uute riiklike õppekavade rakendamine ning õppekirjanduse uuendamise vajadus” (HM 2011)⁸ on öeldud, et „eesti keele ainekavade struktuur on emakeeleõpetuse

⁸ Vt <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=10480> (17.08.2014).

kontseptsiooni tänapäevastamisega oluliselt muutunud, seetõttu on vaja uut õppekirjandust”.

Kersti Lepajõe (2012: 38) väidab oma kirjutusoskusele pühendatud doktoritöös, et senistes õpikutes ei käsitleta peaaegu üldse teksti funktsionaalselt, st ei pöörata tähelepanu sellele, milleks tekste kirjutatakse, kirjutamise erinevatele eesmärkidele, teksti lugeja ja kirjutaja suhetele ning tekstile kui kommunikatsioonile. Eelnevast tulenevalt on oluline, et uus õppekirjandus keskenduks tekstianalüüsile, vaatleks nt meediateksti selle ühiskondlikus kontekstis ning et emakeeleõpetust käsitletaks senisest enam ühe osana kodanikuks õppimise ja olemise temaatikast.

2. Kirjaoskuse käsitlused

Meediatekstide ja keelelise mõjutamise ning laiemalt kirjaoskuse temaatika pole mitte ainult keelepädevuse valdkond, vaid seotud laiemalt nii (maailma)kodanikuks olemise kui ka kitsamalt personaalsete identiteediotsingutega. Kirjaoskusest räägitakse kaasaegsetes teadusuuringutes kui sotsiaalse konstrueerimise praktikast, kus nt klassiruumis koostöös interpreteeritakse tekste ja luuakse tähendusi (Castanheira, Crawford, Dixon, Green 2001). Tähendused on ideoloogilised, sotsiaalselt konstrueeritud diskursuse kogukondades.

Meediatekstide ja keelelise mõjutamise õpetamiseks on võimalus teha seda kriitilise kirjaoskuse (*critical literacy*) raamistikus, mis vastandub Lääne-Euroopas 1940ndatest kuni 1970. aastateni domineerinud liberaal-humanistlikule paradigmale, kus tekstiõpetuse eesmärk oli mõista „õiget, korrektset” tähendust autori teksti dekodeerimise kaudu, et siis ratsionaalse mõtlejana neid tähendusi hinnata. Seega oli tekstianalüüsi eesmärk arendada kriitilist mõtlemist. (Hobbs 1998, Cervetti, Pardales, Damico 2001)

Kriitilise mõtlemise paradigma kõrvale on tulnud uus kriitilise kirjaoskuse paradigma, mille üks eesmärke on teenida suuremat sotsiaalset õiglust (Freire 1985). Kriitilise kirjaoskuse idee on mõjustatud poststrukuralismist, eelkõige lähtekohast, et autorid loovad tekste ning lugejad interpreteerivad tekste ning hindavad neid õigeteks ja valedeks oma diskursiivsete süsteemide loogika järgi. Kriteeriumid, millega tekste hinnatakse, pole loomulikud ega neutraalsed, vaid konstrueeritud erinevate institutsioonide ja kogukondade poolt, nt teadusasutuste poolt (vt osa 4). Seega on teksti tähendus ja sellega seotud tähendused ideoloogilised, mitte lihtsalt maailma kirjeldavad ning faktilised, ning kirjaoskus pigem sotsiaalne ja poliitiline praktika kui neutraalne oskus. (Paul 1990)

Kriitilise kirjaoskuse aluseks on fundamentaalselt erinev lähenemine lugemisele ja tekstianalüüsile. Õpetaja küsib kriitilist meediatekstianalüüsi tehes, missuguseid tähendusi tekstiga konstrueeritakse, kuidas lugejat pannakse neid tähendusi aktsepteerima, kelle eesmärke tekst teenib, kelle maailmapilti kirjeldab ning kelle eesmärgid on välja jäänud. (Cervetti jt 2001)

Keeleõppe kontekstis kasutatakse ka ideoloogilise kirjaoskuse mõistet. Ideoloogiline kirjaoskus oma sotsiaalse orientatsiooniga tõusis rööpselt esile 1980. aastate keskel (Street 1984), kuid levis laiemalt 90ndatel. Sellest on välja arenenud avaram sotsiokognitiivne (kriitiline) keeleõpe, mille keskmes on kindla valdkonna tekst ja selle žanr seotuna keele suulise ja kirjaliku vormi ning kasutusvaldkonnaga (vt nt Kerge 2011, link 15). Nii on kirjaoskus saanud ühiskondliku tähenduse. David Johnson ja Gunther Kress (2003) defineerivad kirjaoskust ühiskonna tavade ehk sotsiaalse praktika kogumina; James Paul Gee (2008, 2013) käsitleb kirjaoskust kui kultuurilist ja sotsiaalset praktikat, millel on majanduslik, ajalooline, poliitiline mõju.

Frank Serafini (2003) kirjeldab lugemise teoreetilisi lähenemisi viise modernistliku, transaktsioonilise ning kriitilise perspektiivi

kaudu, tuues sisse raami (freimi) mõiste. Modernistliku lähene-
mise kohaselt sisaldab tekst n-ö õiget tähendust. Transaktsioonilise
läheneamise seisukohalt konstrueeritakse tähendused teatud kindla
teksti ja lugeja vastastikusel mõjus. Teksti lugemist nähakse kui kog-
nitiivse sisemise tähenduse konstrueerimist. Kriitilise lähenemise
kohaselt positioneerib sotsiaalne, poliitiline, ajalooline kontekst
lugeja interpreteerima tekste teatud viisil. Teksti lugemist nähakse
kui tähenduse loomise sotsiaalset praktikat, kriitiline lugeja on tead-
lik sellise raami olemasolust, mis paigutab teda süsteemi ning taas-
toodab olemasolevat süsteemi. (Serafini 2003)

Meediateksti analüüs on seotud nii keelelise tekstianalüüsi kui
ka meediakirjaoskuse õpetusega. Meediakirjaoskust on defineeri-
tud kui oskust hankida, hinnata, analüüsida ja kommunitseerida
sõnumeid erinevatel viisidel (Aufderheide 1993). Meediapedagoog-
ikas on olnud erinevaid agendasid ning programme. Üks neist on
olnud traditsiooniline proteksionistlik lähenemine, mille eesmärk
oli õpilaste nn kaitsepookimine meedia mõju ja manipulatsiooni
vastu, tõstes esile raamatute esitatud kõrgkultuuri ja halvustades
igat vormi meedia- ning arvutikultuuri (Kellner, Share 2005: 372).

Kriitiline meediakirjaoskus rõhutab meediakultuuri kui sot-
siaalset produkti, kriitilisust mediarepresentatsioonide ja diskur-
suste suhtes, kus üheks keskmeks kujuneb *žanri* mõiste. Oluline
on õppetöös rõhutada ka demokraatlikku osalust ning õpetada
kasutama meediat iseenda seisukohtade ning sotsiaalse aktiivsuse
väljendamiseks (Carpentier, de Cleen 2007). Erinevad inimesed
mõistavad meediatekste erinevalt. Meedia loob unikaalse keele,
mida iseloomustavad spetsiifilised žanrid ja sümbolite süsteemid.
Samuti mängib meediakajastus olulist rolli selles, kuidas inimesed
mõistavad maailma. (Hobbs 1998)

Uus kirjaoskuse definitsioon eeldab uudset lähenemist ka sellele,
milliseid tekste koolitunnis käsitleda. Uurijad rõhutavad asjaolu,

et õpilaste minakäsitus lugejana ja teksti lugemisväärtus langevad kokku nendepoolse lugemismaterjali valikuga. Lugemismaterjali mitmekesisus, k.a elektroonilistes allikates saadaolevad tekstid, toetab meediakirjaoskust. Seetõttu on oluline laiendada teksti mõistet, hõlmata popkultuuri ja muusikat, internetti, arvuti- ja videomänge, ajakirju ja teisi alternatiive, et õppijatest saaks tekstide kriitilised kasutajad. (Gee 2003, Pitcher jt 2007; vt ka Puksand 2014)

Samuti rõhutatakse emakeeleõpetuses tekstide tähenduse muutmist ning tekstimaailma erinevustest tulenevat vastuolu kooli ja õpilase tegeliku tekstikeskkonna vahel. Õpilased loevad sidusaid terviktekste ja ka sidumata ehk mittelinearseid tekste, nii trükkiki kui ka elektroonilisi tekste, õpetaja on harjunud tegelema eelkõige trükitud tekstidega (Puksand 2011: 191). Tekstiõpetuses nõuab see teksti mõiste avardamist.

Seega lähtuvad kriitilise (meedia)kirjaoskuse ja ideoloogilise kirjaoskuse ideed arusaamadest, et tähendused on ideoloogilised, sotsiaalselt konstrueeritud kindla aja ja koha diskursusekogukonnades; kirjaoskus on sotsiaalne. Kuna kriitilise kirjaoskuse idee pakub tekstianalüüsi meetodina lahendusi just kriitiline diskursuseanalüüs, siis on see meetod ka järgnevas vaatluse all.

3. Kriitiline diskursusanalüüs tekstianalüüsi meetodina

Kriitilise kirjaoskuse arendamiseks meediatextide ning keelelise mõjutamise analüüsil on emakeeleõpetuses võimalus kasutada (kriitilist) diskursuseanalüüsi. Diskursuseanalüüsi nähakse ühena paljudest teooriatest, mis lähtub sotsiaalsest konstruktivismist. Selle üks autoreid Vivien Burr (1995: 3) rõhutab, et diskursus on ühiskondliku tegevuse vorm, mille kaudu kujundatakse sotsiaalne maailm, k.a teadmised, identiteet ning sotsiaalsed suhted, kujundatakse teatud spetsiifilised sotsiaalsed mustrid. Kenneth Gergeni

(1985: 268) väitel on teadmised loodud sotsiaalses interaktsioonis, kus võideldakse õige ja vale nimel ning luuakse tõe kriteeriumid. Michel Foucault (1972) järgi on igas ühiskonnas mehhanismid, mis võimaldavad eristada tõeseid ja vääri lausungeid. Tekste analüüsid on võimalik kirjeldada ühiskondlikke suhteid ja nende muutusi.

Foucault' teooria edasiarendamise ning kriitilise tekstianalüüsi metodoloogiaga on tegelenud Norman Fairclough (1991, 1992, 1995, 1997, 2001, 2005), Ruth Wodak (1996, 1997, 2013), Teun van Dijk (2005) jt. Kriitilise tekstianalüüsi kohaselt pole keelekasutus kunagi neutraalne. Kui diskursuseanalüüsi tehes kirjeldatakse keelekasutust, siis kriitilist diskursuseanalüüsi tehes selgitatakse ka keelekasutuse põhjuseid (Fairclough 1995: 43). Kriitilise diskursuseanalüüsi eesmärk on uurida, kuidas keele kasutamine mõjutab tõekspidamisi ning suhtlust; kuidas need omakorda mõjutavad inimese kõnet ning kuidas ideoloogilised uskumused keelekasutust kontrollivad. Meetod on kriitiline seetõttu, et ta keskendub selliste sotsiaalsete praktikate uurimisele, mis on seotud võimuga.

Diskursus, keelekasutus ja kommunikatsioon mängivad olulist rolli ideoloogia taastootmisprotsessis. Van Dijki järgi (2005: 41) väljendub või jõustub ideoloogia sümbolite, rituaalide, diskursuste või muude sotsiaalsete ja kultuuriliste praktikate kaudu. Ideoloogia kontrollib grupi arvamusi, hoiakuid ja teadmisi, sest grupele eriomane teadmine võib väga hästi olla seotud grupi huvide või muude omadustega ning olla kaasatud konkurentsi, võitluse või domineerimisse (Dijk 2005: 57). Ideoloogiat võib ka mõista teksti omadusena kanda kindlat teadmiste kogumit, sellele lähenemise vaatenurka või väljendada asjakohaseid hinnanguid võtmes meienemad, kuid seda kannab ka teatava temaatika, allteemade ja/või vaateviisi esindatus või puudumine millises tahes tekstikogumis (Kerge, Uusen 2010, Kerge 2011, link 14: 2-3), olgu näiteks kas või

see, kui mitmel moel on siin artiklis viidatud allikais mõistetud kirjaoskust ja mida on selle mõistega eri aegadel ja paigus loomulikult viisil seostatud.

Kriitiline diskursuseanalüüs seob sotsiaalsed teooriad teksti- analüüsiga, analüüsi tehes tuntakse huvi, kuidas tekstid toimivad suhtluses. Fairclough'i (1992) järgi on diskursusel kolm mõõdet: (1) kõneldud või kirjutatud sõnaline tekst; (2) diskursuslik käitumine, mis sisaldab teksti tootmist ja selle tõlgendamist, ning (3) sotsiokultuuriline käitumine, mis hõlmab sotsiaalseid ja poliitilisi suhteid. Fairclough on tegelnud sotsiolingvistilise uurimusega, uurides teksti sõnavara, grammatikat, semantikat. Samuti on ta uurinud sotsiaalseid struktuure ning praktikaid, mis on tekstidesse sisse kirjutatud. Kui lingvistilist analüüsi tehakse mikrotasandil ning sotsiaalset analüüsi makrotasandil, siis kriitiline diskursuseanalüüs haarab neid mõlemaid. Fairclough ja Wodak on kirjeldanud kriitilist diskursuseanalüüsi järgmiste tunnustega: diskursus toimib ideoloogiliselt, sätestab nii ühiskonda kui ka kultuuri, on seotud koha ning ajalooaga. Võimusuhted on osaliselt diskursiivsed. Tekstide analüüsija roll on uurida teksti ning sotsiaalsete praktikate vahelisi suhteid. (Fairclough, Wodak 1997)

Nii sotsiaalsed kui ka kultuurilised nähtused muudetakse tähenduslikuks keelekasutuse abil. Sellest lähtub ka Michael A. K. Halliday (1994) funktsionaalne grammatika, mille kohaselt keelekasutus on valik paljudest võimalustest ning tekstil on peale sisutasandi (ideatsiooni) veel suhtlustasand (interpersonaalne plaan) ning keelelise esituse tasand (tekstuaalsus). Seega on keelekasutus alati valikute tulemus, mis tulenevad ühiskonnas valitsevatest sotsiokultuurilistest tavadest ning suhetest. Tekstianalüüsis on tekstilingvistilist suunda kujundanud Michael Halliday ja Ruqaiya Hasani (1976) arusaam tekstist kui tähenduslikust tervikust, mis on koherentne oma kontekstiga.

Robert A. de Beaugrande ja Wolfgang U. Dressler (1981/2002) defineerivad teksti kui kommunikatsiooniakti, mille tunnusteks on kohesioon, koherents, teksti eesmärgipärasus, informatiivsus, vastavus suhtlussituatsioonile, vastuvõetavus kuulajatele ja lugejatele ning intertekstuaalsus (vt pikemalt nt Kerge 2003). Tekstiuurimise avardudes 1990ndatel rõhutati aina enam asjaolu, et tekstiliigid on konventsionaalsed, neid luuakse, kasutatakse ja mõistetakse kindlas sotsiokultuurilises kontekstis. Nii kujunesid oluliseks keelekasutuse ja ühiskonna seosed, võimuhete ja ideoloogiate mõju keelekasutusele. Need suundumused toetavad igati kriitilise diskursuseanalüüsi kasutuselevõttu koolitunnis.

Ka Minna-Riitta Luukka ja Matti Leiwo (2004: 26) rõhutavad, et emakeeleõpetuses peab laienema arusaam tekstiõpetusest: tekstid pole autonoomsed, eraldiseisvad keelenähtused, vaid kontekstisidusad tähendusüksused. Tekstid sisaldavad ideoloogilist tähendust ning nende loojad võitlevad ühiskonnas mõjuvõimu pärast. Tekstid ei edasta pelgalt tähendusi, vaid loovad neid.

Keelekasutuse abil mõtestatakse, uuendatakse ja muudetakse sotsiaalset tegelikkust. Diskursusepõhine analüüs keskendub keelekasutuse viisidele, käsitledes keelt kui tähenduste loojat just ideoloogiat kandva ja kirjeldava nähtusena. Sotsiaalsete uskumuste kognitiivse eritlemise asemel võime teha sarnaseid eristusi diskursustes, mis väljendavad või konstrueerivad neid uskumusi. Uskumuste analüüsimiseks võib uurida tekstides eri tüüpi diskursusi, narratiive, ja seda sotsiaalse maailma erinevate kirjelduste ning seega erinevate tekstide kaudu. Selliste narratiivide ja nende keelekasutuse uurimine on emakeeleõpetuses kindlasti üks teksti-analüüsi eesmärke.

4. Diskursuseanalüüsi praktilised kasutusvõimalused emakeeleõpetuses

Diskursuseanalüüs võimaldab emakeeleõpetuses siduda keeleanalüüsi ühiskondliku analüüsiga, lähtudes kriitilise kirjaoskuse põhimõtetest. Järgnevalt on esitatud võimalusi meediatekstide analüüsiks, kasutades diskursuseanalüüsi erinevaid võtteid: loomulikustamist, interdiskursiivset analüüsi. Meediatekstide analüüsi puhul on oluline jälgida, kuidas meedias luuakse ühiskondlikke rolle ning identiteete. Samuti võimaldab diskursuseanalüüs teha põhjalikku sõnavara, lausetasandi ja narratiivide analüüsi. Näited on toodud õpiku „Meedia ja mõjutamine” (Aava, Salumäe 2013) põhjal.

Kriitilises keeleteaduses kasutatakse mõistet loomulikustamine (naturaliseerimine). Loomulikustamise tähendab, et kui teatud keeleloomise või tõlgendamise kindlaid malle, tegelikkuse liigendamiseks vajalikke kategooriaid ja neid tähistavaid mõisteid pidevalt korrata, siis hakatakse neid sotsiokultuurilises kontekstis pidama enesestmõistetavaks. Näiteks on *majandusliku konkurentsi* diskursus kujunenud loomulikuks ka teiste ühiskondlike suhete kirjeldamisel peale majanduslike. Just loomulikustumise protsessi peetakse keelelise ideoloogilisuse väljendajaks, ühiskonna väärtuste ja suhtumiste süsteemi poolt põhjustatuks. (Kasik 2008: 15) Õpikus „Meedia ja mõjutamine” (Aava, Salumäe 2013: 57–71) on vaatluse all, kuidas loomulikustatakse rollid ning suhted filmitööstuses, elustiilajakirjades, kuidas nt ökotarbimise, roheline tarbimise diskursuse kaudu seotakse ökoloogiliselt vastutustundlik keskkonnakäitumine uute tarbimisharjumustega.

Mitmetes käsitlustes kasutatakse ka raamistamise mõistet (nt Serafini 2003). Raamistamine võimaldab kirjeldada, kuidas tekste konstrueeritakse ja interpreteeritakse väljakujunenud konsensuslike

praktikate järgi. Seega on oluline meediatarbijana näha, kuidas tekstides sõnastatakse sündmuste osapooled, nt konflikti ohvrid ja süüdlased, kuidas tähistatakse pealkirjas, avalauses tegelasi. Näiteks liiklusuudiste sõnastuses positsioneeritakse lugejat tekste interpreteerima autojuhile soodsamal viisil ning õnnetuste ohvritest kujundatakse süüdlasi.⁹

Diskursused „lihtsustavad“ või „tõlgivad“ majanduslikke ning poliitilisi suhteid. Millistel võistlevatel diskursustel (narratiividel, kujutlustel), millistel strateegiatel õnnestub end kehtestada, sõltub Fairclough'i (2005: 55-56) hinnangul mitmetest faktoritest, millest üks on sotsiaalsete agentide usutavus ning prestiiž, aga ka nende juurdepääsust massimeediale ning võimalustest seal kaasa rääkida. Seetõttu on oluline oskus lugeda, kuidas meedia vahendusel luuakse ja hoitakse ülal suuri narratiive ning millise keelekasutusega neid loomulikustatakse. Õpikus „Meedia ja mõjutamine“ on vaatluse all, kuidas *konkurentsivõimelise majanduse, teadmusühiskonna* või *elukestva õppe* narratiivid loomulikustatakse Eesti strateegiadokumentides ning meediatekstides ühiskonna eesmärgina või kuidas loomulikustatakse nt *roheline mõtlemine, ökoloogilise tarbimise, terrorismivastase võitluse* narratiivid. (Vt nt haridusdiskursuse muutuste kohta ka Aava 2010.)

Tekstianalüüsis on kasutatud N. Fairclough'i (2005: 61) interdiksiivset analüüsi. Analüüsis on vaatluse all tekstis põimuvate diskursuste spetsiifiline sõnastamine, žanrite ja stiilide segamine ning allutamine. Tegemist pole mitte ainult ühe diskursuse muutmisega teise toel, vaid muutusega diskursuste suhetes, uues diskursuste sõnastamise viisis, mis sisaldab üht peadiskursust. Õpikus „Meedia ja mõjutamine“ on kirjeldatud, kuidas majandusest pärit mõtteviis

⁹ Vt nt Katrin Aava, Kuidas ohvrist saab süüdlane. – Postimees. Arvamus, 16. det. 2013. <http://arvamus.postimees.ee/2633008/katrin-aava-kuidas-ohvrist-saab-suudlane> (30.08.2014). *Toim.*

ja sõnavara (nt *teenus*) on võetud kogu ühiskondliku elu korraldamise ja kirjeldamise aluseks, kui nt räägitakse *haridusteenustest, tervishoiu- või sotsiaalteenustest, turvateenustest* jms. Tekstianalüüs võimaldab tuvastada, kuidas konstrueeritakse suhteid, nt kas *kodaniku* asemel (kes moodustavadki demokraatliku riigi) on kasutusel väljend *klient* või kas inimestest rääkides kasutatakse majandusmõistele põhinevaid sõnu *inimkapital, inimressurss*. Seetõttu on oluline analüüsida ideoloogiliselt laetud keelekasutust, kus *haridus on investering tulevikku, investeeritakse tervisesse ja sõpradesse, räägitakse kvaliteetajast, intellektuaalsest kapitalist* jne. Selline keelekasutuse uurimine võimaldab analüüsida ühiskondlikke suhteid. Nii on demokraatliku osaluse ja osalusdemokraatia temaatika nüüdisajal seotud ka emakeeleõpetuse eesmärkidega.

Tekstiliste valikutega konstrueeritakse ka suhtlusosaliste identiteeti. Kõne- või kirjutustoimingus konstrueerib keelekasutaja endale teatud diskursuserolli, selle positsiooni, millelt ta suhtleb, ja kui ta endale rolli ehitab, määrab ta samas rolli ka teksti vastuvõtjale. Üks olulisi meediaanalüüsi eesmärke on näidata, kuidas toimib meediasuhtluses interpersonaalse tähenduse konstrueerimine. Nii ehitatakse telesaadetes ja vestlussaadetes toimetajatele, publikule ja teistele osalistele ühiskondlikke ja isiklikke identiteete. Õpikus on vaatluse all, milliseid osalejate rolle meedias luuakse ning kuidas modaalseid keelevahendeid selleks kasutatakse, eraldi vaatluse all on soorollide loomulikustamine meedias ning osalejatele rollide konstrueerimine tõsielusaadetes. Õpilastel tuleb nt analüüsida, millised ühiskondlikud suhted ning rollid loomulikustatakse „Aktuaalses kaameras“.

Reet Kasikul (2004) on tekstianalüüsiks sõnastatud järgmised küsimused, mis on kasutusel ka õpiku „Meedia ja mõjutamine“ (Aava, Salumäe 2013: 78) harjutuses:

- Kas ajakirjanik on vahendaja, hindaja, teadja rollis?

- Kas intervjuueeritav saab ise kaasa rääkida, kes ja milline ta on?
- Kui palju teksti kuulub küsijale, palju vastajale?
- Kas küsijal on eesmärk saada ülevaade vastaja elust?
- Milliseid rolle küsija vastajale pakub?
- Kui palju on avatud küsimusi, kus vastaja saab oma sõnades kirjeldada olukorda?
- Kas on peitväiteid?
- Millise keelelise valikuga intervjuueerija kujundab intervjuueeritava kuvandit?

Oluliseks võtmeoskuseks peetakse praegusajal arendada õpilastes oskust mõista, kuidas sama sündmust näevad inimesed erinevalt, sõltuvalt oma vaatepunktist. Seega keeleõpetuse üks olulisi teemasid on uurida, kelle vaatepunktist asju kirjeldatakse (Luukka 2000). Õpikus „Meedia ja mõjutamine“ on näiteks vaatluse all, kelle vaatepunktist on sõnastatud *kolmas maailm, kaugtöö*, kelle vaatepunktist öelduna *Kolumbus avastas Ameerika*. Mitmed autorid (nt Leu, Kinzer, Coiro, Cammack 2004: 1603) rõhutavad erinevate perspektiivide sissetoomist probleemilahendusse koolitunnis.

Meediaõpikus (Aava, Salumäe 2013: 104–125) on kesksel kohal sõnavara analüüs. Õppekirjanduses saab valikuliselt kasutada Fairclough'i (1992, 2001) pakutud struktuuri, kohandades tema sõnastuse eakohaseks. Fairclough soovib uurida kõigepealt Halliday jaotusest (vt eespool osa 3) keele ideatsioonilist metafunktsiooni ehk seda, missugust kogemuslikku väärtust sõnad sisaldavad. Millistele klassifikatsiooniskeemidele tuginetakse? Nt kuidas mingite tunnuste alusel jagatakse inimesi: *eestlased–mitteestlased, tööealised–pensionärid* jne?

Samuti on diskursuseanalüüsi tehes oluline analüüsida, kas esineb sõnu, mille vastu ideoloogiliselt võideldakse (nt *emapalga* asemel *vanemahüvitis* rõhutades asjaolu, et mitte ainult naised ei

jääks lapsehoolduspuhkusele, vaid ka mehed). Kas esineb võtmesõnu, mis omavad kultuurilist tähtsust; mille tähendused erinevad/ muutuvad; mis omavad tähenduslikku potentsiaali (nt *konkurent-sioõimelisus, innovatsioon* jt)? Kas esineb uudissõnu (nt *teadmussiire, talendisiire*)?

Norman Fairclough (2001 jm) soovib tekstianalüüsi tehes uurida, missugust suhteväärtust (vt taas osa 3) sõnad sisaldavad. Õpikus (Aava, Salumäe 2013) käsitletakse, kuidas ühiskonnas kasutatakse eufemisme tähenduste peitmiseks: nt kuidas sõjalist rünnakut nimetatakse *demokraatlike väärtuste kaitsmiseks*, koondamist *töötajate arvu optimeerimiseks* jne. Samuti on vaatluse all, millised kultuurilised ja ideoloogilised faktorid mõjutavad metafoori valikut. Õpikus (samas: 21) analüüsitakse ka seda, kuidas metafooridega *inimkapital, inimvara, inimressurs* luuakse inimese tähendus ühiskonnas.

Samas õpikus käsitletakse, kuidas meediatekstides analüüsida lause-, kõne- ja kõlakujundeid, märgata, milliseid võõrsõnu seal kasutatakse ja kuidas. Kõneks on seegi, kuidas ja mis eesmärkidel kasutatakse peitväiteid (nt *Nüüd on õige aeg hakata kaalust alla võtma*). Lausetasandil uuritakse, millist kogemuslikku, suhteväärtust, väljenduslikku väärtust grammatilised vormid sisaldavad. Nt mis eesmärkidel kasutatakse umbisikulist tegumoodi või kuidas on laused ühendatud? Umbisikulise tegumoe kasutamine võimaldab varjata tegijaid (nt *hinda tõsteti*) ning vastutajaid või vähendada kellegi rolli (nt *Tallinnas viidi sisse tasuta transport*). Õpikus juhitakse tähelepanu ka tekstidevahelistele suhetele ning sellele, kuidas väljendub intertekstuaalsus. Näitmaterjalina on vaatluse all, kuidas reklaamides viidatakse tuntud ja kultuuris kinnistunud tekstidele.

Argumendiõpetuses on toetunud van Dijkile (2005), kelle järgi ei ole argumenteerimisel tegemist õige või väärä järeltusega, vaid sellega, kuidas sõnumeid vastavalt auditooriumile konstrueeritakse.

Seetõttu on kõnealuses õpikus argumenteerimise strateegiad jagatud fakti- ja tundepõhiseks, mitte ei vastandata argumenteerimist demagoogiale, nagu õpikus „Veenmiskunst“ (Aava 2003). Näitena on uues õpikus kasutatud Ruth Wodaki (2001, 2013) analüüsimeetodi struktuuri ETV diskussioonisaate „Vabariigi kodanikud“ analüüsimiseks.

Teisalt tuleb meediaõpetuses uurida peavoolu meedia kõrval ka seda, kuidas õpilased ise loovad meediakajastust ja asuvad ka ise meediategelaseks; kuidas nad konstrueerivad maailmapilti ja loovad enda kuvandit, võtavad rolle ja positsioneerivad teisi. Seetõttu on „Meedias ja mõjutamises“ võetud vaatluse alla nii veebiportaalide kommentaarium, blogid, muusikavideod, filmid, seriaalid, ajakirjad kui ka sotsiaalmeedia tekstid.

Arutelu

Oluline on hinnata, milliseks kujuneb emakeeleõpetuse käibiva ainekava ning funktsionaalse kirjaoskuse taotlemise mõju emakeeleõpetusele pikas perspektiivis. Igal õppekaval ja ainekaval on tähtis roll kultuurilise, ühiskondliku, majandusliku, poliitilise elu taastootjana. Õppekava on väga mõjuvõimas ja tähenduslik tekst: õppe- ja ainekavad on seotud alati teatud tüüpi õpetus-, inimese- ja keelekäsitusega ning mõjutavad õppeviisi ja õpikute vahendusel inimeste argipäeva ja arusaamu. Õppekava sisu pole neutraalne ega objektiivne, vaid samuti tekstina diskursiivselt konstrueeritud arusaam (Luukka, Leiwo 2004: 14). See on mõjutatud erinevatest normidest, ühiskonnas toimivatest väärtustest; olulist rolli mängivad konkreetse riigi ajalugu ja poliitika (Matthews 2005: 211). Seega pole ka kriitiline kirjaoskus ega diskursuseanalüüs ideoloogiliselt neutraalne.

Nii on väga oluline analüüsida, kelle ja millistest eesmärkidest lähtuvalt on sõnastatud õppe- ja ainekavade sisu. Nimelt on

gümnaasiumi uue eesti keele ainekava fookuses tekstide mõistmine, tekstide asjakohane koostamine, konteksti arvestamine. Funktsionaalne kirjaoskus jätab tagaplaanile keeleoskuse kui rahvuskultuuri tagaja ning kandja. Kuidas see võib kitsendada emakeeleõpetuse eesmärgke globaliseerivas keskkonnas, seda eelkõige eelmise sajandi emakeeleõpetuse eesmärkidega võrreldes? Nimelt on globaliseerivas maailmas keeleõpetuse olulisi fookusi töövõtjana konkurentsivõimelisuse tõstmine tööjõuturul (Aava 2010: 92-93). Tekstidekesksetest, turumajanduse vajadustele suunatud õppe-eesmärkidest vabanemise ühe võimalusena nähakse nn hariduse natsionaliseerimise püüet (Young 2008: 94-95). Selle kohaselt on hariduse üks olulisi rolle hoida rahvuskultuuri, toetada traditsiooniliste rahvusriikide identiteeti.

Kirjaoskusest räägitakse sotsiaalse konstruktivismi käsitlustes kui kultuurilisest ja sotsiaalsest praktikast, mille käigus klassiruumi-koostöös interpreteeritakse tekste ja konstrueeritakse tähendusi (Gee 2008, Castanheira jt 2001). Sotsiaalse konstruktivismi, seega ka kriitilise diskursuseanalüüsi puuduseks peetakse seetõttu relativismi, kõik tähendused selle käsitluse kohaselt on lokaalsed, n-õ ujuvad, tähendused luuakse alati teatud kontekstis ja raamistikus. Seega ei paku meetod piisavalt tuge selle osas, kuidas inimesed ja maailm peaksid arenema. (Raskin 2002: 9) Nii on sotsiaalse konstruktivismi edasiarenduseks pakutud meetodina nn sotsiaalset realismi (Young 2008). Relativismi asemel lähtutakse sotsiaalse realismi puhul teaduspõhistest argumentidest ning väljakujunenud heakskiidetud sotsiaalsetest kokkulepetest.

Kirjaoskus defineeritakse aja jooksul ümber suhtlusvahendite muutustega. Võimalused, kuidas keeleliselt manipuleeritakse identiteediga, kujundatakse ümber suhtlusnorme elektroonilises ruumis, mõjutavad nii keele arengut kui ka kujundavad tehnoloogia rolli. Kõik need praktikad muudavad ja loovad arusaama, milline

kirjaoskus on vajalik klassiruumis, kodus, töökeskkonnas. Tänapäeval hinnatakse üheks kirjaoskuse osaks info kiiret leidmist, hindamist, kasutamist ning kommunitseerimist. Samuti on muutumas õpetaja roll: keegi pole klassiruumis kõigeteadja, igauks võib teada midagi unikaalset ning õpetada seda teistele. (Leu, Cinzel, Coiro, Cammack 2004: 1596-1597)

Tulevikku vaatavalt on oluline ka küsimus, kuidas kommunikatsioonivahendite areng hakkab kujundama tekstiõpetuse sisu. Tekstioskuste jaoks on oluline, et kooliõpetuses pakutaks võimalusi kasutada keelt multimodaalses keskkonnas. Kooli ja vaba aja tekstid erinevad väga paljus, need on jäänud üksteisest kaugeks, ei täienda teineteist ega vasta ka teadmüsühiskonna vajadustele. Õpilased peavad nägema kooli tekstimaailma ja tegeliku elu seost ning õpetajad omakorda tajuma, millises keele- ja tekstikeskkonnas õpilased elavad. (Luukka jt 2008, Lepajõe 2010, Puksand 2014) Seega osutub meediatekstide õpetamisel võtmeküsimuseks, kas klassiruumis hakatakse tööle õppijat kõnetavate näitetekstidega õppijale tähendusrikkas suhtluskeskkonnas.

Tehnoloogia muutudes ei ole võimalik teksti isegi piiritleda. Lugeja määrab internetis linkide abil liikudes, kui pikk on tekst ja millest see koosneb. Ajalehed imiteerivad seda linkimisviisi ka paberil, alustades olulisemate päevauudistega avalehel ja osutades nende jätkule. Visuaali osatähtsus kasvab alates sellest, kuidas teksti laotakse või milline on kodulehe välimus, kuni selleni, et pildi- ja videomaterjali osatähtsus info vahendamisel on oluliselt suurenenud. (Kress, Leeuwen 2006, Kerge 2010: 32-33). Ka Jaakko Lehtonen (2007: 211) soovib lisada verbaalse keele uurimise paradigmasse visuaalse keele mudelid ja teooriad.

Ka Gerli Lokk (2014: 69–71) toob oma magistritöös „Diskursuseanalüüsi rakendatavus gümnaasiumi meediaõpetuses K. Aava ja Ü. Salumäe õpiku „Meedia ja mõjutamine“ näitel“ välja, et ainekava

õpieesmärkidest omandasid õpilased kõige vähem oskust analüüsida verbaalset teksti visuaalses ning audiovisuaalses kontekstis. Seega on analüüsitud õpiku, aga kindlasti ka laiemalt keeleõpetuse jaoks esitatud selge väljakutse, kuidas teha diskursuseanalüüsi nii, et see hõlmaks ühtaegu visuaali ja verbaalset komponenti. Ka Kerge (2011, link 14: 2) soovitab kriitiliselt ja detailselt lugeda või kuulata eri tüüpi saateid jm salvestusi või nende terviklikke osi, eritledes osalejate rolle, suhteid, eesmärke ning saateterviku ja osaleja õnnestumist, võimalusel ka „muude keelte“ (välimuse, kehakeele, pildi, muusika jm taustaheli) kasutamist või puudumist teksti toena.

Muutumas on õpiku tähendus õppematerjalina. Järgmise põlvkonna õppematerjale luues tuleb uuel viisil vastata küsimusele, milliseks kujuneb emakeelne tekstiõpetuse õppematerjal õpikutejärgsel ajastul. Helin Puksandi (2014) uurimusest tuli välja, et juba mõned aastad varem kasutas 72% teismelistest arvutit 2–4 tundi päevas või rohkem. Arvuti kasutamisel on lugemisoskus väga oluline, kuigi noored seda enamasti endale ei teadvusta. Eesti ühiskonnas mõistetaksegi lugemise all pigem raamatute lugemist. Õpilased ja õpetajad ei taju ajakirjanduse lugemist, igapäevast e-suhtlust ja mobiilsidet või töötekste lugemisolukorrana. (Puksand 2010: 23) Samas tuleb just need tekstid vaatluse alla võtta, rõhutades, et töö kõikide tekstidega on kirjaoskuse osa. Tekstimaailm muutub kiiresti ning oluline on emakeeletunnis käsitleda tekstidena igasuguseid õppija tekstimaailmast pärit näiteid, mille kaudu luuakse ühiskondlikke rolle ning identiteete. Meediakirjaoskuse osana tuleb rohkem käsitleda siiani privaatsfääri kuuluvaid tekste, et õpilaste tegelik tekstimaailm leiaks koolitunnis käsitlemist.

Ka Gerli Lokk (2014: 65-66) on toonud välja, et mida rohkem meediaõpetuses kajastada õpilastele tähtsaid ja isiklikul tasandil olulisi teemasid, seda paremini õpitu omandatakse. Nt kui õpilased analüüsisid enda Facebooki kontot, vaadatud filme, seriaale,

elustiiliajakirju, mõistsid nad ka õpitu sisu paremini. Seega on aina olulisem leida õppetöös võimalusi, kuidas töötada klassiruumis multimodaalsete tekstidega, kus kombineeritakse visuaalset disaini, keelt, muusikat, draamat, kus tekste analüüsitakse filmi ja telesaadete kontekstis.

Kriitilise kirjaoskuse õppimine ja õpetamine on interaktiivne protsess. See sõltub oluliselt õpetaja ja õpilaste suhetest ning vastastikusest koostoimest, valitud tekstidest ja õppekavast ning arutluse all olevatest sotsiaalsetest diskursustest. Kuna kriitilist diskursuseanalüüsi saab siinjuures rakendada nii pedagoogilise kui analüütilise tööriistana, soovitab Rebecca Rogers (2002: 774-775) kombineerida kriitilise kirjaoskuse teooriat õpetamise teooriaga. Seega on vaja õppematerjali kasutamiseks kujundada ka uued õpetamismeetodid.

Krista Kerge (2012: 592) hinnangul on meie õppekirjanduses meediaõpetus edumeelne just seetõttu, et meil on meediatekstide kriitilises võtmes analüüsi eesti kooli jaoks.¹⁰ Kindlasti on oluline selle traditsiooni jätkumine. Pidades silmas emakeele õppekava uusi lähtekohti ning ajakohastades emakeeleõpetust kriitilise kirjaoskuse seisukohalt, on üheks võimaluseks kasutada tekstianalüüsi kriitilist diskursuseanalüüsi, lähtudes eelkõige õppija tekstimaailmast. Niisama oluline on kriitilise diskursuseanalüüsi meetodika ulatumine ajaloo, ühiskonnaõpetuse jm ainetesse, mis aga jääb juba siinsest vaatlusalast välja.

¹⁰ Kerge viitab gümnaasiumi „Veenmiskunsti“ õpikomplektile (Aava 2003), kuid ka põhikooli tekstiõpetuse õpikutele alates taasiseseisvunud Eesti esimesest õppekavast 1996. aastal (näiteks on Piret Hiisjärvel palju suunatud meediaanalüüsi juba 1998. aasta õpikomplektis). *Toim.*

Kirjandus

- Aava, Katrin 2003. Veenmiskunst. Tallinn: Avita.
- Aava, Katrin 2010. Eesti haridusdiskursuse analüüs. / The Analysis of Estonian Educational Discourse. (= Tallinna Ülikooli sotsiaalteaduste dissertatsioonid / Tallinn University Dissertations on Social Sciences 40.) Vt http://e-ait.tulib.ee/48/1/aava_katrin1.pdf (30.08.2014).
- Aava, Katrin; Ülle Salumäe 2013. Meedia ja mõjutamine. Tallinn: Künne-mees.
- Aufderheide, Patricia 1993. National leadership conference on media literacy. Conference report. Washington, DC: Aspen Institute.
- Beaugrande, Robert-Alain de; Wolfgang Ulrich Dressler 1981/2002. Introduction to Text Linguistics. London: Longman. http://beaugrande.com/introduction_to_text_linguistics.htm (20.08.2014).
- Burr, Vivien 1995. An Introduction to Social Constructionism. London: Sage.
- Carpentier, Nico; Benjamin de Cleen 2008. Participation and Media Production: Critical Reflections on Content Creation. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Castanheira, Maria Lucia; Teresa Crawford, Carol N. Dixon, Judith L. Green 2001. Interactional ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices. – *Linguistics and Education*, 11, 4, 353–400.
- Cervetti, Gina; Michael J. Pardales, James S. Damico 2001. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. – *Reading Online*. http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html (15.08.2011).
- Dijk, Teun A. van 2005. Ideoloogia. Multidistsiplinaarne käsitus. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Fairclough, Norman 1991. *Discourse Processes and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman 1995. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Harlow: Longman.

- Fairclough, Norman 2001. *Language and Power*. Second edition. Harlow: Longman.
- Fairclough, Norman 2005. Critical discourse analysis in transdisciplinary research. – Ruth Wodak, Paul Hilton (eds.), *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis*. Amsterdam: John Benjamins, 53–70.
- Fairclough, Norman; Ruth Wodak 1997. Critical discourse analysis. – Teun van Dijk (ed.), *Discourse as Social Interaction*. London: Sage, 258–284.
- Foucault, Michel 1972. *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Freire, Paul 1985. *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. New York: Bergin & Garvey.
- Gee, James Paul 2003. *What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, James Paul 2008. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London, New York: Routledge.
- Gee, James Paul 2013. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London, New York: Routledge.
- Gergen, Kenneth J. 1985. The social constructionist movement in modern social psychology. – *American Psychologist*, 40 (3), 266–275.
- GRÕK 2011 = Gümnaasiumi riiklik õppekava. Vastu võetud 06.01.2011. – Elektrooniline Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011002> (15.08 2012).
- Halliday, Michael A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. Second edition. London, New York, Sydney, Auckland: Arnold.
- Halliday, Michael A. K.; Ruqaiya Hasan 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Harris, Theodore L.; Richard E. Hodges (eds.) 1995. *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark: International Reading Association.
- Hobbs, Renee 1998. The seven great debates in the media literacy movement. – *Journal of Communication*, 48 (1), 16–32.
- Johnson, David; Gunther Kress 2003. Globalisation, literacy and society: redesigning pedagogy and assessment. – *Assessment in Education*, 10 (1), 5–14.
- Kasik, Reet 2004. Interpersonaalse tähenduse konstrueerimine. Ühe intervjuu analüüs. – Reet Kasik (toim.), *Tekstid ja taustad III*. Lingvistiline

- tekstianalüüs. (= Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 28.) Tartu: Tartu Ülikool, 33–50.
- Kasik, Reet 2008. Meediateksti analüüs: eesmärgid ja meetodika. – Reet Kasik (toim.), *Tekstid ja taustad V. Meediatekstide keelekasutus ja selle sotsiokultuurilised taustad*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus, 10–41.
- Kellner, Douglas; Jeff Share 2005. Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. – *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26 (3), 369–386.
- Kerge, Krista 1996. Funktsionaalse keeleoskuse taseme määratlemine. Tallinn: REKK.
- Kerge, Krista 2003. Tekstilingvistika ja toimetamine / Text-Linguistics and Text Editing. – *Keel ja Kirjandus*, 4, 271–280.
- Kerge, Krista 2008. Vilunud keelekasutaja. C1-taseme eesti keele oskus. Tallinn: EKSA. Vt http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Krista_Kerge_Vilunud_keelekasutaja_C1.pdf (30.08.2014).
- Kerge, Krista 2010. Kirjažanrite keeleparameetrid mitme tekstiliigi taustal / Linguistic parameters of letter genres with regard to oral and written language. – *Emakeele Seltsi aastaraamat*, 55, 32–62. Vt <http://www.ceeol.com/asp/issuedetails.aspx?issueid=ccc35493-7564-4de3-9401-2f54fa3e732c> (30.08.2014).
- Kerge, Krista 2011. Link 12: Tekst gümnaasiumi emakeeleõpetuse keskmes. Link 14: Tekstitoimingute valdamine. Link 15: Keeleõppe sotsiokognitiivsest paradigmat. Link 19: Soovituslik kirjandus ainekava juurde. – Mari Kadakas (toim.), *Gümnaasiumi valdkonnaraamat „Eesti keel ja kirjandus“*. Eesti keel. Üldalused. Tallinn: REKK. Vt www.oppekava.ee. Gümnaasium. Gümnaasiumi valdkonnaraamatud ja valikainete ja valikainete ainearaamatud. Otselink http://www.oppekava.ee/index.php/G%C3%BCmnaasiumi_valdkonnaraamat_EESTI_KEEL_JA_KIRJANDUS_Eesti_keel._%C3%9Cldalused (20.08.2014).
- Kerge, Krista 2012. Let's talk linguistics / Räägime lingvistikast. – *Keel ja Kirjandus*, 8-9, 581–597. Vt <http://kjk.eki.ee/issues/2012/8-9/197> (30.09.2014).
- Kerge, Krista; Anne Uusen 2010. Toimingu- ja tekstikeskne keelemaailm. – Krista Kerge (toim.), *Tekstid ja taustad VI. Tekstiuurimus ja kool*. (= EÕIK toimetised 5.) Tallinn: TLÜ, 66–76.

- Kress, Gunther; Theo van Leeuwen 2006. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London, New York: Routledge.
- Lehtonen, Jaakko 2007. Rohkem kui sõnad / More than words. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics, 3, 211–219. doi 10.5128/ERYa.1736-2563
- Lepajõe, Kersti 2010. Tekstiuurimus koolile ja koolis. – Krista Kerge (toim.), *Tekstid ja taustad VI. Tekstiuurimus ja kool*. (= EÕIK toimetised 5.) Tallinn: TLÜ, 8–13.
- Lepajõe, Kersti 2012. Kirjand kui tekstiliik. Riigieksamikirjandite tekstuaalsed, retoorilised ja diskursiivsed omadused. (= *Dissertationes philologiae estonicae Universitatis Tartuensis* 31.) Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Leu, Donald J.; Charles K. Kinzer, Julie L. Coiro, Dana W. Cammack 2004. Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. – Robert B. Ruddell, Norman Unrau (eds.), *Theoretical Models and Process of Reading*. Fifth edition. Newark: International Reading Association, 1570–1613. Preprint: Reading Online. <http://www.readingonline.org/newliteracies/leu/> (30.08.2014).
- Lokk, Gerli 2014. Diskursuseanalüüsi rakendatavus gümnaasiumi meediaõpetuses K. Aava ja Ü. Salumäe õpiku „Meedia ja mõjutamine“ näitel. Magistritöö. Käsikiri TÜ eesti ja üldkeeleteaduse instituudis. Tartu: Tartu Ülikool.
- Luukka, Minna-Riitta; Matti Leiwo 2004. Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä. – Kari Sajavaara, Sauli Takala (toim.), *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, 14–36.
- Luukka, Minna-Riitta; Sari Pöyhönen, Ari Huhta, Peppi Taalas, Mirja Tarnanen, Anna Keränen 2008. Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaaajalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Matthews, Julie 2005. Visual culture and critical pedagogy in "terrorist times". – *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26, 2, 203–224.

- Paul, Richard W. 1990. *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park, CA: Sonoma State University.
- Pitcher, Sharon M.; Lettie K. Albright, Carol J. DeLaney, Nancy T. Walker, Krishna Seunarinensingh, Stephen Mogge, Kathy N. Headley, Victoria Gentry Ridgeway, Sharon Peck, Rebecca Hunt, Pamela J. Dunston 2007. Assessing adolescents' motivation to read. – *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50 (5), 378–396.
- PRÕK 2011 = Põhikooli riiklik õppekava. Vastu võetud 06.01.2011. – *Elektrooniline Riigi Teataja*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011009> (15.05.2014).
- Puksand, Helin 2010. Tekstid, mida loevad teismelised. Teismeliste lugemisharjumuste kasutamine koolis. – Krista Kerge (toim.), *Tekstid ja taustad VI. Tekstiuurimus ja kool*. (= EÕIK toimetised 5.) Tallinn: TLÜ, 14–24.
- Puksand, Helin 2011. Eesti koolinoorte lugemisharjumused meedia näitel / Estonian adolescents' reading habits using the example of media. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics*, 7, 179–195. doi:10.5128/ERYa7.11
- Puksand, Helin 2014. *Lugemisoskuse mõjutegurid*. (= Tallinna Ülikooli sotsiaalteaduste dissertatsioonid 78.) Tallinn: TLÜ kirjastus. Vt http://eait.tlulib.ee/355/1/puksand_helin.pdf (30.08.2014).
- Raskin, Jonathan 2002. Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism. – *American Communication Journal*, 5 (3), 1–25. <https://faculty.newpaltz.edu/jonathanraskin/files/Raskin-2002-ACJ-reprint-updated-appendix.pdf> (30.08.2014).
- Rogers, Rebecca 2002. That's what you're here for, you're supposed to tell us: Teaching and learning critical literacy. – *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45, 8, 772–787.
- RÕK 2002 = Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. Vastu võetud 25.01.2002. – *Elektrooniline Riigi Teataja*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/174787> (10.07.2012).
- Serafini, Frank 2003. Informing our practice: Modernist, transactional, and critical perspectives on children's literature and reading

instruction. – Reading Online. An electronic journal of the International Reading Association, 6 (6).http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/serafini

- Ugur, Kadri 2010. Implementation of the Concept of Media Education in the Estonian Formal Education System. Meediaõpetuse kontseptsiooni rakendamise Eesti formaalhariduses. (= Dissertationes de mediis et communicationibus Universitatis Tartuensis 11.) Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus. Vt <http://dspace.utlib.ee/dspace/handle/10062/15899> (30.08.2014).
- Wodak, Ruth 1996. Disorders of Discourse. London: Longman.
- Wodak, Ruth 2001. What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its development. – Ruth Wodak, Michael Meyer (eds.), Methods of Critical Discourse Analysis. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Wodak, Ruth (ed.) 2013. Critical Discourse Analysis. Four Volumes. (= SAGE Benchmarks in Language and Linguistics.) Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, DC: Sage.
- Young, Michael F. D. 2008. Bringing Knowledge Back in: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education. New York: Taylor & Francis.

Critical discourse analysis as a means of text-centred MTE

Katrin Aava
Tallinn University

As mother tongue education has recently undergone significant methodical changes, it is important that educational literature corresponds with these changes. This work aims to present a methodical base for the Estonian compulsory upper-secondary level course “Media and influence”, and thus it studies how to combine contemporary principles of literacy with the analysis of media texts in a mother tongue education. The new didactic literature focuses on text analysis and examines the text in its social context. This work offers a new approach to the analysis of the media text, namely critical discourse analysis as a quickly developing field.

The work examines the contemporary concepts of literacy, which methods of text analysis meet their requirements and what kind of texts should be used in upper-school lessons. First I discuss the basics of the new mother tongue curriculum, implemented in 2011, and then contemporary literacy concepts. Next I consider the principles of critical discourse analysis as a method of text analysis, proposing a range of texts to be used as educational materials and the ways of using critical discourse analysis of them in the “Media and influence” course. Text analysis observes how events are framed, and how phenomena, relations, roles and social identities are naturalized; it also discusses the strategies of argumentation. The analysis of the vocabulary, sentences and narratives of media texts makes it possible to describe the sociocultural customs of a society in a mother tongue education. The article includes examples from the textbook *Media and influence* by Aava and Salumäe (2013).

In the discussion section, I describe how the goals of a mother tongue curriculum can be reached using critical discourse analysis and evaluate the strengths and weaknesses of critical literacy and critical discourse analysis in education. I use different authors to theorize on how to fill the gaps

between the textual realities of schools and students. The discussion also highlights other important issues that need attention, e.g. how to combine the competence of visual literacy with linguistic competence.

Keywords: L1 curriculum, functional literacy, media text, critical literacy