

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja Haridusteaduskond
Eripedagoogika õppekava

Kati Mäesaar
NARRATIIVI LOOME OSKUSED 5-6 AASTASTEL LASTEL
Teadusmagistritöö

Juhendaja: lektor Marika Padrik

Läbiv pealkiri: Koolieelikute jutustuste hindamine

Tartu 2010

SISUKORD

SISUKORD.....	2
KOKKUVÕTE.....	4
SUMMARY.....	5
NARRATIIVI LOOME OSKUSED 5-6 AASTASTEL LASTEL.....	6
Narratiivne tekst ja selle tunnused.....	6
<i>Narratiivi mõiste.....</i>	6
<i>Narratiivi terviklikkus.....</i>	8
<i>Narratiivi sidusus.....</i>	9
Narratiivi loome.....	11
<i>Tekstilooma tasandid ja etapid.....</i>	11
<i>Vahendatud ja vahendamata tekstilooma erinevus.....</i>	15
Narratiivi loome areng koolieelses eas.....	16
<i>Narratiivi loome kognitiivsed ja keelelised eeldused.....</i>	16
<i>Narratiivi koherentsuse areng.....</i>	18
Narratiivi loome kõnepuuetega lastel.....	24
Narratiiv kui diagnostiline vahend.....	27
Uurimistöö eesmärk, ülesanded ja hüpoteesid.....	31
MEETOD.....	33
Katseisikud.....	33
Mõõtvahendid ja protseduur.....	33
Kodeerimine.....	34
TULEMUSED.....	36
Jutustuse ainese mõju tulemustele.....	37
Narratiivi esilekutsumise meetodi mõju tulemustele.....	39
Erinevate narratiivi kategooriate esinemine laste jutustustes.....	41
<i>Vahendamata jutustuse tulemused.....</i>	41
<i>Vahendatud jutustuse tulemused.....</i>	46
Lastegruppide vahelised erinevused.....	50
<i>Vahendamata jutustuse tulemused Palliloo järgi.....</i>	50
<i>Vahendatud jutustuse tulemused Lumememmeloo järgi.....</i>	50
ARUTELU.....	50
TÄNUSÕNAD.....	59

KASUTATUD KIRJANDUS.....	60
--------------------------	----

LISA 1

LISA 2

LISA 3

LISA 4

LISA 5

LISA 6

LISA 7

KOKKUVÕTE

Narratiivide kasutamine laste kõnearengu taseme määramisel ning võimalike kõnepuute väljaselgitamisel on aktuaalne nii mujal maailmas kui viimastel aastatel ka Eestis. Käesoleva töö eesmärgiks oli võrrelda 5-6 aastaste eakohase kõnearenguga (EK) ja alakõnega (AK) laste jutustamisoskust pildiseeria alusel ja töötada välja metoodiline juhend laste narratiivsete oskuste hindamiseks. Uuringus osales 116 EK ja 47 AK last erinevatest lasteaedadest üle Eesti. Narratiiviloomise oskuste uurimiseks kasutati kahte lihtsat üheepisoodilist pildiseeriat: *Lumememmelugu* ja *Pallilugu*. Narratiivi esilekutsumise meetodina kasutati vahendatud ja vahendamata jutustust. Iga laps pidi esiteks taastama pildiseeriale toetudes kuulnud loo (vahendatud jutustus). Vahendatud jutustus oli mudeliks, millele järgnes iseseisev (vahendamata) jutustus teise pildiseeria alusel. Narratiivi koherentsust hinnati narratiivi skoorimise skeemi alusel, milles lisaks narratiivse teksti makrostruktuuri elementidele (sissejuhatus, konflikt ja lahendus, kokkuvõte) arvestatakse ka selle mikrostruktuuri tunnuseid (viitamine, sidusus) ning vaimsust väljendava sõnavara kasutust (VVS). Selgus, et vahendatud jutustused oli erinevate kategooriate osas paremad kui vahendamata jutustused, statistiliselt oluliselt mõjutas narratiivi esilekutsumise meetod EK laste tulemusi. 5-6 aastased EK lapsed suutsid valdavalt luua koherentseid narratiive, milles oli olemas põhiline episoodi struktuur, kuid puudus tegelaste mõtete ja plaanide kirjeldus seoses eesmärgi saavutamise ja enamasti ei kirjeldanud lapsed tegelaste emotsioone. VVS kategooria oli kõige kehvemini esitatud kategooria nii EK kui AK lastel. Statistiliselt oluliselt erines teistest lastest AK 5-aastaste laste rühm, kellel oli kõige suuremaid raskusi koherentse narratiivi loomisel. Selgus, et *Lumememmelugu* osutus raskemaks kui *Pallilugu* ning jutustuse aines mõjutas oluliselt kõikide laste vahendamata jutustusi. Rühmadevahelised erinevused ilmnid kõige selgemini juhul, kui ümber jutustati *Lumememmelugu* ja iseseisvalt jutustati *Pallilugu*. Paremini eristasid AK lapsi EK lastest teksti mikrostruktuuri tunnused (sidusus ja viitamine). 5 ja 6 aasta vanuste EK laste tulemused ei erinenud statistiliselt oluliselt. Käesoleva töö tulemuste põhjal soovitatakse edaspidi laste jutustuste koherentsuse hindamisel standardiseeritud kõnetestis mudelina kasutada *Lumememmelugu* ning iseseisva jutustuse uurimiseks *Pallilugu*.

SUMMARY

Using narrative as a tool for studying children's language development and for the assessment of possible language impairments has become an important issue in the world and recently also in Estonia. The aim of the present study was to compare narrative skills of 5-6 years old children with normal language development (NLD) and children with language impairment (LI) and to develop a methodological guide for assessing children's narrative skills. This study included 116 NLD children and 47 LI children from various kindergartens in Estonia. Two simple one-episodic (one-episode) picture series – *Snow Story* and *Ball Story*- were used to investigate the narrative production skills. Two narrative eliciting methods - *story retelling* and *story generating* were used. First, every child retold a heard story based on one picture series. The first story was as a model that followed a generated story based on a different picture series. Narrative coherence was measured using a narrative scoring scheme that in addition to the macrostructural elements of the text (introduction, conflict and resolution, conclusion) considers also a microstructural elements of the text (referencing and cohesion) and the use of mental state words. The study showed that production was better in story retelling task than in story generating task and the narrative eliciting method influenced statistically significantly NLD children's narratives. NLD children aged 5-6 were able to create a predominantly coherent narratives in which there was a main episodic structure, but there was little description of characters' thoughts and plans in relation to goal achievement and most of the children didn't describe the characters' emotions. The use of mental state words to describe a characters cognitive and emotional state was the most poorly exposed category in NLD and LI children's narratives. LI children aged 5 had the most difficulty in creating coherent narratives and they differed statistically significantly from other groups. It was found that the *Snow Story* proved more difficult than *Ball Story* and story content influenced significantly children's self generated narratives. The differences between the groups emerged most clearly when the retold story was *Snow Story* and self generated story was *Ball Story*. The microstructural elements (referencing and cohesion) differentiated LI children from NLD children better than macrostructural elements. The results revealed no significant differences between the NLD children aged 5 and 6 years. These two picture series could be used in further assessment in standardized language test for evaluating narrative coherence, but on the basis of this paper, I recommend to use *Snow Story* as a model and *Ball Story* for assessing children's self generated narratives.

NARRATIIVI LOOME OSKUSED 5-6-AASTASTEL LASTEL

Narratiivid (jutustused) on valdkond, mille uurimine pakub huvi erinevate teadusdistsipliinide esindajatele, näiteks on narratiivi uuritud keeleteaduse, kirjandusteaduse, semiootika, psühholoogia, psühhoteeraapia ja logopeedia valdkonnas. Viimase paarikümne aasta jooksul on hakatud uurima narratiive kliinilises kontekstis kui vahendeid laste kõnearengu taseme ja võimalike kõnepuuetega väljaselgitamisel (Liles, 1993; Botting, 2002; Justice, Bowles, Kaderavek, Ukrainetz, Eisenberg, Gillam, 2004; Schneider, Dubé, Hayward, 2006).

Hetkel on antud valdkonna uurimine aktuaalne ka Eestis. Vahendatud ja vahendamata narratiivi võimalusi laste kõne arengu hindamisel on põhjalikumalt uurinud Soodla, Kikas, Pajusalu, Adamka, Parm (2010). Eesti laste kõnearengu normide väljaselgitamise eesmärgil on mitmed eripedagoogika tudengid antud teemat käsitlenud oma lõputöös. Peamiselt on keskendunud jutustuse struktuuri ja vormiliste sidususvahendite kasutamise uurimisele laste juttudes (Arnek, 2007; Balkašina, 2008; Ruul, 2009), vähem on uuritud narratiivi makrostruktuuri (Adamka, 2008; Soodla, jt 2010) ning võimalusi tekstilooma õpetamiseks (Traumann, 2009). Seni ei ole aga põhjalikumalt uuritud, kas selles vanuses laste narratiivid on ka semantiliselt sidusad tervikud (st koherentsed). Antud aspekt laste narratiivi loome oskuste analüüsimisel vajab põhjalikumalt uurimist, kuna semantiline koherentsus on põhiline näitaja, mida peetakse õnnestunud narratiivi loome aluseks (Karlsson, 2002).

Seni läbi viidud uurimuste põhjal võib öelda, et Eesti laste jutustamisoskuse hindamiseks koolieelses eas hea ja käepärane vahend puudub ning logopeedil on sageli raske otsustada, millisel tasemel lapse jutustamisoskus on. Vajadus on vahendi järele, mis annaks logopeedidele juhtnööre, milliseid tunnuseid peaks jutustamisoskuse hindamisel kindlasti arvestama. Käesoleva töö uurimuslikus osas püüan esitada ühe võimaluse laste narratiivide hindamiseks, mida oleks võimalik kasutada diagnostilisel eesmärgil.

Antud töö sissejuhatuse osas antakse ülevaade narratiivse teksti mõistest ja tunnustest, kirjeldatakse narratiivi kui sidusa teksti loome protsessi ja selle arengut koolieelses eas. Samuti on esitatud ülevaade kõnepuuetega laste narratiivsetest oskustest ning kirjeldatud narratiivi kasutamise võimalusi diagnostilise vahendina.

Narratiivne tekst ja selle tunnused

Narratiivi mõiste. Terminit *tekst* kasutatakse lingvistikas, viitamaks nii kirjalikule kui suulisele üksusele, mis moodustab ühtse terviku. Tekst võib olla suuline või kirjalik, proosa

või värss, dialoog või monoloog (Halliday & Hasan, 1997) ja selle pikkus võib ulatuda sõnast raamatuni (Karlsson, 2002). Tekstist rääkides kasutatakse ka terminit *diskursus*, mille all mõeldakse suulist suhtlust, laiemas tähenduses aga igasugust kontekstis esinevat teksti (Karlsson, 2002).

Narratiiv on teksti tüüp, mis eristub teistest tekstiliikidest nagu argumentatsioon, kirjeldus, seletus, analüüs, instruksioon, vestlus jms oma temporaalsuse ja kogemuslikkuse poolest (Labov, 1997; Väljataga, 2008). Narratiivis esitatavad sündmused (lugu) rulluvad lahti ajas ning see on jutustatud kindlast aja, isiku ja sündmuse perspektiivist lähtuvalt. Narratiivi kontseptis on kesketeks komponentideks aeg ja ajalised ning põhjuslikud seosed. Aeg ja põhjuslikud seosed on lahutamatud. Tüüpiliselt kirjeldavad narratiivid seda, kuidas sündmused ja tegevused põhjustavad muutusi jutus kirjeldatud objektide ja tegelaste seisundis. Sündmused võivad olla toimunud minevikus, olla käimasolevad või oodatavad tulevikus. Sündmus võib olla ka ajas irreaalne või faktidega vastuolus (nt fantaasiajutt) (Broek, 1994; Nelson, 1996). Seega võime nimetada narratiivi ka jutustavaks tekstiks, mis annab ülevaate mingi sündmuse kulgemisest (Karlep, 1998; Kasik, 2007). Tuntud narratiivi uurija William Labov (1997) esitab minimaalse narratiivi definitsiooni, mille järgi peab narratiivis olema vähemalt üks temporaalne ühenduspunkt, st narratiiv koosneb vähemalt kahest omavahel ajaliselt seotud osalausest (*clause*). Stubbs (1983) on esitanud minimaalse narratiivi näitena kaks lauset: (a) *Ma lõin Johni ja John lõi mind* ning (b) *John lõi mind ja mina lõin Johni*. Muutus osalauseste järjestuses põhjustab muutuse narratiivi sündmuste järgnevuses. Selline lihtne sündmuste ajas järgnevus on aga enamuse inimeste jaoks primitiivne narratiiv. Hea lugu peab sisaldama rohkemat kui lihtsalt temporaalsed struktuurid. Sündmuste järgnevus ajas on seega põhiline kriteerium, mille alusel narratiiv teistest teksti tüüpidest (nt objekti kirjeldusest) eristub. Narratiivse teksti puhul on oluline rõhutada veel, et see sisaldab endas kõrvalekaldeid oodatud normatiivsest sündmuste toimumisest, so mingit üllatuslikku momenti, mis pakub lugejale või kuulajale pinget (Schank & Abelson, 1975; Nelson, 1996; Labov, 1997; Bruner, 2003; Väljataga, 2008). Käesolevas töös kasutataksegi narratiivi tähenduses *lugu* või *jutustus sündmusest*.

Kuna narratiiv on üks teksti tüüp, võib leida sellest tüüpilisele tekstile iseloomulikke tunnuseid. Lugesdes erinevaid käsitlusi teksti tunnuste kohta, selgub, et kirjanduses kasutatav terminoloogia teksti omaduste kirjeldamiseks on väga erinev. Kasutatakse selliseid väljendeid nagu struktuurne sidusus, formaalne sidusus, väline sidusus, kohesioon, sisuline sidusus, mõtteline sidusus, sisuline koherentsus, semantiline koherentsus, sisuline homogeensus, koherentne terviklikkus (Shapiro & Hudson, 1991; Halliday & Hasan, 1997; Karlsson, 2002;

Karlep, 2003). Erinevad autorid kasutavad küll erinevat terminoloogiat teksti omaduste kirjeldamisel, kuid seisukohti kokku võttes võib öelda, et teksti (sh ka narratiivse teksti) olulisimad tunnused, mida kõik autorid ühel või teisel moel väljendavad, on **sidusus** (nii vormiline kui sisuline) ja **terviklikkus**. Karlep (1998, 2003) kirjeldab nende kahe tunnuse omavahelist seost ja toob välja, et sidus tekst ei pea alati olema terviklik (võib olla lõpetamata, sisaldada mõttelünki), samas terviklikkus eeldab alati sidusust. Alljärgnevalt on täpsemalt nimetatud tunnuseid kirjeldatud

Narratiivi terviklikkus. Terviklikkus tähendab, et (narratiivsel) tekstil on kindel struktuur ja piirid, algus ja lõpp (Kasik, 2007). Psühholingvistilise lähenemise järgi on terviklik (koherentne) tekst sisult lõpetatud tervik ja kannab mingit mõtet. Selle üle, kas väljendatav mõte on terviklik või mitte, otsustab tajuja. Seega võib üks ja sama tekst olla ühele lugejale/kuulajale terviklik, teisele mitte (Karlep, 1998, 2003). Tervikliku narratiivi osad on: (a) **sissejuhatus**, milles on kirjeldatud sündmuse kontekst (so informatsioon toimuva sündmuse aja, koha, tegelaste kohta), (b) **komplikatsioon/komplitseeriv tegevus** (*mis juhtus?*), mis kirjeldab detailselt probleemi ning on narratiivi sisu arengu seisukohalt olulisim element (c) **hinnang** toimunule ja **tulemus** ja (d) võib olla ka kooda või formaalne lõpp (nt „*Nad elasid õnnelikult kuni surmani.*”). Lisaks põhilistele narratiivi komponentidele on oluline ära märkida, et narratiiv koosneb episoodidest, mis moodustavad terviklikke osi narratiivi struktuuris (Stein & Glenn, 1979; Bamberg, 1987; Shapiro & Hudson, 1991; Broek, 1994; Nelson, 1996). Iga episood kirjeldab narratiivi tegevusi ja sündmusi. Episood on organiseeritud eesmärgi ja selle väljundi ümber. Enamik lugusid koosnevad mitmest üksteisele järgnevast või üksteise sees olevast episoodist (Broek, 1994). Kuna käesoleva töö uurimuslikus osas on kasutatud lihtsaid üheepisoodilisi narratiive laste jutustamisoskuse uurimiseks, siis on täpsemalt kirjeldatud üheepisoodilise narratiivi struktuuri. Episood on loos kõrgema tasandi üksus ning koosneb välistest ja/või sisemistest sündmustest, mis mõjutavad tegelast, tegelase sisemistest vastustest (eesmärgid, kognitsioon, plaanid) nendele sündmustele, tegelaste tegevusest oma eesmärkide saavutamiseks ja tegevuse tulemustest. Episood on loomulik sündmuste vaheline põhjuslik ahel alates algatavast sündmusest ja lõpetades lahendusega. Üheepisoodilise loo komponendid on Steini & Glenni (1979) järgi:

- sissejuhatus (*setting*) – tegelaste tutvustus, tegevuse aeg ja koht;
- käivitav sündmus (*initiating event*), millest kogu edasine tegevus alguse saab ja sisemine reaktsioon (*internal response*);
- sisemine plaan (*internal plan*) ja tegutsemine (*attempt*);
- otsene tulemus (*direct consequence*) - tegevuse tagajärjed;

- reaktsioon (*reaction*) – tegelaste emotsioonid ja käitumine loo lõpus.

Van Dijk'i (1977) järgi moodustavad eelpool loetletud kategooriad narratiivi makrostruktuuri. Iga kategooria väljendab kindlat tüüpi propositsiooni, st igal kategoorial on teatavad piirangud, millist tüüpi infot selles väljendatakse. SETTINGUT on narratiivi struktuuris väljendatud seisundi või protsessi kirjeldusena. KOMPLIKATSIOON aga nõuab üksteisega seotud propositsioone, mida on koos võimalik interpreteerida sündmuse kirjeldusena. TULEMUS peab sisaldama vähemalt ühte tegevuse kirjeldust.

Üheepisoodilise narratiivi puhul kattuvad osaliselt episoodi komponendid ja põhilised narratiivi struktuuri elemendid. Erinevate autorite seisukohti kokku võttes võib öelda, et üheepisoodilise narratiivi struktuur koosneb: (a) sissejuhatusest, kus on mainitud loo tegevus, tegelased, tegevuspaik ja aeg (nimetatakse ka orientatsiooniks), (b) komplitseerivast tegevusest (algatav sündmus, tegutsemine ja otsene tulemus) ja (c) hinnangust toimunule või tegelaste emotsioonide ja käitumise kirjeldamine loo lõpus (Stein & Glenn, 1979; Shapiro & Hudson, 1991; Labov, 1997; Leinonen, Letts, Smith, 2002).

Terviklikkus on koherentse narratiivi olulisim tunnus. Alljärgnevalt on põhjalikumalt kirjeldatud struktuuri terviklikkuse kõrval ka narratiivi sidusust, kuna terviklikkus eeldab alati sidusust.

Narratiivi sidusus. Selleks, et lauseid saaks pidada tekstiks, peavad nad olema omavahel seotud (Kasik, 2007; Pajusalu, 2009). Laused saavad omavahel olla seotud kas sisuliselt või vormiliselt. Sidusaks tekstiks peetakse kahest või enamast mõtteliselt seotud lausungist koosnevat teksti. Lausete sidusust kajastavad sellised tunnused nagu nende positsioon üksteise suhtes (lauseid ümber paigutades muutub tekst arusaamatuks või ebaloogiliseks), võimalus esitada eelnevast lausest lähtudes küsimusi järgmise kohta, tuletada kahe lause põhjal puuduvat teavet ja teha järeldusi (Karlep, 1998, 2003).

Teadmistel põhinevat järelduslikku teksti seotust nimetatakse ka *koherentsuseks* (Karlsson, 2003; Pajusalu, 2009). Leinonen jt (2002) järgi on võimalik eristada kolme tüüpi koherentsust: (a) relatsiooni koherentsus, st narratiivis esitatud ideed peavad olema omavahel kontseptuaalselt seotud, (b) teema koherentsus - tekstis esitatud ideed peavad olema teemaga seotud ja edasi arendatud teema poolt seatud eesmärkide suunas, (c) järjestikune koherentsus - tajuja ootab, et teemaga tihedalt seotud aspektid järgnevad üksteisele järjestikuliselt, või et sündmused on väljendatud nii, et neid saab interpreteerida reaalsete sündmuste järjena. Järjestikune koherentsus saavutatakse narratiivi mikrotasandil lausungite vahel.

Alati ei pea tegevused olema aga lineaarses järjestuses. Võimalik on kuulajale märku anda sellest, et tegevuste järgnevus on katkestatud või ümberjärjestatud (Leinonen jt, 2002).

Ümberjärjestamise korral tuleb aga muuta teksti sõnastust. Karlep (2003) toob antud situatsiooni kohta näite. Lühitekstis *Jüri ja Mari läksid metsa. Paari tunni pärast olid nende korvid seeni täis* võime mõtete järjestust muuta ilma, et loogiline põhjus tagajärg seos kannataks: *Jüri ja Mari korvid olid seeni täis. Lapsed olid metsa läinud paar tundi tagasi*.

Teksti koherentsus avaldub üldjuhul leksikaalsete sidususvõtete kasutamisenä. Teksti seotuse väljendamist vormiliste vahendite (grammatilised ja/või leksikaalsed keelevahendid, so vabade morfeemide ja sobivate pronoomenite kasutus) abil nimetatakse lingvistikas *kohesiivsuseks* ehk sidusususeks (Karlsson, 2003; Karlep, 2003; Pajusalu, 2009).

Koherentsus ja kohesioon on küll omavahel tihedalt seotud, kuid teoreetiliselt eristatavad nähtused (Shapiro & Hudson, 1991). Mõlemad kajastavad tekstis esinevaid semantilisi seoseid, kuid üks põhineb järelduslikul teksti seotusel ja teine diskursuse elementide vahelistel seostel (nt viitesuhe). Nii kohesiivsus kui ka koherentsus võivad olla lokaalsed (naaberlausete vahel) või globaalsed (terve teksti ulatuses) (Pajusalu, 2009).

Kohesioon ilmneb eelkõige sõnavalikus semantiliselt kokkukuuluvate sõnade kaudu (Pajusalu, 2009). Halliday ja Hasani järgi (1997) ilmneb kohesioon siis, kui mõne diskursuse elemendi interpreteerimine sõltub teisest. Sel juhul kasutatakse kohesiivset seost ja kaks elementi on vähemalt potentsiaalselt teksti integreeritud. Diskursuse elementide vahelised kohesiivsed seosed on viitesuhe, asendus, ellips ehk väljajätt, konjuktsioon ehk sidesõnad ja leksikaalne kohesioon. Peale kohesiooni on tekstis ka teist tüüpi semantilisi seoseid, kuid autorid peavad kohesiooni kõige olulisemaks, kuna see on iseloomulik igale tekstitüübile ja teeb tekstist teksti. Halliday ja Hasan (1997) on oma raamatus täpsemalt kirjeldanud erinevaid siduvaid vahendeid, kuid kuna käesolevas töös eraldi siduvate vahendite liike ei uurita, siis sellel teemal pikemalt ei peatuta.

Tüüpiline tekst on seega struktuurilt sidus ja semantiliselt koherentne tervik. Tekste võib hinnata nende sidususe, kohrentsuse ja situatsiooniga sobivuse seisukohalt rohkem või vähem **õnnestunuteks**. Nendest kolmest kriteeriumist on õnnestunud tekstis kõige olulisem semantiline koherentsus ehk sisuline homogeensus (Karlsson, 2003). Selle kinnituseks võib tuua järgmise näite: lausungid *Peeter sõitis autoga maja juurde. Talle meeldib väga jooksmas käia* on küll vormiliselt seotud viitesuhte kaudu (*Peeter-talle*), kuid lausete vahel puudub sisuline seos (koherentsus) ja nad ei anna seega edasi terviklikku mõtet (näited lisatud töö autori poolt).

Käesolevas töös kasutatakse terminit koherentsus, viitamaks teksti sisulisele terviklikkusele, mis eeldab alati ka semantilist sidusust, ning terminit kohesioon, viitamaks vormilisele sidusususele.

Kui me kuuleme või loeme mingit teksti, siis võime tavaliselt raskusteta otsustada, kas see moodustab ühtse terviku või koosneb see omavahel seostamata lausungitest. Leinoneni jt (2002) järgi on hea jutustus (st koherentne narratiiv) selline, mis „püsib koos”, milles esitatud väited on loogilised, sündmused on kirjeldatud täpselt ja tegelikult järjekorras, sellel on eesmärk, see ütleb meile midagi, mida me varem ei teadnud, või siis pakub meelelahutust. Magistritöö uurimuslikus osas on hinnatud seda, kui õnnestunult suudavad lapsed etteantud pildiseeria järgi jutustada ning käesoleva töö kontekstis pakub huvi just laste jutustuste koherentsus.

Järgnevas alapeatükis on kirjeldatud sidusa tekstilooma protsessi ja seda, kuidas saavutatakse sidusus ja terviklikkus tekstilooma käigus.

Narratiivi loome

Nagu eelnevalt mainitud, on narratiiv jutustus mingist sündmusest. Sündmus, millest jutustada, võib põhineda näiteks isiklikul kogemusel. Sel juhul on tegemist personaalse narratiiviga ehk isikujutuga (Labov, 1997). Narratiivis kirjeldatud sündmused võivad kogemustele tugineda ainult kaudselt ja olla välja mõeldud, nt fantaasiajutt (Karlep, 2003). Samuti võib narratiivi loome olla iseseisvalt programmeeritav või vahendatud. Tekstilooma on erinevatel juhtudel mõnevõrra erinev. Narratiivi loomes kehtivad üldised sidusteksti loome põhimõtted, millele lisanduvad jutustavast tekstiüübist tulenevad iseärasused.

Tekstilooma tasandid ja etapid. Karlep (1998, 2003) on kirjeldanud põhjalikult sidusteksti loome tasandeid. Nendeks on: (a) motiivi (üldistatud kujutlus sündmusest) kujunemine ja sellest tulenev **kavatsus** millestki kellelegi ja mingil eesmärgil rääkida ning (b) **teksti sõnastamine**. Tekstilooma alguses on vaja teadvustada teema ja teksti sõnum ehk peamõte (nimetatakse ka teksti pragmaatiliseks plaaniks, mis on kõige kõrgem globaalne plaan). Nt *Kavatsen rääkida sellest, kuidas koer päästis palli tiigist ära*. See võib kajastada ainult teemat (*Pallimäng*), peamõtet (*Tiigi ääres palli mängimine on ohtlik*) või mõlemat (näited on lisatud töö autori poolt). Teemakohane materjal valitakse kas mälust (iseseisev jutustus) või varem loetud/kuulatud tekstist (ümberjutustus). Edasi toimub kujutluste liigendamine ja mõtete järjestamine, koostatakse teksti sisuline plaan (so tekstilooma mõttesüntaksi tasand). Teisisõnu toimub teksti **sisuline loome**, mida reguleerib **semantiline** makroplaan ja osamõtete (tekstis teabeüksuste ehk propositsioonide) järjestamine, mida reguleerib **skemaatiline** plaan. Teksti produtseerimise käigus on oluline, et üks mõte järgneb loogiliselt teisele, nende vahel ei teki mõttelünki (mõte ei katke) ja teksti genereerija ei kaldu oma kavatsusest kõrvale (so mõtteline sidusus). Seejuures on oluline märkida, et

propositsioonide järjestamine on rangem ahelseosega teksti koostamisel, kus mõte liigub ühel objektilt teisele ja eelneva lause reema (uus teave) muutub järgmise lause teemaks (teadaolev informatsioon). Ahelseost kasutatakse dünaamilise sündmuse aluseks oleva kujutluse verbaliseerimiseks ja narratiivi puhul domineerib just see seose liik.

Pragmaatiline plaan on ülim ning reguleerib semantilist plaani (teksti sisu) ja skemaatilist plaani (mõtete järjestamist). Tekstiloomet käigus hoitakse kõrgem plaan töömälus, konkreetset plaanid koostatakse teksti sõnastamise käigus. Tekstiloomes ilmneb vähemalt kolm tasandit (kogu tekst, ütlus/sidus lauserühm, lausung/lause). Esiteks programmeeritakse kogu tekst, seejärel ütlus ja lõpuks lausung (Karlep, 2003; 1998). Kuna käesolevas töös uuritakse laste suulist tekstiloomet, siis edaspidi kasutatakse sidusa lauserühma ja lause asemel vastavaid suulise kõne keeleüksusi väljendavaid sõnu - *ütlus* ja *lausung*.

Narratiivi loome esimesel etapil, mida Labov (2006) on nimetanud ka narratiivi pre-konstruktsiooniks, saab narratiivi loome alguse, kui inimesel on kavatsus teistele rääkida millestki, **mis juhtus**. Stiimul rääkimiseks võib olla väline (*Mis juhtus?*) või sisemine (*Ma pean teile rääkima, mis juhtus*). Sellel etapil otsustab narratiivi looja, et sündmus, millest rääkida, on jutustatav (*reportable, tellable*). Kui sündmus on jutustatav, siis ei toimu see iga päev ega ole igapäevase tegevuse osa (nt *Täna hommikul ma tõusin üles.*). Kui kõneleja on otsustanud mingist sündmusest jutustada, siis tavaliselt tuleb anda infot selle kohta, **kuidas miski juhtus**. Selleks aga peab jutustaja mõttes sündmuse ajas tagasi kerima jutustatava sündmuse toimumise hetkest sellele eelnevate sündmuste juurde. Teise etapina tuleb seega konstrueerida rekursiivselt sündmuste seeria, mis eelnes kõige põhilisemale sündmusele ning iga sündmus tuleb järgnevaga põhjuslikult seostada. Selline põhjuslikult seotud sündmuste ahel moodustab narratiivi struktuuris *komplitseeriva tegevuse* osa. Järgmisena lokaliseeritakse sündmuste ahelas jutu algus, so *orientatsiooni* osa narratiivi struktuuris, kus antakse kuulajale infot sündmuse aja, koha, osaliste ja üldise tegevuse tausta kohta. Kui narratiivi pre-konstruktsioon on lõpule jõudnud, alustab jutustaja narratiivi genereerimist, formuleerides esiteks orientatsiooni osa ja siis sellele järgnevad narratiivi struktuuri osad. Väliste abivahenditena saab selle tasandi puhul kasutada näiteks pildiseeriat. Ka käesoleva töö uurimuslikus osas on lastel jutustamise ajal toeks pildiseeria, mis kergendab narratiivi loome protsessi, kuna teksti produtseerijal ei ole vaja luua loo sisulist plaani ega mõttes sündmuste toimumise järjekorda ajaliselt ümber pöörata.

Seega võime kokkuvõtvalt öelda, et narratiivi loome esimesel etapil toimub narratiivi sisuline planeerimine nii tervikteksti, ütluse kui lausungi tasandil, kuid sõnastamiseni veel ei jõuta. Opereeritakse sisemiste kujutlustega ning toimub üleminek narratiivi sõnastamisele.

Sidusteksti (sh narratiivi) **sõnastamise** protsessi käigus toimub mõttearendus ja mõtte sõnastamine peamiselt ütluste/sidusate lauserühmade kaupa (Karlep, 1998, 2003). Lausete järjestamisel mõtestatud lauserühmas soovivad van Dijk ja Kintsch (1983) rakendada järgmisi strateegiaid sidususe saavutamiseks:

- protsesside, sündmuste ja tegevuste kirjeldamisel peaks järgima loomulikku järjestust, mis arvestab ajalist või tingimuslikku seost propositsioonide vahel;
- esiteks tuleks kirjeldada fakte või tunnuseid, mis on järgnevate eelduseks;
- kirjeldamisel peaks liikuma üldiselt infolt konkreetsemale;
- kui on vajalikud kõrvalekalded loomulikust järjestusest, peab kuulajat ümberpaigutamisest teavitama (nt *Aga enne seda....*);
- uus ütlus, makropropositsiooni kirjeldus peaks algama mingi sissejuhatava lausega, millega väljendatakse tegelaste, sündmuste, sündmuste koha ja/või aja jne muutus.

Iga ütlust genereerides tuleb arvestada sellega, mis on juba sõnastatud ja mis järgneb edaspidi. Kogu teksti skemaatiline plaan hoitakse seejuures operatiivmälus (või on väliste vahenditega, nt pildiseeriaga fikseeritud). Kujunevad baaslausete semantilised kirjed. Sidusa lauserühma loomeks on vajalik osamõtte edasine hargnemine, st osamõtte jaotamine baaslausete vahel. Pindstruktuuris moodustatakse keeleliselt kas baaslaused või mitmest baaslausetest koosnevad keerulisemad laused, mille aluseks on muuteoperatsioonide valdamine. Olulisemad operatsioonid sõnastamise etapil on sõnade valik, sõnavormide moodustamine, lausemalli valik, sõndade järjestamine, uue informatsiooni esiletoomine ja lauseid siduvate vahendite valik. Üksiku lausega võrreldes on tekstiloomes raskem sõnavalik (sõnakordustest hoidumiseks otsitakse samaviitelisi sõnu) ning lisanduvad operatsioonid osamõtete seostamiseks (siduvad sõnad). Narratiivi (so jutustuse) koostamine sõltub sellest, kuidas suudetakse tegevust liigendada. Oluline on sobivate tegusõnade leidmine, samuti (osa)toimingute ajalist suhet kajastavate sõnade kasutamine (*alguses, seejärel, pärast, lõpuks* jne) (Karlep, 1998, 2003). Kasiku järgi (2007) kasutatakse tavaliselt lausungite ja ütluste vaheliste seoste väljendamiseks sidesõnu ehk konjuktsioone (*ja, et, kuna*), muid sidendeid (*seetõttu* jt) ja asendussõnu (asesõnad nt *see, selline, ta* ja asemäärsõnad nt *siin, seal, siis*).

Üheepisoodilise narratiivi järjestuses on loomulik sündmuste vaheline põhjuslik ahel alates algatavast sündmusest ja lõpetades lahendusega. Ajalis-põhjuslike seoste väljendamiseks kategooriate vahel kasutatakse erinevaid seose tüüpe ning vastavaid keelendeid nende seoste väljendamiseks. Kategooria elemendid on omavahel seotud JA (AND) (samaaegne või ajaline seos), SIIS (THEN) (sisaldab ajalist, aga mitte otsest põhjuslikku seost) ning PÕHJUS (CAUSE) (sisaldab ajalisi seoseid, mis on oma loomult

põhjused) seosega. JA seost kasutatakse, kui kaks üksust ilmnevad samaaegselt. See võib samuti kirjeldada seost kahe üksuse vahel, mille puhul ei ilmne ajalist seost (nt. *Ta oli väike kõhn hiir JA ta elas küünis*). SIIS seos viitab juhule, kui üks lausung eelneb teisele lausungile, kuid otseselt ei põhjusta teist, kuigi võib olla eelduseks, et teine lausung saaks ilmned. PÕHJUS seos viitab situatsioonile, kus üks lausung otseselt mõjutab järgnevat lausungit (Stein & Glenn, 1979).

Tekstilooma sõnastamise etapil on oluline see, kuidas tuuakse teksti uut infot ja seotakse see teadaolevaga. Seda nimetatakse ka teksti infostruktuuriks, mille kujundavad tekstis olevad viitesuhted. Igas lausungis on mõni varasemast tuttav element, lausungi teema või kõneaine – see mille kohta lausung käib. Ja iga lausungiga tuuakse teksti ka uut infot, esitatakse teema kohta mingi väide (Kasik, 2007). Suulises kõnes väljendab uut teavet loogiline rõhk lauses ning sellega seotud sõnajärg. Tavaliselt paigutatakse uut teavet kajastavad sõnad (REEMA) lause lõppu (Karlep, 2003).

Tekstilooma käigus on oluline võime kuulajaga arvestada. Eelkõige tuleb silmas pidada seda, mida tajuja juba teab, st mille võib jätta ütle mata või mis on järeldatav, ning seda, millist infot vastava teema seisukohalt on kindlasti vaja verbaliseerida. Karlepi (2003) järgi sõltub tekstilooma kvaliteet kõneleja ja tajuja teadmistest ning keeleüksuste ja nende kasutamisoskuse valdamisest. On leitud, et narratiivi puhul ootab tajuja teavet järgmiste valdkondade kohta ja seega peaks jutu produtseerija neid aspekte arvestama:

- kirjeldatud sündmustele eelnev ja järgnev tegevus. *Mis võis varem juhtuda? Mis võis hiljem toimuda?;*
- sündmuse aeg, koht, põhjus, eesmärk, tulemus, osalejad jne;
- sündmuste vaimne ja kommunikatiivne aspekt: kuidas valmistuti/planeeriti, kes nägi, kellega nõu peeti/koos tehti;
- mingi toimingute sooritamise vahendid, segavad ja soodustavad asjaolud;
- suhtumine sündmusesse: meeldis/ei meeldinud, tegi midagi hoolega/hooletult, õnnestus/ei õnnestunud jne.

Tekstilooma õpetamisel tuleks eriti hoolikalt tähelepanu pöörata sündmuses osalejate vaimsele ja kommunikatiivsele tegevusele, kuna laste juttudes jäävad antud elemendid sageli välja toomata (Karlep, 2003).

Kõneloomeprotsessi lõpus toimub motoorne programmeerimine ja eelmistel etappidel kavandatud/moodustatud teksti väljaütlemine (artikuleerimine) (Karlep, 1998).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et iseseisva narratiivi loome käigus peab jutustaja esiteks otsustama, kas teema (sündmus) on piisavalt intrigeeriv, et seda teistega jagada, seejärel tuleb

mõttes seostada ideed omavahel ja teemaga, neid teemale vastavalt edasi arendada ning sobivalt järjestada ning lõpuks arusaadavalt sõnastada. Kui narratiivi loome kulgeb plaanipäraselt, st valitud materjal vastab teemale, mõtted on sobivalt järjestatud, tekstis esitatud lausungid ja teksti erinevad osad on omavahel seotud ning viitesuhete võrgustik on selge ja arusaadav, võime öelda, et produtseeritud narratiiv on koherentne ning tajujale arusaadav. Teksti koherentsuse üle aga otsustab juba tajuja.

Vahendatud ja vahendamata tekstiloomeline erinevus. Tekstiloomeprotsessid teiste mõtteid vahendades (*vahendatud narratiiv*) ja oma mõtteid väljendades (*vahendamata narratiiv*) osaliselt erinevad. Vahendatud tekstis (ümberjutustuses) puudub kuulaja jaoks harilikult uus informatsioon, motiiviks võib olla lihtsalt vastata ja seetõttu ei pruugi antud ülesanne jutustajale mõttekas olla. Ümberjutustuste sisu sõltub suurel määral sellest, kuidas originaalteksti on mõistetud ja selle mõtteprogrammi mälus säilitatud (Karlep, Kontor, 2001; Karlep, 2003) ning kuidas on ülesandest aru saadud. Ümberjutustamisel mängib rolli võime mõista, kuidas ideed on seotud teemaga (makrotasand) ja kuidas ideed on omavahel seotud (mikrotasand) (Leinonen jt, 2002).

Teksti täielikuks mõistmiseks ei piisa ainult *tekstibaasist* (so propositsioonid, mis on otse tekstis olemas). Et saavutada teksti personaalne interpretatsioon, kasutavad tajujud tavaliselt lisaks tekstis olevale informatsioonile ka oma teadmisi ja kogemusi (pikaajalisest mälust). Teksti mõistmise käigus luuakse otseselt tekstis olemasolevate propositsioonide (tekstibaasi) ja pikaajalisest mälust ammutatud propositsioonide (kujutus ja tegevus) põhjal *situatsioonimudel* (Kintsch, 1998). Kui situatsioonimudelit ei ole tekkinud (st mõistmata on jäänud mõte), on ümberjutustus fragmentaarne. Üksikud kujutuspildid asuvad lihtsalt üksteise kõrval. Täieliku mõistmise korral on aru saadud teksti sisust (eeldab mõttelünkade täitmist tavateadmistega) ja loodud situatsioonimudel, mõistetud peamõtet, kõneleja või kirjutaja kavatsust ja motiive, st sõnumit ja selle eesmärgi. Selge on see, et tõelist kommunikatiivset motiivi ümberjutustamisel kujundada ei õnnestu. Õigesti motiveeritud ümberjutustuse puhul on tegemist kahe kavatsusega: kavatsus võimalikult adekvaatselt reprodutseerida originaalteksti sisu ning interpreteerida seejuures autori kavatsust. Reprodutseerida ja interpreteerida ei saa aga rohkem kui on mõistetud. Peale originaali mõistmise mõjutavad ümberjutustamist veel tajutu säilitamine mälus (mälus säilitatakse mõtteprogramm, mitte hargnenud tekst) ja oskus mõtteprogrammi uuesti sõnastada. Ümberjutustamisel suudetakse taastada originaaliga võrreldes vähem informatsiooni. Tekst muutub seda lühemaks, mida pikem on ajavahe tajumisest taastamiseni. Ühtlasi muudetakse

originaali sisu. Esmajoones ununevad detailid, säilib oluline informatsioon (Karlep, Kontor, 2001; Karlep, 2003).

Narratiivi struktuuri uurimisel on näiteks leitud, et mõningaid jutu elemente meenutatakse paremini kui teisi: käivitavat sündmust, tulemust, põhilisi taustaelemente ja osades juttudes ka tegelaste eesmäärke meenutatakse edukamalt kui vähemolulisi taustaelemente, tegelaste sisemisi vastuseid, tegevusi või reaktsioone (Stein & Glenn, 1979).

Iseseisvalt programmeeritavate tekstide genereerimine erineb vahendatud tekstiloomest selle poolest, et kõnelejal ei ole abiks eelnevalt tajutud originaalteksti mõtteprogrammi (sisemist plaani), kujutlusi teksti sisust, struktuurist ja keelevahenditest (Karlep, 2003).

Narratiivi loome areng koolieelses eas

Narratiivi loome kognitiivsed ja keelelised eeldused. Järgnevalt on antud ülevaade narratiivi arengust koolieelses eas, kuna on teada, et 5-6 aasta vanuses toimub narratiivi loomes märgatav areng. Kajastamist leiavad nii Eestis kui ka mujal maailmas läbi viidud koolieelikute narratiivsete oskuste alased uurimused.

Narratiivide produtseerimise aluseks on kolm põhilist võtmeoskust (või tegevust): (a) planeerimine ja planeeritu täideviimine, st teema analüüsimine jutu sisu ja teema arengu seisukohalt. Osa planeerimist on *on-line* (st suulistes narratiivides spontaanne) ning seetõttu keerulisem kui eelnevalt planeeritud loo või pildi/video alusel jutustamine; (b) informatsiooni integreerimine, so võime näha sündmuste, tegelaste vahelisi seoseid ümbritsevas maailmas ja ühendada need kommunikatsiooni eesmärgil teatud sõnumi edastamiseks; (c) lisaks eelpool mainitud oskustele peab inimesele olema midagi, mida öelda (motiiv). Peavad olema kogemus ja teadmised maailmast, mis on planeerimise, integreerimise ja täideviimise aluseks. Samuti peab olema keegi, kellega loo jutustaja tahab suhelda. Probleemid ükskõik millise aspekti osas toovad kaasa probleemid narratiivi loomes (Leinonen jt, 2002).

Kuna narratiivsete oskuste areng on otseselt seotud kognitiivse arenguga (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Applebee, 1978; Kleinknecht & Beike, 2004), on alljärgnevalt välja toodud need kognitiivse arengu ja narratiivsete oskuste vahelised seosed ning arengulised muutused, mis koolieelses eas aset leiavad.

Oskus ennast lugude abil väljendada on oluliseks verstapostiks nii kognitiivses kui kõne arengus. Kui laps õpib teistele jutustama, siis alles sellest alates oskab ta midagi iseendale jutustada, lisaks organiseerib nõnda oma mälu (Piaget, 2007). Et aga head lugu jutustada, peab lastel olema teadmisi järgmiste kontseptide kohta: ajalised ja põhjus-tagajärg

seosed ning teadmised selle kohta, et teised võivad mõelda ja tunda meist erinevalt (so *theory of mind* ehk *vaimuteooria*) (Stadler & Ward, 2005). Nelsoni (1996) järgi suudavad 2-3 aastased lapsed sündmusi ajaliselt järjestada ja suuliselt esitada ning arvestada seejuures ajalis-põhjuslike suhetega. Vastava võime aluseks on imikueas loodud sündmuste mentaalsed representatsioonid. Esimestel eluaastatel on lastel aga raskusi teise isiku rolli võtmisega, kindla aja ja koha tunnetamisega ning seetõttu kohandavad nad jutte oma elukogemusega. Vaimuteooria alased uurimused on näidanud, et nelja-aastased lapsed mõistavad ja kasutavad erinevaid vaimsust väljendavaid sõnu, nt „mõtlemä“, „teadma“, „lootma“ ning suudavad neid eristada kehalisi seisundeid väljendavatest sõnadest. Umbes 4-5 aasta vanuses hakkavad lapsed mõistma enda ja teiste uskumusi ning nende erinevusi. Selles vanuses suudavad lapsed omistada vaimuseisundeid ja näha vaimuseisundi ja käitumise vahelist seost (Baron-Cohen, 1997, 2000, viidanud Olenko, 2007).

Kirjanduses räägitakse laste jutustamisoskuse kõrval ka narratiivse mõtlemise arengust, mis ilmneb umbes 3 aasta vanuses. Suurem osa sellest, mida me teame või õpime, on tegelikult lugude formaadis, näiteks meie kultuurilised ja ajalooteadmised. Bruneri (1990) järgi organiseerime me oma kogemusi narratiivses vormis, et anda sündmustele tähendus, et ennustada mingite situatsioonide kulgu ning muuta oma isiklikku kogemust koherentseks. Lood on narratiivsed vaimsed mudelid, mis võimaldavad meil maailma kohta midagi õppida (Nelson, 1996). Maailm muutub mõistetavamaks, kui me oleme võimelised selle kohta jutustama koherentse loo. Narratiivne mõtlemine on seotud narratiivide õppimise sotsiaalse komponendiga, kuna jutte räägitakse inimeselt inimesele (sh ka iseendale). Individuaalse kogemuse kaudu ehitatakse nõ keskkonna representatsioon, üldine „maailma mudel“, mis juhib individuaalset tegevust (Nelson, 1996; Kintsch, 1998). Sotsiaalselt vahendatud lood on kognitiivsed struktuurid, mis on ühtse kultuuri aluseks (Kintsch, 1998; Bruner, 2003). Neid kognitiivseid struktuure võib nimetada ka skriptideks.

Kõige põhilisem narratiivi tunnus on sündmuste järgnevus ajas. Sündmused on mälus esitatud representatsioonidena ehk skriptidena. Skript on teadmiste struktuur, mis kirjeldab sündmuse sobivat järgnevust mingis erilises kontekstis. See on mingis tuntud sitatsioonis esineva stereotüüpse tegevuse järgnevust kajastav mudel (nt sünnipäeva või restorani skript). Skript koosneb omakorda mitmest steenist. Näiteks restorani skriptis eristuvad järgmised stseenid kliendi rollist vaadatuna: sisenemine, tellimine, söömine, väljumine. Skript muutub, kui seda vaadelda mõne teise osalise (ettekandja, koka, kassiiri) vaatenurgast (Schank & Abelson, 1975). On leitud, et sündmuste aluseks olevad teadmiste struktuurid on oma põhiolemuselt lastel ja täiskasvanutel samad. Näiteks omavahel seotud sündmused,

eesmärgile orienteeritus, järjestikune struktuur, põhjuslikud seosed jm on kõik abstraktsed teadmiste osad, mis ilmnevad koolieelikute narratiivides (Nelson, 1996).

Laste narratiivide loome saab alguse juba väga varakult. On leitud, et umbes 3-4 aasta vanuses suudavad lapsed moodustada primitiivseid narratiive (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Hudson & Nelson, 1984; Ilgaz & Aksu-Koç, 2005; Stadler & Ward, 2005). Selles vanuses hakkavad lapsed kasutama isiklike kogemuste väljendamiseks narratiivset vormi. Alguse saab isikunarratiivide (ingl k. *personal narratives*) areng, st et lapsed hakkavad oma isiklike kogemusi kirjeldama (Nelson, 1996). Selleks, et jutustada oma isiklikest kogemustest, peab olema aga kujunenud rida arengulisi eeldusi. Lapsed peavad oskama keelendeid situatsioonikohaselt kasutada. Näiteks kõneleja kuulajast eristamiseks peab oskama õigesti kasutada sõnu *see* ja *too*, *mina* ja *sina*. Samuti peavad lapsed õppima tegema vahet, mida nad kõnelejana teavad ja mida kuulaja ei pruugi teada, nt kui tegemist on kontekstisidusa infoga (*Mari – ta on üks tüdruk minu klassist; See saade, mida ma eile televiisorist nägin*). Raamatu sisu või teatrietenduse ümberjutustamise oskus ilmneb hiljem, umbes 9. eluaastal, kui lapsed suudavad selget vahet teha jutustuse autori mõtetel, tegelaskujudel, sündmustikul ning lapse enda mõtetel jutustusest (Smith jt, 2008).

Kuna narratiivse teksti struktuuris on olulisteks elementideks ajalised ja põhjuslikud seosed, siis on järgnevalt kirjeldatud vastavate seoste arengut laste narratiivides. Narratiivi arengu seisukohalt on määravaks laste arusaamine ajast, selle kulgemisest, ning võime ajaga manipuleerida keelelises vormis. Narratiivi puhul on võimalik välja tuua kaks ajalist dimensiooni. Ühelt poolt asetub jutustatud sündmus mingisse laiemasse ajafreimi (so kas minevik, olevik või tulevik) ning sündmuse sees olevad tegevused tuleb järjestada ajaliselt sobival viisil. Aega ja ajasuhteid väljendavate grammatiliste vormide omandamine algab teise eluaasta lõpul. Sellel perioodil ilmuvad kõnesse esimesed ajamäärsõnad ja eessõnad, et sündmuse ajas lokaliseerida (Nelson, 1996). Piaget (2007) on uurinud ajamõistete kujunemist lastel ja on leidnud, et 2-4 aasta vanuses ei suuda lapsed põhjuslikke seoseid väljendada. Kui neil näiteks palutakse jutustada mõnest tuttavast sündmusest, siis kuhjavad nad seosetult kokku üksteise kõrvale hulga detaile, mille järjestuse põhimõte jääb märkamatuks. Lapsed ei suuda selles vanuses luua korrastatud seeriaid (Piaget, 2007).

Narratiivi koherentsuse areng. Laste narratiivide arengu hindamisel on oluline pöörata tähelepanu sellele, kuivõrd suudavad lapsed produtseerida koherentseid narratiive. Eelneva põhjal võib kokkuvõtvalt öelda, et jutustus on koherentne, kui see sisaldab piisavalt infot antud teema kohta, on keeleliselt mõistetav ning sisuliselt ja vormiliselt sidus tervik. Järgnevalt on kirjeldatud seda, kuidas areneb koherentsus koolieelses eas.

Narratiivi koherentsuse ja selle arengu uurimisel on käesoleval hetkel levinud mudel, mis võrdsustab narratiivi koherentsuse sündmustevaheliste põhjuslike seostega. Et koherentsust saavutada, ühendatakse põhjuslikult seotud sündmuste jada ühe peategelase eesmärgipärase tegutsemisega (Nicolopoulou, 2008). Ajalis-põhjuslikud seosed ja tegelase eesmärgipärane tegutsemine on aga narratiivi põhilisteks struktuurilisteks komponentideks. Seega on koherentse narratiivi arengus oluline kirjeldada neid muutusi, mis toimuvad narratiivi struktuuris.

Algselt on laste narratiivid „skriptide skeletid” (*skelet skripts*), st tegemist on justkui narratiivi luustikuga (Nelson, 1996). Hudson & Nelson (1984) uurisid 3-7 aasta vanuste laste võimet produtseerida skriptilaadseid (*Mis tavaliselt toimub, kui sa lähed sünnipäevale*) ja episoodilisi narratiive (*Mis sinuga ükskord juhtus, kui sa käisid loomaaias*). Skript on üldistus sellest, kuidas tavaliselt mingi sündmus toimub. Episoodiline narratiiv aga on kirjeldus mingist spetsiifilisest minevikus toimunud sündmusest. Nad leidsid, et nii 3-, 5- kui 7-aastased lapsed suutsid tuttavate sündmuste kohta luua nii skriptilaadseid kui episoodilisi koherentseid narratiive, kuid narratiivi tüübid muutusid vanuse kasvades keerukamaks (st narratiividesse lisati vanuse kasvades rohkem propositsioone). Selle väite iseloomustamiseks toob Nelson (1996) näite skriptide uurimisest, kus 3-aastase lapse käest küsiti: „*Mis toimub, kui sa lähed restorani?*” Vastuseks oli: „*Sa sööd ja siis sa lähed koju.*” Selline lihtne tegevuste järgnevus ajas on enamuse inimeste jaoks aga „vaene narratiiv”. Jutud, mis kajastavad ainult skripte, on kuulaja jaoks igavad (Schank & Abelson, 1975).

On leitud, et arengu käigus (so vanuse kasvades) muutuvad narratiivid keerukamaks nii struktuuri kui ka sisu poolest (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Shapiro & Hudson, 1991; Price jt, 2006), kuid isegi 6-7-aastased lapsed ei ole veel kuigi osavad jutuvestjad ning laste jutud on võrreldes täiskasvanutega endiselt primitiivsed (Nelson, 1996). Uurimused, mis keskenduvad laste juttude struktuurilisele keerukusele või loo ülesehitusele, on näidanud, et 3-4 aasta vanuste laste juttudes on sageli puudu põhilised episoodi koostisosad ja jutud sarnanevad pigem järjestikuliselt toimuvate sündmuste kirjeldusele või skriptidele. Selles vanuses laste jutustusi iseloomustab eelkõige esemete, tegelaste ja tegevuste nimetamine ning teema ja loogiliste seoste puudumine (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Applebee, 1978; Shapiro & Hudson, 1991; Ilgaz & Aksu-Koç, 2005). Episoodiline narratiiv erineb „skriptist” selle poolest, et sellel on olemas süžee või teema, mitte ainult mõne sündmuse esitus. Hudsoni ja Nelsoni (1984) tulemused näitasid, et ebakorrektna narratiivi tüüp (skripti esitamine episoodilise narratiivi asemel) vähenes vanusega. 5-aastaste puhul oli järsk langus. Ainult 5- ja 7-aastased lapsed kasutasid temaatilist (süžeelist) alust oma narratiivides.

Juba 4 aasta vanuses suudavad osad lapsed oma juttudes tuua välja ajalisi-põhjuslikke seoseid mängu käigus esilekutsutud narratiivides, st toimub areng mittepõhjuslikest sündmuste ahelatest (pre-episoodilised struktuurid) põhjuslikeks (episoodilisteks) struktuurideks. Oluline pööre toimub jutustamisoskuse arengus siiski 5 aasta vanuses, mil laste produtseeritud jutud on valdavalt episoodi struktuuriga (Ilgaz & Aksu-Koç, 2005). 4-5 aasta vanuses on lapsed õppinud ära selle, et tegevused võivad olla organiseeritud mingi konflikti (teema) ümber, st ilmneb lihtne narratiivi struktuur. Samas ei ole nad veel võimelised omavahel loogiliselt seostama eesmärki, plaani, tegevusi ja tagajärge (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Applebee, 1978; Price jt, 2006).

Urijate vahel on üksmeel selles, et väikeste laste narratiivid on struktuurilt piiratud ning 5 aasta vanuses toimub oluline arenguline muutus narratiivides. Peamisteks narratiivi organiseerimise strateegiateks, mida lapsed juttudes kasutavad, on Applebee järgi (1978): keskendamine (*centring*) ja ahelate moodustamine (*chaining*). Keskendamise strateegia viitab faktile, et lugu kulgeb kindla keskse idee või tuuma ümber. Kui laps kasutab aheldamist, siis sündmused järgnevad üksteisele ajalises või loogilises järjekorras. Vastavalt teemaga seotusele ja sündmuste järjestamisele (keskendamise ja ahelate moodustamise oskusele) võib eristada Applebee järgi (1978) kuut keerukuselt erinevat taset, milleks on:

1. Kuhi (*heap*) – omavahel sidumata lausungid. Algselt on laste juttudes mõtted omavahel seotud juhuslikult, vastavalt sellele, kuidas laps neid reaalses maailmas tajub. Enamus lapsi on 2 aasta vanuseks selle etapi läbinud. Stadler ja Ward (2005) nimetavad antud etappi märgistamiseks (*labeling*) ja esitavad järgmise näite ühe 4 aastase lapse jutust, mis on loodud pildi kirjelduse järgi. Nt, *Ei. See ei ole minu kass. See on minu kass. See on tema kass. See on ja see on mesilane. See on minu tüdruk.*
2. Järgnevus, sari (*sequence*) – lausungid on seotud keskse tegelase, tegevuspaiga või teemaga, kuid mitte omavahel. Laps seostab mõtted keskse teemaga, kuid ei suuda luua ajalisi-põhjuslikke seoseid propositsioonide vahel. Nt: *Väike poiss mängis. Ta nuttis. Tal ei ole viga midagi. Ta läks koju. Ta läks magama. Kui ta üles ärkab, siis sa ütled talle tere hommikust* (Daniel, 2a 10k). Stadler ja Ward (2005) nimetavad sama etappi loendamiseks (*listing*).
3. Primitiivne jutustus (*primitive narrative*) – lausungid on seotud keskse tegelase, tegevuspaiga või teemaga kujuteldavate (tajutavate) seoste abil (ajalisi seoseid veel ei kasutata). Stadleri & Ward (2005) nimetavad selle tasandi jutte ühendamiseks (*connecting*). Nt, *Minu maja kõrval on aed. Ja meil on mõned roosad lilled, mis kasvavad seal. Ja, hmm, nad, hmm, minu vanaema ja vanaisa tulid külla. Ja nad läsid*

ühel päeval vaatama. Ja siis me nägime neid roosasid lilli ja nad õitsesid. Ja hmm, hmm, minu ema käib alati aias. Ja ta võtab kastekannu ja kastab neid ja siis nad kasvavad. Nad kasvavad, aga mitte väga tihti kevadel (Jennifer, 5a).

4. Fokuseerimata ahelad (*unfocused chain*) – lausungid on omavahel ajaliselt seotud, kuid puudub keskne teema. Jutustusel võib küll olla narratiivi struktuur, kuid puudub fookus. Nt *Metsakiisu. Siis ilmus hobune. Nad võitlesid. Siis sai metsakiisu surma. Siis läks hobune ära. Siis ta kohtas teist hobust. See oli naissoost hobune, Ja siis nad elasid koos. Siis tuli teine metsakiisu, ta oli metkasside isa. Ta tappis isase hobuse ära.....Siis emane leidis uue isase. Siis ta pesi pesu. Siis tuli eesel... Eesel abiellus hobusega* (Thea, 5a). Applebee järgi esineb seda tüüpi jutustusi harva.
5. Fokuseeritud ahelad (*focused chain*) – lausungid on seotud nii keskse teemaga kui ka omavahel ajaliselt. Sellel etapil suudab laps luua jutu, mille keskmes on peategelane, kes loo vältel läbib põhjuslikult seotud sündmused. Üle poolte 5 aasta vanuste laste jutud vastasid sellele tasemele. Nt *Davy Crocket jalutas metsas. Siis ta ujus vees, et jõuda teisele kaldale. Siis ta jõudis teisele kaldale. Siis ta läks metsa. Ta jõudis sinna kohta, kus elasid indiaanlased. Siis tulid indiaanlased ja said ta kätte. Siis õige varsti sai ta vabaks. Indiaanlased lasid ta vabaks* (Kip, 4a 9k).
6. Tõeline jutustus (*true narrative*) – lausungid on omavahel seotud nii ajaliselt kui ka keskse teemaga. Selgelt on väljendatud peategelase motiivid ja eesmärgistatud tegevus, mis viib lõpptulemuseni. Sageli lisatakse juttudesse moraali. Nt, *Elas kord poiss, kelle nimi oli Johnny Hong Kong ja lõpuks ta kasvas suureks ja läks kooli. Pärast seda ta ainult istus kogu päeva ja mõtles. Ta peaaegu kunagi ei käinud isegi vannitoas. Ja ta mõtles iga päev ja iga päevaga muutus mõte tema peas suuremaks ja suuremaks. Ühel päeval muutus see nii suureks, et ta pidi minema pööningule elama ujumisriietes ja talveriietes. Ema tõi mõned kuldkalad ja pani need tema pähe elama – ta neelas need alla. Ja iga kord kui ta mõtles, neelas kala selle mõtte alla, kuni ta oli nii, et ei mõelnud enam kunagi. Ja ta tundis ennast palju paremini* (Tracy, 5a 8k) (Applebee, 1978).

Väikesed lapsed, kelle jutud on klassifitseeritud kui „kuhjad“, lihtsalt sildistavad objekte ja esitavad kirjeldusi (*descriptive statements*). Järk-järgult õpib laps looma jutu kontseptuaalset keset ja omavahel seotud sündmuste ahelat. Applebee (1978) järgi ei suuda lapsed enne 5 aasta vanuseks saamist tõelisi narratiive luua. Ka teised autorid on leidnud, et enamus üle 5-aastaseid lapsi kasutavad jutustamisel küll õiget narratiivi struktuuri, kuid koolieelses eas ei suudeta veel juttudes viidata tegelaste sisemistele plaanidele ja kavatsustele

seoses peategelase eesmärgi saavutamisega (Stadler & Ward, 2005). Seega ei vasta selles vanuses jutud veel „tõelise jutustuse” tasemele. Nelson (1996) lisab veel, et koolieelses eas ei loo lapsed probleemile orienteeritud lugusid, milles tuleks pakkuda tavapärasest erinevaid lahendusi. Seega koolieelikud eelistavad sündmusi kirjeldada pigem kanoonilistena, mittetraditsioonilisi sündmusi peavad nad ebakindlateks ja juhuslikeks.

Uurimused on näidanud, et 6 aasta vanuses suudavad lapsed produtseerida ideaalse narratiivi struktuuri (nagu täiskasvanutel) (Applebee, 1978; Stein & Glenn, 1979). On leitud, et lihtsa üheepisoodilise narratiivi makrostuktuur (so jutugrammatika üksuste hulk) areneb vanuses 4-7 (Schneider, Dubé, Hayward, 2006). Price jt (2006) uurisid 4-6 aasta vanuste laste narratiivide struktuuri arengut ja leidsid, et 6 aasta vanuses on narratiivi loomes arenevateks oskusteks sissejuhatuse märkimine, lisategelaste nimetamine, algatava sündmuse esitamine ja tegelaste sisemise vastuse välja toomine. Hilises koolieelses eas (so 6 aasta vanuses) oli laste lugudes rohkem põhjuslikkust välja toodud, kui samade laste jutustustes 4 aasta vanuses (6-aastaste jutustustest ilmnisid vastavad kategooriad umbes 20% juhtudest, 4-aastastel alla 5% juhtudest). Algatavad sündmused, sisemised vastused, tegutsemine (*attempt*) ja loo lõpetamise komponendid on jutu elemendid, mis viitavad põhjuslikkusele. Ja neid elemente oli 6-aastaste laste jutustustes olulisel määral rohkem kui samadel lastel 4-aasta vanuses. Eelpool nimetatud komponentide hulga tõus laste jutustustes peegeldab muutusi laste mõtlemise arengus – on kujunenud parem arusaamine eesmärgipärasest käitumisest ja toimunud sotsiaalne kognitiivne küpsemine. Olulist rolli mängivad ka sisekõne ja psüühiliste protsesside areng 5-6 aasta vanuses, mil juhtivaks muutub mälu (Hallap, Padrik, 2008).

Stein ja Glenn (1979) leidsid, et laste narratiivid arenevad koolis eelkõige infohulga poolest. Võrreldi 7 ja 10 aasta vanuste laste narratiive ning leiti, et vanemad lapsed lisavad oma juttudes oluliselt rohkem jutugrammatika elemente (kõige paremini meenutati olulisi taustaelemente, algatavaid sündmusi ja tulemusi nii 1. kui 5. klassis). Ka Adamka (2008) tulemuste põhjal võib järeldada, et koolis toimub märkimisväärne areng jutugrammatika üksuste osas. 1. klassi laste jutustused sisaldasid oluliselt rohkem infoüksusi kui koolieelikutel. Selgus, et taustakirjelduses sisalduvate infoüksuste hulk oli koolieelses eas olevate laste jutustustes oluliselt väiksem kui 1. klassi laste narratiivides. Nendes juttudes, kus esines taustakirjelduse komponent, mainiti kõige sagedamini tegelasi ja tegevust, vähem aega ja kohta. Narratiivi struktuuri areng peegeldub lisaks propositsioonide ja episoodide arvu tõusule ka laste võimes siduda episoodide keerukal viisil (episoodide põimimine üksteise sisse) (Botvin & Sutton-Smith, 1977, Stein & Glenn, 1979).

Eelpool nimetatud uurimused laste narratiivide kohta keskenduvad peamiselt narratiivi makrostruktuuri arengule koolieelses eas. Eestis on laste narratiivide makrostruktuuri arengu kohta koolieelses eas uurimusi vähe. Arnek (2007) uuris 5-6 aastaste laste jutustuse sidusust ja terviklikkust ning leidis, et 6-aastaste laste jutud olid nooremate laste narratiividest sidusamad iseseisva jutustamise korral ja struktuurilt terviklikumad olenemata jutustamise tüübist (vahendamata / vahendatud).

Uurimused, mis keskenduvad narratiivi mikrostruktuuri (lausungite keerukus, pikkus, erinevate sidendite kasutus jm) arengule, näitavad, et vastavad tunnused arenevad nii koolieelses kui ka koolieas. Justice jt (2006) uurisid 5-12 aasta vanuste laste narratiivide mikrostruktuuri (lausungite) produktiivsust ja keerukust ning leidsid, et kõikide tunnuste osas oli vanuse lõikes lineaarne tõus kuni 10 aasta vanuseni. Eesti laste narratiivide vormilise sidususe hindamisel on näiteks leitud, et 5- ja 6-aastased lapsed kasutavad erinevaid sidendeid minimaalselt ning laste tulemused ei erine siduvate vahendite arvu osas (Arnek, 2007). Küll aga on erinevused siduvate vahendite tüüpide osas. Ruul (2009) ja Balkašina (2008) uurisid vormilist sidusust samas vanuses lastel ja leidsid, et 6-aastased lapsed kasutavad lausete sidumiseks ajalisi seoseid väljendavaid määrsõnu võrreldes 5-aastastega oluliselt rohkem. 6-aastased järjestavad sündmusi ajaliselt ja suudavad seda ka keeleliselt paremini väljendada kui 5-aastased. Põhjuseks on ka ajasuhete väljendamisoskuse areng ja vastavate määrsõnade õige kasutamine kõnes 6 aasta vanuses (Hallap, Padrik, 2008). 5-aastased lapsed keskenduvad pigem konkreetsele sündmusele ega arvesta kuulajat, et tuua välja ka sündmuste ajaline järgnevus. Balkašina (2008) ja Arnek (2007) leidsid, et 5-aastased liialdavad rohekm asesõnadega kui 6-aastased, mistõttu jääb kuulajale sageli arusaamatuks kellest või millest on jutt.

Jutustades minevikus toimunud sündmusest või kuulajale võõrast sündmusest, on lisaks sündmuste ajalise järgnevusega arvestamisele väga oluline välja tuua, kes on tegelased ja kuidas nad on omavahel seotud, kus ja millal leiavad sündmused aset ja miks sündmused ilmnevad nii, nagu nad ilmnevad. Võime edastada kuulajale selge orientatsioon (informatsioon, mis puudutab narratiivide tegelasi, sündmuste toimumise aega ja kohta, ja sündmuste hinnanguid ja selgitusi) on pikaajaline arenguline protsess ja toetub suures osas võimele näha sündmustevahelisi seoseid, säilitada ja integreerida informatsiooni koherentselt, ja välja selgitada, mida teisel inimesel on vaja teada ja seejärel mida on vaja öelda ja mille võib ütlejale jätta (Leinonen jt, 2002; Nicolopoulou, 2008). Nicolopoulou (2008) on uurinud koherentsuse arengut väikestel lastel ja seda, kuidas lapsed tegelasi ja tegelaste vahelisi seoseid oma juttudes kujutavad. Spontaansetes juttudes kasutavad poisid ja tüdrukud tegelaste

kirjeldamisel ja tegelastevaheliste seoste väljatoomisel erinevaid strateegiaid. Tüdrukute juttudes on tegelaste vahel harmoonilised suhted ja tegelased moodustavad stabiilse võrgustiku ning tegevus toimub stabiilses ja kindlas kohas. Väga levinud žanr tüdrukute juttudes on perekond ja selle igapäevased tegevused peamiselt kodus. Poiste juttudes on peamiselt välja toodud tegelaste konflikt, liikumine ning jutu tegelased ei moodusta stabiilseid võrgustikke.

Kokkuvõtteks võib öelda, et narratiivide areng on keeruline protsess, sõltudes inimese kognitsioonist, sotsiaalsest arengust, keelelistest oskustest, teadmistest ja kogemustest ümbritseva maailma kohta. Samas algab see kohe, kui lapsel on midagi teistele öelda ja on olemas mõningane arusaam kommunikatsioonist (algselt mitteverbaalsest). Narratiivid saavad alguse laste kogemusest ja vajadusest jagada oma kogemusi teistega (Leinonen jt, 2002). Narratiivsed oskused arenevad pidevalt edasi terve kooliea vältel kuni täiskasvanuks saamiseni välja. On leitud, et narratiivi struktuur areneb terviklike episoodide osas 8-16 aasta vanuses. Seejuures määravad narratiivide sisu ja struktuuri kvaliteedi nii keelelised, sotsiaalsed kui ka pragmaatilised oskused (Liles, 1993). Laste isikunarratiive uuriv kirjandus näitab, et lugude jutustamine omakorda mõjutab oluliselt mitmeid arengulisi protsesse nagu autobiograafiline mälu, emotsioonidest arusaamine ja kõrgem eneseteadlikkus, võime mõista inimestevahelistes suhetes esinevaid seisukohti jne (Smith jt, 2008). Ka täiskasvanutena on ühed meist paremad jutuvestjad kui teised. Siinkohal on oluline rõhutada, et sündinud jutuvestjaid ei ole olemas. Pigem mõjutavad narratiivsete oskuste arengut varases lapseas väga erinevad tegurid, millest üheks peamiseks on harjumuspärane verbaalne interaktsioon vanemate ja nende laste vahel (Peterson & McCabe, 2004).

Narratiivi loome kõnepuuetega lastel

Kõnepuuded (KP) põhjustavad suuremaid või väiksemaid raskusi kas enese väljendamisel või toimuva mõistmisel, sotsiaalsele normile ei vasta kas kogu kõnetegevus (kõneloome, kõnetaju, suuline ja kirjalik kõne) või selle komponendid (hääldamine, hääli, tempo jm). Kõnepuuetest on kõige sagedasem alakõne (AK), mida iseloomustab alati semantikapuue, sõnavara ja grammatika mahajäämus sotsiaalsest normist, millega kaasnevad sageli hääldus- ja foneemikuulmispuuded (Kõrgesaar, 2002). Vastavalt kõnepuude raskusele eristatakse AK puhul kolme astet (Karlep, 1997). Käesoleva töö uurimuslikus osas on kontrollgrupiks kõnepuuetega lapsed, kellel on diagnoositud alakõne III aste. Sellel tasemel olevad lapsed on võimelised igapäevaselt suhtlema, kuid peamiseks probleemiks on

tekstiloomel ja/või mõistmine. Kõrvalekalded võivad sellel tasandil esineda nii sõnavara, häälduse kui ka lauseloome osas.

Alakaõnega laste jutustamisoskusi koolieelses eas on uuritud oluliselt vähem kui kooliealistel ja eakohase arenguga (EK) lastel. Eestis on uuritud kõnepuuetega laste sõna- ja lauseloome oskusi, kuid narratiivsete oskuste kohta andmed praktiliselt puuduvad. Ka mujal maailmas läbiviidud uurimused keskenduvad peamiselt kooliealiste kõnepuuetega laste, sh spetsiifilise kõnearengu puudega laste (üks osa alakõnega lastest) narratiivsete oskuste uurimisele. Alljärgnevalt on lühidalt kirjeldatud tulemusi, mis on saadud nii spetsiifilise kõnearengu puudega (SKAP), õpiraskustega kui ka pragmaatikapuuetega laste narratiivide uurimisel koolieelses ja koolieas.

Narratiivid nõuavad lastelt võimet opereerida sündmustega, mis toimuvad olevikus, minevikus, tulevikus või on ajas irreaalsed (fantaasial põhinevad sündmused). Narratiivi loome, isegi oma kõige lihtsamal vormis, on kõrgema tasandi kognitiivne, sotsiaalne ja keeleline operatsioon. Seetõttu ei ole imeks pandav, et narratiivsed oskused arenevad väga aeglaselt lapsepõlvest kuni täiskasvanueani ning kõnepuuetega lastel ja täiskasvanutel võib olla suuri raskusi koherentse narratiivi moodustamisel (Nelson, 1996; Leinonen jt, 2002).

Kõnepuuetega laste grupp on kõneliste oskuste poolest väga heterogeenne. On leitud, et osad alakõnega lapsed võivad teatavate narratiivi aspektide osas sarnaneda eakohase arenguga lastele, samas võib selles grupis olla lapsi, kellel on suuri raskusi narratiivi organiseerimisega makrotasandil, so koherentse narratiivi loomisel (Liles, 1993). Näiteks on leitud, et pragmaatikapuudega lapsed suudavad edukalt ümbrust kirjeldada, aga nad ei suuda neid kirjeldusi üheks tervikuks siduda (Leinonen jt, 2002).

Et kirjeldada mingit sündmust kuulajale, kes seda kogenud ei ole, peab jutustaja kasutama sobivat sõnavara, teadma, kuidas sõnadest moodustada lausungeid (süntaktilised oskused), olema eriti täpne asendussõnade kasutamisel ning oskama lausungite seostamiseks kasutada ajalist seost väljendavaid (*siis kui, sellel ajal kui, seejärel* jt) jm vormilise sidususe vahendeid (Bamberg, 1987; Stadler & Ward, 2005). Kõik nimetatud tunnused kirjeldavad narratiivi mikrostruktuuri ning on leitud, et vastavate näitajate osas on kõnepuuetega lastel raskusi nii vahendatud kui vahendamata jutustamise ülesandes (Liles & Duffy, 1995; Botting, 2002; Leinonen jt, 2002; Arnek, 2007; Soodla jt, 2010). Lisaks on leitud, et kõnepuuetega laste jutud on eakaaslastega võrreldes oluliselt lühemad (Botting, 2002, Soodla jt, 2010). Hoffi (2005) järgi ei ole aga narratiivi pikkus igas kultuuriruumis (nt Jaapanis) oluliseks narratiivse võimekuse näitajaks ning seetõttu tuleks narratiivsete oskuste hindamisel arvestada rohkem sisulise terviklikkusega. Jutustuste makrostruktuuri uurimisel on leitud, et

kõnepuudega laste jutustused sisaldavad vähem sisukomponente kui eakohase kõnearenguga laste jutud (Stadler & Ward, 2005; Schneider jt, 2006; Soodla jt, 2010). Samas on seisukohti, mis väidavad, et kõnepuuetega laste jutustuse makrostruktuur areneb sarnaselt eakohase arenguga laste jutustuste struktuuriga (Liles & Duffy, 1995).

SKAP laste isikunarratiivide uurimisel on leitud, et nendel lastel hilineb narratiivi loome algus. Kui eakohase arenguga lastel ilmnevad primitiivsed narratiivid vanuses 2-3 (Nelson, 1996), siis Kaderavek & Sulzby (2000) leidsid, et SKP-ga lapsed hakkavad isikunarratiive oma kogemuse vahendamiseks kasutama umbes 3-4 aasta vanuses. Botting (2002) uuris SKAP laste narratiive ning leidis, et neile lastele valmistab eriti suuri raskusi orientatsiooni osa esitamine jutus. Põhjus võib olla selles, et vastavaid elemente ei ole lastele õpetatud või nõudmised keelelistele oskustele, mis on vajalikud loo tausta kirjeldamiseks, on oluliselt kõrgemad, võrreldes teiste struktuuri osadega. Bishop ja Donlan (2005) leidsid, et SKAP laste jutustuses on esitatud vähem propositsioone, lausungid on lühemad ning EK lastega võrreldes toovad nad oma jutustuses välja vähem põhilisi ideid ning kasutavad vähem tegelaste kognitiivset seisundit (tunded, motiivid, kommunikatsioon ning ka sõnad *mõtles* ja *teadis*) väljendavaid sõnu. Samas on leitud, et 5-6 aasta vanused hea mitteverbaalse võimekusega SKAP lapsed suudavad pildiseeria järgi produtseerida iseseisvalt jutustades keerukama struktuuriga narratiive kui ülejäänud KP laste grupp, kellel on madal mitteverbaalne võimekus (Pearce, Mc Cormac, James, 2002).

Kõnearengu mahajäämus võib olla ka õpiraskuste tunnuseks ning seetõttu on õpiraskustega lastel raskendatud nii teksti mõistmine kui ka -loome. Õpiraskustega laste sidusas tekstis kasutatavad lausungid on võrreldes eakohase arenguga laste moodustatud lausungitega mahult lühemad ja primitiivsemad. Sageli kasutatakse juttudes baas- ja ahellauseid ning neile on iseloomulik suur süntaksivigade hulk (vale sõnajärg, liigsed või puuduvad lauseliikmed, ühildumis- ja reksioonivead, sidendite kasutamise vead) (Karlep, 1999; Soodla, 2004).

Õpiraskustega lastele valmistab sidusa ja tervikliku teksti loomine tõsiseid raskusi (Ripich ja Griffith, 1988; Karlep, 1999; Botting, 2002; Karlep, 2003). On leitud, et õpiraskustega lastel ilmnevad raskused siduvate vahendite kasutamisel. Näiteks teevad õpiraskustega lapsed vigu objektidele viitamisel. Nad kasutavad rohkelt asesõnu (ka objekti esmamainimisel) ja seetõttu on kuulajal raske aru saada, kellest jutt parajasti käib (Ripich ja Griffith, 1988). Mõtete seostamiseks kasutavad õpiraskustega lapsed peamiselt sidendeid *ja*, *ja siis* ning *siis* (Karlep, 1999; Soodla, 2004). Ripich ja Griffith (1988) leidsid, et õpiraskustega laste tekstides on teksti lõike siduvate sidendite hulk väiksem kui eakohase

arenguga laste tekstides. Lisaks eespoolmainitule on õpiraskustega laste tekstidele iseloomulikud veel mõtete katkendlikkus, sündmuste vähene seostatus ning mõtete juhuslik järjestamine (Karlep, 1999).

Niisiis on vähemalt osadel kõnepuuetega lastel raskused diskursuse organiseerimisega ning lausete vahel semantiliste seoste loomisega (nt sidesõnade kasutamine). Liles (1993) soovib edasi uurida, mil määral tulenevad need raskused keelelistest, kognitiivsetest või sotsiaalsetest raskustest. Ta arvab, et on kõnepuudega lapsi, kellel on piisavad keelelised vahendid lausete vahelise kohesiooni loomiseks, kuid keeleline tase ei pruugi olla piisav kognitiivselt keerukamate seoste väljendamiseks makrotasandil.

Kokkuvõtteks võib öelda, et kõnepuuetega laste narratiivi loome algus võib hilineda eakohase arenguga lastega võrreldes. Uurijate seas on üksmeel selles osas, et kõnepuuetega laste raskused narratiivi loomes ilmnevad eelkõige narratiivi mikrostruktuuri tasandil ning episoodi struktuur areneb eakohasega sarnaselt. Siiski on uurimusi, mis antud seisukohta täielikult ei kinnita. Selle põhjuseks võib olla erinev uurimismetoodika. Põhjalikumalt on antud probleemi käsitletud järgmises alapeatükis.

Narratiiv kui diagnostiline vahend

Narratiivi peetakse heaks vahendiks alakõne diagnostikas (nt Liles, 1993; Botting, 2002; Leinonen jt, 2002; Schneider jt, 2006; Soodla jt, 2010). Lood on paindlikud mõtlemise tööriistad. Need on meie sotsiaalse ja vaimse ümbruse „konstrueerimise” vahendid, mille abil kujuneb välja meie identiteet ning suhe tegelikkusega (Väljataga, 2008). Seega võimaldab narratiivsete oskuste uurimine teha järeldusi meie mõtlemise ja sotsiaalse kompetentuse kohta, lisaks muidugi ka keeleliste oskuste kohta. Narratiivi on kasutatud kõnearengu hindamise vahendina, kuna see on rikkalik informatsiooniallikas. Võrreldes nende keeletestidega, mis uurivad isoleeritult sõnade või lausete kasutamist, nõuab narratiivi produtseerimine mitmete eri oskuste rakendamist (Liles, 1993; Botting, 2002; Leinonen jt, 2002; Chang, 2006). Narratiivide kaudu on võimalik saada teavet laste kognitiivsete võimete kohta: võimete kohta planeerida, integreerida informatsiooni ja teoretiseerida maailma üle. Narratiiv võimaldab samuti uurida lapse sotsiaalset kognitsiooni (võimet arvestada kuulajaga) ning narratiivides avalduvad laste semantilised ja süntaktilised oskused sõnavarakasutuse ja lausestruktuuri kaudu, kuigi narratiivi on võimalik produtseerida ka ainult rudimentaalsete süntaktiliste ja semantiliste teadmistega (Leinonen jt, 2002). On leitud, et lapsed, kelle suulise narratiivi loome oskused on koolieelses eas head, saavad hiljem paremaid tulemusi keelelisi oskusi mõõtvates testides ning on edukamad loetud teksti mõistmises (Chang, 2006). Seega

on jutustamisoskus oluline koolivalmiduse ning hilisema kirjaliku kõne oskuste näitaja (Florentino & Howe, 2004; Pankratz, Plante, Vance, Insalaco, 2007).

Narratiivsete oskuste uurimine on üks ökoloogiliselt valiidsmaid meetodeid, uurimaks kommunikatiivset kompetentsust nii normaalsel populatsioonil kui ka kliinilistel gruppidel (Botting, 2002). Erinevad autorid rõhutavad oma uurimustele toetudes, et jutustamise ülesanne peaks kindlasti olema üks osa keelelise võimekuse hindamisel, kuna võrreldes vestluse või mängu käigus esilekutsutud spontaanse kõnega on narratiivi lausungid pikemad ja keerukamad nii KP kui EK lastel (Wagner, Nettelbladt, Sahlén, Nilholm, 2000; Southwood & Russell, 2004).

Narratiivide esilekutsumiseks on kaks võimalust: *narratiivide spontaanne tekkimine/narratiivide loomine* (ingl. k. *generation*) ja *ümberjutustamine* (ingl. k. *retell*). Esimene variant peegeldab laste sisemiste narratiivide struktuuri ja jutustamise võimet paremini kui ümberjutustamine. Narratiivi jutustamisel on oluline, kas see on algatatud ise ja kas sündmused on isiklikult kogetud (vahendamata narratiiv). Laps, kes jutustab omaalgatuslikult enda kogemustest, võib produtseerida oluliselt terviklikuma ja seostatuma narratiivi kui jutustades ümber kellegi teise ideid (Liles, 1993; Leinonen jt, 2002). Narratiivi loome mehhanismid on mõlema jutustuse tüübi puhul mõnevõrra erinevad ning näitavad erinevaid aspekte laste narratiivi loomes. Iseseisev jutustus esindab paremini spontaanse kommunikatsiooni situatsiooni kui ümberjutustus ning peegeldab täpsemini narratiivi pragmaatilist iseloomu (Liles, 1993). Merrit ja Liles (1989, viidanud Soodla jt, 2010) soovivad narratiivi makrostruktuuri hindamisel aga kasutada ümberjutustust, kuna selle põhjal saadud tulemused on usaldusväärsemad ning antud meetod eristab kõnepuuetega ja eakohase arenguga laste grupe oluliselt selgemalt kui iseseisev jutustus. Samuti on leitud, et ümberjutustustes on viitesuhete võrgustik selgem ja arusaadavam kui iseseisvates jutustustes nii EK arenguga kui AK lastel (Ripich & Griffith, 1988).

Uurimisprotseduurid ja hindamisvahendid on erinevates maades väga erinevad, mistõttu on tulemuste üldistamine keeruline. Näiteks on narratiivide uurimiseks kasutatud järgmisi meetodeid: iseseisev jutustamine pildiseeriale (Shapiro & Hudson, 1991) või tegevuspildile (Stadler & Ward, 2005; Justice jt, 2006) toetudes, isikliku kogemuse põhjal jutustamine (Hudson & Nelson, 1984), väljamõeldud loo jutustamine (Botvin & Sutton-Smith, 1975), kuuldud teksti ümberjutustamine (Wagner jt, 2000), suuline ümberjutustamine pildiseeriale (Price jt, 2006) või tuttavale juturaamatule toetudes (Stadler & Ward, 2005), filmilindilt nähtu ümberjutustamine (Liles, 1995) jt. Laste narratiivsete oskuste arengu hindamiseks on diagnostiliste pildiseeriatena mujal maailmas laialdaselt kasutusel Renfrew

(1991, viidanud Botting, 2002; Price jt, 2006; Pankratz jt, 2007) „*Bus Story*” ja Mayeri (1969, viidanud Bamberg, 1984; Wagner, Nettelbladt, Sahlén, Nilholm, 1999; Norbury & Bishop, 2002) „*Frog story*”, mis võimaldavad teha hinnaguid narratiivide struktuurilise arengu kohta koolieelses ja koolieas. Mõlemad kajastavad mitmeepisoodilisi lugusid ning sobivad eriti hästi kooliealiste laste jutustamisoskuse uurimiseks. Pearce jt (2002) soovivad kõnepuuetega laste narratiivseid oskusi uurida pildiseeria järgi, kuna pildiseeria toetab kõneloome protsessi ka nendel lastel, kes muidu (nt tegevuspildi järgi jutustades) ei suudaks terviklikku narratiivi luua. On leitud, et koolieelses eas sobib narratiivi hindamiseks lihtne üheepisoodiline lugu, mille struktuur areneb koolieelses eas kuni vanuseni 7 aastat (Schneider jt, 2006) ja seda on arvestatud ka käesoleva töö uurimismetoodika valikul.

Liles & Duffy (1995) tõestasid, et narratiivse võimekuse määramisel on olulised kaks peamist faktorit – makrostruktuur (jutu sisu üldine organiseeritus ehk episoodi struktuur) ning mikrostruktuur (lausungite hulk, kõrvallauseste sagedus, sõnade arv pea- ja kõrvallauses ning lausungite vaheline koheksioon). Uurimused laste narratiivide omandamise kohta on näidanud, et narratiivi esilekutsumise meetod ei mõjuta narratiivi makrostruktuuri (Liles, 1993, Leinonen jt, 2002). Selle põhjal võib oletada, et narratiivi globaalne struktuur (sisemine ülesehitus) on püsiv ega muutu erinevatest esilekutsumise meetoditest tingituna. Narratiivide makrostruktuuri arengu hindamisel on uurijad toetunud valdavalt Steini & Glenni (1979) jutugrammatika mudelile (nt, Norbury & Bishop, 2003; Schneider jt, 2006; Adamka, 2008; Soodla jt, 2010), aga ka Applebee (1978) jutustamise tasandite mudelile (nt, Wagner jt, 1999; Stadler & Ward, 2005). Jutugrammatika mudel võimaldab hinnata infoüksuste hulka laste juttudes, Applebee mudel aga võimaldab teha hinnanguid selle kohta, kuivõrd on jutu sisu seotud teemaga ja selles esitatud ideed omavahel seotud. Mõlemad (nii episoodi struktuur kui semantiline sidusus) on olulised näitajad laste jutustuste koherentsuse hindamisel. Soodla jt (2010) leidsid, et jutustamisoskuse hindamiseks mikrostruktuuri tasandil sobib nii vahendamata narratiiv ilma eelneva mudelita ja eelneva mudeliga kui ka vahendatud narratiiv. Makrostruktuuri hindamiseks on parimaks vahendiks vahendatud narratiiv ja eelnevalt mudeldatud vahendamata narratiiv.

Uurijate vahel on üksmeel selles osas, et mikrostruktuuri faktor ennustab seda, kas lapsed on kõnepuudega või normgrupist (Liles, 1993; Botting, 2002; Soodla jt, 2010). Bottingu (2002) järgi on kõige selgemad KP lapsi eristavad tunnused aja märkimise vigade suur arv ja väiksem sõnade arv loos. Samas toob ta välja, et KP laste narratiive iseloomustab ka loo üldine kehvem organiseeritus (makrostruktuur). Uurimustes, mis keskenduvad ainult makrostruktuuri hindamisele, on samuti leitud, et kõnepuuetega lapsed eristuvad

makrostruktuuri osas eakohase arenguga lastest (Schneider jt, 2006; Soodla jt, 2010). Vastupidisel arvamusel on Liles ja Duffy (1995), kes leidsid, et makrostruktuuri näitajate (episoodi struktuuri) osas ei eristunud KP lapsed oluliselt EK lastest. Tõenäoliselt mõjutab tulemusi mitte ainult see, millist metoodikat on kasutatud, vaid ka see, kuidas on uurijad episoodi defineerinud. Liles & Duffy (1995) hindasid ainult episoodi terviklikkust, mitte narratiivi üldist struktuuri. Autorid hindasid seda, kas jutus oli nimetatud mõned viited tegelaste käitumise motiividele või eesmärkidele (algatav sündmus või sisemine vastus), eesmärgipärane tegutsemine ja eesmärgi saavutamine või mittesaavutamine (otsene tulemus). Steini & Glenni (1979) mudeli järgi on lisaks eelpool loetletud elementidele episoodi osadeks veel orientatsioon loo alguses ning tegelaste reaktsioon (füüsiline või vaimne) loo lõpus. Osad uurijad hindavad ka seda, kas jutul on formaalne algus ja formaalne lõpp (kooda) (Botting, 2006).

Metodoloogiline küsimus, mis puudutab kõiki narratiivide produtseerimisi ning millega peaks arvestama tulemuste interpreteerimisel, on erinevate sõltumatute muutujate mõju narratiivi loomele. Üheks peamiseks on kuulaja mõju narratiivile. Spontaanselt produtseeritud narratiivide puhul ei valda kõneleja ja kuulaja sama infot ning jutustamisel on oluline arvestada sellega, mida kuulaja teab või ei tea. Pildiseeria järgi jutustamise tingimustes aga valdab kuulaja sama infot, mis kõneleja (pildil kujutatud sisu), ning suur osa infost võib seetõttu ütlemata jääda. Sellisel juhul vajadus suhelda puudub, kuna kuulajale ei ole midagi uut. Seetõttu tuuakse uurimisel sageli sisse uus tegelane, kes pole juttu varem kuulnud, et simuleerida rohkem reaalselt kommunikatiivset situatsiooni (Leinonen jt, 2002).

Narratiivide produtseerimist mõjutab ka narratiivi keerukus. Narratiiv võib olla keerukas sisu poolest (nt võõras sisu või palju erinevaid tegelasi) või struktuuri poolest (nt sündmused on üksteise sees olevad ehk hõlmavad, ajas mittelineaarselt kulgevad). Narratiivi esilekutsumise protseduur peaks olema üles ehitatud nii, et uuritaval oleks motivatsiooni jutustada ning katsetingimused peavad olema kontrollitud, et tulemused oleksid võrreldavad teistega (Liles, 1995; Leinonen jt, 2002). Käesoleva töö uurimismetoodika väljatöötamisel on püütud kontrollida erinevate sõltumatute muutujate mõju (narratiivid on lihtsa struktuuriga, toeks on pildiseeria, mille sisu on lastele tuttav ning kus on vähe tegelasi, uurija loob testimise käigus jutustamiseks motiivi).

Kirjanduse põhjal selgub, et kõnearengu taseme väljaselgitamiseks sobib nii vahendatud kui vahendamata narratiiv, kuid vahendatud narratiivi puhul ilmnevad laste vahelised olulised erinevused selgemalt. Kindlasti eristavad AK lapsi narratiivi mikrostruktuuri tunnused. Makrostruktuuri osas on uurimustulemused vastuolulised.

Uurimuste vahelised vastuolud võivad tuleneda asjaolust, et erinevad nii katseisikud, narratiivi esilekutsumise viis kui ka uurimisvahendid.

Uurimistöö eesmärk, ülesanded ja hüpoteesid

Koolieelses eas on laste jutud täiskasvanutega võrreldes lihtsad ning lapsed jutustavad peamiselt sündmustest, mis kulgevad ajas ootuspärasel viisil. Kirjanduse põhjal selgub, et narratiivide arengus toimub oluline pööre 5 aasta vanuses, mil laste jutud omandavad episoodi struktuuri (nt Applebee, 1978; Hudson & Nelson, 1984; Ilgaz & Aksu-Koç, 2005). Järelikult võib oletada, et enamus 5-aastaseid lapsi peaksid üheepisoodilise loo puhul esitama sündmuse konflikti ja selle lahenduse. Mitmed uurijad on leidnud, et koolieelses eas ei suudeta veel viidata sisemistele plaanidele, reaktsioonidele ja kavatsustele, mis seostuvad peategelase eesmärgiga (Adamka, 2008; Stadler & Ward, 2005). Seega võib oletada, et 5- ja 6-aastased lapsed enamasti ei too oma juttudes nimetatud elemente välja. Samas on leitud (Price jt, 2006), et 6 aasta vanuses on narratiivi loomes arenevateks oskusteks sissejuhatuse märkimine, algatava sündmuse esitamine ja tegelaste sisemise vastuse välja toomine. Seega võib oletada, et 5 ja 6 aasta vanuste laste vahel võib antud tunnuste osas esineda erinevusi ja et 6 aasta vanused lapsed toovad oma juttudes eelpoolnimetatud elemente sagedamini välja kui 5 aasta vanuses. Samuti on leitud, et 6-aastaste jutustustes on viitesuhete võrgustik selgem ja arusaadavam ning selles vanuses esineb vähem asesõnadega liialdamist kui 5 aasta vanuses (Arnek, 2007; Balkašina, 2008).

Kuna narratiivi loome nõuab muuhulgas häid kognitiivseid ja keelelisi oskusi, valmistab antud ülesanne kõnepuuetega lastele erilisi raskusi. Kirjandusest selgub, et kõnepuuetega lapsed eristuvad eakohase arenguga lastest kõige selgemalt narratiivi mikrostruktuuri faktori järgi (lausungite keerukus, pikkus, sidusus, teksti infostruktuur ehk võime kuulajaga arvestada jm) (Liles, 1993; Botting, 2002). Samas on uurimusi, mis näitavad, et lapsed eristuvad ka makrostruktuuri (so jutugrammatika üksuste) järgi (nt Schneider jt, 2006; Soodla jt, 2010).

Jutustuste hindamine võimaldab teha järeldusi sotsiaalsete, semantiliste, häälduslike, keeleliste, pragmaatiliste oskuste kohta. Jutustuste puhul on kõige olulisem tunnus koherentsus, mille hindamisel tuleb arvestada nii loos olevate põhjus-tagajärg seoste täpset väljatoomist, tegelaste arengut kui ka kuulajaga arvestamist. Eeldatavalt on 5-6 aastaste laste jutustustes olemas põhiline episoodi struktuur (konflikt ja otsene tulemus) ning selles esitatud ideed on loogiliselt järjestatud. Puudu võivad olla viited tegelaste sisemistele plaanidele ja reaktsioonidele. Selles vanuses lapsed suudavad eristada kuulajat kõnelejast, seega peaks

jutustuses olev viitesuhete võrgustik olema üldjuhul arusaadav ning kuulajale peaks olema selge, kellest või millest on jutt. Logopeedilises töös on oluline teada kõiki aspekte ja tunnuseid, mis 5-6 aastaste laste narratiive iseloomustavad, kuna selles vanuses toimub oluline areng lugude jutustamises. Sageli peab logopeed (eriti kliinilises praktikas) piiratud aja jooksul koguma kliendi kommunikatsioonioskuste arengu kohta võimalikult palju infot ning narratiiv rikkaliku informatsiooniallikana võimaldab seda teha. Lugude jutustamise käigus on võimalik saada esialgne ülevaade uuritava kõnest ning märgata neid valdkondi, mis on kriitilised ning mis vajaksid põhjalikumat uuringut. Minu magistritöö tulemusel võiks valmida praktikas lihtsalt kasutatav uurimismetoodika, mis võimaldab laste jutustusi kompaktselt hinnata, hõlmates koherentsuse hindamisel nii makro- (jutugrammatika üksusi, vt ka lk 8) kui ka mikrostruktuuri näitajaid (sidusust ja viitesuhete võrgustikku ehk seda, kuidas lapsed kuulajaga arvestavad). Nimetatud metoodiline vahend võimaldaks logopeedil välja selgitada, kas lapse jutustamisoskus on eakohane või eakohasest madalam ning määrata, millisele narratiivi loome tasandile lapse oskused vastavad ja millised on arendamist vajavad oskused. Hindamismeetodi sobivust on vaja kontrollida, kuna on teada, et tulemused võivad sõltuda jutustuse sisust ja jutustuse esilekutsumise meetodist.

Käesoleva töö **eesmärgiks** on võrrelda 5-6-aastaste eakohase arenguga (EK) ja alakõnega (AK) laste jutustamisoskust pildiseeria alusel ja töötada välja metoodiline juhend laste narratiivsete oskuste hindamiseks. Uurimis**ülesanded**: (a) kirjeldada tunnuseid, mis on olulised laste jutustuste koherentsuse hindamisel; (b) võrrelda 5- ja 6-aastaste ning EK ja AK laste jutustuste koherentsust; (c) kontrollida, kas ja kuidas narratiivi sisu ja esilekutsumise viis mõjutavad laste tulemusi; (d) välja töötada logopeedilises praktikas lihtsalt kasutatavad metoodilised juhised 5-6 aastaste laste jutustamisoskuse hindamiseks.

Püstitati järgmised **hüpoteesid**:

1. Narratiivi loomet mõjutab loo aines. Lapsed taastavad/jutustavad koolieelses eas edukamalt narratiivi, kus sündmused kulgevad ootuspäraselt (kus tegelaste eesmärgile orienteeritud tegevus viib soovitud tulemuseni).
2. Vahendamata narratiivi loome valmistab lastele suuremaid raskusi kui vahendatud, kuna jutustajal ei ole abiks eelnevalt tajutud originaalteksti mõtteprogrammi (sisemist plaani), kujutlusi teksti sisust, struktuurist ja keelevahenditest.
3. Narratiivi esilekutsumise meetodi (vahendatud vs vahendamata loo jutustamine) mõju on koherentsuse tunnustele erinev: makrostruktuuriga seotud tunnustele (sissejuhatus, komplitseeriv tegevus ja kokkuvõte) on mõju väiksem, mikrostruktuuriga seotud tunnustele

(viitamine ja sidusus) on mõju suurem. Vahendatud narratiivis on mikrostruktuuri näitajate (eelkõige viitesuhete kategooria) osas tulemused paremad võrreldes vahendamata narratiiviga.

4. EK ja AK lapsi eristab paremini vahendatud jutustus ning mikrotasandi (so lokaalse tasandi) muutujad (viitesuhete täpsus, sidusus). Vähem eristuvad grupid makrotasandi muutujate (sissejuhatuse, komplitseeriv tegevus ja kokkuvõtte) alusel.

5. EK arenguga 5- ja 6-aastaste vahel on erinevused sissejuhatuse, algatava sündmuse, tegelaste sisemiste reaktsioonide ja plaanide ning viitesuhete osas.

MEETOD

Katseisikud

Valimi moodustasid 116 eakohase kõnearenguga (edaspidi EK) last, kes jagati vanuse järgi kahte rühma: 5-aastaseid (4a 6k - 5a 5k) lapsi oli kokku 59 ja 6-aastaseid (5a 6k – 6a 5k) 57. Kontrollgrupiks oli 47 alakõne (edaspidi AK) diagnoosiga 5-6 aastast last, kellest 5-aastaseid oli 21 ja 6-aastaseid 26. EK lasteks loeti üksikeelsed logopeedilist abi mittesaavad lapsed. Laste arengu hindamisel toetuti nii lasteaiaõpetajate kui logopeedide eksperthinnangutele. AK laste gruppi valiti lasteaia logopeedi poolt lapsed, kellel oli diagnoositud alakõne III (täpsustamata asjaoludel) ja kellel ei esinenud intellektipuudeid. Kõik AK lapsed said uurimise hetkel logopeedilist abi. AK laste diagnoosid on kontrollitud kõnetestiga (vt täpsemalt järgmine alaptk). Valimi moodustasid lapsed nii suurematest kui väiksematest linnadest üle Eesti (Tallinn, Tartu, Rakvere, Võru, Viljandi, Saku, Püssi, Haapsalu, Sõmeru). Kokku oli kogu valimis tüdrukuid 79 (48%) ja poisse 84 (52%).

Mõõtvahendid ja protseduur

5-6 aastaste laste narratiiviloome oskuste uurimiseks kasutati kahte 5-osalist pildiseeriat – *Lumememmelugu* ja *Pallilugu* (vt lisa 1), mis moodustavad ühe osa Eesti Logopeedide Ühingu ja Haridus- Teadusministeeriumi projektist „5-6 aastaste eesti laste kõneuurimise testi väljatöötamine”. Kõnetestiga selgitatakse välja lapse kõnearengu profiil (hääldus, sõnavara, morfoloogia, süntaks ja sidus kõne). Minu uurimuses on kasutatud lihtsa struktuuriga üheepisoodilisi lugusid. Lugude sisu koostamisel on aluseks võetud ENNI (*Edmonton Narrative Norms Instrument*), mis on vahend 4-9 aasta vanuste laste jutustamisoskuse uurimiseks. ENNI koosneb erineva raskusastmega pildiseeriast. Käesoleva töö pildiseeriad koostati ENNI kahe lihtsa tegelasega üheepisoodilise loo järgi (*Basseini ääres, Liivalossi ehitamine*) (www.rehabmed.ualberta.ca/spa/enni/).

Episood algab algatava sündmusega ja lõpeb tulemusega. Lugude sisu ei ole identne. Ühel juhul (so *Palliloos*) viib eesmärgile orienteeritud tegevus soovitud tulemuseni – palli tiigist kättesaamiseni, teisel juhul (so *Lumememmeloos*) aga soovimatu/ootamatu lahenduseeni – lumememm vajub raske palli all lössi (vt ka lisa 2). Juttude struktuuri ülesehitusel lähtuti jutugrammatika (ingl keeles *story grammar*) üksustest. Mõlema loo puhul toodi välja olulised jutu osad, toetudes *Jutugrammatika mudelile* (Stein & Glenn, 1979; Schneider, Hayard, Dube, 2003). Narratiivide kodeerimise usaldusväärsuse tagamiseks püüti pildiseeriad ja tekstid koostada sarnase raskusastme ja struktuuriga

Töös kasutatud narratiivide koostajad on TÜ eripedagoogika osakonna õppejõud mag Marika Padrik ja mag Merit Hallap, doktorant Piret Soodla ja käesoleva töö autor Kati Mäesaar, pildid joonistas Jolana Laidma. Uuringu viisid läbi TÜ üliõpilased ja tegevlogopeedid. Käesoleva töö autor uuris alakõnega lapsi. Uuringud viidi läbi 2007. aastal ajavahemikul jaanuar-detsember. Iga last uuriti individuaalselt, st ruumis viibisid ainult uurija ja uuritav laps. Narratiivi esilekutsumise meetodina kasutati nii vahendatud (ümberjutustust) kui vahendamata (iseseisvat jutustust) narratiivi. Iga laps sai jutustada kaks lugu. Kõigepealt pidi laps võimalikult täpselt taastama kuulnud loo, seejärel teise pildiseeria alusel jutustama iseseisvalt. Ümberjutustamiseks esitatud lugu oli nõ mudeliks, kus olid olemas kõik olulised loo komponendid ning kus sündmused olid loogilises järgnevuses (katse täpne käik vt lisa 3). Ümberjutustuse ja iseseisva jutu kohta koguti kõnenäidiseid mõlema pildiseeria alusel. Pildiseeriade esitamise järjekorda vahetati iga järgneva katseisiku korral, st osad lapsed said ümberjutustamiseks *Palliloo* ja iseseisvaks jutustamiseks *Lumememmeloo*, osad taastasid kuulnud loo *Lumememmeloo* pildiseeria alusel ja jutustasid iseseisvalt *Palliloo* järgi. Jutustamise ajal olid pildid lastele toeks. Kõik laste jutustused lindistati diktofonile ja transkribeeriti hiljem, toetudes suulise kõne transkribeerimise juhiste (vt lisa 4). Transkribeerimisel jagati laste jutud lausungiteks. Transkribeerimise reliaabluse tagamiseks transkribeerisid laste lindistusi kaks inimest (AK laste jutustusi transkribeerisid töö autor ja juhendaja ning EK laste lindistusi töö autor ja üks magistrant). Erinevuste osas jõuti kokkuleppele.

Kodeerimine

Narratiivide kodeerimisel võeti aluseks Ameerika Ühendriikides kasutusel olevad suulise kõne transkriptsioonide analüüsimise juhiseid (*Systematic Analysis of Language Transcripts* – SALT), mis on kättesaadavad SALT-i kodulehel. Koherentse narratiivi kodeerimisel toetuti Helen Lesteri (1986, 1987) ja Mercer Mayeri (1969) kirjeldatud narratiivi

skoorimise skeemidele (NSS) (www.saltsoftware.com/training/handcoded/nss/cfm). Originaalis on antud juhised mõeldud keerulisemate mitmeepisoodiliste ja mitme tegelasega lugude (nt *Frog Story*) koherentsuse hindamiseks ning on käesoleva uurimuse jaoks adapteeritud. Narratiivi makrostruktuuri elementide (sissejuhatus, keskne teema/konflikt, kokkuvõte) hindamisel toetuti Kanadas välja töötatud ENNI-ile (Schneider jt, 2003).

NSS annab indeksi, mis näitab lapse suutlikkust produtseerida koherentset narratiivi. Antud skoorimisjuhend toetub osaliselt jutugrammatika mudelile ning sellele on lisatud kohesiooni tunnused, sündmuste omavaheline seos, tegelaste käitumine ja tegelastele viitamine. Lisas 5 on iga skooritava kategooria kohta välja toodud näited ja skoorimise kriteeriumid mõlema loo puhul.

NSS arvutatakse kuue kategooria hindamise kaudu, kasutades skaalat 0-5. Originaalis on üheks kategooriaks ka tegelaskujude areng, kuid antud töös jäeti vastav kategooria välja, kuna üheepisoodilistes lugudes olulist tegelaste arengut ei toimu. Samas tuleks antud kategooriat kindlasti arvestada laste personaalsete narratiivide ja keerulisemate mitmeepisoodiliste ning paljude tegelastega jutustuste koherentsuse hindamisel. Laste jutustustes hinnati järgmisi kategooriaid (tunnuseid).

1. **Sissejuhatus.** Skoorimisel arvestatakse tegelaste, tegevuspaiga ja tegevuse mainimist, kvalitatiivset kirjeldust ja selle puudumist.
2. **Vaimsust väljendav sõnavara.** Narratiive hinnatakse toetudes sõnavarale, mis väljendab tegelaste tundeid ja mõtlemiseprotsesse. Arvesse võetakse vaimusõnade sagedus ja mitmekesisus. Nt kui loos on võimalik korduvalt väljendada kurbuse teemat ja laps kasutab igal juhul sõna *kurb*, siis ei saa ta nii kõrgeid punkte kui laps, kes kasutab erinevaid sõnu *kurb*, *õnnetu*, *nukker* jne. Vaimsust väljendavad sõnad (VVS) jagunevad nii kognitiivset seisundit (*uskuma*, *teadma*, *mäletama*, *ei teadnud*, *otsustama*) kui tundeid väljendavateks (*rõõmus*, *õnnelik*, *kurb*, *lõbutsema*).
3. **Viitamine.** Skoore antakse vastavalt piisavale ja täpsele viitesuhete võrgustikule. Arvesse võetakse korrektselt kasutatud asendussõnade ja nimede kasutamist.
4. **Konflikt/Tulemus.** Skoor baseerub episoodi terviklikkuse hindamisel. Hinnatakse konflikti ja otsese tulemuse olemasolu/puudumist, samuti seda, kui põhjalikult ühte või teist on kirjeldatud.
5. **Sidusus.** Arvestatakse tegevuste järgnevust, detaile ja sujuvat üleminekut ühelt tegevuselt teisele.
6. **Kokkuvõte.** Skoore antakse sündmuse kokkuvõtmise eest, so tegelaste sisemiste või väliste reaktsioonide eest.

5p saab laps „piisava”, 3p „tekkiva” / „areneva” ja 1p „ebaküpse” või „minimaalse” narratiivi kategooria esituse eest. Punkte 2 ja 4 kasutati vahepealse esituse eest. Kehva esituse või erinevate vigade eest, sh vale loo jutustamine, vestlus uurijaga, ülesande mittetäitmine/ülesandest keeldumine, ärajäetud lausungid, arusaamatud narratiivid, anti 0 punkti. Uurijapoolsete vigade tõttu (liiga suunavad küsimused jm) võis narratiiv olla ka mittehinnatav (MH). Koherentse narratiivi indeksi arvutamiseks liideti iga kategooria eest saadud punktid kokku. Maksimaalne võimalik punktide arv oli 30 p, minimaalne 6 p.

Liles'i (1993) järgi on narratiivi analüüsimisel kõige problemaatilisemaks teemaks kodeerijatevaheline usaldusvärsus. Et saavutada narratiivi koherentsuse (nt lausungite vaheline sidusus, jutugrammatika) hindamisel kodeerijate vaheline reliaablus, on autori sõnul vajalik läbi viia laialdane ja range treeningprotseduur. Käesoleva töö skoorimistulemuste reliaabluse tagamiseks hinnati veerand juttudest kahe eksperdi poolt. Hindajateks olid käesoleva töö autor ja juhendaja. Erinevuste osas jõuti kokkuleppele. Selgus, et kõige rohkem erinevusi oli viitamise, konflikti/lahenduse ja sidususe osas. Seetõttu hinnati 10% juttudest antud kategooriate osas eraldi ja võrreldi tulemusi. Hindajate vaheline kooskõla skoorimisel oli 89 %. Ka käesoleva töö põhjal võib kinnitada, et hindamise usaldusvärsuse tagamiseks on vajalik hindajate treening ning tulemuste maksimaalse usaldusvärsuse tagamiseks tuleks kõik jutud hinnata kahe eksperdi poolt.

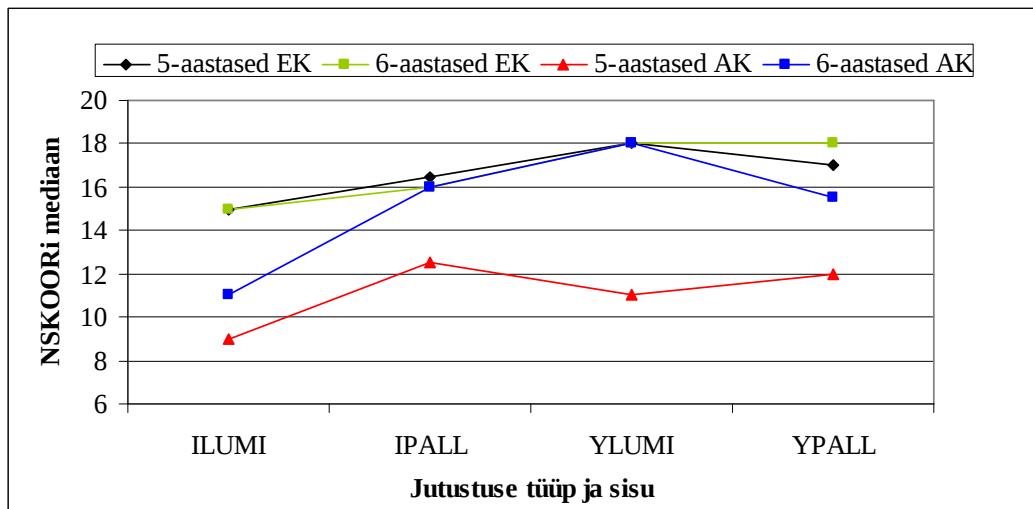
TULEMUSED

Uuringus analüüsiti 116 EK ja 47 AK lapse narratiive. Igalt lapselt koguti kahte tüüpi jutukesi (ümberjutustused ja iseseisvad jutustused). Seega hinnati kokku 326 jutustust. Valimist jäeti välja 9 last (5 EK ja 4 AK last, sh neli poissi ja viis tüdrukut), kelle narratiivid olid mittehinnatavad (MH) või skoor 0. Kuus last jäid valimist välja uurijapoolsete vigade tõttu (uurija esitas liiga suunavaid küsimusi), kolm last keeldusid jutustamast. Seega on edasises andmeanalüüsis arvestatud 111 EK (sh 58 5-aastast ja 53 6-aastast) ja 43 AK lapse tulemusi (sh 20 5-aastast ja 23 6-aastast). Poisse oli valimis 80 (52%) ja tüdrukuid 74 (48%).

Iga lapse jutustuses hindasin 6 kategooriat (sissejuhatus-SISS, vaimsust väljendav sõnavara-VVS, viitesuhted-VIIT, konflikt ja tulemus-KONFL, sidusus-SID ja kokkuvõte-KOKK). Iga kategooria eest oli võimalik saada 1-5 punkti. Kuna järjestusskaala puhul on andmed olemuselt kvalitatiivsed (Cohen, Manion, Morrison, 2008), siis kasutasin statistilisel andmetöötlusel mitteparameetrilisi teste sõltuvate ja sõltumatute valimite võrdlemiseks. Andmete analüüsil on kasutatud statistilist andmetöötlusprogrammi SYSTAT 12 (2007).

Jutustuse ainese mõju tulemustele

Et välja selgitada, kas jutustuse sise mõjutas laste tulemusi, võrdlesin koondskooride (NSKOOR) mediaanide väärtusi, mis olid saadud *Palliloo* ja *Lumememmeloo* järgi jutustades. Tulemused on esitatud joonisel 1. Selgus, et iseseisva jutustuse koondtulemuse mediaan oli kõrgem *Palliloo* järgi jutustades kõikides gruppides, kusjuures märgatavad erinevused ilmnesisid just AK laste puhul. Samuti on joonisel 1 näha, et ümberjutustuse koondskoori mediaan oli iseseisva jutustusega võrreldes kõrgem kõikidel gruppidel, va AK 5-aastastel lastel, kusjuures ümberjutustuses olid paremad tulemused *Lumememmeloo* järgi jutustades (va AK 5-aastased).



Joonis 1. Narratiivi skoori mediaanid jutustuse tüübi ja sisu kaupa.

Märkus. I - iseseisev jutustus; Y-ümbejutustus

Kõige nõrgemad tulemused saadi iseseisval jutustamisel *Lumememmeloo* järgi kõikides gruppides. Seejuures osutusid AK laste tulemused EK arenguga laste tulemustest antud näitaja osas märgatavalt madalamaks. Seega osutus iseseisval jutustamisel jõukohasemaks *Pallilugu* ning ümberjutustamisel *Lumememmelugu*.

Selleks, et teada saada, kas jutu ainese (sisu) mõju oli statistiliselt oluline EK arenguga ja AK laste vahendatud ja vahendamata jutustustes, kasutasin Kruskal-Wallis'e dispersioonanalüüsi (ANOVA by Ranks). Tulemused on esitatud tabelis 1. Selgus, et sisu mõjutab oluliselt narratiivi koondtulemusi iseseisva jutustuse korral Vahendatud jutustuse puhul ei olnud jutu ainese mõju tulemustele statistiliselt oluline ($p > 0,05$).

Et teada saada, kas ja kuidas avaldab sisu mõju erinevatele narratiivi kategooriatele (SISS, VIIT jne), kasutasin Mann-Whitney *U* testi. Analüüsisin vahendamata ja vahendatud

Tabel 1. Jutustuse sisu mõju tulemustele vahendamata ja vahendatud jutustuses

	vahendamata jutustus			vahendatud jutustus		
	<i>n</i>	astakute summa	<i>p</i>	<i>N</i>	astakute summa	<i>p</i>
Lumi	72	4372,5		82	6754	
Pall	82	7562,5	0,000*	72	5181	0,148

Märkus. *n*- valimi suurus; $p < 0,05$; * $p < 0,05$

jutustuse tulemusi lasterühmade kaupa. Eelnevalt selgus, et statistiliselt olulised erinevused jutustuse ainesest tulenevalt ilmnesid erinevate kategooriate lõikes vaid vahendamata jutustuses ($p < 0,05$). Seetõttu on järgnev analüüs tehtud ainult vahendamata jutustuse tulemuste kohta. Iseseisva jutustuse põhjal saadud tulemused ja statistiliselt olulised p väärtused on laste gruppide kaupa esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Jutustuse ainese mõju tulemustele lasterühmade kaupa vahendamata jutustuses

	Vahendamata jutustus											
	5 EK			6 EK			5 AK			6 AK		
	astakute summa			astakute summa			astakute summa			astakute summa		
	L(28)	P(30)	<i>p</i>	L (26)	P (27)	<i>p</i>	L (8)	P (12)	<i>p</i>	L (10)	P (13)	<i>p</i>
SISS	683	1 028,0	*	636,5	794,5		72	138		103,5	172,5	
VVS	708	1 003,0	*	702	729		75	135		149	127	
VIIT	691	1 020,0	*	524,5	906,5	*	79	131		75	201	*
KONFL	610,5	1 100,5	*	598,5	832,5	*	55	155	*	76,5	199,5	*
SID	711,5	999,5	*	628	803		77	133		88	188	*
KOKK	738	973		648,5	782,5		100	110		114	162	
NSKOOR	621	1 090,0	*	552,5	878,5	*	67,5	142,5		81,5	194,5	*

Märkus. SISS-sissejuhatus; VVS-vaimesust väljendav sõnavara; VIIT-viitesuhted; KONFL-konflikt ja lahendus; SID-sidusus; KOKK-kokkuvõte; NSKOOR-narratiivi skoor; L- lumi; P-pall; EK-eakohane areng; AK- alakõne; * $p < 0,05$; sulgudes olev arv näitab valimi suurust

Statistiliselt olulised erinevused ilmnesid nii üksikute kategooriate lõikes kui ka koondtulemuste osas, va 5 aastaste AK laste grupis. Põhjuseks võib olla asjaolu, et selle grupi laste tulemused olid võrreldes teistega märkimisväärselt nõrgemad nii iseseisva kui ka ümberjutustuse ülesandes. Tabelist 2 on näha, et jutu sisu mõjutas oluliselt iseseisva jutustuse episoodi struktuuri (konflikt ja lahendus) kõikidel gruppidel. Samuti võib leida tulemuste osas sarnasusi 5-aastaste EK ja 6-aastaste AK laste gruppide vahel, kus jutu sisu mõju avaldus vahendamata jutus lisaks konflikti osale ka koondtulemuste, sidususe ja viitesuhete osas.

Narratiivi esilekutsumise meetodi mõju tulemustele

Järgnevalt analüüsin kas ja kuidas narratiivi esilekutsumise meetod tulemusi mõjutab. Joonisel 1 on näha, et narratiivi koondtulemuse mediaani väärtus on ümberjutustuse puhul kõrgem iseseisva jutustusega võrreldes. Selleks, et kontrollida, kas meetodi mõju on statistiliselt oluline, analüüsisin kahe sõltumatu muutuja (ümberjutustus vs iseseisev) mõju gruppide lõikes (5-a EK, 6-a EK, 5-a AK ja 6-a AK). Kuna jutu sisu mõju tulemustele oli statistiliselt oluline, siis järgnevas analüüsis on võrreldud narratiivi esilekutsumise meetodi mõju *Lumememmeloo* ja *Palliloo* puhul eraldi (nt 5-a EK, ümberjutustus teemal *Lumi*, iseseisev teemal *Pall*; 5-a EK ümberjutustus teemal *Pall*, iseseisev teemal *Lumi* jne). Kuna käesolevas analüüsis võrreldakse korraga samade laste ümberjutustuse ja iseseisva jutustuse tulemusi, siis on tegemist sõltuvate gruppidega. Sõltuvate gruppide võrdlemiseks soovitatakse mitteparameetriliste meetodite puhul kasutada Wilcoxon signed-rank testi (Cohen jt, 2008). Sõltumatuks muutujaks oli jutustuse tüüp (kaks taset), sõltuvaks muutujaks narratiivi kategooria tulemus (6 taset). Tabelis 3 on esitatud nende juhtude arv, mil tulemus oli parem

Tabel 3. Narratiivi esilekutsumise meetodi mõju tulemustele EK lastel.

SISS			VVS		VIIT		KONFL		SID		KOKK		NSKOOR	
Y I			Y I		Y I		Y I		Y I		Y I		Y I	
5-EK (<i>n</i> = 30)														
<u>YLUMI IPALL</u>														
<i>p</i>	10	9	13	6	7	8	5	10	5	4	15	5	16	12
	1		0,167		1		0,302		1		0,041*		0,571	
5-EK (<i>n</i> = 28)														
<u>YPALL ILUMI</u>														
<i>p</i>	14	4	12	3	11	3	18	0	15	3	13	5	25	2
	0,03*		0,035*		0,057		,000*		0,008*		0,096		,0000*	
6-EK (<i>n</i> = 27)														
<u>YLUMI IPALL</u>														
<i>p</i>	13	3	16	3	6	10	12	3	6	3	13	5	18	6
	0,02*		0,004*		0,454		0,035*		0,508		0,096*		0,023*	
6-EK (<i>n</i> = 26)														
<u>YPALL ILUMI</u>														
<i>p</i>	8	6	11	6	10	1	16	3	8	2	7	5	21	3
	0,79		0,332		0,012*		0,004*		0,109		0,774		,0000*	

Märkus. SISS-sissejuhatus; VVS-vaimesust väljendav sõnavara; VIIT-viitesuhted; KONFL-konflikt ja lahendus; SID-sidusus; KOKK-kokkuvõte; NSKOOR-narratiivi skoor; Y-ümberjutustus, I-iseseisev jutustus; n- valimi suurus; * statistiliselt olulised p väärtused (< 0,05)

võrreldes, teise narratiivi esilekutsumise meetodiga. Statistiliselt olulised p väärtused on tabelis märgitud tärniga. Selgus, et 5-aastastel EK lastel oli meetodi mõju oluline vaid siis, kui ümberjutustus toimus teemal *Pallilugu* ja iseseisev jutustus teemal *Lumememmelugu* (ümberjutustuse puhul olid tulemused paremad 4 kategooria ja koondtulemuste lõikes).

6-aastastel EK arenguga lastel mõjutas meetod rohkem siis, kui vahendatud jutustuse sisu oli *Lumi* ja vahendamata jutustuse sisu *Pall* (4 kategooria ning koondtulemuste punktid olid paremad ümberjutustuse puhul). Samas oli mõju oluline ka juhul, kui ümberjutustuse teemaks oli *Pallilugu* ja iseseisev jutustus oli teemal *Lumememmelugu*, kuid erinevused olid olulised vaid kahe kategooria ja koondtulemuste puhul (jällegi osutus ümberjutustus edukamaks).

AK laste ümberjutustuse ja iseseisva jutustuse tulemuste erinevused on esitatud tabelis 4. AK lastest mõjutas meetod oluliselt vaid 6-aastaste laste jutustuste VVS kategooriat

Tabel 4. Narratiivi esilekutsumise meetodi mõju tulemustele AK lastel.

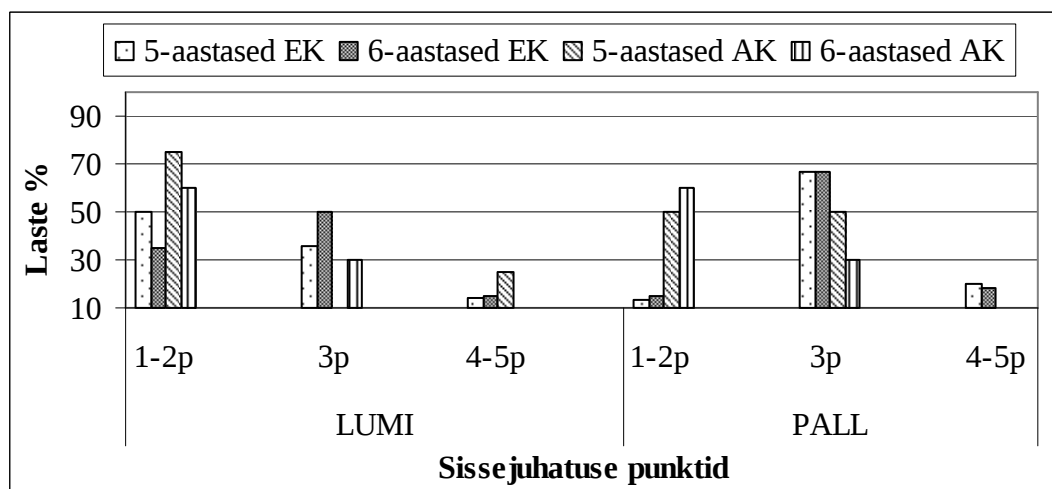
SISS		VVS		VIIT		KONFL		SID		KOKK		NSKOOR		
Y	I	Y	I	Y	I	Y	I	Y	I	Y	I	Y	I	
5-AK ($n = 12$)														
YLUMI IPALL														
p	5	4	4	2	1	2	1	2	2	3	7	2	5	4
	1		0,688		1		1		1		0,18		1	
5-AK ($n = 8$)														
YPALL ILUMI														
p	3	1	1	2	2	0	5	0	2	1	1	4	3	2
	0,63		1		0,5		0,063		1		0,375		1	
6-AK ($n = 13$)														
YLUMI IPALL														
p	2	4	10	1	1	6	5	3	0	3	7	3	8	5
	1		0,012*		0,125		0,727		0,25		0,344		0,581	
6-AK ($n = 10$)														
YPALL ILUMI														
p	4	0	4	3	5	2	6	0	4	0	2	3	8	1
	0,13		1		0,453		0,031*		0,125		1		0,039*	

Märkus. SISS-sissejuhatus; VVS-vaimsust väljendav sõnavara; VIIT-viitesuhted; KONFL-konflikt ja lahendus; SID-sidusus; KOKK-kokkuvõte; NSKOOR-narratiivi skoor; Y-ümberjutustus, I-iseseisev jutustus; n - valimi suurus; * statistiliselt olulised p väärtused ($< 0,05$)

juhul, kui ümberjutustuse sisu oli *Lumi* ning KONFL kategooriat ja NSKOORI juhul, kui ümberjutustuse sisu oli *Pall*. Kõikidel juhtudel osutus ümberjutustuse tulemus paremaks iseseisva jutustuse tulemustega võrreldes. Seega ei mõjutanud narratiivi esilekutsumise meetod oluliselt AK laste tulemusi. Põhjuseks, miks erinevused ei ületanud olulisuse määra, võis olla AK laste väike arv valimis.

Erinevate narratiivi kategooriate esinemine laste jutustustes

Vahendamata jutustuse tulemused. Kuna vahendamata jutustuses ilmnesid statistiliselt olulised erinevused olenevalt jutu sisust, siis on kategooriate kaupa esitatud tulemused *Palliloo* ja *Lumememmeloo* põhjal eraldi. Et teada saada, kuidas avaldusid vahendamata jutustustes erinevaid kategooriaid (SISS, VVS, VIIT, KONFL, SID, KOKK) olenevalt jutu sisust, arvutasin *Exceli* programmis vahendamata jutustuse tulemuste sagedused 6 kategooria kaupa igal lastegrupil eraldi. Selleks loendasin kokku iga kategooria eest saadud hinnangud (nt mitu 1, 2, 3, 4 ja 5 saadi sissejuhatuse jt kategooriate eest *Palliloo* järgi ja *Lumememmeloo* järgi) ja arvutasin vastava väärtuse esinemissageduse (%) valimis. Sel viisil sain teada, kuidas jaotusid lapsed saadud punktide alusel. Kuna vahepealseid hinnanguid (2p ja 4p) esines harva, siis liitsin nende esinemissagedused vastavalt punktidele 1 ja 5. Kui laps sai vastava kategooria eest 1-2p, vastas see ebaküpsle tasemele, 3p arenevale ning 4-5p piisavale tasemele (vt täpsemalt meetodi osa). Tulemused on kategooriate kaupa esitatud joonistel 2-7. Täpsemad andmed (%) laste jaotumise kohta erinevate kategooriate ees saadud punktide alusel vahendamata jutustustes on esitatud lisas 6 (tabel 1).

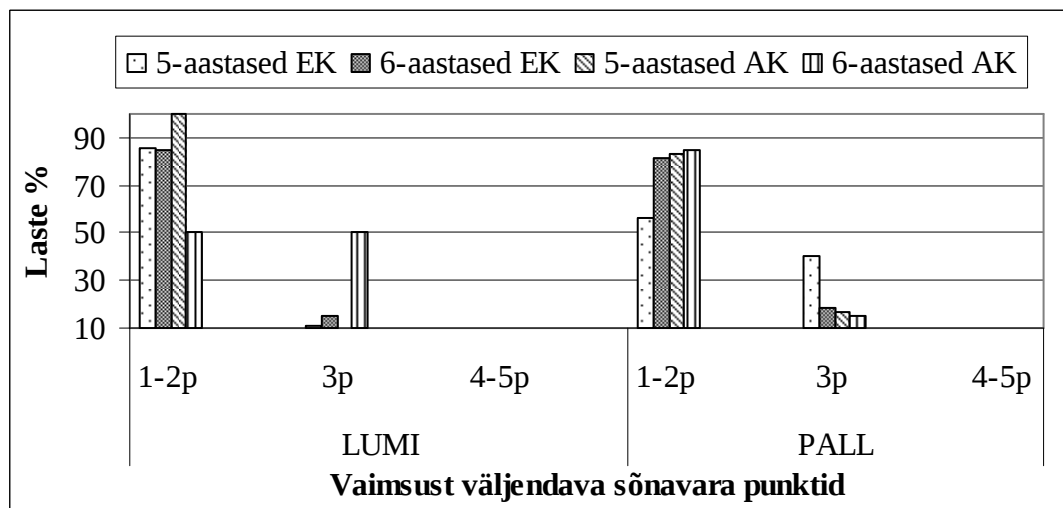


Joonis 2. Laste jaotus sissejuhatuse eest saadud punktide alusel vahendamata jutustustes.

Märkus. Siin ja edaspidi 1-2p (ebaküps tase); 3p (arenev tase); 4-5p (piisav tase).

Joonisel 2 on näha, et 50% 6-aastastest EK arenguga lastest esitas **sissejuhatuse** kategooriat arenevale tasemele vastavalt *lumememme* loo põhjal, *palli* loos oli see ligi 70%. Arenevale tasemele vastas jutustuse sissejuhatuse kategooria juhul, kui nimetati mõlemad tegelased (*poiss ja tüdruk* või *koer ja tüdruk*) ning vähemalt üks taustaelement (*sünnimuse aeg, koht, tegevus*). Enamus AK 5-aastastest lastest (üle 70%) ning pooled EK 5-aastastest lastest alustasid jutustust *Lumememme* seeria põhjal ilma sissejuhatusega (ei nimetanud jutustuse tegelasi tegelasi ega taustaelemente või oli mainitud üks taustaelement aga tegelased olid nimetamata), st kategooria eest saadi vaid 1-2p. Samas võib *Palliloo* tulemuste põhjal öelda, et enamus (ligi 70%) 5- ja 6-aastaseid EK arenguga lapsi sai sissejuhatuse kategooria eest 3p, st nimetati mõlemad tegelased ja üks taustaelement. Ligi pooled 5-aastasest AK lastest said samuti *Palliloo* järgi sissejuhatava kategooria eest arenevale tasemele vastavad punktid (3p). 6-aastaste AK laste tulemused olid kehvemad kui 5-aastaste tulemused *palli* loo põhjal. Üldistavalt võib öelda, et sissejuhatuse kategooria on 5- ja 6-aastastel lastel kas areneval või ebaküpsel tasemel pildiseeria sisust olenevalt. Seejuures mõjutab jutustuse sisu rohkem just EK 5-aastaseid ja AK lapsi.

Järgnev narratiivi kategooria, mida laste jutustustes hindasin, oli **vaimsust väljendava sõnavara** (VVS) kasutus. Tulemused VVS kategooria esinemise kohta laste iseseisvates jutustustes on esitatud joonisel 3.

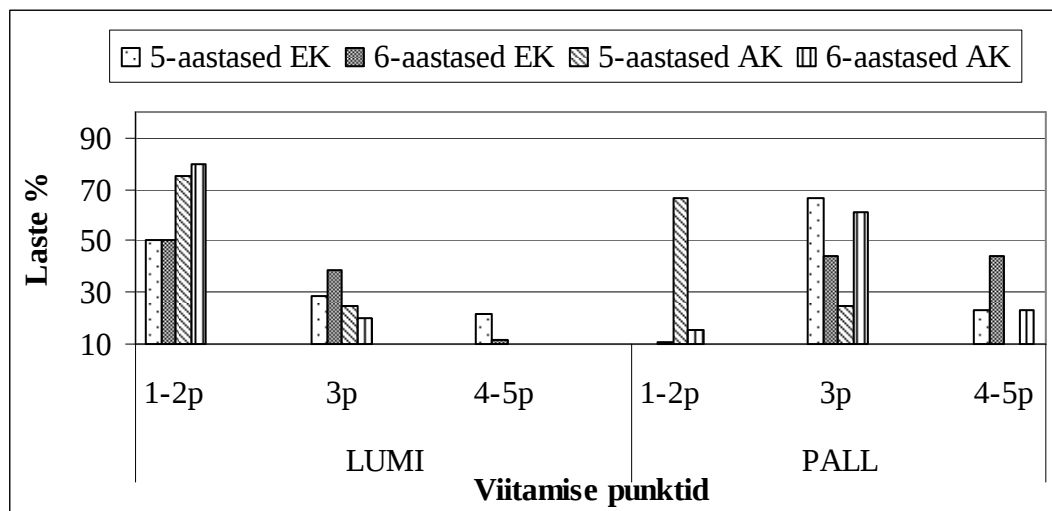


Joonis 3. Laste jaotus vaimsust väljendava sõnavara eest saadud punktide alusel vahendamata jutustustes.

Tulemuste põhjal selgub, et VVS kategooria oli 5-6 aastastel kõige kehvemini esitatud kategooria ning enamusel lastest vastasid antud kategooria eest saadud punktid minimaalsele tasemele. Lapsed ei kasutanud mitte ühtegi kognitiivset ega emotsionaalset seisundit

väljendavat sõna tegelaste mõtete ja tunnete kirjeldamiseks (1p) või oli nimetatud ainult üks vaimsust väljendav sõna (2p). Täpsem analüüs näitas, et ligi kolmandik lastest kasutas maksimaalselt ühte kognitiivset (*tahtis, mõtles* jt) või emotsionaalset seisundit (*kurb, rõõmus* jt) väljendavat sõna oma jutustuses ja sai selle eest 2 p. Valdav enamus lastest ei kasutanud siiski mitte ühtegi kognitiivset ega emotsionaalset seisundit kirjeldavat sõna tegelaste mõtete või tunnete iseloomustamiseks. Selgus, et 6-aastased AK lapsed, kes jutustasid *Lumememme* seeria põhjal, olid antud kategooria osas kõige edukamad - 50% lastest sai selle kategooria eest 3 p, st kasutas rohkem kui ühte vaimsust väljendavat sõna, kuid VVS ei olnud mitmekesine ning neid ei olnud tegelaste sisemiste mõtete ja tunnete kirjeldamiseks kasutatud kõikjal, kus võimalik. EK 5-aastased olid teistest lastest edukamad *Palliloos* (ligi 40% lastest sai VVS-i eest punkte, mis vastasid arenevale tasemele).

Järgnevalt analüüsisin seda, kuidas arvestavad lapsed kuulajaga pildiseeria järgi iseseisvalt jutustades ning kui täpne ja arusaadav on **viitesuhete võrgustik**. Selgub, et jutustuse aines mõjutas märkimisväärselt vastava kategooria esinemist laste narratiivides, kuna *lumememme* loo järgi jutustades oli 50% EK arenguga lastest ja üle 70% AK lastest

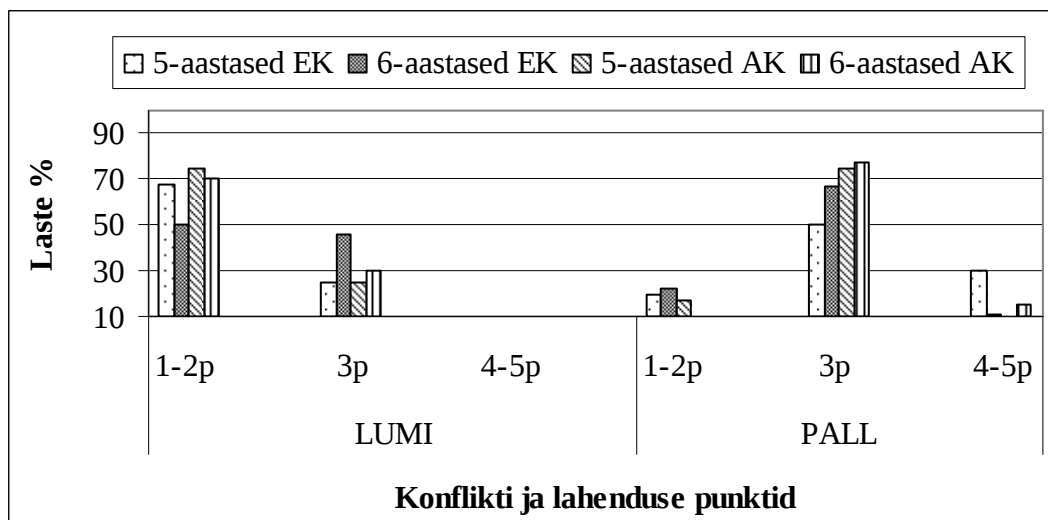


Joonis 4. Laste jaotumine viitamise kategooria eest saadud punktide alusel vahendamata jutustuses.

antud kategooria lõikes ebaküpsel tasemel (jutustuses oli liialdatud asesõnadega ning ilma pildiseeria toeta ei oleks jutustus olnud mõistetav). Samas *Palliloo* järgi jutustades selgus, et enamus 5-aastaseid EK arenguga ja 6-aastaseid AK lapsi said vastava kategooria eest punkte, mis vastasid arenevale tasemele (alati ei olnud võimalik aru saada, kellest või millest on jutt). Kõige edukamad olid antud kategooria osas 6-aastased EK arenguga lapsed, kellest ligi 50% said punkte, mis vastasid piisavale tasemele ning mille järgi oli viitamine selge ja arusaadav

kogu loo vältel. Tulemuste põhjal selgus, et enamuse 5-aastastest AK lastest ei arvesta pildiseeria järgi jutustades kuulajaga ning paljudel juhtudel esineb asesõnadega liialdamist.

Joonisel 5 on esitatud tulemused jutus esineva **konflikti ja lahenduse** kajastamise kohta laste iseseisvates jutustustes. Selgub, et *Lumememme* seeria põhjal ei suutnud enamuse lapsi (va 6-aastased EK lapsed) põhilist narratiivi osa, milleks on komplitseeriv tegevus (*Poiss tõstis palli lumememme otsa, Lumememm läks katki*), välja tuua. Seega olid enamuse AK ja 5-aastaste EK laste jutustusi mittekoherentsed narratiivid, kui jutustuse sisu oli *lumi*. Samas ligi pooled 6-aastastest EK lastest sai antud kategooria arenevale tasemele vastavad 3 p, st loos oli esitatud konflikt ja lahendus, kuid puudusid viited algatavale sündmusele ja tegelaste sisemistele plaanidele. Selgus, et *Palliloo* põhjal suutsid enamuse EK ja AK lastest põhilise sündmuse välja tuua, kusjuures kolmandik 5-aastaseid EK lapsi sai antud kategooria eest piisavaid punkte (4-5p). Välja oli toodud algatav sündmus (*Pall läks vette*), tegelaste sisemine plaan/reaktsioon (*Koer otsustas ise palli ära tuua*). Seega võib öelda, et jõukohase materjali

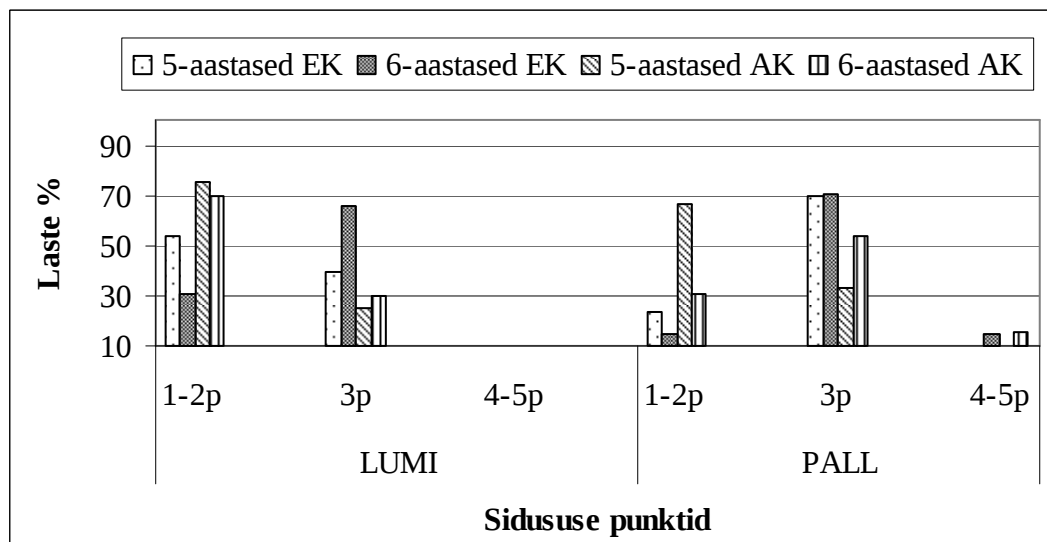


Joonis 5. Laste jaotumine konflikti ja lahenduse eest saadud punktide alusel vahendamata jutustuses.

korral suudavad 5- ja 6-aastased EK ja AK lapsed esitada loos põhjus-tagajärg seose, kuid valdavalt on jutustused siiski lõpetamata episoodid (st puuduvad viited algatavale sündmusele ja tegelaste sisemistele plaanidele).

Järgnevalt analüüsisin **sidususe** kategooria eest saadud punktide esinemist laste vahendamata narratiivides. Jooniselt 6 on näha, et 6-aastaste EK laste jutustused on olenemata sisust sidususe osas areneval tasemel. Ligi 70% lastest sai antud kategooria eest 3 punkti (st et jutustuses olevad tegevused on loogiliselt järjestatud, kuid puudub sujuvus, võib esineda

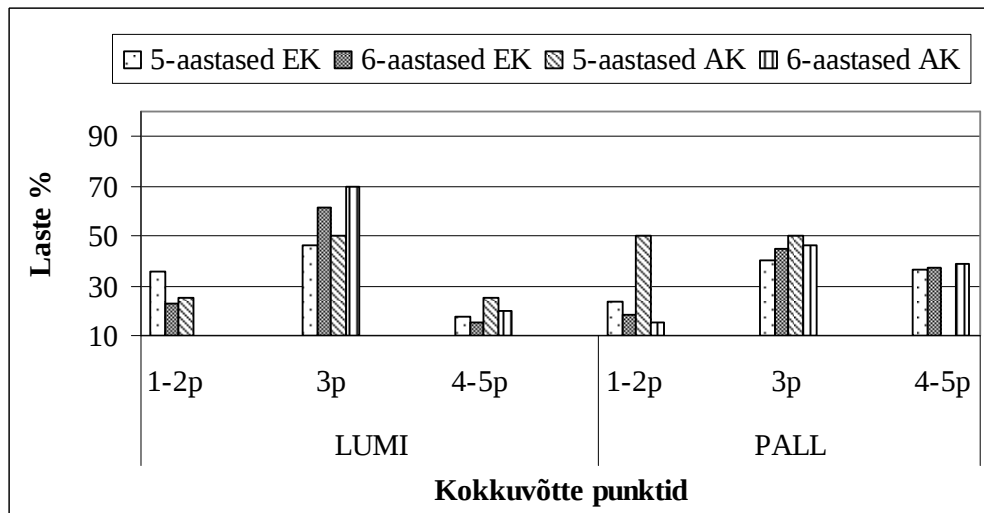
mõttelüüki või olulised tegevused on esitatud minimaalsete detailidega). Ülejäänud gruppidel mõjutas pildiseeria aines märkimisväärselt sidusust. AK laste jutustused olid



Joonis 6. Laste jaotumine sidususe eest saadud punktide alusel vahendamata jutustuses.

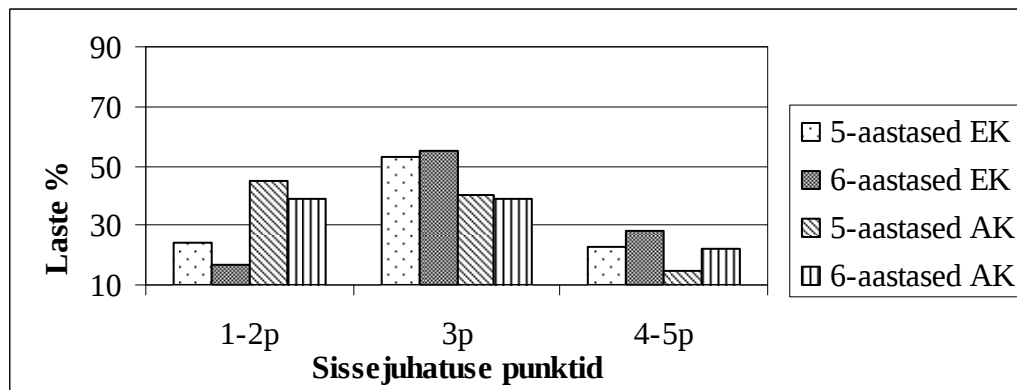
valdavalt semantiliselt mittesidusad tervikud. Ligi 50 % EK 5-aastastest lastest sai *Lumememmeloo*s sidususe eest punkte, mis vastas ebaküpsele tasemele. Sündmused olid esitatud ebaloogiliselt, puudusid sujuvad üleminekud lausungite vahel ning esines mõttelüüki, mistõttu oli jutustus mittekoherentne. *Palliloo* järgi produtseeritud narratiivide põhjal võib öelda, et enamuse EK laste jutustustest vastab sidususe osas arenevale tasemele. Jutus on sündmused loogiliselt seostatud, kuid lausungite vahel ei ole üleminekud sujuvad, jutustuses esineb üleliigseid detaile jm.

Viimase kategooriana hindasin laste iseseisvates jutustustes **kokkuvõtte** osa (joonis 7). Lapsed said punkte vastavalt sellele, kui täpselt oli viidatud loo lõpus tegelaste käitumisele või tunnetele (sisemised ja välised reaktsioonid). *Lumememmeloo* lõpus tõid enamuse EK ja AK lapsi välja ühe tegelase käitumise või tunded (nt *Tüdruk läks nuttes tupp*), mis vastas arenevale tasemele. Piisavad punktid oleks saanud siis, kui loo lõpus on mõlema tegelase reaktsioone kirjeldatud. *Palliloo* põhjal selgus, et üle kolmandiku lastest (va 5-aastased AK) said kokkuvõtte eest punkte, mis vastasid kõige kõrgemale tasemele. Ülejäänud juhtudel olid kokkuvõtted areneval tasemel vastavad. Kokkuvõtte kategooria eest saadud tulemused olid kõige kehvemad AK 5-aastastel lastel, kellest pooltel oli skoor minimaalne, st jutu lõpus ei olnud tegelaste reaktsioone välja toodud ning jutt lõppes otsese tulemuse esitamisega (*Koer tõi palli veest välja, Lumememm läks katki*).



Joonis 7. Laste jaotumine kokkuvõtte eest saadud punktide alusel vahendamata jutustuses.

Vahendatud jutustuse tulemused. Kuna jutu sisu ei avaldanud mõju erinevatele narratiivi kategooriatele vahendatud jutustuse puhul, siis on järgnevas analüüsis erineva sisuga (*Pall* ja *Lumi*) jutustused kokku pandud. Joonistel 8-13 on esitatud tulemused erinevate kategooriate esinemise kohta laste vahendatud jutustustes. Täpsemad andmed (%) laste jaotumise kohta erinevate kategooriate ees saadud punktide alusel vahendamata jutustustes on esitatud lisas 6 (vt tabel 2).

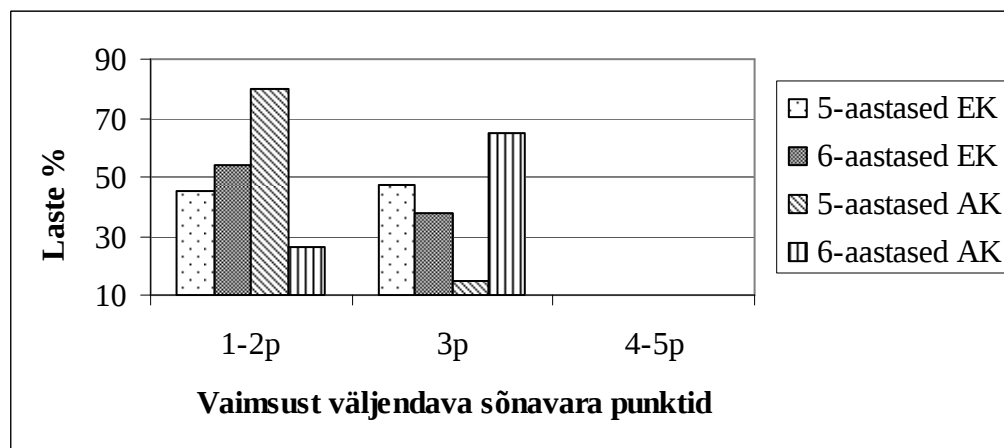


Joonis 8. Laste jaotumine sissejuhatuse kategooria eest saadud punktide alusel vahendatud jutustuses.

Joonisel 8 on näha, et veidi üle poole EK lastest said **sissejuhatuse** eest 3 punkti, st loo alguses olid mainitud mõlemad tegelased ja üks taustaelement. Umbes kolmandik 6-aastaseid EK lapsi esitas jutu alguses piisavalt informatsiooni loo tegelaste ja tegevuse taustaelementide kohta ning sai vastava kategooria eest 4-5p. AK lastest umbes 40% sai antud

kategooria eest 3 punkti. Kõige kehvemad tulemused olid antud kategooria osas AK 5-aastastel lastel, kellest ligi 50% alustas jutustust ilma sissejuhatusega.

Vaimsust väljendava sõnavara kategooria tulemused olid ümberjutususe puhul (vt joonis 9) paremad kui iseseisvas jutustuses (vt ka joonis 3), kusjuures kõige edukamad olid 6-

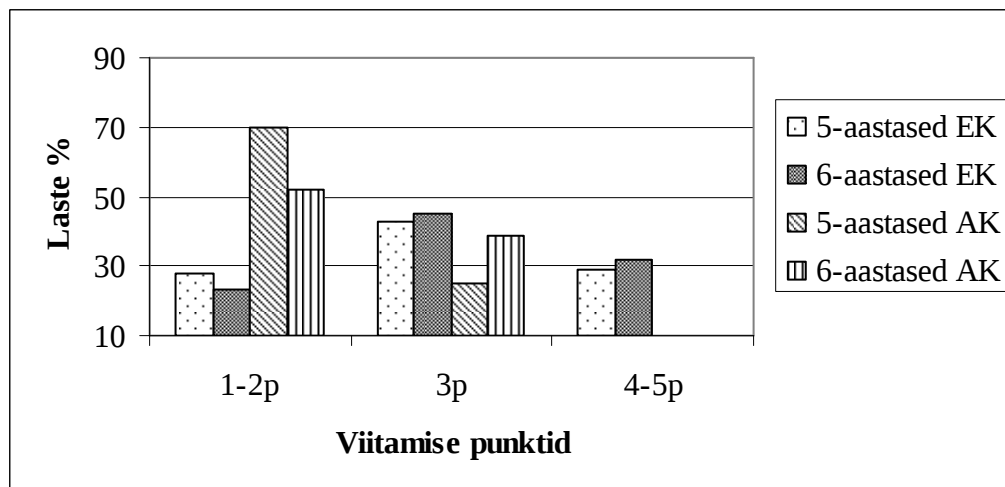


Joonis 9. Laste jaotumine vaimsust väljendava sõnavara eest saadud punktide alusel vahendatud jutustuses.

aastased AK lapsed, kellest ligi 70% oli VVS arenevale tasemel vastav (3p). Ligi pooled EK 5-aastastest said samuti antud kategooria eest 3 punkti, st, et vaimusust väljendavaid sõnu kasutati tegelaste tunnete ja mõtete kirjeldamiseks mõningatel juhtudel (mitte kõikjal, kus vaja). Enamus alakõnega 5-aastaseid lapsi (80%) sai tulemuse, mis vastas minimaalsele tasemele. Tulemuste põhjal võib järeldada, et 5-6 aasta vanused lapsed (va AK 5-aastased) kasutavad küll ümberjutustustes rohkem vaimsust väljendavaid sõnu tegelaste kirjeldamisel, võrreldes iseseisva jutustusega, kuid siiski on antud kategooria esinemine laste jutustustes vähene.

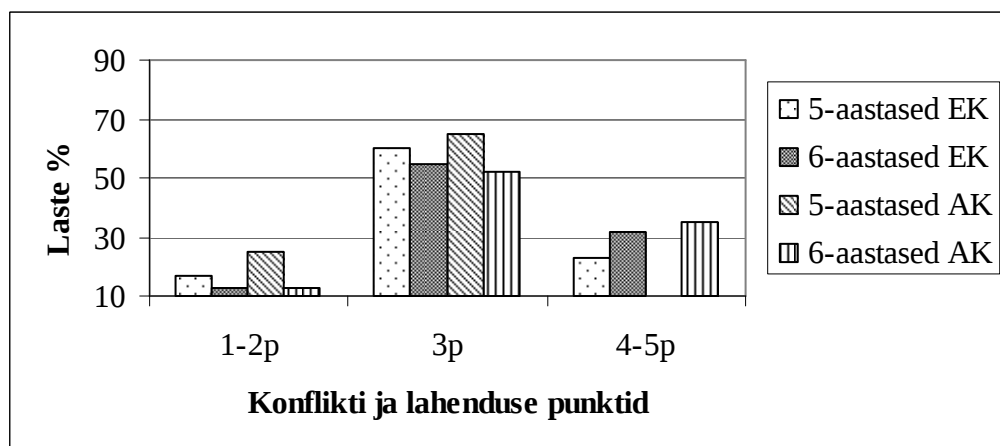
Järgnevalt analüüsisin seda, kuidas arvestavad lapsed kuulajaga vahendatud jutustuses. **Viitamise** eest saadud punktid on esitatud joonisel 10. Ka selle kategooria osas eristub teistest gruppidest kõige selgemini 5-aastaste AK laste grupp, kellest enamus (70%) sai punkte, mis vastas ebaküpsle tasemele. Viitesuhete võrgustik oli ebaselge 6-aastaste AK laste jutustustes ligi pooltel juhtudel. Liialdatud oli asesõnadega ning paljudel juhtudel jäi kuulajale arusaamatuks, kellest või millest on jutt. Ligi kolmandik EK 5- ja 6-aastaste laste vahendatud jutustustest aga olid viitamise osas selged ja arusaadavad (kategooria eest saadi 4-5p). Vähem kui kolmandikul EK lastest oli viitamise kategooria ebaküpsel tasemel (1-2p). Seega võib öelda, et EK lapsed suudavad üldjuhul vahendamata jutustuses esitada kuulajale arusaadava

loo, kuid mõningatel juhtudel on viitamine ebaselge ning kuulaja peab siiski ise puuduvat infot tuletama (so arenev tase).



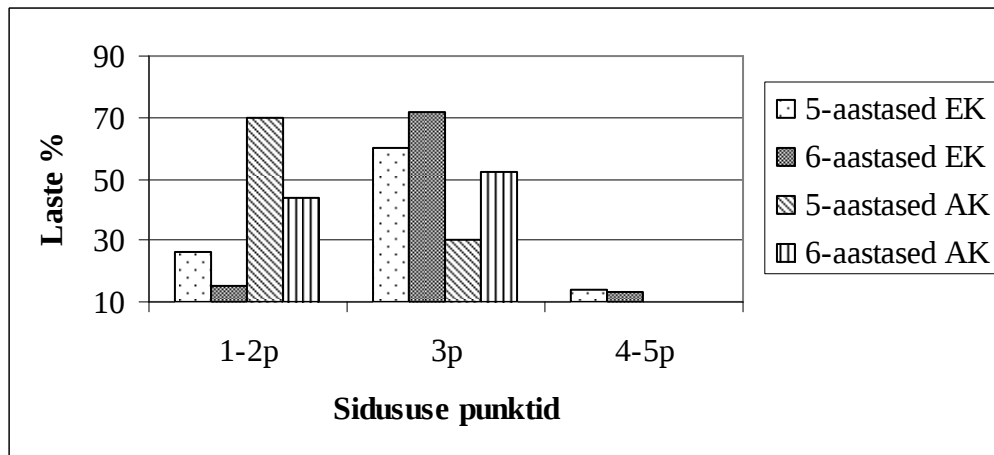
Joonis 10. Laste jaotumine viitamise eest saadud punktide alusel vahendatud jutustuses.

Selgub, et vahendatud jutustuses suudavad üle poolte kõikidest lastest esitada jutustuses põhilise **konflikti ja lahenduse** ning said antud kategooria eest 3p, mis vastab arenevale tasemele (vt joonis 11). Ligi kolmandik 6 aastaseid (EK ja AK) lapsi nimetas jutus lisaks konfliktile ja lahendusele algatava sündmuse (nt *Mati nägi, et lumememmel ei ole veel pead*; *Pall kukkus vette*) ja kirjeldas tegelase kavatsusi/sisemisi reaktsioone (*Mati tahtis tüdrukut aidata*; *Muki otsustas palli ise veest ära tuua*), st esitas loos tervikliku episoodi.



Joonis 11. Laste jaotumine konflikti ja lahenduse eest saadud punktide alusel vahendatud jutustuses.

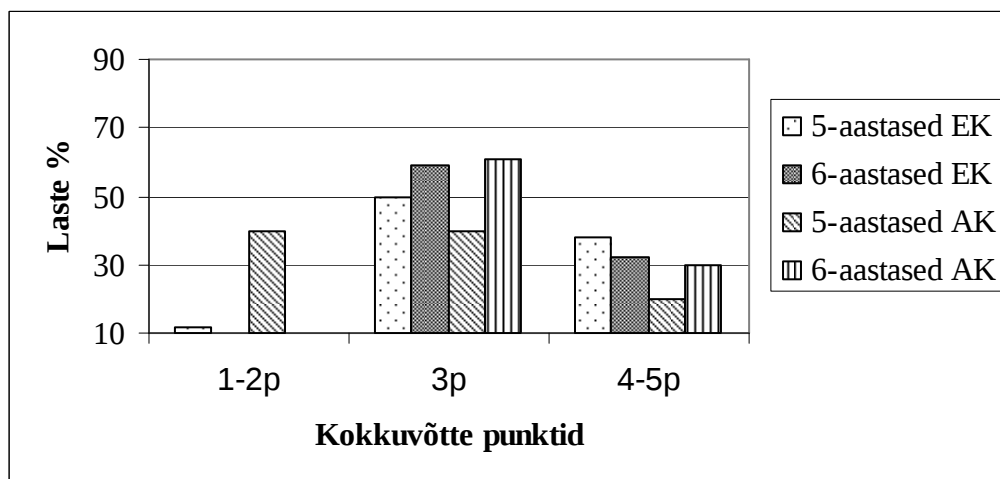
Seega võib järeldada, et vahendatud jutustuses erinesid 5- ja 6-aastaste laste tulemused episoodi terviklikkuse osas, st 6-aastased esitasid loos sagedamini algatavaid sündmusi ja tegelaste sisemisi reaktsioone (kategooria eest saadi 4-5p) kui 5-aastased.



Joonis 12. Laste jaotumine sidususe eest saadud punktide alusel vahendatud jutustuses.

Joonisel 12 on esitatud **sidususe** eest saadud tulemused laste vahendatud jutustustes. Selgus, et üle poolte 5- ja 6-aastaste EK laste jutustustest vastas sidususe osas arenevale tasemele, st et loos esitatud sündmused olid loogiliselt järjestatud, kuid kriitilised sündmused olid esitatud minimaalsete detailidega, puudusid sujuvad üleminekud vm. Samuti on joonisel 12 näha, et kõige kehvemad tulemused sidususe eest olid AK 5-aastastel lastel. Ka iseseisvas jutustuses (vt joonis 6) oli AK lastel valdavalt kõige madalam skoor, st et tegevused olid ebaloogiliselt järjestatud, esinesid mõttelüngad jm.

Kokkuvõtte kategooria osas said vahendatud jutustuses ligi kolmandik EK ja AK 6-aastaseid lapsi maksimaalse tulemuse. Valdav osa 5-6-aastastest lastest nimetas vaid ühe



Joonis 13. Laste jaotumine kokkuvõtte eest saadud punktide alusel vahendatud jutustuses.

tegelase reaktsioonid loo lõpus, st et kokkuvõtte osa vastas arenevale tasemele. Teistest gruppidest kehvemad tulemused olid AK 5-aastastel, kellest ligi 40% ei toonud loo lõpus kummagi tegelase reaktsioone välja.

Lastegruppide vahelised erinevused

Alljärgnevalt on analüüsitud seda, kas uurimismeetod eristab laste gruppe vanuse ja diagnoosi järgi. Gruppidevaheliste erinevuste olulisuse väljaselgitamiseks kategooriate lõikes, kasutasin *Kolmogorov-Smirnovi* two-sample testi. Antud test võimaldab välja selgitada, kas valimid pärinevad samast populatsioonist (Cohen jt, 2008). Esiteks võrdlesin neid gruppe, kelle vahendatud jutustus oli teemal *Lumememmelugu* ja vahendamata jutustus teemal *Pallilugu*. Seejärel võrdlesin neid lapsi, kelle vahendatud jutustus oli *Pallilugu* ja vahendamata *Lumememmelugu*. Täpsemad andmed gruppidevaheliste oluliste erinevuste kohta on esitatud lisa 6 tabelites 3-4. Selgus, et lastegruppide vahel ei ilmnenu narratiivi koherentsuse kategooriate osas statistiliselt olulisi erinevusi juhul, kui vahendatud jutustus oli teemal *Pall* ja vahendamata teemal *Lumi* (vt tabel 4, lisa 6). Ilmnes vaid üks statistiliselt oluline erinevus 6-aastaste AK ja EK laste gruppide vahel vahendamata jutustuses SIDUSUSE kategooria osas. Küll aga tulid statistiliselt olulised erinevused narratiivi kategooriate lõikes välja juhul, kui vahendatud jutustuse sisu oli *Lumi* ja vahendamata sisu *Pall* (vt tabel 3, lisa 6). Alljärgnevalt on vastavaid tulemusi kirjeldatud jutustuse tüübist lähtuvalt.

Vahendamata jutustuse tulemused Palliloo järgi. Selgus, et statistiliselt oluliselt erinesid 5-aastaste AK laste tulemused VIITAMISE kategooria osas 5- ja 6-aastaste EK laste tulemustest ($p = 0,003$), SIDUSUSE kategooria osas ilmnemise olulised erinevused 5-aastaste AK ja 6-aastaste EK grupi vahel ($p = 0,016$) ning koondtulemuste (NSKOORI) osas erinesid 5-aastaste AK tulemused oluliselt kõikidest teistest gruppidest ($p < 0,05$). Ülejäänud kategooriate osas gruppidevahelisi olulisi erinevusi ei ilmnenu.

Vahendatud jutustuse tulemused Lumememmeloo järgi. Vahendatud jutustuses ilmnemise gruppidevahelised statistiliselt olulised erinevused *lumememme* loo järgi jutustades VIITAMISE, SIDUSUSE ja NSKOORI osas peamiselt AK 5-aastaste ja EK arenguga gruppide vahel. Koondtulemuste osas olid statistiliselt olulised erinevused ka AK 6-aastaste ja EK arenguga 6-aastaste laste vahel ($p < 0,05$).

ARUTELU

Käesolevas töös uurisin 5-6 aasta vanuste eakohase kõnearenguga (EK) ja alakõnega (AK) eesti laste vahendatud ja vahendamata narratiive kahe erineva pildiseeria järgi (*Pallilugu* ja *Lumememmelugu*). Jutustamisoskuse hindamine ja lapse jutustamise taseme välja selgitamine on logopeedile suur väljakutse. Põhiline küsimus on selles, mida tuleks

jutustuse puhul hinnata ning millised on need olulised tunnused, mille alusel saaks hinnata 5-6 aastaste laste jutustamisoskuste taset ning milliseid oskusi on konkreetsel lapsel vaja arendada. Narratiivsete oskuste taseme väljaselgitamisel hinnatakse jutustuses tavaliselt eraldi mikro- (lausungite pikkus, keerukus, siduvate vahendite kasutus jm) ja makrostruktuuri (infoüksuste hulk, teksti üldine organiseeritus) (Liles & Duffy, 1995; Botting, 2002; Norbury & Bishop, 2003), mis muudab logopeedi jaoks jutustuse hindamise väga mahukaks ja aeganõudvaks protseduuriks. Ainult mikrotasandi analüüs ei võimalda adekvaatselt hinnata, kas laste jutustused on ka sisuliselt sidusad tervikud. Samuti ei piisa jutustuse hindamisel sellest, kui hinnata ainult infoüksuste hulka. Vajadus on vahendi järele, mis võimaldaks logopeedil kompaktselt laste narratiivseid oskusi nii mikro- kui makrostruktuuri näitajate osas hinnata. Seega seadsin oma magistritöö üheks ülesandeks välja töötada praktikas lihtsalt kasutatav vahend laste narratiivsete oskuste taseme välja selgitamiseks. Kuna olulisim kriteerium õnnestunud narratiivi puhul on semantiline koherentsus (Karlsson 2002; Leinonen jt, 2002), siis arvestasin jutustuste kodeerimisjuhiste väljatöötamisel neid tunnuseid, mis võimaldavad hinnata eelkõige sisulist terviklikkust.

Minu magistritöös kasutatud narratiivi skoorimise skeem (NSS) (www.saltsoftware.com/training/handcoded/nss/cfm), mida antud töö jaoks on adapteeritud, võimaldab hinnata koherentsust nii mikro- kui ka makrotasandil, kuna selles on lisaks jutugrammatika üksustele (Stein ja Glenn, 1979) arvestatud ka sisulist sidusust ja viitamist. Kohandatud hindamismeetodi sobivust laste kõnearengu taseme määramisel oli vaja kontrollida, kuna on leitud, et tulemusi võib mõjutada nii pildiseeriade sisu kui ka narratiivi esilekutsumise viis (Liles, 1993). Seetõttu oli üheks töö ülesandeks välja selgitada, kuidas nimetatud tegurid tulemusi mõjutavad ning kas meetod sobib jutustamisoskuse taseme määramiseks. Jutustuste koherentsuse hindamisel analüüsisin kuut narratiivi kategooriat: sissejuhatus, vaimsust väljendava sõnavara kasutus, viitamine ja kuulajaga arvestamine, konflikti ja lahenduse esitamine, sidusus ning kokkuvõtte loo lõpus.

Esmalt kontrollisin, kas ja kuidas jutustuse sisu mõjutab vahendamata ja vahendatud jutustuste koondtulemusi ja erinevate kategooriate esinemist jutustustes, kuna varasemates sarnase teemaga üliõpilastöodes (Arnek, 2007; Balkašina, 2008; Ruul, 2009) ei ole sisu võimaliku mõjuga arvestatud. Eelpoolnimetatud üliõpilastöodes on kasutatud samu pildiseeriaid ning Arnek (2007) leidis, et *Lumememmeloo* järgi võib ümberjutustus osutuda raskemaks kui *Palliloo* järgi, kuna originaaltekstid (vt lisa 2) on erineva pikkusega. Samuti on kirjandusest teada, et 5- ja 6-aastased lapsed eelistavad isikunarratiivides jutustada lugusid, mille sündmused kulgevad ootuspäraselt (Nelson, 1996). Oletasin, et lapsed jutustavad

koolieelses eas edukamalt *Palliloo* järgi, kuna selles kirjeldatud komplitseeriva tegevuse osas viib tegelase eesmärgipärane tegutsemine oodatud tulemuseni (*Koer läheb palli päästma ning toob palli veest välja*). Hüpotees leidis kinnitust osaliselt. Selgus, et statistiliselt oluliselt mõjutas narratiivi sisu 5-6 aasta vanuste EK ja AK laste vahendamata jutustusi, seejuures jõukohasemaks osutus *Pallilugu*. Vahendatud jutustuses ei olnud sisu mõju oluline.

Järgnevalt analüüsisin seda, kuidas sisu mõjutas erinevate narratiivi kategooriate (sissejuhatus, vaimsust väljendav sõnavara jne) esitamist laste vahendamata jutustuses. Tulemustest selgus, et kõikides gruppides ilmnemise loo sisust tulenevad erinevused konflikti ja lahenduse kategooria esitamisel. Lapsed suutsid põhjus-tagajärg seose esitada paremini *Palliloos* kui *Lumememmeloo*s. Samuti mõjutas jutustuse sisu kõikides gruppides (va AK 5-aastased) viitamise edukust ja koondskoori. Viitesuhete võrgustikku esitasid lapsed täpsemalt ja selgemalt jällegi *Palliloo* kui jõukohasema loo järgi jutustades. 5-aastaste EK ja 6-aastaste AK laste jutustustes ilmnemise oluline sisu mõju ka sidususe kategooriale ning *Palli*-teemalised narratiivid olid sidusamad kui *Lumememme*-teemalised. 5-aastaste AK laste puhul ei olnud loo sisust tulenevad erinevused narratiivide kategooriate (va konflikt ja lahendus) lõikes küll statistiliselt olulised, kuid ka selle grupi laste tulemused olid erinevate kategooriate osas üldiselt paremad *Palliloo* põhjal. Põhjuseks, miks erinevused ei olnud statistiliselt olulised, võib olla asjolu, et AK laste valim oli väike ning AK 5-aastastele lastele osutus jutustamine raskeks mõlema pildiseeria järgi. Seega mõjutab jutustuse aines oluliselt narratiivi koherentsust. Jõukohasema loo järgi jutustades on laste narratiivid koherentsemad kui keerulisema sisuga loo järgi jutustades. *Palliloo* põhjal suutsid lapsed iseseisvalt jutustades moodustada koherentsemaid narratiive kui *Lumememmeloo* järgi. Seega võib väita, et iseseisva jutustuse uurimisel on diagnostilise vahendi puhul oluline jälgida jutustuse sisu jõukohasust. Käesoleva uurimistöö metoodika väljatöötamisel püüti koostada kaks sisuliselt raskusastmelt sarnast lugu, kuid uurimise käigus selgus, et lood ei osutunud identseteks ja jutustuse aines mõjutas tulemusi. Koolieelses eas on jõukohane jutustus, milles tegevus kulgeb ootuspäraselt ning on vastavuses laste enda kogemustega. 5-6 aastaste laste puhul on oluline, et algatav sündmus oleks pildil selgelt kujutatud, nagu see oli *Palliloos* (*Pall kukkus vette*). *Lumememmeloo*s oli algatavaks sündmuseks aga poisi plaan (*soov tüdrukut aidata*). Kuna raskemas loos ei olnud algatav sündmus pildil tajutav, siis võib see olla üheks põhjuseks, miks antud seeria järgi jutustades vastavaid elemente välja ei tooda. 5-6 aasta vanustele lastele valmistab raskusi põhjus-tagajärg seoste esitamine jutustuses, kus on vastuolu tegelase soovi ja tulemuse vahel (nt *Lumememmeloo*s tahtis poiss tüdrukut aidata, aga tegi lumememmele liiga suure pea ning lumememm läks katki). Samuti võis antud

pildiseerial kujutatud sündmus jääda lastele arusaamatuks, kuna paljudel juhtudel ei märgitud ära, et poiss tegi liiga suure pea ning arvati, et lumememm sulas ära.

Teise hüpoteesina eeldasin, et iseseisev jutustamine valmistab lastele suuremaid raskusi kui ümberjutustamine, kuna jutustajal ei ole abiks eelnevalt tajutud teksti mõtteprogrammi ning keelevahendeid. Hüpotees leidis kinnitust EK arenguga laste puhul. Selgus, et vahendatud jutustuses oli EK lastel kõikide kategooriate ning koondtulemuste osas paremad tulemused kui iseseisvas jutustuses. AK lastel ei mõjutanud meetod tulemusi nii palju. Võrreldes AK laste tulemusi EK lastega selgub, et ainult AK laste hulgas esines juhuseid, kus iseseisev jutustus oli ümberjutustusega võrreldes parem, kuid erinevus ei olnud statistiliselt oluline. Ümberjutustamisel mängib olulist rolli tajutu säilitamine mälus (Karlep, Kontor, 2001; Karlep, 2003) ning on leitud, et AK lapsed jätavad originaalteksti kehvemini meelde kui EK lapsed ning seetõttu esinevad reprodutseerimisel ebatäpsused (Bishop & Donlan, 2005). See võis olla üheks põhjuseks, miks antud uurimuses ei olnud AK laste ümberjutustuste tulemused iseseisva jutustusega võrreldes paremad.

Kolmandaks oletasin, et narratiivi esilekutsumise meetodi mõju on koherentsuse tunnustele erinev: mõju on väiksem makrostruktuuriga seotud tunnustele (sissejuhatus, konflikt ja lahendus, kokkuvõte) ja suurem mikrostruktuuriga seotud tunnustele (viitamine, sidusus). Hüpotees ei leidnud täielikult kinnitust, sest mõju avaldus nii makro- kui mikrostruktuuriga seotud tunnuste puhul olenevalt jutustuse ainesest ja kõnearengu tasemest. 5-aastaste AK lastel puhul ei erinenud ühel või teisel viisil esilekutsutud narratiivide tulemused oluliselt, kuna selle grupi lastele valmistas ühtviisi raskusi nii vahendatud kui vahendamata tekstiloomel. AK lastel mõjutas meetod oluliselt vaid 6-aastaste laste tulemusi. 6-aastastel AK lastel esines konflikti ja lahenduse kategooria ning koondskoori osas kahe erineva narratiivi esilekutsumise meetodi vahel oluline erinevus juhul, kui ümberjutustus oli teemal *Pallilugu* ja iseseisev jutustus teemal *Lumememmelugu*, edukamaks osutus ümberjutustus. Tulemused on võrreldavad EK 5-aastaste lastega, kellel samasuguse piltide esitamise järjekorra puhul (mudelina jutustus teemal *Pallilugu* ja iseseisev jutustus teemal *Lumememmelugu*) olid ümberjutustuse tulemused kõikide narratiivi kategooriate lõikes (va viitamine ja kokkuvõte) oluliselt paremad. *Lumememmeloo* järgi oli iseseisev jutustamine 5-aastastele EK ja 6-aastastele AK lastele raskem kui *Palliloo* järgi ning esimesel juhul (kui mudeliks oli *Lumememmelugu* ja sellele järgnes *Pallilugu*) tulid erinevused iseseisva ja ümberjutustuse vahel selgemalt välja. 6-aastastel EK lastel mõjutas meetod makrostruktuuri juhul, kui ümberjutustuse sisu oli *lumi* ja iseseisva jutustuse sisu *pall*. Statistiliselt oluliselt paremad olid vahendatud jutustuse tulemused iseseisva jutustusega võrreldes nii

sissejuhatuse, vaimsust väljendava sõnavara, konflikti ja lahenduse kui kokkuvõtte osas. Tulemused on kooskõlas ka Soodla jt (2010) uuringu tulemustega, kus selgus, et EK lastel oli vahendatud narratiivis infoüksuste hulk ja narratiivi keerukuse indeks, millega hinnati narratiivi makro- ja mikro- tasandit, suurem kui vahendamata narratiivis. Kui iseseisev jutustus on lastele jõukohane (*Pallilugu*), siis ei ole meetodi mõju 5-aastastel EK lastel oluline. Samas ei kehti see 6-aastaste EK laste kohta, kelle ümberjutustuse tulemused olid erinevate kategooriate osas 5-aastastega võrreldes paremad olenemata jutustuse sisust. Võib oletada, et 6-aastased EK arenguga lapsed suudavad 5-aastastega võrreldes originaalteksti paremini meelde jätta.

Oletasin, et narratiivi esilekutsumise meetod mõjutab eriti viitamise kategooriat, kuna on leitud, et ümberjutustustes on viitesuhete võrgustik täpsem ja arusaadavam kui iseseisvas jutustuses (Arnek, 2007; Ripich & Griffith, 1988). Hüpootees leidis kinnitust vaid 6-aastaste EK laste grupis, kelle ümberjutustused olid teemal *Pallilugu* ja iseseisvad jutustused teemal *Lumememmelugu*. Antud töö tulemuste põhjal võib väita, et meetod mõjutab EK laste narratiivi koherentsust nii makro- kui mikrotasandil ning ümberjutustuse tulemused on iseseisva jutustuse tulemustega võrreldes erinevate kategooriate osas paremad. Meetodi mõju mikrotasandi tunnustele võib ilmnedas selgemalt juhul, kui täpsemalt analüüsida erinevate siduvate vahendite kasutust, lausungite pikkust, keerukust jne. Kuna käesolevas töös eelpool nimetatud tunnuseid eraldi ei analüüsitud, ei saa tulemusi üldistada. Käesoleva uurimuse tulemusi interpreteerides tuleb kindlasti arvestada jutustuse sisu mõjuga ning AK laste väga väikeste valimitega antud analüüsi aspekti osas.

Neljandaks oletasin, et vahendatud jutustus eristab AK lapsi EK lastest paremini ning erinevused ilmnevad peamiselt mikrostruktuuri näitajate (viitamine, sidusus) osas. Hüpootees leidis kinnitust osaliselt, kuna lastegruppide vahel ilmnasid statistiliselt olulised erinevused nii vahendatud kui vahendamata jutustuses juhul, kui mudeliks oli *Lumememmelugu* ja iseseisvaks jutustuseks *Pallilugu*, kusjuures rohkem statistiliselt olulisi erinevusi ilmnas vahendatud jutustuses. Seega võib käesoleva töö tulemuste põhjal väita, et 5-6 aasta vanuses sobib kõnearengu taseme väljaselgitamiseks nii vahendatud kui vahendamata narratiiv, kuid oluline on pildiseeriade esitamise järjekord. Raskem seeria sobib ümberjutustamiseks ja kergem seeria iseseisvaks jutustamiseks. Kinnitust leidis ka hüpooteesi teine pool, kuna gruppidevahelised erinevused ilmnasid just mikrostruktuuri näitajate (viitamine ja sidusus) ning koondskooride osas. Kõige selgemini eristusid eelpool nimetatud näitajate osas EK lastest AK 5-aastased nii vahendatud kui vahendamata jutustuses. Sidususe ja koondskoori osas eristusid vahendatud jutustuses (*Lumememmelugu*) EK 6-aastastest ka AK 6-aastased

lapsed. Tulemused on kooskõlas varasemate AK ja EK laste narratiivide mikrostruktuuri uurimustega (Liles, 1993; Liles & Duffy, 1995) toetades seisukohta, et paremini eristavad AK lapsed mikrotasandi tunnused.

Viimase hüpoteesina oletasin, et 5-6-aastaste EK arenguga laste tulemuste vahel on erinevused sissejuhatuse, viitamise ning konflikti ja lahenduse kategooria esinemise osas laste jutustustes. Kirjandusest (Price jt, 2006) on teada, et 6 aasta vanuses on arenevateks oskusteks sissejuhatuse, algatava sündmuse ning tegelaste tunnete ja sisemiste plaanide esitamine, kuna 6-aastased toovad nimetatud tunnuseid oma jutustustes nooremate lastega võrreldes sagedamini välja. Selgus, et nimetatud tunnuste osas statistiliselt olulisi erinevusi 5- ja 6-aastaste laste vahel ei ilmnenud. Erinevate kategooriate täpsem analüüs vahendamata jutustustes näitas, et kõige paremini eristusid 5-aastaste ja 6-aastaste EK laste tulemused viitamise kategooria osas *Palliloo* põhjal. Selgus, et 6-aastased on antud kategooria osas valdavalt kas areneval või arenenud tasemel ning 5-aastased kindlalt areneval tasemel (asesõnadega liialdamise tõttu ei ole alati võimalik täpselt aru saada, kellest või millest räägitakse, kuid üldiselt on jutustus siiski mõistetav). Ka Balkašina (2008) leidis, et 5-aastased lapsed liialdavad jutustustes rohkem asesõnadega kui 6-aastased. Keerulisema sisuga (*Lumememmelugu*) pildiseeria puhul olid 6-aastastel paremad tulemused sissejuhatuse, konflikti ja lahenduse, sidususe, viitamise ja kokkuvõtte osas. 6-aastastel EK lastel oli antud kategooriate puhul rohkem arenevale tasemele ning vähem ebaküpsele tasemele vastavaid jutustusi kui 5-aastastel. Ka vahendatud jutustuses esitasid 6-aastased EK arenguga lapsed veidi paremini sissejuhatuse ja konflikti kategooriat, kuid erinevused olid väga väikesed.

Käesoleva töö üheks ülesandeks oli kirjeldada tunnuseid, mis on olulised koherentsuse hindamisel. Kuna iseseisev jutustus peegeldab paremini laste sisemist narratiivi struktuuri (ülesehitust) kui ümberjutustus (Liles, 1993), on järgnev analüüs tehtud vahendamata jutustuse põhjal. Analüüsides vahendamata jutustuse tulemusi kategooriate (koherentsuse tunnuste) kaupa, võib käesoleva töö tulemustele tuginedes teha järgmisi järeldusi. Jõukohase sisuga (*pall*) loo puhul on 5- ja 6-aastased EK arenguga lapsed sissejuhatuse kategooria osas valdavalt areneval tasemel ja AK lapsed valdavalt ebaküpsel tasemel. AK laste hulgas ei esinenud praktiliselt ühtegi arenenud tasemele vastavat jutustust nimetatud kategooria osas. Tulemused on kooskõlas ka kirjanduse andmetega selle kohta, et AK lastele valmistab tõsisid raskusi orientatsiooni (tegelaste nimetamine ja taustaelementide väljatoomine) esitamine loo alguses (Botting, 2002). Vaimsust väljendava sõnavara kategooria oli kõige kehvemini esitatud kategooria antud valimi puhul. Ka kirjandusest on teada, et kõige raskem on lastel väljendada tegelaste vaimset ja kommunikatiivset tegevust (Karlep, 2003). Üllatav

oli see, et AK lapsed said EK lastega võrreldes rohkem kõrgemaid punkte antud kategooria osas. Põhjuseks võib olla asjaolu, et osadel AK lastel on suuri raskusi põhjus-tagajärg seoste väljendamisega ning seetõttu püüavad nad rohkem rohkem rõhku panna tegelaste kirjeldamisele (Leinonen jt, 2002). Käesoleva töö tulemustele tuginedes ei saa seda aga kindlalt väita, kuna täpsemalt ei ole analüüsitud VVS ning konflikti ja lahenduse kategooria vahelisi seoseid. Seda aspekti võiks aga edaspidi põhjalikumalt uurida, et välja selgitada, kas VVS kategooria hea esinemine jutustuses võib olla seotud kehva põhjus-tagajärg seose väljatoomisega. Antud kategooria (VVS) vähenenud esinemine laste jutustustes võib osaliselt viidata ka meetoodilise vahendi puudustele. Lastele võis valmistada raskusi piltidel kujutatud tegelaste emotsioonide (*ehmunud*, *kartis* jne) tajumine. Viitamise kategooria puhul on 6-aastased EK arenguga lapsed kas areneval või arenenud tasemel, AK 6-aastased ning EK 5-aastased areneval ning AK 5-aastased ebaküpsel tasemel. Konflikti ja lahenduse kategooria vastab 5-6 aastastel EK ja AK lastel kindlalt arenevale tasemele. Töö tulemused kinnitavad kirjanduse andmeid selle kohta, et 5-6 aastaste laste jutustustes on olemas põhiline episoodi struktuur ning lapsed suudavad esitada sündmuste komplitseeriva osa, kuid veel ei suudeta viidata tegelaste mõtetele ja plaanidele (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Applebee, 1978; Hudson & Nelson, 1984; Stadler & Ward, 2005; Adamka, 2008). Sidususe kategooria on EK arenguga lastel kindlalt areneval tasemel, AK 5-aastastest vastas antud kategooria valdavalt ebaküpsle tasemele, 6-aastaste AK laste jutustused olid kas ebaküpsel või areneval tasemel nimetatud tunnuse osas. Kokkuvõtte osas olid nii EK 5- ja 6-aastaste kui ka AK 6-aastaste jutustused kas arenevale või arenenud tasemele vastavad (vt ka kodeerimise näited lisa 7).

Uurimuses selgus, et ühe ja sama lapse narratiiv võib erinevate koherentsuse tunnuste osas olla erineval tasemel. Sellest võib järeldada, et jutustuse koherentsuse tunnused arenevad erinevalt, mis muudabki hindamisprotseduuri keeruliseks, kuid samas on siiski kategooriate eristamine oluline. Kui lähtuda arusaamast, mis võrdsustab koherentsuse põhjus-tagajärg seose esitamisega nii, et tajuja saab sellest aru (Shapiro & Hudson, 1991; Nicolopoulou, 2008), siis võib öelda, et 5-6 aastased EK arenguga lapsed produtseerisid üldjuhul koherentseid narratiive (loos oli ideed loogiliselt järjestatud ning sisu haakus teemaga), kuid puudusid mõned olulised detailid loos: sissejuhatuses ei ole nimetatud tegevuse aega ja kohta (nt Herman, lisa 7), puuduvad viited algatavatele sündmustele (nt *Mati otsustas ka tüdrukut aidata*) või sisemistele plaanidele (*Koer otsustas pallile järele minna*). Üldjuhul on 5-6 aastaste EK laste jutustused jõukohase materjali korral kuulajale arusaadavad, kuid alati ei ole ilma pildiseeria toeta selge, kellest või millest on jutt (nt Carmen, lisa 7). AK laste tulemuste puhul võib väita, et kuigi AK lapsed suudavad jõukohase sisuga loo puhul nimetada põhilise

konflikti ja lahenduse, siis 5-aastased AK lapsed ei suuda valdavalt koherentseid narratiive luua. Sageli ei ole võimalik aru saada, kellest või millest on jutt ning tegevused on esitatud ebaloogilises järjekorras, üleminekud ühelt tegevuselt teisele ei ole sujuvad (nt Olesja, Kevin, Kenno, lisa 7).

Jutustuse hindamine on küll aeganõudev protseduur (esmal tuleb koguda kõnenäidised ning need diktofonile salvestada, seejärel transkribeerida ning erinevate tunnuste osas analüüsida), kuid võimaldab koguda väärtuslikku informatsiooni lapse kõne kohta suhteliselt piiratud aja jooksul. Narratiivi puhul on oluline hinnata seda, kuivõrd õnnestunud suudab laps koherentset jutustust luua (kuivõrd on jutustus seotud temaga, selles olevad ideed omavahel sobivalt järjestatud ning viitesuhete võrgustik kuulajale arusaadavalt ning selgelt esitatud) (Leinonen jt, 2002). Kuna koherentsuse üle otsustab tajuja (Karlep, 1998, 2003), siis on jutustuse hindamine subjektiivne ning sõltub konkreetsest kultuuriruumist. Põhilised narratiivi alased uurimused on läbi viidud Põhja – Ameerika ning Euroopa kultuuriruumis, kus arengu hindamisel peetakse oluliseks narratiivi pikkust ja keerukust. Samas on kultuure, kus selliseid narratiivi tunnuseid ei loeta hea jutustuse eeltingimusteks (nt Jaapanis) (Hoff, 2005). On selge, et määrav on sisu ehk see, mida kuulajale öelda tahetakse. Siinkohal tuleb nõustuda arvamusega, et hea jutt ei pruugigi olla väga pikk. Käesolevas töös hindasin laste jutustuste puhul nii struktuuri kui sisulist sidusust, kõrvale jäi jutustuse pikkus ja keerukus, grammatiline õigsus. Antud hindamismetoodika järgi võis kõrgeid punkte saada jutustus, mis oli lühike, kuid milles oluline info oli edasi antud (nt Herman, lisa 7). Samas paljusõnalised ja pikad jutustused ei pruukinud vastata arenevale või arenenud narratiivile. Kui hinnata ainult narratiivi pikkust ja lausungite keerukust, arvestamata, kas jutustus on sisuliselt koherentne tervik, ei pruugi saada adekvaatset pilti lapse jutustamisoskusest. Narratiivi kasutamisel diagnostilise vahendina on võimalik saada esialgne ülevaade lapse jutustamistasemest ning selle erinevatest komponentidest. Edasi saab uurija otsustada, kas mõni valdkond vajab edasist arendamist ning kui on kahtlusi, et kõne areng ei vasta eakohasele tasemele (nt ilmneb palju hääldusvigu, agrammatilisi lauseid, sündmuse ebaloogiline kulgemine jne), peaks järgnema põhjalikum kõneuurim. Kindlasti ei piisa kõnearengu hindamiseks ainult jutustamise koherentsuse hindamisest ja lisaks peaks kõnepuute väljaselgitamisel kasutama traditsioonilisi kõneuurimise teste.

Laste jutustamisoskuse analüüs võimaldas teha ka mõningaid soovitusi hindamisvahendi edasiseks kohandamiseks. Käesoleva töö tulemuste põhjal osutus lastele raskeks VVS kategooria esitamine, kuna valdavalt ei kirjelda 5- ja 6 aastased lapsed tegelaste kognitiivset käitumist ning emotsioone. Uurimismeetodi edasisel kasutamisel võiks

kodeerimise juhiseid antud kategooria osas muuta. Nt ebaküps tase - ei kasuta ühtegi, arenev tase - kasutab kuni kahte, piisav tase - kasutab enam kui kahte vaimsust väljendavat sõna sõna. Nii käesoleva magistritöö tulemuste põhjal kui ka varasematest uurimustest (nt Adamka, 2008) on selgunud, et pildiseeria järgi jutustades ei nimeta lapsed kogu taustainfot (aeg, koht, tegevus, tegelased). Edaspidi võiks täpsustada hindamiskriteeriume ka antud kategooria osas. Piisavaks (arenenud tasemele vastavaks) võiks pidada sissejuhatuse kirjeldust, kui laps nimetab mõlemad tegelased, tegevuse ja aja või koha (st mõlemad tegelased ja kaks taustaelementi). Antud meetodi järgi võiks uurida ka laste narratiive koolieas (1. klassis), kuna on leitud (Schneider jt, 2006), et üheepisoodiline narratiiv areneb 7 aasta vanuseni. Kodeerimisjuhiseid täiendades on võimalik uurida nii laste personaalseid narratiive (oma kogemuse põhjal jutustamine) kui ka mitmeepisoodilisi lugusid. Sel juhul tuleks kodeerimisjuhisesse lisada tegelaste arengu kategooria (tegelastevahelised seosed, dialoogi kasutamine jm) ning konflikti ja lahenduse osas kõik jutustuses olevad komplitseerivad tegevused, mida mitmeepisoodilise loo puhul on mitu.

On selge, et käesoleva uurimuse põhjal saadud tulemused annavad ülevaate ainult pilt narratiivi kohta ega võimalda üldistusi teha näiteks personaalsete narratiivide kohta. On teada, et ühe ja sama lapse jutustused võivad olenevalt situatsioonist ning esile kutsumise meetodist olla väga erineval tasemel (Stadler, Ward, 2005). Käesolevast uuringust selgus, et narratiivi uurimisel tuleb kindlasti arvestada võimalike mõjuteguritega, milleks võib olla sisu, uurimisvahendid ja -protseduur. Kõige valiidsema tulemuse annaks tõenäoliselt narratiivi uurimine lapse loomulikus keskkonnas, kuid selline uurimisviis ei ole enamasti võimalik (nt. nõustamis- või rehabilitatsioonikomisjonis, kõne esmasel uurimisel) ning sel juhul tuleb jutustust uurida testisituatsioonis. Antud uurimismetoodika puhul on vajalik läbi viia treeningprotseduur hindajatele, et kindlustada hindamise reliaablus. Hindamistulemuste alusel on logopeedil võimalik seada eesmärged tekstiloomes oskuste õpetamiseks 5-6 aastastel lastel ning nõustada sel teemal ka lasteaiaõpetajaid või lapsevanemaid.

Kokkuvõttes võib öelda, et gruppidevahelised erinevused tulid kõige selgemini välja juhul, kui ümber jutustati *Lumememmelugu* ja iseseisvalt jutustati *Pallilugu*, kusjuures statistiliselt oluliselt erinesid AK lapsed EK arenguga lastest, EK arenguga 5- ja 6-aastaste laste vahel statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnunud. *Lumememmeloo* seeria järgi iseseisev jutustamine valmistas võrdselt raskusi kõikidele lastegruppidele ning seetõttu ei pruukinud statistiliselt olulisi erinevusi välja tulla. Samuti võis *Palliloo* järgi ümberjutustamine olla jõukohane kõikidele gruppidele. Kuna narratiivide makrostruktuuri hindamiseks soovitatakse kasutada pildiseeriat, millele eelneb sarnase struktuuriga ja raskusastmega ümberjutustus

pildiseeria toel (Soodla jt, 2010), võiks antud pildiseeriaid edaspidi kasutada nii laste vahendamata kui vahendatud jutustuse uurimiseks. Käesoleva töö tulemuste põhjal soovitan mudelina kasutada *Lumememmelugu* ning iseseisva jutustuse uurimiseks *Pallilugu*. Tulemuste põhjal võib väita, et ümberjutustuse uurimiseks sobivad mõlemad pildiseeriad ning uurimismeetod võimaldab eristada AK lapsi EK arenguga lastest.

TÄNUSÕNAD

Täna oma töö juhendajat lektor Marika Padrikut, kes ei kaotanud minusse usku ning toetas magistritöö valmimist asjalike kommentaaride ja soovitustega. Samuti tänan magister Indrek Tulpi nõustamise eest ja kõiki TÜ üliõpilasi, kes uuringute läbiviimisel ja andmete kogumisel osalesid.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Adamka, A.** (2008). *6-8 aasta vanuste laste suuliste jutustuste makrostruktuur*. Magistritöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduste Instituut.
- Applebee, A.N.** (1978) *The Child's Concept of Story*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Arnek, P.** (2007). *Viie- ja kuueaastaste eakohase arenguga laste vahendatud ja vahendamata tekstiloomed*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduste Instituut.
- Balkašina, M.** (2008). *5- ja 6- aastaste eakohase arenguga laste sidusa teksti loomelise pildiseeria järgi*. Tartu Ülikool. Haridusteaduste Instituut.
- Bamberg, M.G.W.** (1984). *The Acquisition of Narratives: Learning to Use Language*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Bishop, D., Donlan, C.** (2005). The role of syntax in encoding and recall of pictorial narratives: Evidence from specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 25-46.
- Botting, N.** (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1-22.
- Botvin, G.J., Sutton-Smith, B.** (1977). The Development of Structural Complexity in Children's Fantasy Narratives. *Developmental Psychology*, 13, 377-388.
- Bruner, J.** (2003). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Cambridge (Mass); London: Harvard University Press.
- Bruner, J.** (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chang, C.** (2006). Linking early narrative skill to later language and reading ability in Mandarin-speaking children. A longitudinal study over eight years. *Narrative Inquiry*, 16, 275-293.
- Florentino, L., Howe, N.** (2004). Language Competence, Narrative Ability, and School Readiness in Low-Income Preschool Children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36, 280-294.
- Hallap, M., Padrik, M.** (2008). *Lapse kõne arendamine: Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Halliday, M.A.K., Hasan, R.** (1997). *Cohesion in English*. English Language Series 9. New York: Addison Wesley Longman Inc.

- Hoff, E.** (2005). Communication and Language in Development. *Language Development*, 240-293. Belmont, CA: Wadsworth. Retrieved April 29, 2010, from <http://books.google.com/books/>.
- Hudson, J., Nelson, K.** (1984). Differentiation and Development in Children's Event Narratives. *Papers and Reports on Child Language Development*, 26, 50-57.
- Ilgaz, H., Aksu-Koç, A.** (2005). Episodic Development in Preschool Children's Play-Prompted and Direct-Elicited Narratives. *Cognitive Development*, 20, 526-544.
- Justice, L.M., Bowles, R.P., Kaderavek, J.N., Ukrainetz, T.A., Eisenberg, S.L., Gillam, R.** (2004). The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School-Age Children's Narrative Performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 177-191.
- Karlep, K.** (1997). Eesti vajab kõnepuute ühtset logopeedia-klassifikatsiooni. *Eripedagoogika: Logopeedia ja emakeel*, 4-15.
- Karlep, K.** (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K.** (1999). *Emakeele abiõpe I. Üldküsitud*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K.** (2003). Sidusteksti loome ja mõistmine. *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*, 225-300. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K., Kontor, A.** (2001). III-IV klassi abiõppelaste vahendatud tekstiloome. *Töid eripedagoogikast XVI*, 97-138. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlsson, F.** (2002). *Üldkeeleteadus*. Tallinn: Pakett.
- Kasik, R.** (2007). *Sissejuhatus Tekstiõpetusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kintch, W.** (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kleinknecht, E., Beike, D.R.** (2004). How Knowing and Doing Inform an Autobiography: Relations Among Preschoolers' Theory of Mind, Narrative, and Event Memory Skills. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 745-764.
- Kõrgesaar, J.** (2002). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Labov, W.** (2006). Narrative Pre-Construction. *Narrative Inquiry*, 16, 37-45.
- Labov, W.** (1997). Some Further Steps in Narrative Analysis. *The Journal of Narrative and Life History*, 7, 395-415.
- Leinonen, E., Letts, C., Smith, B.R.** (2002). Narratives and story telling. *Children's Pragmatic Communication Difficulties*, 92-125. London; Philadelphia: Whurr.

- Liles, B. Z.,** (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: a critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 415-426.
- Liles, B. Z., Duffy, R. J.** (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech & Hearing Research*, 38, 415-426.
- Narrative Scoring Scheme (NSS).** (1998). Retrieved April 22, 2010, from www.saltsoftware.com/training/handcoded/nss/cfm.
- Nelson, K.** (1996). *Language in Cognitive Development*. New York: Cambridge University Press.
- Nicolopoulou, A.** (2008). The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling. *Narrative Inquiry*, 18, 299-325.
- Olenko, M** (2007). *Vaimuseisundite omistamise võime ja seos kõne arenguga*. Magistritöö. Tartu Ülikool. Psühholoogia Instituut.
- Pajusalu, R.** (2009). *Sõna ja tähendus*. Tallinn: AS Pakett.
- Pankratz, M.E., Plante, E., Vance, R., Insalaco, D.M.** (2007). The Diagnostic and Predictive validity of the Renfrew Bus Story. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 390-399.
- Pearce, W.M., McCormack F.M., James, D.G.H.** (2002). Exploring the boundaries of SLI: findings from morphosyntactic and story grammar analyses. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 17, 325-334.
- Peterson, C., McCabe, A.** (2004). Echoing Our Parents: Parental Influences on Children Narration. In Pratt, M.W & Fiese B.H. (Eds.), *Family Stories and Life Course: Across time and Generations*, 27-54. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Piaget, J.** (2007). *Ajamõiste kujunemine lapsel*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Price, J.R., Roberts, J.E, Jackson, S.C.** (2006). Structural Development of the Fictional Narratives of African American Preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 178-190.
- Ripich, D.N., Griffith, P.L.** (1988). Narrative Abilities of Children with Learning Disabilities and Nondisabled Children: Story Structure, Cohesion, and Propositions. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 165-173.
- Ruul, R.** (2009). *5-6 aastaste laste jutustuste sidusus ja selle hindamine*. Magistritöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduste Instituut.

- Schank, R.C., Abelson, R.P.** (1975). Scripts, Plans, and Knowledge. *International Joint Conference of Artificial Intelligence*. Retrieved April 14, 2010, from <http://dli.iiit.ac.in/ijcai/>
- Schneider, P., Hayward, D., Dubé, R.** (2003). Edmonton Narrative Norms Instrument. Retrieved April 22, 2010, from <http://www.rehabmed.ualberta.ca/spa/enni/>
- Schneider, P., Hayward, D., Dubé, R.** (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 30, 224-238.
- Shapiro, L.R., Hudson, J.A.** (1991). Tell Me a Make-Believe Story: Coherence and Cohesion in Young Children's Picture-Elicited Narratives. *Developmental Psychology*, 27, 960-974.
- Smith, P.K., Cowie, H., Blades, M.** (2008). *Laste arengu mõistmine*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Soodla, P.** (2004). *Kirjaliku tekstilooma oskuste arendamine põhikooli keskastmes*. Magistritöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduste Instituut.
- Soodla, P., Kikas, E., Pajusalu, R., Adamka, A., Parm, S.** (2010). Vahendamata ja vahendatud narratiiv laste kõnearengu hindamisel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat*, 6, 277-296.
- Southwood, F., Russell, A.F.** (2004). Comparison of Conversation, Freeplay, and Story Generation as Methods of Language Sample Elicitation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 366-376.
- Stadler, M.A., Ward, G.C.** (2005). Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 33, 73-80.
- Stein, L.N., Glenn, C.G.** (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In R.O. Freedle (Ed), *Advances in Discourse Process*, 2. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 53-119.
- Stubbs, M.** (1983). Discourse Analysis. *The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford (Engl): Basil Blackwell.
- Traumann, J.** (2009). *Tekstilooma õpetamine viie- ja kuueaastastele eakohase kõnearenguga lastele Pärsama lasteaias näitel*. Magistritöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduste instituut. Tartu.
- van den Broek, P.** (1994). Comprehension and Memory of Narrative Texts. In M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics*, 539-583. London: Academic Press.

- van Dijk, T. A.** (1977). *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman.
- van Dijk, T.A., Kintsch, W.** (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, London: Academic Press.
- Väljataga, M.** (2008). Narratiiv. *Keel ja Kirjandus*, nr 08-09, 684-697.
- Wagner, C.R., Nettelblatt, U., Sahlén, B., Nilholm, C.** (1999). What's the story? Narration and comprehension in Swedish preschool children with language impairment. *Child Language Teaching & Therapy*, 15, 113-137.
- Wagner, C.R., Nettelblatt, U., Sahlén, B., Nilholm, C.** (2000). Conversation versus narration in pre-school children with language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 3, 83-93.

Lisa 1. Pildiseeriad

Pallilugu



Lumememmelugu



Pallilugu

Oli ilus suvepäev. Päike paistis ja ilm oli soe. Üks tüdruk mängis oma koeraga tiigi ääres palli. Tüdruku nimi oli Tiina, koera nimi oli Muki. Neil oli väga lõbus.

Järsku viis tuul palli lendu. Pall kukkus tiigi keskele sügavasse vette. Tiina ehmus. Ta ei teadnud, kuidas palli tiigist kätte saada. Vesi oli sügav, aga Tiina ei osanud veel hästi ujuda.

Seetõttu otsustas Muki ise palli veest välja tuua. Ta hüppas vette ja hakkas kiiresti palli poole ujuma. Tiina kartis, et Muki võib sügavas vees ära uppuda. Ta pani käed silmade ette ega julgenud koerakese poole vaadatagi.

Õnneks sai Muki palli veest kätte. Ta haaras selle hambusse ning ujus kaldale.

Nii saigi Tiina oma palli tagasi. Tüdruk tänas Mukit ja kallistas koerakest õnnelikult. Muki liputas suurest rõõmust saba. Tal oli hea meel, et oma sõpra aidata sai.

Lumememmelugu

Oli ilus talvepäev. Päike paistis ja maad kattis valge lumi. Pille ehitas aias vahvat lumememme. Mati tuli ka õue mängima. Ta nägi Pillet ning läks tüdruku juurde.

Mati tahtis koos Pillega lumememme teha. Poiss märkas, et lumememmel ei ole veel pead. Seetõttu otsustas ta ka ühe palli veeretada. Mati hakkas innukalt tegutsema. Ta veeretaski ja veeretaski, kuni pall oli hästi suur.

Seejärel tõstis Mati pea lumememme otsa. Pille vaatas seda ehmunult pealt. Tüdruk kartis, et tema lumememm võib katki minna.

Ja nii juhtuski. Lumememm vajus lössi. Luud kukkus maha ja nõõbidki pudenesid eest ära. Viimane pall oli tõesti liiga raske. Mati ehmus. Ta ei teadnud, et nii suur pall ei sobi lumememme peaks.

Pille nägi, et tema lumememmest ei ole midagi alles jäänud ja lonkis nuttes toa poole. Mati aga jäi kurva näoga aeda seisma. Tal oli kahju, et ta tüdruku lumememme kogemata ära lõhkis.

Lisa 3. Narratiivi uurimise protseduur

Uuritakse laste sidusteksti loome oskusi, verbaalse teksti ning pildiseeria abil. Tekstiloomet uuritakse ümberjutustuse ja vahendamata jutustuse alusel. Pildiseeriade lastele esitamise järjekorda vahetatakse iga järgmise katseisiku korral (näiteks kui ühele lapsele esitati esimesena *lumememme ehitamise* jutt ja teisena *palli päästmise* seeria, siis järgmise lapsega toimitakse vastupidi).

1. Ümberjutustus

- 1.1. Istu lapse kõrvale laua taha ja ütle: “MINU NIMI ON ... MIS SINU NIMI ON?” *Laps ütleb enda nime.*
- 1.2. Ütle: “MUL ON KAASAS TOREDAD PILDID. NENDE PILTIDE JÄRGI SAAB TEHA JUTUKESE. KAS SULLE MEELDIVAD JUTUKESED?” *Lapse vastus.* “MINULE (KA) MEELDIVAD JUTUD. MA JUTUSTAN SULLE NENDE PILTIDE JÄRGI ÜHE LOO. SINA VAATA PILTE JA KUULA MINU LUGU. KUI MA OLEN LÕPETANUD, ON SINU KORD MULLE SEDA SAMA LUGU JUTUSTADA. MINA VÕTAN SINU JUTUKESE LINDI PEALE.”
- 1.3. Aseta lauale esimene pilt, lase lapsel seda umbes 5 sekundi jooksul vaadata. Seejärel jutusta (selgelt, ilmekalt, kiirustamata). Tee samamoodi kõikide piltidega (pildid esita ükshaaval, lase iga pilti 5 sekundit enne jutustamist vaadata).
- 1.4. Istu lapsele vastu teisele poole lauda. Ütle: “NÜÜD ON SINU KORD MULLE SEDA LUGU JUTUSTADA. VAATA RAHULIKULT PILTE. MINA PILTE HÄSTI EI NÄE, SEEPÄRAST JUTUSTA KOGU LUGU NII, ET SEE OLEKS HÄSTI ARUSAADAV. KUI SA OLED JUTUSTAMISEKS VALMIS, ÜTLE MULLE. SIIS MA PANEN MAKI KÄIMA. ENNE JUTU ALUSTAMIST MA KÜSIN VEEL SU NIME JA SINU LASTEAIJA/KOOLI NIME..”
- 1.5. **Lülita diktofon sisse.** Küsi: “MIS SU NIMI ON? MIS LASTEAIAS/KOOLIS SA KÄID?” Kui laps ei vasta või ütleb ebaselgelt, ütle ise lapse ja lasteaija/kooli nimi, et see jääks selgelt lindile. Ütle: “ÜMBERJUTUSTUS”.
- 1.6. Lase lapsel jutustada, ole kannatlik pikkade pauside ajal. Julgustamisvõimalused: eelkõige peanoogutused, silmside, naeratus. Kui paus väga pikk, võib last ergutada ka avatud küsimuste abil: JUTUSTA EDASI! RÄÄGI EDASI! Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), ütle: “MA EI KUULNUD, MIDA SA ÜTLESID. PALUN ÜTLE SEE UUESTI!”
- 1.7. Kui laps on lõpetanud, kiida teda (“TUBLI! SEE OLI TORE JUTUKE! MULLE MEELDIS SU JUTUKE!” vm)!
- 1.8. Ütle: “NÜÜD MA KÜSIN MÕNED KÜSIMUSED SELLE LOO KOHTA. SINA PALUN VASTA.” Esita küsimused ükshaaval (vt lisa 1), lase lapsel rahulikult mõelda. Ära anna lapse vastuse õigusele hinnangut (õige või vale), reageeri vaid peanoogutuse või lühirepliigiga JAH, AHAH vm. Kui laps ei vasta – korda küsimust, lisades lause ette “MIS SA ARVAD?”. Kui laps vastab “ei tea”, küsi MÕTLE! MIS SA ARVAD? ja korda küsimust. Kui laps ka teist korda ei vasta või ütleb “ei tea”, jätka järgmise küsimusega. Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), küsi: “MA EI KUULNUD, MIDA SA ÜTLESID. PALUN ÜTLE SEE UUESTI!” Kui kõik küsimused on küsitud ja neile vastatud, **lülita diktofon välja.**

2. Vahendamata jutustus

- 2.1. Jää istuma lapsele vastu. Ütle: “MUL ON VEEL ÜKS TORE PILDISEERIA. KAS SA TAHAD SEDA NÄHA?” *Laps vastab.* Pane esimene pilt lauale. Ütle: “SEE ON JUTU ESIMENE PILT. PROOVI TEISED PILDID PANNA ÕIGESSE JÄRJEKORDA, ET NEIST TULEKS KOKKU JUTUKE.” Lase lapsel kuni 1 minut pilte järjestada. Kui laps järjestab õigesti, kiida teda: “TUBLI! SA PANID PILDID ÕIGESSE JÄRJEKORDA!” Kui laps ei osanud pilte järjestada, ütle: “TUBLI! SINA PANID PILDID SELLESSE JÄRJEKORDA. AGA NEID PILTE VÕIB PANNA KA NII.” Aseta pildid ise õigesse järjekorda. Ütle: “NENDE PILTIDE JÄRGI SAAB KA TEHA TOREDA JUTUKESE. VAATA PILTE RAHULIKULT. MINA PILTE HÄSTI EI NÄE, SEEPÄRAST JUTUSTA KOGU LUGU NII, ET SEE OLEKS HÄSTI ARUSAADAV. KUI SA OLED JUTUSTAMISEKS VALMIS, ÜTLE MULLE. SIIS MA PANEN MAKI KÄIMA.
- 2.2. **Lülita diktofon sisse.** Ütle: lapse nimi ja lasteaed/kool; VAHENDAMATA JUTUSTUS. Lase lapsel jutustada, ole kannatlik pikkade pauside ajal. Julgustamisvõimalused: eelkõige peanoogutused, silmside, naeratus. Kui paus väga pikk, võib last ergutada ka avatud küsimuste abil: JUTUSTA EDASI! RÄÄGI EDASI! Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), küsi: “MA EI KUULNUD, MIDA SA ÜTLESID. PALUN ÜTLE SEE UUESTI!”
- 2.3. Kui laps on lõpetanud, kiida teda (“AITÄH! SA JUTUSTASID TOREDA LOO! MULLE MEELDIS SU JUTUKE.” vm)!
- 2.4. Ütle: “KA SELLE JUTU KOHTA ON MUL MÕNED KÜSIMUSED. SINA PALUN VASTA NENDELE.” Esita küsimused ükshaaval, lase lapsel rahulikult mõelda. Ära anna lapse vastuse õigusele hinnangut (õige või vale), reageeri vaid peanoogutuse või lühirepliigiga JAH, AHAH vm. Kui laps ei vasta – korda küsimust, lisades lause ette “MIS SA ARVAD?”. Kui laps vastab “ei tea”, küsi MÕTLE! MIS SA ARVAD ja korda küsimust. Kui laps ka teist korda ei vasta või ütleb “ei tea”, jätk järgmise küsimusega. Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), küsi: “MA EI KUULNUD, MIDA SA ÜTLESID. PALUN ÜTLE SEE UUESTI!” Kui kõik küsimused on küsitud ja neile vastatud, **lülita diktofon välja.**
- 2.5. Täna last toredate jutukeste eest!

Lisa 4. Transkribeerimise juhend

1. Alustuseks pane kirja kogu lindistatud tekst.

Pane kõik sõnad kirja täpselt nii, nagu need on hääldatud (*sis, vä, nimodi, kule, ota, tegelt, öheksa*). Võõrsõnad pane kirja samuti vastavalt nende hääldusele (*jes, hellou, stoori*), mittekirjakeelsed liitsõnad kirjuta kokku (*onju, nojah, eksole*). Üneemide märkimine: lühikesed ühekordse tähega *e, a, ä* ja pikad kahekordse tähega ja neile järgi venitusmärk *aa*:, *ee*:, *ää*: Kohatused märgi *khm*.

Osalejate märkimine: katsealuse lapse repliikide ette osalejat ei märgita, testi läbiviija ütluste ette märgitakse suurtäht T, millele järgneb koolon (T:). Testi läbiviija ütlused pane kursiivi, et nad eristuks lapse jutustusest.

Suure tähega märgitakse ainult nimed, kohanimed, lausungit alustatakse suure tähega ainult siis, kui see algab nimega, muidu väikse tähega.

Näiteks:

T: no räägi edasi.

2. Seejärel jaga tekst lausungiteks (märgid . ?)

Kõnevool jagatakse intonatsioonilisteks üksusteks. Lausungi lõpus on enamasti selgelt langev intonatsioon, mis osutab lõpetatust ja mida märgitakse punktiga (.). Tõusvat intonatsiooni lausungi lõpus tähistatakse küsimärgiga (?). Lausungi algust märgitakse järjekorranumbriga, lausungid algavad väikese tähega. Järjekorranumbriga tähista vaid need lapse lausungid, mis kuuluvad tema jutustusse (ära nummerda näiteks lausungit *Kas ma võin nüüd rääkima hakata?* vm). Alusta iga lausungit uelt realt.

3. Märgi ära pikemad (2 sekundit ja pikemad) pausid (...). Pausi märk tuleb vajadusel lausungi sisse või peale intonatsiooni tõusu või langust tähistavat märki.

Näiteks: *meil oli see nii. (...)*

4. Edasi tuleks analüüsida üksiksõnu.

Märgi poolelijäänud sõnad (märk -, näiteks *tüdru-*), kokkuhääldatud liitsõnad märgi eraldi sõnadena (näiteks *jasiis* → *ja siis*), liitsõnade lahkühääldused aga märgi ühe sõnaga (*lume memm* → *lumememm*).

Märgid (vaata ka näidist)

langev intonatsioon	.
tõusev intonatsioon	?
paus (2 sek ja pikem)	(...)
sõna poolelijäämine	sidekriips poolelijäänud sõnaosa järel: si-
arusaamatu tekst	{---}

Näidis

1. tüdruk veeretab palli. (...)
2. ja siis paneb teise palli peale. (...)
3. poiss vehib käega et ütleb (...) pane see lumepall sinna suure palli peale. (...)

T: jutusta edasi.

4. poiss veeretab teise palli?
5. paneb sinna peale?
6. aga lumememmi keha vajub kat- lonti.
7. kokku vajub.
8. siis (...) siis poiss väheke on ku- õnnetu ja tüdruk nutab. (...)
9. siis veel poiss siis poiss on kurb ja tüdruk veel ikka nutab.

Lisa 5. Kodeerimisleht (*Lumememmelugu*)

Skoorimine Iga tunnust hinnatakse skaalal 0-5. Tunnus on piisav (5), arenev/tekkiv (3), minimaalne, ebaküps (1). Vahepealsed hinnangud (2 ja 5) on defineerimata, uurija kasutab hinnangut/otsustust skoori määramisel. Skoorid 0 ja MH on defineeritud all. Kokkuvõttev skoor saadakse, kui liidetakse kokku üksikute tunnuste skoorid. Maksimaalne skoor = 30 p.

- **Skoor 0** antakse LAPSE vigade eest (nt jutustab vale loo, vestleb uurijaga, ei täida ülesannet/keeldub ülesandest, poolikud lausungid, arusaamatu jutt, väga nõrk jutustamise tase)
- **Skoor MH** (mitte-hinnatav) antakse MEHHAANILISTE/UURIJA vigade eest (nt segav taustamüra, lindistamise probleemid, uurija lõpetab enne kui laps, uurija ei järgi protokoll, uurija küsib suunavaid küsimusi (nt *Kes need siin on? Mida nad teevad? Mis juhtus?* jne) mitte ei erguta last (nt *jaa, jutusta edasi* jne.) ega toeta jutustamist avatud küsimustega (nt *Mis edasi sai?*).

Tunnus	Kõrge tase (piisav narratiiv, skoor 5)	Keskmine tase (arenev/tekkiv narratiiv, skoor 3)	Madal tase (minimaalne/ebaküps narratiiv, skoor 1)
Sissejuhatus	1) Taustakirjeldus: - Nimetab sündmuse KOHA (aed/kodu/õu), sündmuse AJA (nt talvel/talvapäev/ühel päeval, ükskord) ja TEGEVUSE (palli veeretamine/lumememme ehitamine). - Taustaelemendid on esitatud jutu alguses. 2) Tegelased - Tutvustab kõiki loo tegelasi (poiss/Mati/mingi muu poisi nimi; tüdruk/Pille/muu tüdruku nimi). Lool on sujuv algus (<i>Ühel päeval....., Ükskord.....</i>)	1) Taustakirjeldus - Esitab ainult osa taustainfot. Nimetab ainult ühe taustaelemendi (nt nimetab tegevuspaiga, aga ei nimeta sündmuse aega ega tegevust). - Taustaelemendid on esitatud jutus mujal kui sissejuhatavas osas. 2) Tegelased - Nimetab mõlemad tegelased. Ei alusta juttu sujuvalt.	Alustab juttu ilma sissejuhatusega (ei esita taustakirjeldust ega nimeta tegelasi).
Vaimsust väljendav sõnavara (VVS)	- Tegelaste tundeid (<i>ehmunud, kurb, rõõmus</i> jne) on väljendatud jutus igal pool, kus on vaja ja võimalik. - Kasutab mitmekesisest vaimsust väljendavat sõnavara (<i>õnnetu, kurb, nukker</i>). - Kasutab nii: afektiivset seisundit/tegelaste tundeid (nt <i>innukalt, ehmunult, kartis, kurva näoga, oli kahju, nuttes</i>) kui ka kognitiivset seisundit (<i>tahtis, otsustas, ei teadnud, kogemata, vaatas tähenduses arvas, sai aru, tuli selle peale, tuli mõte</i> jne) väljendavat sõnavara. Laps võib kasutada vaimsust väljendavaid sõnu, mida originaaltekstis ei ole.	- Kasutab tundeid väljendavaid sõnu ainult mõnel juhul. VÕI - Kasutab ainult üksikuid vaimsust väljendavaid sõnu tegelaste iseloomustamiseks (<i>kurb, rõõmus</i>). - VVS ei ole mitmekesine.	- Ei kasuta ühtegi vaimsust väljendavat sõna tegelaste tunnete kirjeldamiseks. - Kasutab sobimatut VVS (<i>Poiss hakkas kurjaks saama pro poiss kurvastas, vihane pro kurb</i>).
Viitamine/ kuulajaga arvestamine	- Jutus esinev viitesuhete võrgustik on selge ja arusaadav. Kasutab loos samale referendile viitamiseks asendussõnu (asesõnad ja asemäärsõnad) ühemõtteliselt ja selgelt kogu loo vältel.	- Ebajärjekindel (mõnel juhul ei ole võimalik aru saada, kellest või millest on jutt), ebaselge viitamine. - ei kasuta üldse samaviitelisi sõnu stiili parandamiseks.	- Kogu loo vältel pole võimalik aru saada, kellest või millest räägitakse. - Asesõnadega liialdamine. - Laps ei arvesta kuulajaga, ei teadvusta, et kuulaja on segaduses.

Konflikt ja lahendus	- Jutus on märgitud algatav sündmus (Poiss märkab, et lumememmel ei ole veel pead/lumememm ei ole veel valmis/Poiss läks ka aeda lumememme tegema/Mati hakkas hoogsalt pead tegema). VÕI - Märgitud on tegelaste sisemised reaktsioonid/plaanid (poiss tahab ka ehitada/tüdrukut aidata, poiss otsustab lumememme pea veeretada/ühe palli veeretada). JA - Esitab konflikti (poiss veeretab suure palli, poiss tõstis palli/pea lumememme otsa) ja lahenduse (lumememm läks/vajus katki/lõssi/pikali, nõõbid kukkusid eest/luud kukkus maha), mis on vajalikud loo sisuliseks arenguks.	- Esitab loos konflikti ja selle lahenduse - Puuduvad viited algatavale sündmusele ja/või tegelaste sisemistele reaktsioonidele/plaanidele.	- Sündmuse põhjus-tagajärg seos on välja toomata (nt jätab mainimata poisi tegevuse ja otsese tulemuse). VÕI -Konflikt ja lahendus on esitatud vales järjekorras. JA/VÕI -Puudub loogiline lahendus, esitab sobimatu lahenduse (nt <i>lumememm sulas ära</i>, <i>lumememm läks kronksu</i>) nii, et kuulaja jaoks on loo sisu arusaamatu/moonutatud.
Sidusus	- Kõik sündmused on loogilises ja sobivas järgnevuses. JA Olulised sündmused on välja toodud, vähemolulisi ei ole rõhutatud (eristuvad olulised ja ebaloosilised detailid). JA - Lausungid on seotud, üleminekud on sujuvad (nt kasutab sidendeid <i>ja, siis, järgmiseks, seejärel</i> jne). JA -Laps kasutab sobiva pikkusega pause ja minimaalselt kordust/lausungi ümbersõnastamist.	- Sündmused on loogiliselt järjestatud. - Toob sisse üleliigseid detaile või asetab rõhu vähemolulistele tegevustele. VÕI - Üleminek järgmisele tegevusele ei ole sujuv/on ebaselge, esineb mõttelünk. VÕI - Kriitilised sündmused on esitatud minimaalsete detailidega. JA/VÕI - Kasutab mõõduka kestusega pause ja/või kordust/ümbersõnastamist.	- Tegevused on järjestatud ebaloogiliselt. JA - Ei seosta lausungeid, sujuv üleminek puudub, esinevad mõttelüngad. JA/VÕI - Laps kasutab pikki pause jutustamisel ja/või palju korduseid ja ümbersõnastamisi.
Kokkuvõte	- Sujuv üleminek loo lõpetamiseks. Jutt on selgelt lõpetatud, võttes kokku mõlema tegelase reaktsioonid: - Poisi tunded ja/või tegevus (<i>poiss ehmus/poiss ütleb „Palun vabandust”, poiss jääb kurvalt õue/poisil on kahju</i>). - Tüdruku tunded ja/või tegevus (<i>tüdruk on õnnetu/läheb nuttes tuppä/ära</i>). - Lõpetab jutu pakkudes välja omapoolse sobiva lahenduse, mida piltidel ei ole kajastatud (nt <i>Nad ostsustasid uue lumememme ehitada</i>).	-Mainib lõpus ainult ühe tegelase reaktsioone või tegevust. -Mingi spetsiifiline sündmus on nimetatud, kuid puudub tegelaste reaktsioonide kokkuvõte. VÕI Annab verbaalselt märku, et lugu on lõppenud (nt <i>nüüd on lõpp, ja siis sai lõpp</i>).	Laps lõpetab järsku loo (nt katkestab jutustamise ja kuulaja peab ise järeldama, et lugu on lõppenud). Ei too loo lõpus välja ühegi tegelase reaktsioone. Katkestab jutustamise otsese tulemuse nimetamisega (<i>lumememm läks katki</i>).

Kodeerimisleht (*Pallilugu*)

Tunnus	Kõrge tase (piisav narratiiv, skoor 5)	Keskmine tase (arenev/tekiv narratiiv, skoor 3)	Madal tase (minimaalne/ebaküps narratiiv, skoor 1)
Sissejuhatatus	1) Taustakirjeldus: - Nimetab sündmuse KOHA (<i>tiigi/järve kallas park/õu</i>), sündmuse AJA (nt <i>suvel/suvepäev/ühel päeval, ükskord</i>) ja TEGEVUSE (<i>palli omamine/palliga mängimine/tahtis palli mängida</i>). - Taustaelemendid on esitatud sobivas kohas jutu alguses. 2) Tegelased - Tutvustab kõiki loo tegelasi (<i>koer/Muki/mingi muu koera nimi; tüdruk/Tiina/muu tüdruku nimi</i>).	1) Taustakirjeldus - Esitab ainult osa taustainfot, nt ainult ühe taustaelemendi (nt tegevuspaiga, aga ei nimeta sündmuse aega ega tegevust). - Taustaelemendid on esitatud jutus mujal kui sissejuhatavas osas. 2) Tegelased - Nimetab mõlemad tegelased.	Alustab juttu ilma sissejuhatusega (ei esita taustakirjeldust ega nimeta tegelasi).
Vaimsust väljendav sõnavara (VVS)	- Tegelaste tundeid (<i>ehmunud, rõõmus</i> jne) on väljendatud jutus igal pool, kus on vaja ja võimalik. - Kasutab mitmekesist vaimsust väljendavat sõnavara (<i>rõõmus, õnnelik</i>). - Kasutab: nii afektiivset seisundit/tegelaste tunded (nt <i>ehmus, kartis, ei julgenud, õnnelikult, suurest rõõmust</i>) kui ka kognitiivset seisundit (<i>tahtis, otsustas, ei teadnud, ei osanud, vaatas tähenduses arvas, sai aru, tuli selle peale</i> jne) väljendavat sõnavara. Laps võib kasutada vaimsust väljendavaid sõnu, mida originaaltekstis ei ole.	- Kasutab tundeid väljendavaid sõnu ainult mõnel juhul. VÕI - Kasutab ainult üksikuid vaimsust väljendavaid sõnu tegelaste iseloomustamiseks (<i>kurb, rõõmus</i>). - VVS ei ole mitmekesine.	- Ei kasuta ühtegi vaimsust väljendavat sõna tegelaste tunnete kirjeldamiseks. VÕI - Kasutab sobimatut VVS.
Viitamine/kuulajaga arvestamine	- Jutus esinev viitesuhete võrgustik on selge ja arusaadav. Kasutab loos samale referendile viitamiseks asendussõnu (asesõnad ja asemäärsõnad) ühemõtteliselt ja selgelt kogu loo vältel.	- Ebajärjekindel (mõnel juhul ei ole võimalik aru saada, kellest või millest on jutt), ebaselge viitamine. - ei kasuta üldse samaviitelisi sõnu stiili parandamiseks.	- Kogu loo vältel pole võimalik aru saada, kellest või millest räägitakse. - Asesõnadega liialdamine. - Laps ei arvesta kuulajaga, ei teadvusta, et kuulaja on segaduses.
Konflikt ja lahendus	Loo sisuliseks arenguks on oluline, et jutus on märgitud: - Konflikt/algatav sündmus (<i>pall kukub vette/järve/tiiki, pall on vees/nad näevad palli, tüdruk viskas palli vette</i> (juhul kui iseseisev jut)/ <i>tuul viis palli vette</i> (ümber)). JA - Tegelaste sisemine reaktsioon/plaan (<i>üks/mõlemad tegelased tahavad palli kätte saada, tüdruk mõtleb, kuidas palli kätte saada, tüdruk ütleb nt „vaata, mis juhtus,” „mis ma nüüd teen?”</i> , <i>tüdruk/koer on ehmunud/kohkunud</i> ,	- Esitab loos konflikti ja selle lahenduse. - Puuduvad viited tegelaste sisemistele reaktsioonidele ja/või plaanidele, tegevusele. - esitab sobimatu tegevuse [sobimatu: <i>koer ujub vette</i>].	- Sündmuse põhjus-tagajärg seos on välja toomata (nt <i>jätab mainimata koera tegevuse ja otsese tulemuse</i>). VÕI -Konflikt ja lahendus on esitatud vales järjekorras. JA/VÕI -Puudub loogiline lahendus, esitab sobimatu lahenduse [sobimatu: <i>tüdruk</i>

	[sobimatu: <i>ta/nad tahavad ujuda</i>] / <i>koer otsustab/mõtleb palli ära tuua.</i> JA - Tegevus olukorra lahendamiseks (<i>koer hüppab vette/ujub palli poole/püüab palli saada</i>) [sobimatu: <i>koer ujub (eesmärgita)</i>; <i>koer kukub vette</i>]. JA - Lahendus (<i>koer saab palli/toob palli veest välja/annab palli tüdrukule</i>).		<i>annab palli koerale, juhul kui see ei ole ära märgitud kui ootamatu tegevus, nt [<i>'aga selle asemel, tüdruk võtab palli ja annab koerale tagasi</i>].</i>
Sidusus	- Kõik sündmused on loogilises ja sobivas järgnevuses. JA Olulised sündmused on välja toodud, vähemolulisi ei ole rõhutatud (eristuvad olulised ja ebaolulised detailid) JA - lausungid on seotud, üleminekud on sujuvad (nt kasutab sidendeid <i>ja, siis, järgmiseks, seejärel</i> jne). JA -Laps kasutab sobiva pikkusega pause ja minimaalselt kordust/lausungi ümbersõnastamist.	- Sündmused on loogiliselt järjestatud. - Toob sisse üleliigseid detaile või asetab rõhu vähemolulistele sündmustele/tegevustele. VÕI - Üleminek järgmisele sündmusele ei ole sujuv/on ebaselge VÕI - Kriitilised sündmused on esitatud minimaalsete detailidega, esinevad mõned mõttelüngad. JA/VÕI - Kasutab mõõduka kestusega pause ja/või kordust/ümbersõnastamist.	- Sündmused on järjestatud ebaloogiliselt. JA - Ei seosta lausungeid, sujuv üleminek puudub, esinevad olulised mõttelüngad. JA/VÕI - Laps kasutab pikki pause jutustamisel ja/või palju korduseid ja ümbersõnastamisi.
Kokkuvõte	- Sujuv üleminek loo lõpetamiseks. Jutt on selgelt lõpetatud, võttes selgelt kokku mõlema tegelase reaktsioonid: - Koera tunded ja/või tegevus (<i>koeral on külm/koer on märg/koer on väsinud, koer on õnnelik/rõõmus/uhke/naeratab/liputab saba, koer ütleb „palun”, „ole lahke”</i>). - Tüdruku tunded ja/või tegevus (<i>tüdruk on õnnelik/rõõmus/tänulik/ütleb aitäh, tüdruk võtab palli [sobimatu:ta hoiab palli]</i>). - Lõpetab jutu pakkudes välja omapoolse sobiva lahenduse, mida piltidel ei ole kajastatud (<i>nt nad hakkasid uuesti palli mängima</i>).	-Mainib lõpus ainult ühe tegelase reksioone või tegevust. -On nimetatud mingi spetsiifiline sündmus (nt <i>ja siis oli pall maas seal</i>), kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte. VÕI Annab verbaalselt märku, et lugu on lõppenud (nt <i>nüüd on lõpp</i>).	Laps lõpetab järsku loo (nt katkestab jutustamise ja kuulaja peab ise järel dama, et lugu on lõppenud).

Lisa 6. Tabelid

Tabel 1. Narratiivi kategooriate eest saadud punktide jaotumine laste vahendamata jutustustes sisu kaupa

	LUMI			PALL		
	1-2p %	3p %	4-5p %	1-2p %	3p %	4-5p %
Sissejuhatus						
5-aastased EK	50	36	14	13	67	20
6-aastased EK	35	50	15	15	67	19
5-aastased AK	75	0	25	50	50	0
6-aastased AK	60	30	10	60	30	10
Vaimsust väljendav sõnavara						
5-aastased EK	86	11	4	57	40	3
6-aastased EK	85	15	0	81	19	0
5-aastased AK	100	0	0	83	17	0
6-aastased AK	50	50	0	85	15	0
Viitamine						
5-aastased EK	50	29	21	10	67	23
6-aastased EK	50	38	12	11	44	44
5-aastased AK	75	25	0	67	25	8
6-aastased AK	80	20	0	15	62	23
Konflikt ja tulemus						
5-aastased EK	68	25	7	20	50	30
6-aastased EK	50	46	4	22	67	11
5-aastased AK	75	25	0	17	75	8
6-aastased AK	70	30	0	8	77	15
Sidusus						
5-aastased EK	54	39	7	23	70	7
6-aastased EK	31	65	4	15	70	15
5-aastased AK	75	25	0	67	33	0
6-aastased AK	70	30	0	31	54	15
Kokkuvõte						
5-aastased EK	36	46	18	23	40	37
6-aastased EK	23	62	15	19	44	37
5-aastased AK	25	50	25	50	50	0
6-aastased AK	10	70	20	15	46	39

Märkus. % on arvutatud laste arvust (n); 5-aastased EK LUMI (n = 28), PALL (n = 30); 6-aastased EK LUMI (n = 26), PALL (n = 27), 5-aastased AK LUMI (n = 8), PALL (n = 12); 6-aastased AK LUMI (n = 10), PALL (n = 13)

Tabel 2. Narratiivi kategooriate eest saadud punktide jaotumine laste vahendatud jutustustes

Vahendatud narratiiv <i>LUMI</i> ja <i>PALL</i>			
	1-2p %	3p %	4-5p %
Sissejuhatus			
5-aastased EK	24	53	23
6-aastased EK	17	55	28
5-aastased AK	45	40	15
6-aastased AK	39	39	22
Vaimsust väljendav sõnavara			
5-aastased EK	45	47	8
6-aastased EK	54	38	8
5-aastased AK	80	15	5
6-aastased AK	26	65	9
Viitamine			
5-aastased EK	28	43	29
6-aastased EK	23	45	32
5-aastased AK	70	25	5
6-aastased AK	52	39	9
Konflikt ja lahendus			
5-aastased EK	17	60	23
6-aastased EK	13	55	32
5-aastased AK	25	65	10
6-aastased AK	13	52	35
Sidusus			
5-aastased EK	26	60	14
6-aastased EK	15	72	13
5-aastased AK	70	30	0
6-aastased AK	44	52	4
Kokkuvõte			
5-aastased EK	12	50	38
6-aastased EK	9	59	32
5-aastased AK	40	40	20
6-aastased AK	9	61	30

Märkus. % on arvatatud laste arvust (n); 5-aastased EK (n = 58); 6-aastased EK (n = 53); 5-aastased AK (n = 20); 6-aastased AK (n = 23)

Tabel 3. Gruppidevahelised erinevused vahendatud (Lumi) ja vahendamata jutustuses (Pall)

YSISS					ISISS				
	5-AK	5-EK	6-AK	6-EK		5-AK	5-EK	6-AK	6-EK
5-AK	1				5-AK	1			
5-EK	0,909	1			5-EK	0,18	1		
6-AK	0,997	0,761	1		6-AK	0,948	0,906	1	
6-EK	0,405	0,392	0,228	1	6-EK	0,217	1	0,967	1
YVVS					IVVS				
	5-AK	5-EK	6-AK	6-EK		5-AK	5-EK	6-AK	6-EK
5-AK	1				5-AK	1			
5-EK	0,39	1			5-EK	0,535	1		
6-AK	0,149	0,988	1		6-AK	1	0,408	1	
6-EK	0,134	0,968	0,991	1	6-EK	1	0,302	1	1
YVIIT					IVIIT				
	5-AK	5-EK	6-AK	6-EK		5-AK	5-EK	6-AK	6-EK
5-AK	1				5-AK	1			
5-EK	0,003	1			5-EK	0,003	1		
6-AK	0,577	0,305	1		6-AK	0,055	1	1	
6-EK	0,001	0,999	0,132	1	6-EK	0,003	0,495	0,789	1
YKONFL					IKONFL				
	5-AK	5-EK	6-AK	6-EK		5-AK	5-EK	6-AK	6-EK
5-AK	1				5-AK	1			
5-EK	1	1			5-EK	0,775	1		
6-AK	0,577	0,344	1		6-AK	1	0,976	1	
6-EK	0,658	0,336	1	1	6-EK	1	0,633	0,986	1
YSID					ISID				
	5-AK	5-EK	6-AK	6-EK		5-AK	5-EK	6-AK	6-EK
5-AK	1				5-AK	1			
5-EK	0,031	1			5-EK	0,07	1		
6-AK	0,338	0,442	1		6-AK	0,338	1	1	
6-EK	0,0000	0,61	0,042	1	6-EK	0,016	0,987	0,967	1
YKOKK					IKOKK				
	5-AK	5-EK	6-AK	6-EK		5-AK	5-EK	6-AK	6-EK
5-AK	1				5-AK	1			
5-EK	0,613	1			5-EK	0,18	1		
6-AK	0,903	1	1		6-AK	0,263	1	1	
6-EK	0,792	0,999	1	1	6-EK	0,172	1	0,983	1
NSKOOR (Y)					NSKOOR (I)				
	5-AK	5-EK	6-AK	6-EK		5-AK	5-EK	6-AK	6-EK
5-AK	1				5-AK	1			
5-EK	0,023	1			5-EK	0,012	1		
6-AK	0,161	0,49	1		6-AK	0,046	1	1	
6-EK	0,0000	0,452	0,044	1	6-EK	0,002	0,61	0,453	1

Märkus. Y-ümberjutustus; I-iseseisev jutustus; SISS-sissejuhatus; VVS-vaimsust väljendav sõnavara; VIIT-viitamine; KONFL-konflikt ja tulemus; SID-sidusus; KOKK-kokkuvõte; NSKOOR-narratiiviskoor; tumedalt on märgitud statistiliselt olulised p väärtused ($< 0,05$)

Tabel 4. Gruppidevahelised erinevused vahendatud (Pall) ja vahendamata jutustuses (Lumil)

YSISS					ISISS				
	5-AK	5-EK	6-AK	6-EK		5-AK	5-EK	6-AK	6-EK
5-AK	1				5-AK	1			
5-EK	0,199	1			5-EK	0,769	1		
6-AK	0,844	0,935	1		6-AK	0,988	1	1	
6-EK	0,484	0,999	1	1	6-EK	0,173	0,771	0,671	1
YVVS					IVVS				
	5-AK	5-EK	6-AK	6-EK		5-AK	5-EK	6-AK	6-EK
5-AK	1				5-AK	1			
5-EK	0,105	1			5-EK	0,998	1		
6-AK	0,017	0,754	1		6-AK	0,188	0,146	1	
6-EK	0,318	0,637	0,107	1	6-EK	0,928	0,705	0,298	1
YVIIT					IVIIT				
	5-AK	5-EK	6-AK	6-EK		5-AK	5-EK	6-AK	6-EK
5-AK	1				5-AK	1			
5-EK	0,467	1			5-EK	0,769	1		
6-AK	.	0,383	1		6-AK	1	0,466	1	
6-EK	0,523	1	0,436	1	6-EK	0,605	0,998	0,323	1
YKONFL					IKONFL				
	5-AK	5-EK	6-AK	6-EK		5-AK	5-EK	6-AK	6-EK
5-AK	1				5-AK	1			
5-EK	0,617	1			5-EK	1	1		
6-AK	0,988	1	1		6-AK	1	1	1	
6-EK	0,843	1	1	1	6-EK	0,605	0,505	0,742	1
YSID					ISID				
	5-AK	5-EK	6-AK	6-EK		5-AK	5-EK	6-AK	6-EK
5-AK	1				5-AK	1			
5-EK	0,29	1			5-EK	0,242	1		
6-AK	0,69	0,844	1		6-AK	1	0,309	1	
6-EK	0,032	0,771	0,809	1	6-EK	0,028	0,443	0,034	1
YKOKK					IKOKK				
	5-AK	5-EK	6-AK	6-EK		5-AK	5-EK	6-AK	6-EK
5-AK	1				5-AK	1			
5-EK	0,083	1			5-EK	1	1		
6-AK	0,15	0,989	1		6-AK	1	0,655	1	
6-EK	0,096	1	0,998	1	6-EK	0,903	0,537	0,998	1
NSKOOR(Y)					NSKOOR(I)				
	5-AK	5-EK	6-AK	6-EK		5-AK	5-EK	6-AK	6-EK
5-AK	1				5-AK	1			
5-EK	0,066	1			5-EK	0,403	1		
6-AK	0,188	0,689	1		6-AK	0,361	0,622	1	
6-EK	0,109	0,909	0,706	1	6-EK	0,032	0,243	0,131	1

Märkus. Y-üंबरjutustus; I-iseseisev jutustus; SISS-sissejuhatus; VVS-vaimsust väljendav sõnavara; VIIT-viitamine; KONFL-konflikt ja tulemus; SID-sidusus; KOKK-kokkuvõte; NSKOOR-narratiiviskoor; tumedalt on märgitud statistiliselt olulised p väärtused (< 0,05)

Lisa 7. Kodeerimise näidised kategooriate kaupa

Märkus. Jutustused on laste tähestikulises järjekorras järgmisel lehel.

SISSEJUHATUS (SISS)

- 1p- Kevin, Lauri, Olesja
- 2p- Rando2
- 3p- Aveli, Carmen, Herman, Kenno, Kertu, Rainar
- 4p- Marie, Rando
- 5p- Margareth, Triin

VAIMSUST VÄLJENDAV SÕNAVARA (VVS)

- 1p- Kenno, Kertu, Lauri, Olesja, Rando1, Rando2
- 2p- Carmen, Herman, Kevin, Rainar
- 3p- Aveli, Marie
- 4p- Margareth
- 5p- Triin

VIITESUHTED (VIIT)

- 1p- Kenno, Kevin, Olesja
- 2p- Rainar, Rando1, Rando2
- 3p- Aveli, Carmen, Kertu
- 4p- Herman, Lauri, Marie, Rando
- 5p- Margareth, Triin

KONFLIKT JA LAHENDUS (KONFL)

- 1p- Kenno, Kevin, Olesja, Rainar
- 2p-
- 3p- Aveli, Herman, Kertu, Lauri, Margaret, Rando1
- 4p- Carmen
- 5p- Triin, Rando2, Marie

SIDUSUS (SID)

- 1p- Kevin, Lauri, Olesja, Rainar
- 2p- Kenno
- 3p- Aveli, Carmen, Herman, Kertu, Margareth, Rando2
- 4p- Marie, Rando1
- 5p- Triin

KOKKUVÕTE (KOKK)

- 1p- Olesja, Rainar
- 2p- Lauri
- 3p- Aveli, Carmen, Kenno, Kertu, Kevin, Margareth, Rando2
- 4p- Herman
- 5p- Marie, Triin, Rando1

Aveli (6, AK) vahendatud jutustus

tüdluk mängis koeraga palli? ja siis läks vette. ja koer arvas et ta läheb võtab ära? siis läks vette ujuma? siis andis palli? ja siis tüdruk oli tüdrukul oli hea meel (...) et pall et koer ss tõi palli ära.

Kõikide kategooriate eest sai 3 p.

NSKOOR -18 p.

Carmen (5, EK) vahendamata jutustus

see tunduks et on (...) tüdruku ja koer mängisid palli. (...) ja (...) ja siis kukkus vette. koer vaatas et pall on kukkunud vette. koer otsustas et läheb toob selle ära veest. ja siis {---} (...) tüdruk võttis tal palli ära. lõpu ja siis (...) tüdruk (...) või koer andis tüdrukule palli. ja siis (...) koer tüdruk ütles koerale et sa oled väga tubli.

SISS-3, VVS-2, VIIT-3, KONFL-4, SID-3, KOKK-3, NSKOOR-18p

Herman (6,EK) vahendamata jutustus

tüdruk ja koer mängivad palli. pall kukkus vette. koer hüppas järgi. tüdruk ehmus. aga {---} koer tõi palli ära. ja (...) ja siis (...) said edasi mängida.

SISS-3, VVS-2, VIIT-4, KONFL-3, SID-3, KOKK-4, NSKOOR-19p

Kenno (5, AK) vahendatud jutustus

poiss akkas ja tügur akkas lumememmi ehitama. siis tegi uue palli ja teine akkas ka tegema. siis ta pani ühe palli ja siis nagu tegi kõrvad ja u? siis läts katki ja läks ära.

SISS-3, VVS-1, VIIT-1, KONFL-1, SID-2, KOKK-3, NSKOOR-11p

Kertu (6, AK) vahendamata jutustus

tüguk hakkas enda koeraga mängima palli. (...) siis siis koer läks hüppas kohe võttis. Siin juhtus midagi. (...) tüguk viskas palli? ja koer püüab. (...) tüguk vikas palli vette. ja koer vaatab tüguku see nägu (...) koer. (...) ja koer läks ujus kohe palli juurde. ja tüguk pani pani kätud enda silma juurde. (...) ja ja koer sai palli kätte? (...)ja tegid ilusti kalli.

SISS-3, VVS-1, VIIT-3, KONFL-3, SID-3, KOKK-3, NSKOOR-16p

Kevin (5, AK) vahendamata jutustus

(...) mm kaabu lendas (...) peast äla. (...) kaabu kukkus maha. tema ehmus äla.lumen läks katki. tem hakkas nutma et lumen katki. siis tem- läks kodu?

SISS-1, VVS-2, VIIT-1, KONFL-1, SID-1, KOKK-3, NSKOOR- 9p

Lauri (5, AK) vahendamata jutustus

tüdruk viksas palli vette? koer toob ära. siis ta sai palli edasi mängida. SISS-1, VVS-1, VIIT-4, KONFL-3, SID-1, KOKK-2, NSKOOR-12p

Margareth (5, EK), vahendatud jutustus

elas kord tüdruk. ta läks õue? tegi lumememme (...) ilusa? siis tuli poiss Mati tahtis ka teha? aga tegid ja tegid. Mati nägi et ta lumepall järjest suuremaks läks. ja see väike tüdruk arvas et ta lumememm läheb kat-. ja oligi nii vajuks ta lössi. (...) nõõbidki pudenesid ja tulid otsast? luud kukkus käest ja läks katki? tüdruk läks longates tuppa? ja poiss oli kurb. ja ei teadnud et lumememmekeene läheb katki.

SISS-5, VVS-4, VIIT-5, KONFL-3, SID-3, KOKK-5, NSKOOR-25

Marie (5, EK) vahendamata jutustus

koer ja tüdruk mängisid palli ühel ilusal kevadpäeval. ja ja ühel hool viskas tüdruk nii kõva hooga et koera pall kukkus vette. koer ehmatas et ta pall vette kukkus ja otsustas minna sellele ise järele. kui ta oli selle ära toonud andis ta selle tüdruku kätte. ja ta nägi väga väsinud näoga. (...) tüdruk kummardas ta ees ja kallistas teda tugevasti.

SISS-4, VVS-3, VIIT-4, KONFL-5, SID-4, KOKK-5, NSKOOR-25

Olesja (5, AK) vahendamata jutustus

laps veeleta lumememme. (...) pani pääle lume seda pääle. ja tegi lumepalli. (...) läss katki (...) läks katti läks.

Kõikide kategooriate eest sai 1 p

NSKOOR 6 p

Rainar (6, EK) vahendamata jutustus

tüdruk mängis koeraga palli. pall vette lendas. koer vette hüppas. (...) hiljem ta tagasi ei ei saanud tüdruk ehmus. (...) koer ülesse sai. tüdruk palli ülesse tõi. võttis palli ülesse ja koer hüppas peale. ja siis tüdruk sai selle koera omale ja nüüd ongi? (...)

SISS-3, VVS-2, VIIT-2, KONFL-1, SID-1, KOKK-1, NSKOOR-10

Rando1 (6a, EK) vahendatud jutustus

oli ilus suvepäev. (...) üks tüdruk mängis ä sellega huhh koeraga palli. koera nimi oli Muki ja? (...) ja Tiina eksju? tuli suur tuul ja lennutas palli jõkke. (...) koer ujus kii-kiiresti järele. siis ta võttis ta hambusse jaa vii tagasi. tiina kallistas Mukit ja Muki liputas saba.

SISS-4, VVS-1, VIIT-4, KONFL-3, SID-4, KOKK-5, NSKOOR-21p

Rando2 (6a, EK) vahendamata jutustus

ä üks ehitas lumememme. ja sõber tuli talle appi lumememme ehitama. sõber tegi nii suure lumepalli? m siis et lumememm vajus kokku. sõber see kes tegi enne seda lumepalli see hakkas nutma ja läks minema.

SISS-2, VVS-1, VIIT-1, KONFL-5, SID-3, KOKK-3, NSKOOR-15

Triin (6, EK) vahendatud jutustus

oli ilus talvepäev? päike paistis ja maad kattis valge lumi. Pille tegi aias lumememme. siis see poiss poiss tahtis ka teha. poiss märkas et lumemem- memmel pole veel pead otsas. siis hakkas innukalt tegutsema. veeretas veeretas kuni kuni pall oli hästi suur? siis tõstis ta selle lumememme otsa. Pille ehmus. ta kartis et ta lumememm võib katki minna. ja nii juhtuski. lumememm vajus lössi? luud kukkus maha ja nõõbidki pudened- pudenesid maha. Pille läks nut- lonkis nuttes kodu poole toa poole? poiss jäi välja ja oli nukra ja oli nukker et ta tüdruku lumememme ära lõhkus.

kõikide kategooriate eest sai 5 p

NSKOOR 30p