

TARTU ÜLIKOOL
SOTSIAAL- JA HARIDUSTEADUSKOND
ERIPEDAGOOGIKA OSAKOND

Ave Piip

TEKSTI SIDUSUSE JA TERVIKLIKKUSE HINDAMINE

5-6-AASTASTEL LASTEL

Magistritöö

Läbiv pealkiri: Laste kõne hindamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Marika Padrik, PhD (pedagoogika)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Marika Padrik, PhD (pedagoogika)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Osakonnas registreeritud

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2011

Kokkuvõte

Käesoleva töö eesmärk oli töötada välja jutustuste arengutasemete kirjeldused lasteaiaõpetajatele 5-6-aastaste laste narratiivide hindamiseks. Selleks võrreldi erinevate autorite poolt kirjeldatud jutustamisoskuse arengu etappe ja nende analüüsi alusel koostati 5-6-aastaste laste narratiivi loome üldistatud arenguetappide kirjeldused. Kirjeldatud tasandite abil hinnati 15 5-aastase ja 15 6-aastase eakohase kõnearenguga lapse ning 14 alakõne diagnoosiga lapse ehk kontrollgrupi jutustusi. Tulemused näitavad, et eakohase kõne arenguga lastest 63,3% jutustavad teise tasandi kirjeldusele vastavaid jutte. Esimesele tasandile vastavaid jutte esitavad 20% ning kolmandale tasandile 16,7% lastest. Seevastu 85,7% alakõnega laste jutustused vastavad esimese tasandi tunnustele.

Seejärel valiti välja 12 jutustust, mida lasteaiaõpetajatel paluti hinnata väljatöötatud vahendi abil. Samuti paluti neil hinnata hindamisvahendi rakendatavust. Selgus, et õpetajatel ei tekkinud suuremaid probleeme tasandite kirjelduste mõistmisel ning nende abil laste jutustuste hindamisel. 90% õpetajatest suutis hinnata 75% või enam jutustusi ekspertide hinnangutega samadele tasanditele. Töös esitan soovitusi hindamisel tekkinud probleemide lahendamiseks, et muuta õpetajatele hindamine veelgi täpsemaks ja lihtsamaks.

Abstract

The aim of this study was to elaborate narrative developmental level descriptions for kindergarten teachers to assess 5-6-year-old children's narratives. In comparison and analyze different authors descriptions of narrative developmental stages to create 5-6-year-old children's narratives generalized developmental levels descriptions. 15 5-year old and 15 6-year old children with normal language development and the test group 14 children with language impairment narratives were rated by this assessment tool. Results shows that most of the children (63,3%) with normal language development tells stories that accord second level description. Stories that accord to the first level description is 20% and to the third level 16,7%. Most of the children's (85,7%) with language impairment tell stories that accord first level description.

Then 12 narratives were selected, that kindergarten teachers asked to assess by using elaborated assessment tool. Also they asked to estimate the implementation of the assessment tool. It appeared that teachers don't have major problems to understand the levels and to assess children's narratives by using it. 90% of the teachers is capable of assessing 75% or more narratives to the same level as experts assess valuations. The suggestions what could do to solve arisen assessment problems in further are in the study.

Teksti sidususe ja terviklikkuse hindamine 5-6-aastastel lastel

Eakohase jutustamisoskuse väljaselgitamine on oluline, kuna uurimused näitavad tugevat seost koolieelse tekstilooimeoskuse ja hilisema lugemis- ja kirjutamisoskuse ning kooliedukuse vahel. Ka Eestis on ilmunud selles vallas mitmeid uurimusi eelkooliealiste lastega (Balkašina, 2008; Traumann, 2009; Soodla, Kikas, Pajusalu, Adamka, Parm, 2010; Mäesaar, 2010; Soodla, 2011 jne).

Käesolevas töös uuritakse 5- ja 6-aastaste koolieelikute vahendamata tekstide sidusust ja terviklikkust eesmärgiga kirjeldada ning võrrelda erinevaid jutustamisoskuste tasemeid. Eelnevad Eestis ilmunud jutustamisoskusi uurivad tööd on keskendunud logopeedilises töös kasutatavatele narratiivide hindamis- ja arendamisvahenditele. Ometi ei jõua erinevatel põhjustel kõik lapsed logopeedi juurde ning puuduvad vahendid, mis aitaksid rühmaõpetajatel kindlaks määrata laste tekstilooimeoskuste taset, et leida nn riskirühma kuuluvaid lapsi ning keskpäraseid jutustajaid, kelle arengut saaks rühmatingimustes toetada. Riskirühma lapsi saab õpetaja suunata logopeedi juurde, kes hindab jutustamisoskust juba täpsema vahendi alusel ning alustab vajadusel kõneravi. Antud töö sissejuhatavas osas annan ülevaate jutustamisoskuse arengust, kirjeldan ja võrdlen erinevate autorite poolt esitatud jutustamise arengu etappe.

Tekst ja selle põhitunnused.

Tekstid võivad olla nii suulised kui ka kirjalikud ning nende pikkus võib ulatuda sõnast raamatuni. Diskursuse all mõeldakse tihti suulist suhtlust, kuid laiemas tähenduses on diskursus igasuguses kontekstis esinevad tekstid (Karlsson, 2002). Sidus tekst on keeleliselt kodeeritud kindla alguse ja lõpuga sõnum, mis koosneb kahest või enamast mõtteliselt seotud lausest/lausungist (Karlep, 2003). Niisiis viitab diskursus struktuurilistele üksustele, mis koosnevad mitmest lausest ning võivad esineda nii vestluse, seletuse kui ka jutustusena. Narratiiv on üks diskursuse osa, mis koosneb minevikusündmuse (üks või mitu) sisaldavatest ühendatud lõikudest (Pearson, de Villiers, 2006). Kui tegemist on verbaalselt esitatud tekstiga, siis saame rääkida suulisest jutustusest. Jutustava teksti peäülesanne on mingi aja jooksul toimunud sündmuste

edastamine ajalises järgnevuses (Kasik, 2007). Lebov (1967) ja hiljem Bruner (1986) leidsid, et narratiivid on fundamentaalne viis, kuidas inimesed kodeerivad ja mõistavad oma kogemusi (tsit Pearson, de Villiers, 2006). Niisiis on tegemist igapäevases elus (kaasa arvatud kooliedukuse saavutamiseks) olulise valdkonnaga. Jutustused näitavad laste kogemusi ja teadmisi maailmast ning kuidas need on korrastatud ning esitatud. Lisaks sellele näitab jutustus kommunikatiivsetel eesmärkidel kasutatud keelelisi oskusi (Leinonen, Letts, Smith, 2003; Heilmann, Miller, Nockerts, 2010).

Tekst on üles ehitatud kahel hierarhilisel tasandil – mikro- ja makrostruktuur. Makrostruktuurid on semantilised üksused, mis koosnevad üldistatud teabeüksustest ehk makropropositsioonidest. Vaimses plaanis on makrostruktuur hierarhiline, mis võimaldab mahukat materjali ette kujutada ja vajadusel seda uuesti hargnenult esitada. Makrostrateegiaid rakendatakse eri üldistusastmetega mõttestruktuuride moodustamiseks: tekstis fikseeritud teabeüksused ühendatakse ja üldistatakse, et luua kujutlust kogu teksti sisust. Eesmärgiks on seljuhul luua terviklik ja harilikult ka üldistatud kujutlus tekstis kirjeldatud sündmustest. Mikrostruktuur moodustub teksti väiksematest üksustest: sõnadest, lausungitest ning lausungitevahelistest seostest. Mikrostruktuur näitab, kuidas on jutustuse osad omavahel seotud, et tekiks tervik. Selleks kasutatakse erinevaid siduvaid vahendeid (Karlep, 2003; Pearson, de Villiers, 2006; Soodla jt. 2010).

Teksti omaduste kirjeldamiseks on autorid kasutanud erinevaid väljendeid, kuid üldistades võib teksti iseloomustada kahe peamise tunnusega: terviklikkus ja sidusus. Jutu terviklikkus (*coherence*) viitab sellele struktuurile ja jutu erinevate osade ühendustele ning sidusus (*cohesion*) viitab jutu konstruktsioonile (Kranjc, Marjanovič-Umek, Fekonja, 2002). Neid peetakse jutustuse hindamise olulisemateks kriteeriumiteks. Antud töös uuritakse nii jutustuse terviklikkust kui ka sidusust. Peale nende tunnuste on uurimustes hinnatud ka jutu pikkust, sisu ja grammatikat, mis näitavad hästi sõnaosavust ja üldist keelelist arengut (Bae, 2007).

Terviklikkus. Tervikliku jutustuse koostamine on keeruline lingvistiline ülesanne, mis nõuab jutustajalt oskust planeerida ja esitada jutu plaan, kasutades sobivat sõnavara, grammatikat ja süntaksit (Stein, Glenn, 1979). Sellises organiseeritud ehk terviklikus jutus on ideede vahel olemas seosed (Bae, 2001). Terviklik saab olla ainult sidus tekst. Kuid ka sidusus võib olla poolik ning seega on sidusus ainult üks terviklikkuse eeldus.

Sidususe aitavad luua kohesiooni märkijad (*cohesion markers*). Nendeks võivad olla asendused, sidendid, referentsiaalsed ja leksikaalsed vahendid. Lisaks siduvatele vahenditele on oluline ka teksti vastavus žanrile ja kuulaja-jutustaja ootused terviklikkusele. Niisiis teksti terviklikkuse ehk sihipärasuse üle otsustab tajuja (Karlep, 2003).

Uurijad on leidnud, et jutud sisaldavad sarnaseid osi, luues struktuurilise skeemi, mis võimaldab kirjeldada ja analüüsida terviklikkuse arengut (Bae, 2001). Lebov'i ja Waletsky (1967) esitatud skeem oli esimene, mis määratles hästi formuleeritud jutu tunnused: (a) **kokkuvõte/sissejuhatus**, milles antakse edasi informatsiooni toimuva sündmuse ajast, kohast ning tegelastest, (b) juhtunu kohta taustainfot sisaldav **orientatsioon**, milles on oluline osa toimunut kirjeldaval ja jutu sisule mõtet andval **komplitseerival tegevusel** (see on nn *high point*), (c) sündmuste ja komplikatsioonide lahendamise **tulemus** ning sellele järgnev **hinnang**, millega jutustaja annab tulemusele mõtte ning (d) **lõpetus** või **kooda** (*coda*) (tsit. McCabe, Peterson, 1991; Pearson, de Villiers, 2006).

Stein ja Glenn (1979) soovitasid Applebee (1978) tõelise jutustuse (*true narrative* tase, mida kirjeldatakse töös edaspidi) tasandil kasutada nende poolt esitatud tekstigrammatika struktuuri, kus sündmused on ajaliselt ja põhjuslikult seotud. Neid makrostruktuuri kategooriad kasutatakse teksti terviklikkuse analüüsimisel. Paljuski on see mudel sarnane Lebovi ja Waletsky (1967) skeemile jutustamise struktuuri osas, kuid enam on keskendunud sündmuse avamisele ehk jutu keskosa komponentidele. Steini ja Glenni tekstigrammatikas on peale sissejuhatust episood(id), milles on käivitav sündmus ja sisemine reaktsioon, mis motiveerib tegutsemist tulemuseni, põhjustades reaktsiooni. Kuigi on selge, et vähesed lasteaialapsed suudavad kõiki jutu komponente esitada, kuna neil puuduvad selleks oskused (Lever, Sénéchal, 2011), siis arenedes sisaldavad nende jutustused järjest enam täieliku episoodi struktuure (Pearson, de Villiers, 2006). Steini ja Glenni (1979) tekstigrammatika ehk struktuurijaotus üheepisoodilise jutu puhul koosneb järgmistest osadest (tsit. Paul, 2001, 392):

1. Orientatsioon ehk sissejuhatus (*setting*) – tegelaste tutvustus, tegevuse aeg ja koht.

2. Käivitav sündmus (*initiating event*), millest kogu edasine tegevus alguse saab, ja sisemine reaktsioon sündmusele (*internal response*).
3. Sisemine plaan (*internal plan*) ja tegutsemine (*attempt*).
4. Otsene tulemus (*direct consequence*), millised on tegevuse tagajärjed.
5. Reaktsioon (*reaction*) – tegelaste emotsioonid ja käitumine loo lõpus. See on ühtlasi ka jutustuse kokkuvõte.

See mudel põhineb tekstigrammatika elementidel ja sisaldab sisu ja episoodide organiseerimist, kasutades tekstigrammatika struktuure, mis on skeemid juttude mõistmiseks ja esitamiseks. Neid võib identifitseerida kui jutu komponente. Siiski erineb tekstigrammatika mudel olenevalt tekstist. Näiteks on olemas jutte lihtsa sissejuhatuse, keskosa ja lõpuga ning selliseid, kus on peategelase varjatud eesmärgile suunatud tegevused. Viimasena kirjeldatud jutustusele vastab ka Steini ja Glenni mudel (Wagner, Sahlén, Nettelblatt, 1999). Antud struktuuri jaotust on laste narratiivi makrostruktuuri hindamisel kasutanud mitmed uurimused (näiteks Bliss, Pierre, 1997; Ilgaz, Aksu-Koç, 2005; Price, Roberts, Jackson, 2006; Mäesaar, 2010 jne).

Sidusus. Teksti sisulise ja tähendusliku terviku moodustamist nimetatakse tekstisiduseks ehk kohesiooniks (Kasik, 2007). Selleks tuleb tekstidele tuginedes tõlgendada oma teadmisi maailmast ja interpretatsiooni kasutades ühendada ideed (või propositsioonid) nii, et kuulaja saab neist aru (Leinonen jt, 2003).

Teksti sidusus jaguneb sisuliseks ehk mõtteliseks (semantiline) siduseks ja vormiliseks siduseks, mis on sisulist sidusust kindlustavad keelevahendid. Semantilise siduse puhul mõtted järgnevad üksteisele loogiliselt, nende vahel ei teki mõttelünki ning teksti genereerija ei kaldu oma kavatsusest kõrvale. Mõtete seostamise põhiviisiks on semantiline kordus, vähemal määral vastandamine ning mõtete haakumine. Lausetevahelised seosed jagunevad omakorda ahel- ja paralleelseosteks. Ahelseose puhul muutub eelneva lause reema (uus info) järgneva lause teemaks. Paralleelseose puhul on lõigu või kogu teksti ulatuses laused samateemalised. Vastavalt teksti liigile eristatakse tekste: kirjeldused ja jutustused (Karlep, 1998; 2003).

Vormilist sidusust kindlustavad enamkasutatavad leksikaalsed vahendid Zikejevi järgi on järgmised (tsit. Karlep, 2003):

- otsene kordus (*Enne lõunat läks Mari marjule. Paari tunni pärast oli Mari korv täis.*);

- sünonüümid (*Jüri nägi tsirkuses karu. Mesikäpp ...*);
- eri üldistusastmega sõnad samade objektide nimetamiseks (*Mari jooksis õues kaseni. Puu all ...*);
- antonüümid (*Jüri otsis puu alt väikseid õunu. Suured talle ei meeldinud.*);
- samatüvelised tuletised ja liitsõnad (*Jüri on tubli aednik. Oma aias ..., Marile meeldis liiv ja meri. Liivasel merekaldal ...*);
- temaatilised sõnarühmad (*Koolis peeti jõulupidu. Õpilased ja õpetajad ...*);
- objektile viitavad ase- ja määrsõnad ning arvsõnad (*Jüri jõudis metsa servale. Seal nägi ta...; Lapsed tulid suusatamast. Esimesena jõudis kohale... Teisena saabuja oli... Üks poiss...*).

Lausete sidumiseks on levinud samuti mitmed grammatilised vahendid:

- tegusõnade samad ajavormid (*kuulis ...; nägi ...; otsustas ...*);
- sõnajärg (*Jüri läks parki. Seal kohtas ta sõpru. Nende hulgas ...*);
- sidendid (*Jüri jõudis varakult kohale, kuid Mari hilines. Aga tüdruku puudumist ei märganud keegi.*);
- üldlaiendid (*Loomad oli rahutud. Ka linnud häälitsesid ärevalt (... samuti ärevalt).*);
- sarnased lausekonstruktsioonid (kasutusel peamiselt paralleelseose korral) (*Oli soe suvepäev. Paistis hele päike. Puhus nõrk tuul.*).

Siduvad vahendid üksi aga ei tee teksti sidusaks ja arusaadavaks. Vajalik on arvestada ka jutustustes esineva ajalise järgnevuse ja organiseerimisega, milles on ideed ja elemendid loogiliselt seotud. Samuti tuleb arvestada kuulaja ootustega teksti sidususe kohta. See tähendab, et sidusus on saavutatud rääkija ja kuulaja vastastikusel koostöös, kellel mõlemal on teksti arusaamiseks oma taustteadmised. Kui tekst ei ole sidus (tekstil puuduvad siduvad vahendid, loogiline mõtete järgnevus), siis on raske efektiivselt anda edasi selle sisu. Seetõttu on sisu ja sidusus tihedalt seotud. Sisu kvaliteeti saab hinnata lauses, kuid seda võib ka terviklikult hinnata kõrgema sisu tasandil (teksti tasandil). Sisu hindamisel vaadeldakse jutustuse asjakohasust, veenvust, loovust ja sisu põhjalikkust (Bae, 2001).

Jutustamisoskuse arengu eeldused

Jutustamine on keeruline oskus, mis areneb järk-järgult. Narratiivi heaks ja arusaadavaks esitamiseks on jutustajal vaja ühendada kultuurilised, lingvistilised ja kognitiivsed oskused (Pearson, de Villiers, 2006). Bermani ja Slobini (1994) uuringud on näidanud, et narratiivide areng on aeglane protsess, mis algab eelkoolieas ega arene täielikult välja enne noorukiiga (tsit Heilmann jt, 2010). Kuigi 5-aastastel on jutustamiseks mõnedki olulised oskused olemas, siis nende narratiivid on ikkagi algelised ja nende loome vajab toetust.

Varajases lapsepõlves on sündmuste mentaalsed representatsioonid (MERs) põhilised kognitiivselt kättesaadavad vormid, mis võivad toetada jutustuse arengut. Seda seetõttu, et lapsed suudavad nendele toetudes meelde jätta sündmusi ning nende ajalist järgnevust ja põhjuslikkust. See on jutustuste mõistmisel, planeerimisel ja esitamisel väga oluline (Nelson, 1996). MERsile toetudes areneb vaimuteooria (*theory of mind* - ToM) ehk teadmised selle kohta, et teised võivad mõelda ja tunda meist erinevalt (Stadler, Ward, 2005), mis on narratiivide arengus tähtsal kohal. Vaimuteooria ja diskursuse vahel on vastastikune seos. Et rääkida head lugu rikkalike sisemiste reaktsioonide ja karakteri tunnetusega, peab lapsel olema arenenud arusaamine vaimsetest seisunditest. Kommunikatsioonioskuste arengu jaoks on niisiis vajalik, et laps oleks võimeline hindama suhtlemise kavatsusi ja soove. Bruner (1986) eristas „tegevuste plaani“ (*landscape of action*), mis väljendab aset leidnud sündmusi, ning „teadvuse plaani“ (*landscape of consciousness*), mis sisaldab tegelaste reaktsioone, kavatsusi ja sündmuste tõlgendusi. „Teadvuse plaani“ mõistmiseks peab lapsel olema arenenud ToM ehk teadlikkus ja võime mõista teiste inimeste vaimseid seisundeid ning nende väljendamiseks on vajalik teatud tasemega keeleliste vahendite valdamine (tsit Pearson, de Villiers, 2006). Seega hea jutustus ei tähenda ainult sündmuste esitamist, vaid annab ka aimu tegelaste motiividest ja sündmuste tagajärgedest. Niisiis „tegevuse plaan“ ja „teadvuse plaan“ aitavad luua terviklikku ja sidusat jutustust.

Nelsoni (1996) järgi sisaldab jutustuse koostamine järgmisi dimensioone: (a) võime verbaalselt kavandada sündmusi ajas, sealhulgas ajalisi ja põhjuslikke seoseid sündmuste vahel, (b) võime esitada sidusat jutustust, kasutades keelelisi vahendeid, ning

mõista sellist jutustust, (c) võime mõista tektigrammatika üksuste järgnevust jutus, (d) võimet näha sündmuse erinevate osaliste ning erineva aja ja ruumi vaatepunktist, (e) võimet lahendada kõrvalekaldeid ootuspärasest sündmuste kulgemisest, (f) võimet mõista ja esitada kultuuriliselt sobivaid teemasid.

Tekstiloomed algavad ilmnevad lapsel kahe-kolme aasta vanuses. Selle eelduseks on piisav sõnavara ja mitmekülgne lausemallide kasutus. Teksti loob laps esialgu dialoogis täiskasvanuga, kus ta hakkab talle huvitaval ja olulisel teemal vastama täiskasvanu küsimustele (Hallap, Padrik, 2008). Kui laps hakkab kasutama vastusrepliikides enamasti ühte baaslausungit ja/või hakkab neid ühendama ahelaks, ongi tegemist sidusteksti algetega (Karlep, 2003). Märkimisväärne hüpe jutustamisoskuses ilmneb tavaliselt viiekuue aasta vanuses seoses sisekõne kujunemise algusega ning mälu muutumisega juhtivaks tunnetusprotsessiks (Hallap, Padrik, 2008). Niisiis on kognitiivsed võimed ja jutustamine omavahel tihedalt seotud.

Koherentsuse areng

Laste jutustuste makrostruktuuri arengu hindamisel tuleb vaadata narratiivi koherentsuse ühikute muutusi. On leitud, et 3-4-aasta vanuses suudavad lapsed mõnikord moodustada primitiivseid narratiive, mis koosnevad 2-3 dünaamilisest sündmusest (Ilgaz, Aksu-Koç, 2005; Stadler, Ward, 2005). Peamiselt on need lapse isiklike kogemuste kirjeldused (isikunarratiivid). Nende esitamiseks on vaja omandada oskus väljendada sündmuse verbaalselt, sh tuua välja ajalisi ja põhjuslikke seoseid, mis peegeldab kognitiivset võimet sündmuse järjestada (Nelson, 1996). Siiski puudub tihti nende jutustustel struktuur või see on väga lihtne, kuna nad ei suuda oma jutustusi veel organiseerida. Seetõttu selles vanuses lapsed isoleerivad sündmuse ning keskenduvad piltidel olevate tegevuste ja objektide staatilisele kirjeldamisele (Kranjc jt, 2002; Tannock, John, Lui, 2003). Näiteks piltide järgi jutustamisel kirjeldavad nad iga pilti ühe stseenina ehk isoleeritud sündmusena (tsit. Pearson, de Villiers, 2006).

Kuna viie aasta vanustel lastel tekivad teadmised narratiivi struktuurist, siis hakkavad nad esitama ajaliselts organiseeritud jutte (Tannock jt, 2003) ehk need on valdavalt episoodi struktuuriga (Ilgaz, Aksu-Koç, 2005). Trabasso (1989) leidis, et see

soodustab ka eesmärgile suunatud tegevustest jutustamist (tsit Stadler, Ward, 2005). 5-aastased lapsed suudavad täiskasvanu abita luua oma kogemuse põhjal 3-5 lauselist teksti, kasutades peamiselt ahellauseid. Täiskasvanu abiga suudavad nad pildi, pildiseeria või kuulnud loo põhjal jutustada ning mõistavad ka enda kogemuse välist teksti. Samuti suudavad nad oma kogemuste najal tuletada tekstis puuduvat infot. 5-aastane laps arvestab juba kuulaja teadmistega, st tal on ettekujutus, mida kuulaja võiks antud asja kohta teada (Hallap, Padrik, 2008). Samas ei ole nad veel võimelised omavahel loogiliselt seostama eesmärki, plaani, tegevusi ja tagajärge (Price jt, 2006).

Kuigi arengu käigus muutuvad narratiivid keerukamaks nii struktuurilt kui ka sisult (Shapiro, Hudson, 1991; Price jt, 2006), siis 6-7-aastased ei ole veel kuigi osavad jutuvestjad ning laste jutud on täiskasvanutega võrreldes endiselt primitiivsed (Nelson, 1996). Kranjc jt. (2002) leidsid, et 6-aastaste jutustused on enamasti terviklikud: esitavad enam tekstigrammatika elemente, sündmused on ajaliselt organiseeritud, kirjeldatakse karakterite mõtteid ja tundeid. Siiski ilmneb suhteliselt kõrge staatilisus. Uurijad järeldasid, et 6-aastased on võimelised esitama semantiliselt sobivaid tekste, mille struktuur jääb samas lihtsaks. Samuti leidsid nad, et 6-aastaste laste pragmaatilised oskused (kuidas, millal, kus, kellega, millest ja miks ma seda juttu räägin) on suuremad kui grammatilised reeglite valdamine (näiteks vormilise sidususe vahendite kasutamisoskus).

Suure osa eelkooliealiste jutustusest võtavad tegevuste ja nende tagajärgede kategooriad. See näitab põhjuslikkuse väljendamisoskuse arengut (Price jt. 2006). Samas on tegevused koos tagajärgedega pildi järgi jutustamisel otseselt tajutavad ja seega laste jaoks kõige kergemini esitatavad. Sissejuhatuse ja/või kokkuvõtte esitavad lapsed vanuses 3-4-aastat suhteliselt harva. See võib tulla sellest, et jutustus ei vaja sisuliselt sissejuhatust või lapse arvates ei vaja kuulaja seda, kuna ta on juba jutuga tuttav (Glenn-Applegate, Breit-Smith, Justice, Piasta, 2010). Samuti ei ole nad niivõrd teadlikud narratiivi struktuurist ja selle funktsioonidest. Ka sündmuste ja tegevuste tulemuste lisamine suureneb näiteks 4-5-aastaselt (McCabe, Peterson, 1991).

Lever ja Sénéchal (2011) leidsid oma uurimuses, et 5-aastased suudavad tavaliselt esitada oma narratiivides sissejuhatuse, algatava(d) sündmuse(d), tegutsemise(d) ja mõnikord ka tulemus(ed), kuid nad ei suuda iseseisvalt lisada sisemisi reaktsioone

sündmustele, sisemist plaani ega reaktsioon(e). Price jt (2006) uurisid 4-6 aasta vanuste laste jutustusi ning leidsid, et 6-aastastel arenevateks oskusteks on sissejuhatuse märkimine, lisategelaste nimetamine, algatava sündmuse ja tegelaste sisemise vastuse esitamine. Enamus uurimusi on näidanud, et 6-aastased lapsed suudavad produtseerida täiusliku tekstigrammatika struktuuri (Stein, Glenn, 1979). Morrow (1985) ja Stein ja Glenn (1979) on leidnud oma uurimustes sarnaselt, et eelkooliealistel on eelkõige probleeme karakterite sisemiste reaktsioonide avaldamisega (tsit. Tannock jt. 2003). Selle üheks põhjuseks võib olla tegelaste motivatsioonide ja kavatsuste mittemõistmine.

Hinnangute andmise oskust on peetud narratiivide puhul oluliseks, kuna see muudab tegevused tähenduslikuks. See omakorda soodustab jutu osade suuremat ühendamist (Pearson, de Villiers, 2006). Eelkooliealised üldiselt esitavad enam viitavat (tegevused, taustinfo) kui hindavat informatsiooni. Sellel on arvatavad kaks peamist põhjust: (a) narratiivide hindav funktsioon tõuseb esile hiljem kui viitav funktsioon, sest algused jutustused sisaldavad enam stsenaariume, mis ongi referentsiaalsed; (b) hinnangute andmine eeldab keerulisemat sõnakasutust ning lauseehitust. Lisaks sellele võib öelda, et hinnangute andmisel loob jutustaja kuulaja jaoks *teadvuse plaani* (Pearson, de Villiers, 2006). Väga noored lapsed suudavad anda hinnanguid vestlustes täiskasvanuga, kuid mitte iseseisval jutustamisel (McCabe, Peterson, 1991). Kuigi 5-aastastel lastel on *teadvuse plaan* küllalt arenenud, väljendavad nad tegelaste vaimseid seisundeid narratiivides siiski harva. Peamiselt esitavad lapsed karakterite lihtsamaid emotsioone (*rõõm, kurbus, hirm ja viha*) ja soove (mis neile meeldib, mida nad tahavad) (Pearson, de Villiers, 2006). Eriti raske on karakterite vaimsete seisundite väljendamine vahendamata jutustuste puhul (Lever, Sénéchal, 2011). Vanuses 5-9-aastat hakkavad lapsed üha enam kaasama oma juttude koostamisel *teadvuse plaani*. Esile kerkivad karakterite keerulisemad emotsioonid nagu *üllatus, süü ja kadedus* (Pearson, de Villiers, 2006).

Narratiivi mikrostruktuuri uurimisel hinnatakse lausungite pikkust, keerukust, erinevate sidendite kasutust jm. Sidendite kasutamise sagedus ja funktsioonid muutuvad vanusega. Kuna nende kasutama õppimine suhtluses on keeruline protsess (eriti multifunktsionaalsete sidendite puhul), siis sidususe areng saab alguse üldise jutustamisoskuse arenguga 3-aastaselt ning areneb lõplikult välja alles koolieas (Furman,

Özyürek, 2007). Justice jt (2006) uurimuse kohaselt ilmneb 5-12 aasta vanuses laste narratiivide mikrostruktuuri kõikide tunnuste osas lineaarne tõus kuni 10 aasta vanuseni (tsit Mäesaar, 2010). Karmiloff-Smith (1986) kirjutab, et kuni 5-aastastel lastel pole diskursuse grammatika (*discourse grammar*) küllaldaselt arenenud, et luua sidusat diskursust. Siiski on lapsed omandanud lause grammatika, mis on kasulik pragmaatilisel eesmärgil (tsit Nelson, 1996). 3-4-aasta vanuses oskavad lapsed ka lihtsaid sidusaid keelelisi vahendeid kasutades moodustada algelist diskursust. Näiteks esimeste ajamäärsõnade ja eessõnade kasutamine saab alguse juba teisel eluaastal (Nelson, 1996). Peamiselt kasutavad 4-aastased jutustamisel lausete ahelat, st ühendavad lauseid üht tüüpi sidesõnadega (*ja* või *ja siis* vms) (Hallap, Padrik, 2008).

Eelnevalt on uuritud 5- ja 6-aastaste eakohase arenguga laste jutustuste sidususe vahelisi erinevusi. Traumann (2006) ja Balkašina (2008) ei leidnud statistiliselt olulisi erinevusi kahe vanusegrupi vahel. Samas Ruul (2009) ja Teiter (2010) leidsid sarnaselt, et 6-aastaste laste jutustused on vormiliselt sidusamad võrreldes 5-aastaste laste omadega. Tulemuste erinevus võib tuleneda uurimustes kasutatud vormilise sidususe vahendite hindamise kodeerimisjuhendi erinevusest. Võrreldes varasemate uurimustega on kodeerimisjuhendit täpsustatud. Balkašina (2008), Ruul (2009) ja Teiter (2010) leidsid oma uurimustes, et 5-6-aastaste eakohase arenguga laste jutustustes esinevad erinevad siddendid (*ja, siis, aga, et, sest, kui*), objektile viitavate ase- ja arvsõnad, ellips, aga ka otsene kordus ja eri üldistusastmega sõnad objektide nimetamiseks. Uurijad on leidnud sarnaselt, et 6-aastased kasutavad lausete sidumiseks ajalisi seoseid väljendavaid määrsõnu oluliselt rohkem, võrreldes 5-aastaste lastega. Lisaks on uurijad leidnud, et 5-6-aastaste laste vahendatud ja vahendamata jutustustes ei esine rühmadevahelisi erinevusi liitlausete osakaalu osas. Balkašina (2008) leidis, et 6-aastased lapsed kasutavad lausete sidumiseks võrreldes 5-aastastega enam ajalisi seoseid väljendavaid määrsõnu. Samuti järjestavad nad sündmusi ajaliselt ja suudavad seda keeleliselt paremini väljendada. Ka Pearson, de Villiers (2006) kirjutasid, et eelkooliealised kasutavad kõige enam ajalisi seoseid väljendavaid määrsõnu. Vanuse kasvades nende kasutamine tõuseb (Glenn-Applegate jt, 2010). Teiter (2010) lisis, et 6-aastaste laste ümberjutustused on nooremate laste jutustustest veidi pikemad nii sõnade kui ka lausungite koguarvu poolest, aga ka lausungite keskmise pikkuse poolest. Samuti selgus Teiteri (2010) uurimistulemustest, et

5-aastased lapsed eksisid sidususe vahendite kasutamisel sagedamini kui 6-aastased ning nooremad lapsed kasutavad 6-aastastega võrreldes oluliselt vähem asesõnu, rõhumäärsõnu ja ellipsit. Ellipsit kasutavad lapsed õigesti siiski valdavalt vestlussituatsioonis, mitte oma jutustustes (Pearson, de Villiers, 2006). Balkašina (2008) viitas oma töös Arneki (2007) ja enda uurimuse sarnastele leidudele, et 5-aastased liialdavad enam asesõnadega kui 6-aastased, mistõttu jääb kuulajale sageli arusaamatuks, kellest või millest on jutt. See näitab laste puudulikku võimet arvestada kuulajaga ning kohandada oma juttu keeleliselt. Lõplikult arenevad need oskused välja alles pärast eelkooliiga (Furman, Özyürek, 2007).

Üldistades võib öelda, et esimesena õpivad lapsed kasutama osalauseid ühendavaid sidendid (*ja, siis, ja siis*), kui lauseosad ei ole üksteisega põhjuslikus seoses, ning hiljem osalauseid ajaliselt ja põhjuslikult vastandavaid keerulisemaid sidendeid (*sest, aga, kui, pärast seda kui*) ja viiteseoseid (McCabe, Peterson, 1991; tsit. Pearson, de Villiers, 2006; Furman, Özyürek, 2007).

Kranjc jt (2002) uurisid sidususe kriteeriumeid (toetudes Steini 1997.a. esitatud tasemetele) ning leidsid märkimisväärseid erinevusi nende esinemises vanusegruppide vahel. 4-aastased kaldusid jutte rääkima temaatilise järgnevuseta ja paljude kordustega. 6-8-aastased konstrueerisid üldiselt temaatilisi ajaliselt järjestatud jutte, kasutades erinevaid määrsõnu, hüper- ja hüponüüme. Tulemused näitasid, et enamik 6-aastasi saavutab sidususe kriteeriumites juba kõrgema taseme. See tähendab, et nad suudavad esitada lineaarselt organiseeritud temaatiliselt seotud jutustuse. Seevastu madalamaid tulemusi saavutati viitamisel. 6-aastaste jutustustes esinevad mõningad mõtte järjestamise ja teemaarenduse vead ning raskused mõningate viiteseostega (anafoorsed asesõnad, hüpo- ja hüpernüümide vead jne). Sarnaseid tulemusi on leidnud ka teised uurijad, kes on antud kriteeriume kasutanud (McCabe, Peterson, 1991; Furman, Özyürek, 2007).

Siduvate vahendite kasutamist mõjutab palju narratiivi teema ja selle esitamise viis. Lapsed kasutavad enam vastandavaid ja põhjuslikke sidendeid, kui jutustavad kindlat stenaariumit (näiteks vahendatud jutustamisel), ning lihtsamaid siduvaid vahendeid iseseisvalt esitatud juttude puhul (näiteks vahendamata jutustamisel). See näitab, et kui terviklikkuse saavutamiseks vajaminevate kognitiivsete protsesside töö on vähenenud, siis suunatakse see siduvate vahendite kasutamiseks. Erinevate siduvate

vahendite kasutamine sõltub enam narratiivi liigist ja teemast kui jutustaja vanusest (McCabe, Peterson, 1991). Samasuguseid tulemusi on leidnud Mäesaar (2010) oma uurimuses, mis näitas laste jutustamise edukuse tugevat sõltuvust jutu teemast ja esilekutsumise viisist. Vahendatud jutustused on erinevate kategooriate (sissejuhatus, vaimsust väljendav sõnavara jne) osas paremad kui vahendamata jutustused. Ühe põhjusena on esitatud see, et vahendatud jutustuse puhul on kõnelejale abiks eelnevalt tajutud teksti mõtteprogramm ning keelevahendid. Samuti on Ruul (2009) ja Teiter (2010) leidnud, et ümberjutustustes kasutatakse iseseisvast jutustusest rohkem sidususe vahendeid.

Samas võib öelda, et heade keeleliste vahendite olemasolu hõlbustab jutustamist ka noorematel lastel. Sel juhul on jutustused parema struktuuriga, süntaktiliselt keerulisemad, pikemad ja sõnavaraliselt rikkalikumad (Kaderavek, Gillam, Ukrainetz, Justice, Eisenberg, 2004). Neid oskusi soodustavad pidev täiskasvanu ja lapse vaheline suhtlus, arutelu, dialoogiline lugemine ning küsimuste esitamine. Samuti võimaldab selline teksti töötlemine luua paremaid teadmisi teksti struktuurist, mis hõlbustab omakorda jutu esitamist (Lever, Sénéchal, 2011). Eelkooliealistel lastel endal on raskusi adekvaatselt hinnata oma jutustusi, mis mõjutab ka nende narratiivioskusi. Seetõttu on vajalik täiskasvanu toetus ja metakognitiivsete strateegiate kasutamine, et aidata lastel mõista, missugune on hea jutt ning mis mitte. Kehvemad jutustajad tihti ülehindavad oma võimeid. Metakognitiivsete oskuste õpetamine sisaldab teadmisi planeerimise ja eneseanalüüsi kohta. Uurimused on näidanud, et nende metastrateegiate kasutamine parandab oluliselt ka jutustamisoskust (Kaderavek jt, 2004).

Samuti võivad lastel, kes esitavad ühes aspektis väga heal tasemel jutustuse, olla teises aspektis jälle madalad tulemused. Näiteks Appelbee (1978) tasemete järgi tõelise jutustuse esitanud laste jutustuse sisu asjakohasus võib olla madala tasemega. See näitab, et uurides kõnepuuetega laste jutustusi on vaja hinnata jutustamisoskuse erinevaid aspekte (sisu asjakohasus, lauseehitus, siduvate vahendite kasutamine, pragmaatilised oskused jne.) (Wagner jt, 1999).

Alakõnega laste narratiivid. Uurimused näitavad, et keele ja kõneprobleemidega lastel on olemas kõik tekstigrammatika elemendid, aga episoodid ei ole siiski täielikud. Esineb vähem põhjuslikke ja ajalisi seoseid sündmuste vahel. Eriti keeruline on tegelaste

eesmärkide esitamine. See tuleneb nende laste metakognitsiooni nõrkusest ja kalduvusest tegelaste eesmärke samastada konkreetsete tegevustega. Narratiivsete oskuste arenguprobleemid peegelduvad ka nende töömälus (meelde jätmine, meenutamine) ja jutustuste mikrostruktuuris (tsit. Davies, Shanks, Davies, 2004). Soodla jt (2010) leidsid, et mikrostruktuuri elemendid jutustuses näitavad olulist erinevust eakohase ja alakõnega (AK) laste puhul.

6-aastastel on jutustamisvõime seotud nende verbaalse töömäluga. Seetõttu soodustavad esitust pildiline materjal, teksti selge esitus ning selle keerukuste ja info jagamine töödeldavateks üksusteks. AK-ga lastel on nõrk tähelepanu ning piiratud töömälu, mis oluliselt mõjutab nende narratiivi loomeoskuse arengut. Neil on raskusi meenutada ja esitada informatsiooni, mida nad on kuulnud, mistõttu esineb neil ümberjutustamisel mitmeid puudujääke. Nad esitavad vähem informatsiooni ning ei suuda teha sellest õigeid järeldusi (Dodwell, Bavin, 2008). Näiteks Bliss ja Pierre (1997) võrdlesid spetsiifilise kõnearengupuudega (SKAP; ingl.k. SLI) lapsi eakohase kõnearenguga lastega ning leidsid, et SKAP-ga lapsed esitavad jutustustes vähem tekstigrammatika elemente ja need olid lihtsamad kui nende eakohase arenguga eakaaslastel. Erinevus seisneb selles, et arenguprobleemidega lapsed ei esita oma jutustustes tihti tegelaste eesmärke, motiive ega tee tekstist järeldusi.

Soodla jt (2010) leidsid kõnearengu taseme mõju makrostruktuuri näitajate osas sõltuvalt jutustamise viisist. Nimelt sisaldasid eakohaste laste jutustused AK-ga laste narratiividega võrreldes oluliselt rohkem infoüksusi vaid vahendatud narratiivis ja eelnevalt mudeldatud vahendamata narratiivis, eelnevalt mudeldamata vahendamata narratiivide infoühikute erinevus ei olnud statistiliselt oluline. AK-ga laste jutustused on eakaaslastega võrreldes lühemate lausungitega ning oluliselt enam esines grammatilisi vigu. Teiter (2010) järeldas oma uurimustulemustest, et AK laste ümberjutustused erinesid eakaaslaste omadest oluliselt järgmiste näitajate osas: ümberjutustuste maht, erinevate sidususe vahendite kasutamine ning sidususe adekvaatsuse koefitsient. Samuti leidis Teiter (2010), et AK-ga laste vahendatud jutustuste mikrotasand oli oluliselt vähem struktureeritud kui eakohase arenguga lastel. Wagner jt (1999) kirjutasid, et AK-ga 5-aastaste laste jutustused on tekstigrammatika punktide ja sõnade koguarvuga hinnates 4-aastase eakohase arenguga laste tasemel. Samade uurijate sõnul on ka varasemad

uuringud selliseid tulemusi andnud. Samuti on leitud tugev korrelatsioon tekstigrammatika ja sisuküsimuste punktide vahel. See näitab, et tekstigrammatika struktuuri esitamise eeltingimus jutu sisu mõistmine.

Jutustamisoskuse arengu etapid

Et hinnata laste jutustusi, on autorid kirjeldanud tekstide erinevate komponentide kohta tasandeid, mis aitavad mõista jutustamisoskuse arengut ning mida saaks kasutada diagnostilise hindamisvahendina. Samuti on võimalik arengutasemete määratlemise tulemusel välja arendada tekstiõpetuse metoodika, mis oleks suureks abiks kõnearenduslikus töös. Uurijad on üksmeelel, et väikeste laste narratiivid on struktuurilt piiratud ning jutustamisoskuse arengus toimub oluline arenguline muutus 5-aasta vanuses.

Toetudes Vögotski laste arengu uurimustele, on Applebee (1978) esitanud kuus sündmuste organiseerimise arengutaset 2-6-aastaste laste jutustustes, kasutades kahte peamist organiseerimise strateegiat: tsentreerimine ja ühendamine. Tsentreerimine tähendab, et jutud keskenduvad kesksele ideele või sisule. Kui laps kasutab ühendamist, siis sündmused järgnevalt üksteisele ajalises või loogilises järgnevuses (Wagner jt, 1999). Applebee tasandid on kohandatud süsteem 2-6-aastaste laste jutustamise arenguetappide hindamiseks (Stadler, Ward, 2005). Hiljem on samade arengutasemete kirjelduse esitanud ka Berman ja Slobin (1994), kuid mitte samade nimetuste abil. Järgnevalt kirjeldan kõiki etappe lähemalt (tsit. Paul, 2001; Pearson, de Villiers, 2006):

1. Kokkukuhjatud jutustus (*heap stories*). Jutustused koosnevad peamiselt sündmusi/tegevusi kirjeldavatest lausungitest, mis on esitatud juhuslikult vastavalt sellele, kuidas laps tegevusi /objekte tajub. Seejuures puudub keskne teema või lausungite organiseerimine. Laused on enamasti kindlas kõneviisis. Sellel tasemel jutustavad tavaliselt lapsed vanuses 2-3 aastat.
2. Järjestatud jutustused (*sequence stories*). Sellel tasemel on lausungid seotud keskse tegelase, tegevuspaiga või teemaga, kuid mitte omavahel ajaliselt ja/või põhjuslikult. Puudub süžee, pigem kirjeldatakse järjest, mida tegelased teevad. Kuid lapsed ei too

tegevuste vahel välja ajalisi ega põhjuslikke seoseid. Sellel tasemel jutustavad tavaliselt lapsed enne neljandat eluaastat.

3. Primitiivne jutustus (*primitive narrative*). Lapsed hakkavad mõistma, et jutus olevad sündmused on seotud teiste faktoritega jutus (näiteks teema ja tegelasega). Selle tasandi jutustustel on tuum, keskne tegelane, objekt või sündmus, kuid ajalisi seoseid lapsed välja ei too. Primitiivsed narratiivid sisaldavad kolme tekstigrammatika elementi: käivitav sündmus, tegevus ning tagajärjed. Puudub reaalne lahendus või lõpetus ning tegelaste motivatsiooni väljendamine. Sellel tasemel jutustavad tavaliselt 4- ja 4 ½- aasta vanused lapsed.

4. Fokusseerimata ahel (*unfocused chain*). Lastel toimub kognitiivne muutus sündmustevaheliste seoste mõistmises. Lapsed saavad aru, et sündmused on üksteisest tingitud (sündmused on ajaliselt ühendatud). Sel etapil keskendutakse pigem kõige silmatorkavamatele piltidele kui juttu arendavatele sündmustele. Laps esitab piltidelt palju sisulist infot, kuid ei keskendu põhisündmusele, mida edasi anda (puudub fookus). Seetõttu on põhjuslikud seosed hägused. Lapsed jutustavad sellel tasemel vanuses 4 ½ kuni 5 aastat.

5. Aheljutustus (*chain narrative*). Sellel tasemel on lausungid ajaliselt ühendatud ning seotud keskse teemaga. Jutustuses on mõningad põhjus-tagajärg seosed ja ajalised suhted, aga struktuur ei ole selge, tegelaste omadused ja motivatsioon on esitamata. Jutustuse lõpetus ei pea tingimata järgnema sündmustele loogiliselt ja võib olla ootamatu. Esineb neli tekstigrammatika elementi: algatav sündmus, tegevus, mõned tegevuse tagajärjed ning vihjed tegelase plaanide või motivatsioonide kohta. Sellel tasemel jutustavad tavaliselt lapsed vanuses 4 ½ kuni 5 aasta vanuses.

6. Tõeline jutustus (*true narrative*). Jutustusel on keskne teema, tegelased ja raamistik. Samuti sisaldab narratiiv tegelaste motiive, loogilisi ja ajaliselt järjestatud sündmusi. Jutustused sisaldavad vähemalt viit jutustuse grammatika elementi, sealhulgas algatav sündmus, tegevus, tagajärg ja lõpetus. Sellel tasemel jutustusi esitavad tavaliselt lapsed vanuses 5-7-aastat. Kõige küpsem tase esitab terves jutus põhjusliku struktuuri, kus sündmused on seotud algatava sündmusega, millele järgneb tegevus, mis viib mingi eesmärgini. Samuti sisaldab kõrgeim tase jutustaja hindavat kommentaari.

Uurijad on kasutanud Appelbee jutustuse tasemeid 5-aastaste laste uurimiseks ning leidnud, et lapsed ei jõudnud selles vanuses viimasele, „tõelise jutustuse” tasandile. Enamus lapsi jõudis sellele eelnevale tasemele. Laste jutustuste individuaalsed analüüsid näitasid, et viimase taseme jutustuse esitanud lastel olid grammatikatestis kõrged punktid. See toetab eelnevat järeldust, et jutustuse tase on sõltuv kõne grammatilisest arengust (Wagner jt, 1999).

Steini ja Glenni (1979) jutustamise arenguetappide mudel põhineb tekstigrammatika mudelitele ning kirjeldab kõne arengut ka algkoolis. Stein ja Albro (1997) kirjeldasid oma uurimuste käigus samu etappe (tsit. Kranjc jt, 2002; Stadled, Ward 2005):

1. Isoleeritud kirjeldus. Jutustusel puudub struktuur (*no structure*), nimetatakse piltidel nähtavaid objekte.
2. Järjestikune kirjeldus (*descriptive sequences*). Struktuur puudub, kirjeldatakse pilte, lausungitel puudub põhjuslik ja ajaline järgnevus, jutustus ei sisalda sidendeid.
3. Tegevuste järjestikune kirjeldus (*action sequences*). Kirjeldus, milles avaldub ajaline järgnevus, kuid mis ei sisalda põhjuslike seoste kirjeldust. Jutustus sisaldab tegevuste loetelu.
4. Tegevuste reaktiivse järgnevuse kirjeldus (*reactive sequences*). Tegevused on ühendatud põhjuslike seoste abil. See on struktureeritud kirjeldus, mis sisaldab ka tegelaste mõtteid ja tundeid ning omavahelisi suhteid, kuid ei sisalda tegelaste eesmärkide kirjeldust.
5. Lühendatud järgnevus (*abbreviated sequences*). Jutustuses sisalduvad tegelaste eesmärgid ja kavatsused ning põhjuslikkus, kuid ei esitata kõiki tekstigrammatika elemente. See etapp puudub hiljem esitatud Steini ja Albro (1997) kategooriates. Stein ja Glenn (1979) kirjeldasid seda vaheetapina enne eesmärgile suunatud episoodidega taset.
6. Eesmärgipärased episoodid (*goal-based episodes*). Põhjuslike seostega struktureeritud jutustus. Eesmärgipärane tegevuste järgnevus, mis sisaldab eesmärgi seadmist, otsust, kas ja kuidas püüelda eesmärgi poole, tegevusi eesmärgi saavutamiseks ja tulemust, mis näitab, kas eesmärk saavutati või mitte.

Stadler ja Ward (2005) võrdlesid Applebee (1978) ja Glenni ning Steini (1979) arenguetappe. Samuti kirjeldasid nad 3-5-aastaste laste jutustamisoskuse arenguetappe:

1. Märgistamine (*labeling*) – laps nimetab esemeid ja tegelasi, tegevusi mitte.
2. Loetlemine (*listing*) – laps nimetab ka tegevusi ja omadusi, kuid tegevused ei ole ajalises ega loogilises järjestuses (ei ole seostatud).

Märgistavad ja loendavad valdavalt 4-aastased lapsed.

3. Seostamine (*connecting*) – laps räägib mingist teemast/sündmusest, toob välja ühe või mitme tegelase tegevused, kuid ei anna edasi tegevuste ajalist järjestust, teema ei arene, kõiki olulisi tegevusi ei nimetata. Enamus 5-aastasi jutustavad sellel tasemel.
4. Järjestamine (*sequencing*) – laps toob välja sündmuste ajalise järjestuse ja põhjustagajärg seosed.
5. Jutustamine (*narrating*) – laps toob välja tegelased, nende eesmärgid, tegevused, sündmused on ajaliselt ja põhjuslikult loogiliselt seotud. Lisab ka taustainfot (mida keegi tundis, mõtles, tegevuse aeg, koht) ning kasutab keelelise sidususe erinevaid vahendeid.

Peterson ja McCabe (1983) uurisid narratiivi struktuurilisi mustreid analüüsides jutu kõrgpunkti (*high-point analysis*) (McCabe, Peterson, 1991; Bliss, Pierre, 1997) ning leidsid, et narratiive on võimalik eristada vastavalt sellele, mil viisil on nad fokuseeritud keskele teemale. Nad eristasid seitset erinevat tüüpi. Selle analüüsi järgi vastab klassikaline muster Steini ja Glenni (1979) esitatud struktuurile. Lisaks sellele on Peterson ja McCabe kirjeldanud selliseid narratiive, kus jutt lõpeb kõrgpunktis ilma lahenduseta, ülehüppavat mustrit (sündmused hüppavad ühelt teisele, jättes välja peamised sündmused), kronoloogilist (lihtne kirjeldus), kahe erineva sündmusega, suunisteta (ilma struktuuri ja eesmärgita) ning segatüüpi mustreid. Uurijate järgi on võimalik laste jutustusi jagada vastavalt nende arengutasemele ka nendesse kategooriatesse. Näiteks leidsid nad, et kesktasemel lapsed võivad tulla toime 1-2 hästiformuleeritud episoodiga, aga nad ei ole võimelised säilitama läbivat organiseeritust. Peterson ja McCabe (1991) leidsid, et 5-aastaste laste jutustused lõpevad sageli kõrgpunktis ning puudub jutu lahendus. Samuti on Peterson ja McCabe (1991) esitanud narratiivi struktuurilised mustrid (*Structural Patterns of Narratives*) (tsit. Bliss, Pierre, 1997):

1. Kirjeldav järjestamine. Nimetatakse karaktereid, ümbrust ja tegevusi ilma põhjuslike ja ajaliste seosteta või planeerimiseta.
2. Tegevuste järjestamine. Tegevused on esitatud kronoloogiliselt, aga mitte põhjuslikult (eesmärgid/plaanid ei ole selged). Narratiivi fookus on suunatud tegevustele.
3. Reaktiivne järjestamine. Esinevad selgelt põhjuslikud seosed sündmuste vahel. Puudub tegelase selge eesmärk, mis motiveerib käitumisi.
4. Lühendatud episood. Peategelase eesmärgid on esitatud, kuid planeerimist üldiselt peab järeldama kuulaja. See on põhistruktuur, milles esitatakse eesmärk. Sellel on kaks elementi: motiiv ja sündmus või järeldus.
5. Täielik episood. Narratiivis on kirjeldatud eesmärgid ning on enam planeerimist kui lühendatud episoodides. Laps peab esitama vähemalt kaks järgnevatest elementidest: sündmus, motivatsioon ja sooritus. Samuti peavad olema esitatud tagajärjed.
6. Keeruline episood. Täielik episood, mis sisaldab põhjuslikku järgnevust. Esitatakse mitmeid erinevaid tegevusi, mis on eesmärgile suunatud.
7. Interaktiivne episood. Kirjeldab toimunud sündmusi kahest vaatenurgast; mõlemal tegelasel on eesmärgid ja nad mõjutavad üksteist.

Eesti uurijatest on Ruul (2009) hinnanud 5-6-aastaste laste jutustuse sidusust ning lähtudes Balkašina (2008) kirjeldatud tasanditest lähtudes täpsustas neid, võttes arvesse erinevate siduvate vahendite kasutamist narratiivis. Selle tulemusena kirjeldas ta nelja tasandit:

1. **Esimese tasandi** jutustuses on lausungid ja/või fraasid omavahel seostamata. Mõtete haakumine on nõrk. Kuulajal on raske loo sisust aru saada, sest jutustuses esinevad mõttelüngad. Jutustuses võib esineda ka infot, mis pole pildiga/teemaga seotud.
2. **Teise tasandi** jutustuses on lausete sisuline haakumine selgem kui I tasandi jutustustes. Jutustuses võivad jääda mainimata loo tegelased, st kuulajale jääb kas täiesti või osaliselt arusaamatuks, kellest on jutt. Objektidele viitavate asesõnade kasutus pole alati eesmärgipärane ning asesõnadega liialdamine tekitab kuulajas segadust. Palju esineb sõnakordusi, mis teevad jutustuse kuulajale ühekülgselt ja igavaks. Jutustuses võivad puududa sidesõnad või kasutatakse valdavalt ühte tüüpi sidesõnu. Enamasti on sidentest kasutusel *ja, siis, ja siis*.

3. **Kolmanda tasandi** jutustuse alguses on kuulajale selgelt öeldud, kes on loo tegelased. Objektidele viitavate asesõnade kasutus on korrektne. Otsest kordust kasutatakse sidususe eesmärgil. Jutustuses võib esineda ka koha- ja ajamäärsõnu sidususe vahenditena. Kasutusel on 1-2 erinevat liiki sidesõnu. Tegusõnade ajavormid võivad veel olla segamini.

4. **Neljanda tasandi** jutustuses esineb lisaks III tasandi kirjeldamisel märgitud siduvatele vahenditele (objektile viitavad asesõnade, otsese korduse, koha- ja ajamäärsõnade kasutus) vähemalt üks järgmistest: eri üldistusastmega sõnad samade objektide nimetamiseks, sünonüümid, üldlaiend, ellips. Tegusõnadel on samad ajavormid. Jutustuses esineb vähemalt kahte erinevat liiki sidesõnu.

Eelnevaid etappe arendas edasi Teiter (2010):

1. **Esimese tasandi** jutustus on seostamata lausete ahel, tegemist on pigem piltide kommenteerimise kui jutustamisega. Jutustuses võib esineda infot, mis pole pildiga/teemaga seotud. Laused on elliptilised, puudub üks või mitu olulist lauseliiget. Jutustuses võivad esineda mõned vormilise sidususe vahendid (nt ase-, määr- ja/või sidesõna, ka tegusõna ühtne ajavorm), ent neid on kasutatud pigem formaalselt, mitte jutustuse sidususe saavutamise eesmärgil.

2. **Teise tasandi** jutustuses esineb vormilise sidususe vahendeid rohkem kui esimesel tasandil. Kasutusel on ase- määr- ja sidesõnu, aga ka otsene kordus, üldlaiend ning tegusõna sama ajavorm. Iseloomulik on sage eksimine keeleliste sidususe vahendite kasutamisel. Kasutatud sidesõnad ühendavad harva osalauseid ehk teisisõnu liitlauseid sellel tasandil üldjuhul ei esine. Elliptiliste lausungitega püütakse siiski juba edasi anda pigem jutustuse sisu kui kommenteerida pilte. Jutustuses võivad jääda mainimata loo tegelased, st kuulajale jääb kas täiesti või osaliselt arusaamatuks, kellest on jutt. Palju esineb sõnakordusi, mis teevad jutustuse kuulajale ühekülgses ja igavaks.

3. **Kolmanda tasandi** jutustuse alguses saab kuulaja teada, kes on loo tegelased. Vormilise sidususe vahenditest lisandub sünonüümide ning eriüldistusastemega sõnade kasutus, mis kahe esimese tasandi jutustustes puudub. III tasandi jutustustes kasutatud ellips pigem soodustab kui kahjustab sidusust. Eelnevate tasanditega võrreldes kasutatakse sidendeid üha enam osalauseite ühendamiseks ehk teisisõnu tõuseb jutustustes liitlausungite osakaal ning sellest tulenevalt ka lausungite pikkus. Jätkuvalt esineb vigu

vormiliste sidususe vahendite kasutamisel, kuid eksitakse siiski harvem kui kahel esimesel tasandil.

4. **Neljanda tasandi** jutustuse mikrostruktuuri iseloomustab kasutatud vormiliste sidususe vahendite variatiivsus, st kasutatakse enamikke keelelisi ja grammatilisi vahendeid. Kasutus on sage ning üldjuhul eesmärgipärane ehk korrektne, vigu esineb harva. Jutustustes esineb mitut erinevat liiki nii täistähenduslikke kui osalauseid ühendavaid sidendeid.

Eelnevaid uurimusi arvesse võttes võib öelda, et 5-6-aastaste eakohase arenguga laste jutustustel on olemas põhiline episoodi struktuur (tegevus ja selle tulemus) ning selles on ideed esitatud loogilises, ajaliselt organiseeritud järgnevuses. Selles vanuses lapsed hakkavad üha enam kasutama erinevaid siduvaid vahendeid: peamiselt sidesõnad, ajalised mäarsõnad, asesõnad. Siiski liialdavad lapsed asesõnadega, mistõttu jääb kuulajale sageli arusaamatuks, kellest või millest on jutt. Vanuse kasvades ilmneb vähem siduvate kasutamise vigu, jutud muutuvad pikemaks ning lapsed suudavad end keeleliselt paremini väljendada. Lõplikult areneb areneb oskus oma kogemuste najal tuletada tekstis puuduvat infot ning arvestada kuulaja teadmistega pärast eelkooliiga.

6-aastastel on arenevateks oskusteks sissejuhatuse märkimine, lisategelaste nimetamine, algatava sündmuse ja tegelaste sisemise vastuse esitamine. Kõige raskem on lastel esitada tegelaste mõtteid ja tundeid (tegelaste sisemised plaanid ja reaktsioonid), kuna 5-6-aastastel on raskusi loogiliselt seostada eesmärki, plaani, tegevusi ja tagajärgi. Enamus uurimusi on näidanud, et 6-aastased lapsed suudavad produtseerida põhilise tekstigrammatika struktuuri: algatav sündmus, sündmus(ed), tagajärjed.

Käesoleva töö eesmärk on töötada välja jutustuste arenguastmete kirjeldused lasteaiaõpetajatele 5-6-aastaste laste narratiivide hindamiseks. Peamisteks uurimisülesanneteks on: 1) võrrelda erinevate autorite poolt kirjeldatud jutustamisoskuse arengu etappe; 2) koostada 5- 6-aastaste laste narratiivide loome arengutasemete kirjeldused, üldistades varasemate uurijate kirjeldusi; 3) selgitada, millistele etappidele vastavad 5- 6- aastaste eakohase ja alakõnega eesti laste jutustused; 4) kontrollida nende tasemekirjelduste rakendamist 5-6-aastaste laste narratiivide hindamisel lasteaiaõpetajate poolt.

Meetod

Katseisikud

Valimi moodustasid 44 last vanuses 4a 6k – 6a 5k. Uuritavad jagunevad kolme rühma: 5-aastaste rühma moodustasid 15 eakohase arenguga (edaspidi EK) last vanuses 4a 6k – 5a 5k; 6-aastaste rühma moodustasid 15 EK last vanuses 5a 6k - 6a 5k; alakõne (edaspidi AK) diagnoosiga laste rühma moodustasid 14 last, kellest 10 olid nooremas (4a 6k – 5a 5k) ning 4 vanemas (5a 6k - 6a 5k) vanuserühmas. EK lasteks loeti ükskeelsed 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 primaarset intellektipuuet. Kõik katses osalenud lapsed käisid mitmetes erinevates lasteaedades üle Eesti (vt lisa 1). Uuringut viisid läbi lisaks käesoleva töö autorile erinevad uurijad (Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonna üliõpilased ja lasteaedade logopeedid). Töö autor viis terve 5-6-aastastele lastele mõeldud kõne arengu hindamise testi läbi 8 5-aastase ja 8 6-aastase ning 5 alakõnega lapsega. Autor transkribeeris kokku 48 lapse jutustuse. Tulemuste analüüsil ei kasutatud nelja jutustust, sest nende puhul ei olnud uurija kinni pidanud nõutud katsetingimustest (laps ei jutustanud, vaid vastas uurija poolt esitatud küsimustele piltidel toimuvate sündmuste kohta). Käesoleva uuringu katseisikuteks valiti viie- ja kuueaastased lapsed, sest kirjanduses on välja toodud, et selles vanuses ilmneb tavaliselt märkimisväärne hüpe jutustamisoskuse arengus. See on seotud sisekõne kujunemise algusega ning mälu muutumisega juhtivaks psüühiliseks protsessiks (Hallap, Padrik, 2008). Samuti tekivad selles vanuses teadmised narratiivi struktuurist, mistõttu hakkavad lapsed esitama ajaliselt organiseeritud jutte ehk narratiivid on valdavalt episoodi struktuuriga (Tannock jt, 2003; Ilgaz, Aksu-Koç, 2005).

Uuritud laste jutustusi hindasid kirjeldatud tasandite (vt tabel 2) abil töö autor, juhendaja ning 10 lasteaiaõpetajat. Kõik pedagoogid töötasid Pärnu Kastani Lasteaias ning on õpetanud 5-6-aastaseid lapsi. Neist 4 õpetas selles vanuses lapsi ka käesoleval õppeaastal.

Mõõtvahendid ja protseduur

5-6-aastaste laste narratiiviloome oskuste uurimiseks kasutati mõõtvahendina eelnevalt mudeldatud vahendamata tekstiloomet pildiseeria toel. Jutustamisaineks oli viieosaline pildiseeria „Lumememme lugu“ (vt lisa 2). Jutu struktuuri ülesehitusel on lähtunud jutugrammatika (*story grammar*) üksustest. Narratiivide koostajad on TÜ eripedagoogika osakonna õppejõud PhD Marika Padrik, mag Merit Hallap, PhD Piret Soodla, mag Kati Mäesaar, pildid joonistas Jolana Laidma.

Katsed viidi läbi individuaalselt, st ruumis olid ainult uurija ja katseisik. Uurija lasi lapsel pilte umbes 5 sekundi jooksul vaadelda ning seejärel palus lapsel jutustada lugu piltide põhjal. Jutustamise motiiv oli järgmine: uurija ei näe pilte hästi ning seetõttu tuleb lapsel jutustada võimalikult selgelt ja arusaadavalt. Uurija võis last julgustada peanoogutuse ja naeratusega. Väga pika pausi puhul võis last ergutada ka avatud küsimuste/korralduste abil, näiteks *Jutusta edasi! Räägi edasi!* Jutustus lindistati ja hiljem transkribeeriti (vt transkribeerimise juhendit lisa 3). Transkribeeritud jutustustest viite hindas reliaabluse saavutamiseks ka juhendaja.

Laste jutustustest valiti välja 12 erineva taseme jutustust. Hindamiseks valiti jutte kõigist tasanditest ning ühe tasandi ulatuses nii parimaid kui ka nõrgemaid. Eelnevalt autori poolt hinnatud jutte hindas hinnangute reliaabluse saavutamise eesmärgil ka juhendaja. Nende hinnangud langesid kokku 83,3% (10 jutustust) ulatuses.

Kuna koostatud jutustamise hindamise tasandid on mõeldud lasteaia pedagoogile, et nad suudaksid nende abil hinnata 5-6-aastaste laste jutte, siis paluti kümnel õpetajal hinnata esitatud tasandeid. Lasteaiaõpetajatele koostati küsitlus, mis koosnes kahest osast: hinnangud hindamisvahendi rakendatavuse ja selguse kohta ning 12 lapse jutustuse hindamine kasutades esitatud tasandeid ja oma hinnangu kommenteerimine (millised küsimused tekkisid hindamisel, kas ja miks nad olid hindamisel kahevahel). Õpetajatele esitatud tööjuhised ja küsimused on esitatud lisa 4. Lisaks hindmistasanditele toodi iga tasandi kohta õpetajatele kaks näidet ning seletati lahti, miks antud jutustus kuulub sellele tasandile. Samuti anti iga tasandi kohta arendamissoovitusi. Näited koos selgitustega ning arendamissoovitused on esitatud selle töö analüüsiosas. Kuna õpetajate kommentaare jutustustele tuli väga vähe, siis viidi pärast jutustustele hinnangute andmist

läbi individuaalne vestlus õpetajatega, mille käigus paluti õpetajatel põhjendada, miks nad eelnevalt valisid jutustustele just selle tasandi. Vestlus viidi läbi ainult nende jutustuste puhul, millele õpetaja oli andnud eksperthinnangutest erineva hinnangu.

Analüüs ja arutelu

Sissejuhatavas osas kirjeldati erinevate autorite poolt esitatud jutustamisoskuse arengu etappe. Erinevad autorid toovad välja 5-7 jutustamisoskuse taset, mis langevad kokku ainult osaliselt. Pedagoogilises praktikas ei ole sellised kirjeldused rakendatavad oma liigse detailsuse ja hindamiskaala pikkuse tõttu. Tekib olukord, kus erinevaid tasemeid on raske üksteisest eristada, mistõttu väheneb hinnangute usaldusväärsus ehk reliaablus. Tegelikuses sisaldavad laste jutustused sageli mitme tasandi tunnuseid. Järgnevalt toon kaks näidet hindamisel esinevate raskuste kohta Applebee (1978) ning Stadleri ja Wardi (2005) kirjeldatud etappide järgi.

Ühe alakõne diagnoosiga 4-aasta ja 10-kuuse poisi jutustus:

1. *porgand.*
2. *see on kübar.*
3. *ja lumememm.*
4. *ja luu- luua.*
5. *lumememmet.*
6. *nad tegid siin lume- lumepalli.*
7. *edasi sai mm: oli valmis.*
8. *ja läks katki pall.*
9. *ei lumememme.*
10. *ja peavad uue tegema.*
11. *lähvad tuppa.*
12. *siis lumememme läks katki.*

Antud jutustuse algusosas nimetab laps esemeid. See on Stadleri ja Wardi (2005) kriteeriumite järgi vastav jutustamisoskuse esimesele *märgistamise* etapile, millel nimetatakse esemeid ja tegelasi, kuid mitte tegevusi. Järgnevalt kirjeldab laps piltidel toimuvaid tegevusi, mis kohati ei ole ajalises ega loogilises järgnevuses. Näiteks laps

räägib, et tegelased lähevad tuppa ning siis alles läheb lumememm katki. Esineb mõttekordusi (nt katkimine; 6. ja 12. lausung). Selle järgi kuulub lapse esitatud jutustus teisele tasandile ehk *loetelu* tasemele. Samas kuuendast kuni üheksanda lausungini nimetab laps piltidel toimuvaid sündmuseid ajalises järgnevuses. Siiski ei saa seda rühmitada *järjestamise* tasandile. Ometi sobib jutustus *seostamise* tasandile, kuna jutustuses eristatakse tegevusi, samas kõiki olulisi tegevusi ei esitata (näiteks selgitus miks pall katki läks). Autorite poolt esitatud *seostamise* tasandi järgi siiski ei peaks esinema ajalist järgnevust ning teema ei peaks arenema. Antud lapse jutustuses on siiski märgata teema arengut. Eelnevat kokku võttes võib öelda, et lapse jutustus võib kirjeldatud etappide järgi sobida mitmele erinevale tasandile (*märgistamine, loetelu, seostamine*).

Kui proovida seda sama jutustust paigutada Applebee (1978) esitatud tasanditele, siis on see vastavuses esimese *kokkukuhjatud jutustusega*, kuna laps kirjeldab piltidel kujutatud objekte ja tegevusi. Lisaks sellele ei ole sündmustel ajalist ega põhjuslikku järgnevust (*lähevad tuppa. Siis lumememme läks katki*). Samas sobib see osaliselt ka teisele *järjestatud jutustuse* tasandile, kuna ka sellel etapil ei ole nõutud ajalist ega põhjuslikku järgnevust. Erinevalt esimesest tasandist on märgitud, et lausungid on seotud keskse tegelase, tegevuspaiga või teemaga. Selles narratiivis on seda näha lausungites 6-12, kus need on selgelt seotud lumememme ja selle katkimisega. Seega sobib see jutustus Applebee järgi *kokkukuhjatud jutustuse* ja *järjestatud jutustuse* tasanditele.

Arenenuma jutustuse näitena võib tuua 5-aastase tüdruku jutustuse:

1. *lapsed läksid õue? (...)*
2. *ja siis enne nad hakkasid palli tegema. (...)*
3. *kui pall oli valmis siis kui nagu pall oli valmis siis nad panid ühe sinna peale? (...)*
4. *ja päike soojendas ära selle? (...)*
5. *päike soojendas nii ära et et tüdruk läks tuppa? (...)*

Selles jutustuses on esitatud sündmused ajalises järgnevuses ning esinevad põhjus-tagajärg seosed, mis pole siiski esitatud arusaadavalt ega loogiliselt. Ka Stadleri ja Wardi (2005) *järjestamise* tasandil on kriteeriumitena esitatud, et jutud sisaldavad ajalist järgnevust ja põhjus-tagajärg seoseid. Samas on see jutustus kohati situatiivne ning selles puuduvad jutu sisulise koherentsuse seisukohalt olulised tegevused. Kuulates seda juttu

võiks arvata, et lumememm läks katki päikese pärast, kuigi see tegelikult nii ei olnud. Kuna on puudu teksti mõistmise seisukohalt olulised elemendid, siis võiks jutu paigutada ka *seostamise* tasandile.

Otsides eelnevale jutustusele vastavust Applebee (1978) tasanditega otsides, võib paigutada selle narratiivi *aheljutustuse* etapile, kuna lausungid on ühendatud ning seotud keskse teemaga. Selgelt on esitatud algatav sündmus ja tegevus. Samas ei ole laps aru saanud, miks lumepall katki läks (*päike soojendas ära selle*). Samuti ei ole ta õigesti esitanud põhjuslikke seoseid (*päike soojendas nii ära, et tüdruk läks tuppa*). Samas puuduvad selles jutustuses *aheljutustusele* iseloomulikud vihjed tegelaste plaanide või motiivide kohta. Osaliselt sobib see lugu ka *primitiivse jutustuse* tasandi kirjeldusega. Narratiivil on olemas keskne sündmus (lumememme ehitamine ja katkimine) ning see sisaldab formaalselt kolme tektigrammatika elementi: käivitav sündmus, tegevus, tagajärjed. Siiski on põhjuslikud seosed nende vahel valed. Jutus ilmnevad ka ajalised seosed, mis puuduvad primitiivse jutustuse tasandil. Niisiis ei sobiks see jutustus kirjelduste põhjal tegelikult kummagile tasandile. Lisaks ei vasta see ka *primitiivse jutustuse* ja *aheljutustuse* vahel olevale *fokuseerimata jutustuse* etapile, sest lapse jutul on selge fookus lumememmele ja sellega seonduvale (näiteks ei räägi vahepeal pildil taustal paistvast majast ega keskendu lumele ning talve kirjeldamisele jne).

Samasugused vastuolud ilmnevad arvatavasti ka teiste autorite (Stein, Glenn, 1979; Peterson, McCabe, 1983) arengutasemete järgi laste jutustuste hindamisel. Niisiis on selliste kirjelduste järgi üsna raske määrata jutustuse kvaliteeti.

Eestis tehtud narratiivi uuringutest on arvestatud Ruuli (2009) ja Teiteri (2010) magistritöodes kasutatud tasanditega, mis eelkõige keskendusid sidususe uurimisele ja hindamisele. Mõlemad uurijad esitasid neli tasandit, mis üldjoontes kattuvad. Hilisema töö autor Teiter (2010) on täpsustanud eelnevates uuringutes (Balkašina, 2008; Ruul, 2009) kasutatud tasandeid. Erinevalt Teiterist (2010) kirjeldas Ruul (2009) oma tasandites ka semantilise sidususe aspekte (mõtete haakumine, mõttelünkade esinemine). Teiter (2010) pidas lauseid semantiliselt seostatuks, kui nad haakusid vähemalt teemaga (so. lumememme ehitamine). Teiter (2010) kirjeldab samas oma tasanditel täpsemalt vormilise sidususe vahendite kasutamist. Näiteks määratleb ta, et esimesel tasandil võivad esineda mõned vormilise sidususe vahendid (nt ase-, määr- ja/või sidesõna, ka

teigusõna ühtne ajavorm) ning kolmandal tasandil lisanduvad sünonüümide ning eri üldistusastmega sõnade kasutus, mis kahe esimese tasandi jutustustes puudub. Selline määratlemine peaks võimaldama paremini narratiivile sobiva etapi määramist, kuid mõnel juhul võib ka raskendada. Järgnevalt üritan leida 5-aastase tüdruku jutule sobiva tasandi Ruuli (2009) ja Teiteri (2010) esitatud etappidel.

1. *tüdruk ehitas lume- lumepalli.*
2. *siis tuli poiss poiss ka talle appi poiss.*
3. *siis nad hakkasid lumepalli lumememmesid ehitama.*
4. *aga siis ta tegi poiss tegi lumememme valesti.*
5. *ja siis lume lumememme kuk- päike sulatas lumememm- memme katki.*
6. *siis tüdruk läks nuttes tuppa.*

Lapse jutus on algatav sündmus, tegevus ja lahendus, ta nimetab mõlemat tegelast ning esitab selgelt ajalised ja põhjuslikud seosed. Laps kasutab oma jutus sidesõnu (*siis, aga siis, ja siis*), asesõnu (*talle, nad, ta*), laiendit (*ka*), määrsõnu (*katki*) ning otsest kordust (*lumememm*). Kuna tüdruk räägib kahes põhjusest, miks lumememm katki läks (*poiss tegi valesti, päike sulatas ära*), siis on kuulajal raske jutust ilma piltideta aru saada.

Ruuli (2009) järgi võiks antud jutustuse paigutada esimesele tasandile, kuna mõtete haakumine on nõrk ning kuulajal on raske loo sisust aru saada (mis juhtus lumememmega?). Samas sobib see jutt ka teisele, sest esineb palju sõnakordusi ning kasutatakse valdavalt ühte tüüpi sidesõnu. Jutustus sobiks ka kolmandale tasandile: mainitakse loo tegelasi, objektidele viitavate asesõnade kasutus on korrektne. Siiski ei ole laps kasutanud näiteks otsest kordust oma jutus sidususe eesmärgil, mis on selle tasandi kirjelduses esitatud.

Teiteri (2010) etappide järgi võib eelnev jutustus sobib teisele tasandile, sest laps kasutab jutus ase-, määr- ja sidesõnu, otsest kordust, laiendit ning teigusõna sama ajavormi. Lisaks sellele puuduvad liitlausungid ning esineb sõnakordusi. Teisalt ei saa öelda, nagu Teiteri kirjelduses mainitud, et kuulajale jääb arusaamatuks või osaliselt arusaamatuks, kellest on jutt.

Niisiis on ka nende autorite tasandite kasutamine praktilises töös raskendatud, kuna õige etapi määramine konkreetsele jutule on raske. Lasteaiaõpetajatel on selliseid kirjeldusi väga raske kasutada, sest need on liialt spetsiifilised ega anna mingit

informatsiooni jutu ülesehituse kohta. Siiski annavad need ettekujutuse laste narratiivi arengu kohta, mis puudutab sidendite kasutamist. Kuna käesoleva töö eesmärgiks on koostada 5- 6-aastaste laste narratiivide loome arengutasemete kirjeldused lasteaiaõpetajatele, milles püütakse hinnata nii jutu makro- kui ka mikrostruktuuri, siis Ruuli (2009) ja Teiteri (2010) kirjeldatud tasandeid on kasutatud osaliselt. Lisaks teksti makrostruktuuri uurimisele on lisatud jutu tunnuseid ka eelnevate autorite tasanditest. Kuna Ruuli ja Teiteri tasandid olid mõeldud kasutamiseks logopeedidele, siis on arvestatud õpetajate taustteadmiste ja nende puudumisega. Seetõttu ei saanud kirjeldused olla nii spetsiifilised.

Varasemate uurijate koostatud tasandid on jutustuste hindamiseks oma kriteeriumitega liiga jäigad (nagu oli näha juttudele sobiva tasandi leidmisel) ning samas tasandite rohkuse tõttu küllaltki laialivalguvad. Antud töös on üritatud eelnevate uurijate tasandeid üldistada, et luua kolm tasandit, mille abil oleks lasteaiaõpetajatel kerge määrata lapse narratiivseid oskusi ning samuti laste abistamise vajadust ja selle määra. Esimese tasandi puhul vajab laps logopeedilist abi, teise puhul lasteaiaõpetaja toetust rühmas jutustamisoskuse arenguks ning kolmandal tasandil on eakohase jutustamisoskusega lapsed. Teisest küljest on üritatud neid tasandeid kirjeldada piisava põhjalikkusega, mis hõlbustaks hindamist. Kuna laste jutustused on vormilt ja sisult erinevad, siis on kirjelduse juurde lisatud kaks näidet: üks tasandi nõrgem ning teine tasandi parim näide. Selles töös kasutatavad tekstiloome arengu tasandite kirjeldused on esitatud tabelis 2. Järgnevalt on analüüsitud, kuidas praktikas kasutatavad tasandid on autori poolt loodud.

Kui võrrelda erinevate autorite poolt esitatud jutustamisoskuse arengu etappe (vt tabel 1), võib öelda, et kõigil autoritel on esimese etapina kirjeldanud jutustamisviisi, kus väited on seosetud ning koosnevad peamiselt sündmuste või tegevuste kirjeldusest. Applebee (1978) nn *kokkukuhjatud jutustuse (heaps)* ja Steini ja Glenni (1979) *isoleeritud kirjelduse* tasandil on sarnase kriteeriumina esitatud, et kõige madalama tasemega jutustusel puudub struktuur. Steini ja Glenni (1979) *isoleeritud kirjelduse* ning Stadleri ja Wardi (2005) *märgistamise* tasandi järgi sellel etapil lapsed nimetavad pildidel olevaid esemeid ja tegelasi, kuid puuduvad tegevused. Applebee (1978) järgi kirjeldatakse ka kindlas kõneviisis lausungitega tegevusi. Nendel tasanditel olevaid

Tabel 1. Erinevate autorite poolt esitatud jutustamise arenguetappide võrdlus.

	Applebee (1978)	Stein ja Glenn (1979)	Peterson ja McCabe (1983)	Stadler ja Ward (2005)	Vastavus antud töös kasutatud tasanditega*
1.	<u>Kokkukuhjatud jutustus</u> . Juhuslikult esitatud kindlas kõneviisis lausungid kirjeldavad peamisi tegevusi. Puudub keskne teema.	<u>Isoleeritud kirjeldus</u> . Jutustusel puudub struktuur, nimetatakse objekte, tegevusi.		<u>Märgistamine</u> . Nimetatakse esemeid ja tegelasi, tegevusi mitte.	I tasand
2.	<u>Järjestatud jutustused</u> . Lausungid seotud keskse tegelase, tegevuspaiga või teemaga. Kirjeldatakse tegevusi, mis ei järgne seotult üksteisele ajaliselt ega põhjuslikult.	<u>Järjestikune kirjeldus</u> . Kirjeldatakse pilte, lausungitel puudub põhjuslik ja ajaline järgnevus ning sidendid (puudub semantiline ja vormiline sidusus).	<u>Kirjeldav järjestamine</u> . Nimetatakse tegelasi, objekte ja tegevusi ilma põhjuslike ja ajaliste seosteta.	<u>Loetelu</u> . Nimetatakse ka tegevusi ja omadusi. Tegevused ei ole ajalises ega loogilises järjestuses.	I tasand
3.	<u>Primitiivne jutustus</u> . Jutustusel on keskne tegelane, objekt või sündmus. Puuduvad ajalised seosed. Sisaldab kolme tekstigrammatika elementi: käivitav sündmus, tegevus, tagajärjed.			<u>Seostamine</u> . Jutustus on keskne sündmus. Esitatakse tegevused ilma ajalise järgnevuseta, teema ei arene ning kõiki olulisi tegevusi ei nimetata.	II tasand
4.	<u>Fokusseerimata ahel</u> . Sündmused on ajaliselt ühendatud. Laps esitab palju sisulist infot, kuid ei keskendu põhisündmusele, mida edasi anda (puudub fookus). Seetõttu on põhjuslikud seosed hägused.	<u>Tegevuste järjestikune kirjeldus</u> . Tegevuste loetelu, mis sisaldab ajalist järgnevust, kuid puuduvad põhjuslike seoste kirjeldused.	<u>Tegevuste järjestamine</u> . Tegevused on esitatud ajaliselt, aga mitte põhjuslikult (eesmärgid/ plaanid ei ole selged). Narratiivi fookus on suunatud tegevustele.		II tasand

5.	<u>Aheljutustus</u> . Lausungid on ajaliselt ühendatud, seotud keskse teemaga. Mõningad põhjus-tagajärgseosed. Esineb 4 tektigrammatika elementi: algatav sündmus, tegevus, mõned tegevuse tagajärjed ning vihjed tegelaste plaanide või motiivide kohta.	<u>Tegevuste reaktiivse järgnevuse kirjeldus</u> . Struktureeritud kirjelduses esitatud tegevused on ühendatud põhjuslike seoste abil. Sisaldab tegelaste mõtteid ja tundeid, puuduvad eesmärgid.	<u>Reaktiivne järjestamine</u> . Esinevad selgelt põhjuslikud seosed sündmuste vahel. Puudub tegelase selge eesmärk, mis motiveerib käitumisi.	<u>Järjestamine</u> . Tuuakse välja sündmuste ajaline järjestus ja põhjus-tagajärg seosed.	III tasand
6.		<u>Lühendatud järgnevus</u> . Esitatud on tegelaste eesmärgid ja motiivid, sündmuste põhjuslikkus. Jutustuses ei ole esitatud kõik tekstigrammatika elemendid. Puudu võivad olla: sisemine plaan, reaktsioon sündmustele.	<u>Lühendatud episood</u> . Sündmused on esitatud põhjuslikus seoses. Esitatakse tegelaste eesmärk. Eesmärk seisneb motiivi ja sündmuse, järeltulemuste esitamises. Ei kirjeldata tegelaste mõtteid.		III tasand
7.	<u>Tõeline jutustus</u> . Jutustus sisaldab motiive ja ajaliselt järjestatud sündmusi. Sisaldab vähemalt viit jutugrammatika elementi, s.h. algatav sündmus, tegevus, tagajärjed ja lõpetus. Sisaldab hindavat kommentaari.	<u>Eesmärgipärane episood</u> . Põhjuslike seostega struktureeritud jutustus. Eesmärgipärane tegevuste järgnevus.	<u>Täielik episood</u> . Narratiivis on kirjeldatud eesmärgid ning ka tegelaste mõtteid. Laps peab esitama vähemalt kaks järgnevatest elementidest: motiivid, sündmus ja sooritus. Samuti peavad olema esitatud tagajärjed.	<u>Jutustamine</u> . Esitatakse tegelaste eesmärgid. Tegevused, sündmused on ajaliselt ja põhjuslikult loogiliselt seotud. Lisatakse taustainfot (tunded, mõtted, aeg, koht).	III tasand

* arvestatud on 5-6-a. laste oskuste taset.

jutustusi võib siiski paigutada samale arenguetapile, kuna peamine märksõna on seotud väited, mis nimetavad või kirjeldavad. See on jutustamisoskuse arengu esimene etapp.

Järgneval etapil kirjeldatud Applebee (1978) *järjestatud jutustuse*, Petersoni ja McCabe (1983) *kirjeldav järjestamine* ning Stadleri ja Wardi (2005) *loetelu* tasandite kirjeldused on sarnased. Need jutustused ei sisalda ajalisi ega põhjuslikke seoseid, kuid esitatud lausungid on seotud keskse temaga. Seejuures nimetatakse, kirjeldatakse ka tegevusi ning tegelasi, tegevuspaika ja/või omadusi. Vaid Steini ja Glenni (1979) *järjestikuse kirjelduse* tasandi kirjeldusel ei ole täpsustatud, millest laps täpselt kõneleb. Järjestikuse kirjelduse tasandil ei nimetata enam piltidel olevaid objekte (nagu oli samade autorite esimesel isoleeritud kirjelduse tasandil), vaid jutustuses olevad lausungid on seotud keskse teema, tegelase või tegevusega.

Eelnevalt kirjeldatud tasandid (*kokkukuhjatud jutustus, isoleeritud jutustus, märgistamine, järjestatud jutustus, kirjeldav järjestamine, loetelu, järjestikune kirjeldus*) on antud töös paigutatud ühiselt **esimesele tasandile**. Esitatud sündmused ei järgne üksteisele ajaliselt ja/või põhjuslikult. Laps kommenteerib ja/või kirjeldab pilte: nimetab esemeid, tegelasi ja/või tegevusi. Et selliste tunnuste järgi on narratiive raske hinnata, nagu oli näha eespool toodud näidetest, siis on lisatud kriteeriume Ruuli (2009) ja Teiteri (2010) tasanditest. Järgnevalt annan neist ülevaate. Sellel tasandil jutustus koosneb vähestest omavahel seostamata lausungitest või fraasidest. Et laps kirjeldab ja/või kommenteerib pilte, siis ei ole jutustus mõistetav ilma piltideta: laps jätab kuulajale mõistmiseks vajalikku infot ära. Samuti võivad lapsed esitada jutustuses infot, mis ei ole piltidel kujutatuga seotud (näiteks tegevusi ja tegelasi, mida/keda pildil pole ning mida pole ka võimalik piltide põhjal järeldada). Lasteaiaõpetajal on jutu mõistmist ilma piltideta ja lisatud sisuliselt sobimatut infot kerge märgata. Seetõttu lisati need tingimused ka antud töös esimese tasandi kirjeldusele. Sidesõnad on olulised jutu sidususe ja seega ka mõistmise jaoks, seetõttu lisati veel tingimusena, et esimesel etapil esineb üksikuid sidesõnu või need puuduvad. Lisaks on töö autori poolt laste jutustuste analüüsi tulemusel kriteerium, et laps võib esitada infot vales järjekorras. See on kuulajale samuti kergesti tajutav tunnus ning selliselt esitatud jutustus näitab ajaliste seoste puudulikku mõistmist ja/või väljendamist, mille arendamine vajab suuremat toetust, kui seda suudab pakkuda rühmas õpetaja. Samuti lisati kirjeldusele tingimus, et jutus esineb keelelisi vigu. Kui

selliseid vigu esineb palju, võib see viidata sellele, et lapsel on alakõnele ning tal on vaja kõne arengu toetamist logopeedi poolt. Ka keelelised vead peaksid olema piisavalt hästi märgatavad õpetajate poolt.

Et kirjeldust paremini mõista, esitan kaks näidet selle tasandi jutustuste kohta. Esimene näide on 5-aastase alakõne diagnoosiga poisi jutt:

1. *porgand*
2. *see on kübar.*
3. *ja lumememm.*
4. *ja luu- luua.*
5. *lumememmet.*
6. *nad tegid siin lume- lumepalli.*
7. *edasi sai mm: oli valmis.*
8. *ja läks katki pall.*
9. *ei lumememme.*
10. *ja peavad uue tegema.*
11. *lähvad tuppa.*
12. *siis lumememme läks katki*

Jutustuse esimeses pooles nimetab laps piltidel kujutatud esemeid, seejärel tegevusi. Laps ei too välja põhjuslikke seoseid, tegevuste ajaline järjestus ei ole õige. Sellist jutustust on võimatu mõista ilma piltideta. Laps kasutab üksikuid sidesõnu (*ja, siis*).

Esimese tasandi arenenuma jutustuse näitena toon 5-aastase alakõne diagnoosiga tüdrukut esitatud jutu.

1. *teevad lumememme. (...)*
2. *ta paneb lum- selle suure palli siia. (...)*
3. *lumememm on saab valmis. (...)*
4. *läks katki.*
5. *hakkas nutma. (...)*
6. *ta läks ära.*

Laps nimetab pildiseeria järgi järjestikuseid tegevusi, toomata välja põhjuslikke seoseid. Jutustus on ilma pildideta mõistetamatu: laps ei nimeta tegelasi, konflikti ega lahendust (mida poiss tahtis teha, miks lumememm katki läks).

Kuigi mõlemad jutud kuuluvad esimesele tasandile, erinevad need siiski arenguliselt. Esimese jutu esitanud laps nimetab piltidelt objekte ja tegevusi. Teine laps püüab siiski esitada ainult tegevusi. Kumbki laps ei suuda luua pildiseeria alusel jutukest. Peab siiski arvestama, et tegemist on lapsele kunstliku olukorraga. Võimalik, et loomulikumas olukorras õnnestub jutustamine paremini. Laps, kelle jutustus vastab esimesele tasemele, vajab täpsemat logopeedi hindamist. Võib olla tegemist alakõnega lapsega, kelle kõne vajab süstemaatilist arendamist logopeedi poolt ja arengu toetamist rühmas. Lapsel võivad esineda raskused mitmes valdkonnas: tal ei jätku piisavalt keelelisi vahendeid (sõnavara, lause, grammatika), et edasi anda piltidel toimuvaid sündmusi. Samuti ei pruugi laps täpselt mõista ajalisi ja põhjuslikke seoseid piltidel toimuvate tegevuste vahel. Võimalik, et lapsel on vähe kogemusi juttude koostamisel.

Teksti koostamiseks on vaja lapsel teadmisi situatsioonist, mida piltidel kujutatakse. Näiteks lumememme loos on lapsel vaja teadmisi sellest, kuidas lumememme ehitatakse. Ideaalis ehitatakse näitlikustamiseks koos lumememm ning vaadatakse, mis juhtub, kui lumememme pea liiga suur teha. Ajalisi ja põhjuslikke seoseid aitavad mõista seeriapildid (piltidel kujutatud tegevuste vahel seose loomine), situatsioonist kujutluse loomine (juttude lavastamine, seostamine laste kogemusega), arutelu ja suunavad küsimused (mis juhtub enne ja pärast, tegevuste ja emotsioonide põhjused jne). Samuti on oluline luua piltidel kujutatud tegevustest terviklik sündmus (teksti sisuline plaan). Keeleliste vahendite mõistmist ja kasutamist õpetatakse süstemaatiliselt erinevate mänguliste võtete abil praktilise tegevuse käigus. Lapsi on vaja toetada sobivate keelevahendite leidmisel (sõnavara aktualiseerimine, lausemallide moodustamine). Seejärel on oluline luua lapsele motiiv sellest rääkimiseks ning antakse teema. Näiteks laps peab rääkima mängukarule, mis lastega väljas juhtus. Head jutu esitamist toetavad näidisjutud ning nende abil uue jutu moodustamine. Seega on sellel tasandil vaja lapsi õpetada mõistma põhjuslikke ja ajalisi seoseid praktilises tegevuses, seejärel piltide abil. Lapse poolt praktiliselt ja kaemuslikult (pildiliselt) tajutud ja

mõistetud situatsioonid on aluseks tekstidele, mille mõistmise kujundamine on sel etapil oluline eesmärk (algul piltidele ja tegevustele toetudes, seejärel nende toeta).

Järgmisena kirjeldavad uurijad selliseid etappe: Applebee (1978) *primitiivne jutustus* ja Stadler ja Ward (2005) *seostamise tasand*. Nendel kahel jutustamise arengu tasandil on väited koondatud ümber keskse teema, kuid ajalised seosed on selgelt välja toomata. Eelnevatest eristuvad need tasandid just tekstigrammatika elementide esindatuse poolest. Applebee (1978) primitiivne jutustus peaks sisaldama näiteks kolme tekstigrammatika elementi: käivitav sündmus, tegevus, tagajärjed. Välja toomata on sissejuhatus, sisemine reaktsioon sündmustele, sisemine plaan, reaktsioon. Samamoodi nimetavad ka Stadler ja Ward (2005), et narratiivis ei esitata kõiki olulisi tegevusi ning teema ei arene. Ühiste nimetajatena võib primitiivse jutustuse ja seostamise tasandil nimetada niisiis seda, et jutustus koosneb lausungitest, mis on seotud keskse teemaga, kuid mis pole ajaliselt ega põhjuslikult ühendatud. Kuna laps toob lühidalt välja toimunu (käivitav sündmus või probleem, tegevus ja/või tagajärg), siis on üldjoontes sündmustest võimalik aru saada.

Nendest kõrgemal tasandil asetsevad Applebee (1978) *fokusseerimata ahel*, Steini ja Glenni (1979) *tegevuste järjestikune kirjeldus* ning Petersoni ja McCabe (1983) *tegevuste järjestamise tasand*, mis eristuvad eelnevatest selle poolest, et nendel etappidel räägitavad jutustused sisaldavad ajalist järgnevust. Narratiivi fookus on eelkõige tegevuste ajalise järgnevuse kirjeldamisel, põhjuslikud seosed on siiski veel esitamata või on need segaselt esitatud.

Need tasandid (*primitiivne jutustus, seostamise tasand, fokuseerimata ahel, tegevuse järjestikune kirjeldus ja tegevuste järjestamise tasand*) on käesolevas töös koondatud **teisele tasandile**. Sellel etapil on narratiivi sisu üldjuhul kooskõlas pildil kujutatuga, kuid pole põhjalik. Laps toob välja algatava sündmuse (konflikti), tegevuse ja lahenduse. Jutus võivad puududa taustainfo ning tegelaste eesmärkide, emotsioonide ja käitumise kirjeldus. Käesoleva töö autori poolt on täpsustatud veel, et laps ei pruugi nimetada sündmuste aega, kohta, kõiki tegelasi. Samuti puuduvad jutus sissejuhatus ja/või lõpetav osa. Et jutustust veelgi täpsemalt iseloomustada, on tasandikirjeldusele lisatud tunnuseid Ruuli (2009) ja Teiteri (2010) tasanditest. Kuna on oluline, et laps suudaks arusaadavalt juttu esitada, siis on kirjeldatud, et II tasandi jutustus on sisuliselt

siiski raskesti mõistetav, sest lapsed võivad liialdada asesõnadega (*ta, nad, see*) ning esinevad mõned grammatilised vead. Teksti sidususe seisukohalt on oluline kriteeriumina märkida, et teisel tasandil võivad sidesõnad veel puududa ning valdavalt on need ühte tüüpi (*ja, siis, ja siis*).

Toon siinkohal kaks näidet, mis vastavad teisele etapile. Esimese näitena võib esitada 5-aastase alakõne diagnoosiga poisi jutustuse:

1. *palli veeretasid.*
2. *otsustasid teha ühe lumememme.*
3. *ja siis otsustasidki teha.*
4. *ja tegidki. (...)*
5. *siis veeretasid aga neil oli peaaegu valmis.*
6. *tudruk otsustas et torm puhub selle ära?*
7. *ja siis puhuski torm.*
8. *ja siis oli lumememm katki. (...)*
9. *siis oli kõik katki.*

Laps mõistab jutu olemust ja üritab ise sidusat juttu koostada, st seostab tegevusi ajaliselt ja põhjuslikult, kuid eksib sisuliselt (tormi piltidel näha ei olnud). Piltidel kujutatud põhjuslikud seosed jäävad lapsel märkamata. Siiski on lapse loos olemas algatav sündmus, konflikt ja lahendus (otsustasid teha lumememme – torm puhus – lumememm katki). Laps ei nimeta loo algul tegelasi ja liialdab asesõnadega (*neil, selle*), mistõttu on jutt raskesti mõistetav. Ta kasutab ühetübilisi sidesõnu *ja, siis, ja siis*.

Selle tasandi arenenuma jutustuse näitena esitan 6-aastase poisi jutu:

1. *üks tüdruk tegi lumememme.*
2. *siis tuli poiss ka appi.*
3. *siis (...) poiss pani kõige suurema palli peaks.*
4. *ja siis kukkus lumememm kokku.*
5. *ja siis tüdruk läks tuppa*

Selle jutustuse sisu on kooskõlas pildil kujutatuga, kuid pole põhjalik. Jutus on olemas algatav sündmus, tegevus ja lahendus (poiss tuli appi – pani kõige suurema palli peaks – lumememm kukkus kokku), kuid põhjuslik seos on selgelt välja toomata (miks lumememm katki läks?). Lool puudub sissejuhatus (laps ei nimeta sündmuse aega ega

kohta), ta ei kirjelda tegelaste mõtteid ega emotsioone, puudub lõpp, kus kirjeldatakse mõlema tegelase reaktsioone või antakse hinnang toimunud sündmusele.

Need II tasandi näited on sarnased: lapsed saavad aru, et piltidel olevad tegevused on omavahel seotud ning üritavad ka ise neid seoseid edasi anda. Laste juttudes on olemas algatav sündmus, tegevus ja lahendus. Mõlemal lapsel esineb probleeme piltidel olevate sündmuste täpse esitamisega: esimene laps ei ole mõistnud pildil kajastatud põhjus-tagajärg seoseid ja mõtleb välja oma põhjuse. Teine laps ei ole põhjus-tagajärg seost kuulaja jaoks selgelt välja toonud (võib siiski oletada, et ta seda ise mõistab). Viimast näidet võib lugeda siiski arenumaks jutustuseks: esitatud on mõlemad tegelased, lõpetus on toodud vaid ühe tegelase seisukohalt.

Nende laste puhul on vaja arendada oskust mõista tegevuste vahelisi põhjuslikke seoseid, esitada tegevused õiges järgnevuses ning väljendada neid selgelt. Selleks sobivad pildiseeriade järjestamise ülesanded ning jutustamine nende järgi, arutelu tegevuste järgnevuse kohta ning suunavad küsimused (mis juhtus enne, mis pärast). Veel arendatakse lapse oskust esitada jutu alguses tegelased, sündmuste toimumise asukoht ja aeg ning loo lõpus esitada sündmustest kokkuvõte ehk lõpetus. Lisaks abile sisu esitamisel ja järjestamisel on vaja aidata last sobivate sõnade valikul ja lausete moodustamisel ning seostamisel (sobivate sidesõnade valik). Samuti on vaja arendada lapsel oskust arvestada kuulajaga (et ta saaks aru, kellest või millest käib jutt). Selleks on vaja õpetada asesõnade (*ta, see, nad* jne) kasutamist nii, et esitatud jutt oleks mõistetav ka ilma piltideta. Pedagoog saab last jutustamisel aidata küsimustega või repliikidega (lause või selle alguse etteütlemine). Sellel tasemel aitavad last näidisjutud ja nende ümberjutustamine. Täiskasvanu eeskuju ja tugi on sellise lapse puhul jutustamisoskuse arendamisel väga oluline. Nad vajavad jutustamisoskuse arenguks toetust rühmas õpetaja poolt.

Järgnevalt on kõik uurijad nimetanud kronoloogiliselt (so ajaliselt) seotud lausungeid, mis on seotud keskse teemaga. Selline jutustus koosneb struktureeritud lihtsast sündmuste järgnevusest, milles on esitatud ka põhjuslikud seosed. Applebee (1978) järgi on see *aheljutustus*, mis sisaldab nelja tekstigrammatika elementi: algatav sündmus, tegevus, mõningad tegevuse tagajärjed ning vihjed plaanide või motivatsioonide kohta. Ka Steini ja Glenni (1979) *tegevuste reaktiivse järgnevuse*

kirjeldus ning Petersoni ja McCabe (1983) *reaktiivne järjestamine* sisaldab jutustuste kriteeriumitena tegelaste mõtteid ja tundeid. Samas välistavad nad tegelaste eesmärkide esitamise laste jutustustes. Applebee (1978) *aheljutustuse* kirjelduses on mainitud, et narratiivid sisaldavad siiski vihjeid tegelaste plaanide või motiivide kohta. Stadler ja Ward (2005) ei ole samas täpsustanud *järjestamise* tasandi põhjuslike seoste sisu, kuid see vastab peamiste kriteeriumite järgi (ajaliste ja põhjuslike seoste esinemine) teiste autorite nimetatud tasanditele.

Erinevalt teistest on Stein ja Glenn (1979) esitanud *lühendatud järgnevusega* jutustuse ning Peterson ja McCabe (1983) *lühendatud episoodi* tasandi. Mõlemad need etapid eelnevad *täieliku episoodi* ehk tekstigrammatika kõikide elementide esitamisele jutustuses. Põhitingimuseks mõlemal etapil on see, et esitatakse tegelaste peamised eesmärgid ja motiivid. Jutustajapoolset hindavat järeldust eelkooliealised üldjuhul ei esita (Pearson, de Villiers, 2006). Viimase kõrgema arenguetapina on kõik autorid esitanud jutustuse, mis sisaldab täielikku episoodi ehk mida võib nimetada tõeliseks jutustamiseks. Arvestades kõikide uurijate etapikirjeldusi, peaksid viimase tasandi jutustustes olema sündmused esitatud ajaliselt ja mõtted järgnevad üksteisele loogiliselt (teemaarendus). Applebee (1978) *tõelise jutustuse* tasandi jutustus sisaldab vähemalt viit jutustuse grammatika elementi, mille hulgas on algatav sündmus, tegevus, tagajärjed ja lõpetus.

Eelnevalt kirjeldatud uurijate tasandeid kokku võttes ning täpsustades kuuluvad käesolevas töös viimasele **kolmandale tasemele** jutustused, millel on olemas terviklik struktuur. Lisaks algatavale sündmusele (konfliktile), tegevusele ja lahendusele toob laps välja ka mõned järgmistest detailidest: tegevuse tagajärg, tegelaste eesmärk ja motiiv, emotsioonid, tegevuse toimumise koht ja aeg, hinnang sündmustele. Ideed peavad olema omavahel ajaliselt ja põhjuslikult järjestatud. Käesoleva töö autori poolt lisati laste jutustuste analüüsile toetudes veel, et jutu sisu peab olema kooskõlas pildil kujutatuga. Siiski võib laps lisada infot, mida pole piltidel, kuid on sisuliselt sobiv (nt mis juhtus edasi). Olulise tingimusena on esitatud, et III tasandi jutustusel peavad olema sündmuste kirjeldused selged. See näitab, et lapsel ei ole keeleliste vahendite valdamisel ja valikul probleeme. Teksti mõistmiseks on kuulaja jaoks selge esitus samuti tähtis. Arenguliselt parimad jutustused sisaldavad ka jutustajapoolset hinnangut sündmustele, seetõttu lisati see ka viimase tasandi tingimustele. Lisaks hinnangutele võivad lapsed lisada sündmuse

ja detaile, mis ei ole vastuolus piltidel kujutatud sündmustega ja täiendavad neid. Veel on varasemate uurjate kriteeriumitele lisatud, et parimad jutustused sisaldavad lapse omapoolset hinnangut sündmustele. Et hinnangute andmine eeldab keerulisemat sõnakasutust ning lauseehitust (Pearson, de Villiers, 2006), suudavad asjakohase hinnangu esitada need lapsed, kellel on head keelelised oskused. Ruuli (2009) ja Teiteri (2010) tasanditest lisati veel tingimustena, et laps nimetab jutu tegelasi (näiteks nimed või viitesõnaga *lapsed, poiss, tüdruk* jne) ning jutus viidatakse tegelastele (*nad, need, ta*) ja objektidele (*see, need*) korreksete asesõnadega. Kõik eelnimetatud tingimused on olulised tekstist arusaamisel ja näitab, et laps oskab arvestada kuulajaga (mida on tähtis öelda, et kuulaja jutust aru saaks). Veel on tasandile lisatud tingimusena, et jutus esineb keelelisi vigu harva. See on oluline seetõttu, et kui lapsel esineb palju keelelisi vigu, hakkab ka kannatama jutu esitamise selgus ning lapsel on probleeme keeleliste vahendite valdamisega, mis vajab kindlasti toetust kas rühmas või raskemate vigade puhul logopeedi juures. Et arenenud jutustus eeldab vormiliselt sidusa jutu esitamist, on tingimusena lisatud, et lapsed kasutavad erinevat liiki sidesõnu (*ja, siis, sest, ning, et, kuid, jne*).

Kirjeldatud kolmanda taseme näitena esitan 6-aastase tüdruku jutustuse:

1. *oli ükskord üks talvehommik.*
2. *ja laps õde ja vend mõtlesid et et läheks õige lumememme ehitama.*
3. *võtsid porgandi ja kaabu ja nõö- nõöbi- nõöbid.*
4. *ja siis veeretasi pallid.*
5. *kõigepealt üks siis teine.*
6. *ja siis panid nad üksteiste peale? (...)*
7. *ja siis (...) ja siis panid ko- (...) kolmanda palli? (...)*
8. *ja nad panid nõöbi.*
9. *aga järsku kukkus (...) järsku tuli (...) pea liiga suur et et see läks katki?*
10. *ja lapsed olid nii õnnetud et nad hakkasid nutma.*
11. *ja siis (...) siis ema ema hüüdis aknast et lapsed mida te seal nutate?*
12. *lapsed ütlesid et meie lumememm läks katki?*

Laps esitab põhjaliku sisuga jutu, milles nimetab tegelasi, kirjeldab sündmuste aega, tegelaste plaane ja emotsioone. Laps väljendab ajalisi (*kõigepealt üks, siis teine*;

järsku...) ja põhjuslikke seoseid. Viimase edasiandmisel on lapsel raskusi keeleliste vahendite leidmisega. Laps kasutab erinevaid sidendeid (*ja, ja siis, et, aga*). Laps lisab ka infot, mida pildil otseselt kujutatud pole (ema aknal).

Teise näitena toon 5-aastase tüdruku jutustuse:

1. *tuleb kord poiss ja tüdruk.*
2. *nad läksid õue lumememme ehitama.*
3. *aga poiss tegi liiga suure lumepalli?*
4. *ja tüdruk nägi?*
5. *et see läks peaaegu katki.*
6. *siis ta ehmus kohe ära?*
7. *ja ei teadnud mis ette võtta?*
8. *kuid poiss oli selle juba katki teinud.*
9. *tüdruk läks vihaga?*
10. *ja nutuga ko- tuppa. (...)*
11. *aga tegelt see polnud poisi süü?*
12. *tegelt oli hoopis selle pärast?*
13. *et päike juba oli tulnud.*

Laps oskab sündmusi ajaliselt ja põhjuslikult seostada. Samuti kirjeldab ta oma jutus tegelasi ja nende eesmärke, emotsioone ja tegevuse toimumise kohta. Kogu loo vältel on aru saada, kellest on jutt, st laps ei liialda asesõnadega. Ta kasutab erinevaid sidesõnu (*ja, et, siis, kuid, aga*). Loo lõpus annab ta omapoolse arvamuse tegeliku põhjuse kohta.

Mõlemad jutud sisaldavad ajalisi ja põhjuslikke seoseid. Esimese jutu rääkinud lapsel on siiski keelelisi raskusi põhjuslike seoste selge väljendamisega. Samas lisab ta omapoolset infot, mida pildil pole näha. Teise näitena esitatud jutustust võib pidada sisuliselt ja vormiliselt arenenumaks, sest laps on esitanud loo lõpus omapoolse hinnangu sündmustele (*tegelt oli hoopis selle pärast...*) ning erinevalt esimese jutustuse esitanud lapsest ei ole tal raskusi keeleliste vahendite leidmisel, mistõttu on jutt paremini kuulajale mõistetav.

Kolmandal tasandil on lapse jutustused arenenud: sisu on kooskõlas pildil kujutatuga, sündmuste kirjeldus on selge, esitatakse sündmuste vahelisi ajalisi ja

põhjuslikke seoseid. Lisaks sellele oskab laps välja tuua mõningad detailid: tegevuse tagajärg, tegelaste eesmärk ja motiiv, emotsioonid, tegevuse toimumise koht ja aeg, hinnang sündmusele. Sellel tasandil võivad lapsed lisada sisuliselt sobivat infot, mida piltidel pole (nt mis saab edasi).

Kuigi kolmandal tasandil esineb lapsel keelelisi vigu harva, võib siiski esineda probleeme sobivate keeleliste vahendite leidmisel: sõnade valik, sõnajärg lauses ning lausete seostamine. Võib olla raskusi teksti varjatud mõtte ja põhjus-tagajärg seoste mõistmisel ja nende selgitamisel. Lisaks sellele areneb sellel tasandil sissejuhatuse ja lõpetuse esitamise oskus. Samuti tegelaste motiivide, mõtete ja tunnete mõistmise ning edasiandmise oskus. Nende arengut saab toetada näidisjuttude ning küsimustega (näiteks tegevuste toimumise aja ja koha kohta, tegelaste plaanide, tunnete kohta). Sellel tasandil õpib laps järjest rohkem arvestama kuulajaga: ei liialda asesõnadega, nimetab mõlemaid tegelasi. Sellel etapil on oluline arendada peale tekstis varjatud mõtte ja põhjuslike seoste mõistmise veel lapse loomingulise jutustamise oskust. Näiteks sobivad arendamiseks jutu väljamõtlemine etteantud teemal, kuulnud teksti täiendamine uue infoga või algse teksti muutmine. Teisalt on oluline arendada oskust lühidalt arutleda lapsele oluliste probleemide üle (nt miks ma tahan sünnipäevaks koera). Sellel tasandil peaks veel harjutama lausete seostamise oskust siduvate vahenditega: erinevate sidesõnade ja ajamäärsõnade kasutamine. Kuuldud tekstide analüüs aitab põhjus-tagajärg seoste, tegelaste motiivide ja tunnete ning tekstis puuduva info mõistmisel.

Lisaks eelnevalt kirjeldatud uurijate poolt esitatud jutustamise arengutasanditele on Peterson ja McCabe (1983) lisanud veel ühe arenenud struktuuriga keerulise episoodi, mida peaksid esitama suurem osa täiskasvanutest. Kuna 5-6-aastased sellele tasandile ei küündi, siis käesolevas töös sellele ei keskenduta ning võrdlustabelis ei esitata. Erinevate autorite poolt esitatud etappide ja laste jutustuste analüüsi põhjal loodud jutustamisoskuse arengu etapid on esitatud tabelis 2. Tasandite olulisemad tunnused on tabelis joonitud.

Tabel 2. Käesolevas töös kasutatud jutustamisoskuste tasandite jaotus ja näited.

<p>I tasand. Laps vajab logopeedi abi.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jutustus koosneb vähestest omavahel seostamata lausungitest või fraasidest. • Laps kommenteerib ja/või kirjeldab pilte: <u>nimetab esemeid, tegelasi ja/või tegevusi.</u> • <u>Esitatud sündmused ei ole seostatud ajaliselt ja/või põhjuslikult.</u> • <u>Jutustus ei ole mõistetav ilma piltideta:</u> laps jätab kuulajale mõistmiseks vajalikku infot ära või esitab seda vales järjekorras. • Laps ei kasuta lausungite sidumiseks sidesõnu või kasutab üksikuid. • Jutustuses esineb keelelisi vigu.
<p>II tasand. Laps vajab jutustamisoskuse arendamist rühmas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jutustuse sisu on kooskõlas pildil kujutatuga, kuid pole põhjalik. • Mõnikord võib laps eksida ka sisuliselt: ta jutustab asjadest, mida pildil pole kujutatud või ei oska sündmusi järjestada. • <u>Laps toob välja algatava sündmuse (konflikti), tegevuse ja lahenduse.</u> • <u>Laps ei pruugi nimetada sündmuse aega, kohta, kõiki tegelasi ega kirjelda tegelaste eesmärke, emotsioone ja käitumist.</u> • <u>Puudub sissejuhatus ja/või lõpetav osa.</u> • Laps võib liialdada asesõnadega (<i>ta, nad, see</i>), mistõttu on kuulajal raske jälgida, kellest või millest käib jutt. • Esinevad mõned grammatilised vead. • Laps kasutab ühetüübilisi sidesõnu (<i>ja, siis, ja siis</i>) või ei kasuta neid üldse.
<p>III tasand. Arenenud jutustus.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jutustuse sisu on kooskõlas pildil kujutatuga ja sündmuste kirjeldus on selge. • Laps võib lisada oma hinnanguid, sündmusi ja detaile, mis ei ole vastuolus pildidel kujutatud sündmustega ja täiendavad neid. • <u>Sündmused on omavahel ajaliselt ja põhjuslikult seostatud.</u> • <u>Lisaks algatavale sündmusele (konfliktile), tegevusele ja lahendusele toob laps välja ka mõned järgmistest detailidest:</u> tegevuse tagajärg, tegelaste eesmärk ja motiiv, emotsioonid, tegevuse toimumise koht ja aeg, hinnang sündmusele. • <u>Laps nimetab jutu tegelasi (nimedega või viitesõnaga <i>lapsed, poiss, tüdruk</i> jne).</u> • <u>Laps kasutab tegelastele ja objektidele viitamiseks aseõnu (<i>nad, need, ta, see, need</i>), kuid ei liialda nendega, st kuulaja saab aru, kellest või millest käib jutt.</u> • Keelelisi eksimusi esineb harva. • Lapsed võivad kasutada erinevat liiki sidesõnu (<i>ja, siis, sest, ning, et, kuid</i>, jne).

Käesolevas töös kirjeldatud hindamistasandeid kasutades analüüsiti 5-6-aastaste eakohase kõne arenguga ja alakõnega laste jutustusi (lapsi kokku 44) ning leiti igale jutule sobiv jutustamistasand. Laste jutustuste jaotumine tasandite kaupa on esitatud tabelis 3. Tulemused näitavad, et koostatud jutustamisoskuse tasemetega järgi koondusid 5- ja 6-aastaste laste jutustustest pooled teisele tasandile. Kõige vähem jutustusi vastas III taseme kirjeldusele. Suurema osa alakõnega laste ehk kontrollgrupi jutustustest kuulusid I tasandile. Nagu võis arvata, ei vastanud ühegi AK-ga lapse jutustus III taseme kirjeldusele. Samuti oli oodatav tulemus see, et suurem osa EK kõne arenguga laste jutustusi vastab II tasandile (19 last ehk 63,3%). EK laste juttudest vastas esimesele tasandile 20% (6 last) ning kolmandale tasemele 16,7% (5 last). Kuigi arenguliselt peaksid jutustused muutuma paremaks siis näitasid tulemused, et 5- aastastest oli 6-aastastel enam I tasandi jutte ja vähem III taseme jutte. Siiski ei saa selle põhjal teha olulisi järeldusi. Kaderavek, Gillam jt (2004) on rõhutanud, et heade keeleliste vahendite olemasolu hõlbustab jutustamist ka noorematel lastel. Niisiis ei ole 6-aastaste laste madalamad tulemused võrreldes 5-aastastega märkimisväärsed ning tulemuste põhjal ei ole võimalik öelda, kumma vanuserühma jutustused olid paremad. Ka Traumann (2006) ja Balkašina (2008) ei leidnud statistiliselt olulisi erinevusi 5- ja 6-aastaste jutustuste vahel.

Tabel 3. Laste jaotumine tasandite kaupa.

	I tasand	II tasand	III tasand
5-aastased	2 (13,3 %)	10 (66,7 %)	3 (20%)
6-aastased	4 (26,7%)	9 (60%)	2 (13,3%)
AK lapsed	12 (85,7%)	2 (14,3%)	-
kokku	18	21	5

Uuritud laste jutustustest valiti välja 12 juttu, mida hindasid töö autor ja juhendaja tabelis 1 esitatud tasandite abil. Nende hinnangud langesid kokku 83,3% (10 jutustust) ulatuses. Kahes jutus erinevaid hinnanguid põhjustas asjaolu, et lapsed jutustasid loo, mis vastas III tasandi kirjeldusele, kuid lisasid omapoolset infot. Et kolmanda tasandi jutt pidi olema kooskõlas piltidega, ei saanud autori arvates selliseid jutte pidada kolmandale tasandile vastavaks. Seetõttu lisati III tasandi kirjeldusse tingimus, et laps võib lisada oma hinnanguid, sündmusi ja detaile, mis ei ole vastuolus piltidel kujutatud sündmustega ja täiendavad neid (näiteks, mis edasi juhtus). Hinnangute suur kattuvus näitab, et tasandite kirjeldused on piisavad laste jutustuste arengutaseme määramiseks. Siiski on need tasandid mõeldud lasteaia pedagoogidele, kes ei tegele igapäevaselt laste kõne hindamise ja arendamisega ning kellel ei pruugi olla vajalikke taustteadmisi. Seetõttu on oluline teha kindlaks, kui hästi õpetajad mõistavad esitatud tasandeid ja suudavad neid praktiliselt kasutada.

Õpetajate küsitlusest selgus, et nad pidasid tasandites esitatud punkte arusaadavaks ja arenguliselt loogiliseks. Samuti leidis enamus õpetajatest, et kirjeldusi ei oleks vaja ümber sõnastada, lahti seletada ega täpsustada. Siiski palus üks õpetaja lahti seletada mõiste *lausung*. Veel lisati, et esimese tasandi puhul ei pruugi olla tegu vähestest lausungitest koosneva jutuga, vaid neid võib olla ka palju. Üks õpetaja tegi ettepaneku, et juttude kriteeriumid võiks paigutada nii, et oleks eraldatud olulised tingimused ning lisatingimused. Tabelis olid tasandite tähtsamad tunnused esitatud praegu joonitult, mistõttu võrdsustati neid kõigi teiste tabelis olevate tingimustega. Üksikutel juhtudel tekkisid probleemid jutustuste kirjaliku esituse mõistmisel: lausungite nummerdus, sulgudes esitatud kolme punkti tähendus (pausimärk), poolikult märgitud sõna kriipsuga (*poiss hakk- hakkas ka aitama*). Poolikult märgitud sõnade puhul tekkis õpetajal seos, et laps kogeleb ning ta vajab logopeedi abi. Tegelikult on poolikult märgitud sõnad takerdused kõnes, mis on loomulikus suulises kõnes normikohased. Selliste segaduste vältimiseks on oluline need transkriptsioonimärgid lahti seletada või neid mitte kasutada.

Enamus õpetajatest (8 ehk 80%) pidasid vajalikuks, et lasteaiaõpetajad hindaksid laste jutustamisoskust. Hindamise kasuteguritena toodi välja, et pärast hindamist saab lapsi vastavalt arenguetapile edasi arendada ning laste hindamisel saadud tulemused oleksid abiks koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava „*Keele ja kõne*“ valdkonna arengu

eeldatavate tulemusteni jõudmiseks. Samas nimetati probleemina üldtunnustatud hindamisvahendite puuduse. Üks õpetaja ei pidanud vajalikuks hindamise kohustuslikuks tegemist, sest logopeed suudab seda ju täpsemalt ja paremini teha. Selles töös esitatud jutustamise arengutasandeid peeti hindamisel heaks vahendiks, sest tänu sellele on hinnangu andmisel millelegi toetuda: vahend muudab hindamise lihtsamaks ning loogiliseks. Veel märgiti ära asjaolu, et kuna õpetajatel oli esmakordne kogemus laste jutustuste hindamisel nii täpse vahendi alusel, siis igapäevases töös võtaks see liialt kaua aega, kuid pikaajalisemal praktilisel hindamisel nende tasandite abil muutuks ka hindamine kiiremaks ja paremaks.

Pedagoogidel paluti hinnata selles töös esitatud arengutasandite kirjelduste järgi 12 lapse jutustusi, mida eelnevalt oli hinnanud töö autor ja juhendaja. Viimaste hinnanguid võib käsitleda eksperthinnangutena, kuna mõlemad hindajad omavad selles valdkonnas (laste kõne, sh jutustuste hindamine vastavat praktilist kogemust). Eksperthinnangute ja õpetajate hinnangute kokkulangevus on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. Lasteaiaõpetajate ja eksperthinnangute kokkulangevus.

Õpetajad	Eeldatud tasandiga sarnaselt hinnatud jutustuse arv	Eeldatavast tasandist erinevalt hinnatud jutustuste arv	Hinnangute kokkulangevuse protsent
1.	10	2	83,3%
2.	8	4	66,7%
3.	10	2	83,3%
4.	10	2	83,3%
5.	11	1	91,7%
6.	11	1	91,7%
7.	10	2	83,3%

8.	10	2	83,3%
9.	9	3	75%
10.	10	2	83,3%

Hinnatud jutustuste lõikes ei olnud õpetajatel probleeme III taseme kirjeldusele sobivate jutustuste leidmisel ning kõige rohkem eksiti I ja II taseme määramisel. Siiski ei saa selle põhjal öelda, missuguse tasandi määramisel oli õpetajatel kõige suuremaid probleeme, sest hindamiseks antud jutustused ei jagunenud tasandite vahel võrdselt: I taseme jutte oli 3, II tasandi jutte 7 ning III taseme jutte 2. Eeldatavast tasandist erinevalt hindasid õpetajad 21 korral: lapse juttu alahindasid 7 korral ja ülehindasid 14 korral. Kindlasti on jutustuse ülehindamine suurem probleem kui alahindamine, sest see näitab seda, et ei märgata lapse probleeme jutustamisel.

Kuigi õpetajatel paluti kirjalikult kommenteerida hindamisel tekkinud probleeme, tehti seda siiski väga vähe (ainult kahel juhul). Seetõttu viidi läbi individuaalne vestlus õpetajatega, mille käigus pedagoogid põhjendasid, mille järgi nad otsustasid, et antud jutustus kuulub õpetaja poolt valitud tasandile. Järgnevalt esitan kõige enam probleeme valmistanud jutustused, õpetajate põhjendused taseme valikul ning analüüsin, millised muudatused tasanditel on veel vajalikud, et vältida hindamisel tekkivaid probleeme.

Hindamisel kõige suuremaid raskusi valmistas 5-aastase alakõnega poisi jutustus:

1. *Tügut teeb lumepalli.*
2. *Ja poiss tuli toast välja ja lehvitas tügutile. (...)*
3. *Tügutil pani juba suure palli. (...)*
4. *Suure palli pani teise peale. Ja pani siis kaks nööpi. (...)*
5. *Ja siis poiss tegi ka teise suure palli. (...)*
6. *Ja siis tema hakkas ka panema. (...)*
7. *Ja ja siin tügut imestab.*
8. *Ja tema tegi tema tegi see see selle ilupalli tegi teistsuguseks.*
9. *Ja tema tegi tema ee tema (...) lumepall tegi puluks.*
10. *Ja temal tuli ee sama empsu öelda et tema tegi lumepalli puluks.*

11. *Ja ja poiss naerab.*
12. *Ja siin ee tügut nutab ja tegi tema ee lumepalli puluksid.*
13. *Ja ja kõik läks nässu ja ja poiss vihastas. (...)*
14. *Ja siin see tügut oli ka nüüd siis vihane ja siis poiss oli kulb.*

Selle jutustuse sisu on kooskõlas pildil kujutatuga, kuid jutu sisu on raskesti mõistetav (*ja temal tuli ee sama empsu öelda...*). Poiss esitab jutus algatava sündmuse, tegevuse ja lahenduse. Jutus ilmnevad ajalised seosed, kuid põhjuslikud seosed on esitatud segaselt. Seega on see teise tasandi jutustus. Koguni 7 (70%) õpetajat hindas selle jutustuse aga esimesele tasandile vastavaks. Pedagoogid põhjendasid esimese tasandi valikut sellega, et lapsed esines palju vigu kõnes (häälikute hääldus) ning jutus olid mitmed keelelised vead, mis mõjutasid sellest arusaamist. Näiteks sõnavara valikul (*ilupall*), segaselt esitatud laused (*Ja tema tegi tema tegi see see selle ilupalli tegi teistsuguseks*). Tabelis oli teisel tasandil tingimus, et esinevad mõned grammatilised vead. Vigade iseloomu ei täpsustatud, sest selgitused oleksid muutunud õpetajatele liialt raskelt mõistetavateks. Samuti ei hinnatud antud hindamisvahendiga mitte lapse hääldust ega grammatilisi oskusi, vaid jutustamisoskust. Samas vajab hääldusprobleemide ja keeleliste vigade puhul laps niikuinii logopeedipoolset kõne arengu täiendavat ja täpsemat hindamist. Seetõttu selliste vigade esinemisele tasandites tähelepanu ei pööratud.

Veel valmistas probleeme järgneva 5-aastase tüdruku jutustuse hindamine.

1. *Lapsed läksid õue (...)*
2. *Ja siis enne nad hakkasid palli tegema. (...)*
3. *Kui pall oli valmis siis kui nagu pall oli valmis siis nad panid ühe sinna peale. (...)*
4. *Ja päike soojendas ära selle. (...)*
5. *Päike soojendas nii ära et et tüdruk läks tuppa. (...).*

Lapse jutustuses esitatud sündmused ei ole seostatud ajaliselt (*lapsed läksid õue ja siis enne nad hakkasid palli tegema*) ja/või põhjuslikult (*päike soojendas nii ära, et et tüdruk läks tuppa*). See jutustus ei ole mõistetav ilma piltideta. Niisiis kuulub see jutustus esimesele tasandile. Täpselt pooled (50%) õpetajatest hindasid selle jutustuse teisele tasandile. Pedagoogid põhjendasid oma otsust sellega, et kuigi jutust ei olnud aru saada, mida lapsed väljas üldse tegid (et nad tegid lumememme), oli siiski jutt üldjoontes

mõistetav. Et selliseid probleeme hindamisel vältida, võiks tabelisse lisada, et II tasandil laps ei pruugi nimetada kõiki olulisi tegevusi, aga peab nimetama algatava sündmuse, tegevuse ja lahenduse. Lisaks tekitab õpetajatel hindamisel raskusi asjaolu, et tüdruk eksis sisuliselt (mitte poiss ei lõhkunud palli, vaid päike sulatas ära). Teisel tasandil oli nimetatud tingimusena, et mõnikord laps võib eksida ka sisuliselt: ta jutustab asjadest, mida pildil pole kujutatud. Siinkohal tuleb tähelepanu pöörata sellele, et pildil siiski oli päike taevas ning laps võis piltide järgi tõesti luua seose, et päike sulatas lumememme ära. Jutustamisoskus koosneb osaoskustest sisu- ja vormitasandil. Kuna siin on lapsel probleeme piltide sisu mõistmisega ja eeldatud seoste loomisega, siis oleks mõistlik lisada II tasandi tingimuste juurde, et laps võib rääkida sisuliselt sobiva jutu, mis ei pruugi täiesti vastata pildil kujutatud põhisündmustele. See kriteerium on oluline seetõttu, et tõenäoliselt mõne teise pildiseeria puhul ei oleks lapsel probleeme soovitud seose loomisel.

Samuti oli osadel õpetajatel raskusi määrata sobivat tasandit 6-aastase tüdruku jutustusele.

1. *Poiss ja tüdruk ehitasid lumememme.*
2. *Ja panid porgandi (...) lumememmele nina otsa.*
3. *Ja siis veel (...) Lükkasid poiss lükkas talle selle lumememme peale.*
4. *Ja tüdruk hoidis niimoodi.*
5. *Ja oli suu lahti.*
6. *Siis tüdruk nuttis.*
7. *Ja siis hakk- tüdruk läks tuppa.*

Selles jutustuses laps kommenteerib pilte, nimetades jutu mõlemad tegelased. Lisaks sellele on see jutt situatiivne ehk ei ole mõistetav ilma piltideta (*ja tüdruk hoidis niimoodi*) ning sisuliselt jätab laps nimetamata, et lumememm üldse katki läks. Just piltide kommenteerimise, jutu situatiivsuse tõttu on see esimese tasandi jutustus. Samamoodi leidis ka 50% (5) õpetajatest. Ülejäänud õpetajad leidsid, et see jutt vastab teisele tasemele. Põhjuseks, miks nad valisid teise tasandi, tõid nad just selle, et laps on esitanud algatava sündmuse, tegevuse ja lõpetuse, kuigi pedagoogid ei arvestanud sellega, et jutt oli ilma piltideta mõistetamatu ning laps jättis ära sisuliselt olulist infot (palli katkimine). Sellist hindamisviga saaks ennetada, kui teisel tasandil lahti seletada,

mis on oodatav algatav sündmus (konflikt, mida tahtetakse lahendada), tegevus (näiteks tegevus, mida tehti konflikti lahendamiseks) ja lahendus (sündmus, mis tulenes sellest konflikti lahendamisest). Lumememme loo puhul võib tuua ka konkreetseid näited.

Käesoleva töö eesmärk oli töötada välja jutustuste arenguastmete kirjeldused lasteaiaõpetajatele 5-6-aastaste laste narratiivide hindamiseks. Pedagoogidel ei tekkinud suuri raskusi tasandite kirjelduste mõistmisel ega rakendamisel. 90% (9) õpetajatest suutis hinnata 75% või enam jutustusi ekspertide hinnangutega samadele tasanditele. Probleeme tekitasid peamiselt kolm jutustust, mida eelnevalt kirjeldati. Hindamisel tekkinud suurimate probleemide kõrvaldamisel (kirjelduse täpsustamine, märksõnade lahtiseletamine), peaksid tulemused paranema veelgi. Laste narratiivide hindamisprobleeme on rõhutanud ka Wagner jt (1999), kes rõhutasid, et Applebee (1978) tasemete järgi tõelise jutustuse esitanud laste jutustuste sisu asjakohasus võib olla madala tasemega. Seetõttu pidasid nad oluliseks uurides kõnepuuetega laste jutustusi erinevate jutustamisoskuse aspektide hindamist (sisu asjakohasus, lauseehitus, siduvate vahendite kasutamine, pragmaatilised oskused jne). Ka käesolevas uurimuses ilmnisid õpetajate probleemid jutustuste hindamisel sel juhul, kui lapse jutustus oli vormiliselt hästi esitatud, kuid sisuliselt esines puudujääke ning vastupidi. Seetõttu oleks tasandite kirjelduses oluline eristada ja rõhutada jutustuse vormilist ja sisulist poolt ning arusaadavamalt määratleda. Veel aitaks õpetajatel paremini laste jutustusi hinnata see, kui nad oleksid kursis selles vanuses laste jutustamisoskusega üldiselt: mida lapsed 5-6-aastaselt suudavad ning mida veel mitte. Seetõttu võiks näiteks hindamisvahendi juhendis lihtsas vormis selgitada neid jutustamisoskuse aspekte.

Kasutatud kirjandus

- Bae, J. (2007). Development of English Skills Need Not Suffer as a Result of Immersion: Grades 1 and 2 Writing Assessment in a Korean/English Two-Way Immersion Program. *Language Learning*, 57 (2).
- Balkašina M. (2008). *5- ja 6-aastaste eakohase arenguga laste sidusa teksti loome pildiseeria järgi*. Magistritöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduste Instituut.
- Bliss, L.S.; Pierre, K.St. (1997). Personal narrative structure of children with specific-language impairment. *Journal of Children`s Communication Development*, No 2.
- Davies, P.; Shanks, B.; Davies, K. (2004). Improving Narrative Skills in Young Children with Delayed Language Development. *Educational Review*, Vol. 56, No.3.
- Dodwell, K.; Bavin, L. E. (2008). Children with specific language impairment: an investigation of their narratives and memory. *International Journal of Language & Communication Disorders*, Vol. 43, No. 2.
- Furman, R.; Özyürek, A. (2007). Development of interactional discourse markers: Insights from Turkish children`s and adults` oral narraties. *Journal of Pragmatics* 39.
- Glenn-Applegate, K.; Breit-Smith, A.; Justice, M. L.; Piasta, B. S. (2010). Artfulness in Young Children`s Spoken Narratives. *Early Education and Development*, 21 (3).
- Goldman, R. S.; Graesser, C. A.; van den Broek, P. (2010). *Narrative comprehension, causality and coherence: esseys in honor of Tom Trabasso*. Taylor & Francis e-Library.
- Hallap, M., Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine: Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise arendamisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Heilmann, J.; Miller, F. J.; Nockerts, A. (2010). Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children. *Language Testing*, 27: 603
- Hudson, A. J.; Shapiro, R. L (1991). *From Knowing to telling: The Development of children`s Scripts, Stories, and Personal Narratives*. In A. McCabe & Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (89-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ilgaz, H.; Aksu-Koç, A., (2005). Episodic development in preschool children`s play-prompted and direct-elicited narratives. *Cognitive Development*, 20 (4).

- Kaderavek, N. J.; Gillam, B. R.; Ukrainetz, A. T.; Justice, M. L.; Eisenberg, N. S. (2004). School-Age Children's Self-Assessment of Oral Narrative Production. *Communication Disorders Quarterly*, 26:1.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlsson, F. (2002). *Üldkeeleteadus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Kasik, R. (2007). *Sissejuhatus tekstiõpetusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kranjc, S; Marjanovič-Umek, L.; Fekonja, U. (2002). *Developmental levels of the childs storytelling*. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED468907.pdf> Külastatud 11.dets. 2010.a
- Leinonen, E., Letts, C. Smith, B. R. (2003). Narratives and story telling. *Children's Pragmatic Communication Difficulties*, 92-124. London; Philadelphia: Whurr.
- Lever, R.; Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology* 108.
- Lynch, S. J.; van den Broek, P.; Naslund, J.; Ievers-Landis, E. C.; Verduin, K. (2003). The Development of Comprehension of Main Ideas in Narratives: Evidence From the Selection of Titles. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, No. 4.
- McCabe, A.; Peterson, C. (1991). *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mäesaar, K. (2010). *Narratiivi loome oskused 5-6-aastastel lastel*. Teadusmagistritöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduste Instituut.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Decelopment. Emergence of the Storied Mind*. New York: Cambridge University Press.
- Paul, R. (2001). *Language disorders from infancy through adolescence. Aassessment & intervension*. Section III. Working with Language Learning. Ch. 11. Language, Reading, and Learning in School: What the SLP Needs to Know. Mosby. St. Louis.
- Pearson, B.; de Villiers, P. (2006). *Discourse, Narrative and Pragmatic Development*. Encyclopedia of Language & Linguistics, 686-693.
- Price, R. J.; Roberts, E. J.; Jackson, C. S. (2006) Structural Development of the Fictional Narratives of African American Preschoolers. *Language, Speech and Hearing In Schools*, Vol 37.

- Soodla, P. (2011). *Picture-Elicited Narratives of Estonian Children at the Kindergarten-School Transition as a Measure of Language Competence*. Doktoritöö. Tartu: 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.
- Stadler, M. A.; Ward, G. C. (2005). Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, Vol.33 (2).
- Stein, N.; Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. D. Freedle (Ed.), *Advances in discourse processes: Vol. 2. New directions in discourse processing* (53-119). Norwood, NJ: Albex Publishing Corporation.
- Tannock, R.; Lui, M.; John, S.F. (2003). Children's Story Retelling and Comprehension Using a New Narrative Resource. *Canadian Journal of School Psychology*, 18; 91.
- Traumann, J. (2009). *Tekstilooma õpetamine 5- ja 6-aastastele eakohase kõnearenguga lastele Pärsama lasteaia näitel*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool. Haridusteaduste Instituut.
- Wagner, C. R.; Sahlén, B. (1999). What's the story? Narration and comprehension in Sweden preschool children with language impairment. *Child Language Teaching & Therapy*

Lisa 1

Uuringus osalenud laste jaotumine kõne arengu taseme ja soolise kuuluvuse järgi lasteaedade kaupa.

Lasteaed	EK				AK			
	5-aastased		6-aastased		5-aastased		6-aastased	
	P	T	P	T	P	T	P	T
Tartu Lasteaed Ploomike				1				
Tartu Lasteaed Helika			1					
Tartu Kesklinna Lastekeskus			1		1			
Tartu Lasteaed Pääsupesa	1			1	1			
Tartu Lasteaed Tähtvere	2	2			1			
Tartu Lasteaed Lotte	1							
Tallinna Lasteaed Kopli					2	1	1	
Tallinna Lasteaed Kraavikröll					1			
Tallinna Lasteaed Karikakar	2	4	1	1				
Viljandi Lasteaed Männimäe		1			1		1	1
Viljandi Lastaed Mesimumm	1							
Võru Lasteaed Sõleke								1
Türi Lasteaed Kesklinna		1		3		2		
Kohila Lasteaed Männi				1				
Olustvere Lasteaed Piilu			2					
Sõmeru Lasteaed			1					
Rakke Lasteaed			1	1				
KOKKU	7	8	7	8	7	3	2	2

Lisa 2

Lumememme lugu

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 veeretab ja veeretab, 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 lõhkus.

Lisa 3

Transkribeerimisjuhend

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:*. Köhatused 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.

Näiteks: 1. *poiss ja tüdruk kelgutasiid.*

2. *tüdruk sõitis alla ja põrkas vastu puud. ...*

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 *tüdro-*), kokkuhääldatud liitsõnad märgi eraldi sõnadena (näiteks *jasiis* → *ja siis*), liitsõnade lahkühäldused aga märgi ühe sõnaga (*lume memm* → *lumememm*).

Lisa 4

Tööjuhised ja küsimused õpetajale

Minu töö eesmärgiks on luua lasteaiaõpetajatele sobiv 5-6-aastaste laste jutustamisoskuse arengu hindamise vahend. Palun Teie abi koostatud vahendi sobivuse hindamisel! Palun hinnake esitatud jutustuste vastavust tabelis kirjeldatud tasanditele: millisele tasandile vastab Teie arvates antud jutustus? Kirjutage jutule sobiva tasandi number jutustuse lõppu punktiirile. Samuti saate sinna kirjutada kommentaare: millised küsimused tekkisid hindamisel, kas ja miks olite hindamisel kahevahel?

Pärast jutustuste hindamist vastake palun järgnevatele küsimustele:

1. Kas Teie arvates on lasteaiaõpetajal vajalik laste jutustamisoskust hinnata?

.....

2. Kas selline arenguetappide kirjeldus aitab jutustamisoskust hinnata?

.....

3. Missugused kirjelduses esinevad punktid olid arusaamatud ja/või raskesti mõistetavad? (st mida peaks peaks ümber sõnastama, lahti seletama).....

.....

4. Mida peaks Teie arvates tasandite kirjeldusse lisama või sealt eemaldama, et muuta neid praktikas paremini kasutatavateks?.....

.....

5. Kas kasutaksite sellist hindamismeetodit oma töös?

6. Kas soovite midagi täiendavalt kommenteerida, lisada?

.....