

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Liis Tammesalu
VAHENDATUD NARRATIIVI LOOME OSKUSED
AUTISMISPEKTRI HÄIREGA 1.–2. KLASSI ÕPILASTEL
Magistritöö

Juhendaja: logopeedia kaasprofessor Marika Padrik

Tartu 2021

Kokkuvõte

Uuringu eesmärk oli kirjeldada 1. ja 2. klassi autismispektri häirega (ASH) õpilaste vahendatud narratiivi loome oskusi pildiseeria toel ning võrrelda neid eakohase kõnearenguga (EK) ja spetsiifilise kõnearengupuudega (SKAP) laste narratiivsete oskustega. Käesoleva töö valimi moodustasid 75 last: 18 ASH, 22 SKAP ja 35 EK. Töös võrreldi rühmade vahendatud narratiivi loome oskusi staatilise ja animeeritud pildiseeria alusel. Tulemustest selgus, et ASH lastel on vahendatult jutustades makrostruktuuri tasemel kõige raskemaks teemakohasus ja loo tuuma edasiandmine ning mikrostruktuuri tasandil vormiline sidusus, viitamine ja grammatika. SKAP lastel jaoks osutus vahendatud jutustuse loomisel suurimaks väljakutseks jutustuse mikrostruktuuri tasand (*viitamise, sidususe ja grammatika kategooriad*) ja teemakohasuse kategooria. Uurimismetoodikat modifitseerides paranesid uurimisrühmade makrostruktuuri näitajad ja vaimsust väljendava sõnavara kasutus. Vahendatud animeeritud pildiseeria alusel loodud jutustus sobib EK ja ASH laste narratiivsete oskuste uurimiseks ja annab sisendi ASH laste õpetamisesse.

Märksõnad: vahendatud jutustus, narratiivsed oskused, animeeritud pildiseeria, autismispektri häire, spetsiifiline kõnearengu puue.

Abstract

The aim of the thesis is to describe the narrative retelling abilities of 1st and 2nd grade children with autism spectrum disorder (ASD) and compare their abilities to typically developing (TD) children and children with specific language impairment (SLI). Narrative samples were collected from 75 children: 18 ASD, 22 SLI, 35 TD. Narrative abilities were studied with traditional methodology (*picture sequences*) and modified methodology (*animated picture sequence and supporting images*). The results showed that ASD children had difficulties with maintaining coherence and mentioning main story components upon retelling narratives. ASD children also had difficulty with cohesiveness, character referencing, syntactic complexity, and grammar. SLI children struggled the most with the microstructural level and coherence of the story. Using modified methodology improved the groups' narratives on the macrostructural level and their references to the internal states of the characters. Retold narratives were well-suited for assessing the narrative abilities of TD and ASD children. The findings also contribute to the body of knowledge available for teaching narrative skills to ASD children.

Keywords: retold narrative, narrative skills, animated picture sequence, autism spectrum disorder, specific language impairment.

Sisukord

Kokkuvõte	2
Sissejuhatus	4
Autismispektri häire mõiste, esinemissagedus ja põhjused	5
ASH laste kommunikatiivsete oskuste iseloomustus.....	7
ASH laste narratiivsed oskused	11
SKAP laste narratiivsed oskused	13
Uuringu eesmärk ja uurimisküsimused.....	14
Metoodika Valim	15
Uuringu protseduur	16
Andmete kodeerimine	17
Andmeanalüüs	18
Tulemused	19
ASH laste tulemused	19
ASH laste tulemused: traditsiooniline uurimismetoodika (vt tabel 1)	19
ASH laste tulemused: modifitseeritud uurimismetoodika (vt tabel 1)	19
SKAP laste tulemused	21
SKAP laste tulemused: traditsiooniline uurimismetoodika (vt tabel 2)	21
SKAP laste tulemused: modifitseeritud uurimismetoodika (vt tabel 2).....	21
EK laste tulemused	22
EK laste tulemused: traditsiooniline uurimismetoodika (vt tabel 3).....	22
EK laste tulemused: modifitseeritud uurimismetoodika (vt tabel 3).....	22
ASH, EK ja SKAP laste narratiivi loome oskuste võrdlus	23
Traditsioonilise ja modifitseeritud uurimismetoodikaga esilekutsutud jutustuste võrdlus makro- ja mikrostruktuuri kategooriate lõikes (vt tabel 5).....	23
Uurimismetoodikate mõju tulemused kategooriate lõikes	24
Arutelu	26
Uuringu tugevused, piirangud, rakendatavus	34
Tänuõnad	36
Autorluse kinnitus	36
Kasutatud kirjandus	37
Lisad	42

Sissejuhatus

Autismispektri häire (ASH) on Maailma Terviseorganisatsiooni (1992) sõnul püsiv arenguhäire, mis avaldub kvalitatiivselt kahjustunud vastastikuse sotsiaalse mõjutamise ja suhtlemisena. Suhtlemise ja sotsiaalsete oskuste kahjustuste erineva avaldumise tõttu kasutatakse autismispektri mõistet, mis koondab enda alla autismile omaste tunnustega isikuid, arvestades vanusest ja oskuste tasemest tulenevat varieeruvust (Maailma Tervishoiuorganisatsioon, 1992).

Maailmas on viimastel aastakümnetel ASH laste arv märgatavalt tõusnud (*Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network*, 2010) ning kuigi Eesti kohta puuduvad täpsed epidemioloogilised andmed, on ka Eestis ASH laste hulk viimastel aastakümnetel suurenenud. Eesti haridussüsteemis lähtutakse Põhikooli- ja gümnaasiumi seaduses (2010) sätestatud kaasava õppe põhimõttest, mille järgi õpib haridusliku erivajadusega õpilane, sh ASH õpilane üldjuhul elukohajärgse üldhariduskooli tavaklassis (Põhikooli- ja gümnaasiumi seadus, 2010). Kaasav õpe on tõstnud oluliselt ASH lastega kokkupuutuvate spetsialistide, sh logopeedide hulka Eestis. Seetõttu on kasvanud vajadus kirjeldada täpsemalt eesti keelt kõnelevate ASH laste kõne arengut. Täpsem kirjeldus võimaldab paremini mõista ASH laste hariduslikke erivajadusi, hinnata täpsemalt autismispektri häire esinemist ning kasutada õpilaste arendamisel efektiivsemaid sekkumisviise.

Narratiivsed oskused on sidusa teksti loome ja mõistmise võime, mis peegeldab õpilase keelelise, kognitiivse ja sotsiaalse arengu taset (Mäesaar, 2010; Mäkinen *et al.*, 2014a; Norbury & Bishop, 2003). Lisaks võimaldab narratiiv saada lihtsalt ja kiiresti suure hulga teavet lapse kõne mõistmise (Botting, 2002; Reheperv, 2015), süntaktiliste ja pragmaatiliste oskuste (Mäkinen *et al.*, 2014a) ning spontaanse kõne kohta (Botting, 2002). Narratiivsetel oskustel on oluline osa ka lastevahelises spontaanses suhtluses, kus õpilane kasutab antud oskusi oma kogemuse jagamiseks teistega (Capps, Losh & Thurberg, 2003) ja teiste kogetu mõistmiseks. Kogemuste jagamine toetab emotsionaalse sideme ja sotsiaalsete suhete tekkimist (von Klitzing, Stadelmann & Perren, 2007). Seetõttu mõjutavad puudulikud narratiivsed oskused otseselt õpilase sotsiaalset arengut (Tupits, 2015) ning narratiivsete oskuste arendamine võimaldab toetada laste sotsiaalset arengut (Siller, 2014). Järelikult on narratiiv oluline vahend ASH õpilaste oskuste hindamiseks ja arendamiseks, sest annab teavet nii kõne, kognitiivse kui ka sotsiaalse arengu kohta, mistõttu on oluline kirjeldada täpsemalt eestikeelsete ASH laste narratiivseid oskusi.

Tupits (2015) on oma magistritöös teinud algust Eesti 1. ja 2. klassi ASH õpilaste narratiivsete oskuste uurimisega, keskendudes mudeldatud narratiivi iseseisva loome oskustele. Käesolev töö jätkab ASH õpilaste narratiivsete oskuste uurimisega. Töö eesmärk on kirjeldada 1. ja 2. klassi ASH õpilaste vahendatud narratiivi loome oskusi pildiseeria toel ning võrrelda neid eakohase kõnearenguga (EK) ja spetsiifilise kõnearengupuudega (SKAP) laste narratiivsete oskustega.

Autismispektri häire mõiste, esinemissagedus ja põhjused

Maailma Tervishoiuorganisatsiooni (1992) järgi on autismile iseloomulikud isiku piiratud huvid ja tegevusaktiivsus ning tegevuste ja huvide rutiinsus ja vahelduseta korduvus.

Autismiga seotud diagnoose on Eestis kasutatava rahvusvahelise haiguste klassifikatsiooni 10. versiooni (RHK-10) järgi kolm:

- **lapse autism** diagnoositakse, kui lapse käitumine langeb täielikult kokku tüüpilise autismi tunnustega. Lapse autismi korral hindab laps teiste sotsiaalset tegevust ja emotsioone valesti, kasutab ja mõistab sotsiaalseid signaale (*nt žeste, miimikat*) puudulikult ning lapse käitumises on nõrgalt lõimitud sotsiaalne, emotsionaalne ja kommunikatiivne osa;
- **atüüpiline autism** (ing *Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified, PDD-NOS*) diagnoositakse, kui isiku käitumismuster kattub suures osas tüüpiliste autismi tunnustega, kuid ei vasta kõigile põhilistele diagnostilistele kriteeriumitele;
- **Aspergeri sündroomi** korral on tegu n-ö hästi toimetuleva isikuga, kellel ei esine intellektipuuet ega süsteemset keelepüuet (*alakõnet*) ja inimese keelelised oskused on tavaliselt väga head. Siiski tekivad Aspergeri sündroomiga isikul raskused, kui olemasolevaid keelelisi vahendeid ja oskusi tuleb suhtlemisel sihipäraselt kasutada (*esineb pragmaatikapuu*) (Maailma Tervishoiuorganisatsioon, 1992).

Käesolevas töös kasutatakse autismi asemel terminit autismispektri häire (ASH), millega kirjeldatakse pervasiivsete arenguhäiretega lapsi Eesti haridussüsteemis (Kallavus & Reimaa, 2011).

Pervasiivsete arenguhäirete esinemissagedus Ameerika Ühendriikides on tänapäeval, võrreldes esimeste epidemioloogiliste uuringute andmetega 1960. aastatest, tõusnud kuni mitukümmend korda. *Centers for Disease Prevention & Control* i uuringute tulemused näitavad, et USA 8-aastastest lastest on iga 68. pervasiivse arenguhäirega (*Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network*, 2010). Üheks oluliseks mõjuteguriks ASH laste hulga hüppelisel suurenemisel on oluliselt laienenud diagnostilised kriteeriumid, sest

praegu ASH diagnoosi saavatest lastest oleks `60-ndatel antud diagnoos määratud vaid väikesele osale (Frith & Happè, 2005). Samuti panustab ASH laste hulga suurenemisesse parem ligipääs diagnoosimisega tegelevatele spetsialistidele ning ühiskonna suurenenud teadlikkus ASHst (Frith & Happè, 2005). Siiski ei ole selge, kas tegelik ASH laste suhtarv on populatsioonis kasvanud või tuleneb hüppeline tõus tõhusamast märkamisest, muutunud diagnoosimisest (Frith & Happè, 2005) ning sotsiaalse keskkonna kasvanud ootustest laste suhtlemisoskusele ja muudatustega kohanemisele. Lisaks on oluline ASHi esinemise sooline jaotuvus. Nimelt diagnoositakse *Centers for Disease Prevention & Control*'i andmetel USAs 8-aastaste laste hulgas ASH igal 42. poisil ja 189. tüdrukul, millest järeldub, et iga ASHga tüdruku kohta diagnoositakse neli või viis poissi (*Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network*, 2010).

Kokkuvõtvalt on ASH lastel raske hinnata õigesti inimeste tegevusi ja tundeid. Lisaks on neil keeruline mõista ja kasutada õigesti sotsiaalseid signaale. ASH laste käitumises on nõrgalt seotud sotsiaalne, emotsionaalne ja kommunikatiivne osa. Kirjeldatud raskustega lapsi osatakse aina rohkem märgata ja diagnoosida. Täpne ASH laste hulk Eestis ei ole teada, kuid kirjeldatud õpilastega puutub kokku aina enam haridussüsteemi töötajaid.

Järgnevalt vaadeldakse lähemalt kolme enim levinud hüpoteesi ASH laste eripära selgitavatest neurobioloogilistest omapäradest, milleks on:

- **meeleteooria** (ing *theory of mind*) (Baron-Cohen, Tager-Flusberg & Cohen, 1993; Frith & Happè, 2005);
- **tsentraalse seostatuse teooria** (ing *central coherence theory*) (Happè, 1999);
- **täidesaatvate funktsioonide puudulikkus** (ing *deficiency of executive functions*) (Frith & Happè, 2005).

Meeleteooria on võime omistada endale ja teistele erinevaid vaimuseisundeid (*nt viha, valetamine*) ning näha neid isikute käitumise ajenditena (Nilsson & López, 2016) ehk panna ennast kellegi teise rolli (Frith & Happè, 2005). ASH lastel esinevad raskused teiste inimeste vaimuseisundite mõistmisel (Baixauli, Colomer, Roselló & Miranda, 2016; Baron-Cohen *et al.*, 1993). Meeleteooria rakendamise raskused avalduvad juba ASH laste esimesel eluaastal võimetusena mõista teiste inimeste käitumist kui tahtlikku tegevust (Meltzoff & Moore, 1995). Näiteks kasutavad ASH lapsed sel ajal žeste ja vokalisatsioone enda soovide väljendamiseks, kuid mitte ühise tähelepanu all olevate esemete jagamiseks teisega. Osaliselt selgitab meeleteooria puudulikkust ASH laste nägude analüüsimise raskused (*nt keskenduvad nad rääkija nägu vaadates suule, kuid silmi ja miimikat laiemalt ei märka*), žestide puudulik mõistmine (*nt rääkija käega osutamisel ei jälgi ASH lapsed tihti osutamise suunda*) ning

peegelneuronite ebapiisav areng (Frith & Happè, 2005). Meeleteooria puudulik mõistmine mõjutab oluliselt suhtlemist, sest üks esmaseid motivatsioone suhtlemiseks tuleb vajadusest jagada oma soove, mõtteid ja tundeid teistega. Antud vajaduse tekkimiseks on oluline mõista, et teistel inimestel on meist erinevad soovid, tunded, mõtted ja vajadused. ASH lapsed kasutavad puudulikult omandatud meeleteooriaoskuste tõttu kõnet vaid piiratud eesmärkidel (Baron-Cohen *et al.*, 1993; Frith & Happè, 2005; Tager-Flusberg, 1993).

Tsentraalse seostatuse teooria toob välja, et ASH laps töötleb teavet detailhaaval ning on raskustes osadest terviku moodustamisel (Happè, 1999), mida võib selgitada aju erinevate piirkondade omavahelise teabe lõimimise puudulikkus (*võib avalduda väga hea detailidele keskendumise võimena, näiteks väga detailsete jooniste koostamisel* (Frith & Happè, 2005)).

Probleemid täidesaatvate funktsioonide rakendamisel avalduvad tegevuse või käitumise planeerimise ja reguleerimise raskustena, sh käitumisraskustena uudsetes olukordades (*nt kui päevakavas toimub muudatus*). Nende funktsioonide puudulikkus avaldub rigiidses käitumises, kindlate rutiinide ja rituaalide vajaduses ja korduvate liigutuste sooritamises. Samuti selgitab täidesaatvate funktsioonide puudulikkus, mille puhul tõmmatakse paralleele frontaalsagara kahjustuste ja frontaalsagara dementsusega, miks esinevad pidevalt muutuv igapäevaelus ka kõige intelligentsematel ASH isikutel oma tegevuse planeerimisel raskused ja iseseisvalt hakkamasaamine on neile väljakutseks (Frith & Happè, 2005). Järgnevalt vaadeldakse ASH laste kommunikatiivsete oskuste arengut.

ASH laste kommunikatiivsete oskuste iseloomustus

ASH õpilased on oma kõnearengult väga heterogeenne rühm. Nende hulgas eristavad mõned uurijad (nt Bishop, 2003; Carlsson, Johnels, Gillberg & Miniscalco, 2020; Tager-Flusberg, 2015) lapsi, kellel on ASH ja alakõne (ASH AK+), ning lapsi, kellel on ASH, aga ei esine alakõnet (ASH AK-). Ka 5–6-aastaste eestikeelsete ASH laste lause tähenduse ja mõtte mõistmist uurides leidis Tamm (2016), et ASH lapsed jagunevad ASH AK- lasteks, kellel ei esine raskusi lause tähenduse ega mõtte mõistmisel ning ASH AK+ lasteks, kellele on väljakutseks lause tähenduse ja mõtte mõistmine. Sarnasele ASH õpilaste keeleliste võimete eripärale on tähelepanu osutanud Bishop (2003). Uurija toob välja, et ASH õpilaste sugulastel esineb keskmisest enam keelepuudeid, mis viitab etioloogilisele kontiinumile ASHi ja SKAPi vahel. Seetõttu soovib Bishop (2003) SKAPi ja ASHi tõlgendada kui sarnaste riskifaktorite tagajärgi, mis korreleeruvad, kuid on eristatavad.

Siiski on Whitehouse ja Bishop (2008) leidnud tähenduseta sõnade kordamisele keskendudes, mis valmistab tavaliselt SKAP õpilastele raskusi, et kuigi tähenduseta sõnade

kordamine on ka ASH õpilaste jaoks keeruline, on raskustel erinevad põhjused. Nimelt arvavad uurijad, et kui SKAP õpilastel tulenevad tähenduseta sõnade kordamise raskused geneetiliste faktorite mõjust neuroanatomiliste kõnega seotud juhteteede arengule, siis ASH lastel on raskuste põhjuseks erinevad autismile omased sümptomid (*nt raskused tähelepanu pööramisel teisele inimesele ja vestluspartneri jäljendamisel*). Seetõttu arvavad Whitehouse ja Bishop (2008), et ei eksisteeri kindlat ASH AK+ laste gruppi. Kuid Tager-Flusberg (2015) leidis tähenduseta sõnade kordamist uurides, et ASH laste hulgas võib siiski olla ASH AK+ õpilased, sest ASH ja SKAP võivad esineda koos.

ASH laste kõnes on teiste valdkondadega võrreldes paremini arenenud artikulatsioon (Tager-Flusberg, 2015). Sõnavara tasemel on ASH AK + õpilaste sõnatähenduse areng piiratum kui eakohase kõnearenguga (EK) lastel ja sarnaneb SKAP laste tasemele (Tamm, 2016). Lisaks valmistab ASH õpilastele raskusi asesõnade kasutamine (Mäkinen, *et al.*, 2014a) ning vaimset seisundit väljendavate tegusõnade (*nt ehmuma*), emotsioone väljendavate omadussõnade (*nt pettuma*) ja abstraktse tähendusega sõnade (*nt usaldus, vabadus*) mõistmine ja kasutamine (Tager-Flusberg, 2015). Raskusi võib esineda morfoloogia ja süntaksi tasemel (Colozzo, Morris & Mirenda, 2015; Mäkinen *et al.*, 2014a), mis on mitmete uurijate arvates ASH AK+ lastel sarnased SKAP lastele (Carlsson *et al.*, 2020; Tager-Flusberg, 2015; Tamm, 2016). Eesti keele põhjal tehtud uuringutes on Tamm (2016) kirjeldanud, et lauseloomes ja grammatiliste vormide mõistmises on ASH AK+ laste tulemused eakaaslastest tunduvalt nõrgemad ja SKAP laste tulemustele sarnanevad. Siiski on ASH laste kõnes suurimaks väljakutseks kõrgemad keeletasandid: semantika ja pragmaatika, sh sidusteksti loome ja mõistmine (Tager-Flusberg, 2003, 2015). Samuti leidsid Baixauli jt (2016) läbiviidud metauuringus tõestust teooriale, et ASH lapsed jagunevad ASH AK+ ja ASH AK- gruppideks. Järgnevalt vaadeldakse lähemalt ASH lastele iseloomulike siduskõne mõistmise ja loomise raskusi.

Pragmaatikapuude korral, mis esineb suure hulga uurijate arvates kõigil ASH lastel, on häiritud sidusa kõne (teksti) mõistmine ja loome. Pragmaatikapuue väljendub ASH lastel järgmiste raskustena:

- vooruvahetusel ei osata vóru võtta ega lõpetada. Raske on mõista vestluspartneri vihjeid uue teema algatamiseks ja vóru võtmiseks;
- kuulaja ja kõneleja rollide mõistmisel, raske on teatud rolli võtta ja teise vaatepunkti mõista;

- enda ja teiste inimeste mõtete ja tunnete mõistmisel, mis väljendub puudulikus oskuses enda tundeid selgitada, teiste tundeid mõista ning jagada teistega esemeid ja kogemusi;
- teema juures püsimisel, teema arendamisel ning teema ja reema (uue teabe) eristamisel. Keeruline on anda kuulajale edasi asjakohast teavet, mille asemel toovad ASH lapsed sisse ebaolulist teavet, vahetavad teemat või kordavad juba öeldut. Osaliselt tulenevad raskused võimetusest panna ennast teise inimese rolli ja mõista, mida kuulaja juba teab ning mis on talle uus ja vajalik teave;
- partneri kaudselt väljendatud palve mõistmisel ning partneri motiivide mõistmisel;
- paralingvistiliste suhtlusvahendite (prosoodia, miimika, kehakeel) kasutamisel ja mõistmisel (Landa, 2000; Tager-Flusberg, 2000).

Keelte erinevus ei võimalda ingliskeelsete ASH laste uurimisel saadud andmeid üheselt üle kanda eesti keelt kõnelevatele ASH lastele, sest keele kasutamisel võib esineda keelelisi ja kultuurilisi eripärasid (Mäkinen *et al.*, 2014a). ASH lapsi on Eestis siiani uuritud vähe ning põhiliselt üliõpilastöodes. Eestis on uuritud ASH laste arengutaseme hindamist (Kobolt, 2010), nende õpetamist (Tupits, 2012), emotsioonide äratundmist ja emotsioonide äratundmise õpetamist (Mets, 2011; Tenno, 2013). ASH laste kõne uurimine on Eesti logopeedias alles arenev valdkond. Sellesse on panustanud Perk (2011), Peterson (2012), Tupits (2015), Tamm (2016) ja Petrovits (2019).

Osaliselt sarnane avaldumine keele kasutamisel muudab ASH ja SKAP õpilaste eristamise keeruliseks, mistõttu on käesolevas töös tavapärasele EK laste kontrollrühmale lisaks kasutatud ka SKAP lapsi kontrollrühmana. Järgnevalt vaadeldakse lähemalt jutustamisoskust ja selle hindamist.

Narratiivsed oskused ja nende hindamine

Manolitsi ja Botting (2011) arvavad, et ASH laste kõne uurimiseks ei tarvitse sobida traditsioonilised testid ja hindamisvahendid, sest ASH laste potentsiaal ei avaldu nende kasutamisel täielikult. Seetõttu eelistatakse ASH laste kõne uurimisel narratiivi, mis on kompleksne ja ökonoomselt usaldusväärne vahend. Samuti toovad uurijad välja, et jutustus on kergesti rakendatav atüüpiliste gruppide puhul, kelle uurimisel puuduvad normid ja kelle uurimist on keerulisem läbi viia (Manolitsi & Botting, 2011). Narratiiv võimaldab uurida keelelisi oskusi, põimides nii pragmaatilisi, morfosüntaktilisi (Mäkinen *et al.*, 2014a) kui ka kognitiivseid ja sotsiaalseid oskusi. Seetõttu eelistatakse narratiivi ASH laste uurimisel standardiseeritud vahenditele (nt Mäkinen *et al.*, 2014a). Ka käesolevas töös keskendutakse ASH laste tekstiloome oskuste uurimisele narratiivi kasutades.

Narratiiv ehk jutustus on teksti liik, mis annab edasi tegelaste tegevusi, tundeid ja mõtteid ajalises mõõtnes (Soodla, Kikas, Pajusalu, Adamka & Parm, 2010). Käesolevas töös kasutatakse paralleelselt sünonüümidenä mõisteid narratiiv, jutt ja jutustus. Narratiiv koosneb van Dijk'i ja Kintsch'i (1983) järgi hierarhiliselt kahest tasandist: mikro- ja makrostruktuurist. Mikrostruktuur moodustub teksti väikseimatest üksustest ehk sõnadest, lausungitest ja lausungitevahelistest seostest (Soodla *et al.*, 2010). Makrostruktuur on Soodla jt (2010) järgi aga teksti üldine sisuline ülesehitus, mis viitab otseselt teksti terviklikkusele. Shapiro ja Hudson (1991) toovad välja, et terviklikku teksti luues moodustab jutustaja teabest ajaliselult ja põhjuslikult seotud järjendi, mis on tähendusrikas nii kõnelejale kui kuulaja(te)le. Terviklikul tekstil on Karlepi (2003) järgi:

- kindel ülesehitus;
- algus ja lõpp;
- sündmused on loogilises ja sobivas järgnevuses ehk sisuliselt sidusad;
- lool on sõnastatav või tuletatav peamõte;
- lugu on kuulajatele arusaadav, sest ei sisalda mõttelinki.

Terviklikkus eeldab alati sidusust, mida saab tagada mikrostruktuuriga (Karlep, 2003; Soodla *et al.*, 2010). Järelikult on makrostruktuuri (*jutustuse üldise ülesehituse, teemakohasuse*) vundamendiks hea mikrostruktuur ehk viitamine, vaimsust väljendav sõnavara, siduvate vahendite kasutamine ning piisav grammatiline õigsus ja keerukus (Soodla *et al.*, 2010). Mikrostruktuuri olulisust rõhutades on uurijad, näiteks Shapiro & Hudson (1991) ja Trei (2011) näidanud, et mida rohkem ja keerulisemaid sidususe vahendeid jutustus sisaldab, seda terviklikum narratiiv on. Jutustus saab olla kas vahendatud või vahendamata (Karlep, 2003). Vahendatud jutustus ehk ümberjutustus on Soodla jt (2010) järgi narratiiv, mille loomisele eelneb jutustuse kuulamine, misjärel loob laps ise sama jutustuse. Vahendamata ehk iseseisev jutustus on narratiiv, mille loomisele ei eelne jutustuse kuulamist ning jutustaja koostab vahendamata jutustuse iseseisvalt (Soodla *et al.*, 2010). Vahendamata jutustus võib Soodla jt (2010) järgi olla ka mudeldatud, sel juhul kuulab laps ühte narratiivi ning koostab iseseisvalt analoogse jutustuse. Käesolevas töös keskendutakse vahendatud jutustusele, sest seda ei ole varasemalt ASH lastel Eestis täpsemalt uuritud. Narratiivsete oskuste hindamiseks mikrostruktuuri tasandil sobivad Soodla jt (2010) järgi kõigil kolmel viisil jutustatud narratiivid, kuid makrostruktuuri tasandil eristuvad EK ja SKAP lapsed kõige paremini mudeldatud iseseisva jutustuse korral.

Jutustuse esilekutsumiseks kasutatakse Soodla jt (2010) järgi sageli olu- või seeriapilte. Pildiseeria alusel jutustamine toetab olupildiga võrreldes jutustajat enam tuletamisel ja järeldamisel, sest annab jutustajale rohkem informatsiooni episoodi algatava sündmuse ja olukorra lahenduse kohta. Rohkem teavet loo sisu kohta võimaldab jutustajal luua pikema, rohkem episoodide sisaldava narratiivi pildiseeria alusel. Seetõttu eelistatakse narratiivi loome uurimisel just pildiseeriat jutustuse loomise toetamiseks (Soodla *et al.*, 2010).

Ümberjutustus annab Schneideri, Haywardi ja Dube (2006) järgi rohkem teavet lapse keeleliste ja pragmaatiliste oskuste arengu kohta kui pildiseeria alusel iseseisvalt moodustatud jutustus. Samuti tuleb Botting`u (2002) ja Karlepi (2003) arvates ümberjutustuse korral paremini välja lapse lähima arengu vald ehk jutustaja potentsiaalne võimekus, sest esitatud tekst annab lapsele ette mudeli, mille toel saab luua terviklikuma ja sidusama jutustuse, võrreldes vahendamata jutustusega. Eelpool toodud põhjustel uuritakse käesolevas töös ASH laste jutustusoskusi ümberjutustuste abil pildiseeria alusel. Järgnevalt kirjeldatakse täpsemalt ASH laste narratiivseid oskusi.

ASH laste narratiivsed oskused

Baixauli jt (2016) analüüsisid 24 ASH laste narratiivi uuringut. Uurijad leidsid, et ASH laste jutustamisoskus on EK eakaaslastest oluliselt kehvem nii mikro- kui makrostruktuuri tasandil. Kõige olulisem oli erinevus ASH ja EK laste narratiivide vahel just makrostruktuuri tasandil. ASH õpilastel oli raske anda edasi loo põhisisu, arvestada kuulaja teadmistega, tuua välja kogu loo edasiandmiseks vajalik info ja mitte lisada ebaolulist teavet. Mikrostruktuuri tasandil oli ASH lastel keeruline tegelastele viitamine, vormiline sidusus ja jutustuses grammatiliselt keeruliste lausete kasutamine. Samuti oli ASH lastele väljakutseks tegelaste tunnete, mõtete ja motiivide edasiandmine. (Baixauli *et al.*, 2016)

Eesti ASH laste mudeldatud iseseisvat jutustamisoskust pildiseeria alusel on uurinud Tupits (2015), kuid puuduvad uuringud eestikeelsete ASH laste vahendatud narratiivi loome oskuste kohta. Võõrkeelses kirjanduses on Tager-Flusberg (1988), Mäkinen jt (2014a), Baixauli jt (2016) välja toodud, et ASH lastel on jutustades raske makrostruktuuri tasandil terviklikku teksti koostada. Kitsaskohtadeks on ebaoluliste detailide väljatoomine, raskused kuulaja teadmistega arvestamisel, olulise teabe jutust väljajätmine ning raskused loo korrektsel alustamisel ja lõpetamisel. Mikrostruktuuri tasandil toovad Tager-Flusberg (2000) ja Mäkinen jt (2014a) välja ASH lastel jutustamisel ebaselge viitamise tegelastele ja morfosüntaktiliste vigade esinemise. Baixauli koos kaasuurijatega (2016) lisavad, et ASH

laste jutud olid EK laste juttudest lühemad, kasutati vähem erinevaid sõnu, toodi vähem välja tegelaste vaimsust ja emotsioone, sisaldavad morfosüntaktilisi vigu ja lihtsamaid lausemalle

Tupits (2015) on eestikeelsete ASH laste mudeldatud narratiivi iseseisva loome oskusi uurides leidnud, et staatilise pildiseeria alusel varieeruvad tulemused jutustuse makrostruktuuri osas enam kui animeeritud pildiseeria puhul. Animeeritud pildiseeria alusel jutustades leiti, et makrostruktuuri tasandil paranesid oluliselt sissejuhatuse, konflikti ja lahenduse, lõpu kategooriate tulemused, kuid ei paranenud oluliselt jutustuse terviklikkus. Samuti selgus antud töös, et narratiivi makrostruktuuri poolest on EK õpilased ASH ja SKAP õpilastest mudeldatud narratiivi iseseisval loomisel kõigis kategooriates edukamad. Mikrostruktuuri osas leiti, et ASH laste tulemused olid staatilise pildiseeria korral enamasti areneval tasemel. Animeeritud pildiseeria toel paranesid jutustamisel osade kategooriate tulemused, kuid jutustuse mikrostruktuuri arengutase oli siiski EK õpilaste rühma arengutasemest madalam. Seega olid tulemused kooskõlas teiste uurijate tulemustega (Mäkinen *et al.*, 2014a). Kirjeldatud uuringus olid ASH õpilased mudeldatud jutustuse mikrostruktuuri osas SKAP õpilastega võrreldes edukamad. EK õpilaste rühm eristus tulemustes mudeldatud jutustuse poolest selgelt teistest uuringu rühmadest, olles edukam mikrostruktuuri tasemel. (Tupits, 2015)

Tupits (2015) võrdles oma magistritöös ASH, EK ja SKAP laste koondtulemusi mudeldatud narratiivi iseseisval loomisel traditsioonilise (*staatilise pildiseeria alusel jutustades*) ja modifitseeritud (*animeeritud pildiseeria alusel jutustades*) uurimismetoodikaga. Uurija leidis, et statistiliselt oluliselt eristus EK laste rühm SKAP ja ASH laste rühmast, kuid ASH ja SKAP laste rühmade tulemuste vahel ei esinenud statistiliselt olulist erinevust ei traditsioonilise ega modifitseeritud uurimismetoodikaga. Animeeritud pildiseeria alusel jutustades olid tulemused paremad nii ASH kui SKAP laste rühmadel, kuid rühmade vaheline erinevus ei olnud statistiliselt oluline. Uurija väidab, et mudeldatud jutustus võimaldab paremini eristada ASH ja SKAP laste rühmi mikrostruktuuri tasandil (Tupits, 2015).

Arvestades ASH laste informatsioonitöötuse eripärasid, kasutatakse käesolevas töös klassikalise uurimismetoodika kõrval ka Tupitsa (2015) väljatöötatud alternatiivset lähenemist narratiivi uurimisele. Traditsioonilise uurimismetoodika all mõeldakse staatiliste piltide alusel narratiivi loomet, mida ei toeta jutustuses oluliste tegevuste animeerimine ega tugipildid. Modifitseeritud uurimismetoodikas kasutatakse staatiliste pildiseeriade kõrval ka animeeritud pildiseeriaid, tugipilte (*Picture Communication System - PCS* pilte) ja arvutit. Alternatiivse lähenemise väljatöötamisel on Tupits (2015) tuginenud ASH laste paremale visuaalse informatsiooni töötlemisele (Happé, 1999) ning teadmisele, et ASH lastel on raskem eristada

pildil olulisi detaile (Happé, 1999). Alternatiivsel lähenemisel on pildiseerias animeeritud just episoodi mõistmise seisukohast olulisi tegevusi, et parandada ASH laste pildiseeria mõistmist. Lisaks on varasemalt Davis, Dautenhahn, Nehaniv & Powell (2007) ASH laste narratiivi loome uurimisel saanud paremaid tulemusi animeeritud pilte kasutades. Tupits (2015) hindas antud alternatiivse uurimismeetodi mõju ASH laste narratiivsetele oskustele mudeldatud iseseisva jutustuse korral ja leidis, et laste tulemused paranesid, mistõttu hinnatakse käesolevas töös alternatiivse uurimismeetodi mõju ka ASH õpilaste vahendatud jutustusele ja võrreldakse neid klassikalise uurimismetoodikaga saadud tulemustega. Järgnevalt antakse ülevaade ka SKAP laste narratiivsetest oskustest, et neid hiljem ASH laste narratiivsete oskustega võrrelda.

SKAP laste narratiivsed oskused

SKAP laste jutustamise uurimisel tuuakse välja põhiliselt raskusi mikrostruktuuri tasandil. Tihti on keeruline viitamine, grammatika, sidusus ja vaimsust väljendava sõnavara õige kasutamine. Lisaks esineb ka loo mõistmise raskusi, mistõttu on keeruline anda jutustades edasi loo tuuma. Teemakohasus on kehv, tulenedes osaliselt raskustest vormilises sidususes ja korrektse viitesuhete võrgustiku loomisel. Ka loo korrektsel alustamisel ja lõpetamisel võib esineda raskusi. (Mäkinen *et al.*, 2014b)

Mitmed raskused jutustamisel on ASH ja SKAP lastel sarnased. Näiteks Colozzo jt (2015) leidsid, et mõlemad laste rühmad on jutustamisel raskustes grammatika osas (*esinevad morfosüntaktilised raskused*), ASH lapsed tegid isegi SKAP lastest enam sõnavormi vigu. ASH laste jaoks oli teemakohasus keerulisem kui SKAP rühma jaoks (*nt lisasid ebaolulist infot*) ning SKAP lapsed tõid rohkem välja tegelaste vaimsust väljendavat sõnavara kui ASH lapsed. SKAP laste rühm mõistis paremini jutustatud lugu ning oli pragmaatilistelt oskustelt parem kui ASH lapsed. (Colozzo *et al.*, 2015)

Osad uurijad usuvad, et ASH ja SKAP rühmade sarnasus selgitab kahe rühma olemasolu: ASH AK- lapsed, kellel on häiritud vaid semantilis-pragmaatiline kõne tasand ning ASH AK+ lapsed, kellel esinevad raskused kõigil kõne tasanditel (Tager-Flusberg, 2015). Siiski esineb ka uurijaid, kelle tulemuste kohaselt ei valmista ASH lastele korrektse ja keerulise grammatika kasutamine raskusi (nt Diehl, Bennetto & Young, 2006; Mäkinen *et al.*, 2014b). Just kirjeldatud ASH ja SKAP laste sarnasuste tõttu uuritakse käesolevas töös mõlema rühma narratiivseid oskusi, et kirjeldada rühmade sarnasus ja erinevusi.

Uuringu eesmärk ja uurimisküsimused

Käesoleva magistritöö eesmärk on kirjeldada 1. ja 2. klassi ASH õpilaste vahendatud narratiivi loome oskusi pildiseeria toel ning võrrelda neid EK ja SKAP õpilaste oskustega. Jutustamise oskuste kirjeldamine on oluline ASH laste pragmaatiliste oskuste eripärade paremaks mõistmiseks ja nende oskuste efektiivsemaks õpetamiseks. Samuti uuritakse käesolevas töös vahendatud narratiivi loome kasutamise võimalikkust ASH laste kõne uurimisel ja neile narratiivsete oskuste õpetamisel.

ASH laste kõne uurimine on Eesti logopeedias alles arenev valdkond. Siiani on Tamm (2016) võrrelnud 5–6-aastaste ASH laste käändevormide ja lausekonstruktsioonide mõistmist EK lastega ning leidnud, et ASH AK+ lastel käändevormide ja lausekonstruktsioonide mõistmine on eakohasest oluliselt madalam (Tamm, 2016). Veel on ASH laste kõnet uurinud Tupits (2015), kes keskendus mudeldatud narratiivi loome oskustele pildiseeria alusel. Ta leidis, et ASH lastele valmistas enim raskusi jutustamisel terviklikkus, mida ei parandanud oluliselt ka modifitseeritud uurimismetoodika. Jutustuse terviklikkus on ASH lastele suureks väljakutseks ka välismaiste autorite arvates (nt Baixauli *et al.*, 2016).

Lähtuvalt eesmärgist on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

1. Missugused on ASH laste vahendatud narratiivi loome oskused tekstigrammatikast lähtuvalt staatilise ja animeeritud pildiseeria alusel jutustades?
2. Missugused kvalitatiivsed ja kvantitatiivsed erinevused esinevad vahendatud narratiivi loome oskustes 1. ja 2. klassi EK, SKAP ja ASH lastel?
3. Kas ja kuidas mõjutab uurimismetoodika modifitseerimine ASH laste vahendatud jutustamise tulemusi?

Metoodika

Valim

Valimi moodustavad ASH, SKAP ja EK 1. ja 2. klassi õpilased vanuses 7–9 aastat. Valim koosneb 75 õpilasest: 18 ASH, kontrollrühmadeks on 22 SKAP ja 35 EK. Sooliselt jaotusid EK ja SKAP rühmad võrdselt (*EK 18 tüdrukut ja 17 poissi, SKAP 11 tüdrukut ja 11 poissi*). ASH laste rühm koosnes peamiselt poistest (*1 tüdruk ja 17 poissi*), sest ASH esineb enamasti poistel (*Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 2010*). Ka SKAP laste rühma moodustamisel oleks võinud arvestada soolist jaotuvust, sest SKAP esineb enam poistel kui tüdrukutel. Tegu on Tupitsa (2015) töös kasutatud valimi laiendusega. ASH õpilaste valimisse võtmisel peeti oluliseks, et 1. või 2. klassi õpilane õpib põhikooli riikliku õppekava järgi, tal on eakohased mitteverbaalsed vaimsed võimed, autismispektri häire ja/või semantilis-pragmaatilise puude diagnoos ning tema kõne arengu tase vastab alakõne III astmele. Valimi koostamisel toetuti õppeasutusele kättesaadavale teabele õpilase läbitavast õppekavast, diagnoositud puuetest ning õppeasutustes töötavate spetsialistide hinnangutele õpilase vaimsetele võimetele ja lapse kõne arengu tasemele. SKAP laste valimisel arvestati kooli logopeedi hinnangut. SKAP rühma valiti motoorse komponendi ülekaaluga SKAPi ja alakõne III astmega õpilased, kelle mitteverbaalsed võimed olid eakohasel tasemel.

Käesolev töö on osa suuremast uurimisprojektist (vt ka Petrovits, 2019; Tupits, 2015). Andmed on kogutud aastatel 2014–2016. Käesoleva töö autor kogus 20 EK lapse jutustused ja 8 SKAP lapse jutustused klassikalise uurimismetoodikaga ning 6 ASH lapse andmed. Ülejäänud andmed kogusid Kristina Tupits ja Marie Petrovits. Valim on moodustatud nelja Tartu maakonna kooli õpilastest. Uurimisprojektis osalenud ASH, SKAP, EK laste puhul on saadud esmane kinnitus õpilase valitud gruppi kuulumise kohta kooli tugispetsialistidelt. Kõigi õppeasutuste juhtidelt on saadud kirjalik nõusolek uuringu läbiviimiseks nende õppeasutuses ning kõigilt lapsevanematelt on saadud nõusolek lapse uuringus osalemiseks. Lisaks vahendatud jutustustele koguti käesoleva projekti raames andmeid vahendamata jutustuste ja teksti mõistmise kohta, kuid käesolevas magistritöös neid andmeid ei analüüsitud.

Mõõtevahendid

Uuringus kasutatavad mõõtevahendid on väljatöötanud Tupits (2015) koos juhendajate Kati Mäesaare, Marika Padrikuga ja uurimisprojektis osalenud üliõpilase Marie Petrovitsiga. Kasutatavad mõõtevahendid koosnevad neljast viiest pildist koosnevast seeriast, millest kaks on staatilised ja kaks animeeritud (vt *Lisa 1, Lisa 2*). Staatilised pildiseeriad ehk pildidel

kujutatud lood, mis on esitatud paberkujul. Lisaks kasutatakse kahte viieosalist animeeritud pildiseeriat, mis koosneb digitaalselt liikuma pandud piltidest. Animeeritud on just loo episoodi tervikkusele olulisi elemente (*nt algatav sündmus ja lahendus ning tegelaste tunnete väljendused*) ja ASH lastele raskesti mõistetavaid detaile (*nt tegelaste tundeid ja reaktsioone*). Tekstide koostamisel on arvestatud narratiivse teksti tunnustega ja lähtunud jutugrammatika (ing *story grammar*) mudelist (Stein & Glenn, 1979). Lisaks on tekstide koostamisel arvestatud tekstide võrdse pikkusega (*lausetes ja sõnade arvu poolest*) ja kasutatud on sama tüüpi lausemalle. Animeeritud pildiseeriade puhul kasutati ka PCS (ing *Picture Communication Symbols*) pilte, millel kujutati sümbolsealt jutustuse olulisimaid struktuurielemente (*vt Lisa 2*). Narratiivseid oskusi hinnati praktikute ja Tartu Ülikooli õppejõudude väljatöötatud narratiivi hindamise skaala (*NHS*) alusel (*vt Lisa 3*) (Mäesaar, 2010).

Uuringu protseduur

Uuringu protseduuri on välja töötanud Tupits (2015). Täpne protseduuri kirjeldus on leitav Lisas 4. Kasutatakse kombineeritud meetodit, mis hõlmab kirjeldavat uuringut ja eksperimenti. Kirjeldavas uuringus võrreldakse ASH laste narratiivi loome oskusi kontrollrühmadega (*SKAP, EK õpilased*). Eksperimendis õpetatakse animeeritud pildiseeriat ja PCS pilte kasutades õpilast jutustama. Seejärel hinnatakse narratiivi loome oskusi ja võrreldakse ASH õpilaste vahendatud narratiivi loome oskusi kontrollrühmadega. Uuriija salvestab kõik narratiivid ja küsimuste vastused diktofonile. Pärast salvestamist transkribeerib uuriija käesoleva uuringu raames vahendatud narratiivid. Transkribeerimise juhend ja näidised on leitavad Lisas 5.

I osa. Traditsiooniline uurimismetoodika

Esimeses osas uuritakse õpilaste narratiivi loome oskusi traditsiooniliselt staatiliste piltidega. Esimene uuringu etapp koosneb kahest osast:

1. Vahendatud narratiivi loome pildiseeria alusel

Uuriija palub uuritaval järjestada viieosalise pildiseeria, misjärel jutustab uuriija mudelina õpilasele „Tüdrukuloo“. Pärast jutu kuulamist loob uuritav vahendatud jutustuse, millele järgneb teksti kohta käivatele küsimustele vastamine (*vt Petrovits, 2019*).

2. Mudeldatud narratiivi loome pildiseeria alusel (käesolevas töös ei analüüsitud)

Teises osas kirjeldus on leitav Tupitsa (2015) magistritöös.

II osa. Modifitseeritud uurimismetoodika

Teises osas kasutatakse modifitseeritud uurimismetoodikat, kontrollimaks animeeritud pildiseeria ja PCS pildidel kujutatud jutustuse struktuurielemente väljatoomise mõju õpilase narratiivi loome oskustele.

1. Vahendatud tekstiloome animeeritud pildiseeria alusel

Uurija esitab lapsele mudelina ümberjutustuseks „Palliloo“, mida laps vaatab arvutiekraanil ükshaaval näidatavate animeeritud piltidena. Samal ajal valib laps laual olevast viiest pildist antud slaidiga sobiva (*staatilise*) pildi. Nii toimitakse kõikide piltidega. Lõpuks näeb laps enda ees laual staatilist pildiseeriat. Seejärel teadvustab uurija lapsele PCS pildidel kujutatud jutustuse struktuurielemente (*tegelaste tutvustamine, tausta kirjeldamine, loo algus, teemaarendus, loo lõpp ja tegelaste emotsioonid*), mille eesmärgiks on luua õpilasele ettekujutus jutustuse ülesehitusest. Peale seda koostab laps vahendatud jutustuse animeeritud pildiseeria toel ning vastab loo kohta käivatele küsimustele.

2. Mudeldatud tekstiloome animeeritud pildiseeria alusel (käesolevas töös ei analüüsitud)

Antud uuringu osa kohta saab lugeda täpsemalt Tupitsa (2015) magistriltööst, kus antud andmeid kasutati.

Andmete kodeerimine

Jutustuste kodeerimisel kasutatakse narratiivi hindamisskaalat (NHS, Mäesaar, 2010) ja arvestatud on Tupitsa (2015) tehtud parandusettepanekuid, et hindamiskriteeriumid oleksid sarnased ja võimaldaksid võrrelda Tupitsa kogutud andmeid antud töös analüüsitavate andmetega. NHS võimaldab kaheksas mikro- ja makrostruktuuri kategoorias (*vt Lisa 3*) kolmepunktilisel skaalal jutustusi hinnata. Üks punkt on madalaim hinnang, mis vastab arenemata oskusele, kaks punkti kirjeldab areneval tasemel oskust ning kolm punkti peegeldab kõrgemat ehk arenenud taset hinnatava oskuse rakendamisel sidusteksti loomes. Maksimaalseks võimalikuks punktisummaks on 24 punkti ning väikseimaks võimalikuks punktide hulgaks on 8 punkti.

Hindamise tulemuste usaldusväarsuse tagamiseks selgitas juhendaja hindajatele NHSi kasutamist. Kõigi 150 jutustuste (*igalt õpilaselt koguti kaks jutustust – staatilise ja animeeritud pildiseeria alusel*) hindamisel kasutati hinnangute usaldusväarsuse parandamiseks lisaks töö autorile ka teist hindajat (*Sille Varulit, kes oli hinnangute andmise ajal logopeedia magistrant*). Hinnangud kattusid 87% ulatuses. Seejärel arutati läbi kõik erinevad hinnangud. Peale arutelu oli hinnangute kattuvus 96,7%. Viie jutustuse puhul, mille hindamisel ei jõudnud hindajad konsensussele ühe või kahe kategooria hindamisel, andis

eksperthinnangu töö juhendaja Marika Padrik. Peale juhendaja saadud eksperthinnangut muudeti veel 87 kategooria hinnangut (*kahe uurija hinnangute kattuvus oli viimaks 89,4%*).

Andmeanalüüs

Saadud andmed on hinnangulised ja neid esitatakse järjestusskaalal, mistõttu kasutatakse andmetöötlusel rühmadevahelises võrdluses mitteparameetrist Mann-Whitney U-testi. Jutustuste koondtulemuste erinevuste üldistatavuse arvutamisel kasutati sõltuvate valimite T-testi, sest andmed vastasid normaaljaotusele. Traditsioonilise ja modifitseeritud uurimismeetodi mõju (rühmade tulemuste erinevuste) hindamisel kasutati Wilcoxon'i astakmärgitesti. Samuti kasutatakse kirjeldavat statistikat (protsentiarvutus). Statistiliselt oluliseks loeti väikesest valimist tulenevalt $p < 0,1$. Andmeanalüüsiks kasutati programme *SPSS Statistics 27.0.1.0* ja *Microsoft Excel 2010*.

Tulemused

ASH laste tulemused

ASH laste tulemused: traditsiooniline uurimismetoodika (vt tabel 1)

Kui ASH lapsed koostasid vahendatud jutustuse staatilise pildiseeria alusel, siis osutasid kõige raskemateks makrostruktuuri kategooriateks konflikt ja lahendus (61% juttudest kõige madalamal ehk arenemata tasemel) ning teemakohasus (78% juttudest arenemata tasemel). Üle poole lastest ei suutnud selgelt esitada jutu tuuma (st konflikti ja lahendust) ning rohkem kui kolmveerand lastest ei suutnud arusaadavalt esitada teemaarendust. Peamiselt kommenteeriti pilte ja nimetati tegevusi, jättes ära olulist põhisündmust puudutavat teavet ning teemaarenduse asemel korrati juba öeldut ja/või lisati üleliigset infot. Jutu lõpu ja alguse puhul oli üle poole (algus 61% ja lõpp 67%) juttudest areneval (st keskmisel) tasemel (jäeti ära mõni detail, kuid jutul oli siiski olemas nii lõpp kui algus). Algusega võrreldes osutus raskemaks jutu lõpetamine (rohkem kui veerandil juttudest puudus lõpp). Mitte üheski jutus ei olnud teemakohasus ja arendamine kõrgeimal (st arenenud) tasemel.

Mikrostruktuuri tasandil valmistasid ASH lastele enim raskusi sidususe ja grammatika kategooriad, kus arenenud tasemel jutustusi ei esinenud. Rohkem kui kahes kolmandikus juttudest olid ülekaalus vähelaiendatud liht- ja ahellausungid ning moodustati agrammatilisi põimlausungeid (arenev tase). Siduvaid vahendeid kasutati peamiselt stereotüüpselt ja esines üksikuid eksimusi (78% juttudest areneval tasemel). Lisaks ei olnud rohkem kui pooltes juttudest viitamine alati selge või ei kasutatud piisavalt samaviitelisi sõnu (nt *tüdruk – Tiina*). ASH lapsed ei kasutanud jutus piisavalt vaimsust väljendavat sõnavara. Rohkem kui kaks kolmandikku lastest kasutas jutus vaimsust väljendavaid sõnu vaid mõnel juhul ja ühekülgselt (enamasti tegelaste tunnete viitamiseks, nt *Tüdruk oli kurb*).

ASH laste tulemused: modifitseeritud uurimismetoodika (vt tabel 1)

Animeeritud pildiseeria ja jutustuse struktuurielemente kujutavate piltide abiga paranesid ASH laste tulemused kõigis kategooriates (v.a sidusus ja grammatika). Makrostruktuurilt muutusid ASH laste juttude algused detailsemaks (67% jutustusi vastas arenenud tasemele). Peaaegu kõikide juttude alguses toodi välja kõik loo tegelased ja nende tegevus. Kõige vähem nimetati sündmuse kohta ja aega. Algusega võrreldes osutus ASH lastele raskemaks jutu lõpetamine, vaid veidi rohkem kui viiendik juttudest oli selgelt lõpetatud (arenenud tasemel), kuid enam kui kaks kolmandikku lastest märkisid kuidagi loo lõppu (ühe tegelase reaktsiooni või tegevuse väljatoomisega või öeldes „loo lõpp“). Kõige keerulisemaks osutus ASH lastele

taaskord arusaadav teemaarendus. Rohkem kui kolmandikus juttudest oli raske mõista loo teemat. Jutu tuuma ei suutnud välja tuua vaid üksikud lapsed (11% juttudest), kuid täpselt ja loogiliselt suutsid loo põhisisu edasi anda veidi rohkem kui veerand ASH õpilastest.

Tabel 1 ASH laste vahendatud jutustuste tulemused

Kategooria	Staatiline pildiseeria			Animeeritud pildiseeria		
	1p	2p	3p	1p	2p	3p
SISS	0%	61%	39%	5%	28%	67%
KONFL/LAH	61%	33%	6%	11%	61%	28%
LÕPP	28%	67%	5%	6%	72%	22%
TEEMA	78%	22%	0%	39%	56%	5%
VIIT	33%	61%	6%	22%	72%	6%
VAIMS	17%	72%	11%	5%	67%	28%
SID	22%	78%	0%	28%	72%	0%
GRAM	28%	72%	0%	44%	50%	6%

Märkus: N=18; Siin ja järgmistes tabelites: Makrostruktuur: siss (sissejuhatus), konfl/lah (konflikt ja lahendus), lõpp, teema (teemakohasus). Mikrostruktuur: viit (viitamine), vaims (vaimsust väljendav sõnavara), sid (sidusus) ja gram (grammatika). Traditsioonilises uurimismetoodikas kasutatakse staatilist ja modifitseeritud uurimismetoodikas animeeritud pildiseeriat.

Mikrostruktuuris paranesid modifitseeritud uurimismetoodikaga jutustused traditsioonilise uurimismetoodikaga võrreldes vähesel määral. Kõige enam paranes juttudes vaimsust väljendava sõnavara kasutamine (17% võrra suurenes arenenud tasemel jutustuste hulk). 28% juttudes kasutati mitmekülgset nii afektiivset seisundit (*nt rõõmus, kartis*) kui ka kognitiivset seisundit (*nt otsustas, mõtles*) väljendavat sõnavara. Kuid kahes kolmandikus juttudes jäi vaimsust väljendava sõnavara kasutus siiski arenevale tasemele. Siduvate vahendite kasutamine halvenes vähesel määral modifitseeritud uurimismeetodiga. Rohkem kui kahes kolmandikus juttudest kasutati siduvaid vahendeid stereotüüpselt (enamasti *ja, siis, ja siis* koos veel ühe sidendiga (*nt et, aga*)) ja vahel eksiti sidendite kasutamisel. Kõige rohkem halvenesid tulemused traditsioonilise uurimismetoodikaga võrreldes grammatika kategoorias, kus vaid pooltes juttudest oli grammatika areneval tasemel. Ainult üksikutes juttudes oli viitamine selge ja üheselt mõistetav ning kasutati vähemalt kahte samaviitelist sõna. Rohkem kui kahes kolmandikus juttudest ei olnud viitamine alati selge ega järjekindel või kasutati vähemalt ühte samaviitelist sõna (*nt koer – Muki*).

SKAP laste tulemused

SKAP laste tulemused: traditsiooniline uurimismetoodika (vt tabel 2)

Makrostruktuuris osutusid SKAP lastele kõige raskemaks teemakohasus, mis oli rohkem kui pooltes (64%) juttudest arenemata tasemel ja rohkem kui kolmandikus juttudest areneval tasemel. Raskuselt järgmine oli loo tuuma edasiandmine, kus rohkem kui pooled jutud jäid arenevale tasemele. Enam kui kolmandikus juttudest eksiti loo põhisisu edasiandmisel, esitades sündmuste käiku vales järjekorras ja eksides sisuliselt (arenemata tase). Väikesel hulgal juttudest puudus piisav algus (18%) ja lõpp (23%). Mikrostruktuuris jaotusid jutud peamiselt areneva ja arenemata taseme vahel. Kõige kehvemaks osutus viitamise kategooria, kus veidi rohkem kui pooled juttudest olid arenemata tasemel.

Tabel 2 SKAP laste vahendatud jutustuste tulemused

	Staatiline pildiseeria			Animeeritud pildiseeria		
	1p	2p	3p	1p	2p	3p
SISS	18%	50%	32%	14%	36%	50%
KONFL/LAH	36%	59%	5%	9%	73%	18%
LÕPP	23%	50%	27%	0%	64%	36%
TEEMA	64%	36%	0%	50%	41%	9%
VIIT	55%	45%	0%	41%	59%	0%
VAIMS	36%	59%	5%	9%	73%	18%
SID	41%	50%	9%	59%	41%	0%
GRAM	41%	50%	9%	68%	32%	0%

N=22

SKAP laste tulemused: modifitseeritud uurimismetoodika (vt tabel 2)

SKAP laste jutustuste makrostruktuuris vähenes animeeritud pildiseeria ja jutustuse struktuurielemente kujutavate piltidega arenemata tasemel olevate juttude hulk ja suurenes areneval ja arenenud tasemel olevate juttude hulk. Rohkem kui kaks kolmandikku juttudest olid konflikti ja lahenduse kategoorias areneval tasemel. Modifitseeritud uurimismetoodikaga paranesid märgatavalt juttude algused ja lõpud ning arenemata tasemel lõpuga jutte ei esinenud. Pooled jutud olid teemakohasuselt endiselt arenemata tasemel, kuid üksikud jutud jõudsid ka arenenud tasemele. Mikrostruktuuris paranesid SKAP õpilaste jutud modifitseeritud uurimismetoodikaga viitamise ja vaimsuse kategooriates, kuid halvenesid sidususe ja grammatika kategooriates. Vaid vaimsust väljendava sõnavara kategoorias esines arenenud tasemel jutte. Kõige nõrgemaks osutus juttude grammatiline külg, rohkem kui kaks kolmandikku juttudest olid endiselt arenemata tasemel.

EK laste tulemused

EK laste tulemused: traditsiooniline uurimismetoodika (vt tabel 3)

Staatilise pildiseeria alusel jutustades olid EK laste jutud makrostruktuuris peamiselt jaotunud areneva ja arenenud taseme vahel. Sissejuhatus kategoorias olid peaaegu kõik jutud (91%) arenenud tasemel. Loo tuuma esitamisel oli peaaegu kaks kolmandikku juttudest arenenud tasemel, kuid üksikud jutud arenemata tasemel. Lõpu ja teemakohasuse kategooriad olid enam-vähem võrdselt jaotunud arenenud ja areneva taseme vahel. Mikrostruktuuris olid tulemused variatiivsemad kui makrostruktuuris. Peaaegu kõikides kategooriates esines ka arenemata tasemel jutte. Kõige keerulisemaks osutus vaimsust väljendava sõnavara kasutamine, kus rohkem kui kolmandik juttudest oli arenemata tasemel. Parimad tulemused olid sidususe ja grammatika kategooriates, kus rohkem kui kaks kolmandikku juttudest olid arenenud tasemel.

Tabel 3 EK laste vahendatud jutustuste tulemused

	Staatiline pildiseeria			Animeeritud Pildiseeria		
	1p	2p	3p	1p	2p	3p
SISS	0%	9%	91%	0%	3%	97%
KONFL/LAH	6%	28%	66%	0%	11%	89%
LÕPP	0%	51%	49%	0%	23%	77%
TEEMA	0%	43%	57%	0%	29%	71%
VIIT	3%	66%	31%	0%	29%	71%
VAIMS	34%	43%	23%	0%	26%	74%
SID	3%	20%	77%	3%	40%	57%
GRAM	0%	31%	69%	0%	51%	49%

N=35

EK laste tulemused: modifitseeritud uurimismetoodika (vt tabel 3)

Animeeritud pildiseeria ja jutustuse struktuurielemente kujutavate piltidega paranes EK laste narratiivide loome makrostruktuuri tasandil kõigis kategooriates, olles igas kategoorias rohkem kui kahes kolmandikus juttudest arenenud tasemel. Kõige rohkem paranesid tulemused lõpu ning konflikti ja lahenduse kategooriates. Mikrostruktuuris paranesid traditsioonilise uurimismetoodikaga võrreldes oluliselt viitamise ja vaimsust väljendava sõnavara kategooriate tulemused, kuid halvenesid vormiline sidusus ning grammatiline õigsus ja keerukus. Viitamise kategoorias suurenes oluliselt (40% võrra) arenenud tasemel juttude hulk, moodustades rohkem kui kaks kolmandikku juttudest. Vaimsust väljendava sõnavara kategoorias suurenes peaaegu poole võrra (41% võrra) arenenud tasemel juttude osakaal, mis moodustas rohkem kui kaks kolmandikku juttudest.

ASH, EK ja SKAP laste narratiivi loome oskuste võrdlus

Uuritavate rühmade jutustamisoskuste võrdlemisel eristusid EK lapsed nii ASH kui ka SKAP lastest statistiliselt olulisel määral nii traditsioonilise meetodikaga uurimisel kui ka animeeritud pildiseeria alusel jutustades. Kuid ASH laste tulemuste võrdlemisel SKAP lastega olid koondtulemuste erinevused statistiliselt väheolulised ehk ASH ja SKAP laste rühmad olid koondtulemuste poolest sarnased (vt tabelid 4 ja 5).

Tabel 4 Jutustuste koondtulemuste aritmeetilised keskmised ja standardhälbed

Rühm	N	Traditsiooniline uurimismetoodika						Modifitseeritud uurimismetoodika					
		Koond	SD	Makro	SD	Mikro	SD	Koond	SD	Makro	SD	Mikro	SD
ASH	18	14,00	0,68	6,83	0,60	7,17	0,50	16,00	0,66	8,61	0,64	7,39	0,57
SKAP	22	13,73	0,69	7,23	0,65	6,50	0,59	14,82	0,68	8,41	0,68	6,41	0,58
EK	35	20,17	0,60	10,57	0,51	9,60	0,67	21,83	0,45	11,34	0,37	10,49	0,50

Märkus: Siin ja edaspidi: Koond – koondtulemuste keskmine, Makro- makrostruktuuri tulemuste keskmine, Mikro- mikrostruktuuri tulemuste keskmine, SD -standardhälve.

EK, ASH ja SKAP rühmade keskmiste erinevused on nii makro- kui ka mikrostruktuuri tasandil sarnased. EK laste rühm erineb statistiliselt olulisel määral nii ASH lastest kui SKAP lastest mõlema uurimismetoodikaga. ASH laste narratiivsed oskused on SKAP lastega võrreldes nii mikro- kui makrostruktuurilt sarnased. Jutustuste keskmisi tulemusi võrreldes on SKAP lapsed ASH lastest paremad makrostruktuuri koondtulemustelt, kuid ASH lapsed on SKAP lastest paremad jutustuste keskmistelt tulemustelt ja mikrostruktuuri tulemustelt. Kuid viimati kirjeldatud SKAP ja ASH laste tulemuste erinevused ei ole statistiliselt olulised. Vt tabel 5.

Traditsioonilise ja modifitseeritud uurimismetoodikaga esilekutsutud jutustuste võrdlus makro- ja mikrostruktuuri kategooriate lõikes (vt tabel 5)

Õpilaste narratiivsete oskuste võrdlemisel kategooriate lõikes traditsioonilise uurimismetoodikaga erinesid EK lapsed ASH ja SKAP õpilastest statistiliselt oluliselt kõikides kategooriates, välja arvatud vaimsust väljendava sõnavara kategooria. Kuid modifitseeritud uurimismetoodikaga erinesid EK laste tulemused ASH ja SKAP lastest statistiliselt olulisel määral kõikides kategooriates. ASH ja SKAP õpilaste tulemusi võrreldes ei erinenud nad traditsioonilise uurimismetoodikaga uurides statistiliselt olulisel määral üheski kategoorias. Modifitseeritud uurimismetoodika korral olid ASH laste jutustused statistiliselt olulisel ($p=0,051$) määral SKAP laste juttudes paremad sidususe kategoorias.

Mõlemate rühmade juttude sidusus jagunes arenemata ja areneva taseme vahel, kuid ASH laste juttudest jõudsid modifitseeritud uurimismetoodikaga 72% juttudest sidususele arenevale tasemele, kuid SKAP lastes jõudsid samale tasemele vaid 41% juttudest (vt tabelid 1, 2, 6). Vt tulemuste võrdlust tabelist 6. Kokkuvõtvalt eristavad mõlemad uurimismetoodikad EK lapsi ASH ja SKAP lastest peaaegu kõikides NHSi kategooriates, kuid modifitseeritud uurimismetoodikaga eristub ka vaimsust väljendava sõnavara kategooria. ASH lapsed ei eristu olulisel määral SKAP lastest kummagi uurimismetoodikaga, kuid modifitseeritud uurimismetoodika muutuvad ASH rühma jutustuste sidusus oluliselt paremaks kui SKAP rühma jutustuste sidusus.

Tabel 5 Gruppide tulemuste erinevused kategooria lõikes ning koondtulemuste erinevused staatilise ja animeeritud pildiseeriaga

kategooria	Traditsiooniline uurimismetoodika			Modifitseeritud uurimismetoodika		
	EK-ASH	EK-SKAP	ASH-SKAP	EK-ASH	EK-SKAP	ASH-SKAP
Sisse	<0,001***	<0,001***	0,271	<0,002***	<0,001***	0,260
Konf/lah	<0,001***	<0,001***	0,260	<0,001***	<0,001***	0,645
Lõpp	<0,001***	0,020**	0,215	<0,001***	<0,002***	0,244
Teema	<0,001***	<0,001***	0,338	<0,001***	<0,001***	0,616
Makro	t=10 <0,001***	t=7,7 <0,001***	t=-0,817 0,419	t=7,8 <0,001***	t=8,7 <0,001***	t=0,4 0,402
Viitam	0,001***	<0,001***	0,144	<0,001***	<0,001***	0,155
Vaims	0,702	0,346	0,141	<0,001***	<0,001***	0,436
Sid	<0,001***	<0,001***	0,462	<0,001***	<0,001***	0,051*
Gram	<0,001***	<0,001***	0,681	<0,001***	<0,001***	0,112
Mikro	t=5,8 <0,001***	t=6 <0,001***	t=0,999 0,342	t=7,8 <0,001***	t=9,9 <0,001***	t=1,484 0,146
Koond	t=8,9 <0,001***	t=7,6 <0,001***	t=0,047 0,962	t=9,4 <0,001***	t=10,6 <0,001***	t=0,848 0,402

*p<0,1 **p<0,05, ***p<0,01

Märkus: vt kommentaari 1. ja 4. tabeli juures.

Uurimismetoodikate mõju tulemused kategooriate lõikes

Järgnevalt võrreldi Wilcoxon'i astakmargitestiga (*sõltuvate valimite test*) erineval viisil esilekutsutud jutustusi makro- ja mikrostruktuurinäitajate kaupa katserühmades. Selgus, et

õpetamine modifitseeritud uurimismetoodikaga mõjutas kõige enam EK ja SKAP laste jutustuste kvaliteeti ning kõige vähem ASH laste jutustusi. ASH rühma mõjutas uurimismetoodika kõige rohkem makrostruktuuri tasandil, kus paranesid kõikide kategooriate tulemused (*sissejuhatus siiski mitte statistiliselt olulisel määral*). Märkimisväärne on, et ainult ASH lastel paranes modifitseeritud uurimismetoodikaga jutustades statistiliselt oluliselt jutu teemakohasus. Kuid jutustuse mikrostruktuuri tasandil ei mõjutanud uurimismetoodika ühtegi kategooriat statistiliselt oluliselt (*kuid kõige enam mõjutas õpetamine vaimsust väljendavat sõnavara*). Tulemused näitasid, et modifitseeritud uurimismetoodikaga halvenesid ASH laste juttudes sidususe ja grammatika kategooriate tulemused (*statistiliselt mitte olulisel määral*). Täpsemad tulemused on leitavad tabelites 1, 6.

SKAP laste juttudes mõjutas uurimisviis kõige rohkem mikrostruktuuri (*kõiki kategooriaid peale viitamise*): oluliselt paranes vaimsust väljendava sõnavara kasutamine, kuid halvenes jutu vormiline sidusus ja grammatiline keerukus koos õigsusega. SKAP laste jutustuste makrostruktuuris mõjutas uurimismetoodika statistiliselt oluliselt lõpu, konflikti ja lahenduse kategooriad, mis paranesid modifitseeritud uurimismetoodikaga ka teistel rühmadel. Vt SKAP laste täpsemaid tulemusi tabelitest 2, 6. EK laste juttude kvaliteeti mõjutas uurimismetoodika kõigis mikrostruktuuri kategooriates statistiliselt olulisel määral, kuid paremaks muutusid viitamine ja vaimsust väljendava sõnavara kasutus ning halvenesid jutustuse vormiline sidusus ja grammatiline keerukus. Makrostruktuuri tasemel mõjutas uurimismetoodika EK laste juttude lõpu, konflikti ja lahenduse kategooriate tulemusi nagu teistel rühmadelgi. EK laste tulemusi vt tabelites 3, 6. Kokkuvõtvalt muutis modifitseeritud uurimismetoodika traditsioonilise uurimismetoodikaga võrreldes paremaks loo tumma välja toomise ja lõpetamise, kuid halvendas sidususe ja grammatika kategooriate tulemusi.

Tabel 6. Uurimismetoodika mõju tulemustele kategooriate lõikes

Rühm	Sisse1	Konf/lah1	Lõpp1	Teema1	Viit1	Vaims1	Sid1	Gram1
	Sisse2	Konf/lah2	Lõpp2	Teema2	Viit2	Vaims2	Sid2	Gram2
EK	0,317	0,008***	0,018**	0,132	0,001***	<0,001***	0,052*	0,090*
ASH	0,157	0,002***	0,083*	0,011**	0,480	0,166	0,655	0,317
SKAP	0,218	0,013**	0,070*	0,132	0,317	0,003***	0,083*	0,011**

*p<0,1 **p<0,05, ***p<0,01

Arutelu

Narratiivsete oskuste hindamine võimaldab saada ülevaate lapse keelelise, kognitiivse ja sotsiaalse arengu tasemest (Mäesaar, 2010; Mäkinen *et al.*, 2014a; Norbury & Bishop, 2003). Jutustus annab lihtsalt ja kiiresti infot lapse kõne mõistmise (Botting, 2002; Reheperv, 2015), süntaktiliste ja pragmaatiliste oskuste (Mäkinen *et al.*, 2014a) kohta. Eestis on uuritud EK (nt Soodla, 2011; Reheperv, 2015) ja SKAP laste (nt Soodla *et al.*, 2010; Teiter, 2010) jutustamisoskusi. Tupits (2015) on uurinud ka Eesti 1. ja 2. klassi ASH õpilaste narratiivseid oskusi mudeldatud iseseisva jutustuse loomisel. Siiski puuduvad siiani andmed eestikeelsete ASH laste vahendatud narratiivide loomise kohta. Seetõttu on käesoleva töö eesmärk kirjeldada 1. ja 2. klassi ASH laste vahendatud jutustuse loomise oskusi pildiseeria alusel ning võrrelda antud oskusi EK ja SKAP laste narratiivsete oskustega. Järgnevalt vastatakse töös püstitatud uurimisküsimustele.

Missugused on ASH laste vahendatud narratiivi loome oskused tekstigrammatikast lähtuvalt staatilise ja animeeritud pildiseeria alusel jutustades?

ASH laste loodud jutustused jagunesid NHSi alusel hinnates peamiselt areneva ja arenemata taseme vahel. Raskused avaldusid jutustamisel nii mikro- kui makrostruktuur tasandil. Kirjeldatud raskused on kooskõlas paljude uurimustega (nt Baixauli *et al.*, 2016; Carlsson *et al.*, 2020; Colozzo *et al.*, 2015; Tupits, 2015).

Esmalt vaadeldakse ASH laste jutustuste **makrostruktuuri tasandit**. Teksti üldises sisulises ülesehituses valmistas ASH õpilastele jutustamisel suurimaid raskusi teemakohasus: teemale vastav, loogiliselt järjestatud ja piisavalt detailne teemaarendus. Seetõttu olid jutud (*nt staatilise pildiseeria alusel loodud narratiividest 78%*) kuulajale tihti raskesti mõistetavad või ebaloogilised. ASH laste tervikliku teksti loome raskusi jutustamisel on kirjeldanud ka mitmete välismaiste (Baixauli *et al.*, 2016; Carlsson *et al.*, 2020; Kenan *et al.*, 2019; Mäkinen *et al.*, 2014a; Norbury & Bishop, 2003; Tager-Flusberg, 1988;) ja Eesti ASH laste (Tupits, 2015) uurimuste tulemused.

Teiseks suureks raskuseks makrostruktuuri tasandil oli ASH lastele loo tuuma edasiandmine (*konflikt ja lahendus*). Üle 60% ASH laste (*staatilise pildiseeria alusel loodud*) juttudest esines ebaloogilist sündmuste käiku või ei toodud välja konflikti ja lahendust. Loo tuuma edasiandmisel esines ASH lastel raskusi ka mudeldatud iseseisvat jutustust luues, kuid sel juhul jaotusid tulemused pigem areneva ja arenenud taseme vahel (Tupits, 2015). Siiski on ASH lastel mudeldatud jutustuses lihtsam loo konflikti ja lahendust välja tuua, sest nad on

juba varasemalt kuulnud ja analüüsinud (*küsimustele vastates*) analoogse sisuga lugu, mistõttu mõistavad nad jutustuse sisu paremini. Üheks loo tuuma väljatoomise raskuse põhjuseks on ASH laste oskamatus osadest tervikut moodustada (Happé, 1999), mistõttu keskenduvad nad enam detailidele, kuid on raskustes neist ühtse tervikliku episoodi loomisel. Teiseks võib loo tuuma edasiandmist takistada täidesaatvate funktsioonide puudulikkus, mis võib avalduda raskustena loo organiseerimisel, järjestamisel ning loo mõtte edasiandmiseks olulisele infole keskendumisel koos ebaoluliste detailide lisamisega (Joseph & Tager-Flusberg, 2004). Samuti tulenevad osad raskused laste piiratud sidusteksti mõistmisest (Tager-Flusberg, 2015; Petrovits, 2019). Konflikti ja lahenduse edasiandmise ning teksti mõistmise raskused langevad kokku soomekeelsete ASH laste jutustustega (Mäkinen *et al.*, 2014a) ning teiste võõrkeelsete uuringute tulemustega (nt Carlsson *et al.*, 2020).

ASH õpilastel tuleb makrostruktuuri tasandil teiste kategooriatega võrreldes paremini välja loo alustamine ja lõpetamine. Jutu sissejuhatuses nimetavad nad tavaliselt vähemalt kahte tegelast ja veel ühte taustaelementi ning enamasti on lugudel selgelt eristatav lõpp. Sissejuhatuse ja lõpu kategooriate peamiselt arenevale tasemele vastavus läheb kokku ka Tupitsa (2015) mudeldatud jutustuste tulemustega. Siiski on ASH õpilastele loo sissejuhatamine EK rühmaga võrreldes keeruline ja sarnased tulemused on ka võõrkeelsetel ASH lastel (nt Baixauli *et al.*, 2016). Tegelaste ja taustaelementide sissejuhatuses välja toomine eeldab ühelt poolt kuulaja teadmistega arvestamist ning teiselt poolt võimekust jälgida enda öeldut ja arvestada korraga mitut aspekti. Kuulajaga arvestamine on ASH lastele raske, sest neile on väljakutseks enda ja teiste vaimuseisundite mõistmine (Baron-Cohen *et al.*, 1993; Frith & Happé, 2005). Enda tegevuse jälgimisel ja selle organiseerimisel on vajalik täidesaatvate funktsioonide kasutamine (Frith & Happé, 2005), mis on samuti ASH lastele keeruline.

Järgmisena vaadeldakse ASH laste jutustusi **mikrostruktuuri tasandil**, kus jutud on peamiselt areneval tasemel. Kõige keerulisemad on ASH laste jaoks viitamise, sidususe ja grammatika kategooriad. Viitamisel esineb õpilastel raskusi selgelt ja erineval viisil tegelaste nimetamisel. Kirjandusest on teada, et ASH lapsed liialdavad asesõnadega (nt Baixauli *et al.*, 2016; Carlsson *et al.*, 2020; Colozzo *et al.*, 2015), mis muudab tegelastele viitamise raskemini mõistetavaks. Selget ja korrektset viitamist võib takistada töömälu puudulik toimimine, mistõttu on raske vajalikul hetkel täpselt tegelastele viidata (Whitely & Colozzo, 2013). Lisaks töömälu piiratusele raskendavad ASH laste õiget ja täpset viitamist piiratud meeleteooria võimed (Frith & Happé, 2005). Sellest tulenevalt on lastel keeruline arvestada kuulajaga jagatud teadmisi ning valida sobiv sõna tegelastele ja objektidele viitamiseks.

Lisaks võib tulemusi mõjutada kasutatud pildiseeriategelaste arvu erinevus („Tüdrukuloos“ traditsioonilise uurimismetoodikas kolm tegelast, „Palliloos“ modifitseeritud uurimismetoodikas kaks tegelast), mis võib traditsioonilise uurimismetoodika korral muuta viitamise keerulisemaks. Kuid soomekeelseid ASH õpilasi uurides ei leidnud Mäkinen jt (2014a) viitamisel olulisi erisusi EK lastest. Nad selgitavad tulemusi sellega, et soome keeles hakkavad ka EK lapsed täpset viitamist kasutama alles 8-aastaselt (Mäkinen *et al.*, 2014c), mistõttu ei eristu ka ASH lapsed oma tulemustelt. Erinevused uuringutes võivad olla põhjustatud ka valimi ja pildiseeriategelaste erinevusest ning tuleneda ka sellest, et Mäkinen jt kasutasid vahendamata jutustusi. Kuna vahendatud jutustus kajastab paremini uuritava lähima arengu valda (Karlep, 2003), siis tulevad ka selgemini välja viitamisoskuste erinevused, sest ka osaliselt omandatud oskused kajastuvad paremini jutustustes.

Lisaks ebaselgele tegelastele viitamisele esines ASH laste juttude mikrostruktuuri tasandil vähene lausete omavaheline seostamine (*vormiline sidusus*). ASH lapsed kasutasid jutustades enamasti sarnaseid sidendeid stereotüüpselt lausete ühendamiseks, jäädes oskustelt põhiliselt arenevale tasemele. Ka sidusust võib mõjutada täidesaatvate funktsioonide, sh töömälu puudulikkus, kus ASH lastel võib olla raske meenutada varem kasutatud sidususe vahendeid, et valida variatiivseid lausete seostamise viise ning teadvustada lause alustamisel vajadust ütlust eelnevaga seostada (Joseph & Tager-Flusberg, 2004). Lisaks võib sidususe puudulikkus kajastada ka vähest kuulajaga arvestamise võimet, mistõttu ei teadvusta ASH lapsed vajadust teksti kuulaja jaoks sidusaks muuta. Erinevate sidendite kasutus on seotud lausemallide kasutusega – oskusega kasutada kontekstisidusaid lausungeid. ASH lastel on aga probleeme ka süntaktiliste oskuste arengus (*vt arutus allpool*). Jutustuse mikrostruktuuriga jõuab jutustaja tegelda siis, kui makrostruktuur on paigas. Mitut asja korraga ei suuda algaja jutustaja jälgida.

Sidendite stereotüüpne kasutus seostub lausungite loomega jutustamisel. Leidis kinnitust paljude varasemate uurijate seisukoht, et ASH laste jaoks on morfosüntaktiliste oskuste rakendamine narratiivi luues keeruline. Mikrostruktuuri tasandil esineb ASH õpilastel ka grammatika kategoorias raskusi, mille selgitamisel on mitmed uurijad (nt Bishop, 2003; Carlsson *et al.*, 2020; Colozzo *et al.*, 2015; Tamm, 2016) näidanud, et ASH lapsed jagunevad ASH AK+ ja ASH AK- gruppidesse. Uurijate arvates ei valmista ASH AK- lastele raskusi lause tasandil kõne loome ega mõistmine ning neil esinevad peamiselt pragmaatika probleemid. ASH AK+ lastel on aga uurijate arvates keeruline ka sõna ja lause tasandil kõne loome ja mõistmine ning nende grammatika ja sõnavara on eakaaslastest oluliselt kehvemad. Metauuringus leidsid Baixauli jt (2016), et morfosüntaktiliste oskuste rakendamine

jutustamisel on ASH lastele EK lastega võrreldes keeruline. Vahendatud jutustuse loomisel olid eestikeelsed ASH õpilased oma grammatilistelt oskustelt enamasti areneval tasemel (*kuid esines ka mitmeid arenemata tasemel jutustusi*), kus ülekaalus olid vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid ning võis esineda üksikuid agrammatisme (*peamiselt sõnavormi vigu*). Kirjeldatud tulemused ühtivad ka Tupitsa (2015) andmetega mudeldatud iseseisva jutustuse loomisel.

ASH laste jutud on mikrostruktuurilt kõige paremad vaimsust väljendava sõnavara poolest, jäädes siiski enamasti arenevale tasemele. See tulemus erineb Tupitsa (2015) mudeldatud iseseisvate juttude tulemustest, kus antud kategooria tulemused olid traditsioonilise uurimismetoodikaga jutustades mikrostruktuuri kõige madalamad. Vahendatud jutustuses võis lastel olla lihtsam kasutada tundeid ja kognitiivseid seisundeid väljendavaid sõnu kui mudeldatud jutustuses, sest nad jutustasid ümber täpselt samas lugu, mida olid kuulnud. Samuti võis tulemust mõjutada asjaolu, et ASH laste õpetamisel rõhutatakse tunnete ja kognitiivsete seisundite märkamist ja väljendamist (Tupits, 2013). Kuid leidub ka uurijaid, kelle tulemustes ei esine ASH lastel raskusi vaimsust väljendava sõnavara kasutamisega, võrreldes EK lastega (nt Norbury & Bishop, 2003; Mäkinen *et al.*, 2014a). Siiski võib vaimsust väljendava sõnavara kasutamise erinevus tulla sellest, et osade pildiseeriade järgi jutustades ei ole loos piisavalt vajadust tuua välja vaimsust väljendavat sõnavara (nt Mäkinen *et al.*, 2014a). Enamasti on uurijad (nt Baixauli *et al.*, 2016; Colozzo *et al.*, 2015; Tager-Flusberg, 2015) siiski ühel meele, et vaimsust väljendava sõnavara kasutamine valmistab ASH lastele enamasti raskusi. Capps jt (1999) leidsid ASH laste pildiraamatu alusel loodud iseseisvaid jutustusi uurides, et rohkem nimetati tegelaste tundeid, kuid vähem toodi välja loo tegelaste kognitiivseid vaimuseisundeid. ASH lapsed tõid jutustustes välja piltidel kujutatud emotsioonid, seostamata neid loo põhjus-tagajärg seostega. Oluliselt keerulisemaks osutus aga ASH õpilaste jaoks tegelaste mõtete, motiivide (*ehk kognitiivsete seisundite/tegevuste*) edasiandmine ning seostamine loo tuumaga (Capps *et al.*, 1999). Piiratud võime mõista ja edasi anda tegelaste kognitiivseid seisundeid ning seostada neid loo põhisisuga tuleneb suuresti puudulikest meeleteooria oskustest. Kirjeldatud raskused võivad samuti olla seotud teemakohase jutu loomise raskustega. ASH lastele on ka omane tuua tegelaste vaimuseisundeid välja kirjeldustena (*nt tüdruk võttis silmad kinni käega ja ei suutnud näha pro tüdruk pani käed silmade ette ega julgenud vaadatagi*) (Capps *et al.*, 1999). Vaimuseisundite kirjeldamine võib lisaks puudulikule meeleteooria oskusele peegeldada ka ASH laste detailset visuaalse info töötlemise oskust, mis avaldub detailide märkamisena, kuid ei taga nende õiget tõlgendamist.

Kokkuvõttes on ASH lastel jutustades makrostruktuuri tasandil kõige raskemaks teemakohasus ja loo tuuma edasiandmine ning mikrostruktuuri tasandil vormiline sidusus, viitamine ja grammatika. Üldiselt vastavad ASH laste jutustused kõige rohkem arenevale tasemele. Saadud tulemused kattusid enamasti varasemate uuringutega. Järgnevalt võrreldakse katserühmi omavahel, et kirjeldada rühmade erinevusi jutustamisel.

Missugused kvalitatiivsed ja kvantitatiivsed erinevused esinevad vahendatud narratiivi loome oskustes 1. ja 2. klassi EK, SKAP ja ASH lastel?

EK ja ASH laste jutustusi võrreldes olid EK õpilased ASH lastest paremad kõikides kategooriates. Vahendatud jutustusi luues jagunesid EK rühma tulemused enamasti areneva ja arenenud taseme vahel, kuid ASH laste tulemused enamasti arenemata ja areneva taseme vahel. Mitmed uurijad (nt Losh & Capps, 2003; Norbury & Bishop 2003) tõid välja, et EK ja ASH laste jutustused erinevad just oma makrostruktuuri poolest. Metauuringus tõdevad aga Baixauli ja kaasuurijad (2016), et ASH lapsed on EK lastest kehvemad nii makro- kui ka mikrostruktuuri tasandil. Käesolevas töös kinnitati metauuringu tulemusi, sest EK lapsed olid ASH lastest vahendatud jutustusi luues (*mõlema uurimismetoodikaga*) oluliselt edukamad nii makro- kui mikrostruktuuri tasemel. Kategooriate lõikes esinesid olulised erinevused traditsioonilise uurimismetoodikaga kõikides kategooriates peale vaimsust väljendava sõnavara. Siin mängib rolli ka EK lastel alles arenev vaimsust väljendava sõnavara kasutamise oskus jutustades (Mäkinen *et al.*, 2014c), mistõttu ei ole antud kategoorias rühmade tulemused oluliselt erinevad. Tupits (2015) leidis samade rühmade mudeldatud iseseisvaid jutustusi uurides, et EK lapsed olid staatilise pildiseeria alusel jutustades ASH lastes edukamad sissejuhatuse, teemakohasuse ja grammatika kategooriates. EK laste jutud olid modifitseeritud uurimismetoodikaga ASH lastes paremad teemakohasuse, viitamise, sidususe ja grammatika kategooriates. Nii vahendatult kui iseseisvalt mudeldatud jutustusi luues oli ASH lastele EK õpilastest oluliselt raskemad teemakohasuse ja grammatika kategooriad. Mudeldatud narratiive luues ei erinenud Tupitsa (2015) andmetel EK ja ASH lapsed oluliselt vaimsust väljendava sõnavara kasutuselt, mis võib kinnitada Mäkineni jt (2014c) tulemust, et 1. ja 2. klassi EK lastel on antud oskus alles kujunemas. Kokkuvõtvalt on EK lapsed narratiivsetelt oskustelt oluliselt paremad ASH lastest nii vahendatult kui mudeldatud iseseisvalt jutustades.

SKAP ja ASH rühmade jutustuste võrdlemisel tuuakse enim välja erinevusi mikrostruktuuri tasandil (nt Norbury & Bishop, 2003). Käesoleva uuringu tulemustest selgus,

et SKAP laste vahendatud jutustused on variatiivsed, jagunedes nii arenemata, areneva kui arenenud taseme vahel, kuid kõige rohkem jäid tulemused arenevale tasemele. ASH ja SKAP lapsed ei eristunud oluliselt makro- ega mikrostruktuuri tasandite näitajate alusel. Avaldus statistiliselt mitteoluline tendents, et SKAP lapsed olid ASH lastest paremad makrostruktuuri näitajate alusel ja ASH lapsed olid SKAP lastest paremad mikrostruktuuri näitajate alusel. Kirjeldatud ASH ja SKAP laste tulemuste eripära kinnitab ka kategooriate lõikes laste jutustuste võrdlemine. Kuid oluline erinevus ASH ja SKAP vahel avaldus ainult sidususe kategoorias modifitseeritud uurimismetoodika puhul. Saadud tulemused erinevad Tupitsa (2015) andmetest, kus ASH lapsed olid SKAP õpilastest paremad sidususe ja grammatika kategooriates (*mõlema uurimismetoodikaga*) ning modifitseeritud uurimismetoodikaga ka konflikti ja lahenduse kategoorias mudeldatud jutustuse loomisel. Eelnevale tuginedes võib oletada, et SKAP ja ASH laste erinevuse toob paremini välja modifitseeritud uurimismetoodika ja mudeldatud jutustus. Siiski olid mõlema uuringu valimid väikesed, mistõttu ei pruugi nende põhjal tehtud järeldused olla suuremale grupile üldistatavad. Osad uurijad (nt Carlsson *et al.*, 2020; Norbury & Bishop, 2003; Tager-Flusberg, 2015) on leidnud, et SKAP ja ASH lastel on suur ühisosa ning jaotavad lapsi ASH AK+ ja ASH AK-rühmadesse. Uurijad arvavad, et ASH AK+ rühma kuuluvadki SKAP lapsed, kellel on raskused kõigil keele tasanditel, kuid eriti semantilis-pragmaatilisel tasandil. Teine rühm lapsi, ASH AK-, omavad ASH lastele iseloomulikke semantilis-pragmaatilisi raskusi jutustamisel, kuid neil ei esine SKAP lastele omaseid raskusi häälduses ja grammatikas. Sarnaseks jooneks ASH ja SKAP laste jutustustes on asesõnadega liialdamine (Colozzo *et al.*, 2015; Mäkinen *et al.*, 2014a, 2014b), mida on toodud välja nii kirjanduses kui ka antud töös. Käesoleva uuringu valimisse kuuluvatel ASH lastel esinesid keelepuuetele omased tulemused. Kindlasti esineb ASH ja SKAP laste gruppidel sarnaseid raskusi jutustamisel, kuid raskuste tekkemehhanismid võivad olla erinevad. Kokkuvõtvalt on SKAP lastel jutustades veidi paremad tulemused jutustuse mikrostruktuuri tasandil ja ASH lastel jutustuste makrostruktuuri tasandil.

EK ja SKAP laste võrdlemisel on varasemates uuringutes leitud, et eeldatult on EK rühm oma narratiivsetelt oskustelt selgelt parem SKAP lastest. Olulisteks erinevusteks on kasutatavate lausete keerukus ja pikkus ning morfosüntaktiliste vigade hulk (Mäkinen *et al.*, 2014b; Norbury & Bishop, 2003). Samuti esineb SKAP lastele jutustades morfosüntaktilisi vigu (enamasti sõnavormi vead, süntaktilised vead), mis on sarnane soomekeelsetele SKAP lastele (Mäkinen *et al.*, 2014b). Makrostruktuuri tasandil esinevad SKAP lastel narratiive

luues raskused teemakohases, mis tulenevad osaliselt kehvast mikrostruktuuri tasemest (*nt vähesest vormilisest sidususest, ebaselgest viitamisest*) ning SKAP lastel on EK lastest keerulisem korrektselt lugusid alustada ja lõpetada (Mäkinen *et al.*, 2014b). Ka käesolevas uuringus selgus, et vahendatud jutustusi luues on EK rühm SKAP lastest edukam mõlema uurimismetoodikaga kõigi makro- ja mikrostruktuuri kategooriate lõikes. Ainsaks erandiks oli traditsioonilise uurimismetoodikaga vaimsust väljendava sõnavara kategooria, kuid modifitseeritud uurimismetoodikat kasutades olid EK lapsed SKAP lastest oluliselt edukamad ka vaimsust väljendavate sõnade kasutusel. SKAP lapsed kasutasid enamasti üksikuid vaimsust väljendavaid sõnu jutustamisel (*tavaliselt emotsioone väljendavaid sõnu*), kuid EK lapsed kasutasid SKAP lastest rohkem ja erinevaid vaimsust väljendavaid sõnu ning tõid jutustades rohkem välja ka tegelaste kognitiivseid vaimuseisundeid. SKAP ja EK lapsed eristusid selgelt ka mudeldatud narratiivide loomisel (Tupits, 2015). Kuid vahendatult jutustades tuli EK laste erinevus SKAP lastest paremini välja kui mudeldatud jutustusi luues, sest lugu ümber jutustades tuli paremini välja laste lähima arengu vald. Mudeldatud jutustuste võrdluses on EK ja SKAP lapsi selgelt eristavaks mikrostruktuuri tasandi kategooriad: viitamine (*ainult traditsioonilise uurimismetoodikaga*), sidusus, grammatika ning makrostruktuuri tasandil on eristavaks kategooriaks sissejuhatus (Tupits, 2015). Varasemalt on Soodla jt (2010) näidanud, et SKAP laste eristamiseks EK lastest sobivad mikrostruktuuri tasandil kõik jutustuse liigid, kuid kõige paremini sobib makrostruktuuri osas mudeldatud iseseisvalt loodud jutustus. Kinnitust leidis, et EK lapsed on SKAP lastest edukamad kõikide jutustamise viiside puhul. Kuid mikrostruktuurilt kahe rühma laste eristamises osutus kõige edukamaks modifitseeritud uurimismetoodikaga vahendatud jutustused. Siiski võib tulemuste erinevus tuleneda uuritud gruppide ealistest erinevusest (Soodla jt uurisid eelkooliealisi lapsi). Lisaks võib tulemusi mõjutada SKAP laste rühma moodustamisel erinevate kriteeriumite kasutamine (*käesolevas ja Tupitsa (2015) uuringutes kuulusid SKAP rühma motoorse komponendi ülekaaluga SKAP lapsed*).

Kas ja kuidas mõjutab uurimismetoodika modifitseerimine ASH laste vahendatud jutustamise tulemusi?

Modifitseeritud uurimismetoodikas oli jutustamisel lisaks staatilisele pildiseeriale kasutusel ka animeeritud pildiseeria, kus oli rõhutatud loo tuuma edasiandmiseks olulisi detaile ja tegelaste vaimuseisundeid. Lisaks animeerimisele kasutati jutustuse struktuurielementide visualiseerimiseks PCS pilte, mis teadvustasid lastele loo oluliste osade ja vaimuse edasiandmist. Selgus, et jutustuste esilekutsumise meetod muutis statistiliselt olulisel määral

rohkem EK ja SKAP laste jutustusi. ASH laste jutud paranesid modifitseeritud uurimismetoodikaga enamasti makrostruktuuri tasandil. Võrreldes traditsioonilise uurimismetoodikaga, paranes animeeritud pildiseeria alusel jutustades ASH laste narratiivides oluliselt loo tuuma edasiandmine, teemakohasus ja loo lõpetamine. Mikrostruktuuri tasandil ei paranenud ASH laste jutud oluliselt üheski kategoorias, kuid vaimsust väljendav sõnavara paranes kategooriatest siiski kõige rohkem. Tulemus läheb kokku modifitseeritud meetoodika põhilise suunitlusega (*konflikti ja lahenduse parem visualiseerimine, sissejuhatuse tähtsate osade visualiseerimine ja vaimsust väljendava sõnavara kasutamine*). Samas halvenesid modifitseeritud uurimismetoodikaga ASH laste tulemused sidususe ja grammatika osas, mis läheb kokku Tupitsa (2015) tulemustega. Seda selgitab laste suurema tähelepanu koondumine loo makrostruktuuri tasandile ning raskused enda tegevuse jälgimisel, mis tulenevad täitesaatvate funktsioonide nõrkusest (Frith & Happé, 2005). Lisaks võib animeeritud pildiseeria, kus lapsed nägid vaid ühte pilti korraga, vähendada nende loo tervikuna tunnetamist (Tupits, 2015). Samuti on ASH laste töömälu maht piiratud (Whitely & Colozzo, 2013) ning loo makrostruktuurile keskendudes ei suudetud grammatikat ja vormilist sidusust jälgida.

EK ja SKAP laste rühmade tulemustes halvenesid samuti modifitseeritud uurimismetoodikaga narratiive luues juttude mikrostruktuuri näitajad. Saab teha järelduse, et vormiliselt sidusa ja grammatiliselt keeruka ja korrektse jutustuse loomisel ei toeta modifitseeritud uurimismetoodika lapsi. EK ja SKAP lastel paranes animeeritud pildiseeria alusel jutustades narratiivide teemakohasus nagu ASH lastel. Siiski saab modifitseeritud uurimismetoodika tulemuste võrdlemisel traditsioonilise uurimismetoodikaga tuua välja, et kõikidel rühmadel paranesid makrostruktuuri tasandi kategooriad (*loo tuuma edasiandmine, loo lõpetamine ja teemakohasus*). Sellest võib järeldada, et animeeritud pildiseeriad sobivad kõikide uurimisrühmade jutustamise õpetamiseks, kui soov on narratiivsete oskuste makrostruktuuri osa arendada. Erinevalt ASH laste rühmast paranesid teiste uurimisrühmade tulemused modifitseeritud uurimismetoodikaga jutustamisel vaimsust väljendava sõnavara kategoorias (*ka ASH laste tulemus paranes, kuid mitte oluliselt*). Järelikult võiks vaimuseisundite edasiandmise õpetamiseks kasutada modifitseeritud uurimismetoodikat.

Varasemalt on Tupits (2015) mudeldatud juttude puhul leidnud, et EK laste narratiivid on ASH lastest traditsioonilise uurimismetoodikaga paremad sissejuhatuse, teemakohasuse ja grammatika kategooriates ning animeeritud pildiseeria alusel jutustades on oluliselt paremad teemakohasuse, viitamise, sidususe ja grammatika osas. Võib järeldada, et vahendatud jutustus toob mudeldatud jutustusest paremini välja EK ja ASH laste erinevused. Kuid

tulemusi võib mõjutada ka uuringute valimi rühmade suuruse erinevus. Mudeldatud jutustus toob paremini välja lapse lähima arengu valla, sest esitatud tekst annab ette mudeli, mille toel saab luua sidusama ja terviklikuma teksti kui vahendamata jutustades (Botting, 2002; Karlep, 2003). Ka mudeldatud jutustus annab lapsele ette loo rääkimise mudeli, kuid laps peab muutma osasid loo detaile.

Kokkuvõtvalt sobib vahendatud jutustus modifitseeritud uurimismetoodikaga paremini uurimiserühmade makrostruktuuri oskuste ja vaimsust väljendava sõnavara oskuste hindamiseks. Kuid traditsioonilisel viisil vahendatult jutustades tuleb paremini välja jutustuste mikrostruktuuri tase. Narratiivsete oskuste õpetamisel toetab modifitseeritud uurimismetoodika loo tuuma edasiandmist, loo lõpetamise ja teema arendus oskust ning tegelaste vaimuseisundite edasiandmise oskust. Modifitseeritud uurimismetoodika tulemused näitasid, et jutustama õppivad lapsed ei suuda jutustamisel korraga keskenduda nii makro- kui mikrostruktuuri tasandile. Animeeritud pildiseeria alusel jutustades ja makrostruktuurile keskendudes, halvenesid mikrostruktuuri näitajad. Käesoleva töö modifitseeritud uurimismetoodikat saab pidada dünaamiliseks hindamiseks, kus on lõimitud hindamine ja õpetamine, et mõista uuritava oskusi neid tegevuse käigus aidades (Poehner, 2008). Dünaamiline hindamine annab Leljavina (2017) järgi uuritavale tuttavuse uuringu ülesandega. Eakohase arenguga lapsed saavad uurija arvates hindamisel häid tulemusi, sest suudavad uusi oskusi lühikese ajaga omandada. Kuid puudega lapsed vajavad pikemat süsteemset õpetamist ja abi, et uusi oskusi omandada (Patterson, Rodriguez & Dale, 2013), mistõttu eristuvad nad dünaamilise hindamisega EK lastest paremini kui ühekordse ja ilma abita hindamise korral. Antud töö toob välja modifitseeritud uurimismetoodika kasutamisel dünaamilise hindamise olulisuse laste diagnostikas.

Uuringu tugevused, piirangud, rakendatavus

Uuring täpsustas teadmisi ASH laste jutustamisoskuse kohta. Uuringu tugevuseks on kahe erineva kontrollrühma (*EK*, *SKAP*) olemasolu, mis võimaldas eestikeelsete ASH ja SKAP laste vahendatud narratiivsete oskuste võrdlust. Lisaks on väärtuslik, et on võrreldud samade laste rühmade vahendatud jutustusi mudeldatud iseseisvate jutustustega, mis annab enam teadmisi laste oskuste kohta.

Piiranguks võib pidada valimi vähest esinduslikkust ning SKAP ja ASH laste rühmade soolisel jaotuvusel puuete poistel ja tüdrukutel esinemise sageduse mitte arvestamist. Kõikide uuringurühmade lapsed õpivad Tartumaal, kuid valimi esinduslikkuse saavutamiseks oleks oluline kaasata teiste maakondade nii linnas kui maal elavaid lapsi. Käesoleva töö tulemused

kajastavad vaid vahendatud jutustuse loome oskusi üheepisoodiliste pildiseeria alusel loodud narratiivide korral ning ei ole üldistatavad teistele narratiividele (*nt iseseisvalt pildiraamatu alusel loodud jutustustele*).

Tulemusi saab rakendada ASH ja SKAP laste uurimisel sobiva jutustamisviisi ja uurimismetoodika valimiseks, olenevalt uurimise eesmärgist. Täiendavalt annab uuring parema ülevaate ASH laste erinevustest nii SKAP kui EK lastest, mis on tänapäeva kaasava õppega haridusmaastikul vajalik tugispetsialistidele. Kolmandaks pakub uurimisprojekti väljatöötatud modifitseeritud uurimismetoodika uusi viise, kuidas õpetajad, eripedagoogid, logopeedid ja lapsevanemad saavad toetada ASH lapsi narratiivide mõistmisel ja loomisel. Sellega võib paraneda nii ASH laste jutustuste makrostruktuur ning teiste inimeste tunnete, mõtete ja motiivide mõistmine.

Käesolev töö näitas, et uurimismetoodika modifitseerimine toetab jutustamisel makrostruktuuri tasandi ja vaimsure kategooria tulemuste paranemist. Edaspidi võiks kasutada saadud teavet ASH lastele jutustama õpetamisel. Sekkumisuuringu või dünaamilise hindamise käigus võiks täpsemalt uurida animeerimise ja loo struktuurielementide visualiseerimise efektiivsust narratiivsete oskuste hindamisel ja õpetamisel. Samuti võiks edaspidi täpsemalt uurida ASH ja SKAP laste erinevusi narratiivsetelt oskustelt. Selleks peaks valimi koostamisel arvestama ASH laste rühma heterogeensust ja eeltestide alusel rühmitama lapsed ASH AK+ ja ASH AK- rühma. Käesolevas töös kirjeldatud ASH laste jutustamise õpetamise viis toetas narratiivide paranemist makrostruktuuri tasandil, kuid mikrostruktuurilt jutud halvenesid. Autori hinnangul vajaks täpsemat uurimist ka, kuidas toetada ASH lapsi jutustamisel mikrostruktuuri (*eriti sidususe ja grammatika kategooriate*) arendamisel.

Tänuõnad

Käesoleva töö autor tänab Kristina Tupitsat ja Marie Petrovitsi uuringu meetoodika väljatöötamise ning abi eest andmete kogumisel ja kodeerimisel, Sille Varulit abi eest jutustuste hindamisel ja juhendaja Marika Padrikut kannatlikkuse, toetuse ja abi eest töö kirjutamisel. Autor tänab ka kõiki uuringus osalenud lapsi, nende vanemaid ning uuringus osalenud koole.

Autorluse kinnitus

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

Liis Tammesalu

allkirjastatud digitaalselt

17.05.2021

Kasutatud kirjandus

- American Psychiatric Association (2013). *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. American Psychiatric Publishing.
- Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network (2010). *Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years, 11 sites, United States, 2010*. Morbidity and Mortality Weekly Report Surveillance Summaries (Washington, DC: 2002). <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/ss6904a1.htm> (külastatud 03.01.2021).
- Baixauli, I., Colomer, C., Roselló, B. & Miranda, A. (2016). *Narratives of children with high-functioning autism spectrum disorder: A meta-analysis*. Research in Developmental Disabilities, 59, 234–254.
- Baron-Cohen, S. (Eds.), Tager-Flusberg, H. (Eds.) & Cohen, D.J. (Eds.) (1993). *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford: Oxford University Press.
- Bishop, D. V. M. (2003). *Autism and Specific Language Impairment: Categorical distinction or continuum?* Bock, G. (Eds.) & Goode, J. (Eds.), *Autism: neural basis and treatment possibilities: Novartis Foundation Symposium 251* (pp 213-226). London: Novartis Foundation.
- Botting, N. (2002). *Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments*. Child Language Teaching and Therapy, 18, 1–21.
- Capps, L., Losh, M., & Thurber, C. (2000). “*The frog ate a bug and made his mouth sad*”: *Narrative competence in children with autism*. Journal of Abnormal Child Psychology, 28, 193–204.
- Carlsson, E., Johnels, J. A. & Gillberg, C. (2020). *Narrative Skills in Primary School Children with Autism in Relation to Language and Nonverbal Temporal*. Journal of Psycholinguistic Research (2020), 49, 475-489.
- Colozzo, P., Morris, H., Mirenda, P. (2015). *Narrative Production in Children With Autism Spectrum Disorder and Specific Language Impairment*. Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology 39(4), 316-332.
- Davis, M., Dautenhahn, K., Nehaniv, C. L. & Powell, S. D. (2007). *The narrative construction of our (social) world: steps towards an interactive learning environment for children with autism*. Universal Access in the Information Society, 6, 145–157.
- Diehl, J. J., Bennetto, L. & Young, E. C. (2006). *Story recall and narrative coherence of high-functioning children with autism spectrum disorders*. Journal of Abnormal Child Psychology, 34(1), 83-98.

- Frith, U. & Happé, F. (2005). *Autism spectrum disorder*. *Current Biology*, 15 (19), 780–790.
- Happé, F. (1999). *Review: Autism: cognitive deficit or cognitive style?* *Trends in Cognitive Sciences*, 3(6), 216–222.
- Joseph, R. & Tager-Flusberg, H. (2004). *The relationship of theory of mind and executive functions to symptom type and severity in children with autism*. *Developmental Psychopathology*, 16, 137-155.
- Kallavus, T. & Reimaa, V. (2011). *Saateks*. *Eripedagoogika*, 37, 3–4.
- Karlep, K. (2003). *Psühholingvistika ja emakeele õpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kenan, N., Zachor, D. A., Watson, L. R. & Ben-Itzhak, E. (2019). *Semantic-Pragmatic Impairment in the Narratives of Children With Autism Spectrum Disorders*. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Kobolt, K. (2010). *PEP-3 test 3–8 aastaste autismiga laste arengu hindamisel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Landa, R. J. (2000). *Social Language Use in Asperger Syndrome and High-Functioning Autism*. A. Klin, F. R. Volkmar & S. S. Sparrow (Eds.), *Asperger Syndrome* (pp. 125–158). New York: The Guilford Press.
- Leljavina, A. (2017). *Spetsiifilise kõnearengupuude välja selgitamine kakskeelsetel lastel dünaamilise hindamise teel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Losh, M., Capps, L. (2003). *Narrative Ability in High-Functioning Children with Autism or Asperger's Syndrome*. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 33, 239–251.
- Maailma Tervishoiuorganisatsioon (1992). *RHK-10 Psüühika- ja käitumishäired - kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised*. Tartu: Tartu Ülikooli psühhiaatriakliinik.
- Manolitsi, M. & Botting, N. (2011). *Language abilities in children with autism and language impairment: using narrative as a additional source of clinical information*. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(1), 39–55.
- Mets, A. (2012). *Using social stories™ with illustrative videos to teach emotion recognition to a child with Asperger's syndrome*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Meltzoff, A. N. & Moore, M. K. (1995). *Infants' understanding of people and things: From*

- body imitation to folk psychology*. The body and the self. J. L. Bermúdez, A. Marcel & N. Eilan (Eds.) (pp. 43-69). Cambridge, MIT Press.
- Mäesaar, K. (2010). *Narratiivi loome oskused 5–6 aastastel lastel*. Publitseerimata teadusmagistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Mäkinen, L., Loukusa, S., Leinonen, E. K., Moilanen, I., Ebeling, H. & Kunnari, S. (2014a). *Characteristics of narrative language in autism spectrum disorder: Evidence from the Finnish*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 987–996.
- Mäkinen, L., Loukusa, S., Laukkanen, P., Leinonen, E. K. & Kunnari, S. (2014b) *Linguistic and pragmatic aspects of narration in Finnish typically developing children and children with specific language impairment*. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 28(6), 413-427.
- Mäkinen, L., Loukusa, S., Nieminen, L., Leinonen, E. K. & Kunnari, S. (2014c). *The development of narrative productivity, syntactic complexity, referential cohesion and event content in four- to eight-year-old Finnish children*. *First Language*, 34(1), 24–42.
- Nilsson, K. & de López, K. J. (2016) *Theory of Mind in Children With Specific Language Impairment: A Systematic Review and Meta-Analysis*. *Child Development*, 87(1), 53-143.
- Norbury, C. F. & Bishop, D.V.M. (2003). *Narrative skills of children with communication impairments*. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38(3), 287–313.
- Patterson, J.L., Rodriguez, B.L. & Dale, P.S. (2013). *Response to Dynamic Language Tasks Among Typically Developing Latino Preschool Children With Bilingual Experience*. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22, 103–112.
- Perk, K. (2011). *Sensoorse alaalia avaldumine eesti keeles: juhtumikirjeldus*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Peterson, K. (2012). *Juhtumiuuring: semantilis-pragmatiliste oskuste areng spetsiifilise kõnearengupuudega lapse näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Petrovits, M. (2019). *Pildiseerial kujutatud sündmuse mõistmine autismispektri häirega ja spetsiifilise kõnearengu puudega 1.–2. klassi lastel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Piip, A. (2011). *Teksti sidususe ja terviklikkuse hindamine 5–6-aastastel lastel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and*

promoting second language development. Berlin: Springer.

Põhikooli- ja gümnaasiumi seadus (2010). Riigiteataja andmed.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?> (külastatud 26.10.2016)

Reheperv, J. (2015). *Jutugrammatikal põhinevad narratiivid koolieelikute teksti mõistmise ja loome arendamiseks*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.

Schneider, P., Hayward, D. & Dube, R. V. (2006). *Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument*. Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 30, 224–239.

Shapiro, L. R. & Hudson, J. A. (1991). *Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children Picture-elicited narratives*. Developmental Psychology, 27, 960–974.

Soodla, P., Kikas, E., Pajusalu, R., Adamka, A. & Parm, S. (2010). *Vahendamata ja vahendatud narratiiv laste kõnearengu hindamisel*. Eesti rakenduslingvistika ühingu aastaraamat, 6, 277–296.

Soodla, P. (2010). *Picture-Elicited Narratives of Estonian Children at the Kindergarten-School Transition as a Measure of Language Competence*. Doktoritöö. Tartu Ülikool

Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). *An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children*. R. O. Freedle (Eds.), New Directions in Discourse Processing, 2, 53–120.

Tager-Flusberg, H. (1988). *On the nature of language acquisition disorder: The example of autism*. Kessel, F. (Eds.), The development of language and language researchers (pp. 249–267). New-York: Lawrence Erlbaum Associates.

Tager-Flusberg, H. (1993). *What Language Reveals about the Understanding of Minds in Children with Autism*. Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H.V & Cohen, D. J. (Eds.). Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience (pp. 124–149). Oxford: Oxford University Press.

Tager-Flusberg, H. (2000). *Language and understanding minds: Connections in autism*. Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H. & Cohen, D. J. (Eds.). Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience (pp. 124–149). Oxford: Oxford University Press.

Tager-Flusberg, H. (2003). *Language Impairment in children with complex neurodevelopmental disorders: the case of autism*. Levy, Y. & Schaeffer, J. C. (Eds.). Language Competence Across Populations. Abingdon: Psychology Press.

- Tager–Flusberg, H. (2015). *Defining language impairments in a subgroup of children with autism disorder*. *Science China Life Sciences*, 58, 1044–1052.
- Tamm, A. (2016). *Lause grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmine 5–6-aastastel autismispektri häirega lastel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Teiter, T. (2010). *5–6-aastaste laste vahendatud ja vahendamata jutustuste mikrostruktuur*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Tenno, S. (2013). *Ajalehepiltidel kujutatud põhiemotsioonide äratundmine autismispektri häirega 3. klassi õpilaste poolt*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Trei, M. (2011). *5–6-aastaste laste narratiivsed oskused ja nende hindamine*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Tupits, K. (2015). *Narratiivi loome oskused autismispektri häirega 1.–2. klassi lastel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- von Klitzing, K., Stadelmann, S. & Perren, S. (2007). *Story stem narratives of clinical and normal kindergarten children: Are content and performance associated with children's socio competence?* *Attachment & Human Development*, 9(3), 271–286.
- Whitehouse, A. J. O. & Bishop, D. (2008) *Do children with autism 'switch off' to speech sounds? An investigation using event-related potentials*. *Developmental Science*, 11(4), 516-524.
- Whitely, C. & Collozzo, P. (2013). *Who's who? Memory up-dating and character reference in children's narratives*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(5), 1625–1636.

Lisa 1 Jutustused: „Tüdrukulugu“ ja „Pallilugu“

Tüdrukulugu

Ühel ilusal suvepäeval läks Anna oma sõbra Liisi juurde ja helistas tema ukse taga kella. Ta kutsus Liisi õue mängima. See mõte meeldis Liisile ja ta küsis oma isalt luba. Isa aga vaatas tüdruku sassis tuba ja sai pahaseks. Kõik mänguasjad olid põrandal laiali. Isa lubas Liisil õue minna, aga käskis Liisil toa enne ära koristada.

Tüdruk läks oma tuppa ja hakkas mänguasju kasti korjama. Ta kiirustas, sest Anna ootas teda koridoris. Liis loopis lohakalt asjad kasti ja lükkas selle laua alla. Seejärel jooksis tüdruk isa juurde uuesti luba küsima. Isa tuli Liisi tuppa ja märkas, et tuba pole ikka korras. Pall ja pasun vedelesid endiselt maas.

Isa sai nüüd päris pahaseks ega lubanud Liisil õue minna. Liis oli väga kurb. Edaspidi koristab ta oma tuba alati korralikult.

Pallilugu

Ühel ilusal suvepäeval mängis Tiina Mukiga tiigi ääres palli. Neil oli koos väga lõbus. Järsku viis tuul palli lendu ja pall kukkus tiigi keskele sügavasse vette. Tiina ehmus. Ta ei teadnud, kuidas palli tiigist kätte saada.

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

Õnneks sai Muki palli veest kätte. Ta haaras selle hammaste vahele ning ujus kaldale. Nii saigi Tiina oma palli tagasi. Tüdruk tänas Mukit ja kallistas koerakest õnnelikult. Muki liputas suurest rõõmust saba. Tal oli hea meel, et oma sõpra aidata sai.

Lisa 2 Pildiseeriad „Tüdrukulugu“ ja „Pallilugu“ koos PCS piltidega

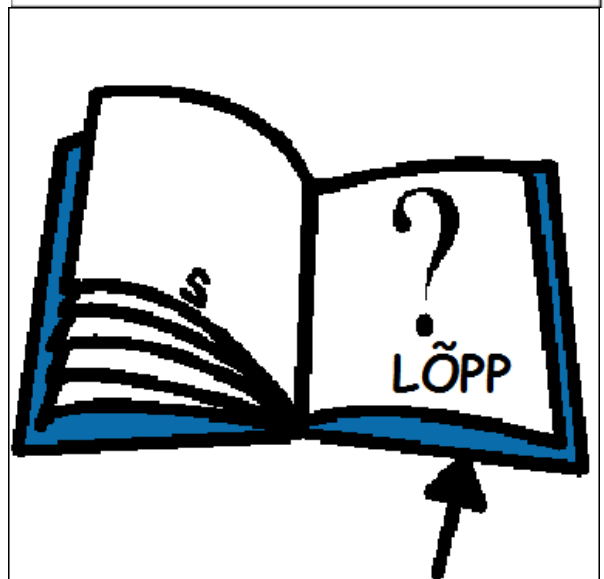
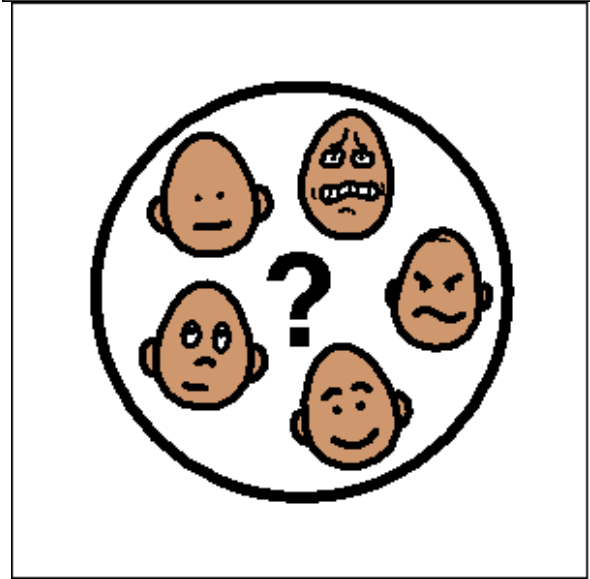
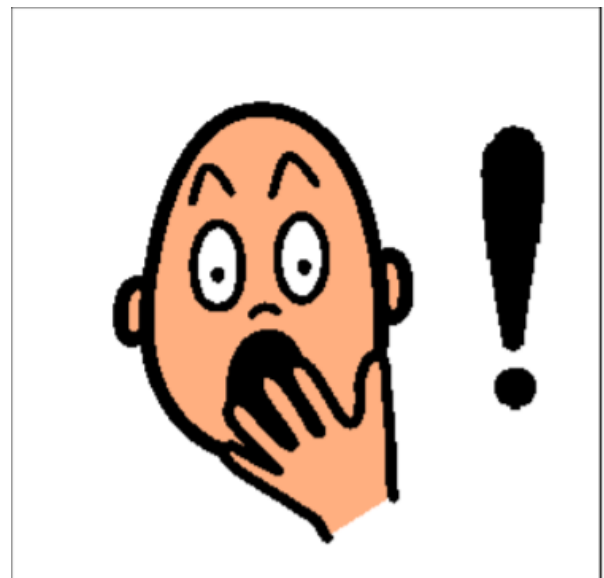
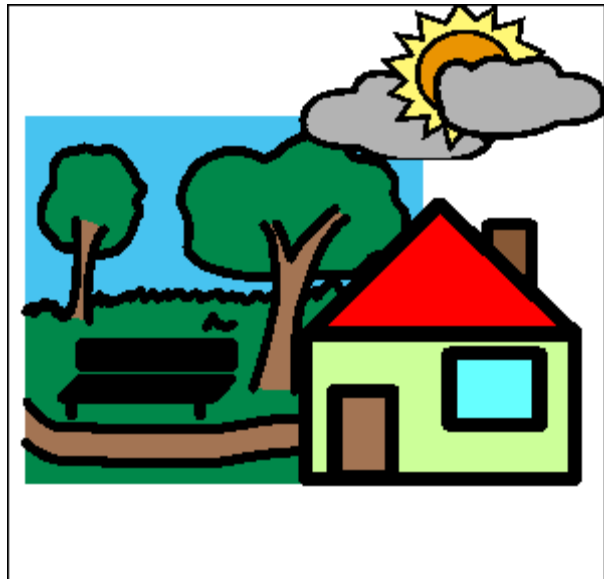
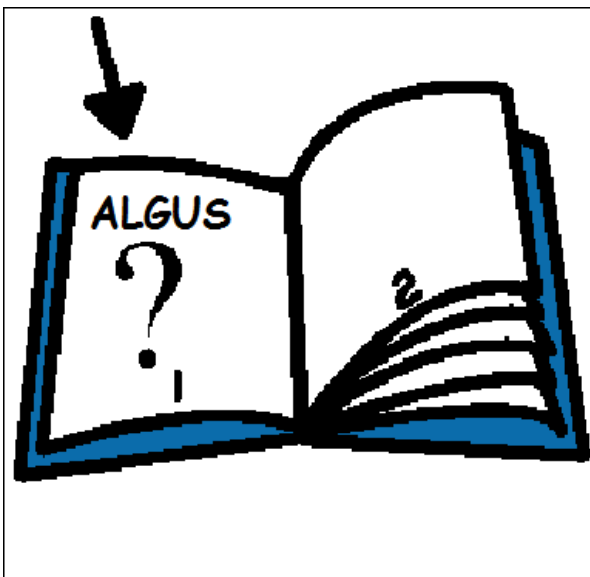
Tüdrukulugu (pildid joonistas Sirje Veiderpass)



Pallilugu (pildid joonistas Jolana Laidma)



PCS tugipildid modifitseeritud uurimismetoodikast



Lisa 3 Jutustuste kodeerimislehed

Narratiivi hindamiskaala (NHSi) (Mäesaar, 2010) hindamiskriteerimid, mida kohandas 1. ja 2. klassi õpilaste uurimiseks Tupits (2015) (täiendused on tekstis alla kriipsutatud).

Kodeerimisleht (Tüdrukulugu)

I. Jutustuse makrostruktuur	Arenenud tase (3 punkti)	Arenev tase (2 punkti)	Arenemata tase (oskuste puudumine – 1 punkt)
<u>Sissejuhatus</u>	<p>Nimetab sündmuse koha (<i>nt maja/ korter/tuba/läks külla</i>) JA/VÕI aja (<i>nt kevadel/ühel päeval, ükskord</i>). JA Nimetab tegevuse (<i>nt helistab uksekella/ sõber kutsub välja/ tüdruk tahab koos sõbraga mängima minna</i>). JA Nimetab kõik loo tegelased (<i>sõber, isa ja tüdruk</i>).</p>	<p>Nimetab ühe taustaelemendi (<i>nt tegevuse, aga ei nimeta sündmuse aega ega kohta</i>). JA Nimetab kaks tegelast (<i>tüdruk, sõber/isa</i>).</p>	<p>Alustab juttu ilma sissejuhatuseta: ei esita taustakirjeldust ega nimeta tegelasi. VÕI Nimetab ainult tegelased (<i>nt tüdruk, sõber, isa</i>). VÕI Nimetab ainult tegevuse (<i>nt kutsub õue</i>). VÕI Nimetab tegevuse ja ühe tegelase.</p>
<u>Konflikt ja lahendus</u>	<p>Sündmuse konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud ja kirjeldatud täpselt (episood* on terviklik): Välja on toodud: algatav sündmus/ konflikt (<i>nt tüdruk tahab õue minna/ isa ei luba tüdrukut õue/isa palub lapsel toa ära koristada</i>). JA/VÕI Tegelaste sisemised reaktsioonid/plaanid (<i>nt Isa on pahane/ isa tahab, et tüdruk toa ära koristab / tüdruk tahab kiiresti ära koristada</i>.) JA Tegevus olukorra lahendamiseks (<i>nt tüdruk läheb oma tuppa/tüdruk loobib asjad lohakalt kasti/tüdruk viib kasti laua alla/tüdruk küsib uuesti luba</i>). JA Lahendus (<i>nt isa tuleb uuesti tuppa/tuba ei ole korras/ tüdruk ei saa õue minna</i>).</p>	<p>Konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud, kuid kirjeldatud osaliselt. Toob välja algatava sündmuse (<i>nt tüdruk tahab õue minna/isa palub tuba koristada/ tüdruk koristab tuba lohakalt</i>) ja lahenduse (<i>nt isa näeb sassis tuba/ ei luba tüdrukul õue minna</i>).</p> <p><u>Selgelt ei eristu tegevus ja lahendus.</u> <u>Selgelt ei eristu algatav sündmus, tegevus, lahendus, kuid need on järeldatavad.</u></p>	<p>Ei too välja konflikti ja lahendust.</p> <p>VÕI Esitab sündmuste käigu vales järjekorras.</p> <p>VÕI Eksib sisuliselt (<i>nt isa koristab lohakalt tuba</i>).</p>

<p><u>Lõpp (kokkuvõte)</u></p>	<p>Jutt on selgelt lõpetatud, võttes kokku mõlema tegelase reaktsioonid või tegevuse. Näiteks: Tüdruk on tunded ja/või tegevus (<i>nt tüdruk on kurb/ pettunud/ tüdruk lubab, et edaspidi on korralikum</i>) JA isa tunded ja/või tegevus (<i>nt isa on kurb/ pahane/ pettunud/palub uuesti koristada</i>). JA/VÕI Lõpetab jutu, pakkudes välja omapoolse sobiva lahenduse, mida piltidel ei ole kajastatud (<i>nt tüdruk paneb nüüd mänguasjad ilusti karpi/ Anna ootas teda/ tüdruk saabki õue minna</i>).</p>	<p>Mainib lõpus ainult ühe tegelase reaktsioone või tegevust. JA/VÕI Viitab tulemusele, mis on pildil näha (<i>nt ja siis on pall ja pasun maas</i>), kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toimunust JA/VÕI Annab verbaalselt märku, et lugu on lõppenud (<i>nt nüüd on lõpp, kõik</i>).</p>	<p>Jutul puudub lõpp: laps lõpetab järsku loo, nt katkestab jutustamise ja kuulaja peab ise järeldama, et lugu on lõppenud. VÕI Viitab tulemusele, mis on pildil näha (<i>nt ja pall ja pasun on maas</i>), kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toimunust. VÕI laps lõpetab jutustuse sobimatu lõpuga.</p>
<p><u>Teemakohasus ja teema arendamine</u></p>	<p>Kogu esitatud info on teemakohane. Sündmused on loogilises ja sobivas järgnevuses. JA Välja on toodud teema seisukohalt olulised detailid. JA Jutustuses ei esine mõttelünki, mis takistaksid kuulajal jutustuse mõistmist.</p>	<p>Valdavalt on jutustus teemakohane. Sündmused on loogiliselt järjestatud, kuid teemaarendus on vähedetailne. JA Võib olla lisatud ebaolulisi detaile või on rõhutatud vähemolulisi tegevusi/detaile. VÕI Esineb üksikuid mõttelünki.</p>	<p>Jutustuse teemat on raske mõista, kuna põhisündmust puudutavat infot on ära jäetud. Tegemist on valdavalt piltide kommenteerimisega ja tegevuste nimetamisega. JA/VÕI Esinevad kordused, teemat ei arendata edasi. JA/VÕI Lisatud on üleliigset, teemasse mittepuutuvat infot JA/VÕI Sündmuste käik on ebaloogiline.</p>
<p>II.mikrostruktuur</p>			

<p><u>1. Viitesuhete võrgustik (viitamine)</u></p>	<p>Jutus esinev viitesuhete võrgustik on selge ja ühemõtteliselt arusaadav kogu loo vältel.</p> <p>JA Kasutab ühele objektile viitamisel vähemalt kahte samaviitelist sõna (Tüdruk- Liisa - laps).</p>	<p>Viitamine ei ole alati selge ja järjekindel: mõnel juhul ei ole piltide toeta võimalik aru saada, kellest või millest on jutt.</p> <p>VÕI Kasutab ühele objektile viitamisel vähemalt ühte samaviitelist sõna (Mari- tüdruk).</p> <p>VÕI Viitamine on selge ja arusaadav, kuid laps ei kasuta samaviitelisi sõnu (nt Tüdruk tahtis õue minna. Tüdruk küsis isalt luba. Tüdruk koristas</p>	<p>Kogu loo vältel pole võimalik aru saada, kellest või millest räägitakse. Liialdab asesõnadega.</p> <p>VÕI Laps ei viita objektidele või tegelastele. Laps ei arvesta kuulajaga, ei teadvusta, et kuulaja ei pruugi aru saada, kellest/millest on jutt.</p>
<p><u>2. Vaimsust väljendav sõnavara</u></p>	<p>- Tegelaste tundeid (ehmunud, kurb, rõõmus jne) on väljendatud jutus igal pool, kus on vaja ja võimalik.</p> <p>- Kasutab mitmekesist vaimsust väljendavat sõnavara (õnnetu, kurb, nukker).</p> <p>- Kasutab nii: afektiivset seisundit/tegelaste tundeid (nt innukalt, ehmunult, kartis, kurva näoga, oli kahju, nuttes) kui ka kognitiivset seisundit (tahtis, otsustas, ei teadnud, kogemata, vaatas tähenduses arvas, sai aru, tuli selle peale, tuli mõte jne) väljendavat sõnavara. Laps võib kasutada vaimsust väljendavaid sõnu, mida originaaltekstis ei ole.</p>	<p>- Kasutab tundeid väljendavaid sõnu ainult mõnel juhul.</p> <p>VÕI - Kasutab ainult üksikuid vaimsust väljendavaid sõnu tegelaste iseloomustamiseks (kurb, rõõmus).</p> <p>- VVS ei ole mitmekesine.</p>	<p>- Ei kasuta ühtegi vaimsust väljendavat sõna tegelaste tunnete kirjeldamiseks.</p> <p>- Kasutab sobimatut VVS (Tüdruk oli kuri pro tüdruk kurvastas, vihane pro kurb).</p>

<p><u>3. Siduvate vahendite kasutamine</u></p>	<p>Kasutab erinevaid sidususe vahendeid varieeruvalt: sidendeid nii lausungite kui osalausete ühendamiseks (<i>nt ja, siis, ning, aga, et</i>); koha- ja ajamäärsõnu (<i>nt seal, lõpuks</i>), ellipsit** ehk väljajätet. Vigu sidendite kasutamisel esineb harva.</p>	<p>Kasutab siduvaid vahendeid strereotüüpselt: valdavalt sidendeid ja, siis, ja siis + veel ühte sidendit (<i>nt aga, et</i>) või siduvat vahendit (<i>nt koha- ja ajamäärsõna või ellipsit</i>) lausungite ühendamiseks. Eksib sidendite kasutamisel üksikutel juhtudel (<i>nt aitas koera sest et hoidis tast kinni.</i>).</p>	<p>Ei kasuta sidendeid lausungite ühendamiseks.</p> <p>VÕI Kasutab ainult üht tüüpi sidendeid (<i>nt siis, määrsõna siin</i>).</p> <p>JA/VÕI Kasutab valet sidendit.</p>
<p><u>4. Grammatiline õigsus ja keerukus</u></p>	<p>Jutustuses esinevad nii liht- kui lihtlausungid. Lisaks grammatiliselt õigetele lihtlausungitele kasutab vähemalt ühte põimlausekonstruktsiooni (<i>nt Kui..., siis.....; Sellepärast, et....; sest, et</i>) VÕI vastandava seosega rindlauset (<i>aga, kuid</i>). Esinevad üksikud juhuslikud keelelised vääratused, mille <i>laps parandab ise</i>.</p>	<p>Ülekaalus vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid. Esineb üksikuid agrammatisme (<i>nii sõnavormi kui süntaktilisi vigu</i>). Laps moodustab agrammatilisi põimlausungeid.</p>	<p>Ülekaalus baaslausungid. Esinevad mitmed agrammatilised lausungid: elliptilised lausungid**, millest puudub üks või mitu lauseliiget; agrammatilised baas- ja vähelaiendatud lihtlauseid, ahellaused.</p> <p>Esinevad sõnavormivead.</p>

Kodeerimisleht (Pallilugu)

<p>I. Jutustuse makrostruktuur</p>	<p>Arenenud tase (arenenud narratiiv – 3 punkti)</p>	<p>Arenev tase (arenev narratiiv – 2 punkti)</p>	<p>Arenemata tase (arenemata, oskuste puudumine – 1 punkt)</p>
<p><u>Sissejuhatus</u></p>	<p>Nimetab sündmuse koha (<i>nt tiigi ääres/ park/ väljas/õues/</i>) JA/VÕI aja (<i>nt kevadel/suvepäev/ ühel päeval, ükskord</i>). JA Nimetab tegevuse (<i>mängivad palli</i>) JA Nimetab kõik loo tegelased (<i>koer ja tüdruk</i>).</p>	<p>Nimetab ühe taustaelemendi (<i>nt tegevuse, aga ei nimeta sündmuse aega ega kohta</i>). JA Nimetab kõik loo tegelased (<i>tüdruk, koer</i>).</p>	<p>Alustab juttu ilma sissejuhatusega: ei esita taustakirjeldust ega nimeta tegelasi. VÕI Nimetab ainult tegelased (<i>tüdruk, koer</i>). VÕI Nimetab ainult tegevuse (<i>nt mängivad palli</i>). VÕI Nimetab tegevuse ja ühe tegelase.</p>

<p><u>Konflikt ja lahendus</u></p>	<p>Sündmuse konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud ja kirjeldatud täpselt (episood* on terviklik): Välja on toodud: algatav sündmus/ konflikt (nt tuul puhub palli vette). JA/VÕI Tegelaste sisemised reaktsioonid/plaanid (nt tüdruk ehmatav/ tüdruk ei tea, kuidas palli tätte saada/ koer on kurb, koer otsustab tüdrukut aidata) JA Tegevus olukorra lahendamiseks (nt koer hüppab vette/ toob palli kaldale). JA Lahendus (nt koer annab tüdrukule palli tagasi, tüdruk tänab koera, sõbrad saavad palli edasi mängida).</p>	<p>Konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud, kuid kirjeldatud osaliselt. Toob välja algatava sündmuse (nt tuul puhub palli vette, pall kukub vette) ja lahenduse (nt koer läheb vette ja toob palli kaldale, saavad edasi palli mängida).</p> <p><u>Selgelt ei eristu tegevus ja lahendus. Selgelt ei eristu algatav sündmus, tegevus, lahendus, kuid need on järeldatavad.</u></p>	<p>Ei too välja konflikti ja lahendust.</p> <p>VÕI Esitab sündmuste käigu vales järjekorras.</p> <p>VÕI Eksib sisuliselt (nt tüdruk toob palli ära).</p>
<p><u>Lõpp (kokkuvõte)</u></p>	<p>Jutt on selgelt lõpetatud, võttes kokku mõlema tegelase reaktsioonid või tegevuse. Näiteks: Tüdruku tunded ja/või tegevus (nt tüdruk on õnnelik/ tänulik/ tüdruk kallistab koera tänutäheks) JA koera tunded ja/või tegevus (nt koer on väsinud, märg/ õnnelik, et sai oma sõpra aidata/anna tüdrukule palli tagasi). JA/VÕI Lõpetab jutu, pakkudes välja omapoolse sobiva lahenduse, mida piltidel ei ole kajastatud (nt koer ja tüdruk võtavad palli ja lähevad tiigist kaugemale palli edasi mängima).</p>	<p>Mainib lõpus ainult ühe tegelase reaktsioone või tegevust. JA/VÕI Viitab tulemusele, mis on pildil näha (nt pall on maas ja tüdruk kallistab koera) kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toimunud</p> <p>JA/VÕI Annab verbaalselt märku, et lugu on lõppenud (nt nüüd on lõpp, kõik).</p>	<p>Jutul puudub lõpp: laps lõpetab järsku loo, nt katkestab jutustamise ja kuulaja peab ise järelutama, et lugu on lõppenud.</p> <p>VÕI Viitab tulemusele, mis on <u>pildil näha</u> (nt ja pall ja pasun on maas), <u>kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toimunud.</u></p> <p>VÕI laps lõpetab jutustuse sobimatu lõpuga.</p>

<p><u>Teemakohasus ja teema arendamine</u></p>	<p>Kogu esitatud info on teemakohane. Sündmused on loogilises ja sobivas järgnevuses.</p> <p>JA Välja on toodud teema seisukohalt olulised detailid.</p> <p>JA Jutustuses ei ole mõttelünki, mis takistaksid kuulajal jutustuse mõistmist.</p>	<p>Valdavalt on jutustus teemakohane. Sündmused on loogiliselt järjestatud, kuid teemaarendus on vähedetailne.</p> <p>JA Võib olla lisatud ebaolulisi detaile või on rõhutatud vähemolulisi tegevusi/detaile.</p> <p>VÕI Esineb üksikuid mõttelünki.</p>	<p>Jutustuse teemat on raske mõista, kuna põhisündmust puudutavat infot on ära jäetud. Tegemist on valdavalt piltide kommenteerimisega ja tegevuste nimetamisega. JA/VÕI Esinevad kordused, teemat ei arendata edasi. JA/VÕI Lisatud on üleliigset, teemasse mittepuutuvat infot JA/VÕI Sündmuste käik on ebalooiline.</p>
<p>II. Jutustuse mikrostruktuur</p>			
<p>1. Viitesuhete võrgustik (viitamine)</p>	<p>Jutus esinev viitesuhete võrgustik on selge ja ühemõtteliselt arusaadav kogu loo vältel.</p> <p>JA Kasutab ühele objektile viitamisel vähemalt kahte samaviitelist sõna (Tüdruk- Liisa - laps).</p>	<p>Viitamine ei ole alati selge ja järjekindel: mõnel juhul ei ole piltide toeta võimalik aru saada, kellest või millest on jutt.</p> <p>VÕI Kasutab ühele objektile viitamisel vähemalt ühte samaviitelist sõna (Mari-tüdruk).</p> <p>VÕI Viitamine on selge ja arusaadav, kuid laps ei kasuta samaviitelisi sõnu (nt Tüdruk tahtis õue minna. Tüdruk küsis isalt luba. Tüdruk koristab lohakalt oma tuba.).</p>	<p>Kogu loo vältel pole võimalik aru saada, kellest või millest räägitakse. Liialdab asesõnadega.</p> <p>VÕI Laps ei viita objektidele või tegelastele. Laps ei arvesta kuulajaga, ei teadvusta, et kuulaja ei pruugi aru saada, kellest/millest on jutt.</p>

<p><u>2. Vaimsust väljendav sõnavara</u></p>	<p>- Tegelaste tundeid (<i>ehmunud, kurb, rõõmus jne</i>) on väljendatud jutus igal pool, kus on vaja ja võimalik.</p> <p>- Kasutab mitmekesisist vaimsust väljendavat sõnavara (<i>õnnetu, kurb, nukker</i>).</p> <p>- Kasutab nii: afektiivset seisundit/tegelaste tundeid (<i>nt innukalt, ehmunult, kartis, kurva näoga, oli kahju, nuttes</i>) kui ka kognitiivset seisundit (<i>tahtis, otsustas, ei teadnud, kogemata, vaatas tähenduses arvas, sai aru, tuli selle peale, tuli mõte jne</i>) väljendavat sõnavara. Laps võib kasutada vaimsust väljendavaid sõnu, mida originaaltekstis ei ole.</p>	<p>- Kasutab tundeid väljendavaid sõnu ainult mõnel juhul.</p> <p>VÕI - Kasutab ainult üksikuid vaimsust väljendavaid sõnu tegelaste iseloomustamiseks (<i>kurb, rõõmus</i>).</p> <p>- VVS ei ole mitmekesine.</p>	<p>- Ei kasuta ühtegi vaimsust väljendavat sõna tegelaste tunnete kirjeldamiseks.</p> <p>- Kasutab sobimatut VVS (Tüdruk oli kuri pro tüdruk kurvastas, vihane pro kurb).</p>
<p><u>3. Siduvate vahendite kasutamine</u></p>	<p>Kasutab erinevaid sidususe vahendeid varieeruvalt: sidendeid nii lausungite kui osalause ühendamiseks (nt ja, siis, ning, aga, et); koha- ja ajamäärsõnu (nt seal, lõpuks), ellipsit** ehk väljajätet. Vigu sidendite kasutamisel esineb harva.</p>	<p>Kasutab siduvaid vahendeid streereotüüpselt: valdavalt sidendeid ja, siis, ja siis + veel ühte sidendit (<i>nt aga, et</i>) või siduvat vahendit (<i>nt koha- ja ajamäärsõna või ellipsit</i>) lausungite ühendamiseks.</p> <p>Eksib sidendite kasutamisel üksikutel juhtudel (<i>nt aitas koera sest et hoidis tast kinni.</i>).</p>	<p>Ei kasuta sidendeid lausungite ühendamiseks.</p> <p>VÕI Kasutab ainult üht tüüpi sidendeid (<i>nt siis, määrsõna siin</i>).</p> <p>JA/VÕI Kasutab valet sidendit.</p>
<p><u>4. Grammatiline õigsus ja keerukus</u></p>	<p>Jutustuses esinevad nii liht- kui lihtlausungid. Lisaks grammatiliselt õigetele lihtlausungitele kasutab vähemalt ühte põimlausekonstruktsiooni (nt Kui..., siis.....; Sellepärast, et.....; sest, et)</p> <p>VÕI vastandava seosega rindlauset (aga, kuid). Esinevad üksikud juhuslikud keelelised vääratused, mille laps parandab ise.</p>	<p>Ülekaalus vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid. Esineb üksikuid agrammatisme (nii sõnavormi kui süntaktilisi vigu). Laps moodustab agrammatilisi põimlausungeid.</p>	<p>Ülekaalus baaslausungid. Esinevad mitmed agrammatilised lausungid: elliptilised lausungid**, millest puudub üks või mitu lauseliiget; agrammatilised baas- ja vähelaiendatud lihtlauseid, ahellaused.</p> <p>Esinevad sõnavormivead.</p>

*Episood - jutugrammatika mudeli (*story grammar model*; Stein & Glenn, 1979) järgi koosneb jutustus tausta (*setting*) kategooriast (käesolevas juhendis sissejuhatuse osa) ja episoodi süsteemist. Episoodi kirjeldust võib lugeda terviklikuks, kui see sisaldab algatavat sündmust ehk konflikti, tegelaste plaane olukorra lahendamiseks, tegevuse kirjeldust ja lahendust. Algajate jutustajate puhul võivad tegevus ja lahendus kokku langeda.

**Ellips lauses – tuleb eristada ellipsit kui sidususe vahendit (nt *Pille vaatas lumememme. __Vaatas, et liiga suur pall oli. Tuli poiss. __Tahtis ka lumememme hakata tegema. Tüdruk aitas koera. __ hoidis tast kinni*). Kui lausest puudub obligatoorne lauseliige, mis ei ole tuletatav eelmise lause alusel, on tegemist agrammatilise lausungiga (nt *Pille. lumememme. siis kukkus maha. palli mängisid.*)

Näited:

Madal tase

Tüdrukulugu: *kaks tüdrukut (...) Liis on väga (...) tema tuba oli sassis. koristab kohakalt. siis ta pani mänguasjad laua alla. ja jälle on mänguasjad maas.*

Kategooria	SISS	KONFL/LAH	LÕPP	TEEM	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	1	1	1	1	1	1	1

Makrostruktuur: arenemata tasemel

Mikrostruktuur: arenemata tasemel

Arenemata tasemel oleva jutustaja puhul vajavad arendamist järgmised oskused:

1. oskus teemat arendada: tuua välja olulisi detaile põhisündmuse osas (nt miks tüdruk ei saa kohe õue minna?), tegelaste motiivide ja tunnete osas (mida keegi tegelastest mõtleb, plaanib ja miks?), tegelaste tegevuse täpne kirjeldamine (nt tüdruku tegevused – tahab õue minna, küsib luba, koristab lohakalt tuba).
2. oskus kasutada jutustamisel erinevaid lausemalle ja neid omavahel seostada.
3. jutustuse struktureerimine: sissejuhatuse tegemine kuulaja jaoks tausta loomiseks (nt tegelased, koht, aeg) ja jutu lõpetamine.

Keskmine ehk arenev tase:

Pallilugu: *kõigepealt läksid maja (...) maja (...) koer ja tüdruk mängima palli. kahjuks läks pall (...)kahjuks viis tuul palli vette. ja ja siis ta tüdruk oli ehmunud. kui koer läks ujuma. koer läks võtma palli. selle jaoks hakkas ta ujuma. ja nüüd (...) kui koer tõi palli ära siis ta oli rõõmus. ja siis Tiina kallistas koer kui ta alles tema palli ära tõi. ja siis ta oli rõõmus.*

Kategooria	SISS	KONFL/LAH	LÕPP	TEEM	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	2	2	2	2	2	2	2

Makrostruktuur: areneval tasemel

Mikrostruktuur: areneval tasemel

Areneval tasemel oleva jutustaja puhul vajavad toetamist järgmised oskused:

1. sissejuhatuse tegemine kuulaja jaoks (kus ja millal toimub tegevus)

2. sündmuste käigu täpne edasi andmine (eriti lahenduse osas oluliste ja vähemoluliste detailide eristamine ja väljatoomine, tegelaste sisemiste reaktsioonide ja plaanide kirjeldamine – miks ja milleks keegi tegutseb, mida mõtleb, tunneb)

3. peamiselt vajab arendamist aga mikrostruktuur, st oskus kasutada jutustamisel erinevaid lausemalle, neid omavahel seostada ja kasutada viitamistehnikat.

Kõrge ehk arenenud tase:

Pallilugu: ühel ilusal suvepäeval mängis Tiina Mukiga palli. Neil oli koos väga lõbus (...) aga järsku viis tuul palli minema ja pall kukkus vet- šš tiigi sügavasse vette. Tiina ja Muki ehmusid. Muki läks pallile järele. Tiina kartis et Muki upub ära ja kattis silmad kätega ja ei julgenud koerakese isegi vaadata. aga siis tõi Muki palli ära pall hambus. Tiina tänas Mukit ja kallistas teda.

Kategooria	SISS	KONFL/LAH	LÕPP	TEEM	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	3	3	3	3	3	3	3

Makrostruktuur: arenenud tasemel

Mikrostruktuur: arenenud tasemel

Arendamist vajavad oskused:

1. kasutada lausete seostamiseks erinevaid sidususe vahendeid.
2. kasutada erinevaid viitamise vahendeid

Pallilugu: oli kord üks ilus suvepäev. Tiina ja Muki mängisid palli. aga järsku viis pall (...) tuulega vette palli.(...) tüdruk ehmus. (...) ta ei teadnud, mida ette võtta. ää: Muki läks (...) Muki otsustas, et ta läheb ise järele. Tiina a- pani omakäed silmaa ette, sest ta ei julgenud koera poole vaadata. koer tõi palli (...) palli selle veest tagasi. ja siis (...) kallistas teda. ja Mukil oli hea meel, et teda tänati ja sai oma sõpra aidata.

Kategooria	SISS	KONFL/LAH	LÕPP	TEEM	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	3	3	3	3	3	3	3

Makrostruktuur: arenenud tasemel

Mikrostruktuur: arenenud tasemel.

Lisa 4. Uuringu läbiviimise protokoll

Tupitsa (2015) magistritöös välja töötatud uuringu läbiviimise protseduur, kuhu panustasid veel Kati Mäesaar, Marika Padrik ja Marie Petrovits.

Uuriija kohtub lapsega kahel korral vähemalt ühepäevase vahega. Esimesel kohtumisel toimub traditsiooniline uurimine (staatiliste pildiseeriatega), teisel kohtumisel modifitseeritud uurimine (animeeritud pildiseeriatega). Uurimise käigus lindistatakse nii vahendatud kui ka vahendamata mudeldatud jutustusi. Käesoleva töö jaoks transkribeeritakse ning hinnatakse vahendatud jutustusi.

I OSA- tekstiloomel staatilise pildiseeria alusel

1. Kontakti loomine lapsega (enda tutvustamine, lapse nime küsimine, lapsele huvipakkuval teemal lühike vestlus).

2. Vahendatud jutustuse uurimine

2.1. Uurijaga koostööks motiivi loomine ja vahenditega tutvumine. Uuriija räägib lapsele: *“Mul on kaasas mängutelevisoor ja pildid“*. Uuriija paneb mängutelevisoori koos ribale asetatud pildiseeriaga lapse ette lauale. Pildid on kaetud ja laps neid ei näe. *„Nende piltide järgi saab jutukese teha.“* Uuriija võtab välja mängulooma. *„Vaata, kes mul veel kaasas on!“* Lapse vastus/reaktsioon. *„Konnale meeldib televisoorist multifilme vaadata. Aga konn peab korraks sööma minema.“* Uuriija suunab last, et ta viiks konna ukse taha. *„Ma jutustan sulle nende piltide järgi ühe loo. Vaata pilte. Kuula hästi tähelepanelikult ja jäta meelde. Pärast saad sina seda sama lugu konnale jutustada. Tema seda jutukest ei kuule.“*

2.2. Uuriija jutustuse kuulamine. Lapse ees on mängutelevisoor, mille ekraanil on kaetult esimene pilt. Uuriija avab esimese pildi ja laps vaatab seda umbes viis sekundit. Esimese pildi juures uuriija räägib: *„Meil on pilt, aga häält ei ole. Kuidas me saame häält juurde panna? Keera televisoor valjemaks ja siis ma hakkab sulle jutustama.“* (Laps leiab häälenupu ja vajutab seda mängult. Abina suunab uuriija last mänguekraanil olevat „häälenuppu“ otsima). *„Aitäh, et sa televisoori valjemaks panid, nüüd saame jutukest kuulata.“* Uuriija räägib esimese pildi kohta vastava tekstiosa. Uuriija hakkab riba liigutama. Järgmise nelja pildi puhul vaatab laps iga pilti viis sekundit ja kuulab sellele järgnevat tekstiosa.

2.3. Vahendatud jutustuseks motiivi loomine. Pärast jutustamist räägib uuriija: *„Vaata, kas konn on tagasi tulnud.“* Laps toob ukse tagant konna. Konn pannakse lapse vastu istuma. Uuriija ise jääb lapse kõrvale istuma ja vajadusel aitab multifilmi riba liigutada. Uuriija räägib:

„Näitame konnale ka seda „multifilmi“. Minu hääl väsis ära. Nüüd on sinu kord konnale seda sama lugu jutustada. Lindistame sinu jutukese, siis saavad teised mänguloomad ka seda toredat jutukest pärast kuulata. Uuriija võtab diktofoni välja. Räägi nüüd terve jutuke konnale täpselt edasi.“ Liiguta pilte samamoodi, nagu mina enne tegin . „Kui oled jutustamiseks valmis, ütle mulle.“

2.4. Vahendatud jutustuse lindistamine.

2.4.1. Uuriija lülitab diktofoni sisse ja ütleb lapse nime, kooli ning „vahendatud jutustus“.

2.4.2. Uuriija laseb lapsel rahulikult jutustada. Pikkade pauside ajal tuleb olla kannatlik.

Julgustamisvõimalused: eelkõige peanoogutused, silmside, naeratus. Kui paus on väga pikk, võib last ergutada julgustavate repliikide (Jutusta edasi! Räägi edasi!) ning suunavate küsimuste abil (Mis edasi sai? Mis nüüd juhtub?). Julgustamiseks ei sobi konkreetset küsimused tegelaste, sündmuste, tegevuste kohta (Räägi, mida poiss edasi tegi.). Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), räägib uuriija: „Ma ei kuulnud sind. Palun ütle uuesti!“.

2.4.3. Kui laps on lõpetanud, kiidab uuriija teda jutustamise eest („Hästi! See oli nii vahva jutukene!“).

2.5. Teksti mõistmise uurimine. Uuriija räägib lapsele: „Meile meeldis väga sinu jutuke. Mul ei jäänud hästi meelde... (jätkub küsimusega)“. Uuriija esitab küsimused ükshaaval, laseb lapsel rahulikult mõelda. Lapse vastuse õigsusele ei tohi anda hinnangut (õige või vale) ning reageerida tuleb vaid peanoogutuse või lühirepliigiga (jah, ahah vm). Kui laps ei vasta – kordab uuriija küsimust, lisades lause ette „Mida sa arvad?“. Kui laps vastab „ei tea“, küsib uuriija uuesti: „Mida sa arvad?“ ja kordab küsimust. Kui laps teist korda ei vasta või ütleb „ei tea“, siis tuleb pakkuda lapsele vastusevariandid. Seejärel jätkab järgmise küsimusega. Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), räägib uuriija: „Ma ei kuulnud hästi. Palun ütle see uuesti!“.

Kui kõik küsimused on küsitud ja neile vastatud, lülitab uuriija diktofoni välja.

3. Vahendamata mudeldatud jutustuse uurimine

3.1. Motiivi loomine vahendamata jutustuseks. Uuriija istub lapse kõrval, asetab lauale uued pildid ning riba. Räägib: „Mul on veel üks tore multikas. Aga see on sassi läinud. Palun pane pildid õigesti. Mina tean, et see pilt on esimene“. Uuriija paneb paika esimese pildi riba peale ning laseb lapsel kuni 1 minut pilte järjestada. Lapse tulemus fikseeritakse protokollis. Kui laps järjestab õigesti, kiidab teda: „Tubli! Sa panid pildid õigesti järjekorda!“ Kui laps ei

osanud pilte järjestada, räägib: „*Tubli! Sina panid pildid sedasi, aga nii võib ka panna.*”, ja asetab pildid ise õigesse järjekorda. Lapsel lastakse reastatud pildiseeriat vaadelda. Seejärel uurija räägib: „*Konn tahab veel multikat vaadata. Meil on pildid olemas, aga häält ei ole. Keera televiisor valjemaks ja räägi konnale veel üks jutuke.*“ Laps leiab häälenupu ja vajutab seda mängult. Uurija räägib: „*Lindistame selle jutukese ka maki peale, siis saavad teised mänguloomad ka seda toredat jutukest kuulata. Kui oled jutustamiseks valmis, ütle mulle.*“

3.2. Vahendamata jutustuse lindistamine.

3.2.1. Uurija lülitab diktofoni sisse. Ütleb lapse nime ja kooli, „*vahendamata jutustus*“. Uurija laseb lapsel rahulikult jutustada, pikkade pauside ajal tuleb olla kannatlik.

Julgustamisvõimalused: eelkõige peanoogutused, silmside, naeratus. Kui paus on väga pikk, võib last ergutada julgustavate repliikide abil (Jutusta edasi! Räägi edasi!) ning suunavate küsimuste abil (Mis edasi sai? Mis nüüd juhtub?). Julgustamiseks ei sobi konkreetset küsimused tegelaste, sündmuste, tegevuste kohta (Räägi, mida poiss edasi tegi.). Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), ütleb uurija: „*Ma ei kuulnud sind. Palun ütle uuesti!*”

3.2.2. Kui laps on lõpetanud, kiidab uurija teda jutustamise eest („*Tubli! See oli nii tore jutuke!*”).

3.3. Pildiseerial kujutatud sündmuse mõistmise uurimine. Uurija räägib lapsele: „*See oli väga vahva multikas. Aga tuleta mulle meelde ... (lõpetab repliigi küsimusega)*“.

Uurija esitab küsimused ükshaaval, laseb lapsel rahulikult mõelda. Lapse vastuse õigsusele ei tohi anda hinnangut (õige või vale), reageerida tuleb vaid peanoogutuse või lühirepliigiga (jah, ahah vm). Kui laps ei vasta – kordab uurija küsimust, lisades lause ette “Mida sa arvad?”. Kui laps vastab „*ei tea*”, küsib uurija uuesti: „*Mida sa arvad?*“ ja kordab küsimust. Kui laps teist korda ei vasta või ütleb “*ei tea*”, siis tuleb pakkuda lapsele vastusevariandid. Seejärel jätkab uurija järgmise küsimusega. Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), ütleb uurija: „*Ma ei kuulnud hästi. Palun ütle see uuesti!*”. Kui kõik küsimused on küsitud ja neile vastatud, lülitab uurija diktofoni välja.

3.4. Uurija tänab last jutustuse eest („*Aitäh, et sa aitasid multikatele hääle juurde panna.*“).

II OSA – jutustamine animeeritud pildiseeriade abil

1. **Kontakti loomine** (lapsele huvipakkuval teemal lühike vestlus, näidata lapsele juba tuttavat kaasavõetud mänguasja (konna).

2. Vahendatud jutustuse uurimine

2.1. Motiivi loomine vahendatud jutustuseks ning tutvumine animeeritud pildiseeriaga ja PCS piltidega.

2.1.1. Uuriija istub lapsega kõrvuti laua taga. Räägib: „*Kas sa mäletad, mis mul eelmine kord kaasas oli?*“ Laps vastab. „*Aga vaata mis mul täna kaasas on! Arvuti!*“ Uuriija laseb lapsel arvutiga tutvuda (vajadusel lühike vestlus). Räägib: „*Aga vaata, mis mul veel on!*“ Näitab staatilisi pilte. „*Need pildid on mul arvutis ka. Nüüd saame arvutis multikaid teha. Konn tahaks ka multikat vaadata, aga kahjuks peab ta sööma minema.*“ Uuriija suunab last konna ukse taha viima. „*Vaata nüüd, kus on arvutil häälenupp.*“ Uuriija suunab last õigest kohast nuppu otsima. „*Pane sina häääl valjemaks, mina jutustan sulle. Kuula hästi tähelepanelikult ja jäta meelde. Pärast saad sina seda sama lugu konnale jutustada. Tema seda jutukest ei kuule.*”

2.2. Uuriija jutustuse kuulamine ja kujutluse loomine narratiivi struktuurist.

2.2.1. Uuriija näitab arvutiekraanil ükshaaval slide ja räägib iga slaidi juurde vastava osa tekstist. Esmalt näeb laps slaidi ja sellega kaasnevat animatsiooni. Laps vaatab seda umbes viis sekundit, seejärel esitab uuriija slaidi kohta tekstilõigu. Animeeritud slaid on samal ajal lapse ees ekraanil. Seejärel valib laps laual olevast viiest pildist sobiva (staatilise) pildi. Uuriija räägib: „*Vaata pilti ja otsi laua pealt samasugune.*“

2.2.2. Järgneb jutustuse struktuurielementide teadvustamine uuriija poolt (tegelaste tutvustamine, tausta kirjeldamine, loo algus, teemaarendus, loo lõpp ning tegelaste tunded). Selleks kommenteerib/nimetab uuriija jutustuse olulisi osi, viies need visuaalselt kokku PCS piltidega (kujutavad sümboolselt struktuurielemente. Selle tegevuse eesmärgiks on luua lapsele ettekujutus jutustuse struktuurist. Uuriija räägib: „*Kuula! Minu jutul oli algus. Kõigepealt rääkis, kellest oli juttu (esitab PCS pildi esimese seeriapildi kohale). Kus lugu toimus (osutab samale pildile ning lisab selle kohale PCS pildi). Edasi rääkis, mida tegelased tegid (osutab pildile ning lisab pildi kohale PCS pildi). Siis tuli jutu keskpaik, kus juhtus midagi (osutab pildile ning lisab selle kohale PCS pildi). Minu jutul oli lõpp (esitab sümboli pildi kohale). Rääkis, kuidas lugu lõppes ning kuidas tegelased ennast tundsid (esitab vastava sümboli).*“ Iga struktuurielemendi järel osutab uuriija vastavale PCS pildile.

2.3. Motiivi loomine vahendatud jutustuseks. Uuriija ütleb: „*Vaata, kas konn on tagasi tulnud.*“ Laps toob ukse tagant konna. Konn pannakse arvuti kõrvale istuma. „*Näitame konnale ka seda multifilmi. Minu häääl väsis ära. Nüüd on sinu kord konnale seda lugu jutustada.*“ Uuriija võtab diktofoni välja. „*Lindistame täna ka sinu jutukese, siis saavad teised*

mänguloomad ka seda toredat jutukest kuulata. Vajuta nupule, siis tuleb järgmine pilt (vajadusel tuleb lapsele näidata, mis nupule peab vajutama). *Räägi nüüd terve jutuke konnale täpselt edasi. Kui oled jutustamiseks valmis, ütle mulle.*“

2.4. Vahendatud jutustuse lindistamine.

2.4.1. Uuriija lülitab diktofoni sisse. Ütleb lapse nime, kooli ning „*vahendatud jutustus*“.

2.4.2. Uuriija laseb lapsel rahulikult jutustada, pikkade pauside ajal tuleb olla kannatlik. Kui laps vajab abi, siis tuleb juhtida tähelepanu osutades vastavale PCS pildile, kus lapse jutustuse järg parasjagu on (meenutamaks jutustuse struktuurielemente). Lisaks kasutada järgmisi julgustamisvõimalusi: eelkõige peanoogutused, silmside, naeratus. Kui paus on väga pikk, võib last ergutada julgustavate repliikide abil (Jutusta edasi! Räägi edasi!) ning suunavate küsimuste abil (Mis edasi sai? Mis nüüd juhtub?). Julgustamiseks ei sobi konkreetset küsimused tegelaste, sündmuste, tegevuste kohta (Räägi, mida poiss edasi tegi.). Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), ütleb uuriija: *“Ma ei kuulnud sind. Palun ütle uuesti!”*

2.4.3. Kui laps on lõpetanud, kiidab uuriija teda jutustamise eest (*“Tubli! See oli nii tore jutuke!”*).

2.5. Teksti mõistmise uurimine. Uuriija räägib lapsele: *„Mulle meeldis väga sinu jutuke. Mul ei jäänud hästi meelde...“* (jätkab repliiki küsimusega). Uuriija esitab küsimused ükshaaval ja laseb lapsel rahulikult mõelda. Ei tohi anda hinnangut lapse vastuse õigsusele (õige või vale), tuleb reageerida vaid peanoogutuse või lühirepliigiga (jah, ahah vm). Kui laps ei vasta – kordab uuriija küsimust, lisades lause ette *„Mida sa arvad?“*. Kui laps vastab *„ei tea“*, küsib uuriija uuesti: *„Mida sa arvad?“* ja kordab küsimust. Kui laps teist korda ei vasta või ütleb *„ei tea“*, siis tuleb pakkuda lapsele vastusevariandid. Seejärel jätkab uuriija järgmise küsimusega. Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), ütleb uuriija: *„Ma ei kuulnud hästi. Palun ütle see uuesti!“* Kui kõik küsimused on küsitud, lülitab uuriija diktofoni välja.

2.6. Uuriija tänab last jutustamise eest.

3. Vahendamata mudeldatud jutustuse uurimine

3.1. Motiivi loomine vahendamata jutustuseks. Uuriija istub lapse kõrval ning paneb valmis uue pildiseeria (animeeritud ja staatilise). Kõigepealt asetab uuriija lapse ette staatilised pildid. Räägib: *“Mul on veel üks tore multikas. Aga see on sassi läinud. Palun pane pildid õigesti. Ma tean, et see pilt on esimene”*. Uuriija paneb paika esimese pildi ja laseb lapsel kuni ühe minut pilte järjestada. Tulemus fikseeritakse protokollis. Kui laps järjestab õigesti, siis uuriija

räägib: „*Tubli! Sa panid pildid õigesse järjekorda!*” Kui laps ei osanud pilte järjestada, ütleb uurija: „*Tubli! Sina panid pildid sedasi, aga nii võib ka panna*”, ja asetab pildid ise õigesse järjekorda. Lapsel lastakse pildiseeriat vaadelda. Lapse ette jäävad PCS pildid ja staatiline pildiseeria. Uurija räägib: „*Konn tahab veel multikat vaadata. Meil on need samad pildid arvutis ka olemas. Aga minu hääl on väsinud. Pane hääl valjemaks ja räägi ise konnale see jutuke. Ära unusta, et jutukeses räägid, kus lugu toimub, kellest on juttu, kuidas lugu algab, mis juhtub, kuidas lugu lõppeb ning kuidas tegelased ennast tunnevad.*“ (uurija osutab samal ajal vastavatele PCS piltidele). Laps leiab häälenupu ja vajutab seda. Uurija räägib: „*Lindistame selle jutukese ka maki peale, siis saavad teised mänguloomad ka seda toredat jutukest kuulata. Kui oled jutustamiseks valmis, ütle mulle.*“ Kui lapsel läheb meelest, kuidas saab järgmist pilti, tuletab uurija talle meelde: „*Kui tahad järgmist pilti, siis vajuta nupule*“.

3.2. Vahendamata mudeldatud jutustuse lindistamine.

3.2.1. Uurija lülitab diktofoni sisse ja ütleb lapse nime, kooli ning „*vahendamata jutustus*“.

3.2.2. Uurija laseb lapsel rahulikult jutustada, pikkade pauside ajal tuleb olla kannatlik. Kui laps vajab abi, siis tuleb juhtida tähelepanu osutades vastavale PCS pildile, kus lapse jutustuse järg parasjagu on (meenutamaks jutustuse struktuurielemente). Lisaks kasutada järgmisi julgustamisvõimalusi: eelkõige peanoogutused, silmside, naeratus. Kui paus väga pikk, võib last ergutada julgustavate repliikide abil (Jutusta edasi! Räägi edasi!) ning suunavate küsimuste abil (Mis edasi sai? Mis nüüd juhtub?). Julgustamiseks ei sobi konkreetsed küsimused tegelaste, sündmuste, tegevuste kohta (Räägi, mida poiss edasi tegi.). Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), ütleb uurija: „*Ma ei kuulnud sind. Palun ütle uuesti!*”

3.2.3. Kui laps on lõpetanud, kiidab uurija teda jutustamise eest („*Tubli! See oli nii tore multikas!*”).

3.3. Pildiseerial kujutatud sündmuse mõistmise uurimine. Uurija räägib lapsele: „*See oli väga vahva multikas. Aga tuleta mulle meelde ...*“ (esita küsimus repliigi lõpus. Uurija esitab küsimused ükshaaval, laseb lapsel rahulikult mõelda. Ei tohi anda hinnangut lapse vastuse õigsusele (õige või vale), tuleb reageerida vaid peanoogutuse või lühirepliigiga (jah, ahaah vm). Kui laps ei vasta – kordab uurija küsimust, lisades lause ette „*Mida sa arvad?*”. Kui laps vastab „*ei tea*”, küsib uurija uuesti: „*Mida sa arvad?*“ ja kordab küsimust. Kui laps teist korda ei vasta või ütleb „*ei tea*”, siis tuleb pakkuda lapsele vastusevariandid. Seejärel jätkab uurija järgmise küsimusega. Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), räägib uurija:

„Ma ei kuulnud hästi. Palun ütle see uuesti!”. Kui kõik küsimused on küsitud, lülitab uurija diktofoni välja.

3.4. Uurija tänab last toredate jutukeste eest. (*„Nii tore oli sinuga multikaid vaadata ja jutukesi kuulata!”*)

Lisa 5. Transkriptsiooni juhend koos näidisega

1. Alustuseks pane kirja kogu lindistatud tekst. Pane kõik sõnad kirja täpselt nii, nagu need on hääldatud (sis, nimodi, tegelt). Võõrsõnad pane kirja samuti vastavalt nende hääldusele (juutuub), 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 uult realt. Näiteks: 1. poiss ja tüdruk kelgutasi. 2. tüdruk sõitis alla ja pörkas 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 tüdru-), kokku hääldatud liitsõnad märgi eraldi sõnadena (näiteks jasiis → ja siis), liitsõnade lahku hääldused aga märgi ühe sõnaga (lume memm → lumememm).

langev intonatsioon .

tõusev intonatsioon ?

paus (2 sekundit ja pikem) (...)

sõna poolelijäämine sidekriips poolelijäänud sõnaosa järel: si-
arusaamatu tekst {---}

Näidis:

1. ükskord Liis ja Anna tahtsid õue minna.
2. Liis Liis läks isale luba küsima.
3. isa vaatas tuppa, aga Liisi tuba oli sassis.
4. isa ütles korista ära.
5. Liis koristas lohakult ära.
6. ja siis (...) siis pani laua alla ja isa tuli.
7. aga ikkagi olid (...) tuba sassis.
8. ja Liis ei saandki õue minna.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, **Liis Tammesalu**,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Vahendatud narratiivi loome oskused autismispektri häirega 1.–2. klassi õpilastel“, mille juhendaja on Marika Padrik, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Liis Tammesalu

19.05.2021