

TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND
EESTI KEELE JA KIRJANDUSE ÕPETAJA ÕPPEKAVA

Kaisa Seene

SUULISE NARRATIIVI LOOMISOSKUSEST I JA II KOOLIASTMES

Magistritöö

Juhendaja Virve-Anneli Vihman (PhD)

Tartu 2017

Sisukord

Sissejuhatus	3
1. Teoreetilised lähtekohad	6
1.1. Narratiiv	6
1.2. Laste suuline narratiiv	7
1.3. Koherentsus narratiivides.....	9
1.3.1. Narratiivi struktureerivad vahendid	10
1.3.2. Viitamine narratiivides.....	12
2. Õpetuse roll suulise narratiivi loomise oskuse arendamisel	15
3. Meetod	18
3.1. Osalejad.....	18
3.2. Materjal	18
3.3. Protseduur	20
3.4. Märgendamine.....	21
4. Tulemused.....	23
4.1 Narratiivi struktuur.....	24
4.2. Viitamine narratiivides.....	27
5. Arutelu	40
Kokkuvõte.....	46
Summary: Oral narrative skills among third and sixth grade students'	48
Kasutatud kirjandus.....	50
Lisa 1. Pildiseeria	54
Lisa 2. Info- ja nõusolekuleht lapsevanemale ja lapsele	57

Sissejuhatus

Inimeste võime keele abil suhelda eristab meid teistest loomaliikidest. Inimene kasutab palju keerukamat, varieeruvamat ja loomingulisust võimaldavat suhtlussüsteemi.

Suuline keelekasutus on loomulik oskus, mis areneb välja enne kirjaliku keelekasutuse oskuse omandamist. Eric Havelock (1991) ütleb, et suuline keelekasutus eksisteerib igas kultuuris, kirjalik keelekasutus on levinud nende rahvaste seas, kes on võtnud vaevaks selle omandada. Ta osutab, et ka tänapäeva haridussüsteem tõstab esiplaanile lugemis- ja kirjutamisoskuse, kui eeldused kooliteel ja täiskasvanu elus hakkama saamiseks. (Havelock 1991: 21 – 22).

Kuna inimene õpib enne rääkima ja alles siis kirjutama, on ka jutustamisoskus kirjaliku teksti loomise alus. Nigel Hall, kes on uurinud laste enda loodud narratiive, ütleb, et võime rääkida on eelduseks igasugusele õppimisele (Hall 1998:84). Jutustamisoskust võetakse aga sageli iseenesest mõistetavana. Kui laps räägib palju, siis tavaliselt on tema suuline keelekasutus hästi arenenud. Seega arendatakse ka koolis teadlikult õpilaste lugemis- ja kirjutamisoskust, sest õpetajad eeldavad, et jutustada lapsed oskavad.

Tiit Hennoste (2000) leiab, et suulise ja kirjaliku keele sõnavara ja lause erinevad teineteisest üsna palju, kusjuures kõne erijooned ei ole mitte kõneleja lohkuse või oskamatuses vili, vaid on tingitud kõnelemise protsessi ja kõneolukorra põhimõttelistest omadustest. Suulise kõne erijoonteks võib Hennoste sõnul lugeda näiteks kirjalikust keelest erinevat sõnavara ja lauseehitust. Suulises kõnes esineb ka palju ümbertegemist, täpsustamist ja täiendamist. Loomulikult pole kõnelemiseks ja kirjutamiseks kasutatavad keeled absoluutsed vastandid. Neis on olemas suur ühisosa, sõnad ja laused, mis on mõlemas vormis sarnased, ning nende vahel on üleminekualasid ja keerukaid põimumisi.

Jutustamisoskus areneb loomulikumalt kui kirjutamisoskus, kuna jutud ehk narratiivid ümbritsevad meid kõikjal. Vanemad jutustavad järeltulijatele õhtul unejutte, lapsed ise räägivad omavahel naljalugusid või mõtlevad mängides välja terveid stsenaariumeid. Samuti jutustavad lapsed vanematele ümber erinevaid sündmusi ja kuulnud lugusid. See tähendab, et lapse arengu seisukohalt on oluline selgitada välja, kuidas lapse suuline keelekasutus ja kõne arenevad. Suulise keelekasutuse areng on tihedalt seotud lapse edasise keelelise ja sotsiaalse arenguga. Jutustamisoskuse arengu uurimine on väga oluline, kuna annab informatsiooni lapse keeleliste võimete kohta.

Kuigi laps puutub narratiividega kokku juba varases eas, siis nendekohast formaalset õpetust hakkab ta saama alles koolis. I kooliastme jooksul keskendutakse lihtsate tekstide loomisele, II kooliastmes lähenetakse erinevatele tekstiliikidele juba süvitsi ja õpitakse neid eristama tunnuste alusel. Narratiiv on olulisel kohal mõlemas kooliastmes nii õpitava žanri kui ka õppevahendi näol.

Selle magistritöö raames uuritakse õpilaste jutustamisoskuse arengut kahe kooliastme võrdluses. Keskendutakse suulise narratiivi uurimisele lähtudes sellest, milliseid viitamis- ja struktureerimisvahendeid 3. klassi ja 6. klassi õpilased kasutavad. Viitamisvahenditena käsitletakse sõnu ja fraase, millega viidatakse jutustuse jooksul referentidele. Struktureerimisvahendid hõlmavad käesoleva töö raames loodud narratiivi algust ja lõppu tähistavate fraaside kasutust, ajaadverbide kasutust ja piltide sidumiseks kasutatud üleminekufraase.

Jutustamisoskus on väga oluline nii koolis kui ka üldiselt elus. See on keeleline oskus, mis näitab kognitiivset tegevust ja loogilist mõtlemist, oskust organiseerida, järjestada, struktureerida, seostada ja sõnastada sündmusi. Magistritöö koostamiseks läbiviidav katse aitab paremini mõista, kuidas õpilaste jutustamisoskus areneb, kuna omavahel võrreldakse kooliealiste laste eri vanusegrupe. Seni on Eestis uuritud nooremate laste jutustamisoskust ning vaadeldud teisi aspekte, näiteks Piret Soodla (2011) vaatles laste narratiive kui keelepädevuse näitajaid üleminekul lasteaiast kooli ning Helen Kirsipuu (2012) uuris oma magistritöös referentsiaalsete noomenifraaside kasutamist

täiskasvanueas. Maigi Vija (2005) keskendus oma magistritöös asesõnadele ja isikuviiitamisele lapsekeeles.

See magistritöö täiendab eelnevaid töid, kuna siin võrreldakse omavahel kooliealiste laste vanusegruppe ja nende suulise narratiivi oskuse arengut lähtudes sellest, et nad saavad koolis igapäevast toetavat õpet. Uuritakse lähemalt sõnade ja info kvaliteeti ehk kuidas lapsed oskavad kasutada erinevaid sõnu ja väljendeid, et luua koherentset narratiivi.

Magistritöö esimene peatükk annab ülevaate narratiivi olemusest ja eelnevatest lapsekeele- ja narratiiviuuringutest. Teine peatükk lisab teoreetilisele taustale põhikooli riiklikus õppekavas esitatud I ja II kooliastme õpitulemused ja peegeldab vastavate klassidega tegelevate õpetajate arvamust suulise narratiivi õpetamisest ja oskusest koolis. Kolmandas peatükis tutvustatakse katsemeetodit, osalejaid ja protseduuri ning neljandas peatükis esitatakse ja analüüsitakse katse tulemusi lähtudes narratiivi struktuurist ja kasutatud viitamisvahenditest. Töö lõpeb arutelu ja kokkuvõttega. Lisadena on esitatud pildiseeria, millel katse põhineb, ja katse läbiviimiseks vajalikud info- ja nõusolekulehed.

1. Teoreetilised lähtekohad

Narratiivi kui tekstiliiki on tuntud ajast aega ja igas kultuuris. Teadlased on defineerinud narratiivi erinevalt. Käesolevas magistritöös käsitletakse vaid suulist jutustust, kuid esmase ülevaate saamiseks tuuakse näiteid üldistest narratiivi definitsioonidest.

1.1. Narratiiv

Narratiivsed lood saadavad inimest eluteel sünnist surmani. Liina Lindström (2000) nimetab narratiivi vanimaks ja universaalseimaks tekstitüübiks viidates, et jutustused on inimkonda saatnud kogu aeg. Me elame lugude keskel. Vanemad jutustavad lastele muinasjutte, aga räägivad neile ka enda kogemustest. Narratiivide sisu võib olla päriselt toimunud, aga ka täielikult välja mõeldud. Ka raamatud ja filmid põhinevad narratiividel. Koolis saab narratiiv konkreetsema tähenduse. Kuigi igaühel on oma arusaam sellest, mis on jutustatud lugu ehk narratiiv, siis ühtset keeleteaduslikku definitsiooni on mõistele keeruline leida. Märt Väljataga (2008) nimetab narratiivi rändmõisteks, mis liigub tavakeele ja erinevate distsipliinide vahel.

Väljataga järgi on olemas kindlad aspektid, mis narratiivi definitsioonis sisalduma peaksid. Tema sõnul on narratiiv esitus, mis annab edasi üht või mitut sündmust. Narratiivis jooksevad paralleelselt vähemalt kaks aega: esitatavate sündmuste toimumisaeg ja nende esitamise aeg. Tavaliselt toimuvad narratiivides sündmused tegelastega, kellel on inimesele omased jooned. Lisaks eelnevale on narratiivi puhul oluline see, et olemas on jutustaja või muu vahendaja. (Väljataga 2008: 685) Hedbergi ja Stoel-Gammoni käsitlus kinnitab samuti, et narratiivis on oluline keskne sündmus, millest hargnevad välja teised omavahel seotud tegevused (Hedberg, Stoel-Gammon 1986: 63).

Ka Reet Kasik peab narratiivse teksti esmaseks ülesandeks tegevuste või sündmuste esitamist nende toimumise ajalises järgnevuses. Narratiivi alguses nimetatakse loo teema ja tegelane ning seejärel järgneb tegevuse kirjeldus. Levinuim ajavorm narratiivis on lihtminevik ja tegevust antakse edasi tegevusverbidega. Olulisel kohal on aja- ja kohaadverbid, kuna need loovad narratiivile tausta ehk kirjeldavad kus ja millal midagi toimus. (Kasik 2007: 30)

Tiit Hennoste (2000) toob näite olukorrast, kus kogenud kirjanik jutustab omaloodud narratiivi avalikus kohas, kuid siiski kasutab ta teistsugust keelt kui kirjutades. Keeleteadlase sõnul ongi see nähtus suulisus. Suulise keele jooned on sageli kuulutatud halvaks tooniks ning kirjalikus tekstis kasutatakse neid vaid ilukirjanduses.

Kuna kirjakeel on kindlate reeglitega piiritletud, siis on seda lihtsam õpetada, kuid see ei tähenda, et seda oleks kirjalikust keelest lihtsam omandada. Koolis hinnatakse kirjaliku narratiivi loomise oskust, suuline keelekasutus on pigem vahend õppimiseks ja õpetamiseks. Rahvusvaheline taustmaterjal näitab, et laste narratiivi loomise oskused erinevad kultuuride ja keelte lõikes. Allyssa McCabe ja Carole Petersen on 1991. aastal avaldatud kogumikus „Developing Narrative Structure“ leidnud, et eri kultuuridest pärit või erineva sotsiaalmajandusliku taustaga lapsed arenevad narratiivide loomise osas erinevalt. Selle taustal on oluline lähemalt uurida, kuidas eestikeelsete laste suuliste narratiivide loomise oskus areneb.

1.2. Laste suuline narratiiv

Laste suulist jutustamisoskust on uurinud mitmed keeleuurijad. Eesti keeles on Piret Soodla kirjutanud doktoritöö (2011) eesti laste pildipõhistest narratiividest keelepädevuse näitajana üleminekul lasteaiast kooli. Soodla väitekirja eesmärgiks on kirjeldada kooliteed alustavate eesti laste jutustamise oskust ning analüüsida seda põhjalikumalt makro- ja mikrotasandil ning selgitada välja, mil viisil erinevalt jutustatud narratiivid (vahendamata jutustus ilma eelneva narratiivi mudelita, vahendatud jutustus, vahendamata jutustus eelneva narratiivi mudeliga) eristavad

alakõnet eakohasest kõnest ning kuidas jutustamise oskus ennustab esimesse klassi minevate laste suutlikkust mõista loetut.

Soodla on viinud läbi neli erinevat uuringut, mis hõlmavad endas erineva keelepädevusega 6–7-aastaste laste erinevate jutustuste analüüsimist makro- ja mikrotasandil. Uurimistöö peamiste tulemustena leiab autor, et 6–7-aastased uuringus osalenud lapsed koostasid narratiive, mis sisaldavad kolme peamist jutugrammatika komponenti (käivitavat sündmust, tegevust ja tagajärge). Ta väidab uuringu põhjal, et infoüksuste hulga ja sõnade hulga vahel narratiivis on oluline seos ning järeldab sellest, et narratiivide hindamisel tuleb analüüsida nii mikro- kui ka makrotasandit. Samuti kinnitab tema uuring, et erineva keelepädevusega laste narratiivid erinevad mõlemal struktuuritasandil, kuid ometi ei saa seostada laste jutustuse pikkust ja keelepädevuse taset. (Soodla 2011)

Samal teemal on Soodla teinud koostööd teiste uurijatega ja avaldanud artikli (Soodla jt 2010), mille eesmärgiks on selgitada, milliste narratiividega (vahendamata jutustus ilma eelneva narratiivi mudelita, vahendatud jutustus, vahendamata jutustus eelneva narratiivi mudeliga) on kõige parem eristada kõnearengu mahajäämust eakohase kõne arengust. Vaatluse all on 6–7-aastaste eakohase kõnearengu ja alakõnega eesti laste suulised narratiivid. Tulemusena selgub, et kõnearengu hindamiseks sobivad kõik esitatud narratiivid. (Soodla jt 2010)

6-aastaste laste keeleloomet on uurinud pildikatse põhjal Marina Kuuseoja (2014), kes võrdleb kakskeelseid koolieelikuid ning uurib jutustuste makro- ja mikrotasandit. Makrotasandi all mõistab autor sissejuhatuse, episoodide ja lõpu olemasolu, loo teemakohasust ja sisu loogilist järgnevust. Mikrostruktuuri moodustavad viitamissuhete võrgustik, siduvad vahendid ja nende grammatiline korrektsus. Uuringus osalesid eakohase arenguga simultaanses kakskeelsusega lapsed, eakohase arenguga suksessiivse kakskeelsusega lapsed ja eakohase arenguga ükskeelsed lapsed ning ükskeelsed primaarse alakõnega lapsed. Töö tulemusena selgub, et tugevamad seosed avalduvad simultaanses kakskeelsusega laste ja eakohase arenguga ükskeelsete laste jutustuste

vahel. Nõrgemad seosed paistavad välja suksessiivse kakskeelsusega laste ja ükskeelsete primaarse alakõnega laste jutustuste vahel. (Kuuseoja 2014)

Inglise keeles on R. Keith Sawyer (2011) võrrelnud omavahel narratiivi ja improvisatsiooni, millel on tema sõnul narratiivi spontaanse loomise puhul oluline roll. Oma uurimuses leiab ta, et last aitavad narratiivi loomisel eelnevalt kuulnud ja nähtud muinasjutud ja filmid, mis pakuvad lapsele struktuuri, mille põhjal oma lugu luua. (Sawyer 2011)

Kuna varasemad uurimused on keskendunud pigem kas väikelaste ja koolieelikute suulisele kõnele ja narratiiviloomise oskusele või siis juba täiskasvanute oskusele luua sidusat teksti, siis leiab käesolev magistritöö oma koha selles uurimisevallas. Antud töös keskendutakse I ja II kooliastme õpilaste ehk 10–13-aastaste laste loodud suulistele narratiividele. Sellist vanusegruppi pole Eestis enne seoses suuliste narratiividega uuritud.

1.3. Koherentsus narratiivides

Koherentsus väljendub teksti sidususes ja terviklikkuses. Kersti Lepajõe on uurinud oma doktoritöös (2012b) gümnaasiumiõpilaste lõpukirjandeid ja muuhulgas ka nende koherentsust. Lepajõe kirjeldab oskuslikku keelekasutajat, kui semantiliselt ja vormiliselt sidusate terviktekstide loojat. Koherentsust ehk teksti terviklikkust võib mõista kui teksti tootja ja vastuvõtja koostööd, mille jooksul harutatakse lahti tekstis olev mõiste- ja tähendusseoste võrgustik.

Sidusal tekstil on kindel teema, seotud laused ning algus ja lõpp. Tänu sidususele suudab teksti vastuvõtja liikuda tekstis lihtsamalt edasi. Keeleteadlased on leidnud, et teksti koherentsuse ehk terviklikkuse eelduseks on kohesioon, mis loob tekstis lausete ja tekstiosade vahelisi seoseid. Kohesioon võib esineda nii lause- kui ka tekstitasandil ja seda loovad muuhulgas viitamisvahendid ja sidussõnad, samuti on olulised teksti aja- ja põhjusseosed. (Lepajõe 2012a)

Lauren Shapiro ja Judith A. Hudson (1991) on uurinud eelkooliealiste laste (vanus 4;6) ja esimeses klassis käivate õpilaste (vanus 6;8) võimet luua koherentseid ja kohesioonilisi narratiive piltide põhjal jutustatud lugude abil. Nende hüpotees, et paremini struktureeritud narratiivi aitab lastel luua see, kui nad on saanud eelnevalt pilte vaadata, leiab kinnitust. Ühe tulemusena toovad autorid välja, et eelkooliealiste laste jutustamisoskus on arenenud, kuid mitte niivõrd, et luua täiesti koherentset ja kohesioonilist narratiivi. Kuueaastased lapsed oskavad informatsiooni paremini töödelda ja luua loogilisemalt struktureeritud narratiive kui eelkooliealised uuritavad. (Shapiro, Hudson 1991).

Kuna sidusa narratiivi loomise juures on olulised nii struktureerimisvahendite kasutamine kui ka loogilise viitamissüsteemi loomine, siis järgnevalt on tutvustatud mõlemas valdkonnas läbi viidud uuringuid ja tõestatud seisukohti.

1.3.1. Narratiivi struktureerivad vahendid

Narratiivse teksti esmaseks ülesandeks võib pidada tegevuste või sündmuste esitamist nende toimumise ajalises järgnevuses. Seega on jutustuses olulised ajamäärsõnad ehk temporaaladverbid, mis märgivad sündmust iseloomustavaid ajalisi suhteid (EKK 2007). Grammatiline ajasüsteem koosneb eesti keeles oleviku-, lihtmineviku-, täis- ja enneminevikuvormidest. Tuleviku väljendamiseks puudub eesti keeles eraldi vorm, kuid vajadusel kasutatakse tegevuse tulevikulisusele osutamiseks mitmesuguseid muid vahendeid, nagu ajamäärusi või tulevikutähendusega verbe *tuleb*, *hakkab*, *saab*, *jääb*. Tekstis võib aega väljendada tegusõna ajavorm (*kirjutan*, *kirjutasin*) ja/või ajamäärsõna (*täna*, *eile*). Sündmused võivad toimuda samaaegselt, olla ajalises järgnevuses või korduda tsükliliselt.

Sirli Parm (2012) on uurinud aja väljendamist kuni kolmeaastaste laste keeles. Tema artikli eesmärgiks on vaadelda, milliseid ajasõnu millises tähenduses kasutab laps keeleomandamise algetapil. Uurimusest selgub, et sarnaselt täiskasvanu kõnele on lapse kõnes ajaliselts keskne kõnehetk ning sellest lähtuvalt liigutakse ajas edasi ja tagasi. Nagu ka muude sõnade omandamisel, põhineb ajasõnade kasutus lapsekeeles sisendkeele sõnakasutusel. Olevikusõnade rohke esinemine varases lapsekeeles kinnitab

ajasüsteemi lähtumist kõnehetkest. Eesti keele ajasõnade omandamisest on Sirli Parm kirjutanud ka oma doktoritöö (2013), kus ta uurib kuni 7-aastaste laste keelekasutust.

Sirli Parm ja Reili Argus on psühholingvistilise katse (Argus, Parm 2010) käigus selgitanud välja, millal hakkavad eesti keeles kõnelevad lapsed tegema vahet mineviku ja mittemineviku vahel ning kuidas seda peegeldab ajasõnade kasutus. Uuritavateks olid 4–7-aastased lapsed. Katse kinnitab, et 4-aastased lapsed kasutavad oma kõnes olevikuvorme. Tulemuste põhjal järeldavad autorid, et minevikku hakkavad lapsed eristama kuuendal elusaastal, seda toetab ajasõnade omandamine. Tuleviku kasutamine pole eesti lastel omandatud ka veel kuuendaks eluaastaks. Tulevikule viitav ajasõna *pärast* ilmub laste kõnesse viiendal eluaastal. (Argus, Parm 2010)

Lisaks ajasõnadele aitavad narratiivi struktureerida ka üleminekufraasid, mis seovad omavahel lausungeid. Üleminekufraaside nagu *ja siis, siis, ning siis* kordamine on tugev indikaator suulisusest. Partikkel *siis* võib viidata deiktiselt juba mainitud või teadaolevale ajahetkele või asjaolule. Lause alguses paiknev *siis* kannab teksti liigendavat funktsiooni ja suulises kõnes annab võimaluse mingit tekstiosa edasi lükata või ümber teha. Partikli *siis* rolli eesti suulises keelekasutuses on 2001. aastal oma bakalaureusetöös pikemalt analüüsinud Airi Jansons.

Kui ajaadverbid ja üleminekufraasid struktureerivad narratiivi loo sees, siis väliselt struktureerib narratiivi selle raam ehk loo algus ja lõpp. Maya Hickmann (2003) nimetab minimaalsete jutustuse osadena häälestust ehk taustakirjeldust (*setting*), probleemi (*complication*) ja lahendust (*resolution*). Käesoleva töö raames pööratakse jutustuse struktureerimisest lähtudes tähelepanu adverbiaalidele, üleminekufraasidele ja narratiivi algusfraasile, mis juhatab sisse häälestuse ja taustakirjelduse osa, ning lõpufraasile, mis viitab lahendusele ja võtab toimunu kokku.

1.3.2. Viitamine narratiivides

Helen Kirsipuu on oma magistritöös (2012) uurinud eesti emakeelega täiskasvanute narratiivide koherentsust. Autor vaatab referentsiaalsete noomenifraaside kasutatavust eestikeelsetes kirjalikes narratiivides. Uurimuse tulemustena toob Kirsipuu välja, et kõige enam kasutatakse referentidele viitamiseks substantiive ja pronomeneid, vähem adjektiivtribuudiga täiendatud substantiive, pärisnimesid ning määratlejaga täiendatud substantiive. Viidatakse enamjaolt elusatele referentidele ning enim kasutatakse 3. isiku lühikest pronomeni.

Kirsipuu kasutab üldiselt aktsepteeritud Gundeli, Hedbergi ja Zacharski (1993) antuse hierarhiat (*The Givenness Hierarchy*) (vt skaala 1a). Tegemist on referendi aktiveeritust diskursuses ehk referendi tuntust iseloomustava hierarhiaga, mis põhineb sellel, et referendi kognitiivne staatus on määrav viitamisvahendite valikul. Mida aktiveeritum referent on ehk mida rohkem teadmisi vastuvõtjal referendist juba on, seda vähem infot peab kandma temale viitav vahend. Hierarhia on suunaga paremalt vasakule, mis tähendab, et madalaima staatusega ehk vähem aktiveeritud referent on tüübilt identifitseeritav ja kõrgeima staatusega referent on fookuses. Iga staatus saab hõlmata endast madalamaid staatuseid, kuid mitte vastupidi. (Gundel jt 1993) See hierarhia võib toimida universaalsena, kuid igas keeles ei pruugi igale staatusele vastavat vormi esineda või võib ühele staatusele vastata mitu keelelist vormi.

1 a) fookuses > aktiveeritud > tuttav > eksemplarina identifitseeritav > referentsiaalne > tüübilt identifitseeritav (Gundel jt 1993; Kirsipuu 2012).

b) nimi + laiend < lühike kirjeldus < nimi + perekonnanimi < nimi < indefiniitne nimisõnafraas < definiitne nimisõnafraas < nimisõna < pronomeni < Ø (Ariel 1999)

c) demonstratiivi ja adjektiiviga nimisõnafraas < adjektiiviga nimisõnafraas < demonstratiiviga nimisõnafraas < nimisõna (nimi) < pronomeni < Ø

d) Britta < see (väike) tüdruk < üks (väike) tüdruk < väike tüdruk < tüdruk < Britta < ta < Ø

Võrdluseks Gundeli jt antuse hierarhiale võib tuua Mira Arieli (1999) kättesaadavuse skaala (*The accessibility marking scale*) (vt skaala 1b), mille järgi valib kõneleja viitamisvahendid selle järgi, kui tuttav on tema arvates referent vastuvõtjale ehk mida rohkem informatsiooni vastuvõtjal referendi kohta on, seda vähem peab viitamisvahend infot edasi andma. Skaala kulgeb vasakult paremale. Madalama kättesaadavusega ehk tundmatu referendi markerid on pikemad ja kannavad rohkem informatsiooni. Mida tuntum on vastuvõtja jaoks viidatav ehk mida kõrgema kättesaadavusega ta vastuvõtja jaoks on, seda lühem võib viitamisvahend olla. (Ariel 1999)

Skaala 1c, mis ilmestab sarnaselt Arieli (1999) kättesaadavuse skaalale seda, kuidas lüheneb viitamisvahend referendi tuntuks kasvades, järjestab aktiveeritusastme järgi näiteid viitamisvahenditest, mida kasutasid õpilased käesoleva töö raames tehtud katse käigus. Esmamainimisel kasutab jutustaja pikemat fraasi, kuid järgnevatel mainimistel lühemat viitamisvahendit, sest vastuvõtja jaoks on referent tuttav. Kuna eesti keeles võib lihtnimisõna kanda ka definiitset tähendust (noomen *tüdruk* viitab igale tüdrukule maailmas), siis on sellise skaala tegemine problemaatiline. Nimisõna võib kasutada kommunikatsioonihäire tekkimiseta igale skaala astmel asuvale referendile viitamiseks. Kui referent on vastuvõtja jaoks tundmatu, võib viitamiseks nimisõna kasutada. Kui referendil on vastuvõtja jaoks juba tähendus olemas, siis võib taas nimisõna kasutada, kuid nüüd kannab ta endaga vastuvõtja jaoks juba tähendust. Seega võib eesti keeles lihtnimisõna olla nii indefiniitne kui ka definiitne, arvestades et definiitsust eesti keeles grammatiliselt ei markeerita.

Lisaks nimisõnale on eesti keeles viitamisskaaladesse keeruline paigutada ka nime. Nimi võib kanda endas väga spetsiifilist informatsiooni referendi kohta ja kõneleja võib nime kasutada esmaviitamisel eristamiseks kohe kõnealust referenti teistest sarnastest. Samas võib kõneleja nimega viidata ka juba kõrge kättesaadavusega referendile, kuna teiste tegelaste hulgast eristamiseks on nimi konkreetset tähendust kandev lühike viitamisvahend. Seega võib nimi paikneda nii skaala ühes kui ka teises otsas (vt skaala 1d).

Käesoleva magistritöö seisukohast on need viitamisahelad ja skaalad olulised, kuna kirjeldavad, miks peaksid jutustatud narratiivides erinevad viitamisvormid esinema, et

vastuvõtjal oleks loo sisu kergem jälgida. Kõneleja peab meeles pidama, et nii vanade ja uute kui ka kesksete ja kõrvaliste tegelaste eristamiseks peavad valitud viitamisvahendid arvesse võtma antuse hierarhiat ja kättesaadavuse skaalat. Kõrvalekaldeid viitamisvahendite valikul võivad tekitada näiteks tegelaskujude paljusus, kõneleja ebakindlus vastuvõtja teadmistes või mäluvõimes ja loo pikkus ning keerulisus. Kuna kõneleja otsustust võivad mõjutada nii lingvistilised kui ka kognitiivsed tegurid, siis on huvitav uurida, kuidas laste viitamisoskus narratiivide näitel areneb.

Asesõnu ja isikuviiitamist eesti laste keeles on uurinud Maigi Vija (2005). Töö eesmärgiks on vaadelda asesõnade ja isikukategooriate kujunemist väikelapse kõnes ning analüüsitud on eraldi personaal- ja demonstratiivpronoomeneid ning ka verbide pöördvorme, kuna isikut on võimalik väljendada ka verbikasutusega. Autor leiab oma magistr töö tulemustena, et lapsed hakkavad isikuviiitamist kasutama juba 2-aastaselt ning esimesed produktiivsed pronoomenid lapsekõnes on *see*, *mis* ja *teine*. Pronoomen *mina* esineb väikelapse (1;6–3;2) kõnes samuti sageli, kuna lapse kõne on enesekeskne. Tulemustele tuginedes võib väita, et kolmandal eluaastal suureneb laste sõnavara ja keelekasutus muutub varieeruvamaks. (Vija 2005)

Eelnevalt tutvustatud teoreetilised seisukohad ja uurimuste tulemused kinnitavad, et juba varases lapsekeeles on olemas erinevad vahendid teksti struktureerimiseks ja viitamisüsteemide loomiseks. Järgnevas peatükis tutvustatakse põhikooli riiklikus õppekavas toodud I ja II kooliastme õpitulemusi ning õpetajate nägemust suulise narratiivi kohast igapäevases kooliõppes, mis toetavad käesoleva uuringu vajalikkust koolikontekstis ja annavad ülevaate, kuidas peaks arenema laste suulise narratiivi oskus kahe esimese kooliastme jooksul.

2. Õpetuse roll suulise narratiivi loomise oskuse arendamisel

Õpilaste eeldatavad oskused I kooliastme ehk 3. klassi lõpuks ja II kooliastme ehk 6. klassi lõpuks on esitatud Põhikooli riiklikus õppekavas (PRÕK 2011) ja ainevaldkonnaraamatus „Keel ja Kirjandus“ (PRÕK 2011 lisa 1).

Keele ja kirjanduse ainevaldkonna kirjeldus selgitab: „1.– 4. klassis arendatakse eesti/vene keele õppes kõiki keelelisi osaoskusi (kõnelemine, kuulamine, lugemine, kirjutamine) ja õigekeelsust. Osaoskusi ja õigekeelsust arendatakse nii teabe- ja tarbetekstide kui ka ilukirjandustekstide lugemise, jutustamise ja kirjutamise kaudu“. Alates 5. klassist on keel ja kirjandus eri õppeained. Neid seob omavahel tervikuks tekstikeskne lähenemisviis ja keeleliste osaoskuste jätkuv arendamine. (PRÕK 2011 lisa 1: 2)

Eesti keele õppe- ja kasvatuseesmärkidena I kooliastmes seoses suulise narratiivi loomise oskusega on välja toodud, et õpilane peab oskama sihipäraselt vaadelda ja nähtut kirjeldada ning märkab erinevusi ja sarnasusi. Ta oskab kirjeldada ja jutustada endast ja lähiümbruses toimunut. Samuti jutustab ja kirjutab küsimuste, pildi, pildiseeria, märksõnade või kava abil. Suulise keelekasutuse õpitulemusena on välja toodud, et õpilane mõtleb loole alguse ja lõpu ehk loob raami. Arendatakse jutustamist kuuldu, nähtu, läbielatu, loetu, pildi, pildiseeria ja etteantud teema põhjal. Õppemeetoditena kasutatakse aheljutustamist; sündmuse, isiku, looma, eseme kirjeldamist tugisõnade, skeemi ning tabeli abil. (PRÕK 2011 lisa 1: 7 – 8)

II kooliastmes pööratakse tähelepanu kirjandustekstide ja žanrite tundmisele. Tekstilooma õpitulemusena on ära toodud, et õpilane jutustab, kirjeldab ning arutleb suuliselt ja kirjalikult. Õpitakse oma elamustest ja juhtumistest jutustamist ning kirjutamist. Arendatakse oskust jutustus loogiliselt üles ehitada ja panna tekst ajalispõhjuslikku järgnevusse. Õpilane oskab moodustada sidusat lausestust, kasutada

otsekõnet jutustuses ja minavormis jutustamist. Kõik nimetatud õpitegevused toetavad narratiivi äratundmis-, analüüsimise- ja loomisoskust.

Eve Kikase toimetatud õpiku „Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes“ järgi kasutatakse I kooliastmes emakeeleõppes jutustamist olulisel määral, siiski tuleb arvestada, et algajate õpilaste võime omandada akadeemilisi teadmisi on veel väike. Seetõttu on kasulik siduda jutustamisprotsesse mänguliste olukordadega, mille hulka kuulub teiste seas ka pildiseerialt jutustamine. Teises kooliastmes toimub juba erinevate tekstiliikide eesmärgipärane õpetamine (Kikas, 2010).

Kuna käesolevas magistritöös uuritakse kooliõpilaste narratiivi loomise oskuse arengut, siis lisaks PRÕKis välja toodule koguti taustinfot ka Kunda Ühisgümnaasiumi ja Haljala Gümnaasiumi eesti keele ja kirjanduse õpetajatelt ning 3. klassi klassijuhatajatelt, et saada teada õpetajate enda arvamus antud teemal ning ülevaade sellest, millised õppe-eesmärgid on keskmises igapäevases õppetöös.

Informatsiooni kogumiseks saadeti õpetajatele küsimustik, mis koosnes neljast avatud küsimusest:

1. Kui sageli peavad õpilased Teie tunnis andma pikemaid suuliseid vastuseid (näiteks jutustama ümber kodulugemist jne)?
2. Kuidas arendavad õpilased Teie tundides suulise vastamise (mh narratiivi) oskust?
3. Millist tagasisidet õpilased suuliste vastuste korral saavad? Kas neid hindab õpetaja või hindavad ka klassikaaslased?
4. Millise hinnangu annate õpilaste suulise narratiivi loomise oskusele?

Kokku saadeti tagasi viis vastust. Õpetajate vastused on küsimusiti varieeruvad. Kui üks õpetaja kirjutas, et õppeveereandi jooksul saab iga õpilane suuliselt pikemalt vastata 3-4 korda, siis teise õpetaja sõnul tuleb suulist vastamist ette sagedamini. Põhiliselt ikkagi kirjandustunnis, kus õpilased peavad tekste analüüsima, situatsioone lahendama, arvamust avaldama ja rühmatöid ette kandma. Lisati ka, et pikemaid suuliseid vastuseid peavad õpilased andma vähemalt kaks korda trimestri jooksul. Nendeks on jutustatav tekst ja vabalt valitud teose ümberjutustamine. Lühemaid suuliseid vastuseid antakse aga igal nädalal.

Jutustamisoskuse arendamiseks rakendavad õpetajad erinevaid meetodeid: aheljutustamist, skeemide koostamist, rühmatööde tutvustamist suuliselt, ühiselt käsitletava teose lugemiskogemuse jagamist klassiga, loovtööde tutvustamist, küsimustele vastamist, töövihiku ülesannete kontrollimist suuliselt ja intervjuude läbiviimist.

Hinnangu jutustamisoskusele annab enamasti õpetaja, kuid mõnikord saavad arvamust avaldada ka kaasõpilased. Õpetajate hinnang õpilaste suulise jutustamise oskusele on varieeruv. Keskpärase või pigem kehvade hinnangu põhjenduseks toovad õpetajad välja vähesel määral lugemise, kesise sõnavara ning oskamatused end uues situatsioonis ette kujutada.

3. klassi klassijuhataja, kes näeb oma õpilaste arengut pea iga aine raames, toob oma õpilaste puhul välja järgmist. Pikemaajalisi vastuseid andvat lapsed harva. Aeg-ajalt vastatakse loodusõpetuses suuliselt ja eesti keeles kasutatakse ümberjutustamist kuid enamasti aheljutustamisena. Kuna klassis on palju õpilasi, siis ei suuda teised kaua kuulamisele keskenduda. Jutustamisoskust hindab õpetaja ise, kaasõpilased annavad hinnanguid, toovad välja, millised olid vead ja mida peaks järgmisel korral arvestama. Õpetaja sõnul võiks suulise narratiivi loomise oskus olla parem. See on konarlik ja mõte kipub hüplema.

Lähtudes põhikooli riiklikus õppekavas välja toodust võib eeldada, et 3. klassi õpilased harjutavad rohkem suulist jutustamist ka piltide ja pildiseeria abil. 6. klass seevastu keskendub juba rohkem kirjalikule keelekasutusele ja õpib tundma erinevaid kirjandustekste. Kui 3. klassis on keel ja kirjandus põimitud ühte tundi, siis 6. klassis on need juba kaks erinevat õppeainet, kusjuures suulist jutustamist harjutatakse rohkem kirjanduse tunnis, kus on võimalik jutustada loetud tekstidest ja teostest. Mõlema kooliastme õpilaste jutustamisoskuse arengut peaksid toetama ka teised jutustamist võimaldavad ained peale eesti keele ja kirjanduse.

3. Meetod

3.1. Osalejad

Suulise narratiivi esilekutsumise katses osales 71 põhikooliõpilast. 3. klassist 37 õpilast (18 tüdrukut ja 19 poissi) ja 34 õpilast 6. klassist (22 tüdrukut ja 12 poissi). Õpilased käivad Kunda Ühisgümnaasiumis ja Haljala Gümnaasiumis. Laste varasema keelearengu kohta infot ei kogutud, kuid analüüsi koostades eeldati, et kõigil lastel on sarnane taust emakeeleõppes, sest nad on õppinud algklassi klassijuhataja käe all ja käinud eestikeelses koolis.

Uuringusse valiti vastavad klassid, sest 3. klass on I kooliastme lõpuklass ja 6. klass on II kooliastme lõpuklass. 3. klass on saanud juba formaalset õpetust, kuid pole haridustasemelt ja kognitiivselt nii arenenud kui 6. klass. Vaatluse all on lapsed eri kooliastmetest, et kirjeldada kahes vanuses laste jutustamise oskusi grupiti, keskendudes just I ja II kooliastme arengule. Valitud vanuses õpilased peaksid lähtudes õppekavas toodud väljunditest oskama suulist narratiivi luua, kuid nendele suunatud õpe on erinev. I kooliastmes keskendutakse kõigi nelja osaoskuse (kuulamine, kõnelemine, lugemine, kirjutamine) arendamisele, kuid II kooliastmes on eesti keele tunnis rõhk kirjalikul eneseväljendusel, jutustamist puudutatakse vaid kirjanduse õpetamisel (Kikas, 2010: 242).

3.2. Materjal

Katsealustega viidi individuaalselt läbi pildiseerial põhinev suulise narratiivi esilekutsumise katse. Pildid põhinevad Siri Reuterstrandi ja Jenny Wiki lasteraamatul „Ellis läheb hambaarsti juurde“. Algset lugu lihtsustati ühe kõrvaltegelase kaotamisega narratiivist ja pildid joonistati lihtsustatud kujul ümber A5 formaati üksikpaberitele.

Pildiseeria koosneb 12 pildist. Kui laps õpib esmalt lihtsalt juhtunut kirjeldama, siis arenedes õpib ta end paigutama ka kuulaja kohale. Korraldatud katses pidid õpilased jutustama loo kuulajat arvestades ehk nii, et kuulaja ei näe pilte, kuid peab siiski tervikliku loo teada saama.

12 pildist koosneva seeria (vt Lisa 1) võib tinglikult jagada kolmeks osaks: esimesed neli pilti kirjeldavad lapsega juhtunud õnnetust; teine neljast pildist koosnev komplekt näitab lapse teed hambaarsti juurde ja viimased neli pilti kirjeldavad arstil käiku. Pildiseeria on sisult neutraalne, sisaldab õpilastele tuttavaid tegelasi, kohti ja tegevusi. Samas on see ealiselt sobiv nii 3. klassi õpilastele kui ka 6. klassi õpilastele, sest hambaarsti juures käimine on eest sõltumatu tegevus. Narratiivid varieerusid katsealuse vanusest ja kogemustest sõltuvalt, kuid iga pildi põhisoõnum on järgmine:

1. pilt – Laps ronib puu otsa.
2. pilt – Oks murdub ja laps kukub puu otsast alla.
3. pilt – Laps nutab, sest tal jookseb suust verd/ sest ta sai haiget.
4. pilt – Ema tuleb lapse juurde ja lohutab teda.
5. pilt – Ema helistab hambaarstile.
6. pilt – Laps räägib vastuvõtutöötajale, mis juhtus.
7. pilt – Ema ja laps ootavad ooteruumis ja loevad raamatut.
8. pilt – Laps räägib poisiga, kes ka ootab järjekorras.
9. pilt – Laps kutsutakse arstikabinetti ja talle tutvustatakse töövahendeid.
10. pilt – Hambaarst parandab lapse hammast.
11. pilt – Hambaarst teeb lapse hammastest röntgenpildi ja näitab seda.
12. pilt - Lapse hammas on taas korras ja ta kohtub jälle juba tuttava poisiga.

Laps on peategelane, kuna ta esineb igal pildil, loo alguses on teda pildidel kujutatud üksinda, tegevus on temale suunatud või temast lähtuv. Lisaks sisulisele tähtsusele on last igal pildil kujutatud peaaegu täispikkuses. Kõrvaltegelased on loos lapse ema, kes lohutab last, helistab hambaarstile ning ootab koos lapsega ooteruumis; poiss koos oma isaga, kes istuvad samuti ooteruumis; hambaarst, kes ravib last; haigla vastuvõtutöötaja, kelle juures laps end registreerib. Kõrvaltegelased esinevad üksikutel pildidel ning võivad olla osaliselt pildilt välja jäetud (vt Lisa 1: hambaarst pildidel 10; 11).

3.3. Protseduur

Kuna uurimistöö katsealusteks on alaealised, siis tuli taotleda katse läbiviimiseks kooskõlastus¹ Tartu Ülikooli eetikakomiteelt. Katses osalenud koolide juhtkonnalt küsiti kirjalikku nõusolekut. Informeeritud nõusolekut (vt Lisa 1) küsiti kirjalikult ka lapsevanematelt või õpilaste seaduslikelt esindajatelt. Lisaks küsiti kirjalikku nõusolekut (vt Lisa 2) lapse enda käest koha peal enne katse läbiviimist: kui laps ei soovinud osaleda, siis ei pidanud ta osalema, kuigi lapsevanem oli eelnevalt nõusoleku andnud. Antud olukorda ei esinenud. Enne katse läbiviimist selgitati õpilasele protseduuri käiku.

Iga uurimissessioon kestis maksimaalselt 10 minutit ning toimus õppetundide ajal õppehoones teistest õpilastest eraldatud ruumis, kus viibisid ainult katsealune ja katse läbiviija. Kooli juhtkond andis loa katset läbi viia õppetundide ajast. Katses ei osalenud õpilased, kellel puudus katse alustamise hetkel vanema luba, või õpilased, kes ise ei tahtnud osaleda.

Esmalt informeeriti õpilast eesootavast protseduurist ja seejärel paluti allkirjastada nõusolekuvorm. Edasi liiguti kõrvallaua juurde, millel õpilane võis näha pildiseeriat. Katse teostamiseks olid pildid õpilase ette lauale laotatud sündmuste toimumise õiges järjekorras. Õpilase tööülesanne oli järgmine: „Vaata pilte paar minutit; mõtle, millise loo need pildid Sulle jutustavad. Kui oled valmis, anna märku.“ Õpilasele anti paar minutit aega piltidega tutvumiseks. Katse läbiviija eemaldus õpilasest. Kui õpilane andis märku, et ta on pildid üle vaadanud, siis andis katse läbiviija uue juhise: „Palun, jutusta nüüd see lugu, mida sa piltidel näed.“ Katse läbiviija pani diktofoni tööle ja eemaldus taas õpilasest selliselt, et mitte ise pilte näha. Viimase tegevusega üritati vältida situatsiooni, kus jutustaja hakkab piltidele osutama. Lisaks andis see õpilasele signaali, et tal pole konkreetset vastuvõtjat, kellel oleks temaga sarnane teadmine seoses referentidega – ta pidi kõiki tegelasi seega tutvustama.

¹ Protokoll number: 260/T-20; 13.06.2016

Pärast jutustuste salvestamist litereeriti need eraldi dokumentidena. Igale narratiivile vastab numbritest koosnev kood. Koodile vastavaid jutustaja isiklike andmeid hoitakse parooliga kaitstud arvutis ning need hävitatakse pärast magistritöö kaitsmist. Andmetena on kirja pandud õpilase ees- ja perekonnanimi, klass, sünniaasta ja kodune keel. Litereerimisel kirjutati õpilaste narratiivid kirjalikuks tekstiks ümber, kasutades standardset ortograafiat.

3.4. Märkendamine

Õpilase loodud suulistes narratiivides kasutatud sõnad märgendati pärast litereerimist järgmiste kategooriate alusel:

- viitamissuhted
 - peategelane – nimisõnad ja fraasid, mis viitavad loo peategelasele;
 - ema – nimisõnad ja fraasid, mis viitavad emale kui kõrvaltegelasele;
 - poiss – nimisõnad ja fraasid, mis viitavad poisile kui kõrvaltegelasele;
 - hambaarst – nimisõnad ja fraasid, mis viitavad hambaarstile kui kõrvaltegelasele;
- narratiivi struktureerimine
 - raam – narratiivi alustamine ja lõpetamine;
 - ajaadverbid – näiteks *pärast*, *varsti*, *lõpuks*;
 - märgitud üleminekud – väljendid nagu *ja siis*, *siis*, *aga siis*.

Viitamisuhete uurimisel on vaatluse all narratiivi tegelastele viitamiseks kasutatud viitamisvahendid. Esmalt kirjeldatakse referendi esmamainimisel kasutatud viitamisvahendeid ja seejärel järgnevates lausungites kasutatud väljendeid. Kuna peategelane on narratiivis keskne ja kõik narratiivid sisaldavad erineva aktiveerituse astmega peategelasele viitamise näiteid, siis on võimalik uurida lapse oskust varieerida viitamisvahendeid. Kõrvaltegelastele viitamiseks kasutatud vormid sõltuvad konkreetse pildiseeria eripärast ehk sellest, mil määral kõrvaltegelased pildidel esinevad. Mõned tegelased esinevad vaid paaril pildil ja kõneleja ei pruugi neile viidata enam kui üks kord.

Viitamissuhete analüüsimiseks kodeeriti kasutatud sõnad toetudes alapeatükis 1.3.2. kirjeldatud aktiveerituse ahelale ja kättesaadavuse skaalale omakorda järgmistesse kategooriatesse: nimi, demonstratiiv ja adjektiiv koos nimisõnaga (dem. pron. + adj + N), demonstratiiv koos nimisõnaga (dem.pron. + N), adjektiiv koos nimisõnaga (adj + N), nimisõna (N), pronoomen ja ellips. Elliptilisi aluseid ei märgendatud lausungite põhjal, sest suuliselt esitatud narratiivides on lausungite piiride eristamine subjektiivne ja käesoleva töö raames ebavajalik. Väljajätelised alused on kogutud lähtudes sellest, kas referendi tegevust väljendava verbi ees või järel esines viide alusele või ei.

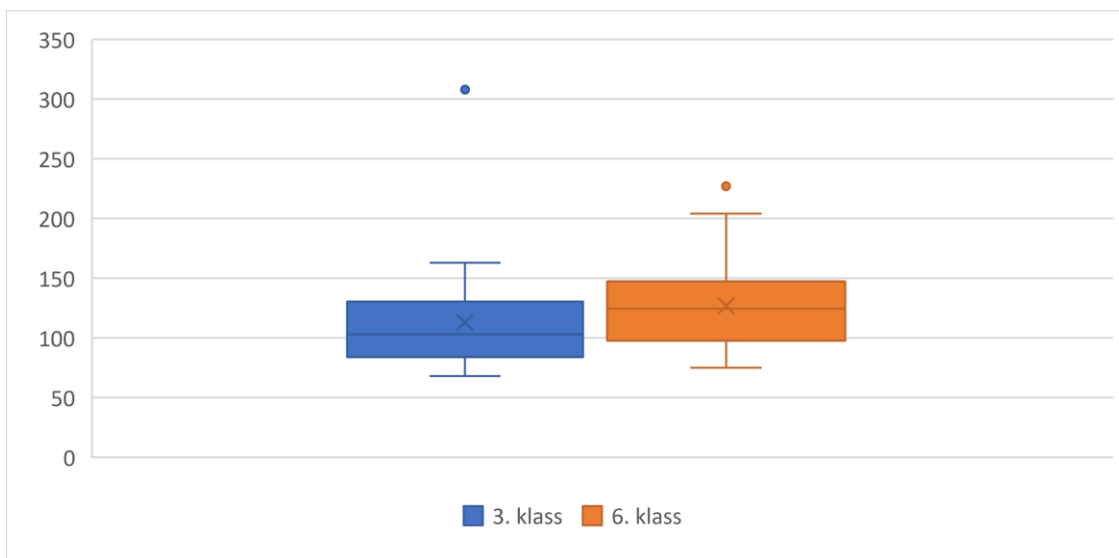
Esmamainimisel kasutatud viitamisvahendite kirjeldamisel on eelnevalt esitatud kategooriad omakorda veel liigendatud. Kategooriatesse jagati kõik väljendid, mis viitasid analüüsitavatele tegelastele (peategelane, ema, poiss, hambaarst). Võrdlusest on välja jäetud pildidel esinevad vastuvõtutöötaja ja poisi isa, sest nendele viitamise osakaal kogutud narratiivides oli minimaalne.

Narratiivi struktuuri uurimisel keskendutakse selle magistritöö raames narratiivi raami olemasolule ja üleminekufraaside ja ajaadverbide kasutamisele õpilaste jutustustes. Narratiivi raami moodustavad jutustuse algus ja lõpp. Kui muinasjutulik algus on narratiivides selgelt eristatav, siis loo lõpu analüüsimine on töö eripärast lähtuvalt subjektiivsem. Nimelt tuli uurijal endal laste jutustuste põhjal otsustada, kust algab loo tinglik lõpp ning kas see üldse eristub. Märgitud üleminekute all mõeldakse käesolevas töös siduvaid fraase (nt *ja siis*), mida õpilased kasutavad jutustades ühelt pildilt või sündmuselt teisele liikumiseks. Narratiivides kasutatavad ajaadverbid jagati uurimuse lihtsustamise huvides kaheks: tegevuse järgnevust või jätkumist kirjeldavad ajaadverbid ja tegevuse toimumist ja/või kestvust kirjeldavad ajaadverbid. Tööd planeerides eeldati, et katse tulemuste põhjal on võimalik uurida ajaseoste kõrval ka põhjusseoseid. Kuna aga põhjusseoseid väljendavaid adverbe esines vaid üksikutes kogutud narratiivides, siis ei andnud need piisavalt ainet analüüsiks.

4. Tulemused

Järgnevalt esitatakse käesoleva magistritöö raames läbi viidud suulise narratiivi loomise katse tulemused koos näidetega ja analüüsitakse neid lähtudes narratiivi struktuurist ja viitamissuhetest.

3. klassi ja 6. klassi õpilaste loodud narratiivide pikkuses suuri erinevusi ei ole (vt joonis 1). I kooliastme lõpuklassi õpilaste loodud narratiivide keskmine pikkus on 113 sõna ja II kooliastmes 127 sõna. 3. klassis on minimaalse ja maksimaalse sõnade arvu erinevus suurem kui 6. klassis. 3. klassi lühim narratiiv oli 68 sõna pikk ja pikim 308 sõna pikk. 6. klassi loodud narratiividest oli lühim 75sõnaline ja pikim 227sõnaline jutt. 6. klassi õpilased loovad veidi pikemaid narratiive kui 3. klassi õpilased ja nende narratiivide pikkus on varieeruvam.

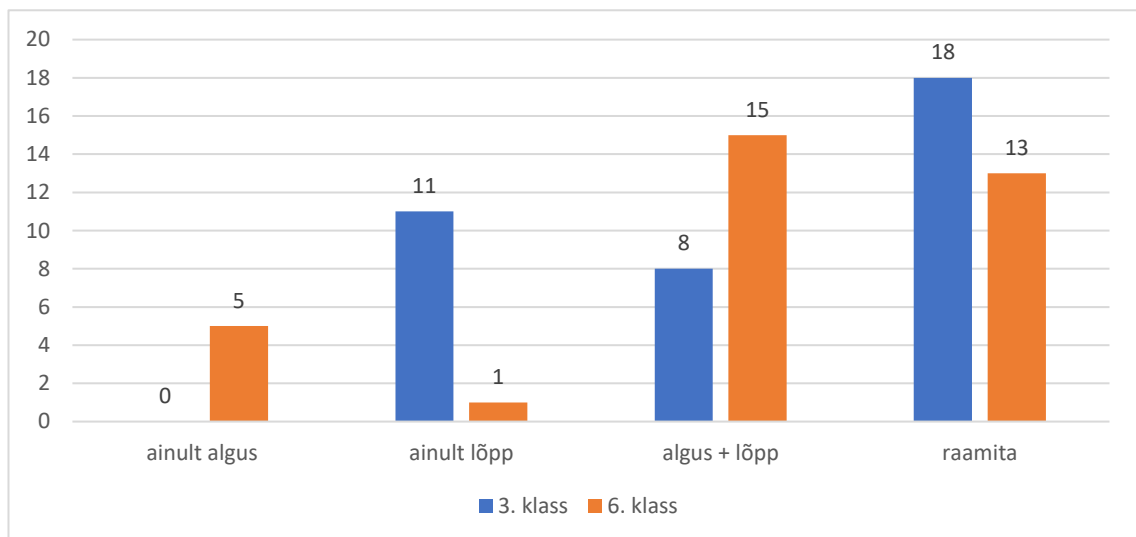


Joonis 1. Sõnade arv suulistes narratiivides.

4.1 Narratiivi struktuur

Narratiivi struktuuri ilmestavatele joonistele (vt joonis 3; joonis 4) järgneb lühike kirjeldus koos näitelausetega. Näitelaused pärinevad õpilaste narratiividest ja on parema loetavuse huvides esitatud kirjakeelselt. Näitelausete lõpus sulgudes olev märg näitab, kas narratiivi jutustas 3. klassi õpilane või 6. klassi õpilane.

Suulise narratiivi raamistamine viitab jutustaja metateadmistele jutustusele iseloomulikest tunnustustest.



Joonis 2. Suulise narratiivi raam.

Suulise narratiivi raami moodustavad loo muinasjutulik algus (vt näide 2) ja lõpp, mis peaks sisaldama mingit kokkuvõtet või moraali (vt näide 3). Näidet 4 ei ole selle magistritöö raames narratiivi lõpuks loetud, sest see kirjeldab lihtsalt pildil toimuvat ega lisa juurde jutustajapoolset lõppu. 3. klassi õpilased jutustasid kokku 37 narratiivi, millest ühelgi ei olnud ainult algusfraasi ehk kui oli algus, siis lisati ka lõpp. 11 narratiivil oli ainult lõpufraas, 8 narratiivil olid olemas nii algus- kui ka lõpufraas ja 18 narratiivil puudus raam üldse. 6. klassi õpilased jutustasid kokku 34 narratiivi, millest viiel oli ainult algusfraas ja ühel ainult lõpufraas. Ei olnud reegel, et need, kes oma narratiivi kindla fraasiga alustasid, oleksid seda samamoodi ka lõpetanud. 6. klassi

õpilaste narratiividest 15-l olid olemas nii algus- kui ka lõpufraas ja 13 narratiivi jutustati raamita.

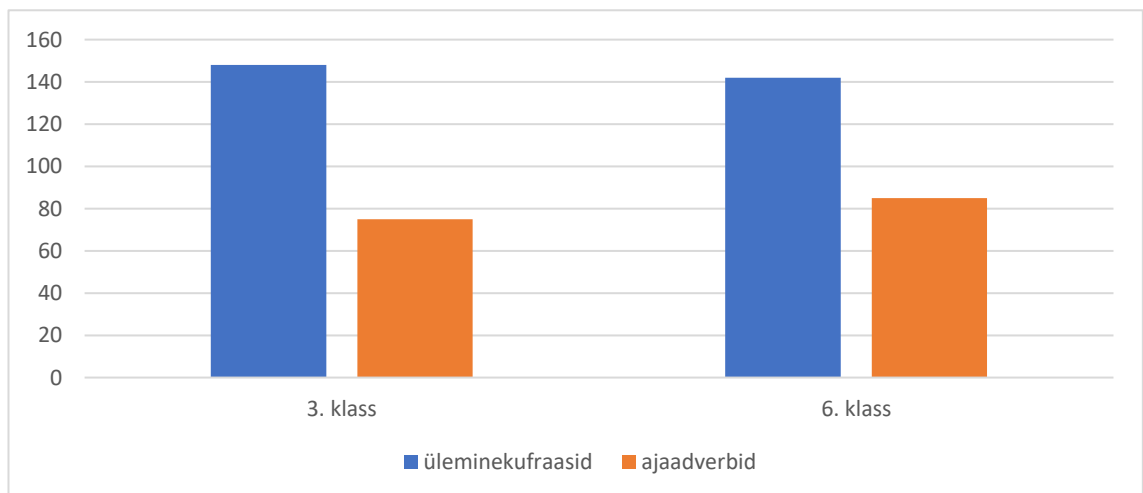
(2) *Ükskord* elas üks väike tüdruk, kelle nimi oli Mia (3. kl)

(3) Nad jõudsid koju ja siis said jälle sõpradeks (6. kl)

(4) Tüdrukul on hambaarst läbi ja ta kohtub uuesti selle poisiga (6. kl)

Vaadates katsealuste vanuseid, siis võiks eeldada, et 3. klassi õpilased on nooremad ja nende kokkupuude muinasjuttudega on värskem kui 6. klassi õpilastel, kellele eeldatavasti enam nii palju muinasjutte ei jutustada. Lisaks on riiklikus õppekavas välja toodud, et suulise keelekasutuse õpitulemusena oskab õpilane loole raami luua. (vt ptk 2.) Siiski näitavad katsetulemused, et 3. klassi õpilased jutustavad täieliku raamiga (algus + lõpp) narratiive vähem kui 6. klassi õpilased (vt joonis 2), kes riikliku õppekava järgi konkreetselt suulise jutustamisega enam ei tegele, kuid õpivad juba täpsemalt erinevate kirjandusžanrite tunnusjooni.

Joonis 3. kirjeldab 3. klassi ja 6. klassi õpilaste narratiivides esinenud üleminekufraaside ja ajaadverbide olemasolu. Üleminekufraaside ja ajaadverbide kasutatavuses kahe klassi lõikes suuri erinevusi pole. Keskmiselt kasutavad mõlema klassi õpilased 4 üleminekufraasi ja 2,5 ajaadverbi ühes narratiivis.



Joonis 3. Üleminekufraaside ja ajaadverbide arv suulistes narratiivides.

Erinevate üleminekufraasidena suulistes narratiivides kasutati järgmiseid variante: *ja siis* (vt nt 5), *ning siis* (vt nt 6), *aga siis* (vt nt 7), *siis* (vt nt 8). Enim kasutatud fraasid on mõlemal vanuserühmal *ja siis* ning *siis*. Kasutatud üleminekufraasid on omavahel sarnased nii sisult kui ka vormilt.

(5) *Ta vaatab natuke **ja siis** helistab kiirabisse **ja siis** nad panevad ennast kirja*
(3. kl)

(6) *Arst kontrollis, mis tal juhtus, **ning siis** andis talle ühe plakati* (6. kl)

(7) *Väike Mia ronib puu otsa, et näha kui ilusad majad linnas on, **aga siis** murdus oks* (3. kl)

(8) *Siin ta ronib puu otsa, **siis** ta kukub alla, **siis** ta jonnib* (6. kl)

Üleminekufraaside kasutamine näitab loodud narratiivide suulisust (vt ptk 1.3.1.) Kuna igal pildil on enamasti kujutatud üht tegevust, siis toimivad üleminekufraasid ka lausungite sidujatena. Kuna tegemist on lühikese looga, siis kasutavad õpilased üleminekufraase ka loo tegevustikus järgnevuse loomiseks (vt nt 5). On jutustusi, milles on üleminekufraasidega liidetud üksteisega ajaliselt tihedalt seotud tegevused, näiteks ema tulek, lapse lohutamine ja arstile helistamine. Pikemat ajalist vahet eeldavad tegevused, näiteks arstile helistamine ja sinna hiljem sõitmine, ei ole seotud üleminekufraasidega, vaid pigem on lausungisse täpsustavalt lisatud ajaadverbe.

Erinevalt üleminekufraasidest on märgatavad erinevused kahe uuritava klassi lõikes ajaadverbide kasutatavuses. 3. klassi narratiivides kasutati kokku 75 ajaadverbi ja 6. klassi narratiivides kokku 85 ajaadverbi, mis näitab, et 6. klassi õpilased kasutavad narratiivi struktureerimiseks teadlikumalt ajaadverbe kui 3. klassi õpilased.

Narratiivides kasutatavad ajaadverbid jagati uurimuse lihtsustamise huvides kaheks: tegevuse järgnevust või jätkumist kirjeldavad ajaadverbid ehk struktureerivad ajaadverbid (nt *lõpuks, pärast, varsti*) (vt nt 9) ja sisuliselt olulisemad tegevuse toimumist kirjeldavad ajaadverbid (nt *korraks, hästi kiiresti, päeval, kohe*) (vt nt 10). Struktureerivaid ajaadverbe kasutasid mõlema klassi õpilased 43 korral. Tegevuse

toimumist kirjeldavaid ajaadverbe kasutasid 3. klassi õpilased 32 korral ja 6. klassi õpilased 42 korral.

(9) ... ja **varsti** saab Pille hammastega kõik korda (3. kl)

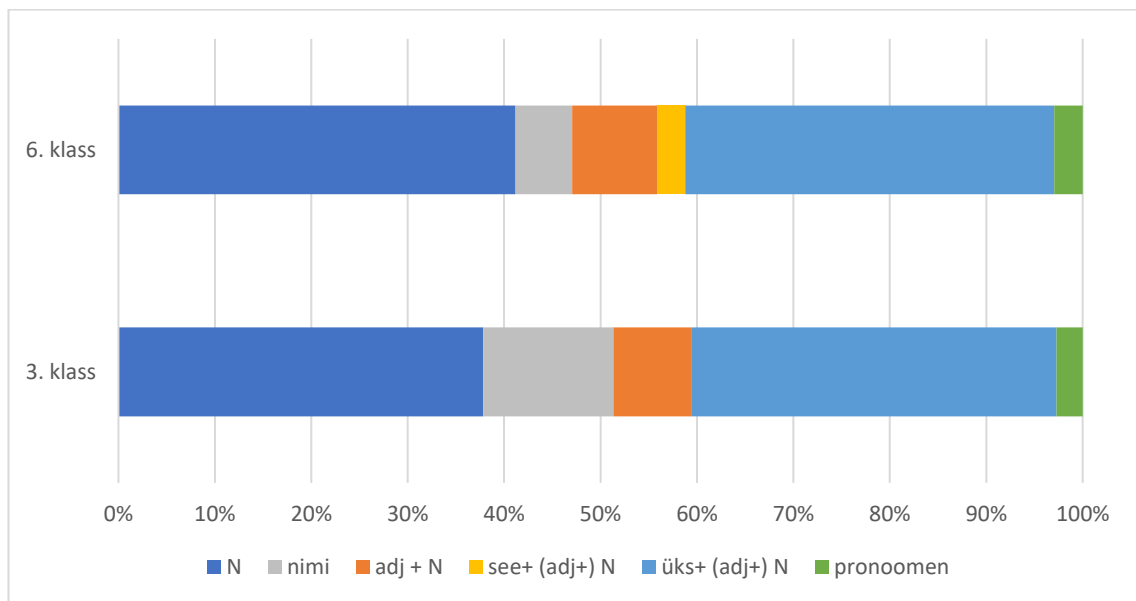
(10) Tüdruk pidi minema **kohe** arstile (6. kl)

Võib väita, et 6. klassi õpilased struktureerivad oma narratiive rohkem kasutades ajaadverbe, mis kannavad võrreldes üleminekufraasidega rohkem sisulist tähendust. Ajaadverbidena kasutavad õpilased varieeruvamaid fraase kui üleminekute väljendamiseks. Riikliku õppekava II kooliastme õpitulemustes on välja toodud, et arendatakse oskust jutustus loogiliselt üles ehitada ja panna tekst ajalispõhjuslikku järgnevusse (PRÕK 2011). Ka õpetajate arvamusele (vt ptk 2.) tuginedes võib väita, et 6. klassi õpilased on saanud rohkem jutustamispraktikat, seega on ootuspärasem, et nemad näitavad tegevuste seotust omavahel ja ka ajalist järgnevust rohkem kui 3. klassi õpilased.

4.2. Viitamine narratiivides

Järgnevas alapeatükis antakse ülevaade õpilaste jutustatud narratiivides esinenud tegelastele viitamiseks kasutatud viitamisvahenditest iga vaatluse all oleva tegelase puhul. Analüüsis eristatakse tegelase esmamainimist ja järgnevaid mainimisi. Õpilastel tuli luua narratiiv, milles oli võimalik nimetada kuut tegelast (peategelane, ema, vastuvõtutöötaja, poiss, poisi isa, hambaarst). Analüüsis on vaatluse all neist neljale (peategelane, ema, poiss, hambaarst) viitamine, sest välja jäänud kaks tegelast esinesid lugudes minimaalselt.

Keskmiselt viitasid 3. klassi õpilased ühes narratiivis peategelasele 13 korral, emale neljal korral, poisile kahel korral ja hambaarstile samuti neljal korral. 6. klassi õpilased viitasid keskmiselt peategelasele 14 korral, emale kolmel korral, poisile kolmel korral ja hambaarstile neljal korral narratiivi kohta.



Joonis 4. **Peategelase esmamainimine.**

Esmamainimisel on eeldatav, et jutustaja kasutab informatiivset fraasi, mis annab vastuvõtjale vajaliku info viidatava kohta. Alapeatükis 1.3.2. kirjeldatud antuse hierarhia järgi peaks referendi mõistmiseks olema vastuvõtjal tema kohta eelteadmine, mis mõjutab kõneleja viitamisvahendite valikut. Eelteadmine tuleks kõnelejal referendi esmamainimisel koostöös vastuvõtjaga luua. Kõneleja mõistmiseks eeldatakse, et ta kasutab referendile esimest korda viidates võimalikult informatiivset väljendit, mis loob vastuvõtjale teadmise viidatava kohta. Alles pärast esmamainimist võib kõneleja referendile viitamisel liikuda alapeatükis 1.3.2. kirjeldatud lingvistiliste vormidega viitamisahelal edasi üldisemat tähendust kandvate väljendite poole.

Peategelase esmamainimiseks kasutavad 3. klassi õpilased 38%-l juhtudest ja 6. klassi õpilased 41%-l juhtudest ainult nimisõna *tüdruk*, *poiss*, *laps* (vt nt 12). On märkimisväärne, et 3. klassi õpilased annavad peategelasele 13%-l esmamainimise kordadest nime ja 6. klassi õpilased vaid 6%-l kordadest (vt nt 11).

(11) *Kord mängis **Bella** puul, kui järksu oks murdus* (6. kl)

(12) ***Tüdruk** läheb metsa ja ronib puu otsa* (3. kl)

Indefiniitse nimisõnafraasiga (*üks+ (adj+) N*) alustavad mõlema klassi õpilased peategelasele viitamist 38%-l kordadest (vt nt 13). Definiitse nimisõnafraasiga (*see+ (adj+) N*) alustavad vaid 6. klassi õpilased 1 korral (vt nt 14). Demonstratiivpronoomeniga fraasis ei eelda sõna *üks* kasutus vastuvõtjalt varasemaid teadmisi viidatava kohta. Sõna *see* kasutus aga eeldab, et kõnelejal ja vastuvõtjal on mingid ühised teadmised subjekti kohta. Kui 3. klassi õpilased kasutasid esmamainimisel demonstratiivpronoomeniga nimisõnafraasi vähem kui 6. klassi õpilased, siis demonstratiivpronoomeni ja adjektiiviga nimisõnafraasi kasutavad nad rohkem kui 6. klassi õpilased (vt nt 15).

(13) *Üks tüdruk mängis puu otsas* (3. kl)

(14) *See tüdruk ronib puu otsas* (6. kl)

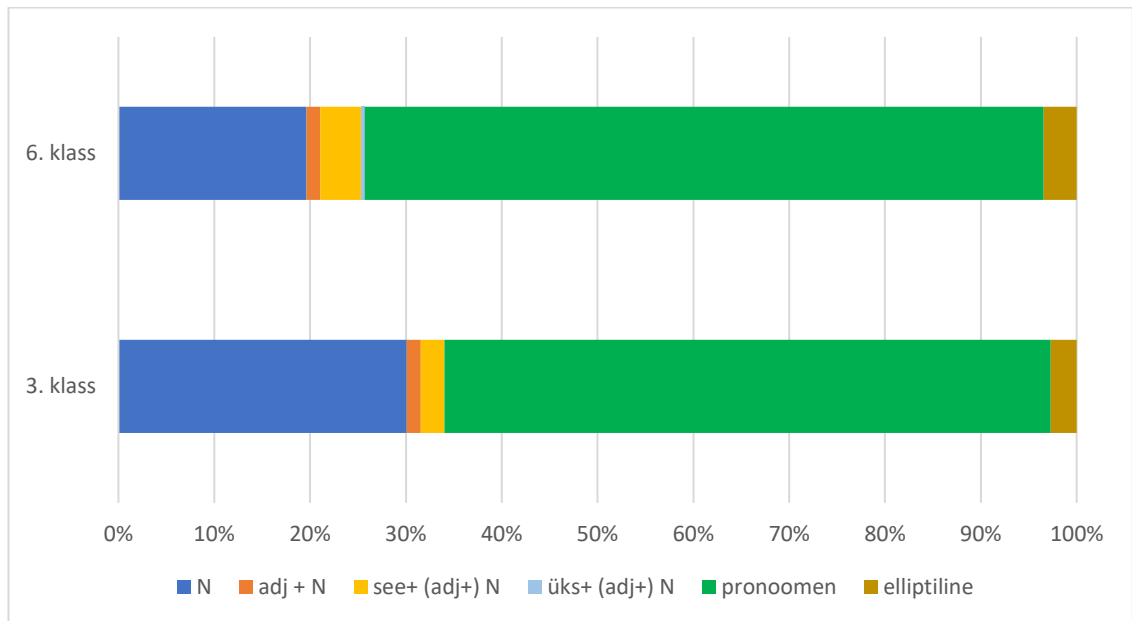
(15) *Ükskord elas üks väike tüdruk, kelle nimi oli Mia* (3. kl)

Omadussõnaga nimisõnafraasi kasutavad peategelase esmamainimiseks mõlema klassi õpilased kolmel korral (vt nt 16). Pronoomeniga alustavad mõlema klassi õpilased vaid ühel korral (vt nt 17; 18).

(16) *Väike tüdruk ronis puu otsa* (3. kl)

(17) *Ma läksin puu otsa* (3. kl)

(18) *Siin ta ronib puu otsas* (6. kl)



Joonis 5. Peategelasele viitamine järgnevatel lausungites.

Kui peategelase esmamainimisel narratiivis kasutavad õpilased enim nimisõnafraase ja väga vähe pronomeneid, siis selleks, et peategelasele loo jooksul uuesti viidata, kasutatakse ootuspäraselt just pronomeneid: 3. klass 63% ja 6. klass 70% (vt joonis 5.). Gundeli jt teooria (vt alapeatükk 1.3.2.) kinnitab, et kolmanda isiku pronomeni viidatakse ainult varem mainitule. Eesti keeles ei ole võimalik asesõnaga sugu eristada, nagu näiteks inglise keeles (*he, she, it*). Seetõttu on narratiivis, kus esineb mitu tegelast, keeruline neid asesõnaga viidates eristada. Kuna peategelane on loos fookuses, siis tema nimetamiseks kasutavad õpilased kindlamalt asesõna *ta, tema* ja kõrvaltegelastele viitamiseks kasutatakse rohkem nimisõnafraase (vt joonis 5; joonis 9), mis teeb nendest rääkimise ja nende eristamise lihtsamaks (vt nt 19).

(19) *Hambaarst vaatas ta hambaid ja ütles talle, et tal tuli ainult hammas ära.*
(6. kl)

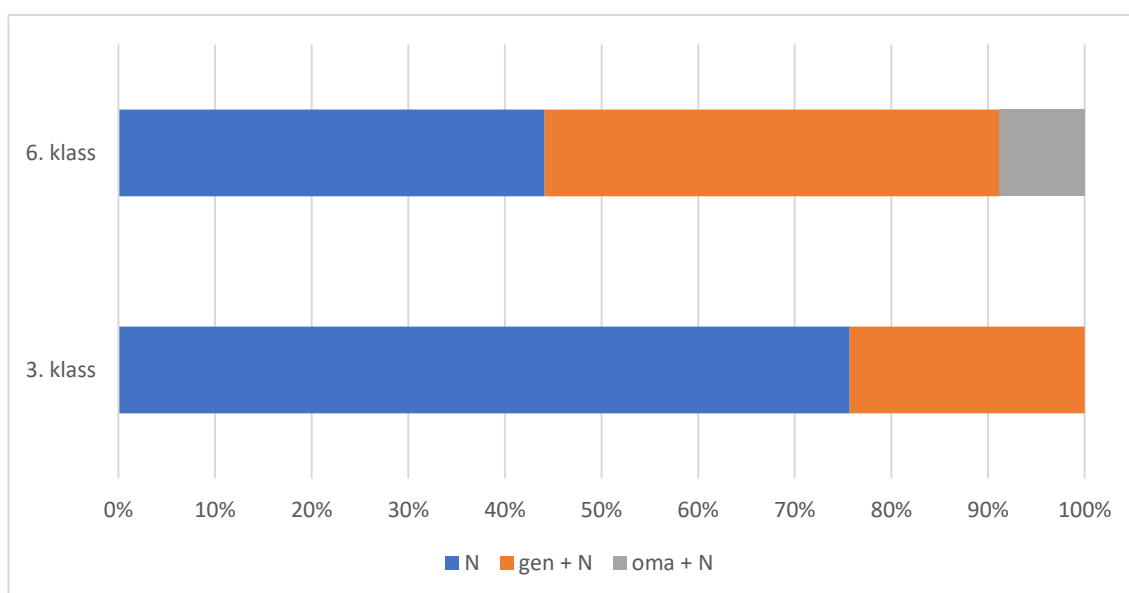
Kasutuselt ei kao ka nimisõnaga viitamine, kuid selle osakaal väheneb võrreldes esmamainimisega. Nimisõna ja nimega järgnevat viitamist kasutavad 3. klassi õpilased 30%-l kordadest ja 6. klassi õpilased 20%-l kordadest. Omadussõnaga nimisõnafrasiga viitavad mõlema klassi õpilased peategelasele uuesti 1%-l kordadest.

Pikemaid nimisõnafaase kasutatakse hilisemal peategelasele viitamisel vähem kui esmamainimisel (vt joonis 4; joonis 5.). Kuna need fraasid on informatiivsed, siis eelistatakse neid kasutada esmamainimisel, kuid hiljem puudub põhjus kordamiseks. Definiitset nimisõnafaasi sõnaga *see* kasutavad 3. klassi õpilased siiski uuesti viitamisel 3%-l kordadest ja 6. klassi õpilased 4%-l kordadest. Indefiniitset nimisõnafaasi sõnaga *üks* ei kasuta 3. klassi õpilased peategelasele uuesti viitamisel kordagi, 6. klassi õpilased kasutavad 2 korral.

Üheks tegelasele viitamise võimaluseks on ka väljajätt, mille puhul siis tegelasele viitamiseks ei kasutata ühtegi fraasi, vaid tegelasele viitab õiges pöördes verb. Peategelasele viitamisel on olulisel kohal elliptilised lausungid, kus tegelasele viitab ainsuse 3. pöördes verb (vt nt 20).

(20) *Tal tuli hammas ära ja hakkas nutma* (3. kl)

Selliseid väljajätte kasutatakse ainult siis, kui eelnevalt on vastavast tegelasest juttu olnud ning talle on mingisuguse nimisõnafaasiga juba viidatud. 3. klassi õpilased kasutavad peategelasele viitamiseks väljajätte 3%-l viitamiskordadest ja 6. klassi õpilased 4%-l kordadest.



Joonis 6. **Emma esmamainimine.**

Emal ilmub pildiseeriasse esimese kõrvaltegelasena ja teda on mainitud vähemalt korra igas uuritud narratiivis. Emal esineb 12 pildist 4-l. Emal esmamainimise puhul on analüüsis jagatud nimisõnafraasi kategooria omakorda kolmeks: nimisõnafraas (vt nt 21), genitiivtribuudiga nimisõnafraas (vt nt 22) ja *oma* täiendiga nimisõnafraas (vt nt 23).

(21) *Emal jooksis tema juurde ja proovis verd kinni pidada* (6.kl)

(22) *Aga siis tuli ta emal ja viis ta koju* (3. kl)

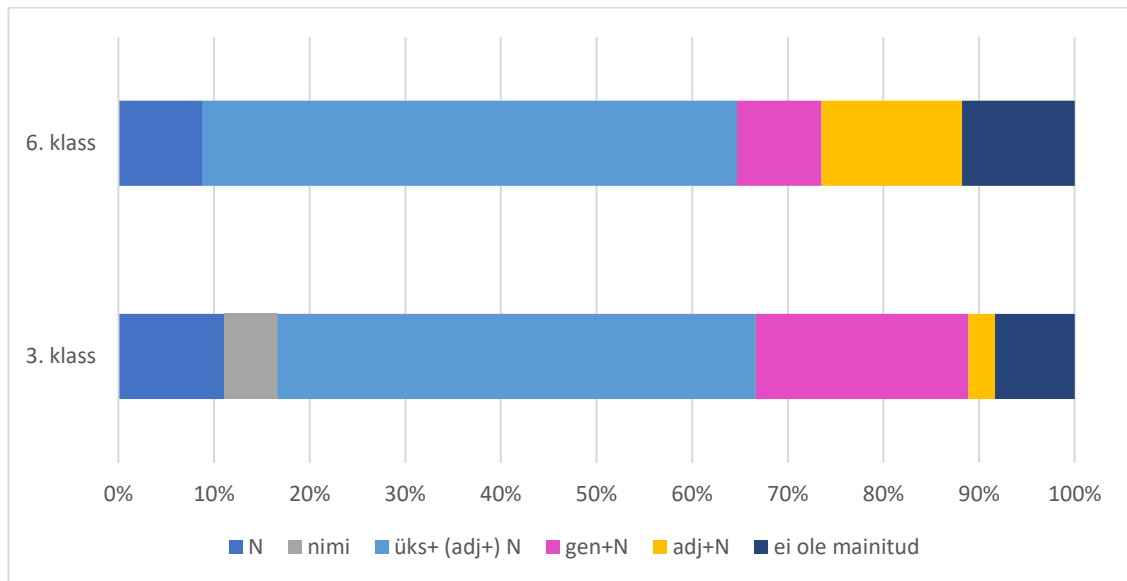
(23) *Ja siis ta kutsus oma emal* (6. kl)

3. klassi õpilased kasutavad emal esmamainimisel nimisõnafraasi 76%-l kordadest ja genitiivtribuudiga nimisõnafraasi 24%-l kordadest. Genitiivtribuudina esineb lisaks asesõnale *ta/tema* ka nimisõna *tüdruk* (vt nt 24).

(24) *Tüdrukul emal tuli õue ja viis tüdruku tuppa* (3. kl)

6. klassi õpilased kasutavad emal esmamainimiseks nimisõna (44%) ja genitiivtribuudiga nimisõnafraasi (47%) võrdselt. II kooliastme loodud narratiivides esineb emal esmamainimisel kolmel korral (8%) *oma* täiendiga nimisõnafraas (vt nt 23), mida I kooliastme narratiivides ei esinenud kordagi.

Emale viitamiseks kasutavad õpilased enim ainult nimisõnaga viitamist, sest peategelase kõrval on emal staatus lihtsasti mõistetav. Ta on keegi, kes tuleb last aitama ja lohutama, ning ei vaja seetõttu pikemat selgitavat viidet.



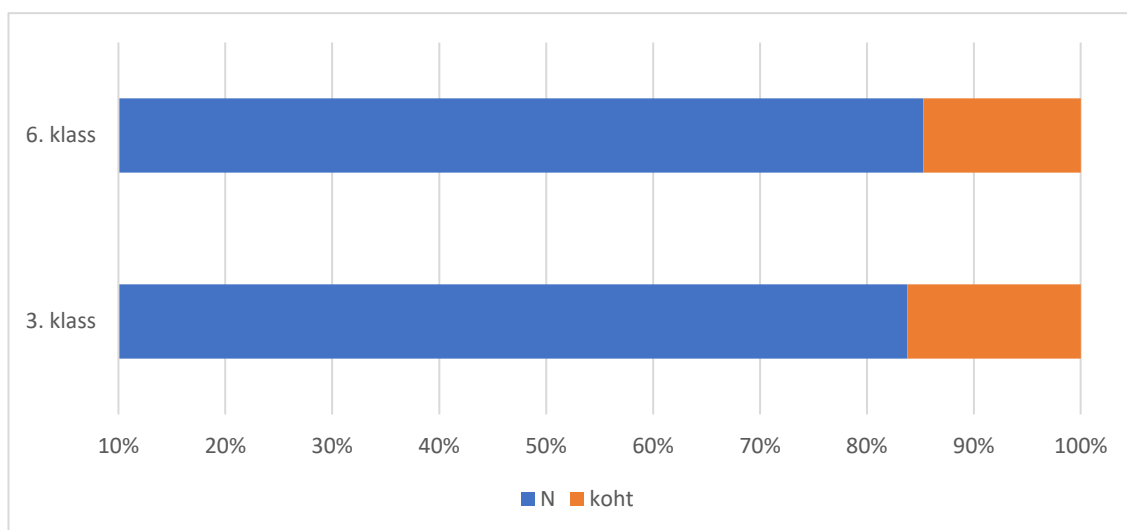
Joonis 7. **Poisi esmamainimine**

Poiss on kõrvaltegelane, kes ilmub narratiivi 7. pildil. Kahe vanuseastme narratiivide kokkuvõttes ei esinenud poissi tegelasena seitsmes loos (3. klassis kolmes jutus ja 6. klassis neljas jutus). Poisi esmamainimiseks on kasutatud kuut erinevat viitamismahendit. Nimisõnakategooria on ka poisi esmamainimiste puhul jagatud alakategooriateks: üks + nimisõna (vt nt 25), üks + adjektiiv + nimisõna (vt nt 26), nimisõna (vt nt 27), genitiivtribuudiga nimisõnafraas (vt nt 28), nimi (vt nt 29), adjektiiviga nimisõnafraas (vt nt 30)

- | | |
|---|---------|
| (25) Tema kõrval istus üks poiss | (3. kl) |
| (26) See väike tüdruk sai tuttavaks ühe väikse poisiga | (6. kl) |
| (27) Kui kõik oli valmis, siis oli laps õnnelik ja tal tuli vend vastu | (6. kl) |
| (28) ja Lota vend küsis Lotalt | (3. kl) |
| (29) Siis läksid ema ja Mia ja isa ja Joonas koos arstile | (3. kl) |
| (30) Ja siis suurem poiss narrib teda | (6. kl) |

Kõige rohkem (41%-l) kasutasid mõlemad vanuseastmed oma narratiivides poisi esmamainimiseks demonstratiivpronoomeniga *üks* nimisõnafraasi (vt nt 25; 26). Genitiivtribuudiga nimisõnafraasi kasutas 3. klass esmamainimisel 22%-l kordadest ja 6. klass 8%-l kordadest. Ainult nimisõnaga viitamist kasutasid mõlemad vanuseastmed pea võrdselt. Adjektiiviga nimisõnafraasi kasutas 3. klass ühel korral, 6. klass aga viiel korral. Nimeliselt identifitseerisid poissi ainult 3. klassi õpilased (vt nt 29).

Suuremate erinevustena võib poisi esmamainimisel veel välja tuua selle, et genitiivtribuudiga nimisõnafraasiga viitamist kasutavad 3. klassi õpilased rohkem kui 6. klassi õpilased (vt nt 28). Nad seovad uue tegelase esmamainimisel juba tuntud peategelasega. Teise olulise erinevusena paistab silma, et 6. klassi õpilased kasutavad poisi esmamainimiseks rohkem omadussõnaga nimisõnafraase (vt nt 30) kui 3. klassi õpilased.



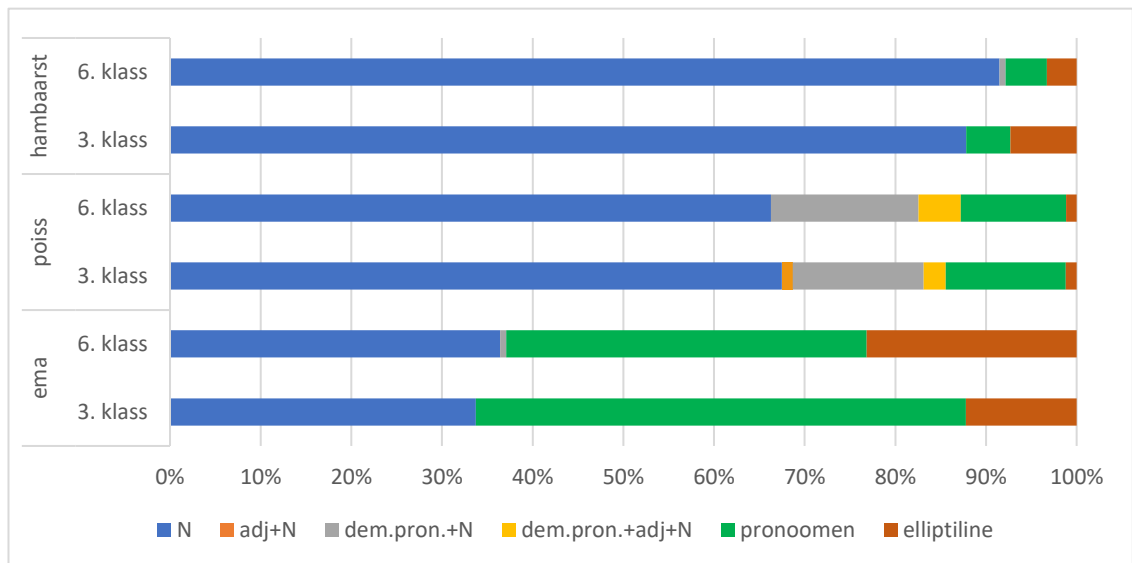
Joonis 8. Hambaarsti esmamainimine.

Hambaarst ilmub pildiseeriasse viimase kõrvaltegelasena. Tema nägu pole ühegi pildi peal näha, ta esindab loos institutsiooni, mitte niivõrd tegelast kui inimest. Hambaarsti esmamainimiste analüüsimisel selgus, et õpilased kasutasid temale esimest korda viidates vaid nimisõna. Kuna tulemustest selgus, et hambaarsti (vt nt 31) asendati esmamainimisel mitmel korral haigla või kiirabiga ehk kohaga (vt nt 32), siis on see eristatud ka joonisel 8.

(31) *Ema helistas **hambaarstile** ja küsis, millal aega saab* (3. kl)

(32) *Siis ema helistas **haiglasse*** (6. kl)

3. klassi õpilased kasutasid esmamainimisel nimisõna 84%-l kordadest ja 6. klassi õpilased 86% kordadest. Kohale viitamist kasutasid 3. klassi õpilased 16%- l esmamainimistest ja 6. klassi õpilased 14%-l esmamainimistest.



Joonis 9. Kõrvaltegelastele viitamine järgnevas lausungites.

Emale viitamine

Emale pärast esmamainimist uuesti viitamiseks kasutavad 3. klassi õpilased 54%-l pronomeni, 34%-l nimisõna ja 12%-l jääb ema alusena märkimata ehk on elliptiline. 6. klassi õpilased kasutavad 40%-l pronomeni, 36%-l nimisõna, 1%-l demonstratiivpronomeni nimisõna fraasi ja 23%-l elliptilist alust.

Pronomeniga viitavad emale rohkem 3. klassi õpilased. 6. klassi õpilased oskavad narratiivi kulgu jutustamise ajal jälgida ning märkavad, et peategelasele ja kõrvaltegelastele sarnase pronomeni viitamine muudab sisu mõistmise keeruliseks. Seepärast otsustavad nad peategelasele, kes esineb igal pildil, viidata pronomeni ja harvem esinevatele kõrvaltegelastele viidata informatiivsema väljendiga (v nt 33).

(33) *Ta **ema** tuli, vaatas, mis taga juhtus ja kas tal on hambad terved* (6. kl)

Kuigi toodud näitelause on ema alus, siis jääb ta peategelasega võrreldes ikkagi kõrvaliseks tegelaseks. Keskne tegelane lauses on peategelane, kellele viidatakse pronoomeniga *ta*.

6. klassi õpilaste kasutatud demonstratiivpronoomeniga nimisõnafraasiga viitamine eeldab seda, et õpilane jutustajana on loonud vastuvõtjale eelneva teadmise referendi kohta (vt nt 34).

(34) *Siis nad läksid koju ja **see ema** helistas arstile* (6. kl)

6. klassi õpilased kasutavad emale viitamiseks rohkem väljajättelisi ehk elliptilisi aluseid (vt nt 35) kui 3. klassi õpilased. Ema ilmub tegevustikku hetkel, kui viitamissüsteemis pole palju tegelasi. Temaga seotud tegevused toimub ajaliselt järjest ning seetõttu võib talle viidata vaid 3. pöördes oleva verbiga, alus pole vajalik.

(35) ***Ema** kuulis nutu häält ja **läks** lapse juurde ja **vaatas**, et lapsel jookseb suust verd, ja **viis** lapse koju.* (6. kl)

Näide 35 ilmestab seda, kuidas ema mainitakse alusena vaid korra ning temaga seotakse hiljem veel kolm tegevust, mille tegijana ema uuesti välja ei tooda. Pigem seostatakse tegevused lapsega, kes on fookuses peategelane. Ellipsi kasutus näitab 6. klassi õpilaste suuremat paindlikkust ja võimet valida eri viitamisvahendeid otstarbepärasemalt kui 3. klassi õpilased.

Poisile viitamine

Poisile uuesti viitamiseks kasutavad 3. klassi õpilased 67%-l nimisõna, 15%-l demonstratiivpronoomeniga nimisõnafraasi, 13%-l pronoomenit, 3%-l demonstratiivpronoomeni ja adjektiiviga nimisõnafraasi, 1%-l omadussõnaga fraasi ja 1%-l elliptilist alust. 6. klassi õpilased kasutavad poisile järgnevalt viidates 66%-l nimisõna, 16%-l demonstratiivpronoomeniga nimisõnafraasi, 12%-l pronoomenit, 5%-l

demonstratiivpronoomeni ja adjektiiviga nimisõnafraasi ja 1%-l on jäänud poiss alusena mainimata.

On jutustusi, kus poissi mainitakse vaid korraks (vt nt 36), kuid on ka neid, kus poiss saab olulise rolli peategelase uue sõbra, venna või mängukaaslasena (vt nt 37; 38; 39; 40).

(36) *Siis nad ootasid ukse taga, siis ootas veel keegi teine poiss ja siis arst kutsus neid sisse* (3. kl)

(37) *Kõrval on ka üks laps ja nad said sõbraks ja natuke mängisid omavahel* (3. kl)

Kuna 3. klassi õpilased annavad poisile sagedamini nime kui 6. klassi õpilased, siis võib väita, et viimased kohtlevad poissi rohkem kui tavalist kõrvaltegelast, kuid 3. klassi õpilased loovad poisile omaette rolli (vt nt 38; 39). Lisaks isiku tähtsustamisele aitab nime panemine vältida taas viitamisel tekkivat probleemi, sest selleks ajaks, kui poiss tegevustikku ilmub, on jutustajal olnud vaja juba viidata peategelasele, emale ja hambaarstile.

(38) *Siis läksid ema ja Mia ja isa ja Joonas koos arstile* (3. kl)

(39) *Siis loeb Pille koos emaga raamatut ja tema vend Jaagup koos isaga; Pille ja Jaagup räägivad* (3. kl)

Mõnes narratiivis ei viidata poisile kordagi asesõnaga, vaid alati nimisõna või nimisõnafraasiga. Kuna poiss on kõrvaltegelane, kes ilmub narratiivi alles neljanda tegelasena, siis võib ka temale pronoomeniga viitamine jutustaja jaoks tegelaste võrgustiku segamini lüüa. Kuna poiss esineb loos lühikest aega, siis otsustatakse talle viidata informatiivsema nimisõnafraasiga (vt nt 40).

(40) *Ooteruumis istus ka veel üks poiss ja poiss näitas väikesele tüdrukule oma suud, et mis poisil juhtus* (3. kl)

Demonstratiivpronoomeniga nimisõnafraasiga viitamist kasutavad 3. klassi ja 6. klassi õpilased pea võrdselt. Esmamainimisel kasutatakse fraasi esiosana sõna *üks*, sest see ei eelda vastuvõtjalt eelnevaid teadmisi referendi kohta ning on üldistav (üks poiss teiste seast) (vt nt 41; 42). Järgnevatel kordadel kasutatakse fraasi esiosana aga sõna *see*, sest nüüd on vastuvõtjal olemas vajalik eelnev informatsioon referendi kohta, kellele viidatakse (vt nt 41; 42).

(41) *Ta nägi **ühte poissi** koos tema isaga, aga **see poiss** ei meeldinud talle, **kuna see poiss** näitas kogu aeg keelt talle* (3. kl)

(42) *Ja seal oli veel **üks väike poiss** oma isaga, **see väike poiss** naeratas talle* (6. kl)

Hambaarstile viitamine

Hambaarstile pärast esmamainimist uuesti viidates kasutavad 3. klassi õpilased 88%-l nimisõna, 7%-l on alus jäänud mainimata ja 5%-l kasutatakse pronoomenit. 6. klassi õpilased kasutavad 91%-l nimisõna, 5%-l pronoomenit, 3%-l kordadest on alus elliptiline ja 1%-l kasutatakse demonstratiivpronoomeniga nimisõnafraasi.

Hambaarstile viitamiseks kasutavad mõlema klassi õpilased enim nimisõnafraasi (vt nt 43; 44)

(43) *Siis ta läks **hambaarsti** juurde, **hambaarst** vaatas ta hambad üle* (6. kl)

(44) *Pille viiakse **arsti** juurde* (3. kl)

Võrreldes nimisõnafraasiga viitavad nii 3. klassi kui ka 6. klassi õpilased hambaarstile pronoomeniga harva. Hambaarst on viimane kõrvaltegelane, kes piltidele ilmub, seega on enne teda juba mitme tegelase nimetamiseks võetud kasutusele pronoomenid. Hambaarsti tegevus on konkreetne ja ühene, ta esindab kindla eesmärgiga institutsiooni. Temale on selgem viidata nimisõnaga (vt nt 45).

(45) *Hambaarst hakkas tüdruku hambaid kontrollima, hambaarst kontrollis tüdruku hambaid ja hambaarst näitab tüdrukule pilti tema suust* (3. kl)

Kui aga eeldada, et ka näites 45 võiks jutustaja jätta nimisõna *hambaarst* ära ja kasutada ellipsit nagu emale viitamisel (vt nt 35), siis võib järeldada, et 3. klassi õpilased on teadlikud sellest, et tegelaste rohkus muudab vastuvõtja jaoks mõistmise keeruliseks ja jutustajatena üritavad nad viitamissuhteid selgemaks muuta kasutades nimisõna.

Hambaarsti tegevust väljendatakse narratiivis ka umbisikuliselt (vt nt 46). Tänu kontekstile on selge, et laps läks hambaarsti juurde, aga kabinetis toimuv on esitatud umbisikuliselt, sest see võimaldab jätta ära ühe tegelase viitamisahela.

(46) *Kõigepealt läks tüdruk hambaarstile; seal vaadati tal hambaid, siis näidati tüdrukule, millised tal hambad on* (3. kl)

Kui võrrelda omavahel peategelasele viitamist järgnevates lausungites ja kõrvaltegelastele viitamist järgnevates lausungites, siis kõrvaltegelastele viidatakse tagasi enamasti nimisõnaga, kuid peategelasele viidatakse uuesti rohkem pronoomeniga (vt joonis 5; joonis 9).

5. Arutelu

Käesoleva magistritöö raames uuriti 3. klassi ja 6. klassi õpilaste oskust luua suulist narratiivi pildikatsel abil. Mainitud klassid on vastavalt I ja II kooliastme lõpuklassid. Kuna nende kooliastmete lõpus ei ole õpilastel hinnatavaid lõpueksameid, siis ei pea nende õppeaastate jooksul toimuma konkreetset eksamiks valmistumisele suunatud õpet. I ja II kooliastmes võiks õpilaste keeleline areng olla mitmekesine ja kõigi nelja osaoskuse (kirjutamine, kõnelemine, kuulamine ja lugemine) arendamine saaks käia käsikäes. Siiski on põhikooli riiklikus õppekavas juba II kooliastmes peamine rõhk suunatud kirjaliku keelekasutuse arengule.

I ja II kooliastme eesti keele õpetus lõpeb tasemetööga. 2016. aasta eesti keele tasemetöö eristuskirja järgi on nii 3. klassi kui ka 6. klassi tasemetöö läbiviimise eesmärk anda nii õpilasele, tema vanemale, õpetajale, kooli kogukonnale kui ka riigile ausat, objektiivset ja võrreldavat tagasisidet õpilase ja õpetaja koostöös saavutatud pädevuste kohta. Mõlema kooliastme tasemetööd koosnevad kuulamis-, lugemis- ja kirjutamisülesannetest. (Tasemetöö erituskiri 2016) Antud magistritöö raames väärub märkimist asjaolu, et kuigi põhikooli riiklikus õppekavas on esitatud õpitulemused kõigi nelja osaoskuse kohta ja ka võõrkeeleeksam hõlmab endas kõigi nelja osaoskuse kontrollimist, siis emakeeles tehtav tasemetöö ei kontrolli õpilaste suulist keelekasutust kuidagi.

Käesoleva magistritöö kirjutamise aluseks on eelnevad narratiivi struktuuri ja viitamissuhteid uurinud tööd, põhikooli riiklikus õppekavas välja toodud I ja II kooliastme õpitulemused ja katsealuste koolide eesti keele ja kirjanduse õpetajate ja algklassiõpetajate nägemus suulise narratiivi osast igapäevases koolielus. Taustinformatsioonile ja kahes Lääne-Virumaa koolis läbiviidud katse tulemustele tuginedes võib väita, et õpilaste suulise jutustamise oskuse arengule pööratakse koolis vähem tähelepanu kui kirjaliku keelekasutuse arengule.

6. klassi õpilased peaksid lähtudes riiklikus õppekavas esitatud õpitulemustest olema saanud rohkem keelealast õpet kui 3. klassi õpilased ning see peaks olema mõjutanud ka nende suulist keelekasutust. Võrreldes 3. klassiga on nad vanemad, kogenenumad ja viibinud kauem koolikeskkonnas, mis peaks arendama õpilaste eneseväljendusoskust. Katse tulemused näitavad siiski mõneti üllatuslikult, et mõlema uuritud vanusegrupi, nii 3. klassi kui ka 6. klassi loodud suulised narratiivid on oma struktuurilt ja viitamissuhete süsteemilt sarnased. Ootuspäraselt on mõlema klassi õpilaste narratiividele iseloomulik suuline keelekasutus: lausungid on ebamääraste piiridega, kasutatakse palju suulisusele omaseid üleminekufraase ja siduvaid väljendeid, suulises tekstis on palju parandusi ja ümbertegemisi.

Õpetajate vastustest esitatud suulise narratiivi arengut puudutavatele küsimustele selgus, et otseselt suulist jutustamist koolis ei õpetata. Suuline keelekasutus on pigem õppevahend. Muidugi kasutavad õpilased terve koolipäeva jooksul kogu aeg suulist kõnet, kuid selle arendamisele ei pöörata eraldi tähelepanu. Õpilased jutustavad erinevate ainete raames ringi kodutööna õppida jäänud tekste ja eesti keele ja kirjanduse tundides pööratakse lähtuvalt õppekavast tähelepanu erinevatele kirjandusžanritele ja nende iseloomulikele joontele. Tänu viimasele kujuneb algklassi õpilasel esmane arusaam näiteks muinasjutust kui tekstiliigist. II kooliastmes pööratakse aga rohkem tähelepanu kirjalikule keelekasutusele, muu hulgas hakatakse harjutama kirjandi kirjutamist.

Kirjanduse tund annab hea võimaluse kaasata koolipäeva suulist jutustamist. Õpilased saavad ümber jutustada kohustuslikku lektüüri või lühemaid tekste. Nooremate kooliastmete õpetamisel võibki õppemeetodina kasutada pildipõhist jutustamist nagu tehti käesoleva uurimuse raames. Kui anda õpilasele ülesandeks jutustada, siis motivatsiooni tõstmiseks tuleks õpetajal põhjendada selle ülesande tagamaid ning viidata asjaolule, et korrektne suuline keelekasutus on sama oluline kui reeglitel põhinev kirjalik keelekasutus.

Analüüsides loodud suuliste narratiivide struktuuri selgub, et 3. klassi ja 6. klassi jutustused ei erine üheski aspektis märkimisväärselt. Mõlema klassi keskmine narratiivi

pikkus on sarnane, nad kasutavad ligikaudu sama palju ajaadverbe ja üleminekufraase, et narratiivi sisu struktureerida. Tulemustest selgus, et 6. klassi õpilased raamistasid oma narratiive konkreetse alguse ja lõpuga sagedamini kui 3. klassi õpilased. Põhjuseks võib olla see, et 6. klassi õpilased on saanud rohkem õpet erinevate kirjandusžanrite (sh narratiiv ja muinasjutt) iseloomulike joonte kohta.

Kui kahe klassi loodud narratiivid olid struktuurilt sarnased, siis ka viitamisvahendite kasutuses ei esinenud suuri erinevusi. Viitamiseks kasutati erinevaid vahendeid, kõik vahendid olid kasutatud ainult peategelasele viitamisel. Teistele tegelastele viitamiseks kõiki vahendeid ei kasutatud.

Esmamainimisel kasutati peategelasele, emale ja hambaarstile viitamisel enim nimisõnu. Peategelane on loo alguses ainus tegelane ning temale vaid nimisõnaga viitamine on arusaadav ka vastuvõtjale. Kuna kõnelejal ei ole vastuvõtjast rohkem infot, siis ei saa tekkida hilisemat suhtlustõrget. Ema ja hambaarst esindavad tegelastena kindlaid tüüpe, kelle eksistentsis ei teki ka lisatäpsustusteta kahtlust. Hambaarst esindab ravimist ja on selge, millega hambaarst tegeleb. Ema on lapse abistaja, lohutaja, kes tuleb kohale, kui lapsel on valu. Ema esmamainimisel kasutasid 6. klassi õpilased ka sõnaga *oma* nimisõna fraasi. See tähendab, et peategelasele viidati lause jooksul vähemalt kaks korda: esimest korda konkreetselt temast rääkides ja teisel korral viidates tema kaudu emale. Selline kellelegi teise kaudu viitamine eeldab keerulisema lausestruktuuri omandamist.

Peategelase esmamainimisel kasutas üks 3. klassi õpilane teistest uuritutest erinevalt viitamisvahendina asesõna *ma/mina* ja jutustas kogu narratiivi enda vaatepunktist. Vahetult enne loo lõppu muutub mina-tegelane tüdrukuks ehk 1. pööre muudetakse 3. pöördeks. Selline äkiline põhjendamatu muudatus viitamisvahendite süsteemis ühe narratiivi raames võib tuleneda sellest, et narratiivis oli palju tegelasi, kelle eristamine on keeruline rääkides lugu enda vaatepunktist.

Definiitse või indefiniitse demonstratiivpronoomeniga nimisõna fraasiga viidati peamiselt esmamainimistel. Definiitne nimisõna fraas sõnaga *see* eeldab vastuvõtjalt juba mingit teadmist viidatava kohta. Indefiniitse nimisõna fraasi (*üks+ (adj+) N*)

kasutus viitab aga sellele, et kõneleja ei eelda, et vastuvõtjal oleks temaga ühine varasem teadmine referendist. Ühist teadmist hakatakse koos looma. Jooniselt 9. on näha, et demonstratiivpronoomeniga nimisõnafraase (see + N) kasutavad järgnevatel mainimistel 6. klassi õpilased emale ja hambaarstile viitamisel ja mõlema klassi õpilased poisile viitamisel. 3. klassi õpilased kasutavad nimetatud fraase vähem ja viitavad rohkem kasutades pronoomeneid ja nimisõnu. Esmamainimisel kasutatakse enim demonstratiivpronoomeniga nimisõnafraasi poisile viitamisel. Temal ei ole narratiivi seisukohalt kindlat rolli, nagu on näiteks emal ja hambaarstil.

Hambaarstile esmaviitamisel kasutatakse ainult lihtnimisõnu. Eelnevas analüüsi osas on hambaarsti esmamainimiseks kasutatud nimisõnad jagatud ametinimetuseks ja kohaks. Kuna õpilaste jaoks töötab arst haiglas või kiirabis ja tema olulisus loos on ainult funktsionaalne, siis viitavad nad esmalt kohale ja alles seejärel täpsustavad, et minnakse siiski arsti juurde. Järgnevatel mainimistel viidati hambaarstile ka pronoomeniga, seega õpilased alustavad peatükis 1.3.2. kirjeldatud viitamisahelate kohaselt viitamist üldisest väljendist ja lõpetavad konkreetsema tähendusega väljendiga.

Lisaks nimisõnaga viitamisele kasutasid esmamainimisel mõlemad klassid ka genitiivtribuudiga nimisõnafraasi, kus nad sidusid uue referendi juba tuntud peategelasega. 3. klass kasutas sellist esmaviitamist rohkem poisile viitamisel. Kuna peategelane oli juba eelnevalt tuntud, siis selleks, et tegelaskonna suhteid vastuvõtjale selgitada, viitas jutustaja uuele tegelasele peategelase kaudu. Lisaks tegelaste rohkusele muudab poisi jutustusse liitmise keeruliseks ka asjaolu, et tal pole otsest seost ei peategelasega ega emaga. Poisi olemasolu narratiivis on vaja kuidagi põhjendada, seega seostab jutustaja ta esmamainimisel juba kõrge kättesaadavusastmega peategelasega. 6. klass kasutas genitiivtribuudiga nimisõnafraasiga esmamainimist rohkem emale viitamise puhul. Ema on loo tegelastest kõige lähemalt peategelasega seotud nii sisuliselt kui ka väliselt: ta on peategelasega suguluses ja ilmub loosse peategelase järel teisenä.

Tihe seos peategelasega ja kindel paiknemine narratiivis andis õpilastele võimaluse kasutada emale viitamiseks elliptilisi aluseid. 6. klass kasutab neid rohkem kui 3. klass. Ema ilmub narratiivi teisena, seega sel hetkel on viitamissüsteemis vaid kaks eristamist vajavat tegelast. Kuna ema tegevused toimuvad järjest, on ka alati uuesti alust mainimata tegevuse sooritaja selge. Ei kõnelejal ega vastuvõtjal teki raskusi arusaamisega, kuna ema tegevuste vahele ei sekku ükski teine tegelane. Kõneleja keskendub emale, räägib tema tegemistest ja alles seejärel liigub edasi järgmise pildi ja tegevuste juurde.

Joonis 9, mis kirjeldab viitamisvahendite osakaale hilisemal viitamisel kõrvategelastele, näitab selgelt, et nimisõnaga viitamine sõltub sellest, mitmendana referent narratiivi ilmub. Ema on esimene tegelane, kes peategelase kõrvale ilmub. Temale viidatakse nimisõnaga kogu loo vältel vähem kui pronoomeniga. Poiss siseneb narratiivi teise kõrvaltegelasena ja kolmanda tegelasena. Temale viitamiseks kasutavad jutustajad enam nimisõnafraase kui pronoomeneid. Kuna narratiivis on juba kolm erinevat referenti, siis üritab kõneleja neid vastuvõtja jaoks selgemalt eristada. Viimase tegelasena ilmub narratiivi hambaarst, kellele peamiselt viidataksegi vaid nimisõnaga. Pronoomenikasutus on temale viitamisel minimaalne.

Mida rohkem tegelasi on narratiivis juba olemas, seda keerulisemaks muutub asesõna *ta/tema* jagamine erinevate tegelaste vahel. Joonis 5. näitab, et antuse ahela põhjal rohkem fookuses olevale tegelasele ehk peategelastele viidatakse narratiivi kestel rohkem pronoomeniga kui nimisõnafrasiga. Kõrvaltegelastele viidatakse nimisõnaga, sest peategelane on terve loo vältel oluline tegelane, kõrvaltegelased vahetuvad ja neile on selgem viidata nimisõna või nimisõnafrasiga.

Katse tegemiseks valiti hambaarstil käimist kujutav pildiseeria, sest eeldatavasti on iga juba 3. klassi laps hambaarsti ise külastanud ning seega ei tekita piltidel toimuvad tegevused arusaamatusi. Võis arvata, et õpilastel tekkisid piltide vaatamise ajal seosed oma eelnevate kogemustega ning need peegeldusid ka jutustamisel. Oli õpilasi, kelle jaoks oli see tore narratiiv, kuid oli ka õpilasi, kes jutustasid, kuidas tüdruk haiget saab ja kardab. Pildiseeria valikut toetas ka see, et hambaarstil käimine on ajatu tegevus,

millega puutuvad kokku lapsed igas vanuses. Sõltuvalt oma kogemustest ja teadmistest sai iga laps piltidel toimuvat edasi anda.

Väikesed erinevused kahe klassi tulemuste lõikes viitavad sellele, et 6. klass pole kolme õppeaasta jooksul suurt hüpet suulise kõne arengus teinud. Samuti ei erine 6. klassi loodud narratiivid 3. klassi narratiividest ka sedavõrd, et saaks kinnitada nende kirjaliku keelekasutuse oskuse arengu mõju suulise narratiivi loomise oskusele. 6. klassi õpilased jutustasid natuke pikemaid narratiive kui 3. klassi õpilased ja raamistasid neid sagedamini alguse ja lõpuga (vt joonis 1; joonis 2). Pilte ja lausungeid siduvaid üleminekufraase kasutasid mõlemad klassid võrdselt (vt joonis 3). 6. klass kasutas oma narratiivide struktureerimiseks rohkem ajaadverbe kui 3. klassi õpilased, kuid erinevus ei ole ka selle aspekti puhul väga suur (vt joonis 3). Viitamisel oli mõlema klassi puhul kogu narratiivi jooksul fookuses peategelane, kelle esmamainimiseks kasutati rohkem nimisõnu ja hilisemaks mainimiseks pronoomeneid. 3. klass andis esmamainimisel nii peategelasele kui ka poisile nime, 6. klass identifitseeris nimega vaid peategelast. Kõrvaltegelastele viidati esmamainimisel enim nimisõnaga (ema ja hambaarst) või indefiniitse nimisõnafaasiga (poiss). Järgnevatel mainimistel sõltus viitamisvahendi kasutamine paljuski sellest, mitmendana tegelane loosse ilmus (vt joonis 9).

Lähtudes riiklikus õppekavas toodud õppesisust ja õpitulemustest, õpetajate arvamusest suulise narratiivi kohast kooliõppes, magistritöö raames läbi viidud katse tulemustest ja autori enda tähelepanekutest, võib järeldada, et suulise jutustamisoskuse arendamise huvides võiks I ja II kooliastmes jutustamisega rohkem tegeleda. Suuline eneseväljendus on oskus, mis jääb emakeele õppimisel sageli tagaplaanile, sest eeldatakse, et emakeelekõneleja oskab rääkida. Tähelepanu pööratakse grammatika- ja ortograafiaareeglitele ning arendatakse oskust luua kirjalikult sidusat teksti, sest seda kontrollib ka lõpueksam. Muidugi aitab nende oskuste arendamine kaasa ka suulise keele arengule, kuid nagu võõrkeeleeõppe põhjal võib väita, siis suulise kõne arendamisele aitab kõige rohkem kaasa keele praktiline kasutamine. Õpilane peaks saama klassiruumis võimaluse end suuliselt väljendada ning vajadusel ka abi ja tuge oma väljendusoskuse parandamisel.

Kokkuvõte

Käesolevas magistritöös uuriti I ja II kooliastme lõpuklasside ehk 3. klassi ja 6. klassi õpilaste suulise narratiivi loomise oskust lähtudes narratiivi struktureerimisest ja viitamissuhteid väljendavate vahendite kasutamisest.

Jutustamisoskus on üks keeleõppes arendatavatest osaoskustest, mis näitab inimese kognitiivset ja keelelist võimet vahendada oma mõtteid. Rohkem või vähem narratiivseid tekste loob inimene iga päev tuginedes siis oma fantaasiale, reaalselt toimunule või etteantud materjalile. Viimasel baseerub ka selle magistritöö raames tehtud katse. Iga õpilasega viidi läbi individuaalne pildikatse, mille jooksul näidati lapsele 12 pildist koosnevat seeriat ja paluti jutustada lugu.

Katse eesmärk oli võrrelda omavahel erinevate vanuseastmete jutustatud narratiive, vaadata nende struktuuri ja viitamissüsteemi. Põhikooli riikliku õppekava ja õpetajate arvamuse kaasamine uuringusse aitas selgitada välja, kas ja mil määral koolis tehtav töö arendab õpilaste suulise jutustamise oskust. Analüüsi aluseks on põhikooli riiklik õppekava, katsealuste koolide õpetajate arvamus suulise jutustamisoskuse kohast keeleõppes ja eelnevad narratiive käsitletud uurimused.

Loodud narratiivide uurimisel keskenduti kahele narratiivi koherentsuse ja kohesiooni loomise elemendile: struktuuri loovad vahendid ja viitamisvahendid. Struktuuri uurimisel keskenduti narratiivi raamile ning üleminekufraaside ja ajaadverbide kasutuse sagedusele. Viitamissuhete uurimisel vaadati erinevaid tegelastele viitamiseks kasutatud vahendeid. Töö tulemusena võib väita, et 3. klassi ja 6. klassi jutustamisoskus on sarnane. Uuritud narratiivide põhjal on võimalik välja tuua väikseid erinevusi kahe klassi lõikes. 6. klass jutustab mõnevõrra pikemaid narratiive kui 3. klass ja kasutab järjepidevamalt raamistamisvõtteid. Üleminekufraaside kasutamisel erinevusi ei esinenud. 6. klass kasutas oma narratiivides rohkem ajamäärsõnu kui 3. klass.

Viitamisvahendite kasutamisel olid erinevused kahe vanuseastme lõikes suuremad kui narratiivi struktureerimise puhul. Kokku viidati narratiivis neljale tegelasele kuuest ja kasutati erinevaid viitamisvahendeid (nimi, nimisõna, adjektiiviga nimisõnafraas, definiitne nimisõnafraas, definiitne nimisõnafraas adjektiiviga, indefiniitne nimisõnafraas, indefiniitne nimisõnafraas adjektiiviga, pronoomen, ellips). Kõiki nimetatud viitamisvahendeid kasutati vaid peategelasele viitamisel, teistele tegelastele viitamisel kõik väljendid ei esinenud.

Peategelasele viitamisel kasutati esmamainimisel rohkem nimisõnu ja järgnevatel mainimistel rohkem pronoomeneid. 3. klassi õpilased andsid peategelasele sagedamini nime kui 6. klassi õpilased.

Kõrvaltegelaste esmamainimiseks kasutati enim nimisõnu või indefiniitseid nimisõnafraase. Järgneval viitamisel kasutatud viitamisvahendi valik sõltus suuresti tegelase loosse sisenemise järjekorrast. Esimeste tegelaste viitamiseks kasutati rohkem pronoomeneid, viimastele tegelastele viitamisel rohkem nimisõnu. Uuritud 10 – 13-aastaste laste narratiivid ei erine suulise keelekasutuse poolest kuigivõrd täiskasvanute omadest. 6. klassi õpilaste jutustused on ootuspäraselt mõneti komplekssemad kui 3. klassi õpilaste jutustused. Nad kasutavad struktureerimiseks rohkem ajaadverbe ja varieerivad viitamisvahendeid.

Antud töö pakub põhja edasistele uurimustele, mis võiksid hallata laiemat valimit ning erinevaid lugusid. Lähemalt oleks võimalik uurida, kui palju ja kuidas õpetatakse koolis nii suulist kui ka kirjalikku narratiivi ja kuidas see õpetus peegeldub õpilaste oskustes. Lisaks võiks uurida konkreetse grupi narratiivi loomise oskust enne ja pärast õpetuse saamist. Teise suunana võiks edasistes uurimustes analüüsida seda, kui palju mõjutab õpilase suulise narratiivi loomise oskuse arengut kodune keel ehk uurida mitmekeelsetest peredest ja erineva keelise taustaga laste narratiivi loomise oskust.

Summary: Oral narrative skills among third and sixth grade students'

Narratives surround us all the time. Parents tell stories to their children and they in turn to their parents and others. We talk about daily events and read storybooks. This study focusses on oral narratives.

Talking is taken as a natural ability, but producing narratives is learnable. A popular belief holds that if a child is very talkative, then his/her oral language is well developed. In a school context, oral language is usually treated by teachers more as an instrument of learning than a learning aim of itself. Nevertheless, oral language use is an indicator of children's linguistic, cognitive and social development. Oral language skills are also key to academic achievement, and could be argued to merit more attention in the early years of school. Children's storytelling ability gives information about their oral language skills as well as constituting an important skill on its own.

The purpose of this study is to compare third and sixth grade students' storytelling ability. The focus in this thesis is on how school-aged children structure their oral narratives and how they refer to characters in the story. The means of structuring the narrative comprise the beginning and ending of the story, connectives used to shift from one picture or event to another, and temporal adverbs. Referring expressions comprise words and phrases, which are used to refer to the characters appearing in the story. In this analysis, the students' use of referring expressions was examined for first mentions and subsequent mentions of each character in the story.

This study draws on earlier research which has investigated narratives and child language, the national curriculum for primary school and an interview conducted with teachers of the participants in the study. The practical part of the research is a picture-based experiment, where children from third and sixth grades told a story based on twelve pictures about a girl, who falls, hurts her tooth and goes to the dentist.

The results shows similar storytelling ability among third and six graders. Only a few differences emerged between the narratives produced by the two groups. As expected, six graders' narratives are more complex and structured than third graders' narratives: they use more temporal adverbs and more varied referring expressions.

Six graders tell a slightly longer stories than third graders, and they are more consistent in framing the narrative with phrases marking the beginning and end of the narrative. No differences were found between usage of connectives between students at the two grade levels.

More nouns than other referring expressions are used for first mention of the main character: in Estonian, a bare noun is unmarked for definiteness. For the subsequent mentions, more pronouns are used because receiver has already knowledge about the reference – that accords to the givenness hierachy proved by Gundel, Hedberg and Zacharski (1993). Third graders give characters a name more often than sixth graders. For first mention of the sidecharacters, nouns and indefinite noun phrases are used most. The choice of referring expressions for subsequent mention of the sidecharacters depend on the order of mention of the character. For referring to characters entering the story early more pronouns are used, whereas characters entering the story later are referred to more often with nouns.

Third and sixth grade students' usage of words and phrases for creating a coherent story is similar to adult usage and does not develop much between two grades. This study complements earlier research, because of its focus on schoologed children's oral language and narrative skills.

Kasutatud kirjandus

Argus, Reili; Parm, Sirli 2010. Eesti keele ajakategooria omandamisest - ajavormid ja ajasõnad. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat, 6, 25-41.

Ariel, Mira 1999. The development of person agreement markers: From pronouns to higher Accessibility markers. Usage based Models of Language, 197-260.

Du Bois, John W. 1980. Beyond definiteness: The trace of identity in discourse. – The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production. Toim. Wallace Chafe, 203-274.

Gundel, Jeanette K.; Nancy Hedberg; Ron Zacharski 1993. Cognitive Status and the Form of Referring Expressions in Discourse. Language Vol. 69, lk 274-307.

Hall, Nigel 1998. Young Children as Storytellers. – From Facilitating Preschool Literacy. International Reading Association, 84.

Havelock, Eric 1991. The oral-literature equation: a formula for the modern mind. – Literacy and Orality. Toim. David R. Olson ja Nancy Torrance. Cambridge University Press, 21 – 22.

Hedberg, Natalie L.; Carol Stoel-Gammon 1986. Narrative analysis: clinical procedures. Topics in Language Disorders.

Hennoste, Tiit 2000. Sissejuhatus suulisesse eesti keelde. – Oma Keel 1.

Jansons, Airi 2001. Partikkel "siis" eesti suulises kõnes: üldiseloomustus ja funktsioonid. Bakalaureusetöö.

Kasik, Reet 2007. Sissejuhatus tekstiõpetusse. EV Haridus- ja Teadusministeerium ja Teadusfond. Tartu.

Kikas, Eve (toim) 2010. Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes. EV Haridus- ja Teadusministeerium, 227, 232, 242.

Kirsipuu, Helen 2012. Referentsiaalsete noomenifraaside omadused kirjalikes narratiivides. Magistritöö.

Kuuseoja, Marina 2014. Kuueaastaste kakskeelsete koolieelikute tekstiloome: jutustuste makro- ja mikrostruktuur. Magistritöö.

Labov, William; Joshua Waletzky 1997. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. Journal of Narrative and Life History, volume 7 (1 – 4). Toim. Allyssa McCabe, Michael Bamberg. Lawrence Erlbaum Associates, 15-19.

Lepajõe, Kersti 2012a. Kirjand väljendusoskuse peegeldajana: tekstisidusus. – Oma Keel 2.

Lepajõe, Kersti 2012b. Kirjand kui tekstiliik. Riigieksamikirjandite tekstuaalsed, retoorilised ja diskursiivsed omadused. Doktoritöö.

Lindström, Liina 2000. Narratiiv ja selle sõnajärg. – Keel ja Kirjandus 3.

Parm, Sirli 2012. Ajasõnad varasel perioodil eesti lapsekeeles. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 8, 159 – 212.

Parm, Sirli 2013. Eesti keele ajasõnade omandamine. Doktoritöö.

Petersen, Carole; Allyssa McCabe 1991. Linking Children`s Connective Use and Narrative Macrostructure. Developing Narrative Structure. Toim. Petersen C, Alyssa McCabe.

Peterson, Douglas B.; Sandra Laing Gillam; Ronald B. Gillam 2008. Emerging Procedures in Narrative Assessment: The Index of Narrative Complexity. Topics in Language Disorders, 28(2), 115-130.

PRÕK 2011 = Põhikooli riiklik õppekava. Vastu võetud 06.01.2011 nr 1; <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>. Vaadatud 10.03.2017.

PRÕK 2011 lisa 1. = Ainevaldkond „Keel ja kirjandus“. 6. jaanuari 2011. a määrus; <https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1290/8201/4020/1m%20lisa1.pdf#>. Vaadatud 10.03.2017.

Reuterstrandi, Siri; Jenny Wiki 2008. Ellis läheb hambaarsti juurde. Tallinn: Odamees.

Sawyer, R. Keith 2011. Improvisation and narrative. – Exploring children`s creative narratives. Toim. Faulkner, Dorothy; Elizabeth Coates.

Shapiro, Lauren R.; Judith A. Hudson 1991. Tell Me a Make-Believe Story: Coherence and Cohesion in Young Children's Picture-Elicited Narratives. Developmental Psychology.

Soodla, Piret 2011. Eesti laste pildipõhised narratiivid keelepädevuse näitajana üleminekul lasteaiast kooli. Doktoritöö.

Soodla, Piret; Eve Kikas; Renate Pajusalu; Aive Adamka; Sirli Zupping 2010.

Vahendamata ja vahendatud narratiiv laste kõnearengu hindamisel. Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat, 6, 277-296.

Tasemetöö eristuskiri 2016.

3. klass:

<http://www.innove.ee/UserFiles/Tasemet%C3%B6%C3%B6d/2016/3.kl%20eesti%20keele%20tasemet%C3%B6%C3%B6d/eristuskiri%202016.pdf>;

6. klass:

http://www.innove.ee/UserFiles/Tasemet%C3%B6%C3%B6d/2016/eTT_6kl_eesti_kee1.pdf

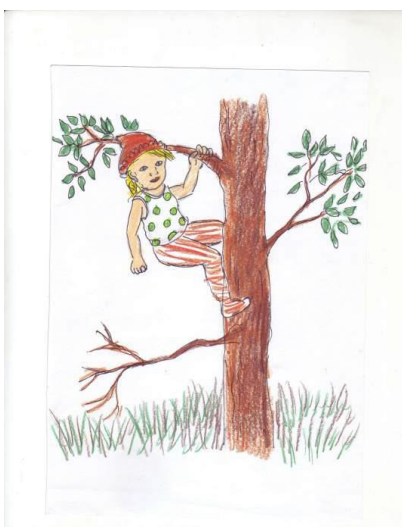
Vaadatud 17.04.2017.

Vija, Maigi 2005. Asesõnad ja isikuvõtamine lapsekeeles. Magistritöö.

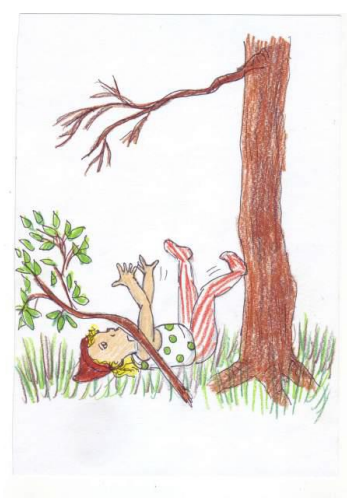
Väljataga, Märt 2008. Narratiiv. Keel ja Kirjandus, 8-9, 684-697.

Lisa 1. Pildiseeria

Pildid joonistas Merike Palopson lasteraamatu „Ellis läheb hambaarsti juurde“ põhjal.



1. pilt – Laps ronib puu otsa.



2. pilt – Oks murdub ja laps kukub puu otsast alla.



3. pilt – Laps nutab, sest tal jookseb suust verd/ ta sai haiget.



4. pilt – Ema tuleb lapse juurde ja lohutab teda.



5. pilt – Ema helistab hambaarstile.



6. pilt – Laps räägib vastuvõtutöötajale, mis juhtus.



7. pilt – Ema ja laps ootavad ooteruumis ja



8. pilt – Laps räägib poisiga, kes ka ootab järjekorras.



9. pilt – Laps kutsutakse arstikabinetti ja talle tutvustatakse töövahendeid.



10. pilt – Hambaarst parandab lapse hammast.



11. pilt – Hambaarst teeb lapse hammastest röntgenpildi ja näitab seda.



12. pilt - Lapse hammas on taas korras ja ta kohtub jälle juba tuttava poisiga.

Lisa 2. Info- ja nõusolekuleht lapsevanemale ja lapsele

Lapsevanema või seadusliku esindaja informeerimise ja teadliku nõusoleku leht.

Uuringu nimetus: Suulise narratiivi loomisoskusest I ja II kooliastmes

Uurimuse kirjeldus:

Olen Tartu Ülikooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja eriala magistrant Kaisa Seene ja viin oma lõputöö jaoks läbi katsed selleks, et selgitada välja, milliseid sõnu ja väljendeid lapsed kasutavad, kui nad jutustavad suuliselt lühikest lugu. Uuringu eesmärgiks on välja selgitada, kuidas lapsed I ja II kooliastmes oskavad liigendada suuliselt jutustatud lugu.

Selleks viin läbi pildikatsed Kunda Ühisgümnaasiumi ja Haljala Gümnaasiumi 3. ja 6. klassi õpilastega. Näitan lapsele pildiseeriat ning palun, et tema jutustaks mulle selle põhjal loo. Lindistan diktofoniga lapse jutustuse ning pärast kirjutan tema jutustatud loo arvutis üles. Iga salvestus saab lapse andmetele vastava koodi. Võtit, mille abil viin andmed kokku koodiga, hoian eraldi failis. Katse tulemusi ei kasutata lapse hindamiseks.

Tulemuste esitamisel võrdlen kahte uurimisgruppi ning ei võrdle, hinda ega analüüsi jutustusi individuaalselt.

Kõigi katse jooksul saadud andmete puhul tagan täieliku anonüümsuse. Õpilaste nimede asemel kasutan koodi ning tulemused esitan grupiti. Uurimistööga seotud andmeid hoian eraldi parooliga kaitstud arvutis. Kõik isikuandmetega seonduva hävitan hiljemalt augustis 2017, kui vastav uurimistöö on kaitstud.

Katses osalemine on vabatahtlik ja ohutu. Kuna katses osalejad on alaealised, siis on vajalik Teie nõusolek.

Teie nõusolek ei kohusta last katses osalema. Küsin lapselt enne katset samuti kirjalikku nõusolekut. Kui Te olete nõus sellega, et teie laps osaleb käesolevas uuringus, palun täitke ning tagastage all olev nõusolekuvorm.

Mina, olen nõus, et
minu poeg/tütar.....sündinud
.....osaleb uurimuses „Suulise narratiivi loomisoskusest I ja II
kooliastmes“.

Nõustun, et olen teadlik läbiviidava uurimistöö eesmärgist ja metoodikast ja kinnitan
oma nõusolekut selles osalemiseks allkirjaga.

Tean, et katsed puudutavate küsimuste korral võin pöörduda katse läbiviija Kaisa Seene
poole. Kaisa Seene, Tartu Ülikool, kaisaseene@gmail.com, tel. 53893464

Lapsevanema/eestkostja allkiri.....

Kuupäev, kuu, aasta

Uuritavale informatsiooni andnud isiku nimi ja allkiri.....

Kuupäev, kuu, aasta.....

Õpilase informeerimise ja teadliku nõusoleku leht.

Uuringu nimetus: Suulise narratiivi loomisoskusest I ja II kooliastmes

Uurimuse kirjeldus:

Uurin oma ülikooli lõputöö tarbeks kooliõpilaste jutustamise oskust eri vanustes. Katses osalevad Kunda Ühisgümnaasiumi ja Haljala Gümnaasiumi 3. klassi ja 6. klassi õpilased. Katse jooksul näitan Sulle pildiseeriat. Kui oled pildid läbi vaadanud, siis palun, et Sa jutustaksid mulle nende põhjal loo. Sinu jutustatud loo salvestan ning kasutan seda hiljem uurimistöös. Sinu jutustatud lugu ei kasutata Sinu hindamiseks.

Ma ei hoia Sinu nime koos salvestustega ega esita koos uurimistulemustega.

Sinu osalemine katses on vabatahtlik ja ohutu.

Tean, et katset puudutavate küsimuste korral võin pöörduda oma klassijuhataja või emakeeleõpetaja poole.

Mina,

.....

sündinud..... olen nõus osalema uurimuses „Suulise narratiivi loomisoskusest I ja II kooliastmes“

Õpilase allkiri.....

Kuupäev.....

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kaisa Seene (sünnikuupäev: 03.03.1993)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Suulise narratiivi loomisoskusest I ja II kooliastmes“, mille juhendaja on PhD Virve-Anneli Vihman,
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace`is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace`i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 16.05.2017