

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Liisi Laineste
Dialogiline lugemine keelelise arengu riskirühma kuuluvate laste
narratiivsete oskuste arendamisel
Magistritöö

Vastutav juhendaja: kaasprofessor Marika Padrik (PhD)
Juhendaja: logopeed Aile Tomson (MA)

Tartu 2026

Kokkuvõte

Dialogiline lugemine keelelise arengu riskirühma kuuluvate laste narratiivsete oskuste arendamisel

Käesolev uurimus käsitleb dialogilise lugemise mõju 5-aastaste keelelise arengu riskirühma laste narratiivsetele oskustele lasteaiakeskkonnas. Sekkumise eel ja järel hinnati laste narratiivseid oskusi, et võrrelda muutusi nii ümberjutustuses kui teksti mõistmises.

Tulemused näitasid, et kõigil kolmel lapsel paranes jutustuste makrostruktuur: nad töid selgemini esile sündmuste järgnevuse, konflikti ja lahenduse ning jutustused olid seetõttu terviklikumad ja kuulajale arusaadavamad. Samuti kasutasid lapsed rohkem sisemisi seisundeid ja reaktsioone väljendavat sõnavara, mis oli sekkumise üks keskseid eesmärke. Teksti mõistmisoskuses ei avaldunud kõigil lastel positiivset dünaamikat. Uuring näitab, et sihipärane ja järjepidev dialogiline lugemine toetab tõhusalt keelelise arengu riskirühma laste narratiivseid oskusi ning osutab suuremamahulise jätku-uuringu vajadusele.

Märksõnad: narratiiv, dialogiline lugemine, keelelise arengu riskirühm

Summary

Dialogic reading in the development of narrative skills of children at risk for language development difficulties

This study examined the impact of dialogic reading on the narrative skills of five-year-old children at risk for language development in a preschool setting. Children were assessed before and after the intervention to compare changes in both retelling and text comprehension skills. Results showed improvement in narrative macrostructure for all three children: the sequence of events as well as conflict and resolution were expressed more clearly, and overall story coherence and comprehensibility increased. Use of internal state and reaction vocabulary also grew, matching one of the main intervention goals. Comprehension outcomes were less consistent than production outcomes and there was no stable positive dynamics in this area. Overall, the findings suggest that structured and consistent dialogic reading effectively supports narrative subskills in children at linguistic risk while also highlighting the need for larger follow-up studies.

Keywords: narrative, dialogic reading, children at risk for language development difficulties

Sisukord

KOKKUVÕTE	2
SUMMARY	2
SISSEJUHATUS	4
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE	5
1.1 Raamatute ettelugemine lapse keelelise arengu toetamisel	5
1.2 Dialoogiline lugemine	5
1.3 Narratiivsed oskused koolieelses eas	7
1.4 Dialoogilise lugemise mõju narratiivsetele oskustele	8
2. MEETOD	10
2.1 Uuringu disain	10
2.2 Valim	11
2.3 Sekkumise kirjeldus	12
2.3.1 Ettevalmistus	12
2.3.2 Sekkumise läbiviimine	13
2.3.3 Mõõtevahendid	14
2.3.4 Andmekogumise protseduur	15
2.3.5 Andmeanalüüs	16
2.3.6 Uuringu eetika	17
3. TULEMUSED	17
3.1 Eelhindamise tulemused	18
3.2 Järelhindamise tulemused	20
4. ARUTELU	23
TÄNUSÕNAD	28
AUTORSUSE KINNITUS	29
KASUTATUD KIRJANDUS	30
LISAD	36
Lisa 1. MAIN (Linnupojad ja Kitsetalled)	36
Lisa 2. NHS-i eel- ja järelhindamisel kasutatud tekstid	38
Lisa 3. MAIN ja NHS hindamisprotokoll	41
Lisa 4. Laste ümberjutustused ning vastused mõistmisküsimustele eel- ja järelhindamisel	47
Lisa 5. Tundides kasutatud lood ja sõnavaratabelid	55
Lisa 6. Eel- ja järelhindamise tulemused tabelitena	62
Lisa 7. Refleksioon	63

Sissejuhatus

Lastele ettelugemise kasulikkuses ei ole vaja kedagi kaua veenda – ühel meelel on nii vanemad, õpetajad kui tugispetsialistid. Digitaliseerivas keskkonnas, kus laste tähelepanule konkureerib mitmeid üheaegseid ja kiires tempos vahetuvaid visuaalseid stiimuleid, on ühiselt veedetud aeg ja koos lugemine aina olulisema tähtsusega. Raamatute lastele kättesaadavaks tegemiseks viiakse läbi lugemist populariseerivaid projekte; lugemise tähtsust käsitletakse sageli nii teaduslikes kui ka populaarteaduslikes artiklites (Sikora *et al.*, 2019). Seetõttu ei seisne arutelu mitte küsimuses, kas lugeda, vaid kuidas lugeda nii, et see oleks kasulik, sisuline ja pikaajalise mõjuga (Fielding-Barnsley & Purdie, 2003; Mol & Bus, 2011).

Keeleliselt pädevaks kõnelejaks kujunemisel vajab laps nii suhtlusvõimalusi kui ka korrektseid keelemudeleid (Hoff, 2006), mida muuhulgas pakub kokkupuude raamatutega. Ettelugemise positiivset mõju on kirjeldatud mitmes pikiuuringus (Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal *et al.*, 1998; Oakhill & Cain, 2012). Näiteks Sénéchal ja LeFevre (2002) näitasid 5 aastat kestnud uuringus, et raamatute vaatamine koos vanemaga arendab sõnavara, tekstide mõistmist ning hilisemat lugemisoskust. On ka leitud, et regulaarne ettelugemine parandab narratiivide struktuuri ja sisu mõistmist, mis omakorda aitab kaasa ümberjutustusoskuse kujunemisele (Reese *et al.*, 2023). Tõhus lugemisolukord hõlmab dialoogilist suhtlust, kus täiskasvanu esitab küsimusi, kommenteerib loetut ning suunab last piltide ja sündmuste üle arutlema. Lapse aktiivne osalus ning ühistähelepanu toetab tema keelelist arengut (Whitehurst & Lonigan, 1998; Hargrave & Sénéchal, 2000) ning asetab nurgakivi terviklikule kognitiivsele, sotsiaalsele ja emotsionaalsele arengule (Reese, 2019).

Laste arengupotentsiaali toetamiseks on esmase tähtsusega soodne ja keeleliselt stimuleeriv suhtluskeskkond nii kodus kui ka lasteasutuses (Kütt, 2020; Rowe, 2012). Lasteaias kujundab laste suhtluskeskkonda õpetaja, kodus aga lapsevanemad ja teised pereliikmed. Üks viis soodsa keelekeskkonna loomiseks on teha seda jagatud, täpsemalt dialoogilise lugemise (DL) abil (Whitehurst & Lonigan, 1998; Pillinger & Vardy, 2022). Eestis pole seni läbi viidud empiirilisi sekkumisuuringuid, mille fookuses oleks DL mõju eelkooliealiste laste narratiivsete oskustele lasteaiakeskkonnas. Arvestades narratiivsete oskuste olulist rolli hilisemas lugemis- ja kirjutamisoskuse ning koolivalmiduse kujunemises (Alusharidusseadus, 2025), on vaja uurida selle tõenduspõhise meetodi rakendatavust ja tõhusust.

Käesolev uuring pakub praktilist teadmist rühmaõpetajatele ning lastevanematele riskirühma laste keelelise arengu toetamiseks. Uuritakse, kuidas DL mõjutab 5-aastaste

keelelise arengu riskirühma kuuluvate laste narratiivseid oskusi kontrollitud tingimustes. Tulemused aitavad hinnata DL meetodi tõhusust ning loovad aluse selle rakendamiseks ja kohandamiseks Eestis.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Raamatute ettelugemine lapse keelelise arengu toetamisel

Traditsiooniliselt võib eristada kahte peamist ettelugemise viisi: monoloogilist (täiskasvanukeskne ettelugemine; vt nt Dickinson & Smith, 1994) ja interaktiivset lugemist (lapse aktiivset osalust toetav lugemine; vt Dowdall *et al.*, 2020). Monoloogiline lugemine osutub sageli piiratuks keele aktiivse kasutamise seisukohalt. Interaktiivne lugemine seevastu hõlmab lapse aktiivset kaasamist, küsimuste esitamist, arutelusid ning loetu sidumist lapse kogemustega (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Ettelugemise mõju kujundavad mitmed tegurid. Esiteks on oluline lugemise regulaarsus – sagedane lugude kuulamine annab keelelist sisendit ja loob eeldused näiteks sõnavara laienemiseks (Mol & Bus, 2011; Noble *et al.*, 2019). Teiseks on tähtis raamatute valik (Cer, 2016). Eri žanre ja teemasid hõlmav ja lapsele jõukohane kirjandus pakub mitmekesist keelelist ja kognitiivset stimulatsiooni ning soodustab suhtlusoskuse ja kujutlusvõime arengut. Kolmandaks on oluline täiskasvanu ja lapse vahelise suhtluse kvaliteet. Ühistähelepanu ja emotsionaalne kaasatus loovad soodsa keskkonna, kus laps saab aktiivselt keelt kasutada (Hoff, 2021). Kui täiskasvanu reageerib lapse initsiatiividele sisukalt, toetab mõistmist kommentaaride ning laiendustega (Whitehurst & Lonigan, 1998) ning annab lapsele aega (vaata-oota-kuula põhimõte; OWL ehk *observe-wait-listen*; Girolametto & Weitzman, 2006), arendab see iseseisvat keelekasutust.

1.2 Dialogiline lugemine

Dialogiline lugemine (DL) on teaduspõhine meetod, mille eesmärk on muuta laps aktiivseks osalejaks lugemissituatsioonis. Meetodi töötas välja Grover J. Whitehurst kolleegidega ning selle keskne põhimõte on täiskasvanu ja lapse rollide järk-järguline nihe: täiskasvanu on aina enam küsija, kuulaja ja toetaja, laps aga ühe aktiivsem tähenduste looja ja jutustaja (Whitehurst *et al.*, 1988; Whitehurst & Lonigan, 1998). DL suurendab lapse keelelist aktiivsust, pakub lapse tasemele kohandatud keelelist sisendit ja pidevat tuge (*scaffolding*; Wood *et al.*, 1976), suunates tähelepanu olulisele, esitades jõukohaseid küsimusi, andes vahetut tagasisidet ja laiendades lapse ütlusi. See haakub Vygotsky (1978) lähima arengu

tsooni käsitlesega, mille kohaselt saavutab laps koostöös pädeva partneriga rohkem, kui ta suudaks üksi. Tuge vähendatakse järk-järgult lapse iseseisvuse kasvades, nii et väliselt juhitud tegevus muutub sammhaaval sisemiselt juhitud oskuseks. DL toetab ka sügavamalt tekstitöötlust, kuna laps peab loetu üle mõtlema, seda tõlgendama ja seostama oma varasemate teadmistega (Reese, 2019). DL-meetodi keskseteks strateegiateks on PEER, st täiskasvanu ja lapse suhtlustersükkel, ning CROWD, st kommentaaride ja küsimuste tüübid, mis toetavad lapse keelelist ja kognitiivset aktiveerimist.

1.2.1 PEER

PEER strateegia eesmärk on toetada lapse osalust raamatulugemisel ning pakkuda vahetult kohandatud keelelist sisendit.

Strateegia neli etappi – küsi, kinnita, laienda, korda – (*Prompt, Evaluate, Expand, Repeat*) moodustavad korduva tsükli, mille kaudu täiskasvanu (1) suunab lapse tähelepanu, (2) hindab tema vastuseid ning (3) annab tagasisidet ja laiendab lapse ütlusi, misjärel (4) suunab last seda kordama. Esimeses etapis (*Prompt*) esitatud küsimused ja kommentaarid suunavad last aktiivselt reageerima, mis on keele omandamise seisukohalt kriitilise tähtsusega, sest aktiivne keelekasutus on vajalik sisendi kinnistamiseks (Hoff, 2021). Teises etapis (*Evaluate*) kuulab täiskasvanu lapse vastuse ära ja annab kohe vahetut tagasisidet, kas see oli täpne, osaliselt täpne või vajab korrigeerimist. See valmistab ette järgmist sammu, kus täiskasvanu laiendab lapse vastust. Kolmas etapp (*Expand*) on keskse tähtsusega: täiskasvanu lisab uut sõnavara, täpsustab keelelist konstruktsiooni või tähendust. Uuringud on näidanud, et just selline laiendamine on üks tõhusamaid viise laste keele arengu toetamiseks (Justice & Ezell, 2002). Neljas etapp (*Repeat*) tähendab, et täiskasvanu palub lapsel pärast vastuse laiendamist korrata parandatud või täiendatud vastust, et uus keeleline teave kinnistuks (Whitehurst & Lonigan, 1998).

1.2.2 CROWD

Küsimused ja kommentaarid (*Prompt* PEER strateegias) jagunevad omakorda viieks ja on koondatud akronüümi CROWD alla (*Completion, Recall, Open-ended, Wh-questions* ja *Distancing*; vt Whitehurst & Lonigan, 1998). Nende sisuks on vastavalt lausete (1) lõpetamine, (2) meenutamine ning (3) avatud, (4) lühivastust eeldavad ja (5) lapse kogemusega seostavad küsimused ja kommentaarid (vt ka Rumm, 2020) ning need erinevad nii keelelise kui ka kognitiivse nõudlikkuse poolest. Lõpetamine ja meenutamine sobivad paremini siis, kui laps vajab rohkem tuge või alles tutvub looga; avatud ja kogemusega

seostavad küsimused eeldavad seevastu iseseisvamat mõtlemist, järeldamist ja pikemaid vastuseid. Seega ei ole CROWD jäik küsimuste loend, vaid raamistik, mis aitab täiskasvanul valida vastavalt lapse arengutasemele ja lugemise eesmärgile sobivaid küsimusi ja kommentaare. Karlep (1998), tuginedes van Dijki ja Kintschi teksti mõistmise mudelile, rõhutab, et teksti mõistmine ei piirdu otseselt väljendatud informatsiooni töötlemisega, vaid hõlmab tekstibaasi kujundamist ja selle alusel situatsioonimudeli loomist. CROWD aitab lapsel liikuda sõnasõnalisest tekstitöötlustest narratiivi põhjuslike seoste mõistmise ja loomeni.

DL-i rakendatakse peamiselt 4–5-aastaste lastega, kuid selle elemente saab kasutada ka noorematega. Näiteks 2–3-aastaste laste puhul keskendutakse eelkõige ühistähelepanu loomisele, lapse vastuste toetamisele ning jätku- ja laiendavate küsimuste esitamisele, kasutades valikuliselt ka CROWD strateegia elemente. Eelkooliealiste lastega rakendatakse CROWD-i terviklikult, et toetada nii mikro- kui makrostruktuuri kujunemist ja sündmustevaheliste seoste mõistmist (Zevenbergen *et al.*, 2003; Whitehurst & Lonigan, 1998; Towson *et al.*, 2017).

1.3 Narratiivsed oskused koolieelses eas

Eelkoolieas arenevad fonoloogilised, morfoloogilised, süntaktilised, semantilised ja pragmaatilised oskused, mis loovad aluse lapse suhtluspädevusele (Owens, 2020). Keeleline areng ei toimu isoleeritult, vaid sõltub otseselt lapse keelekeskkonnast ja suhtluskogemuste kvaliteedist (vt peatükk 1.1). Ka narratiivsete oskuste – narratiivide mõistmise ja loome – areng sõltub suurel määral nimetatud teguritest ning on oluline hilisema lugemis- ja kirjutamisoskuse ning koolivalmiduse kujunemisel. Uuringud on näidanud, et head narratiivsed oskused eelkoolieas ennustavad paremat lugemisoskust koolieas (Oakhill & Cain, 2012; Reese *et al.*, 2010) ja toetavad nii suulist kui ka kirjalikku keelekasutust (Hallap *et al.*, 2016). Narratiivi kaudu tõlgendab ja väljendab laps oma kogemusi, struktureerib teadmisi ning loob seoseid nähtuste vahel. Jutustamine on keerukas tegevus, milles lõimuvad keelelised ning mälu- ja mõtlemisprotsessid (Karlep, 1998; Hallap & Padrik, 2008).

Klassikalise nn jutugrammatika (*story grammar*) mudeli järgi koosneb narratiiv komponentidest nagu tegelased, tegevuskoht ja aeg, sündmuste järjestus, probleem ja selle lahendus (Stein & Glenn, 1979; vt ka nt Mäesaar *et al.*, 2012; Soodla, 2011). Narratiivis võib olla üks või enam episoodi (põhjuslikku ahelat alates algatavast sündmusest ja lõpetades lahendusega; vt Mäesaar, 2010).

Eristatakse mikro- ja makrostruktuuri tasandi narratiivseid oskusi. Makrostruktuur hõlmab loo üldist ülesehitust ja semantilist sidusust, sealhulgas selle loogilist kulgu ja narratiivskeemi järgimist; mikrostruktuur kirjeldab keelelisi vahendeid nagu sõnavara, lauseehitus, sidusvahendid ja grammatiline korrektsus. Laps ühendab jutustades need kaks tasandit (Berman & Slobin, 1994; Soodla, 2011). Uurijate vahel on üksmeel selles, et 5 aasta vanuses toimub oluline arenguline muutus narratiivsete oskuste arengus (Applebee, 1978; Mäesaar, 2010). 5–6-aastased lapsed suudavad luua juba suhteliselt terviklikke jutustusi, kus esinevad nii probleem kui lahendus (Stadler & Ward, 2005; Soodla, 2011).

Kõigi laste keeleline areng, sh narratiivsete oskuste areng ei kulge siiski ootuspäraselt. Keelelise arengu riskirühma kuuluvad hiliskõnelejad, samuti võivad raskused ilmneda kakskeelsetel lastel, kelle kokkupuude kummagi keelega on ebapiisav või tasakaalustamata (Paradis, 2010; Tomson, 2019). Raskused on sagedased ka lastel, kellel esinevad laiemad arengulised eripärad nagu tähelepanu- ja täidesaatvate funktsioonide häired või autismispektrihäire (Norbury & Bishop, 2003). Lisaks mõjutab narratiivsete oskuste kujunemist keskkond: piiratud keeleline sisend, vähene kokkupuude raamatutega ning madalam sotsiaalmajanduslik taust (Hoff, 2006). Just selliste laste puhul ei ole alati otsene logopeediline teraapia vajalik; neid saab toetada keskkonna kujundamise kaudu. Tõenduspõhised sekkumised nagu DL aitavad arendada nii jutustamisoskust kui ka tekstimõistmist, toetades lapse koolivalmidust ja edasist õpiteed.

1.4 Dialogilise lugemise mõju narratiivsetele oskustele

Uuringud näitavad, et DL toetab laste narratiivseid oskusi, eelkõige sõnavara ja mõistmist, kuid mõju sõltub valimist, sekkumise kestusest ja kasutatud mõõdikust (Dowdall *et al.*, 2020; Pillinger & Vardy, 2022). DL on efektiivne ka keelelise arengu riskirühma kuuluvate laste puhul. Zevenbergen jt (2003) uurisid HeadStart programmis osalevaid madalama sotsiaalmajandusliku taustaga 4-aastaseid lapsi ning 30-nädalase sekkumise järel ilmnes, et DL-grupi laste narratiivides esines rohkem tegelaste sisemiste seisundite ja reaktsioonide kirjeldusi, samuti kasutasid nad sagedamini dialoogi kui kontrollgrupp. DL rikastab sõnavara (Hargrave & Sénéchal, 2000) sh emotsioonidega seotud sõnade osas eelkõige siis, kui täiskasvanu juhib tähelepanu tegelaste tunnetele ja nende põhjustele (Kogan, 2024). Sarnasele järeldusele jõudsid Whitehurst jt (1994), kelle uuringus paranes madalama sotsiaalmajandusliku taustaga eelkooliealiste laste väljenduskeel ja sõnavara juhul, kui sekkumisse kaasati süsteemselt nii kodu kui ka lasteasutus. Ka Ramsey jt (2021) leidsid, et

DL avaldab positiivset mõju keelelise arengu riskirühma kuuluvate laste narratiivsetele oskustele. Uuringud (nt Grolig, 2020) on lisaks sedastanud muutusi narratiivide mõistmises. Reese (2019) toob esile, et DL aitab lastel omandada sündmuste järjestamise ja põhjuse-tagajärje seoste väljendamise oskusi.

Tavapärases ettelugemisolukorras küsivad täiskasvanud kõige sagedamini lühivastust eeldavaid küsimusi, kuid need nõuavad enamasti lapselt väiksemat kognitiivset ja keelelist panust kui harvem kasutatavad miks- ja kuidas-küsimused (Deshmukh *et al.*, 2019). Lapse maksimaalseks toetamiseks lühivastustega küsimustest ei piisa; suurim arenguline kasu ilmneb siis, kui kasutada kõiki CROWD küsimusetüüpe kombineeritult (Whitehurst & Lonigan, 1998; Hargrave & Sénéchal, 2000). Näiteks meenutamise küsimused aitavad lapsel taastada tekstibaasi, juhtides tähelepanu sellele, kes loos tegutses, mis juhtus, mis järjekorras sündmused aset leidsid ja miks need aset leidsid. Need toetavad makrostruktuuri ja episoodilise järgnevuse märkamist ning sõnastamist, aidates lapsel kujundada terviklikumaid ja detailsemaid narratiive. Tulemusi mõjutab ka see, mitu korda sama teksti loetakse ja kui paindlikult täiskasvanu seda lapse tasemele kohandab. Sénéchali (1997) uuring näitas, et sama raamatu kolmekordne ettelugemine 3- ja 4-aastastele lastele toetas sõnavara omandamist rohkem kui ühekordne lugemine ning korduslugemine koos küsimuste esitamisega oli sõnavara seisukohalt veelgi tulemuslikum. Hargrave ja Sénéchal (2000) leidsid, et samade raamatute korduv ja dialoogiline lugemine andis suurema kasu keelelise arengu riskirühma kuuluvate eelkoolilaste puhul kui tavaline ettelugemine. Seejuures on läbivalt oluline ettelugemise kvaliteet. Seega on põhjendatud soovitus lugeda sama teksti korduvalt ning asjakohane on ka sõnastuse, tempo ja küsimuste kohandamine vastavalt lapse vanusele, keeleoskusele ja vajadustele.

Samas ei kulge narratiivsete oskuste areng DL sekkumiste puhul alati kõigis valdkondades võrdselt. Lever ja Sénéchal (2011) uurisid 5–6-aastaste laste narratiivide struktuuri enne ja pärast 8-nädalast sekkumist ning leidsid, et DL parandas tulemusi, kuid mõju ilmnis selgemalt ümberjutustustes kui iseseisvalt loodud narratiivides. Grolig (2020) viis Saksamaal läbi pool aastat kestnud sekkumisuuringu 201 eelkooliealise lapsega. Tulemused näitasid lühiajalist mõistmise paranemist, kuid jutustamise osas olulist mõju ei ilmnenu. Rogoski ja Flores (2021) sedastasid, et DL sekkumine parandas eeskätt laste narratiivide semantilist sidusust, kuid sõnavara osas olulisi muutusi ei ilmnenu. Wagner ja Quinn (2019) rõhutavad, et DL uuringutes mõõdetavad muutujad on teineteisest sõltuvad (nt sõnavara ja mõistmine), kuid siiski eraldiseisvad osaoskused. Lühiajalised sekkumised ei pruugi näidata alati positiivset mõju kõikidele mõõdetavatele muutujatele, sest mõõdikud

pole piisavalt tundlikud ja DL ei avalda isoleeritud mõju ainult ühele osaoskusele, vaid tervele keeleliste oskuste kompleksile. Seega osutavad senised uuringud kahele olulisele asjaolule. Esiteks avaldub DL mõju sagedamini nendes osaoskustes, mis on sekkumise otseseks fookuseks. Teiseks võivad loome- ja mõistmisoskused või makro-ja mikrostruktuuri näitajad muutuda erinevas tempos. See on oluline ka käesoleva uurimuse seisukohalt.

Rahvusvahelises teaduskirjanduses on DL-i tõhusust laialdaselt uuritud, kuid Eesti kontekstis on empiirilisi sekkumisuuringuid seni vähe. Koduse keelekeskkonna teemat on uurinud Kuperjanov (2019), kes tõdes, et keelekeskkond (mille mõõduks oli täiskasvanute voorude ja sõnade hulk) on positiivselt, kuigi statistiliselt ebaoluliselt seotud 5-6-aastaste laste ekspressiivse sõnavaraga. Ettelugemise võimalikku arendavat rolli on Eesti kontekstis rõhutanud Märtsin (2022), kelle tegevusuuring näitas, et regulaarse ettelugemisperioodi järel paranesid 5–7-aastaste laste kuulamisülesannete tulemused. Samas ei väljendu teoreetilised teadmised alati praktikas. Rumm (2020) leidis, et Tartu lasteadeade õpetajad kommenteerisid raamatuid neid koos lastega vaadates, kuid tegid seda pigem intuiitiivselt ning lapse kõnearengu taset arvesse võtmata. DL-i süsteemne rakendamine muudaks lugemisolukorrad teadlikumaks ja eesmärgipärasemaks. Arvestades, et Eestis napib uuringuid DL-i mõjust laste narratiivsetele oskustele, on käesolev uuring esimene samm selles suunas.

Teoreetiline ülevaade osutab, et narratiivsed oskused kujunevad tihedas seoses lapse keelekeskkonnaga ning et DL on tõenduspõhine viis toetada nii jutustamisoskust kui ka teksti mõistmist, sh keelelise arengu riskirühma kuuluvatel eelkooliealistel lastel. Samal ajal ilmneb Eesti kontekstis selge uurimislünk, sest DL-i mõju laste narratiivsetele oskustele lasteaiakeskkonnas on vähe uuritud. Käesoleva magistritöö eesmärk on uurida, kas ja kuidas DL arendab 5-aastaste keelelise arengu riskirühma kuuluvate laste narratiivseid oskusi.

Teoreetilisele ülevaatele toetudes on uurimisküsimused järgmised:

- (1) Kuidas mõjutab dialoogiline lugemine laste jutustamisoskust?
- (2) Kuidas mõjutab dialoogiline lugemine laste tekstimõistmisoskust?
- (3) Kuidas mõjutab dialoogiline lugemine emotsioone ning vaimseid tegevusi (tegelaste sisemisi tundeid ja reaktsioone; SRS) väljendava sõnavara mõistmist ja kasutamist?

2. Meetod

2.1 Uuringu disain

Käesolev uurimus on kvaasi-eksperimentaalne sekkumisuuring, mille eesmärk on hinnata dialoogilise lugemise mõju 5-aastaste keelelise arengu riskirühma kuuluvate laste

narratiivsetele oskustele. Uurimuses rakendatakse sihipärast sekkumist, kuid puudub juhuslik rühmade moodustamine ja kontrollrühm (Shadish et al., 2002). Selline lähenemine on sobiv haridusuuringutes, kus eetilistel ja praktilistel põhjustel ei ole alati võimalik lapsi juhuslikult rühmadesse jaotada või jätta osa lapsi teadlikult ilma potentsiaalselt arendavast sekkumisest. Käesolevas uuringus puudus kontrollrühm eeskätt seetõttu, et valim koosnes vähesest arvust keelelise arengu riskirühma kuuluvatest lastest, kelle puhul oleks olnud ebaeetiline rakendada sekkumist selliselt, et osa lastest ei saa sihipärast keelelist tuge, samal ajal kui teistele seda pakutakse. Lisaks ei olnud võimalik moodustada sisuliselt võrreldavat kontrollrühma, kus laste vanus, keeleline tase ja muud tegurid oleks olnud sekkumiserühmaga piisavalt sarnased. Seetõttu valiti uuringudisainiks ühe rühma korduvmõõtmistega sekkumisuuring, kus iga lapse sooritust hinnatakse eel- ja järelhindamisel. Laste narratiivseid oskusi hinnati enne ja pärast DL sekkumist.

2.2 Valim

Käesoleva töö valim on mitte-tõenäosuslik eesmärgistatud valim. Sellise valimi koostamisel lähtub uurija konkreetsest teemast, mida ta uurib, ning koostab valimi vastavalt uurimisprobleemile, et tagada mitmekülgne ja põhjalik teave uuritava teema kohta (Ahmad & Wilkins, 2024). Käesoleva töö autor võttis eesmärgipärase valimi moodustamisel aluseks järgmised kriteeriumid: uuringusse kaasati lapsed,

- (1) kellel pole diagnoositud keelepuuet,
- (2) kes kuuluvad logopeedi hinnangul keelelise arengu riskirühma, st on eakaaslastega võrreldes nõrgemal keelelisel tasemel (vt täpsemalt allpool),
- (3) kel kõigil on lähimas arenguvallas tekstiga seotud oskuste areng,
- (4) kes on ligikaudu ühevanused.

Valimi moodustavad ühe Tartu lasteaia last kolm last: 5a 6k poiss, 5a 4k poiss ja ja 5a 4k tüdruk, kelle valikul oli abiks lasteaia logopeedi (kes on ka töö kaasjuhendaja) eksperthinnang. Laste kohta oli teada järgmine taustainfo:

Laps 1 (Kevin): 5a 6k poisil on diagnoositud ATH ja ASH. Laps on vajanud logopeedi abi seoses düslaaliaga, kuid mitte keeleliste oskuste osas. Siiski valmistab talle hetkel raskusi tekstide mõistmine ja loome.

Laps 2 (Neeme): 5a 4k poisi keeleline areng on kulgenud normi piires. Rühmaõpetajate sõnul on lapsel raskusi kuulnud juttude mõistmisega ja enda kogemuse alusel tekstide loomisega. Poisi kõnes esineb arvukalt ingliskeelseid sõnu ning teadaolevalt

veedab laps palju aega nutiseadmetes. Laps saab lasteaias logopeedilist abi düslaaliaga seoses.

Laps 3 (Liina): 5a 4k tüdruku kõne areng on varasemalt olnud hilistunud ning on nüüd jõudmas eakohasele tasemele. Keerulisemaks valdkonnaks on tekstiloomine ja -mõistmine. Teadaolevalt veedab laps palju aega nutiseadmetes ning tema keeleline keskkond ei ole olnud kuigi toetav. Laps on varasemalt saanud lasteaias logopeedilist abi.

2.3 Sekkumise kirjeldus

2.3.1 Ettevalmistus

Enne sekkumise algust valiti välja DL põhimõtetele (Zevenbergen & Whitehurst, 2003) ja uurimuse eesmärkidele vastavad pildiraamatud, mis on keeleliselt, sisuliselt ja mahult sobivad 5-aastastele lastele. Raamatute valikul arvestati järgmisi kriteeriume: selge ja jälgitav süžee, võimalus tegelaste kavatsuste ja emotsioonide käsitlemiseks ning rikkalik pildimaterjal, mis toetab loo kuulamist ning mõistmist. Valituks osutus Riikka Jäntti raamatuseeria väikesest hiirest („Väikese hiire külaline”, „Väikese hiire jõulud”, „Väikese hiire sünnipäev”, „Väikese hiire talv”), mille lood on eelkooliealistele lastele temaatiliselt lähedased ning sobivad DL-i rakendamiseks.

Iga lugemistunni jaoks koostati tekst, mis oli eeltesti tulemuste alusel püstitatud eesmäärke (vt peatükk 3.1) arvesse võttes ümber töötatud. See lähtus PEER ja CROWD strateegiatest ning sisaldas küsimusi, kommentaare ja märksõnu, mida lastele esitada. Lugude kohandamisel pöörati tähelepanu nii sisule, keelele kui ka struktuurile. Tekstid (vt lisa 5) olid võrreldava pikkusega ja sisaldasid sarnasel hulgal tegelaste sisemisi tundeid ja reaktsioone (SRS) väljendavat sõnavara. Samuti jälgiti, et lugudes oleks selgelt eristatavad narratiivsed põhikomponendid (sissejuhatus, konflikt, lahendus ja lõpp) ning piisavalt võimalusi põhjustajajärg seoste ja tegelaste kavatsuste arutamiseks.

Tabel 1. Sekkumises kasutatud lood (vt lisa 5)

DL lugemistekst	Aluseks olev Riikka Jäntti raamat	Loo pikkus (sõnades)
Väike hiir ja äike	Väikese hiire külaline	398
Väike hiir ja unejutt	Väikese hiire külaline	435
Väike hiir ja jõulukalender	Väikese hiire jõulud	514

Väike hiir ja sünnipäevakülalised	Väikese hiire sünnipäev	423
Väike hiir ja telefon	Väikese hiire sünnipäev	440

Sekkumise ettevalmistus toimus mitmes etapis. Esmalt koostasid töö autor ja juhendajad individuaalselt lugemistekstid. Kolme versiooni võrreldi omavahel ning analüüsi sisulise ja keelelise sobivuse seisukohalt. Nende põhjal koostati ühiselt tekst („Väike hiir ja kaisukaru”), mis oli mudeliks järgnevate lugemistekstide loomisel. Kõik sekkumises kasutatud lood said enne lastele esitamist magistritöö kaasjuhendajalt sisulise ja metoodilise tagasiside.

Pärast ühise mudelteksti koostamist viis üks juhendajatest läbi kaks näidistundi, mis vastasid sekkumise esimesele ja teisele lugemiskorrale. Näidistunnid salvestati IRIS Connectiga õppimise ja refleksiooni eesmärgil. Näidistundides demonstreeris juhendaja, kuidas kohandatud teksti kasutada DL raamistikus, sh kuidas esitada avatud küsimusi, julgustada last aktiivselt osalema, laiendada ja ümber sõnastada lapse vastuseid ning siduda lapse ütlused ja isiklik kogemus loo sündmustega.

2.3.2 Sekkumise läbiviimine

Sekkumine viidi läbi perioodil 13.11.2025–14.01.2026 kaks korda nädalas ühes Tartu lasteaias. Iga tund kestis kuni 20 minutit. Lugemistegevused toimusid väikeses rühmas (1–3 last olenevalt laste kohalkäimisest lasteaias). Sekkumised viis läbi uurimuse autor. Kõik seansid videosalvestati ja laaditi üles IRIS Connect keskkonda, et võimaldada hilisemat analüüsi ning hinnata nii täiskasvanu tegevust kui ka laste keelelist aktiivsust.

Lugemise käigus järgiti DL põhimõtteid (vt ka peatükk 1.2.1 ja 1.2.2):

- Täiskasvanu innustab lapsi aktiivselt rääkima, jättes ettelugemisse teadlikke pause ning esitades avatud ja suunavaid küsimusi (nt „Mis sa arvad, mis siin toimub?“, „Mis võiks juhtuda edasi?“, „Miks tegelane nii käitus?“), mis toetavad lapse aktiivset osalust ja järeldamisoskust ning aitavad ühise arutelu käigus täita lünki loo mõistmises (Hallap *et al.*, 2023).
- Täiskasvanu kasutab nii suletud kui avatud küsimusi ning luuakse seoseid lapse varasemate kogemustega, rakendades CROWD strateegiat.
- Täiskasvanu kinnitab lapse vastuseid, laiendab neid keeleliselt ja sisuliselt (nt „Jah, väike hiir sikutas ema kõrvast - sest ta tahtis, et ema üles ärkaks.“) ning suunab last vastust kordama või täpsustama.

- Täiskasvanu kordab sama tsükli järgmise küsimuse või kommentaari juures.
- Täiskasvanu pakub pidevat positiivset tagasisidet ning mudeldab korrektset ja sisukat keelekasutust.

Sama lugu loeti kahel järjestikusel kohtumisel. Esimesel lugemisel oli täiskasvanu roll juhtivam ning keskenduti loo mõistmisele ja põhisündmuste esiletoomisele. Teisel lugemisel suurenes lapse osalus: uurija esitas rohkem avatud, meenutamist, järeldamist ja kogemuste seostamist eeldavaid kommentaare ja küsimusi, julgustades last rohkem sõna võtma (nt sündmuste ja põhjuslike seoste meenutamine).

Juhendajate roll sekkumises hõlmas nii DL tundide ettevalmistamist kui tagasisidestamist. Pärast iga tundi reflekteeris töö autor kirjalikult tunni läbiviimise üle, analüüsis tunni õnnestumisi ning arenguruumi. Refleksiooni põhjal sõnastati koostöös juhendajaga järeldused ja praktilised soovitusel järgmise tunni jaoks, et tagada sekkumise järjepidevus ja eesmärgipärasus (vt näidis lisa 7).

2.3.3 Mõõtevahendid

Eelhindamise faasis koguti andmeid laste narratiivsete oskuste hetketaseme kohta, et sedastada algpunkt ja arendamist vajavad osaoskused. Järeelhindamisel hinnati laste narratiivsete oskuste taset sekkumisjärgselt. Hindamiseks kasutati kahte vahendit: MAIN (*Multilingual Assessment Instrument for Narratives*, mitmeepisoodilised lood; vt lisa 1) ja NHS (Narratiivi Hindamise Skaala, vt lisa 2). Mõlema hindamisvahendi tekstid ja pildimaterjalid lähtuvad Steini ja Glenni (1979) jutugrammatika mudelist.

MAIN on hindamisvahend, mille abil antakse üldskoor laste tekstiloo- ja mõistmisoskusele ning emotsioonidega seotud sõnavarale¹. MAIN-i „Loomalood“ (Gagarina et al., 2012; 2019) abil saab hinnata 3-9-aastaste erineva sotsiaalse ja keelelise taustaga kakskeelsete laste narratiivseid oskusi. MAIN-i on kasutatud ka ükskeelsete laste hindamisel (Eestis nt Kütt, 2018). MAIN koosneb neljast kuueosalisest pildiseeriast („Linnupojad“, „Kitsetalld“, „Kass“, „Koer“). Pildistiimulite valikul taotlesid autorid makrostruktuuri komponentide arusaadavat esitust. Eestis on testi kohandanud ja kasutanud veel Tomson (2019), Mõttus ja Paulus (2021), Juhkam ja Tooming (2022), kes hindasid testiga vahendatud tekstiloomet ja mõistmist.

¹ Ka sisemisi tundeid ja reaktsioone väljendav sõnavara või vaimsust väljendav sõnavara (vt Mäesaar, 2010). Inglise keeles on kasutusel lühend IST ehk *internal state terms* ning antud töös on kasutatud lühendit SRS (vt Juhkam & Tooming, 2022).

NHS-ga (Mäesaar *et al.*, 2012) hinnati laste ümberjutustusi, sh SRS sõnavara kasutamist; lisaks kuulnud teksti mõistmist. Selleks koostati hindamiseks sobilikud tekstid (vt lisa 2), kasutades Riikka Jäntti raamatuid „Väikese hiire külaline” ja „Väikese hiire talv”. Valiti välja kahest järjestikusest episoodist koosnev osa, mille baasil kirjutati „Väikese hiire koristamislugu” (287 sõna) ja „Väikese hiire talvevaheaeg” (282 sõna) ning koostati mõistmist hindavad küsimused. Lugude kirjutamisel arvestati, et tekstid oleks võrdse pikkusega ning neis oleks võrreldav hulk SRS sõnu, liht- ja liitlauseid ning otsekõnet. Mõistmist hindavad küsimused eeldasid erinevaid tekstimõistmisstrateegiaid. Küsimuste arv erinevate strateegiate lõikes oli järgmine: propositsioonistrateegia – 2, lokaalse sidususe strateegia – 7, makrostrateegia – 3. Tuletamist ja järeldamist nõudvaid küsimusi eraldi ei koostatud, sest need on käsitletavad makrostrateegia ja lokaalse sidususe strateegiate osana ning ei moodusta neist selgelt eristatavat kategooriat. Varasemad uurimused on näidanud, et järeldamisoskus avaldub eeskätt teksti seoste mõistmise (nt tegelaste eesmärgid, põhjustagajärg seosed), tervikloost lähtuva üldistamise ja lausetevahelise sidususe tõlgendamise kaudu, mitte eraldiseisva strateegiana (Paris & Paris, 2003; Oakhill & Cain, 2012). Olemasolev küsimuste jaotus võimaldab kaudselt hinnata ka laste järeldamisoskust, mis on oluline nii teksti mõistmise kui ümberjutustuse puhul. NHS võimaldab hinnata jutustamisoskuse keskseid makro- ja mikrostruktuurseid näitajaid, sh loo ülesehitust, teemakohasust, sidusust, viitamist ja grammatilist vormistust. Mikrostruktuuri tasandil hõlmab NHS skaala viitesuhete võrgustiku, sisemisi seisundeid ja reaktsioone tähistava sõnavara, siduvate vahendite kasutamise ning grammatiliste oskuste hindamist. Narratiivide hindamisel on Eesti kontekstis välja töötatud arengutasemete skaala (arenematu, arenev, arenenud narratiiv), mis võimaldab kirjeldada lapse jutustamisoskuse kvaliteeti ja muutust ajas (Mäesaar *et al.*, 2012; Piip, 2012). Eestis on NHS-i kasutanud laste narratiivide mikro- ja makrostruktuuri hindamiseks näiteks Möttus ja Paulus (2021), Tomson (2019) jt.

Narratiivseid oskusi mõõdeti kahe vahendiga, et näha, kas ja kuidas erinevad tulemused mõistmis- ja tekstilooomeoskuses a) kaheepisoodilise loo (MAIN) ja b) sekkumise käigus kasutatava jututüübi puhul, milleks olid Väikese hiire lugudel põhinevad tekstid (vt 2.3.1). Kahe hindamisvahendi paralleelne kasutamine võimaldab täpsemalt analüüsida laste sooritusi. Võib eeldada, et muutused õpetatavates narratiivsetes osaoskustes väljenduvad selgemalt Väikese hiire loo ümberjutustusel, sest see sarnaneb struktuurilt ja raskusastmelt sekkumises kasutatavate tekstidega, samas kui MAIN-i lood on ülesehituselt keerukamad.

2.3.4 Andmekogumise protseduur

Lapsi eel- ja järelhindas töö autor. Hindamised viidi läbi individuaalselt lasteaia logopeedi kabinetis. Kõik laste jutustused ja vastused mõistmist kontrollivatele küsimustele salvestati ja seejärel transkribeeriti (vt lisa 4). Hindamine kummagi vahendiga toimus eraldi päeval, et vältida väsimise mõju jutustuse kvaliteedile. Eelhindamise eesmärgiks oli kaardistada laste narratiivsete oskuste ja jutustamisvõime algtase, et panna paika sekkumise eesmärgid ning hinnata sekkumise mõju. Eel- ja järelhindamise tulemuste alusel võrreldi laste narratiivsete oskuste arengut. Nii eel- kui järelhindamisel viidi kõigepealt läbi MAIN test. Uuriija asetask pildid kahekaupa lapse ette, kes need järjestas. Vajadusel pani uurija ise paika esimese pildipaari ja julgustas last jätkama. Seejärel jutustas uurija loo, osutades samal ajal piltidele. Pärast seda sai laps korralduse piltide põhjal jutustada. Pildid asetati lapse ette kahekaupa. Kui laps vajab motiveerimist alustamiseks, julgustas uurija teda, öeldes „Alusta siit! Räägi, mulle sellest pildist!“. Pikkade pauside korral aitas uurija ergutavate korraldustega, nagu „Jutusta edasi!“, „Mis seal loos veel oli?“. Järgnesid mõistmisküsimused (10). Teisel kohtumisel viidi läbi jutustusoskuse hindamine NHS-i abil. Uuriija jutustas lapsele ettevalmistatud loo, näidates raamatust pilte. Seejärel paluti lapsel jutustada sama lugu, keerates samal ajal raamatulehti. Motiveerimiseks osutati pildile või julgustati fraasidega nagu „Ja siis mis sai...?“. Siis küsiti mõistmisküsimused (12).

Pärast sekkumisperioodi lõppu viidi läbi järelhindamine. Hindamise protseduur oli sama. Vältimaks teksti tuttavlikkuse mõju hindamisele, kasutati järelhindamisel eelhindamisega võrreldes erinevaid, kuid struktuurilt ja raskusastmelt sarnaseid tekste („Kitsetalled” ja „Väikese hiire talvevaheaeg”).

2.3.5 Andmeanalüüs

Andmeanalüüsis kombineeriti kvantitatiivseid ja kvalitatiivseid meetodeid. Laste ümberjutustused ja vastused mõistmisküsimustele transkribeeriti helisalvestuste põhjal ning transkriptsioonid kodeeriti kahe hindamisvahendi, MAIN ja NHS, vastavate juhiste ja skaalade alusel, ning kodeeringud teisendati punktiskoorideks. Saadud andmete analüüsil kasutati kirjeldavat statistikat, et võrrelda laste narratiivseid oskusi enne ja pärast sekkumist. Võrreldi muutusi jutustuse makro- ja mikrostruktuuris ning teksti mõistmise näitajates. Esile toodi ühised arengutendentsid kõigil lastel kui ka individuaalsed muutused.

Analüüsitulemuste usaldusväärsuse eesmärgil hindas kõiki laste ümberjutustusi kaks kodeerijat (käesoleva töö autor ja kaasjuhendaja). Erinevuste osas jõuti kokkuleppele. Hindajatevaheline reliaablus oli kõrge nii eel- kui järelhindamisel. Protsentuaalne kokkulangevus maksimaalse võimaliku punktisumma suhtes oli eelhindamisel 96% ning

järeelhindamisel 95%, mis viitab väga heale hindajatevahelisele kooskõlale kogu andmestikus ja mõlema hindamisvahendi puhul. Testide lõikes oli kokkulangevus MAIN ümberjutustuse koondskoori osas 80-98% (keskmine 94%) ning mõistmise osas 92,5–100% (keskmine 96,3%). Hindajatevaheline kokkulangevus NHS puhul oli 83–95% (keskmine 89%) ümberjutustuse koondskoori osas ja 86-100% mõistmise osas (keskmine 92,5%). Madalaim oli kokkulangevus ümberjutustuste hindamisel NHS-i abil ja kõrgeim mõistmise hindamisel MAIN skaala puhul. Hinnangute kokkulangevust võib nii MAIN kui NHS skaala osas pidada väga heaks.

2.3.6 Uuringu eetika

Uuring viidi läbi kooskõlas teaduseetika põhimõtetega. Enne uuringu alustamist võeti kõigilt lapsevanematelt informeeritud kirjalik nõusolek nende lapse uuringus osalemiseks. Video- ja muu materjali kogumiseks ja säilitamiseks kasutati turvalist IRIS Connect keskkonda, mis vastab andmekaitse ja konfidentsiaalsuse nõuetele. Kõik andmed pseudonümiseeriti ning säilitati konfidentsiaalselt. Uurimisandmeid kasutati üksnes teaduslikel eesmärkidel ning need olid kättesaadavad ainult uurimuses osalevatele isikutele. Videoid hoiti alles kuni 1. maini 2026.

3. Tulemused

Laste narratiivseid oskusi (ümberjutustamist ja teksti mõistmist) hinnati eel- ja järeelhindamisel individuaalselt kahe vahendiga: MAIN ja NHS, et võrrelda muutusi laste oskustes enne ja pärast sekkumist. Kahe vahendi kasutamine võimaldas muutusi täpsemalt hinnata: NHS peegeldas paremini sekkumises õpetatud osaoskusi, MAIN aga andis laiemat ülevaadet laste üldisest narratiivsete oskuste tasemest. Tulemused on koondatud tabelisse 2. Ümberjutustuste ja küsimuste vastuste transkriptsioonid on lisas 4.

Tabel 2. Laste narratiivsed oskused eel- ja järeelhindamisel

Laps	Oskus	MAIN eel	MAIN järel	NHS eel	NHS järel
Kevin	Loome	6 (35%)	8 (47%)	11 (45%)	14 (58%)
	Mõistmine	5 (50%)	7 (70%)	8 (67%)	7 (58%)
	SRS	1	4	4	5
Neeme	Loome	7 (41%)	12 (71%)	16 (67%)	18 (75%)
	Mõistmine	8 (80%)	8 (80%)	11 (92%)	11 (92%)

	SRS	2	7	3	6
Liina	Loomine	9 (53%)	14 (82%)	14 (58%)	15 (63%)
	Mõistmine	8 (80%)	6 (60%)	11 (92%)	10 (83%)
	SRS	3	11	6	6

Märkus: MAIN (*Multilingual Assessment Instrument for Narratives*) ja NHS (Narratiivi Hindamise Skaala).

SRS - sisemisi reaktsioone ja seisundeid tähistav sõnavara. Eel – eelhindamise tulemused; järel – järelhindamise tulemused. Maksimumtulemused MAIN skaalal: loome – 17; mõistmine – 10. Maksimumtulemused NHS skaalal: loome – 24; mõistmine – 12.

3.1 Eelhindamise tulemused

Kevinil on raskusi kõikides narratiivsete oskuste valdkondades, kuid eelkõige väljenduvad raskused ümberjutustuses (nt tekstiloomes MAIN skaalal 6 punkti 17-st; 35%; vt siin ja allpool tabel 2). Tema jutustuste makrostruktuur on puudulik: lood algavad ilma sissejuhatusega ning puudub selge lõpp. Laps esitab konflikti ja lahenduse osaliselt, st õige ajalise järgnevusega, kuid ei too välja konflikti olulisi detaile ega põhjus-tagajärg seoseid. Lapse ümberjutustuses pole ühtegi eesmärk-katse-tulemus järjestust. Loo teemat on kuulajal raske mõista mõlema ümberjutustuse puhul, sest loos on mõttelünki ning olulise info väljajätu. SRS sõnavara kasutab ümberjutustuses vähe (MAIN-is vähem kui NHS-is, vastavalt ühel ja neljal korral) ja kasutus pole mitmekesine. Mikrostruktuuri tasandil ilmnevad raskused viitamises ja sidususes: Kevin liialdab asesõnadega, kasutab üht tüüpi sidendeid ning sageli elliptilisi ja/või agrammatilisi lausungeid, mis raskendavad loo mõistmist (*Ta läks kõõki (.) ja tegi valmis (.) ta läks kurvaks (.) tema tegi?* (NHS)). Kevini jutustusoskus eelhindamisel on arenematul tasemel. Mõistmisoskused on võrreldes jutustamisoskusega paremad (50%–67% maksimumtulemusest); laps vastab õigesti nii propositsiooni-, lokaalse sidususe kui ka makrostrateegiat rakendamist nõudvatele küsimustele, kuid eksib siiski iga strateegia rakendamisel (nt *Kuidas väike hiir aitas pesu pesta? – Pesu tegi*).

Neeme nimetab tegelased ja ühe taustaelemendi ning kirjeldab konflikti ja lahendust, kuid temalgi on jutustamisoskused oluliselt nõrgemad kui teksti mõistmine (MAIN skaalal 7 punkti 17-st, 41%, samas kui mõistmise tulemus on 8 punkti 10-st, 80%). Makrostruktuuri tasandil on näha, et jutustustel puudub lõpp (nt *Ja siis pritsis kõik vee pritsis ära* (NHS)) ning eriti MAIN ümberjutustuses esineb ebaloogilist ajalist järgnevust ja olulise info (sihitise) puudumist (nt *Et siis ta ronis ülesse (.) ta ema tõi kiiresti ühe (...) ussi (.) ja siis õnneks koer tuli, et vabastada* (MAIN)), mistõttu konflikt ja lahendus ei eristu. SRS sõnavara kasutab

NHS puhul enam kui MAIN-is (2 ja 3 korral). Mikrostruktuuri tasandil ilmneb, et laps kasutab lausete seostamiseks ühetaolisi sidendeid, kuid tema viitamisoskus on üsna hea ning lausungid on enamasti grammatiliselt korrektsed, valdavalt lihtlauselised, kuigi esineb ka mõningaid põimlauseid. Tulemused näitavad, et Neeme jutustamisoskus on areneval tasemel. Mõistmise osas on tulemus 80–92% maksimumpunktidest. Raskusi valmistab lokaalse sidususe strateegia rakendamine (nt *Kuidas kass end tunneb? Miks ta end sedasi tunneb?* – *Hästi, sest ta tahab süüa* (MAIN)).

Liina eelhindamise jutustuste makrostruktuur on üldjoontes selge: sündmuste ajaline järgnevus ja loo tuum on kuulajale arusaadavad ning nii MAIN kui NHS skaalal on tema ümberjutustuse punktiskoor 53–58% maksimumtulemusest. Ta suudab arusaadavalt edasi anda loo põhisisu ning käivitava sündmuse, konflikti ja lahenduse, kuid raskusi valmistab põhjuslike seoste väljendamine. Mõlemas loos esineb lause tasandil elliptilisust ning asesõnadega liialdamist (nt *Ja siis ema andis ja saigi (.) ja siis ta oli nii rõõmus* (NHS)). SRS sõnu kasutab Liina mõlemas loos, kuid NHS-i abil hinnatud ümberjutustuses rohkem ja mitmekesisemalt (3 ja 6; nt *lõhnama, vinguma*). Mikrostruktuuris domineerivad stereotüüpsed sidendid ja piiratud viitevõrgustik. Valdavalt kasutab Liina vähelaiendatud lihtlauset, kuid mõnel korral ka põimlauset. Tulemused viitavad sellele, et lapse jutustamisoskus on areneval tasemel. Mõistmisoskus on hea (80–92%), seda nii propositsiooni-, lokaalse sidususe kui makrostrateegiat nõudvate küsimuste puhul. Laps vastab ebatäpselt ühele küsimuse (lokaalse sidususe strateegia; *Mida linnupojad siin tundsid?* – *Mmm hirmus* (MAIN)).

Kõigi kolme lapse ümberjutustusi iseloomustab eelhindamisel alljärgnev:

Makrostruktuuris jäävad katkendlikuks sündmuste konflikti ja lahenduse kirjeldused ning puuduvad loo alguse ja (eelkõige) lõpu elemendid. Raskusi on eri kategooriatesse kuuluvate (nt tajuverbide, emotsioonisõnade) SRS sõnade kasutamisega ja emotsioonidega seotud põhjuste väljendamisega.

Mikrostruktuuris on lastel raskusi sidendite valiku ja viitamisega. Lapsed kasutavad valdavalt vähelaiendatud lihtlauset (mis on eakohane, vt Mäesaar, 2010).

Et töö toimus allrühmas ja laste narratiivsete osaoskust osas on kattuvusi (kõigil on raskusi SRS sõnavara ja põhjuslike suhetega), oli otstarbekas püstitada kõigile lastele samad arenduseesmärgid. Eelhindamiste tulemustest ja varasematest uuringutest lähtuvalt seati **sekkumise eesmärgid**:

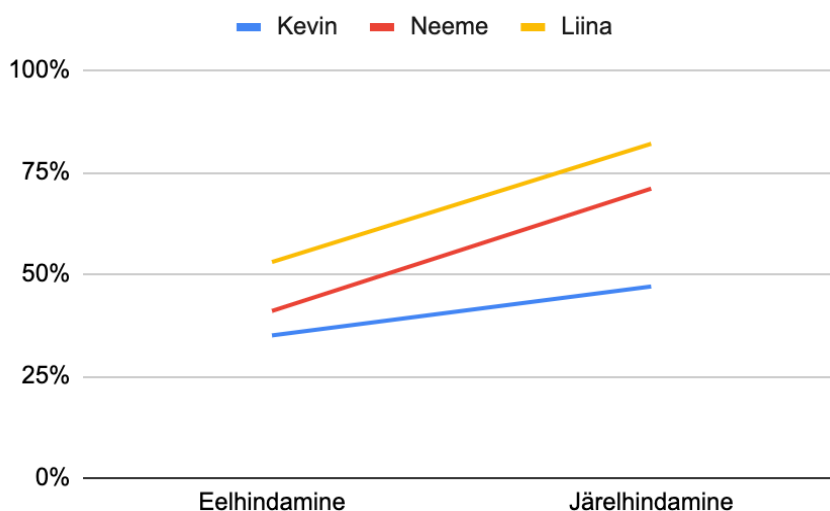
1. Lapsed mõistavad õpitud SRS sõnavara ning emotsioonidega seotud põhjuslikkust ja kasutavad neid sõnu ümberjutustuses (nt *Väike hiir oli rõõmus, sest sõber tuli külla*).

2. Lapsed püsivad teemas ja edastavad kuulajale arusaadavalt ning loogiliselt käivitava sündmuse, konflikti ja lahenduse.

3.2 Järelhindamise tulemused

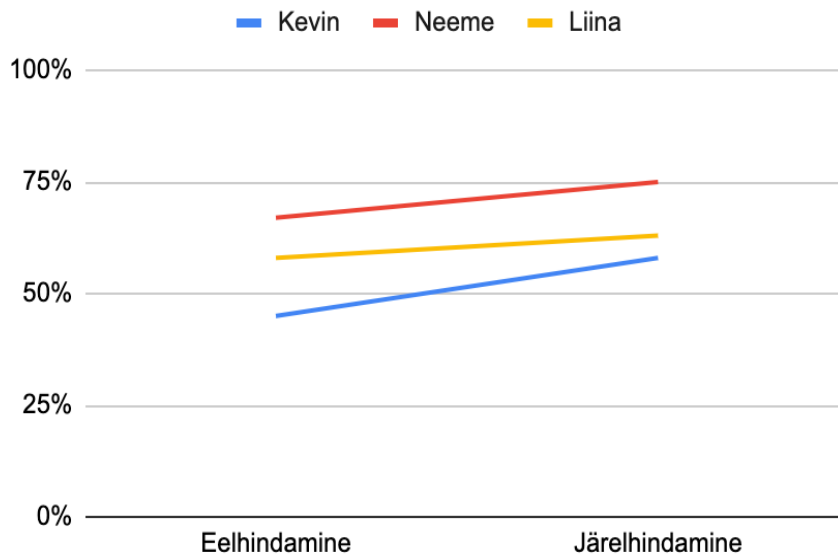
Joonistel 1–4 esitatud eel- ja järelhindamise tulemuste (vt ka lisa 4 ning NHS detailseid tulemusi makro- ja mikrostruktuuri lõikes vt lisast 6; kokkuvõtlikult on koondatud tulemused tabelisse 2) põhjal ilmneb, et laste ümberjutustuses on toimunud positiivne areng, kuid mõistmises pigem mitte (vt peatükk 4). Kokkuvõttes näitavad joonised 1–4, et sekkumise mõjul arenes laste jutustamisoskus ja SRS sõnavara, samas kui mõistmise tulemused jäid samaks või isegi langesid, sõltudes lapsest ja hindamisskaalast. Kõigi kolme lapse puhul on täheldatav edasimineku jutustamisoskuses nii MAIN kui NHS skaalal, kuigi muutuste ulatus varieerus.

Joonis 1. Ümberjutustuse tulemused eel- ja järelhindamisel (MAIN)



MAIN skaalal (joonis 1) on muutused selgelt eristuvad, eriti Neeme ja Liina puhul (muutus võrreldes eelhindamise punktiskooriga vastavalt 41% → 71% ja 53% → 82%). Kevini areng on tagasihoidlikum, kuid siiski märgatav (35% → 47%).

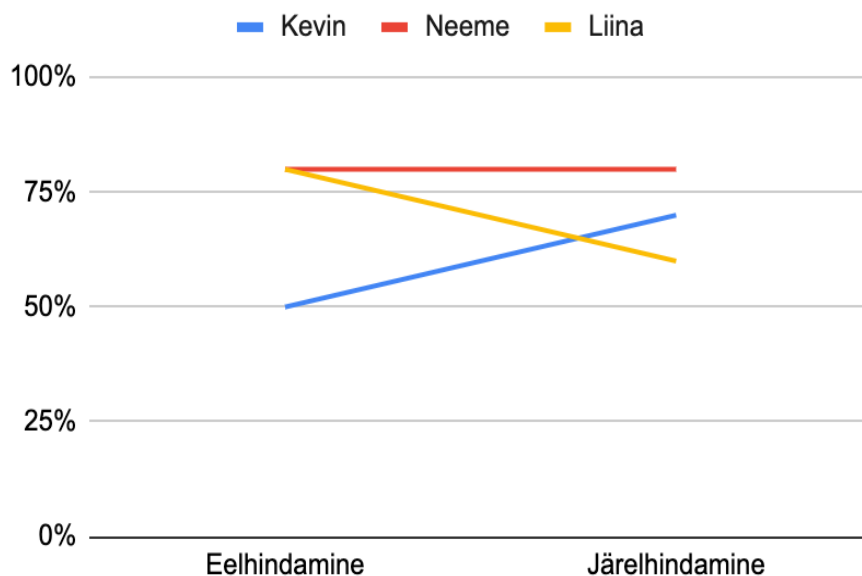
Joonis 2. Ümberjutustuse tulemused eel- ja järelhindamisel (NHS)



NHS skaalal (joonis 2) on samuti märgata narratiivi loomeoskuste paranemist, ehkki muutus on tagasihoidlikum (5–13%), seda eelkõige Liina soorituse puhul. Seevastu Kevinil jutustus, olgugi et tema järelhindamise tulemus on madalam kui Liinal ja Neemel, on teinud suurima arenguhüppe, sest tema algtase oli madalam kui teistes sekkumises osalenud lastel.

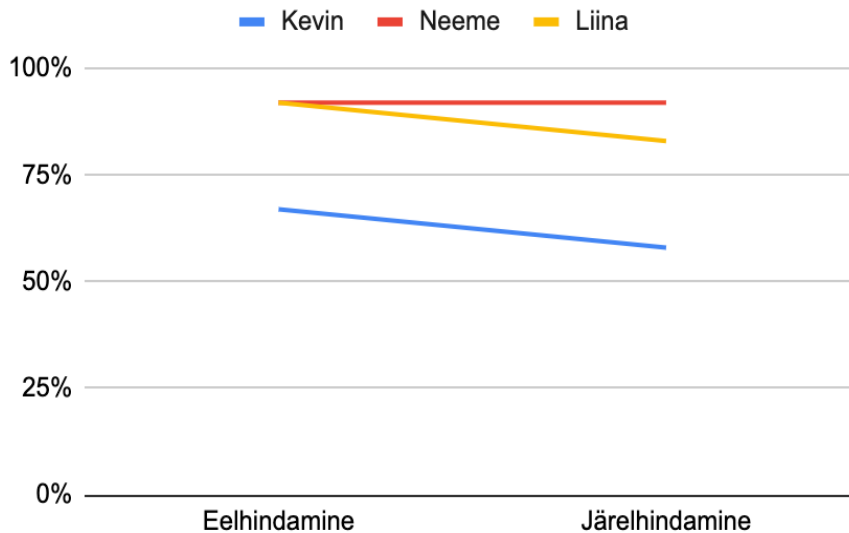
Mõistmise osas toimunud muutused (joonis 3 ja 4) on ebaühtlasemad ja näitavad mõne lapse puhul langustrendi.

Joonis 3. Mõistmisoskused eel- ja järelhindamisel (MAIN)



Kevini puhul ilmnes mõistmisoskooori paranemine MAIN skaalal, kuid Liina puhul näeme langust (92% → 83%).

Joonis 4. Mõistmisoskused eel- ja järelhindamisel (NHS)



Negatiivne trend väljendub eelkõige NHS skoorides: 9% (vt joonis 4, Kevin ja Liina). Neeme mõistmistulemused püsisid stabiilselt kõrgel tasemel nii MAIN kui ka NHS skaalal.

Hinnati ka laste SRS sõnavara kasutamist ümberjutustustes enne ja pärast sekkumist. Tulemustest ilmneb, et kõik lapsed kasutasid järelhindamise ümberjutustustes rohkem SRS sõnu (nähtavaimad on muutused MAIN-i puhul; vt tabel 1).

Järgnevalt kirjeldan võrdlevalt eel- ja järelhindamise tulemusi laste kaupa.

Kevini jutustamisoskuses on toimunud areng. Makrostruktuuri tasandil nimetab Kevin loo tegelased ja sündmused on esitatud õiges ajalises järjestuses. See on edasimineku võrreldes varasema fragmentaarse sündmuste loetlemisega. Poiss suudab esile tuua loo keskse probleemi ja lahenduse, kuigi teemas püsimine valmistab ikka raskusi, samuti loo lõpetamine (nt *ja siis ta aitas (.) ja ütles (.) pole midagi? ja oskasidki* (NHS – väike hiir aitas oma kukkunud ema püsti, võttis tal käest kinni ja aitas uisutada)). Mikrostruktuuri tasandil on endiselt mõningaid puudujääke: sidendid on valdavalt ühetaolised, viitesõnade varieeruvus piiratud ning laused kohati elliptilised (nt *ema ja laps tegid seda (.) ja ahju ja näm näm (.) suhu* (NHS)). SRS sõnavara on sagedasem MAIN ümberjutustuses (1 → 4), kuid üldiselt jääb siiski tagasihoidlikuks ja ühetaoliseks. Mõistmine on MAIN skaalal paranenud (50% → 70%), kuid NHS loos esineb langustrend (67% → 58%). Kevini jutustamisoskus on järelhindamisel areneval tasemel (vrdl eelhindamisel arenematul tasemel).

Neeme jutustused on järelhindamisel selgema struktuuriga kui eelhindamisel; konflikt ja lahendus on kuulajale arusaadavalt väljendatud ning laps püsib teemas. Neeme kasutab aegajalt põimlauset ja varasemast suuremat valikut viitesõnu, kuid sidendid on endiselt ühetaolised. SRS sõnavara kasutamine on suurenenud eriti MAIN ümberjutustuses (2 → 7) ja põhjuslikkuse väljendamine on varasemast selgem. Mõistmine on Neemel püsivalt healtasemel, laps eksib vaid lokaalse sidususe rakendamisel (*Kes tegid koos taigna valmis? - Emme (.) tegi üksi* (NHS)). Neeme jutustamisoskus on järelhindamisel areneval tasemel, eelkõige konflikti / lahenduse kirjeldamisel ja teemakohasuses on toimunud areng.

Liina ümberjutustused on järelhindamisel sisukamad ja pikemad. Lugu algab tegelaste ja tegevuse nimetamisega; konflikt ja lahendus ning lõpp on selgelt välja toodud. Mikrostruktuuris kasutab Liina endiselt stereotüüpseid sidendeid ning viitesõnade valik on piiratud, kuid laused (sh põimlaused) on valdavalt korrektsed (nt *ta oli nii elelil (.) sest ta tahtis minna* (NHS)). SRS sõnavara kasutamine on paranenud hüppeliselt MAIN ümberjutustuses (3 → 11) ja põhjuslikkuse väljendamine on paranenud. Mõistmisoskused järelhindamisel on langenud (MAIN 80% → 60%, NHS 92% → 83%); nt lokaalse sidususe küsimus valmistab raskusi (*Mida lind tunneb siin? – Lihsalt (.) et tavaline on* (MAIN)). Kokkuvõttes on Liina jutustamisoskus areneval tasemel, lugu on hästi jälgitav, laps püsib teemas, kuid vajab täiendavat tuge viitamise arendamiseks.

4. Arutelu

Käesoleva uurimuse eesmärk oli uurida, kas ja kuidas DL arendab 5-aastaste keelelise arengu riskirühma kuuluvate laste narratiivseid oskusi. Täpsemalt uuriti selle mõju (1) jutustamisoskusele, (2) tekstimõistmisoskusele ning (3) SRS sõnavara mõistmisele ja kasutamisele (vt uurimisküsimused 1.4; lk 12). Sekkumisuuringu tulemusel võib väita, et uuringus osalenud laste jutustamisoskus ning SRS sõnavara paranesid, kuid teksti mõistmise osas avaldusid ebaühtlased tulemused.

Sekkumise eesmärgid, mis püstitati lähtuvalt eelhindamisest, olid järgmised: (1) lapsed mõistavad õpitud SRS sõnavara ning emotsioonidega seotud põhjuslikkust ja kasutavad neid sõnu ümberjutustuses ja (2) püsivad teemas ja edastavad kuulajale arusaadavalt ning loogiliselt käivitava sündmuse, konflikti ja lahenduse. Kõigil lastel ilmnemise edusammud sekkumise eesmärkides: lastel suurenes SRS sõnavara kasutus, eriti MAIN ümberjutustustes, ning laste jutustustes paranes ka emotsioonidega seotud põhjuslikkuse väljendamine (mõistmisülesannete puhul muutust ei avaldunud). Paranes ka ümberjutustuse makrostruktuur; lapsed püsisid teemas ning konflikti ja lahenduse esitamine oli selgem.

Kõige suurem areng toimus Liina ja Neeme jutustamisoskuses. Kevini areng on märgatav, kuid kokkuvõttes on tema tase siiski kaaslastest nõrgem. Tulemusi võis mõjutada see, et laste individuaalsed profiilid olid erinevad ning tähelepanu, motivatsiooni või keelekeskkonna erinevus võis mõjutada tulemusi sama palju kui sekkumine ise. Tulemusi laste kaupa vaadeldes ilmneb, et Kevini narratiivsed oskused olid algtasemelt madalaimad ning sooritust võis mõjutada ASH ja ATH diagnoos; samas oli tema areng selgelt märgatav. Liina algtase oli teistest kõrgem; muutused avaldusid jutustuste makrostruktuuri terviklikkuse ja SRS sõnavara märgatavas kasvus. Neeme puhul ilmnis kõige stabiilsem profiil: mõistmisoskused olid kogu uuringu vältel tugevad ning suurim areng tuli esile jutustuste struktuuris, põhjuslike seoste väljendamisest ja SRS sõnavara kasutuses. Sekkumist läbi viies oli märgata, et lapsed erinesid osalusvalmiduse ja vastamisviisi poolest: Kevin vajab enam suunamist ja toetavat tagasisidet, Liina suutis arutleda teksti üle ja seda meenutada, kuid tüdis teistest kiiremini ning tema tähelepanu võis hajuda, Neeme töötas kaasa pigem järjekindlalt, kuid kohati domineeris kaaslaste üle. Tulemustele toetudes võib oletada, et DL mõju ei avaldu kõigis narratiivsetes osaoskustes ühtmoodi ning ka narratiivi loomist ja mõistmist tuleb käsitleda omavahel seotud, kuid osaliselt eristuvate domeenidena. Ka Paris ja Paris (2003) käsitlevad narratiivi mõistmist eraldi hinnatava osaoskusena. Rogoski ja Flores (2021) kirjeldavad, et DL sekkumise mõju võib ilmneda mõnes osaoskuses (nt semantilises sidususes) selgemalt kui teistes.

Antud uurimuses ilmnis sekkumise mõju kõige selgemini jutustuste makrostruktuuris. See tulemus on kooskõlas varasemate DL uuringutega, mis on näidanud, et täiskasvanu küsimused, kordused ja laste vastuste laiendused toetavad loo taasesitust nii tekstibaasi kui situatsioonimudeli tasandil (Reese *et al.*, 2023; vt ka Karlep, 1998). Lever ja Sénéchal (2011) leidsid, et DL parandas lastealaste narratiivide struktuuri (kuid ei põhjustanud muutust nt sidendite kasutuses). Rogoski ja Flores (2021) näitasid üksikjuhtumi (neli 5-6-aastast last) disainiga uuringus, et DL sekkumise järel olid ümberjutustuse sündmused loogilisemalt järjestatud, omavahel selgemini seotud ning tervikjutustus kuulajale paremini jälgitav.

Oluline tulemus oli ka sisemisi seisundeid ja reaktsioone väljendava sõnavara sagemine laste ümberjutustustes. Eriti nähtav oli see MAIN skaalal, mille alusel ümberjutustes kasvas kõigil kolmel lapsel SRS sõnavara kasutus märkimisväärselt. See on oluline, sest just emotsioonide ja reaktsioonide sõnastamine aitab lapsel liikuda tegelaste kavatsuste, tunnete ja põhjus-tagajärg seoste kirjeldamise poole, mis on üks arenenud narratiivi tunnuseid (Westby & Culatta, 2016). Ka varasemad uuringud on näidanud, et DL võib toetada selliste narratiivi rikastavate elementide kasutust (nt Zevenbergen *et al.*, 2003).

Tõenäoliselt toetas SRS sõnavara kasvu see, et sekkumises pöörati järjepidevalt tähelepanu tegelaste tunnete, soovide ja reaktsioonidele ning neid sõnastati koos lastega. On kinnitust leidnud, et kõige selgemad muutused ilmnevad just selles, millele sekkumise käigus teadlikult tähelepanu juhiti (vt Lever & Sénéchal, 2011; Kogan, 2024), sest sihipärane keeleline mudeldamine aitab lastel neid vahendeid oma jutustusse üle kanda.

Mikrostruktuuri tasandil, mis polnud sekkumise otseseks eesmärgiks, olid muutused tagasihoidlikumad kui makrostruktuuris, kuid siiski märgatavad. Laste jutustused muutusid mitmes aspektis vormiliselt sidusamaks, laused täielikumaks ning viitamine mõnevõrra täpsemaks, kuid raskused ei kadunud. See tulemus on ootuspärane, sest mikrostruktuuri areng on sageli aeglasem ja nõuab enam keelelisi ressursse kui loo üldskeemi omandamine. Halliday ja Hasani (1976) käsitle järgi eeldab sidus tekst eri tüüpi sidususe vahendite paindlikku kasutust, mis omakorda sõltub nii sõnavarast, süntaktiliste oskuste arengust kui ka töömälu ja tähelepanu toimimisest. Kuna käesoleva sekkumise kestus oli lühike, ei olnud põhjust eeldada väga suuri muutusi mikrostruktuuri näitajates. Samas osutavad tulemused, et ka lühike ja sihipärane sekkumine võib luua eelduse nende oskuste järkjärguliseks arenguks.

Mõistmisoskuste tulemused olid tekstiloomes toimunud muutustega võrreldes oluliselt ebaühtlasemad. Harva, kuid siiski võib seda leida ka varasemates uuringutes. Näiteks Reese jt (2023) leidsid, et sekkumine parandas laste narratiivi ümberjutustuse täpsust ja kvaliteeti, kuid ei andnud samaväärset tulemust mõistmise ülesannetes. Grolig (2020) seevastu näitas, et mõistmisele suunatud sekkumise mõju sõltub sellest, kuidas ja mille mõistmist mõõdetakse. Käesolevas uurimuses võib ebaühtlust seletada mitme omavahel seotud teguriga. Esiteks erines laste lähteprofiil (Neeme ja Liina puhul kõrge tulemus, nii et hilisemad muutused võisid peegeldada pigem mõõtmise tundlikkust kui taandarengut). Teiseks võis tulemusi mõjutada sekkumise ülesehitus, kus lapsed said aktiivselt osaleda loo lugemisel ja selle üle arutlemisel, kuid ei pidanud lühidalt ja täpselt vastama mõistmisküsimustele. Kokkuvõttes ei saa mõistmistulemuste tagasihoidlikumat muutust tõlgendada üksnes sekkumise ebatõhususena, vaid pigem märgina sellest, et mõistmisoskuse areng on keerukam, lapse individuaalsetest eeldustest enam sõltuv ning tundlik nii ülesande vormi kui ka mõõtesituatsiooni suhtes. Tulemust võib mõjutada lapse motivatsioon, väsimus või hindamisprotseduur.

Kahe hindamisvahendi paralleelne kasutamine osutus käesolevas töös õigustatuks, sest kumbki tõi nähtavale mõnevõrra erinevad muutused. NHS peegeldas paremini sekkumises otseselt harjutatud oskusi, kuna hindamisel kasutatud lugu sarnanes rohkem DL tekstidele. Seetõttu avaldusid selle vahendiga selgemini muutused teemakohasuses, konflikti ja

lahenduse esituses ning ümberjutustuse üldises jälgitavuses. MAIN andis seevastu laiemat pildi sellest, kuivõrd lapsed suudavad üle kanda omandatud oskusi uude, struktuurilt mõnevõrra erinevasse narratiivi. Just MAIN skaala puhul tuli hästi esile SRS sõnavara kasv ning mitme lapse puhul ka märgatav makrostruktuuri areng. See toetab arusaama, et narratiivseid oskusi on põhjendatud hinnata mitme vahendiga (vt Sánchez-Gómez *et al.*, 2024), eriti siis, kui eesmärk on märgata nii otseseid õpitulemusi kui ka oskuste ülekannet uutesse olukordadesse.

Tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada uurimuse piirangutega. Esiteks: uurimuses osales väike valim, mis ei võimalda teha üldistavaid järeldusi kõigi keelelise arengu riskirühma laste kohta. Rühma koostamisel arvestati laste profiilide sarnasusega, laste kättesaadavusega ja nende perede valmisolekuga uurimuses osalemiseks. Samas on väikese valimi eeliseks võimalus jälgida iga lapse arengut põhjalikult ning kohandada sekkumist individuaalsemalt. Teiseks, samadel põhjustel (võrreldava profiiliga laste vähesus antud lasteaias) puudus kontrollrühm, mistõttu ei saa kindlalt väita, et kõik täheldatud muutused tulenesid üksnes sekkumisest, mitte näiteks loomulikust arengust, lasteaiarühma muudest tegevustest või korduvtestimise mõjust. Kolmanda piiranguna võib välja tuua, et uurija täitis mitut rolli korraga: ta kavandas (koos juhendajatega) sekkumise, viis selle läbi ning osales hindamises. Kuigi hindajatevaheline reliaablus oli kõrge, võib selline korraldus siiski tulemusi mõjutada. Seda nõrkust kompenseeris juhendajate pidev suunav tagasiside ning kaasjuhendaja osalemine sekkumisel vaatljana, kellel oli võimalus suunata sekkumise käiku. Viimaks tuleks mainida seda, et uuringudisainist jäi välja täiendav lõpphindamine, millest loobuti metodoloogilisel ja praktilisel põhjusel. See oleks eeldanud laste korduvtestimist lühikese suhteliselt aja jooksul, mis oleks võinud põhjustada lastel motivatsioonilangust. Tulemuste püsimise hindamine eeldanuks pikemat vahet järele- ja lõpphindamise vahel, kui seda võimaldas praktika pikkus. Näiteks Shadish jt (2002) rõhutavad, et mõõtmiste ajastus peab olema kooskõlas uuritava mõju avaldumise ja püsimise loogikaga, mitte lähtuma etteantud või peale surutud ajavahemikust. Seetõttu tuleb käesolevat uurimust käsitleda eeskätt rakendusliku eksploratiivse tööna.

Samas loob magistr töö aluse edasisteks uuringuteks, kus DL-i mõju püsivust hinnata pikemaajalise suurema valimiga uuringu abil. Edasiste uuringute seisukohalt oleks oluline kasutada võimalusel ka kontrollrühma. Samuti oleks väärtuslik pikendada sekkumisperioodi (vt nt Sénéchal & LeFevre, 2002), sest mõistmisoskuse areng võib vajada enam aega kui makrostruktuuri muutused. Tulevastes uuringutes võiks eraldi analüüsida, millised DL-i komponendid on kõige mõjusamad: kas suuremat rolli mängivad avatud küsimused, sisemiste

seisundite sõnastamine, korduv ettelugemine või loo ümberjutustamisele suunatud tegevused. Samuti võiks, nagu varasemalt mainitud, uuringu disaini lisada lõpphindamise, et hinnata mõju püsimist ja oskuste ülekannet teistesse suhtlusolukordadesse.

Praktilisest vaatepunktist on käesoleva töö tulemused siiski julgustavad. Need viitavad, et ka lühiajaline, kuid järjepidev ja eesmärgipärane DL võib toetada keelelise arengu riskirühma kuuluvate laste jutustamisoskust. Eriti väärtuslik näib meetod olevat siis, kui eesmärgiks on aidata lapsel märgata loo põhikomponente, sõnastada tegelaste emotsioone ja kavatsusi ning luua sündmuste vahel põhjuslikke seoseid. See tähendab, et DL-i saab kasutada mitte ainult keelekeskkonna rikastamiseks, vaid ka sihipärase pedagoogilise ja logopeedilise meetodina. Logopeedi rolliks on seejuures eelkõige lapsevanemate ja õpetajate nõustamine, juhendamine jm kaudne teraapia. Uuringud näitavad, et vanemate kaasamine DL praktikasse suurendab sekkumise mõju ning toetab lapse keelelist arengut ka väljaspool haridusasutust (Elias et al., 2006). Õpetajad saavad teadlikult kasutada DL strateegiaid, et luua interaktiivseid õppimisolukordi. Lisaks võimaldab lasteaiakeskkond pakkuda struktureeritud ja järjepidevat sekkumist, mis on oluline keeleliste oskuste kujunemisel (Dickinson & Smith, 1994).

Käesoleva magistritöö peamine väärtus seisneb selles, et see toob Eesti konteksti empiirilist teadmist DL-i kasutamisest narratiivsete oskuste toetamisel keelelise arengu riskirühma kuuluvate laste puhul ning loob aluse edasisteks suuremamahulisteks uuringuteks ja praktilisteks rakendusteks. Töö on täienduseks kahele teisele TÜ haridusteaduste instituudis kaitstavale tööle, kus sihtgrupiks on lapsevanemad ja lasteaiadõpetajad ja eesmärgiks DL strateegiate õpetamine. Õpetaja või lapsevanema jaoks on oluline järeldus, et DL on tõhus viis arendada lapse narratiivseid oskusi, ning et raamatute ettelugemisel ei piisa üksnes teksti ettelugemisest. Keelelist arengut toetab enim see, kui loetu üle arutletakse, lapse vastuseid laiendatakse ning narratiivseid oskusi harjutatakse teadlikult ja korduvalt ühise lugemise käigus. DL on Eesti alushariduse kontekstis paljutöötav meetod, mille rakendamine väärrib nii praktilist kui ka teaduslikku edasiarendamist.

Tänuõnad

Täna uuringus osalenud toredaid lapsi ja uuringuks nõusoleku andnud laste vanemaid.

Täna oma juhendajaid, kelle pühendumine ja põhjalikkus on mulle suureks eeskujuks.

Eriline tänu minu pereliikmetele toetuse, mõistmise ja kannatlikkuse eest.

Autorsuse kinnitus

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

Allkiri / allkirjastatud digitaalselt /

Kuupäev: 12.05.2026

Kasutatud kirjandus

- Ahmad, N., & Wilkins, S. (2024). Effective selection of participants for qualitative research. In D. Kaczynski, M. Salmona, & T. Smith (Eds.), *How to Conduct Qualitative Research in Finance* (pp. 71–83). Edward Elgar Publishing.
- Alusharidusseadus (2025). Alushariduse riiklik õppekava. *Riigi Teataja* 13.08.2025, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akt/113082025001>
- Applebee, A. N. (1978). *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*. University of Chicago Press
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cer, E. (2016). Preparing books for children from birth to age six: The approach of appropriateness for the child. *Journal of Education and Practice*, 7(6), 78–99.
- Deshmukh, R. S., Zucker, T. A., Tambyraja, S. R., Pentimonti, J. M., & Bowles, R. P. (2019). Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.006>
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104–122.
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91(2), e383–e399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Elias, G., Hay, I., Homel, R., & Freiberg, K. (2006). Enhancing parent-child book reading in a disadvantaged community. *Australian Journal of Early Childhood*, 31(1), 20–28. <https://doi.org/10.1177/183693910603100104>
- Fielding-Barnsley, R., & Purdie, N. (2003). Early intervention in the home for children at risk of reading failure. *Support for Learning*, 18(2), 77–82. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00284>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balciuniene, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). *MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. ZAS Papers in Linguistics, 56.

- Gagarina, N., Bohnacker, U., & Lindgren, J. (Toim.). (2019). *MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives—Revised*. ZAS Papers in Linguistics, 63.
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2006). *It takes two to talk: A practical guide for parents of children with language delays* (4th ed.). The Hanen Centre.
- Grolig, L. (2020). Shared storybook reading and oral language development: A bioecological perspective. *Frontiers in Psychology*, 11, article 1818.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01818>
- Hallap, M., & Padrik, M. (2008). Kõne ja keele areng. E. Kikas (Toim.), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 135–162). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hallap, M., Padrik, M., & Raudik, S. (2016). *Jutustades jutustama: Pildiseeriatega komplekti ning juhendmaterjal 4–10-aastaste laste jutustamisoskuse arendamiseks*. Studium.
- Hallap, M., Padrik, M., & Raudik, S. (2023). *Jutustades jutustama 2: 5–10-aastaste laste jutustamisoskuse arendamine*. Studium.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hoff, E. (2021). Why bilingual development is not easy. *Advances in Child Development and Behavior*, 61, 129–167. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2021.03.002>
- Juhkam, J., & Tooming, H. (2022). *Kooliõpilaste narratiivide mikro- ja makrostruktuuri hindamine keelepuude diagnostikas MAIN-testiga*. TÜ magistritöö.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17–29.
[https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/003\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003))
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kogan, V. B. (2024). Using dialogic reading and direct instruction of emotion vocabulary to improve preschoolers' emotion vocabulary. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 17(3), 335–349. <https://doi.org/10.1108/JRIT-12-2023-0192>
- Kuperjanov, K. (2019). *Koduse keelekeskkonna rikkuse seosed 5–6-aastaste laste ekspressiivse sõnavaraga*. TÜ magistritöö.

- Kütt, A. (2018). MAIN-testi kasutamine eesti laste jutustamisoskuse hindamiseks. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 14, 95–115.
- Kütt, A. (2020). Ema haridus ja pere elukoht eesti keelt emakeelena omandava lapse kasvukeskkonna mõjutajana. *Philologia Estonica Tallinnensis*, 5, 196–234.
<https://doi.org/10.22601/PET.2020.05.07>
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296.
<https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Mäesaar, K. (2010). *Ümberjutustusoskuse areng 5–7-aastastel lastel*. TÜ magistritöö
- Mäesaar, K., Padrik, M., & Hallap, M. (2012). *Narratiivi hindamise skaala*. Tartu Ülikool.
- Märtsin, M. (2022). *Lasteaialaste kuulamisoskuste arendamisele ettelugemise mõju*. TÜ bakalaureusetöö.
- Möttus, K., & Paulus, A. (2021). *Narratiivi mikrostruktuuri hindamine keelepuude diagnostikas kooliõpilastel*. TÜ magistritöö.
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C. F., Farran, E. K., & Gobet, F. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100290. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language Communication Disorders*, 38(3), 287–313.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91–121.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- Owens, R. E. (2020). *Language development: An introduction* (10th ed.). Pearson.
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31(2), 227–252. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990373>
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36–76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3>
- Piip, A. (2012). *Teksti sidususe ja terviklikkuse hindamine 5–6-aastastel lastel*. TÜ magistritöö.

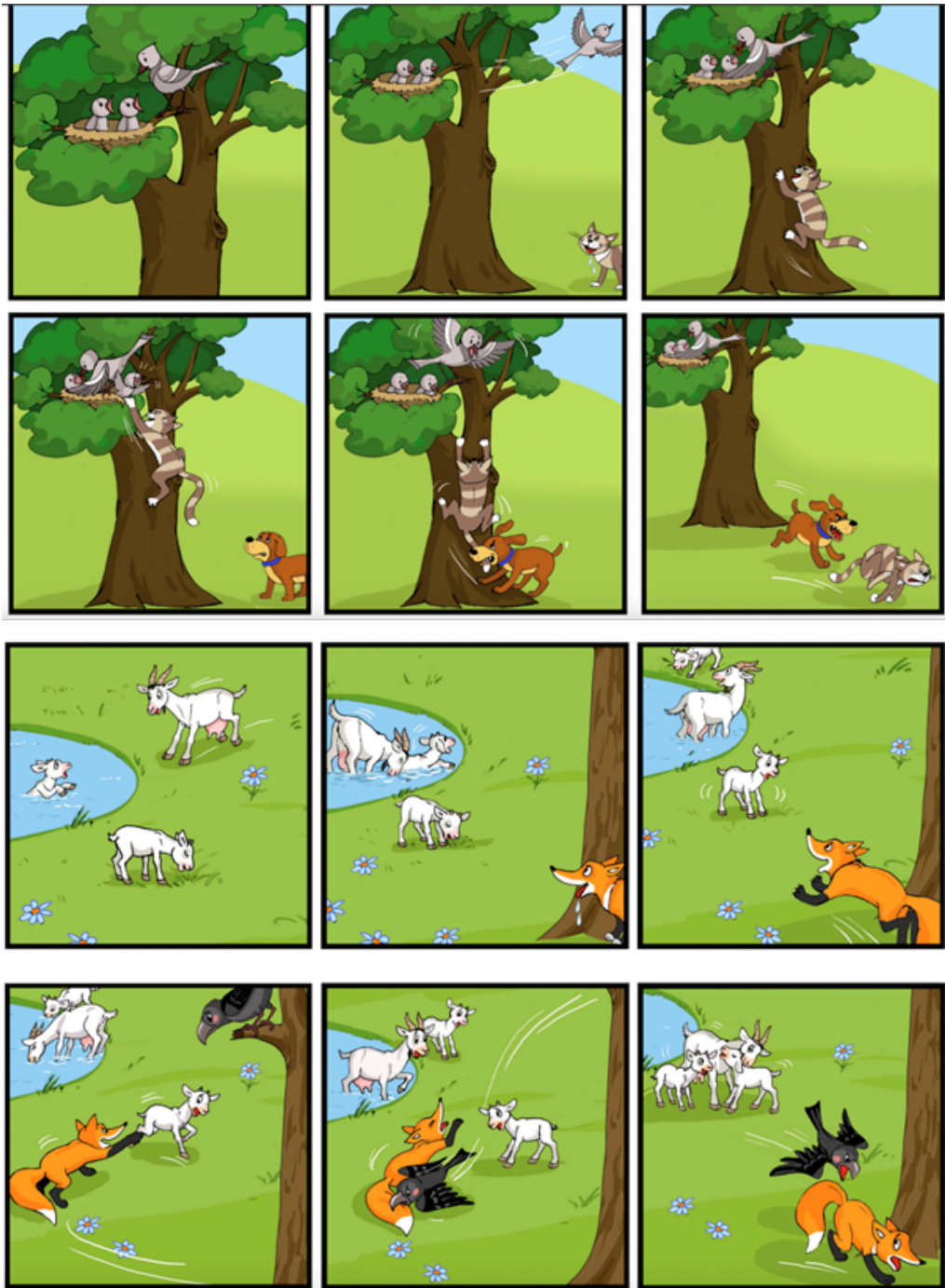
- Pillinger, C., & Vardy, E. J. (2022) The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading*, 45, 533–548.
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407>
- Ramsey, W. R., Bellom-Rohrbacher, K., & Saenz, T. (2021). The effects of dialogic reading on the expressive vocabulary of pre-school aged children with moderate to severely impaired expressive language skills. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(3), 279–299. <https://doi.org/10.1177/02656590211019449>
- Reese, E. (2019). Learning language from books. In J.S. Horst & J. von Koss Torkildsen (Eds.), *International Handbook of Language Acquisition* (pp. 462–484). Routledge International Handbooks.
- Reese, E., Suggate, S., Long, J., & Schaughency, E. (2010). Children’s oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing*, 23(6), 627–644.
- Reese, E., Barrett-Young, A., Gilkison, L., Carroll, J., Das, S., Riordan, J., & Schaughency, E. (2023). Tender Shoots: A parent book-reading and reminiscing program to enhance children’s oral narrative skills. *Reading and Writing*, 36, 541–564.
<https://doi.org/10.1007/s11145-022-10282-6>
- Rogoski, B. N., & Flores, E. P. (2021). Dialogic Reading for Comprehension: effects on children's story retelling – a case report. *Revista CEFAC*, 32(1), e16819.
<https://doi.org/10.1590/1982-0216/202123116819>
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762–1774.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Sánchez-Gómez, V., Verdugo, M. Á., Calvo, M. I., Amor, A. M., Palomero-Sierra, B., & Zampini, L. (2024). How to assess oral narrative skills of children and adolescents with intellectual disabilities: A systematic review. *Behavioral Sciences*, 14(4), 308.
<https://doi.org/10.3390/bs14040308>
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(1), 123–138.
<https://doi.org/10.1017/S0305000996003005>
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96–116.

- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Sikora, J., Evans, M. D. R., & Kelley, J. (2019). Scholarly culture: How books in adolescence enhance adult literacy, numeracy and technology skills in 31 societies. *Social Science Research*, 77, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.10.003>
- Soodla, P. (2011). *Picture-elicited narratives of Estonian children at the kindergarten-school transition as a measure of a language competence*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 73–80.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New Directions in Discourse Processing* (Vol. 2, pp. 53–120). Ablex.
- Tomson, A. (2019). *Suktsessiivse kakskeelsusega koolieelikute jutustamisoskuse hindamine*. TÜ magistritöö.
- Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic reading in early childhood settings: A summary of the evidence base. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 132–146. <https://doi.org/10.1177/0271121417724875>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wagner, R.K., & Quinn, J.M. (2019). The co-development of vocabulary and reading comprehension. In Horst, J., & von, K. T. J. (Eds.), *International Handbook of Language Acquisition*, pp 504–519. Taylor & Francis Group.
- Westby, C., & Culatta, B. (2016). Telling tales: Personal event narratives and life stories. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47(4), 260–282. https://doi.org/10.1044/2016_LSHSS-15-0073
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>

- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679–689.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Toim.), *On Reading Books to Children: Parents and Teachers* (pp. 177–200). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 1–15. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00021-2](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00021-2)

Lisad

Lisa 1. MAIN: Eel- ja järelhindamisel kasutatud pildiseeriad ja tekstid (kohandanud Mõttus ja Paulus, 2021; „Linnupojad“ ja „Kitsetalled“)



„Linnupojad” (sõnu kokku 145)

Pildid 1 ja 2: Ühel päeval nägi linnuema, et pojad on väga näljased. Ta lendas poegade juurest ära, sest tahtis neile süüa leida. Seda, et linnuema ära lendas ja linnupojad üksi pessa jäid, nägi üks näljane kass. Ta näugus: „Mjäu, tore, mida ma siin pesas näen!”

Pildid 3 ja 4: Siis saabus linnuema tagasi pessa poegade juurde ühe mahlase suure ussikesega. Kassi ta ei näinud. Linnuema oli väga õnnelik, et sai poegi rõõmustada mahlase ussikesega. Samal ajal hakkas aga õel kass puu otsa ronima, sest ta tahtis ühte linnupoega kätte saada. Ta krahmas pesast linnupoja. Parasjagu läks mööda üks vapper koer, kes nägi, et linde ähvardab suur oht. Ta otsustas kassi peatada ja linnud päästa.

Pildid 5 ja 6: Ta ütles kassile: „Jäta linnupojad rahule!“ Seejärel haaras ta kassi sabast ja tõmbas ta alla. Kass lasi linnupoja lahti ja koer ajas kassi minema. Koer oli väga õnnelik, et sai linnupojad ära päästa, kuid kass oli endiselt näljane.

„Kitsetalled“ (sõnu kokku 137)

Pildid 1 ja 2: Ühel päeval nägi kitseema, et tema tall on vette kukkunud. Ta oli sellest väga ehmunud. Kuna ta tahtis oma poega päästa, hüppas kitseema talle vette järele. Seda, et kitseema oli vees, nägi üks näljane rebane. Ta urises: „Urr, tore, mida ma siin näen!“

Pildid 3 ja 4: Kui kitseema oli talle veest välja lükanud, oli ta väga rõõmus, et talleke ära ei uppunud. Selle sündmuse keskel ei märganud kitseema rebast. Õel rebane hüppas kitsetalle poole, et teda kätte saada. Ta haaraski kitsetallest kinni. Parasjagu lendas mööda üks vapper lind, kes nägi, et kitsetall on ohus. Ta otsustas rebase peatada ja kitsetalle päästa.

Pildid 5 ja 6: Lind ütles rebasele: „Jäta kitsetall rahule!“ Seejärel lendas ta rebase juurde ja krahmas teda nokaga sabast. Rebane laskis kitsetalle lahti ja lind ajas rebase minema. Lind oli väga õnnelik, et suutis kitsetalle päästa, kuid rebane aga oli endiselt näljane.

Lisa 2. NHS: eel- ja järelhindamisel kasutatud tekstid

Riikka Jäntti “Väikese hiire külalise” põhjal koostatud “Väikese hiire koristamislugu” ja “Väikese hiire talvevaheaeg” ning küsimused mõistmise kohta.

Eelhindamine: „Väikese hiire koristamislugu” (287 sõna)

Elas kord väike hiir. Ta elas koos oma emaga.

Oli laupäevahommik. Väljas oli juba valge. Väike hiir ärkas ja läks ema tuppa. Ema alles magas. Hiirekesel oli juba kõht tühi. Väike hiir sakutas ema kõrvast: „Ema, ärka üles! Ma tahan süüa.“

Ema ärkaski ja nad hakkasid koos hommikust sööma. Hommikusöögiks oli röstsai ja mahl. Köögis oli hea lõhn. Väike hiir tahtis ise endale mahla kallata. Väike hiir kallaski ise endale mahla. Aga oh õnnetust! Mahl läks laua peale. Väike hiir ehmus. Ta vaatas ema poole. Aga ema ei pahandanud. Ta ütles: „Pole midagi!“ ja pühkis mahla ära. Laud oli jälle puhas. Nüüd hakkas ema pesu pesema. Ta tõi suure hunniku musta pesu. Väike hiir tahtis kangesti ema aidata. Ta soovis kõike ise teha. Ta pani pesu masinasse. Emal oli hea meel, et väike hiir teda aitas. Väike hiir lülitas masina käima. Masin hakkas pesu pesema: Prrrrrr!

Väikesele hiirele tuleb külaline. Peab toad ära koristama. Ema hakkaski pörandat pühkima. Väike hiir tahtis ise pörandat pesta. Ema palus hiirekesel oodata, kuid hiireke oli rahutu. Ta ei tahtnud oodata.

Ema ütles: „Ei saa veel. Oota natuke, ma pühin pöranda ära.“ Väike hiir hakkas jonnima: „Ma tahan kohe pörandat pesta!“ „Oota veel natuke, kohe lõpetan,“ ütles ema kurja häälega. Väike hiir jonnis: „Tahan kohe! Kohe!“ Ema pühkis pöranda ära ja ulatas harja hiirele. Väike hiir pesigi pörandat. Ta oli väga rahul ja õnnelik.

Pärast pöranda pesemist hakkas ema vannituba koristama. Väike hiir tahtis jälle aidata. Ta tahtis potti pesta. Ema andis talle harja ja pesuvahendi. Väike hiir nühkis vetsupotti hoolega. Vesi pritsis üle üle ääre. Pott sai tõeliselt puhtaks.

Lõpuks said toad koristatud. Ema oli tema üle uhke ja külaline võis tulla.

Küsimused mõistmise kohta (propositsioonistrateegia (2), lokaalse sidususe strateegia (7), makrostrateegia (3)):

Kellega väike hiir koos elas? - Propositsioonistrateegia

Miks väike hiir äratas ema üles? - Lokaalne sidusus

Mis köögis lõhnas mõnusasti? - Lokaalne sidusus

Mis juhtus, kui väike hiir endale ise mahla kallas? - Lokaalne sidusus

Mida ema selle peale tegi? - Lokaalne sidusus

Miks väike hiir põrandapesu pärast jonnis? - Lokaalne sidusus

Millega väike hiir pesi vetsupotti? - Lokaalne sidusus

Miks väike hiir pidi tube koristama? - Makrostrateegia

Kuidas väike hiir end pärast kõigi tööde tegemist tundis? - Makrostrateegia

Kuidas ema end tundis? - Propositsioonistrateegia

Miks ema oli uhke väikese hiire üle? - Lokaalne sidusus

Milliseid töid väike hiir selles loos koos emaga tegi? - Makrostrateegia

Järeldamine: „Väikese hiire talvevaheag” (282 sõna)

Talv oli kätte jõudnud. Väljas oli väga-väga külm. Lumi oli maas.

Ühel päeval ütles ema: „Küpsetame õige kukleid!”. Väikesele hiirele maitsesid kuklid. Ja talle meeldis ka ema köögis aidata. Nad tegid koos taina valmis. Ema andis tüki tainast hiirekesele. Hiireke tegi sellest palli. Ta veeretask kuklid valmis. Siis panid nad kuklid ahju küpsema. Kuklid said valmis. Hiir ja ema hakkasid sööma. Värsked kuklid või ja piimaga maitsesid hästi.

Siis ütles ema: „Väike hiir, kas läheme uisutama?” „Kas hiireke tahtis? Jaa, muidugi! Väike hiir oli elevil. Hiirele väga meeldis uiskudega sõita.

Nad panid soojalt riidesse, sest õues oli väga külm. Uisuväljakule sõitsid ema ja hiireke bussiga. Väike hiir ostis ise bussipiletid. Hiir oli nii uhke, sest ta oskas juba ise piletit osta. „Võib-olla ma ei oska enam uisutada,” ütles ema. Ta oli veidi murelik. Ta polnud ammu uiskudega sõitnud. Väike hiir ütles emale: „Kindlasti sul õnnestub!”

Ema ja väike hiir jõudsid kohale. Ema aitas väikesele hiirele uisud jalga. Uisusaapal olid pikad paelad. Need läksid sassi. Väike hiir ei osanud neid ise siduda. Ema sidus ise tema paelad kinni ja siis saigi jääle minna! Väike hiir oskas hästi uisutada. Ta sõitis edasi ja tagasi. Ta oli uhke, sest tal tuli uisutamine nii hästi välja. Aga ema oli ikka veel murelik. Emal olid uisud juba jalas. Ta seisis liuvälja serval. Ema kartis jääle astuda. Ta kartis kukkuda. Ta hoidis uksest kõvasti kinni.

Ja kui ta uksest lahti lasi, siis... oih! Kukkuski pepuli. Ema kukkus, sest ta ei osanud enam hästi uisutada. Aga väike hiir ütles: „Pole midagi! Küll lõpuks õnnestub!” Ta võttis emal käest kinni ja aitas teda. Nad uisutasid koos. Ema ja hiireke tegid mitu tiiru. Nad uisutasid rõõmsalt. See talvepäev meeldis nii emale kui hiirekesele.

Küsimused mõistmise kohta (propositsioonistrateegia (2), lokaalse sidususe strateegia (7), makrostrateegia (3)):

Mis väikesele hiirele maitsesid? – Propositsioonistrateegia

Kes tegid koos taina valmis? – Lokaalne sidusus

Mida väike hiir tainast tegi? – Lokaalne sidusus

Kas hiireke tahtis uisutama minna? - Lokaalne sidusus

Miks väike hiir oli elevil? - Lokaalne sidusus

Kuidas ema ja hiir uisuväljakule läksid? - Propositsioonistrateegia

Miks ema aitas väikesel hiirel uisupaelu siduda? – Lokaalne sidusus

Miks ema kartis jääle astuda? – Lokaalne sidusus

Mis juhtus, kui ema jääle astus? - Lokaalne sidusus

Mida väike hiir ja ema selles loos ette võtsid? - Makrostrateegia

Kuidas väike hiir oma ema sel päeval kodus ja uisuväljakul aitas? - Makrostrateegia

Mis võiks olla selle loo pealkiri? - Makrostrateegia

Lisa 3. MAIN ja NHS hindamisprotokoll

MAIN hindamisprotokoll (Gagarina *et al.*, 2012; 2019).

OSA I (Jutustamine)

A: Loo ülesehitus

		Õigete vastuste näited	Punktid	Kommentaariid (kirjuta siia vastused või “ei”, kui vastust ei tule)
A1.	Alguspunkt	Aeg ja/või koht, nt oli kunagi/ühel päeval/kaua aega tagasi/metsas/pargis	0 1 2	
Osa 1: Emalind (Osa tegelased: emalind ja linnupojad)				
A2	IST kui algsündmus	Emalind nägi, et linnupojad tahavad süüa/on näljased Linnupojad olid näljased/hüüdsid/tahtsid süüa/küsisid süüa	0 1	
A3	Eesmärk	Emalind tahtis oma tibusid/linnupoegi sööta/tuua poegadele süüa/otsida poegadele süüa/ussikesi	0 1	
A4	Katse	Emalind/linnuema lendas ära/läks ära/läks süüa tooma	0 1	
A5	Tulemus	Emalind tuli toiduga tagasi/lendas tagasi/tuli ussikesega tagasi/toitis linnupoegi Linnupojad said toitu/ussikesi	0 1	
A6	IST kui reaktsioon	Emalind oli õnnelik/rahulik/rõõmus Linnupojad olid õnnelikud/rahul/neil oli kõht täis/nad polnud enam näljased	0 1	

Osa 2: Kass (osa tegelased: kass ja linnud)

A7	IST kui algsündmus	Kass nägi linnuema ära lendamas/et linnupojad jäid üksi/et seal on tema jaoks toitu/oli näljane/suu jooksis vett	0 1	
A8	Eesmärk	Kass tahtis linnupojad ära süüa/kätte saada/üles hüpata/kinni püüda	0 1	
A9	Katse	Kass ronis puu otsa/hüppas üles/proovis üles ronida/linnupoegi kätte saada	0 1	
A10	Tulemus	Kass krahmas linnupoja/sai linnupoja kätte	0 1	

A11	IST kui reaktsioon	Kass oli õnnelik Linnupojad olid hirmul/ehmunud	0 1	
-----	--------------------	--	-----	--

Osa 3: Koer (osa tegelased: koer, kass ja linnud)

A12	IST kui algsündmus	Koer nägi, et lind on ohus/kass sai linnu kätte/kass püüdis linnu kinni	0 1	
A13	Eesmärk	Koer otsustas/tahtis kassi peatada/lindusid aidata/kaitsta/haaras kassil sabast/päästis linnu	0 1	
A14	Katse	Koer tõmbas/tiris/sikutas kassi alla/hammustas kassi saba	0 1	
A15	Tulemus	Koer ajas kassi ära Kass lasi linnupoja lahti Linnupojad olid päästetud	0 1	
A16	IST kui reaktsioon	Koer tundis kergendust/oli uhke/õnnelik, et sai linnupoja päästetud/päästis linnu Kass oli vihane/pettunud Linnupojad olid rõõmsad/päästetud/õnnelikud	0 1	

Loo ülesehituse eest saadud punktid (maksimum 17):

B: Ülesehituse kompleksus

Katse ja tulemuse järjestuste arv	Üksikute eesmärkide arv (ilma katsete ja tulemusteta)	Eesmärgi ja katse/eesmärgi ning tulemuse järjestuste arv	Eesmärgi-katse-tulemuse järjestuste arv
B1	B2	B3	B4

C: Tegelase sisemisi seisundeid ja reaktsioone tähistavad sõnad (IST)

IST-de hulk arvatuna sõnedes. IST-deks loetakse:
tajuverbid, nt nägema, kuulma, tundma, lõhnama;
füüsilist olekut märkivad verbid, nt janune, näljane, väsinud, kurb;
teadvusele viitavad sõnad nt elus, ärkvel, magav;
emotsioonisõnad nt õnnetu, õnnelik, vihane, mures, pettunud;
mentaalseid protsesse märkivad verbid nt tahtma, mõtlema, teadma, unustama, otsustama, uskuma, imestama, plaanima;
kõnelemist tähistavad verbid nt ütleva, hüüdma, karjuma, hoiatama, küsima

OSA II (Mõistmine)

		Õigete vastuste näited	Valede vastuste näited	Punkt id	Kommenta arid
0	Kas sulle meeldis see lugu?				

D1	Miks emalind/linnuema ära lendas? (Osuta piltidele 1–2) (Osa I: Eesmärk/IST kui algsündmus)	Tahtis toitu hankida/ussikesi tuua/poegadele süüa tuua/pojad olid näljased	Läks ära tööle	0 1	
D2	Mida linnupojad tundsid (osuta pildile 1) (IST kui algsündmus)	Olid näljased/tundsid end halvasti	Hästi/õnnelikult/üllatunult/olid hirmunud/ehmunud	0 1	
D3	(küsi see küsimus ainult siis, kui laps annab eelmisele küsimusele sobiva vastuse, aga ilma seletuseta. Kui laps annab seletuse juba küsimuses D2, pane punktid kirja küsimus D3 juurde) Miks sinu arvates linnupojad end halvasti/näljaselt/hirmunult tunnevad?	Sest neil on nokad lahti/sest nad küsivad süüa/nende ema läks toitu tooma/ema tuli ussikesega/linnupojad on alati näljased	Sest nad on õnnelikud/laulavad Sest nad tahtsid emaga kaasa minna Sest nad kartsid/nägid kassi	0 1	
D4	Miks kass puu otsa ronib? (osuta pildile 3) (Osa2: Eesmärk)	Tahab linnupoega kätte saada/maha murda/ära süüa/sest kassidele meeldib linde süüa	Et linnupoegadega mängida	0 1	
D5	Mida kass tunneb? (Osuta piltidele 5–6) (IST kui reaktsioon)	Ta on ikka näljane/vihane/hirmunud/pettunud/tunneb end halvasti	Hästi/õnnelikult/rõõmsalt	0 1	
D6	(küsi see küsimus ainult siis, kui laps annab eelmisele küsimusele sobiva vastuse, aga ilma seletuseta. Kui laps annab seletuse juba küsimuses D5, pane punktid kirja küsimus D6 juurde) Miks sinu arvates tunneb kass end halvasti/hirmunult/näljaselt?	Ei saanud linnupoegi kätte/ta kardab koera/on ikka näljane/sest koer ajab teda taga/tirib/hammustab teda sabast	Õnnelikult/hakkab lendama/sest koer võttis ära kassi toidu	0 1	
D7	Miks tiris koer kassi sabast? (Osuta pildile 5) (Osa 3: Eesmärk)	Otsustas/tahtis kassi peatada/päästa linnupojad/aidata linde	Tahtis linnupojad ise ära süüa/kassiga mängida	0 1	
D8	Kujuta ette, et koer näeb linde. Mida ta tunneb? (osuta pildile 6) (IST kui reaktsioon)	On rõõmus/õnnelik/tal on hea meel/ta tunneb kergendust/ta tunneb uhkust/ta on nagu kangelane	Halvasti/on vihane/kuri/tahab kassi kätte saada/on näljane	0 1	
D9	(küsi see küsimus ainult siis, kui laps annab eelmisele küsimusele sobiva vastuse, aga ilma seletuseta. Kui laps	Sest ta sai kassi kätte/sai kassi puu otsast alla/päästis linnupojad/näeb, et linnud on õnnelikud/terved	Sest ta naerab/koer näeb välja, nagu oleks kassi kätte saanud/tahab linnud ise ära süüa	0 1	

	annab seletuse juba küsimuses D8, pane punktid kirja küsimus D9 juurde) Miks koer on sinu arvates rõõmus/õnnelik?				
D10	Kes meeldib sinu arvates emalinnule rohkem, kas kass või koer? Miks?	Koer + üks põhjus – ta päästil linnud/aitas linde/ajas kassi minema	Kass/ma ei tea	0 1	

Mõistmisküsimuste punktid kokku (maksimum 10):

NHS hindamisprotokoll (Mäesaar *et al.*, 2012); näited lisatud eelhindamise lugudest lähtuvalt.

I Jutustuse makrostruktuur	Kõrgem tase (arenenud narratiiv – 3 punkti)	Keskmine tase (arenev narratiiv – 2 punkti)	Madal tase (arenemata, oskuste puudumine – 1 punkt)
1.1. Jutustuse ülesehitus			
Sissejuhatus	Nimetab sündmuse koha (nt kodu) JA/VÕI aja (nt suvel/ühel päeval) JA Nimetab tegevuse (nt ärkamine) JA Nimetab kõik loo tegelased (nt hiir, ema)	Nimetab ühe taustaelemendi (nt tegevuse, aga mitte aega ega kohta) JA Nimetab kõik loo tegelased.	Alustab juttu ilma sissejuhatusega, ei esita taustakirjeldust ega nimeta tegelasi. VÕI Nimetab ainult tegelased VÕI Nimetab ainult tegevuse. VÕI Nimetab tegevuse ja ühe tegelase.
Konflikt ja lahendus	Sündmuse konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud ja kirjeldatud täpselt (episood on terviklik): Välja on toodud: algatav sündmus /konflikt (nt tahtis ise mahla kallata). JA/VÕI Tegelaste sisemised reaktsioonid/plaanid (nt hiir ehmus ja mõtles, mis nüüd saab) JA Tegevus olukorra lahendamiseks (nt ema ei pahandanud, vaid puhastas laua ära) JA Lahendus (nt Laud sai puhtaks)	Konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud, kuid kirjeldatud osaliselt. Toob välja algatava sündmuse ja lahenduse (nt hiir tahtis ise mahla kallata, ema puhastas laua ära.). Selgelt ei eristu tegevus ja lahendus.	Ei too välja konflikti ja lahendust. VÕI Esitab sündmuste käigu vales järjekorras. VÕI Eksib sisuliselt (nt hiir aitab ise mahla ära koristada).
Lõpp (kokkuvõte)	Jutt on selgelt lõpetatud, võttes kokku mõlema tegelase reaktsioonid või tegevuse (nt hiire ja ema tunded ja tegevuse)	Mainib lõpus ainult ühe tegelase reaktsioone või tegevust.	Jutul puudub lõpp: laps lõpetab järsku loo, nt katkestab jutustamise

	JA/VÕI Lõpetab jutu, pakkudes välja omapoolse sobiva lahenduse, mida piltidel ei ole kajastatud (nt nad sõid rõõmsalt hommikusööki).	JA/VÕI Viitab tulemusele, mis on pildil näha (nt ja siis ema puhastas laua ära), kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toimunust JA/VÕI Annab verbalselt märku, et lugu on lõppenud (nt nüüd on lõpp).	ja kuulaja peab ise järeldama, et lugu on lõppenud. VÕI Viitab tulemusele, mis on pildil näha (nt ja siis puhastas ema laua ära), kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toimunust
1.2. Teemakohasus ja teema arendamine	Kogu esitatud info on teemakohane. Sündmused on loogilises ja sobivas järgnevuses. JA Välja on toodud teema seisukohalt olulised detailid. JA Jutustuses ei ole mõttelünki, mis takistaksid kuulajal jutustuse mõistmist.	Valdavalt on jutustus teemakohane. Sündmused on loogiliselt järjestatud, kuid teemaarendus on vähedetailne. JA Võib olla lisatud ebaolulisi detaile või on rõhutatud vähemolulisi tegevusi/detaile. VÕI Esineb üksikuid mõttelünki.	Jutustuse teemat on raske mõista, kuna põhisündmust puudutavat infot on ära jäetud. Tegemist on valdavalt piltide kommenteerimisega ja tegevuste nimetamisega. JA/VÕI Esinevad kordused, teemat ei arendata edasi. JA/VÕI Lisatud on üleliigset, teemasse mittepuutuvat infot JA/VÕI Sündmuste käik on ebalooiline.
II Jutustuse mikrostruktuur			
1. Viitesuhete võrgustik (viitamine)	Jutus esinev viitesuhete võrgustik on selge ja ühemõtteliselt arusaadav kogu loo vältel. JA Kasutab referendile viitamise võimalusi (asesõnad, sünonüümid, pärisnimed, eri üldistusastmega sõnad) varieeruvalt – vähemalt kahte.	Viitamine ei ole alati selge ja järjekindel: mõnel juhul ei ole piltide toeta võimalik aru saada, kellest või millest on jutt. Vähemalt üks samaviiteline sõna. VÕI Viitamine on selge ja arusaadav, kuid laps ei kasuta samaviitelisi sõnu (nt Hiir ja ema hakkasid sööma. Hiir ajas mahla lauale.)	Kogu loo vältel pole võimalik aru saada, kellest või millest räägitakse. Liialdab asesõnadega. VÕI Laps ei viita objektidele või tegelastele. Laps ei arvesta kuulajaga, ei teadvusta, et kuulaja ei pruugi aru saada, kellest/millest on jutt.
2. Vaimsust väljendav sõnavara (SRS)	Tegelaste tundeid (ehmunud, kurb, rõõmus jne) on väljendatud jutus igal pool, kus on vaja ja võimalik. Kasutab mitmekesisest vaimsust väljendavat sõnavara (õnnetu, kurb, nukker).	Kasutab tundeid väljendavaid sõnu ainult mõnel juhul. VÕI Kasutab ainult üksikuid vaimsust	Ei kasuta ühtegi vaimsust väljendavat sõna tegelaste tunnete kirjeldamiseks. Kasutab sobimatut sõnavara (nt vihane pro kurb).

	Kasutab nii afektiivset seisundit/tegelaste tundeid (nt innukalt, ehmunult, kartis, kurva näoga, oli kahju, nuttes) kui ka kognitiivset seisundit (tahtis, otsustas, ei teadnud, kogemata) väljendavat sõnavara. Laps võib kasutada vaimsust väljendavaid sõnu, mida originaaltekstis ei ole.	väljendavaid sõnu tegelaste iseloomustamiseks (kurb, rõõmus). IST ei ole mitmekesine.	
3. Siduvate vahendite kasutamine	Kasutab erinevaid sidususe vahendeid varieeruvalt: sidendeid nii lausungite kui osalause ühendamiseks (nt ja, siis, ning, aga, et); koha- ja ajamäärsõnu (nt seal)	Kasutab siduvaid vahendeid strereotüüpselt: valdavalt sidendeid ja, siis, ja siis + veel ühte sidendit (nt aga, et) või nt koha- ja ajamäärsõna või ellipsit lausungite ühendamiseks. Eksib sidendite kasutamisel üksikutel juhtudel (nt äratas ema üles, sest oli kurb).	Ei kasuta sidendeid lausungite ühendamiseks. VÕI Kasutab ainult üht (lõpuks), või ellipsit lausungite ühendamiseks. Eksib sidendite kasutamisel. JA/VÕI Kasutab valet sidendit.
4. Grammatiline õigsus ja keerukus	Jutustuses esinevad nii liht- kui lihtlausungid. Lisaks grammatiliselt õigetele lihtlausungitele kasutab vähemalt ühte põimlausekonstruktsiooni (nt Kui..., siis.....; Sellepärast, et.....; sest, et) VÕI vastandava seosega rindlauset (aga, kuid). Esinevad üksikud juhuslikud keelelised väärtused, mille laps parandab ise.	Ülekaalus vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid. Esineb üksikuid agrammatisme (nii sõnavormi kui süntaktilisi vigu). Laps moodustab agrammatilisi põimlausungeid.	Ülekaalus baaslausungid. Esinevad mitmed agrammatilised lausungid: elliptilised lausungid, millest puudub üks või mitu lauseliiget; agrammatilised baas- ja vähelaiendatud lihtlauseid, ahellaused. Esinevad sõnavormivead.

Lisa 4. Laste ümberjutustused ning vastused mõistmisküsimustele eel- ja järelhindamisel

1. Kevin

Ümberjutustus (MAIN):

Eelhindamine (Linnupojad)	Järelhindamine (Kitsetalled)
1. linnupojad olid söögi (.) 2. ja ema <u>ütles</u> (.) Jääge pessa. Ma toon teile süüa (.) 3. ja lendas ara (.) 4. ja siis tuli teine – kass? 5. ja siis kass ronis puu otsa (.) 6. ja siis tuli see (.) 7. ja siis nad amps! 8. puu (sisse?) tuli (.) 9. ja koer tuli (.) 10. ja amps? a siis tümp (.) 11. lõpp (.) 12. ja koer seis teda (.) 13. ja amps tegi talle (.)	Ma ei jaksa (.) Ma juba rääkisin (.) olgu siis 1. ühel päeval (...) 2. <u>nägi</u> emakits, et tema kits uppus ära. [Jaa, nii hästi!] 3. rebane limps, limps tegi ükskord (.) 4. sest ta nägi, et see kits on üks (.) ja on <u>kurb</u> (.) 5. ja hüppas nii (.) [osutab] 6. aga vares nägi! 7. ja ampsas tema saba (.) 8. vares ajas rebase (.) kõtt mine minema (.) ei <u>tohi</u> süüa kitsi? 9. ja siis läks rebane minema (.) ja vares (.) <u>rõõmus</u> (.) läks ka minema (.)

Mõistmine (MAIN):

Eelhindamine (Linnupojad)	Järelhindamine (Kitsetalled)
<i>T: miks emalind ära lendab?</i> L: sest ta tahtis süüa (.) <i>T: kuidas linnupojad end tunnevad?</i> L: söögi[selt] (.) see (...) amps amps (.) amps aamps [kurvalt](.) <i>T: miks sa arvad, et linnupoegadel on halb?</i> L: jaa (.) sest neil on vaja süüa (.) <i>T: miks kass puu otsa ronis?</i> L: sest ta tahtis süüa neid (.) ja võttis ühe käest ja äkki lennuk pääsis talle ja nii juhtus (.) <i>T: kuidas see kass ennast tunneb?</i> L: söögina (.) <i>T: miks sa arvad, et kass on näljane, kass on söögihimuline?</i> L: äää? sõidab nii kiiresti [anna see minu kätte. Räägime kõigepealt need läbi] <i>T: miks koer kassi sabast kinni võtab?</i> L: sest ta tegi paha asju. [Kes tegi] Ja? [Miks koer kassi sabast kinni võtab?] sest ta ei taha, et ta saab linnupojasid (.) ja siis ta juhtub nii (.) <i>T: mis sa arvad, kuidas koer end tunneb?</i> L: paha (.) ja siin on (.) kurb (.)	<i>T: miks oli kitseema vees?</i> L: sest vaata? (.) ta poeg on ka vees (.) <i>T: mida see kitsetall tunneb?</i> L: kardab (.) natuke (.) <i>T: miks ta kardab?</i> L: sest (.) sööb ta ära varsti (.) <i>T: aga miks rebane kitsetalle poole hüppas?</i> L: sest ta tahtis süüa kitse ära (.) <i>T: mida see rebane tunneb siin?</i> L: söögijanu? (.) sööki tahab (.) <i>T: miks rebane tahab süüa?</i> L: sest tal on ikka kõht tühi (.) <i>T: miks lind rebast sabast hammustas?</i> L: sest ta tahtis sööki (.) kiiresti (.) <i>T: kujuta ette, et lind näeb kitsesid siin. Mida ta tunneb?</i> L: tema mõtleb peame aitama seda (.) rebast (.) <i>T: rebast? (.)</i> L: hehee ei (.) kitse (.) ja siis aitaski niimoodi (.) [osutab] <i>T: miks ta tahab aidata kitsesid?</i> L: et kitsed elaksid hästi (.)

<i>T: kas linnuemale meeldib rohkem koer või kass?</i> L: Koer (.) <i>T: Miks?</i> L: sest tema tiris. [<i>Kes tiris?</i>] kassi (.)	<i>T: kumb kitseemale rohkem meeldib, kas rebane või lind?</i> L: lind (.) <i>T: miks talle lind rohkem meeldis?</i> L: sest tema lihtsalt armastab seda lindu! (.) tin-ton, tinn-tin-tonn (.)
--	---

Ümberjutustus (NHS):

Eelhindamine	Järelhindamine
1. ta läks kööki (.) ja tegi valmis (.) 2. ta läks <u>kurvaks</u> (.) tema tegi? 3. ja siis ta läks kurvaks aga ema oli heehee (hea?) 4. ta <u>tahtis</u> pesu teha (.) 5. ja <u>ütles</u> oota oota (.) 6. ja tema ma tahan juba? ma tahan juba (.) ja siis (.) 7. oota oota [<i>Ja siis mis</i>] oota ma pesen ära (.) 8. ma tahan juba? ma tahan juba? 9. hhihi (.) ta varastas tal ära et sai puhastada (.) ja lõpuks (.) 10. puhastas uuesti (.) [<i>Mis see on?</i>] vetsupotti (.) kus saab kakada (.) ja mis see siin (...) ma ei tea (.) 11. pläts pläts pläts (...) hari ja pritsib vett ja pritsib vett (.)	1. sööma hakkasid [<i>aga vaata siin?</i>] ja saia tegid (.) 2. ema ja laps tegid seda (.) 3. ja ahju ja näm näm näm (.) suhu (.) 4. ja siis läksid uisutama (.) 5. bussiga (.) siin sõidavad (.) hiir ostis ise pileti isegi (.) 6. ema <u>ei taha</u> uisutada (.) ta <u>ei mäleta</u> üldse (.) aaappiii (.) 7. aga hiir <u>louhutas</u> (.) 8. seal panid uisud ja hops sõidab (.) siuu siuuu (.) see hiir (.) 9. ja siis emme ei (.) ei (.) ei taha (.) 10. ja kohe kukkus (.) 11. ja siis ta <u>aitas</u> (.) ja <u>ütles</u> (.) pole midagi? 12. ja <u>oskasidki</u>?

Mõistmine (NHS):

Eelhindamine	Järelhindamine
<i>T: kellega väike hiir koos elas?</i> L: emaga (.) <i>T: miks väike hiir äratas emme üles?</i> L: sest ta tahtis süüa (.) <i>T: mis siin köögis lõhnas mõnusasti?</i> L: ma ei tea (...) ei olnud (.) <i>T: mis juhtus, kui väike hiir endale ise mahla kallas?</i> L: tilkus maha (.) <i>T: mida ema selle peale tegi?</i> L: koristas ise ja ei pahandanud (.) <i>T: milliseid töid väike hiir koos emmega tegi?</i> L: head. (...) ta tegi kõik tööd (...) kuivatas (.) Pesu tegi (.) Vetsupotti? <i>T: kuidas väike hiir aitas pesu pesta?</i> L: pesu tegi (.) <i>T: miks väike hiir põrandapesu ajal jonnis?</i>	<i>T: mis väikesele hiirele maitsesid?</i> L: saiad? <i>T: kes tegid koos taina valmis?</i> L: hiir ja emme (.) <i>T: mida väike hiir tainast tegi?</i> L: sai vist (.) <i>T: kas hiireke tahtis uisutama minna?</i> L: jaa? <i>T: miks väike hiir elevil oli?</i> L: ta tahtis minna (.) <i>T: kuidas ema ja hiir uisuväljakule läksid?</i> L: läksid lihtsalt (.) bussiga (.) <i>T: miks aitas ema väikesel hiirel uisupaelu siduda?</i> L: hiir ei osanud teha paelu (.) <i>T: miks ema kartis jääle astuda?</i> L: ema hoidis uksest (.) <i>T: mis juhtus, kui ema jääle astus?</i>

L: sest tema tahtis pesta (...) ütles oota? mina pesen ära (.) oota? mina pesen kõik ära (.) oota?? ma PESEN ÄRA (...) kolm korda (.) <i>T: millega väike hiir vetsupotti pesi?</i> L: eee (...) kaka? (...) see hari on kaka (.) <i>T: miks väike hiir pidi tube koristama?</i> L: sest ta tahtis (.) T: kuidas väike hiir end tundis, kui kõik tööd olid tehtud? L: hea (.) <i>T: aga miks ema oli tema üle uhke?</i> L: sest ta tegi kõike, mis ta pidi tegema (.)	L: kukkus ja (.) aiad (...) pepu (.) siin (.) [osutab] hakkas valutama (.) <i>T: mida väike hiir ja ema selles loos ette võtsid?</i> L: ei mäleta (.) [vaata siit] ei tea (.) <i>T: kuidas väike hiir oma ema sel päeval kodus ja uisuväljakul aitas?</i> L: sõita aitas (.) kõik (.) <i>T: mis võiks olla selle loo pealkiri?</i> L: ütle ise (...) uisu (.) uisud (.)
--	--

2. Neeme

Ümberjutustus (MAIN):

Eelhindamine (Linnupojad)	Järelhindamine (Kitsetalled)
<i>Linnupojad. Nagu rühmas.</i> 1. linnuema (.) 2. nende ema läks ära ja kiisu tuli <u>tahtis</u> neid süüa (.) [<i>T: aga vaata edasi (.) tahtis neid süüa, mhmh (.)</i>] 3. et siis ta ronis ülesse (.) 4. ta ema tõi kiiresti ühe (...) ussi (.) 5. ja siis õnneks koer tuli, et vabastada (.) kuidas (.) siin pole koeragi? [<i>T: jah, siis tuli.. ja mis ta siin?</i>] 6. tema (.) tahab <u>aidata</u> (.) 7. ja see koer siis tõmbas tema sabast ära ja puu alla (.) 8. ja siis koer hakkas (...) jooksis talle järgi (.)	1. ühel päeval (.) 2. kitsed ja ema läksid tiigi äärde (.) 3. ja siis emme <u>nägi</u>, et laps läks vette (.) 4. ja siis emme läks ka vette, et <u>aidata</u> teda (.) 5. sest poeg <u>hüüdis</u> (.) 6. ja (.) nad ei näinud, et rebane oli (.) 7. rebane oli tiigi ääres (.) või (.) puu juures (.) 8. teine kits <u>vaatas</u> ja <u>kartis</u> (.) seda rebast (.) 9. aga siis äkki lendas (.) ei enne rebane <u>tahtis</u> näksata kitse (.) 10. aga vares tuli ise ja näpsas teda sabast (.) 11. lendas (.) <u>otsustas</u> kitse päästa (.) 12. ja siis ta läks jooksupu minema (.) 13. see rebane jäi <u>tühja kõhuga</u> (.) 14. ongi lõpp (.)

Mõistmine (MAIN):

Eelhindamine (Linnupojad)	Järelhindamine (Kitsetalled)
<i>T: miks linnuema ära lendas?</i> L: et nad tahtsid süüa (.) <i>T: kes tahtsid süüa?</i> L: linnupojad (.) <i>T: just. Aga mida linnupojad siin tundsid?</i> <i>Kuidas nad end tundsid?</i> L: kõht oli tühi (.) <i>T: aga miks nad tundsid end halvasti? Miks nad olid näljased?</i> L: sest nad ei olnud kaua süüa (.) <i>T: miks see kass puu otsa ronis?</i> L: sellepärast et ta tahtis süüa (.)	<i>T: miks oli kitseema vees?</i> L: selle pärast, et tema laps ju uppus (.) <i>T: mida see kitsetall tunneb?</i> L: see (.) tema karjub (.) ja rebane tuli (.) <i>T: miks ta siis karjub?</i> L: karjub, sest ta kardab nii väga? <i>T: aga miks rebane kitsetalle poole hüppas?</i> L: sest tema kõht oli tühi (.) <i>T: mida see rebane tunneb siin?</i> L: nii halvasti (...) mine hoopis varest sööma (.) rebane pole metsas ja sellepärast pole ammu süüa (.)

<i>T: kuidas kass ennast tunneb?</i> L: hästi, sest ta tahab süüa (.) aga õnneks see koer tuli ja päästis ära (.) <i>T: miks see koer kassi sabast tõmbab?</i> L: sellepärast et linnupoegasid vabastada (.) <i>T: kuidas see koer ennast tunneb?</i> L: hästi (.) <i>T: miks ta on rõõmus?</i> L: sellepärast et ta tõmbas ära kiisu sealt, tahtis süüa, sellepärast et (...) aga ema muretses et ta sööb ära aga õnneks see koer tuli (.) <i>T: kas emalinnule meeldib rohkem kass või see koer?</i> L: koer!	<i>T: miks ta nii halvasti end tunneb?</i> L: sellepärast, et pole söönud (.) <i>T: miks lind rebast sabast hammustas?</i> L: sellepärast, et ta proovis teda ära süüa (...) ja ära ajada (.) <i>T: kujuta ette, et lind näeb kitsesid siin. Mida ta tunneb?</i> L: ma ei tea (.) ta vaatab (.) ta vaatab, kas kõik on korras (.) mis korras on (.) <i>T: miks ta vaatab, kas kõik on ikka korras?</i> L: et ta päästis kitse (.) nüüd nad on rõõmsad (.) <i>T: kumb kitseemale rohkem meeldib, kas rebane või lind?</i> L: lind? <i>T: miks talle lind rohkem meeldis?</i> L: sellepärast et ta (.) ta (.) ta (.) kaitses (.) tema laaaaaast?
---	--

Ümberjutustus (NHS):

Eelhindamine	Järelhindamine
pilt siin seina peal (.) miks hiired elavad majas? [<i>Mängult elavad. Neil on mängult oma maja ja...</i>] 1. poeg äratas emmet ülesse (.) 2. sellepärast et ta <u>tahtis</u> süüa (.) 3. hiir tahtis ise panna (.) mahla. 4. siis läks ümber (.) 5. siis emme puhastas ära (.) 6. ja siis emme tahtis panna riideid pesumasinasse siis emme pani (.) 7. ja siis laps tahtis ise panna (.) 8. ja siis laps tahtis ise koristada (.) põrandat (.) 9. emme <u>ütles</u>, et rohkem praegu valmis (.) 10. ja siis ta <u>karjus</u>? 11. ja siis ta saigi (.) 12. ja siis laps tahtis puhastada vetsupotti (.) 13. ja siis ja siis hiir tahtis ise teha (.) ja siis pritsis kõik vee pritsis ära (.)	1. emme tegi tainast valmis ja siis ta <u>aitas</u> rullida emmel (.) puflid (.) teha valmis (.) 2. nüüd nad teevad soojaks ja siis need on valmis (.) 3. ja siis nad söövad (.) 4. ja siis nad <u>tahvad</u> uisutama minna (.) 5. ja siis sealt? bussiga? ja lähevad? ja nad... [<i>oota, rahulikult!</i>] 6. lähvad bussiga (.) ja siis ta ostis emmele kaardi ja endale ka (.) ja (.) 7. ja siis emme <u>ütles</u> (.) 8. ma ei <u>mäleta</u> (.) kuidas enam uisutada! 9. ja siis hiir ütles (.) 10. pole hullu (.) äkki <u>tuleb meelde</u> (.) 11. ja siis emme aitas tal paela kinni panna, sest need olid nii pikad (.) et nad lähvad sassi (.) 12. siis nad läksid uisutama välja? 13. ja siis emme hoidis uksest kinni (.) sest ta <u>võib</u> kukkuda (.) 14. ja siis hiir läks kaugele uisu(ga) (.) 15. ja siis kui ta lahti lasi (.) siis ta kukkus pikali (.) [<i>ja hiir...</i>] (...) aitas tema ülesse (.) 16. ja siis nad uisutasid kõik koos (.)

Mõistmine (NHS):

Eelhindamine	Järelhindamine
<i>T: kellega väike hiir koos elas?</i>	<i>T: mis väikesele hiirele maitseid?</i>

L: emmega (.) <i>T: miks väike hiir äratas emme üles?</i> L: sest ta tahtis süüa (.) <i>T: mis siin köögis lõhnas mõnusaasti?</i> L: [osutab pildile] <i>T: mis juhtus, kui väike hiir endale ise mahla kallas?</i> L: läks mööda. <i>T: mida ema selle peale tegi?</i> L: puhastas ära ja hiir vaatab (.) [teeb kurba nägu] <i>T: milliseid töid väike hiir koos emmega tegi?</i> L: puhastas (...) masinasse riideid (.) [<i>mida ta puhastas?</i>] maad (.) <i>T: miks väike hiir põrandapesu ajal jonnis?</i> L: sest ta tahtis ise (.) <i>T: millega väike hiir vetsupotti pesi?</i> L: harjaga (.) veega (.) <i>T: miks väike hiir pidi tube koristama?</i> L: sest et külaline tuleks (.) <i>T: kuidas väike hiir end tundis, kui kõik tööd olid tehtud?</i> L: hästi (.) <i>T: kuidas ema end tundis?</i> L: ka hästi (.) <i>T: aga miks ema oli tema üle uhke?</i> L: sest ta aitas koristada (.)	L: puflid (.) kuk... [<i>kas kuklid või puflid?</i>] kuflid (.) <i>T: kes tegid koos taina valmis?</i> L: emme (.) emme (.) tegi üksi (.) <i>T: mida väike hiir tainast tegi?</i> L: Puklid (.) kuflid (.) <i>T: kas hiireke tahtis uisutama minna?</i> L: eee (.) Jaa? <i>T: miks väike hiir elevil oli?</i> L: sellepärast et talle meeldis minna (.) <i>T: kuidas ema ja hiir uisuväljakule läksid?</i> L: bussiga ja (.) väike hiire ostis kaardi endale ja emmele (.) <i>T: miks aitas ema väikesel hiirel uisupaelu siduda?</i> L: sest need olid nii suured et need lähvad sassi (.) <i>T: miks ema kartis jääle astuda?</i> L: sellepärast et ta kukub (.) <i>T: mis juhtus, kui ema jääle astus?</i> L: kukkuski! <i>T: mida väike hiir ja ema selles loos ette võtsid?</i> L: uisutasid [<i>kas tegid veel midagi</i>] jaa (.) tegid pufleid (.) pufflit (.) <i>T: kuidas väike hiir oma ema sel päeval kodus ja uisuväljakul aitas?</i> L: kufleid (.) aitas püsti tulla (.) <i>T: mis võiks olla selle loo pealkiri?</i> L: ma ei tea (...) hmmm (.) ei tea (.) hiire uisu lemmikpäev (.)
---	--

3. Liina

Ümberjutustus (MAIN):

Eelhindamine (Linnupojad)	Järelhindamine (Kitsetalled)
1. ema ütles, et lind (.) ma toon süüa (.) 2. siis ta lendas älas (.) 3. siis kass oli nii <u>näljane</u> (.) peremees ei andnud süüa (.) tuli siia (.) 4. ja siis (.) kass tuli süüa neid linde sööma (.) 5. siis krabas ühte väikest lindu? 6. ja siis koer hakkas tirima teda (.) 7. ja siis eee (.) tiris ja tiris ja siis saigi (.) älas 8. ja siis ema ja isa (.) ema oli nii <u>õnnelik</u> (.)	1. ühel päeval olid kitsed (.) nad <u>ootasid</u> vee ääres (.) 2. seal oli ema ja poeg ja veel üks (.) 3. ja hüppas vette (.) kitseema hüppas, et poega päästa älas (.) 4. ema päästis ta (.) sest poeg <u>nuttis</u> (.) 5. ja ta ei <u>kartnud</u> vette hüpata (.) hüppas plärts (.) 6. ja teine poeg tegi ää-ää (.) ootas seal ja oli <u>murelik</u> (.) 7. ja siis (.) hunt tuli (.) tal vett tilkus (.) suust (.) 8. ja hüppas ruttu ja rabas teda (.) haaras kinni kohe (.) oli <u>kuri</u> (.)

	9. siis ja siis üks lind siin istus ja kohe <u>nägi</u> (.) ja <u>hüüdis</u> (.) mis siin on? 10. ja siis <u>otsustas</u> päästa (.) 11. lendas alla ja <u>aitas</u> (.) 12. siis ta jooksis minema (.) see kuri koer (.) sest lind lõi teda nokaga (.) 13. kitseema oli <u>rahul</u> (.) talle <u>meeldis</u> see lind (...) aga siis (.) 14. see rebane pidi jääma <u>näljaseks</u> (.) 15. aga mulle ei jäänud hästi meelde (.)
--	---

Mõistmine (MAIN):

Eelhindamine (Linnupojad)	Järelhindamine (Kitsetalled)
<i>T: miks linnuema ära lendas?</i> L: ee pojadele süüa tuua (.) <i>T: kes tahtsid süüa?</i> L: linnupojad (.) <i>T: just. Aga mida linnupojad siin tundsid?</i> <i>Kuidas nad end tundsid?</i> L: mmm hirmus (.) <i>T: aga miks nad tundsid end halvasti? Miks nad tundsid hirmu?</i> L: sest kass tahtis süüa (.) <i>T: miks see kass puu otsa ronis?</i> L: tahab sest need (t)ass (.) ta oli näljane ja tahtis linde süüa (.) <i>T: miks sa arvad, et see kass näljane on. Miks sulle tundub, et kass näljane on?</i> L: et temaga isa pole andnud süüa peremees (.) <i>T: miks see koer kassi sabast tõmbab?</i> L: et ära tee (.) nendele <i>T: miks sa arvad, miks koer rõõmus oli lõpuks?</i> L: sest ta sai äla selle (...) [mis ta sai?] sai kassi äle puu otsast (.) <i>T: kas emalinnule meeldib rohkem kass või see koer?</i> L: koer? <i>T: miks koer?</i> L: sest tema aitas (.)	<i>T: miks oli kitseema vees?</i> L: sest ta pidi päästma oma poega (.) <i>T: mida see kitsetall tunneb?</i> L: kurba (.) kardab (.) <i>T: miks kitsetall kardab?</i> L: keegi ei päästa teda älas (.) <i>T: aga miks rebane kitsetalle poole hüppas?</i> L: sest tema tahtis süüa teda älas (.) ja ta rabaski kitsepoega ja ja siis ta tuligi (.) see lind (.) ja ta jooksis minema (.) see rebane (.) <i>T: mida see rebane tunneb siin?</i> L: rõõmu? sest ta saab varsti süüa (.) <i>T: miks lind rebast sabast hammustas?</i> L: ei tea (.) sest ta tahtis kitsepoega võtta ja sellepärast lind hammustabki (.) et mine minema (.) <i>T: kujuta ette, et lind näeb kitsesid siin. Mida ta tunneb?</i> L: lihtsalt (.) et tavaline on (.) <i>T: kumb kitseemale rohkem meeldib, kas rebane või lind?</i> L: lind muidugi (.) <i>T: miks talle lind rohkem meeldis?</i> L: sest tema päästis ta! (.) selle (.) ma ei tea mis see oli (.) <i>T: kas linnupoja või talle?</i> L: jah selle talle (.)

Ümberjutustus (NHS):

Eelhindamine	Järelhindamine
1. väike hiir ärkas üles (.) 2. ja aknast tuli nii (.) hakkas valgeks minema? 3. ja siis (.) eh em köögis <u>lõhnas</u> nii hästi nõh eh (.)	1. jaaa (...) hiire uisutamine (.) nii (.) 2. ema ja hiir olid kodus (.) 3. ja siis piparkooki sõid ja tema jõi piima ja tema jõi vett (.) 4. ja nad (.) küpsetasid pannkooke koos (.)

4. ja siis kohe <u>tahtis</u> hiir süüa ja hiir kallas ja ema ise (.) ee eee ee koristas älas (.) 5. ja siis hiir tuli ise ja pani pesu ise pesumasinasse (.) 6. ja siis tuli hiire sõber pidi tulema sinna külla ja siis (...) 7. siis kor kor seda põrandat koristasid (.) mhmh (.) 8. ja siis eee <u>vingus</u> rott et ma tahan ma tahan kohe ma tahan kohe (.) 9. ja siis ema <u>ütles</u> oota <u>oota</u> ma varsti annan sulle (.) 10. ja siis ema andis ja saigi (.) 11. ja siis ta oli nii <u>rõõmus</u> (.) 12. ja siis ema andis talle pesuvannini ja jaa harja ee (.) 13. ja läts läts tegi vetsupotti (.)	5. ja siis nad panid riided ja läksid sõitma (.) bussiga? [<i>Kas nad rääkisid juttu ka natuke?</i>] 6. jaa (.) ee (.) ta oli nii <u>elelil</u> (.) sest ta <u>tahtis</u> minna (.) 7. siis <u>aitas</u> panna tal uisud jalga (.) 8. ja ema hoidis uksest kinni (.) et ei kukuks (.) 9. ja hiireke <u>oskas</u> uisutada (.) 10. aga tema kukkus pikali (.) 11. ja siis eee (.) hiir <u>ütles</u> pole midagi (.) 12. ja siis <u>oskasidki</u> uisutada koos (.)
---	---

Mõistmine (NHS):

Eelhindamine	Järelhindamine
<i>T: kellega väike hiir koos elas?</i> L: emaga (.) <i>T: miks väike hiir äratas emme üles?</i> L: ta tahtis süüa (.) <i>T: mis siin köögis lõhnas mõnusasti?</i> L: sai (.) <i>T: mis juhtus, kui väike hiir endale ise mahla kallas?</i> L: tal läks maha (.) <i>T: mida ema selle peale tegi?</i> L: ema ei olnud üldse pahane (.) <i>T: milliseid töid väike hiir koos emmega tegi?</i> L: pani pesu masinasse ja vajutas nuppu (.) koristas ja pesi põrandaid ja väike hiir ütles, et tahab kõik ise teha (.) siis ema ütles oota natuke (.) hiir ütles kohe? ema ütles ei, oota (.) ja hiir ütles ma tahan kohe ma tahan kohe (.) ja siis ema andis (.) hiir oli õnnelik (.) <i>T: miks väike hiir põrandapesu ajal jonnis?</i> L: sest ta tahtis ise teha (.) <i>T: millega väike hiir vetsupotti pesi?</i> L: pesuvahendiga ja harjaga (.) <i>T: miks väike hiir pidi tube koristama?</i> L: sest et tal pidi külaline tulema (.) <i>T: kuidas väike hiir end tundis, kui kõik tööd olid tehtud?</i> L: hästi (.) <i>T: kuidas ema end tundis?</i> L: ema oli rõõmus, et väike hiir teda aitas (.)	<i>T: mis väikesele hiirele maitsesid?</i> L: mmm need küpsised (.) <i>T: kes tegid koos taina valmis?</i> L: emme ja (.) emme ja hiireke (.) hiir ja emme. <i>T: mida väike hiir tainast tegi?</i> L: need... küpsised <i>T: kas hiireke tahtis uisutama minna?</i> L: jaa? <i>T: miks väike hiir elevil oli?</i> L: sest ta (.) sest (.) sest ta (.) ma ei tea (.) <i>T: kuidas ema ja hiir uisuväljakule läksid?</i> L: ma ei tea (.) läksid lihtsalt (.) vajutas ja läkski (.) ja ema kukkus pikali (.) <i>T: miks aitas ema väikesel hiirel uisupaelu siduda?</i> L: sest ta ei oskand (.) <i>T: miks ema kartis jääle astuda?</i> L: sest ta ka ei oskand (.) ja ei saanud aru, kuidas saab (.) ta ei oskand enam uisutada (.) <i>T: mis juhtus, kui ema jääle astus?</i> L: siis kukkus pikali! <i>T: mida väike hiir ja ema selles loos ette võtsid?</i> L: lihtsalt uisutasid ja kõik (.) sõid vist küpsiseid ja kõik (.) <i>T: kuidas väike hiir oma ema sel päeval kodus ja uisuväljakul aitas?</i>

<i>T: aga miks ema oli tema üle uhke?</i> L: sest ta aitas kõiki töid teha (.)	L: Aitas neid küpsiseid teha (.) aitas seda panna bussis (.) ja uisutada koos (.) <i>T: mis võiks olla selle loo pealkiri?</i> L: (...) hiire uisutamine (.)
--	---

Lisa 5. Tundides kasutatud lood ja sõnavaratabelid

I lugu. Äike

Oli nädalavahetus. Väike hiir oli kodus. Ta ootas jälle külalist. Ta oli nii elevil! Ta oli nii rõõmus, sest sõber tuleb talle külla. Väikese hiire süda põksus. Põks-põks! Süda põksus, sest väike hiir oli nii elevil. Eelmisel korral oli Lüüliga lõbus. Nad läksid tülli, aga siis leppisid ära. Neile meeldib väga koos mängida.

Lüüli jõudis kohale! Väike hiir jooksis talle vastu. Ta hüüdis „Tere!“ Väike hiir oli rõõmus ja Lüüli oli ka rõõmus. Nad olid rõõmsad, sest said koos mängima hakata! Väike hiir kutsus Lüüli kohe teise tuppa.

Neil oli palju mõtteid, mida mängida! Kõigepealt mängisid nad tagaajamist! Lüüli jooksis eest ära. Nad jooksid nii kiiresti! Väike hiir ajas Lüülit taga. Järgmisena mängisid nad peitust! Lüüli peitis end tooli taha. Tema süda põksus, kui ta oma peidukohas ootas. Süda põksus, sest ta oli ni elevil! Ja ta oli uhke, sest ta oli leidnud nii hea peidukoha. Väike hiir otsis ja otsis, aga lõpuks leidis ta Lüüli üles. Siis tuli neil mõte rüütleid mängida. Harjad olid mängult hobused. Viimaks hakkasid nad torni ehitama. Äkki tuli ema. Ta kutsus lapsed ruttu teise tuppa vaatama. Hiired olid uudishimulikud: mida ema näitab neile? Lüüli oli uudishimulik, ja väike hiir oli ka uudishimulik. Nad tahtsid teada, mida ema neile näitab. Muidugi nad läksid teise tuppa!

Ema oli teises toas akna lahti teinud. Õues sadas. Vihma sadas kõvasti, vihma kallas nagu ämbrist. Aken oli avatud, lahti, sest nii sai paremini vihma vaadata. Väike hiir ja Lüüli istusid akna alla ja vaatasid, kuidas vihma sajab.

Aga äkki kuulsid nad kohutavat häält! Krauhh!! Äike! Kui on äike, siis lööb välku ja müristab. Praegu hakkaski taevas müristama. Väikese hiire ja Lüüli silmad olid suured, kõrvad kikkis. Nad olid nii kohkunud! Mida nad kartsid? Müristamist. Nad on väga kohkunud, neil on hirm.

Siis jäi müristamine üle. Vihma kallas ikka edasi. Väike hiir muretses, et kuidas Lüüli saab koju minna. Vihma sajab, ta saab ju märjaks. Lüüli ütles, et õnneks on tal vihmamantel kaasas. Siis ta ei saa märjaks, kui ta koju läheb. Ja äkki kuulsidki hiired tuttavat häält Trrr! Uksekell! Väike hiir jooksis ust avama. Ja ukse taga oli Lüüli ema! Ta tuli oma lapsele järele. Lüüli jooksis ema juurde! Ta oli rõõmus, sest ema tuli. Aga väike hiir oli natuke kurb, sest sõber läheb ära. Nad jätsid hüvasti. Nad lehvitasid teineteisele: väike hiir lehvitas ja Lüüli ka lehvitas. Jätsid hüvasti. Head aega!

II lugu. Unejutt

Oli õhtu. Väikesel hiirel oli päeval käinud külaline. See oli tema hea sõber Lüüli. Nad olid kaua mänginud. Kas mäletad, mida nad koos mängisid? Jaa, nad mängisid peitust, rüütleid, tagaajamist ja vaatasid äikest. Nüüd oli külaline ära läinud. Aga väike hiir ei olnud kurb, sest ta näeb Lüülit varsti jälle lasteaias. Väike hiir istus köögis. Oli õhtusöögiaeg. Vaata, mida väike hiir sõi õhtusöögiks? Ta istus ja vaatas pildiraamatut. See oli põnev raamat. Väike hiir vaatas ja keeras lehti.

Siis tuli ema. Nüüd oli aeg magama minna. Ema võttis hiirel käest kinni ja nad läksid vannituppa. Sest enne magamist on vaja ju end pesta. Väike hiir tahtis ise hambaid pesta. Ema oli uhke, sest väike hiir oskas juba ise hambaid pesta. Hiir oli alles väike, aga oskas juba ise hambaid pesta. Ema ei pidanud teda aitama. Hambapasta vahutas kõvasti. Väike hiir nühkis ja nühkis, kuni hambad said puhtaks. Aga ta ei tahtnud veel vannitoast ära minna. Vannitoas oli tore suur peegel. Peeglist saab ennast hästi vaadata. Väike hiir tegi naljakaid nägusid. Väike hiir naeris. Ta oleks tahtnud kaua ennast peeglist vaadata. Ta oli lõbusas tujus. Ta tegi naljakaid nägusid, sest tal oli lõbus tuju. Aga siis tuli ema ja ütles: „Aitab küll, lähme nüüd voodisse.“

Äkki tuli väikesele hiirele midagi meelde. Ta kohkus, ta ehmus. Talle tuli meelde, et kaisukarul on ka uneaeg. Aga kus mõmmi on? Kas Lüüli võttis selle ära? Ema arvas, et kaisukaru tuleb üles otsida. Nad otsisid siit ja sealt. Lõpuks leidis väike hiir mõmmi ise üles. See oli tooli all. Väike hiir oli rõõmus, sest ta leidis mõmmi üles. Ilma mõmmita ei saa ju magama minna.

Hiir pugaski voodisse. Ta võttis mõmmi kaissu. Ta tõmbas endale ja mõmmile teki peale. Voodis oli mõnus. Äkki tuli hiirele hea mõte. Ta tahtis emmele ja mõmmile unejuttu jutustada. Ta oli välja mõelnud lõbusa loo.

Väike hiir jutustaski: Elas kord üks jänku. Ta hüppas metsas, kuni vastu tuli rebane. Rebane hakkas jänkut taga ajama! Jänku jooksis eest ära. Jänku pugaski peitu. Aga rebane märkas teda! Rebane jooksis jänku juurde ja hammustas teda. Jänku oli vapper! Ta ei kartnud rebast, vaid hammustas teda vastu! Jaa, ta oli julge! Ta hammustas rebast, ta julges rebast hammustada. Rebane oli nii üllatunud! Ta imestas, sest jänkesed tavaliselt ei hammusta rebast. Ta oli nii üllatunud, et jooksis minema. Jänku läks aga oma koju magama. Ta elas õnnelikult elu lõpuni.

Pikk päev oli lõppenud. See oli nii tore päev! Ema andis hiirele musi ja tõmbas talle teki paremini peale. Oli aeg magama jääda. Väike hiir pani silmad kinni. Varsti ta magaski. Ta nägi unes vaprat jänkut ja üllatunud rebast.

III lugu. Jõulukalender

Oli talv. Detsember oli varsti käes – see on jõulukuu! Jõulukuul tuleb jõuluvana. Väike hiir nii väga ootas juba, millal jõulud tulevad. Ta oli elevil. Ta ootas jõule! Ta oli nii elevil, sest varsti tulevad jõulud. Ta ootas kuuse kaunistamist, küünalde süütamist, ja muidugi kingitusi. Väikesele hiirele maitseid väga piparkoogid. Igal talvel küpsetas ta emaga maitsvaid piparkooke.

Siis ühel päeval algaski detsember – jõulukuu! Väike hiir kutsus külla oma sõbra Lüüli! Lüüli käis ükskord varem ka hiirel külas. Vahel mängisid rõõmsalt, aga vahel läksid tülli ka. Ta kutsus Lüüli külla, et koos piparkooke küpsetada. Nad asusid kohe tööle: Väike hiir rullis tainast. Lüüli aga lõikas piparkoogivormidega piparkooke. Väike hiir oli nii osav, ja Lüüli oli ka osav. Nad oskasid seda päris hästi. Nad olid mõlemad osavad. Siis panid nad valmis piparkoogid plaadi peale.

Aga äkki kaebas väike hiir: „Emme, Lüüli sööb tainast! Lüüli teeb pahandust! Nii ei tohi teha!“ Väike hiir kaebas, sest Lüüli sõi tainast. Aga Lüüli oli rahul. Lüüli oli rahul, sest talle see tainas väga maitses. Ta ei teinud väikesest hiirest väljagi. Tainas oli maitsev! Kes tuli kööki selle kisa peale? Ema! Aga ema arvas, et sellest pole midagi. Natuke võib ikka maitset proovida. Ta teadis, et piparkoogitainas maitseb hästi. Lüüli sõi ikka tainast. See oli maitsev. Hiir oli veidi murelik. Äkki hakkab sõbral kõht valutama, sest ta sööb nii palju tainast? Ta oli selle pärast mures.

Detsembri alguses sai väike hiir endale jõulukalendri. Ema andis talle toreda jõulukalendri. Iga päev võis ainult ühe luugi lahti teha. Väike hiir oli nii õnnelik. Ainult et tema tahtis kõik luugid kohe ja korraga lahti teha. Ema aga oli kindel: nii ei tohi! Ta pani jõulukalendri kapi otsa. Väike hiir oli pettunud. Tal oli kurb meel. Ta tahtis luugid lahti teha, aga kohe kõike ei tohtinud.

Järgmisel päeval kohkus ema - kalendril oli üks luuk lahti tehtud! Ema oli kohkunud, sest keegi oli kalendriluugi lahti teinud. Ta küsis väikese hiire käest: „Väike hiir, kas sina tegid kalendri lahti?“ Väike hiir hakkas nutma. Ta ju tahtis ainult vaadata, mis kalendri sees oli! Ta oli Ta nuttis ja oli kurb, sest ema pahandas temaga. Ema kallistas väikest hiirt. Nad leppisid kokku, et enam ei tee hiireke luke liiga vara lahti. Hiir oli ikka natuke pettunud. Ta tahtis kalendriluuke lahti teha. Ema ei lubanud. Hiir oli pettunud, sest nii ei tohi teha. Aga ta oli nõus ootama, kuni on õige aeg. Ta tegi iga päev ainult ühe luugi lahti. Ta oli rõõmus, sest seal oli palju toredaid pilte. Sedasi oli tore jõule oodata!

IV lugu. Sünnipäevakülalised

See lugu on sellest, kuidas väikesel hiirel oli sünnipäev. Ta oli viieaastane. Ja kui tal tuli sünnipäev, siis ta sai... Kuueseks! Sünnipäeval tulevad külla külalised.

Väike hiir kutsus oma sõbrad külla. Tal oli mitu head sõpra. Sõbrad pidid varsti kohale jõudma. Hiir istus vaibal ja ootas. Ta oli kannatamatu. Ta tahtis, et sõbrad juba kohal oleksid. Hiir oli kannatamatu, sest ta tahtis, et pidu juba algaks. Aga selleni oli veel päris palju aega! Ema kutsus väikese hiire endale appi. Ema ja väike hiir katsid laua. Nad panid laual kõiksuguseid maitsevaid sööke. Ema tõi lauale ka nõud. Laud sai nii kaunis!

Viimaks kostus tuttav hää! Trrrr! Uksekell! Kõik sõbrad olid kohal, kaasas kingitused. Väike hiir oli nii rõõmus ja elevil. Lõpuks ometi saab pidu alata. Sõbrad õnnitlesid väikest hiir ja andsid üle kingitused. Väike hiir tegi kingid kohe lahti. Ta sai palju toredaid asju. Hiir oli nii üllatunud.

Siis said kõik kooki. Nad ootasid kannatlikult, kuni ema kooki tõstis. Siis istusid sõbrad lauda ja sõid kooki. Pärast sööki hakkasid lapsed mängima. Lapsed said kordamööda võtta õnge ja õngega endale kingituse püüda. Lapsed ootasid, aga nad olid nii kannatamatud, nad ei jõudnud oodata. Kõik said pliiatsi ja märkmiku. Mutt oli üllatunud ja see hiir oli ka üllatunud. Aga see pisike hiir hakkas nutma. Ta oli pettunud, sest ta ei tahtnud pruuni pliiatsit! Õnneks vahetas väike hiir temaga pliiatsid ära. Ta sai oranži pliiatsi ja oli kohe rõõmus. Siis mängiti pimesikku. Esimesena püüdis Lüüli. Ta ei saanud kedagi kätte. Ta piilus. Aga see poiss nägi seda ja hüüdis kohe: Piiluda ei tohi? Mängust tuli hirmus möll. „Stopp!“ hüüdis ema. Ta oli natuke pahane. Ema mõtles välja uue mängu. Tema küsis ja lapsed vastasid. Kaelkirjak teadis kõiki vastuseid – ta oli nii tark!

Lõpuks oli külalistel aeg koju minna. Kell oli juba palju. Väike hiir jättis külalistega hüvasti. Head koduteed! Aitäh, et tulite! Külalised lehvitasid ja jätsid väikese hiirega hüvasti. Kõik olid rõõmsad, sest see oli nii tore sünnipäevapidu.

V lugu. Sünnipäevakingitus

Väikesel hiirel oli sünnipäev. Enne oli ta viiene ja nüüd sai ta kuueseks. Tal oli tore sünnipäevapidu. Talle tulid külla sõbrad ja nad said koos mängida. Hiireke sai sõpradelt palju toredaid kingitusi.

Kätte jõudis päris sünnipäev. Hommikul hüppas väike hiir väga vara voodist välja ja jooksis ema voodi juurde. Ta oli nii elevil! Ta ei jõudnud ära oodata, kui ema talle juba kingituse annab. Aga ema alles magas. Ta oli väga unine. Ta oli alles unine, sest kell oli nii

vähe. Aga ema tõusis siiski üles ja õnnitles hiirt. Hiir oli väga rõõmus: lõpuks saab ta kingituse! Ta hüüdis emale aitäh!

Ta tahtis kohe teada, mis paki sees on. Ta ei kannatanud enam oodata. Ta oli väga kannatamatu. Pakis oli telefon! Nad läksid poodi, et telefon tööle panna. Tehnikapoe müüja aitas neid. Nüüd saigi väike hiir oma uut telefoni kasutada!

Ja mis siis sai! Koduteel ei teinud väike hiir muud, kui ainult vaatas oma uut telefoni. Telefonis olid isegi mängud! Ta oli nii õnnelik, sest telefonis olid mängud!

Kui nad koju jõudsid, siis hiireke vaatas telefoni – ja kodus ka mängis hiir muudkui telefoniga. Ta ei näinud midagi muud, vaatas ainult oma telefoni. Ta oli süvenenud telefonimängu. Ta mängis toolil ja vaibal ja põrandal, mängis kõhuli ja selili. Ema tuli ja pahandas. Aga väike hiir ei näinudki ema. Tema muudkui mängis. Ta oli nii süvenenud oma mängu.

Emal oli väikese hiire pärast mure. Ema oli murelik. Ta helistas vanaemale ja kaebas „Väike hiir on ainult telefonis! Mida ma tegema pean?“ „Pole midagi,“ arvas vanaema. Aga ema oli ikka murelik. Väike hiir muudkui jõllitas telefoni. Ta vaatas ekraani ja muudkui mängis. Ta jõllitas seda külili, istudes, selili ja nii kaua aega järjest. Ema vaatas teda (murelikult. Ja lõpuks pani ema telefoni kapi otsa. Ta küsis hiirekese käest: „Mida sa tahaksid telefonis mängimise asemel teha?“ Aga hiir ainult jõllitas. Ta oli telefoniga mängides kõik muu ära unustanud. Ta ei osanud enam rääkida ega mängida. Tal ei olnud enam ühtegi mõtet.

Ema võttis ta kätest kinni. Nad leppisid kokku, et kogu aeg ei saa ainult telefonis olla. Kõigepealt läksid nad jalutama, siis vaatasid koos filmi.

Õhtul sai väike hiir veel natuke telefonis mängida. Siis aga tuli ema ja ütles „Nüüd magama!“ Nad panid kõigepealt telefoni magama ja siis pugesis voodisse. Ema luges väikesele hiirele unejuttu. See oli tore raamat! Väike hiir kuulas huviga ja vaatas pilte. Siis kustutas ema tule ja hiireke jäi magama.

I - Äike	
Tundesõnad	Rõõmus (olemas) Uhke (olemas) Kohkunud Kurb (olemas)
Mentaalseid protsesse ja kõnelemist märkivad verbid	Tahtma (olemas) Hüüdma (olemas) Hüvasti jätma

Tajuverbid	Helisema (olemas) Müristama Vaatama (olemas)
Füüsilist / vaimset olekut märkivad verbid	Elevil Vapper Uudishimulik
II - Unejutt	
Tundesõnad	Rõõmus (olemas) Lõbus (olemas) Kohkunud (eelmises tunnis) Üllatunud (olemas)
Mentaalseid protsesse ja kõnelemist märkivad verbid	Tahtma (olemas) Ütlema (olemas) Jutustama
Tajuverbid	Vaatama (olemas)
Füüsilist olekut märkivad verbid	Vapper (eelmises tunnis) Mõnus
III - Jõulukalender	
Tundesõnad	Elevil (eelnevalt) Murelik (olemas) Pettunud Kohkunud
Mentaalseid protsesse ja kõnelemist märkivad verbid	Kaebama (eelnevalt, aga mitte fookuses) Kisama Teadma (olemas)
Tajuverbid	Maitsema Valutama (olemas)
Füüsilist olekut märkivad verbid	Osav Maitsev
IV - Sünnipäevakülalised	
Tundesõnad	Elevil (eelnevalt) Kannatamatu Pettunud (eelnevalt) Üllatunud (olemas)
Mentaalseid protsesse ja kõnelemist märkivad verbid	Õnnitlema Hüüdma (olemas) Teadma (olemas) Hüvasti jätma (eelnevalt)
Tajuverbid	Piiluma
Füüsilist olekut märkivad verbid	Maitsev (eelnevalt)
V - Sünnipäevakingitus	
Tundesõnad	Õnnelik (olemas) Kannatamatu

	Pettunud (eelnevalt) Süvenenud
Mentaalseid protsesse ja kõnelemist märkivad verbid	Õnnitlema (eelnevalt) Hüüdma (olemas) Kaebama (eelnevalt) Jõudma oodata (olemas) Tahtma teada (olemas) Ära unustama (olemas)
Tajuverbid	Jõllitama
Füüsilist olekut märkivad verbid	Unine (olemas)

Lisa 6. Eel- ja järelhindamise tulemused tabelitena

Tabel 3. Eelhindamine (MAIN)

	Tekstilooime	Teksti mõistmine	SRS sõnavara
Kevin	6	6	1
Neeme	7	8	2
Liina	9	8	3

Märkus: Kodeerimise põhimõtted vt Lisa 3. Maksimum: 17 (loome), 10 (mõistmine).

Tabel 4. Järelhindamine (MAIN)

	Tekstilooime	Teksti mõistmine	SRS sõnavara
Kevin	8	7	4
Neeme	12	8	8
Liina	14	6	11

Märkus: Kodeerimise põhimõtted vt Lisa 3. Maksimum: 17 (loome), 10 (mõistmine).

Tabel 5. Väikese hiire loo ümberjutustuse tulemused eelhindamisel (NHS)

	SISS	KONFL/LAH	LÕPP	TEEM	VIIT	IST	SID	GRAM
Kevin	1	2	1	1	1	2	1	2
Neeme	2	2	1	2	3	2	2	2
Liina	2	2	1	2	2	2	1	2

Märkus: Kodeerimise põhimõtted vt Lisa 3. Maksimum: 24 (loome); iga kriteeriumi puhul on maksimumtulemus 3 ja miinimum 1. Eraldi hinnati mõistmist ja SRS (IST) sõnavara.

Tabel 6. Väikese hiire loo ümberjutustuse tulemused järelhindamisel (NHS)

	SISS	KONFL/LAH	LÕPP	TEEM	VIIT	IST	SID	GRAM
Kevin	2	2	1	1	2	2	2	2
Neeme	2	3	2	3	2	2	2	2
Liina	3	2	2	2	1	2	2	2

Märkus: Kodeerimise põhimõtted vt Lisa 3. Maksimum: 24 (loome); iga kriteeriumi puhul on maksimumtulemus 3 ja miinimum 1. Eraldi hinnati mõistmist ja SRS (IST) sõnavara.

Lisa 7. Refleksioon

Näide refleksioonitabeli sissekandest.

Kuupäev	Lugu	Osalenud lapsed	Refleksioon	Järeldused järgmise tunni jaoks
19.11	Väike hiir ja äike (Lüüli külaskäik)	Neeme ja Kevin - Väike hiir ja äike esimene lugemine	HÄSTI: Lastega kontakt oli hea. Nad püsisid raamatu ja lugemistegevuse juures tähelepanuga. Kevin oli veidi hajevil, aga püüdsin teda mõttega kaasas hoida tema poole pöördumise ja puudutusega. MIKS: Laste tähelepanu viitab sellele, et tegevus vastas nende arengulisele tasemele ning oli piisavalt motiveeriv. Kasutatud materjal ja tegevuse tempo loid turvalise õpikeskkonna, mis soodustas keskendumist ja osalemist. Sihipärane isiklik pöördumine ning taktilne kontakt aitasid Kevinil fookust hoida ja aktiivsem püsida. RASKUSED: Uute sõnade kordusi võiks olla veel rohkem. Ise korrata, nt lauset muuta ja sõnu uuesti korrata. Lasta reprodutseerida ja koos korrata. Veel vähem võiks esitada küsimusi, pigem suunata kommentaaridega ja osutamisega (pildile). Juba esimesel korral võiks arutada, miks nad nii tundsid (näiteks miks olid kohkunud), aga mitte küsimustega, vaid korrata konteksti (lapsed kuulsid müristamist, õues oli äike, lapsed on siin pildil... kohkunud, sest müristas. See oli väga vali hääl, neil oli hirm. Kui kellelgi tekib äkki hirm, siis võib öelda, et ta on kohkunud. Kus hiired on kohkunud?) Ja siis lisada sõnakordusi ka koos lastega, (sh ütleme koos: kohkunud). (--> mitte ehmatanud). MIKS: Käesolevas tegevuses jäi korduste arv ja vorm mõnevõrra nappima, mistõttu võis osa lastest jääda pigem passiivse vastuvõtja rolli. Oluline on meele pidada, et kuigi küsimused võivad toetada arutelu, võib nende liigne kasutamine olla agressiivne ja ebalooslik kõnekontekst. See omakorda võib vähendada tahet	Esmase lugemise tunnis: rohkem uute sõnade kordamist nii ise oma kõnes kui ka lastega koos / lausete lõpetamisel. Edaspidi võiks teadlikumalt suurendada uute sõnade kordusi, kasutades erinevaid strateegiaid: - täiskasvanu enda kordused (nt sama lause ümberütlemine või võtmesõna uuesti esiletoomine), - laste reprodutseerimise soodustamine (lasta lastel sõnu või fraase korrata), - kooskõne (täiskasvanu ja lapsed ütlevad sõna või väljendit koos). Oluline on ka teadlik sõnavalik: rõhutada just sihiks olevat sõna („kohkunud”), mitte kasutada paralleelselt sünonüüme („ehmatanud”), mis võivad segada uue mõiste kinnistumist. Pildile osutamine ja situatsiooni visuaalne toetamine aitab luua ühise tähelepanu ning toetab sõna ja tähenduse seostamist. Edasine areng seisneb eelkõige teadlikumas keelelises juhendamises: vähem küsimusi, rohkem modelleerimist, kordusi ja ühist keelelist tegutsemist. Juhendaja soovitus - <i>korraldada konteksti; korrata loetud lauseid, milles on nõ olulised sõnad. Ja siis suunata mõtlemist küsimustega. (Nt Kuula! Hiired oli toas ja kuulsid kõva müristamist. Õues müristas. Missugune see hääl see oli? (kõva hääl), Mida nad tundsid? Hirmu, nad kartsid. Nad oli kohkunud. Miks nad olid kohkunud/mida nad kartsid?) St küsimustes ja kommentaarides peab olema</i>

			kuulata ja omandada uusi keelelisi struktuure loomuliku sisendi kaudu.	<i>loogika, mis aitab lapsi soovitud vastuseni jõuda.</i>
--	--	--	--	---

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Liisi Laineste,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Dialogiline lugemine keelelise arengu riskirühma kuuluvate laste narratiivsete oskuste arendamisel“, mille juhendaja on Marika Padrik ja kaasjuhendaja Aile Tomson, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi ADA kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Liisi Laineste

12.05.2026