

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Aile Tomson
SUKTSESSIIVSE KAKSKEELSUSEGA KOOLIEELIKUTE JUTUSTAMISOSKUSE
HINDAMINE
magistritöö

Juhendaja: Merit Hallap

Läbiv pealkiri: kakskeelsete laste narratiivide hindamine

Tartu 2019

Kokkuvõte

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, kumb hindamisvahend (NHS või MAIN) sobib paremini suksessiivse kakskeelsusega laste jutustamisoskuse hindamiseks. Kuna suksessiivse kakskeelsusega laste keelelise arengu kohta on vähe informatsiooni, võimaldas uuring kirjeldada ka laste jutustamisoskust eesti keeles mõlema hindamisvahendi alusel. Uuringus osales 20 eakohase arenguga suksessiivse kakskeelsusega last ja 15 keelepuudega suksessiivse kakskeelsusega last vanuses 5-7 aastat. Laste narratiive hinnati makrostruktuuri tasandil ning selleks kasutati eelneva mudeliga vahendamata narratiivi ülesannet. Tulemustest selgus, et keelepuudega suksessiivse kakskeelsusega laste narratiivid eristuvad makrostruktuuri tasandil eakohase arenguga laste narratiividest mõlema hindamisvahendiga hinnates: nende jutustused sisaldavad vähem makrostruktuuri elemente (nt taustainfo, eesmärk ja lõpp) ja vaimsust väljendavat sõnavara, võrreldes eakohase arenguga suksessiivsete kakskeelsete narratiividega. Mõlema hindamisvahendi koondtulemuste varieeruvust hinnates ilmnes, et eakohase arenguga suksessiivse kakskeelsusega laste jutustamisoskuse hindamiseks sobivad nii NHS kui ka MAIN hindamisvahendid, kuid keelepuudega suksessiivse kakskeelsusega laste narratiivide hindamiseks osutus sobivamaks vahendiks MAIN.

Märksõnad: kakskeelsus, spetsiifiline kõnearengupuue, jutustamisoskus, hindamine

Abstract

The aim of this study was to find out, which narrative assessment instrument (Narrative Scoring Scale – NSS or Multilingual Assessment Instrument for Narratives – MAIN) is suitable for assessing narrative skills of 5-7-year-old successive bilingual children. Since there is not much information about language acquisition of successive bilingual children, narrative skills in Estonian were described by using NSS and MAIN. 20 typically developing successive bilingual children (TD) and 15 successive bilingual children with specific language impairment (SLI) participated in the present study. Narratives were examined on macrostructural level using narrative elicitation based on model narrative. The results showed that both NSS and MAIN instrument distinguished narratives of two children groups on macrostructural level: narratives of SLI bilingual children contained less macrostructure elements (e.g setting, goal, ending) and mental state terms compared to TD bilingual children. The variance of the results was also calculated, and it was found that both NNS and MAIN are suitable for assessing narratives of TD bilingual children. For evaluating narratives of SLI bilingual children, MAIN was found to be more appropriate.

Keywords: bilingualism, specific language impairment, narrative skills, assessment

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
Kakskeelsus ja spetsiifiline kõnearengupuue.....	6
Spetsiifiline kõnearengupuue.	7
Narratiiv kui hindamisvahend.....	8
Narratiivi mõiste.....	8
Makro- ja mikrostruktuur.	8
Vahendamata ja vahendatud narratiiv.	9
MAIN ja NHS.....	11
Metoodika.....	15
Valim.....	15
Mõõtevahendid ja protseduur.....	15
Kodeerimine.....	16
Hindamise usaldusväärsus.....	18
Tulemused.....	19
EK SUK ja KP SUK rühmade jutustamisoskus NHS kategooriate järgi.....	19
EK SUK ja KP SUK rühmade jutustamisoskus MAIN kategooriate järgi.....	23
Makrostruktuuri komponendid EK SUK ja KP SUK jutustustes.....	28
Lastegruppide tulemuste vahelised erinevused NHS ja MAIN alusel.....	28
Lastegruppide tulemuste varieeruvus NHS ja MAIN alusel.....	30
NHS ja MAIN hindamisvahendi tulemuste vahelised korrelatsioonid.....	31
Arutelu.....	32
Kasutatud kirjandus.....	42
Lisad.....	48

Sissejuhatus

Kakskeelsus on tänapäeval laialdaselt levinud nähtus, mis toob kaasa muutusi ka logopeedi igapäevases töös. Logopeedide jaoks on keeruline hinnata kakskeelse lapse keelelisi oskusi, sest kakskeelsete laste keelelise arengu variatiivsuse tõttu standardiseeritud hindamisvahendid enamasti ei sobi (Kohnert, 2010). Eriti puudutab see suksessiivseid kakskeelseid, kelle keeleline areng on väga erinev (Hallap, 2018; Paradis, 2010). Suksessiivse kakskeelsusega lapsed on lasteaias teise keelega kokku puutunud vähe aega ning see võib tekitada kakskeelsete laste kõnet hinnates diagnostilisi probleeme: kas tegemist on keelepuudega, mis vajab kohest sekkumist, või on kokkupuude teise keelega olnud ebapiisav (Kapalkova, Polišenska, Markova & Fenton, 2016). Samuti teeb kõne hindamise keeruliseks asjaolu, et keelepuudega suksessiivse kakskeelsusega laste keelelise arengu eripärade kohta on vähe informatsiooni (Hallap, 2018). Mainitud tegurid muudavad keeruliseks suksessiivsel kakskeelsel lapsel võimaliku keelepuude märkamise. Seetõttu on vajadus hindamisvahendi järgi, mis aitaks diagnoosida kakskeelsetel lastel keelepuuet.

Kakskeelsete laste kõne hindamiseks ei ole eesti keeles vahendit veel välja töötatud. Mitmete autorite (Kapalkova et al., 2016; Iluz-Cohen & Walters, 2012) arvates on jutustamisoskuse hindamine informatiivne ja ökoloogiline viis kõne arengu hindamiseks. Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonnas on uuritud eakohase arenguga simultaanse ja suksessiivse kakskeelsusega laste jutustuste makro- ja mikrostruktuuri (Kuuseoja, 2014; Zakharova, 2015; Soosaar, 2015; Vokka, 2018). Lahteini (2017) töös uuriti eripedagoogika osakonnas esmakordselt keelepuudega suksessiivsete kakskeelsete tekstiloomet, täpsemalt jutustuste mikrostruktuuri tunnuseid. Siiani on jutustuste hindamiseks kasutatud Narratiivi Hindamisskaalat (NHS). Kuuseoja (2014) ja Lahteini (2017) tööst aga selgus, et NHS ei ole piisavalt täpne hindamisvahend keelepuudega laste narratiivide hindamiseks, sest tulemused ei eristanud eakohase ja atüüpilise arenguga lasterühmi.

Gagarin jt (2012) on välja töötanud hindamisvahendi MAIN (*Multilingual Assessment Instrument for Narratives*), mis on mõeldud simultaanse kakskeelsusega laste jutustamisoskuse hindamiseks. Eestis on teadaolevalt MAIN-testi kasutatud vaid ühes uuringus eakohase arenguga ükskeelsete lastega (Kütt, 2018). Kuna kakskeelsete laste jutustamisoskust MAIN-hindamisvahendiga Eestis uuritud ei ole, on oluline hinnata selle sobivust eesti keelt kõnelevate kakskeelsete laste jutustuste hindamiseks.

Käesolevas töös uuritakse eakohase arenguga ja keelepuudega suksessiivse kakskeelsusega laste jutustamisoskust eesti keeles. Selleks kasutatakse MAIN ja NHS

hindamisvahendeid. Kuna siiani ei ole MAIN hindamisvahendit Eestis kasutatud, on oluline välja selgitada, kumb hindamisvahend sobib paremini eakohase arenguga ja keelepuudega kakskeelsete laste jutustamisoskuse hindamiseks.

Kakskeelsus ja spetsiifiline kõnearengupuue

Kakskeelsust määratletakse erinevalt. Els Oksaar (1998) on defineerinud kakskeelsust kui inimese võimet kasutada kahte või enam keelt suhtlussituatsioonides ning oskust ümber lülituda ühelt keelelt teisele. Kohnert (2010) leiab, et kakskeelsed on inimesed, kes saavad regulaarset sisendit kahes või enamas keeles varases eas. Viimase definitsiooni puhul on oluline aeg ehk millal algab teise keele omandamine.

Kakskeelsust saab teise keele omandamise hetkest liigitada simultaanseks ja suksessiivseks. Simultaanne kakskeelne omandab kahte keelt samaaegselt sünnist alates. Suksessiivne hakkab teist keelt omandama siis, kui esimese keele oskus on juba üpris heal tasemel. Mõlemal juhul puutuvad kakskeelsed lapsed teise keelega kokku varajases lapsepõlves (Pearson, 2009). Simultaanne kakskeelne läbib keelelises arengus sarnased etapid ükskeelse lapsega, suksessiivse kakskeelsusega laste keeleline areng kulgeb aga erinevalt, sõltudes paljudest asjaoludest, nagu teise keele omandamise algusaeg, kognitiivsed võimed ja keskkond, sh sisend (*input*) (Hallap, 2018; Paradis, 2010). Sisendi puhul peetakse oluliseks nii kvantiteeti kui ka kvaliteeti ehk millise kvaliteediga on keel, mida laps ümbritsevas keskkonnas kuuleb (Espinosa, 2014). Kakskeelsuse puhul ei ole oskused mõlemas keeles võrdväärsed ning sageli kujuneb välja dominantkeel ehk keel, mida laps valdab paremini ning millega on olnud suurem kokkupuude. Dominantkeel võib aja jooksul muutuda, näiteks võib suksessiivse kakskeelse lapse dominantkeeleks ühel hetkel saada nn enamuskeel (Paradis, 2010). Käesolevas töös keskendutaksegi suksessiivsetele kakskeelsetele.

Suksessiivse kakskeelsusega laste arv maailmas järjest enam suureneb, seda peamiselt migratsiooni tõttu (Bonifacci et al., 2016). Nende laste keelelise arengu kohta on vähe informatsiooni. Tabor ja Snow (1994) on kirjeldanud suksessiivse kakskeelsusega laste teise keele omandamist neljas etapis. Esimeses etapis jätkab laps uues keelekeskkonnas oma emakeeles kõnelemist, teises etapis kasutab laps enda väljendamiseks peamiselt mitteverbaalseid vahendeid, kolmandas hakkab laps juba teises keeles suhtlema, kuid kasutab selleks tervikuna omandatud väljendeid. Neljandas ehk viimases etapis hakkab laps teises keeles ise oma mõtteid väljendama, kasutades erineva keerukusega ütlushi. Algselt on lapse lausungid grammatiliselt lihtsad, kuid ajaga omandab laps keele grammatika ja sõnavara.

Suksessiivse kakskeelsusega laste keelelisi oskusi ei saa võrrelda eakaaslastest ükskeelsete omadega, sest kakskeelsed on teise keelega kokku puutunud oluliselt vähem aega ning seetõttu on ka nende tulemused kõne osas madalamal tasemel. Madalad tulemused ei ole seotud keelelise arengu mahajäämusega, vaid tegemist on teise keele omandamise protsessiga, mille käigus teeb laps keelereeglite avastamisel erinevaid vigu ning omandab teise keele struktuuri (Kohnert, 2010, Bedore, Peña, 2008). Erinevate uuringute põhjal on leitud, et suksessiivne kakskeelne jõuab ükskeelse lapse tasemeni umbes 3-7 aastat teise keele omandamise algusajast (Paradis, 2016), samas on oluline silmas pidada, et nende laste keeleline areng ei kulge valdkondade kaupa ühtlaselt (Hallap, 2018).

Spetsiifiline kõnearengupuue. Suur osa kakskeelsetest lastest omandavad kahte keelt eakohaselt. Siiski on osa kakskeelseid lapsi, kellel on mahajäämus keelelises arengus. Selle üheks põhjuseks võib olla spetsiifiline kõnearengu puue (SKAP), mis on oma olemuselt primaarne ehk ei tulene ühestki teisest puudest, näiteks neuroloogilisest kahjustusest, kuulmislangusest või intellektipuudest (Kohnert, 2010; Padrik, 2016). Tomblin jt (1997) ning Bishop'i (2010) järgi esineb SKAP-i 5-7% lasteaias käivatel ükskeelsetel lastel, kuid pole alust arvata, et kakskeelsetel lastel esineb keelepuuet vähem või rohkem (Rezzonico et al., 2015). SKAP-ga lastele on iseloomulik düsproportsionaalne kõne areng, mis puudutab kõiki keelevaldkondi (Kohnert, 2010; Padrik, 2016). Keelepuudega lastel ilmnevad kõne arengus probleemid juba varakult: esimesed sõnad võivad hilineda, seejärel ilmnevad raskused sõnade kombineerimisel ja lausete moodustamisel. Edasi avalduvad probleemid nii grammatika, häälduse kui ka sõnavara tasandil (Bedore & Peña, 2008). SKAP-ga lastel avalduvad koolieelses eas raskused ka sidusa teksti loomes. Nende laste jutustuste puhul kannatab nii makro- kui ka mikrostruktuur. Makrostruktuuri tasandil ei anta kuulajale piisavalt taustainformatsiooni sündmuse aja, koha ja tegelaste kohta, sageli ei ole sündmused üksteisega sisuliselt seostatud ning mõtted on esitatud katkendlikult ja juhuslikus järjekorras. Kuulaja jaoks puudub tekstides oluline info, samas võib olla lisatud või rõhutatud ebaolulisi detaile (Padrik, 2016). Samuti jäävad jutustuses enamasti kajastamata tegelaste reaktsioonid ja kognitiivsed seisundid (Bishop & Donlan, 2005). Ükskeelsetel lastel on keelepuude identifitseerimiseks mitmeid markereid, kuid neid tunnuseid ei saa otseselt kasutada kakskeelsetel lastel keelepuude diagnoosimiseks (Leonard, 2010). Seetõttu on oluline välja selgitada, millised vead on iseloomulikud just keelepuudega kakskeelsetele lastele.

Narratiiv kui hindamisvahend

Mitmed autorid on seisukohal, et ükskeelsetele lastele mõeldud standardiseeritud testide kasutamine ei ole efektiivne viis kakskeelsete laste kõne hindamiseks, sest testide koostamisel ei ole arvesse võetud kakskeelse lapse keelelise arengu eripärasid. Sageli viib standardiseeritud testide kasutamine kakskeelsete puhul keelepuude ülediagnoosimiseni (Paradis, 2010). Paljude uurijate arvates on kõne arengu hindamiseks informatiivne ja ökoloogiline viis narratiivi kasutamine (Kapalkova et al., 2016; Iluz-Cohen & Walters, 2012, Kohnert, 2010). Narratiivis annavad inimesed edasi tegevusi, sündmusi (Bruner, 1986) ning on seetõttu ka lapse jaoks loomulikum kui standardiseeritud testide kasutamine (Roch, Florit & Levorato, 2016). Narratiivi loome on kompleksne oskus, mis eeldab kognitiivsete, keeleliste ja sotsiaalsete oskuste integreerimist ning peetakse seetõttu rikkalikuks keelematerjaliks erinevates uurimustes (Gagarina, Klop, Tsimpli & Walters, 2016). Narratiivid eristavad hästi erinevate keeleliste võimetega lapsi, mistõttu leidsid näiteks Squirez jt (2014), et jutustuste kasutamine võib olla üks võimalik viis kakskeelsel lapsel keelepuude identifitseerimiseks. Jutustamisoskus on seotud ka kirjaliku kõne arenguga ning on seetõttu hea kooliedukuse ja õpiraskuste ennustaja (Reese, Suggate & Schaughency, 2010).

Narratiivi mõiste. Narratiiviks peetakse teksti, mis jutustab loo tegelaste tegevustest, tunnetest ja mõtetest ajalises mõõtmes (Soodla, 2011). Narratiivse teksti eesmärk on edastada mingi ajal jooksul toimunud sündmusi (Kasik, 2007), seejuures peavad olema sündmused ka põhjuslikult korrastatud (Väljataga, 2008). Hea jutustaja mitte ainult ei struktureeri loo sündmusi loogiliselt ja üheselt mõistetaval viisil, vaid võtab narratiivi loomisel arvesse ka kuulaja perspektiivi ehk millist informatsiooni vajab kuulaja loo mõistmiseks (Rumpf, Kamp-Becker, Becker & Kauschke, 2012). Samuti on oluline, et jutustaja mõistaks loos olevate tegelaste vaatenurki, põhjendamaks nende tegusid ja reaktsioone (Stein & Glenn, 1979). Antud töös kasutatakse terminiga *narratiiv* paralleelselt ka sünonüüme *jutustus ning narratiivne tekst*.

Makro- ja mikrostruktuur. Narratiivi saab analüüsida kahel tasandil: makro- ja mikrostruktuuri tasandil. Jutustuse mikrostruktuuri all peetakse silmas oskust kasutada erinevaid morfoloogilisi, süntaktilisi ja leksikaalseid vahendeid. Makrostruktuur viitab aga jutustuse globaalsele hierarhiale, ülesehitusele (Tsimpli, Peristeri & Anderou, 2016). Makrostruktuur on otseselt seotud teksti terviklikkuse ehk koherentsusega (Soodla, Kikas, Pajusalu, Adamka & Parm, 2009). Jutustamisel on narratiivi planeerimine makrostruktuuri

tasandil väga oluline: jutustaja peab eelnevalt narratiivi plaani läbi mõtlema, et vestluskaaslane teksti mõistaks (Tsimpli et al., 2016). Mitmed uurijad (vt nt Shapiro & Hudson, 1991) on jutustuste hindamisel pidanud oluliseks eelkõige narratiivi terviklikkust tagavaid makrostruktuuri elemente.

Narratiivi makrostruktuuris kajastuvad teksti põhisisu, teema ja sündmused, mis on omavahel loogilises seoses (Liles, Duffy, Merritt, Purcell & Sherry, 1995). Makrostruktuuri ülesehitust on kirjeldatud täpsemalt Steini ja Glenni (1979) poolt loodud jutugrammatika (*story grammar*) mudelis, mille järgi koosneb jutustus peamiselt kahest elemendist: taustainfo andmisest ja ühest või rohkemast episoodist. Taustainfo andmisel tutvustatakse narratiivi põhilisi tegelasi ning kirjeldatakse sotsiaalset, füüsilist või ajalist konteksti. Episood koosneb järjestikest üksustest, nagu algatav sündmus, tegelase sisemine vastus (algatavast sündmusest lähtuv tegelase reaktsioon), tegelase sisemine plaan probleemi lahendamiseks, katse seda plaani täita, tulemus ning reaktsioon juhtunule. Jutustuses on kohustuslikud vähemalt kolm põhielementi: algatav sündmus või sisemine vastus, püüdlus eesmärki saavutada (katse) ning tulemus (Berman & Slobin, 1994). Kui jutustus sisaldab kõiki kolme mainitud üksust, võib episoodi nimetada terviklikuks (Merritt & Liles, 1987).

Hea narratiivi tunnuseks peetakse ka tegelaste sisemisi seisundeid ja reaktsioone tähistavate sõnade kasutust. Fichman, Altman, Voloskovich, Armon-Lotem ja Walters (2017) leiavad, et selliste sõnade kasutamine narratiivses tekstis peegeldab laste teadlikkust tegelaste eesmärkide ja käitumise tõlgendamisel. Gagarini jt (2012) järgi käivad tegelaste sisemise seisundi ja reaktsioone tähistavate sõnade alla näiteks tajuverbid (nägema, kuulma), emotsioonisõnad (õnnetu, vihane) ja mentaalseid protsesse märkivad verbid (mõtlema, unistama).

Vahendamata ja vahendatud narratiiv. Narratiive saab nende koostamise järgi jagada vahendamata ja vahendatud jutustusteks. Vahendamata narratiivi puhul loob laps terve teksti iseseisvalt, vahendatud narratiivi korral kuuleb laps näidisjuttu, mille ta peab ümber jutustama (Roch et al., 2016, Botting, 2002). Vahendamata narratiivi koostamist peetakse lapse jaoks kognitiivselt keerulisemaks, kuid see annab hea ülevaate lapse jutustamisoskuse kohta (Boerma, Leseman, Timmermeister, Wijnen & Blom, 2016). Erinevates uuringutes, kus on vahendamata narratiive kasutatud, on jutustusi koostatud kahel viisil – eelneva mudeliga narratiiv (nt Boerma et al., 2016; Soodla et al., 2009) ja ilma eelneva mudelita narratiiv (nt Mäesaar, 2010; Blom & Boerma, 2016; Paradis & Govindarajan, 2019). Eelneva mudeliga narratiivi ülesandes esitakse lapsele mudel/näidislugu, mis on erinev loost, mida laps ise koostama peab. Mudel aktiveerib lapsel jutustuse kujutluse ja skeemi ning annab näidise,

milline peab olema üks hästi struktureeritud narratiiv, kuid samal ajal võimaldab siiski narratiivi luua iseseisvalt (Gagarina et al., 2012; Boerma et al., 2016). Botting (2002) soovitab keelepuuete diagnostikaks kasutada just vahendamata jutustust, sest nii avalduvad laste kõne eripärad paremini. Eestis on leidnud Soodla jt (2010), et eelnevalt mudeldatud vahendamata narratiiv on sobilik vahend ükskeelsel lapsel keelepuude diagnoosimiseks 6-7 aasta vanuses ning parim hindamisvahend makrostruktuuri elementide analüüsimiseks. Laste jutustamisoskuse hindamiseks kasutatakse sageli erinevaid pildilisi stiimuleid (olupildid või pildiseeriaid) (Kivi, 2010). Merrit ja Liles (1987) soovivad kasutada narratiivi analüüsitulemuste usaldusväärsuse tagamiseks pildiseeriaid. Antud magistritöös kasutatakse jutustamisoskuse hindamiseks eelnevalt mudeldatud vahendamata narratiivi pildiseeria alusel, milles analüüsitakse makrostruktuuri tunnuseid.

Palju on uuritud eakohase arenguga ja keelepuudega ükskeelsete ja kakskeelsete laste jutustamisoskust ning võrreldud mikro- ja makrostruktuuri tunnuseid. Tulemused mikrostruktuuri osas on olnud järjepidavad: eakohase arenguga lapsed saavad paremaid tulemusi, võrreldes keelepuudega lastega (Norbury & Bishop, 2003; Soodla et al. 2009). Makrostruktuuri tulemused erinevates uuringutes on olnud vastuolulised. On leitud, et makrostruktuuri tunnused ei erista selgelt eakohase arenguga ja keelepuudega ükskeelseid ning ka kakskeelseid lapsi (Norbury & Bishop, 2003; Iluz-Cohen & Walters, 2012). Paradis ja Govindarajan (2019) leidsid aga eakohase arenguga ja keelepuudega suksessiivseid kakskeelseid lapsi uurides, et erinevused ilmnescid kahe lasterühma vahel just makrostruktuuri osas. Eakohase arenguga kakskeelsed lapsed kasutasid oma narratiivides rohkem sisukomponente. Ka teistes uuringutes on leitud sarnaseid tulemusi (vt Paradis, Schneider & Soreson Duncan, 2013; Rezzonico et al., 2015; Hao et al., 2018). Rezzonico jt (2015) uuringust selgus, et keelepuudega kakskeelsete laste narratiivid sisaldavad vähem jutugrammatika komponente ja terviklikke episooide, võrreldes eakohase arenguga kakskeelsete lastega: näiteks ei tooda narratiivis välja eesmärki ja katset. Hao jt (2018) leidsid keelepuudega ja eakohase arenguga kakskeelsete laste jutustamisoskust hinnates, et suurimad erinevused ilmnescid kahe grupi vahel eelkõige emotsioonisõnade kasutamise osas.

Käesolevas magistritöös keskendutakse narratiivi makrostruktuuri komponentide uurimisele kahe erineva uurimisvahendiga: MAIN ja NHS.

MAIN ja NHS

Gagarin jt (2012) on välja töötanud hindamisvahendi MAIN (*Multilingual Assessment Instrument for Narratives*), mis on mõeldud simultaanse kakskeelsusega laste jutustamisoskuse hindamiseks. Vahend pealkirjaga „Loomalood“ on koostatud 3–9-aastaste laste jutustamisoskuse hindamiseks. Testi välja töötamise käigus hinnati rohkem kui kümnes erinevas riigis üle 500 üks- ja kakskeelset last. MAIN koosneb neljast kuueosalisest pildiseeriast (“Linnupojad”, “Kitsetalled”, “Kass”, “Koer”). Pildistiimulite valikul taotleti makrostruktuuri komponentide arusaadavat esitust. Selleks kontrolliti tegelaste arvu ja nende ilmumist piltidele, tegelaste paiknemist objektide suhtes ning stiimuli tausta.

Hindamisvahend annab võimaluse analüüsida ka tegelaste sisemisi tundeid ja reaktsioone tähistavate sõnade kasutamist narratiivides. Testi koostajate eesmärk oli luua hindamisvahend, mida saaks kasutada erineva sotsiaalse ja keelelise taustaga kakskeelsete lastega ning mis aitaks eristada keelepuudega ja eakohase arenguga kakskeelseid lapsi. Testi ülesehitus võimaldab hinnata lapse jutustamisoskust mõlemas keeles ning seda saab teha nii vahendatud kui vahendamata narratiivi kaudu (Gagarina et al., 2016; Gagarina et al., 2012).

MAIN hindamisvahendit on kasutatud mitmetes uuringutes nii ükskeelsete kui ka kakskeelsete laste jutustamisoskuse hindamiseks (vt Roch et al., 2016; Mavis, Tuncer & Gagarina, 2016; Kunnari, Välimaa & Laukanen-Nevala, 2016; Rodina, 2017). Narratiive on hinnatud inglise, soome, saksa, kreeka, heebrea, vene, slovakkia, rootsi, türgi ja leedu keeles (Pesco & Bird, 2016). Kapalkova jt (2016) ning Roch jt (2016) uurisid eakohase arenguga suksessiivse kakskeelsusega laste jutustamisoskust mõlemas keeles. Uuringute tulemustest selgus, et jutustuse makrostruktuuri osas said eakohase arenguga kakskeelsed lapsed emakeeles/esimeses keeles parema tulemuse kui teises keeles. Mõningate makrostruktuuri elementide (eesmärk ja katse) osas said lapsed mõlemas keeles sarnased tulemused. Roch'i jt (2016) uuringust selgus veel, et vanemad lapsed (7-aastased) olid võimelised looma makrostruktuurilt keerukamaid lugusid kui nooremad (5- ja 6-aastased). Vanemad lapsed kasutasid rohkem episoodi terviklikkust tagavaid makrostruktuuri komponente ning tegelaste emotsioone ja reaktsioone tähistavaid sõnu. Altman jt (2016) ning Tsimpli jt (2016), kes uurisid nii eakohase arenguga kui ka keelepuudega suksessiivse kakskeelsusega lapsi, leidsid, et kõige rohkem kasutati narratiivides tajuverbe (*nägema, kuulma*) ja mentaalseid protsesse märkivaid tegusõnu (*tahtma*) ning neid esines enam algatava sündmuse osas. Keelepuudega kakskeelsete puhul olid narratiivides peamised tegusõnad *nägema* ja *tahtma* ning mõningad kõnelemist tähistavad verbid (*hüüdma, kutsuma*). Eakohase arenguga

kakskeelsed lapsed kasutasid emotsioonisõnu variatiivsemalt, näiteks kasutati füüsilist olekut väljendavaid sõnu (*näljane, väsinud*) ja erinevaid mentaalseid protsesse märkivaid verbe (*mõtleva, otsustama*).

Keelepuudega kakskeelsete oskusi MAIN hindamisvahendiga hinnates on Altman jt (2016) leidnud, et makrostruktuuri tasandil keelepuudega ja eakohase arenguga suksessiivse kakskeelsusega laste narratiivid ei eristu. Balčiūnienė ja Kornev (2018) võrdlesid samuti eakohase arenguga ja keelepuudega kakskeelsete laste jutustamisoskust MAIN hindamisvahendiga. Selgus, et keelepuudega kakskeelsete laste makrostruktuuri tulemused nii vahendamata kui vahendatud narratiivi ülesandes olid madalamad kui eakohase arenguga lastel ning episoodid sisaldasid vähem jutugrammatika elemente, mistõttu kannatas ka jutustuste terviklikkus. Ühes MAIN-iga läbiviidud uuringust selgus, et keelepuudega ja eakohase arenguga kakskeelseid lapsi eristas eelkõige lugude esimese ja kolmanda episoodi esitus (MAIN lood on 3-episoodilised). Teises episoodis puudus mõlema lasterühma puhul statistiliselt oluline erinevus (Fichman et al., 2017). Boerma jt (2016) uuringust selgus, et keelepuudega kakskeelsed kasutavad eelnevalt mudeldatud vahendamata narratiivis vähem jutugrammatika komponente ning tegelaste sisemisi reaktsioone ja emotsioone tähistavaid sõnu võrreldes eakohase arenguga kakskeelsete lastega. Statistiliselt olulised erinevused ilmnisid kahe rühma vahel igas MAIN-iga hinnatud kategoorias. Kirjeldatud uuringus leiti veel, et MAIN on tõenäoliselt sobilik diagnostiline vahend nii üks- kui ka kakskeelsete laste kõne hindamiseks ning makrostruktuuri tasandil on võimalik identifitseerida keelepuuet olenemata lapse sotsiaalsest ja keelelisest taustast. MAIN-testi sensitiivsus ja spetsiifilisus suurenes üle 80%, kui keskenduti võrdlemisel eelkõige tegelaste sisemisi reaktsioone ja seisundeid väljendavatele sõnadele. Kokkuvõttes on suur osa MAIN uuringuid näidanud, et makrostruktuuri tasandil on eakohase arenguga ja keelepuudega kakskeelsete laste narratiivid erineval tasemel. Keelepuudega kakskeelsete laste jutustused sisaldavad vähem terviklikke episoodide ning tegelaste sisemisi seisundeid ja reaktsioone väljendavaid sõnu.

Eestis on teadaolevalt vaid ühes uurimuses MAIN-testi kasutatud. Andra Kütt (2018) uuris 4-8-aastaste eakohase arenguga ükskeelsete laste jutustamisoskust MAIN-hindamisvahendiga. Tulemustest selgus, et välja töötatud test sobib eakohase arenguga ükskeelsete eesti keelt kõnelevate laste jutustamisoskuse hindamiseks. Autori sõnul oli hindamisvahend laste jaoks jõukohane ning pildistiimul arusaadav. Peamiseks probleemiks laste narratiivides oli taustainfo puudumine (aja või koha nimetamine). Kuna Eestis ei ole kakskeelsete laste jutustamisoskust MAIN-hindamisvahendiga uuritud, siis on oluline hinnata testi sobivust eesti keelt kõnelevatele kakskeelsete jutustuste hindamiseks. Siiani on Tartu

Ülikooli eripedagoogika osakonnas hinnatud kakskeelsete laste jutustamisoskust Narratiivi Hindamiskaala (NHS) järgi, mille töötas välja Kati Mäesaar (Mäesaar, 2010) ning seda on täiendanud Merit Hallap ja Marika Padrik. Hindamisvahend võimaldab hinnata nii vahendamata kui ka vahendatud narratiive makro- ja mikrotasandil ning koosneb kahest viieosalisest pildiseeriast „Pallilugu“ ning „Lumememmelugu“ ning piltidel põhinevatest tekstidest.

Kuuseoja (2014) uuris eakohase arenguga simultaanse ja suksessiivse kakskeelsusega laste jutustuste makro- ja mikrostruktuuri tunnuseid NHS järgi. Uuringust selgus, et suksessiivsete ja simultaansete kakskeelsete laste koondtulemused mikrostruktuuri tasandil olid statistiliselt erinevad, kuid makrostruktuuri osas puudus kahe rühma vahel oluline erinevus. Peamised erinevused kahe rühma vahel makrostruktuuri tasandil ilmnid konflikti ja lahenduse ning teemakohasuse osas. Veel leiti, et makrostruktuuri tasandil oli madala taseme jutustusi kõige rohkem suksessiivse kakskeelsusega laste rühmas, võrreldes nii simultaanse kakskeelsusega kui keelepuudega ükskeelsete lastega. Erandiks oli sissejuhatuse, milles arenemata taseme jutustuste hulk oli suurim simultaanse kakskeelsusega laste rühmas. Vokka (2018) uuris oma magistritöös eakohase arenguga suksessiivse kakskeelsusega laste koolivalmidust, sealhulgas ka nende jutustuste makro- ja mikrostruktuuri. Tulemustest selgus, et suur osa jutustusi sai NHS järgi areneva taseme hinnangu. Arenemata taseme jutustusi oli kõige rohkem sissejuhatuse ja teemakohasuse kategoorias. Arenenud taseme hinnanguid oli enim jutustuse konflikti ja lahenduse ning lõpu kategoorias. Arenemata taseme narratiive iseloomustas loo alustamine ilma sissejuhatuse, konflikti ja/või lahenduse puudumine, jutu järsk lõpetamine, ebaolulise informatsiooni lisamine, tegevuste nimetamine ilma teemat edasi arendamata. Arenenud taseme narratiivides oli välja toodud tegevuse aeg ja/või koht ning tegelased ja tegevus, samuti algatav sündmus, tegelaste sisemised reaktsioonid ja plaanid. Samuti olid sündmused esitatud loogilises järjekorras ning jutustustes puudusid mõttelüngad. Kokkuvõttes on leitud, et eakohase arenguga suksessiivse kakskeelsusega laste narratiivid on NHS järgi peamiselt areneval tasemel, kuid võrreldes teiste lasterühmadega (simultaansed kakskeelsed, keelepuudega ükskeelsed) on suksessiivsete kakskeelsete rühmas arenemata taseme narratiive kõige rohkem. Arenemata taseme narratiive on olnud Kuuseoja (2014) ja Vokka (2018) järgi kõige rohkem sissejuhatuse ning teemakohasuse kategoorias.

Peamisteks puudusteks kakskeelsusega seotud magistritöödes on väiksed valimid, mille põhjal ei saa teha üldistavaid järeldusi. Lahteni (2017) tööst selgus, et töötavate logopeedide jaoks on keeruline diagnoosida kakskeelsetel lastel keelepuuet, mistõttu võib uuringute valimi moodustamisel tekkida raskusi. Keeruline on saavutada ka valimi ühtsust,

sest kakskeelsete laste keeleline areng on variatiivne ning raske on kontrollida tegureid, mis nende arengut mõjutavad. Kuuseoja (2014) ning Lahteni (2017) tööst ilmnes veel, et tõenäoliselt ei ole NHS piisavalt täpne hindamisvahend keelepuudega laste narratiivide hindamiseks, sest tulemused ei eristanud eakohase arenguga ja keelepuudega laste rühmi. Ehkki makrostruktuuri tasandil pole lasterühmade erinevused olnud olulised (Kuuseoja, 2014), võib MAIN-i kasutades oodata teistsugust tulemust.

Selles magistritöös uuritakse eakohase arenguga ja keelepuudega suksessiivse kakskeelsusega laste jutustamisoskust eesti keeles. Jutustamisoskuse hindamiseks kasutatakse hindamisvahendeid MAIN ja NHS. Mõlema vahendiga hinnatakse lahe lasterühma makrostruktuuri loomise oskust. Gruppide võrdlemise teel saab kirjeldada, millise hindamisvahendiga eristuvad kahe lasterühma jutustused kõige paremini. Kuna eakohase arenguga ja keelepuudega suksessiivse kakskeelsusega laste keelelise arengu kohta on vähe informatsiooni, võimaldab uuring kirjeldada ka mõlema grupi jutustamisoskust eesti keeles.

Töö **eesmärk** on välja selgitada, kumb hindamisvahend (NHS või MAIN) sobib paremini suksessiivse kakskeelsusega laste jutustamisoskuse hindamiseks.

Magistritööle on püstitatud viis **uurimisküsimust**.

1. Milline on eakohase arenguga ja keelepuudega kakskeelsete laste jutustamisoskus NHS ja MAIN kategooriate järgi?
2. Millise hindamisvahendi järgi eristuvad paremini eakohase arenguga ja keelepuudega kakskeelsete laste jutustused?
3. Milliste makrostruktuuri kategooriate tulemuste vahel on kahe rühma vahel suurimad erinevused?
4. Milline on tulemuste varieeruvus NHS ja MAIN alusel?
5. Kuidas korreleeruvad tulemused kahe hindamisvahendi järgi?

Tööle on püstitatud hüpotees, lähtudes MAIN hindamisvahendiga läbiviidud uuringu tulemustest (Boerma et al., 2016; Altman et al., 2016; Tsimpli et al., Fichman et al., 2017).

Hüpotees: keelepuudega suksessiivse kakskeelsusega laste narratiivid sisaldavad vähem makrostruktuuri komponente ning tegelaste sisemisi seisundeid ja reaktsioone tähistavaid sõnu, võrreldes eakohase arenguga suksessiivse kakskeelsete lastega.

Metoodika

Valim

Uuringu valimi moodustasid 20 eakohase arenguga suksessiivse kakskeelsusega last ning 15 spetsiifilise kõnearengupuudega kakskeelset last. Kokku uuriti 35 last, kellest 43% olid tüdrukud ja 57% poisid. Lapsed olid vanuses 5a 4k kuni 7a 1k. Keskmise vanuse eakohase arenguga laste rühmas oli 6a 5k, keelepuudega laste rühmas 6a 4k. Kõige rohkem lapsi oli vanuses 6-7. Üle 7-aastaseid lapsi oli kokku kolm, alla 6-aastaseid lapsi viis. Lapsed olid pärit Jõgeva, Tartu, Võru, Tapa ning Rakvere lasteaedadest. Mõlema rühma lapsed olid pärit muukeelsetest kodudest, kus valdavalt kõneleti vene keeles. Lapsed olid käinud eestikeelses lasteaias kolm kuni neli õppeaastat. Viimane kriteerium oli oluline selleks, et lastel oleks kujunenud tekstiloomeks vajalik keeleliste oskuste tase. Eakohase arenguga kakskeelsete laste kõne arengus ei olnud lasteaias logopeed märganud probleeme. Keelepuudega laste puhul oli logopeed märganud eesti keele omandamisel raskusi ning lisatoe vajadust. Logopeed oli keelepuudega kakskeelsetel lastel diagnoosinud spetsiifilise kõnearengupuude ning alakõne III astme ehk elementaarsel tasemel suutsid lapsed sidusat teksti luua. Ehkki keelepuudega kakskeelseid lapsi on keeruline ära tunda, toetuti logopeedi pädevusele seda siiski teha. Töö autoril tekkis vaid ühe lapse puhul kahtlus, kas tegemist on keelepuudega kakskeelsega, sest lapse jutustamisoskus oli suhteliselt heal tasemel. Logopeedi sõnul oli aga selle lapse puhul kõnearenduses tegeletud palju just tekstiloomega. Kõiki lapsi uuris töö autor ning olemas on ka kõigi lapsevanemate nõusolek uuringus osalemiseks.

Mõõtevahendid ja protseduur

Laste jutustamisoskuse hindamiseks kasutati MAIN hindamisvahendist kahte kuueosalist pildiseeriat „Koer“ ja „Kass“ (3-episoodilised, lisa 1) ning NHS-ist pärit kahte viieosalist lugu „Lumememmelugu“ ja „Pallilugu“ (1-episoodilised, lisa 2). Pildiseeriatel põhinevad tekstid „Koer“ ja „Lumememmelugu“ olid lapsele mudeliks vahendamata jutustuste koostamisel (lisa 3). Mõlema hindamisvahendi tekstid ja pildiseeriad on koostatud Steini ja Glenni (1979) poolt välja töötatud jutugrammatika mudeli alusel. NHS narratiivi „Lumememmelugu“ teksti on koostanud Marika Padrik, Merit Hallap, Piret Soodla ja Kati Mäesaar, pildid joonistas Jolana Laidma. MAIN hindamisvahendi tekstid on koostanud Gagarin jt (2012) ning käesolevas töös kasutatakse MAIN eestikeelset varianti, mille on tõlkinud ja kohandanud Reili Argus.

Uuring viidi lastega läbi individuaalselt. Kõigepealt teavitas uurija last, et alustab piltide põhjal loo rääkimist. Uurija esitas „Lumememmeloo“ teksti ning asetaski samal ajal lapse ette pildiseeriasse kuuluvaid pilte neile osutades. Enne, kui uurija pildi kohta käivat teksti esitama hakkas, sai laps pilti mõned sekundid uurida. Kui lugu oli läbi, siis sai laps pildiseeria „Pallilugu“ ning uurija palus tal need pildid õigesse järjekorda seada. Kui laps järjestas pildid ebasobivas järjekorras, aitas uurija last ning järjestas pildid ise. Seejärel sai laps korralduse piltide põhjal lugu jutustada. Kui lapsel esines jutustades pikki pause, aitas uurija ergutavate korraldustega, nagu „Jutusta edasi!“, „Ja siis...?“. Samamoodi tehti pildiseeriatega MAIN hindamisvahendist. Kahe hindamise vahele jäi aeg lapsega vabaks vestluseks.

Selleks, et muuta tulemusi objektiivsemaks, jutustas pool valimist esmalt NHS, seejärel MAIN hindamisvahendi järgi ning vastupidi: teine pool valimist kõigepealt MAIN ja seejärel NHS vahendi järgi. Seda eelkõige seetõttu, et esimene lugu võib aktiveerida lapse oskused ning teise loo jutustamise ajal on tulemus parem või langeb pärast esimese loo jutustamist lapse motivatsioon ning teise loo jutustatud loo tulemus on madalam. Selleks, et selliseid mõjusid vähendada, uuriti osa lapsi ühel viisil ja osa teisel.

Lapse jutustuste lindistamiseks kasutati diktofoni ning seejärel transkribeeriti suulise kõne transkribeerimise juhendi alusel (lisa 4).

Kodeerimine

Laste narratiivide hindamiseks kasutati kahte hindamisalust. Kodeerimisnäited on välja toodud lisa 5.

I Narratiivi Hindamiskaala (NHS), millest kasutati makrostruktuuri osa (lisa 6). Iga kategooriat/tunnust hinnati kolmepunktilisel skaalal. Arenemata taseme sooritused hinnati ühe punktiga, kaks punkti anti areneva taseme narratiivile ning kõige kõrgem hinnang oli kolm punkti (arenenud narratiiv). Kokku oli makrostruktuuri osa eest võimalik saada 12 punkti. Makrostruktuuri osas hinnati järgnevaid kategooriaid:

1. Sissejuhatus - tegelaste ja tegevuse sündmuse aja ja/või koha nimetamine.
2. Konflikt ja lahendus – algatava sündmuse, tegevuse ja lahenduse väljatoomine.
3. Lõpp – tegelaste reaktsioonide või tegevuste mainimine või omapoolse lahenduse pakkumine.

4. Teemakohasus ja teema arendamine – info vastavus teemale, sündmuste loogiline järgnevus, oluliste detailide väljatoomine, mõistmist takistavate mõttelünkade olemasolu või puudumine jutustuses.

NHS-i osas hinnati ka vaimsust väljendavate ehk tegelaste sisemisi seisundeid ja reaktsioone tähistavate sõnade kasutamist narratiivis (vt Mäesaar, 2010). Selliste sõnade hulka loeti nii tegelaste tundeid (*ehmunud, kurb, rõõmus* jne) kui ka kognitiivseid protsesse märkivad sõnad (*tahtis, otsustas, ei teadnud* jne). Hindamine toimus kolmepunktilisel skaalal. Ühe punkti ehk arenemata taseme soorituse puhul ei kasutanud laps ühtegi vaimsust väljendavat sõna või kasutas sobimatut sõna, kaks punkti ehk areneva taseme jutustuse puhul kasutas laps vastavaid sõnu vaid mõnel juhul, kolm punkti ehk arenenud tasemel soorituse puhul kasutas laps mitmekesisist vaimsust väljendavat sõnavara.

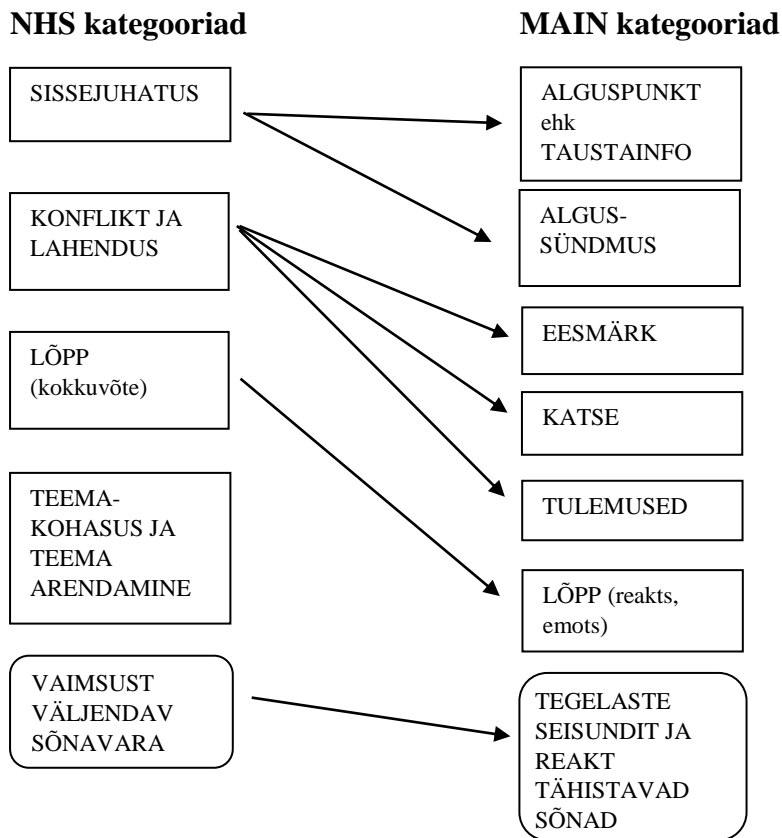
II *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN), millega hinnati samuti makrostruktuuri tunnuseid (lisa 7). Alguspunkti ehk taustainfo hindamine toimus skaalal 0-2, teisi makrostruktuuri kategooriaid hinnati 0-1 süsteemis. Kokku oli makrostruktuuri eest võimalik saada 17 punkti. Makrostruktuuris hinnati järgnevaid kategooriaid:

1. Alguspunkt ehk taustainfo – sündmuse aja ja/või koha nimetamine.
2. Algussündmus – tegelaste sisemised seisundid ja reaktsioonid, tegelaste ja tegevuste nimetamine.
3. Eesmärk – tegelaste sisemise plaani väljatoomine.
4. Katse – tegelaste tegevus olukorra lahendamiseks.
5. Tulemus – lahenduse väljatoomine.
6. Lõpp – tegelaste reaktsioonide mainimine loo lõpus.

MAIN-testis hinnati ka tegelase sisemisi seisundeid ja reaktsioone tähistavaid sõnu. Hindamisel loeti kokku kolmes episoodis kasutatud sõnu ning need liideti kokku. Hinnati järgmisi sõnu:

1. Tajuverbid (nägema, kuulma, tundma, lõhnama).
2. Füüsilist olekut märkivad verbid (janune, näljane, väsinud, kurb).
3. Teadvusele viitavad sõnad (elus, ärkvel).
4. Emotsioonisõnad (õnnetu, õnnelik, vihane, mures).
5. Mentaalseid protsesse märkivad verbid (tahtma, mõtlema, teadma, unustama, otsustama).
6. Kõnelemist tähistavad verbid (ütleva, hüüdma, küsima).

Tabel 1. NHS ja MAIN kategooriate vastavus.



Hindamise usaldusväärsus. Hindamise usaldusväärsuse tagamiseks hindas 5 lapse narratiive ehk kokku 10 (14,3%) narratiivi kaks hindajat. Hindajateks olid töö autor ja juhendaja. NHS hindamisvahendis ei langenud 12% hinnangute osas arvamused kokku, MAIN osas 8,2%. Erinevuste osas jõuti kokkuleppele. Peamised lahkavused tekkisid NHS vahendis konflikti ja lahenduse kategoorias, MAIN vahendis katse ja eesmärgi kategoorias.

Tulemused

Käesolevas magistritöös võrreldi 20 eakohase arenguga suksessiivse kakskeelsusega (edaspidi EK SUK) ja 15 keelepuudega suksessiivse kakskeelsusega (edaspidi KP SUK) koolieeliku eelneva mudeliga vahendamata narratiivi makrostruktuuri tunnuseid NHS ja MAIN hindamisvahendi järgi. Kokku hinnati 35 lapse narratiive ehk 70 jutustust. Andmete töötlemiseks kasutati programmi IBM SPSS Statistics 25. NHS järgi hinnati igat narratiivi viies erinevas kategoorias skaalal 1-3, MAIN osas kuues kategoorias skaalal 0-1, alguspunkti ehk taustainfo kategoorias skaalal 0-2 punkti. Gruppide-vaheliste erinevuste hindamiseks sooritati Mann-Whitney-U testid ning kahe hindamisvahendi korrelatsioonianalüüsiks leiti Spearman'i korrelatsioonikordajad. Mõlema hindamisvahendi koondtulemuste varieeruvuse leidmiseks arvutati järskuskordaja (*Kurtosis*).

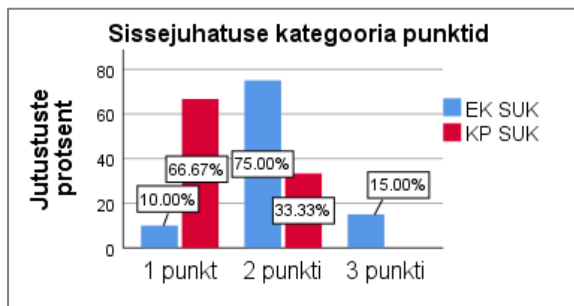
EK SUK ja KP SUK rühmade jutustamisoskus NHS kategooriate järgi

Esimese makrostruktuuri tunnuseks hinnati NHS järgi **sissejuhatuse** kategooriat (joonis 1). EK SUK laste rühmas oli nii arenemata, areneva kui ka arenenud taseme narratiive. Arenenud taseme narratiive KP SUK laste rühmas ei esinenud.

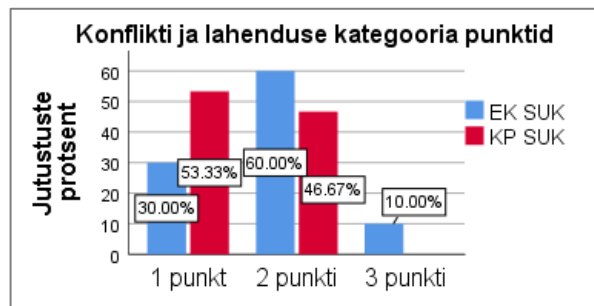
Arenemata taseme narratiivide osakaal oli suurem KP SUK rühmas: üle poole uuritud lastest sai sissejuhatuse eest ühe punkti. Arenemata taseme jutustustele oli iseloomulik loo alustamine ilma sissejuhatusega: ei esitatud taustakirjeldust ega nimetatud kõiki tegelasi. Mõningates narratiivides oli välja toodud vaid üks tegelane ja tegevus. Samuti esines loo alustamist kohe algatava sündmusega. Arenemata taseme jutustusele vastas nt järgmine KP SUK lapse jutustus: *pall lendas vette. koer läks ujuma. tuli välla. tuli siis välla.*

Kolmveerand EK SUK lastest sai sissejuhatuse kategoorias kaks punkti ehk nende narratiivid vastasid arenevale tasemele. Areneva taseme jutustuse sissejuhatuses mainiti kõiki tegelasi ja nende tegevust, kuid märkimata jäi tegevuse aeg ja/või koht. Näide EK SUK lapse jutustusest: *üks tüdruk mängis koos enda koeraga. ja siis nad hakkasid palli mängima.*

Arenenud taseme jutustuse hinnangu said vaid üksikud EK SUK lasterühma narratiivid. Arenenud taseme jutustuse sissejuhatuses oli välja toodud aeg ja/või koht, tegevus ja tegelased. Näiteks: *tüdruk tuli koeraga randa. võttis kaasa palli ja hakkas mängima.*



Joonis 1. Sissejuhatuse kategooria punktid NHS järgi



Joonis 2. Konflikti ja lahenduse kategooria punktid NHS järgi

Teisena hinnati NHS järgi narratiivides **konflikti ja lahenduse** kategooriat (joonis 2). EK SUK rühmas oli selles kategoorias nii arenemata, areneva kui ka arenenud taseme narratiive. Arenenud taseme narratiive KP SUK laste rühmas ei esinenud.

Arenemata taseme narratiive oli rohkem KP SUK rühmas, kus pisut üle poole lastest sai konflikti ja lahenduse kategoorias vaid ühe punkti. Veidi üle veerandi EK SUK rühmast sai sama tulemuse. Arenemata taseme narratiivi puhul ei toodud välja konflikti ja/või lahendust, sündmuste käik oli esitatud ebaloogilises järjekorras või oli eksitud sisuliselt (nt *tüdruk annab palli koerale pro koer annab palli tüdrukule*). Näide KP SUK jutustusest: *tüdruk viskas palli ja kutsu viskas ka. ta sai kätte palli ja siis ta tüdruk annas veel palli. ja siis kutsu viskas palli ja siis nuusutas teda*. Selles näites ei too laps välja konflikti ehk algatavat sündmust, mistõttu on narratiiv kuulajale raskesti mõistetav.

Areneva taseme narratiive oli rohkem EK SUK rühmas, kus üle poole lastest sai kaks punkti. KP SUK laste puhul oli tulemus pisut alla poole. Areneva taseme narratiivis toodi loogiliselt välja konflikt/algatav sündmus ja lahendus, kuid need olid esitatud vähedetailselt. Areneva taseme jutustusele vastab järgnev KP SUK lapse narratiiv: *nad mängisid palli. pärast pall kukkus vette. koer läks palli võtma. ja said palli kätte*. Selles näites toob laps välja konflikti ja lahenduse, kuid ei maini midagi tegelaste tunnete ja reaktsioonide kohta.

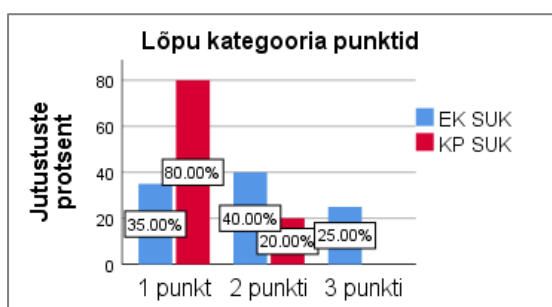
Arenenud taseme narratiive esines vaid EK SUK rühmas. Jutustustes oli välja toodud algatav sündmus, tegelaste reaktsioonid ja tunded, tegevus olukorra lahendamiseks ning lahendus. Näide jutustusest: *koer ja tüdruk mängisid punasega palliga ja viskasid ja siis see läks (...) siia veesisse. ja siis tüdruk oli kurb. ja siis koer läks palli järgi. ja siis tüdruk ehmus ära. ja siis koer sai selle kätte ja siis tõi selle tüdrukule. ja tüdruk oli rõõmus*. Selles näites viitas laps tegelaste sisemistele plaanidele ja reaktsioonidele, samuti toob välja ka algatava sündmuse ja lahenduse.

Kolmanda kategooriana hinnati **lõpu** esitamist jutustustes (joonis 3). EK SUK rühmas esines kõikide taseme jutustusi, KP SUK rühmas puudusid arenenud tasemele vastavad narratiivid.

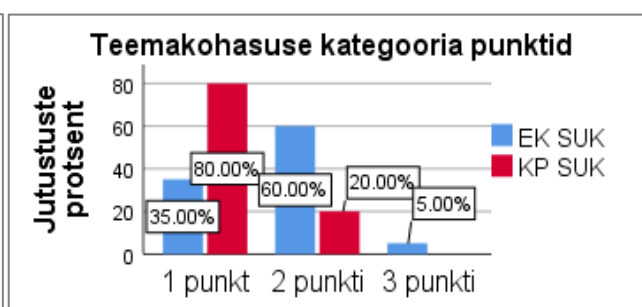
Arenemata taseme narratiive oli enam KP SUK laste rühmas, kus valdav osa laste jutustustest sai arenemata taseme hinnangu. Pisut üle veerandi EK SUK lastest sai sama tulemuse. Arenemata taseme narratiivides puudus lõpp. Sageli piirdus loo lõpetamine vaid lahenduse välja toomisega (*koer läks võtma palli. ja pärast palli sainut kätte*). Sisuliselt oli jäetud viimase pildi järgi jutustamata ehk ei viidatud otsesele tulemusele. Ka ei mainitud tulemusega seotud tegelaste tundeid ja reaktsioone.

Areneva taseme narratiive esines mõlemas rühmas. Alla poole EK SUK lastest sai koostatud jutustuste eest kaks punkti. Areneva taseme narratiivi lõpus toodi välja ühe tegelase reaktsioon ja tegevus ning esitati tulemus, mida on otseselt pildilt näha (*koer mängis tüdrukuga ja siis pall veeretis vette. ja siis koer läks palli püüda. ja siis tüdruk aitas tema vetes ära. ja siis nemad kallistasid*).

Arenenud taseme narratiive esines vaid EK SUK laste rühmas. Veerand lastest sai vastava tulemuse. Arenenud taseme narratiivide puhul oli selgelt välja toodud loo lõpp ning nimetatud mõlema tegelase tunded ja/või tegevused (*koer tõi palli tüdrukule ja tüdruk oli rõõmus. ja siis nad kallistasid*). Ka võis välja pakkuda loo lõpetamiseks omapoolse lahenduse (*ta võttis palli välja ja nad mängisid edasi*).



Joonis 3. Lõpu kategooria punktid
NHS järgi



Joonis 4. Teemakohasuse kategooria punktid
NHS järgi

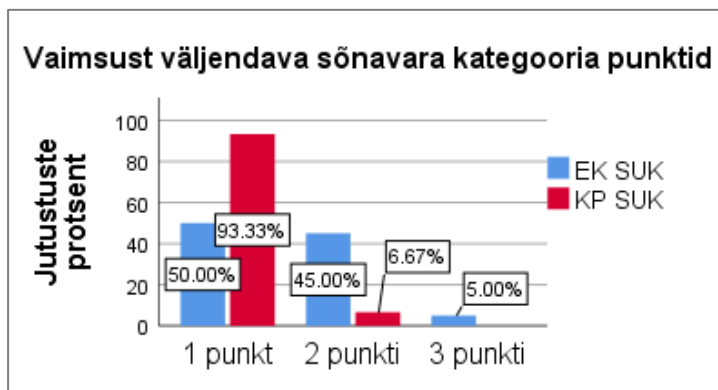
Neljanda kategooriana hinnati narratiivide **teemakohasust ja teema arendamist** (joonis 4). Jutustustes jälgiti, kas kogu esitatud info on teemakohane ning sündmused esitatud loogilises ja sobivas järjekorras.

Arenemata taseme narratiive teemakohasuse kategoorias oli rohkem KP SUK laste rühmas, kus suur osa laste jutustustest sai ühe punkti. Sellistes narratiivides oli keeruline

mõista jutustuste sisu ning põhisündmust puudutavat infot oli ära jäetud. Näide KP SUK lapse narratiivi kohta: *mängivad palli. vaatavad et pall läks vette. koer läks järgi. hakkasid kallistama.*

Areneva taseme narratiive oli rohkem EK SUK laste rühmas. Jutustus oli suures osas teemakohane, kuid sisu oli vähedetailne. Näide EK SUK lapse jututusest: *üks tüdruk koos koeraga mängisid palli. pall kukkus vette? koer läks seda tooma? tüdruk ehmatas? koer tõi seda veest välja.*

Arenenud taseme narratiive oli vähesel määral EK SUK rühmas, KP SUK üldse mitte. Näide jututusest: *elas tüdruk. ja siis ta mängis palliga õues. aga siis tuli koer ja siis nad mängisid koos. siis tüdruk lõi liiga kõvasti koerale, et koer ei saanud kätte, ta lendas merre. ja pärast koer läks palli järgi ja siis ta tõi palli. ja tüdruk oli rõõmus ja mängis temaga edasi.* Toodud näites on välja toodud teema seisukohalt olulised detailid, sündmused on loogilises järgnevuses ning ei esine mõttelünki.



Joonis 5. Vaimsust väljendava sõnavara kategooria punktid NHS järgi

Viimasena hinnati NHS järgi **vaimsust väljendavate sõnade** ehk tegelaste sisemisi seisundeid, reaktsioone ja mõttetevõust tähistavate sõnade kasutust narratiivides (joonis 5).

KP SUK rühmas oli valdav osa jutustustest arenemata tasemel, EK SUK rühmas said sama tulemuse pooled lapsed. See tähendab, et jutustustes ei kasutatud ühtegi vaimsust väljendavat sõna tegelaste tunnete/mõtete kirjeldamiseks või kasutati selleks tähenduselt sobimatuid sõnu.

Pisut alla poole EK SUK laste jutustustest sai areneva taseme hinnangu. Sellisel juhul kasutati narratiivides vaimsust väljendavaid sõnu tegelaste iseloomustamiseks vaid mõningatel juhtudel. Peamiselt kasutati sõnu *rõõmus, kurb, tahtis* ja *ehmus*.

Arenenud taseme narratiive esines mõnel üksikul EK SUK rühma lapsel. Arenenud taseme narratiivi puhul kasutas laps mitmekesisest vaimsust väljendavat sõnavara ning väljendas seda loos igal pool, kus on vajalik. Näide sellisest jutustusest: *oli tüdruk ja tal oli punane pall. ja koer tahtis võta palli mängida, aga pall kukkus vette alla. ja tüdruk oli siis natuke kurb aga koer läks võtis punase palli. tüdruk ehmatas et koer uputas ja siis koer võtis palli ja annas tüdrukule ja siis tüdruk sai rõõmsa.*

Kokkuvõttes sai kõikides hinnatud kategooriates paremad tulemused EK SUK rühm. Arenenud taseme hinnanguid oli EK SUK rühmas kõige rohkem lõpu kategoorias, kõige vähem teemakohasuse ja vaimsust väljendava sõnavara kategoorias. Areneva taseme hinnanguid oli kõige enam sissejuhatuse ning konflikti ja kategoorias, kõige vähem lõpu kategoorias. Arenemata taseme hinnanguid oli kõige rohkem teemakohasuse ja vaimsust väljendava sõnavara kategoorias, kõige vähem sissejuhatuse kategoorias.

KP SUK rühm ei saanud üheski hinnatud kategoorias arenenud taseme hinnangut. Arenemata taseme narratiive oli kõige rohkem lõpu, teemakohasuse ja vaimsust väljendava sõnavara kategoorias. Kõige vähem arenemata taseme hinnanguid saadi konflikti ja lahenduse kategoorias. Areneva taseme hinnanguid oli KP SUK rühmas kõige rohkem konflikti ja lahenduse kategoorias, kõige vähem vaimsust väljendava sõnavara kategoorias.

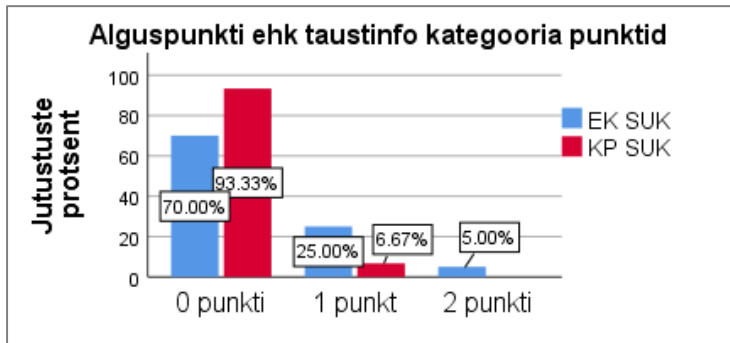
EK SUK ja KP SUK rühmade jutustamisoskus MAIN kategooriate järgi

Järgnevalt kirjeldatakse EK SUK ja KP SUK laste tulemusi MAIN hindamisvahendi järgi. Makrostruktuuri tunnuseid analüüsitakse narratiivides kolmes episoodis (v.a alguspunkti ehk taustainfo ning tegelaste seisundeid ja reaktsioone väljendavate sõnade kategoorias).

Esimese makrostruktuuri tunnusena hinnati **alguspunkti ehk taustainfo** kategooriat (joonis 6). 0 punkti sai lapse vale vastuse või vastamata jätmise eest, ühe punkti puhul oli välja toodud aeg või koht ning kaks punkti sai jutustuse eest, milles oli mainitud nii aega kui ka kohta. Suur osa mõlema lasterühma jutustustest sai null punkti. Tüüpiliselt alustati narratiivi algussündmuse või eesmärgi välja toomisega. Näide KP SUK lapse jutustusest: *kass tastis liblika püüda, aga üle kuuse hüppas. aga kuuse peale hüppas.* Toodud näites ei viita laps tegevuse ajale ja/või kohale, vaid alustab narratiivi loomist eesmärgi komponendiga.

Ühe punkti sai veerand EK SUK laste jutustustest, KP SUK rühmas sai sellise hinnangu vaid ühe lapse narratiiv. Näide: *üks kass käis jõe juures ja siis nägi ühe liblika. siis tahtis saada kätte.* Laps toob välja tegevuse koha, kuid mitte tegevuse aega. Nii aega kui ka

kohta mainitakse järgnevas jutustuses: *kass nägi ühel päeval põõsa juures liblikat*. Sellisel juhul hinnati narratiivi kahe punktiga. EK SUK rühmas sai vastava hinnangu vaid ühe lapse narratiiv, KP SUK rühmas sellisel tasemel jutustusi ei esinenud.



Joonis 6. Alguspunkti ehk taustainfo kategooria punktid MAIN järgi

Teise kategooriana hinnati MAIN järgi **algussündmuse** kategooriat kolmes episoodis (tabel 2) skaalal 0-1. Null punkti sai laps vale vastuse või vastamata jätmise eest, ühe punkti puhul oli välja toodud käivitav sündmus ehk sündmus, millest saab kogu edasine tegevus alguse.

Esimeses episoodis oli kolmveerand EK SUK lastest välja toonud oma narratiivides algussündmuse (*kass nägi liblikat*), kuid üle poole KP SUK lastest seda ei maininud.

Teises episoodis sai suur osa KP SUK rühma jutustustest null punkti ehk algussündmus episoodis puudus, üle poole EK SUK rühma narratiivid said aga ühe punkti. Näide teise episoodi algussündmuse kohta EK SUK jutustuses: *ja siis see poiss ehmatas ja siis tal käest prantsatas pall vette ja ta oli väga väga kurb*. Näites on laps toonud välja algussündmuse ning tegelase reaktsioonid ja tunded.

Kolmandas episoodis oli EK SUK rühma jutustustes algussündmus välja toodud üle pooltes narratiivides (*kass nägi kala*), alla poole KP SUK rühmast tegi sama soorituse.

Hinnatud kategooria osas olid nii EK SUK kui ka KP SUK rühmas kõige madalamad tulemused teises episoodis. EK SUK rühmas oli kõrgeim tulemus esimeses, KP SUK rühmas aga kolmandas episoodis.

Tabel 2. Algussündmuse kategooria punktid MAIN järgi kolmes episoodis (%).

	ALGUS I		ALGUS II		ALGUS III	
	0 punkti	1 punkt	0 punkti	1 punkt	0 punkti	1 punkt
EK SUK	25	75	40	60	35	65
KP SUK	60	40	80	20	53,33	46,67

Märkus. ALGUS I – algussündmus I episoodis, ALGUS II – algussündmus II episoodis, ALGUS III – algussündmus III episoodis

Kolmanda kategooriana hinnati narratiivis **eesmärgi** välja toomist kolmes episoodis (tabel 3). Eesmärgi kategooria osas hinnati tegelase sisemise plaani välja toomist käivitavas sündmuses tekkinud probleemi lahendamiseks.

Esimeses episoodis sai EK SUK lasterühm paremad tulemused, võrreldes KP SUK rühmaga: valdav osa EK SUK rühmast tõi välja eesmärgi (*kass tahtis liblikat püüda*), KP SUK rühma jutustustes oli eesmärk välja toodud oluliselt vähem.

Teises episoodis KP SUK rühmas eesmärki jutustustes ei esitatud. Ka EK SUK rühma tulemused olid suhteliselt madalal tasemel – kolmveerandis laste narratiivides puudus eesmärgi komponent (*poiss tahtis palli ära saada veest*).

Kolmandas episoodis puudus KP SUK laste poolt loodud narratiivides eesmärk. EK SUK rühmas toodi eesmärk välja vaid kolmandikus jutustustes (*kass tahtis saada kala süüia*).

Hinnatud kategoorias said mõlema rühma lapsed parima tulemuse esimeses episoodis. Teises ja kolmandas episoodis toodi eesmärgi komponent välja vaid mõningates EK SUK rühma poolt loodud jutustustes.

Tabel 3. Eesmärgi kategooria punktid MAIN järgi kolmes episoodis (%).

	EESMÄRK I		EESMÄRK II		EESMÄRK III	
	0 punkti	1 punkt	0 punkti	1 punkt	0 punkti	1 punkt
EK SUK	15	85	75	25	70	30
KP SUK	60	40	100	0	100	0

Neljanda makrostruktuuri tunnuseks hinnati MAIN järgi **katse** kategooriat (tabel 4). Katse osas hinnati tegelaste tegevust olukorra lahendamiseks.

Esimeses episoodis sai parema tulemuse EK SUK rühm, kus üle poole lastest mainis narratiivis katset (*kass leidis liblika ja siis ta hüppas tema tahtis (...) tema püüda sest ta hüppas ja siis ta kukkus*). Ka veidi üle poole KP SUK rühma lastest tõi oma jutustuses välja tegelaste tegevuse olukorra lahendamiseks.

Teises episoodis toodi välja katse vaid üksikutes narratiivides. Ootamatult sai pisut parema tulemuse KP SUK rühm, kus umbes veerand lastest viitas tegelase püüdele probleemi lahendada (*poiss proovis palli saada ära*).

Kolmandas episoodis sai EK SUK rühm paremad tulemused võrreldes KP SUK lastega. Üle poole EK SUK lastest tõi oma narratiivides välja katse (*tahtis ühe kala süüa ära ja siis ta sai välja ja läks ämbri juurde*), KP SUK rühma jutustused sisaldasid katse komponenti mõnevõrra vähem.

Kõige madalamad tulemused hinnatud kategoorias ilmnisid mõlema grupi puhul teises episoodis, kus umbes kolmveerand mõlema rühma jutustustest sai null punkti. Kõrgeim tulemus KP SUK rühmas ilmnis esimeses episoodis, EK SUK rühmas saadi nii esimeses kui ka kolmandas episoodis sarnased tulemused.

Tabel 4. Katse kategooria punktid MAIN järgi kolmes episoodis (%).

	KATSE I		KATSE II		KATSE III	
	0 punkti	1 punkt	0 punkti	1 punkt	0 punkti	1 punkt
EK SUK	35	65	80	20	35	65
KP SUK	46,67	53,33	73,33	26,67	60	40

Viienda kategooriana hinnati **tulemuste** kategooriat kolmes episoodis (tabel 5). Hinnatud kategoorias pidi laps jutustuses välja tooma otsese tulemuse, milleni jõudsid tegelased olukorra lahendamisel.

Esimeses episoodis sai parema tulemuse üllatuslikult KP SUK rühm, kus peaaegu kolmveerand laste jutustustest sai ühe punkti ehk välja oli toodud tulemus (*kass ei saanud liblikad püüda ja kukkus põõsasse*). Üle poole EK SUK rühmast tegi sama soorituse.

Teises episoodis oli enamikes EK SUK rühma narratiivides tulemus välja toodud (*kass sõi kala ära*), KP SUK rühmas üle poole lastest jutustuses tulemust ei maininud.

Kolmandas episoodis sisaldasid tulemuse komponenti kõik EK SUK rühma poolt loodud jutustused, samuti esines see suures osas KP SUK rühma jutustustes.

Hinnatud kategoorias said mõlemad rühmad parima soorituse kolmandas episoodis. KP SUK rühma puhul oli madalaim tulemus teises, EK SUK rühmas esimeses episoodis.

Tabel 5. Tulemuse kategooria punktid MAIN järgi kolmes episoodis (%).

	TULEMUS I		TULEMUS II		TULEMUS III	
	0 punkti	1 punkt	0 punkti	1 punkt	0 punkti	1 punkt
EK SUK	40	60	20	80	0	100
KP SUK	26,67	73,33	60	40	20	80

Kuuenda kategooriana hinnati **lõpu** esitamist narratiivides (tabel 6). Lõpu kategoorias hinnati tegelaste reaktsioonide välja toomist tegevuse tulemuse suhtes.

Esimeses episoodis puudus KP SUK rühma narratiivides lõpp, ka EK SUK rühmas saadi lõpu osas pigem madalad tulemused. Tegelaste reaktsioonidele oli viidatud alla veerandi jutustustes (*liblikas oli rõõmus et ta läks lendama kuhugi; kiisu kukkus sina okasse ja tal oli väga valus*).

Teises episoodis sai valdav osa KP SUK laste narratiividest null punkti ehk tegelaste reaktsioone ei mainitud. Vaid veerandis EK SUK laste jutustustes oli lõpp välja toodud (*poiss oli rõõmus kui sainut palli kätte*).

Kolmandas episoodis olid tulemused mõlemas rühmas sarnased: valdav osa laste jutustustest sai null punkti. Vaid üksikutes narratiivides oli märgitud midagi tegelaste reaktsioonide kohta (*kass oli rõõmus, et sainud sööta kalad*).

Hinnatud kategoorias said mõlemad rühmad igas episoodis suhteliselt madalad tulemused. Episoodid lõpetati mõlemas rühmas peamiselt vaid otsese tulemuse väljatoomisega. Kõrgeim tulemus EK SUK rühmas oli teises, madalaim kolmandas episoodis. KP SUK rühmas lõpu kategooria esimeses episoodis puudus, teises ja kolmandas episoodis olid tulemused sarnaselt madalal tasemel.

Tabel 6. Lõpu kategooria punktid MAIN järgi kolmes episoodis (%).

	LÕPP I		LÕPP II		LÕPP III	
	0 punkti	1 punkt	0 punkti	1 punkt	0 punkt	1 punkt
EK SUK	80	20	75	25	90	10
KP SUK	100	0	93,33	6,67	93,33	6,67

Viimasena hinnati MAIN-i järgi **tegelaste seisundeid ja reaktsioone väljendavate sõnade** kasutust narratiivides. Selleks loeti kokku kõik kolmes episoodis kasutatud sõnad. Tegelaste seisundeid ja reaktsioone väljendavate sõnade hulka kuulusid hulka kuulusid tajuverbid, teadvusele viitavad sõnad ja emotsioonisõnad. Samuti füüsilist olekut, mentaalseid protsesse ja kõnelemist märkivad verbid. EK SUK rühmas kasutati keskmiselt 4,3 (SD=1,976), KP SUK rühmas keskmiselt 1,87 (SD=1,245) sellist sõna. KP SUK rühmas kasutati peamiselt tajuverbe (*nägema*) ja mentaalseid protsesse märkivaid verbe (*tahtma*). EK SUK rühmas kasutati lisaks veel ka tundeid ja reaktsioone kirjeldavaid sõnu (*kurb, rõõmus, õnnelik, ehmunud, hirmunud*). Tajuverbe kasutati peamiselt narratiivi algussündmuse osas, mentaalseid protsesse märkivaid verbe eesmärgi ja katse ning emotsioonisõnu lõpu ja algussündmuse osas.

Kokkuvõttes sai EK SUK rühm peaaegu kõikides kategooriates parema tulemuse. Erandiks oli teise episoodi katse ja esimese episoodi tulemuse kategooria, kus KP SUK rühm sai osaliselt parema tulemuse. EK SUK rühmas saadi kõrgeim tulemus kolmanda episoodi tulemuse kategoorias, madalaim tulemus aga kolmanda episoodi lõpu kategoorias. KP SUK rühmas saadi kõrgeim tulemus esimeses ja teises episoodis tulemuse kategoorias, madalaim tulemus ilmnes teises ja kolmandas episoodis eesmärgi kategoorias, samuti alguspunkti ehk taustainfo kategoorias ning kõigis kolmes episoodis lõpu kategoorias. Mõlemas rühmas saadi kõige madalamad tulemused teises episoodis, kõige kõrgemad esimeses episoodis.

Makrostruktuuri komponendid EK SUK ja KP SUK jutustustes. Selleks, et välja selgitada, millise lasterühma narratiivid sisaldavad MAIN järgi vähem makrostruktuuri elemente, loeti kokku kõik makrostruktuuri komponendid.

Tabelis 7 on välja toodud makrostruktuuri komponentide keskmine sisaldus EK SUK ja KP SUK rühma narratiivides. Iga episood sisaldas viit makrostruktuuri elementi: käivitav sündmus ja tegelaste reaktsioonid sündmusega seoses, eesmärk, katse, tulemus ja lõpp, milles toodi välja ka tegelaste tunded ja reaktsioonid. Esimeses episoodis arvestati ka taustainfo väljatoomist. KP SUK rühma narratiivide kõik episoodid sisaldasid vähem makrostruktuuri elemente, võrreldes EK SUK rühma jutustustega. Kokkuvõttes sisaldasid EK SUK rühma narratiivid peaaegu poole rohkem makrostruktuuri komponente.

Tabel 7. *Makrostruktuuri komponendid EK SUK ja KP SUK rühma jutustustes*

	I EPISOOD (6)	II EPISOOD (5)	III EPISOOD (5)	KOKKU (16)
EK SUK	3,3 (SD=1,129)	2,1 (SD=0,85)	2,7 (SD=0,78)	8,1 (SD=1,8)
KP SUK	2,07 (SD=0,65)	0,64 (SD=0,7)	1,72 (SD=1,03)	4,43 (SD=1,7)

Märkus. SD – standardhälve

Lastegruppide tulemuste vahelised erinevused NHS ja MAIN alusel

Selleks, et välja selgitada a) millise vahendi järgi eristuvad paremini EK SUK ja KP SUK laste jututused ning b) milliste makrostruktuuri kategooriate tulemuste osas esines EK SUK ja KP SUK rühmade vahel statistiliselt olulisi erinevusi, kasutati Mann-Whitney U-testi.

Tabelis 8 on välja toodud kahe lasterühma makrostruktuuri koondtulemuste erinevused NHS ja MAIN vahendiga narratiive hinnates. EK SUK ja KP SUK rühma koondtulemuste vahel ilmnes mõlema hindamisvahendi puhul statistiliselt oluline erinevus ($p < 0.05$).

Tabel 8. EK SUK ja KP SUK rühma jutustuste koondtulemuste võrdlus NHS ja MAIN vahendi alusel

	NHS	MAIN
Mann-Whitney U	22,500	26,000
Wilcoxon W	142,500	146,000
Z	-4,367	-4,165
p	,000*	,000*

Märkus. Olulised erinevused $p < 0.05^*$.

Tabelis 9 on välja toodud kahe lasterühma tulemuste erinevused makrostruktuuri kategooriate osas NHS vahendiga jutustusi hinnates. Makrostruktuuri tasandil ilmnesid kahe rühma vahel statistiliselt olulised erinevused peaaegu kõikides kategooriates. Vaid konflikti ja lahenduse kategoorias olid kahe rühma narratiivid sarnasel tasemel. Suurim statistiliselt oluline erinevus esines sissejuhatuse kategoorias.

Tabel 9. EK SUK ja KP SUK rühma narratiivide võrdlus makrostruktuuri kategooriate osas NHS vahendi alusel

	SISSE	KONF	LÕPP	TEEM	VVS
Mann-Whitney U	57,500	108,000	75,000	81,000	84,500
Wilcoxon W	177,500	228,000	195,000	201,000	204,500
Z	-3,507	-1,589	-2,783	-2,635	-2,698
p	,000*	,112	,005*	,008*	,007*

Märkus. Olulised erinevused $p < 0.05^*$. Tabelis: SISSE – sissejuhatatus, KONF – konflikt ja lahendus, LÕPP – lõpp, kokkuvõtte, TEEM – teemakohasus ja teema arendamine, VVS – vaimsust väljendav sõnavara

Tabelis 10 on välja toodud kahe lasterühma tulemuste erinevused makrostruktuuri kategooriate kaupa kolmes episoodis MAIN vahendiga jutustusi hinnates (v.a alguspunkti ja tegelaste reaktsioone väljendavate sõnade kategooriad, sest need kategooriad ei kuulu konkreetse episoodi). Esimeses episoodis ilmnesid statistiliselt olulised erinevused algussündmuse ja eesmärgi kategoorias, teises episoodis algussündmuse, eesmärgi ja tulemuse kategoorias ning kolmandas episoodis eesmärgi ja tulemuse kategoorias ($p < 0,05$). Alguspunkti ehk taustainfo kategooria puhul ei ilmnenud statistilist olulist erinevust. Tegelaste sisemisi seisundeid ja reaktsioone tähistavate sõnade osas esines kahe grupi vahel statistiliselt oluline erinevus ($p < 0,05$), mis oli ühtlasi ka suurim erinevus hinnatud kategooriate osas.

Tabel 10. EK SUK ja KP SUK rühma narratiivide võrdlus makrostruktuuri kategooriate osas MAIN vahendi alusel

		ALGUSS	EESM	KATSE	TULEM	LÕPP
I EPI	Mann-Whitney U	97,500	82,500	132,500	130,000	120,000
	Wilcoxon W	217,500	202,500	252,500	340,000	240,000
	Z	-2,062	-2,736	-,687	-,811	-1,814
	p	,039*	,006*	,492	,418	,070
II EPI	Mann-Whitney U	90,000	112,500	140,000	90,000	122,500
	Wilcoxon W	210,000	232,500	350,000	210,000	242,500
	Z	-2,332	-2,062	-,458	-2,389	-1,404
	p	,020*	,039*	,647	,017*	,160
III EPI	Mann-Whitney U	122,500	105,000	112,500	120,000	145,000
	Wilcoxon W	242,500	225,000	232,500	240,000	265,000
	Z	-1,069	-2,297	-1,448	-2,062	-,344
	p	,285	,022*	,148	,039*	,731

Märkus. Olulised erinevused $p < 0.05^*$. Tabelis: EPI – episood, ALGUSS – algusündmus, EESM – eesmärk, TULEM – tulemus

Lastegruppide tulemuste varieeruvus NHS ja MAIN alusel

Hajuvuse ehk varieeruvuse kirjeldamiseks kasutati järskuskordajat, mis näitab tulemuste varieeruvust keskväärtuse suhtes. Järskuskordaja puhul on oluline märkida, et selle väärtus peab jääma vahemikku -1 kuni 1. Kui järskuskordaja tulemus on vastavas vahemikus, siis varieeruvad tulemused keskväärtuse suhtes vähe. Kui aga järskuskordaja on suurem, siis on ka tulemuste varieeruvus keskväärtuse suhtes suurem (Field, 2018).

EK SUK rühmas oli NHS koondtulemuste järskuskordaja -0.21 ning MAIN koondtulemuste järskuskordaja 0.75. KP SUK rühmas oli NHS koondtulemuste järskuskordaja 1.08 ning MAIN koondtulemuste järskuskordaja 0.87. Tulemustes selgus, et EK SUK rühma puhul varieerusid mõlema hindamisvahendi koondtulemused järskuskordajat arvestades keskväärtuse suhtes vähe. KP SUK rühmas olid MAIN osas tulemused sarnased, kuid NHS koondtulemuste järskuskordaja väärtus ei jäänud vahemikku -1 kuni 1 ehk varieeruvus keskväärtuse suhtes oli suurem.

NHS ja MAIN hindamisvahendi tulemuste vahelised korrelatsioonid

Mõlema hindamisvahendi kategooriate seoste analüüsiks kasutati Spearmani ρ korrelatsioonianalüüsi, mille abil leiti korrelatsioonikordaja ρ (rho). Analüüsil loeti tugevaks seos, mille korral $\rho > 0.7$, mõõdukaks $0.7 > \rho > 0.3$ ning nõrgaks seoseks $\rho < 0.3$ (Osula, 2012). EK SUK ja KP SUK rühma tulemuste vahelised korrelatsioonid on toodud lisas 8.

Järgnevalt kirjeldatakse EK SUK rühma tulemuste vahelisi seoseid. Esimeses MAIN episoodis leiti kahe hindamisvahendi makrostruktuuri kategooriate vahel mõõduka tugevusega statistiliselt oluline seos ($\rho = 0.490$, $p < 0,05$) sissejuhatuse (NHS) ja tulemuse (MAIN) kategooria vahel. Teises episoodis ilmnes mõõduka tugevusega seos ($\rho = 0.319$) vaimsust väljendava sõnavara (NHS) ja algussündmuse (MAIN) osas ning konflikti ja lahenduse (NHS) ja lõpu (MAIN) kategoorias ($p = 0.391$), kuid seosed ei olnud statistiliselt olulised ($p > 0,05$). Kolmandas episoodis leiti mõõduka tugevusega statistiliselt mitteoluline seos ($\rho = 0.363$, $p > 0,05$) lõpu (NHS) ja eesmärgi (MAIN) kategooria vahel. Samuti leiti mõõduka tugevusega seos ($\rho = 0.404$, $p > 0,05$) vaimsust väljendava sõnavara (NHS) ja tegelaste tundeid ja reaktsioone tähistavate sõnade (MAIN) kategoorias. Hindamisvahendite koondtulemuste vahel leiti nõrk seos ($\rho = 0.192$, $p > 0,05$).

KP SUK rühma kahe hindamisvahendi tulemuste vahel ilmnesid MAIN esimeses episoodis vaid nõrgad seosed. Teises episoodis leiti statistiliselt oluline mõõdukas seos ($\rho = 0.583$, $p < 0,05$) teemakohasuse (NHS) ja algussündmuse (MAIN) kategooria vahel. Samuti leiti statistiliselt oluline mõõduka tugevusega seos ($\rho = 0.535$, $p < 0,05$) teemakohasuse (NHS) ja lõpu (MAIN) kategooria vahel. Kolmandas episoodis leiti mõõduka tugevusega statistiliselt oluline seos ($\rho = 0.600$, $p < 0,05$) konflikti ja lahenduse (NHS) ja katse (MAIN) kategooria osas. Veel leiti statistiliselt oluline mõõduka tugevusega seos ($\rho = 0.535$, $p < 0,05$) teemakohasuse (NHS) ja lõpu (MAIN) kategooria vahel. Vaimsust väljendava sõnavara (NHS) ja tegelaste seisundit ja reaktsioone tähistavate sõnade (MAIN) kategooria vahel oli seos mõõduka tugevusega ($\rho=0.399$), kuid statistilist olulisust ei esinenud ($p > 0,05$). Hindamisvahendite koondtulemuste vahel leiti nõrk seos ($\rho = 0.131$, $p > 0,05$).

Nii EK SUK kui ka KP SUK rühmas ilmnes hindamisvahendite koondtulemuste osas nõrk statistiliselt mitteoluline seos. EK SUK rühmas oli tugevaim seos MAIN esimeses episoodis sissejuhatuse ja tulemuse kategoorias, KP SUK rühmas aga kolmandas episoodis konflikti ja lahenduse ning katse kategoorias. Mõlemas rühmas leiti mõõduka tugevusega seos vaimsust väljendava sõnavara ja tegelaste seisundit ja reaktsioone tähistavate sõnade kategooria vahel.

Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, kumb hindamisvahend (NHS või MAIN) sobib paremini suksessiivse kakskeelsusega koolieelikute jutustamisoskuse hindamiseks. Kuna nii eakohase arenguga kui ka keelepuudega suksessiivse kakskeelsusega laste keelelise arengu kohta on vähe informatsiooni, kirjeldati ka mõlema grupi jutustamisoskust eesti keeles. Selleks uuriti 20 eakohase arenguga (EK SUK) ja 15 keelepuudega suksessiivse kakskeelsusega (KP SUK) laste jutustuste makrostruktuuri eelneva mudeliga vahendamata narratiivi ülesandes. Narratiivide hindamiseks kasutati kahte hindamisvahendit: Narratiivi Hindamiskaala (NHS) ja *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN).

Esimeseks uurimisküsimuseks oli, milline on eakohase arenguga ja keelepuudega kakskeelsete laste jutustamisoskus NHS ja MAIN kategooriate järgi. Selleks hinnati mõlema lasterühma jutustusi NHS vahendi alusel sissejuhatuse, konflikti ja lahenduse, lõpu, teemakohasuse ja vaimsust väljendava sõnavara kategoorias. MAIN vahendi alusel hinnati alguspunkti ehk taustainfo, algussündmuse, eesmärgi, katse, tulemuse, lõpu ja tegelaste reaktsioone tähistavate sõnade kasutust kolmes episoodis.

NHS vahendi alusel sai EK SUK rühm kõikides kategooriates parema tulemuse, võrreldes KP SUK rühmaga. Suur osa EK SUK rühma jutustustest sai kõikides kategooriates (v.a vaimsust väljendava sõnavara kategoorias) areneva taseme hinnangu. Parima tulemuse sai EK SUK rühm lõpu kategoorias, mis kattub ka Vokka (2018) ja Kuuseoja (2014) magistritöö tulemustega, kus leiti, et areneva taseme jutustusi oli enim lõpu kategoorias. Kõige madalama tulemuse sai EK SUK rühm makrostruktuuri osas teemakohasuse kategoorias, kus veidi üle kolmandiku jutustustest oli arenemata tasemel. Vokka (2018) ja Kuuseoja (2014) leidsid oma töös, et EK SUK rühmas oli arenemata taseme jutustusi kõige rohkem teemakohasuse ja teema arendamise kategoorias, seega võib väita, et käesoleva töö ning Vokka (2018) ja Kuuseoja (2014) tulemused EK rühma narratiivide makrostruktuuri osas on sarnased. Suurimad raskused ilmnid EK SUK rühmas vaimsust väljendava sõnavara kategoorias, kus pool laste narratiividest sai arenemata taseme hinnangu ehk narratiivides ei kasutatud ühtegi vaimsust väljendavat sõna tegelaste tunnete kirjeldamiseks. Kapalkova jt (2016) leidsid, et EK SUK laste narratiivides on küll välja toodud olulised makrostruktuuri elemendid, nagu eesmärk, katse ja tulemus, kuid vähem kajastatakse tegelase emotsioone ja vaimset tegevust. Ka kirjandusest võib leida, et laste jaoks on narratiivses tekstis kõige keerulisem väljendada tegelaste vaimset tegevust (Karlep, 2003). Mäesaar

(2010) leidis oma töös, et eakohase arenguga ükskeelsete laste narratiivides oli kõige kehvemini esitatud just vaimsust väljendava sõnavara kategooria.

NHS vahendi alusel sai KP SUK rühm kõikides kategooriates suhteliselt madalad tulemused, arenenud taseme hinnanguid ei saanud ükski narratiiv. Arenemata taseme narratiive oli kõige rohkem lõpu, teemakohasuse ja vaimsust väljendava sõnavara kategoorias, mis on sarnane EK SUK rühma tulemustega, kuid selliste narratiivide hulk oli KP SUK rühmas oluliselt suurem. Areneva taseme hinnanguid oli KP SUK rühmas kõige rohkem konflikti ja lahenduse kategoorias ehk jutustuses oli välja toodud algatav sündmus ja otsene tulemus. Rezzonico jt (2015) leidsid, et narratiivi makrostruktuuri tasandil on ükskeelsetel keelepuudega ja kakskeelsetel keelepuudega lastel sarnased raskused. Kuuseoja (2014) leidis keelepuudega ükskeelseid lapsi uurides, et laste narratiivid on suures osas areneval tasemel ning parim tulemus saadi lõpu ja teemakohasuse kategoorias. Käesoleva töö keelepuudega kakskeelsete laste tulemused ja Kuuseoja (2014) töö keelepuudega ükskeelsete laste tulemused ei ole sarnased ning seega ei kinnita käesoleva töö tulemused Rezzonico jt (2015) uuringus saadud tulemusi. Oluline on ka märkida, et Rezzonico jt (2015) töös oli laste keskmine vanus 4a 3k, seega olid lapsed nii käesolevas uuringus kui ka Kuuseoja (2014) töös oluliselt vanemad. Nagu ka EK SUK rühmas, avaldusid KP SUK rühmas suurimad raskused vaimsust väljendava sõnavara kategoorias. Vaid ühe lapse narratiiv sai areneva taseme hinnangu, ülejäänud narratiivid olid arenemata tasandil. Kirjanduse põhjal oli see ka oodatav tulemus. Hao jt (2017) ja Boerma jt (2016) uuringu tulemused kinnitavad käesoleva töö tulemusi. Mõlemas uuringus leiti, et KP SUK lastel on märkimisväärsed raskused just tegelaste tunnete ja mõtete väljatoomisel. Keelepuudega laste puhul on märgatud, et nende jaoks on nii enda kui ka teiste vaimsete seisundite nimetamine/kirjeldamine keeruline (Farrant, Fletcher & Maybery, 2006).

MAIN vahendi alusel sai EK SUK peaaegu kõikides kategooriates paremad tulemused. Kõige paremini oli narratiivides esitatud tulemuse kategooria, kus vastav makrostruktuuri element oli enamjaolt kõikides episoodides välja toodud. Võib oletada, et selline uuringutulemus oli tingitud sellest, et pildiseerial oli tulemus visuaalselt hästi tajutav. Enamik narratiive lõpetati tulemuse komponendiga ning vaid vähestes episoodides oli lõpp välja toodud. Lõpu kategoorias saadi EK SUK rühmas ühtlasi ka madalaim tulemus. Episoodi lõpus eeldati lapselt tegelaste tunnete ja reaktsioonide mainimist. Nii NHS kui ka MAIN vahendis ilmnemise EK SUK rühma puhul raskused tegelaste vaimse tegevuse kirjeldamisel. Võib eeldada, et EK SUK lapsed, kes on eesti keelega kokku puutunud vaid mõni aasta, ei ole oma jutustamisoskuse arengus jõudnud veel sellisele tasemele, kus tuuakse välja nii

tegelaste mõttetegevus kui ka emotsioonid. Sellele tasemele jõudmiseks vajab laps tähelepanu suunamist tegelaste mõtetele ja tunnete ning näidisjuttude esitamist (Hallap, Padrik & Raudik, 2016). Kokkuvõttes olid kõige madalamad tulemused EK SUK rühmas teises episoodis, kõige kõrgemad esimeses episoodis.

MAIN vahendi alusel hinnates sai KP SUK rühm, võrreldes EK SUK rühmaga, madalamad tulemused. Kõige rohkem punkte saadi tulemuste kategoorias ning kõige vähem teises ja kolmandas episoodis eesmärgi kategoorias, samuti alguspunkti ehk taustainfo kategoorias ning kõigis kolmes episoodis lõpu kategoorias. Kokkuvõttes olid kõige madalamad tulemused teises episoodis, kõige kõrgemad esimeses episoodis. Need tulemused on osaliselt sarnased EK SUK rühma tulemustega, kuid KP SUK rühmas oli madala taseme jutustusi oluliselt rohkem. Nii EK SUK kui ka KP SUK rühma jutustustes keskenduti sageli vaid ühele tegelasele (kassile, kes on peategelane nii esimeses kui ka kolmandas episoodis) ning seetõttu olid tulemused teises episoodis ka madalamad (teises episoodis oli peategelaseks poiss). Need tulemused ei kattu aga Fichman jt (2017) uuringu tulemustega, milles leiti, et KP SUK rühmas saadi parim tulemus teises episoodis. Autorid põhjendavad tulemusi sellega, et KP SUK rühma lastel aktiveeris esimene episood oskused ja teadmised ning seetõttu olid tulemused teises episoodis ka juba paremad. Samast uuringust selgus, et KP SUK laste puhul olid suurimad raskused kolmanda episoodi eesmärgi kategoorias. Saadud tulemus ühtib osaliselt ka käesoleva töö tulemustega, milles KP SUK rühmas olid kõige madalamad tulemused teise ja kolmanda episoodi eesmärgi kategoorias. Raskused nimetatud kategoorias võivad tuleneda sellest, et eesmärgi komponent ei ole pildiseerial otseselt tajutav ning eeldab ka vaimsust väljendava sõnavara kasutust (tahtis, otsustas, mõtles).

Mitmetes uuringutes on hinnatud eakohase arenguga ja keelepuudega kakskeelsete laste narratiivide makrostruktuuri, kuid tulemused on olnud vastuolulised. Paljud autorid on leidnud, et makrostruktuuri tasandil on kahe lasterühma narratiivid sarnasel tasemel (vt Iluz-Cohen & Walters, 2012; Altman et al., 2016; Tsimpli et al., 2016). Samas on erinevatest uuringutest ka ilmnenu, et keelepuudega kakskeelsete laste narratiivid on madalamal tasemel, võrreldes EK SUK rühma jutustustega (Rezzonico et al., 2015; Paradis & Govindarajan, 2019; Paradis et al., 2013; Hao et al., 2018). Ka käesolevas töös leiti, et makrostruktuuri tasandil on keelepuudega suksessiivse kakskeelsusega lastel suuremad raskused kui eakohase arenguga kakskeelsetel lastel. Mitmete autorite arvates võivad vastuolulised tulemused makrostruktuuri osas tuleneda eri meetodikast: kas jutustamisoskuse hindamiseks on kasutatud vahendatud või vahendamata narratiivi ülesannet ning kuidas saadud tulemusi makrostruktuuri tasandil on analüüsitud (Rezzonico et al., 2015; Paradis &

Govindarajan, 2019). Blom ja Boerma (2016) leidsid keelepuudega ükskeelsete laste narratiive hinnates, et probleemid makrostruktuuri tasandil võivad tuleneda nii keelelistest kui ka kognitiivsetest raskustest. Näiteks leiti, et keelepuudega laste püsiv tähelepanu (*sustained attention*) oli nõrgem, võrreldes eakohase arenguga lastega. Selline järeldus põhines erinevate kognitiivsete protsesside hindamisel.

Teise uurimisküsimusega taheti teada, millise hindamisvahendi järgi eristuvad paremini EK SUK ja KP SUK jutustused. Selleks, et hinnata, kumb hindamisvahend sobib suksessiivse kakskeelsusega laste jutustamisoskuse hindamiseks paremini, oli oluline välja selgitada, millise vahendi järgi eristuvad lasterühmade narratiivid. Mitmest uuringust on selgunud, et MAIN vahend eristab hästi eakohase arenguga ja keelepuudega kakskeelsete laste jutustamisoskust (Balčiūnienė & Kornev, 2018; Fichman et al., 2017; Boerma et al., 2017). Need tulemused said kinnitust ka käesolevas töös. Mõlema rühma MAIN koondtulemused olid statistiliselt oluliselt erinevad, mis annab alust arvata, et vahend eristab uuritud lastegruppide narratiive. Varem on KP SUK laste jutustusi Eestis hinnatud NHS vahendiga vaid mikrostruktuuri tasandil (Lahtein, 2017) ning tulemustest selgus, et mikrostruktuuri osas olid EK SUK ja KP SUK laste narratiivid madalal tasemel ning vahend ei eristanud uuritud lasterühmasid: ühegi kategooria ega ka koondskoori osas ei esinenud statistiliselt olulist erinevust. Autor leidis, et NHS ei ole tõenäoliselt sobilik vahend atüüpilise arenguga lasterühmade eristamiseks. Käesolevast tööst aga selgus, et NHS hindamisvahendiga narratiivi makrostruktuuri hinnates on EK SUK ja KP SUK rühma koondtulemused statistiliselt oluliselt erinevad. Kuigi NHS vahend ei ole mikrostruktuuri tasandil eristanud lastegruppide narratiive, siis makrostruktuuri osas olid uuritud rühma jutustused erineval tasemel. Seega võib selle töö tulemuste põhjal väita, et NHS makrostruktuuri osa on sobilik hindamisvahend, leidmaks gruppide vahelisi erisusi. Kokkuvõttes eristavad mõlemad hindamisvahendid (NHS ja MAIN) EK SUK ja KP SUK laste rühmi jutustamisoskuse alusel.

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti teada, milliste makrostruktuuri kategooriate tulemuste vahel on kahe rühma vahel suurimad erinevused. Hao jt (2018) on leidnud, et makrostruktuuri tasandil eristab EK SUK ja KP SUK lasterühmi sissejuhatuse (aja ja koha nimetamine) ja lõpu (kokkuvõte) kategooria ning tegelaste reaktsioone ja mõtteid väljendavate sõnade kasutus. Samasugused tulemused saadi ka käesoleva töö uuringus: NHS vahendiga hinnates ilmnes statistiliselt oluline erinevus kahe rühma tulemuste vahel peaaegu kõikides kategooriates (v.a konflikti ja lahenduse kategoorias) ning suurim erinevus esines sissejuhatuse kategoorias. Samuti esines statistiliselt oluline erinevus ka lõpu kategoorias

ning vaimsust väljendava sõnavara kasutuse osas. Sissejuhatuse puudumine jutustustes on sageli iseloomulik algajale jutustajale. Ka lõpu esitamine narratiivides võib olla keeruline komponent, sest see eeldab oskust kokku võtta sündmusi ning tuua välja tegelaste tunded, mõtted (Hallap et al., 2016). MAIN vahendiga hinnates ilmsid igas episoodis statistiliselt olulised erinevused eesmärgi kategoorias. See tulemus ei kattu Hao jt (2018) uuringu tulemustega, milles leiti, et eesmärgi komponenti kasutati mõlemas rühmas vaid üksikutes narratiivides ning seetõttu olid narratiivid selles kategoorias sarnased. Autorid põhjendasid tulemust sellega, et eesmärk on pigem kõrgema taseme makrostruktuuri element, mida kasutatakse juba arenenud jutustustes. Suurim statistiliselt oluline erinevus rühmade tulemuste vahel MAIN järgi leiti tegelaste seisundit ja reaktsioone tähistavate sõnade kasutuses. Boerma jt (2017) MAIN läbiviidud uuringus saadi sarnased tulemused. Autorid märgivad, et vaimsust väljendavatele sõnadele keskendumine kakskeelsete laste jutustamisoskust hinnates võib olla üks võimalik viis, kuidas identifitseerida keelepuuet. Kuigi Altman'i jt (2016) ning Tsimpli jt (2016) uuringus ei ilmnenu makrostruktuuri tasandil kahe grupi vahel olulisi erinevusi, siis leiti siiski, et eakohase arenguga kakskeelsed lapsed kasutavad tegelaste sisemisi seisundeid ja reaktsioone väljendavaid sõnu variatiivsemalt. Kokkuvõttes võib öelda, et mõlema hindamisvahendi puhul eristasid mitmed makrostruktuuri kategooriad kahe uuritud lasterühma tulemusi. NHS puhul oli suurima eristamisvõimega sissejuhatuse kategooria, MAIN vahendis eristas kahe rühma narratiive igas episoodis eesmärgi kategooria. Mõlema hindamisvahendi osas esines ka statistiliselt oluline erinevus vaimsust väljendava sõnavara ehk tegelaste sisemisi seisundeid ja reaktsioone väljendavate sõnade kasutuse osas.

Neljanda uurimisküsimusega sooviti teada, milline on tulemuste varieeruvus NHS ja MAIN alusel. Üheks kriteeriumiks hindamisvahendi paremuse üle otsustamisel oli, kuidas eristab vahend mõlema rühma narratiive. Teiseks kriteeriumiks oli aga see, kuidas toob hindamisvahend mõlemas rühmas välja hajuvuse ehk varieeruvuse. Heaks hindamisvahendiks peetakse vahendit, mis suudab ühtlaselt mõõta ehk kus on keskmise ümber koondunud rohkem tulemusi. Kui tulemused on jaotunud väga hajutatult ja ebahühtlaselt ning enamus vastajate tulemusi ei jää keskmise tulemuse lähedale, siis võib eeldada, et test ei mõõda ühtlaselt ning pole hindamiseks hea vahend (Osula, 2009; Field, 2018). Käesoleva töö tulemustest selgus, et EK SUK rühma puhul varieerusid mõlema hindamisvahendi koondtulemused järskuskordajat arvestades keskväärtuse suhtes vähe. Selle põhjal võib väita, et NHS ja MAIN on EK SUK laste narratiivide hindamiseks sobivad vahendid. Ka KP SUK rühmas olid MAIN osas tulemused sarnased, kuid NHS

koondtulemuste puhul oli varieeruvus keskväärtuse suhtes suurem. Saadud tulemuste põhjal võib öelda, et sobilikum vahend KP SUK laste narratiivide hindamiseks on MAIN: tulemused on jaotunud ühtlasemalt ehk keskmise ümber on koondunud rohkem tulemusi.

Viimase uurimisküsimusega sooviti teada saada, kuidas korreleeruvad tulemused kahe hindamisvahendi järgi. NHS ja MAIN ühegi kategooria vahel ei ilmnenud tugevat seost. Kolmes MAIN episoodis leiti aga mitmeid mõõduka tugevusega korrelatsioone. Mõlemas rühmas oli mõõduka tugevusega seos vaimsust väljendava sõnavara (NHS) ja tegelaste seisundit ja reaktsioone tähistavate sõnade (MAIN) kategoorias. See oli mingil määral ka oodatav seos, sest mõlemas kategoorias hinnatakse sarnaseid elemente. EK SUK rühmas ilmnis tugevaim seos esimeses episoodis tulemuse (MAIN) ja sissejuhatuse (NHS) kategoorias. KP SUK rühmas oli seos tugevaim kolmandas episoodis katse (MAIN) ja konflikti ja lahenduse (NHS) kategoorias. Seost võib põhjendada sellega, et NHS konflikti ja lahenduse kategoorias hinnatakse ka tegelaste tegevust probleemi lahendamiseks ehk katset. Nii EK SUK kui ka KP SUK rühmas ilmnis hindamisvahendite koondtulemuste osas nõrk seos. Sellest võib järeldada, et mõlema hindamisvahendite koondtulemused ei ole omavahel seotud: madal tulemus NHS vahendis ei tähenda madalat tulemust MAIN vahendis ja vastupidi. Kuigi mõlemad hindamisvahendid põhinevad Steini ja Glenni (1979) jutugrammatika mudelil ning neis uuritakse sarnaseid makrostruktuuri komponente, võivad erinevused olla tingitud näiteks hindamisvahendite pildiseeriastest ja neil põhinevatest tekstidest, mis olid erineva raskusastmega. NHS vahendis koosnesid lood ühest episoodist, MAIN vahendis aga kolmest episoodist. Ka Fichman jt (2017) toovad välja, et mitme episoodiga narratiivi loome on keeleliselt ja kognitiivselt keerukam.

Tööle püstitati lähtuvalt MAIN hindamisvahendiga läbiviidud uuringute tulemustest hüpotees: KP SUK laste narratiivid sisaldavad vähem makrostruktuuri komponente ning tegelaste sisemisi seisundeid ja reaktsioone tähistavaid sõnu, võrreldes EK SUK laste jutustustega. Boerma jt (2016) ja Fichman jt (2017) leidsid oma uuringutes, et KP SUK lastel on raskused makrostruktuuri erinevates kategooriates ning nende jutustused sisaldavad üldiselt vähem makrostruktuuri elemente (jutustused on reeglina lühemad ja sisaldavad vähem infoühikuid). Ka kirjeldatakse teadlaste hinnangul oluliselt vähem tegelaste emotsionaalset ja vaimset tegevust (Altman et al., 2016; Tsimpli et al., 2016). Käesolevas töös leiti, et KP SUK rühma poolt loodud narratiivid sisaldasid pea poole vähem makrostruktuuri elemente, võrreldes EK SUK rühmaga. Sarnased tulemused saadi ka tegelaste sisemist seisundit ja reaktsioone väljendavate sõnade osas. KP SUK rühma narratiivides oli oluliselt vähem vaimsust väljendavaid sõnu: peamiselt kasutati tajuverbe

(*nägema*) ja mentaalseid protsesse märkivaid verbe (*tahtma*). EK rühmas kasutati lisaks veel ka tundeid ja reaktsioone kirjeldavaid sõnu (*kurb, rõõmus, õnnelik, ehmunud, hirmunud*). Püstitatud hüpotees sai kinnitust: KP SUK rühma narratiivid sisaldavad, võrreldes EK SUK rühma jutustustega, vähem makrostruktuuri elemente ning tegelaste seisundit ja reaktsioone väljendavaid sõnu. Oluline on ka märkida, et MAIN järgi avaldus statistiliselt oluline erinevus nii koondtulemuste kui ka tegelaste seisundit ja tundeid väljendavate sõnade kasutuse osas.

Selles magistritöös kasutati esmakordselt MAIN hindamisvahendit kakskeelsete laste jutustamisoskuse hindamiseks eesti keeles. Tulemuste põhjal võib öelda, et pildistiimul oli laste jaoks arusaadav ning huvitav. Kõik uuritud lapsed läbisid MAIN-testi ning andsid jutustuses edasi pildiseerial kujutatud sündmusi. Pärast igat uuringut küsiti ka laste käest, milline pildiseeria ja lugu neile endale kõige rohkem meeldis ning enamik neist valis MAIN loo (koeralugu või kassilugu). Valikut põhjendati enamasti sellega, et MAIN lugudes oli laste jaoks mõningaid naljakaid ja üllatuslikke momente (koer pörkas vastu puud ja kass kukkus põõsasse; koer näppas salaja poisi vorsti ja kass varastas kala) ning need tekitasid lastes emotsiooni. Kuna MAIN lood on 3-episoodilised, olid laste jutustused sageli ka pikemad, võrreldes NHS narratiividega. Tänu sellele on ka (keele)materjali, mida analüüsida, rohkem. MAIN hindamisvahend koosneb ka mõistmise hindamise osast, mida käesolevas töös ei kasutatud, sest keskenduti eelkõige makrostruktuuri loomisele. Järgnevates uuringutes võiks kindlasti mõistmist MAIN alusel hinnata, sest heale jutustamisoskusele eelneb alati ka teksti mõistmine. Uuringute läbiviimisel tekkis küsimus MAIN eestikeelse tõlke osas. Mudelloos oli mõningal juhul kasutatud keerulisi ja pikki lausekonstruktsioone (*nt lõpuks oli koer väga rahul, et ta sai nii head vorsti süüia, ja poiss õnnelik, et ta sai oma õhupalli tagasi*) ning sõnu, mille tähendust ei pruugi laps teada (*jahmunud olema, näppama, tirima*). Seega võis tõlge mõjutada ka käesoleva töö tulemusi, sest tõenäoliselt ei olnud esitatud mudel lapsele heaks näidiseks jutustuse koostamisel. Järgnevates MAINga läbiviidud uuringutes võiks näidisteksti kindlasti kohandada.

Käesoleva töö tulemuste üldistamiseks peaks suhtuma kriitiliselt, sest tegemist oli väikse valimiga. Kuigi kriteeriumitele vastavaid lapsi on keeruline leida, tuleks tulemuste usaldusväärsust kontrollida suuremal valimil. Seejuures on oluline leida kakskeelsed lapsed, kes on võimalikult sarnase keelelise taustaga. Järgnevates uuringutes võiks ühtlustada kakskeelsete laste eesti keelega kokkupuute aega ning hinnata ka laste kognitiivseid protsesse (nt koos psühholoogiga). Samuti võiks kasutada vanematele mõeldud küsimustikke, milles uuritakse nii perekondlikku tausta kui ka lapse keelelist arengut. Rohkem tähelepanu peaks

pöörama sellele, kas ja kui palju on tegeletud lasteaias jutustamisoskuse arendamisega. Sageli on keelepuudega lapsed narratiivide hindamisel eelisseisus, sest nende tekstiloomel on tänu logopeedilisele abile paremal tasemel, võrreldes eakohase arenguga laste jutustamisoskusega. Üheks oluliseks teguriks teise keele omandamisel on kindlasti ka vanemate huvi lapse edasijõudmise vastu ning koostöö logopeedi ja vanema ning vanema ja lapse vahel. Mõjutada võivad veel lastevanemate haridustase ja lapse sotsiaalmajanduslik taust. Järgnevates uuringutes võiks rohkem läbi mõelda, kuidas motiveerida last jutustama. Kuna laps saab aru, et ka uurija näeb samu pilte, siis võib tal kaduda motivatsioon narratiivi loomeks ning seetõttu jutustab alla oma võimete. Huvi tekitamiseks võiks laps esitada loo kellelegi kolmandale (nt teisele logopeedile, mõnele mänguloomale), kes ei ole tuttav vastava pildiseeriaga.

Jutustamisoskuse hindamine on ökoloogiliselt valideeritud viis kakskeelsete laste keeleliste oskuste hindamisel. Narratiivi loome uurimine võimaldab saada infot kakskeelsete laste oskuste kohta erinevatel keeletasanditel. Samuti on leitud, et jutustused eristavad hästi erinevate keeleliste võimetega lapsi (Iluz-Cohen & Walters, 2012; Squires et al., 2014; Paradis, 2010). Käesoleva magistr töö väärtus seisneb võimaliku diagnostilise vahendi leidmises kakskeelsetel lastel keelepuude identifitseerimiseks eesti keeles. Selles töös hinnati esmakordselt KP SUK laste narratiive makrostruktuuri tasandil ning leiti tunnused, mis eristavad EK SUK ja KP SUK laste narratiive. Saadud info on oluline, sest nii EK SUK kui ka KP SUK laste keelelise arengu iseärasuste kohta on vähe informatsiooni. Kokkuvõttes eristavad nii NHS kui ka MAIN hindamisvahendid EK SUK ja KP SUK laste narratiive. Varieeruvust hinnates aga ilmnes, et EK SUK rühma puhul sobivad hindamiseks mõlemad vahendid, kuid KP SUK rühma narratiivide hindamiseks on sobivam MAIN vahend. Vajalikud on järgnevad uuringud, et käesolevas töös saadud tulemusi kinnitada või ümber lükata.

Tänuõnad

Täna uuringus osalenud lapsed ja nende vanemad, kes andsid nõusoleku laste uurimiseks. Veel tänan lasteaedade direktoreid, õppealajuhatajaid, õpetajaid ja logopeede, kes aitasid leida uuringusse sobivaid lapsi ning vahendasid infot töö autori ja lastevanemate vahel. Suur tänu ka käesoleva töö juhendajale, Merit Hallapile, heade nõuannete ja soovitude eest lõputöö koostamisel.

Autrsuse 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:

Kuupäev:

Kasutatud kirjandus

- Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S. (2016). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English–Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37, 165-193.
- Balčiūnienė, I., Kornev, A. (2018). Doing new things with language: narrative language in SLI pre-schoolers. *Eesti rakenduslingvistika aastaraamat*, 12, 25-42.
- Bedore, L. M., Peña, E. D. (2008). Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11, 1-29.
- Berman, R., Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bishop, D. (2010). Which Neurodevelopmental Disorders Get Researched and Why? *PLoS ONE*, 5.
- Bishop, D., C, Donlan. (2005). The role of syntax in encoding and recall of pictorial narratives: Evidence from specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 25-46.
- Boerma T., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijen, F., Blom, E. (2016). Narrative abilities of monolingual and bilingual children with and without language impairment: Implications for clinical practice. *Language and Communication Disorders*, 51, 626-638.
- Bonifacci, P., Montanari, F., Gabbianelli, L, Porelli, M., Mari, R., Burani, F., Ferraguti, E. (2016). Sequential bilingualism and Specific Language Impairment: The Italian version of ALDeQ Parental Questionnaire. *Applied Psychology Bulletin (Bollettino di Psicologia Applicata)*, 64, 50-63.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1-21.
- Blom, E., Boerma, T. (2016). Why do children with language impairment have difficulties with narrative macrostructure? *Research in Developmental Disabilities*, 55, 301-311.
- Bruner, J. (1986). Life as Narrative. *Social Research*, 50, 11-32.

- Cleave, P., Girolametto, L., Chen, X., Johnson, C. (2010). Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 43, 511-522.
- Espinosa, L. (2014). Second language acquisition in early childhood. New, R., Cochran, M. (Toim). *Early Childhood Education*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Farrant, B., Fletcher, J., Maybery, M. (2006). Specific Language Impairment, Theory of Mind, and Visual Perspective Taking: Evidence for Simulation Theory and the Developmental Role of Language. *Child Development*, 77, 1842-1853.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Fichman, S., Altman, C., Voloskovich, A., Armon-Lotem, S., Walters, J. (2017). Story grammar elements and causal relations in the narratives of Russian-Hebrew bilingual children with SLI and typical language development. *Journal of Communication Disorders*, 69, 72-93.
- Gagarina, N., Klops, 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., Klop, D., Tsimpli, I., Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 6, 11-17.
- Hallap, M. (2018). Keelepuudega kakskeelne laps: suund tõendus põhisele sekkumisele. *Eripedagoogika*, 56, 51-56.
- Hallap, M., Padrik, M., Raudik, S. (2016). *Jutustades jutustama*. Tartu: Studium.
- Hao, Y., Sheng, L., Zhang, Y., Jiang, F., Villiers, J., Lee, W., Xueman, L. (2018). A Narrative Evaluation of Mandarin-Speaking Children With Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61, 345-359.
- Iluz-Cohen P., Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 58–74.

- Kapalkova, S., Polišenka, K., Markova, L., Fenton, J. (2016). Narrative abilities in early successive bilingual Slovak–English children: A cross-language comparison. *Applied Psycholinguistics*, 37, 145–164.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kasik, R. (2007). *Sissejuhatus tekstiõpetusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kivi, K. (2010). *Tavakooli II klassi laste kirjaliku teksti loomeolupildile toetudes ning õpetajate hinnangud laste tekstidele*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual Children with Primary Language Impairment: Issues, Evidence and Implications for Clinical Actions. *Journal of Communication Disorders*, 43, 456-473.
- Kunnari, S., Välimaa, T., Laukkanen-Levala, P. (2016). Select Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish–Swedish children. *Applied Psycholinguistics*, 37, 123-144.
- Kuuseoja, M. (2014). *Kuueaastaste kakskeelsete koolieelikute tekstilooe: jutustuse makro- ja mikrostruktuur*. Magistritöö: Tartu Ülikool.
- Lahtein, M. (2017). *Keelepuudega suksessiivsete kakskeelsete koolieelikute jutustuse mikrostruktuuri tunnused*. Magistritöö: Tartu Ülikool.
- Leonard, L. (2010). Language Combinations, Subtypes, and Severity in the Study of Bilingual Children with Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31, 310-315.
- Liles, B. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 868–882.
- Liles, B., Duffy, R., Merrit, D, Purcell, S. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 415-425
- Mavis, I., Tuncer, M., Gagarina, N. (2016). Macrostructure components in narrations of Turkish–German bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37, 69-89.
- Merritt, D., Liles, B. (1987). Story Grammar Ability in Children with and without Language Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 4, 539-552.
- Mäesaar, K. (2010). *Narratiivi loome oskused 5-6 aastastel lastel*. Magistritöö: Tartu Ülikool.

- Norbury, F., Bishop, D. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 3, 287-313.
- Oksaar, E. (1998). Mitmekeelsus, mitmekultuurilisus ja kultuuridevaheline suhtlemine. M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar, M. Pavelson (Toim). *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. Põltsamaa: OÜ Vali Press trükikoda.
- Osula, K. (2009). *Enesekontrolli testide kasutamine õppeprotsessis kursuse „Statistika ja andmeanalüüs“ näitel*. Magistritöö: Tallinna Ülikool.
- Osula, K. (2012). Andmeanalüüs: statistiline andmestik ja kirjeldav statistika. Külastatud aadressil <http://www.tlu.ee/~kairio/failid/loengslaididhaapsalu.pdf>
- Padrik, M. (2016). Alakõne. Padrik, M., Hallap, M. (Toim). *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31, 227-252.
- Paradis, J., Schneider, P., Duncan Soreson, T. (2013). Discriminating children with language impairment among English language learners from diverse first language backgrounds. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 56, 971-981.
- Paradis, J. (2016). Development of English as a Second Language With and Without Specific Language Impairment: Clinical Implications. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59, 171-182.
- Paradis, J., Govindarajan, K. (2019). Narrative abilities of bilingual children with and without Developmental Language Disorder (SLI): Differentiation and the role of age and input factors. *Journal of Communication Disorders*, 77, 1-16.
- Pearson, B. Z. (2009). Children with two languages. E. Bavin (Toim). *Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reese, E., Suggate, S., Schaughency, E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing*, 6, 627-644.
- Rezzonico, S., Chen, X., Cleave, P., Greenberg, J., Hipfer-Boucher, K., Johnson, C., Milburn, T., Pelletier, J., Weitzman, E., Girolametto, L. (2016). Oral narratives in monolingual and

bilingual preschoolers with SLI. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50, 830-841.

Roch, M., Florit, E., Levorato, C. (2016). Narrative competence of Italian–English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics*, 37, 49-67.

Rodina, Y. (2017). Narrative abilities of preschool bilingual Norwegian-Russian children. *International Journal of Bilingualism*, 21, 617-635.

Rumpf, A., Kamp-Becker, I., Becker, K., Kauschke, C. (2012). Narrative competence and internal state language of children with Asperger Syndrome and ADHD. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1395-1407.

Shapiro, L., Hudson, J. (1991). Tell Me a Make-Believe Story: Coherence and Cohesion in Young Children's Picture-Elicited Narratives. *Developmental Psychology*, 27, 960-974.

Soodla, P. Kikas, E. Pajusalu, R., Adamka, A. Parm, S. (2009) Vahendamata ja vahendatud narratiiv laste kõnearengu hindamisel. *Eesti rakenduslingvistika aastaraamat*, 6, 277-296.

Soodla, P. (2011). *Picture-Elicited Narratives of Estonian Children at the Kindergarten-School Transition as a Measure of Language Competence*. Doktoritöö: Tartu Ülikool.

Soosaar, R. (2015). *Simultaansete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus eesti ja vene keeles „Palliloo“ pildiseeria alusel*. Magistritöö: Tartu Ülikool.

Stein, N., Glenn, C. (1979). An analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In R.O. Freedle (Toim). *New Directions in Discourse Processing. Advances in Discourse Processes*, Vol. 2. Norwood, NJ.: Ablex Publishing Corporation, 53-119.

Squirez, K., Lugo-Neris, M., Peña, E., Bedore, L., Bohman, T., Gillam, R. (2014). Story Retelling by Bilingual Children with Language Impairments and Typically-Developing Controls. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49, 60-74.

Tomblin, J., Records, N., Buckwalter, P., Zang, X., Smith, E., O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 1245–1260.

Zakharova, J. (2015). *Suktsessiivsete kakskeelsete koolieelikute jutustuse mikrostruktuuri ja keeleliste oskuste seos*. Magistritöö: Tartu Ülikool.

Tabors, P., Snow, C. (1994). English as a second language in preschools. Genesee, F. (Toim). *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. New York: Cambridge University Press. 103-125.

Tsimpli, M, Peristeri, E., Andreou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37, 195–216.

Vokka, M. H. (2018). *Suksessiivse kakskeelsusega laste koolivalmidus kõne ja keele valdkonna oskuste osas*. Magistritöö: Tartu Ülikool.

Väljataga, M. (2008). Narratiiv. *Keel ja Kirjandus*, nr 08-09, 684-697.

Lisad

Lisa 1. NHS hindamisvahendi pildiseeriad

Pallilugu

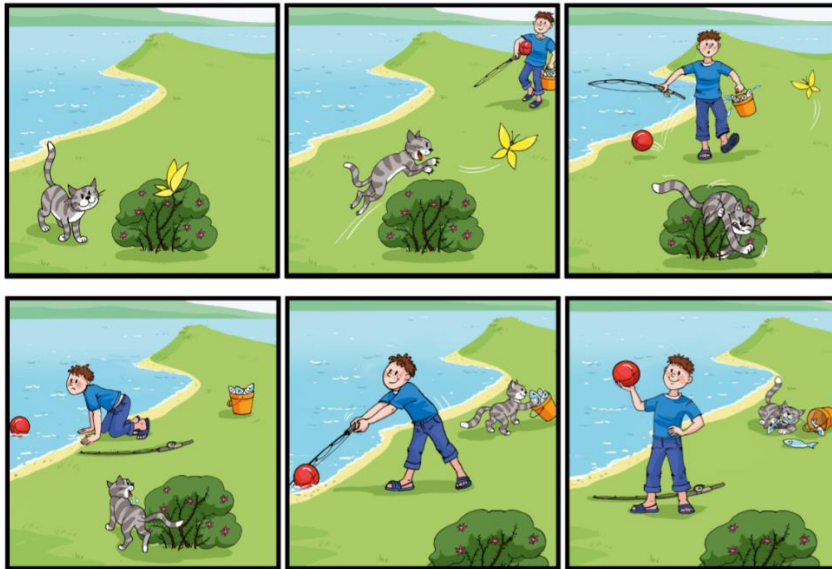


Lumememmelugu

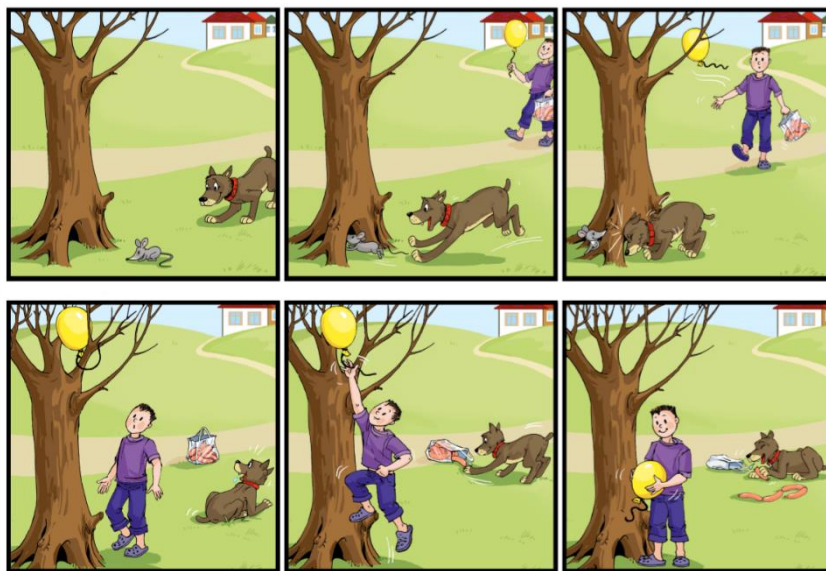


Lisa 2. MAIN hindamisvahendi pildiseeriad

Kass



Koer



Lisa 3. Näidislood

Lumememmelugu (NHS)

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

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

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

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

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

Koer (MAIN)

Ühel päeval nägi mänguhimuline koer üht halli hiirt puu all istumas. Ta hüppas hiire poole, sest tahtis teda kinni püüda. Samal ajal tuli üks rõõmus poiss poest, tal oli kott ühes ja õhupall teises käes. Ta vaatas, kuidas koer hiirt taga ajab.

Hiir jooksis kiiresti ära ja koer pörkas vastu puud. Ta sai haiget ja oli väga vihane. Poiss oli nii ehmunud, õhupall läks tal käest lahti. Kui ta nägi, et ta õhupall lendab puu otsa, hüüdis ta: "Oh ei, mu õhupall lendab minema". Ta oli kurb ja tahtis oma õhupalli tagasi saada. Samal ajal märkas koer poisi kotti ja mõtles: "Ma tahan sealt ühe vorsti näpata."

Samal ajal hakkas poiss oma õhupalli puu otsast alla tirima. Ta ei märganud, et koer oli ühe vorsti näpanud. Lõpuks oli koer väga rahul, et sai nii head vorsti süüa ja poiss oli õnnelik, sest sai oma palli tagasi

Lisa 4. Transkribeerimisjuhend

1. Alustuseks pane kirja kogu lindistatud tekst.

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

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

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

Näiteks:

T: no räägi edasi.

2. Seejärel jaga tekst lausungiteks (märgid . ?)

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

Näiteks:

1. pois ja tüdruk kelgutasiid.

2. tüdruk sõitis alla ja põrkas vastu puud.

...

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

Näiteks: *meil oli see nii. (...)*

4. Edasi tuleks analüüsida üksiksõnu.

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

Märgid (vaata ka näidist)

langev intonatsioon .
tõusev intonatsioon ?

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

Väike näidis

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

T: jutusta edasi.

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

Lisa 5. Kodeerimise näited

Poiss, 7a 0k, EK SUK

Pallilugu (NHS)

1. üks tüdruk koos koeraga mängisid palli.
2. pall kukkus vette?
3. koer läks seda tooma?
4. tüdruk ehmatas?
5. koer tõi seda veest välja.

SISSE	KONF	LÕPP	TEEMA	VVS	KOOND
2	2	2	2	2	8

Kass (MAIN)

1. kunagi oli kass.
2. ta tahtis püüata liblikaid.
3. hüp.. liblikas oli põõsa peal.
4. kass hüppas ja hüppas põõsa vastu.
5. ja sel ajal tuli poiss.
6. tal oli ämber ja pall.
7. see poiss hirmutas ja tal kukkus pall.
8. see pall kukkus vette.
9. kass sai välja ja siis ta nägi kalad.
10. ja arvas, et saab ta süüa.
11. ja pärast poiss sai juba palli võtta ja kass juba hakkas sööma.
12. aga ja poiss oli rõõmus et ta sai enda palli tagasi ja kass oli rõõmus et ta sai enda kalad ja see liblikas oli rõõmus et ta läks lendama kuhugi.

	ALGUSP	ALGUSS	EESM	KATSE	TULEM	LÕPP	REAKT	KOOND
I	1	0	1	1	1	1	7	12
II	-	1	0	0	1	1		
III	-	1	1	0	1	1		

Lisa 6. NHS hindamisprotokoll

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	<p>Nimetab sündmuse koha (nt <i>tiigi/järve kallas, park/õu</i>) JA/VÕI aja (nt <i>suvel/suvepäev/ühel päeval, ükskord</i>).</p> <p>JA Nimetab tegevuse (nt <i>palli omamine/palliga mängimine/tahtis palli mängida</i>).</p> <p>JA Nimetab kõik loo tegelased (nt <i>koer/Muki/mingi muu koera nimi; tüdruk/Tiina/muu tüdruku nimi</i>).</p>	<p>Nimetab kõik loo tegelased ja nende tegevuse.</p> <p>Sündmuse koha ja/või aja võib nimetada jutus mujal kui sissejuhatavas osas.</p>	<p>Alustab juttu ilma sissejuhatusega: ei esita taustakirjeldust ega nimeta tegelasi.</p> <p>VÕI Nimetab ainult tegelased (nt <i>tüdruk, kutsu</i>).</p> <p>VÕI Nimetab ainult tegevuse (nt <i>mängivad</i>).</p> <p>VÕI Nimetab tegevuse ja ühe tegelase.</p>
Konflikt ja lahendus	<p>Sündmuse konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud ja kirjeldatud täpselt (episood* on terviklik):</p> <p>Välja on toodud: algatav sündmus/konflikt, sh põhjus, miks pall vette lendas/kukkus (nt <i>pall kukub vette, pall on vees/nad näevad palli, tüdruk viskas palli vette, tuul viis palli vette</i>).</p>	<p>Konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud, kuid kirjeldatud osaliselt.</p> <p>Toob välja algatava sündmuse ja lahenduse (nt <i>Pall kukkus vette. Kutsu tõi ära.</i>).</p> <p>Selgelt ei eristu tegevus ja lahendus.</p>	<p>Ei too välja konflikti ja/või lahendust.</p> <p>VÕI Esitab sündmuste käigu vales järjekorras.</p> <p>VÕI Eksib sisuliselt (nt <i>tüdruk annab palli koerale</i>).</p>

	<p>JA Tegelas(t)e sisemised reaktsioonid/plaanid (nt üks/mõlemad tegelased tahavad palli kätte saada, tüdruk mõtleb, kuidas palli kätte saada, tüdruk ütleb nt „vaata, mis juhtus,” „mis ma nüüd teen?”, tüdruk/koer on ehmunud/kohkunud, koer otsustab/mõtleb palli ära tuua.</p> <p>JA Tegevus olukorra lahendamiseks (nt koer hüppab vette/ujub palli poole/püüab palli saada).</p> <p>JA Lahendus (nt koer saab palli/toob palli veest välja/annab palli tüdrukule).</p> <p>St oluline, et selgelt oleks välja toodud algatav sündmus, tegevus ja lahendus. Ning ka midagi tegelas(t) tunnete/mõtete kohta (sest näidisjutus ju see oli sees!)</p>		
Lõpp (kokkuvõte)	<p>Jutt on selgelt lõpetatud, võttes kokku mõlema tegelase reaktsioonid või tegevuse. Näiteks:</p> <p>Koera tunded ja/või tegevus (nt koer on märg, väsinud, õnnelik, rõõmus, uhke/koeral on külm, koer naeratab, koer</p>	<p>Mainib lõpus ainult ühe tegelase reaktsioone või tegevust.</p> <p>VÕI Viitab tulemusele, mis on pildil näha (nt ja siis oli pall maas seal), kuid puudub</p>	<p>Jutul puudub lõpp: laps lõpetab järsku loo, nt katkestab jutustamise ja kuulaja peab ise järeldama, et lugu on lõppenud.</p> <p>Sisuliselt jääb viimane pilt kommenteerimata?</p>

	<p><i>liputab saba, koer ütleb „palun”, „ole lahke”).</i></p> <p>JA Tüdruku tunded ja/või tegevus (nt <i>tüdruk on õnnelik, rõõmus, tänulik/tüdruk ütleb aitäh, tüdruk võtab palli</i>).</p> <p>JA/VÕI Lõpetab jutu, pakkudes välja omapoolse sobiva lahenduse, mida piltidel ei ole kajastatud (<i>nt nad hakkasid uuesti palli mängima</i>).</p> <p>Oluline, et ütleks midagi, mis pole otseselt pildil nähtu kommenteerimine (nt <i>tüdruk tänab koera, ütleb koeraleolid tubli kutsu vms</i>)</p>	<p>jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toimunud</p> <p>JA/VÕI Annab verbaalselt märku, et lugu on lõppenud (<i>nt nüüd on lõpp</i>).</p>	
<p>1.2. Teemakohasus ja teema arendamine</p>	<p>Kogu esitatud info on teemakohane. Sündmused on loogilises ja sobivas järgnevuses.</p> <p>JA Välja on toodud teema seisukohalt olulised detailid.</p> <p>JA Jutustuses ei ole mõttelinki, mis takistaks kuulajal jutustuse mõistmist.</p> <p>Oluline, et oleks rohkem infot, kui et mängivad palli, pall kukkus vette, koer ujus järele, tõi välja ja kallistavad.</p>	<p>Valdavalt on jutustus teemakohane. Sündmused on loogiliselt järjestatud, kuid teemaarendus on vähedetailne.</p> <p>JA</p> <p>Võib olla lisatud ebaolulisi detaile või on rõhutatud vähemolulisi tegevusi/detaile.</p>	<p>Jutustuse teemat on raske mõista, kuna põhisündmust puudutavat infot on ära jäetud. Tegemist on valdavalt piltide kommenteerimisega ja tegevuste nimetamisega.</p> <p>JA/VÕI Esinevad kordused, teemat ei arendata edasi.</p>

	<p>NB! See peaks seostuma eelnevate osadega- pole loogiline, et nt sissejuhatuses ja konflikti osas saab laps 2, aga lõpuks teemaarendus on 3.</p>		<p>JA/VÕI Lisatud on üleliigset, teemasse mittepuutuvat infot</p> <p>JA/VÕI Sündmuste käik on ebaloogiline.</p>
<p>Vaimsust väljendav sõnavara (VVS)</p>	<p>- Tegelaste tundeid (<i>ehmunud, kurb, rõõmus</i> jne) on väljendatud jutus igal pool, kus on vaja ja võimalik.</p> <p>- Kasutab mitmekesiselt vaimsust väljendavat sõnavara (<i>õnnetu, kurb, nukker</i>).</p> <p>- Kasutab nii:</p> <p>afektiivset seisundit/tegelaste tundeid (nt <i>innukalt, ehmunult, kartis, kurva näoga, oli kahju, nuttes</i>) kui ka</p> <p>kognitiivset seisundit (<i>tahtis, otsustas, ei teadnud, kogemata, vaatas tähenduses arvas, sai aru, tuli selle peale, tuli mõte</i> jne) väljendavat sõnavara.</p> <p>Laps võib kasutada vaimsust väljendavaid sõnu, mida originaaltekstis ei ole.</p>	<p>- Kasutab tundeid väljendavaid sõnu ainult mõnel juhul.</p> <p>VÕI</p> <p>- Kasutab ainult üksikuid vaimsust väljendavaid sõnu tegelaste iseloomustamiseks (<i>kurb, rõõmus</i>).</p> <p>- VVS ei ole mitmekesine.</p>	<p>- Ei kasuta ühtegi vaimsust väljendavat sõna tegelaste tunnete kirjeldamiseks.</p> <p>- Kasutab sobimatut VVS (<i>Poiss hakkas kurjaks saama pro poiss kurvastas, vihane pro kurb</i>).</p>

Lisa 7. MAIN hindamisprotokoll

Punktitabel „Kass”

A. Loo ülesehitus

		Õigete vastuste näited	Punktid	Kommentaariid
A1.	Alguspunkt	Aeg ja/või koht, nt oli kunagi/ühel päeval/kausa aega tagasi... metsas/järve ääres/jõe kaldal...	0 1 2	
<i>Esimene osa: Kass (tegelased: kass ja liblikas)</i>				
A2.	IST kui algussündmus	Kass oli mänguhimuline/uudishimulik/nägi liblikat	0 1	
A3.	Eesmärk	Kass tahtis liblika kinni püüda / liblika kätte saada / liblikat taga ajada / liblikaga mängida	0 1	
A4.	Katse	Kass hüppas üles/ettepoole	0 1	
A5.	Tulemus	Kass lendas põõsasse / ei saanud liblikat kätte / kass ei olnud küllalt kiire Liblikas põgenes / lendas ära / oli liiga kiire	0 1	
A6.	IST kui reaktsioon	Kass oli pettunud/vihane/solvunud Liblikas oli õnnelik/rõõmus	0 1	
<i>Osa 2: Poiss (tegelane: poiss)</i>				
A7.	IST kui algussündmus	Poiss oli palli vettekukkumise pärast / sellepärast, et ta pall kukkus vette, kurb/õnnetu/mures	0 1	
A8.	Eesmärk	Poiss otsustas/tahtis oma palli veest välja tuua	0 1	
A9.	Katse	Poiss tõmbas / proovis tõmmata palli veest välja	0 1	
A10.	Tulemus	Poiss sai oma palli tagasi / kätte / pall oli päästetud	0 1	
A11.	IST kui reaktsioon	Poiss oli rõõmus / õnnelik / rahul	0 1	
<i>Osa 3: Kass (osa tegelane: kass)</i>				
A12.	IST kui algussündmus	Kass märkas / nägi kala / oli näljane / oli uudishimulik	0 1	

A13.	Eesmärk	Kass tahtis/otsustas varastada/õngitseda ämbrist välja / võtta ämbrist / süüa kala	0	1	
A14.	Katse	Kass võttis/tiris välja / sai kätte kala	0	1	
A15.	Tulemus	Kass sõi kala ära / sai kala kätte	0	1	
A16.	IST kui reaktsioon	Kass oli rahul/rõõmus/õnnelik / tal oli kõht täis	0	1	
A17.	Loo ülesehituse eest saadavad punktid kokku 17st võimalikust: ...				

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

C1.	<p>IST-de hulk arvatuna sõnedes. IST-deks loetakse:</p> <p>tajuverbid, nt <i>nägema, kuulma, tundma, lõhnama</i>;</p> <p>füüsilist olekut märkivad verbid, nt <i>janune, näljane, väsinud, kurb</i>;</p> <p>teadvusele viitavad sõnad nt <i>elus, ärkvel, magav</i>;</p> <p>emotsioonisõnad nt <i>õnnetu, õnnelik, vihane, mures, pettunud</i>;</p> <p>mentaalseid protsesse märkivad verbid nt <i>tahtma, mõtlema, teadma, unustama, otsustama, uskuma, imestama, plaanima</i>;</p> <p>kõnelemist tähistavad verbid nt <i>ütleva, hüüdma, karjuma, hoiatama, küsima</i>.</p>	
-----	---	--

Lisa 8. Korrelatsioonitabelid

Tabel 1. EK SUK rühma hindamisvahendite tulemuste vahelised seosed väljendatud Spearman'i korrelatsioonikordajaga MAIN I episoodis n=20

		SISSE	KONF	LÕPP	TEEM	VVS	ALGUSP	ALGUS I	EESM I	KATSE I	TULEM I	LÕPP I
Spearman's rho	SISSE											
	KONF	-.139										
	LÕPP	.403	.038									
	TEEM	.058	.707**	.100								
	VVS	.090	.482*	.300	.179							
	ALGUSP	.156	-.054	.289	.302	.389						
	ALGUSS I	.290	.184	.214	.093	.136	.306					
	EESM I	-.240	-.363	-.220	-.254	-.110	-.051	-.243				
	KATSE I	.072	.084	.174	.158	-.164	-.311	-.424	-.308			
	TULEM I	.490*	.081	.293	.092	.230	-.013	.000	.229	.043		
	LÕPP I	-.057	.374	-.104	.226	.440	.051	-.289	.210	.105	.408	

Märkused. Statistilised olulised seosed ** p<0,01; *p<0,05. Tabelis NHS kategooriad: SISSE – sissejuhatus, KONF – konflikt ja lahendus, TEEM – teemakohasus, VVS – vaimsust väljendav sõnavara; MAIN kategooriad: ALGUSP – alguspunkt ehk taustainfo, ALGUS – algussündmus, EESM – eesmärk, TULEM – tulemus

Tabel 2. EK SUK rühma hindamisvahendite tulemuste vahelised seosed väljendatud Spearman'i korrelatsioonikordajaga MAIN II episoodis n=20

	SISSE	KONF	LÕPP	TEEM	VVS	ALGUSS II	EESM II	KATSE II	TULEM II	LÕPP II
Spearman's rho	SISSE									
	KONF	-.139								
	LÕPP	.403	.038							
	TEEM	.058	.707**	.100						
	VVS	.090	.482*	.300	.179					
	ALGUSS II	-.117	.224	-.236	.092	.319				
	EESM II	-.066	.184	.064	.128	.192	-.236			
	KATSE II	.200	-.473*	.092	-.415	-.024	-.102	-.289		
	TULEM II	.057	-.149	.104	-.226	.257	.102	-.289	.250	
	LÕPP II	-.515*	.391	-.235	.058	.294	.471*	-.333	-.289	.000

Märkused. Statistilised olulised seosed ** p<0,01; *p<0,05. Tabelis NHS kategooriad: SISSE – sissejuhatus, KONF – konflikt ja lahendus, TEEM – teemakohasus, VVS – vaimsust väljendav sõnavara; MAIN kategooriad: ALGUSS - algussündmus, EESM – eesmärk, TULEM – tulemus

Tabel 3. EK SUK rühma hindamisvahendite tulemuste vahelised (sh reakt tähistavad sõnad, koondtulemused) seosed väljendatud Spearman'i korrelatsioonikordajaga MAIN III episoodis n=20

	SISSE	KONF	LÕPP	TEEM	VVS	KOOND 1	ALGUSS III	EESM III	KATSE III	TULEM III	LÕPP III	REAKT	KOOND 2
Spearman's rho	SISSE												
	KONF	-.139											
	LÕPP	.403	.038										
	TEEM	.058	.707**	.100									
	VVS	.090	.482*	.300	.179								
	KOOND1	.518*	.604**	.608**	.726**	.440							
	ALGUSS III	.276	-.251	-.223	-.179	-.062	-.114						
	EESM III	.150	-.130	.363	-.022	.278	.168	.023					
	KATSE III	.288	.084	.048	-.042	-.164	.095	.121	-.435				
	TULEM III	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	LÕPP III	-.362	.133	-.401	.201	-.016	-.166	-.105	.145	-.105	.		
	REAKT	-.325	.155	-.077	.051	.404	-.022	.084	-.107	-.084	.	.267	
	KOOND2	.246	.082	.050	.090	.524*	.192	.269	.126	.353	.	.251	.579**

Märkused. Statistilised olulised seosed ** p<0,01; *p<0,05. Tabelis NHS kategooriad: SISSE – sissejuhatus, KONF – konflikt ja lahendus, TEEM – teemakohasus, VVS – vaimsust väljendav sõnavara, KOOND1 - koondtulemused; MAIN kategooriad: ALGUSS - algussündmus, EESM – eesmärk, TULEM – tulemus, REAKT – tegelaste reaktsioone tähistavad sõnad, KOOND2 – koondtulemused

Tabel 4. KP SUK rühma hindamisvahendite tulemuste vahelised seosed väljendatud Spearman`i korrelatsioonikordajaga MAIN I episoodis n=15

		SISSE	KONF	LÕPP	TEEM	VVS	ALGUSP	ALGUS I	EESM I	KATSE I	TULEM I	LÕPP I
Spearman's rho	SISSE											.
	KONF	-.378										.
	LÕPP	-.354	-.134									.
	TEEM	.000	.535*	-.250								.
	VVS	-.189	.286	-.134	.535*							.
	ALGUSP	-.189	.286	-.134	-.134	-.071						.
	ALGUS I	-.289	.055	-.068	.272	.327	.327					.
	EESM I	.000	-.218	.272	-.408	-.218	-.218	-.667**				.
	KATSE I	.094	.071	-.200	.134	.250	-.286	-.055	-.055			.
	TULEM I	-.213	-.040	-.075	-.452	-.443	.161	-.123	.185	.040		.
	LÕPP I	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

Märkused. Statistilised olulised seosed ** p<0,01; *p<0,05. Tabelis NHS kategooriad: SISSE – sissejuhatus, KONF – konflikt ja lahendus, TEEM – teemakohasus, VVS – vaimsust väljendav sõnavara; MAIN kategooriad: ALGUSP – alguspunkt ehk taustainfo, ALGUS – algussündmus, EESM – eesmärk, TULEM – tulemus

Tabel 5. KP SUK rühma hindamisvahendite tulemuste vahelised seosed väljendatud Spearman'i korrelatsioonikordajaga MAIN II episoodis n=15

		SISSE	KONF	LÕPP	TEEM	VVS	ALGUS II	EESM II	KATSE II	TULEM II	LÕPP II
Spearman's rho	SISSE										
	KONF	-.378									
	LÕPP	-.354	-.134								
	TEEM	.000	.535*	-.250							
	VVS	-.189	.286	-.134	.535*						
	ALGUSS II	.000	.200	-.250	.583*	.535*					
	EESM II	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	KATSE II	-.107	.342	.075	.452	-.161	.075	.	.	.	.
	TULEM II	.289	-.218	-.408	.272	.327	.272	.	-.185	.	.
	LÕPP II	-.189	.286	-.134	.535*	-.071	.535*	.	.443	-.218	.

Märkused. Statistilised olulised seosed *p<0,05. Tabelis NHS kategooriad: SISSE – sissejuhatus, KONF – konflikt ja lahendus, TEEM – teemakohasus, VVS – vaimsust väljendav sõnavara; MAIN kategooriad: ALGUSS - algussündmus, EESM – eesmärk, TULEM – tulemus

Tabel 6. EK SUK rühma hindamisvahendite tulemuste vahelised (sh reakt tähistavad sõnad, koondtulemused) seosed väljendatud Spearman`i korrelatsioonikordajaga MAIN III episoodis n=15

	SISSE	KONF	LÕPP	TEEM	VVS	KOOND1	ALGUSS III	EESM III	KATSE III	TULEM III	LÕPP III	REAKT	KOOND2
Spearman's rho	SISSE												
	KONF	-.378											
	LÕPP	-.354	-.134										
	TEEM	.000	.535*	-.250									
	VVS	-.189	.286	-.134	.535*								
	KOOND1	.111	.667**	.131	.744**	.351							
	ALGUSS III	-.378	.196	-.134	.200	.286	-.018						
	EESM III	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	KATSE III	-.289	.600*	-.068	-.068	.327	.214	.327	.				
	TULEM III	.000	.134	.250	-.167	-.535*	.109	.134	.	.068			
	LÕPP III	-.189	.286	-.134	.535*	-.071	.351	.286	.	-.218	.134		
	REAKT	-.387	.266	-.249	.249	.399	.039	.765**	.	.339	.083	.466	
	KOOND2	-.333	.441	-.294	.216	.252	.131	.739**	.	.529*	.334	.441	.862**

Märkused. Statistilised olulised seosed ** p<0,01; *p<0,05. Tabelis NHS kategooriad: SISSE – sissejuhatus, KONF – konflikt ja lahendus, TEEM – teemakohasus, VVS – vaimsust väljendav sõnavara, KOOND1 - koondtulemused; MAIN kategooriad: ALGUSS - algussündmus, EESM – eesmärk, TULEM – tulemus, REAKT – tegelaste reaktsioone tähistavad sõnad, KOOND2 – koondtulemused

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Aile Tomson,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Suktsessiivse kakskeelsusega koolieelikute jutustamisoskuse hindamine“, mille juhendaja on Merit Hallap,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commonsi 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.

Aile Tomson
15.05.19