

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika õppekava

Marju Lahtein

KAKSKEELSETE JA KÕNEPUUDEGA KOOLIEELIKUTE JUTUSTAMISOSKUS
„PALLILOO“ PILDISEERIA ALUSEL
bakalaureusetöö

Juhendaja: Merit Hallap

Läbiv pealkiri: Kakskeelsete ja kõnepuudega laste jutustamisoskus

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Merit Hallap (MA, eripedagoogika)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Pille Häidkind (PhD, pedagoogika)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

Kakskeelsete ja kõnepuudega koolieelikute jutustamisoskus „Palliloo“ pildiseeria alusel

Käesoleva töö eesmärgiks oli selgitada 5-7-aastaste eakohase arenguga suksessiivsete kakskeelsete ning spetsiifilise kõnearengupuudega ükskeelsete laste tekstiloome oskuste tase „Palliloo“ pildiseeria järgi jutustades. Uuringus osales 15 suksessiivset kakskeelset ning 15 spetsiifilise kõnearengupuudega last Tartu linna lasteaedadest. Narratiivi loome oskuste uurimiseks kasutati „Lumememmeloo“ ja „Palliloo“ pildiseeriaid. Jutustuste hindamiseks kasutati Narratiivi Hindamisskaalat (NHS), mis võimaldab hinnata narratiive neljas makrostruktuuri kategoorias (sissejuhatus, konflikt ja lahendus, kokkuvõte, teemakohasus) ning kolmes mikrostruktuuri kategoorias (viitamine, sidusus, grammatiline õigsus). Selgus, et kakskeelsete ja spetsiifilise kõnearengupuudega laste narratiivid on makrostruktuuri erinevate kategooriate lõikes sarnased. Statistiliselt oluline erinevus ilmnes kahe rühma mikrostruktuuride üldtulemusi võrreldes ning lisaks eraldi ka jutustuste sidususe kategoorias. Lisaks ilmnes kakskeelsete laste narratiivide mikro- ja makrostruktuuride vahel statistiliselt oluline keskmise tugevusega positiivne korrelatsioon.

Märksõnad: kakskeelsus, spetsiifiline kõnearengupuue, narratiivi loome

The narrative skills of bilingual children and children with specific language impairment on the basis of the picture series „The Ball Story“

The aim of the present study was to examine the narrative production skills of 5-7-year-old typically developing successive bilingual children and monolingual children with specific language impairment. The level of their narrative skills was studied with a picture series „The Ball Story“. The study included 15 successive bilingual children and 15 children with specific language impairment from different kindergartens in Tartu city. The study used two different picture series – „The Ball Story“ and „The Snowman Story“. Childrens narratives were measured using the Narrative Scoring Scale (NSS), which allowed to evaluate four macrostructure categories (introduction, conflict and result, conclusion, topic) and three microstructure categories (referencing, cohesion, grammatical accuracy). The results showed that the results of two groups of children were similar in macrostructure categories. Statistically significant differences were found in the microstructures of narratives by the two groups and in the cohesion category. Also a medium positive correlation which was statistically significant was found between the macro- and microstructures in the bilingual group of children.

Keywords: bilingualism, specific language impairment, narrative production

Sisukord

Sisukord	4
Sissejuhatus	5
Narratiivi mõiste.....	6
Narratiivse teksti loome	8
Spetsiifilise kõnearengupuude mõiste	11
Spetsiifilise kõnearengupuudega laste narratiivid.....	11
Kakskeelsuse mõiste	13
Kakskeelsete laste narratiivid.....	14
Metoodika	17
Valim.....	17
Mõõtevahendid ja protseduur.....	17
Kodeerimine	18
Tulemused	19
SKAP ja KK laste jutustuste makrostruktuuri tasand	19
SKAP ja KK laste jutustuste mikrostruktuuri tasand	22
Lastegruppide tulemuste vahelised erinevused	24
Mikro- ja makrostruktuuride vahelised seosed	25
Autorsuse kinnitus	31
Kasutatud kirjandus	32
Lisad	36

Sissejuhatus

Kakskeelsus on üha enam aktuaalsust koguv teema. Multikultuurses maailmas muutub aina mitmekesisemaks ka logopeedide tööpõld, mistõttu on oluline uurida kakskeelsete laste kõne arengut ning selles esinevaid probleeme. Selleks, et toetada laste tekstilooma arengut, on tähtis teada, mis valmistab neile raskusi, et sellest lähtuvalt planeerida edasist õpetamist. Heaks vahendiks kõne uurimisel on narratiiv, mis annab infot laste kõnearengu taseme kohta ning võimaldab eristada kõneprobleemidega lapsi (Botting, 2002; Liles, 1993; Norbury, Bishop, 2003; Soodla, Kikas, Pajusalu, Adamka, Parm, 2010). Narratiivid pakuvad uurijatele üha enam huvi, kuid spetsiifilise kõnearengupuudega (edaspidi ka: SKAP) ning kakskeelsete laste jutustused on siiski seni jäänud suurema tähelepanuta. Veel vähem on läbi viidud nimetatud gruppide vahel võrdlevaid uurimusi.

Kakskeelsete laste puhul on keeruline eristada, kas probleemid kõnes on seotud mõne kõnearengupuudega või on tegu kakskeelse lapse kõnearengu eripäradega. Paradis (2010) on välja toonud, et suksessiivsete kakskeelsete ning spetsiifilise kõnearengupuudega laste keelelised oskused on väga sarnased, mis raskendab spetsiifilise kõnearengupuude diagnoosimist kakskeelsetel lastel. Ka Eestis on vajadus vahendi järgi, mis aitaks kakskeelsetel lastel diagnoosida spetsiifilist kõnearengupuuet. Selleks, et diagnostiliste kriteeriumiteni jõuda, on eelnevalt vaja koguda eraldi andmeid mõlema grupi keeleliste oskuste kohta.

Narratiivi loomet on Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonna lõputööde raames uuritud, kuid seda enamjaolt eakohase arenguga ükskeelsete laste seas, kus kontrollgrupina on kasutatud alakõnega lapsi (nt Teiter, 2010; Mäesaar, 2010). SKAPiga laste ning kakskeelsete laste jutustamisoskuse uurimine on alles algusjärgus. Konkreetselt spetsiifilise kõnearengupuudega laste jutustamisoskusele on oma lõputöös keskendunud Meelike Terasmaa (2011), kakskeelsete laste narratiive on uurinud aga näiteks Lagle Aidulo (2007), Marina Kuuseoja (2008) ja Evelyn Uibo (2013). Käesolevas töös uuritakse nii ükskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega laste jutustamisoskust kui eakohase arenguga suksessiivsete kakskeelsete jutustamisoskust. Kogutud andmete põhjal analüüsitakse kahe lasterühma narratiivide makro- ja mikrostruktuure, et leida võimalikke erinevusi ning sarnasusi narratiivi loomes.

Narratiivi mõiste

Tekst on kasutusel olev keel, mille ülesandeks on vahendada sõnumit. See realiseerub sõnadest ja lausetest koosnevate struktuuridena ning teksti omadused sõltuvad nii kasutajast, kontekstist kui ka kasutamise eesmärgist (Kasik, 2007). Tekst võib olla suuline või kirjalik ning varieeruda pikkuses sõnast raamatuni (Karlsson, 2002). Teksti erinevatest kasutuseesmärkidest tulenevalt räägib Reet Kasik (2007) kolmest põhilisest tekstitüübist: kirjeldav ehk deskriptiivne, jutustav ehk narratiivne ja põhjendav ehk argumenteeriv. Käesoleva uurimustöö raames on oluline lähemalt rääkida narratiivsest tekstist.

Narratiivi näol on tegu ühe vanima kultuuriliselt universaalse tekstitüübiga, mis võib edasi anda nii toimunud kui kujutletud sündmusi (Lindström, 2000). Jutustavad tekstid annavad ülevaate mingi sündmuse kulgemisest ning seega on sündmusi kirjeldavad laused iseloomulikult seatud temporaalsesse järjekorda (Karlep, 1998; Nelson, 1996). Jutustuse osade vahel võib peale ajalise seose esineda ka põhjuslik seos (Padrik, Hallap, 2008). Eri tüüpi narratiive kohtame me igapäevaselt, nendeks on meie elust pärinevad lood, anekdoodid, muinasjutud jne. Narratiivid organiseerivad inimeste kogemusi ning aitavad meil kujundada arusaama maailmast (Liles, 1993; Lindström, 2000). Narratiivses tekstis jutustatakse tavaliselt tegelaste (kelleks võivad olla inimesed, loomad kui ka väljamõeldud tegelased) tegevustest, tunnetest ja mõtetest ajalises mõõtmes (Soodla et al., 2010). Selleks, et tegu oleks hea jutustava tekstiga, peab narratiivis olema üllatuslik moment ehk sündmused ei rullu lahti kuulajale harjumuspärasel viisil (Nelson, 1996). Kõige sagedamini jutustatakse narratiive mineviku ajavormis. Oleviku ajavormi lülitub jutustaja ümber omapoolsete kommentaaride lisamiseks ning olulisemate kohtade rõhutamiseks (Clark, 1996; Shapiro, Hudson, 1991). Kasik (2007) on lisaks tüüpilise narratiivse teksti tunnustena toonud välja: kasutatav ajavorm on lihtminevik, öeldiseks on enamasti tegevusverbid ning laused väljendavad tegevust (keegi tegi mida), kasutusel on aja- ja kohaväljendid (kus ja millal midagi juhtus), lause alus väljendab aktiivset tegijat. Käesolevas uurimustöös kasutatakse narratiivi terminiga sünonüümselt termineid *jutustus*, *narratiivne tekst* ja *jutustav tekst*.

Vahendatud ja vahendamata narratiiv. Narratiive saab genereerida kahel moel, kas iseseisvalt luues (vahendamata narratiiv) või ümber jutustades (vahendatud narratiiv) (Leinonen, Letts, Smith, 2000). Ümberjutustuse korral mängib olulist rolli sisend – kuidas laps originaalteksti mõistis, palju tähele pani ning palju sellest mälus säilitas. Üldjuhul on vahendatud teksti loome lapse jaoks ka lihtsam, sest ta peab edasi andma varem tajutud teksti (Karlep, 2003). Iseseisva narratiivi loome on spontaansem ning annab parema ülevaate lapse narratiivi loome oskusest (Leinonen et al., 2000; Liles, 1993). Narratiivide esile kutsumiseks

kasutatakse mitmeid erinevaid viise, kuid need ei pruugi anda sarnaseid ja võrreldavaid tulemusi. Narratiivide hindamisel tuleks lapsele pakkuda võimalust demonstreerida kõige optimaalsemat narratiivi loome oskust (Fiestas, Peña, 2004). Kõige sagedamini kasutatakse erinevaid visuaalseid ja verbaalseid meetodeid. Visuaalse toe (nt pildiseeria) kasutamine aitab lapse mõttel paremini hargneda, sest pilt annab märku, millest järgnevalt rääkida (Epstein, Philips, 2009; Padrik, Hallap, 2008). Pildimaterjali kasutamine aitab lapsel luua ka pikemaid ja põhjalikumaid narratiive (Epstein, Philips, 2009; Fiestas, Peña, 2004). Abistavate vahendite kasutamisel võib laps jätta palju infot ütle mata, kuna kuulaja jagab temaga sisendit.

Pildiseeriat kasutades on veel oluline, et laps mõistaks, et peab piltidest koostama loo, mitte lihtsalt iga pilti eraldi kirjeldama (Leinonen et al., 2000). Botting (2002) on leidnud, et just pildiseeria alusel vahendamata narratiivi genereerimine on sobiv lapse kõnearengu hindamiseks. Ka Soodla et al. (2010) töid oma uurimuse tulemustes välja, et eelnevalt mudeldatud vahendamata jutustus eristab kõige paremini alakõnega lapsi eakohase arenguga lastest. Käesolevas uurimuses on laste narratiivi loome uurimiseks kasutatud eelnevalt mudeldatud vahendamata jutustust pildiseeria alusel.

Teksti terviklikkus ja sidusus. Tüüpiline tekst on struktuurilt sidus ja semantiliselt koherentne tervik (Karlsson, 2002). Hea jutustuse osad sobivad kokku, sündmused antakse edasi loogilises järjekorras ning tekstil on eesmärk (Leinonen et al., 2000). Teksti iseloomustab kaks peamist tunnust: sidusus ja terviklikkus (Karlep, 1998; Karlsson, 2002). Nende kahe näitaja põhjal võib hinnata tekste rohkem või vähem õnnestunuteks (Karlsson, 2002).

Tajuja jaoks on alati oluline, kas tekstis väljendatud mõte on terviklik (Karlep, 1998, 2003). Terviklikkus näitab, kui loogiliselt ja mõistetavalt on üles ehitatud jutustuse üldine struktuur (Hudson, Shapiro, 1991). See tähendab, et tekstil on piirid ning kindel algus ja lõpp, mingi kindel teema ning selgesti sõnastatav või tuletatav peamõte (Kasik, 2007; Karlep, 2003). Jutustaja edastatav informatsioon peab olema organiseeritud ajaliselt ja põhjuslikult seotud järjendiks, mis on tähendusrikkad nii kõneleja kui kuulajate jaoks (Shapiro, Hudson, 1991). Teksti produtseerija peab alati silmas pidama adressaati ning tema teadmisi ning keele valdamist, sest teksti terviklikkuse üle otsustab tajuja. Siiski võib üks ja sama tekst ühele inimesele osutada terviklikuks, teisele mitte. Terviklikkus eeldab alati sidusust, kuid vastupidine ei kehti, sest sidus tekst võib olla lõpetamata ning sisaldada olulisi mõttelünki (Karlep, 1998, 2003).

Sidus tekst moodustab tähendusliku terviku ja aitab lugejal liikuda ühe asja juurest teise juurde, ilma, et ta peaks mõtlema, kuidas need seotud on (Kasik, 2007). Teksti sidusust kajastavad sisuline ehk mõtteline sidusus (mõtete haakumine) ning vormiline sidusus (sisulist sidusust kindlustavad vahendid). Sisulise sidususe korral järgneb üks mõte teisele tekstis loogiliselt, nende vahel ei teki mõttelünki ning teksti koostaja ei kaldu oma kavatsustest kõrvale (Karlep, 1998). Lausete sisulist sidusust näitab nende positsioon üksteise suhtes, võimalus eelnevast lausest lähtudes esitada küsimusi järgmise kohta, tuletada kahe lause põhjal puuduvat teavet ja teha järeldusi (Karlep, 2003). Lausete vahel võivad olla ahel- ja paralleelseosed. Ahelseosega lausetes liigub mõte ühelt objektilt teisele ehk eelneva lause reema muutub järgneva lause teemaks. Paralleelseose korral on kõik laused teksti või lauserühma ulatuses samateemalised (Karlep, 1998). Sidususele aitab kaasa ka tihe viitesuhete võrgustik (Kasik, 2007). Viitamine näitab laste võimet lokaalsel tasandil lauseid seostada (Norbury, Bishop, 2003). Iga lause on tekstisiseste viidete ja sidendite kaudu seotud sama teksti eelmis(t)e lause(te)ga (Kasik, 2007). Teksti vormilise sidususega väljendatakse lausete- ja lõikudevahelisi seoseid ning nende saavutamiseks saab kasutada leksikaalseid ja grammatilisi vahendeid, mida kasutatakse tavaliselt komplekselt. Leksikaalsed sidususe vahendid on näiteks otsene sõnakordus, sünonüümid, antonüümid, väljajätt, eri üldistusastmega sõnad samade objektide nimetamiseks, samatüvelised tuletised, liitsõnad, temaatilised sõnarühmad ning objektile viitavad ase- ja määrsõnad ning arvsõnad. Grammatilistest vahenditest on olulised tegusõnade samad ajavormid, sõnajärg, sidendid, üldlaiendid ja sarnased lausekonstruktsioonid (Karlep, 2003; Kasik, 2007).

Narratiivse teksti loome

Narratiivid on jutustused, mis annavad edasi nii toimunud kui kujutletavaid sündmusi (Lindström, 2000). Tähendusrikaste ja kontekstuaalselt sobivate ütluste loome on keeruline ülesanne, mis vajab planeerimist (van Dijk, Kintsch, 1983). Enne narratiivi loomist peavad nii jutustaja kui kuulaja jõudma kokkuleppele, et nad soovivad just antud hetkel mingit lugu kuulata/rääkida (Clark, 1996). Ütluse loomele peab eelnema kõnesoov, mis saab alguse motiivist. Kõneloome motiivid võivad tuleneda mingist füüsilisest tarbest, tunnetuslikust huvist või eelnevalt tajutud tekstist. Motiivist tuleneb kavatsus mingil eesmärgil midagi rääkida (Karlep, 2003). Laste spontaanne jutustus on oma olemuselt suhtlemine ning selle motiiv tuleneb enamasti situatsioonist (Padrik, Hallap, 2008). Kui motiiv kõnelemiseks on olemas, tuleb luua plaan ja mõelda läbi selle teostus (Leinonen et al., 2000). Kõneleja

fikseerib iseenda jaoks, millest ta hakkab rääkima, st teksti teema ning kujutab üldises plaanis ka ette, millest ta sel teemal räägib ehk reema. Toimub täpsem mõtte struktureerimine. Ütlus hargneb edasi ning kõneleja peab iseenda jaoks määrama tulevase ütluse semantilise sisu, millele järgneb pindstruktuuri lausete moodustamine ja lõpuks kõneliigutuste programmeerimine (Karlep, 1998). Mingi sõnumi edasi andmiseks on vajalik informatsiooni sidumise oskus (Leinonen et al., 2000). Edastatava mõtte sõnastamine toimub peamiselt ütluste või sidusate lauserühmade kaupa ning oluline on õige sõna ja lausemalli valik. Tekstiloomel puhul programmeeritakse esiteks kogu tekst, seejärel sidus lauserühm ehk ütlus ja lõpuks lause või lausung. Kõrgem plaan hoitakse alati töömälus ning konkreetsemad plaanid koostatakse teksti sõnastamise käigus (Karlep, 2003).

Narratiivi planeerimise ja formuleerimise oskus on oluline, sest jutustuse abil peab adressaat looma endale sündmusest võimalikult detailse situatsioonimudeli (Clark, 1996). Selleks on oluline arvestada kuulaja teadmiste ning kogemustega, sest adressaadist sõltub narratiivi lisatav info (van Dijk, Kintsch, 1983; Leinonen et al., 2000). Narratiivide loomisel peab jutustaja seostama erinevat informatsiooni mingi konkreetse eesmärgi nimel (Leinonen et al., 2000). Info peab olema seostatud loogiliselt, et kuulaja saaks võimalikult lihtsalt ja täpselt endale olukorrast ettekujutuse luua. Narratiivi loome ajal jälgib jutustaja ka keskkonda ja kuulajatepoolseid reaktsioone, et vastavalt sellele oma narratiivi pidevalt kohandada (Clark, 1996).

Narratiivi makrostruktuur. Narratiive analüüsitakse tavaliselt kahest aspektist lähtuvalt. Makrostruktuur hõlmab jutustuse üldist sisulist ülesehitust ning mikrostruktuuri all peetakse silmas väiksemaid keelelisi üksuseid, millest jutustus on üles ehitatud. Makrostruktuur kajastab teksti olulisemaid osi ning annab edasi selle põhisisu ja teema (van Dijk, Kintsch, 1983). Sel tasandil on tekst organiseeritud läbi põhjuslike ja temporaalsete seoste, mis aitavad narratiivi tõlgendada ja mõista (Liles, Duffy, Merritt, Purcell, 1995; Norbury, Bishop, 2003). Makrostruktuur viitab otseselt teksti terviklikkusele (Soodla et al., 2010). Stein ja Glenn (1979) on välja pakkunud narratiivi makrostruktuuri uurimiseks jutugrammatika (*story grammar*) mudeli. Jutugrammatika mudeli järgi on jutustuse struktuuri aluseks spetsiifilised reeglid, mille järgimine teeb loo teatud määral etteaimatavaks ja mõistetavaks (Fiestas, Peña, 2004). Selle mudeli järgi koosneb narratiivi makrostruktuur sissejuhatusest ja episoodide süsteemist. Sissejuhatuse sisaldab taustakirjeldust ehk tutvustab narratiivi põhitegelasi ning kirjeldab konteksti, milles lugu aset leidma hakkab. Taustakirjeldus loob kuulaja jaoks orientatsiooni. Ülejäänud osa narratiivi struktuurist

kirjeldatakse episoodide süsteemiga, milles on tavaliselt üks või rohkem seotud episoodi. Iga üksik episood koosneb omakorda kuuest järjestikusest seotud komponendist:

- 1) käivitav sündmus, millest saab alguse kogu edasine tegevus;
- 2) tegelase sisemine vastus juhtunud sündmusele;
- 3) tegelase sisemine plaan, mille eesmärk on muuta tekkinud olukorda;
- 4) tegelase katse plaani täita;
- 5) tagajärg, mis märgib, kas loodetud eesmärk on saavutatud või mitte;
- 6) tegelase reaktsioon tagajärjele, kirjeldus emotsioonidest ja mõtetest seoses eesmärgi (mitte) saavutamisega (Stein, Glenn, 1979).

Episoodis ei pea esinema kõik kuus osa, mõni neist võib ka puududa. Selleks, et episood oleks terviklik, peab seal siiski esinema kolm põhilist komponenti: käivitav sündmus, sellest lähtuv tegevus ning lõpplahendus või tagajärg (Liles, 1993; Stein, Glenn, 1979). Käesolevas uurimustöös kasutatakse narratiivi makrostruktuuri hindamiseks Narratiivi Hindamiskaalat (edasipidi ka: NHS), mis toetub jutugrammatika mudelile. Jutustuse makrostruktuuri hinnates uuritakse ülesehitusest sissejuhatuse, konflikti ja lahenduse ning kokkuvõtte olemasolu ning loogilisust. Lisaks analüüsitakse narratiivi teemakohasust ning teema arendamist.

Narratiivi mikrostruktuur. Mikrostruktuur moodustub teksti väiksematest üksustest ehk sõnadest, lausungitest ning lausungitevahelistest seostest (Soodla et al., 2010). Sel tasandil uuritakse keelekasutust ja lausesisest ning lausete vahelist struktuuri ehk sidusust (Liles et al., 1995; Norbury, Bishop, 2003). Mikrostruktuuri tasandil on väga oluline viitamine, mis mitte ainult ei anna informatsiooni lapse oskusest lauseid seostada, vaid ka tema pragmaatilistest oskustest (Norbury, Bishop, 2003). Tihe viitesuhete võrgustik väljendab ka teksti sidusust (Kasik, 2007). Jutustamisel on lisaks tähtis võime moodustada keerulisi grammatilisi konstruktsioone, millega väljendada ajalisi ja põhjuslikke seoseid (Padrik, Hallap, 2008). Tekstiloomes tekkivaid grammatikavigu jaotatakse süntaksivigadeks (nt obligatoorsete lauseliikmete väljajätt, vale sõnajärg) ja morfoloogiavigadeks (mingi tunnuse, lõpu või liite ärajätmine, asendamine, lisamine) (Soodla et al., 2010). Eesti keele spetsiifikast tulenevalt lisanduvad ka morfofonoloogilised vead, mis avalduvad morfeemivariandi (käändelõpu, tunnuse või tüve) vales valikus või moonutamises (Padrik, 2006). Käesolevas töös keskendutakse mikrostruktuuri tasandil tegelastele viitamisele, siduvate vahendite kasutamisele ning ütluste grammatilisele õigsusele.

Spetsiifilise kõnearengupuude mõiste

Kõige sagedamini esinev kõnepuue on alakõne (Kõrgesaar, 2002). Alakõne võib olla primaarne puue või kaasneda sekundaarselt mõne muu arenguprobleemiga (Suurküla, Otto, 2008). Maailmas on primaarse alakõne käsitlustes üha enam juurdumas ingliskeelne termin „SLI“ (inglise k. *specific language impairment*), mille vasteks eesti keeles on *spetsiifiline kõnearengupuue* ehk SKAP (Padrik, 2006). Käesolevas uurimustöös on kasutatud sünonüümidenä terminid *alakõne*, *spetsiifiline kõnearengupuue* ja lühendit *SKAP*. Logopeedilises diagnostikas tähistab termin primaarne alakõne kõne arengu üldist häiritust ehk kõne üldist alaarengut (Padrik, 2006; Suurküla, Otto, 2008). Alakõne saab raskusastme järgi jagada kolmeks ning antud uurimuses on tähelepanu pööratud just kolmanda tasandi alakõnele. Sellisel juhul on tegemist alakõne jääknähtudega (Karlep, 1997). SKAPi iseloomustab semantikapuue, sõnavara ja grammatika mahajäämus sotsiaalsest normist ning sageli kaasnevad sellega häälde- ja foneemikuulmispuuded (Kõrgesaar, 2002; Suurküla, Otto, 2008). SKAP on süsteemne puue, mis haarab kõiki kõneloome tasandeid, kusjuures paljudel lastel on probleeme ka kõne mõistmisega. Alakõne puhul on võtmeküsimuseks morfoloogia ja süntaks, st grammatiliste oskuste omandamine, mistõttu saavad lapsed tihti diagnoosi alles agrammatismi selgel avaldumisel (Leonard, 2000; Padrik, 2006). Lauseloome on primaarse alakõnega lastele raske ning vanusega kasvav sõnavara ei avalda otsesest positiivset mõju lauseloomeoskuse arengule (Padrik, 2006). Oluline on veel mainida, et alakõne avaldub lastel ilma muude kaasnevate probleemideta, normaalse intellekti ja kuulmise juures, ilma neuroloogilise ja sotsiaal-psüühilise puudeta (Leonard, 2000; Padrik, 2006). Ainus erisus SKAPiga laste puhul ongi see, et nad ei õpi keelt kiirelt ja vaevata nagu nende eakaaslased. Alakõne esineb rohkem poistel ning tihti on mõnel lapse pereliikmel esinenud kõneprobleeme. Kuigi õige abiga ning pikaajalise tööga võib laste keelelistes oskustes näha edusamme, püsivad nõrkused keele kasutamises ka hilisemas eas, seda eriti tekstiloomes (Leonard, 2000; Padrik, 2006).

Spetsiifilise kõnearengupuudega laste narratiivid

Jutustamisoskus areneb aastaid ning mõnedest inimestest saavad väga head jutuvestjad, teised aga ei omanda kunagi võimet luua huvitavaid narratiive (Clark, 1996). Narratiivi loome on keeruline ülesanne, mis nõuab lingvistilisi, kognitiivseid ja sotsiaalseid oskusi koos teadmistega maailmast. Olenemata sellest on juba väga noored lapsed osavad

jutustajad ning nad õpivad edukalt rääkima lugusid, mida neid ümbritsev sotsiaalne maailm väärtustab (Botting, 2002; Leinonen et al. 2002; Nelson, 1996).

Spetsiifilise kõnearengupuudega lastel on mitmeid probleeme narratiivide loomisel (Epstein, Philips, 2009; Scott, Windsor, 2000). Paljud autorid leiavad, et analüüsid ainult narratiivi makrostruktuuri tasandit, ei ole võimalik eristada alakõnega lapsi eakohase kõnearenguga (edaspidi ka: EK) lastest (Liles et al., 1995; Norbury, Bishop, 2003; Reilly et al., 2004, Ripich, Griffith, 1988). 6-8-aastaste SKAP laste ning EK laste narratiivide makrostruktuure on uurinud Soodla ja Kikas (2010). Uurimuse tulemused näitasid, et mõlemad analüüsitud grupid mainisid episoodi komponentidest kõige tihedamini ära käivitava sündmuse, reaktsiooni ning tagajärje. See näitab, et 6-8-aastased alakõnega ja EK lapsed on võimelised moodustama terviklikke narratiive. SKAP laste narratiivides eristub infos üldjuhul oluline ja ebaoluline ning jutustusi võib kvalifitseerida teemakohaseks (Terasmaa, 2011). Siiski on makrostruktuuris leitud SKAP laste jaoks ka probleemseid kohti. Botting (2002) on väitnud, et SKAP laste narratiivid on üldjuhul lühemad ja halvemini organiseeritud kui EK lastel ning mainitud gruppide võrdluses sisaldasid SKAP laste jutustused ka vähem episoodikomponente. Kõige tõsisemaid raskusi valmistab SKAP lastele orientatsiooni (tegelaste ja taustaelementide väljatoomine) esitamine loo alguses. Ka Terasmaa (2011) olulise kategooriana välja toonud sissejuhatuse osa, mida alakõnega laste narratiivides esines vähem kui EK laste jutustustes. 5-6-aastased SKAP lapsed on sissejuhatuse kategoorias valdavalt arenemata tasemel, konflikti ja lahenduse kategoorias on nad kindlalt areneval tasemel ning kokkuvõtte osas arenenud või areneval tasemel (Mäesaar, 2010). Lisaks on SKAP laste narratiividest praktiliselt puudu tegelaste sisemiste seisundite kirjeldamine (Soodla, Kikas, 2010). Üldjuhul suudavad 5-6-aastased SKAP lapsed jõukohase sisuga loo puhul nimetada põhilise konflikti ja lahenduse, kuid valdavalt ei ole narratiivid terviklikud. Sageli ei ole võimalik aru saada, kellest või millest on jutt, tegevused võivad olla esitatud ebaloogilises järjekorras ning üleminekud ühelt tegevuselt teisele ei ole sujuvad (Mäesaar, 2010).

SKAP lapsi aitavad eristada eakohase kõnearenguga lastest kõige paremini just mikrostruktuuri elemendid (Mäesaar, 2010; Liles et al., 1995). SKAP laste narratiivide uurimustest tuleb välja, et laste jutustusi iseloomustab suur grammatikavigade hulk: näiteks kasutavad nad valesid aja- ning käändevorme (Botting, 2002; Norbury, Bishop, 2003; Scott, Windsor, 2000; Suurküla, Otto, 2008). Reilly et al. (2004) narratiivide uurimus näitas, et SKAP laste tehtud morfoloogiavead on sarnased eakohase kõnearenguga laste vigadega nooremas eas. Grammatikavead on alakõnega lastel püsivaks probleemiks ning raskused ei

möödu ka laste vanemaks saamisel (Scott, Windsor, 2000). Lausetasandil on SKAP lastel probleem väljajäteliste lausetega, sh jäetakse ära nii funktsionaalsõnu kui kohustuslikke lauseliikmeid (Padrik, 2006; Scott, Windsor, 2000; Suurküla, Otto, 2008). SKAP lapsed kasutavad ka vähem erinevad lausestruktuure (nt liitlauseid) ning narratiivides on domineeriv lihtlause (Norbury, Bishop, 2003; Reilly et al., 2004; Teiter, 2010). Soodla et al. (2010) uurisid 6-7-aastaste eakohase arenguga ja SKAP laste suulisi narratiive ning ka nende uurimuses kujunesid just lausetasandi näitajad parimaks SKAP laste eristajaks EK lastest. SKAP laste laused olid lühemad kui EK laste omad ning samuti oli SKAP laste jutustustes grammatikavigade sagedus kõrgem kõigil kolmel viisil jutustatud narratiivides (vahendatud, vahendamata eelneva mudelita ning vahendamata eelneva mudeliga).

Narratiivi mikrostruktuuris on oluline pöörata tähelepanu ka sidususe vahendite kasutamisele ning tegelastele viitamisele. SKAPiga lapsed kasutavad oma narratiivides sidususe vahendeid oluliselt harvem ja valesti, kasutusel on ainult ühelaadsed vahendid või neid ei kasutata üldse (Teiter, 2010; Terasmaa, 2011). SKAPiga lapsed kasutavad võrreldes EK lastega sidususe saavutamiseks vähem sidesõnu (Ripich, Griffith, 1988). Teiter (2010) toob välja, et võrreldes EK lastega kasutavad SKAP lapsed oluliselt harvem sidesõnu *et, ja siis*, samas sagedamini kasutavad nad sidendit *siis*. Sidususe vahenditest valmistavad alakõnega lastele probleeme veel lisaks määrõnade ja otsese korduse kasutamine. Kui alakõnega laste narratiivides on kasutatud viitamist, ei ole see alati selge ja järjepidev (Terasmaa, 2011). Võrreldes EK lastega on SKAPiga laste narratiivides referentidele viitamisel kasutusel vähem asesõnu (Norbury, Bishop, 2003; Ripich, Griffith, 1988; Teiter, 2010). Norbury ja Bishop (2003) töid välja, et alakõnega laste viitesuhete võrgustik ei ole alati ühemõtteliselt arusaadav ning tihti on keeruline ilma toetavate piltide abita mõista, kellest või millest on jutt.

Kakskeelsuse mõiste

Maailmas on palju rohkem kakskeelseid kui ükskeelseid inimesi, mistõttu võib normiks seada just kakskeelsuse (McLaughlin, 1978). Laialt defineerituna on kakskeelne inimene, kel on teadmised ning oskused mitmes keeles ütluste genereerimiseks (Butler, Hakuta, 2006; McLaughlin, 1978; Pearson, 2009). Butler ja Hakuta (2006) täpsustavad, et kakskeelsed inimesed suudavad kahte erinevat lingvistilist koodi kasutada erineval tasemel nii suulises kui kirjalikus kõnes. Kakskeelsete oskused võivad kummaski keeles olla erinevad ning nende keelekasutus on seotud tugevalt kontekstiga, kus keelt kasutatakse – inimene, kes

kasutab kahte keelt, ei pruugi olla võrdselt pädev mõlemas keeles kõigis ettetulevates sotsiaalsetes situatsioonides (Butler, Hakuta, 2006; McLaughlin, 1978; Meisel, 2006). Iga inimene, kel puudub mõni spetsiifiline puue ning kes puutub mõlema keelega piisavalt kokku, on siiski võimeline omandama kaks keelt emakeele sarnasel tasemel (Pearson, 2009).

Üheks kakskeelsuse klassifitseerimise viisiks on jaotus selle järgi, mis vanuses teist keelt omandama hakatakse. Sellest tulenevalt räägitakse simultaansest ja suksessiivsest kakskeelsusest. Esimese puhul omandab laps kahte keelt sünnist alates korraga, teisel juhul lisandub teine keel mingis hilisemas vanuses (Pearson, 2009). Käesoleva uurimuse raames on oluline rääkida lähemalt suksessiivsest kakskeelsusest. Suksessiivse kakskeelsuse puhul hakkab laps uut keelt omandama pärast kolmandat eluaastat, kui eelnevalt on üks keel juba mingil määral omandatud (McLaughlin, 1978). Meisel (2006) on omakorda välja toonud, et kui suksessiivne teise keele omandamine algab enne 5. eluaastat, toimub see sarnaselt ja sama edukalt nagu simultaanses kakskeelsuse korral. Selle vanuselise piiri möödumisel kaob aga inimesel juurdepääs kaasasündinud keeleomandamise mehhanismidele (*universaalgrammatika*) ning keele omandamisel peab hakkama kasutama universaalsemaid õppimisprintsippe, mis on keelelistes ülesannetes vähem efektiivsed. Pärast kriitilise ea möödumist räägitakse ka pigem teise keele õppimisest, sarnaselt täiskasvanutega, mitte omandamisest, ning arvatakse, et emakeelelaadset kompetentsi pole enam võimalik saavutada (Meisel, 2006; Pearson, 2009).

Kakskeelsete laste narratiivid

Selleks, et saada ülevaade kakskeelsete laste teadmistest ja oskustest kahes erinevas keeles, peab uurima enam kui ainult grammatiliste oskuste valdamist. Oluline on mõista, kuidas kakskeelsed lapsed rakendavad oma lingvistilisi teadmisi erinevates kontekstides, sh narratiivi luues (Kupersmitt, Berman, 2001). Lingvistilised ja kultuuridevahelised erinevused ning erinevad narratiivide esile kutsumise viisid on kõik faktorid, mis võivad mõjutada kakskeelsete laste jutustuste loomet. Oluline on kakskeelsete laste puhul mitte eeldada, et nende jutustused on sarnased mõlemas keeles (Fiestas, Peña, 2004, Gutierrez-Clellen, 2002).

Enamus kakskeelsete laste narratiivide makrostruktuurile keskenduvaid uurimusi on leidnud, et laste kahe keele jutustuste makrostruktuuris erinevusi ei ole ning olenemata kasutatavast keelest on episoodi komponentide hulk sama (Akinci, Jisa, Kern, 2001; Fiestas, Peña, 2004; Kupersmitt, Berman, 2001). Fiestas ja Peña (2004) analüüsisid pildiraamatu järgi loodud inglise-hispaania kakskeelsete laste narratiive. Narratiive analüüsid olid laste jutud

mõlemas keeles sarnase keerukuse ning pikkusega. Kummaski keeles oli aga teatud jutugrammatika komponentide esinemissagedus suurem, mis võib viidata kultuurilistele erinevustele jutustamisstiilides. Samuti ei ole uurimustes leitud erinevusi kakskeelsete laste narratiivide struktuuris, võrreldes ükskeelsete laste omaga (Aidulo, 2007; Gutierrez-Clellen 2002; Uibo, 2013; Viberg, 2001).

Uibo (2013) toob siiski välja erinevuse episoodi komponentides kokkuvõtte osas. Ta uuris oma lõputöös simultaanseid kakskeelseid võrdluses ükskeelsete lastega ning leidis statistiliselt olulise erinevuse kokkuvõtte osas, kus ükskeelsed lapsed said NHSi järgi kõrgemaid hinnanguid kui kakskeelsed. Probleemidele kakskeelsete laste jutustamisoskuses viitas ka Kuuseoja (2008), kes leidis, et kakskeelsete laste jutustused ei ole nii terviklikud kui ükskeelsetel. Võrreldes kakskeelsetega, toovad ükskeelsed paremini välja sissejuhatuse, käivitava sündmuse, tegutsemise ja otsese tulemuse. Kakskeelsed annavad hästi edasi reaktsioone, nõrgimaks osaks oli aga sissejuhatus, samuti ei kirjelda nad paljudel juhtudel sündmuste otsest tulemust. Shrubshall (1997) toob välja, et kakskeelsete laste narratiivid ei sisalda nii palju episoodide kui ükskeelsete laste omad, samuti on ükskeelsete jutustustes episoodid sisuliselt paremini planeeritud ja seotud. Kakskeelsete laste narratiivid on sisult lihtsakoelisemad ehk üks käivitav sündmus toob esile peategelase emotsiooni ja reaktsiooni sündmusele. Erinevad autorid on jõudnud järeldusele, et narratiivi makrostruktuuri areng ei sõltu lapse keelelisest arengust ja keelest, mida ta kasutab, vaid pigem lapse vanusest ja üldisest arengutasemest (Kupersmitt, Berman, 2001; Viberg, 2001)

Kakskeelsete laste narratiivide mikrostruktuuri on uurinud Gutierrez-Clellen (2002). Ta pööras oma uurimuses tähelepanu 7-8-aastaste hispaania-inglise kakskeelsete laste grammatilistele oskustele. Ilmnes, et lapsed olid mõlemas keeles jutustades grammatilistelt oskustelt sarnasel tasemel ning suutsid rakendada oma grammatikaalaseid teadmisi mõlemas keeles ilma suuremate raskusteta. Vastupidisele tulemusele jõudis aga Aidulo (2007), kes leidis, et kakskeelsed lapsed teevad oma narratiivides rohkem grammatikavigu kui ükskeelsed. Samuti leidis Kuuseoja (2008) et ükskeelsete laste jutustused on keeleliselt paremini vormistatud ja kakskeelsete narratiivid üsna vigaderohked. Tema analüüsitud jutustustes esines nii vale sõnajärge, lauseliikmete ärajätmist, sõnakasutusvigu kui ka vale lõpu/tunnuse kasutamist. Kupersmitt ja Berman (2001) jõudsid hispaania-heebrea kakskeelsete laste grammatikat uurides huvitava tulemuseni. Võrreldes grammatikavigade hulka lapse kahes keeles, leidis neid rohkem just laste esimeses ehk hispaania keeles. Kuna lapsed elasid ühiskonnas, kus dominantne oli heebrea keel, järeldasid uurijad, et lapsed hakkasid oma oskusi esimeses keeles kaotama.

Kakskeelsete ja ükskeelsete laste erinevus tuleb hästi välja lauseloomes. Kakskeelsed lapsed kasutavad lühemaid ja elliptilisi lauseid, samuti kasutavad nad võrreldes ükskeelsetega vähem liitlauseid (Aidulo, 2007; McLaughlin, 1978). Aidulo (2007) võrdles lausungeid kakskeelsete laste mõlemas keeles ning jõudis järeldusele, et lapsed, kes saavutasid paremaid tulemusi lausungitüüpide moodustamisel ühes keeles, tegid sama ka teises keeles, mis viitab paremale üldisele kõne arengutasemele. Kakskeelsed ning ükskeelsed lapsed kasutavad erinevalt ka siduvaid vahendeid. Kakskeelsed lapsed kasutavad võrreldes ükskeelsetega sidususvahendeid vähem või kipuvad mõne teatud sidesõnaga liialdama, seejuures ei ole nende kasutatav sidesõnade hulk eriti varieeruv (Kuuseoja, 2008; Viberg, 2001). Kupersmitt'i ja Berman'i (2001) uuringus osalenud hispaania-heebrea kakskeelsed lapsed olid võimelised edukalt kasutama ka ellipsit kui vahendit narratiivi sidususe tagamiseks. Uiibo (2013) tõi aga välja, et sidusust tagavate vahendite kasutamisega on probleeme nii üks- kui kakskeelsetel eelkooliealistel lastel - mõlemad grupid kasutavad siduvaid vahendeid vähe ning stereotüüpselt. Ainuke statistiliselt oluline erinevus ükskeelsete ja kakskeelsete laste narratiivide vahel tuli tema lõputöös välja viitamises, kus ükskeelsed said Narratiivi Hindamisskaalal rohkem kõrgema taseme hinnanguid, võrreldes kakskeelsetega, kelle narratiivid olid kõik keskmisel ehk areneval tasemel.

Käesoleva töö eesmärgiks oli selgitada 5-7-aastaste eakohase arenguga suksessiivsete kakskeelsete ning spetsiifilise kõnearengupuudega ükskeelsete laste tekstiloome oskuste tase „Palliloo“ pildiseeria järgi jutustades. Uurimustööle on püstitatud hüpotees ja kolm uurimisküsimust. Hüpoteesiks on, et kakskeelsete eakohase kõnearenguga ja ükskeelsete SKAP laste tekstiloome oskuste tase on sarnane nii mikrostruktuuri kui ka makrostruktuuri tasandil (Paradis, 2010).

Püstitatud on järgnevad uurimisküsimused:

1. Millisel tasemel on kakskeelsete ja ükskeelsete laste jutustused makrostruktuuri tunnuste alusel?
2. Millisel tasemel on kakskeelsete ja ükskeelsete laste jutustused mikrostruktuuri tunnuste alusel?
3. Kas ja kuidas seostuvad jutustuste mikro- ja makrostruktuuri tulemused uuritavatel lasterühmadel?

Metoodika

Valim

Valimi moodustasid 15 eakohase arenguga suksessiivse kakskeelsusega (edaspidi: KK) last ning 15 ükskeelset spetsiifilise kõnearengupuudega last (edaspidi: SKAP) vanuses 5a 1k – 7a 4k. KK lapsed olid pärit kodudest, kus oli ülekaalukalt kasutusel vene keel. Lapsed olid käinud eestikeelses lasteaias vähemalt kaks terviklikku õppeaastat ning nad hakkasid eesti keelt omandama umbes 3-aastaselt. Kakskeelsete laste valikukriteeriumiks oli lisaks, et nad ei saanud logopeedilist abi. SKAPiga lastel oli logopeed diagnoosinud alakõne III astme ning logopeedi hinnangul oli jutustamine laste jaoks raske. Uuringus osalesid Tartu linna lasteaedade lapsed ning osalemiseks paluti lapsevanemate nõusolekut. Kõik töös kasutatavad andmed on kogutud töö autori poolt.

Mõõtevahendid ja protseduur

Jutustamisoskuse hindamiseks oli kasutusel kaks viieosalist pildiseeriat – „Lumememmelugu“ ja „Pallilugu“ (vt lisa 1). Lisaks kasutati ühte teksti – „Lumememmelugu“ (vt lisa 2). Pildiseeriad on koostatud, toetudes Steini ja Glenni (1979) jutugrammatika mudelile. Narratiivide süžee ja teksti koostajateks on Marika Padrik, Merit Hallap, Piret Soodla ja Kati Mäesaar, pildid joonistas Jolana Laidma.

Uuring viidi läbi iga lapsega individuaalselt. Kõigepealt esitas uurija lapsele mudelina jutustuse „Lumememmeloo“ pildiseeria alusel, mille ajal asetaski lapse ette ükshaaval pildiseeriasse kuuluvaid pilte. Järgnevalt näitas uurija lapsele viit „Palliloo“ pildiseeriasse kuuluvat joonistust ning palus tal need seada õigesse järjekorda vastavalt pildidel toimuvale. Kui see tegevus lapsel ebaõnnestus, pakkus juhendaja välja omapoolse alternatiivi ning reastas pildid õigesti. Seejärel anti lapsele juhised/korraldused: „Nende piltide järgi saab ka teha toreid jutukesi, Vaata pilte rahulikult. Mina pilte hästi ei näe, seepärast jutusta kogu lugu nii, et see oleks hästi arusaadav. Kui Sa oled jutustamiseks valmis, ütle mulle. Siis ma panen diktofoni käima“. Vajadusel ergutas uurija last korraldusega „Räägi edasi“. Seejärel koostas laps „Palliloo“ pildiseeria alusel iseseisvalt jutustuse, mis lindistati diktofonile ning hiljem transkribeeriti, kasutades suulise kõne transkribeerimise juhendit. Kõikide laste jutustused transkribeeris töö autor.

Kodeerimine

Jutustuste hindamisel kasutati Narratiivide Hindamisskaalat (edaspidi: NHS), mille töötas välja Kati Mäesaar ja aitasid kohandada Merit Hallap ning Marika Padrik. Skaala alusel hinnati nelja makrostruktuuri ja kolme mikrostruktuuri kategooriat. Täpsemad hindamisjuhised on välja toodud lisa (vt lisa 3). Iga kategooria hindamiseks kasutati skaalat 1-3. Madala taseme sooritust hinnati 1 punktiga ehk tegemist oli arenemata narratiiviga. Kaks punkti anti keskmise taseme jutustusele ehk narratiiv oli arenev ning 3 punkti anti kõrgema taseme ehk arenenud narratiivile. Hindamisskaala alusel analüüsiti järgnevaid kategooriaid:

I. Makrostruktuur

1. Sissejuhatus. Hinnati aja, koha, tegevuse ning tegelaste nimetamist.
2. Konflikt ja lahendus. Hinnati episoodis kirjeldatud sündmuse terviklikust. Hinnati, kas ja kui täpselt on välja toodud algatav sündmus, tegevus ja lahendus.
3. Kokkuvõte. Hinnati, kas narratiiv on lõpetatud ning sisaldab tegelaste reaktsioone või tegevusi.
4. Teemakohasus. Hinnati jutustuse teemakohasust ning sündmuste loogilist ja sobivat järgnevust. Lisaks arvestati mõttelünkade olemasolu.

II. Mikrostruktuur

1. Viitamine. Hinnati viitesuhete võrgustiku selgust ja arusaadavust. Arvestati erinevaid referentidele viitamise võimalusi – asesõnad, sünonüümid, pärisnimed, eri üldistusastmega sõnad.
2. Siduvate vahendite kasutamine. Hinnati sidususvahendite (sidesõnad, koha- ja ajamäärsõnad, ellips) kasutamist ja varieeruvust.
3. Grammatiline õigsus. Hinnati lausungite korrektsust ning arvesse võeti ka erinevate lausetüüpide kasutamist.

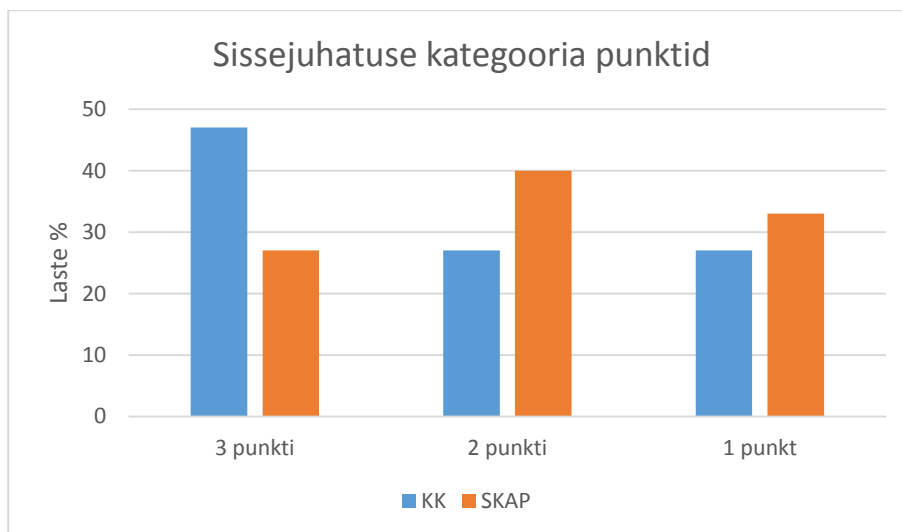
Kõikide uuritud laste narratiive hindas töö autor. Lisaks kodeeriti usaldusväärse tagamiseks 13 lapse jutustused kahe hindaja poolt. Peale autori hindas kolme narratiivi töö juhendaja ning kümnet narratiivi kaastudeng. Erinevuste osas jõuti kokkuleppele.

Tulemused

Käesolevas töös uuriti 15 SKAP ja 15 KK lapse narratiive. Analüüsi laste eelnevalt mudeldatud vahendamata narratiive. Andmeid töödeldi MS Exceli ja SPSS programmi abil, kus kasutati Mann-Whitney U-testi ja Spearmani korrelatsioonanalüüsi. Kuna andmed on hinnangulised ja esitatud järjestusskaalal, kasutati tulemuste rühmadevaheliste erinevuste leidmiseks Mann-Whitney U-testi. MS Excelis arvutati iga uuritud kategooria kohta välja, mitu protsenti KK ja SKAP rühma lastest sai oma jutustuse eest 1 punkti, 2 punkti ja 3 punkti. Spearmani korrelatsioonanalüüsi kasutati, et uurida, kuidas on mõlemas grupis omavahel seotud mikro- ja makrostruktuuri tasandi tunnused.

SKAP ja KK laste jutustuste makrostruktuuri tasand

Laste jutustuste makrostruktuuris hinnati NHSi järgi sissejuhatust, konflikti ja lahendust, kokkuvõtet ning teemakohasust. Järgnevalt on võrdlevalt esitatud SKAP ja KK laste makrostruktuuri kategooriate tulemused.

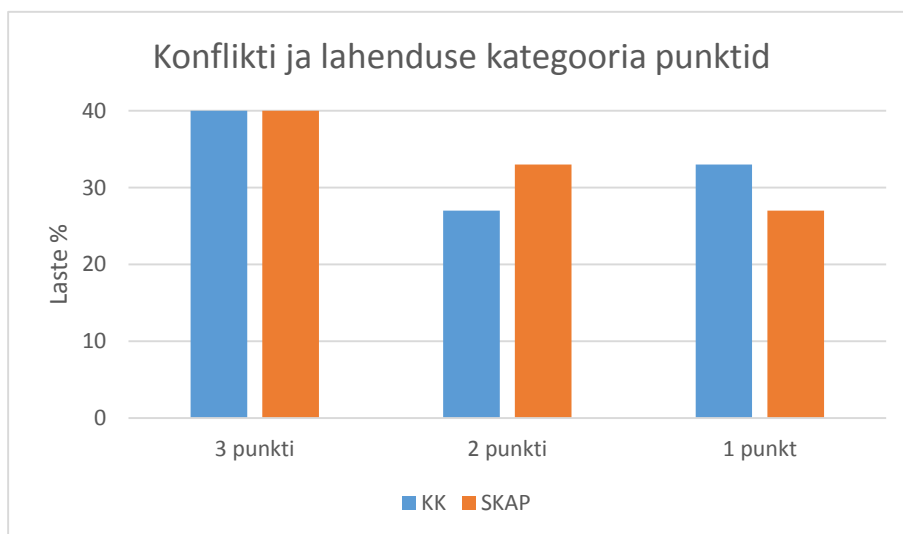


Joonis 1. Laste jutustuste sissejuhatuse kategooria punktid. *Märkus.* Siin ja edaspidi 1p – madala taseme/arenemata narratiiv; 2p – keskmise taseme/arenev narratiiv; 3p – kõrgema taseme/arenenud narratiiv; SKAP – spetsiifilise kõnearengupuudega lapsed; KK – kakskeelsed lapsed

Sissejuhatatus. Joonisel 1 on välja toodud sissejuhatuse kategooria punktide jaotus. Ligi poolte KK laste narratiivid vastasid arenenud tasemele ehk nad nimetasid oma loos koha või aja ning kõik loo tegelased koos nende tegevusega. Ülejäänud KK laste narratiivid jaotusid võrdselt (27%) areneva taseme ja arenemata taseme vahel. Esimese puhul nimetati kõik loo

tegelased ja üks taustaelement, teise puhul aga puudus sissejuhatus. Kõige suurem hulk (40%) SKAP laste narratiive sai areneva taseme hinnangu. Ülejäänud SKAP laste narratiivid jaotusid arenemata (33%) ja arenenud (27%) tasemete vahel, seejuures on oluline märkida, et arenemata taseme narratiive oli rohkem kui arenenud taseme omi.

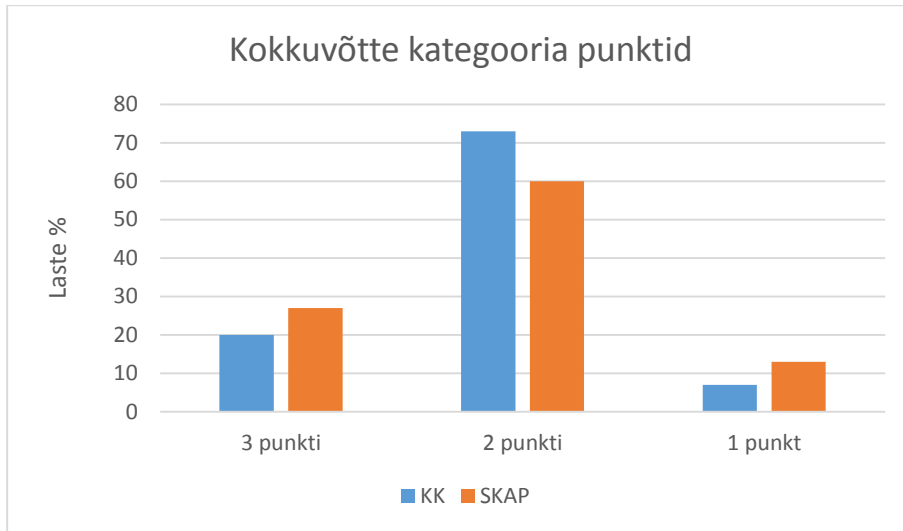
Konflikt ja lahendus. Järgnev hinnatud kategooria oli konflikt ja lahendus, mille tulemused on näidatud joonisel 2. KK ja SKAP grupi tulemused olid sarnased. Kõige suurem osa nii KK kui SKAP laste narratiividest (40%) sai arenenud taseme hinnangu, seega narratiiv oli terviklik ja välja oli toodud nii algatav sündmus, tegevus kui ka lahendus. Arenenud narratiivi mittekohustuslikuks kriteeriumiks oli lisaks tegelaste sisemiste reaktsioonide ja plaanide mainimine. Kolmandik SKAP laste narratiividest hinnati arenevaks – sel juhul olid sündmused kirjeldatud osaliselt ning selgelt ei pruukinud eristuda tegevus ning lahendus. Arenemata tasemele langes veidi üle veerandi SKAP laste jutustustest. Sel puhul oli laps sündmuste kirjeldamisel sisuliselt eksinud või ei toonud üldse välja konflikti ja lahendust. KK laste rühmas olid arenemata taseme jutustusi rohkem kui SKAP laste rühmas. Kolmandik analüüsitud KK laste narratiividest sai arenemata taseme hinnangu ning ülejäänud areneva taseme hinnangu.



Joonis 2. Laste jutustuste konflikti ja lahenduse kategooria punktid

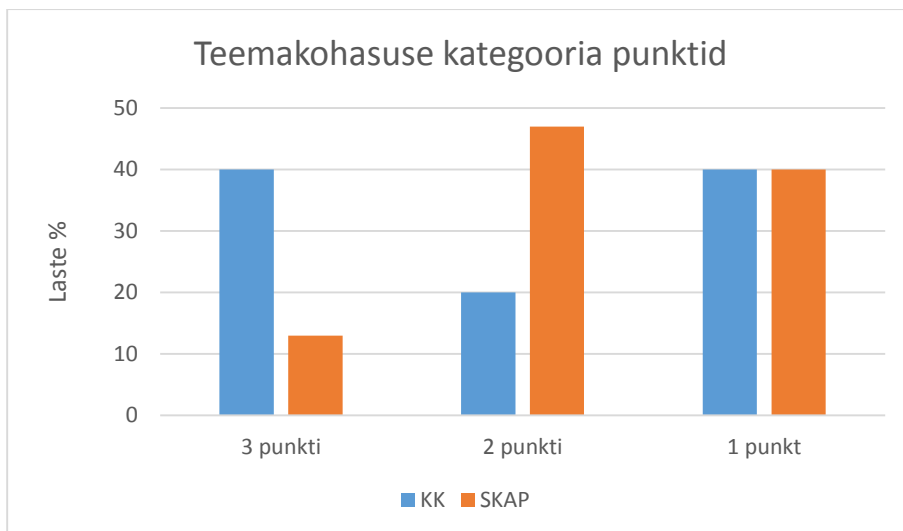
Kokkuvõte. Kolmas hinnatud kategooria oli kokkuvõte (joonis 3). Valdav enamus narratiive mõlemas uuritud grupis (KK 73% ja SKAP 60%) oli lõpetatud ainult ühe tegelase reaktsioonide või tegevuse mainimisega, seega said areneva narratiivi hinnangu. Areneva taseme narratiivi puhul võis laps ka verbaalselt märku anda, et lugu on lõppenud. Veidi üle veerandi SKAP laste ja viiendik KK laste jutustustest olid selgelt lõpetatud arenenud taseme

narratiivid, kus oli kokku võetud mõlema tegelase reaktsioonid või tegevus. Kõige väiksem hulk narratiive mõlemast grupist sai arenemata taseme hinnangu, mille puhul jutul konkreetne lõpp puudus. Üldistavalt võib öelda, et nii SKAP kui KK laste narratiivid olid kokkuvõtte kategoorias valdavalt areneval tasemel.



Joonis 3. Laste jutustuste kokkuvõtte kategooria punktid

Teemakohasus. Viimane hinnatud makrostruktuuri kategooria oli teemakohasus (joonis 4). Peaaegu pooled SKAP lapsed said oma jutustuste eest areneva taseme punktid, mis tähendab, et jutustus oli valdavalt teemakohane, kuid vähedetailne. KK laste narratiividest sai areneva taseme hinnangu ainult viiendik.



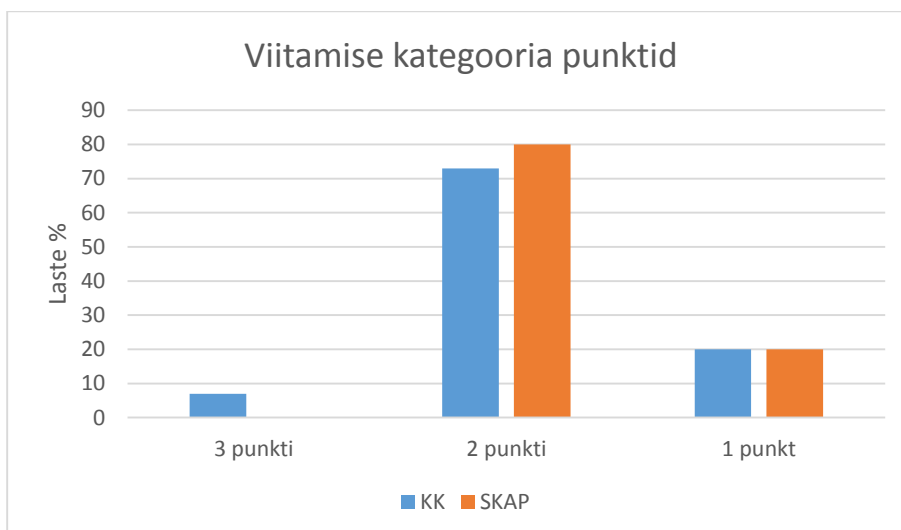
Joonis 4. Laste jutustuste teemakohasuse kategooria punktid

Arenemata taseme jutustusi oli mõlemas uuritud grupis võrdselt (40%). Selle taseme jutustused sisaldasid üleliigset või puuduvat infot, teemat ei olnud piisavalt edasi arendatud või sündmuste käik oli ebaloogiline. Teemakohaseid ja seega arenenud taseme jutustusi oli rohkem KK laste seas (40%), SKAP laste narratiividest said selle hinnangu vähesed (13%). Üldistavalt võib öelda, et enamus SKAP laste narratiive sai areneva või arenemata taseme hinnangu, samas suurem osa KK laste narratiividest jaotus arenenud ja arenemata taseme vahel.

SKAP ja KK laste jutustuste mikrostruktuuri tasand

Mikrostruktuuri tasandil hinnati laste jutustustes viitesuhete võrgustikku, siduvate vahendite kasutamist ning grammatilist õigsust. Järgnevalt on välja toodud saadud tulemused.

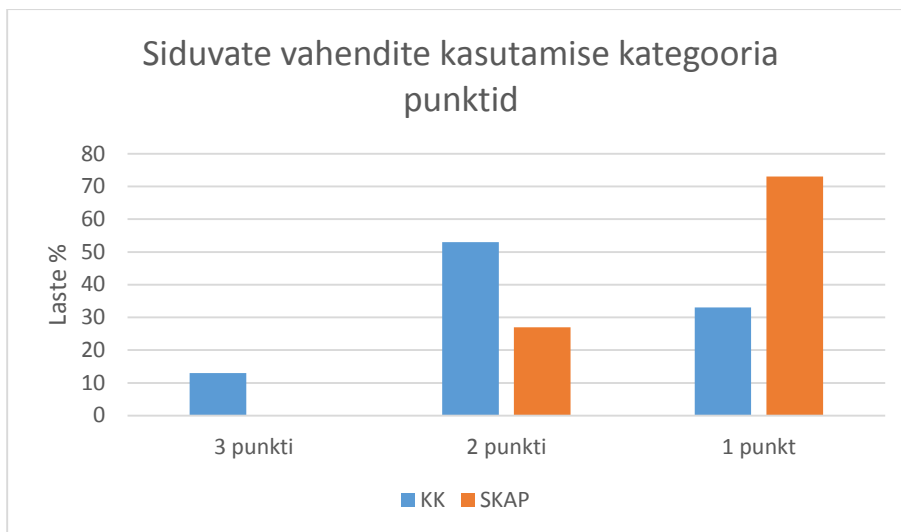
Viitesuhete võrgustik. Esimese kategooriana mikrostruktuuri tasandil hinnati viitamist (joonis 5). Enamik KK (73%) ja SKAP (80%) laste jutustusi sai viitamises areneva taseme hinnangu, mis tähendab, et viitamine ei olnud alati selge või ei kasutatud samaviitelisi sõnu. Viiendik nii SKAP kui KK lastest ei kasutanud oma jutustustes üldse viitamist või liialdas asesõnadega ning seega said narratiivid arenemata taseme hinnangu. KK lastest sai ühe jutustus ka arenenud taseme hinnangu, seega viitesuhete võrgustik oli terve loo vältel selge ja ühemõtteliselt arusaadav. SKAP laste narratiividest ükski arenenud tasemele ei vastanud. Üldiselt olid viitamise kategoorias mõlema uuritud grupi narratiivid areneval tasemel.



Joonis 5. Laste jutustuste viitamise kategooria punktid.

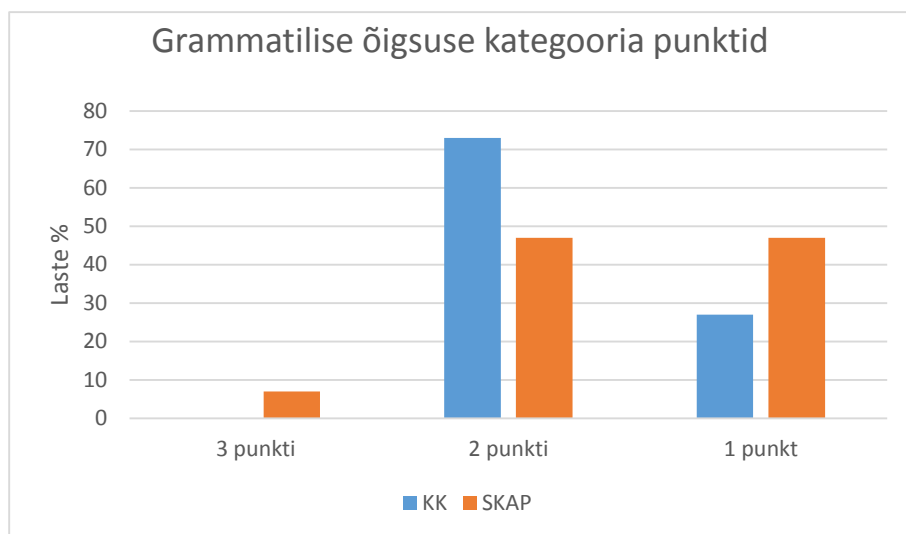
Siduvate vahendite kasutamine. Järgmisena hinnati, kui hästi kasutasid lapsed oma jutustustes sidusust tagavaid vahendeid (joonis 6). Valdav osa ehk peaaegu kolmveerand

uuritud SKAP laste jutustustest sai arenemata taseme hinnangu, seega ei kasutanud nad sidendeid lausungite ühendamiseks. KK laste narratiividest oli arenemata tasemel vaid kolmandik. Veidi üle poole KK lastest (53%) sai oma narratiivide eest aga areneva taseme hinnangu, mis tähendab, et siduvaid vahendeid oli kasutatud, kuid stereotüüpselt. Arenevale tasemele kvalifitseerus ka natuke üle veerandi SKAP laste narratiividest. Kõige väiksem hulk (13%) KK laste jutustusi sai arenenud taseme hinnangu. Arenenud tasemel kasutab laps erinevaid sidususe vahendeid varieeruvalt. SKAP laste narratiividest ükski arenenud taseme hinnagut ei saanud.



Joonis 6. Laste jutustuste siduvate vahendite kasutamise kategooria punktid

Grammatiline õigsus. Viimane hinnatav kategooria oli grammatiline õigsus ja keerukus (joonis 7). Kolmveerand KK laste narratiividest sai selles kategoorias areneva taseme hinnangu, mille puhul esineb üksikuid agrammatisme ning ülekaalus on vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid. SKAP laste jutustustest said areneva taseme hinnangu ligi pooled (47%). Samuti said pea pooled SKAP lastest (47%) ning üle veerandi KK lastest (27%) oma narratiivide eest arenemata taseme hinnangu, sest neil olid ülekaalus baaslausungid ning esines mitmeid agrammatisme. Arenenud taseme hinnangu sai ainult ühe SKAP lapse jutustus. Arenenud taseme puhul olid jutustuses lausungid grammatiliselt korrektsed ning esinesid nii liht- kui ka liitlausungid. KK laste seas arenenud taseme narratiive ei olnud. Kokkuvõtvalt jagunesid mõlemas grupis narratiivid areneva ja arenemata taseme vahel, seejuures oli rohkem KK laste narratiive areneval tasemel ja rohkem SKAP laste narratiive arenemata tasemel.



Joonis 7. Laste jutustuste grammatilise õigsuse kategooria punktid

Lastegruppide tulemuste vahelised erinevused

Et välja selgitada, kas SKAP ja KK laste jutustuste tulemuste vahel esines statistiliselt olulisi erinevusi, analüüsiti neid Mann-Whitney U-testi alusel, kasutades IBM SPSS Statistics programmi versiooni 22. Selgus, et KK ja SKAP laste koondskooride vahel oli statistiliselt oluline erinevus ($p < 0.05$). Makrostruktuuri üldtulemuses statistiliselt olulist erinevust ei esinenud ($p > 0.05$), küll aga ilmnes see mikrostruktuuri üldtulemuste osas ($p < 0.05$). Kategooriate lõikes ilmnes statistiliselt oluline erinevus SKAP ja KK laste tulemuste vahel ainult sidususe kategoorias ($p < 0.05$). Täpsed Mann-Whitney U-testi tulemused on välja toodud tabelis 1.

Tabel 1. SKAP ja KK laste gruppide tulemuste vahelised erinevused

Kategooriad	nKK	nSKAP	W	p
Makrostruktuuri tasand				
Sissejuhatus	15	15	92.0	0.367
Konflikt ja lahendus	15	15	108.0	0.843
Kokkuvõte	15	15	111.5	0.960
Teemakohasus	15	15	94.5	0.426
Mikrostruktuuri tasand				
Viitamine	15	15	106.5	0.735
Sidusus	15	15	63.5	0.022*
Grammatiline õigsus	15	15	95.5	0.411
Koondskoor	105	105	4804.5	0.080*
Makrostruktuur	60	60	1649.0	0.398
Mikrostruktuur	45	45	790.5	0.038*

Märkus. W- Mann-Whitney U-testi tulemus; * statistiliselt oluline erinevus ($p < 0.05$); nKK – analüüsitud kakskeelsete laste narratiivide/analüüsitavate tunnuste arv; nSKAP – analüüsitud spetsiifilise kõnearengupuudega laste narratiivide/analüüsitavate tunnuste arv

Mikro- ja makrostruktuuride vahelised seosed

Selleks, et välja selgitada, kas ja kuidas on omavahel seotud jutustuste mikro- ja makrostruktuuri tasandi tulemused, kasutati analüüsimiseks Spearmani korrelatsioonanalüüsi, mille abil leiti Spearmani astakorrelatsioonikordaja ρ . Saadud tulemuste tõlgendamisel võeti aluseks Kairi Osula (s.a.) õppematerjalid korrelatsioonikordaja tõlgendamiseks. SKAP laste jutustuste mikro- ja makrostruktuuri üldtulemuste vahel esines väga nõrk seos ($\rho = 0.110$, $p > 0.05$), samas KK laste mikro- ja makrostruktuuri seos oli keskmise tugevusega ning statistiliselt oluline ($\rho = 0.359$, $p < 0.05$). Tabelites 2 ja 3 on toodud eraldi välja KK ja SKAP laste jutustuste kategooriate vahelised seosed. Valdavas osas olid mõlemas lastegrupis kategooriate vahel keskmise või nõrga tugevusega positiivsed seosed.

KK laste jutustustes ilmnis statistiliselt oluline tugev seos makrostruktuuri komponentidest vaid konflikti/lahenduse ja teema vahel, statistiliselt oluline keskmise tugevusega seos oli kokkuvõtte ja sissejuhatuse vahel. Mikrostruktuuri komponendid ei olnud statistiliselt oluliselt omavahel seotud. Makro- ja mikrotasandi komponentidest esines keskmise tugevusega statistiliselt oluline seos viitamise ja sissejuhatuse, viitamise ja kokkuvõtte ning viitamise ja teema kategooriate vahel.

Tabel 2. *KK laste jutustuste kategooriate vahelised seosed*

	Sissejuh.	Konf./lah.	Kokkuvõte	Teema	Viitamine	Sidusus
Sissejuh.						
Konf./lah.	0.275					
Kokkuvõte	0.580*	0.152				
Teema	0.427	0.881*	0.290			
Viitamine	0.692*	0.338	0.589*	0.601*		
Sidusus	0.213	0.044	0.115	0.220	0.118	
Gram.	0.676	0.056	0.450	0.169	0.450	0.271

Märkus. Siin ja edaspidi $\rho < 0.3$ – väga nõrk, olematu seos; $0.3 < \rho < 0.7$ – keskmise tugevusega seos; $\rho > 0.7$ – tugev seos; * - statistiline olulisus ($p < 0.05$)

SKAP laste jutustustes ilmnes statistiliselt oluline keskmise tugevusega seos makrostruktuuri komponentidest teema ja kokkuvõtte ning teema ja konflikti/lahenduse vahel; mikrostruktuuri komponendid ei olnud statistiliselt oluliselt omavahel seotud. Makro- ja mikrotasandi komponentidest esines keskmise tugevusega statistiliselt oluline seos sissejuhatuse ja sidususe, konflikti/lahenduse ja grammatika, konflikti/lahenduse ja teema ning teema ja viitamise ning teema ja grammatilise õigususe kategooriate vahel.

Tabel 3. *SKAP laste jutustuste kategooriate vahelised seosed*

	Sissejuh.	Konf./lah.	Kokkuvõte	Teema	Viitamine	Sidusus
Sissejuh.						
Konf./lah.	0.171					
Kokkuvõte	-0.146	0.353				
Teema	0.248	0.695*	0.526*			
Viitamine	0.185	0.308	0.088	0.570*		
Sidusus	0.631*	-0.074	-0.379	0.057	0.302	
Gram.	0.246	0.522*	0.468	0.679*	0.216	0.195

Arutelu

Käesoleva töö eesmärgiks oli selgitada 5-7-aastaste eakohase arenguga suksessiivsete kakskeelsete ning spetsiifilise kõnearengupuudega ükskeelsete laste tekstiloome oskuste tase „Palliloo“ pildiseeria järgi jutustades. Töös uuriti 15 spetsiifilise kõnearengupuudega ükskeelse lapse (SKAP) ja 15 eakohase arenguga suksessiivse kakskeelse lapse (KK) narratiive. Jutustusi analüüsiti Narratiivi Hindamiskaala (NHS) alusel. Töös analüüsiti NHS järgi jutustuste nelja makrostruktuuri kategooriat (sissejuhatus, konflikt ja lahendus, kokkuvõte, teemakohasus) ning kolme mikrostruktuuri kategooriat (viitamine, sidusus, grammatiline õigsus). SKAP ja KK laste jutustusi võrreldi igas kategoorias.

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, millisel tasemel on KK ja SKAP laste jutustused makrostruktuuri tunnuste alusel. Sissejuhatus kategoorias olid tugevamad KK lapsed, kelle jutustustest pea pooled said arenenud taseme hinnangu, seega oli narratiivides välja toodud sündmuse aeg või koht ning kõik tegelased ja tegevus. SKAP laste narratiivid jaotusid vastavalt areneva ja arenemata taseme vahel, mis näitab, et sissejuhatus oli välja jäetud olulist taustainfot või sissejuhatus oli üldse puudu. SKAP laste tulemused langevad kokku Botting'i (2002) väitega, et SKAP lastel on loo taustaelementide ja tegelaste väljatoomisega probleeme. Ka Terasmaa (2011) on märkinud, et SKAP laste narratiivides esineb sissejuhatus võrreldes eakohase kõnearenguga lastega oluliselt vähem. Tulemused on sarnased ka Mäesaare (2010) tulemustega, kes leidis, et sissejuhatus on SKAP lastel valdavalt areneval tasemel. KK laste jutustuste tulemused ei kinnitanud Kuuseoja (2008) uuringu tulemusi, kes leidis, et võrreldes eakohase arenguga ükskeelsete lastega on KK laste nõrgimaks osaks sissejuhatus väljendamine. Käesolevas uurimuses olid KK lapsed kõige edukamad just sissejuhatus kategooria väljendamises. Konflikti ja lahenduse kategoorias jagunesid hinnangud mõlema grupi jutustustele suhteliselt võrdselt arenenud, areneva ja arenemata hinnangute vahel. Veidike suurem osa mõlema uuritud grupi laste jutustustest oli arenenud tasemel. Seega oli jutustustes olemas nii algatav sündmus, tegevus kui ka lahendus. Tulemused on osaliselt kooskõlas Soodla ja Kikase (2010) uurimusega, mille tulemused näitasid, et nii ükskeelsed eakohase arenguga kui SKAP lapsed on võimelised moodustama terviklikke narratiive, milles on olemas algatav sündmus, reaktsioon ning tagajärg. Samas on tulemused aga erinevad Mäesaare (2010) väitest, et SKAP laste narratiivid on konflikti ja lahenduse kategoorias kindlalt areneval tasemel ning neil võib esineda probleeme sündmuste loogilises järjekorras esitamisega. Vastupidine oli ka Kuuseoja (2008) tulemus, kes võrdles KK ja ükskeelseid lapsi ning leidis, et KK lastel on raskusi käivitava sündmuse, tegevuse ja

sündmuse otsese tulemuse välja toomisega. Siiski ei saa väita, et käesolev töö lükkas Mäesaare (2010) ja Kuuseoja (2008) väited täiesti ümber, sest kuigi pea pooled SKAP laste jutustustest said arenenud taseme hinnangu, kvalifitseerus siiski ka oluline osa SKAP laste jutustusi nii arenevale kui arenemata tasemele. Nendel tasemetel on jutustuse sündmusest mõni oluline osa puudu, eksitud on sisuliselt või sündmuste käik on esitatud vales järjekorras. Eelviimane makrostruktuuri kategooria, mida analüüsiti, oli kokkuvõtte. Nii SKAP kui KK laste jutustused olid selles kategoorias valdavas enamuses areneval tasemel, seega olid narratiivid lõpetatud ühe tegelase reaktsioonide või tegevuse mainimisega või viidati tulemusele, mis oli otseselt pildil näha. Saadud tulemus oli sarnane Mäesaare (2010) analüüsi tulemusega, kus SKAP laste loodud jutud said kokkuvõtte osas arenenud või areneva taseme hinnanguid. Sarnasuse KK laste kokkuvõtte osas võib leida ka Uibo (2013) tööga, kus KK laste narratiivid said kokkuvõtte kategoorias samuti valdavalt areneva taseme hinnanguid. Viimane uuritud makrostruktuuri kategooria oli teemakohasus. KK laste narratiivid jaotusid arenenud ja arenemata hinnangu vahel, samas kui SKAP laste jutustused jaotusid areneva ja arenemata hinnangu vahel. Soodla ja Kikas (2010) on järeldanud, et SKAP lapsed on võimelised moodustama terviklikke narratiive. Ka Terasmaa (2011) väidab, et SKAP laste narratiivides eristub üldjuhul oluline ebaolulisest ning jutustusi võib kvalifitseerida teemakohaseks. Käesoleva töö tulemused ei kinnita eelnevate uuringute tulemusi. SKAP laste narratiivid olid valdavalt teemakohased, kuid teemaarendus oli vähedetailne või sisaldas ebaolulist infot. Paljude SKAP laste narratiivide puhul oli tegemist lihtsalt piltide kommenteerimise ja kirjeldamisega. KK laste tulemused kattuvad osaliselt Kuuseoja (2008) tulemustega, et KK laste jutustused ei ole nii terviklikud kui ükskeelsetel lastel. Siiski on oluline välja tuua, et väga suur osa KK lastest olid võimelised teemakohasuse kategoorias looma arenenud taseme jutustuse, mis näitab, et nende narratiivid olid teemakohased, loogilised ning sobivas järjekorras üles ehitatud.

Teise uurimusküsimusega sooviti teada, millisel tasemel on KK ja SKAP laste jutustused mikrostruktuuri tasandil. Esimeses uuritud kategoorias ehk viitamises sai valdav enamuse nii SKAP kui KK laste narratiive areneva taseme hinnangu, mis näitab, et viitamine ei olnud alati selge ja järjekindel või samaviitelisi sõnu ei kasutatud üldse. Sellised tulemused langevad kokku Uibo (2013) omadega, kelle lõputöös said kakskeelsed lapsed viitamise kategoorias valdavalt areneva taseme hinnanguid. Ka SKAP laste tulemus oli sarnane kirjanduses märgituga. Norbury ja Bishop (2003) on väitnud, et alakõnega lapsed kasutavad võrreldes eakohase kõnearenguga lastega vähem asesõnu, nende viitesuhete võrgustik ei ole alati ühemõtteliselt arusaadav ning tihti on vaja piltide abi, et mõista, kellest või millest on

jutt. Järgnevalt analüüsiti mikrostruktuuri kategooriatest sidusust. Sidususe kategoorias sai kolmveerand SKAP laste jutustustest arenemata hinnangu, KK omadest sai aga suurem enamus ehk pool areneva taseme hinnangu. SKAP laste tulemus näitab, et nad ei kasuta sidendeid lausungite ühendamiseks, kasutavad ainult üht tüüpi sidendeid või eksivad nende kasutamises üksikutel kordadel. See leid toetas teoreetilises osas välja toodud seisukohti, et SKAP lapsed kasutavad sidususe vahendeid üldiselt vähe, need on kasutusel väga stereotüüpselt või neid ei kasutata üldse (Ripich, Griffith, 1998; Teiter, 2010; Terasmaa, 2011). KK laste jutustuste sidususe arenev tase näitab, et sidususe vahendeid kasutatakse, kuid valdavalt stereotüüpselt. See tulemus langeb kokku ka Kuuseoja (2008) ja Vibergi (2001) väitega, et kakskeelsed lapsed kasutavad sidususe vahendeid vähe ning nende hulk ei ole eriti varieeruv. Samuti sai valdav osa KK laste jutustustest areneva taseme hinnangu Uibo (2013) lõputöös. Viimane analüüsitud mikrostruktuuri kategooria oli grammatiline õigsus. Siin olid KK laste jutustused valdavalt areneval tasemel, samas SKAP laste narratiivid jagunesid suuremas osas areneva ja arenemata taseme vahel. Areneva taseme grammatika näitab, et ülekaalus on liht- ja ahellausungid ning esineb ka üksikuid agrammatisme. Arenemata taseme hinnang viitab aga sellele, et jutustuses kasutati valdavalt baaslausungeid ning esines ka mitmeid agrammatilisi lausungeid. SKAP laste tulemused kinnitasid kirjanduses leitud. Nimel iseloomustab SKAP laste jutustusi suur grammatikavigade hulk (Botting, 2002; Norbury, Bishop, 2003; Scott, Windsor, 2000; Suurküla, Otto, 2008). SKAP lapsed kasutavad ka vähem erinevad lausestruktuure ning narratiivides on domineeriv lihtlausung (Norbury, Bishop, 2003; Reilly et al., 2004; Teiter, 2010). Ka KK laste tulemus kinnitas teoreetilises osas välja toodud seisukohti. Nii Aidulo (2007) kui Kuuseoja (2008) leidsid KK ja eakohase kõnearenguga ükskeelsete laste võrdluses, et KK laste narratiivides sisaldub rohkem grammatikavigu. Aidulo (2007) mainis ka, et lauseloomes kasutavad lapsed lühikesi ja elliptilisi lausungeid ning võrreldes ükskeelsete lastega on nende narratiivides kasutusel vähem liitlausungeid.

Kolmanda uurimusküsimusega sooviti teada, kas ja kuidas seostuvad narratiivide mikro- ja makrostruktuuri tasandi tulemused uuritavatel lastegruppidel. SKAP laste tulemused näitasid mikro- ja makrostruktuuri vahel madalat positiivset korrelatsiooni, samas kui KK laste mikro- ja makrostruktuuri tulemused olid seotud keskmise tugevusega statistiliselt olulise positiivse korrelatsiooniga. Üksikkategooriate lõikes tuli enam statistilise olulisusega seoseid välja SKAP laste narratiivide kategooriate vahel, samas ainus statistiliselt oluline tugev korrelatsioon esines KK laste kategooriaid analüüsides: seda teema ning konflikti/lahenduse kategooriates. Eelpoolmainitu põhjal võib KK laste makro- ja

mikrostruktuuri üldtulemuse vaheliste seoste kohta väita, et mida terviklikum oli KK laste jutustuste makrostruktuur, seda sidusam ja arenenum oli ka nende mikrostruktuur.

Tulenevalt varasematest uurimustest ja kirjandusest püstitati tööle hüpotees – kakskeelsete eakohase kõnearenguga ja ükskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega laste tekstiloomete oskuste tase on sarnane nii mikro- kui makrostruktuuri tasandil. Kokkuvõtvalt võib öelda, et püstitatud hüpotees KK ja SKAP narratiivide sarnasusest sai osalise tõestuse. Mõlema uuritud lastegrupi makrostruktuuri tulemused olid kõikide uuritud kategooriate lõikes suhteliselt sarnased ning Mann-Whitney U-testi järgi statistiliselt olulist erinevust makrostruktuuri üldtulemuste ning kategooriate lõikes eraldi ei esinenud. Makrostruktuuri tulemuste tõlgendamisel oli üsna keeruline leida tendentse ühe või teise lastegrupi kasuks, samuti oli keeruline määratleda, mis tasemele valdavam enamuse ühe või teise lasterühma narratiive langes, kuna makrostruktuuri tulemused jaotusid hindamisskaalal üsna võrdselt. Statistiliselt oluline erinevus tuli välja KK ja SKAP laste narratiivide mikrostruktuuri üldtulemustes ning eraldi mikrostruktuuri komponentidest sidususe kategoorias. Kuigi kategooriate lõikes olid tulemused üpris sarnased, olid kõigis uuritud kategooriates kakskeelsete laste tulemused vähesel määral siiski paremad kui SKAP lastel.

Käesoleva uurimustöö väärtus seisneb infos, mida see annab nii kakskeelsete kui spetsiifilise kõnearengupuudega laste tekstiloomete kohta. Kuna mõlema lastegrupi narratiive on vähe uuritud, on oluline koguda mitmekülgset infot nende oskustest. Samuti annab SKAP ja KK laste narratiivide võrdlemine olulisi teadmisi nende narratiivi loome sarnasuste-erinevuste kohta, mida on hiljem võimalik kasutada logopeediliste diagnostikavahendite väljatöötamiseks, mis omakorda hõlbustavad kakskeelsetel lastel kõnepuute diagnoosimist. Käesoleva töö tulemusi tuleb siiski tõlgendada teatud mööndustega, sest tulemused võivad olla tingitud erinevatest teguritest. Esiteks on valimi suurus üldistuste tegemiseks liialt väike. Seega oleks oluline edaspidistes uuringutes kasutada kindlasti suuremat valimit. Samuti võib laste jutustamisoskus olla sõltuv mitmetest välistest faktoritest nagu kodus ja lasteaias tehtav arendustöö ning üldine keeleline keskkond, kus laps oma aega veedab. Arutleda võib ka selle üle, kas töö autor suutis uuritud lapsi piisavalt motiveerida, et nad jutustaksid parima loo, milleks nad suutelised on või mitte. Tulemuste usaldusväärsuse tagamiseks võiks kõik narratiivid olla hinnatud mitme inimese poolt. Edaspidistes uuringutes peaks SKAP laste puhul pöörama tähelepanu sellele, kui palju arendustööd on logopeed lapsega jutustamisega teinud. KK lapsi võiks aga uurida paralleelselt mõlemas nende kasutatavas keeles.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt 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

- Aidulo, L. (2007). *5-6-aastaste eesti-vene kakskeelsete laste tekstilooime: olupildi järgi jutustamine*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Akinci, M.-A., Jisa, H., Kern, S. (2001). Influence of L1 Turkish on L2 French narratives. L. Verhoeven, & S. Strömquist (Toim), *Narrative Development in a Multilingual context* (lk 189-208). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1-21.
- Butler, G. B., & Hakuta, K. (2006). Bilingualism and Second Language Acquisition. T. K. Bhatia, & W. C. Ritchie (Toim), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 114-145). UK: Blackwell Publishing.
- Clark, H. H. (1996). Discourse in production. M. A. Gernsbacher (Toim), *Handbook of Psycholinguistics*. (pp. 985-1022). San Diego etc.: Academic Press.
- van Dijk, T. A., Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Epstein, S. A., Philips, J. (2009). Storytelling skills of children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 25, 285-300.
- Fiestas, C. E., Peña, E. D. (2004). Narrative Discourse in Bilingual Children: Language and Task Effects. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*. 35, 155-168.
- Gutierrez-Clellen, V. F. (2002). Narratives in Two Languages: Assessing Performance of Bilingual Children. *Linguistics and Education*, 13, 175-197.
- Karlep, K. (1997). Eesti vajab kõnepuute ühtset logopeedia-klassifikatsiooni. *Eripedagoogika: Logopeedia ja emakeel*, 4-15.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). Kõnearendus. Emakeele abiõpe II. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlsson, F. (2002). *Üldkeeleteadus*. Tallinn: Pakett.
- Kasik, R. (2007). *Sissejuhatus tekstiõpetusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

- Kupersmitt, J., Berman, R. A. (2001). Linguistic features of Spanish-Hebrew children's narratives. L. Verhoeven, & S. Strömquist (Toim), *Narrative Development in a Multilingual context* (pp. 277-318). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kuuseoja, M. (2008). *Kuueaastaste kakskeelsete koolieelikute tekstloome: jutustuste terviklikkus ja sidusus*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Kõrgesaar, J. (2002). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Liles, B.Z., (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, 415-426.
- Liles, B.Z., Duffy, R. J. Merrit, D. D., Purcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 415-425.
- Leinonen, E., Letts, C., Smith, B. R. (2002). Narratives and story telling. *Children's Pragmatic Communication Difficulties* (pp. 92-125). London, Philadelphia: Whurr.
- Leonard, L. B., (200). *Children with specific language impairment*. MIT press.
- Lindström, L. (2000). Narratiiv ja selle sõnajärg. *Keel ja kirjandus*, 3, 190-200.
- McLaughlin, B. (1978). *Second-Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meisel, J. M. (2006). The Bilingual Child. T. K. Bhatia, & W. C. Ritchie (Toim), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 91-113). UK: Blackwell Publishing.
- Mäesaar, K. (2010). *Narratiivi loome oskused 5-6 aastastel lastel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Nelson, K. (1996). Emergence of the Storied Mind. *Language in Cognitive Development* (pp. 183-219). New York: Cambridge University Press.
- Norbury, C. F., Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 287-313.
- Osula, K. (s.a.). *Andmeanalüüs: statistiline andmestik ja kirjeldav statistika*. Külastatud aadressil <http://www.tlu.ee/~kairio/failid/konspekt2.pdf>
- Padrik, M. (2006). Milles seisneb kõnearengu puude spetsiifilisus? *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel*, 26, 13-20.

- Padrik, M., Hallap, M. (2008). Keel ja kõne: kuulamine ja kõnelemine, lugemine ja kirjutamine. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 276-301). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Paradis; J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31, 227-252.
- Pearson, B. Z. (2009). Children with two language. E. L. Bavin (Toim), *The Cambridge Handbook of Child Language* (pp. 379-398). Cambridge: Cambridge University Press.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U., Wulfeck, B. (2004). „Frog, where are you?“ Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88, 229-247.
- Ripich, D. N., Griffith, P. L. (1988). Narrative Abilities of Children with Learning Disabilities and Nondisabled Children: Story Structure, Cohesion, and Propositions. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 165-173.
- Scott, C. M., Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*?, 43, 324-339.
- Shapiro, L.R., Hudson, J.A. (1991). Tell Me a Make-Believe Story: Coherence and Cohesion in Young Children's picture-Elicited Narratives. *Developmental Psychology*, 27, 960-974.
- Shrubshall, P. (1997). Narrative, argument and literacy: A comparative study of the narrative discourse development of monolingual and bilingual 5-10-year-old learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18, 402-421.
- Soodla, P., Kikas, E., (2010). Macrostructure in the Narratives of Estonian Children With Typical Development and Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Reserach*, 53, 1321-1333.
- Soodla, P., Kikas, E., Pajusalu, R., Adamka, A., Parm, S. (2010). Vahendamata ja Vahendatud Narratiiv Laste Kõnearengu Hindamisel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat*, 6, 277-296.
- Stein, N. L., Glenn, C. G. (1979). An analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In R.O. Freedle (Ed). *New Directions in Discourse Processing. Advances in Discourse Processes*, Vol. 2. Norwood, NJ.: Ablex Publishing Corporation, 53-119.

- Suurküla, A., Otto, E. (2008). Lasteaialaps ja alakõne. Vahar, K. (Toim), *Lasteaialapse kõne – hääldusraskused, kõnetakistused, alakõne*. Tallinn: Trükikoda Iloprint.
- Teiter, T. (2010). *5-6- aastaste laste vahendatud ja vahendamata jutustuste mikrostruktuur*. Magistritöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduste Instituut.
- Terasmaa, M. (2011). *Alakõnega 1. klassi õpilaste narratiivi loome oskused*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Uibo, E. (2013). *Simultaansete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus „Palliloo“ pildiseeria alusel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Viberg, Å. (2001). Age-related and L2-related features in bilingual narrative development in Sweden. L. Verhoeven, & S. Strömqvist (Toim), *Narrative Development in a Multilingual context* (pp. 87-128). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Lisad

Lisa 1. Pildiseeriad

Pallilugu



Lumememelugu



Lisa 2. Näidisjutustus

Lumememmelugu

Oli ilus talvepäev. Päike paistis ja maad kattis valge lumi. Pille ehitas aias vahvat lumememme. Mati tuli ka õue mängima. Ta nägi Pillet ning läks tüdruku juurde. Mati tahtis koos Pillega lumememme teha. Poiss märkas, et lumememmel ei ole veel pead. Seetõttu otsustas ta ka ühe palli veeretada. Mati hakkas innukalt tegutsema. Ta veeretab ja veeretab, kuni pall oli hästi suur. Seejärel tõstis Mati pea lumememme otsa. Pille vaatas seda ehmunult pealt. Tüdruk kartis, et tema lumememm võib katki minna. Ja nii juhtuski. Lumememm vajus lössi. Luud kukkus maha ja nõõbidki pudenesid eest ära. Viimane pall oli tõesti liiga raske. Mati ehmus. Ta ei teadnud, et nii suur pall ei sobi lumememme peaks. Pille nägi, et tema lumememmest ei ole midagi alles jäänud ja lonkis nuttes toa poole. Mati aga jäi kurva näoga aeda seisma. Tal oli kahju, et ta tüdruku lumememme kogemata ära lõhkus.

Lisa 3. Jutustuste hindamiskaala

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 ühe taustaelemendi (nt tegevuse, aga ei nimeta sündmuse aega ega kohta).</p> <p>JA Nimetab kõik loo tegelased.</p>	<p>Alustab juttu ilma sissejuhatuseta: 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 (nt <i>pall kukub vette, pall on vees/nad näevad palli, tüdruk viskas palli vette, tuul viis palli vette</i>).</p> <p>JA/VÕI Tegelaste sisemised reaktsioonid/plaanid (nt <i>üks/mõlemad tegelased tahavad palli kätte saada, tüdruk mõtleb, kuidas palli kätte saada</i>,</p>	<p>Konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud, kuid kirjeldatud osaliselt.</p> <p>Toob välja algatava sündmuse ja lahenduse (nt <i>Pall kukus vette. Kutsu tõi ära</i>).</p> <p>Selgelt ei eristu tegevus ja lahendus.</p>	<p>Ei too välja konflikti ja lahendust.</p> <p>VÕI Esitab sündmuste käigu vales järjekorras.</p> <p>VÕI Eksib sisuliselt (nt <i>tüdruk annab palli koerale</i>).</p>

	<p>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>		
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 liputab saba, koer ütleb „palun”, „ole lahke”).</p> <p>JA Tüdruku tunded ja/või tegevus (nt tüdruk on õnnelik, rõõmus, tänulik/tüdruk ütleb aitäh, tüdruk võtab palli).</p> <p>JA/VÕI Lõpetab jutu, pakkudes välja omapoolse sobiva lahenduse, mida piltidel ei ole kajastatud (nt nad hakkasid uuesti palli mängima).</p>	<p>Mainib lõpus ainult ühe tegelase reaktsioone või tegevust.</p> <p>VÕI Viitab tulemusele, mis on pildil näha (nt <i>ja siis oli pall maas seal</i>), kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toimunud</p> <p>JA/VÕI Annab verbaalselt märku, et lugu on lõppenud (nt <i>nüüd on lõpp</i>).</p>	<p>Jutul puudub lõpp: laps lõpetab järsku loo, nt katkestab jutustamise ja kuulaja peab ise järelutama, et lugu on lõppenud.</p>
1.2. Teemakohasus ja teema	<p>Kogu esitatud info on teemakohane. Sündmused on loogilises ja sobivas</p>	<p>Valdavalt on jutustus teemakohane. Sündmused on loogiliselt järjestatud,</p>	<p>Jutustuse teemat on raske mõista, kuna põhisündmust</p>

arendamine	<p>järgnevuses.</p> <p>JA Välja on toodud teema seisukohalt olulised detailid.</p> <p>JA Jutustuses ei ole mõttelinki, mis takistaksid kuulajal jutustuse mõistmist.</p>	<p>kuid teemaarendus on vähedetailne.</p> <p>JA</p> <p>Võib olla lisatud ebaolulisi detaile või on rõhutatud vähemolulisi tegevusi/detaile.</p>	<p>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>JA/VÕI Lisatud on üleliigset, teemasse mittepuutuvat infot</p> <p>JA/VÕI Sündmuste käik on ebaloogiline.</p>
II. Jutustuse mikrostruktuur			
1. Viitesuhete võrgustik (viitamine)	<p>Jutus esinev viitesuhete võrgustik on selge ja ühemõtteliselt arusaadav kogu loo vältel.</p> <p>JA Kasutab referendile viitamise võimalusi (asesõnad, sünonüümid, pärisnimed, eri üldistusastmega sõnad) varieeruvalt.</p>	<p>Viitamine ei ole alati selge ja järjekindel: mõnel juhul ei ole piltide toeta võimalik aru saada, kellest või millest on jutt.</p> <p>VÕI Viitamine on selge ja arusaadav, kuid laps ei kasuta samaviitelisi sõnu (nt <i>tüdruk</i> ja <i>koer mängisid palli. tüdruk viskas palli vette. tüdruk ei teadnud, kuidas palli kätte saada.</i>).</p>	<p>Kogu loo vältel pole võimalik aru saada, kellest või millest räägitakse.</p> <p>Liialdab asesõnadega.</p> <p>VÕI Laps ei viita objektidele või tegelastele.</p> <p>Laps ei arvesta kuulajaga, ei teadvusta, et kuulaja ei pruugi aru saada, kellest/millest on jutt.</p>
2. Siduvate vahendite kasutamine	<p>Kasutab erinevaid sidususe vahendeid varieeruvalt: sidendeid nii lausungite kui osalausete ühendamiseks (nt <i>ja, siis, ning, aga, et</i>); koha- ja ajamäärsõnu (nt <i>seal,</i></p>	<p>Kasutab siduvaid vahendeid streereotüüpselt: valdavalt sidendeid <i>ja, siis, ja siis</i> + veel ühte sidendit (nt <i>aga, et</i>) või siduvat vahendit (nt koha-</p>	<p>Ei kasuta sidendeid lausungite ühendamiseks.</p> <p>VÕI Kasutab ainult üht</p>

	<p><i>lõpuks</i>), ellipsit** ehk väljajätet.</p> <p>Vigu sidendite kasutamisel esineb harva.</p>	<p>ja ajamäärsõna või ellipsit) lausungite ühendamiseks.</p> <p>Eksib sidendite kasutamisel üksikutel juhtudel (nt <i>aitas koera sest et hoidis tast kinni</i>).</p>	<p>tüüpi sidendeid (nt <i>siis</i>, määrsõna <i>siin</i>).</p> <p>JA/VÕI Kasutab valet sidendit.</p>
<p>3. Grammatiline õigsus ja keerukus</p>	<p>Jutustuses esinevad nii liht- kui liitlausungid. Lisaks grammatiliselt õigetele lihtlausungitele kasutab ka põimlausekonstruktsioone (nt <i>Kui....., siis.....; Sellepärast, et.....; sest, et</i>), vastandava seosega rindlauseid (<i>aga, kuid</i>).</p> <p>Esinevad üksikud juhuslikud keelelised vääratused, mille laps parandab ise.</p>	<p>Ülekaalus vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid.</p> <p>Esineb üksikuid agrammatisme (nii sõnavormi kui süntaktilisi vigu).</p>	<p>Ülekaalus baaslausungid.</p> <p>Esinevad mitmed agrammatilised lausungid: elliptilised lausungid**, millest puudub üks või mitu lauseliiget; agrammatilised baas- ja vähelaiendatud lihtlauseid, ahellaused.</p> <p>Esinevad sõnavormivead.</p>

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Marju Lahtein (sünnikuupäev: 19.06.1990)

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Kakskeelsete ja kõnepuudega koolieelikute jutustamisoskus „Palliloo“ pildiseeria alusel“, mille juhendaja on Merit Hallap

reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'is kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

1. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
2. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 14.05.2014