

TARTU ÜLIKOOL
SOTSIAAL- JA HARIDUSTEADUSKOND
ERIPEDAGOOGIKA OSAKOND

Kadri Perk

SENSOORSE ALAALIA AVALDUMINE EESTI KEELES: JUHTUMIKIRJELDUS

Magistritöö

Läbiv peakiri: spetsiifilise kõnearengupuude avaldumine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Marika Padrik (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: Marika Padrik (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Osakonnas registreeritud

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2011

Sisukord

Kokkuvõte	5
Abstract.....	6
Sensoorse alaalia avaldumine eesti keeles: juhtumikirjeldus	7
<i>Spetsiifiline kõnearengupuue</i>	7
<i>Klassifikatsioonid ja terminoloogia</i>	8
<i>Levik ja tekkepõhjused</i>	11
<i>Sensoorse alaaliaga laste kõne</i>	12
<i>Mis on pragmaatika ning millest sõltub pragmaatiline võimekus?</i>	12
<i>Mis on semantika ning millest sõltub semantiline võimekus?</i>	14
<i>Missuguseid probleeme võib sensoorse alaaliaga laste kõnes esineda?</i>	16
<i>Semantika</i>	16
<i>Pragmaatika</i>	16
<i>Kõne mõistmine</i>	17
<i>Probleemid teistes kõnevaldkondades</i>	18
<i>Pragmaatilise keelepuude ja autismi diferentsiaaldiagnostika</i>	19
<i>Autistlike joontega laste kõne</i>	20
<i>Miks valida üksikjuhtumi analüüs sensoorse alaalia uurimiseks?</i>	22
Meetod.....	24
<i>Katseisik</i>	24
<i>Mõõtvahendid</i>	24
<i>Protseduur</i>	24
Tulemused	26
<i>Katseisiku arengulugu ja taustainformatsioon</i>	26
<i>Lapse sotsiaalne ja tunnetustegevuse areng</i>	26
<i>Lapse kõne areng lapsevanema ja logopeedide hinnangul</i>	27
<i>Logopeedilise töö tulemuslikkus</i>	28
<i>Karli arenguloo tõlgendus</i>	28
<i>Foneemikuulmine</i>	30
<i>Häädamine</i>	31
<i>Verbaalne mälu</i>	31
<i>Sõnavara</i>	32
<i>Üldnimetused</i>	32
<i>Liht- ja liitsõnade mõistmine ja nimetamine</i>	34
<i>Grammatika</i>	35
<i>Süntaksi</i>	35
<i>Lauseloome</i>	36
<i>Morfoloogia</i>	38
<i>Sidus kõne</i>	38
<i>Spontaanse kõne</i>	38
<i>Iseseisva jutustamise</i>	42
<i>Ümberjutustamise</i>	43

<i>Teksti mõistmine pildiseeriale toetudes</i>	44
Arutelu	45
Järeldused	56
<i>Kõnearendustöö eesmärgid</i>	56
<i>Hääldamine</i>	56
<i>Foneemikuulmine</i>	56
<i>Verbaalne mälu</i>	57
<i>Sõnavara</i>	58
<i>Morfoloogia</i>	60
<i>Süntaks</i>	61
<i>Sidus kõne (teksti mõistmine ja loome)</i>	63
<i>Pragmaatilised oskused</i>	65
Tänu sõnad.....	68
Kasutatud kirjandus	69
Lisa 1	75
Lisa 2	85
Lisa 3	86
Lisa 4	87
Lisa 5	88
Lisa 6	89
Lisa 7	90
Lisa 8	91
Lisa 9	92
Lisa 10	93
Lisa 11	94
Lisa 12	96
Lisa 13	97
Lisa 14	98
Lisa 15	99
Lisa 16	100
Lisa 17	101
Lisa 18	102
Lisa 19	103
Lisa 20	105
Lisa 21	106
Lisa 22	108

Lisa 23	110
Lisa 24	112
Lisa 25	113
Lisa 26	116
Lisa 27	120
Lisa 28	124
Lisa 29	126

Kokkuvõte

Magistritöö eesmärgiks on kirjeldada spetsiifilise kõnearengupuude ühe vormi (Rapin'i ja Allen'i (1983) arenguliste keelepüete klassifikatsiooni järgi semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroomi, kliinilis-pedagoogilise klassifikatsiooni järgi sensoorse alaalia) avaldumist eesti keeles. Käesolevas magistritöös esitatakse 5.8 aastase poisi juhtumianalüüs. Lapse kõne hindamiseks ja kirjeldamiseks kasutati 27 ülesannet erinevates valdkondades, milleks olid foneemikuulmine, verbaalne mälu, sõnavara, süntaks, siduskõne ja spontaanne kõne. Uuriti nii ekspressiivset kui impressiivset kõnet. Saadud andmeid analüüsiti kvalitatiivselt (vigade analüüs ja mehhanismi kirjeldus). Selgus, et nimetatud keelearengupuude puhul on peamiselt kahjustunud semantika ja pragmaatika, piiratud on ka verbaalse töömälu maht. Suured raskused tekivad kõne mõistmisel. Sellele lisanduvad probleemid kõneloomes (sõnavara, morfoloogia, süntaksi ja sidusa kõne osas). Ilmnevad ka kergemad häälde- ja rääkimisraskused. Tulemuste põhjal anti soovitus edasiseks kõnearenduslikuks tööks.

Märksõnad: *spetsiifiline kõnearengupuue, semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroom, sensoorne alaalia, juhtumiuuring.*

Abstract

The aim of this study was to describe one subtype of specific language impairment in Estonian language - semantic-pragmatic deficit syndrome, which was first described by Rapin and Allen (1983). This single-case study represents a 5.7-year old boy Karl. In attempt to assess and describe Karl's language profile, 27 different tasks were used. These tasks covered following fields: auditory perception, verbal short-term memory, lexica, syntax, narration and pragmatics. Both expressive and impressive language were assessed. Skills were described using qualitative (types of mistakes made) measures. The results show that semantics and pragmatics are primarily impaired. Verbal short-term memory capacity is extremely limited. Problems occur while comprehending meaning of words, sentences and text. Additional problems with speech production (lexica, morphology, syntax and narration) appear. As an outcome of the present paper recommendations for speech therapist are given.

Key words: *semantic-pragmatic deficit syndrome, pragmatic language impairment, receptive language disorder, mixed receptive-expressive language disorder, single-case study.*

Sensoorse alaalia avaldumine eesti keeles: juhtumikirjeldus

Sensoorse alaaliaga lapse uurimiseks on mitu põhjust. Esiteks, Van Daal, Verhoeven ja Balkom (2004) märgivad, et peamiselt on uuritud inglise keelt kõnelevate arenguliste keelepüuetega laste kõnet. Puudub ülevaade nende laste keelelistest tugevustest ja nõrkustest teistes keeltes. Aastakümneid on uurijad proovinud luua ühtset klassifikatsiooni, mis aitaks neid lapsi kõneprofiilide järgi alltüüpideks jagada. Seni on uurijate töö vähe vilja kandnud. Erinevat keelt kõnelevate arenguliste keelepüuetega laste kohta täpsemate uurimuste olemasolu korral saaks siiani loodud klassifikatsioone täpsustada või muuta. Teiseks, Eesti logopeedidel puuduvad täpsed teadmised spetsiifilise kõnearengupuude ühe vormi, sensoorse alaalia avaldumisest. Seni on teadmisi saadud küll vene- ja ingliskeelsest kirjandusest, kuid sensoorse alaaliaga eesti laste kõnet täpsemalt kirjeldatud pole. Uurimiseks on ka kolmas põhjus – kui on välja töötatud uurimisülesanded ning läbi viidud pilootuuring, saab edaspidi taolist uurimust läbi viia suurema arvu lastega, mis võimaldaks teha üldistusi nende laste kõne kohta.

Spetsiifiline kõnearengupuue

Spetsiifiline kõnearengupuue (SKAP) on arenguline häire, mida diagnoositakse, kui lapse kõne tase on võrreldes teiste arenguvaldkondadega ebaproportsionaalselt madal ning kõne arengu mahajäämusele ei leita väliselt avalduvat põhjust (Bishop, Hayou-Thomas, 2007).

Bishop (2006) toob välja SKAP diagnoosimiseks vajalikud kriteeriumid:

- Lapse keeleline võimekus ei vasta tema kronoloogilisele vanusele ega IQ tasemele.
- Mitteverbaalne IQ ja mittekeelised arengu aspektid jäävad normi piiridesse.
- Keelelised raskused pole põhjustatud kuulmislangusest, artikulatsiooniaparaadi füüsilisest anomaaliast ega puudulikust arengukeskkonnast.
- Keelelised probleemid ei tulene lokaalsest ajukahjustusest.

Spetsiifilise kõnearengu puudega laste rühm on väga heterogeenne (Bishop, 1998), st. igal indiviidil on väga erinev kõneprofiil. Seetõttu on uurijatel olnud raskusi nende laste alltüüpidesse jagamise, ühtse klassifikatsiooni ja terminoloogia kasutusele võtmisega. Järgnevas peatükis käsitletakse erinevaid klassifikatsioone, termineid ja

diagnostilisi juhiseid, andmaks ülevaadet, kuidas erinevad autorid SKAP-d ning selle alltüüpe nimetavad ja käsitlevad.

Klassifikatsioonid ja terminoloogia

Eestis kasutatakse logopeedide hulgas kõige enam kliinilis-pedagoogilist kõnepuute klassifikatsiooni, milles kasutatakse SKAP asemel terminit alaalia. Alaalia kuulub eelpool nimetatud klassifikatsiooni järgi suulise kõne puute hulka kuuluvate süsteemsete ehk polümorfsete kõnepuute alla. Termin alaalia tähistab esmast alakõnet. Kahjustatud on semantika ning kõik keeletasandid (sõnavara, grammatika, foneetika ja fonoloogia). Alaalia puhul eristatakse mootorset ja sensoorset alaaliat (Karlep, 1997). Käesolev töö keskendub alaalia sensoorse vormi kirjeldamisele.

Eestis kasutatakse ka ICD-10 (RHK-10) klassifikatsiooni, mis kirjeldab SKAP-d kõne ja keele spetsiifiliste arenguhäirete peatükis. Sensoorne alaalia kuulub selles peatükis retseptiivse kõne häirete alla. Diagnostiliste juhiste järgi kuuluvad retseptiivse kõne häirete alla kõne arengu spetsiifilised häired, mille puhul lapse arusaamine keelelistest konstruktsioonidest on puudulikum tema eale vastavast tasemest. Oluline on, et peaaegu kõigil neil juhtudel on ka ekspressiivne kõne puudulik. Märgitakse, et häiritud võib olla ka hääldamine (World Health Organization, 1992).

DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000) klassifikatsioon käsitleb SKAP-d peatükis, milles käsitletakse esmakordselt väikelapse-, lapse- või noorukieas diagnoositavaid häireid. SKAP jaguneb selles ekspressiivseks ja segunenud retseptiivseks-ekspressiivseks vormiks. Käesolevas töös kirjeldatavat keelepuet käsitletakse segunenud retseptiivse-ekspressiivse kõne häirena. DSM-IV-TR on andnud selle alltüübi diagnoosimiseks täpsemad juhised kui RHK-10. Mainitakse, et nimetatud alltüübi laste retseptiivse ja ekspressiivse kõne tase on oluliselt madalam, kui nende mitteverbaalne võimekus. Neil lastel esineb probleeme sõnade, lausete või teatud sõnaliikide mõistmisel (näiteks ruumisuhteid väljendavad sõnad). Samuti takistavad keelelised raskused nende laste akadeemilisi või tegevusalaseid saavutusi ning sotsiaalset kommunikatsiooni. Oluline on välistada pervasiivsete arenguhäirete sümptomid. Eelpool mainitud sümptomitele kõnes lisanduvad kõik need, mis käivad ekspressiivse kõnepuude kohta (American Psychiatric Association, 2000). Eelpool mainitud kriteeriumid kattuvad suure osas Bishop'i (2006) omadega:

- Laps hakkab hilja kõnelema, esimesed sõnad ei pruugi kõnesse tulla enne 2. eluaastat.
- Laps kasutab sõnade asemel häälightsusi või silpe ning seda vahel ka eelkoolieas.
- Lapse kõnes esineb agrammatisme ning sõnavara (nii aktiivne kui passiivne) on piiratud.
- Lapse verbaalne lühimälu on nõrk (see ilmneb sõnade ja lausete järelkordamise ülesannetes).
- Esinevad raskused kõne mõistmisel, eriti kui kõneleja räägib kiiresti. See ei avaldu igapäevasuhtes ja olmekõnes, vaid juhtudel, kui mõistmine ei saa toetuda situatsioonile ja sõnatähendustele, vaid vajalik on ka grammatiliste seoste mõistmine.

Nii ICD-10 (World Health Organization, 1992) kui DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000) puhul on tegemist väga üldistatud klassifikatsioonidega, mille järgi diagnoosimisel on oluline määrata, kas probleemid kõnes on pigem ekspressiivset ja/või retseptiivset laadi. Traditsiooniline SKAP retseptiivse ja ekspressiivse vormi eristamine ei ole piisav, kuna raske on tõmmata selget piiri nende kahe vahele. Juhul, kui on tarvis retseptiivset ja ekspressiivset vormi eristada, tuleks tähelepanu suunata just kõne mõistmise või väljendamisraskuste määrale. Tuleb selgeks teha, mis on peamine (Bishop, 1997).

Kuna kahe vormi eristamisest vahel ei piisa, leidub klassifikatsioone, milles jaotatakse SKAP-ga lapsi rohkemateks alltüüpideks. Rapin ja Allen (1983) jaotasid arengulised keelepuuded kuueks alltüübiks, millest kõne mõistmise raskused ilmnevad kahe puhul:

- **Verbaal-auditiivne agnoosia/sõnakurtus (*verbal auditory agnosia/ word deafness*)**. Esineb võimetus mõista kõnet ja žeste. Kõnetajumise (foneemikuulmise) võime puudulikkuse tõttu kannatab ka kõneloome. Kõne puudub või on halvasti artikuleeritud.
- **Semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroom (*semantic-pragmatic deficit syndrome*)**. Lapse kõne on voolav, ta artikuleerib õigesti ning kasutab korrektseid lausungeid. Kõne ei vasta situatsioonile. Esineda võib eholaaliat või päheõpitud väljendeid. Laps võib pidevalt lobiseda või kasutada keelt, seda tegelikult mõistmata. Esineb probleeme vooruvahetuse ja teema säilitamisega vestluse käigus.

Aastakümneid on üritatud luua ühtset klassifikatsiooni, kuid see pole õnnestunud. Ebaedul on mitmeid põhjusi. Bishop (1997a) toob neist välja mõned:

- Kõne mõistmise raskused esinevad enamusel SKAP-ga lastel, kui neid on õigete vahenditega testitud.
- Kõne mõistmise raskused põhjustavad mitmeid probleeme, mis väljenduvad kõnes väga erinevalt.
- SKAP vorm ning laste kõnelised oskused võivad vanuse kasvades muutuda.

Tuleb lisada, et nende laste kõne valdkondade areng on ebaproportsionaalne ning ühe valdkonna areng on samas vanuses laste puhul erineval tasemel. Lapsed võivad sealjuures liikuda ühest alltüübist teise (Van Daal, Verhoeven ja Balkom, 2004). Lisaks sellele on ühtse klassifikatsiooni loomine on olnud raske, kuna SKAP-ga laste rühm on heterogeenne ning puuduvad head ja kõiki kõne valdkondi katvad uurimismaterjalid (enamus neist uurivad kõneloomet). Hetkel puuduvad head ja objektiivset hindamist võimaldavad materjalid pragmaatiliste oskuste uurimiseks.

Üksmeelele pole uurijad jõudnud ka terminoloogias. Andersen-Wood ja Rae-Smith (1997) loetlevad termineid, mida võib semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroomi (Rapin'i ja Allen'i (1983) järgi) tähistamiseks inglisekeelsest kirjandusest leida. Nendeks on: *kõrgema tasandi keelepuue, semantikapuue, pragmaatilised raskused, semantilis-pragmaatiline puue ja pragmaatiline keelepuue*. Bishop (2000), olles varasemalt nõustunud Rapin'i ja Allen'i (1983) poolt kirjeldatud pragmaatkaraskustega laste kohta kasutatava terminiga „semantilis-pragmaatiline keelepuue“, märgib, et neil lastel ei ole alati lisanduvaid grammatika või semantikaprobleeme. Sellest tulenevalt võttis autor kasutusele uue termini „*pragmaatiline keelepuue*“ (*pragmatic language impairment, PLI*).

Viidates asjaolule, et neid lapsi kirjeldati esmakordselt 1983.a., selgub, et ka 27 aasta järel pole leitud täit selgust, kuidas neid lapsi nimetada. Märkimist väärrib, et uurijad pole kindlad, kas kõik eelpool mainitud terminid on sünonüümidena aktsepteeritavad. Segadus terminoloogia osas on tingitud mitmetest vastuseta küsimustest. Nimelt, Coulter'i (1998) sõnul pole kindlaks tehtud, kas termin semantilis-pragmaatiline keelepuue võiks kirjeldada ühte kindlat lastegruppi või erinevaid gruppe kattuvate sümptomitega. Samuti pole teada, kas lastel, kes vastavad semantika-pragmaatikapuude kriteeriumitele, on keeleline, pragmaatiline või sotsiaal-kognitiivne defitsiit. Võimalik, et neid ei saagi üksteisest eristada. Kuna SKAP-ga laste rühm on heterogeenne, on uurijatel tekkinud küsimus, kas keelepuuetega laste rühm, kellel esineb semantika ja pragmaatikaprobleeme,

on homogeenne. Kuni neile küsimustele pole selgeid vastuseid, puudub kasutusel olevate terminite osas üksmeel.

Levik ja tekkepõhjused

Bishop'i ja Rosenbloom'i (1987) kõnepuute klassifikatsiooni järgi kuulub semantilis-pragmaatiline keelepuue ebaselge etioloogiaga kõnepuute hulka. Põhjusi on seostatud geenidega, aju arenguliste iseärasustega, keskkonnaga jne. Tänapäevani pole leitud ühte põhjust, mis selgitaks puuet kõigil sellesse rühma kuuluvatel lastel. Järgnevalt antaksegi ülevaade erinevate uurijate tööst põhjuste väljaselgitamisel.

Bishop'i (2006) järgi on spetsiifilise kõnearengupuude levimus on umbes 7%, kuid samas on see näitaja kõikuv, sõltuvalt diagnostilistest kriteeriumistest ja laste vanusest. Pole teada, kui suur on semantilis-pragmaatilise keelepuudega laste levimus, kuna puuduvad selle SKAP alltüübi täpsed diagnostilised kriteeriumid. SKAP puhul on täheldatud pärilikkuse mõju. Täielikult pole seda siiski kinnitatud, sest üks perekond jagab nii geene kui ka sama keskkonda ning nende mõju eristada on võimatu. Erinevad uuringud on näidanud, et SKAP võib esineda kuni 50% selle puudega vanemate lastest. Arvatakse, et seda põhjustab mutatsioon, mis mõjutab väikest DNA osa, ühe geeni 7. kromosoomi. See geen reguleerib teiste geenide aktiivsust, mis omakorda mõjutab mitmete organite arengut, sh. ajusüsteeme, mis on kõne ja keele vaatepunktist olulised. DSM-IV-TR-i (American Psychiatric Association, 2000) järgi on segunenud retseptiivse-ekspressiivse kõnehäire levimus koolieelikute seas ligikaudu 5% ja kooliealiste laste seas 3%.

Geenide olulisust kinnitab ka Conti-Ramsden'i, Simkin'i ja Pickles'i (2006) uuring, milles leiti, et 35% SKAP diagnoosiga laste sugulastel esineb keelepuudeid või lugemisraskusi. Bishop ja Hayou-Thomas (2007) märgivad, et nelja kaksikutepaari uurimisel leidis tõestust geenide olulisus keelepuute etioloogias. Põhjalike uuringute läbiviimne on aga raskendatud, kuna geenide olulisust võib tõestada vaid ühemunakaksikute puhul, kes on geneetiliselt identsed. Neid paare on raske piisaval arvul ja kindlatele kriteeriumitele vastavalt uuringuks leida.

Kuna ei ole leitud täielikku kattuvust geenimutatsiooni ja SKAP esinemise osas, on uuritud teisigi seoseid. Näiteks Rocha, Cendes, Montenegro, Abramides, Guimares ja Guerreio (2006) uurisid SKAP erinevate vormide (Rapin'i ja Allen'i (1983) klassifikatsiooni järgi) esinemise seost aju iseärasustega. Leiti, et SKAP võib olla seotud kortikaalse kõrvalekaldega Sylviani vao piirkonnas. SKAP ekspressiivse ja retseptiivse vormi puhul paiknesid kõrvalekalded ajustruktuurides pisut erinevalt.

Vähe on aga uuritud alltüüpide tekkepõhjusi ning seda, mis faktorid mõjutavad laste erinevate kõneprofiilide teket. Nickish ja van Kries (2009) uurisid ekspressiivse ja retseptiivse-ekspressiivse kõnearengupuudega (DSM-IV-TR klassifikatsiooni järgi) laste visuaalset ja auditiivset lühimälu, et selgitada välja, kas need faktorid mõjutavad SKAP avaldumist - täpsemalt, kas ja missugused faktorid eristavad kahte SKAP alltüüpi. Nad leidsid, et retseptiivse-ekspressiivse kõnearengupuude korral oli visuaalne lühimälu märgatavalt kehvem kui ekspressiivse puhul. Auditiivse lühimälu osas märgatavaid erinevusi ei leitud. SKAP põhjuseks pole autori arvates üks faktor, vaid neid võib olla mitmeid. Näitena toob ta lisaks lühimälule välja ka erinevate meelte kaudu saadud info töötlemise vähenenud kiiruse ning võime jaotada ressursse informatsiooni töötlemiseks ja salvestamiseks. Ühe faktori defitsiidi kompenseerivad küll teised, kuid kompenseerimine on väga sõltuv piiratud ressurssidest, mis töötlevad üldinfot.

Vaatamata sellele, et palju on otsitud geenide seost keelepuuete olemasoluga, ei saa jätta kõrvale keskkondlikke ja muid tegureid, kuna nende mõju ei tohiks alahinnata. Teadlikkuse tõstmine geneetilise riski olemasolust aitab probleeme kõne arengus varasemalt märgata ning sekkumisega saab kiiremini algust teha (Conti-Ramsden jt., 2006).

Sensoorse alaaliaga laste kõne

Erinevates klassifikatsioonides esitatud kõnemõistmise raskustega seotud puuete kirjeldusi võrreldes selgub, et sensoorse alaaliaga lastele on iseloomulikud probleemid semantika ja pragmaatikaga. Järgnevalt selgitatakse pragmaatika ja semantikaga seotud aspekte, mis on nende laste kõnes probleemsed.

Mis on pragmaatika ning millest sõltub pragmaatiline võimekus?

Pragmaatika on keele kasutamine kontekstile vastavalt – see, kuidas kõneleja organiseerib oma sõnumit, võttes arvesse keelelist ja sotsiaalset konteksti (Coulter, 1998). Pragmaatiline võimekus on McDonald'i (2000) järgi võime mõista ja luua suhtlemisakte kontekstis. Milofsky (1992) järgi jaguneb kontekst füüsiliseks (ruum, objektid), sotsiaalseks (vestluskaaslaste omavahelised suhted), sündmuslikuks ja tundmuslikuks (kuulaja emotsionaalne seisund ja eesmärgid). Kontekst on oluline näiteks mõttelünkade täitmisel, kuna inimesed ei kasuta alati täielikke lauseid ning kontekstuaalset informatsiooni mitte arvestades võib tekkida probleeme asesõnade tõlgendamisel, kuna

nendel pole kontekstita tähendust (Loukusa jt.2007). Konteksti hinnatakse situatsiooni käigus ning see aktiveerib kuulaja seosed sõnade ja situatsiooni aspektide vahel. Vastavalt tekkinud seostele teeb inimene valikud erinevatel keeletasanditel ning vaid konteksti õigesti mõistes ning seda arvestades suudetakse vestluspartneri(te) ütlusi kindlas situatsioonis mõista ning nendele vastata (Coulter, 1998).

Perkins'i (2005) sõnul jaguneb pragmaatika kaheks süsteemiks – (a)keelelised ja mittekeelelised kognitiivsed süsteemid ning (b)sensomotoorsed süsteemid. Keeleliste kognitiivsete süsteemide alla kuuluvad näiteks fonoloogia, prosoodia, morfoloogia, süntaks, diskursus ja sõnavara. Mittekeeleliste alla aga järeluste tegemine, mälu, tähelepanu, sotsiaalne tunnetus, mõistuse teooria (*Theory of Mind*), täidesaatev funktsioon, tundeelu ja kontseptuaalsed teadmised. Sensomotoorsed elemendid jagunevad motoorseks väljundiks (hääl, žestid, pilk, kehahoiak) ning sensoorseks sisendiks (kuulmis- ja visuaalne tajus). Eelpool toodud elemendid on vaid mõned kõigest elementidest. Suhtlemissituatsioonis peab laps silmas pidama mõlemat süsteemi ning nendele toetudes järeldusi tegema (Perkins, 2005; Loukusa jt. 2006). Semantilis-pragmaatilise keelepuudega laste üheks suurimaks probleemiks ongi suutmatus keelelist informatsiooni seostada konteksti ja situatsiooniga. Pragmaatilist võimetust võib põhjustada ükskõik kui suur kõrvalekalle erinevate elementide (keelelised, kognitiivsed, sensomotoorsed ja sotsiokultuurilised) integratsioonis (Perkins, 2003). Probleemide taga võib olla ka vähene teadlikkus kuulaja vajadustest või teadmiste tasemest (Coulter, 1998).

Bishop'i (1987) sõnul võivad pragmaatilised oskused olla vähearenenud ehk ebaküpsed või hälbeline. Nimetatud autori järgi on ekspressiivne pragmaatika ebaküps, kui eksitakse viisakusväljendite kasutamisel, ning hälbeline, kui kõnet kasutatakse situatsioonile mittevastavalt. Retseptiivne pragmaatika on ebaküps, kui ei tunta ära sarkasmi, ning hälbeline, kui ütlust mõistetakse sõna-sõnaliselt ning ei võeta arvesse konteksti.

Kui arvestada fakti, et ekspressiivne pragmaatika on hälbeline, kui kõne ei vasta situatsioonile, siis kuidas hinnata ütluse mitesobivust? Kas see ongi üldse võimalik? Bishop ja Adams (1989) löid uurimuse tarbeks kategooriad, mis näitavad lapse ütluse sobimatust suhtlussituatsiooni. Nendeks kategooriateks olid: (a) semantika ja süntaksi vead ekspressiivses kõnes, (b) ütluse tähenduse ebatäpne mõistmine (c) pragmaatika vead (eksimused vooruvahetuse reeglite vastu, konteksti mitemõistmine, liiga vähese/rohke info andmine kuulajale), (d) ebaharilik või sotsiaalselt sobimatu sisu või stiil, (e) muu (teadmiste ja kogemuste puudulikkus) ja (f) mitteklassifitseeritav (ebamäärane). Autorite

sõnul võivad semantilis-pragmatilise keelepuudega laste ütlused olla sobimatud ka lause sõnastamisraskuste, sõnade valiku raskustega ja kõneleja ütluse mittemõistmise tõttu. Siinkohal tasub märkida, et ütluse sobimatust on suhteliselt keeruline hinnata, kuna hinnangud on väga subjektiivsed. Ütlusi peaks hindama mitu spetsialisti, et tagada hinnangute usaldusväärsus.

McTear ja Conti-Ramsden (1992) koostasid nimistu pragmaatikalaskustest. Selleks, et väita pragmaatikapuude olemasolu, peab autorite sõnul lapse kõnes olema esindatud vähemalt viis tunnust. Nende hulgas olid lisaks paljudele eelpool nimetatud tunnustele nimetatud (a)raskused konteksti kasutamisel parema mõistmise tagamiseks, (b)raskused situatsioonivälise kõne mõistmisega, (c)raskused aja- ja põhjus-tagajärg suhete mõistmise ja väljendamisega, (d)kehv verbaalse põhjendamise oskus, (e)nõrk tuletamise (järeldamise) oskus, (f)nõrk prosoodia, (g)raskused enese soovide ja eelistuste väljendamisel ning teiste inimeste soovide ja eelistuste mõistmisel ning (h)piiratud ekspressiivne kõne.

Pragmatilise arengu käigus õpitakse reegleid, kuidas kohandada keelelist vormi ja tähendust vastavalt sotsiaalsele kontekstile. Pragmatika puhul on olulised kolm valdkonda – kommunikatiivsete kavatsuste väljendamine (ühte ja sama asja võib väljendada keeleliste vahenditega väga erinevalt), eeldamine (teadmised, ootused ja uskumused vestluskaaslase suhtes panevad meid valima viise, kuidas midagi öelda) ja diskursuse organiseerimine (missugust taustinformatsiooni me anname, kuidas teemat algate, säilitame ja lõpetame) (Landa, 2000).

Antud töös uuritakse 5-aastast last ja tema kõne arengut, seega tekib küsimus, missugune peaks olema selles vanuses pragmatika arengutase. Adams'i (2002) järgi on eakohase kõnearenguga 5-aastane laps omandanud järgmised pragmatilised oskused: vooruvahetus, vestluse teema hoidmine, parandamismehhanism, kõnestiili kohandamine vastavalt kuulajale ja mõningane oskus väljendada end viisakalt. Pause vestluses selles vanuses enamasti ei teki. Teematilisel jutustamisel annab 5-aastane laps edasi süžee.

Mis on semantika ning millest sõltub semantiline võimekus?

Sensoorse alaaliaga lastel on lisaks pragmatikale raskusi ka semantikaga. Semantika all mõeldakse sõna tähenduse ja vormi seoseid. Semantika arengu käigus õpitakse, kuidas sõnade ja sõnakombinatsioonidega tähendust edasi anda. Landa (2000) arvates peaks semantika arengu kohta järelduste tegemiseks uurima retseptiivse ja

ekspressiivse sõnavara arengut, semantiliste seoste mõistmist ja kõnes kasutamist, kategooriate arengut, sünonüümide ja antonüümide mõistmist ja kasutamist, diskursuse mõtte mõistmist, kujundliku kõne mõistmist ja kasutamist ning järeldamise ja ennustamise oskust. Need oskused soodustavad akadeemilist ja sotsiaalset edu ning võimaldavad lapsel kuulnud või loetut mõista.

Semantikaraskused ilmnevad sõna tähenduse mittemõistmises. Tähendus on teadmised sellest objektist, mida keeleüksustega tähistatakse, ning seostest objektide ja nähtuste vahel. Oma mõtete väljendamiseks on vaja leida kõige sobivama tähendusega keelendeid (Karlep, 1998). Laps peab leidma lausesse õige tähendusega sõnad. Ekspressiivse semantika raskuste korral ei osata leida õiget keeleüksust oma mõtte väljendamiseks.

Semantika arengus mängib rolli semantiline mälu, mis sisaldab teadmisi mõistete kohta. Need teadmised hõlmavad endas entsüklopeedilist informatsiooni (nt. koeri on mitut tõugu), informatsiooni funktsiooni kohta (nt. koeri kasutatakse jahil käimiseks), seoste kohta (nt. koertele meeldib kasse taga ajada) ja tajutavate tunnuste kohta (koeral on neli jalga). (Sartori, Lombardi, 2004). Semantikaprobleemid tulevad kõige paremini ilmsiks objektide nimetamise ja defineerimise ülesannetes. Ketelaars (2010) leidis, et objektidele nimetuse andmise ülesannetes esineb semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroomiga lastel semantilisi vigu, fonoloogilisi vigu, seosetuid vigu, väljajätteid, ümberütlemisi ja neologisme. Avalduvad sõnaleidmisraskused (vaatamata sõna olemasolule passiivses sõnavaras ei suudeta sõnu ekspressiivses kõnes kasutada) või üldised leksikaalsed raskused (kehv passiivne sõnavara ja raskused sõnade kasutamisel). Nash ja Donaldson (2005) põhjendavad nimetamisraskusi sõna kättesaamise raskustega semantilisest mälust, mis on omakorda seotud sõna omandamise probleemidega. Sõna omandamine võib olla vaevaline kehva fonoloogilise töötuse ja mälu tõttu. Veel võib sõna omandamise raskusi seletada semantilis-kontseptuaalse analüüsi probleemidega (ei suudeta õppida või leida seost tähenduse ja fonoloogilise vormi vahel).

Kuidas aru saada, kas semantikaraskused on põhjustatud ajalisest mahajäämusest semantika arengus (areng vastab noorema lapse tasemele) või on selle valdkonna areng hälbeline? Bishop'i (1987) järgi on ekspressiivne semantika ebaküps, kui sõnatähendust laiendatakse liigselt (nt. kõik loomad on koerad), ning hälbeline, kui esineb anoomia (sagedane võimetus kasutada sõna, vaatamata sellele, et sõna on olemas passiivses sõnavaras). Retseptiivne semantika on ebaküps, kui passiivne sõnavara on väike,

ning hääbeline, kui laps mõistab mitmetähenduslikke sõnu vaid ühes tähenduses (sõnatähendus on piiratud).

Järgnevas peatükis selgitatakse täpsemalt, missugused pragmaatika ja semantika raskused sensoorse alaaliaga lastel võivad esineda ning missuguseid raskusi nende laste kõnes veel ilmneb.

Missuguseid probleeme võib sensoorse alaaliaga laste kõnes esineda?

Semantika. Lisaks eelpool mainitud sõnaleidmisraskustele esineb raskusi sõna tähenduse (Rapin, Allen, 1983), žestide ja teiste mitteverbaalsete vahendite mõistmisel (Mills, Pulles, Witten, 1992). Need lapsed kasutavad nimetamisel sageli hääli ja žeste (kompensatoorne strateegia, kui esinevad sõnaleidmisraskused; Ketelaars, 2010). Samuti on neil raskusi semantiliste valikute tegemisel (missugust sõna ütluses kasutada) ning see avaldub nende laste kõnes sõnade asendustena (Bishop, 1989). Veel võib kõnes märgata sõnade kasutamist liiga üldises tähenduses (Mills, Pulles, Witten, 1992).

Kuidas sõnaleidmisraskused avalduvad? Võib näha, et laps teab, mis sõna ta otsib, kuid see ei õnnestu. Tema passiivne sõnavara võib olla suur, kuid need ei kajastu ekspressiivses kõnes. Ilmnevad pausid, mil laps üritab leida sõnu, et oma mõtteid nendega väljendada. Ilmnevad raskused sündmuste nimetamisel, objektide, tunnete ja situatsioonide kirjeldamisel - kui laps peab midagi mälust ammutama ning seda ekspressiivses kõnes väljendama. Probleemid sõnade kättesaamisega mälust esinevad siis, kui objekte või pilte pole näha. Sageli ütlevad need lapsed: „*ma tean seda sõna, kuid mul ei tule see meelde*“. Nende laste kõnes võib esineda mittetäielikke fraase ja parandusi, kui nad peavad kirjeldama oma kogemust või sündmust, nad kasutavad ümberütlemist, ebamääraseid sõnu (*see, need, nemad, asi* jne.), täitesõnu (*mm, nagu, tead küll*) ning häälitusi ja žeste sõnade asemel. Sageli ütlevad need lapsed otsitava sõna asemel sõna, mis tähistab välimuselt sarnast objekti (*nöör pro köis*) või sõna, mis algab sama häälikuga. Sõna asendatakse ka objekti funktsiooniga (*see, millega süüakse pro lusikas*) või sarnast funktsiooni omava sõnaga (*kahvel pro lusikas*). Kasutatakse ka samatähenduslikke või vastandtäenduslikke sõnu otsitava sõna asemel. Haruldased pole ka uudissõnad, mis on sageli seotud objekti funktsiooniga (*ujuk pro paat*)(German, 1982; German, 1983).

Pragmaatika. Selles valdkonnas jääb peamiselt silma oskamatus kasutada keelevahendeid vastavalt kontekstile (Bishop, 2000). Semantilis-pragmaatilise keelepuudega laste kõne on sageli voolav, kuid käesolevas situatsioonis raskesti mõistetav.

Need lapsed ei oska arvesse võtta kuulaja vaatenurka või teadmisi ning nende ütlused on sageli sotsiaalselt sobimatud ja/või stereotüüpsed (Bishop, Norbury, 2002a). Stubbs'i (1986) järgi on neil lastel raskusi retsiprooksel suhtlemisel. Vestlusi iseloomustavad veider kõnekasutus ja mitteasjakohased ütlused, mis ei sobi kontekstiga ega puutu teemasse. Semantilis-pragmaatilise keelepuudega lapsed ei suuda osaleda vestluses ega vastata küsimustele eale vastavalt. Conti-Ramsden'i ja Botting'i (1999) sõnul segavad need lapsed pidevalt vestluskaaslase jutu vahele, annavad kuulajale liiga palju või vähe informatsiooni ning hoiavad vesteldes vähe silmsidet. Samuti ei oska need lapsed teema vahetusest õigesti märku anda (Coulter, 1998).

Adams ja Bishop (1989) võrdlesid semantilis-pragmaatilise ja teiste keelepuuetega ning eakohase kõnearenguga laste vestlusi. Nad jõudsid huvitava avastuseni. Eeldati, et oma jutuka loomuse tõttu erinevad semantilis-pragmaatilise keelepuudega lapsed teistest gruppidest oma ütluste arvu poolest. Leiti, et see pole sugugi nii. Nimelt ei kõnele need lapsed eakohase kõnearenguga lastest sugugi enam. Vestluses erinevad nad vaid tunduvalt enamate algatuste poolest. Algatust defineeritakse kui üksust, millega algatatakse uut teemat ja ning oodatakse vestluskaaslase poolset vastureageeringut. Algatusi on kahte tüüpi: küsimused ja väited. Tavalapsed enamasti vastavad täiskasvanu küsimustele, andes mõnikord pika vastuse, mis koosneb mitmest lausungist, ise küsivad nad täiskasvanult harva küsimusi ning enamus ütlustest ongi vastused täiskasvanu algatusele. Semantilis-pragmaatilise keelepuudega laste alagrupi esindajad küsivad sagedamini küsimusi täiskasvanult ning esitavad küsimatagi väiteid, mis seavad täiskasvanu kohustuse ette sellele vastata. Algatusi esines ütluste koguarvust semantilis-pragmaatilise keelepuudega lastel keskmiselt 12% (maksimaalselt 25% mõnel lapsel), teistel keelepuuetega lastel keskmiselt 7% ning eakohase kõnearenguga lastel keskmiselt 4%. Hartley ja Weir (1994) leidsid, et algatusi esines semantilis-pragmaatilise keelepuudega laste vestlustes tunduvalt enam siis, kui muutus vestlussituatsioon või tegevuspaik.

Bishop, Chan, Adams, Hartley ja Weir (2000) leidsid, et semantilis-pragmaatilise keelepuudega lapsed eakohase kõne arenguga lastega võrreldes suhtlemisel vähem mitteverbaalseid vahendeid.

Kõne mõistmine. ICD-10 (World Health Organization, 1992) järgi esineb retseptiivse kõnehäirega lastel üldine mahajäämus kõne mõistmise osas, keeruline on mõista grammatilisi vorme, žeste ja hääletooni. Eelkõige on raske on mõista aja- ja põhjus-tagajärg seoseid väljendavaid (McTear, Conti-Ramsden, 1992) ning pöördkonstruktsioone

(Bishop, 1982). Laps toetub mõistmisel sõnade, mitte lause kui terviku tähendusele, reageerides vaid mõnele sõnale lauses ning ta võib pidevalt rääkida, enda poolt öeldut mõistmata (Rapin, Allen, 1983), kõnes võib märgata ehholaaliat (kui laps ei saa ütlusest aru) ja päheõpitud väljendeid.

Bishop (1982) jõudis huvitava avastuseni. Nimelt, semantilis-pragmaatilise keelepuudega laste kõne mõistmist ei mõjuta niivõrd lause esitamise modaalsus (kas lause on esitatud suuliselt, kirjalikult või viipekeeles) kui grammatiline konstruktsioon. See fakt ilmnes eriti selgelt pöördkonstruktsioonide mõistmisel ning lükkas ümber hüpoteesi, et nende laste kõne mõistmise raskused on tingitud ainult foneemikuulmispuudest.

Semantilis-pragmaatilise keelepuudega lastel esineb probleeme ka küsimuste mõistmisega. Küsimuste mõistmisel toetuvad nad mõnele sõnale, mistõttu vastused on ebaadekvaatsed (Bishop, Adams, 1992). Samas võib mõistmine olla ka sõna-sõnaline, mistõttu need lapsed ei mõista sageli huumorit, metafoore, sarkasmi ning instruksioone (Bishop, Rosenbloom, 1987). Peamiselt esinevad kõne mõistmise raskused siis, kui pole pilti, mis aitaks kuuldot tõlgendada – kui kõne on situatsiooniväline. Küsimuste puhul on raskem vastata sellistele, mille puhul tuleb vastus tekstist tuletada. Lihtsamad on need, mis nõuavad teksti sõnasõnalist mõistmist (Bishop, Adams, 1992). Oluline mõistmise kohalt on see, et need lapsed vajavad keelelise info töötlemiseks lisaagea (Coulter, 1998).

Kui laps ei saa aru täiskasvanu kõnest, võib see olla fonoloogiline probleem (raskused häälikute eristamisel), grammatiline probleem (sõnade järjekorra ja grammatiliste vormide mõistmisega seotud), semantiline probleem (raskused sõna tähenduse mõistmisel) või pragmaatiline probleem (raske mõista, mida on tahetud öelda, kuid mida pole otseselt välja öeldud) (Bishop, Adams, 1989). Vaatamata teksti mõistmise raskustele on nende laste mitteverbaalsed võimed enamasti eakohasel tasemel (Bishop, Rosenbloom, 1987). Teksti mõistmist võib raskendada suutmatus tekstis olevaid sündmusi meelde jätta (Bishop, Adams, 1992).

Probleemid teistes kõnevaldkondades. Kirjeldavaid uuringuid semantilis-pragmaatilise keelearengu puudega laste kõne kõigi valdkondade kohta on vähe, enamasti keskendutakse semantika ja pragmaatika probleemide avaldumisele. On teada, et nendel lastel esineb sarnaseid vigu nii teistele SKAP alltüüpidele (Bishop, 1998) kui ka autismispektri häirega laste kõnele Edasi tuleb juttu grammatikast ja hääldamisest.

Grammatika omandamisel võtavad semantilis-pragmaatilise keelepuudega lapsed kõiki grammatilisi vorme kui ebareeglipäraseid - nad õpivad iga grammatilist

vormi kui iseseisvat sõna. Nad ei oska sõnale valida õiget grammatilist tunnust. Nende laste jaoks pole raske õppida ära morfoloogilisi paradigmasid, vaid keeruline on neid lausungis kasutada nii, et need ühilduksid. Bishop'i ja Adams'i (1989) sõnul võib kõigi SKAP-ga laste (sh semantilis-pragmaatilise keelearengu puudega) laste kõnes esineda lühikesi, telegramm-stiilis lausungeid, esineb eessõnade, käändelõppude, verbi laiendite sagedast ärajätmist (inglise keeles; autori märkus). Raskusi võib esineda määravate ja umbmääraste artiklite kasutamisel (inglise keeles) (Coulter, 1998). Agrammatismid tekivad SKAP lastel, sh semantilis-pragmaatilise keelepuudega lastel siis, kui on vaja dialoogis kiiresti partnerile terve lausungi abil vastata (Leonard, 2000).

Hääldamise puhul arvatakse, et semantilis-pragmaatilise keelepuudega lastel ei esine probleeme fonoloogiaga (Rapin, Allen, 1983), väitis üks neist autoritest aastaid hiljem, et neil lastel võib selles valdkonnas probleeme siiski esineda (Rapin, 1996). Bishop'i ja Adams'i (1989) järgi võib ilmned häälikute ärajätmist ja asendamist kõlalt sarnaste ja moodustusviisilt lihtsamate häälikutega. Võib esineda ka silbistruktuuri lihtsustamist (sõnast hääldatakse vaid lahtist silpi – konsonanti ja vokaali) ülejäänud osa jäetakse ära, kostub vaid kaashäälik koos vokaaliga). Sensorsete alaalikute kõnes võib märgata ka silpide ümberpaigutamist (Espe, 1973). Bishop'i (2000) sõnul võib olla pragmaatilise keelepuudega laste prosoodia olla ebanormaalne.

ICD-10 (RHK-10) klassifikatsiooni järgi kasutavad retseptiivse kõnearengu häirega lapsed žeste normilähedaselt, kerge mahajäämus võib esineda mitteverbaalsetes suhtlemisoskustes.

Kirjaliku kõne puhul on huvitav fakt, et enamasti hakkavad semantilis-pragmaatilise keelepuudega lapsed lugema nagu eakohase kõne arengu puhul, vahel varemgi (Bishop, Rosenbloom, 1987).

Semantilis-pragmaatilise keelearengu puudega lapse kõneprofiil sõltub sellest, kas madalamad kõnetaju tasandid funktsioneerivad normaalselt. Näiteks see, kas laps tunneb ära sõna kui foneetilise terviku ning eristab 1-2 foneemi või vältekandja poolest erinevaid sõnu, mõjutab väga suuresti kõne mõistmise teisi tasandeid ning seetõttu ka kõne loomet. Kõne arengus mängib tähtsat rolli ka verbaalne töömälu.

Pragmaatilise keelepuude ja autismi diferentsiaaldiagnostika

Pragmaatikapuet võib esineda nii afaasia, Asperger'i sündroomi, autismi, dementsuse, arenguliste keelepuuete, Down'i sündroomi, koldelise ajukahjustuse,

frontaalsagara kahjustuse, kuulmispuude, vesipeasuse, õpiraskuste, parema ajupoolkera kahjustuse, skisofreenia ja traumaatilise ajukahjustuse korral (Perkins, 2003). Matson'i ja Neal'i (2009) sõnul on diferentsiaaldiagnostika kõige raskem laste varastel arenguetappidel. Diagnoosimiseks tuleb välja selgitada puuete põhjus(ed). Kui seda ei leita või pole selge, mis kõnepuuet põhjustab, on diagnoosimine komplitseeritud. Raske on eristada alaalia sensoorset vormi teistest puuetest, millele ei paista leiduvat väga selget meditsiinilist põhjust. Näiteks autistide ja Asperger'i sündroomiga laste kõne on osati väga sarnane sensoorse alaaliaga laste kõnele.

Autistlikud jooned võivad esineda koos semantilis-pragmaatilise keelearengu puudega, kuid seda esineb harva. Suurel osal uuritavatest semantilis-pragmaatilise keelepuudega lastest polnud ühtegi autistlikku sümptomit (Bishop ja Norbury, 2002b). Vaatamata sellele, et paljudel pragmaatilise keelepuudega lastel on esinenud või esineb autistlike jooni, on mitmed autorid leidnud tõestust, et esineb eraldi grupp lapsi, kellel on diagnoositud pragmaatiline keelepuue ilma autistlike sümptomiteta ning neid kahte pragmaatilise keelepuude alltüüpi tuleks eristada (Rapin, Allen, 1983, Whitehouse jt., 2007; Williams jt., 2008, jt.).

Palju on vaieldud selle üle, kas pragmaatiline keelepuue on autismi (nt. Simpson, 1996) või SKAP (nt. Bishop, 1998) alltüüp. Bishop ja Norbury (2002b) väidavad, et SKAP diagnoosiga lastel, kellel on peamiseks probleemiks kõnemõistmine, on sageli täheldatud arengu käigus autistlike jooni, kuid need ei pruugi arengus püsida. Samas on võimalik ka vastupidine olukord – arengu käigus võivad lisanduda mõningad autistlikud jooned.

Kuna autism ning Asperger'i sündroom kuuluvad pervasiivsete arenguhäirete alla, tuleb diagnoosi püstitamisel arvestada selle häire diagnostiliste juhistega (vt. DSM-IV-TR või ICD-10), mis peavad oluliseks käitumist, suhtlemist ja huvisid. Seetõttu on oluline vaatluse käigus ning vestlusel lapsevanemaga välja selgitada autistlike joonte olemasolu. Diagnoosimise teeb lihtsamaks ka psühhiaatriline uuring.

Võrdlevaid uuringuid sensoorse alaalia, Asperger'i sündroomi ja autistlike laste kõne iseärasustest on vähe. Järgnevalt püütakse siiski nimetatud puuetega laste kõnet kirjeldada ning võrrelda.

Autistlike joontega laste kõne

Autistlike laste suhtlemist peetakse ebanormaalseks (American Psychiatric Association, 1994) ning neil esineb probleeme pragmaatika ja kõne mõistmisega (ei suuda hästi mõista žeste, kehakeelt ja teisi ebatavalisi emotsionaalseid väljendusi; Philofsky,

2007). Nad saavad valesti aru huumorist, idioomidest, metafooridest ja irooniast (Loukusa, Kuusikko, Leinonen, 2007). Kuigi autistlikel lastel on enamasti head järelekordamise oskused ja artikulatsioon (Tager-Flushberg, 2003), esineb neil raskusi pseudosõnade järelekordamise ülesannetes (Surian, Baron-Cohen ja Van der Lely, 1996).

Whitehouse'i, Barry ja Bishop'i (2007) sõnul võib autistlike laste kõnes kohata palju stereotüüpseid väljendeid ning fraaside või lausungite kordusi. Märgata võib veidrat prosoodiat, egotsentrilist kõnet (Surian jt, 1996), isikupärast kõnet ja uudissõnu (Philofsky, 2007). Puuded keelestruktuuris (fonoloogia, sõnavara, süntaks) ei pruugi neil lastel ilmned (Volden, Coolican, Garon, White ja Bryson, 2009).

Aspergeri sündroomiga lapsed on keelekasutuse osas semantilis-pragmaatilise keelepuudega lastega kõige segiaetavamad. Kõnes on märgata probleeme mõistmisega (ei mõista instruksioone, idioome, huumorit, irooniat ja prosoodiat) ja pragmaatikaga. Sõnavara areng võib olla normilähedane (Saalasti, Lepistö, Toppila, Laakso, Nieminen-von Wendt ja Jansson-Verkasalo, 2008), artikulatsioon võib olla kahjustamata või pisut arengus hilinenud, morfoloogias esineb vigu (inglise keeles artiklite ja aega märkivate keelevahendite ärajätmine), sõnakasutus võib olla isikupärane, pedantne või ülemäära konkreetne kuigi kategooriate nimetusi valdab normipäraselt (Williams, Botting, Boucher, 2008).

Nii Aspergeri sündroomiga kui autistide kõnes on kahjustunud on pragmaatika. Artikulatsioon, sõnavara ja süntaks võivad olla kahjustamata, kuid morfoloogias teevad need lapsed enamasti vigu. Mõlema häire korral on raskendatud kõne mõistmine. Kahte lasterühma eristab eelkõige käitumine (autistlike joonte väljendumise osakaal). Erinevused kõne osas pole väga selgelt märgatavad. Autistlikel lastel esineb ehholaaliat sagedamini, nende kõnes võib enam märgata egotsentrilisust ja nende suhtlemissoov on väiksem. Sotsiaalset suhtlemist väldivad autistid rohkem kui Asperger'i sündroomiga lapsed. Autistlike ja semantilis-pragmaatilise keelepuudega laste puhul on sarnane kõne arengu hilistumine, probleemid pragmaatika ja semantikaga.

Arenguliste keelepuuetega lastest eristab autiste eelkõige nende omapärane käitumine ja piiratud huvid. ICD-10 (RHK-10) klassifikatsiooni järgi iseloomustab retseptiivse kõnearengu puudega lapsi sotsiaalne suhtlemine, normaalne imitatsioonimäng, vanemate abi kasutamine, normilähedane žestide kasutamine ja kerge mitteverbaalse kommunikatiivne mahajäämus (World Health Organization, 1992). Autistid algatavad harva spontaanset kommunikatsiooni, nad ei kasuta žeste ja pilke teiste tähelepanu saamiseks (Bishop, 1994). Nende kõnes võib sagedamini esineda ehholaaliat ja

stereotüüpsust, kuid esimese ilmingud vähenevad vanuse kasvades (Bishop, 1989). Samuti võib autistlike laste kõnes märgata ebatavalist intonatsiooni ja rõhutamist (Lord ja Paul, 1997). Keelepuue avaldub ilmekamalt ja raskemalt semantilis-pragmaatilise keelearengu puudega lastel.

Miks valida üksikjuhtumi analüüs sensoorse alaalia uurimiseks?

Schiavetti ja Metz (2002) toovad välja üksikjuhtumi analüüsi plussidena välja mitu olulist aspekti:

- Üksikjuhtumi analüüs võimaldab uurida üht indiviidi sügavuti ning kirjeldada olulisi põhimõtteid (käesoleva magistritöö puhul: tugevusi ja nõrkusi erinevates kõnevaldkondades), mis võiksid suuremat rühma uurides märkamata jääda. SKAP-ga laste rühm on teadaolevalt heterogeenne, SKAP alltüüpide piirid ja diagnostilised kriteeriumid pole alati selged. Ka sama alltüübi laste seas leidub erinevaid kõneprofile, mistõttu on rühma moodustamine raske. Üksikjuhtumi analüüsi puhul ei teki uuringus osalejate ühildamise probleeme. Samuti on üksikjuhtumi korral võimalik uurimise käigus uurimise plaani/kava vastavalt uuritavale muuta (ka käesoleva uurimuse puhul tuli uurimisülesandeid muuta, lihtsustada, lisada ja ära jätta). Suurema valimi korral oleks tõenäoliselt ülesannete muutmine uurimise käigus raskendatud).

- Üksikjuhtumi analüüsi alusel on võimalik hinnata fenomeni, mis esineb harva, kuid annab uurijale olulist informatsiooni. Pole teada, kui suur on sensoorse alaalia levimus. Kui kirjanduses hinnatakse kogu SKAP laste grupi suuruseks 7%, siis Rapin'i ja Allen'i klassifikatsiooni alusel kuuest allrühmast ühe esinemissagedus oleks üsna väike. Teiste klassifikatsioonide, milles eristatakse ekspressiivse ja retseptiivse kõnepuude osakaalu, alusel tekiks kaks alltüüpi, kuid sel juhul oleks grupi heterogeensus suurem.

- Üksikjuhtumi analüüs annab vastava elukutse esindajatele teada fenomenist, mis on varasemalt kliinilise praktika käigus jäänud tähele panemata või ebaselgelt kirjeldatud. Käesoleva töö huvides tuleb siinkohal mõningaid asjaolusid lahti seletada. Nimelt on Eesti logopeedide hulgas tekkinud probleeme alaalia diagnoosi täpsustamisega, kasutatakse diagnoosi „sensomotoorne alaalia“ (Karlep, 1997). On teada, et SKAP lastel esineb probleeme alati mõlemas valdkonnas, kuid nende osakaal on erinev. Selle määramine on töö seisukohast

oluline. Nimetatud puuet ei ole eesti keeles seni kirjeldatud, logopeedide teadmised pärinevad väliskirjandusest.

- Üksikjuhtumi analüüsi võib kasutada reeglite erandite uurimisel. On klassifikatsioone, mis väidavad, et semantilis-pragmaatilise keelepuudega lastel muudes keelevaldkondades probleeme ei esine (Rapin, Allen, 1983; Bishop, Rosenbloom, 1987), aga leidub ka kõne- ja keelepuuete jaotusi, mille järgi võib esineda lisaks mõistmise, pragmaatika ja semantika raskustele ka muid probleeme (fonoloogia, morfoloogia, süntaksi ja siduskõnega). Käesoleva tööga soovitakse kirjeldada just taolist juhtumit, mis näitab, et esineb ka erandeid.

Miinustena toovad autorid välja juhtumiuuringu ajamahukuse ja üldistamisvõimaluse puudumise. Üksikjuhtumianalüüsi puhul ei võeta arvesse ka osaleja seesmist muutlikkust – see tähendab, et uuritav objekt võib käituda või vastata samades ülesannetes teisiti ka vähe aega pärast nende sooritamist.

Käesoleva töö eesmärgiks on kirjeldada sensoorse alaalia avaldumist, sh sümptomitevahelisi seoseid ja puude mehhanismi. Lisaks selgitatakse välja, missugustes kõnevaldkondades esinevad kõige suuremad erinevused motoorse ja sensoorse alaalia puhul.

Meetod

Katseisik

Uuriti 5a 8k Karli, kelle kõne areng hilistus (esimesed sõnad tekkisid kõnesse kolmandal eluaastal) ning kellel 4-aastaselt logopeed diagnoosis sensoorse alaalia. Last uuris samas vanuses ka psühholoog, kes välistas pervasiivse arenguhäire ja vaimse arengu mahajäämuse.

Mõõtvahendid

Katseisiku kohta vajaliku taustainformatsiooni saamiseks paluti lapse emal täita küsimustik, mis koosnes 66 küsimusest. Eeskujuks võesti K. Udrase (2009) magistritöös kasutatud küsimustik lapsevanemale, mida käesoleva töö autor vajadustele vastavalt kohendas. Ankeet on toodud töö lisades (vt lisa 1).

Kõne uurimiseks kasutati 27 ülesannet, mis jaotusid erinevate valdkondade vahel (foneemikuulmine (3 ülesannet), hääldamine (1 ülesanne), verbaalne mälu (1 ülesanne), sõnavara (14 ülesannet), süntaks (3 ülesannet), siduskõne (4 ülesannet) ja spontaanne kõne (1 ülesanne, 2 teemat)). Rõhuasetus uuringu metoodika koostamisel oli semantika ja pragmaatika uurimisele. Hääldamise ja grammatika kohta saadi andmeid peamiselt jutustamise ja spontaanse kõne ülesannetest.

Mitmed ülesanded on võetud „5-6-a. laste kõne uurimise testist“, mis on valmimas TÜ , eripedagoogika osakonnas töö juhendaja M. Padriku juhtimisel (kasutati 13 ülesannet 27st testis esinevast ülesandest). Mõned ülesanded on magistritöö tarvis muudetud, uurimaks lisaks kõneloomele ka mõistmist. Veel kasutati ülesandeid Kunto ja Virula (2008) bakalaureusetööst, Tamtik’u (2006) magistritööst, Signe Raudiku käsikirjalisest materjalist, Käesoleva magistritöö autor koostas uurimuse tarvis 11 ülesannet. Täpsemad ülesannete kirjeldused esitatakse tulemuste osas ja töö lisades.

Protseduur

Enne lapse kõne uurimist võeti lapse emalt kirjalik nõusolek ja allkirjastati konfidentsiaalsuslepe uurijate (autor ja juhendaja) poolt. Teste viidi läbi märtsis ja aprillis 2010. a. kokku 8 korral. Üks uurimisseanss kestis keskmiselt 10-15 minutit. Uuritavale esitati 27 ülesannet, millele eelnesid ülesande tööjuhised ja näited. Vajadusel osutati abi. Testimine toimus individuaalselt vaikselt ruumis. Nii välistati kõik segavad faktorid, mis oleksid võinud

uurimuse tulemusi mõjutada. Testimised toimusid hommikuti või pärast lõunauinakut. Kui laps ilmutas väsimuse märke, viidi pooleliolev ülesanne lõpuni ning uurimisseanss katkestati.

Testimise käigus protokolliti lapse vastused, ülesandeid, milles laps pidi andma pikemaid vastuseid, kui üks sõna, lindistati. Lindistused transkribeeriti ja nende alusel koostati pärast katsete läbiviimist protokollid. Spontaanse kõne ülesannete puhul hindasid lapse ütlusi kaks hindajat, tagamaks hindamise reliaablus.

Lapse arenguloo kirjeldamise tarvis saadi andmed lapsevanema poolt täidetud küsimustikust, logopeedide poolt kirjutatud konsultatiivsete vastuvõttude kirjeldustest ja kõne iseloomustustest, mis on koostatud aastatel 2008-2009. Informatsiooni lapse kohta saadi ka Sihtasutus Tartu Ülikooli Kliinikumi haigusloo väljavõttest, mis pärit 2009.a algusest.

Käesoleva aasta mai alguses toimus lapsevanema ja psühholoogi vaheline vestlus, mille käigus arutati viimase aasta logopeedilise töö ja meditsiinilise ravi tulemuslikkust. Informatsioon vestluse kohta saadi lapse emalt, kes tegi magistritöö huvides vestlusest lühikese kirjaliku kokkuvõtte.

Tulemused

Katseisiku arengulugu ja taustainformatsioon

Karl (nimi muudetud) oli uurimise hetkel 5a8k vana. Laps sündis IV rasedusest III sünnitusest ajalisenä. Rasedus kulges normaalselt. Apgar 9-10. Laps hakkas pead hoidma 4k vanuses, pead pööräma 5-kuuselt, istuma 9. elukuul, seisma 12k vanuses ning kõndima 14-kuuselt.

Lapsel esineb partsiaalne, lihtsate osaliste hoogudega epilepsia. Peaaju struktuurides iseärasusi ei esine. Karl on põdenud tuulerõugeid, ülemiste hingamisteede põletikke ja kõrvapõletikku. Tema kuulmise ja nägemise seisund on väga hea.

Laps läks lasteaeda 5-aastaselt. Alguses läks ta lasteaeda hea meelega, seejärel esines 2 kuud vastumeelsust ja torisemist. Kui tekkis rutiin, kadusid ka tõrked.

Lapse pere majanduslik olukord on hea ning lapse ema hindab pere võimalusi lapse arendamiseks ja kasvatamiseks heaks. Karlil on vanem õde, kelle kõne areng samuti hilistus. Tüdruk rääkis lasteaeda minnes pudikeeles ning vajas seetõttu logopeedilist abi. Hetkel ta logopeedilist abi ei vaja.

Lapse sotsiaalne ja tunnetustegevuse areng

Esimesel eluaastal oli lapse psühhomotoorne areng eakohane. Teise eluaasta alguses kahtlustati pervasiivset arenguhäiret, kuna ilmnes minimaalne retsiprooksus, laps tegutses sihipäratult omaette ning esines eriline reaktiivsus helidele (lapsele ei meeldinud valjud helid). Karli ema sõnul meeldis lapsele rutiin, kindlad tegevused. Lapsega oli raske kontakti saada. Last oli raske mõjutada midagi tegema, kui laps seda ei soovinud. Laps tundus emale põikpäine, allumatu ning ta ei hoia käesoleva ajani vestluspartneriga silmsidet. Vaatamata eelpool toodud käitumisjoontele, ei ole lapse käitumises täheldatud suhtlemissituatsioonide vältimist, atüüpilise suhtluse jooni, stereotüüpsust ega une- ja söömise iseärasusi. Pervasiivset arenguhäiret diagnoositud pole. Karlil on toidu osas omad eelistused, kuid erilist valivust toitude suhtes ei ole täheldatud. Talle meeldib ema köögis abistada.

Psühholoogi sõnul täitis Karl 4-aastasena konteksti toel korraldusi, kuigi vahel oli instruksioonide täitmine raske. Pilkkontakt oli vähene. Kuulmisel põhinev lühimälu ja visuaalse lühimälu tase oli eakohasest normist allapoole.

Emä hinnangul on laps muutunud rahulikumaks ja laps kuulab vanemate sõna. Jonnihood on tunduvalt vähenenud, kuid vahel esineb veel põikpäisust ja järeleandmatust.

Karl mängib eakaaslastega hea meelega. Ta väljendab teistele mängusoovi, algatab vestlust nii eakaaslaste, kui täiskasvanutega. Laps küsib erinevaid küsimusi, hetkel on ülekaalus „miks“ ja „mis“. Sagedased on juhtumid, milles laps sekkub teiste inimeste vestlusse oma jututeemaga.

Poiss mõistab teiste emotsioone - ta elab teiste rõõmule kaasa ja lohutab, kui keegi lähedane on kurb. Ta pole tundlik muudatuste suhtes, samuti ei esine vähest valutundlikkust, mis on iseloomulik autistlikele lastele. Lapse ema häirib pidev vajadus lapsele meelde tuletada, et ta ei karjuks, kui midagi öelda tahab.

Lapse kõne areng lapsevanema ja logopeedide hinnangul

Lapse kõne areng kulges iseärasustega. Esimesed sõnad tulid kõnesse pärast 2-aastaseks saamist. Kolme aasta vanuses oli lapsel raskusi enda väljendamisega, ta kasutas arusaamatut „omakõnet“ ja erinevaid hääletsusi. Esmakordselt käis laps logopeedi vastuvõtul 4-aastasena, kuna emale tundus, et laps ei saa kõnest aru, sõnad ei kinnistu ja puudub selge kõne. Samas vanuses hakkas Karl regulaarselt logopeedi juures käima. Nelja-aastaselt arenes sõnavara maht hüppeliselt ning Karl hakkas esmakordselt kasutama kuni 3-4-sõnalist lauset. Grammatiliste vormide kasutamine polnud selleks vanuseks kujunenud, kuid järelkõnes proovis korrata. Karl kasutas erinevaid lausemudeleid juhuslikult, sõnade järjekord oli vale. Kõnes ilmnes aeg-ajalt ehholaaliat. Häälendamise osas esines interdentaalsus *s-*, *t-* ja *l*-hääliku puhul.

Viie-aastasena oli ülekaalus kõne mõistmise puue. Ka ekspressiivne kõne ei vastanud sellest tulenevalt eale. Laps oli selles vanuses väga jutukas. Tema jutu sisu oli segane, ebaloogiline, teistele sageli arusaamatu ning tema jutustustes puudus sidusus. Ilmnesid raskused vestluse teemas püsimisel ning teema alalhoidmisega. Karl toetus kõne mõistmisel sageli üksikutele sõnadele. Mõistis mõningaid üldnimetusi, nimi- ja tegusõnade ainsust ja mitmust. Mõistis ja kasutas mõningaid tagasõnu, arvsõnu. Kõnetaju sensoorse tasand eriti ei kannatanud. Lapse sõnavara oli 5-aasta vanuses väike. Ta kasutas uudissõnu, õigete sõnade leidmine oli raskendatud, kuna sõna foneetilise kuju ja tähendus ei olnud seostunud. Karli verbaalne mälu oli äärmiselt piiratud. Grammatilisi vorme kasutas juhuslikult ja valmisvormidena. Vead olid muutlikud. Kõnes oli olemas kohati agrammatiline baaslause. Laps üritas lauseid siduda erinevate sidesõnadega. Raskused ilmnesid ka hääldamisel - lihtsustas kaashäälikuühendeid, paigutas häälikuid ümber. Häälusvead olid

muutlikud. Hääldus oli teiste kõne valdkondadega võrreldes suhteliselt hästi arenenud. S-hääliku hääldamisel esines interdentaalsust, mille põhjuseks oli harjumus. Karl asendas Ö häälikut Ö- ja E-ga. Logopeediline diagnoos oli sensoorne alaalia, alakõne II aste.

Ema hinnangul areneb lapse kõne praeguses vanuses märgatavalt. Laps tahab pidevalt rääkida, seletada, küsida ja teada anda. Talle meeldib kuulata ettelugemist, ta esitab kuuldu kohta küsimusi. Eriti meeldib Karlile, kui ema loeb ette lühemate lausetega raamatuid. Pikemate lausetega raamatute jutte kuulates hakkab vahele segama ja teemast mööda jutustama. Karl saab enamasti temale suunatud korraldustest aru. Vahel tuleb korraldust korrata, lihtsustada või aeglasemalt öelda. Kõige paremini saab laps ema arvates korraldusest aru, kui see ümber sõnastada. Siiski juhtub sageli, et laps ei saa talle öeldust aru, kuna ta toetub mõistmisel üksikule sõnale või sõnadele. Tuleb ette olukordi, milles laps ütleb vestluse käigus midagi kohatut. Mõistmise raskused tekivad sarnase kõlaga sõnade puhul. Karl kasutab enese väljendamisel kehakeelt, žeste, häälightsusi, kisa, sõnu ja lauseid, nendest ülekaalus on viimased kolm. Vesteldes kasutab enamasti lauseid. Lapsel ei ole probleeme prosoodiaga – ta oskab rääkida erineva hääletugevuse ja tooniga ning jälgendab edukalt teiste kõnet. Laps tuleb suhtlemisel hästi toime, kui ta väljendab oma soove ja vajadusi. Peamiseks Karli suhtlemise nõrgaks küljeks peab ema jutustamist - laps kaldub teemast kõrvale ja kipub fantaseerima.

Laps saab lasteaias logopeedilist abi 5 korda nädalas ja aeg-ajalt ka rehabilitatsiooniplaani järgi käesoleva magistritöö juhendaja, M. Padriku juures. Lasteaia logopeed valmistab Karli ette kooliminekuks. Lapsevanema sõnul on ta saanud logopeedidelt nõuandeid lapse kõne arendamiseks kodus, mida igapäevaselt rakendatakse.

Logopeedilise töö tulemuslikkus Karli ema hinnangul

Karli ema arvates on logopeedilise töö tulemusena lapse kõne mõistmine oluliselt paranenud. Laps saab enese väljendamisega verbaalselt paremini hakkama. Ta uurib pidevalt enda ümber toimuvate nähtuste ja esemete kohta, nõuab selgitusi ja põhjendusi.

Karli arenguloo tõlgendus

Karl on suhtlemisaldis poiss, kes soovib pidevalt rääkida. Ta kasutab enese väljendamisel nii verbaalseid kui mitteverbaalseid vahendeid ning kõikvõimalikke viise, et end teistele arusaadavaks teha. Karlil on enam-vähem normipäraselt arenenud kõik

valdkonnad peale kõne. Bishop'i (2006) järgi on SKAP diagnoosimiseks tarvis välistada võimalus, et keelelised probleemid on põhjustatud ajukahjustusest, kuulmislangusest, artikulatsiooniparaadi füüsilisest anomaaliast ning puudustest keskkonnas. Oluline on ka kriteerium, mille järgi SKAP diagnoosiga laste keeleline võimekus ei vasta tema kronoloogilisele eale ega IQ tasemele. Nii meditsiinilise, psühholoogilise kui psühhiaatrilise kontrolli tulemusena pole leitud ühtki põhjust, mis võiks seletada kõne arengu mahajäämist.

Kõne areng hilistus, sõnad ja laused tulid kõnesse oodatust tunduvalt hiljem (kõne arengu hilistumine on samuti üks diagnoosimise kriteeriumitest). Ema märkas probleeme lapse arengus, kui laps oli 2-aastane. Logopeedi poole pöördus ta, kui Karl oli 4-aastane. Pidevat logopeedilist abi on Karl saanud sellest ajast alates. Laps sai 5-aastaselt koha lasteaeda, kus ta saab 5 korda nädalas logopeedilist abi. Ka kodune keskkond on Karli arengut soodustav.

Üks semantilis-pragmaatilise keelearengu puude diagnoosimiseks vajalik tingimus on autistlike joonte esinemise välistamine. Karli varases arengus on käitumises täheldatud autistlikke jooni, kuid pervasiivset arenguhäiret diagnoositud pole. Viimasel ajal pole autistlikke jooni käitumises märgatud. Bishop'i ja Norbury (2002b) järgi on uurimused näidanud, et SKAP lastel võib olla esinenud varasemas arengus autistlikke jooni ning need võivad hiljem kaduda. Seega on Karli puhul välistatud võimalus, et kõne mõistmise puue on põhjustatud pervasiivsest arenguhäirest, mis kinnitab, et tegemist on puhtalt kõne arengu häirega.

Karli suhtlussoov on suur – ta otsib kontakti nii eakaaslaste kui täiskasvanutega. Poiss on väga huvitatud ümbritseva maailma asjadest, ta küsib täiskasvanutelt informatsiooni ja selgitusi. Kõige märgatavam on probleem kõnemõistmisel ja vestlemisel. Karlil on raskused ka vestluse teema hoidmisega. Lisaks kõne mõistmise raskustele on täheldatud probleeme ka ekspressiivses kõnes (hääldamine, grammatika, süntaks). Kõneloome ja mõistmise raskustest on ülekaalus viimane. Retseptiivse kõne probleemid on põhjusteks raskustele ekspressiivses kõnes. Kõnes on tugevalt väljendunud sõnaleidmisraskused, mis on tingitud puudulikest seostest sõna tähenduse ja leksikaalse vormi vahel. Probleem pole motoorse iseloomuga. Eelnevat kokku võttes võib järeldada, et kõige probleemsemateks valdkondadeks on Karlil kõne mõistmine, semantika, pragmaatika, mõningaid raskusi esineb ka grammatika, süntaksi ja häälduse osas. Samu raskusi on Karli sarnaste laste puhul

täheldanud Bishop (2006), kes on aastakümneid uurinud semantilis-pragmaatilise keelearengu puudega laste kõnet.

On alust arvata, et kõnepuue on pärilik. Pole teada, kas lapse vanavanematel on esinenud kõneprobleeme, kuid Karli õe kõne areng hilistus samuti teadmata põhjustel (Bishop, 2006; Conti-Ramsden jt. 2006). Järgnevalt kirjeldatakse uuringu tulemusi kõigis kõnevaldkondades. Järgnevalt esitatakse Karli kõne uurimise tulemused.

Foneemikuulmine.

Foneemikuulmise uurimiseks kasutati nelja ülesannet, millega hinnati oskust eristada täiskasvanu kõnes õiget ja vale hääldust, oskust kuulnud sõna järele hääldada ning oskust eristada kuulmise järgi sõnu, mis erinevad üksteisest ühe foneemi või vältekandja poolest. Uurimisel selgus ülesande esitamise viisi olulisus: mõnede ülesannetega sai laps edukalt hakkama, teistega aga üldse mitte.

Lapsele ei olnud jõukohane ülesanne, milles oli tarvis kuulmise järgi eristada õigesti hääldatud sõna valesi hääldatud sõnast ning õiget sõna ise järele hääldada (vt lisa 2). Ta kordas järele vaid mõnda sõna (*klaasid* või *kaasid*). Kui uurija näitas pilti, ütles sõna ning küsis, kas Mannu või Miku ütles õigesti, vastas laps alati noogutusega. Oli selgelt näha, et laps ei saanud aru, mida temalt teada taheti. Kuna ülesande esitamise viis antud lapse puhul ei toimunud, ei saa selle põhjal foneemikuulmise kohta järeldusi teha.

Järgnevad kaks ülesannet (kvalitatiivse foneemikuulmise ja kvantitatiivse foneemikuulmise ülesanne (vt lisa 3 ja lisa 4) näitasid, et lühemate (kuni 2-silbiliste) sõnade puhul suudab laps hästi eristada kõlalt sarnaseid sõnu, mis erinevad foneemi või vältekandja poolest. Nimetatud ülesannete korraldusest sai laps hästi aru. Sõnad olid lapsele tähenduselt tuttavad. Ülesanded tundusid lapsele esimese ülesandega võrreldes ilmselt ka veidi mängulisemad.

Uurimise käigus uuriti kvantitatiivset foneemikuulmist ka teisel viisil (vt lisa 5). Uurija näitas lapsele otsitava sõna pilti ning luges lapsele ette neli vältekandja poolest erinevat sõna. Laps pidi tegema käteplaksu, kui kuulis õiget sõna. Selle ülesande puhul oli koormus lapse jaoks liiga suur – tarvis oli korraldusest aru saada, see meelde jätta, otsitav sõna meelde jätta, kuulata sarnaseid sõnu, märgata otsitavat sõna ning seda kuuldes teha käteplaks. See kujunes Karlile liiga raskeks. Ta ei teinud esimese vältereala puhul ühtegi plaksu. Tõenäoliselt ta unustas korralduse. Ülesande kordamisel tegi poiss plaksu mitmel

korral. Oli näha, et laps on segaduses – ta tõenäoliselt ei mäletanud, mis sõna oli tarvis leida ning neli väga sarnast sõna ajasid lapse segadusse. Seega ei saa selle ülesande põhjal teha järeldusi Karli kvantitatiivse foneemikuulmise kohta pikemate sõnade puhul.

Kokkuvõtteks võib Karli foneemikuulmise kohta öelda, et ta eristab hästi lühemaid (kuni 2-silbilisi) tähendusega sõnu, mis erinevad foneemi või vältekandja poolest. Raskusi võivad tekitada pikemad ja häälduslikult keerulisemad sõnad. Uurimiseks ei sobinud ülesanded, mis eeldasid metakeelelisel teadlikkusel põhinevat verifitseerimist ja suuremat mälumahtu.

Hääldamine

Kõigis ülesannetes ilmsid ka hääldusraskused, kuid nende probleemide osakaal teistega võrreldes oli väga väike. Kõige rohkem esines häälikute ringipaigutamist (*kaerkiljak* pro *kaelkirjak*, *kravel* pro *klaver*), ühel korral asendas ta *mirkofor* pro *mikrofon*), ühel korral esines silbi ärajätmist (*vii* pro *viul* jne.). Kõnest on märgata, et Karl hääldab *s*-häälikut interdentaalselt ning *õ*-häälik sarnaneb *ö*-häälikule. Vältevigu kõnes ei täheldatud.

Verbaalne mälu

Eesmärgiks oli uurida, kas laps suudab meelde jätta esitatud sõnad ja arvud ning nende esitamise järjekorra (vt lisa 6). Selgus, et arvude puhul on verbaalse mälu maht umbes 3 ühikut. Ühel juhul 5st suutis Karl meelde jätta 4 numbrit. Sõnade meeldejätmise osas suutis poiss taastada kahesõnalisest kombinatsioonist mõlemad sõnad. Kolmesõnalisest kombinatsioonist ei jäänud poisile meelde ühtegi sõna. Neljasõnalisest kombinatsioonist oli kaks. Neist 1 korral suutis Karl õiges järjekorras taastada 2 sõna. Sõnade puhul suutis Karl taastada kuni 2 ühikut 2 korral 5st.

Veel uuriti, kas Karl suudab taastada sõnade ja arvude rea ka õiges järgnevuses. Sõnadest suutis Karl õiges järgnevuses taastada kõige rohkem kaks. Arvurea meeldejätmise õnnestus paremini. Kahe kolmese kombinatsiooni puhul suutis poiss õiges järjekorras meelde jätta kõik arvud. Neljaseid arvukombinatsioone oli kaks. Neist ühe puhul kordas Karl õigesti järele vaid esimese arvu ning teisel korral õiges järjekorras 3 arvu 4st. Viiest arvust suutis Karl õigesti taastada vaid esimese.

Tulemustest võib täheldada, et arvukombinatsioonide meeldejätmise õnnestus Karlil paremini kui sõnaridade meeldejätmise.

Uuriti ka mälu säilitamisvõimet. Poisile anti korraldus kuulnud numbrikombinatsioon järele korrata ning seejärel valida kombinatsioon mängutelefonil. Selle osa ülesandest sooritas Karl oluliselt kehvemini. Poiss unustas mitmed eelnevalt suuliselt taastatud arvud. Kolmest arvust 3 suutis Karl telefonil taastada vaid 1 korral 2st ülesandest. Neljast arvust 2 suutis laps õiges järjekorras taastada ühel juhul 2st. Viiest arvust ei suutnud Karl telefonil õiges järjekorras taastada ühtegi.

Karl sooritas ülesande paremini, kui oli vaja meelde jätta kuni kolm ühikut. Sõnade järjekorra taastamisel jäi lapsele tõenäoliselt meelde ligikaudne objektide arv. Ta suutis seostada sõnad temaatiliselt (nt. toidud) ning nimetas suvalised toidud eeldatute asemel (jättes nimetamata loetelus olnud toidud). Ühel korral nimetas poiss loetelus olnud jookidele enda poolt mõne joogi nimetuse. Võimalik, et sõnariidade taastamisel aktualiseerusid valed semantilised seosed ning seetõttu tekkisid sõnade asendused.

Seega on Karli verbaalse mälu maht arvude nimetamisel on kuni 3 ühikut. Korduval meenutamisel ei ole tulemus püsiv, mis näitab, et Karl unustab verbaalse info kiiresti. Sõnade meeldejätmise ülesande tulemused näitasid, et sõnade meeldejätmine on arvudega võrreldes raskem, kuid kindlaid järeldusi sellest teha ei saa. Pole kindel, kas probleem seisnes selles, et Karl unustas arvu- ja sõnaread või unustas ta töökorraldused.

Sõnavara

Üldnimetused. Uuriti nii üldnimetuste mõistmist kui kasutamist kõnes. Üldnimetuste kõnes kasutamiseks peab neid enne mõistma. Mõistmist uuriti 2 ülesandega (vt lisa 7 ja lisa 8) ning üldnimetuste nimetamise ülesannetes ühe osaülesandena (vt lisa 9, lisa 10 ja lisa 11). Kahe mõistmise ülesande tulemused on pisut erinevad. Esimese ülesande puhul (vt lisa 7) polnud situatiivseid ega lähedasest kategooriast segajaid. Kaks pilti kuulusid ühe üldnimetuse alla, üks pilt teise alla. Karl liigitas kõik pildid üldnimetuste alla õigesti. Võimalik, et asja tegi kergemaks see, et ühtegi pilti ei jäänud üle – kõik pildid liigitusid kuhugi. Teise ülesande puhul (vt lisa 8) oli lisaks õigetele piltidele lisatud situatiivsed ja kategoriaalseted segajad. Õigesti mõistis poiss üldnimetusi *riided*, *joogid* ja *linnud* puhul, eksimusi ilmnes üldnimetuste *jalanõud*, *mööbliesemed* ja *lilled* puhul – poiss valis lisaks õigele pildile lähedasest kategooriast objekti pildi. Võib oletada, et nende kategooriate piirid pole lapse jaoks veel selged. Näiteks *jalanõud* on tema jaoks võib-olla kõik jalgadega seotud esemed (sh. *püksid*).

Samas võis poissi segadusse ajada ka üldnimetuses sisalduv sõna *jala*-. Mööbliesemete alla kuuluvaks pakkus Karl ka tolmuimejat ning lillede kategooria alla arvas ta ka puu.

Nimisõnade kategooria piires nimestamisega sai Karl hakkama keskpäraselt. Ta nimetas 1 juhul 7st ülesandest õigesti 4 sõna 5st (kategoorias *putukad*). Enamasti nimetas ta kategooria piires õigesti 2-3 sõna, kuid ühel juhul vaid 1 sõna (kategoorias *toidunõud*). Sageli asendas ta õige sõna samast kategooriast sõnaga (*leib* pro *sai*, *pann* pro *pott*, *sidrun* pro *apelsin*, *sidrun* pro *kirss*, *kaabu* pro *kiiver*, *kravel* (klaver) pro *kitarr*). Ta jättis nimetamata 9 sõna 35st. Nimetamise järel oleks võinud uurida ka nende sõnade mõistmist. Karl suutis üsna hästi eristada üldnimetuse alla mittesobivaid objekte ja eksis vaid 2 korral 7st. Ühte neist eksimustest võib põhjendada teadmiste puudumisega (puuviljad – uurija: *mis ei sobi? Laps: Apelsin. Sest see ei kasva puu otsas*). Samas ülesandes paluti lapsel ka põhjendada, miks nimetatud ese kategooriasse ei sobi. Põhjenduste andmisega sai Karl hakkama 4 korral 7st. Kui ta ei osanud põhjendada, ütles *sega ei ole olemas*. Seega ta kas ei teadnud põhjendust või ei osanud seda sõnadega väljendada.

Neljandas üldnimetuste nimetamist ja mõistmist uurivas ülesandes (vt lisa 9) näidati poisile pilti ning anti valida kahe üldnimetuse vahel. Laps valis kahest antud üldnimetusest õige 4 korral 6st. Ta eksis, valides *sõiduki* asemel *tööriista* ning *linnu* asemel *looma*. Kuna kategooriate piirid pole selged võib eeldada, et üldnimetuste nimetamise ülesanded on poisile oluliselt raskemad.

Väga raskeks osutus Karlile loetelu jätkamise ja üldnimetuse nimetamise ülesanne (vt lisa 10). Pole kindel, kas sooritust segas ülesandest mitte arusaamine või sõnaleidmisraskused. Küsimusele *mis veel sobiks?* vastas ta uurija nimetatud sõnadega (*vorst sobib ja tort sobib* või *need sobivad*). Pika küsimise peale nimetas Karl 2 korral 7st mõned sobivad esemed (*toidud – spagetid*, *linnud – mingi lind, kukk*), kuid 3 korral 7st ei sobinud need loetellu (*spordivahendid – mõmmi*, *jalanõud – kontsad, pliatsid*, *mööbliesemed – siia paneks toidunõusi*). Ühel korral nimetas Karl esemete asemel üldnimetuse (uurija: *piim, tee, mis veel siia sobivad?* Laps: *joogid sobivad*). Õige üldnimetuse andis Karl 3 korral 7st.

Üldnimetuste osas võib öelda, et Karl ei mõista üldnimetusi täpselt, st. kategooriate piirid pole päris täpsed. Poiss saab hakkama lihtsamate ja enamkasutatavate üldnimetuste nimetamisega (*toidud, joogid, linnud, loomad, lilled*). Ta ei suutnud nimetada vähemkasutatavaid üldnimetusi, nagu *mööbliesemed, jalanõud, spordivahendid*. Karl ei suutnud kategooria nimetust ka muul viisil väljendada (sõnade või lausungi abil).

Sõnadevahelised seosed kategooria piires on nõrgad, millele viitab kategooriasse sobivate sõnade leidmise raskus.

Liht- ja liitsõnade mõistmine ja nimetamine. Selle valdkonna uurimiseks kasutati kaheksat ülesannet. Uuriti nimisõnade homonüümide mõistmist, omadussõnade antonüümide mõistmist ja kasutamist, tagasõnade mõistmist ja kasutamist, terviku osade nimetuste mõistmist ja kasutamist, tegusõnade tähenduse mõistmist, liitnimisõnade mõistmist, nimisõnade kategooria piires nimetamist ja liigse leidmist vastavalt üldnimetustele.

Liitsõnade osas saab Karl nimisõnade homonüümide tähendusest Karl enamasti aru (protokoll toodud lisas 12). Ta mõistab, et sõnal võib olla mitu tähendust. Raskusi oli sõnadega *rohi* (valis piltidest kõharohu ja kuuse) ja *sokk* (valis ainult soki (riietuseseme) pildi). Ilmselt pole Karl nende sõnade teise tähendusega veel tuttav.

Omadussõnade antonüüme mõistis Karl hästi (vt lisa 13). Ta eksis vaid 2 korral 10st (*aeglane* ja *kõver*). Nimetamisel aga esines raskusi. Poiss vastas õigesti 3 korral 10st, ta kasutas õige omadussõna asemel tegusõna (*nutab pro kurb*), semantiliselt valet omadussõna (*must pro kerge, väike pro kõver, paksem pro terav*) või eitust (*ei ole sügav*).

Tagasõnade mõistmise ülesandes täitis korralduse õigesti 7 korral 10st (vt lisa 14). Ta eksis tagasõnade *kõrvale* (selle asemel pani palli pigem taha), *ette* (pani palli kõrvale) ja *taha* (pani palli karu ette). Võib arvata, et nende tagasõnade tähendusi ta segistab. Ülejäänud tagasõnade mõistmisel probleeme ei tekkinud. Samade tagasõnade kasutamise ülesanne oli poisi jaoks väga raske (vt lisa 15). Ta nimetas õige tagasõna vaid 2 juhul 12st, kasutades üldisema tähendusega sõna *juures* (sõna *ees* asemel, *peal pro kohal*) või vale tagasõna (*peal pro vahel*). Vahel kordas poiss oodatud tagasõna asemel uurija öeldud lausest mõnda sõna (*kepi mütsi* või *ta õmbleb nõöbi*).

Terviku osade nimetusi mõistis Karl hästi, kuid samade sõnade nimetamine oli tema jaoks raske (vt lisa 16). Ta ei leidnud 6 juhul 10st nimetamiseks õiget sõna ning proovis end väljendada teisiti (nt. konts – *ee: see on ee: pulk, kus sa paned ee: siia siis need on kontsad* või *see on ee: paned siia hoiad ja siis jood pro tassi sang/kõrv*). Vaatamata sellele, et Karl mõistis kõiki ülesandes kasutatud terviku osade nimetusi, andis ta õige terviku osa nimetuse 4 juhul 10st.

Tegusõnade tähenduse mõistmisega sai Karl hakkama hästi (protokoll toodud lisas 17). Ta eksis vaid sõna *jookseb* puhul, näidates, et jooksevad koer ja konn (mitte vesi). Seega Karl mõistab, et vastavalt kontekstile võib tegusõna anda edasi erinevat tähendust.

Liitsõnade osas olid tulemused keskpärased (protokoll toodud lisa 18). Karl näitas õiget pilti 6 korral 10st. Kõigi eksimuste korral näitas Karl liitsõna esimeseks osaks olevale täiendsõnale vastavat pilti (*pott pro potilill, lind pro linnupuur, mari pro marjamets* jne.). Oleks võinud põhjalikumalt uurida, kas Karl suudab kasutada liitsõnu (üldnimetuste osas küll uuriti liiginimetuse moodustamise oskust analoogia alusel, kuid see osutus poisile raskeks). Liitsõnade mõistmine on Karlile lihtsõnade mõistmisest raskem. Poiss mõistab liitsõnu, mis on suurema kasutussagedusega. On märgata, et harvemini kasutatavate liitsõnade puhul mõistab poiss sõnaosi eraldi, kuid ei saa aru sõnade liitmise tulemusena tekkinud uue sõna tähendusest (*puurilind, potilill*). Ta ei erista liitsõnas põhisõna ja täiendsõna ning saab seetõttu sõna tähendusest valesti aru. Spontaanses kõnes Karl liitsõnu ei kasutanud (va. terviksõnana õpitud sõnad *lumeemm pro lumememm, sünnipäev, jääkülm*).

Kokkuvõttes võib öelda, et Karli sõnavara ei vasta eale mahult ega tähenduste arengu aspektist. Karl mõistab suhteliselt hästi lihtnimisõnade ja omadussõnade tähendusi. Ta saab aru sõnade mitmetähenduslikkusest (nimisõnade homonüümide ja tegusõnade puhul). Täpne ei ole üldnimetuste ja mõnede tagasõnade tähendus, raskusi valmistab liitnimisõnade mõistmine. Võrreldes mõistmisega valmistab oluliselt suuremaid raskusi sõnade nimetamine. Kui nimisõnade nimetamisega (sageli kasutatavad, sama kategooria piires) tuleb poiss toime keskpärasel tasemel, siis tagasõnade ja terviku osade puhul suutis ta nimetada umbes kolmandiku sõnadest. Paradigmaatilised seosed sõnade vahel on väga nõrgad.

Karli kõnes esineb sõnade leksikaalseid asendusi (nt. *pann pro pott, kirss pro apelsin*). Ta asendab vajamineva sõna omadustelt, funktsioonilt või väliselt sarnase objekti nimetuse või üldnimetusega. Veel võib märgata **sõnaleidmisraskusi**, mis avalduvad pauside ja üneemidena (*ee:*). Tal tekib kujutlus objektist, millele vaja nimetus leida, kuid ei suuda leida sellele vastavat sõna.

Grammatika

Süntaksi mõistmise uurimiseks kasutati põimlauset mõistmise (vt lisa 19) ja pöördkonstruktsioonide mõistmise (vt lisa 20) ülesandeid. Lapse kõnes olemasolevate lausetüüpide kohta hinnangu andmiseks saadi andmeid lausete järelekordamise, jutustamise ning spontaanse kõne ülesannetest (vt lisa 21 - lisa 27).

Aega väljendavate põimlauset mõistmise ülesanne oli Karli jaoks raske. Ta vastas õigesti 2 korral 9st. Kolmel korral 9st näitas poiss pilti, mis kujutas tegelase järgmist tegevust,

mitte seda, mida tegelane esimesena tegi. Neljal korral 9st valis Karl segaja pildi. Seega võib arvata, et poiss mõistis lauses olevaid sõnu ja/või osalauseid eraldiseisvaina, kuid komplekselt neid lauseid ei mõistnud. Karl ei mõistnud üldse lausetüüpi ... *pärast seda, kui....* . Lausetüüpide *kui..., siis....* ja *enne kui ...*, puhul eksis ta mõlemal korral 2 juhul 3st. Lausetüüpi, mida Karl oleks teistest oluliselt paremini mõistnud, ei selgunud. Seega ei saa nende tulemuste puhul väita, et Karlile on lihtsamini mõistetavad laused, milles osalauseite järjestus vastab tegevuste toimumise järjestusele.

Tingimuslausete mõistmise ülesandega sai Karl paremini hakkama. Esimesele küsimusele (*mida ... sooviks teha või teeks?*) vastas poiss õigesti 2 korral 3st. Ka teisele küsimusele (*mida ... praegu teeb?*) vastas ta õigesti 2 korral 3st. Seega võib öelda, et Karl mõistab tingimuslauseid paremini kui ajasuhteid väljendavaid põimlauseid.

Pöördkonstruktsioonide mõistmise ülesanne oli ka Karli jaoks väga raske. Poiss vastas õigesti vaid 1 korral 10st. Võib oletada, et õige vastus tuli juhuslikult. Karl ei mõista pöördkonstruktsioone, kuna ta üritab mõistmisel tugineda sõnade järjestusele lauses ning ei oska veel pöörata tähelepanu sõnadevahelistele grammatilistele seostele. Rasked olid ühtmoodi nii ruumisuhteid väljendavad konstruktsioonid kui võrdluskonstruktsioonid.

Üldistatult võib väita, et Karlile on raskesti mõistetavad laused, mida ta ei suuda mõistmiseks meelde jätta või millest arusaamiseks tuleb mõista sõnadevahelisi grammatilisi seoseid. Ta ei pööra tähelepanu lauses olevate sõnade grammatilistele vormidele ega sõnajärjele ning ei mõista lauseosi siduvate sidendite tähendusi. Eriti suuri raskusi valmistab poisile erinevate põimlausete mõistmine.

Lauseloome kohta saadi andmeid lausete järelekordamise ülesandest, samuti ülesannetest, millega uuriti sidusat ja spontaanset kõnet. Järelekordamise ülesanne oli Karli jaoks raske. Ülesandes esitati poisile erineva pikkusega lauseid. Hääduslikult lihtsatest (2-silbilistest, häälikuühenditeta) sõnadest koosnevatest lausetest suutis poiss meelde jätta ja järele korrata ainult 3-sõnalise lause. Pikemate lausete puhul muutusid sõnad lauses tundmatuseni (*Na na Manne Karne pro Malle kana munes suure muna*). Hääduslikult keerulisematest (2-silbilised, häälikuühendiga) sõnadest koosnevatest lausetest suutis Karl järele korrata 4-sõnalise lause. Lausetest, mis koosnesid kolme ja enamasilbilistest häälikuühenditeta sõnadest, suutis Karl järele korrata suurema osa 4-sõnalisest lausest. Viiesõnalise lause järelekordamisel moondus lause täielikult (*tinali si korsi pro tihane tiirutas sinise söögimaja lähedal*). Tulemustest selgus, et järelekordamise edukus ei sõltunud

lause pikkusest või sõnade keerukusest. Kahjuks ei uuritud nende lausete mõistmist. Silma paistab ka see, et Karlile jäi lausest meelde enamasti lause algus ja lõpp. Järelekordamisel ärajäetud sõnad asusid peaaegu alati lause keskel.

Sündmuste kommunikatsiooni väljendavate lausete järelekordamine oli Karli jaoks kergem kui suhete kommunikatsiooni väljendavate lausete kordamine. Ta kordas 3-4 sõnalised sündmuste kommunikatsiooni väljendavad laused veatult järele. Viiesõnalisest lausest jättis ära ühe sõna. Kuuesõnalise lause järelekordamine on poisile veel raske. Toimus muutus arvus (ainsusest mitmusse) ja käändevormis (*isale pro isaga*), ta lisis omalt poolt ühe sõna ning jättis ühe sõna ära. Suhete kommunikatsiooni väljendavatest 4-sõnalistest lausetest kordas poiss õigesti järele 1 lause 2st. Viiesõnalisest lausest taastas ta 3 sõna, neist õigesti vaid esimese sõna (teiste sõnade puhul muutus käändevorm või asendati üks häälik sõnas teisega häälduse lihtsustamiseks (assimilatsioon)). Kuna järelkõne näitab lähimat arenguvalda, võib oletada, et kõige tõenäolisemalt suudab Karl iseseisvalt moodustada 3-4 sõnalisi sündmuste kommunikatsiooni väljendavaid lihtlauseid.

Tekstipõhiste küsimuste vastustest, ümberjutustusest, iseseisvast jutustusest ja spontaanselt kõnest selgub, et Karli kõnes on olemas baaslause. Poiss kasutabki valdavalt baaslausungite (kohati agrammatiliste) ahelaid, mida ta üritab siduda sidenditega *ja* ja *siis*. Sageli pole sellised ahelad küsimusele vastamisel sisuliselt adekvaatsed (nt. uurija: *Mida Muki teha otsustas?* Karl: *ää: no no ta tõi palli tagasi ja sis ja ta tõi ta tõi koera ära sis ja ta sis kallistas.*). Küsimustele vastamisel on vastusrepliigid liiased – vastus ei haaku küsimusega ning Karl vastab rohkem, kui temalt küsiti (nt. uurija: *mis palliga juhtus?* Karl: *ee: lendas ja siis ta hakkas pritsima ja mm: ja siis jäi jäi seisma.*), ta kordab sidendeid ja sama tähendust väljendavaid lauseosi. Küsimustele *miks?* vastates üritab Karl moodustada põhjusliitlauset (Uurija: *Miks lendas pall tiiki?* Laps: *sellepärast, et ta viskas kogemata ja siis ee: hakkas palli ära*). Vahel unustab poiss ära sidendi *et* (uurija: *miks Tiina ehmus?* Laps: *ee: sellepärast ta kartis, et koer uppub ja sis ja ja ta tõi palli tagasi*). Iseseisval jutustamisel üritas Karl moodustada rindlauset (ja siis ee: ja ja ja ta aitas tüdruku ja midagi juhtus ta pani siia. Siia pähe aga see ei ole õige.).

Karl kasutab samasuguseid lausemalle nii iseseisval jutustamisel, ümberjutustamisel, küsimustele vastamisel kui ka spontaanses kõnes. Poisi lausungid on agrammatilised – esines süntaktilist agrammatismi – obligatoorsete lauseliikmete ärajätmist (*paneb kuuse ette, paneb küünalt, poiss tuli aitama lumeemme (teha)*), kuid ei esinenud valet sõnajärge ega leksikalis-

süntaktilist agrammatismi. Karli jutustustes on palju liiasust, mis väljendub sõnade ja lauseosade kordustes ning liigse informatsiooni andmises.

Morfoloogia. Karli kõne on agrammatiline. Valdavalt esines morfoloogiline agrammatism. Ta kasutas sõnu algvormis (*kümme* pro *kümne*), asendas lõppe ja liiteid nii, et üks vorm asendus teisega (sh. eksis mõnikord tüve muutmisel) (*temale* pro *teda*, *suure* pro *suurt*, *küünali* pro *küünlaid*, *tüdruku* pro *tüdrukut*), kasutas ainsuse vormi mitmuse asemel (*last* pro *lapsi*) ning lisas tunnuseid (*mängisivad* pro *mängisid*). Tema lausungites esinesid ühildumisvead (*need on poiss*). Kõnenäidetes ei esinenud tunnuse, lõpu või liite ärajätmist. Agrammatisme esines tunduvalt enam spontaanses kõnes näidetes. Iseseisval jutustamisel, ümberjutustamisel ning küsimustele vastamisel nimetatud agrammatisme niivõrd ei esinenud. See-eest esines nendes ülesannetes liiasus (üleliigne info ja kordused).

Sidus kõne

Spontaanses kõnes uurimiseks vesteldi lapsega neljal erineval teemal, milles laps omas teadmisi ja kogemusi ning suutis kaasa rääkida. Põhjalikuma analüüsi tarvis valis töö autor välja kaks vestlust – ”Sünnipäev” ja ”Jõulud”, sest nendes ilmsid pragmaatkaraskused kõige selgemini. Kodeeriti nii uurija kui lapse repliigid. Lapse repliike vestluses analüüsitakse Bishopi (1989a, 1989b) uurimuses avaldatud kodeerimisjuhendite järgi (vt lisa 28 ja 29). Ütlusi analüüsitakse esiteks tüüpide osas üldiselt ning teiseks pragmaatilise sobivuse osas. Kõigepealt analüüsitakse, missuguseid ütlusetüpe laps dialoogis kasutab ning millised neist on valdavad.

Kõige rohkem esines lapse vestluses laiendatud vastuseid (vt tabel 1, V3 – 30,91%, nt. *Tead, minul oli täna sünnipäev. Ma saan kuue aastaseks või see on kingitus*). Sageli vastas laps partnerile ka minimaalsete verbaalsete vahenditega *jah* või *ei* (11,82%) või jätkas eelnevat väidet (VJ – 9,09%, nt. uurija: *need kõik on poisid?* Karl: *mhmh. Ma panen nende nimeks (...)*. Uurija: *need on vist tüdrukud, mulle tundub*. Karl: *Krati ja ja Teele ja sis ja siis Jakob*). Karl vastas peamiselt täiskasvanu algatusele (A2- 5,45%), kuid Karli ütlustest temapoolsed algatused olid vaid 0,91% (nt. uurija: *ma arvan, et nad teevad jõuluõhtul need lahti*. Karl: *Aga tead, mis käärid on?*). Tulemustest selgub, et Karli vestlustes esineb ka palju mittetäielikke väiteid (V6 - 8,18%, nt. *See Marta on tema õde aga* (uurija ei tea, kes on Marta ja kelle õde ta on)) ja lünki (VV1 - 5,45%, poiss ei öelnud oma vestlusvoorus midagi), Probleemne valdkond spontaanses kõnes on ütluste parandamine. Karl vastas palvele öeldut

täiendada või parandada umbes pooltel kordadel adekvaatselt. Ülejäänud juhtudel jättis ta kas oma repliigi parandamata ning asus millestki muust vestlema või parandas oma repliiki nii, et see ei toonud täiskasvanule selgust. Poiss ise ei palunud kordagi vestluskaaslasel ütlust parandada ega parandanud enda algatusel oma ütlusi. Paaril korral segas Karl uurija ütlusele vahele, ootamata ära oma vestlusvooru (VV3 - 2,73%). Ütluste hulgas oli ka neid, mis olid arusaamatud ning mida polnud seetõttu võimalik kuhugi liigitada (V5 - 4,55%, nt. uurija: *täna sul küll sünnipäev pole. Karl: aga mul [...] siin [...].*). Taoliste ütluste tõttu oli uurijal mõnikord poisi jutust raske aru saada ning tema ütlustele adekvaatselt vastata.

Tabel 1

Vestlustes "Sünnipäev" ja "Jõulud" esinenud ütluste tüübid.

Ütluste tüübid	Ütluste arv (110)	% kõigist ütlustest
1. Algatused (A)		
A1 – küsimus/korraldus tegutsemiseks	1	0,91
A2- väide/avaldus	6	5,45
2. Vastused (V)		
V1- minimaalne mitteverbaalne tagasiside	7	6,36
V2- minimaalne verbaalne tagasiside	13	11,82
V3- laiendatud vastus	34	30,91
VJ- väite jätkamine	10	9,09
VT- väite täiendamine	1	0,91
V5- arusaamatu ütlus	5	4,55
V6- mittetäielik ütlus	9	8,18
3. Vuuruvahetus (VV)		
VV1 – lünk vuuruvahetuses	6	5,45
VV3 - ütluste kattumine	3	2,73
4. Parandused (P)		
P1- sobiv vastus uurija palvele selgitada	8	7,27
P2- sobimatu vastus uurija palvele selgitada	7	6,36

Üldistades võib öelda, et Karl sõltub dialoogis väga palju suhtluspartnerist ning juhindub tema ütlustest. Ise ta eriti dialoogis midagi ei küsi ning enamus tema algatustest on väited või avaldused (nt. Karl: *aga i tead et ma sain ee: kuue aastaseks.*). Tema

vastusrepliigid on enamasti laiendatud (nii ühesõnalised repliigid kui pikemad lausungid), kuid sageli vastab ta ka ainult *jah* või *ei*. Vigu esineb ka vooruvahetuses – ta jätab oma vooru kasutamata (ei vasta midagi) või segab partneri voorule vahele. Probleemne on ka parandamise oskus. Ta ei palunud kordagi partneril end parandada, st. ei palunud selgitust ning ei küsinud üle, kui midagi jäi segaseks. Partneripoolsele palvele öeldut parandada, või täiendada vastas Karl pooltel kordadel ebaadekvaatselt (ei andnud soovitud infot või oli see info liiga vähene ega toonud selgust).

Järgnevalt analüüsitakse lapse vestlusi pragmaatika ja ütluste sobivuse seisukohalt Bishopi (1989b) järgi. Kõikidest lapse repliikidest märkisid töö autor ja juhendaja pragmaatiliselt ebasobivateks sünnipäeva teemalise vestluse puhul 21 repliiki 63st (33,33%) ning jõulude teemalise vestluse puhul 27 repliiki 47st (57,45%). Kui võtta arvesse kõik lapse repliigid (mõlema vestluse lapse repliigid), siis nendest 43,65% olid pragmaatiliselt ebasobivad (vt tabel 2).

Kõige enam tulenevad pragmaatiliselt sobimatud ütlused sellest, et Karl ignoreerib täiskasvanu algatust (P-VV2 - 16,67% kõigist pragmatikavigadest, nt. uurija: *mulle meeldib sünnipäev sellepärast, et siis saab sõpradega kokku.* Karl: *mm: mhh aga i tead et ma sain ee: kuue aastaseks.*) ning ei mõista partneri ütluse literaalset tähendust (P-TM - 14,58%, nt. uurija: *millal nad teevad kingitused lahti?* Karl: *ee: noo käärid*). Karl ei püsi vestluse teemas (P-SSS1, 10,42%) ning alustab teemavahetusest teada andmata uue teemaga või kaldub teemast kõrvale (nt. räägiti Karli sünnipäevast ning poiss ütles järsku *tead kui Mari sai kümme aastaseks;* uurija: *kas te mängite jõuluõhtul autodega?* Karl: *teate, mina lähen õhtul sinna Pokumaale, nii kaugele.*). Võimalik, et poiss kaldub vahel teemast kõrvale, kuna ta ei saanud eelnevast ütlusest aru ning ei oska adekvaatselt vastata (uurija: *räägi oma sünnipäevast!* Karl: *No mm: tead ee: mm: aa: Teele oli sünnipäev ja ta sai ee: seitse aastaseks.*). Teemast kõrvale kaldumise põhjusi võib olla mitu. Esiteks, poiss mõistab partneri ütlust valesti ning vastab seetõttu valesti. Teiseks, ta võib mõista, et ei saanud partnerist aru ning tunneb survet midagi vastata, mille tulemusena alustabki uue teemaga. Lisaks eelpool toodud probleemidele takistavad vestluse arenemist nullvastused (P-VV1- 10,42% pragmatikavigadest) - sageli ei vastanud Karl midagi, kui temalt seda oodati. Vestluse teevad keeruliseks ka arusaamatud ütlused, milles on referent kindlaks tegemata ehk on jäetud nimetamata, kellest või millest jutt käib (P-VI2, nt. *praegu oli kuue aastane*). Selgub, et lapsel on vahel raskusi enda väljendamisega verbaalselt (P-SS – 4,17%, semantika/süntaksi viga

ekspressiivses kõnes). Karl ei mõista üksikute sõnade tähendust või grammatilisi konstruktsioone, mistõttu võib tema järgnev repliik olla ebasobiv (P-TM – 14,58%, nt. uurija: *millal need lapsed need kingitused lahti teevad?* Karl: *selle no kääridega.*). Vahel ei mõista Karl konteksti (konteksti mittemõistmine, P-KM – 2,08%, nt. vestlus jõuludest - uurija: *kas sina paned ka kuuse külge pallikesi?* Laps: *ma panin õues. Siis praegu lumi mm: sajab* (parasjagu oli märts ning lumi oli maas, kuid ei sadanud)). Vestluses jääb silma liiga vähese informatsiooni andmine vestluspartnerile (nt. uurija: *mina ehin alati jõulude ajal kuuske. Ma ehin seda ema, isa ja õega.* Karl: *mm: minu emme issi ja õde Jakob ja sis Harri. Harri ei oska teha tal on käpad.*). Ka palvele selgitada ei vasta Karl alati sobivalt ning vestlus takerdub.

Tabel 2

Pragmaatika vigade tüübid vestluses.

Pragmaatika vigade tüübid	Ütlusi	% sobimatutest ütlustest (kokku 48)	% kõigist ütlustest (kokku 110)
1. P-SS – semantika, süntaksi viga ekspressiivses kõnes	2	4,17	1,82
2. P-TM – literaalse tähenduse mõistmise viga	7	14,58	6,36
3. Vuuruvahetuse reeglite vastu eksimine			
P-VV1 - nullvastus	5	10,42	4,55
P-VV2 – täiskasvanu algatuse ignoreerimine	8	16,67	7,27
4. P-KM – konteksti mittemõistmine	1	2,08	0,91
5. Liiga vähese informatsiooni andmine partnerile			
P-VI1 – sobimatu oletus partneri teadmiste kohta	2	4,17	1,82
P-VI2 – referent kindlaks tegemata	6	12,5	5,45
P-VI3 - mõttelünk	2	4,17	1,82
6. Liigse informatsiooni andmine partnerile			
P-PI2 – liigne detailsus	1	2,08	0,91
7. Ebaharilik või sotsiaalselt sobimatu stiil			
P-SSS1 – teemast kõrvale kaldumine	5	10,42	4,55
P-SSS2 – märkimata teemavahetus	4	8,33	3,64
P-SSS3 – stereotüüpne väljend	2	4,17	1,82
8. P-M - muu	1	2,08	0,91
9. P-MK - mitteklassifitseeritav	2	4,17	1,82
KOKKU:	48	100	43,65

Seega on peamised probleemid Karli spontaanses kõnes teemas mittepüsimine, vooruvahetusreeglite eiramine, liiga vähese informatsiooni andmine partnerile, partneri ütluse sõna-sõnaline mõistmine või teatud sõnade mittemõistmine ütluses. Karliga vestlemise teeb raskeks ka see, et ta ei vasta sageli partnerile ning ignoreerib partneri algatusi. Poisi ütluste mõistmist raskendab oluliste lauseliikmete puudumine (osutatav kindlaks tegemata).

Vestluses esinenud pragmaatikavigade kõrval oli ka pragmaatiliste vigade tüüpe, mida Karli vestluses ei esinenud või esines väga harva. Karl mõistis konteksti suhteliselt hästi, kuna teemad olid talle tuttavad. Ta ei andnud partnerile ülemäära palju ega liiga detailset infot ega korranud end seal, kus seda vaja polnud (kuid seda esines sageli tekstipõhises dialoogis). Suhteliselt vähe esines partneri ütlustele vahelesegamist.

Iseiseiva jutustamise uurimiseks kasutati viiest pildist koosnevat pildiseeriat "Lumememme lugu"(jutustuse transkriptsioon on välja toodud lisa 24). Pildiseeria reastamisel tekkis poisil raskusi teise pildi leidmisega. Ülejäänud pildid reastas ta kiirelt ja õigesti, seega sai Karl hästi aru piltidel kujutatud sündusteahelast, mis andis aluse jutustamiseks. Samuti välistab pildiseerial kujutatu mõistmine võimaluse, et vead jutustamisel tulenevad sünduste mittemõistmisest.

Karli jutustus (vt lisa 24) koosnes viiest lausungist, jutustus sisaldas 7 infoühikut: *poiss aitas lumememme teha, poiss aitas tüdrukut, poiss tegi palli, pall oli suur, midagi juhtus, poiss pani pähe, see ei ole õige*. Edasi andmata jäid infoühikud *lumememm läks katki, tüdruk hakkas nutma, tüdruk läks tuppa, poiss oli kurb*. Lausungite keskmine pikkus oli 5,6 sõna. Jutustuses kasutas poiss ühel korral laiendamata lihtlauset ja rindlauset (sidus lauseosad sidendiga *aga (ja siis ee: ja ja ja ta aitas tüdruku ja midagi juhtus ta pani siia. Siia pähe aga see ei ole õige.*)). Peamiselt koosnes jutustus ahellausetest, milles Karl kasutas sidendeid *ja ja siis*.

Jutustus ei olnud terviklik, kuna palju olulist jäi edasi andmata ning jutu mõte jäi arusaamatuks. Olemas oli algatav sündmus ja tegevus, kuid selgusetuks jäi, mis konflikt loos tekkis ning kuidas see lahenes. Puudu oli sissejuhatus – tegevuse aeg, koht ja tegelased. Viimased nimetas ta jutu käigus. Lool puudus ka lõpp ja hinnang sündmusele. Karl ei toonud jutustuses välja ühegi tegelase reaktsioone ning ta ei kasutanud tegelaste tunnete ja mõtete kirjeldamiseks ühtegi vaimsust väljendavat sõna.

Jutustusest puudus semantiline sidusus. Karlile osutus raskeks mõtete järjestamine. Esines sama tähendust kandvaid lausungeid ehk kordusi. See võis juhtuda sellepärast, et Karl

toetus väga palju piltidele ning üritas iga pildi kohta midagi öelda. Kahel esimesel pildil ehitati lumememme, seepärast andis ta ühte mõtet edasi mitu korda (*poiss aitas tüdrukul lumememme teha*).

Karl üritas jutustust vormiliselt sidusaks muuta sidendite *ja* ja *siis* abil, kuid ta kasutas neid liiga sageli (näiteks mõttepauside täitjana) ja mitte alati sihipäraselt. Vormilise sidususe osas oli probleemiks ka asesõnade kasutamine (Karl kasutas sageli asesõna *ta*, mistõttu oli raske jälgida, kellest jutt käib) ja ebaselge viitamine (*pani siia, midagi juhtus*). Poiss ei leidnud mõtete väljendamiseks õigeid keelelisi vahendeid ja ta kasutas ühetüübilisi lausungeid (baaslausete ahelad).

Võib öelda, et Karli jutustuse tase on madal. Tema jutustus on väga lühike ning sisaldab endas vähe infoühikuid. Ta vajab jutustamise toeks pilte ning üritab kõikidel pildidel toimuvat kirjeldada, kuid ise sidusat ja terviklikku juttu luua ei suuda. Rasked on loo struktureerimine ja mõtete järjestamine. Küll aga toob ta sündmused välja õiges järjekorras ning kasutab algelisi vormilise sidususe vahendeid.

Ümberjutustamise oskuse uurimiseks kasutati "Pallilugu" ja seda illustreerivat pildiseeriat. (ümberjutustuse transkriptsioon on välja toodud lisas 23). Karl unustas töökorralduse kiiresti, kuna talle meeldis väga Mõmmi, kellele ta lugu jutustama pidi, ning elas mängu sisse, hakates alguses Mõmmiga suhtlema. Kui uurija korraldust meelde tuletas, hakkas poiss jutustama.

Karli ümberjutustus on oluliselt pikem iseseisvast jutustusest. Infoühikuid oli ümberjutustuses 11, mis on 4 võrra rohkem, kui iseseisvas jutustuses. Lausungeid oli jutustuses 10 ning nende keskmine pikkus on 7,7 sõna. Ka ümberjutustus koosnes ahellausetest, mis sisaldasid sidendeid *ja* ja *siis*.

Erinevalt iseseisvast jutustusest oli Karli ümberjutustuses sissejuhatus – ta üritas nimetada tegelasi (õigete nimede asemel kasutas poiss endale teadaoleva muinasjutu peategelaste nimesid, Hans ja Grete, kusjuures Hans oli liigne. Koera nimi ei meenunud.) ja nimetas tegevuse. Rohkem taustinformatsiooni (koht, aeg) poiss ei andnud. Ümberjutustuses tõi poiss välja ka olulisemad lõpusündmused, kuid ei andnud kuulajale märku, et lugu on läbi, mistõttu pidi kuulaja ise järeldama, et laps edasi ei räägi. Ka ümberjutustuses oli probleeme viitamisega – jutustusest arusaamist takistas asesõna "ta" kasutamine kõikide tegelaste märkimiseks. Mõnes lausungis oli tegija hoopis märkimata. Karl tõi ühel korral välja ka tegelase kõne (*ütles aitäh, olid tubli koer*) ning nimetas ühe vaimsust väljendava sõna (*kartis*).

Ümberjutustus polnud terviklik ega semantiliselt sidus, kuna palju olulisi infoühikuid on jäetud kuulajale edasi andmata (*lapsed mängisid palli, mängisid tiigi ääres, koer hüppas tiiki, koer tõi palli veest välja, tüdruk kallistas koera*) ning loo mõte jäi seetõttu selgelt välja toomata. Karli jutustus koosnes peamiselt pildidel toimuvate tegevuste kirjeldusest.

Semantiline sidusus puudus, kuna laps hüppas ühe sündmuse juurest teiseni, jälgimata ajalist järgnevust (lõpuosas ütleb poiss: *ja siis nemad mängisivad kulli ja nemad mängisivad palli ja veel ja siis aa: [...] ja kutsu oli nii väga tubli. Ja Hans kartis ka.*).

Ümberjutustuses paistab eriti silma liiasus, mis annab märku pragmaatikapuudest. Esineb sama tähendust kandvaid lauseid (*midagi juhtus*) ja lauseosi (*ja siis, mängisivad palli/kulli*), üleliigset infot (liskas ühe tegelase ning andis ise neile nimed, väitis, et lapsed mängisid pärast õnnetust kulli ja palli), info moonutamist (*üks viskas palli vette pro pall kukkus vette*) ja asesõnadega liialdamist (*ta, need, nemad*).

Teksti mõistmine pildiseeriale toetudes. Ümberjutustusele järgnenud küsimusi mõistis Karl üsna hästi. Kui jätta kõrvale vastuse vormiline õigsus, vastas Karl õigesti $\frac{3}{4}$ küsimustele. Raskused vastamisel tekkisid siis, kui poiss ei mõistnud küsimuses mõne sõna tähendust. Näiteks, ta ei saanud aru sõnast *tundis* (nt. uurija: *mida koer tundis, kui palli veest kätte sai?* Laps: (...) *no et ta män et ta sellepärast mm: et ää: mängisid.*). Sobimatud vastused olid mõnikord põhjustatud sellest, et Karl toetus enda kogemusele, mitte loole (uurija: *kuhu tüdruk luua paneb?* (eeldati vastust: *paneb lumememme kätte.*) Karl: *sepärast, et sel on tul tolmu. See on tolm. Aga kui sa pühid ee: siis lume (...) lumi sulab.*).

Karlile olid rasked on nii propositioonistrateegia kui lokaalse sidususe strateegia valdamist eeldavad küsimused. Mõistmisprobleemid tekkisid nii aja (uurija: *mis aastaaeg oli?* Karl: *aprill*), koha (uurija: *kus nad mängisid?* Karl: *maas*), põhjus-tagajärg suhete (uurija: *miks lendas pall tiiki?* Karl: *sellepärast, et ta viskas kogemata ja siis ee: hakkas palli ära*) kui emotsioonide ja tunnete (uurija: *mida tüdruk tundis, kui pall vette kukkus?* Karl: *no sepärast, et ta kartis aga ta koer hüppas ja sis ta võttis palli ja sis ja ta ja sis nad ta tõi tagasi ja sis kallistas.*) kohta käivatele küsimustele vastamisel. Karl mõistis paremini makrostrateegia valdamist eeldavatele küsimustele. Vastustest on näha, et poiss sai loo sündmustest kui tervikust aru. Enamasti Karl mõistis, mida temalt küsiti ja teadis, mida peab vastama, kuid ta ei leidnud õigeid keelalisi vahendeid vastamiseks. Tõenäoliselt abistas last vastamisel rohkem pildiseeria, mitte tekst. Küsimustele vastamisel ilmnis pragmaatikapuue – vastused olid liiased (Karl andis rohkem informatsiooni, kui temalt paluti).

Arutelu

Töö eesmärgiks on kirjeldada spetsiifilise kõnearengupuude ühe vormi (Rapin'i ja Allen'i (1983) järgi semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroomi, Eestis kasutusel oleva kliinilis-pedagoogilise klassifikatsiooni järgi sensoorse alaalia) avaldumist eesti keeles ühe juhtumi põhjal.

Nimetatud kõnearengupuude vormi avaldumise kirjeldamiseks on mitu põhjust. Esiteks pole seda eesti keeles varem uuritud ega kirjeldatud. Eesti logopeedid on siiani oma töös tuginenud andmetele, mis pärinevad võõrkeelsetest allikatest. Samas logopeedide eksperthinnangute järgi tuleb uuritud lapsega sarnaseid juhtumeid logopeedide praktikas järjest enam ette. Seega vajadus nimetatud kõnepuuet kirjeldada tulenebki logopeedilisest praktikast.

Käesolevas töös kirjeldatava primaarse kõnearengupuude vormi puhul on diagnostika keeruline. Uurijatele torkavad silma esmajoones probleemid kõneloomes, kõne mõistmise probleemidele pööratakse sageli vähe tähelepanu või ei osata neid hinnata. Kõneloomes avalduvad sümptomid on aga semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroomi (sensoorse alaalia) puhul segistatavad teiste primaarse kõnearengupuude vormidega (motoorne alaalia), pragmaatikapuue annab aluse segistamiseks autismi või vaimupuudega. Seetõttu on äärmiselt oluline kompleksne ja süsteemne hindamine, mis haarab nii kognitiivset tegevust (käesolevas töös on kasutatud teiste uurijate andmeid) kui kõnetegevuse kõiki tasandeid, nii kõnetaju kui kõneloomet (ekspressiivset ja retseptiivset kõnet). Kvantitatiivne teaduslik uuring on aga raskendatud puuduliku diagnostika ja grupi heterogeensuse tõttu. Seetõttu on käesolevas töös kasutatud juhtumiuuringut.

Uurijatel puudub üksmeel SKAP klassifikatsioonide diagnostilistes kriteeriumites ja terminoloogias. Arenguliste keelepüüete piirid pole päris selged. Leidub palju klassifikatsioone, mis erinevad peamiselt hargnevuse poolest. Spetsiifilise kõnearengupuude osas pole üksmeelt, kui palju esineb alltüüpe ning kas kõnearengupuude jaotamine paljudeks alltüüpideks on üldse võimalik ja vajalik (Bishop, 2004). Enamus klassifikatsioonidest jaotab spetsiifilise kõnearengupuude kaheks – ekspressiivseks ja retseptiivseks vormiks (tulenevalt sellest, kas ülekaalus on kõne mõistmise või loome raskused) – näiteks Eestis kasutusel olev kliinilis-pedagoogiline kõnepuute klassifikatsioon (motoorne ja sensoorne alaalia, Karlep, 1997), RHK-10 (ekspressiivne ja retseptiivne

kõnehäire, World Health Organization, 1992) ja DSM-IV-TR (ekspressiivne ja segunenud retseptiivne-ekspressiivne kõnehäire, American Psychiatric Association, 2000). Aga mõned uurijad on jaganud SKAP paljudeks alltüüpideks. Näiteks Rapin ja Allen (1983) kirjeldasid 6 alltüüpi, lootes, et sedasi on lihtsam neid lapsi liigitada. Tegelikkuses on primaarse kõne- ja keelearengu puudega lapsed tõesti erinevad, kuid puhtaid vorme, eriti kuut, esineb harva. Vanuse kasvades kõne areneb ja mõned probleemid kõnes võivad taanduda või kaduda. Erinevas vanuses võivad kõnearengupuudega lapsed kuuluda kord ühe kord teise tüübi alla, sest kõne valdkonnad on arengus üksteisest küll sõltuvad, kuid arenevad erineva kiirusega. Ühe valdkonna mahajäämus või kiirem areng põhjustab muutusi ka teises valdkonnas (Van Daal, Verhoeven ja Balkom, 2004). Erimeelsused terminoloogia osas on tingitud arvamuste erisusest - mõned autorid arvavad, et raskused semantika valdkonnas esinevad neil lastel alati koos pragmaatkaraskustega (Rapin ja Allen, 1983), kuid on ka neid, kes arvavad, et semantika- ja pragmaatikaprobleemid esine alati koos (Bishop ja Rosenbloom, 1987; Bishop, 2000). Seetõttu võib inglisekeelses kirjanduses leida väga erinevaid termineid, kuid peamiselt on kasutusel terminid *semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroom* (Rapin ja Allen, 1983) ja *pragmaatiline keelepuue* (Bishop, 2000). Kuna pole selge, kas pragmaatkaraskustele lisanduvad alati raskused semantikaga, tekib küsimus, milliseid tasandeid see kõnearengupuude vorm ikkagi haarab. Võimalik, et uuritud puue saabki haarata ainult semantika ja pragmaatika tasandit.

Klassifikatsioonide diagnostilistes kriteeriumites on üheks erinevuseks ka häälduspuuete avaldumine semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroomiga lastel. SKAP retseptiivse vormi puhul on enamasti diagnostiliseks kriteeriumiks märgitud häälduspuuete puudumine (Rapin ja Allen (1983), kuid leidub klassifikatsioone ning uurijaid, kelle arvates võivad üksikutel juhtudel mõistmise raskustele lisanduda ka hääldusraskused (RHK-10 (World Health Organization, 1992), Bishop ja Adams, 1989b). Käesolevas töös püütakse ühe juhtumi alusel kirjeldada, millistel kõne tasanditel lapsel probleemid avalduvad.

Karl valiti käesolevasse juhtumiuuringusse mitmel põhjusel. Psühholoogi andmete järgi on Karli mitteverbaalsed võimed eakohasel tasemel. Seega pole kõnepuue tingitud vaimse arengu mahajäämusest. Kui Karl oli 2-aastane, kahtlustati tal autismi, kuid autismi diagnoosi ei kinnitatud. Poisi ema poolt täidetud küsimustikust selgub, et praeguseks lapsel autistlikke jooni ei esine (autismispektri häire välistamine on sensoorse alaalia diagnoosi püstitamisel oluline kriteerium). Veel selgus küsimustikust, et lapse kuulmine on

korras (s.t mahajäämus kõne arengus pole põhjustatud kuulmislangusest). Varasemate logopeediliste uuringute kohaselt olid poisi kõneloome ning kõnemõistmise tase eakohasest normist oluliselt madalamad. Suurimad raskused esinesid kõne mõistmisel, s.t semantika ja pragmaatika valdkonnas, mistõttu tema logopeediliseks diagnoosiks oli püstitatud *sensoorne alaalia*.

Karli foneemikuulmine (nii kvalitatiivne kui kvantitatiivne) on korras, ta eristab hästi ühe foneemi või vältekandja poolest erinevaid lühemaid sõnu. Häälendamisel esineb mõningaid vigu, kuid need on oma olemuselt kerged ning ei raskenda tema kõnest arusaamist. Varasemate logopeediliste uuringute järgi Karli artikulatsiooniaparaadi töös probleeme ei esine. Käesoleva uurimuse käigus selgus, et poiss hääldeb senini *s*-häälikut interdentaalselt, asendab häälikuid ebapüsisvalt ($r \Rightarrow l$, $\delta \Rightarrow \ddot{o}$), paigutab häälikuid häälduslikult keerukamates ja pikemates sõnades ümber (*kravel* pro *klaver*), asendab häälikuid (*mirkofor* pro *mikrofon*) ning jätab ära silpe (*vii* pro *viitul*). Lausete järelekordamise harjutustes muutis Karl mõne sõna häälik- ja silbistruktuuri nii, et sõna oli täielikult moondunud. Spontaanse kõne ülesandes tuli ette sõnu, mida polnud võimalik transkribeerida. Rapin'i ja Allen'i järgi semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroomiga lastel fonoloogia tasandil probleeme pole, kuid Bishop'i ja Adams'i (1989a) sõnul võib mõnedel selle keelepuudega lastel ilmned häälikute ärajätmist ja asendamist kõlalt sarnaste ja moodustusviisilt lihtsamate häälikutega. Kuigi Karlil foneemikuulmisega lühemate ja eraldiasetsevate sõnade puhul probleeme ei teki, pole kindel, kas ta suudab sarnaseid sõnu kõnevoolus eristada või kuidas ta eristab pikemaid (kolme- ja enamasilbilisi) sarnaseid sõnu (sama sõna erinevates grammatilistes vormides, nt *jalgrattaga* või *jalgrattata*). Tekstipõhiste küsimustele vastamisel tundus ühel korral, et poiss ei mõistnud küsimuse tähendust (uurija: *millal nad kingitused lahti teevad?* Karl: *selle no kääridega*). Võimalik, et Karl ei erista kuulmise alusel grammatilisi morfeeme, mis asuvad sõna lõpus rõhuta positsioonis (*millal* – *millega?*). Käesoleva töö metoodika ei võimalda anda vastust küsimustele, kuidas Karl eristab sõnu, mis erinevad viimase rõhuta silbi poolest või kuidas foneemikuulmine sõltub sõna pikkusest. Seega saab väita vaid seda, et foneemikuulmise raskused ei avaldu lühikeste (kuni 2-silbiliste) sõnade puhul.

Poisi töömälu maht on piiratud, ta suudab meelde jätta keskmiselt 2-3 ühikut. Espe (1973) järgi on alaalikute verbaalse mälu maht 3-4 ühikut. Karl suutis üksikutel kordadel taastada 4 ühikut. Esmalt uuriti verbaalse töömälu võimet verbaalset infot säilitada. Arvuridade meeldejätmise on Karlile sõnaridadest lihtsam. Kehv verbaalne töömälu on

paljude poisi kõnes avalduvate probleemide põhjuseks: Karlile on raske omandada uusi sõnu, mõista lauseid ja teksti, kasutada pikemaid ja keerukama ehitusega lauseid ja meelde jätta korraldusi. Ta ei mõista pikemaid lauseid ja töökorraldusi, kuna need tuleb mõistmiseni meeles pidada. Väike verbaalse mälu maht võib olla takistavaks ka uute sõnade omandamisel, kuna ta ei suuda uue sõna häälikulist kuju meelde jätta ning seda samal ajal seostada kujutlusega sõnaga tähistatavast objektist. Puudulikult mällu talletatud fonoloogiline informatsioon põhjustab hiljem sõnade aktualiseerimise raskusi semantilise mälestusest. Lausete järelekordamise ülesannegi näitab, et Karlil on probleeme verbaalse mälu, mitte niivõrd sõnade artikuleerimisega. Järelekordamine edukus ei sõltunud sõnade pikkusest ega häälduslikust keerukusest, vaid sõnade arvust lauses ning sõnadevaheliste seoste keerukusest (suhete kommunikatsiooni väljendavad laused olid lapsele raskemad kui sündmuste kommunikatsiooni väljendavad laused).

Karlil avalduvad suured raskused leksikalis-grammatilisel tasandil – temasarnased lapsed ei mõista sõnade tähendusi (Rapin, Allen, 1983). Samas mõistab Karl üksiksõnu olulisel määral paremini kui suudab neid nimetada. Nimetamisraskuste üks põhjusi on paljude sõnade tähenduse on ebaselgus ning kujutluse on mittetäielikus või puudumine. German'i (1982) sõnul võivad nimetamisel esinevate raskuste põhjuseks olla sõnade aktualiseerimisraskused semantilise mälestusest. Karlil ei ole kujunenud või on ebatäpsed tagasõnade, terviku osade, liitsõnade ja mõningate üldnimetuste tähendused. Laps ei mõista täpselt ka kõigi grammatiliste vormide tähendusi.

Poisil on raskusi õigete sõnade leidmisega, see avaldub pikkade pauside ja üneemidena. Poisi kõnes esineb leksikaalseid asendusi (ta nimetab õige sõna asemel lähedasest kategooriast eseme nimetuse). Sõnaleidmisraskused viitavad semantika hälbelisele arengule. Bishop'i (1987) järgi on ekspressiivse semantika areng hälbeline, kui esineb anoomia (võimetus vajaminevaid sõnu nimetada) ning areng on ebaküps, kui sõnatähendust üldistatakse liigselt (nt kõik loomad on koerad). Ta mõistab suhteliselt hästi omadussõnade antonüümide ja tegusõnade tähendusi ning saab aru mitmetähenduslikkusest, mõistab suhteliselt hästi üldnimetusi, kuid ise kasutab kõnes vaid neid, mis on suurema kasutussagedusega (*loomad, linnud, joogid, söögid*). Sõnaleidmisraskuste puhul aitab näiteks valikuvariantide etteandmine. Karlile oli raske loetelu jätkamise ülesanne kategooria piires, sest paradigmaatilised seosed sõnade vahel on nõrgad ja kategooriate piirid pole tema jaoks veel päris selged. Karlil on arenemas sõnatähenduse arengu teine üldistusaste. Kategooria

piires objektide nimetamisel ja üldnimetuse nimetamisel tegi Karl semantilisi vigu, fonoloogilisi vigu ja kasutas ümberütlemist. Need tulemused kattuvad Ketelaars'i (2010) andmetega, kelle sõnul teevad need lapsed nimetamise ülesannetes lisaks mainitutele ka seosetuid vigu ning kasutavad neologisme.

RHK-10 (World Health Organization, 1992) järgi on retseptiivse kõnehäirega laste jaoks keeruline mõista grammatilisi vorme. Karl toetub mõistmisel pigem sõna leksikaalsele tähendusele. Grammatika omandamisel võtavad SKAP lapsed kõiki grammatilisi vorme kui ebareeglipäraseid - nad õpivad iga grammatilist vormi kui iseseisvat sõna ning nad ei oska sõnale valida õiget grammatilist tunnust (Bishop, Rosenbloom, 1987). Karl on raskustes grammatiliste vormide õigesti kasutamisega. Samuti on talle raske muuta sõna tüve. Karli kõnes on ülekaalus morfoloogiline agrammatism ning see avaldus kõige sagedamini spontaanse kõne ülesandes aga ka teksti põhjal küsimustele vastamisel. Seega ilmuvad agrammatismid kõnesse sagedamini siis, kui Karl peab oma ütluse plaani suures osas ise koostama (Leonard, 2000).

Kõige selgemini avaldub lapse kõnemõistmispuue süntaksi tasandil. Siin võimenduvad nii fonoloogilisel kui ka leksikalis-grammatilisel tasandil avaldunud mõistmise probleemid. Karl ei mõista pikemaid ja keerukama konstruktsiooniga lauseid väikese verbaalse mälu mahu tõttu, mis takistab ja raskendab keerukama konstruktsiooniga lausete puhul muuteoperatsioonide sooritamist. Kõige paremini saab Karl seetõttu aru sündmuste kommunikatsiooni väljendavatest lühematest lihtlausetest (3-4 sõna), raskem on mõista suhete kommunikatsiooni väljendavate lausete tähendust. Põimlausetest mõistab Karl halvasti nii *kui...*, *siis...* tüüpi lauseid, milles sündmuste järgnevus vastab lauseosade järgnevusele, kui neid, milles sündmuste ajaline järgnevus ei vasta lauseosade järgnevusele (*enne kui ...,; pärast seda, kui.....*). Põimlausetest ei mõista Karl päris täpselt ka tingimuslausete tähendust, kuigi tulemused olid selle lausetüübi puhul natuke paremad kui teiste põimlausete puhul. Põimlausete mõistmist raskendab sidendite tähenduse mittetundmine, lausete pikkus ja ülesehitus. Karl ei mõista ka pöördkonstruktsioone, kuna ta ei saa aru sõnadevahelistest seostest ning grammatilistest vormidest.

Karli lauseloomes on ülekaalus ahellased, ta kasutab baaslausete ühendamiseks sidendeid *ja* ja *siis*. Ühel korral uuringu vältel kasutas Karl rindlauset (sidendiga *aga*). Karl ei kasuta oma kõnes veel vähelaiendatud lihtlauseid, kuigi ta suudab mõnikord järele korrata kuni 4-sõnalise vähelaiendatud sündmuste kommunikatsiooni

väljendava lihtlause. Selliste lausete moodustamiseks on vajalik osata baaslauseid ühendada/sisestada. Ühendamiseks või sisestamiseks tuleb aga selleks vajalikud baaslaused meelde jätta, kuid Karli verbaalne mälu seda ei võimalda. Sellest võib arvata, et taoliste lausete kasutamine on Karlil lähimas arenguvallas.

Karli jutustused on algelised. Pildiseeria toel suudab ta sündmused välja tuua õiges järjekorras, kuid tema jutustus kujutab endast pigem igal pildil kujutatud sündmuste kirjeldust või tegevuste loetlemist. Jutustusel puudub kindel struktuur – välja on jäetud sageli kas sissejuhatus või lõppsõna. Karl ei too jutustuses välja algatavat sündmust, probleemi ega lahendust. Jutustustes on paljud infohikud jäetud kuulajale edasi andmata. Karl püüab kasutada mõningaid sidesõnu, et muuta jutustus vormiliselt sidusamaks, kuid ta kasutab sidendeid ülemäära palju (ka mõttepauside täitmiseks). Jutustustes kasutab ta vähe erinevaid lausetüüpe (ainult baaslauset ja nende ahelaid). Silma jääb ka sagedane asesõna *ta* kasutamine kõigile tegelastele viitamiseks, mistõttu jääb tihti selgusetuks, kelle tegevust Karl kirjeldab. Seega Karli jutustused pole terviklikud ega semantiliselt sidusad. Karli ümberjutustuses oli infohikuid ning lausungeid rohkem kui iseseisvas jutustuses. Ka Ketelaars'i (2010) sõnul produtseerivad SKAP-ga lapsed kuulnud lugu ümber jutustades pikemaid ja paremini struktureeritud jutustusi, kui iseseisva jutustamise puhul. Verbaalse mälu piiratuse tõttu on Karlil raske kuulnud teksti meelde jätta, mistõttu on talle ümberjutustamiseks vajalik pildiseeria olemasolu, millele jutustamisel toetuda.

Käesolevas töös uuriti ka Karli sponaanset kõnet. Tulemuste analüüsimiseks kasutati Bishop'i ja Adams'i (1989a, 1989b) meetodikat. Esimesena uuriti, mis tüüpi ütlusi Karl dialoogis kasutab. Bishop ja Adams (1989b) leidsid, et pragmaatilise keelepuudega laste vestlustes esineb palju algatusi (väiteid või küsimusi, mis eeldavad vestluspartnerilt vastamist), kuid Karli kõnes esines vaid üks algatus. Karli ütlustest rohkem kui kümnendiku moodustasid aga mitteverbaalsed või verbaalsed lühivastused (*jah/ei* ning ühesõnavastused). Sama suure osa moodustasid ka väidete jätkamised ja täiendamised. Positiivne on see, et suur osa poisi repliikidest olid laiendatud vastused (see muutis vestluse sujuvamaks). Karl ei suuda arvestada partneri teadmiste ja kogemustega, mistõttu ta andis sageli ütlustes liiga vähe informatsiooni. Selle tõttu pidi uurija pidevalt märku andma, et ütlus vajaks täiendamist. Karl vastas palvetele ütlust parandada adekvaatselt vaid pooltel kordadest. Poiss ei teinud ise kordagi uurijale ettepanekut ütlust parandada, täiendada või midagi selgitada. Conti-Ramsden'i ja Botting'i (1999) sõnul annavadki semantilis-pragmaatilise defitsiidi

sündroomiga lapsed sageli kuulajale liiga vähe või palju informatsiooni. Bishop ja Adams (1989b) leidsid, et teiste keelepuuetega ja normaalse kõnearenguga lapsed vastasid palvele öeldut parandada tunduvalt vähem kordi mitteadekvaatselt kui semantilis-pragmaatilise keelepuudega lapsed.

Teisena uuriti, missuguseid pragmaatilisi vigu Karl dialoogis teeb. Spontaanses kõnes ei esinenud Karlil eriti probleeme infoga liialdamisel, sobimatute oletuste tegemisel partneri teadmiste kohta, konteksti mittemõistmisega ning vähe esines ka stereotüüpseid väljendeid ja mõttelünki. Pragmaatiliste vigade seas olid esikohal partneri repliikide ignoreerimine – Karl ei vastanud partnerile või hakkas muust rääkima. Ka vestluse teemas püsimine on Karli jaoks raske, ta ei andnud partnerile teemavahetusest kunagi märku. Pragmaatikapuue ilmnes Karlil ka jutustustes ja tekstipõhiste küsimustele vastamisel. Siin ilmnes Karli vastustes nõ liiasus - ta andis vastusena sageli lisainformatsiooni, mida temalt ei nõutud, ning kordas sama tähendust kandvaid lauseid ja lauseosi. Bishop'i ja Adams'i (1989b) uurimuses osalenud semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroomiga laste vestlustes tuli oluliselt sagedamini ette ütlusele vahelesegamisi ja lünki vooruvahetuses, võrreldes eakohase kõnearenguga laste ja teiste keelepuuetega lastega. Ka Karli vestlustes esines vooruvahetuse vigu kümnendiku ütluste puhul (vestluspartneri voorule vahelesegamised, lüngad vooruvahetuses ja partneri ütluste ignoreerimised).

Karli vestlusele on iseloomulikud teemast kõrvalekaldumine, vähese informatsiooni andmine kuulajale, vooruvahetusreeglite vastu eksimine, mitteadekvaatsete paranduste tegemine (kui partner avaldab soovi paranduseks). Võib arvata, et pragmaatikavigu põhjustab osaliselt partneri ütluste literaalse tähenduse mittemõistmine. Samas ei ole ta omandanud ka oskusi vestluses osaleda. Kui eakohase kõnearenguga lastel kujunevad need oskused iseenesest, siis Karlile tuleb neid õpetada (nt kuidas aru saada, et partner ei mõistnud tema ütlust ning kuidas sellest märku antakse). Tema tugevaks küljeks vestluses on see, et ta ei anna liiga palju informatsiooni, tal ei teki erilisi raskusi konteksti mittemõistmisega ning ütlustes ei esine eriti mõttelünki.

Eestis on uuritud motoorse alaaliaga (SKAP teine alltüüp, mis kattub Rapin'i ja Allen'i (1983) klassifikatsioonis leksikalis-süntaktilise defitsiidi sündroomiga) koolieelikuid (nt. Padrik, Vesker). Udras (2009) uuris magistritöös põhjalikult Karliga samas vanuses motoorse alaaliaga last ning kirjeldas tema kõnet. Uurimiseks kasutati suuremas osas samu ülesandeid, millega uuriti Karli kõnet. Motoorse ja sensoorse alaalia võrdlus annab panuse

paremaks diagnostikaks - võimaldab välja selgitada valdkonnad, milles need lapsed kõige enam erinevad ning millised ülesanded neid lapsi kõige paremini eristavad. Udras'e (2009) uuritud samas vanuses Siimuga (kõnediagnoos: motoorne alaalia) on Karlil nii sarnasusi kui erinevusi (vt tabel 3).

Tabel 3. Motoorse ja sensoorse alaaliaga lapse kõnevaldkondade võrdlus.

Valdkond	Siim (motoorne alaalia)	Karl (sensoorne alaalia),
Foneemikuulmine	Korras	Korras, kuid vigu võib esineda pikemate sõnade eristamisega kõnevoolus (kõnetaju pertseptiivsel tasandil).
Hääldamine	Hääldusvigade hulk ja raskus takistavad kuulajal kõnest aru saada. Primaarne probleem. Häälduslikult keerukamate ja pikemate sõnade järelekordamine on raske. Esineb häälikute ärajätmist, lisamist, asendamist, silpide ringipaigutamist ja ärajätmist. Hääldusvead on ebapüsivad.	Hääldusvead ei takista kõnest arusaamist, on sekundaarne probleem. Häälduslikult keerukamate ja pikemate sõnade järelekordamisel raskused sarnased motoorse alaaliaga. Peamiselt esineb häälikute ringipaigutamist ja asendamist pikemates ja häälikstruktuurilt keerukates sõnades.
Verbaalne mälu	Verbaalse mälu maht on piiratud.	
Sõnavara	Sõnaleidmisraskused. Mõistab liitsõnade tähendusi, sõnade mitmetähenduslikkust. Ei mõista hästi tagasõnade tähendusi. Kasutab enamkasutatavaid üldnimetusi. Kasutab enamkasutatavaid üldnimetusi On jõudnud sõnatähenduse arengus 2. astmele. Saab suhteliselt hästi hakkama omadussõnade ja terviku osade nimetamisega.	Märgatavad sõnaleidmisraskused. Esineb leksikaalseid asendusi. Ei mõista hästi liitsõnade, tagasõnade ja omadussõnade antonüümide tähendusi. Mõistab mitmetähenduslikkust. Kasutab enamkasutatavaid üldnimetusi. On jõudmas sõnatähenduse arengus 2. astmele.
Grammatika (Karli puhul grammatiliste vormide kasutamist ja mõistmist eraldi ei uuritud).	Esineb morfofonoloogiline, morfooloogiline ja leksikalis-süntaktiline agrammatism. Agrammatismid avalduvad kõikides ülesannetes ning on nende osakaal kõnes on tunduvalt suurem kui sensoorse alaaliaga lapsel.	Esineb valdavalt morfooloogiline agrammatism, mis avaldub enamasti jutustamisel ja spontaanses kõnes, kui laps peab ütluse ise planeerima. Ei mõista pöördkonstruktsioonide

	Mõistab pöimlausete tähendusi. Ei mõista pöördkonstruktsioone. Kõnes kasutab valdavalt elliptilisi lauseid. Esineb valet sõnajärge.	tähendusi. Raskused pöimlausete mõistmisel. Kõnes peamiselt baaslaused ja ahellaused. Ühel korral kasutas rindlauset. Ühel korral kasutas rindlauset. Valet sõnajärge ei esine. Lausungites ilmnevad asesõnade kordused.
Sidus kõne	Ei suuda iseseisvalt jutukest koostada. Laps on suuteline küsimus-vastus dialoogiks ning repliid on enamasti ühesõnalised.	On tekkinud esimesed sidusa kõne alged. Laps üritab kirjeldada piltidel toimuvaid sündmusi, kasutades selleks ahellausungeid. Laps kasutab mõningaid vormilise sidususe vahendeid. Jutustus ei ole semantiliselt sidus ega terviklik. Esineb sama palju kordusi ja liigse informatsiooni esitamist.
Pragmaatika	Pragmaatikat eraldi ei uuritud ning raskusi välja ei toodud.	Pragmaatikas tugevalt väljendunud raskused teema hoidmisel, parandamisel, vestluse ülalhooldmisel (lühikesed minimaalsed vastused). Ütlused on kohati sobimatud, kuna laps ei mõistnud partneri eelnevat ütlust.

Mõlemad poisid said edukalt hakkama foneemikuulmise ülesannetega ning mõlema kõnes avaldusid hääldusraskused. Nagu eelnevast tabelist näha, oli Siimul hääldusega oluliselt rohkem raskusi. Siimule oli sõna õige häälikstruktuuri ja silbistruktuuri taastamine järelkõnes raskem kui Karlile. Mõlemale lapsele oli raske täiskasvanu hääldusvigade verifitseerimise ülesanne, kuna neil puuduvad metakeelelised oskused. Lausete järelekordamise ülesanne eristas hästi kahte last. Nimelt Karli puhul ei sõltunud järelekordamise edukus sõnade keerukusest, kuid Siimule valmistasid järelekordamisel suuremaid raskusi laused, mis koosnesid häälduslikult keerukamate sõnadest. Grammatikaprobleemid esinesid mõlemal lapsel, kuid Siimul olid need tugevamini väljendunud. Karli kõnes esineb morfoloogilist agrammatismi, kuid Siimu kõnes avaldus ka morfofonoloogilist, leksikalis-süntaktilist ja süntaktilist agrammatismi. Aktiivne sõnavara oli kahel lapsel üsna sarnane. Mõistmise osas eristas lapsi liitsõnade mõistmise ülesanne - Karl ei mõistnud liitsõnade tähendusi. Siimu passiivset sõnavara väga põhjalikult ei uuritud, mistõttu ei saanud lapsi selles osas võrrelda. Tulemused olid erinevad lausete mõistmise ja loome

ülesannetes – Siim mõistis erinevate põimlauset (sh. tingimuslauset) tähendusi, kuid Karl mitte. Pöördkonstruktsioonide mõistmine valmistas mõlemale suuri raskusi. Lauseloomes eristab neid kahte sõnade järjestamise oskus lauses (Siimu kõnes esineb valet sõnajärge, Karlil enamasti mitte). Karl kasutas valdavalt baaslauseid, mida ta üritas ahelateks siduda, kuid Siimu kõnes olid ülekaalus elliptilised laused, harva esines baaslauseid.

Väga selgelt eristavad kahte last ka jutustamise ülesanded ning küsimustele vastamine. Siim ei suutnud üldse jutustada, uurija küsis piltide ja teksti kohta küsimusi ning laps lihtsalt vastas. Karl aga kirjeldas piltidel kujutatud sündmusi enamasti ilma uurija sekkumiseta. Siim vastab küsimustele ühe või kahe sõnaga, kuid Karli vastused on oluliselt pikemad ja hargnumad, ta üritab vastates koostada põhjusliitlauset (*sellepärast, et*).

Tulemustest on selgelt näha, et Siimul on peamisteks probleemideks motoorsed raskused, mis avaldusid hääldamisel, kõne agrammatilisus ja lauseloome raskused. Kõne mõistmine on oluliselt parem kui kõneloome. Peamiseks probleemiks on see, et hääldusliigutuste tahtlik sooritamine on tema jaoks raske (häälikute, silpide ja sõnade järelekordamine). Karlil on kahjustunud peamiselt kõne mõistmine (see avaldub lause ja tekstitasandil), semantika ja pragmaatika. Mõistmiskõnede raskused on tingitud häälikute puudulikkusest eristamis- ja äratundmisvõimest, mistõttu ei kujune seos sõnade (häälikujärjendite) ja objektide vahel. Ta kuuleb sõna, kuid ei mõista. Nende kahe lapse võrdlemisel ongi kõige suurem erinevus kõneloome ja mõistmise oskuste tasemes. Ühel neist on enam kahjustunud kõne mõistmine (Karl), teisel loome (Siim).

Semantilis-pragmaatilise keelepuudega laste kõnet pole Eestis varem uuritud. Ülesanded said valitud nii, et oleks võimalik selgelt eristada Karli tugevaid ja nõrku külgi. Kõige enam tähelepanu sai pööratud sõnavara uurimisele, et selgitada, kas ja mil määral nendel lastel esineb raskusi semantikaga (Rapin ja Allen, 1983, Ketelaars, 2010). Samuti uuriti valdavalt kõne mõistmist (suuremale osale ülesannetest järgnes mõistmise uurimine) ja pragmaatikat.

Kuna antud töö on esimene, mis uurib eesti keelt kõneleva semantilis-pragmaatilise keelepuudega last, on võimalik järgnevate uuringute tarvis ülesandeid kohandada (nt põhjalikumalt läbi mõelda, kuidas uurida mingit oskust siis, kui seda uuriv ülesanne osutub lapsele äärmiselt raskeks või ta ei saa tööjuhustest üldse aru), lisada või ära jätta. Oleks tarvis uurida ka sensoorse alaaliaga laste morfoloogilisi oskusi ning

foneemikuulmist pikemate ja häälduslikult keerukamate sõnadega. Samuti võiks uurida oskust liitsõnu moodustada.

Uurimuse tugevaks küljeks võib pidada spontaanse kõne uurimist ja suurt rõhku kõnemõistmise uurimisele. Kasutatud spontaanse kõne uurimise meetodika võimaldas lapsega kõnelda talle tuttavatel teemadel ning selle uurimismetoodika kasutamine võimaldab spetsialistidel märgata vigu ka teistes kõnevaldkondades, näiteks sõnavaras, lausestuses ning pragmaatikas. Ülesande läbiviimine võib tunduda esmapilgul raske, kuna laps ei pruugi teemas püsida ning teda on raske teema juurde tagasi tuua. Miinusteks on taolise ülesande puhul ajakulu, kuid kui logopeed on mõned korrad sedasi vestlusi analüüsinud, hakkab ta üsna varsti märkama vestlustes erinevaid pragmaatikalaskusi ning ta ei pea enam tervet analüüsiprotsessi läbima ning kodeerimisjuhendit täpselt järgima. Seega saab ta edaspidi lihtsast dialoogist pragmaatika valdkonna kohta kiiresti hea ülevaate. Täpsema ning põhjalikuma ülevaate oleks saanud ehk siis, kui oleks uuritud ka Karli dialooge tuttavate inimestega (pereliikmed või rühma õpetaja) ning loomulikes situatsioonides.

Karli kõnediagnoosiks on sensoorne alaalia, kuna tema kõne areng hilistus, on välistatud autistlikud jooned käitumises, vaimse arengu mahajäämus ja kuulmislangus. Nimetatud sündroomi puhul on primaarselt kahjustus semantika ja pragmaatika tasandil, probleemid tulenevad puudulikkusest kõnetajust. Kannatavad kõnetaju kõrgemad tasandid alates pertseptiivsest tasandist (Karlep, 1997). Suured raskused ilmnevad kõne mõistmisel. Semantika arengus ilmneb mahajäämus, mis avaldub väheses sõnavaras (nii aktiivne kui passiivne), sõnatähenduse ebatäpsuses. Eelnevast tulenevalt avalduvad ekspressiivses kõnes sõnaleidmisraskused ja leksikaalsed asendused. Pragmaatika valdkonna arenematus tingib selle, et laps ei suuda kasutada kõnet kontekstile vastavalt ning tema ütlused tunduvad vestluspartnerile kohati mitesobilikud. Probleeme nendes valdkondades võimendab ja suures osas tingib väike verbaalse mälu maht. Sellele sündroomile on iseloomulikud ka probleemid grammatikas ja tekstiloomes. Karli näitel võib esineda ka kergemaid hääldusprobleeme.

Järgnevalt tehakse järeldused Karli oskustest erinevates kõnevaldkondades ning antakse soovitusi edasiseks kõnearendustööks järgneva 6 kuu jooksul.

Järeldused

Eelnevast tulenevalt on Karli puhul tegemist Rapin'i ja Alleni klassifikatsiooni järgi (1983) semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroomiga; RHK-10 järgi on tegemist retseptiivse kõnehäirega (World Health Organisation, 1992); traditsioonilise kliinilis-pedagoogilise klassifikatsiooni järgi on tegemist sensoorse alaaliaga, alakõne III astmega (Karlep, 1997). Järgnevalt esitatakse kõnearendustöö eesmärgid järgnevaks 6 kuuks.

Kõnearendustöö eesmärgid

Hääldamine

Karlil ilmnesid kerged häälamisraskused, mis seisnesid enamasti häälikute ümberpaigutamises. Samuti häälendas ta *s*-häälikut interdentaalselt ja *õ*-häälik sarnanes *ö*-le. Need häälikud vajaksid seadmist. Karl vajab abi pikemate (3-4-silbiliste) sõnade väljahääldamisel, kuna Karlil esineb mõningaid raskusi ümberlülitumisel ühelt häälikult teisele. Pikemaid sõnu võib lasta häälendada silpide/kõnetaktidena või aeglaselt/laulvalt. Kindlasti ei ole hääldamise arendamine kõnearendustöös peamine, selle korrigeerimine on sekundaarne eesmärk. Kuna isoleeritult ja sõnade järelekordamisel hääldeb Karl häälikuid enamasti õigesti, tuleb õiget hääldamist sõnades töö käigus meelde tuletada. Lisaks logopeedile saavad seda igapäevaselt teha ka rühmaõpetajad ja pereliikmed.

Foneemikuulmine

Hääldamise korrigeerimisel saab Karli puhul toetuda foneemikuulmisele, milles lapsel uuringu materjalide alusel probleeme ei avaldunud. Kuna Karl ei tulnud toime täiskasvanu hääldevigade märkamise ülesandega (see eeldas metakeelelisel teadlikkusel põhinevat verifitseerimisoskust), tuleks arendada oskust märgata hääldevigade teiste kõnes. Alles siis, kui ta neid vigu märkab, saab ta hakata märkama vigu enda kõnes.

Foneemikuulmise arendamise võib siduda:

- 1) grammatika arendamisega, nt kuulmise alusel sõnade grammatiliste vormide eristamisega ja tähenduse mõistmisega;

- 2) kirjaliku kõne omandamiseks vajalike fonoloogiliste oskuste õpetamisega, nt häälikanalüüsioskuste kujundamisega, võrdleva hääldamisoskuse kujundamisega, mille üheks eelduseks on ka täiskasvanu hääldatud sõnas teistest pikema hääliku määramine.
- 3) fonoloogilise teadlikkuse kujundamisega, nt verifitseerimisülesannete abil hääldus- ja grammatiliste vigade märkamisoskuse kujundamine, millele järgneb korrigeerimine.

Nii kõne hääldusliku kui grammatilise vormi teadlikustamine ehk metakeelise teadlikkuse tõstmine avaldab positiivset mõju Karli suulisele kõnele, õpetades oma kõnet kontrollima. Oluline on, et Karl eristaks kuulmise põhjal sõnade grammatilisi vorme ja tunnuseid. Kõne vormilise külje teadvustamine on aluseks kõne mõistmise arendamisele.

Verbaalne mälu

Verbaalse mälu maht oli Karlil väike (2-4 ühikut). Arendada tuleks oskust infot mingiks ajaks (nt. kuni 5 minutiks) meelde jätta, kuna mälujälg kustub Karlil väga kiiresti. Näiteks oli tal oli raskusi kuulnud arvurea kordamise järel selle teistkordse kordamisega ja valimisega mängutelefonil. Samuti tuleks arendada oskust sõnad õiges järjekorras meelde jätta (sõnariidade ja lausete järelekordamine). Verbaalset mälu eraldi trennida on raske, seda saab arendada ühendatult üldise kõnearendustööga. Verbaalset mälu arendavad järgmised ülesanded: esemetereas olevate objektide nimetamine, meeldejätmise ja kadunud eseme nimetamine, papagoimäng, tegevuse käigus osategevuste (lausungite) järelekordamine, õpitavate sõnade järelekordamine, lühemate korralduste järelekordamine enne tegevuse sooritamist, salmiridade järelekordamine ja laulmine. Lausete järelekordamise puhul muudab raskusastet sõnade arv lauses, silpide arv sõnades ning lause struktuur. Võib harjutada lausete kasvatamist (vabade laiendite abil). Arendamine peaks toimuma lähimas arenguvallas, st kui Karl suudab meelde jätta maksimaalselt 4 ühikut, ei tohiks järelekorratavad laused alguses olla pikemad kui neli 2-3 silbilist sõna. Lapse väikest verbaalse mälu mahtu tuleb arvestada lapse õpetamisel: verbaalselt esitatavat infot peab doseerima ja see peab olema toetatud visuaalse materjali või praktilise tegevusega.

Sõnavara

Karli sõnavara maht on väike ja sõnatähendused ebatäpsed. Poiss mõistab lihtsamaid üldnimetusi ja saab aru sõnade (nimi- ja tegusõnade) mitmetähenduslikkusest, kuid ta ei mõista hästi omadussõnade antonüümide, liitsõnade, tagasõnade ja harvem kasutatavate üldnimetuste tähendust. Raskusi valmistavad kategooria piires loetelu jätkamise ülesanded. Ta mõistab üsna hästi lihtnimisõnu, kuid raskusi valmistab nende nimetamine. Ta otsib vajaminevat sõna kaua, kõnes esinevad pausid, kordused ja leksikaalseid asendused. Laps vajab abi nimetamisel (näiteks valikuvariantide andmine). Sõnavara tuleks arendada nii mahuliselt kui tähenduslikult. Uute sõnade puhul tegelda kujutluste täpsustamisega. Sõnavara arendamise eesmärgid on esitatud tabelis 3.

Tabel 3.

Eesmärgid sõnavara arendamiseks.

Eesmärk	Võtted, soovitused
1. Mõistab tagasõnade <i>all, peal, otsas, küljes, ees, taga, vahel, kõrval, kohal, sees</i> tähendusi.	1) paigutab esemeid ruumis täiskasvanu korralduse alusel. Märkus: vältida stereotüüpsust, st. varieerida ruumi ja objekte.
2. Viib tagasõna kokku piltskeemiga, mis tähistab vastavat ruumisuhet.	1) viib kokku piltskeemi ja esemete vahelise ruumisuhete.
3. Kasutab tagasõnu <i>all, peal, otsas, küljes, ees, taga, vahel, kõrval, kohal, sees</i>	1) vastab pildi põhjal küsimusele, valides kahest etteantud tagasõnast sobiva ja nimetab selle sõna. Nt. <i>Kus on kauss? Kas poti sees või kõrval?</i> 2) vastab küsimusele <i>kus?</i> õige tagasõnaga. Nt. peitusemäng (logopeed on enne tunni algust mõned asjad toas ära peitnud). Logopeed: <i>Karl, otsi punane pall üles!</i> (Karl otsib). Logopeed: <i>kus pall oli?</i> (abi: valikuvariandid).
3. Mõistab enamkasutatavate omadussõnade antonüümide (<i>nt. raske - kerge, tugev - nõrk, kõva - pehme, kiire - aeglane, sirge - kõver, pikk - lühike, nüri - terav, vana - noor, sügav - madal</i>) tähendusi.	1) osutab omadussõnaga sobivale esemele/ pildile. Märkus: alguses sooritab laps ülesandeid esemetega, hiljem piltidega. Varieerida kirjeldatavaid objekte.
4. Kasutab enamkasutatavaid omadussõnade antonüüme.	1) valib objekti iseloomustamiseks õige antonüümi. Nt. Logopeed: <i>Kas padi on pehme või kõva?</i> Laps: <i>Pehme.</i> 2) lõpetab lause õige antonüümiga. Nt. <i>Kivi on kõva, aga padi on ...</i>

	3) vastab küsimusele <i>missugune?</i> õige antonüümiga.
5. Mõistab ja kasutab terviku osade nimetusi.	1) joonistab pildile detaile vastavalt kuulnud detaili nimetusele. 2) värvib kuulnud detaili nimetusele vastava osa pildist. 3) valib täiskasvanu poolt pakutust õige terviku osa nimetuse ja kordab nimetust järel. 2) kasutab detailide nimetusi kirjelduse koostamisel täiskasvanu näidise alusel. (nt. Laps: <i>Sellel on kaks osutit ja numbrid peal. See tiksub.</i> Täiskasvanu: <i>Kas see on kell?</i>)
6. Mõistab teemakohaste üldnimetuste tähendusi.	1) leiab esemete või piltide seast rühma mittesobiva eseme/pildi ja põhjendab oma valikut. Märkus: õigetele piltidele lisada segajaks lähedasest kategooriast esemete pildid. 2) rühmitab esemeid või pilte antud üldnimetuse järgi. 3) nimetab üldnimetuse alla kuuluvaid objekte (jätkab sõna- ja pildiridu). Märkus: rühmitamise oskus on aluseks kategooriate kujundamisele ja liitsõnade moodustamisoskusele. Üldnimetuste moodustamisel tehakse mingisugune üldistus esemetest ehk mis on nende esemetel ühist. Liitsõnade puhul analüüsitakse, mis eristab rühmas olevaid objekte (materjal (kuldkell), kasutamise eesmärk (lillevaas), koht (seinakell), osa nimetus (kellaosuti).
7. Kasutab teemakohaseid üldnimetusi esemete rühmale nimetuse andmiseks.	1) valib üldnimetusi ja kordab järel. Nt. Täiskasvanu: <i>Kas kana on kodulind või metsalind?</i> Laps: <i>kodulind.</i> 2) moodustab etteantud esemetest/piltidest rühmad ning nimetab üldnimetuse. Märkus: kasutada erinevaid rühmitusaluseid!
8. Mõistab liitnimisõnade tähendusi.	1) rühmitab pilte ja põhjendab valikut. Nt. <i>Köögilaud, kirjutuslaud, diivanilaud – laudad.</i> (valikuks näiteks erinevate mööbliesemete pildid ja kodumasinat pildid). Täiskasvanu kommenteerib: <i>See on köögilaud. Kus see laud seisab? (köögis). See on kirjutuslaud. Mida selle peal teha saab? (kirjutada). See on diivanilaud. Mille juures see laud tavaliselt seisab?</i> 2) näitab liitsõnale vastavat pilti. Logopeed: <i>Mis need on?</i> Laps: <i>need kõik on kellad.</i> Logopeed: <i>jah. Näita, missugused neist on seinakellad, missugused neist on käekellad jne.</i> 2) vastab täiskasvanu küsimustele Nt. Täiskasvanu: <i>Kus kasvab potilill?</i> Laps: <i>potis. Kus kasvab metsalill?</i> Jne. 3) näitab liitsõnale vastavat pilti. Nt. Täiskasvanu: <i>näita, kus on potilill! Näita, kus on lillepott!</i>
9. Oskab moodustada liitsõnu	1) moodustab pildile toetudes analoogia alusel liitsõna.

analoogia alusel.	Nt. <i>Aga-mäng</i> : täiskasvanu: <i>Mina joon õunamahla</i> . Laps: <i>Aga mina joon...</i>
10. Oskab moodustada lause alusel liitsõna.	1) vastab lause põhjal küsimusele liitsõnaga. Nt. täiskasvanu: <i>Lill kasvab potis. Mis lill see on?</i> Laps: <i>potilill</i> . 2) lõpetab lause liitsõnaga. Nt. <i>Matile meeldib õuntest tehtud mahl ehk....</i> Märkus: Alustada võib kahe- ja kolmesõnalausest, mille puhul liitsõna moodustatakse subjektist ja verbist (<i>lind laulab – laululind</i>), subjektist ja predikaatiivist (<i>kett on kullast – kuldkest</i>) või subjektist ja objektist (<i>mees püüab kalu – kalamees</i>).

Morfoloogia

Karli kõne on agrammatiline. Valdavalt esineb morfoloogiline agrammatism. Poiss ei saa tihti aru sõnade grammatiliste vormide tähendusest. See takistab sageli vestluspartneri kõne täpset mõistmist (nt ei mõista Karl alati küsimusi *millal?* ja *millega?*). Viimast saab korrigeerida läbi sõnatähenduse ja lauseloomeoskuse arendamise. Karl mõistab mõningaid grammatilisi vorme, kuid ta on need ära õppinud terviksõnana, st. ei ole tekkinud üldistust grammatilisest tähendusest. Poiss toetub mõistmisel sõnade leksikaalsele, mitte grammatilisele tähendusele. Grammatilised vormid omandatakse läbi lauseloome arendamise. Kuigi täpsemad andmed Karli morfoloogiliste oskuste kohta puuduvad, sest morfoloogiat eraldi ei uuritud (andmeid saadi teistest kõneülesannetest) tuleks lähiajal arendada igapäevaelus sagedamini vajaminevate grammatiliste vormide mõistmise ja kasutamise oskust nende peamistes funktsioonides. Karl on jõudmas kooliikka ning need oskused parandaksid tema võimet teksti mõista ja luua. Enne arendamist tuleks Karli morfoloogilisi oskusi põhjalikumalt uurida, selgitamaks, missuguseid käändevorme ta mõistab ja/või kasutab ning missuguseid käändevorme saaks lauseõpetuses kasutada.

Rohkem tööd tuleb teha omastava ja osastava käändevormide kasutamisega, kuna nendest käänetest tulenevad eesti keeles tüvevariandid ning sõnatüve muutmise oskus on Karlile raske. Samuti tuleks arendada oskust kasutada õpetatud käändevorme nii ainsuses kui ka mitmuses.

Esikohal töös on grammatilise vormi tähenduse mõistmise kujundamine, seetõttu tuleb pidevalt tegelda vormide vastandamisega, et laps õpiks eristama lõpumorfeemide tähendusi. Mõistmisele peaks järgnema grammatilise vormi järelekordamine võimalikult lühikeses lausungis (arvestades lapse verbaalse töömälu mahtu), sest järelekordamine toetab mõistmist

ja salvestamist mällu. Morfoloogiliste oskuste arendamise eesmärgid ja võtted on esitatud tabelis 4.

Tabel 4.

Eesmärgid morfoloogiliste oskuste arendamiseks.

Eesmärk	Võtted/soovitused
1) eristab grammatiliste vormide tähendusi (nt sama vormi ainsus – mitmus; tähenduselt kontrastsed või lähedased vormid; nt kaasaütlev ja ilmaütlev, väliskohakäänded omavahel, sisekohakäänded omavahel, sise- ja väliskohakäänded.	<p>1) sooritab kuulnud lause põhjal esemetega tegevusi. Nt. Lapsel on erinevad mänguasjad. Täiskasvanu: <i>Mati jalutab koeraga.</i> (laps mängib tegevuse läbi). Aganüüd Mati jalutab koerata. Näita, kuidas! (järgneb sooritatud tegevuse alusel lause kordamine (moodustamine).</p> <p>2) valib, kas inimesi/esemeid oli üks või rohkem. (nt. Kalle mängis pallidega. *Näita õiget pilti. * Kui palju oli palle? Kas üks või rohkem?</p> <p>3) täiendab pilti aplikatsioonidega. Nt. mina ütlen sulle lause. Tee selline pilt! Logopeed: <i>Mati jalutab koeraga. Mati jalutab koerata.</i></p> <p>4) laps otsustab, kas tegelane ütles õigesti (verifitseerimine). Nt. Täiskasvanu: <i>Kuula, kas Mõmmi räägib õigesti! Mõmmi ütleb: Mati jalutab koerata</i> (pilt: Mati jalutab koeraga). Järgneb korrigeerimine täiskasvanu toel (valib õige variandi).</p>
2) kasutab õpitud grammatilist vormi küsimustele vastamisel.	1) vastab küsimusele vastava sõnavormiga analoogianäidise alusel. Nt. täiskasvanu: <i>Milleni jänes jooksis? Jänes jooksis...</i> Laps: <i>aiani.</i>

Süntaks

Karlil on suured raskused lausete mõistmisega. Ta mõistab paremini sündmuste kommunikatsiooni väljendavate lihtlausete tähendust, kuid suhete kommunikatsiooni väljendavate lihtlausete, põimlausete ja pöördkonstruktsioonide mõistmine on talle raske. Süntaksi puhul ongi peamiseks probleemiks mõistmise raskused ning need mõjutavad ka lauseloomet. Mõistmisel on takistavaks asjaoluks ka väike verbaalse mälu maht – ta ei suuda pikemaid lauseid mõistmiseni meeles hoida. Lauseloomes tekivad Karlil raskused grammatilise struktureerimise etapil. Sel etapil koostatakse süntaktiline plaan, valitakse lausesse sõnad, moodustatakse sõnavormid ja järjestatakse sõnad. Operatsioonide hulk, mida sel etapil sooritatakse, sõltub, missuguse struktuuriga lauset moodustatakse (Karlep, 2003). Karli kõnes on peamiseks lausetüübiks baaslause, mille puhul on sooritatavate operatsioonide hulk vähim. Lauseloomes ja mõistmise arendamisel võiks lasta lapse lauseid ka järele korrata,

et suurendada verbaalse mälu mahtu. Laps ei suuda kasutada ja mõista lauset, milles sõnade arv ületab verbaalse mälu mahu piiri. Lauseloome- ja ka mõistmisoskuse arendamisel ei tohiks toetuda ainult verbaalsele materjalile, vaid kasutada võimalikult palju materialiseerimist (laduda skeeme, sh piltskeeme), toetuda tuleb piltidele ja läbiviidud tegevustele.

Arendada tuleks põimlauset (lausetüübid: *kui...., siis....; enne kui.....,; pärast seda kui.....* .), suhete kommunikatsiooni väljendavate vähelaiendatud lihtlausetega tähenduse mõistmist. Veel tuleks arendada oskust moodustada kahest baaslausetest vähelaiendatud lihtlauseid, koond- ja liitlauseid (lähimas arenguvallas on rindlause moodustamine, arendada võiks ka *kui...., siis....* tüüpi põimlausetega moodustamise oskust). Karli kõnes on olemas ahellused, kuid jälgida tuleks, et Karl kasutaks kõnes ahelluseid korrektselt (ei seoks ühes lausungis ahelaks väga palju baaslauseid ning ei kordaks liigselt sidendeid). Selleks võiks Karlile anda ette skeem, mille alusel ta lause koostab. Kuna Karli laused on liiased, tuleks abi osutada lausete planeerimisel (lausete koostamine analoogia alusel, skeemide järgi, toetudes reaalsele situatsioonile või pildile) ja kontrollimisel (lasta vigu märgata täiskasvanu lausetes, enda lausetes salvestustelt jne.). Süntaktiliste oskuste arendamise eesmärgid ja võtted on esitatud tabelis 5.

Tabel 5.

Eesmärgid süntaktiliste oskuste arendamiseks.

Eesmärk	Võtted/soovitused
1. kasutab õpitavaid grammatilisi vorme laiendamata lihtlausetes analoogia alusel.	1) moodustab piltide alusel lauseid (A+Õ+S või A+Õ+M),. Nt. <i>Mari mängib palliga., Ants joonistab pliiatsiga. või Isa töötab ehitajana. Vanaema keetis putru.</i> Märkus: uue grammatilise vormi õpetamisel kasutada tuttavaid sõnu Grammatilisi vorme kasutada võimalikult erinevates situatsioonides ning varieerida sõnu.
2. Mõistab sündmuste kommunikatsiooni ja suhete kommunikatsiooni väljendavaid vähelaiendatud lihtlauseid.	1) koostab aplikatsioonidest lause kohta pildi. <i>Nt. Siiri jalutab koeraga metsas. Karu seisab tooli peal. Lühikesel Kallel on pikk õde. Suurel karul on väike kauss.</i> 2) vastab lause kohta käivatele süntaksiküsimustele. Nt. <i>Mari käis metsas seeni korjamas. Kes käis metsas seeni korjamas? Mida Mari metsas tegi? Kus Mari seeni korjamas käis? Mida Mari korjas? Poiss on pikem kui tüdruk. Missugune on poiss? Missugune on tüdruk? Kumb on pikem? Kumb on lühem?</i>
3. Mõistab kui.... siis...;	1) vastab lause kohta käivatele küsimustele piltidele osutades.

<p><i>enne kui...,; pärast seda kui..., tüüpi põimlauseid</i></p>	<p>Logopeed: <i>kuula! Kui Mari oli toa ära koristanud, siis hakkas ta joonistama. Mida Mari enne tegi? Näita pilti! Mida Mari pärast tegi? Näita pilti!</i></p> <p>2) vastab lause kohta käivatele küsimustele 1-2 sõnaga. Nt. täiskasvanu: <i>enne kui Mari poodi läks, otsis ta rahakotti. Mida Mari enne tegi?</i> Laps: <i>otsis rahakotti</i> Täiskasvanu: <i>Mida ta pärast tegi?</i> Laps: <i>läks poodi.</i> (abistab piltide kasutamine ja nende järjekorra ümbervahetamine, juures võib olla ka lauseskeem).</p>
<p>4. Moodustab kahest baaslausel vähelaiendatud lihtlause.</p>	<p>1) moodustab vähelaiendatud lihtlause analoogia alusel. Nt, Logopeed: <i>kuula ja vaata pilti</i> (2 pilti – Mari korjab seeni. Seened kasvavad metsas)! Lühike poiss ütleb: <i>Mari korjab seeni. Seened kasvavad metsas.</i> Pikk poiss ütleb selle ühe pika lausega: <i>Mari korjab metsas seeni. Proovi sina ka! Ole lühike poiss! Ole nüüd pikk poiss!</i></p> <p>Märkus: pildid toetavad lausete meeldejätmist.</p>
<p>5. Moodustab kahest baaslausel rindlause, kasutades lausete ühendamiseks sidendit ja ja siis.</p>	<p>1) moodustab kahe pildi alusel liitlause. Nt. <i>Siiri jalutab koeraga. Siiri näeb Pauli. - > Siiri jalutab koeraga ja näeb Pauli.</i></p> <p><i>Maia koristab tuba. Maia loeb raamatut. - > Maia koristab tuba ja siis hakkas raamatut lugema.</i></p> <p>Märkus: moodustada tuleks liitlauseid, mis kajastavad nii samaaegseid sündmusi kui sündmuste järgnevust.</p>
<p>6. Moodustab kahest baaslausel põhjusliitlause, kasutades sidendit sest.</p>	<p>1) järjestab kaks pilti, arvestades sündmuste järgnevust (mis sündmus põhjustas teise). Seejärel sõnastab mõlema pildi kohta lause ning ühendab need sidendiga. Nt. <i>Siim ei lähe keldrisse. Keldris on rotid - > Siim ei lähe keldrisse, sest seal on rotid.</i></p> <p>Märkus: Alguses võib täiskasvanu öelda lause esimese poole ja sidendi ning laps lõpetab lause. Lausete moodustamisel kasutada skeeme. Oluline on piltide olemasolu, kuna Karli verbaalse mälu maht on väike. Seega ei saa põhjusliitlauseid kuulnud lausete põhjal moodustada.</p> <p>Kasutada võiks grammatilisi vorme, mille kasutamise laps on omandanud.</p>

Sidus kõne (teksti mõistmine ja loome)

Karli jutustused meenutavad pigem seeriapiltidel toimuvate sündmuste kirjeldamist. Ta räägib iga pildi kohta natuke midagi – loetleb õiges järjestuses üles tegevused, vahel mainib ka ära ka tegelased. Jutustamisel takistavad teda vähene sõnavara ja sõnaleidmisraskused, väheste lausemallide olemasolu kõnes (peamiselt baaslause, mida ta üritab ühendada sidendite *ja* ja *siis* abil ahelateks) ning väike verbaalse mälu maht. Kui Karl üritab pildiseeria järgi jutustada, on näha, et ta mõistab piltidel kujutatud sündmustejada, kuid

ta ei suuda seda kõnes edasi anda. Karl liialdab asesõnadega ja kordab sama mõtet kandvaid lauseid või nende osi ning talle on raske väljendada ajalisi ja põhjuslikke seoseid.

Kuigi Karl mõistab tekstis väljendatud ajalisi ja põhjuslikke seoseid piltide toel, võib oletada, et tekstide mõistmine pildi toeta valmistab talle raskusi. Seetõttu on ka sidusa kõne kujundamisel eesmärgiks kuulnud tekstide mõistmisoskuse kujundamine. Sidusa kõne oskuste arendamise eesmärgid ja võtted on toodud tabelis 6.

Tabel 6.

Eesmärgid jutustamise oskuste arendamiseks.

Eesmärk	Võtted/soovitused
<p>1. Mõistab lihtsamate jutustuste sisu.</p>	<p>1) sooritab mingit tegevust. Täiskasvanu verbaliseerib tehtud toimingud, räägib jutu nende põhjal. Laps kuulab. Toiminguid või mingit situatsiooni kommenteerides teadvustab täiskasvanu tegevuse eesmärgi, takistavad asjaolud, lahendamist võimaldavad abivahendid, osatoimingud, et kujuneks üldistus ehk kujutus stsenaariumist.</p> <p>2) vastab sooritatud tegevuste või äsja läbielatud sündmuste kohta käivatele küsimustele (täiskasvanul peab olema sama kogemus ja teadmised).</p> <p>3) järjestab teksti põhjal pildiseeria.</p> <p>Märkus: pildid peavad olema sellised, et nende järjestamiseks tuleb teksti täpselt mõista (järjekord ei ole tuletatav sündmuste loogikast; pilte on rohkem kui sündmusi tekstis – leia liigne pilt!; segi on aetud kaks lähedase sisuga pildiseeriat – leia pildid kuulnud jutu juurde! Neid pole võimalik õigesti järjestada ilma tekstita).</p> <p>Küsimustele vastamisel tuleb piirata liigset jutukust. Selleks anda korraldus millelegi osutada või käsklus praktiliseks tegevuseks. Võib korrata küsimust ja lõiku tekstist.</p> <p>Kasutatavad tekstid (sh ka lausungid) peavad olema lihtsad ja lühikesed (ka ettelugemisel) ning arvestama verbaalse mälu mahtu, lapsele peaks teema olema tuttav, s.t tal peab olema sarnane kogemus. Tekstis ei tohiks kasutada lausetüüpe, mida laps veel üldse ei mõista.</p>
<p>2. koostab jutukese oma tegevustest päeva jooksul.</p>	<p>1) vastab küsimustele oma päeva kohta.</p> <p>2) järjestab tegevuspildid päeva jooksul sooritatud tegevuste järgi ja koostab nende põhjal jutukese.</p> <p>3) räägib täiskasvanu toel sooritatud</p>

	<p>tegevusest (nt pannkookide tegemine) või sündmustest (nt. lõbustuspargis käimisest, abiks fotod, osutamine esemetele, piltskeemid).</p> <p>4) kuulab oma jutukest diktofonist ja koos logopeediga arutatakse, mida oleks võinud veel rääkida.</p>
<p>3. koostab lühikese jutustuse pildiseeria järgi.</p>	<p>1) räägib kollektiivse jutustamise käigus tegevuspildist. (täiskasvanu räägib ühe lause oma pildi kohta, laps koostab analoogia alusel sarnase lause oma pildi kohta).</p> <p>Märkused: tegevuspildil kujutatud situatsioon peab olema lapsele tuttav. Abistab näidisjutuke kogu pildi või pildi osa kohta, suunavad küsimused, suulise plaani esitamine (<i>räägi, mida....! Siis räägi,</i>).</p> <p>2) räägib lühikese jutukese analoogia alusel. Nt. Täiskasvanu räägib sarnase struktuuriga loo oma pildiseeria järgi ning palub lapsel seda sama teha tema pildiseeria järgi.</p>

Pragmatilised oskused

Karlil on tõsisemid raskusi pragmatikaga. Kõige sagedasem probleem on partneri ütluste ignoreerimine – ta kas ei vasta midagi või hakkab muust rääkima. Silma jääb ka vestlusteemast kõrvale kaldumine või teema vahetamine sellest partnerile märku andmata. Endale huvipakkuvatest teemadest dialoogi käigus jutustama hakkamisel on Karli raske vaos hoida. Karli ütluste mõistmise teeb partnerile raskeks sagedane referendi puudumine lausungitest või liiga vähese informatsiooni andmine partnerile. Ta ei suuda arvestada partneri teadmiste ja kogemustega (rääkis dialoogis isikutest, keda vestluspartner ei teadnud ning jättis täpsustamata, kes nimetatud isik talle on). Poisi ütlused on vahel konteksti sobimatud, kuna ta ei mõistnud partneri eelnevat ütlust (täpsemalt mõnda sõna või sõnaühendit sellest). Karlil on raskusi enda öeldu parandamisega. Kui vestluskaaslane palub täiendamist või parandamist, ei paranda poiss enda ütlust ümber nii, et see kaaslasel selgust tooks.

Pragmatika probleemid tulenevad suures osas teksti, lausete, sõnade grammatiliste ja leksikaalsete tähenduste mõistmise raskustest, seega tuleks pragmatika arendamisega tegeleda sidusa kõne arendamise käigus ning probleemid vähenevad seoses kõne mõistmise arenguga. Probleemid pragmatikaga esinevad sagedamini spontaanses kõnes, vähem esineb neid struktureeritud ülesannete sooritamisel (teksti põhjal küsimustele vastamine, jutustamine pildiseeria põhjal, ümberjutustamine jne.). Seega Karl vajab

pragmaatika arendamisel tegevusi, mille käigus ta saab sooritada praktilisi tegevusi, täita konkreetseid korraldusi või vastata küsimustele. Ta vajab suhtlussituatsioonis orienteerumiseks tuge eelnevalt sooritatud tegevustest või piltidest. Ei tohiks tekitada olukordi, kus suhtlemine ei toimi või kus Karl tunneb end ebamugavalt (nt. ei valda teemat ega oma vastavat kogemust). Eesmärgid pragmaatiliste oskuste arendamiseks on toodud tabelis 7.

Tabel 7.

Eesmärgid pragmaatiliste oskuste arendamiseks.

Eesmärk	Võtted/soovitused
1. parandab ja täiendab oma ütlust, kui vestluspartner seda palub.	1) täiendab enda ütlust, kui vestluspartner talle selleks selge korralduse annab (nt. ma ei saanud aru, palun räägi mulle sellest...., ma ei tunne teda jne.). 2) sõnastab enda eelneva ütluse ümber, kui partner selleks palve esitab. Märkus: ei piisa lihtsalt küsimisest, kuna Karl kaldub andma liiga vähe informatsiooni. (nt. Karl: Mari sai 10-aastaseks. Täiskasvanu: Kes see Mari on? (soovib täiendust, parandust). Karl: Tema õde. (selleks, et selgust saada, peab küsima väga palju küsimusi, mis takistab vestluse kulgu). See viib omakorda pika ja tüütu küsitlemiseni. Karlile tuleb õpetada mõningaid fraase, millest võiks mõista, et partner ei saanud aru.
2. teab vooruvahetuse reegleid.	1) vestluses räägib siis, kui pall on tema käes või kui on vooruvahetuseks mitteverbaalsete vahenditega märku antud (žestid jms.). Märkus: oluline on, et ta ei segaks partneri voorule vahele ega ei jäta oma vooru kasutamata. Kui Karl ei vasta oma voorus midagi, tuleb teda õpetada selgitust paluma (kui ta ei saanud partneri ütlusest aru) või peab vestluspartner oma ütlust muutma või kordama.
3. oskab küsida informatsiooni.	1) palub küsimuste abil informatsiooni. Tuleb tekitada olukordi, milles Karl peab infot küsimuste abil hankima. Alguses peab abi andma küsimuste sõnastamisel. Märkus: tulemuseks peaks olema see, et Karl küsib täiskasvanult infot või annab

	küsimustega märku, et ei saanud millestki aru.
4. püsib täiskasvanu toel teemas ega kaldu kõrvale.	<p>1) vestlemisel võiks alguses olla ees teemaatiline pilt, millele osutades saab kõrvalekaldumisest märku anda.</p> <p>2) täiskasvanu toetab teema arendamist küsimustega ja oma teemakohaste kommentaaridega.</p> <p>3) lapse sisult õigete repliikide kordamine, ütluste ümbersõnastamine, rõhutades teemakohaseid võtmesõnu.</p> <p>4) täiskasvanu annab lapsele teemast kõrvalekaldumisest selgelt märku ja suunab ta tagasi teema juurde (nt. <i>Me räägime... Räägi.....edasi!</i>)</p>
5. annab küsimusele vastamisel täpselt seda informatsiooni, mida temalt palutakse.	1) täiskasvanu kordab küsimust või sõnastab selle ümber, kui laps andis liiga palju informatsiooni. Vajadusel aitab last vastuse sõnastamisel ja peegeldab (kordab) üle olulise info, mis seostub küsimusega.
6. Suudab näha sündmusi teise inimese vaatenurgast.	<p>1) oskab täiskasvanu abiga teksti ja/või situatsiooni alusel mõista inimeste tundeid, mõtteid ja soove väljendavaid sõnu.</p> <p>2) mõistab täiskasvanu abiga inimeste käitumise ja tegevuse põhjusi ja tagajärgi.</p>

Tänuõnad

Käesoleva magistr töö autor tänab töö juhendajat, Marika Padrikut, kellest oli väga suur abi uuringumetoodika ja töö koostamisel. Suured tänuõnad Karli emale, kes andis nõusoleku oma lapse kõne uurimiseks ning täitis põhjalikult Karli arengulugu kajastava küsimustiku.

Kasutatud kirjandus

- American Psychiatric Association (2004). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-IV-TR. 4th edition, text revision*. Arlington : American Psychiatric Association.
- Andersen-Wood, L., Rae Smith, B. (1997). Working with pragmatics (lk. 6-53). United Kingdom.
- Bishop, D. V. M. (1982). Disordered language development (abstract). *Neuroscience Letters, supplement*, 10, 52-53.
- Bishop, D. V. M. (1987). The causes of specific developmental language disorder ("developmental dysphasia"). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28, 1-8.
- Bishop, D. V. M. (1997a). Is specific language impairment a valid diagnostic category? Genetic and psycholinguistic evidence. In J. Rispens, T. A. van Yperen & W. Yule (editors), *Perspectives on the Classification of Specific Developmental Disorders*. (lk. 139-153) Dordrecht: Kluwer.
- Bishop, D. V. M. (1994). Is specific language impairment a valid diagnostic category? Genetic and psycholinguistic evidence. *Philosophical Transactions of the Royal Society, series B*, 346, 105-111.
- Bishop, D. V. M. (1997b). Uncommon understanding. (lk. 19-77). Psychology Press, United States of America.
- Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): a method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology*, 39. No.6. 879-891.
- Bishop, D. V. M. (2000). Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? Bishop, D. V. M., Leonard, L. B. (toimetajad). *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*. Psychology Press. Great Britain.
- Bishop, D. V. M (2006). What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, 15. No.5. 217-221.

- Bishop, D. V. M., Adams, C. (1989a). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. I: Exchange structure, turntaking, repairs and cohesion. *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 211-239.
- Bishop, D. V. M., Adams, C. (1989b). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. II: What features lead to a judgement of inappropriacy? *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 241-263.
- Bishop, D. V. M., Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with specific language impairment: literal and inferential meaning. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 119-129.
- Bishop, D. V. M., Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with specific language impairment: literal and inferential meaning. *Journal of Speech & Hearing Research*, 35, 119-129.
- Bishop, D. V. M., Chan, J., Adams, C., Hartley, J. Weir, F. (2000). Conversational responsiveness in specific language impairment: evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Development and Psychopathology*, 12, 177-199.
- Bishop, D. V. M., Hayiou-Thomas, M. E. (2007). Heritability of specific language impairment depends on diagnostic criteria. *Genes, Brain and Behavior*, 7, 365-372.
- Bishop, D. V. M., Norbury, C. F. (2002a). Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of specific language impairment, *Pragmatic Language Impairment and High-functioning Autism International Journal of Language and Communication Disorders*, 37, No.3. 227-251.
- Bishop, D. V. M., Norbury, C. F. (2002b). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: a study using standardised diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, No.7. 917-929.
- Bishop, D. V. M., Rosenbloom, L. (1987). Childhood language disorders: classification and overview. Yule, W., Rutter, M. (editors). *Language Development and Disorders*. (lk. 16-41) MacKeith Press: London.
- Conti-Ramsden, G., Botting, N. (1999). Classification of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 1195 – 1204.

- Conti-Ramsden, G., Simkin, Z., Pickles, A. (2006). Estimating Familial Loading in SLI: A Comparison of Direct Assessment Versus Parental Interview. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 88-101.
- Coulter, L. (1998). Semantic pragmatic disorder with application of selected pragmatic concepts. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 33, 434-439.
- German, D. J. (1982). Word-finding substitutions in children with learning disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 13, 223-230.
- German, D. J. (1983). I know it but I can't think of it: Word retrieval difficulties. *Academic Therapy*, 18, 539-545.
- Karlep, K. (1997). Eesti vajab kõnepuute ühtset logopeedia klassifikatsiooni. *Eripedagoogika: logopeedia ja emakeel* (lk. 5-15). Harjumaa Kose-Uuemõisa: Eripedagoogide Liit.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. (lk.76-77). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Ketelaars, M. P. (2010) *The nature of pragmatic language impairment*. (lk.41-139). Universal Press, Veenendaal.
- Kunto, K., Virula, K. (2008). *4-6-aastaste laste häädamise uurimine*. Bakalaureusetöö. Tartu: Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Landa, R. (2000) Social language use in Asperger syndrome and High Functioning autism. Asperger Syndrome. Klin, A., Volkmar, F. R., Sparrow, S.S. (toimetajad) (lk. 125-159) The Guilford Press, United States of America.
- Leonard, L. B. (2000) *Children With Specific Language Disorder*. (lk.237-268). Massachusetts Institute of Technology, United States of America.
- Lord, C., Paul, R. (1997). Language and Communication in Autism. Cohen, D. J., Volkmar, F.R. (toimetajad). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. 2nd ed.* (lk. 195-225) United States of America.
- Loukusa, S., Leinonen, E., Kuusikko, S. (2007). Use of context in pragmatic language comprehension by children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Deviant Disorders*, 37, 1049-1059.

- Mills, A., Pulles, A., Witten, F. (1992). Semantic and pragmatic problems in specifically language impaired children: One or two problems? *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 17. No.1, 51-57.
- Milofsky, L. M. (1992). Children listening: the role of world knowledge in language comprehension. Chapman, R. S. (toimetaja). *Processes in Language Acquisition and Disorders*, (lk. 20-44) St Louis: Mosby-Year Book, Inc.
- Matson, J. L., Neal, D. (2009). Differentiating communication disorders and autism in children. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1-6.
- McDonald, S. (2000). Exploring the cognitive basis of right-hemisphere pragmatic language disorders. *Brain and Language*, 75, 82–107.
- McTear, M. F., Conti-Ramsden, G. (1992) Pragmatic disability in children. *Journal of Child Language*, 20.716-720.
- Nickish, A., van Kries, R. (2009). Short-term memory (STM) constraints in children with specific language impairment (SLI): are there differences between receptive and expressive SLI? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52. 578-595.
- Padrik, Hallap, Aid, Mäll (ilmumisel) *5-6-a. laste kõne uurimise test. Käsikiri*. Tartu: Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Perkins, M. R (2003) Clinical pragmatics. Verschueren, J., Östman, J. O., Blommaert, J. Bulcaen, C. *Handbook of pragmatics*.(lk. 1-29) John Benjamins, Amsterdam.
- Perkins, M. R. (2005). Pragmatic ability and disability as emergent phenomena. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 19. No.5. 367-377.
- Philofsky, A., Fidler, D. J., Hepburn, S. (2007). Pragmatic language profiles of school-age children with autism spectrum disorders and Williams syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16. 368-380.
- Rapin, I., Allen, D. A. (1983). Developmental language disorders: nosological considerations. Kirk, U. (editor) *Neuropsychology of language, reading and spelling*. New York: Academic Press.
- Rocha de Vasconcelos Hage S., Cendes, F., Montenegro, M. A., Abramides, D. V., Guimaraes, C. A., Guerreiro, M. M. (2006). Specific language impairment: linguistic and neurobiological aspects. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 64, no.2. 173-180.

- Saalasti, S., Lepistö, T., Toppila, E., Laakso, M., Nieminen-von Wendt, T., von Wendt, L., Jansson-Verkasalo, E. (2008). Language abilities of children with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 38, No.8. 1574-1580.
- Sartori G., Lombardi L. (2004). Semantic relevance and semantic disorders. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16, 439-452.
- Schiavetti, N., Metz, D. E. (2002). *Evaluating research in communicative disorders*. 4th ed. (lk. 67-71). Boston: Allyn and Bacon.
- Stubbs, M. (1986) Language development, lexical competence and nuclear vocabulary. *Language Development in the School Years*. Durkin, K. (toimetaja). Blackwell. 1-12.
- Surian, L., Baron-Cohen, S., Van der Lely, H. (1996). Are children with autism deaf to Gricean maxims? *Cognitive Neuropsychiatry*. 1. No.1. 55-71.
- Tamtik, M. (2006). *Liitnimisõnade mõistmis- ja moodustusoskus 5-6-aastastel lastel*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Tager-Flushberg, H. (2003). Language impairments in children with complex neurodevelopmental disorders: The case of autism. Language competence across populations: Toward a definition of specific language impairment. Levy, Y., Schaeffer, J. (toimetajad). (lk. 297-321). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Udras, K. (2009). Spetsiifiline kõnearengupuue: avaldumine eesti keeles juhtumikirjelduse alusel. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Van Daal, J., Verhoeven, L., van Balkom, H. (2004) *Subtypes of severe speech and language impairments: psychometric evidence from 4-year-old children in the Netherlands*. 47. 1411-1423.
- Volden, J., Coolican, J., Garon, N., White, J., Bryson, S. (2009). Pragmatic language in autism spectrum disorder: relationships to measures of ability and disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, No.2. 1573-3432.
- Whitehouse, A. J. O., Barry, J. G., Bishop, D. V. M. (2007). The broader language phenotype of autism: a comparison with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 48. No. 8. 822-830.
- Williams, D. Botting, N., Boucher, J. (2008). Language in autism and specific language impairment: what are the links? *Psychological Bulletin*, 134. No.6. 944-963.

World Health Organization. (1993). The ICD-10 classification for mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research. Geneva, Switzerland: WHO.

8. Kas tal on esinenud õpiraskusi? Jah Ei
9. Kui jah, siis milles need avaldusid?

10. Nimi
11. Sünniaeg.....
12. Kas kõne arengus või üldises arengus on olnud mingeid probleeme? Jah Ei
13. Kas on vajanud logopeedilist abi? Jah Ei
14. Kui jah, siis milliste probleemide tõttu?

15. Kas ta käib praegu logopeedi juures? Jah Ei
16. Kui jah, siis milliste probleemide tõttu?

17. Kas tal on esinenud õpiraskusi? Jah Ei
18. Kui jah, siis milles need avaldusid?

19. Kas kellelgi pereliikmetest või lähisugulastest on esinenud kõnepuudeid, lugemis- ja kirjutamisraskusi? Jah Ei
20. Kui jah, palun kirjeldage, milliseid!

Majanduslik toimetulek

21. Kuidas hindate oma pere majanduslikku toimetulekut?
- a. ei tule toime
 - b. tuleme toime raskustega
 - c. keskmine
 - d. hea
 - e. väga hea

22. Kuidas hindate oma pere võimalusi lapse arendamiseks ja kasvatamiseks?

- a. ebapiisavad
- b. rahuldavad
- c. head
- d. väga head

Ema raseduse kulg

23. a) normaalne

b) raseduse ajal põetud haigused, traumad, emotsionaalne pinge

.....

.....

.....

.....

Sünnituse kulg:

24. a) Normaalne

b) Probleemid sünnitusel (ravimitega esilekutsutud, keisrilõige jm)

.....

.....

.....

.....

25. Ajaline

Jah

Ei

26. Enneaegne, sündinud rasedusnädalal.....

27. Enneaegse sünnituse põhjus, kui teada.....

28. Apgar sünnil.....

29. Kas vajab ravi peale sündi?

Jah

Ei

.....

.....

Lapse motoorne areng:

30. Laps hakkas

- a. pead hoidmaelukuul
- b. pööramaelukuul
- c. istuma.....elukuul
- d. seisma.....elukuul
- e. kõndima.....elukuul

31. Kas on vajanud lasteneuroloogi abi:

Jah

Ei

32. Millal ja milliste probleemide tõttu?

.....

.....

.....

.....

33. Milliseid uuringuid, millal ja kus on lapsele tehtud ja millised on nende tulemused?

.....

34. Milliseid haigusi on laps põdenud?

.....

35. Kas lapsel on mingeid kroonilisi haigusi ja/või füüsilisi puudeid? Milliseid?

.....

36. Milline on lapse kuulmise seisund?

.....

37. Milline on lapse nägemise seisund?

.....

Lapse varasem areng:

1. Laps hakkas lalisema elukuul
2. Millal ütles esimesed sõnad?
3. Mitut sõna (ligikaudselt) kasutas 1-aastaselt?
4. Millises vanuses hakkas kasutama lauset (panema kokku vähemalt kahte sõna)?.....
5. Millal märkasite probleemi lapse arengus (sh kõne arengus)?.....
6. Milles probleem avaldus?

.....

7. Kas probleemid on muutunud? Jah Ei
8. Kui jah, siis millised probleemid on vähenenud/kadunud, millised tekkinud, millised püsivad?

.....

Kõne mõistmine

9. Kas lapsele meeldib kuulata ettelugemist? Jah Ei
10. Kas laps kuulab ja elab kaasa, kui jutustate talle mingit lugu või räägite hiljuti toimunud sündmustest? Jah Ei
11. Palun kirjeldage, kuidas laps reageerib kuuldule! (nt Esitab küsimusi? Kordab? Elavneb?)

.....

.....

.....

12. Kas laps saab aru temale esitatud küsimustest, korraldustest?
- a. alati
 - b. enamasti jah
 - c. enamasti ei

13. Palun kirjeldage, mis aitab (mida teete), kui laps ei reageeri korraldusele või ei saa sellest aru!

.....

.....

.....

14. Palun märkige, millisel juhul täidab laps korraldusi (saab aru) paremini:
- a. kordan öeldut
 - b. ütlen teistmoodi
 - c. ütlen ja osutan/näitan, mida teha
 - d. näitan või teen koos lapsega
 - e. muu (mida teete?).

15. Kas laps reageerib, kui teda kõnetatakse selja tagant vaikselt häälel? Jah Ei

16. Kas juhtub sageli, et laps mõistab kuuldut valesti, toetudes mõistmisel vaid mõnele kuuldud sõnale? Jah Ei

17. Palun kirjeldage mõnd olukorda, kus Teile tundub, et laps ei saanud kõnest (küsimusest) aru!

.....

.....

.....

18. Kas on tulnud ette, et lapsega vesteldes ütleb laps ootamatult midagi kohatut (lapse ütlus ei sobi poolelioleva vestluse teemaga, laps esitab vestluse vahele sobimatu küsimuse, tundub nagu laps mõistis Teie poolt öeldut valesti jne)? Jah Ei

19. Kirjeldage mõnda taolist olukorda!

.....

.....

.....

Andmed lasteaia ja logopeedilise abi kohta:

20. Millises vanuses läks laps lasteaeda?

21. Kuidas laps kohanes lasteaia? Kas esines kohanemisprobleeme (nutusus, agressiivsus, unehäired)?

.....

.....

.....

22. Millises lasteaias laps hetkel käib?

.....

23. Miks valisite just selle lasteaia/ rühma? (võib valida mitu)

- Lasteaed asub elukoha lähedal.
- Ainult selles lasteaias oli vabu kohti.
- Valitud lasteaias on head võimalused lapse kõne arendamiseks.
- Valitud lasteaias on sobiv rühmatüüp minu lapse vajaduste rahuldamiseks.
- Muu

põhjus:

.....

24. Mis vanuses pöördusite esimest korda logopeedi juurde?

25. Millise probleemi tõttu?

.....

.....

.....

.....

26. Millises vanuses hakkas laps regulaarselt logopeedi juures käima?

.....

27. Millise probleemi tõttu?

.....

.....

.....

28. Kas laps saab hetkel logopeedilist abi ? Jah Ei

29. Kus?/Kelle juures saab hetkel logopeedilist abi?

.....

.....

30. Kui sageli käib logopeedi juures /saab logopeedilist abi?nädalas,
.....kuus.

31. Kirjeldage lühidalt logopeedi töö eesmärki ja sisu!

.....

32. Kas olete saanud logopeedilt nõuandeid lapse kõne arendamiseks kodus? Missuguseid?

.....

33. Kirjeldage, mis on logopeedilise abi tulemusel lapse arengus muutunud!

.....

Mäng

34. Kas laps eelistab mängida üksinda või kaaslastega?

.....

35. Kas laps otsib teiste lastega kontakti, et nendega mängida? Jah Ei

36. Palun kirjeldage, milliseid mängu laps meelsasti mängib!

.....

37. Kas laps mängib jäljendus- ja rollimänge (nt. toitmine ja arstimängud)? Jah Ei

38. Kas laps imiteerib teiste inimeste tegevusi? Jah Ei

39. Milliseid rolle ta mängus meelsasti täidab? Palun kirjeldage lühidalt!

.....

40. Kas avaldub erinevusi mängudes kodus ja mujal (mänguring, lasteaed)? Jah Ei

41. Milliseid?

.....

42. Kas olete märganud lapse mängus üksluisust ja ühekülgsust (mängib ainult kindlate asjadega ja väga ühekülgselt, võib ühe esemega sama liigutust korduvalt sooritada, võib tundide kaupa ühte ja sama asja teha jne)? Jah Ei

43. Kui jah, siis kirjeldage lapse mängu täpsemalt!

.....

.....

.....

.....

Suhtlemine

44. Kirjeldage, kuidas teeb laps ennast arusaadavaks, kui ta soovib midagi!

.....

.....

.....

.....

45. Kas tuleb sageli ette, et laps võtab Teie käe ja osutab sellega esemele, mida ta soovib (selle asemel, et oma soovi sõnadega väljendada)? Jah Ei

46. Märkige, milliseid vahendeid laps kasutab enese väljendamisel!

- a. kisa
- b. kehakeelt (pea- ja kehaliigutused)
- c. žeste
- d. häälotsusi
- e. lalinsõnu
- f. sõnu
- g. lauseid

46. Kas ja kuidas ta eelpoolnimetatud viise ühendab?

.....

.....

.....

.....

47. Milline(sed) neist suhtlusviisidest on ülekaalus?

.....

.....

.....

48. Kas laps algatab vestlust (ka võõra inimesega)? Jah Ei

49. Kas laps esitab ise küsimusi? Jah Ei

50. Palun tooge näiteid lapse küsimuste kohta!

.....

.....

.....

.....

51. Kas ja kuidas laps suhtleb võõraste inimestega?

.....

52. Kas laps vaatab rääkides enamasti vestluspartnerile otsa? Jah
 Ei

53. Kas laps oskab rääkida erineva hääletugevusega ja jäljendada hääletooni (nt rääkida kellegi meeleolu)? Jah Ei

54. Palun kirjeldage olukordi, milles laps tuleb suhtlemisega hästi toime!

.....

55. Palun kirjeldage olukordi, milles laps ei tule suhtlemisega toime! Millest see võiks olla tingitud?

.....

56. Kas soovite omalt poolt midagi lisada:

.....

Muu info

57. Kas Teie laps on ülitundlik teatud helide suhtes?

58. Kas Teie laps on eriti valiv toitude suhtes (näiteks ei söö teatud värvi toite, ei söö teatud temperatuuriga toite jne)? Jah
 Ei

59. Kuidas väljendub lapse valivus toitude suhtes?

.....

60. Kas Teie laps jääb aeg-ajalt midagi väga pikalt vaatama (pilk oleks nagu klaasistunud, laps oleks nagu omas maailmas)? Jah Ei

61. Kas Teie laps mõistab teiste emotsioone (saab aru, kui keegi on kurb ning lohutab või naerab teiste inimestega kaasa)? Jah Ei

62. Kas Teie laps on vastuvõtlik muudatuste suhtes (ärritub, kui päevaplaanis toimub muutus, kui toas on midagi ümber tõstetud jne) Jah Ei

63. Kas olete märganud oma lapse vähest tundlikkust valu suhtes (näiteks laps lööb oma pea vastu seina ning ei näita välja, et sai haiget vms)? Jah
Ei

64. Kas on midagi, mis Teid lapse käitumises häirib või tundub imelik? Jah Ei

65. Kui jah, siis kirjeldage, mis Teid lapse käitumise juures häirib!

.....
.....
.....
.....

Tänan Teid nähtud vaeva ja kulutatud aja eest!

Lisa 2

Häälusvigade leidmine ja õige sõna kordamine

Ülesande kirjeldus ja tööjuhised. Lapse ette asetati kaks nukku (Miku ja Mannu). Lapsele öeldi: *Vaata, siin on Miku ja Mannu. Nad õpivad sõnu. Vaata pilti ja kuula! Miku ütleb kaasid, Mannu ütleb klaasid (uurija osutab vastavale nukule). Näita, kes ütles õigesti! Pane pilt selle nuku juurde! Ütle ise ka õigesti! Ei ole kaasid. Õige on klaasid. Mannu saab pildi. Proovime veel?*

Ülesande protokoll

Laps ei saanud ülesande korraldusest aru. Kordas lihtsalt kõiki kuulnud sõnu.

Lisa 3

Kvalitatiivne foneemikuulmine. Minimaalpaaride eristamine

Ülesande kirjeldus ja tööjuhised. Ülesanne koosnes kahest osast. Esimese osa puhul uuriti nimisõnade mõistmist ja nimetamise oskust. Sellega välistati piltidel olevate esemete mõistmise raskused. Lapsele anti töökorraldus: *Vaata pilte!* (lapsele esitatakse kolm pilti). *Ütle, mis siin piltidel on!* (Kui laps ei suutnud pildil olevat eset nimetada või või nimetas vale sõna, öeldi lapsele õige sõna, mille järel seostati sõna lapse teadmiste ja kogemustega (kas laps on eset näinud, mida selle esemega teha saab jne.). Ülesande teises osas anti lapsele tööjuhised: *Siin on mõmmi. Õpetame mõmmile uusi sõnu* (lapse ette laoti ritta kolm pilti). *Mina ütlen sõna, sina näita mõmmile õiget pilti!* (uurija nimetab mõlemad sõnad; segaja on sarnase häälik- ja silbistruktuuriga sõna).

Näide: *Proovime! Mina ütlen sõna, sina näita pilti. Näita, kus on nupp! Supp!* (segaja: nukk) (piltide järjekord sätitakse teiseks). *Näita, kus on nukk! Supp!* (segaja: lukk). *Proovime veel!*

Kvalitatiivse foneemikuulmise ülesande protokoll

Minimaalpaar	segajad	Lapse vastus 1	Lapse vastus 2
Kott-pott	Rott, kokk	+	+
Kokk-kott	Rott, pott	+	+
Pall-pann	Kann, vann	+	+
Kann-pann	Pall, vann	+	+
Tigu-vibu	Sibul, tigu	+	+
Tigu-tibu	Vibu, sibul	+	+
Nool-tool	Kool, rool	+	+
Kool-tool	Nool, rool	+	+

Lisa 4

Kvantitatiivne foneemikuulmine 1. Minimaalpaaride eristamine

Ülesande kirjeldus ja tööjuhised. Ülesanne koosnes kahest osast. Esimese osa puhul uuriti nimisõnade mõistmist ja nimetamise oskust. Sellega välistati piltidel olevate esemete mõistmise raskused. Lapsele anti töökorraldus: *Vaata pilte!* (lapsele esitatakse neli pilti). *Ütle, mis siin piltidel on!* (Kui laps ei suutnud pildil olevat eset nimetada või või nimetas vale sõna, öeldi lapsele õige sõna, mille järel seostati sõna lapse teadmiste ja kogemustega (kas laps on eset näinud, mida selle esemega teha saab jne.). Ülesande teises osas anti lapsele tööjuhised: *Siin on mõmmi. Õpetame mõmmile uusi sõnu* (lapse ette laoti ritta neli pilti). *Mina ütlen sõna, sina näita mõmmile õiget pilti!* (uurija nimetab mõlemad sõnad; segajad on sarnase häälik- ja silbistruktuuriga sõnad).

Kvantitatiivse foneemikuulmise 1. ülesande protokoll

minimaalpaar	segaja	Lapse vastus
Keel-kell	kett	+ +
Kass-kaas	tass	+ +
Kook-kokk	kott	+ +
Sall-saal	pall	+ +

Lisa 5

Kvantitatiivne foneemikuulmine 2. Minimaalpaaride eristamine

Ülesande kirjeldus ja tööjuhised. Uurija ütles: *Mängime sõnade otsimise mängu. Mina ütlen sulle mitu sõna. Vaata pilti!* (pildil oli otsitavale sõnale vastav ese/olend). *Kui sa kuuled sõna "sokid" (uurija osutab pildile), siis tee kätega plaks! Sogid, sokid, soogid, sokkid.* Vajadusel osutati lapsele abi rea kordamise näol.

Kvantitatiivse foneemikuulmise 2. ülesande protokoll

Laps ei saanud ülesandest aru, kordas sõnu, kuid ei plaksutanud. Uurija üritas mitut moodi ülesannet seletada.

Lisa 6

Verbaalne mälu (maht ja järjekord)

Ülesande töökorraldus ja tööjuhised. Lapsele esitati tööjuhised: *Mängime ühte mängu. Selle mängu nimi on "loomade pidu". Sina kutsud loomad külla. Helista kõigepealt karule! Kuula! Ma ütlen sulle numbri! Kas sul jäi meelde? Võta telefon! Vali õige number!* Vajadusel pakuti abi numbrite ja sõnaderea kordamisena. Nii suuliselt öeldud number kui telefonis valitud number fikseeriti protokollis, fikseeriti ka abi kasutamine.

Näide: *Proovime! Hiire number on 372. Ütle sina number! Vali number! Tubli! Kutsu hiir peole! Iga loom toob peole midagi kaasa. Ütle hiirele: too juustu ja saia! Ütle hiirele!*

Verbaalse mälu ülesande protokoll

Kuuldud numbri-kombinatsioon	Kuuldud toitide/jookide nimetused	Numbri-kombinatsiooni kordamine	Numbri-kombinatsiooni valimine	Toitude, jookide nimetuste kordamine
462	Mett ja moosi	+	+	Mett ja me pole moosi
251	Porgandit, kapsast ja kurki	+	264	Juustu, salativõileiba, hamburgerit, spagetti, makaronikaste
3642	Piima, mahla, kohvi ja teed	3526	5321	Piima, mahla ja vett.
5215	Konti, liha, leiba ja võid	521	52	Õuna, kurki, tomatit.
63241	Kommi, kooki, jäätist, torti ja küpsist.	6413	3413	Makaroni, vett ja kala.

Lisa 7

Üldnimetuste mõistmine 1

Ülesande töökorraldus ja tööjuhised. Lapse ette pandi kolm pilti (öökull, kana, varblane). Lapsele esitati tööjuhised: *Näita, kes neist on metsalind! Kes veel on metsalind? Kes neist on kodulind? Kas veel on kodulinde?*

Üldnimetuste mõistmise ülesande protokoll

Uuritavad üldnimetused	Piltidel kujutatud objektid	Lapse vastus 1	Lapse vastus 2
Näide: metsalind (2), kodulind	Öökull, kana, varblane	++	+
Veesõiduk (2), õhusõiduk	Laev, paat, lennuk	++	+
Õuejalanõud (2), toajalanõud	Saapad, sussid, kummikud	++	+
Metsloomad (2), koduloomad	Põder, rebane, lehm	++	+
Puuviljad (2), aedviljad	Õun, pirn, porgand	++	+

Lisa 8

Üldnimetuste mõistmine 2

Ülesande töökorraldus ja tööjuhised. Lapse ette asetati neli pilti ning esitati tööjuhised: *Vaatame pilte. Ütle mulle, mis siin piltide peal on!* (vale vastuse korral ütles uurija õige sõna). Piltide järjekorda muudeti ning jätkati töökorraldusega: *Proovime! Näita, mis neist on riideese (pluus, püksid, king, riidepuu)! Näita, mis/kes neist on.... Kas veel?* Segajad piltidel olid lähedasest kategooriast või situatiivsed segajad.

Üldnimetuste mõistmise ülesande protokoll

Üldnimetus	Lapse vastused
Näide: riideese (pluus (+), püksid (+), king (-), riidepuu (-)).	+ +
Joogid (piim (+), tee (+), vorst (-), tass (-)).	+ +
Linnud (vares (+), tihane (+), koer (-), kärbes (-)).	+ +
Jalanõud (saabas (+), king (+), püksid (-), jalg (-)).	King, püksid. + -
Mööbliesemed (tool (+), kapp (+), kauss (-), tolmuimeja (-)).	Kapp, tolmuimeja. + -
Lilled (Roos (+), võilill (+), porgand (-), õitsev puu (-)).	Roos, puu +-

Lisa 9

Üldnimetuste ja allkategoriate nimetuste andmine suunavate küsimuste abil

Ülesande töökorraldus ja tööjuhised. Lapsele näidati pilti ja esitatati tööjuhised: *Vaata pilti! Kas see on jope? Ei, see on mantel. Kas see on jalanõu või riietuse? Riietuse. Kas see on suveriietus? Ei, see on talveriietus.*

Vajadusel pakuti abi. Kui laps vastas küsimusele vaid: „Ei“ ja ei lisanud omapoolset nimetust, siis uurija andis lapsele ette lause alguse: “Ei, see on....“

Kui laps ei vastanud valikvastusega küsimusele, kordas uurija küsimust. Valesti vastamise korral abi ei osutatud.

Kui laps nimetas esimese sõna (nt laev, öökull jne) valesti, fikseeriti lapse vastus, ning uurija andis ise õige nimetuse.

Üldnimetuste ja allkategoriate nimetuste suunavate küsimuste abil andmise ülesande protokoll

	Objekti nimetamine	Üldnimetuse nimetamine	Liiginimetuse nimetamine analoogia alusel
Mantel, riietuse, talveriietus	kampsun	Riietuse (+)	-
Laev, sõiduk, veesõiduk	+	Tööriist (-)	-
Öökull, lind, metsalind	+	Loom (-)	öökull
Saabas, jalanõu, õuejalanõu	kummik	+	See käib õues
Hunt, loom, metsloom	+	+	-
Õun, vili, puuvili	+	+	-

Lisa 10

Loetelu jätkamine ja üldnimetuse nimetamine

Ülesande töökorraldus ja tööjuhised. Lapsele esitati kaks pilti ja tööjuhised oli järgmine: *Vaatame pilte. Vorst, tort. Need on toidud. Mis veel sobivad siia ritta? Vorst, tort* (uurija teeb pausi ja teeb käega piltide rea jätkamist tähistava žesti) *sai, makaronid, juust.*

Vaatame veel pilte. Korvpall, uisud. Need on spordivahendid. Mis sõnad veel sobivad siia ritta? Korvpall, uisud (žest käega) *suusad, rula, jalgratas.* (uurija nimetab reas kõik lapse poolt öeldud õiged sõnad). *Mis need kõik on? ütle ühe sõnaga!*

Loetelu jätkamise ja üldnimetuse nimetamise harjutuse protokoll

Üldnimetus	Piltidel olevad esemed	Lapse poolne loetelu jätkamine	Üldnimetuse nimetamine
Näide: toidud	Vorst, tort	Vorst.. ikka sobib, tordi... ikka sobib. (uurija: kas juust sobiks?) jah. No juust sobiks, õige sobiks. (pika uurimise peale: Spagetid.)	-
Näide: spordivahendid	Korvpall, uisud	Korvpall. (Uurija: kas jalgpall sobiks ka?) jah. Uisud sobiks, mänguasi. (Uurija: missugune mänguasi?) ee: Mõmmi.	-
Linnud	Vares, toonekurg	Mingi lind, kukk.	linnud
Jalanõud	Kingad, kummikud	Kontsad, pliiatsid.	-
mööbliesemed	Laud, riul	Selle paneks toidunõusi, (Uurija: kas tool ka sobiks?) jah.	Üks on suurem tool. -
Joogid	Piim, tee	Joogid sobivad.	+
Lilled	Karikakar, võilill	Need sobivad.	+

Lisa 11

Nimisõnade nimetamine kategooria piires ja üldnimetuse mõistmine

Ülesande töökorraldus ja tööjuhised. Lapse ette asetati paberileht erinevate objektide piltidega. Lapsele esitati tööjuhised: *Vaata pilte! Siin on lennuk, laev, kärü ja helikopter. Siin peavad olema kõik sõidukid. Mis ei sobi siia? Mis ei ole sõiduk? Kärü ei ole sõiduk.*

Mis siin piltide peal on? Mis siia ei sobi? Miks? Kui laps eksis, ütles uurija lapsele: Siin peavad olema kõik..... Mis ei sobi siia? Mis ei ole.....? (nii kõigi kategooriatega).

Nimisõnade kategooria piires nimetamise ja üldnimetuse mõistmise ülesande protokoll

Kategooria	nimetamine	Valele objektile osutamine/mõistmine (põhjendus)
Loomad	Lammas Elevant Kaerkiljak (<i>kaelkirjak</i>) -(<i>põder</i>) -(<i>pääsuke</i>)	+ /ei ole loom
muusikariistad	Vii (<i>viul</i>) Krauel (<i>klaver</i>) Mirkofoor (<i>mikrofon</i>) Krauel (<i>kitarr</i>) -(<i>pasun</i>)	+ /muusika ei saa teha
Tööriistad	Leha (<i>reha</i>) Labi (<i>labidas</i>) Kaabu (<i>kiiver</i>) -(<i>saag</i>) -(<i>kirves</i>)	+ / see ei ole olemas. See ei saa teha.
Puuviljad	Pirn Porgand Ploom Sidrun (<i>kirss</i>) Sidrun (<i>apelsin</i>)	- (näitab apelsini)/ see ei kasva puu otsas.

Kodumasinad	Pliit Külmkapp Puding (pesupulber) -(triikraud) -(tolmuimeja)	- / Ei sobi pliit. Seda ei ole olemas.
Putukad	Siplegas Mesilane Ämblik Võrk Putukas (säask)	+ / -
Toidunõud	Leib (sai) Tardlik (taldrik) -(kulp) Pann (pott) -(pann)	+ / seda saab süüa.

Lisa 12

Nimisõnade homonüümide tähenduse mõistmine

Ülesande töökorraldus ja tööjuhised. Lapsele esitatakse neljast pildist koosnev pildikomplekt ning tööjuhised: *Nüüd teeme sõnaotsimise mängu. Vaata pilte! Näita, kus on riiv! See on ukseriiv. Kus on veel üks riiv? See on toiduriiv. Aga see on võti ja see on juust.*

Nimisõnade homonüümide tähenduse mõistmise ülesande protokoll.

1.vill							
Lambavill	+	nahavill	+	patsid		plaaster	
2. tee							
Jook	+	autotee	+	piimapakk		auto	
3. rohi							
Kõharohi	+	Kasvav rohi	-	kuusk	+	šokolaad	
4. sokk							
Sokk (riietusese)	+	Sokk (loom)		sipupüksid		heinakuhi	
5. karp							
Teokarp	+	pappkarp	+	tasku		tigu	

Lisa 13

Omadussõnade antonüümide kasutamine ja mõistmine

Ülesande töökorraldus ja tööjuhised. Lapse ette anti kaks pilti ning esitati tööjuhised: *Vaatame neid pilte! Ütleme, missugused need asjad on. Mina alustan lauset, sina lõpeta. See tüdruk on rõõmus, see tüdruk on.... kurb.*

Kui laps eksis mõne sõna nimetamisel, näidati ülesande esimese osa järel uuesti pilte, mille puhul laps eksis ning lapsele esitati tööjuhised: *Vaatame veel neid pilte. Näita, mis on kerge!* Sedasi viidi ülesanne läbi kõigi eksitud sõnade puhul.

Omadussõnade antonüümide kasutamise ja mõistmise ülesande protokoll

Lause algus	Lapse vastus	Eeldatav vastus	Antonüümi mõistmine
<u>Näide:</u> See tüdruk on rõõmus, aga see tüdruk on...	nutab	kurb	+
Lennuk on raske, aga sulg on...	kerge	kerge	+
See poiss on tugev aga see poiss on...	Raske töö	nõrk	+
Tool on kõva, aga padi on....	must	pehme	+
Tiiger on kiire, aga tigu on ...	raske	aeglane	-
Pliiats on sirge, aga kepp on...	väike	kõver	-
See pliiats on pikk, aga see pliiats on...	lühike	lühike	+
See pliiats on nüri, aga see pliiats on ...	paksem	terav	+
Vanaema on vana, aga ema on...	noorem	noor	+
See veelomp on sügav, aga see veelomp on...	Ei olegi sügav	madal	+

Lisa 14

Tagasõnade kasutamine kohasuhete väljendamiseks

Ülesande töökorraldus ja tööjuhis. Lapsele näidati pilti ning esitati tööjuhis: *Vaatame pilti. Mida tüdruk teeb? Tüdruk läheb trepist alla. Mina alustan lauset, sina lõpetad.*

Tagasõnade kohasuhete väljendamiseks kasutamise ülesande protokoll

Alustatud lause	Lapse vastus	Eeldatav vastus
Näide: Tüdruk läheb trepist...	+	alla
Päkapikk ronib klotsi...	Siia kapi	otsa
Isa riputab mütsi kepi...	Kepi mütsi	otsa
Kass hiilib välja laua...	Ta uurib midagi asju.	alt
Tädi õmbleb nõöbi pluusi....	Ta õmbleb nõöbi.	külge
Tüdruk seisab poisi...	juures	ees
Joonlaud on raamatu...	(abi: peal või vahel) peal	vahel
Poiss hüppab maha auto....	maha	pealt
Helkur ripub jope...	-	küljes
Jänes istub orava.....	+	kõrval
Lamp ripub laua...	peal	kohal
Koer jooksis välja aia...	Ta läks põgenema.	tagant

Lisa 15

Tagasõnade mõistmine

Ülesande töökorraldus ja tööjuhised. *Lapsele anti lauale palju esemeid ning esitati tööjuhised: Vaata! Siin on palju asju. Siin on Mõmmi. Kuula, kuhu need asjad käivad!*

Tagasõnade mõistmise ülesande protokoll

Korraldus	Korralduse täitmine
Pane pall Mõmmi kõrvale!	Asetab palli karu selja taha ühele küljele
Pane pall Mõmmi ette!	Asetab palli karu kõrvale
Pane pall Mõmmi taha!	Asetab palli karu ette
Pane pall Mõmmi ja jänese vahele!	+
Pane pall Mõmmi alla!	+
Pane helkur Mõmmi külge!	+
Pane kork Mõmmi nina otsa!	+
Pane Mõmmi tooli peale!	+
Pane vihmavari Mõmmi kohale!	+
Pane Mõmmi koti sisse!	+

Lisa 16

Terviku osade nimetamine ja mõistmine

Ülesande töökorraldus ja tööjuhised. Lapsele esitatakse pilt, millel on kujutatud objektist osa puudu. Lapsele anti töökorraldus: *Vaata pilti! Mis on puudu? Mina ütlen lause alguse, sina ütle lõpp. Kingal on puudu...*

Kui laps eksis detaili nimetamisel, jäi pilt lapse ette ning uurija esitas korralduse: *Näita, kus on....* (uurija nimetas detaili).

Terviku osade nimetamise ja mõistmise ülesande protokoll

	Lapse vastus	Eeldatav vastus	Mõistmine
Näide: kingal on puudu..	Ee: see on ee: pulk, kus sa paned ee: siia siis need on kontsad +	konts	
Laulal on puudu...	See on pulk, kus sa paned liimi ja see on laud.	jalg	+
Uksel on puudu...	Link +	link	
Redelil on puudu....	Ee: see pulk +	Pulk/aste	
Kellal on puudu	Ee: näitab kell, kui sa keerad	Seierid, osutid	+
Kalal on puudu...	Tead, misasi see on. Need on kriips.	uimed	+
Tassil on puudu...	See on ee: paned siia hoiad ja siis jood.	Sang/kõrv	+
Puul on puudu...	Need on ee: kasvavad maa all ja iminesed vaatavad neid need on puu.	juured	+
Lillel on puudu...	lill	õis	+
Näol on puudu...	Kulmud +	kulmud	

Lisa 17

Tegusõnade tähenduse arengu uurimine

Ülesande töökorraldus ja tööjuhised. Lapsele anti kolm pilti ning esitati tööjuhised: *Vaatame pilte. Nimeta, kes/mis on pildil!* (Kui laps vastas valesti, ütles uurija õige nimetuse). *Mis või kes neist roomab?* (uss roomab, tigu roomab, aga poiss kükitab) *Kes veel...?*

Tegusõnade tähenduse arengu uurimise ülesande protokoll

Tegusõna	segaja	Lapse vastus 1 (laps osutas)	Lapse vastus 2 (laps osutas)
Lööb	Poiss saeb	Kell +	Ahv +
Jookseb	Konn	Koer +	Konn -
Kukub	Jalg	Lillevaas +	Kägu +
Käib	auto	Jalatsid (jalad) +	Kell +

Lisa 18

Liitsõnade tähenduse mõistmine sõltuvalt komponentsõnade järjekorrast

Ülesande töökorraldus ja tööjuhised. Lapsele esitati neli pilti. Töökorraldus oli järgmine: *Näita, kus on....* Piltide hulgas oli üks õige, kolm neist olid segajad.

Liitsõnade tähenduse, sõltuvalt komponentsõnade järjekorrast, mõistmise ülesande protokoll

Otsitav sõna	segajad	Lapse vastus
Tutimüts	Nokaga müts, tutt, sall	+
Mütsitutt	Tutiga suss, tutita müts, sall	+
Pliiatsipuu	Õunapuu, pliiats, paber	+
Puupliiats	Plastmassist pliiats, puu, paber	+
Lillepott	Supipott, lill, liblikas	+
Potilill	Lill, mis ei ole potis, pott, liblikas	Pott
Linnupuur	Lõvipuur, lind, puu	Lind
Puurilind	Lind vabaduses, puur, puu	+
Marjamets	Seenemets, mari, seen	Mari
Metsamari	Karusmari, mets, korv	mets

Lisa 19

Põimlausete mõistmine

Ülesande töökorraldus ja tööjuhised. Lapsele esitatakse kolm pilti. Korraldus oli järgmine: *Vaata pilti! Kuula! Mis juhtus enne? Näita pilti!*

Näide 1: kui *Kalle liivalossi valmis ehitas, siis läks ta ujuma. Mida Kalle enne tegi? Näita pilti!* (abi näite puhul: kas Kalle ehitas enne lossi või ujus?) Järgnevalt loeti lapsele ette lause. Lapselt küsiti: *Mida... enne tegi? Näita pilti!* (lauseid 1-3)

Näide 2: *Vaata pilte! Kuula! Enne, kui kass diivanile magama läks, jõi ta piima. Mida kass enne tegi? Näita pilti!* (lauseid 4-6)

Näide 3: *Vaata pilte! Kuula! Kui Kati oleks terve, siis sööks ta jäätist. Mida Kati sooviks teha? Näita pilti! Mida ta praegu teeb? Näita pilti!* (lauseid 7-9)

Põimlausete mõistmise ülesande protokoll

Põimlause	Lapse vastus (pildi number)	Eeldatud vastus (pildi number)
1.Kui Mari puu valmis joonistas, siis hakkas ta nukkudega mängima	3	3
2.Kui Kalle Polla ketti pani, siis läks ta rattaga sõitma.	3	1
3.Kui Mari multikad ära vaatas, siis hakkas ta lumememme ehitama.	2	3
4.Jüri hakkas palli mängima pärast seda, kui oli supi ära söönud.	2	1
5.Vanaisa hakkas raamatut lugema pärast seda, kui oli õhupalli täis puhunud.	2	1
6.Tädi andis kassile toitu pärast seda, kui oli talle pai	1	3

teinud.		
7. Enne kui onu koeraga jalutama läks, luges ta lehte.	2	2
8. Enne, kui Kalle arvutiga mängima hakkas, korjas ta mänguasjad kasti.	3	2
9. Enne, kui Siiri kelgutama läks, kastis ta lilli.	2	1

Tingimuslausete mõistmise protokoll

Näide: kui Kati oleks terve, siis sööks ta jäätist. Mida Kati sooviks teha? Mida ta praegu teeb?

Tingimuslause	Lapse vastus 1	Eeldatav vastus 1	Lapse vastus2	Eeldatav vastus 2
Kui koeral oleks kont, siis annaks ta selle linnule.	3	3	3	1
Kui Siimul oleks pall, siis ta mängiks palli.	2	2	1	1
Kui Maril oleks pikad juuksed, siis ema teeks talle patsid.	3	1	2	2

Lisa 20

Pöördkonstruksioonide mõistmine

Ülesande töökorraldus ja tööjuhised. Lapsele näidati nelja pilti. Seejärel esitati töökorraldus: *Näita, kus jalgrattur sõidab auto järel.*

Pöördkonstruksioonide mõistmise ülesande protokoll

Pöördkonstruksioon	Lapse vastus	Eeldatav vastus
Näita, kus jalgrattur sõidab auto järel.	4	4
Näita, kus auto sõidab jalgratturi järel.	1	3
Näita, kus auto järel sõidab jalgrattur.	5	6
Näita, kus jalgratturi järel sõidab auto.	6	5
Näita, kus koer on heledam kui kass.	1	1
Koer on tumedam kui kass.	3	2
Kass on tumedam kui koer.	6	7
Kass on heledam kui koer.	8	8
Poissi ajab taga koer.	2	4
Koera ajab taga poiss.	7	8

Lisa 21

Lausete järelekordamine

Ülesande töökorraldus ja tööjuhised. Lapsele esitati tööjuhised: *Mängime sinuga papagoi mängu. Papagoile meeldib kõike järele korrata. Mina ütlen lause, papagoi kordab täpselt järele.* Näide: *Kuula! Laps mängib õues. Ole nüüd sina papagoi.* Seejärel ütles uurija järgmise lause.

Lausete järelekordamise ülesande protokoll

Lause	Lapse vastus
Erineva pikkusega häälduslikult lihtsatest (2-silbilised, häälikuühenditeta) sõnadest koosnevad laused.	
Mati jope ripub nagis.	Mati jope na.. m nagis.
Malle kana munes suure muna.	Na na Manne Karne mm:
Kiisu peseb käppa.	Kiisu peseb kä käppa
Erineva pikkusega häälduslikult keerulisematest (2-silbilised, häälikuühendiga) sõnadest koosnevad laused.	
Martin leidis musta mütsi.	Martin leitis leitis musta mütsi.
Väike Maido andis õele mahlaklaasi.	Ee: Manti andis mahla õde klaasi.
Aksel sulgeb ukse.	Aksel sulge.
Kolme- ja enamasilbilised häälikuühenditeta sõnadest koosnevad laused.	
Mehike veeretab pisikese pallikese.	Me... veeretab pisikese palli.
Tihane tiirutas sinise söögimaja lähedal.	Tinali si korsi ee:
Varesed kisavad männikus.	Varesed kisa.
Sündmuste kommunikatsiooni väljendavad (4-6 sõnalised) laused.	
Ema peseb köögis potti.	Ema peseb söögis kotti.

Paul mängib toas musta kassiga.	Paul mängib musta kassiga.
Poiss ehitab isaga klotsidest kõrget torni.	Poisid ehitab ee: isale torni maja.
Konn hüppab vette	Konn hüppab vette
Suhete kommunikatsiooni väljendavad (4-6 sõnalised) laused.	
Lühikese Kalle pikk õde.	Lühikese Kade õde.
Suure karu väike kauss on katki.	Suure kausi on katti.
Karu istub tooli peal.	Karu istub tooli peal.

Lisa 22

Ümberjutustus

Ülesande töökorraldus ja tööjuhised.

Lapsele anti korraldus: *Ma loen sulle ühe jutukese. Sina kuula! Uuri ja luges lapsele jutukese:*

Oli ilus suvepäev. Päike paistis ja ilm oli soe. Üks tüdruk mängis oma koeraga tiigi ääres. Tüdruku nimi oli Tiina, koera nimi oli Muki. Neil oli väga lõbus.

Järsku viis tuul palli lendu. Pall kukkus tiigi keskele sügavasse vette. Tiina ehmus. Ta ei teadnud, kuidas palli tiigist kätte saada. Vesi oli sügav aga Tiina ei osanud veel hästi ujuda.

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

Õnneks sai Muki palli veest kätte. Ta haaras selle hambusse ning ujus kaldale.

Nii saigi Tiina oma palli tagasi. Tüdruk tänas Mukit ja kallistas koerakest õnnelikult. Muki liputas rõõmust saba. Tal oli hea meel, et oma sõpra aidata sai.

Jutukese esitamise järel anti lapsele tööjuhised: *Vaata! Mul on siin pildid. Pane pildid õigesti järjekorda!*

Pildid jäid lapse ette ning lapsele esitatakse uue töökorraldus: *Vaata, kes mul siin on! Mõmmi ei kuulnud seda toredat jutukest. Vaata pilte! Räägi see jutuke Mõmmile edasi. Jutustuse vältel kasutas uurija žeste ja mõningaid verbaalseid vahendeid, mis andsid lapsele märku, et ta jutustamist jätkaks. Samas andis see ka lapsele teada, et tema jutust saadakse aru. Ümberjutustuse lõppedes ütles uurija lapsele: See oli tore jutuke.*

Lapse ümberjutustus lindistati.

Ümberjutustuse transkriptsioon

T: vaata, meile tuli mõmmi külla. mõmmi istub siin kaugel. tema ei näe neid pilte. tema ei kuulnud seda lugu ka. teeme nüüd nii, et sina räägi mõmmile see lugu uuesti. (...) proovi mõmmile terve see lugu ise rääkida. (...) räägi kõva häälega ta ei kuule eriti. mõmmi!

T: räägi nüüd.

mõmmi!

T: ta kuuleb nüüd küll. aga räägi talle nüüd see lugu. tema tahab teada, mis siin loos juhtus.

oota ma karjun kõvasti. mõmmi!

no räägi nüüd. hakka rääkima.

mõmmi!

räägi mõmmile see lugu. mis siin juhtus? räägi mõmmile!

1.tere mõmmi! kuidas läheb? nii. ee: üks midagi juhtus mängis palliga.ja ma tüdruku nimi oli

ää: Hans. ee: (...) ei see oli Hans poiss. tema nimi oli Gretal ja üks kutsu nimi oli (...) aa: [...]

ja siis ja

T: räägi natuke kõvemini veel.

2.ja siis ja midagi ja siis ja midagi juhtus. ja üks ee: viskas palli ee: vette ja sis midagi juhtus

sis ta ei saanud.

3.ja ta ujus ja sis ja (...) tõi palli.

4.ja siis ikka ujus ja ja sis ja võttis palli ta sai kätte ja sis tüdruk ütles aitäh ja sis jah.

T: mhmh.

5.olid tubli koer ja sis ja sis nemad mängisivad kulli ja need mängisivad mm: palli. ja veel ja

6.sis aa: [...] ja kutsu oli nii väga tubli. ja Hans kartis ka.

T: see oli nüüd küll tore jutukene. paneme pildid kokku.

Lisa 23

Teksti mõistmine

Ülesande töökorraldus ja tööjuhhis. Laps on eelnevalt kuulnud jutustust ja järjestanud seeriapildid. Küsimustele vastamise ajaks jäävad pildid lapse ette. Lapsele öeldakse: *Ma küsin sinult selle loo kohta mõned küsimused.* Lapse vastused lindistati.

Küsimuste ja vastuste transkriptsioon.

T: kellest see lugu rääkis?

(...)

T: noo kes need on? (...) mis nende nimed on?

ee: ee: Muki ja siis ee: veel on ee: tüdruku nimi oli (...) Mis ta nimi oli?

T: Tiina oli see.

Tiina ja siis mm:

T: mida tüdruk ja koer tegid?

mängisid.

T: mille ääres mängisid tüdruk ja koer palli?

ee: (...) murus.

T: tiigi ääres mängisid.

mhmh.

T: missugune ilm väljas oli?

päike paistis ja ta oli soe.

T: mhmh. mis aastaeg oli?

ee: aprill.

T: mis palliga juhtus?

ee: lendas ja siis ta hakkas pritsima ja mm: ja siis jäi jäi seisma.

T: aga miks lendas pall tiiki?

ee: sellepärast et ta viskas kogemata ja siis ee: hakkas palli ära.

T: mida tüdruk tundis kui pall vette kukkus?

no sepärast ta kartis aga ta koer hüppas ja sis ja ta võttis palli ja sis ja ta ja sis nad ta tõi tagasi ja sis kallistas.

T: miks Tiina ehmus?

ee: sellepärast ta kartis et koer uppub ja sis ja ja ta tõi palli kat tagasi.

T: kas Tiina teadis kuidas pall kätte saada?

mm: koer ee:: ää: peab ee: [...] ma tean koer peab palli tooma.

T: miks Tiina ise vette ei hüpanud?

sepärast et ta kartis ta saab upuda ja sis saab särgi mustaks.

T: mida Muki teha otsustas?

ää: no no ta tõi palli tagasi ja sis ja ta tõi ta tõi koera ära sis ja ta sis kallistas.

T: miks tüdruk käed silmade ette pani kui koer vette hüppas?

no sellepärast et ta kartis koera uppub sinna.

T: kuidas Muki palli veest välja tõi?

no kätega.

T: mille eest tüdruk oma koerakest kallistas?

et sepärast ta oli sõber.

T: mida tüdruk tundis kui oma palli kätte sai?

mm: no ee: sepärast ta mm: ta ei saa (...)

T: mida koer tundis kui palli veest kätte sai?

(...) no et ta män et ta sellepärast mm: et ää: mängisid.

T: mis õnnetus selles loos juhtus?

no kukkus pall siia sis hakkas [...] jäi sinna.

T: kuidas sellest õnnetusest üle saadi?

Muki tõi palli ja siis hakkas (...)

Lisa 24

Iseseisev jutustamine

Ülesande töökorraldus ja tööjuhised. Lapsele esitati viis pilti ning sõnastati tööjuhised: *Vaata, siin on viis pilti. Nendest piltidest saab kokku ühe loo. Need pildid on segamini. Pane need õigesse järjekorda.* (kui laps eksib, siis näitab uurija esimese pildi ette).

Piltide reastamisele järgnesid tööjuhised: *Ma panen kõik meie sõbrad (mänguasjad) siia kuulama. Loomad ei näe pilte. Vaata sina pilte! Räägi loomadele jutuke lumememmet.* (kui laps ei oska edasi rääkida, küsib uurija: *Mis edasi juhtus? Räägi edasi...* vms. Või küsib suunavaid küsimusi: *Räägi, mis selle pildi peal toimub! Mida poiss siin teeb?* vms.)

Lapse iseseisev jutustus lindistati

Lapse iseseisva jutustuse transkriptsioon

1. poiss aitas lumeemme teha.

2. ja ja siis ja ta tegi lumeemme.

3. ja siis ta tegi nii suure palli.

4. ja siis ee: ja ja ja ta aitas tüdruku ja midagi juhtus ta pani siia.

5. siia pähe aga see ei ole õige.

6. ja siis (...)

T: mis siis juhtus?

no siis läks koju.

T: mis lumememmega juhtus?

läks katki.

Lisa 25

Pildiseerial kujutatud loo mõistmine

Ülesande töökorraldus ja tööjuhis. Lapsele esitati tööjuhis: *Kuula! Ma küsin sinult mõned küsimused. Sina proovi vastata.*

Lapse vastused lindistati.

Küsimuste ja vastuste transkriptsioon

T: mida tüdruk siin teeb?

no siin ta mm: poiss tuli (...) üks poiss tuli aitama lumeemme. no ta ei oskanudki ja ta tah ta tahtis lumeemme.

T: mida tüdruk siin teeb? vaata!

ta tegi lumeemme.

T: kus see tüdruk veeretab lumepalle?

mm: ta no ta võttis väike palli veeretab veeretab veeretab veeretab

T: kus ta veeretab?

.siin maas ja siis tuli liiga suur pall.

T: mis aastaag õues on?

(...) ee: (vaatab aknast välja)

T: siin. Mitte õues vaid siin.

aa. mm:

T: mis aastaag on õues?

(...) ma ei tea.

T: lumi on maas ja sis mm: aprill on aastaag.

T:mida tüdruk kübaraga teeb?

mm: ee:

T: mida tüdruk kübaraga teeb?

no ta paneb siia ja siis (...)

T: kuhu ta paneb ?

(osutab)

T: jah, lumepalli külge paneb. mille jaoks tal porgandit vaja on?

sepärast et tal on nina. Nina ei ole ta ei saa mm: hingata.

T: mida tüdruk sötükkidega teeb?

no no mm: (...) no ta tegi lumeemme.

T: kuhu tüdruk luua paneb?

sepärast sel on tul tolmu. see on tolm. aga kui sa pühid ee: siis lume (...) lumi sulab. tead, mis minuga juhtus?

T: kuula! kuhu see poiss tuleb?

õue

T: õue tuleb jah. mida tüdruk lumepallidega tegi?

aitas.

T:aitas? keda ta aitas?’

temale

T: ta pani need üksteise peale. mitu palli tüdruk üksteise peale pani?

kaks.

T: kaks jah. mida tüdruk sõetükkidest lumememmele teeb?

ta pani ee: kaks täppi.

T: jaa ta pani nõöbid sinna peale. mis lumememmel veel puudu on?

see ee: pea.

T: jah pea on veel puudu. mille poiss teeb lumememmele?

ta tegi suure pea.

T: jaa suure pea. kuhu poiss lumepalli paneb?

ta paneb sinna pähe.

T: jaa. mis lumememmega juhtub?

ükskord läks katki lume.

T: miks lumememm katki läks?

sepärast et ta no poiss pani sinna nii suure pea et ta ja siis juhtus midagi läks katki.

T: jaa. lumememm läks täitsa katki.

a teate mis minuga juhtus? ükskord ma tegin lumeemme. ja lumi sulas ära ja ma ei saanudki teha lumeemme.

T: mida tüdruk teeb siin?

nutab.

T: miks tüdruk nutab?

sepärast et no (...) no tal läks see lumememm katki.

T: kas poiss tahtis lumememme katki teha?

mhmh. ei.

T: kuhu tüdruk nüüd läheb?

koju.

T: mida poiss teeb?

ta on liiga kurb.

T: jaa poiss on ka kurb. missugune poisi tuju on?

tead miks ta on kurb? ta tegi kogemata katki. ja sis läks lumememm katki.

T. kas poisil on üksi õues tore olla?

jah.

T: üksi?

jah. aga see ei ole.

T: mida poiss tahaks teha?

ta tahtis lumeemm.

T: kellega ta tahaks koos lumememme teha?

temale (osutab)

T: mida tüdruk tundis kui poiss palli lumememmele otsa tõstis?

sepärast et läks katki.

T: miks tüdruk ehmus kui poiss palli lumememmele otsa tõstis?

mm: sepärast et ta pani nii suure peale ja ta läks lumememm.

T: mida tüdruk tundis kui lumememm lössi vajus?

(...)

T: mida tüdruk tundis kui lumememm lössi vajus?

[...]

T: mis õnnetus selles loos juhtus?

no ta poiss pani nii suure pea ja siis läks katki.

T: mida tegi poiss valesti?

no ta tegi valesti no ned sa pead väikese palli teha siis on ilus ja sis paned porgandi nina ja sis paned (...)

T: kas poiss ehitas terve lumememme või ühe suure palli?

suure palli.

T: mida poiss oleks pidanud teisiti tegema?

ei tea. eks midagi.

Lisa 26

Spontaanne kõne 1 – sünnipäevapidu

Metoodika kirjeldus. Lapsele esitatakse pilt, millel kujutatav sündmus peaks looma motiivi vestluseks. Uurija alustab lapsega vestlust pildi alusel, esitades küsimusi ja kommenteerides ise pildil toimuvat. Kui vestlus hakkab arenema, küsib uurija antud teemaga seotud üldise küsimuse, mis aktualiseerib lapse kogemuse antud valdkonnas ning seejärel võetakse pilt lapse eest ära. Vestlus lapsega kulgeb spontaanselt, välditakse küsimus-vastus dialoogi. Uurija kasutab ise teemakohaseid repliike oma kogemusest. Järgneb paus, mille jooksul oodatakse lapsepoolset repliiki. Seejärel annab uurija jälle infot enda kogemusest jne.

Spontaanse kõne ülesande transkriptsioon

T: ma arvan et see on mingi pidu. (...) mis siin on ei tea? (A2) (A1)

[...]küünal [...] (V2)

T: kas sa tead mis pidu see on? (A1)

mm: (VV1)

T: kas sa tead mis pidu see on? (A1)

mm: sünnipäev. (V3)

jah ma lõn i ma lõn küünali, ma lõ ma loeni mitu tükki on. (A2) (P-SSS1)

T: no loe. Mitu on? (A1)

üks kaks kolm neli viis. [...] (V2)

T: kas oli viis? (P3)

üks kaks kolm neli viis kuus. praegu oli kuue aastane. (VJ) (P-VI3)

T: mhmh. aga mida lapsed siin teevad? (V1), (A1)

mh. ma i (...) söövad. (V3)

T: jaa. aga mida see poiss siin teeb? (A1)

paneb küünalt (...) (V3)

T: ta vist jagab torti laiali. kõigile (*) jagab torti natuke. (A1)

*(vahelesegamine eelmisele ütlusele)

tead kui Mari (nimi muudetud) sai aasta, tead kui Mari (...) tead Mari sai kümme aastaseks.

(VV3, V6) (P-SSS1)

T: kes see Mari on? (A1,P3)

see Tallinna õde. (P1, V3) (P-VI1)

T: sul on veel üks õde või? (A1)

Ei ole. (P1,V2)

T:kes see on? (P3)

see Marta on tema õde aga. (P2, V3, V6) (PVI2)

T: kelle õde? (P3)

Oskari. (P1, V3)

T: Kes see Oskar on? (P3)

Poiss (P2, V3) (PVI-2)

T:sõber sul? (P3)

Mkmm (P2, V1)

T:kes siis? (P3)

koguaeg teeb pahandusi. (P2, V3) (P-TM)

T: lasteaias teil keegi? (P3)

jah ta (...) (V6)

T: ahah. aga miks nad laua taga istuvad siin? (A1)

sepärast et nad söövad. (V3)

T: kellel lastest on sünnipäev? (A1)

(osutab) (V1)

T: mhmh. nad tulid sellele poisile külla. ja nad tulid siia sünnipäevapeole. (A2)

T: kus see sünnipäev toimub? (A1)

(...) (VV1) (P-VV1)

T: kas toas või õues? (P4)

Õues (V3)

T: õues vist jah. (A2)

(...) (VV1) (P-VV1)

T: kas sinul on ka olnud selline sünnipäevapidu? (A1)

Jah. (V2)

T: räägi oma sünnipäevast! (A1)

No mm: tead ee: mm: aa: Teele oli sünnipäev ja ta sai ee: seitse aastaseks. Ja ja. (V3) (P-TM)

T: võta see käsi ära siis ma kuulen ka muidu ma ei saa arugi.(P3)

tead ee: no Adele oli sünnipäev ja ta sai kak.. (...) ee: ta sai mhh seitse aastaseks.(P1)

T: seitsme aastaseks sai? (P3)

(noogutus) (V1)

T: mhmh. aga kas sinul on ka olnud sünnipäevapidu? (A1)

Mkmm (V1) (P-M1 (ema väitel ei saa laps veel sünnipäeva tähendusest täpselt aru)

T: ei ole olnud? mhh. (P3)

(...) (VV1) (P-VV1)

T: mina kutsun alati oma sünnipäevapeole kõik sõbrad. (A1)

(...) aga mina mm: tead minul li täna sünnipäev. ma saan s kuue aastaseks. (V3), (P-VV2)

T: täna? (P3)

jah nagu Teele. (VT) Ja (...) (V6)

T: täna sul küll sünnipäev pole. (A2)

aga mul [...]siin. [...] (V5)

T: sul on suvel sünnipäev. (A2)

Mhmm (V1)

T: täna sul pole ju sünnipäev. (A1)

(...) (VV1) (P-VV1)

T: aga keda sina kutsud sünnipäevale? (A1)

mm: Teele. (V3)

T: oma sünnipäevale kutsud Teele. keda veel? (A1)

mm: (V6)

T: sõpru ka kutsud? (A1)

Jakob. Jakob ka. (V3)

T: aga rohkem kedagi ei tule? sõpru ei tule? (A1)

nii vähe last. nii vähem last (V3) (P-TM)

T: rohkem ei tule jah? (P3)

ma olen väike. (A2) (P-SSS2)

T: Mida sa sünnipäeval teed? kas sa katad lihtsalt lauda või? (A1)

no katan jah. (V2)

T: mhmh. mis te sinna lauale panete? (A1)

mm: koogid. (V3)

T: mulle meeldib kõige rohkem tort. aga sulle? (A1)

(...) mm: mul meeldib ka. (V3)

T: sulle meeldib ka? sünnipäev on vist väga tore päev. eksju? (A1)
 mulle meeldib vahukoore ee: selle kakao, [...] kakao maitseada. (A2) (P-VV2)
 T: vahukoore kakao tort või? (P3)
 mhmh. (P1)
 T: mulle meeldib sünnipäev sellepärast et siis saab sõpradega ka kokku. (A2)
 mm: mhh aga i tead et ma sain ee: kuue aastaseks. (A2) (P-VV2)
 T: kuue aastaseks said? (A3)
 kuue aastane jah. (V1)
 T: sa saad vist kuue aastaseks veel. (P3)
 mhmh. Jah (P1)
 T: praegu ei saanud veel. (P3)
 ma ei saa. (V5)
 T: aga miks sulle sünnipäev meeldib? (A1)
 ma separest et ma saaks kinkida mm: [...]mingid legoasjad. ma ki ma tahaks kingida seda no
 see selle mm: selle lego pints of persia. (V3, V6)
 T: ahah. (V2)
 selle filmis nimi oli. (VJ)
 T: mhmh. sünnipäev on tõesti tore sest siis saab kingitusi.(A2)
 (...) (VV1) (P-VV1)
 T: a tead ükskord kinkisid sõbrad mulle toreda lauamängu. mulle väga meeldis mulle see
 kingitus. (A2)
 mulle ei meeldi. mulle meeldis see prints o persia lego. see filmis kinos ja Jakob vaatab seda
 ma ei vaata. (V3) (P-PI2)
 T: ahah. (V2)
 see tõesti äge film.(VJ)
 T: film on? (P3)
 Jah. (V2)
 T: kas selle kohta on mingid mänguasjad ka või?legod jah? (A1)
 no mina tahan hästi suure selle lossi. Selle to ne nemad on pahad. (V3) (P-TM)
 T: okei. (V2)

Lisa 27

Spontaanse kõne ülesande transkriptsioon

T: vaata mul on täna üks tore pilt. (A1)

ossaa! (V1) (P-SS3)

T: mida need lapsed siin teevad? (A1)

paneb kuuse ette. (V3) (P-MK)

T: jaa. ehivad kuuske. miks nad kuuske ehivad? (A1)

sepärest praegult täna sünnipäev. (V2) (P-SS)

T: kas on sünnipäev? (P3)

Mhmmh (V2)

T: jõulud on. (A2)

ja nee [...]. (V6) (P-MK)

T: jaa. mida nad kuuse külge panevad? (A1)

ee: pannid ä. (V3)

T: mida veel? (A1)

värvid punased sininesed ja kollased ka. (VJ) (P-VV2)

T: just. ilusad värvilised kuulid panevad. kes need lapsed on siin? kes need on? (A1)

need on poiss. (V3)

T: need kõik on poisid? (P3)

mhmmh. (P2) ma panen nende nimeks (...) (A2) (P2, P-SSS1)

T: need on vist tüdrukud mulle tundub. (P3)

Krati ja ja Teele ja sis ja siis Jakob. (VJ) (PVV2)

T: need on vist õed ja vennad. (A1)

jah.(V2)

T: aga kes selle tähe siia kuuse otsa pani? (A1)

ee: tema. (osutab) (V2)

T: arvad? kuidas ta sai selle sinna panna? (A1)

ee: ee: see tooliga. (V3)

T: mhmh. võibolla tõesti tooliga pani. a mis siin kuuse all on? (A1)

ee: see on kingitus. (V3)

T: jaa. siin on päris palju kingitusi. vaata, mitu mitu kingitusepakki on.(A1)

ee: üks kaks kolm neli (V3)

T: Jaa. (V2)

ja siis viis. (VJ)

T: aga kuidas need kingitused sinna kuuse alla said? (A1)

[...] pani talle. (V5) (P-VI2)

T: kes pani? (P3)

tema ja tema. (osutab) (P1)

T: lapsed panid? Ahah! aga millal need lapsed need kingitused lahti teevad?(A1)

ee: noo käärid. (V3) (P-TM)

T: millal nad teevad kingitused lahti? (P3)

selle no kääridega. (V3) (P-TM)

T: aga millal? (P3)

ee: ee: selle vöö kääridega. (P2) (P-TM)

T: ahah. ja ma arvan, et (A2)

Tead mis asi on (...) (VV3)

T: kuula! ma arvan, et nad teevad jõuluõhtul need lahti. (VV4)

aga tead, mis käärid on? (A2) (P-VV2)

T: jaa.

käärid on see, tal on terav [...]. (V6) (P-VV2)

T: jaa. (V2)

mm: minu emme issi ja õde Jakob ja sis Harri. Harri ei oska teha tal on käpad. (V3) (P-SSS2)

T: kes see Harri on? (P3)

Harri on koer. (P1)

T: aa. tema jah vist ei saa kuuske ehtida. (V3)

tal on e: e: valge värv ja ja tal on kõrvad pruunikesed.(VJ) (P-VV2)

T: ahah. Tead meie paneme tavaliselt kuuse külge värvilised kuulid. kuuse otsa paneme veel värvilised tuled ka põlema. (A2)

aga miks pa panevad [...] pallikesed ja siis saab saab kingitust. (V5)

T: jaa. ja mõnikord me paneme kuuse külge küünlaid. (A2)

ossaa! (V2) (P-SSS3)

T: jaa. kuidas sina kuuske ehid? (A1)

mina ehitan ee: teise ee: kuuse. (V2) (P-SS)

T:sina ehitad teise kuuse? aga kuuske sina ei ehi? (...)kas sina paned ka kuuse külge pallikesi? (A1)

ma panin õues. Siis praegu lumi mm: sajab. (V3) (P-SSS1)

T: nii? (V2)

aga lumi sulab ära siis. (VJ) (P-VI2)

T: ahah. aga kas sa kuuse otsa neid kuulikesi paned kui jõulud on? (A1)

jaa. (V2)

T: kas te panete küünlaid ka? (A1)

Jaa aga ma praegult ma ei pane. (V3) (P-KM)

T: jaa. praegu pole jõulud.(...) aga ükskord juhtus mul selline lugu. (A2)

mhh? (VV3)

T: meie kass hakkas kuuseehetega mängima. kuusk oleks peaaegu pikali kukkunud. (A2)

milleks? (A1) (P-SS)

T: (...) kas teil on ka kuusega mõni õnnetus juhtunud? (A1)

jaa. aga Harri tegi ja siis sis meil tuli külalised tulid siis see kätter tegi tal kuuse katki. (V3) (P-VI1)

T: mismoodi? hüppas kuuse otsa või? (P3)

jah. (P1)

T: ahah. see oli küll õnnetus tõesti. aga tead kui jõuluõhtu jõuab kätte siis istume meie perega kuuse juurde. jõuluvana toob kuuse alla kingitusi. siis me loeme luuletusi ja laulame. lõpuks teeme oma kingitused lahti. (...) kas teie peres on ka samamoodi? (A1)

ei. aga mul (..) (V6)

T: kuidas teil on? (P3)

mul on päris lugu. (P2) (P-SSS1)

T: mis teil on? (P3)

selle kuuse päris. (V5) (P-VI2)

T: päris kuusk on? (P3)

mhmh. ma mm: panin selle jääkülmas. kui see koer tuleb siis ei saa siis ee: ee: kuuse katki.

(V3) (P-SSS2)

T: mhmh. aga kuidas teie jõuluõhtut peate koos perega? mis te teete? (A1)

mm: mängime. (V3)

T: mängite? kellega sa mängid? (A1)

Teelega. (V3)

T: ahah. õega mängid?(P3)

mhmh. (P1) aga meie mängime neid autote. (VJ) (P-VI2)

T: autodega mängite? (P3)

aga teate ee: mina õhtul lähen sinna pokumaale. nii kaugete. (P2) (P-SSS2)

T: ahah. (V2)

lähen lennukisse. (VJ) (P-VI3)

T: ahah. (V2)

Lisa 28

Vestluse analüüs

Koodid, mida kasutati ütluste klassifitseerimiseks vestluses:

1. Vestluse struktuuri muutmine (VS, vestluse struktuur)

1.1. Algamine (A) (algatuseks peetakse ütlust või selle osa, mis eeldab vastust)

1.1.1. Küsimus/korraldus tegutsemiseks (A1) – selle puhul oodatakse vestluskaaslaselt enamasti vastust. Ütluse puhul pole oluline, kas ütlus on grammatiliselt üles ehitatud küsimusena või korraldusena. Küsimusi võib esitada ka väitena Näide: *Sul vist ei ole üleliigset pliiatsit.*) Näide korralduse kohta: *Arva ära, mida ma eile tegin!*

1.1.2. Väide/avaldus (A2) – antakse informatsiooni, vastuseks võib olla kinnitus, et saadi mingisuguseid uusi teadmisi, kuid vastust nii tugevalt ei eeldata). Väiteid tuleks eristada ütlustest, mille puhul antakse informatsiooni eelnenud küsimusele (palvele informatsiooni saamiseks).

1.2. Vastus (V)

1.2.1. Minimaalne mitteverbaalne (minimaaltagasiside) (V1) – Nt. noogutused, pearaputused, õlgade kehitused. Kui laps midagi ei vasta, jäetakse ütlus kodeerimata.

1.2.2. Minimaalne verbaalne (V2) - Näide: „jah“, „ei“, „ei tea“ jne.

1.2.3. Laiendatud vastus (V3) - siia sobivad ütlused, milles minimaalsele või mitteverbaalsele vastusele lisandub selgitus või täpsustus. Sobivad ka ütlused, mis sisaldavad vaid ühte sõna, kuid annavad vajaliku vastuse küsimusele. Näide: T: *Kus sa puhkuse veetsid?* L: *Pärnus.*

1.3. Väite jätkamine (VJ) – Vestluskaaslasel esitatakse väide ning seda jätkatakse järgmise ütlusega. Näide: L: *Me käisime puhkamas Pärnus.* T: *ahah.* L: *Mu vanaema elab seal mere ääres.* (viimane ütlus on algselt antud väitele järjeks).

1.4. Väite täiendamine (VT) – seda esineb enamasti täiskasvanu ütluste puhul, kuid võib leida ka lapse ütlustest. Võib esineda ka väidet täiendavate ütluste jada. Näide: T: *mida sa nägid seal?* L: *seal oli see hiigelsuur võimas tank. Tõeliselt suur.*

1.5. Arusaamatu (V5) – selle koodi alla sobivad ütlused, mis on niivõrd arusaamatud, et nende tõlgendamine on võimatu.

1.6. Mittetäielik (V6) – selle koodi alla sobivad näiteks valestandardid ehk ütlused, mille puhul kõneleja unustas, mida tahtis öelda, või tekkisid sõnaleidmisraskused, mis teevad vestluse jätkamise võimatuks.

2. Vooruvahetus (VV)

2.1. Lünk – vestluspartnerite ütluste vahele tekib pikem ajaline intervall (VV1). Ütlus ei kuulu selle koodi alla, kui lünk tekib ütluse keskel (nt. laps otsib sõna)

2.2. Tahtmatu kattumine – (VV2) – selline olukord tekib, kui laps arvab, et täiskasvanu on oma voo lõpetanud ning võtab voo üle õiges kohas, tekitades tahtmatult ütluste kattumise. Näide: T: *su onul on auto. Kas sa oled selles autos olnud?* L: (noogutab). T: *jah? Kus sa käisid sellega? *kas sa käisid sellega puhkamas?* L: **McDonaldisis.*

2.3. Vägivaldne kattumine (VV3) - Selline olukord tekib, kui vestluspartneri ütlust ei kuulata lõpuni ning esitatakse omapoolne algatus. Näide: T: *Räägi mulle *peost mis sul nädalavahetusel oli!* L: **seal sõidab traktor!*

2.4. Täiskasvanu sekkumine (VV4) – nt. kui täiskasvanu arvab, et laps on ütluse lõpetanud, kuigi ta pole seda. Siia alla ei kuulu üneemid ja suhtluspartiklid. Näide: T: *Mida sa enda peol sõid?* L: *krõpse, kommi, popkorni (...)* Ma **sõin oma nimega torti!* T: **Kas sa said kingitusi ka?*

3. Parandamine (P)

3.1. Sobiv vastus palvele selgitada (P1) - laps annab täiskasvanule vajalikku informatsiooni ehk seda, mida temalt sooviti.

3.2. Sobimatu vastus palvele selgitada (P2) – Nt. laps ei vasta palvele üldse või ei anna soovitud selgitust.

3.3. Isiku enda poolt algatatud vestluspartneri parandamine (P3) – palve peab sobima konteksti.

3.4. Ise enda algatatud eneseparandus (P4) – laps parandab oma ütlust või muudab seda nii, et see oleks vestluskaaslasele arusaadav.

Lisa 29

Ütluse ebasobivuse hindamine vestluses:

1. Semantika/süntaksi viga ekspressiivses kõnes (*expressive problems in syntax/semantics*) – sellesse kategooriasse kodeeritakse ütlus juhul, kui laps kasutab sobivas lausevormis tähenduslikult vale sõna (sõna, mida laps kasutab, on õige sõnaga mingil määral semantilises seoses. Näide 1: Täiskasvanu: *mida sa teed, kui näed naabri aknast paksu suitsu tulemas?* Laps: *otsin vett ja loputan (rinse, ingl. k) tuld sellega* (laps kasutab „loputama“ sõna „kallama“ asemel). Näide 2: Täiskasvanu: *mida su isa siis tegi?* Laps: *ta sõitis sellega otse parki ja järsku (all of a sudden, ingl. k) me pidasime piknikku.* (laps kasutab „järsku“ sõna „siis“ või „hiljem“ asemel). Kood: P-SS – semantika, süntaks ekspressiivses kõnes.
2. Küsimuse tähenduse ebatäpne mõistmine (*Failure to comprehend literal meaning*) - laps võib vestluskaaslase ütluse keelelist vormi (eriti keerukamaid) valesti mõista (enamasti kehtib see küsimuste puhul) või ei mõista täielikult ütluses kasutatavaid sõnu, mis täidavad ütluses olulist rolli. Sellesse kategooriasse kodeeritakse ütlus juhul, kui lapse vastus ei sobi täiskasvanu küsimusega, kuid on siiski küsimusega mingil määral seotud. Lapse vastus oleks nagu vastus muule küsimusele. Nt. laps toetub küsimuse mõistmisel vaid ühele sõnale küsimuses. Näide: T: *Kuhu (where, ingl. k) te puhkama sõitsite?* L: *septembris.* (laps vastab küsimusele „millal“ (*when, ingl. k*). Kood: P-TM– literaalse tähenduse mõistmine.
3. Pragmaatika vead (*pragmatic problems*) -see kategooria sisaldab vestlusreeglite vigu.
 - 3.1. Vooruvahetuse reeglite vastu eksimine (*violation of exchange structure*) Kood: PVV – pragmaatika, vooruvahetus.
 - 3.1.1. Nullvastus (ei vasta) (*nil response*)– sellesse kategooriasse kodeeritakse juhul, kui esines ajaintervall, mil täiskasvanu ootas lapse vastust, kuid laps ei produtseerinud kõnet (ei esinenud ka mitteverbaalset suhtlemist ega pausitäitjaid). Püsiv nullvastus võib viidata suhtlemispartneri vaenulikkusele. Kood: PVV1.
 - 3.1.2. Ignoreerib täiskasvanu algatust (*ignoring an initiation while remaining on topic*) (- (nt. küsimust, seisukoha väljendust), kuigi püsib vestlusteemas. Näide: T: *kus te puhkamas käisite?* L: *Šotimaal.* T: *ahah, ja kuidas te sinna läksite?* L:

ja me käisime Hispaanias ka. Siia ei kodeerita, kui laps palub täiskasvanult selgitusi või täpsustusi eelnenud algatuse kohta. Kood: PVV2.

3.2. Konteksti mittemõistmine (*failure to use context in comprehension*) ehk täiskasvanu repliigi literaalne ehk sõna-sõnaline mõistmine. Sellesse kategooriasse kodeeritakse juhul, kui laps mõistab täiskasvanu ütluse literaalset tähendust, kuid ei mõista täiskasvanu kavatsuslikku tähendust (ei võta arvesse keelelist, keskkondlikku või sotsiaalset konteksti). See võib viia sõnasõnalise mõistmiseni, nt. T: *Kas sa saaksid mulle rääkida sellest peost?* L: *jah.* (ei ilmne märke jätkamisest) või T: *Kas sa ütled, et see poiss on haige?* L: *see poiss on haige.* (sellesse kategooriasse kodeeritakse ka siis, kui laps mõistab homonüüme valesti, lootes, et vestluskaaslase repliigi tähenduse mõistmisel saab infot kontekstist Kood: P-KM – pragmaatika, konteksti mõistmine.

3.2.1. Liiga vähese informatsiooni andmine partnerile (*too little information*). Kood: P-VI – pragmaatika, vähe infot.

3.2.1.1. Sobimatu oletus partneri teadmiste kohta (*inappropriate presupposition, 'pseudo ellipsis*) - sellesse kategooriasse kodeeritakse juhul, kui laps jätab vastusest välja ühe või mitu elementi, oletades, et kuulajal on olemas teadmine „vahelejäetud“ sõnadest. Seda koodi kasutada ainult juhul, kui on olemas teadmine, et laps suudab kasutada lausevormi, mida oleks antud kontekstis vaja olnud. Näide 1: T: *Mida sa tegid, kui haige olid?* L: *Ma ei mäleta. Tegelikult ma tegin küll, kui auto mulle otsa sõitis.* (sõna „tegin“ eeldab enda järele teist sõna, mis annaks täpsustavat infot). Järgmine näide loetakse antud koodi alla vaid juhul, kui on kindel, et laps suudab vajalikku lausevormi kasutada, kuid ta seda millegipärast ei teinud. Näide 2: L: *mul on suurem õde, kes töötab Barclay pangas.* T: *mhmh.* L: *kakskümmend üks.* T: *ta on 21-aastane?* Kood: P-VII.

3.2.1.2. Referent (osutatav) kindlaks tegemata (*unestablished referent*) - sellesse kategooriasse kodeeritakse juhul, kui laps kasutab terminit, mille referent pole kuulajale arusaadav. Tavaliselt on see asesõna, mille puhul pole aru saada, millele/kellele see viitab. Oluline on ka, et mittetuvastatav referent peab esindama ütluses võtmerolli, et ütlus sellesse kategooriasse liigitada. Näide: T: *Sul ei ole enam hamstrit? Mis juhtus?* L: *jooksis*

minema. T: ahah. L: Ja ta ei saanudki kätte. T: kes ei saanud kätte? Kood: P-VI2.

3.2.1.3. Mõttelünk (*logical step omitted*) - Sel juhul on loogiline või kriitiline infoühik on välja jäetud. Näide: T: *kas sinu koolis on kunagi pidu peetud? L: jah. T: Millal teil koolis peod toimuvad? L: meil on siiani üks väikestele ja natuke suurematele. T: ahah. L: teen ise koogi. T: kas see on sinu sünnipäeva peo jaoks? Kood: P-VI3.*

4. Liigse informatsiooni andmine partnerile (*too much information*). Kood: P-PI – pragmaatika, palju infot.

4.1.1. Ebavajalik väide/eitus (*unnecessary assertion/denial*) - sellesse kategooriasse liigitatakse juhul, kui fakti kinnitatakse või eitatakse, kui see pole vajalik (kuulaja ei olegi seda eeldanud ega nii mõelnud. Näide. T: *nii, kus sa siis oled paadiga sõitnud? L: kus ma olen sõitnud? Ma pole kruisilaevaga ju sõitnud, nagu tead. Kood: P-PI1*

4.1.2. Liigne detailsus (*excessive elaboration*) – sellesse kategooriasse liigitatakse juhul, kui laps vastab küsimusele rohkem, kui vaja oleks, või kui uurija eeldas lapselt mingil määral üldistamist, kuid laps andis väga detailse vastuse. Näide 1: T: *kas see on hea koht auto kummi purunemiseks? L: vastus sellele, kas see on hea koht kummi katki minekuks, on ei, sest kui näed kui kellelgi läheb katki, siis siin pole telefoni, siin pole telefoni katki mineku jaoks. Näide 2: T: mis juhtub inimestega, kes jäävad väga haigeks? L: nad ei saa enam trepist alla minna ja nad ei saa vaadata oma lemmiksaadet telekast. (uurija eeldas mõningast üldistamist – näiteks: „need inimesed viiakse haiglasse“.) Kood: P-PI2.*

4.1.3. Ebavajalik kordamine (*unnecessary reiteration*) – sellesse kategooriasse liigitatakse juhul, kui laps kordas või kinnitas informatsioonikildu mis on kuulajale arusaadav ja eelnevalt räägitud. Vajalik eristada ütlustest, kus oli tõesti vajalik öeldut korrata (nt. kui tundus, et vestluskaaslane ei kuulnud või ei pannud tähele vms). Näide: L: *Kas sa oled seal käinud? T: jah L: jah. Ma olin seal kui mulle operatsiooni tehti. T: ahah. L: Minu operatsioon tehti seal. Tarretis ja jäätis enne. Kood P-PI3*

- 4.1.4. Väljajätete mittekasutamine (*ellipsis/reference not used*) - sellesse kategooriasse liigitatakse juhul, kui ellipseid ei kasutata seal kus neid oodatakse. Näide: T: *mida see arst teeb?* L: *see arst vaatab seda poissi.* Kood: P-PI4.
5. Ebaharilik või sotsiaalselt sobimatu sisu või stiil (*unusually or socially inappropriate content or style*). Kood: P-SSS – sobimatu sisu või stiil.
- 5.1.1. Teemast kõrvale kaldumine (*topic drift*) - sellesse kategooriasse liigitatakse juhul, kui lapse algatus (repliik) on küll teemaga mingil viisil seotud, kuid pole oluline ja asjakohane vestluse seisukohalt. Näide: (pilt sünnipäevapeost) T: *Mis siin toimub?* L: *see on kellegi sünnipäev. Miski võib ohtlik olla, nagu küünalde tuli.* Kood: P-SSS1.
- 5.1.2. Märkimata teemavahetus (*unmarked topic shift*) - sellesse kategooriasse liigitatakse juhul, kui muudatused teemas on piisavalt lapse poolt märkimata ning ütlus tundub olevat teemaga mitte seotud. Näide: T: *Kuhu nad võiksid minna?* L: *sinna (...)* Tead, ma rääkisin neile Rudolf Punaninast. T: *kuhu siis?* L: *(naerab) no kui ta oleks väga haige, siis ta läheb haiglasse.* Kood: P-SSS2.
- 5.1.3. Stereotüüpne (õpitud) väljend (*stereotyped/formulaic*) – jääb mulje, et laps kordab õpitud konstruktsiooni. Mõni laps võib kasutada mõnda fraasi muutumatult, kasutades seejuures omapärast intonatsioonimustrit, mis on konkreetses ütluses konteksti sobimatu. Näide: poiss vastab alati jaatavalt, öeldes: „*oojaa*“ (*oh yes*, ingl. k), seejuures viimase sõna puhul häälekõrgus tõuseb ja seejärel langeb. Kood: P-SSS3.
- 5.1.4. Sobimatu küsitlemine (*inappropriate questioning*) - sellesse kategooriasse paigutatakse ütlus juhul, kui laps küsib täiskasvanult küsimuse, millele täiskasvanu tõenäoliselt vastata ei suuda; mida tavaliselt selle teema puhul ei küsita või millele laps juba vastust teab. Kood: P-SSS4.
- 5.1.5. Sotsiaalselt sobimatud märkused (*socially inappropriate*) – sellesse kategooriasse liigitatakse ütlus juhul, kui laps teeb märkuse, mis on üleliia sõbralik või üleliia isiklik. Näide: kohtumisel direktori, arsti vms tähtsa isikuga ütleb laps: „*sul on lillad sokid jalas!*“ Kood: P-SSS5.
6. Muu(*other*) – Kood: P-M

7. Teadmiste/kogemuste puudulikkus (*lack of knowledge/experience*) - kategooriasse kuulub ütlus juhul, kui tundub, et laps ei tea vastust. Vastuse ebasobivus ei tulene keelelistest probleemidest, vaid piiratud üldteadmistest ning kogemuste vähesusest. Kood: P-TKP
8. Mitteklassifitseeritav (ebamäärane) (*unclassified*) - siia kuuluvad ütlused, mis ei kuulu eelpool toodud kategooriatesse.

*Ütlus võib olla kodeeritud mitme kategooria alla samaaegselt. Kood: P-MK