

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika õppekava

Triinu Topp

JUHTUMIKIRJELDUS: GRAMMATILISTE VORMIDE MÕISTMIS-  
JA MOODUSTAMISOSKUS VENE-EESTI KAKSKEELSEL  
KÕNEPUUDEGA ÕPILASEL

bakalaureusetöö

Juhendaja: Merit Hallap

Läbiv pealkiri: Nimi- ja tegusõna morfoloogia

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Merit Hallap (MA)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Kaitsmiskomisjoni esimees: Pille Häidkind (PhD)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Tartu 2013

### Kokkuvõte

Käesoleva töö eesmärgiks oli kirjeldada juhtumiuuringu kaudu 10-aastase vene-eesti kakskeelse kõnepuudega õpilase eesti keele grammatiliste vormide moodustamis- ja mõistmisoskust. Uuriti kõigi eesti keele ainsuse käänete (lisaks mitmuse osastava käände), tegusõna oleviku ja lihtmineviku ainsuse ja mitmuse 1. ja 3. pöörde moodustamist ning umbisikulise tegumoe moodustamist. Mõistmist uuriti nimisõna ainsuse (osastaval lisaks mitmuse) käänete ning tegusõnade oleviku ja lihtmineviku puhul. Andmete kogumiseks uuriti katsealuse vormide mõistmis- ja moodustamisoskust spetsiaalsetes ülesannetes ning kasutamist spontaanses kõnes. Uurimuse käigus selgitati, millised grammatilised vormid on laps omandanud edukamalt. Tulemusi kirjeldati ja vigu analüüsiti grammatiliste kategooriate kaupa. Võib öelda, et uuritav laps tegi nii kakskeelsetele kui spetsiifilisele kõnearengu puudega (SKAP) lastele omaseid vigu. Edukamalt moodustas uuritav kaasaütlevat, saavat käänet ning kohakäänetest sisse-, see- ja alaleütlevat käänet. Kõige raskem oli moodustada olevat ning mitmuse osastavat käänet. Pöörete moodustamine olevikus oli lapsel edukalt omandatud, kuid palju eksimusi tegi ta laadivahelduslikest sõnadest minevikuvormide moodustamisel. Väga keeruline oli katsealusele umbisikulise tegumoe moodustamine. Spontaanses kõnes tegi laps vigu vähem, kuna sai moodustada suure kasutussagedusega ning paremini omandatud vorme tuttavatest sõnadest. Grammatiliste vormide mõistmise ülesannetes oli uuritav edukas, kõige rohkem eksimusi tegi ta välikohakäänete mõistmisel.

## **Case Study: The Construction and Comprehension Skills of the Estonian Grammatical Forms of a 10 Year Old Russian-Estonian Bilingual Student with Speech Impairment**

### **Summary**

The aim of the work was to describe via case study the construction and comprehension skills of the Estonian grammatical forms of a 10 year old Russian-Estonian bilingual student with speech impairment. Forming of all the singular cases (including the plural partitive) in Estonian was studied, the forming of the present tense and the first and third person forms in the imperfect tense of verbs and also the forming of impersonal indicative present forms of verbs were studied. Comprehension was studied in the nominative singular (in partitive the plural was also included) cases also in present and imperfect tense of verbs. For the collection of data the construction and comprehension skills of the subject were studied using specific assignments and how they were used in spontaneous speech. During the course of the study it was clarified which grammatical forms the child had acquired more successfully. The results were described and the mistakes were analysed by grammatical categories. It can be said that the studied child made mistakes inherent to bilingual children and children with specific language impairment (SLI).

The subject formed more successfully the comitative and translative cases and from the locative cases the illative, inessive and allative. Most difficult cases to form were the essive and plural partitive. The child had successfully acquired how to form the tenses in present, but made multiple mistakes in constructing the passive forms from words with qualitative gradation. Forming the impersonal indicative present forms of verbs turned out to be very complicated for the subject. The child made fewer mistakes in spontaneous speech as he was able form word forms from frequently used and well acquired words. The subject was successful in assignments concerning the comprehension of grammatical forms; most mistakes were made in comprehending the exterior locative cases.

## Sisukord

Kokkuvõte .....	2
Summary .....	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus .....	5
<i>Grammatika areng</i> .....	6
<i>Grammatika areng kakskeelsetel lastel</i> .....	9
<i>Grammatika areng spetsiifilise kõnearengu puudega lastel</i> .....	10
<i>Grammatilised oskused kakskeelsetel spetsiifilise kõnearengu puudega lastel</i> .....	11
Meetod.....	13
<i>Katseisik</i> .....	13
<i>Mõõtevahendid</i> .....	14
<i>Protseduur</i> .....	15
Tulemused ja arutelu .....	16
<i>Ainsuse omastav, osastav ja mitmuse osastav kääne</i> .....	16
<i>Sisseütlev, seesütlev ja seestütlev kääne</i> .....	18
<i>Alaleütlev, alalütlev ja alaltütlev kääne</i> .....	19
<i>Ilmaütlev ja kaasaütlev kääne</i> .....	20
<i>Olev, saav ja rajav kääne</i> .....	20
<i>Tegusõna oleviku ja lihtmineviku ainsuse ja mitmuse 1. ja 3. pööre</i> .....	21
<i>Umbisikulise tegumoe kindla kõneviisi moodustamine</i> .....	23
<i>Grammatiliste vormide kasutamine spontaanses kõnes</i> .....	23
<i>Käändsõnavormid</i> .....	23
<i>Tegusõnavormid</i> .....	26
Kasutatud kirjandus.....	29
Lisa 1 .....	31
Lisa 2 .....	34
Lisa 3 .....	41
Lisa 4 .....	44
Lisa 5 .....	50

## Sissejuhatus

Arvatakse, et suurem osa maailma elanikest kasutab oma igapäevaelus kaht või rohkemat keelt. Seega võib väita, et kakskeelsus/mitmekeelsus on pigem norm kui erand. On üsna üldine, et enamuse keelt kõneleva, domineeriva rahvusrühma kõrval on veel teisi, vähemuse keeli kõnelevaid kogukondi (Vare, 1998). Seetõttu on kakskeelsus huvitav uurimisobjekt erinevatele teadusvaldkondadele, sh ka pedagoogikale. Kuigi Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonnas hakati kakskeelsuse küsimustega tegelema 1990. aastate alguses, puuduvad siiani uurimused kakskeelsete kõnepuuetega laste kohta. Samas tekib Eestisse üha juurde kakskeelseid peresid ning vajadus eristada kakskeelset eakohast arengut probleemsest kõne arengust kasvab. Selleks aga on vaja teadmisi, millised on erinevused kõnepuudega kakskeelse lapse ja eakohase arenguga kakskeelse lapse arengus.

Ühest kakskeelsuse/mitmekeelsuse määratlust on raske leida. Kõige enam tekitab erinevaid arvamusi see, millisel tasemel peaks inimene keeli oskama, et teda võiks kakskeelseks lugeda (Vare, 1998). Oksaare (1998) järgi on inimene mitmekeelne, kui ta enamikes suhtlusolukordades on võimeline kasutama kaht või enam keelt ning suudab ka vajadusel ühelt keelelt teisele üle minna. Samas on nende keelte kasutamises kvantitatiivseid, kvalitatiivseid ja funktsionaalseid erisusi, mis sõltuvad inimese vanusest, tema sotsiobiograafiast ja muudest sotsiaalsetest ja kultuurilistest kriteeriumidest.

Hallap (2006) on toonud välja kaks peamist viisi, kuidas lastel kakskeelsus kujuneb: kodus kasutatakse suhtlemiseks kahte keelt või kodus räägitakse ühte, kuid lasteasutuses teist keelt. Samuti mõjutab tema sõnul lapse kujunemist kakskeelseks see, mis vanuses hakkasid lapsed teise keelega kokku puutuma ning kui sageli ja mis funktsioonis neid keeli kasutada on võimalik. Kakskeelne laps omandab kahte keelt üheaegselt, kuid ükskeelse lapsega võrreldes on tal veel lisaülesanne need kaks keelt lahus hoida (Hallap, 1996). Vihmani (1999) järgi tuleb kakskeelsel lapsel sisendi puhul pidevalt valida, millise keele kohta ta infot sai.

Selle järgi, millal laps teist keelt omandama hakkas, saab eristada simultaanset ehk samaaegset ning suksessiivset ehk järjestikust kakskeelsust (Hallap, 2006). Simultaanse kakskeelsuse puhul õpib laps paralleelselt rääkima kahes keeles, puutudes nendega kokku kõnearengu varajasel perioodil, enne 3. eluaastat, sageli juba sünnist saati (Vare, 1998).

Sagedamini omandatakse keeled erineval ajal: teist keelt hakatakse õppima alles siis, kui esimeses keeles suudab laps ennast juba küllalt efektiivselt väljendada. Seda nimetatakse suksessiivseks kakskeelsuseks (Hallap, 2006).

Kakskeelse inimese puhul saab tavaliselt rääkida domineerivast keelest ehk paremini osatavast keelest. Sealjuures ei pruugi see olla tingimata emakeel. Näiteks immigrantide või vähemusrahvaste esindajate puhul, kes kasutavad igapäevaselt teist keelt koolihariduse omandamisel ja hiljem töökeskkonnas, on domineerivaks keeleks hoopis teine keel (Vare, 1998). Kõnemehanismid võivad olla ka tasakaalus, sellisel juhul on tegemist nn ambilingvilisusega. Praktikas esineb keelte tasakaalutus alati, sest võrdselt head keelte valdamist on väga raske saavutada (Hallap, 1996).

Käesolevas töös kirjeldatakse kakskeelse spetsiifilise kõnearengupuudega lapse kõnelisi oskusi. Spetsiifilise kõnearengu puue (edaspidi SKAP) on raske süsteemne kõnepuue, mis haarab kõiki kõneloome tasandeid ning mille puhul on tegemist eakohasest kvalitatiivselt erineva kõne arenguga. Spetsiifilise kõnearengu puude korral jääb kõne areng oluliselt maha intellektuaalsest, sensomotoorsest ja sotsiaal-emotsionaalsest arengust. Samas ei saa seda mahajäämust seletada kuulmislanguse, puudujääkidega kognitiivses arengus või keskkonnast tingitud põhjustega. Esmase kõnearengu puude korral on kahjustunud lapse üldine sisemine keele omandamise või analüüsimise võime (Kohnert, 2007). Seetõttu on lapse kõne areng eakohasest arengust tunduvalt maha jäänud. Eriti esiletõusvad probleemid SKAP lastel on grammatika, hääldamise ja sõnavara vallas (Verhoeven, Steenge, Weerdenburg, Balkom, 2011). Samas pole SKAPil ühte ja selget definitsiooni, kuna sündroom avaldub erinevates vormides ja lapse arengu käigus muutlikult. Lisaks sellele on avaldumine ka keeleti erinev (Padrik, 2006).

### *Grammatika areng*

Grammatika süsteemi kaks põhikomponenti – süntaks ja morfoloogia – on eri keeltes erineva osakaaluga. Eesti keeles on eriti oluline morfoloogia, sõnamuutmine, sest sõnadevahelisi seoseid ja suhteid lausetes näidatakse peamiselt sõna muutevormide abil (Hint, 1978). Eesti keele grammatilisus avaldub arvukates lõppudes ja tunnustes, mille liitmine sõnatüvele põhjustab viimases häälikumuutusi (Hallap, Padrik, 2008). Lapse kõne areng jaotatakse keelevahendite omandamise järgi kolme perioodi (Karlep, 1998):

- 1) kõne-eelne periood (2k – 11k);
- 2) grammatikaeelne periood (11k kuni teise eluaasta lõpuni);

3) grammatika omandamise periood (alates teise eluaasta lõpust 9-10 aasta vanuseni).

Leiwo (1993) järgi hakkab morfoloogiline areng lõpule jõudma u 6 aasta vanuses, kuigi mõnede grammatiliste morfeemide ärajätmist võib siiski esineda kuni 7-aastaseks saamiseni ning keerulised struktuurid valmistavad raskusi veel esimestes klassides. Juba pikka aega on teada, et grammatiliste vormide mõistmine ja kasutamine on kaks eri asja, kusjuures mõistmine omandatakse enne kasutamist. Grammatilised baasoskused omandab tavaarenguga laps kolmandal eluaastal. Kolmeaastane laps valdab harilikult enamikke käändevorme, tegusõna käskivat kõneviisi ja kindla kõneviisi oleviku- ning minevikuvorme, samuti tegevusnimesid (Karlep, 1998).

Väikeste lastega tehtud uurimused toetavad seisukohta, et reeglipõhine morfoloogia omandatakse järk-järgulise protsessina. Esimeste grammatiliste vormide kõnesse ilmumisel pole laps teadlik vormide moodustamisest, vaid iga uus vorm omandatakse kui eraldi sõna. Kui laps kasutab üha rohkem vorme, omandab ta üldise mudeli, mille järgi suudab muuta ka selliseid sõnu, mille muutevorme ta pole varem kuulnud. Sellise üldise paradigma tõestuseks on laste tehtavad vead. Näiteks eakohase arenguga lapsed üldistavad omandatud mudelit, muutes ka ebareeglipäraseid verbe reeglipärase järgi. See viitab asjaolule, et lapsel on kujunenud üldine vormimoodustuse printsiip (Bishop, 2004). Arguse (2008) järgi ei omanda laps kogu muutemorfoloogilist süsteemi korraga, vaid omandab esmalt kõige sagedasemad ja olulisemad vormid. Samuti ei omandata kõiki muuttüüpe korraga. Produktiivse ja ebaproductiivse muuttüübi järgi muutuvate sõnade vormistiku omandamine sõltub aga kõige enam vastavate lekseemide esinemissagedusest keeles. Ebaproductiivsesse tüüpi kuuluvate sõnade vormimoodustus võidakse omandada varem kui produktiivsesse tüüpi kuuluvate sõnade vormimoodustus, aga ainult juhul, kui need sõnad on sisendkeeles sagedased.

Laps omandab keelevormid vastavalt väljendatava sisu keerukusele. Seetõttu hakatakse objekti- ja ruumisuhteid väljendama ajasuhetest varem ning tingimust varem kui jaatust. Suhteliselt vara võtab laps kasutusele eitava väite, sõnavormid ainsuses tulevad reeglina kasutusele varem kui vormid mitmuses. Lõpud lisatakse tüvele analoogia alusel. Eelduseks on vastavate suhete mõistmine keskkonnas ning morfeemide ebateadlik eristamine (Karlep, 1998). Argus (2008) rõhutab, et vormide omandamise järjekorda mõjutab peale keerukuse ja esinemissageduse ka nende pragmaatiline tähtsus: suhtluseesmärkide täitmiseks olulisemad vormid tulevad kõnes kasutusele varem. Lisaks Karlepi poolt välja toodud oleviku eitusele (mis

võimaldab keelduda ebameeldivast, protesteerida) nimetab Argus käskivat kõneviisi (annab võimaluse käskida, tegevusi ise juhtida) ning sisse- ja alaleütlevat käänat (oluline on eseme/tegelase suundumine, äratulek aga vähemtähtis) (Argus, 2008).

Kirjeldata ilmneb ka eesti keeles. Salo (1994) uuritud lapsel ilmusid kõnesse esmalt oleviku ainsuse pöördelõpud (1a 7 k) ning ka lihtminevik, kuu aega hiljem infinitiivid. Mitmuse lõppe hakkas uuritud laps sagedasti kasutama kolmanda eluaasta alguses (-me, -te ja -vad küsimustes). Käänevormidest ilmusid tema kõnesse esimestena ainsuse osastav kääne ning kõik kohakäändelõpud (1a 5k – 1a 11k). Mitmuse vormidest hakkas uuritav esimesena kasutama nimetavat käänat (1a 4k) ja siis osastavat käänat (1a 9k). Ainsuse omastava ja osastava vormide omandamine on eesti keeles eriti tähtis, sest tegemist on eestikeelse sõna tüvevariantidega (Karlep, 1998). Samas on Argus (2008) leidnud oma töös, et eesti keeles hakkab muutemorfoloogia verbide osas pisut varem arenema kui nimisõnade puhul ning põhjendab seda mitme teguri koosmõjuga. Esiteks on verbide muutetunnuseid vaja väljendada juba kahe sõnalause, kus nimisõna võib veel olla algvormis. Teiseks korratakse verbide puhul sageli samu lekseeme paljudes eri vormides, samas kui käändsõnade puhul leidub lapsele suunatud kõnes rohkem eri lekseeme, mida sageli tarvitatakse ainult ühes, harvem mitmes vormis.

On leitud, et rikkaliku morfoloogiaga keeled, kuhu kuulub ka eesti keel, stimuleerivad lapsi muutemorfoloogiat varem omandama. Sealjuures ei sega muutemorfoloogia omandamist vormide rohkus paradigmas ega eesti keele killustatud muutkondade süsteem (Argus, 2008).

Käesolevas töö uuritakse vene-eesti kakskeelse lapse grammatilisi oskusi, mistõttu alljärgnevalt tuuakse välja nende keelte põhilised erinevused. Morfoloogias avalduvad need grammatiliste kategooriate ning nende tähenduste kokkulangematuses. Eesti keeles puuduvad soo-, elusa-elutu ja aspektikategooria. Mõlemas keeles on olemas käändekategooria, kuid kui eesti keeles väljendatakse paljusid tähendusi käändelõppudega, siis vene keeles prepositsioonikonstruktsioonidega (Leemets, 1981). Eesti keeles eristatakse liht-, täis- ja enneminevikku, kuid vene keeles on ajaloolise arengu tulemusena alles jäänud ainult üks mineviku ajavorm – lihtminevik. Osaliselt diferentseeritakse vene keele minevikuaspektikategooria abil, mis näitab, kas tegevus on ühe- või mitmekordne, lõpetatud või lõpetamata, pika või lühiajaline (Külmoja jt, 2003, Vaiss, 2004, viidatud Maisla, 2008).



*Grammatika areng kakskeelsetel lastel*

Mistahes võõra keele õppimisel ja kakskeelse süsteemi väljaarendamisel hakkab emakeele süsteem õpitavat keelt mõjutama. Seda kakskeelsusele iseloomulikku nähtust nimetatakse interferentsiks ning viimast seletatakse kahe kõnemehhanismi ühise lokalisatsiooniga ajus (Hallap, 1996). Interferentsi puhul on tegemist keeltevahelise grammatilise, foneetilise või leksikaalse nähtusega, kus ühe keele grammatilisi, leksikaalseid ja foneetilisi struktuure kantakse üle teise keelde (Rannut, 2003). Interferentsiaste ei sõltu samas otseselt keelte struktuuride lähedusest või kaugusest (Leemets, 1981). Mida paremini oskab inimene mõlemat keelt, seda väiksem on võimalus interferentsi tekkimiseks. Oletatakse ka, et esimene keel ehk tavaliselt tugevam keel mõjutab teise keele omandamist (Hallap, 1996).

Grammatiliseks interferentsiks peetakse grammatilise tähenduse või selle väljendamise viisi vale valikut ja selle eelduseks on eri keelte leksikaalsete üksuste funktsionaalne samastumine (Hallap, 1996). Grammatiline interferents avaldub:

- 1) emakeelele omaste morfeemide kasutamises teises keeles;
- 2) emakeele grammatiliste suhete ülekandmises teise keelde;
- 3) emakeelse morfeemi identifitseerimises teise keele morfeemiga või teise keele morfeemi muutmises emakeelse morfeemi eeskujul (Rannut, 2003).

Hallap (1996) tõi oma töös välja, et peamiseks veaks kakskeelsete laste puhul oli vene keelest otsetõlke teel eestikeelsesse lausesse lülitatud vormi kasutamine.

Efektiveks suhtlemiseks peavad kakskeelsed lapsed järgima selle keele reegleid, mida nad parasjagu kasutavad. Keeli segistades asendavad nad sõnu ühe sõnaliigi sees (*nt nimisõnu nimisõnadega*) ning ka grammatiliste vigade puhul teevad nad eksimusi teatud grammatilisi piire ületamata. Uurimustest ilmneb, et kakskeelsed lapsed kasutavad oma teadmisi mõlemast keelest, mistõttu nad vahel kasutavad olemasolevaid vorme ootamatus kontekstis. Samas osundab see nende laste loovatele keeleteadmistele, mitte vigadele (Bedore, Peña, 2008).

Sõnavormide omandamise kohta kakskeelsetel lastel on teada järgmist (Vihman, McLaughlin, 1982, viidatud Hallap, 1996):

- sõnavormide omandamine hilistub;
- kui kahe keele morfoloogilised kategooriad erinevad, võib laps ühe keele allsüsteemi omandada varem ja siis püüda seda struktuuri teise keele kasutuses üldistada. Põhjuseks morfoloogilise süsteemi vormide erinev keerukus või mitmetähenduslikkus;

- võib ette tulla morfoloogiliste vormide otsesest laenamist ühest keelest teise;
- postpositsioonid omandatakse enne käändelõppe;
- eelistatakse irregulaarseid vorme regulaarsetele.

Keele omandamise universaalsetele strateegiatele viitab asjaolu, et lapsed omandavad eri keeltes sarnaseid vorme sarnasel moel. Kakskeelsed lapsed õpivad grammatilisi vorme mõlemas keeles ükskeelsete lastega sarnases järjekorras (Bedore, Peña, 2008).

Ka eesti keele kohta leidis Heina (2009), et kakskeelsete laste kõne areng sarnaneb pigem ükskeelsete laste kõne arengule, eriti pöörete moodustamisel, näiteks tegusõna ainsuse ja mitmuse 3. pöörde moodustamise tulemused olid paremad võrreldes umbisikulise tegumoega omadega. Ka Hüti (2012) töö tulemused kinnitasid, et tegusõnavorme moodustati edukamalt kui käändsõnavorme. Samuti on käänete omandamise järjekord üks- ja kakskeelsetel lastel eesti keeles sarnane. Näiteks Hütt (2009) leidis, et nimisõnade puhul saavutasid lapsed kõige paremaid tulemusi ainsuse osastava vormi kasutamisel, kehvamaid ainsuse omastava ja mitmuse osastava moodustamisel, mis omandatakse ajaliselt hiljem kui ainsuse osastav.

Hütt (2012) tõi välja, et tema poolt uuritud kakskeelsete laste grammatika tase oli väga erinev, kuid seda ei saa seostada eelnevalt/paralleelselt omandatava keelte mõjuga. Sisendi mahul ja sisendi esinemisel erinevates kontekstides on oluline roll lapse kõne arengus, mistõttu simultaanselt kakskeelse lapse eesti keele oskus oli võrreldav ükskeelsete eakaaslaste omaga ning tema kõnes esinenud vead on iseloomulikud ka ükskeelsetele lastele. Hallap (1996) omalt poolt on leidnud, et kakskeelsust saab pidada grammatika omandamisel pidurdavaks faktoriks eelkõige nooremas eelkoolieas, kuid 6-7-aastastel kakskeelsetel lastel hakkab vormide areng lähenema juba ükskeelsete omale.

#### *Grammatika areng spetsiifilise kõnearengu puudega lastel*

SKAP on süsteemne kõnepuue, milles avalduvad tõsised probleemid süntaktilis-morfoloogilisel tasandil. Konkreetsemalt morfoloogias avaldub see kolmel erineval moel. Kõigepealt morfoloogiline agrammatism, so mingi tunnuse, lõpu või liite ärajätmine, asendamine või lisamine. Teiseks on iseloomulik fleksiooni puudumine ehk algvormis sõnade kasutamine. Eesti keele spetsiifikast tulenevalt lisandub morfofonoloogiline agrammatism, mis avaldub morfeemivariandi (käändelõpu, tunnuse või tüve) vales valikus või moonutamises. Iseloomulik on see, et vead samal lapsel pole püsivad (Padrik, 2006).

Paradis ja tema kolleegid uurisid verbide moodustamist lastel, kes teise keelena omandasid inglise keelt ja võrdlesid seda gruppi kõnepuuetega lastega, kes rääkisid vaid inglise keelt. Mõlemas grupis esinesid sarnased veatüübid ning eksimusi tehti samasuguse sagedusega. See osutab asjaolule, et kõnepuudega lapsed ja kakskeelsed lapsed omandavad grammatikat sarnaste mudelite alusel (Paradis & Crago, 2000, viidatud Kohnert, 2008).

Kõnepuuetega laste lausungid on kõikides keeltes lühemad ja lihtsamad kui nende eakaaslastel. Samas vormid, mille omandamine on kõnearengu puudega lastele raske, on keelespetsiifilised. Näiteks inglise keeles on kõnepuuetega lastel raskusi ajavormide, mitmuse ja kuuluvuse (*possessive forms*) väljendamisega (Bedore, Peña, 2008).

Raidsalu (2010) leidis, et eesti alakõnega lapsed tegi käänete moodustamisel palju erinevat tüüpi vigu, sagedasem veatüüp oli õige vormi moodustamine vale tüvega, millele lisandusid hääldusvead. SKAP lastele oli ka omane algvormis sõnade kasutamine ja vale käände moodustamine.

#### *Grammatilised oskused kakskeelsetel spetsiifilise kõnearengu puudega lastel*

Kuigi tänapäeval aktsepteeritakse laste kakskeelsust kui positiivset ja isegi arengut soodustavat asjaolu, peetakse kõneprobleemidega lastele bilingvismi ebasoovitavaks, kuigi vastavad tõendid kakskeelsuse mõjust SKAP puhul puuduvad (Paradis, 2007).

Mitmed uurimused on näidanud, et kakskeelsete SKAP laste kõnetestide tulemused on madalamad kui ükskeelsetel SKAP lastel, kusjuures enam on kahjustunud sõnavara ja grammatika areng. Verhoeven, Steenge, Weerdenburg ja Balkom (2011) tõdevad siiski, et terviklikku pilti sellest, kuidas kakskeelsed SKAP lapsed teist keelt omandavad, pole siia maani olemas. Nende poolt Hollandis läbi viidud uurimuses leiti, et kakskeelsete SKAP laste tulemused on märgatavalt madalamad, võrreldes ükskeelsete SKAP laste ja eakohase arenguga kakskeelsete lastega. Eriti ilmsed olid erinevused sõnavaras ja süntaktilis-morfoloogilisel tasandil. Nende erinevuste põhjenduseks toodi asjaolu, et teise keele omandamisest tulenevatele raskustele lisanduvad ka nende kõnepuudest tulenevad probleemid.

Üldise aeglase arengu hüpoteesi (*generalized slowing hypothesis*) järgi on SKAP lastele omane üldine aeglasem võime vastu võtta, säilitada ja taastada keelelist informatsiooni. Seetõttu vajavad nad võrreldes eakohase arenguga lastega rohkem aega sama hulga informatsiooni analüüsimiseks ning kõne arenemiseks. Kui SKAP laps omandab lisaks teist keelt, siis nimetatud

hüpoteesi järgi on areng aeglasem võrreldes ükskeelse SKAP lastega, kuna tal tuleb töödelda kaks korda rohkem keelelist informatsiooni kui ükskeelsetel lastel (Paradis, 2007).

Paradis (2007) on oma uurimustes jõudnud järeldusele, et kakskeelsed SKAP lapsed omandavad morfoloogiat samal määral ja samasuguste mudelite järgi nagu ükskeelsed SKAP lapsed. Mõlemal lasterühmal on raskusi samade grammatiliste vormide omandamise ja kasutamisega, kuid kakskeelsed SKAP lapsed teevad kvalitatiivselt erinevaid vigu kui ükskeelsed SKAP lapsed. Näiteks võrdlesid Restrepo ja Kruth (2000, viidatud Bedore, Peña, 2008) kahe seitsmeaastase kakskeelse lapse (kellest üks oli kõnepuudega) kõnet. Leiti, et hoolimata sellest, et mõlemad lapsed said võrdselt mõjutusi mõlemalt keelelt, kasutasid nad grammatiliste vormide moodustamisel erinevaid mudeleid.

Kõnepuuetega laste grammatika omandamise raskuste selgitamise hüpoteesid jagunevad kahte rühma. Esiteks lingvistikal põhinevad (*linguistically based*) seletused, mille järgi kõnepuudega lapsel hilistub kõne areng ja ta ei suuda omandada oma emakeele teatud grammatilisi aspekte. Teiseks, töötlushäire (*processing-based*) seletuste järgi põhjustab raskusi keele omandamisel vähem efektiivne lingvistilise informatsiooni töötlemine kui eakaaslastel. Need mudelid annavad kaks erinevat seletust ka kakskeelsete laste kõnepuute mõistmiseks. Lingvistiliste mudelite järgi on kakskeelsete laste raskused igas omandatavas keeles võrreldavad vastavate ükskeelsete eakaaslaste omadega, sest universaalse grammatika piirangud juhivad iga keele omandamist. Töötlushäire mudelite järgi, vastupidi, saab prognoosida teise keele omandamise kiirust ja järjekorda. Kuna keelelised sisendid kakskeelse lapse igas keeles on väiksemad (kuna sisend jaguneb kahe keele vahel), võivad lastel esineda tõsisemad raskused või erinevused kõnelemisel, kui nende iga ja keeleoskused tase lubaksid eeldada (Bedore, Peña, 2008).

Antud töö eesmärk on kirjeldada kakskeelse kõnepuudega lapse grammatilisi oskusi. Vaatluse all on ainsuse käändevormide (osastaval lisaks ka mitmuse), verbi kindla kõneviisi oleviku, lihtmineviku ja umbisikulise tegumoe moodustamine ning mõistmine. Eesmärgist lähtuvalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Milline on erinevate grammatiliste kategooriate omandatuse tase uuritaval?
2. Millised vead esinevad erinevate grammatiliste kategooriate rakendamise puhul?

## Meetod

Meetodina kasutati juhtumiuuringut ja seda mitmel põhjusel. Esiteks viidi uurimus läbi valdkonnas, mida varem Eestis pole käsitletud ning juhtumiuuring võimaldab anda teavet selle kohta, milliseid küsimusi edaspidi peaks lähemalt käsitlema. Juhtumiuuring sobib hästi ka siis, kui piirid ilmingu ja tema konteksti vahel pole selged. Antud katseisiku kõne arengut on mõjutanud ja mõjutavad mitmed tegurid, kuid nende tugevus on teadmata. Samuti annab selline kvalitatiivne uurimisviis võimaluse seletada oletatavaid põhjuslikke seoseid (Laherand, 2008).

### *Katseisik*

Uuriti 10 aasta 5 kuu vanust poissi, kellel logopeed diagnoosis 6-aastaselt ekspressiivse kõne häire F 80.1 ning kes on pärit vene-eesti kakskeelsest perekonnast. Üheaastasena diagnoositi lapsel *diplegia spastica*.

Lauri (nimi muudetud) varasema arengu kohta on informatsiooni vähe. Pärit on laps perest, kus ema räägib vene keelt (eesti keelt mõistab ja oskab vähe) ning isa eesti keelt. Puudub info, mis keeles suhtleb katseisik teiste lähisugulastega.

Esimesi sõnu hakkas laps kasutama 3,5 aastasel, lauseid moodustama 4-5-aastaselt. Kõnepuuetega laste erikooli tuli Lauri 1. klassi ning siis diagnoositi lapsel alakõne II täpsustamata põhjustel. Esimesel ja teisel kooliaastal tegeles logopeed individuaaltundides häälduse korrigeerimise, lause mõistmis- ja moodustamisoskuse arendamisega ning hiljem juba ka tekstimõistmisega. Praeguseks on agrammatismide hulk oluliselt vähenenud, häälikstruktuuri moonutused esinevad peamiselt kaashäälikuühenditega sõnades. Samuti on arenenud häälik- ja foneemanalüüsi oskus, kuigi häälikupikkuste märkimisel teeb ta väga palju vigu, samuti jätab ära tähti häälikühenditest ja pikkadest sõnadest (*nt Kalle läähep kallale. pro Kalle läheb kalale.; Mari mallip masikat. pro Mari maalib maasikaid. Hra harkap. pro Hillar ärkab.*). Poisi põhilisteks probleemideks kõnes on nii logopeedi kui klassijuhataja hinnangul siiski lause ja teksti mõistmine, kusjuures mõistmist takistavad oluliselt kitsamad sõnatähendused. Lauril on raske põhjendada, teha järeldusi, kuulnud teksti järgi ise seisvalt jutustada ei suuda.

Praegu käib Lauri kaks korda nädalas kõneravi rühmatunnis, kus häälikanalüüsi kõrval tegeldakse lugemis- ja tekstimõistmisoskuse arendamisega. Lisaks vajaks ta logopeedi hinnangul keerulisema struktuuriga sõnade hääldamise harjutamist ning ka häälikanalüüsioskuse arendamist.

Logopeedi ja klassijuhataja hinnangul on lapse õpimotivatsioon pigem madal, ise enamasti abi ei küsi, kuigi ülesanded püüab harilikult teha lõpuni. Enesekontrollioskused on Lauril väga madalad, vigu märkab vaid juhendamisel, oma kõnes esinevaid vigu ainult alternatiivse lausega kõrvutades. Uue materjali omandamiseks vajab poiss palju aega ja kordamist. Edasijõudmine on tal kooli on rahuldav, käitumisprobleeme pole.

Klassijuhataja sõnul mõistab Lauri eestikeelset kõnet igapäevasisituatsioonides hakkama saamiseks piisavalt, kooliainetes on raskusi kõnearenduses ja loodusõpetuses, matemaatikas tekstülesannete mõistmisega. Tunnis ja logopeedi juures saab ta vajadusel individuaalset abi korralduste lihtsustamise ja ümbersõnastamise näol. Üldiselt suhtleb Lauri teistega meelsasti, kuid kõnelemisel või küsimuste esitamisel on raskusi oma mõtete sõnastamise ning nende keelelise vormistamisega.

Kakskeelsuse mõju kõne arengule on logopeedi arvates hetkel suhteliselt vähene, sest enamiku ajast veedab laps koolis eestikeelses keskkonnas (näiteks on Lauri hääldusest kadunud vene aktsent, mis esimesse klassi tulles oli märgatav). Pigem on kakskeelne keskkond avaldanud logopeedi hinnangul mõju lapse varajasele kõne arengule.

### *Mõõtevahendid*

Andmeid eesti keele nimi- ja tegusõna morfoloogia kohta koguti kahel viisil:

1. Grammatilisi oskusi hindav ülesannete kogu, mis sisaldas järgmisi ülesandeid:
  - ülesanded lause grammatilise tähenduse mõistmiseks;
  - ülesanded eesti keele käändevormide kasutamise kohta;
  - ülesanded eesti keele pöördevormide kasutamise kohta.
2. Grammatiliste vormide kasutamine spontaanses kõnes:
  - seeriapildi järgi jutustamine;
  - spontaanse kõne suunatud uurimine.

Lisaks koostas töö autor lapse taustandmete kogumiseks poolstruktureeritud intervjuu küsimused klassijuhatajale ja logopeedile (vt lisa 5). Mõningast infot saadi Lauri kõnekaardilt ning tema eesti keele etteütlustest.

Grammatilise tähenduse mõistmise ülesanded oli koostanud eripedagoogika üliõpilane A. Areda, nendega uuriti enamike käänete ning oleviku ja lihtmineviku eristamisoskust. Ülesanded käändevormide kasutamise kohta oli koostanud M Heina (2011, magistritöö), nendega uuriti eesti

keele ainsuse käänete ja lisaks mitmuse osastava käände moodustamist. Kasutati küll koolieelikutele mõeldud ülesandeid, kuid tuleb tähele panna, et selle lapsel on lisaks SKAPle kakskeelsusest tulenevad probleemid, mistõttu valiti teadlikult lihtsamad ülesanded. Eesti keele pöördevormide moodustamist uurivad ülesanded koostasid M. Raja ja M.-L. Rants, kuid töö autor muutis sõnade valikut, lisades laadivahelduslikke verbe. Ülesannete protokollid koos metoodikaga on toodud lisades 1-3.

Grammatiliste vormide kasutamist spontaanses kõnes uuriti kuueosalise seeriapildi abil. Spontaanse kõne suunatud uurimise materjali koostas autor. Spontaanse kõne suunatud uurimise materjalid ning lindistuse transkriptsioon on toodud lisa 4.

### *Protseduur*

Enne lapse kõne uurimist võeti isalt kirjalik nõusolek. Lapse grammatiliste oskuste hindamise viis läbi töö autor. Uurimissessioone oli kokku neli, üks kestis umbes 20-30 minutit. Testimine toimus pärastlõunasel ajal individuaalselt vaikselt ruumis. Väsimusemärkide tekkimisel jäeti uurimine pooleli ja jätkati järgmisel korral.

Käänete ja pöörete mõistmise ning moodustamise uurimise puhul esitati uuritavale ülesanded, millele eelnesid tööjuhised ja näited (sõltuvalt ülesandest kaks või kolm). Abi ei osutatud ja lapse vigu ei parandatud. Seeriapildi järgi jutustamisel rääkis uurija lapsele pildiseeria alusel jutu ning seejärel palus lapsel teha selle järgi ümberjutustuse. Spontaanse kõne suunatud uurimine toimus pildi järgi, millel tuli kirjeldada kunstniku poolt tehtud vigu ning vastata lisaks veel mõningatele küsimustele.

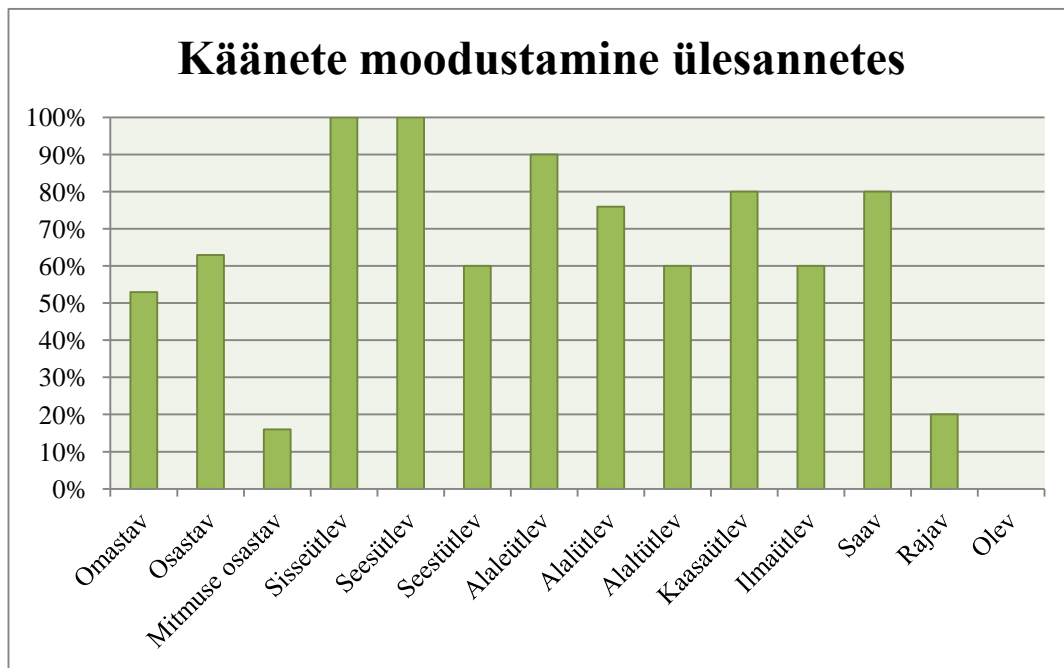
Testimise käigus protokolliti lapse vastused, jutustamine ja spontaanne kõne lindistati ning seejärel transkribeeriti.

Intervjuud klassijuhataja ning logopeediga viis töö autor läbi individuaalselt. Poolstruktureeritud intervjuud eelistati seetõttu, et see võimaldas paindlikult küsimusi muuta ning lisada, saades nii katseisiku kohta rohkem vajalikku informatsiooni.

## Tulemused ja arutelu

Käesoleva töös uuriti vene-eesti keelsel katseisikul spetsiaalsete ülesannetega eesti keele käände- ja tegusõnavormide mõistmis- ja moodustamisoskust ning nende vormide kasutamist spontaanses kõnes. Uurimuse käigus selgitati, millised grammatilised vormid on laps omandatud edukamalt. Tulemusi kirjeldatakse ja analüüsitakse grammatiliste kategooriate kaupa, vaadeldes nii mõistmist kui moodustamist. Grammatiliste vormide kasutamist spontaanses kõnes vaadeldakse eraldi.

Esimesena vaadeldakse eesti keele käänete moodustamise oskust (vt joonis 1).



*Joonis 1.* Õigesti moodustatud käändevormide protsentuaalne osakaal kõikide käänete lõikes.

*Märkus.* Kohakäänete puhul loeti abisõnaga moodustatud vormid õigesti moodustatuks.

*Ainsuse omastav, osastav ja mitmuse osastav kääne*

Katsealune pidi moodustama 19 nimisõnast kolm vormi (vt lisa 2). Ülesandes pidi laps eeldatud vormid moodustama kaheksast ladivahelduslikust, viiest vältevahelduslikust ja kuuest astmevahelduseta sõnast. Kokku kasutas uuritav õigesti omastavat ja ainsuse ning mitmuse osastavat kääned 23 korral 57st.

Ainsuse omastavat kääned moodustas Lauri õigesti üheksal korral 19-st, lisaks üks kord hääldusveaga (*kingri pro kringli*). Kõikidest astmevahelduseta sõnadest moodustas ta



käändevormi õigesti, samuti ühest vältevahelduslikest (*kirss*) ja kahest laadivahelduslikust (*lind*, *jalg*) sõnast. Seejuures oli sõna *jalg* ainus, millest Lauri kõik kolm käändevormi õigesti moodustas ning sõna *lind* üks neist seitsmest, millest ta moodustas õigesti ainsuse omastava ja ainsuse osastava käände. Omastava käände asendas katseisik kaheksal korral ainsuse nimetava ehk algvormiga ning ühel korral mitmuse nimetava käändega. Hüti (2012) uurimuses asendasid eakohase arenguga kakskeelsed lapsed ainsuse omastavat käänet kõige sagedamini ainsuse nimetava ehk algvormiga ning Heina (2011) järgi on algvormi kasutamine väga sagedane veatüüp SKAP laste puhul. Kokkuvõtvalt võib öelda, et tuttavatest ja vähemuutuvatest sõnadest oskab katseisik ainsuse omastavat moodustada, kuid raskemate puhul ei suuda alateadliku reeglit rakendada ning vastab algvormiga. Omastav käändevorm kui sõnatüvi on eesti keele morfoloogia omandamiseks olulise tähtsusega ehk sellest võivad tuleneda ka teiste käändevormide moodustamisel tehtavad vead.

Ainsuse osastavat moodustas katseisik õigesti 11 korral 19-st ja üks kord hääldusveaga (*kingrit pro kringlit*), üks kord kasutas õige lõpuvarianti vale tüvega (*õist pro õit*) ja üks kord vale lõpuvarianti õige tüvega (*põtrat pro põtra*). Õige vormi asemel kasutas poisikaks korda ainsuse nimetavat ja kolm korda mitmuse nimetavat käänet. Antud käände moodustas laps õigesti ka neljast sõnast, mille puhul ainsuse omastav oli vale. See on ka arusaadav, kuna mainitud nimisõnadest kolm olid laadivahelduslikud ning osastav käände moodustatakse lapsele ilmselt tuttavama algvormi tüvevariandi järgi. Hüti (2012) töös kasutasid kakskeelsed lapsed ainsuse osastava asemel nii mitmuse kui ainsuse nimetavat käänet. Vale käändevormi kasutamine on omane ka SKAP lastele, samuti see, et ainsuse osastava käände puhul kasutas uuritav vähem algvormis sõnu (Heina, 2011).

Mitmuse osastav on kirjanduse järgi (Salo, 1994, Argus 2008) eesti keele kõige raskem käände, kuid samas suure kasutussagedusega. Laurile oli antud käändevormi moodustamine väga keeruline (vt joonis 1), sest moodustas kõnealust vormi õigesti ainult kolmest sõnast (*põtru*, *sigu*, *jalgu*). Ilmselt on tegu tuttavate sõnadega, mille vastav vorm on lapsele lihtsalt meelde jäänud. Ühel korral asendas poisik mitmuse osastava käände ainsuse omastavaga (*pliiatsi pro pliiatsit*), ülejäänute puhul mitmuse nimetava ja ainsuse osastava käändega (vastavalt kuus ja kuus korda), kolmel korral ei olnud võimalik eristada, kumma käändega on tegemist (*vööd pro võid*; *kuud pro kuid*; *pead pro päid*). Seejuures moodustas laps laadivahelduslikest sõnadest eeldatud vormi asemel ainsuse osastava (*va ukсед pro uksi*) käände (*nt lindu pro linde*; *kätt pro käsi*).

Astmevahelduseta ja vältevahelduslike sõnade puhul asendas Lauri mitmuse osastava mitmuse nimetava käändega (*nt voodid pro voodeid; aknad pro aknaid*). Mitmuse osastava asemel mitmuse nimetava ja ainsuse osastava käände moodustamise kakskeelsetel lastel tõi välja ka Hütt (2012) oma töös. Nii eakohase arenguga kui SKAP lapsed tegid Heina (2011) uurimuses enim vigu lõpuvariandi valikul, millele järgnesid vead arvukategooria valikul. Samuti eksisid SKAP lapsed palju õige käändevormi valikul.

Ükskeelsed SKAP lapsed asendasid vaadeldud kolme käändevormi kõige sagedamini mitmuse nimetavaga (Heina, 2011). Sarnane tendents ilmes ka Lauri puhul, eriti mitmuse osastava käände moodustamisel.

Grammatiliste vormide mõistmist uuriti ainsuse ja mitmuse osastava käände puhul ning siin ei teinud laps ühtegi viga.

#### *Sisseütlev, seesütlev ja seestütlev kääne*

Ülesandega uuriti Lauri oskust moodustada sisse-, sees- ja seestütlevat käänat asukoha, materjali (millest tehtud?) ja olendi kirjeldamiseks (kellest räägitakse?).

Asukoha väljendamisel kasutas poiss ülekaalukalt käänete analüütilist vormi (sisse, sees, seest) – 15 võimaliku sõnavormi puhul moodustas ta analüütilise 10 juhul. Sünteetilisi vorme moodustas uuritav kahest sõnast, ühel juhul kõik kolm vormi (*aeda-aias-aiast*), teisest sõnast seesütleva (*taskus*). Valet vormi kasutas laps ühel korral, moodustades seestütleva asemel osastava käände (*taskut pro taskust*), kuid siin võib olla tegemist ka hääldusveaga.

Materjali tähistamisel moodustas poiss viiest vormist õigesti kolm, kuid kahe laadivaheldusliku sõna puhul kasutas algvormi (*nahk pro nahast, raud pro rauast*).

Seestütleva käände moodustamisel olendi kirjeldamiseks kasutas laps kahe laadivaheldusliku sõna puhul õiget vormi vale tüvega (*lammast pro lambast, sigast pro seast*) ja ühes vältevahelduslikus sõnas algvormi (*põder pro põdrast*).

Kui mingit semantilist tunnust saab väljendada mitmeti, eelistavad lapsed enam markeeritud variante, kohasuhete puhul peamiselt tagasõnu, ning alles hiljem omandatakse käändelõpud (Karlep, 1998). Sellega saab seletada Lauri eelistust kasutada sisekohakäänete analüütilisi vorme asukoha märkimiseks ning käändelõppude kasutamist teiste funktsioonide puhul, mille markeerimine muul viisil oleks keeruline. Samas seestütleva käände kasutamisel materjali tähistamiseks ja olendi kirjeldamiseks pole vormi moodustamine piisavalt kinnistunud, sest laadivahelduslike sõnade puhul jättis Lauri sõna algvormi. Väike vigade arv viitab sellele, et

tegemist oli lapsele lihtsa ülesandega (vt joonis 1). Ka alaaliaga laste jaoks oli sisekohakäänete moodustamine üks jõukohasemaid ülesandeid (Heina, 2011).

Sisekohakäänete mõistmist uuriti vaid asukoha tähistamise funktsioonis ning seal eksis katseisik üheksast lausest ühel korral, valides seestütleva käände asemel sisseütleva käändele vastava pildi (*Koer jookseb metsa pro metsast*). Mõistmise väheseid vigu saab seletada kahe asjaoluga. Esiteks suudab laps vorme enne mõista kui moodustada ning teiseks uuriti vormist arusaamist lauses, kus mõistmist toetab lause kontekst.

#### *Alaleütlev, alalütlev ja alaltütlev kääne*

Ülesandes uuriti vastavate käänete kasutamioskust asukoha, kuuluvuse, aja (millal?) ning lähteallika ja adressaadi tähistamiseks (vt lisa 2)

Asukoha tähistamisel moodustas Lauri nagu ka sisekohakäänete puhul analüütilisi vorme, kasutades alale- ja alalütlevat käände lõppu vaid ühe sõna puhul (*põrandale, põrandal*). Alaltütleva puhul moodustas ta abisõnaga kaks käändevormi (*kapi pealt, laua pealt*), kahel juhul kasutas alalütlevat käänat (*kindal, põrandal*) ning ühel juhul väljendas valet suhet (*vaiba alt pro vaibalt*).

Väliskohakäänete teiste funktsioonide väljendamisel eksis Lauri ainult laadivahelduslikes sõnades, kasutades õiget vormi vale tüvega (*tigul pro teo; tigult pro teolt; lammal pro lambal; lammalt pro lambalt*). Väliskohakäänetest raskeim oli kuuluvuse tähistamine, näiteks sõnast *sig* moodustas alalütleva käände kuuluvuse tähistamiseks vale tüvega (*sigal pro seal*), lähteallika tähistamisel aga õigesti.

Ka käändevormide mõistmise ülesandes (vt lisa 1) tegi ta väliskohakäänete puhul rohkem vigu kui sisekohakäänetes, valides alal- ja alaltütleva kohta kahel juhul vale pildi (*silla all pro sillal; lehe all pro lehel; sillal pro sillalt; lehele pro lehelt*). Osaliselt võis tulemusi mõjutada pildimaterjali valik (nt oli raske aru saada, kuhu uss lehe suhtes roomab), kuid suuremad raskused väliskohakäänete mõistmisel võrreldes sisekohakäänetega ilmnisid ka Heina (2011) töös.

Lauri sise- ja väliskohakäänete moodustamise oskused on sarnased, kuigi pisut raskemad on poisile väliskohakäänded, seda nii moodustamise kui mõistmise poolest. Välis- ja sisekohakäändeid poiss üksteisega ei asendanud, kuigi seda on täheldatud nii kakskeelsetel kui SKAP lastel (Hallap, 2003, Heina, 2011).

*Ilmaütlev ja kaasaütlev kääne*

Kaasaütlevat kääned uuriti vahendi (millega?) ja koosolemise (kellega?) ning ilmaütlevat kääned vahendi puudumise funktsioonis (vt lisa 2).

Kaasaütleva käände moodustamisel eksis Lauri kahel korral tüve valikul laadivahelduslikes sõnades (*tiguga pro teoga; sigaga pro seaga*).

Ilmaütleva käände puhul moodustas poiss viiest võimalikust kolm vormi õigesti, millest omakorda kaks olid laadivahelduslikud (*jalata, tiivata*) ning üks vältevahelduslik, millest ta varem omastavat moodustada ei osanud (*aknata*). Ühel juhul kasutas katseisik ilmaütleva asemel ainuse osastavat (*ratast pro rattata*) ja ühel juhul ainsuse sisseütlevat kääned (*varres pro varreta*). Mõlemad sõnad olid Laurile ilmselt võõramad ja lisaks muutus neis tüvi. Seetõttu, kuna ta õiget vormi neist sõnadest moodustada ei suutnud, võis ta tahta kasutada hoopis osastavat kääned (vastates küsimusele „Mida pole?“).

Ilma- ja kaasaütleva käände mõistmisel ei teinud Lauri ühtki viga.

*Olev, saav ja rajav kääne*

Olevat ja saavat kääned uuriti seisundi tähistamise (kellena?, milleks?) ja rajavat kääned ruumilise piiri tähistamise funktsioonis.

Olev ja saav kääne moodustati viiest lihtsast tüvemuutuseta sõnast (vt lisa 2). Käänatavate sõnade lihtsus võib käände eduka omandatuse kõrval olla teiseks põhjuseks, miks Lauri saava käände moodustamisel ainult ühel korral eksis, kasutades õiget vormi vale tüvega (*juukseriks pro juuksuriks*).

Kõige keerulisemaks käändeks katseisiku jaoks oli olev kääne (vt joonis 1), mida laps ei suutnud moodustada ühestki sõnast. Selle asemel kasutas kahel korral saavat kääned (*lenduriks pro lendurina; õmblejaks pro õmblejana*), ühel korral ainsuse nimetavat (*arst pro arstina*), ühel juhul ainsuse kaasaütlevat (*ehitajaga pro ehitajana*) ja ühel juhul ainuse omastavat vale tüvega (*juukseri pro juuksurina*). Sarapuu ja Raidsalu (2007) leidsid oma töös, et ka eakohase arenguga lastel tuleb see vorm kõnesse hiljem, arenedes intensiivselt 4-6-aastastel lastel, kuigi enamik teisi käändevorme on kasutusel juba 3-aastastel. Oleva käände hilisemat arengut saab selgitada selle suhteliselt väiksema kasutussagedusega. Peamiste veatüüpidega oleva käände moodustamisel tõid Sarapuu ja Raja (2007) välja vale vormi moodustamise mitte-eeldatud sõnast ning õige vormi asendamise tegusõnaga, ning Heina (2011) lisaks algvormi kasutamise kuid Lauri puhul olid kõik vead eeldatud sõnast vale vormi moodustamine. Heina (2009), kes võrdles kääned moodustamist

kakskeelsetel ja alakõnega lastel, tõi välja, et alakõnega lapsed moodustasid olevat käännet edukamalt kui kakskeelsed lapsed.

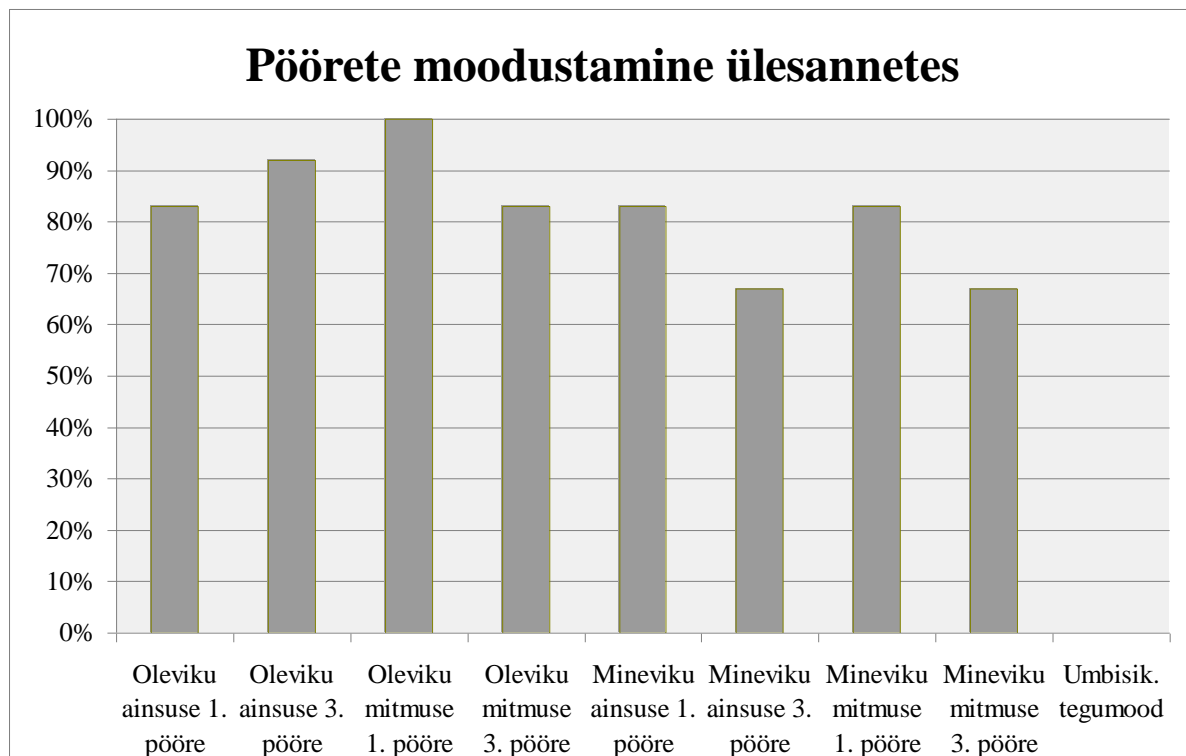
Rajavat käännet moodustas katseisik õigesti ühest sõnast (*aiani*), kahel juhul kasutas mitte-eeldatud vormi abisõnaga (*lamba juurde pro lambani; kassi juurde pro kassini*) ning kahel juhul algvormis sõna (*muna pro munani; kinnas pro kindani*). Abisõna „juurde“ kasutamine rajava käände moodustamisel eakohase arenguga lastel tuli välja ka Raidsalu ja Sarapuu (2007) tööst.

Tehtud veatüüpe vaadeldes ning varasemate uurimustulemustega võrreldes (Heina 2009 ja 2011) võib öelda, et Lauri tegi käändevormide moodustamisel nii kakskeelsetele kui SKAP lastele omaseid vigu: kasutas algvormis sõnu, eksis käändevormide ja lõpuvariantide valikul. Ühe käändega teise asendamist tegi uuritav vähem kui ükskeelsed SKAP lapsed, peale grammatiliste käännete veel ainult oleva käände puhul, mis osutus ka ükskeelsetele SKAP lastele kõige raskemaks (Heina, 2011). Grammatiliste morfeemide mõistmine oli poisil uuritud vormide piires oluliselt parem kui kasutusoskus, mis Heina (2011) hinnangul on iseloomulik SKAP lastele.

#### *Tegusõna oleviku ja lihtmineviku ainsuse ja mitmuse 1. ja 3. pööre*

Tegusõna oleviku ja mineviku ainsuse ja mitmuse 1. ja 3. pöörde vormid moodustati 12 sõnast, millest kuus olid laadivahelduslikud (vt lisa 3). Laadivahelduseta sõnadest vormide moodustamine oli Laurile kerge, esines vaid üks, ilmselt juhuslik viga, kus ta kasutas vale pöördelõppu (*ujud pro ujun*). Uuritud pöörete moodustamisoskusest annab ülevaate joonis 2.

Laadivahelduslike sõnade puhul tegi katsealune 48 sõnavormi moodustamisel 16 viga, neist 12 mineviku moodustamisel. Vigu tegi laps kõigi laadivahelduslike verbide puhul, kuid kahest tegusõnast (*lõhkuma, lugema*) moodustas ta valesti kõik minevikuvormid. Esimese sõna puhul moodustas Lauri õiged vormid vale tüvega ja mineviku mitmuse 3. pöörde asemel oleviku mitmuse 3. pöörde (*lõhusin-lõhusime-lõhus-lõhuvad pro lõhkusin-lõhkusime-lõhkus-lõhkusid*), teise verbi (nagu tegelikult ka kõigi ülejäänud mineviku moodustamisel tehtud vigade puhul) on tegemist vale ajavormi moodustamisega õigest sõnatüvest (*loen-loeme-loeb-loevad pro lugesin-lugesime-luges-lugesid*).



Joonis 2. Õigesti moodustatud pöördevormide protsentuaalne osakaal kõikide uuritud pöörete lõikes.

Lauril oli kõige raskem moodustada mineviku ainsuse ja mitmuse 3. pööret (vt joonis 3), kus ta mõlema moodustamisel eksis neljal korral. Mineviku mitmuse 3. pöörde puhul asendas Lauri kõikides valedes vormides oleviku mitmuse 3. pöördega (*lõhuvad pro lõhkusid; hoiavad pro hoidsid; murravad pro murdsid; loevad pro lugesid*). Mineviku ainsuse 3. pöörde moodustamisel tegi laps erinevaid vigu: 2 korral asendas oleviku ainsuse 3. pöördega (*murrab pro murdis; loeb pro luges*), ühel korral oleviku mitmuse 3. pöördega (*hoiavad pro hoidis*) ning 1 juhul mineviku ainsuse 3. pöördega valest tüvest (*lõhus pro lõhkus*).

Mineviku ainsuse ja mitmuse 1. pöörde vigu tegi poiss sõnadest *lõhkuma* ja *lugema*, millest esimese puhul moodustas õiged vormid valest tüvest (*lõhusin-lõhus pro lõhkusin-lõhkus*) ning teise puhul vales ajas (*loen-loeb pro lugesin-luges*).

Kui eakohase arenguga koolieelikud teevad lihtmineviku ja oleviku ajavormide moodustamisel peamiselt vigu tüvevariandi valikul (Raidsalu, Sarapuu, 2007), siis Hütt (2012) ja Hõbemägi (2008) leidsid, et nii alakõnega kui kakskeelsed lapsed asendavad lihtmineviku vorme sageli oleviku vormidega, mis oli ka Lauril peamine veatüüp.

Olevikupöörete moodustamisel eksis Lauri laadivahelduslike sõnade puhul neljal korral, neist kolmel verbi *siduma* moodustamisel vale tüvevarianti kasutades (*sidun-sidub-siduvad pro seon-seob-seovad*). Lisaks asendas katsealune oleviku mitmuse kolmanda pöörde ühel juhul vastava mineviku vormiga (*õmblesid pro õmblevad*). Oleviku ainsuse 3. pöörde moodustamisel ei teinud uuritav ühtegi viga ilmselt seetõttu, et tegemist on väga sageli moodustatava pöördevormiga. Oleviku moodustamine on lapsel üldiselt omandatud, kuid sõnatüve muutmisel võib teha viga.

Tegusõnade ajaketegooria mõistmisel lauses Lauri viga ei teinud.

#### *Umbisikulise tegumoe kindla kõneviisi moodustamine*

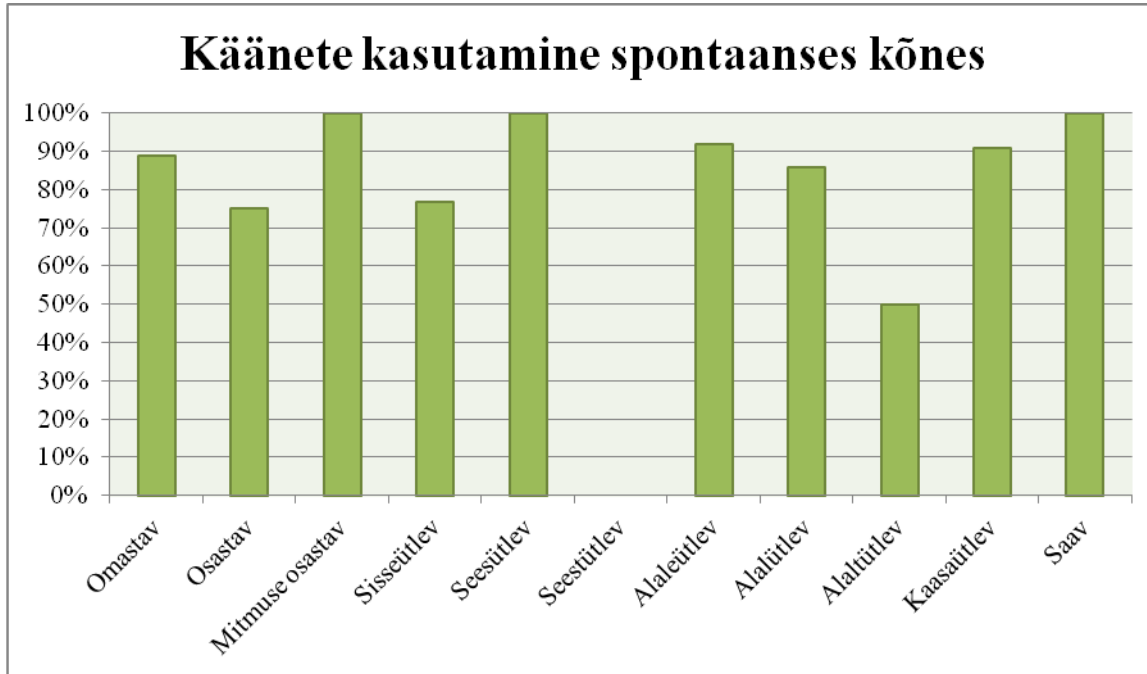
Umbisikulise tegumoe moodustamine oli ainuse oleva käände kõrval teine grammatiline vorm, millest Lauri ei moodustanud ühtki vormi õigesti (vt joonis 2). Nõutud vormi tuli Lauril moodustada 12 sõnast, kuid õige vormi asemel kasutas ta kaheksal juhul oleviku ainsuse 3. pööret, kahel juhul mineviku ainsuse 3. pööret (*laulis pro lauldakse; lõhkus pro lõhutakse*) ning kahel juhul oleviku mitmuse 3. pööret (*loevad pro loetakse; õmblevad pro õmmeldakse*). Hõbemägi (2008) järgi moodustasid nii alakõnega kui kakskeelsed lapsed eeldatud umbisikulise tegumoe vormi asemel *da*-tegevusnime või oleviku mitmuse 3. pöörde vormi. Raidsalu ja Sarapuu järgi (2007) oli eakohase arenguga kaksekeelsetel lastel ülekaalukas veatüüp vale tüve kasutamine õige lõpuga. Lisaks tulid Raidsalu ja Sarapuu (2007) järeldusele, et umbisikulise tegumoe sufiks on eakohase arenguga lastel omandatud juba 4-aastaselt ning 5-6-aastastele osutus vormi moodustamine liiga kergeks ülesandeks. Seega tuli umbisikulise tegumoe moodustamise ülesandes eriti selgelt esile, kui palju on katseisiku morfoloogia areng eakohasest maha jäänud.

#### *Grammatiliste vormide kasutamine spontaanses kõnes*

Grammatiliste vormide kasutamist spontaanses kõnes vaadeldakse grammatiliste kategooriate kaupa.

#### *Käändsõnavormid.*

Käändevormidest kasutas Lauri oma kõnes peaaegu kõiki käändeid, va ilmaütlevat, olevat ja rajavat käänat. Sealjuures moodustas poiss mitmuse vorme nimetava, omastava, osastava ja kaasaütleva käände puhul. Ülevaate käänete kasutamisest uuritava kõnes annab joonis 3.



Joonis 3. Õigesti moodustatud käändevormide protsentuaalne osakaal kõikide kasutatud käänete lõikes.

*Märkus.* Kohakäänete puhul loeti abisõnaga moodustatud vormid õigesti moodustatuks.

Kõige rohkem kasutas uuritav oma kõnes ainsuse omastavat käänet (18 korda) ning eksis kahel korral (*särk pro särgi; luu pro luua*). Ilmselt olid need sõnad lapsele võõramad ning mõlemas sõnas toimub ka astme muutus.

Osastavat käänet moodustas laps 16 korda, kuid eksis omastavaga võrreldes rohkem – neljal korral (*emad pro ema; isad pro isa; müts pro mütsi; pitsast pro pitsat*). Kuigi kahe esimese sõna puhul moodustas laps mitmuse nimetava käände nagu ta mitmel korral tegi ka vormide moodustamise ülesandes, on tegemist ilmselt pesa-tüüpi sõnade puhul sageli ette tuleva veaga. Ka varasemas moodustamise ülesandes tarvitas katseisik kahel korral osastava käände asemel algvormi. Osastava käände mitmuse vorme kasutas poiss oma kõnes kolmel korral (*lapsi, neid, hambaid*). Need sõnad on suure kasutussageduse tõttu lapsele hästi meelde jäänud. Tuttavad sõnad on ka tõenäoline põhjus, miks osastava käände moodustamine oma kõnes oli tunduvalt edukam kui spetsiaalses ülesandes.

Kohakäänetest kasutas Lauri välis- ja sisekohakäändeid peaaegu võrdselt: vastavalt 21 ja 19 korda, millest osa vorme kordus (seitse sõna kaks korda ning üks sõna – *lähedale* – koguni viis korda). Kõiki sisekohakäänete vorme tarvitas Lauri asukoha tähistamiseks, seejuures olid



kõik moodustatud vormid sünteetilised. Seestütleva käände moodustas laps õigesti ühest sõnast (*kotist*), kuid teisel juhul asendas eeldatud vormi seesütlevaga (*kotis pro kotist*). Seesütleva vormid moodustas poiss kõik õigesti, kuid sisseütleva puhul eksis kahe erandliku sõna puhul: *peale pro pähe* kahel korral; *kätele pro kätte* esimesel korral, teisel juhul moodustas poiss sama sõnavormi õigesti. Tulemused näitavad, et sisekohakäände moodustamise põhimõte on lapsel küll olemas, kuid keeruliste sõnade puhul teeb vigu.

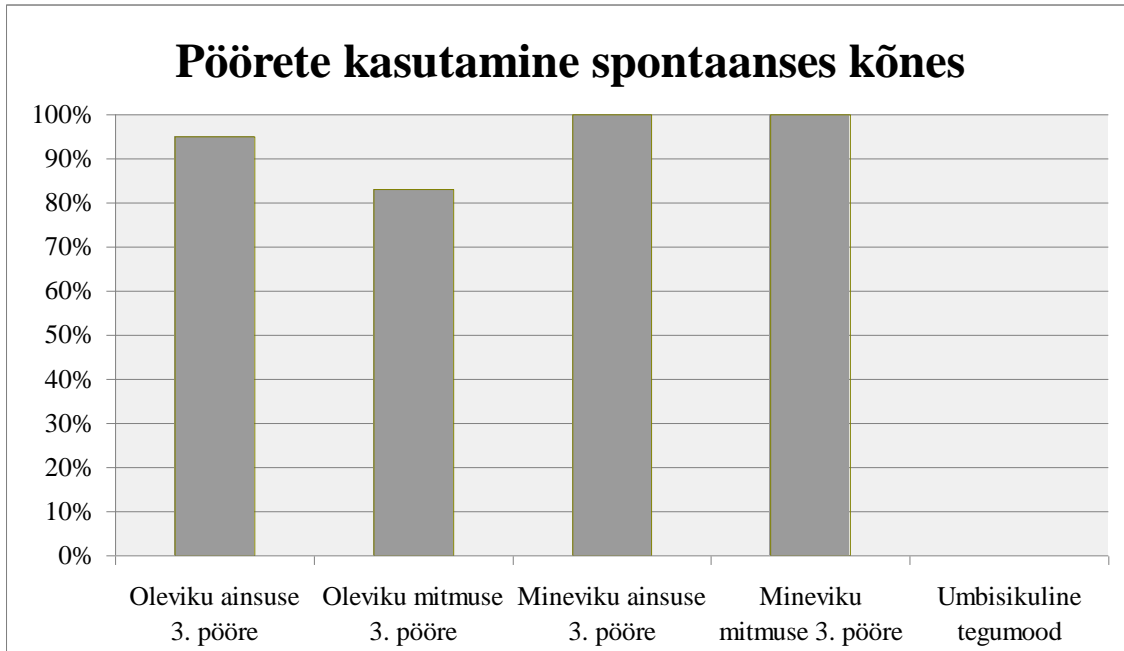
Väliskohakäandeid kasutas katseisik peamiselt asukoha tähistamiseks, lisaks kahel korral kuuluvuse tähistamiseks (*autol, jahimehel*), ühel korral lähteallika tähistamiseks (*poisilt*) ning kahel korral aja tähistamiseks (*talvel*). Valesid vorme väliskohakäänetest moodustas Lauri kolmel korral, asendades eeldatud vormi teisega: alaleütlevaga alalütleva (*koerale pro koeral*), alaleütlevaga alaltütleva (*lähedale pro lähedalt*), osastava käändega alaleütleva (*nööri pro nõõrile*). Koha märkimisel moodustas poiss kolmel korral nõutud käände abisõnaga (*lilled peale; pildi peale pro pingi peale; jää peal*) ja kolmest sõnast sünteetilise vormi (*lähedale, kaugele, jõuluvanadele*). Kuid kahe sõna puhul väljendas laps alaleütleva käändega suhet, mille puhul eesti keeles kasutatakse just abisõna (*kass haukub koerale pro haugub koera peale; koer vajab kassile hauguta pro koer haugub kassi peale*). Seegi viitab asjaolule, et käände moodustamisviis on küll põhijoontes omandatud, kuid laps ei tea alati, millist käänat konkreetses lauses/väljendis kasutada.

Kaasaütleva käände moodustamine oli Laurile lihtne nii moodustusülesandes kui oma kõnes: eeldatud vormi kasutas ta vestluses 11 korda (*nt veega, kiisuga, rongiga*), eksides ühel korral, kui moodustas mitmuse kaasaütleva laadivahelduslikust sõnast (*tiivadega pro tiibadega*). Ülejäänud sõnad olid lapsele ilmselt tuttavad ning raskusi tekkis vaid sõnaga „hambapastaga“, mida ta hääldas silpidena (*hambapas-ta-ga*), hõlbustades nii pika sõna hääldamist.

Käänetest kasutas poiss veel kahel korral saavat käänat (*on jääks muutunud; jääd haigeks*). Antud käände moodustamine oli Laurile lihtne ka moodustamisülesandes. Niisiis kasutab laps oma kõnes rohkem neid grammatilisi vorme, mis on suure kasutusagedusega ning ilmselt seetõttu paremini omandatud. See võib ka olla põhjus, miks laps oma kõnes vormide moodustamisel vähem eksis kui spetsiaalsetes ülesannetes.

*Tegusõnavormid.*

Katseisiku poolt oma kõnes kasutatud pöördevormidest vaadeldakse siin neid, mille moodustamist uuriti varem ka ülesannetes. Nendest üheksast vormist kasutas laps oma kõnes viit - oleviku ja lihtmineviku ainsuse ja mitmuse 3. pööret ning umbisikulist tegumoodi (vt joonis 4).



Joonis 4. Õigesti moodustatud pöördevormide protsentuaalne osakaal kõikide kasutatud pöörete lõikes.

Oleviku ainsuse 3. pööret (*nuusutab, kelgutab, laseb*) moodustas Lauri 19 erinevast sõnast, millest kolm olid laadivahelduslikud (*annab, laseb, lendab*) ning kaks astmevahelduslikud (*võtab, haukub pro haugub*). *Haukub* on ka ainus sõna, milles laps antud pöörde moodustamisel eksis. Uuritav eksis ka samast sõnast da-tegevusnime moodustamisel – *hauguta pro haukuda*, mis näitab, et sellest sõnast vormide moodustamine oli katsealusele keeruline. Samas võib tegemist olla ka lihtsalt hääldusveaga.

Lihtmineviku ainsuse 3. pööret kasutas poiss oma kõnes 12 erineva tegusõna puhul, millest seitse olid astmevahelduslikud (*kutsus, kukkus, pani, hakkas, võttis, haukus, tahtis*). Eksimusi esines vaid kahe astmevaheldusliku sõna puhul (*tahtsis pro tahtis; võtsis pro võttis*), kuid teisel kasutuskorral moodustas samadest sõnadest õiged vormid.

Mitmuse 3. pööret nii olevikus kui lihtminevikus kasutas Lauri neljal korral (kaheksas erinevas sõnas) ning ei teinud ühtki viga (vt joonis 4).

Umbisikulise tegumoe kindla kõneviisi olevikuvormi ei suutnud uuritav spetsiaalses ülesandes õigesti moodustada, kuid oma kõnes moodustas ta ühel korral vale tüvevariandiga õige vormi (*mängidakse pro mängitakse*). Ülejäänud kolme eeldatud umbisikulise vormi moodustamise asemel kasutas katsealune poiss mitmuse 3. pööret (*kelgutavad pro kelgutatakse, uisutavad pro uisutatakse; teevad pro tehakse*). Sama veatüüp esines Lauril ka vormimoodustamise ülesandes, kuigi siis oli ülekaalus oleviku ainsuse 3. pööre. Ainuse kasutamise põhjuseks ülesandes võib olla, et seal kasutati oleviku ainsuse 3. pööret umbisikulise tegumoe moodustamisel stiimulsõnana. Lisaks sellele kasutas ta kahel korral umbisikulise tegumoe kindla kõneviisi mineviku vormi, kuigi vale tunnusega (*panti pro pandi*).

Pöördevormide kasutamist lapse oma kõnes ja moodustamist spetsiaalses ülesandes on raske võrrelda, sest kõiki uuritavaid vorme laps oma kõnes ei kasutanud. Veelgi enam aga seetõttu, et moodustamisülesandes eksis laps ainult laadivahelduslike sõnade moodustamisel. Oma kõnes kasutas ta sellised verbe vähe, vaid suure kasutussagedusega sõnades (*lendama, viskama, andma, laskma*), mille vormid on juba omandatud.

Kokkuvõtvalt saab öelda, et grammatiliste vormide moodustamine spontaanses kõnes õnnestus Lauril paremini kui spetsiaalsetes ülesannetes. Põhjuseks võib tuua asjaolu, et oma kõnes kasutab laps suure kasutussagedusega ning seega eeldatavalt paremini omandatud grammatilisi vorme.

Käesolevas töös uuriti eesti-vene kakskeelse SKAP lapse morfoloogia mõistmis-, moodustamis- ja kasutamisoskust. Otsiti vastust kahele uurimisküsimusele. Esiteks, milline on erinevate grammatiliste kategooriate omandatuse tase uuritaval ning teiseks, millised vead esinevad erinevate grammatiliste kategooriate rakendamise puhul. Nendele küsimusele andis uurimus vastuse (vt joonist 1-4). Kõige paremini on omandatud sisse-, sees- ja alaleütlev kääne, aga ka kaasaütlev, saav ja alalütlev kääne. Pööretest moodustas Lauri paremini olevikuvorme.

Vigadest esines nii algvormis sõna kui vale vormi kasutamist, vormi valesti moodustamist (nt valesst tüvest), osastava käände puhul ka vormi moodustamist vales arvus. Paradise (2007) järgi teevad kakskeelsed SKAP lapsed ükskeelsetest SKAP lastest kvalitatiivselt erinevaid vigu. Kuid Lauri tegi nii SKAP lastele kui kakskeelsetele lastele omaseid vigu.

Uurimustöö tulemused võiksid huvi pakkuda kakskeelsete ning kõnepuudega laste vanematele ja nendega töötavatele inimestele. Töö annab informatsiooni selle kohta, milliseid grammatilisi vigu teeb laps, kes on lisaks kõnepuudele ka kakskeelne.

Uuritud lapse nimi- ja tegusõna morfoloogia arendamisel peaks logopeed pöörama palju tähelepanu omastava ja osastava käände õpetamisele, samuti kohakäänete sünteetiliste vormide moodustamisele ning mõistmisele (eriti väliskohakäänete puhul). Samuti tuleks harjutada väikese kasutussagedusega rajavat ja olevat kääned, mille moodustamine on Lauril problemaatiline. Pöörete puhul tuleks keskenduda pöördevormide omandamisele laadivahelduslikest verbidest ning umbisikuliste tegusõnavormide õppimisele.

Kindlasti tuleb mainida, et uurimuses kasutatud ülesannetes peaks veelgi enam tähelepanu pöörama sõnade valikule ning kindlasti metoodikale. Täpsemalt tuleks läbi mõelda ka spontaanse kõne uurimise osa, sest uuritavaid vorme esines lapse kõnes liiga vähe ning ebaühtlaselt.

Kuna kakskeelse kõnepuudega laste puhul on tegemist praktiliselt uurimata valdkonnaga eesti keeles, tuleks läbi viia põhjalikum uuring suurema valimiga, mis annaks ülevaatlikuma pildi sellest, millised raskused ilmnevad kakskeelsetel lastel grammatilisi vormide mõistmisel ja kasutamisel. Lisaks tuleks uurida kakskeelsete SKAP laste kõiki kõnevaldkondi, mitte ainult morfoloogiat. Selline uurimus oleks küll väga mahukas, kuid annaks parema pildi eesti keelt omandavate kakskeelsete laste kõneprobleemidest ning võimaldaks planeerida nendega tehtavat logopeedilist tööd.

### ***Autorsuse kinnitus***

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

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

**Kasutatud kirjandus**

Argus, R. (2008). Eesti keele muutemorfoloogia omandamine [Võrguteavik]: analüütiline ülevaade. *Tallinna Ülikool. Humanitaarteaduste dissertatsioonid, 19.*

Bedore, L. M., Peña, E. D. (2008). Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Vol. 11, No. 1, 1-29.*

Bishop, D.V.M. (2004) *Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children.* New York: Psychology Press Tylor & Francis Group.

Hallap, M. (1996). Grammatiliste vormide omandamine kakskeelsetel lastel. *Töid eripedagoogikast XIV, lk 92-100.*

Hallap, M. (2003). *Eesti keele käändevormide valdamine vene-eesti kakskeelsetel koolieelikutel.* Teadusmagistritöö. Tartu Ülikool.

Hallap, M. (2006). Kakskeelne laps logopeedi juures. *Eripedagoogika: logopeedia ja emakeel 26, lk 40-46.*

Hallap, M., Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine.* Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Heina, M. (2009). *Käände- ja pöördevormide moodustamisoskus kakskeelsetel koolieelikutel.* Bakalaureusetöö. Tartu.

Heina, M. (2011). *Käändevormide kasutamine ja mõistmine spetsiaalse kõnearengupuudega lastel.* Teadusmagistritöö. Tartu.

Hint, M. (1978). *Häälikutest sõnadeni.* Tallinn: Valgus.

Höbemägi, K. (2008). *Tegusõna grammatiliste morfeemide kasutus 5-6 aastastel alakõnega ja eesti-vene kakskeelsetel lastel.* Bakalaureusetöö. Tartu.

Hütt, M. (2012). *Kakskeelsete eelkooliealiste laste grammatilised oskused: kolme juhtumi kirjeldus.* Bakalaureusetöö. Tartu.

Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus.* Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kohnert, K. (2008). Language Assessment with Developing Bilinguals. *Language Disorders in Bilingual Children and Adults* (pp. 83-110). San Diego: Plural Publishing.

Laherand, M.-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis.* Tallinn: Infotrükk.

Leemets, H. (1981). Märkmeid eesti-vene kakskeelsuse teemadel. *Keel ja Kirjandus, nr 2, lk 73-81.*

Leiwo, M. (1993). *Lapse keeleline areng.* Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.

Maisla, D. (2008). Eesti verbi mineviku vormidest venekeelsete üliõpilaste kasutuses. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat, 4*, lk 105-106.

Oksaar, E. (1998). Mitmekeelsus, mitmekultuurilisus ja kultuuridevaheline suhtlemine. M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar, M. Pavelson (Toim.), *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele* (lk 69-80). Tartu: OÜ Vali Press.

Padrik, M. (2006). Milles seisneb kõnearengu puude spetsiifilisus? *Eripedagoogika. logopeedia ja emakeel, 26*, lk 13-19.

Paradis, J. (2007). Bilingual children with specific language impairment: Theoretical and applied issues. *Applied Psycholinguistics 28*, 551-564.

Raidسالu, R., Sarapuu, L. (2007). *Nimi- ja tegusõna tüve- ja grammatiliste morfeemide kasutus viie- ja kuueaastastel eakohase arenguga lastel*. Bakalaureusetöö. Tartu.

Raidسالu, R. (2010). *Nimisõna tüve- ja grammatiliste morfeemide kasutus viieaastastel motoorse alaaliaga lastel*. Magistritöö. Tartu.

Rannut, Ü. (2003). *Muukeelsete õpilaste integreerimine Eesti koolis*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

Salo, A. (1994). Muutelõppude ilmumine ühe eesti lapse keelde vanuses 1,5-2,5. Ensikielena suomalaiskieli. Turku Yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja, 46. Turku: Turun Yliopisto.

Vare, S. (1998) Kakskeelsus kakskeelse õpetuse kaudu. M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar, M. Pavelson (Toim.), *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele* (lk 33-68). Tartu: OÜ Vali Press.

Verhoeven, L., Steenge, J., Weerdenburg, M., Balkom, H. (2011). Assessment of second language proficiency in bilingual children with specific language impairment: A clinical perspective. *Research in Developmental Disabilities, 32*, 1798-1807.

Vihman, M. (1999). The transition to grammar and bilingual child: Positional patterns, model learning, and relational words. *International Journal of Bilingualism, 2&3*, 267-301.

## Lisa 1

### LAUSE GRAMMATILISE TÄHENDUSE MÕISTMINE

Õige pilt-märgi ristiga vastavas lahtris  
 Vale pilt-kirjuta lapse näidatud pilt  
 Vastamata-märgi ristiga vastavas lahtris

#### 1. NIMISÕNA GRAMMATILISTE VORMIDE MÕISTMINE LAUSES

##### **Alaleütlev, alalütlev, alaltütlev**

##### Tööjuhised ja näide:

Uurija näitab lapsele korraga 4 pilti (lind lendab oksale, lind on oksal, lind lendab oksalt ja segaja – lind seisab puu ees). *Leia õige pilt!*

Lapsele esitatakse 1. lause. *Näita, kus lind lendab oksale!* (laps osutab).

Teisel lehel samad pildid teises paigutuses. Lapsele esitatakse 2. lause. *Näita, kus lind on oksal!* (laps osutab).

Kolmandal lehel samad pildid, paigutus muudetud. Lapsele esitatakse 3. lause. *Näita, kus lind lendab oksale!* (laps osutab).

Uurimisel kasutatav keelematerjal	Õige pilt	Vale pilt	Vastamata
Auto sõidab sillale.	+		
Auto on sillal.		Auto sõidab silla all.	
Auto sõidab sillalt.		Auto sõidab sillal.	
Kass hüppab toolilt.	+		
Kass hüppab toolile.	+		
Kass on toolil.	+		
Uss roomab lehel.		Uss roomab lehe all.	
Uss roomab lehelt.		Uss roomab lehele.	
Uss roomab lehele.		Uss roomab lehelt.	

##### **Sisseütlev, seesütlev, seestütlev**

##### Tööjuhised ja näide:

Uurija näitab lapsele korraga 4 pilti (auto on garaažis, auto sõidab garaaži, auto sõidab garaažist, segaja – auto seisab garaaži taga).

*Leia õige pilt!*

Lapsele esitatakse 1. lause. *Näita, kus auto on garaažis!* (laps osutab).

Teisel lehel samad pildid teises paigutuses.

Lapsele esitatakse 2. lause. *Näita, kus auto sõidab garaažist!* (laps osutab).

Kolmandal lehel samad pildid, paigutust muudetud. Lapsele esitatakse 3. lause. *Näita, kus auto sõidab garaaži!* (laps osutab).

Uurimisel kasutatav keelematerjal	Õige pilt	Vale pilt	Vastamata
Ema valab morssi klaasi.	+		
Emal on morss klaasis.	+		
Ema valab morssi klaasist.	+		
Konn on vees.	+		
Konn hüppab vette.	+		
Konn hüppab veest.	+		
Koer jookseb metsa.	+		
Koer on metsas.	+		
Koer jookseb metsast.		Koer jookseb metsa.	

### Ilmaütlev ja kaasütlev

#### Tööjuhis ja näited:

Uuriija esitab paneb lauale korraga 3 pilti.

*Leia õige pilt!*

*Näita, kus müts on tutiga.* Pildid: tutiga müts, tutita müts, nokamüts.

*Näita, kus king on kontsata.* Pildid: kontsaga king, kontsata king, konts.

Uurimisel kasutatav keelematerjal	Õige pilt	Vale pilt	Vastamata
Lennuk on tiivata.	+		
Auto on rattata.	+		
Lill on õiega.	+		
Lumememm on ninata.	+		
Maja on korstnaga.	+		

### Ainsuse ja mitmuse osastav

#### Tööjuhis ja näited:

Uurijal paneb lauale 4 pilti (Pille kastab lille, Pille kastab lilli, Mart sööb ühte maasikat, Mart sööb peoga korraga palju maasikaid). Piltide järjekorda muudetakse peale 2 lauset.

*Mängime äraarvamise mängu. Mina ütlen lause. Sina otsi õige pilt!*

*Kuula! Pille kastab lille. Näita pilti!*

*Kuula! Mart sööb maasikaid. Näita pilti!*

*Kuula! Pille kastab lilli. Näita pilti!*

*Kuula! Mart sööb maasikaid. Näita pilti!*



Uurimisel kasutatav keelematerjal	Õige pilt	Vale pilt	Vastamata
Siil tassib seeni.	+		
Tiia söödab kassi.	+		
Siil tassib seent.	+		
Tiia söödab kasse.	+		
Tüdruk söödab jäneseid.	+		
Korstnapühkija pühib korstnat.	+		
Korstnapühkija pühib korstnaid.	+		
Tüdruk söödab jänest.	+		

## 2. NIMI- JA TEGUSÕNADE ARVUKATEGOORIA JA TEGUSÕNADE AJAKATEGOORIA MÕISTMINE LAUSES

### Tööjuhised ja näited:

Järgmiste piltide peal näed sa inimesi, kes midagi teevad. Ma näitan sulle kolme pilti korraga. Ainult üks pilt on õige. Sina pead leidma õige pildi.

Uuri ja paneb lauale 3 pilti (Poisid seisavad vee ääres, Poiss hüppab vette, Poisid hüppavad vette). Vaata neid pilte. Näita pilti, kus poiss hüppab vette!

Vale vastuse korral (ainult näite tegemisel): *Ei, see ei ole õige pilt. Näita pilti, kus poiss hüppab vette!* Õige vastuse korral: *Õige, siin poiss hüppab vette;* endiselt vale vastuse korral osutada õigele pildile.

Näide: *Vaata neid pilte. (Tüdruk tuleb uksest sisse, isa istub toolil, Isa tegi ukse lahti, Isa teeb ust lahti.) Näita pilti, kus isa tegi ukse lahti!*

Vale vastuse korral (ainult näite tegemisel): *Ei, see ei ole õige pilt. Näita pilti, kus isa tegi ukse lahti!* Õige vastuse korral: *Õige, siin isa tegi ukse lahti;* endiselt vale vastuse korral osutada õigele pildile.

Vajadusel korrata üks kord juhised *Näita pilti, kus....!*

Uurimisel kasutatav keelematerjal	Õige pilt	Vale pilt	Vastamata
Tüdruk päevitab.	+		
Linnupesas on munad.	+		
Õunad kukuvad puu otsast alla.	+		
Tuul viib mütsi minema.	+		
Hiired söövad juustu.	+		
Vanaisa raiub puud maha.	+		
Tüdruk värvib aia ära.	+		
Tüdruk sööb suppi.	+		
Poiss püüdis kalu.		Poiss püüab kalu.	
Emal korjab õunu.	+		

## Lisa 2

## Eesti keele käändevormide kasutamine

## I Ainsuse omastav, osastav, mitmuse osastav kääne

Tööjuhised ja näited:

Vaata! Mul on üks maja. Vaata, mille ma nüüd võtan! Ma võtan veel ühe maja. Mitu maja nüüd mul on? Mul on nüüd kaks maja. Aga siin (osutab pildile) on palju maju.

Mul on üks puu. Ma võtan veel ühe ... (puu). Nüüd on mul kaks ... (puud). Aga siin (osutab pildile) on palju ... (puid).

Õigesti - märgi see ristiga vastavas lahtris.

Valesti- keelenormile mittevastav/vale käändevorm märgi täpselt vastavas lahtris.

Vastamata- kui laps jättis vastamata, märgi see ristiga vastavas lahtris.

Uurimisel kasutatav keelematerjal	Ains om õigesti	Ains om valesti	Vastamata	Ains os õigesti	Ains os valesti	Vastamata	Mitm os õigesti	Mitm os valesti	Vastamata
põder		põder			põtrad		+		
kringel		kingri			kingrit			kingrid	
kuu	+			+				kuud	
õis		õis			õist			õist	
šiga		šiga		+			+		
aken		aken			aknad			aknad	
uks		uksed			uksed			uksed	
kirss	+				kirsid			kirssid	
käsi		käsi		+				kätt	
lind	+			+				lindu	
pliiats	+			+				pliiatsi	
jalg	+			+			+		
saabas		saabas			saabas			saapad	
padi		padi		+				patja	
voodi	+				voodi			voodid	
vöö	+			+				vööd	
nuga		nuga		+				nuga	
täht	+			+				tähte	
pea	+			+				pead	

## II Sisseütlev, seesütlev ja seestütlev kääne

### A. Käänevormide kasutamine koha tähistamiseks (kuhu? kus? kust?)

Tööjuhhis ja näited:

*Vaata, mul on pall. Kuhu ma palli panen? Ma panen palli... karpi. Aga kus nüüd pall on? Pall on nüüd..... karbis. Kust ma palli välja võtan? Ma võtan palli välja... karbist.*

*Vaata, kuhu ma nüüd palli panen? Ma panen palli... kotti. Kus nüüd pall on? Pall on nüüd... kotis. Kust ma palli välja võtan? Ma võtan palli välja... kotist.*

Uurimisel kasutatav keelematerjal	Sisseütlev õigesti	Sisseütlev valesti	Vastamata	Seesütlev õigesti	Seesütlev valesti	Vastamata	Seestütlev õigesti	Seestütlev valesti	Vastamata
korv		korvi sisse			korvi sees			korvi seest	
tasku		tasku sisse		+				taskut	
saabas		saapa sisse			saapa sees			saapa seest	
aed	+			+			+		
kinnas		kinda sisse			kinda sees			kinda seest	

### B. Käänevormide kasutamine materjali tähistamiseks (millest?)

Tööjuhhis ja näited:

*Ma olen uudishimulik ja tahan kõike teada. Kuula, mida ma sinu käest küsin!*

*See on puumaja. Millest on tehtud puumaja?. Puumaja on tehtud... puust.*

*See on kivisein. Millest on tehtud kivisein? Kivisein on tehtud.... kivist.*

Uurimisel kasutatav keelematerjal	Õigesti	Valesti	Vastamata
kumm	+		
paber	+		
nahk		nahk	
klaas	+		
raud		raud	

### C. Käänevormi kasutamine olendi kirjeldamiseks (kellest räägitakse?)

Tööjuhhis ja näited:

*Laps ja uurija istuvad laua taga. Pildid esitatakse paarikaupa.*

*Vaata pilti (uurija osutab käega), see on poiss ja see on tüdruk. Ütle, kellest ma räägin? Tal on kleit seljas. Tal on pikad patsid. Kellest ma rääkisin?...Tüdrukust.*

*Vaata pilti, see on siil ja see on orav. Ütle, kellest ma räägin! Ta elab metsas. Tal on teravad okkad. Kellest ma rääkisin?...Siilist.*

Uurimisel kasutatav keelematerjal	Õigesti	Valesti	Vastamata
koer	+		
lammas		lammast	

hobune	+		
põder		põder	
signa		signast	

### III Alalütlev, alaleütlev ja alaltütlev kääne

#### A. Käändevormi kasutamine asukoha tähistamiseks

##### ALALEÜTLEV

###### Tööjuhise ja näited:

Uurimiskohaks on tuba, kus on tool, laud, riiul, vaip (võib olla ka tekk) ja kinnas. Mul on kotis mänguasjad. Peidame need koos ära.

Võta kotist üks asi. Laps võtab kotist mänguasja. Mis see on? Laps vastab: See on koer. (kui ei tea, siis uurija ütleb ise). Vaata! See on tool. Paneme koera (kuhu?)... toolile. (Uurija osutab objektile, kuhu mänguasja panna ja laps kommenteerib koos uurijaga.)

Võta kotist veel üks asi. Laps võtab kotist mänguasja. Mis see on? Laps vastab: See on part. (kui ei tea, siis uurija ütleb ise). Vaata! See on riiul. Paneme pardi (kuhu?) ... riiulile. (Uurija osutab objektile, kuhu mänguasja panna ja laps kommenteerib koos uurijaga.)

Uurimisel kasutatav keelematerjal	Õigesti käände-lõpuga (vaibale)	Õigesti abisõnaga (vaiba peale)	Valesti	Vastamata
vaip		+		
laud		+		
kinnas		+		
kapp		+		
põrand	+			

#### B. Käändevormi kasutamine asukoha tähistamiseks

##### ALALÜTLEV

###### Tööjuhise ja näited:

Nüüd on kõik asjad peidetud. Tuletame meelde, kus asjad on. Kus koer on? Koer on ...(kus?) toolil.

Kus part on? Part on (kus?)...riiulil.

Uurimisel kasutatav keelematerjal	Õigesti käände-lõpuga	Õigesti abisõnaga (vaiba peal)	Valesti	Vastamata
vaip		+		
laud		+		
kinnas		+		
kapp		+		
põrand	+			

**C. Käänevormi kasutamine asukoha tähistamiseks**

## ALALTÜTLEV

Tööjuhised ja näited:

*Leidsime kõik mänguasjad üles. Pärast mängu peab asjad jälle kotti tagasi panema.*

*Tegutsetakse koos, laps kommenteerib.*

*Ma võtan koera...(kust?) toolilt. Ma võtan pardi...(kust?) riulilt.*

Uurimisel kasutatav keelematerjal	Õigesti käändelõpuga	Õigesti abisõnaga (vaiba pealt)	Valesti	Vastamata
vaip			vaiba alt	
laud		+		
kinnas			kindal	
kapp		+		
põrand			põrandal	

**D. Käänevormi kasutamine kuulumise tähistamiseks**

## ALALÜTLEV KÄÄNE

Tööjuhised ja näited:

*Laps ja uurija istuvad laua taga. Pildid esitatakse paarikaupa. Siin on pildid loomadest. Ma küsin sinu käest nende loomade kohta!*

*Vaata, see on rebane ja see on siil. Kellel on teravad okkad?...Siilil. Aga kellel on kohev saba?...Rebasel.*

Uurimisel kasutatav keelematerjal	Õigesti	Valesti	Vastamata
kukk	+		
tigu		tigul	
lammas		lammal	
lehm	+		
sigal		sigal	
hobune	+		
põder		põder	
lõvi	+		

**E. Käänevormid lähteallika ja adressaadi tähistamiseks****ALALEÜTLEV JA ALALTÜTLEV KÄÄNE**Tööjuhhis ja näited:

Täna on loomadel sõbrapäeva pidu. Vaatame, mida loomad üksteisele kingivad.

Vaata! See on lammas ja see on orav. Lammas kingib käbi oravale (uurija paneb käbi orava juurde). Orav sai käbi lambalt (kõnet saadab osutamine).

Vaata! See on rebane ja see on siil. Rebane kingib seene siilile. (uurija paneb seene siil juurde) Siil sai seene rebaselt (kõnet saadab osutamine).

Uurimisel kasutatav keelematerjal	Alale-ütlev õigesti	Alaleütlev valesti	Vastamata
koer	+		
lehm	+		
lammas		lammal	
jänes	+		
kukk	+		

Uurimisel kasutatav keelematerjal	Alalt-ütlev õigesti	Alaltütlev valesti	Vastamata
kass	+		
sig	+		
hobune	+		
tigu		tigult	
part	+		

**F. Käänevorm aja (millal?) tähistamiseks****ALALÜTLEV KÄÄNE**Tööjuhhis ja näited:

Vaata pilte! Kuula!

Siin pildil on päev. Lapsed mängivad millal? ...päeval.

Siin pildil on suvi. Lapsed ujuvad millal? ...suvel.

Uurimisel kasutatav keelematerjal	Õigesti	Valesti	Vastamata
talv	+		
sügis	+		
öö	+		
hommik	+		

**IV Kaasaütlev kääne****A. Käänevorm vahendi (millega?) tähistamiseks**Tööjuhhis ja näited:

Siin on Kiisu! Kui Kiisu on üksi kodus, siis meeldib talle mängida. Vaata, millega Kiisu mängib! (Uurija tõstab Kiisu juurde erinevaid pilte.) See on auto. Kiisu mängib (millega?) ...autoga. See on nukk. Kiisu mängib (millega?) ...nukuga.

Uurimisel kasutatav keelematerjal	Õigesti	Valesti	Vastamata
rong	+		
lind	+		
tigu		tiguga	
hobune	+		
võti	+		

### B. Käänevorm koosolemise (kellega?) tähistamiseks

#### Tööjuhise ja näited:

*Vaata pilti! (Uurija näitab lapsele tegevuspilti.) Siin pildil lapsed ujuvad. See on orav. (Uurija annab lapsele orava pildi). Kellega lähevad lapsed ujuma? Lapsed lähevad ujuma (kellega?) ...oravaga. (Uurija paneb orava pildi tegevuspildi juurde.)*

*Vaata! (Uurija näitab lapsele tegevuspilti) Poiss voolib. See on karu (uurija annab lapsele karu pildi) Poiss hakkab voolima (kellega?) ... karuga. (Uurija paneb karu pildi tegevuspildi juurde.)*

Uurimisel kasutatav keelematerjal	Õigesti	Valesti	Vastamata
tigu	+		
tiiger	+		
sig		sigaga	
kukk	+		
rebane	+		

### V Ilmaütlev kääne

#### Käänevorm eseme puudumise tähistamiseks

#### Tööjuhise ja näited:

*Vaatame koos Kiisuga pilte! Pildil on midagi puudu. Aita Kiisul arvata, mis on puudu.*

*Lillel on puudu õis. Lill on ilma õieta. Kingal on puudu konts. King on ilma kontsata.*

Uurimisel kasutatav keelematerjal	Õigesti	Valesti	Vastamata
jalg	+		
aken	+		
tiib	+		
ratas		ratast	
vars		varres	

**VI Olev ja saav kääne****Käändevorm seisundi tähistamiseks (kellena? kelleks?)**Tööjuhise ja näide:

*Kui Kiisu sõbrad suureks kasvavad, siis nad lähevad tööle. Vaata pilti! See on öökull. Ta tahab olla õpetaja (loomade nimetus ja elukutse nimetus). Kellena ta nüüd töötab? Öökull töötab õpetajana. (Laps ei pea vastama lausega.) See on orav. Orav tahab ka saada õpetajaks.*

*Vaata pilti! See on koer. Ta tahab olla muusik. Kellena ta nüüd töötab? Koer töötab... muusikuna. See on lõvi. Lõvi tahab ka saada... õpetajaks.*

Uurimisel kasutatav keelematerjal	Olev õigesti	Olev valesti	Vastamata	Saav õigesti	Saav valesti	Vastamata
arst		arst		+		
lendur		lenduriks		+		
õmbleja		õmblejaks		+		
ehitaja		ehitajaga		+		
juuksur		juukseri			juukseriks	

**VII Rajav kääne****Käändevorm ruumilise piiri tähistamiseks**Tööjuhise ja näited:

*Vaata pilti! Milleni Kiisu jookseb? (uurija näitab käega Kiisu teekonda kivini). Kiisu jookseb ...kivini. Kiisu ei jookse kivi peale, vaid kivini.*

*Vaata, milleni Kiisu nüüd jookseb? (uurija näitab käega Kiisu teekonda poeni). Kiisu jookseb...poeni. Kiisu ei jookse poodi sisse, vaid poeni.*

*See on (objekti nimetus). Milleni/kelleni Kiisu jookseb?(iga pildi puhul nimetatakse ja esitatakse küsimus eraldi).*

Uurimisel kasutatav keelematerjal	Õigesti	Valesti	Vastamata
aed	+		
lammas		lamba juurde	
kass		kassi juurde	
muna		muna juurde	
kinnas		kinnas	



## Lisa 3

## Tegusõna oleviku ja lihtmineviku ainsuse ja mitmuse I ja III pöörde uurimine

Tööjuhhis ja näited:

*Kõigepealt tehakse ülesanne läbi praktiliselt, toimub tegevuse matkimine. Seejärel võetakse juurde pildid ja tehakse sama ülesanne läbi piltidega.*

*Vaata, mida mina teen. Mina istun. Mulle meeldib istuda. Istu sina ka. Mida sina teed? (istun). Mida meie teeme? (istume). Tõuseme nüüd püsti. (Uuri ja laps tõusevad toolilt püsti). Mida sa enne tegid?(istusin). Mida meie koos tegime? (istusime). Vaata, mul on siin üks tore pilt. Mida poiss teeb? (istub). (Uuri ja peidab pildi ära.) Ütle mõmmile ka, mida poiss tegi? (istus). Vaata, mul on veel üks pilt. Mida poisid teevad? (istuvad). (Uuri ja peidab pildi ära.) Ütle mõmmile, mida poisid tegid? (istusid).*

Näited sõnadega:

*Istun-istusin-istume-istusime-istub-istus-istuvad-istusid*

*Hüppan-hüppasin-hüppame-hüppasime-hüppab-hüppas-hüppavad-hüppasid*

*Magam-magasin-magame-magasime-magab-magas-magavad-magasid*

Õige vastus-märgi ristiga vastavas lahtris

Vastamata-märgi ristiga vastavas lahtris

Vale vastus-kirjuta lapse öeldud sõna

Uurimisel kasutatav keelematerjal	Õigesti	Valesti	Vastamata	Uurimisel kasutatav keelematerjal	Õigesti	Valesti	Vastamata
1)tõusen	+			49)seon		sidun	
2)tõuseme	+			50)seome	+		
3)tõusin	+			51)sidusin	+		
4)tõusime	+			52)sidusime	+		
5)tõuseb	+			53)seob		sidub	
6)tõusis	+			54)sidus	+		
7)tõusevad	+			55)seovad		siduvad	
8)tõusid	+			56)sidusid	+		
9)ujun		ujud		57)lõhun	+		
10)ujume	+			58)lõhume	+		
11)ujusin	+			59)lõhkusin		lõhusin	
12)ujusime	+			60)lõhkusime		lõhusime	
13)ujub	+			61)lõhub	+		
14)ujus	+			62)lõhkus		lõhus	

15)ujuvad	+			63)lõhuvad	+		
16)ujusid	+			64)lõhkusid		lõhuvad	
17)voolin	+			65)loen	+		
18)voolime	+			66)loeme	+		
19) voolisin	+			67)lugesin		loen	
20)voolisime	+			68)lugesime		loeme	
21)voolib	+			69)loeb	+		
22)voolis	+			70)luges		loeb	
23)voolivad	+			71)loevad	+		
24) voolisid	+			72)lugesid		loevad	
25)laulan	+			73)hoian	+		
26)laulame	+			74)hoiame	+		
27)laulsin	+			75)hoidsin	+		
28)laulsime	+			76)hoidsime	+		
29)laulab	+			77)hoiab	+		
30)laulis	+			78)hoidis		hoiavad	
31)laulavad	+			79)hoiavad	+		
32)laulsid	+			80)hoidsid		hoiavad	
33)kammin	+			81)murran	+		
34)kammime	+			82)murrame	+		
35)kammisin	+			83)murdsin	+		
36)kammisime	+			84)murdsime	+		
37)kammib	+			85)murrab	+		
38)kammis	+			86)murdis		murrab	
39)kammivad	+			87)murravad	+		
40)kammisid	+			88)murdsid		murravad	
41)seisan	+			89)õmblen	+		
42)seisame	+			90)õmbleme	+		
43)seisin	+			91)õmblesin	+		
44)seisime	+			92)õmblesime	+		
45)seisab	+			93)õmbleb	+		
46)seisis	+			94)õmbles	+		

47)seisavad	+			95)õmblevad		õmblesid	
48)seisid	+			96)õmblesid	+		

### Umbisikulise tegumoe moodustamise uurimine

#### Tööjuhhis ja näited:

*Ma küsin sinu käest mõned küsimused. Kuula ja proovi vastata!*

*Toas keegi istub. Mida seal toas tehakse? (istutakse)*

*Õues keegi hüppab. Mida seal õues tehakse? (hüpatakse)*

*Voodis keegi magab. Mida seal voodis tehakse? (magatakse)*

#### Uurimisel kasutatav materjal:

- 1.Vees keegi ujub. Mida seal vees tehakse? (ujutakse)
- 2.Laua taga keegi voolib lille. Mida seal laua taga tehakse? (voolitakse)
- 3.Väljas keegi laulab. Mida seal väljas tehakse? (lauldakse)
- 4.Toas keegi seisab. Mida seal toas tehakse? (seistakse)
- 5.Toas keegi kammib juukseid. Mida seal toas tehakse? (kammitakse)
- 6.Toas keegi tõuseb püsti. Mida seal toas tehakse? (tõustakse)
- 7.Toas keegi seob paelu. Mida seal tehakse? (seotakse)
- 8.Kuuris keegi murrab pulki. Mida kuuris tehakse? (murtakse)
- 9.Kuuris keegi lõhub puid. Mida kuuris tehakse? (lõhutakse)
- 10.Toas keegi loeb raamatut. Mida seal tehakse? (loetakse)
- 11.Väljas keegi hoiab palli. Mida seal tehakse? (hoitakse)
- 12.Toas keegi õmbleb pluusi. Mida seal tehakse? (õmmeldakse)

Uurimisel kasutatav keelematerjal	Õigesti	Valesti	Vastamata	Uurimisel kasutatav keelematerjal	Õigesti	Valesti	Vastamata
1)ujutakse		ujub		7)seotakse		seob	
2)voolitakse		voolib		8)murtakse		murrab	
3)lauldakse		laulis		9)lõhutakse		lõhus	
4)seistakse		seisab		10)loetakse		loevad	
5)kammitakse		kammib		11)hoitakse		hoiab	
6)tõustakse		tõuseb		12)õmmeldakse		õmblevad	

## Lisa 4

### Spontaanse kõne suunatud uurimine

Pildilt vigade otsimine ja nende kirjeldamine

*Vahendid:* pilt, kus tegelased on oma tavapärased tegevused ära vahetanud või kasutavad ebasobivaid vahendeid (Nt: Haukuv kass ajab koera puu otsa. Naine riputab mööbli nõõrile kuivama.)

*Küsimused-korraldused suunatud spontaanse kõne uurimiseks:*

Vaata seda pilti. Siin on paljud asjad imelikult joonistatud. Otsi ja räägi, mis on valesti.

1. Kus on kana? (*seesütlev k*)
2. Kuidas linnud päriselt lendavad? (*oleviku mimuse 3. p*)
3. Kuhu ema mööbli riputab? (*alelütlev k*)
4. Mida tegelikult nõõril kuivatatakse? (*ainsuse või mitmuse osastav k*)
5. Mida teeb tuletõrjuja? (*ainsuse oleviku 3. pööre ja ainsuse osastav*)
6. Kust saab tuletõrjuja vett? (*seestütlev k*)
7. Mida tegid vanaemad? (*lihtmineviku mitmuse 3. pööre*)
8. Kus lapsed on? (*alalütlev k*)
9. Mida tehakse jää! (*umbisikuline tegumood*)
10. Millisel aastaajal saab uisutada? (*alalütlev k*)
11. Mida veel talvel õues tehakse? (*umbisikuline tegumood*)
12. Mida sulle meeldis talvel teha? (*lihtmineviku ainsuse 1. p*)
13. Mida sa kevadel õues teed? (*oleviku ainsuse 1. p*)
14. Kellelt sai lumememm riided? (*alalütlev k*)
15. Ilma milleta on poiss? (*ilmaütlev k*)
16. Mille poiss kätte võttis? (*ainsuse omastav*)
17. Mida hiir tegi kassiga? (*lihtmineviku ainsuse 3. p*)
18. Mida kass hiirega edasi teeb? (*oleviku ainsuse 3. p*)
19. Kus ema magab? (*seesütlev k*)
20. Kellelt ema luti sai? (*alalütlev k*)
21. Keda hoiab Pipi? (*ainsuse osastav k*)
22. Kuhu pandi kala ja kuhu lind? (*sisseütlev k*)
23. Millega mees peseb autot? (*kaasaütlev k*)
24. Kust tüdruk kommid võtab? (*seestütlev k*)
25. Kelleks sina tahad suurena saada? (*saav k*)
26. Kellena sinu isa töötab? (*olev k*)
27. Kellena sinu ema töötab? (*olev k*)
28. Mida koer tegi? Miks? (*lihtmineviku ainsuse 3. p*)
29. Milleni kass jooksis? (*rajav k*)
30. Mida me just tegime? (*lihtmineviku mitmuse 1.p*)
31. Mida me nüüd edasi teeme? (*oleviku mitmuse 3. p*)

## Spontaanse kõne transkriptsioon

### Seeriapildi järgi jutustamine

*T: nii räägi nüüd mis seal juhtub?*

1. isa kutsus enda lapsed pildi peale istuma.
2. isa tahtsis neid pildistada ja ja issi nende isa läks lähedale.
3. ja isa hakkas kukkuma ja kukkus lillede peale ja lapsed pildistasid isad lõpp.

*T: aga miks isa kukkus peenrasse?*

4. läks lähedale liiga lähedale.

*T: aga miks ta ikkagi kukkus?*

(...)

5. ah? (...) aed.

*T: ja mis mis selle aiaga juhtus?*

6. lilled läksid. (...)

*T: ta komistas.*

7. ta komistas lillede peale.

*T: komistas aia otsa (...) sellepärast kukkus (...) aga miks ta komistas? miks ta ei näinud aeda?*

8. sellepärast tema ei saanud vaadata selja taga tahtis lapsi pildistada lähedale.

*T: vaata kas ta läks lähemale või kaugemale?*

9. lähemale.

*T: eei.*

10. kaugele.

*T: muidu ei oleks ta ju kukkunud.*

*T: nii aa miks see tüdruk tegi pildi isast?*

11. ee...ee isa oli naljakas pildistasid tjee.

*T: kas tuli naljakas pilt?*

12. jaa.

*T: nii aga mis lilled need on?*

*T: mis peenrasse ta kukkus?*

13. Tulpid.

*T: tulbipeenrasse.*

### Pildilt vigade otsimine ja kirjeldamine

*T: vaata siin on selline pilt kus paljud asjad on imelikult joonistatud. otsi ja leia ja räägi mis on valesti.*

1. nookei (...) ää: kass haukub koerale aga see on valesti koer vajab kassile hauguta

*T: mhmm.*

(...)

2. on valesti tüdruk annab jõuluvanadele kommi.

*T: millest ta kommid võtab? Kust ta võtab?*

3. kotis.

(...)

*T: nii.*

4. (...) ja (...) mhmm (...) ja on valesti.

5. poiss ei tohi olla lumememm.

6. päriselt lumememm on lumememm.

*T: ää kellelt lumememm sai oma riided?*

7. poisilt.

*T: ja mille lumememm poisile andis?*

8. ee: lua ja poti.

*T: ja kuhu poiss poti pani?*

9. peale.

*T: mh-mh (...) ja mis ta lumememmele kätte andis?*

10. mmm (...) andis lloo.

*T: mis lumememm pani kätta?*

11. kindad särk jope ja mütsi.

*T: aa mis poisiga võib juhtuda kui ta talvel nii paljalt on?*

12. külmetab.

*T: mis siis võib juhtuda?*

13. on jää (...) ta on jääks muutunud.

*T: ahhaa nii külmub kohe ära jah aga kas päriselt inimene külmub nii ära?*

14. ei.

*T: aa mis juhtub kui sa väga paljalt õues käid?*

15. on hästi külm.

*T: ja veel?*

16. ja pole süüa ka.

*T: ohh aga mis tervisega võib juhtuda?*

17. jääd haigeks.

*T: just haigeks võib jääda.*

*T: nii tubli mis seal teevad?*

18. uisutavad tagurpidi.

*T: jah uisutavad tagurpidi, kellega nad uisutavad?*

19. kassiga ja tüdrukutega. (...) tüdruk pani valesti jalasse päriselt vaja jalga panna uisud.

*T: aga kuhu tema pani?*

20. kätele.

*T: nii see on ju valesti.*

21. teine tüdruk pani peale selle uisu.

*T: mh-mh ta seisab.*

22. pea all.

*T: pea peal jah mh-mh.*

*T: nii (...) kuhu loomad pandi?*

23. eee kana panti vette ja kala panti ee öö: aga ma ei tea mis asi see tähendab.

*T: aga kui sul on selline näiteks kanaarilind kodus kuhu sa siis paned ta et ta minema ei lendaks?*

24. sinna (osutab pildil puurile).

*T: aga ah sa ei ta mis selle nimi siis on puur.*

25. aa puur.

*T: kuhu ta linnu siis pani?*

26. puuri.

*T: nii vaata mida vanaemad teevad.*

27. ö: viskavad lum lumd ...lumepalli.

*T: kas sa tead kuidas selle mängu nimi on?*

28. lumesõda.

*T: mh-mh nii aga kas siin on need ka valesti?*

29. äe üks ühel on äää sama müt- selline müts.

*T: ei neil on rätikud peas see on õige. aga kas vanaemad tavaliselt mängivad lumesõda?*

30. äkää.

*T: vot see on. kes tavaliselt mängivad?*

31. (...) mmm.

*T: lapsed mängivad*

32. kus?

*T: oota aga selle pildi peal vist ei olegi*

33. aa üks eee peseb hambaid autol.

*T: kas autol on hambad?*

34. ei ole.

*T: millega ta autot peseb?*

35. hambapas-ta-ga ekee sellega ei tohi pesta.

*T: hambapastaga ja millega veel?*

36. hambaharjaga ka ei tohi.

*T: ja millega autot peaks siis pesema?*

37. ö öö.. ma ei mäleta (...) ei mäleta.

*T: veega ja sellised eraldi ained millega pesta.*

38. aa üks jahimees võttis jänku.

39. nuusutab vajab.. päriselt siin on vale.

40. päriselt jahimehed võib jahimehel koer olla mitte jänes.

*T: a milleks on jahimehel koera vaja?*

41. ö, jänest püüda.

*T: kuidas koer jänes püüab?*

42. nuusutab jälgi ja jahimees laseb ära.

*ahah õige. nii vaata kus ema*

43. titavankris. ja tita viib ema (...) ma ei (...).

*T: jah?*

(...)

*T: ja tita mida teeb?*

44. ö sõidutab.

*T: õige, sõidutab. nii vaata kus on kana?*

45. kana lendab.

*T: kus ta lendab mille sees?*

46. helekoop- ei lennukis.

*T: nii aga kuidas linnud päriselt lendavad?*

47. tiivadega.

*T: mis nad teevad tiivadega?*

48. lendavad.

(...)

*T: lehvivad.*

49. mh-mh.

*T: nii.*

50. siin on valesti koer ja (...) ei tohi kõnnida niimoodi koer vajab maas kõnnida ja koerale ei tohi müts olla

*T: jaa. (...) nii.*

51. ää: tuletõrre laseb piima välja

*T: kuhu ta seda piima laseb?*

52. e, tulle.

(...)

*T: nii.*

53. päriselt piima ei tohi lasta tulle.

*T: millega siis kustutatakse?*

54. veega.

*T: mh-mh.*

55. siin on veel valesti tüdruk viib hobuse (...) ma ei tea (...) saaniga.

*T: mh-mh kus hobune on?*

56. saani peal.

(...)

*T: nii vaata sa oled väga palju üles leidnud peaaegu kõik asjad mis on valesti aga veel paar tükki on jäänud.*

57. hiir võtsis ä võtsis kätte kassi.

*T: a mis siis valesti on?*

58. päriselt kass võtab hiire kät- kätte.

*T: nii vaata kui sa vaatad seda kassi ja hiirt mis on veel valesti?*

59. mm: päriselt kass vajab võtta hiire suhu mitte hiir.

*T: aga kui sa vaatad seda kassi ja hiirt kumb peaks suurem olema?*

60. kass.

*T: aga siin on?*

61. hiir.

*T: just. vot siin on ka veel midagi valesti.*

62. siin on (...) üks tädi paneb kuivama tooli [3 vältes] ja lauda.

63. päriselt vajab puhta rii- vajab musta riided ära pesta ja panna kinni nõoriga.

*T: mh-mh. kuhu ema ä riputab ä need mööblid? millele?*

(...)

*T: ei millele ta riputab.*

64. aa: nõöri.

*T: nõörile riputab kuivama.*

65. aa kõige viimane on poiss kelgutab teistmoodi.

66. kelk on tema selja taga üleval aga poiss kelgutab iseendast.

(...)

*T: kuidas poiss on?*

67. maas kelgutab.

*T: kas ta on selili?*

68. ei.

*T: kuidas siis?*

69. kõhuli.

*T: aga mis aastaajal saab uisutada?*

70. talvel.

*T: nii mida veel talvel õues tehakse?*



71. mäng- mängidakse lumesõda.  
*T: nii mida veel tehakse talvel?*
72. ee talvel (...) jah- jahivad.  
*T: e aga mõtle. mida veel talvel tehakse?*
73. kelgutavad uisutavad teevad lumememme.  
*T: nii, aga mida sulle kõige rohkem meeldib talvel teha?*
74. (...) lumesõna lumesõda.  
*T: lumesõda meeldib mängida. mh-mh aga millel lapsed uisutavad?*
75. uisute uisu-.  
*T: millel nad uisutavad?*  
 (...)
- T: kas lumel?*
76. ei jää peal.  
*T: mh-mh. nii aga kui nüüd on kevad käes mida sa kevadel teed õues?*
77. ujun ujuda saab saab (...) vot mmm saab (...) saab minna sõita bussiga.  
 rongiga sõita.  
*T: a bussi ja rongiga saab ka talvel sõita. aga mida sinule meeldib teha kevadel?*
78. ujuda.  
*T: ainult ujuda? a mis mängu sa veel õues mängid?*
79. kõik ainult ujumis ja lume-.  
*T: kas sa õues jooksed ka?*
80. jaa.  
*T: aga kiigud?*
81. jaa.  
*T: no vot need on ju ka kõik tähtsad asjad.*  
 (...)
- T: nii (...) ma panen pildi ära vaatame kas sul jäi meelde mis seal oli? E mida koer tegi?*
82. koer koer (sosinal omaette).  
*T: mida koer tegi?*
83. ronis puu otsa ja kass haukus.  
*T: jaa mida jõuluvanad tegid?*
84. ää: oo- ootasid (...) nende olid järjekorras komm (...) kotist saavad kommi.  
*T: mh-mh. (...) nii nüüd ma küsin et kelleks sina tahad suurena saada.*
85. ma ei tea praegus.  
*T: ei tea. aga kellena sinu vanemad töötavad?*
86. mm:. (...)  
*T: kellena su isa töötab?*
87. mm: ma ei tea hästi selgelt.  
 (...)
- T: aga kellena sinu ema töötab?*
88. mul on kaks emad.  
*T: no kellena nad siis töötavad?*
89. teine ema ma ei tea aga essa ema tean küll ee: tema töötab pitsarestore- ranis.  
*T: kellena ta seal töötab?*
90. pitsast teeb.  
*T: ahah kas ta töötab siis kokana?*
91. Jaa.

## Lisa 5

### Intervjuu küsimused taustainformatsiooni kogumiseks kõnepuudega vene-estli kakskeelse õpilase kohta

#### Küsimused klassijuhatajale

##### Õpitegevus

1. Millistes õppeainetes on õpilasel raskused?  
*Mis neid raskusi põhjustab: nt huvipuudus, keskendumisraskused, materjali keerukus, keeleoskus?*  
*Kuidas mõjutavad õppeedukust raskused kõnemõistmisel ja kõneloomes?*
2. Millistes situatsioonides vajab õpilane abi: suulises töös, kirjutamisel, lugemisel, töökorraldustest aru saamisel?
3. Missugust abi laps vajab klassitöös: lisaselgitusi, rohkem näidiseid, skeeme, pilte, rohkem aega?
4. Millist abi õpilane ise küsib?
5. Milline on õpilase keskendumisvõime võrreldes klassikaaslastega: lühem, pikem, sama?
6. Kuivõrd õpilane oskab oma vigu märgata?  
*Kuidas suhtub vigade parandamisesse?*
7. Kuidas suudab õpilane uut õppematerjali meelde jätta?  
*Mis hõlbustab õpitava meelde jätmist?*  
*Mis hõlbustab meenutamist?*
8. Kuidas iseloomustaksite õpilase õpimotivatsiooni: huvi, töövõimet, püsivust?

##### Käitumine

1. Milliseid käitumisprobleeme õpilasel esineb: trotslikkus, agressiivsus, soovimatus osaleda õppetöös, tülid kaasõpilastega, õpetajatega...?
2. Millistes situatsioonides/kohtades neid käitumisprobleeme esineb: tunnis, vahetunnis, õppekäikudel, pikapäevarahvas, sööklas...?
3. Millised põhjused võivad teie hinnangul sellisel käitumisel olla: rahulolematuse isendaga, edasijõudmatuse õppimises, eakaaslaste surve, soov ennast näidata...?
4. Mil määral võivad halva käitumise põhjuseks olla õpilase kõneprobleemid, raskused oma mõtete väljendamisel?  
*Millistes situatsioonides see esineb?*
5. Kuidas mõjutab lapse käitumist teistsugune kultuuritaust?  
*Milles see väljendub?*

##### Keeleoskus, suhtlemine

1. Mis keeles suhtleb laps emaga/isaga/vanavanematega?
2. Kuidas hindate õpilase suhtlemisoskust?  
*Kuidas tuleb laps toime kontakti võtmise ja säilitamisega?*  
*Kuidas tuleb poiss toime oma korra ootamisega, vooruvahetusoskustega?*  
*Kui selgelt suudab laps oma mõtteid sõnastada?*  
*Kuidas laps mõistab talle suunatud kõnet?*

*Kuidas peab oma keelekasutust lihtsustama, kui poisiga rääkida?*

*Mida veel oskate lisada õpilase suhtlemise kohta?*

3. Millistes suhtlusolukordades on lapsel raskem end väljendada/kõnet mõista?
4. Millistes eesti keele valdkondades on õpilasel Teie hinnangul peamised raskused: hääldamises, sõnavaras, grammatikas, jutustamisel, tekstimõistmises, lugemises, kirjutamises?  
*Palun kirjeldage neid raskusi täpsemalt (nt millised probleemid on hääldamises, sõnavaras, grammatikas, jutustamisel...)!*
5. Mil määral ja kuidas saate tunnis arvestada lapse kakskeelsusega?  
*Milliseid vahendeid selleks kasutate: lisaselgitused, teistsugused tööjuhised/töölehed, lihtsustatud tekst?*  
*Kuidas toetate lapse eesti keele arengut: eraldi tähelepanu sõnavaralisele tööle, grammatikale, lausele?*
6. Milliseks hindate õpilase eneseväljendusoskust /lapsele suunatud kõne mõistmisoskust, võrreldes klassikaaslastega?

### Koostöö lapsevanematega

1. Kui sageli õpilase vanemad teiega suhtlevad: nt külastavad kooli, helistavad, kirjutavad...?
2. Mille vastu tunnevad õpilase vanemad huvi Teiega suhtlemisel: õppeedukus, käitumisprobleemid tunnis, läbisaamine kaasõpilastega...?
3. Kuidas vanemad aitavad/toetavad last õppetöös: on huvitatud kodustest ülesannetest, nädala materjali kodus kinnistamisest...?

### **Küsimused logopeedile**

#### Kõne areng

1. Millised logopeedilised probleemid olid lapsel kooli tülles?
2. Millal hakkas poiss saama koolis logopeedilist abi?
3. Milliste kõnevaldkondadega olete tegelenud?
4. Millistes valdkondades on märgata edasiminekut?
5. Millistes valdkondades on areng oodatust aeglasem?
6. Missugused on hetkel poisi põhilised probleemid kõnes?
7. Kui palju/ kui sageli saab poiss praegu logopeedilist abi?  
*Milliste kõnevaldkondade arendamisega praegu tegelete?*
8. Milliste kõneprobleemidega peaks veel tegelema?
9. Palun kommenteerige kakskeelsuse võimalikku mõju lapse kõne arengule ja logopeedilise töö tulemuslikkusele.
10. Mil määral ja kuidas arvestate/saate arvestada lapse kakskeelsusega?  
*Milliseid vahendeid selleks kasutate: lisaselgitused, teistsugused tööjuhised/töölehed, lihtsustatud tekst?*  
*Kuidas toetate lapse eesti keele arengut: eraldi tähelepanu sõnavaralisele tööle, grammatikale, lausele?*

Õpitegevus

1. Millistes situatsioonides vajab õpilane abi: nt küsimustele vastamisel, jutustamisel, kirjutamisel, lugemisel, töökorraldustest aru saamisel?
2. Missugust abi laps vajab õppetöös: lisaselgitusi, rohkem näidiseid, skeeme, pilte, rohkem aega?
3. Millist abi õpilane ise küsib?
4. Milline on õpilase keskendumisvõime võrreldes klassikaaslastega: lühem, pikem, sama?
5. Kuivõrd õpilane oskab oma vigu märgata?  
*Kuidas suhtub vigade parandamisesse?*
6. Kuidas suudab õpilane uut õppematerjali meelde jätta?  
*Mis hõlbustab õpitava meelde jätmist?*  
*Mis hõlbustab meenutamist?*
7. Kuidas iseloomustaksite õpilase õpimotivatsiooni: huvi, töövõimet, püsivust?

Keeleoskus, suhtlemine

1. Kuidas hindate õpilase suhtlemisoskust?  
*Kuidas tuleb laps toime kontakti võtmise ja säilitamisega?*  
*Kuidas tuleb poiss toime oma korra ootamisega, vooruvahetusoskustega?*  
*Kui selgelt suudab laps oma mõtteid sõnastada?*  
*Kuidas laps mõistab talle suunatud kõnet?*  
*Kuidas peab oma keelekasutust lihtsustama, kui poisiga rääkida?*
2. Missuguseid suhtlusolukordi poiss väldib? Tooge näiteid.

**Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Triinu Topp

(sünnikuupäev: 03.04.1980)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Juhtumikirjeldus: grammatiliste vormide mõistmis- ja moodustamisoskus vene-eesti kakskeelsel kõnepuudega õpilasel

mille juhendaja on Merit Hallap.

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

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

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 15.05.2013