

**Newcastle University undervisningsmaterieell for
afasirammede (NUMA)**

i samarbeid med the Tavistock Trust for Aphasia

Leseforståelse

**Julie Morris, Janet Webster, Anne Whitworth,
David Howard**

Originalverket er utgitt av
University of Newcastle upon Tyne
6 Kensington Terrace, Newcastle upon Tyne, NE1 7RU, UK

© 2013, University of Newcastle upon Tyne
Første gang utgitt i 2009

Alle rettigheter forbeholdt. Hele dette verket, inkludert all tekst og samtlige illustrasjoner, er opphavsrettslig beskyttet. Dette undervisningsmateriellet består av to deler: en trykket håndbok (denne publikasjonen) og en tilhørende CD. Uten skriftlig tillatelse fra utgiver er det ikke tillatt å laste inn, lagre, bearbeide, gjengi eller overføre denne trykte publikasjonen eller deler av den i noen som helst form eller på noen som helst måte, verken elektronisk eller mekanisk, herunder også gjennom fotokopiering eller opptak, eller ved bruk av andre informasjonslagrings- og gjenfinningssystemer. Materiellet på den tilhørende CD-en kan skrives ut til bruk beregnet på enkeltklienter.

Målet med arbeidet vårt har vært å lage en undervisningspakke som er fleksibel og kan brukes i mange ulike tilfeller. Samtidig som vi ønsker å legge til rette for en slik fleksibilitet, ber vi alle som benytter undervisningspakken, om å respektere den innsatsen som ligger bak utarbeidelsen av dette materiellet. Utarbeidelsen med den britiske originalen er finansiert av stiftelsen Tavistock Trust for Aphasia. Oversettelsen til norsk er støttet økonomisk av ExtraStiftelsen Helse og Rehabilitering via Afasiforbundet i Norge. Utgivelsen av materiellet for leseforståelse er i sin helhet finansiert av Statped.

ISBN: 978-82-323-0077-8

Vi har gjort vårt ytterste for å sikre at innholdet i denne publikasjonen er korrekt, men verken forfattere eller utgiver kan holdes ansvarlig for eventuelle tap eller krav som måtte oppstå som følge av bruken av denne publikasjonen.

Forord til den norske utgaven

*Newcastle University undervisningsmaterie*ll for afasirammede (NUMA) består av tre hefter med CD-er som inneholder oppgaver til bruk i afasiundervisningen:

- Auditiv prosessering
- Setningsprosessering
- Leseforståelse

Originalmateriellet er utarbeidet av logopeder ved universitetet i Newcastle upon Tyne. Det er oversatt og bearbeidet til norsk av logopeder på afasiteamet ved Statped sørøst, fagavdeling språk/tale (tidligere Bredtvet kompetansesenter). Prosjektet er støttet økonomisk av ExtraStiftelsen Helse og Rehabilitering via Afasiforbundet i Norge. Utgivelsen av materiellet for leseforståelse er i sin helhet finansiert av Statped.

Oversettelsen av håndboken er utført ved Camilla Larsen språktjenester.

I håndboken er enkelte forklaringer lagt til for å gjøre gjennomgangen av lingvistisk og logopedisk teori og forskning mer tilgjengelig for norske lesere. Drøftingen av begrepsparet aleksi/dysleksi på side 9 er lagt til i den norske utgaven. Dessuten er en del setninger omformulert for å lette forståelsen av teksten.

Vi vil rette en takk til Marianne Lind og Vigdis Refsahl for faglig hjelp. Takk også til Reza Kheradmandi og Anne Grethe Hellerud for teknisk bistand, og til Monica I. K. Knoph, som var sentral i oppstarten av NUMA-prosjektet.

I tillegg takker vi Meteorologisk institutt for utvelgelse og oversendelse av værvarsler.

Ikke minst takker vi Afasiforbundet i Norge og ExtraStiftelsen Helse og Rehabilitering som gjorde gjennomføringen av prosjektet mulig.

Sist, men ikke minst, ønsker vi å rette en stor takk til Janet Webster, Julie Morris, Anne Whitworth og David Howard – både for å ha gjort jobben med å utvikle, samle og utgi materiellet, og for velvillig å gi oss tillatelse til å oversette og bearbeide det.

Ingvild Røste, Anne Katherine Hvistendahl og Line Haaland-Johansen

Takk

Dette materialet er et resultat av arbeidet til en rekke logopeder og logopedistudenter. Vi vil gjerne få takke dem for deres iherdige innsats, og ikke minst deres kreativitet og oppfinnsomhet. Vi ønsker også å rette en stor takk til alle med afasi som har besøkt North East Aphasia Centre, både for alt de har lært oss om hvordan det er å leve med afasi, og for deres engasjement og bidrag til undervisningsopplegg og videre forskning. Takk til Angela Dodson for støtte til utarbeidelse av materialet. Chris Letts har vært prosjektets tekniske rådgiver. Til sist vil vi også takke Tavistock Trust for Aphasia for at de finansierte prosjektet som gjorde det mulig å samle inn og videreutvikle materialet i disse undervisningspakkene.

Janet Webster, Julie Morris, Anne Whitworth og David Howard

Innhold

Kapittel 1: Innledning	<i>side</i>
1.1 Bakgrunn	1
1.2 The North East Aphasia Centre	1
1.3 Materiell for leseforståelse	2
Kapittel 2: Kort innføring i leseforståelse	
2.1 Forståelse på ettordsnivå	3
2.2 Forståelse på setningsnivå	4
2.3 Forståelse på tekstnivå	5
2.3.1 Kontekst	6
2.3.2 Skjema	6
2.3.3 Implisitt meningsinnhold	6
2.3.4 Viktighet (saliency)	7
2.3.5 Kunnskap	7
2.3.6 Kjerne	8
2.3.7 Arbeidsminne	8
2.4 Problemer med leseforståelse hos personer med afasi	9
Kapittel 3: Kartlegging	
3.1 Bakgrunnsinformasjon	12
3.2 Ettordsnivå	13
3.3 Setnings- og avsnittsnivå	13
3.4 Konklusjoner	15
Kapittel 4: Undervisning	
4.1 Undervisning på ettordsnivå	17
4.2 Undervisning på setningsnivå	18
4.3 Undervisning på tekstnivå	18
4.4 Kontrollmateriell	23
4.5 Konklusjoner	24
Kapittel 5: Undervisningsmateriell og oppgaver	
5.1 Mål	25
5.2 Undervisningsmateriell	25
5.3 Oppgaver	26
1. Ettordsnivå	26
1.1 Kategoritilhørighet	

1.2	Egenskaper og assosiasjoner	
1.3	Matching – stimulusord til ord	
1.4	“Hvilket ord skal ut?”	
1.5	“Hvilket ord skal ut” og kategorier	
1.6	Sortere i kategorier	
2.	Frasenivå	29
2.1	Forstå overskrifter	
2.2.	Matching – ord til beskrivelse	
2.3	Matching – beskrivelse til ord	
2.4	Svare på spørsmål (tv-guide)	
3.	Setningsnivå	32
3.1	Setningsbedømmelse	
3.2	Setningsutfylling	
3.3.	Svare på spørsmål	
3.4	Ordne setninger i riktig rekkefølge	
4.	Avsnittsnivå	34
4.1	Velge riktig sammendrag	
4.2	Matching – avsnitt til avsnitt	
4.3	Svare på spørsmål	
4.4	Spørsmål til romaner	
5.4	Støtte til oppgaver i leseforståelse	37
5.4.1	Høytlesing	37
5.4.2	Nøkkelinformasjon	37
5.4.3	Sammendrag	37
5.4.4	Presentasjon av materialet	38
5.4.5	Strukturelle holdepunkter	38
5.5	Øke vanskegraden på oppgavene	38
5.6	Dokumentere prestasjoner	38
	Referanser	39
	Vedlegg	
	Vedlegg 1: Undervisningsmaterieell	42
	Vedlegg 2: Eksempler på målsetninger	43

Kapittel 1

Innledning

I dette kapitlet presenterer vi undervisningsmaterialet som er beregnet på personer som har problemer med leseforståelsen. Vi gir først en kort beskrivelse av North East Aphasia Centre og forklarer deretter hvordan undervisningsmaterialet er utviklet.

1.1 Bakgrunn

Når logopeder skal planlegge undervisningsopplegget til personer med afasi, er det flere faktorer som spiller inn. På den ene siden skal de utarbeide oppgaver som er egnet til å forbedre personens kommunikasjonsferdigheter. Samtidig skal det være mulig å gjennomføre undervisningsopplegget i en hektisk arbeidshverdag. Tidspresset klinikere er utsatt for, kan gjøre det vanskelig å utarbeide en individuelt tilpasset undervisningsplan som holder høy kvalitet og er basert på aktuell forskning. Det finnes en rekke publiserte verktøy og oppgaver på engelsk til bruk i undervisningen, men enkelte mangler et teoretisk fundament og/eller detaljerte instruksjoner. Det tilgjengelige materialet favner ofte vidt og gir begrensede muligheter til å arbeide inngående med utvalgte områder av språkprosesseringen eller bestemte ordsett. Dette til tross for at behovet for å gjøre øvelser gjentatte ganger, stadig fremheves i aktuell litteratur om afasiundervisning. Dessuten er effekt av tilgjengelig undervisningsmateriell i liten grad testet, slik at det er uklart om det fungerer og hvilke klienter som vil ha størst utbytte av det. Målet med dette prosjektet har derfor vært å utarbeide et teoretisk fundert undervisningsmateriell for klinikere som arbeider med personer med afasi. Materialet er et resultat av undervisningen som er gjennomført ved North East Aphasia Centre (se nedenfor). Oppgavene er utprøvd og testet i praksis, og vi er i gang med å bygge opp et omfattende evidensgrunnlag for å påvise virkning. Selv om virkning av oppgavene i dette materialet foreløpig ikke er tilstrekkelig dokumentert, mener vi at det teoretiske fundamentet gir et godt grunnlag for å gjøre dette på sikt.

1.2 North East Aphasia Centre

North East Aphasia Centre ble åpnet i 1999 med midler fra stiftelsen Tavistock Trust for Aphasia. Opprinnelig var senteret et forskningsprosjekt som skulle kartlegge virkningen av intensiv undervisning, men i dag fungerer det som en klinisk enhet i samarbeid med den lokale logopedtjenesten. Klientene besøker senteret tre ganger i uken i tolv uker. I løpet av denne perioden får de undervisning både i enetimer og i grupper. Det er i hovedsak logopedistudenter som står for den individuelle undervisningen, i samarbeid med logopeder. Studentene arbeider under tett oppfølging av spesialister fra Newcastle University og lokale offentlige helseforetak.

Spesialistene observerer kartleggingen av klientene og er ansvarlige for utarbeidingen av undervisningsopplegget.

Før undervisningen starter, foretas det en grundig kartlegging av kommunikasjonsferdighetene til personen med afasi. Det benyttes modeller for språkprosessering samt ulike rammeverk for interaksjon og for det å leve med afasi. Kartleggingsprosessen er basert på aktuell forskning. Undervisningsopplegget blir utviklet etter en samtale med den som er rammet av afasi, der man fastsetter hovedmål og prioriterte områder. Som følge av undervisningens intensive karakter utarbeides det et omfattende materiell for hver enkelt klient på senteret. Undervisningen består av strukturerte oppgaver kombinert med aktiviteter som har et mer generelt fokus på interaksjon. I tillegg til å gi et direkte undervisningstilbud fungerer senteret også som et støttemiljø, hvor man kan praktisere nye ferdigheter, bygge opp selvtillit og dele erfaringer knyttet til hjerneslag og afasi.

Gjennom en periode på ni år har et stort antall logopeder vært engasjert i driften av senteret. Disse har bragt med seg betydelige erfaringer og fagkunnskaper. Senteret har dermed blitt en arena hvor klinikere kan utveksle ideer, observere hverandre og diskutere ulike undervisningsmetoder. Et stort antall klienter har fått hjelp på senteret. Alle har sine unike styrker og svakheter, men ofte sliter de med samme type problemer. Dermed kan man også bruke undervisningsmetoder som ligner hverandre. Det materiellet vi har samlet her, er oppgaver og undervisningsmetoder vi har hatt god nytte av, og som vi har kunnet bruke på en rekke klienter. De gjør det mulig å arbeide intensivt med klienten, enten direkte eller ved hjelp av en assistent, omsorgsperson eller frivillig.

Vi gjør oppmerksom på at materiellet ikke er beregnet på isolert bruk. Det bør i stedet betraktes som en del av klinikerens «verktøykasse» og inngå i en overordnet koordinert undervisningsplan, der klientene og deres interesser og kommunikasjonsbehov står i sentrum.

1.3 Materiell for leseforståelse

Dette undervisningsmateriellet fokuserer på forståelse av skriftlig informasjon. Materiellet inneholder oppgaver med enkeltord, fraser, setninger og avsnitt / lengre tekster. Hensikten er å fremme en bred forståelse og ikke bare jobbe med forståelsen av bestemte syntaktiske strukturer. Arbeidet ved North East Aphasia Centre har avdekket et behov for denne typen undervisningsmaterieill. Vi ser at mange klienter ved senteret har bedre leseferdigheter som mål. Motivene er mange, for eksempel et ønske om å kunne lese sportssidene i avisen, brev fra venner, informasjon på nettet, tv-guider eller bøker.

Kapittel to gir en kort innføring i prosesseringen av enkeltord, setninger og tekst. Vi gjør ikke noe forsøk på å forklare de komplekse visuelle prosessene som skjer på tidligere prosesseringstrinn, da dette ligger utenfor temaet for denne håndboken og logopedens arbeidsområde. Det finnes mye faglitteratur om lesing. I denne håndboken har vi valgt å fokusere på litteratur som har vært eller kan være av betydning for undervisningen. I kapittel tre drøfter vi kartlegging på ettords-, setnings- og avsnittsnivå. Kapittel fire ser nærmere på ulike undervisningsmetoder og publiserte studier og forskningsresultater. I kapittel fem presenteres oppgavene i undervisningsmateriellet.

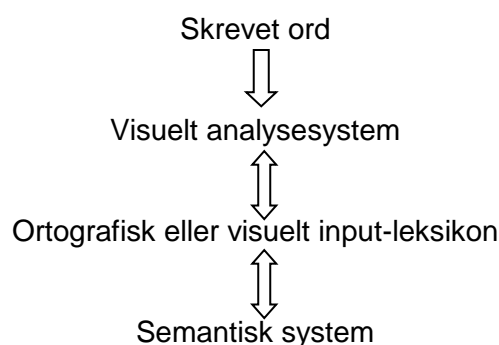
Kapittel 2

Kort innføring i leseforståelse

I denne innføringen beskriver vi hvilke prosesser som er involvert når vi forstår skriftlig informasjon, fra prosessering på ettordsnivå til setningsnivå og tekstnivå. Vi har tatt utgangspunkt i en rekke ulike modeller, deriblant den kognitive nevropsykologiske prosesseringsmodellen samt modeller for setnings- og tekstprosessering. Kompetente lesere er naturlig nok i stand til å lese på en svært effektiv måte. Oakhill og Garnham (1988) fastslår at «for enkle tekster er en lesehastighet på 300 ord pr. minutt ikke uvanlig. Slik hastighet indikerer gjenkjennelse av gjennomsnittlig fem ord pr. sekund» (s. 12). Nedenfor drøfter vi de ulike prosessene som er involvert ved kompetent lesing.

2.1 Forståelse på ettordsnivå

Det første trinnet ved prosessering av skrevne ord, er visuell prosessering. Vår drøfting starter med prosessering som er spesifikk for skrevne ord eller bokstaver. Ved lesing av ord, etter at det visuelt presenterte materialet er analysert, er leserens oppgave å identifisere bokstavene og ordene. Modeller for prosessering av enkeltord (f.eks. Ellis & Young, 1996; Whitworth, Webster & Howard, 2005) forklarer at det visuelle analysesystemet identifiserer bokstavene og koder bokstavposisjonene. Når denne analysen er utført, kan leseren få tilgang til ordets representasjon i det ortografiske (eller visuelle) input-leksikonet. Neste trinn i prosessen er å få tilgang til ordets betydning i det semantiske systemet. Figur 1 illustrerer trinnene for å hente frem betydningen til et skrevet ord.



Figur 1: Modell for forståelse av skrevne ord

Så langt har vi fokusert på lesing for å avdekke meningsinnhold, altså leseforståelse. En annen side ved lesing er evnen til å lese høyt (muntlig). Enkelte forskere har foreslått en toveismodell for lesing. Et eksempel er toveismodellen (*Dual Route Cascading Model*, Coltheart, Rastle, Perry & Langdon, 2001). Ifølge denne modellen kan ordene leses enten via en direkte leksikalsk vei (ved hjelp av ordets representasjoner) eller via en indirekte ikke-leksikalsk vei. Sistnevnte er en regelbasert vei der man lyderer seg frem. Det er denne vi bruker når vi leser ukjente ord eller nonord. De tidligere nevnte modellene til Ellis og Young (1996) samt Whitworth og medarbeidere (2005) inneholder veier for lesing av leksikalske og ikke-leksikalske enheter.

Lesemodellen med to alternative veier er veletablert i faglitteraturen. Vi vil likevel presisere at det også finnes andre modeller for hvordan vi identifiserer, produserer og forstår ord. En viktig modell for lesing av enkeltord er den såkalte «triangelmodellen» som tar utgangspunkt i teorien om at det finnes primære nevralt systemer for semantikk, fonologi og syn (Plaut, McClelland, Seidenberg & Patterson, 1996). Ifølge Crisp og Lambon Ralph (2006) er det ingen lesespesifikke prosedyrer/prosesser i triangelmodellen (i motsetning til modellen gjengitt på forrige side). De mener leseproblemer skyldes skader i ett eller flere av de primære systemene (fonologi, semantikk og/eller ortografi). Videre hevder de at ferdighetene vil være redusert både ved leseoppgaver og oppgaver som ikke involverer lesing (siden systemene som brukes, er de samme). Selv om denne alternative modellen for lesing av ord har fått innpass i den teoretiske litteraturen, har den så langt ikke hatt noen innvirkning på klinisk kartlegging og undervisning. En nyttig redegjørelse for hva som hevdes i de ulike modellene for lesing av enkeltord finner vi hos Perry, Ziegler og Zorzi (2007).

Det er mange faktorer som kan påvirke evnen til å lese høyt eller til å lese og forstå enkeltord. Noen av disse er ordets frekvens, hvor kjent det er for klienten, om ordet er konkret eller abstrakt, hvor langt det er, og om det er lydrett eller ikke.

2.2 Forståelse på setningsnivå

Det å gjenkjenne og forstå individuelle ordformer er en viktig del av leseforståelse, men vi leser sjelden enkeltord isolert. Ord leses i setninger eller lengre tekstbolker som involverer syntaktisk prosessering og integrering av informasjon. Mange setninger krever dessuten en syntaktisk analyse for å forstå den innbyrdes relasjonen mellom ordene. Ofte er det altså nødvendig å foreta en setningsanalyse som identifiserer setningens syntaktiske struktur for å avkode meningsinnholdet. Den syntaktiske formen og de leksikalske enhetenes semantiske innhold må koples eller knyttes sammen. Martin og Miller (2002) påpeker at de nyeste teoriene innen setningsforståelse går ut fra at den syntaktiske og semantiske prosesseringen skjer separat, men at resultatet av de to prosessene raskt settes sammen. De redegjør for at den syntaktiske prosesseringen er svekket hos personer med afasi (på ulike måter og i ulik grad), og at effekten er størst for de minst frekvente strukturene. Vi kommer ikke til å gå inn på detaljene ved setningsanalysen her, da det syntaktiske nivået ikke er sentralt i undervisningsmateriellet. Martin og Miller gir en nyttig oppsummering av modellene for setningsprosessering og evidensgrunnlaget de bygger på, inkludert data fra personer med afasi.

Noen forskere (f.eks. Harris & Coltheart, 1986) har reist tvil ved om setninger er den best egnede enheten å undersøke, siden meningsinnholdet som regel bæres av mer enn bare

setningen i seg selv. De drøfter forståelsen av *clauses* i stedet for setninger. *Clause* er et begrep som på norsk kan betegnes som en «minimal setning». En *clause* er normalt definert som en grammatisk enhet bestående av et predikat og et subjekt (indirekte eller direkte) som uttrykker et enkelt meningsinnhold. En setning kan inneholde én eller flere minimale setninger. Harris og Coltheart argumenterer for at forståelsen er påvirket av syntaksen og semantikken til hver enkelt minimale setning samt informasjon som er bearbeidet tidligere.

2.3 Forståelse på tekstnivå

I det forrige avsnittet så vi på hvordan vi identifiserer og forstår enkeltord og setninger. Når vi skal undersøke leseforståelse på tekstnivå, må vi finne ut hva som skjer fra det øyeblikk leseren forstår enkle lingvistiske enheter til han eller hun skaper en representasjon av setningen eller tekstens meningsinnhold. Forståelse av tekst krever at leseren integrerer mindre deler til en helhet. Harley (2008) hevder at når vi leser, må vi forstå innholdet (semantisk prosessering) og knytte informasjonen til en modell av verden (referensiell prosessering). Et annet spørsmål er hvordan forståelsen av setninger til sammen utgjør en representasjon av den fullstendige teksten, og hvordan vi bruker denne forståelsen. Forskning på tekstforståelse har ofte inngått som en mer generell del i arbeid som tar for seg diskurs (muntlig eller skriftlig), det vil si forståelse ut over setningsnivået. Ifølge Kintsch (f.eks. 1988) er diskurs organisert på to nivåer: makro- og mikrostruktur. Makrostrukturen muliggjør en klar og logisk organisering av diskursens hovedbudskap. Rogalski og Edmonds (2008) hevder at det å oppsummere noe man har lest eller hørt, involverer makrostrukturer, eller prosessering på makronivå, fordi man legger vekt på det som er viktig. Mikrostruktur er forholdet og samsvaret mellom enkeltord og enkeltsetninger.

Kintsch (1988) presenterer en tekstforståelsesmodell som kombinerer konstruksjon og sammenknytting av stoff. I konstruksjonsfasen aktiveres meningsinnholdet, påstandene identifiseres, og det trekkes slutninger (såkalt inferens). Påstander er informasjonsenheter. Harley definerer en påstand som «den minste enhet av viten som kan stå alene; den har en sannhetsverdi – en påstand er enten sann eller usann» (s. 379). Et eksempel er «gutten ler». Verken gutt eller ler er en påstand alene, men når ordene settes sammen, oppstår en påstand. Etter konstruksjonsfasen følger en integreringsfase. Her samles informasjonen til en sammenhengende helhet, og flertydighet eller feilslutninger avklares. I denne prosessen må leseren sette sammen informasjon og knytte den opp mot informasjon som er gitt tidligere. Dessuten må den leste teksten kombineres med leserens viten om verden. Oakhill og Garnham (1988) beskriver det slik: «Vi konstruerer det tilsiktede budskapet fra det som er eksplisitt uttalt, sammenholdt med både generell og spesiell bakgrunnskunnskap» (s. 22).

Ved siden av forståelsen av enkle lingvistiske enheter og den syntaktiske relasjonen mellom dem, er det altså mange faktorer som bidrar til vår forståelse av en tekst. Blant disse er:

1. Kontekst
2. Skjema
3. Implisitt meningsinnhold
4. Viktighet (saliency)
5. Kunnskap
6. Kjerne
7. Arbeidsminne

2.3.1 Kontekst

Det er normalt enklere å forstå ord når de står i en kontekst. Ved lesing kan konteksten gis i selve teksten (for eksempel i form av ytterligere opplysninger eller gjentagelse av informasjon) eller utenfor teksten (for eksempel i form av en overskrift eller et bilde). Relevant informasjon som gis før teksten leses, kan også støtte forståelsen. Dette kan være skriftlig kontekst, en innledende tekst, en enkel tittel eller et tilhørende bilde. Slik informasjon kalles gjerne «*advance organisers*» eller strukturelle holdepunkter. I norsk leseforskning beskrives dette gjerne som noe som aktiverer førforståelse. Ellis (1993) drøfter hvordan strukturelle holdepunkter aktiverer et skjema (se nedenfor), det vil si informasjon som hjelper leseren å forstå teksten. Det er viktig at strukturelle holdepunkter presenteres i forkant av lesingen. De skal støtte forståelse, ikke gjenkalling. Slike strukturelle holdepunkter (som en tittel el. l.) er til mer støtte ved lesing av komplekse tekster. Harley (2008) drøfter studiene som ble utført av Bransford og kolleger (f.eks. Bransford & Johnson, 1973). Disse studiene demonstrerte hvor stor betydning kontekstinformasjonen i et bilde eller en tittel kan ha for forståelsen av komplekse tekster.

Det er også dokumentert at andre typer kontekst kan fremme forståelsen. Jones, Pierce, Mahoney og Smeach (2007) drøfter noen av funnene i faglitteraturen om auditiv forståelse, der kontekstuell informasjon støtter prosesseringen. De rapporterer blant annet at kontekst kan gi følgende effekter: semantiske føringer, kontekstuell prediksjon, kontekstuell redundans, kjennskap til temaet og kjennskap til innholdet. Harris og Coltheart (1986) tar dessuten opp effekten av generell og spesifikk kontekst. Når det gjelder generell kontekst, viser de til bruken av allmennkunnskap (se nedenfor). Spesifikk kontekst er informasjon som er utledet tidligere i teksten, og som er spesifikk for akkurat denne teksten.

2.3.2 Skjema

Leseren bruker også personlig *erfaring* og *bakgrunnskunnskap* for å støtte og bedre forståelsen. Et eksempel på dette er bruken av *skjema* for tidligere hendelser og erfaringer. Vi har alle med oss egne erfaringer og kunnskap, og dette vil påvirke forståelsen. Vi bruker vår bakgrunnskunnskap for å forstå det vi leser, og slike skjema kan ha en direkte innvirkning på forståelsen. Eksempler kan være skjema for hvordan vi bestiller noe å drikke eller går til tannlegen.

2.3.3 Implisitt meningsinnhold

I en tekst kan meningsinnholdet presenteres i selve teksten, eller det kan være implisitt. Bruken av *implisitt meningsinnhold* eller *inferens* gjør oss i stand til å konstruere det tilsiktede budskapet og se videre enn den lingvistiske strukturen. Det tilsiktede budskapet er ikke alltid direkte uttrykt i selve teksten. Leseren må trekke slutninger om hva som er det tilsiktede meningsinnholdet og koble inn informasjon forfatteren tar for gitt. Tompkins, Fassbinder og medarbeidere (2004, s. 1380) beskriver dette som «en sentral komponent i hvordan vi forstår diskurs». Ellis (1993) drøfter evidens på at bruk av inferens, altså tolkning av underforstått informasjon, påvirker prosesseringen. Det tar lengre tid å lese tekstpassasjer som involverer inferens sammenlignet med tekst som ikke gjør det. Hvis leseren trekker ukorrekte slutninger, vil dette også føre til at påfølgende tekst leses saktere, fordi de feilaktige slutningene må korrigeres etter hvert som leseren får ny informasjon.

Harley (2008) trekker frem tre hovedtyper inferens: logisk, brobyggende og utdypende inferens. Logisk (eller enkel lingvistisk) inferens tar utgangspunkt i ordets betydning. Utsagnet «Mari

lekte i barnehagen» vil for eksempel få oss til å anta at Mari er et barn. Brobyggende inferens kobler teksten til tidligere informasjon og/eller vår viten om verden. Tompkins og medarbeidere (2004, s. 1381) bruker følgende eksempel: «Peggy tok forsiktig i de skjøre lekene. Snart gikk hun for å finne lim.»

Her må leseren bygge en bro til slutningen «hun ødela en leke» for å forstå innholdet. Harley fastslår at utdypende inferens er når leseren bruker sin kunnskap om verden for å fylle ut det som står i teksten. Dette kan gjøres på et senere trinn, for eksempel når leseren skal gjenkalle informasjonen. Som følge av den rollen inferens spiller for lesing, inneholder kartleggings- og undervisningsmaterieell ofte spørsmål rettet mot forståelse av implisitt meningsinnhold som en motsats til spørsmål som går på forståelse av informasjon som er direkte uttrykt i teksten.

2.3.4 Viktighet (saliency)

Det er sannsynligvis lettere å forstå og huske informasjon som er *viktig*. Dette kan for eksempel være informasjon som har *personlig relevans*. Oakhill og Garnham (1988) drøfter hva teksten kan bety for en bestemt leser, og hvordan dette kan påvirke måten en person leser teksten på og hva han eller hun husker. De gjengir studien til Pichert og Anderson (1977) som viste at forsøkspersonene husket ulike detaljer fra beskrivelsen av et hus avhengig av om de leste beskrivelsen ut fra om de var interessert i å kjøpe huset, eller ville bryte seg inn i det! Rollen personen hadde, påvirket hva som ble vektlagt når teksten ble lest, og hva som ble vektlagt når teksten ble gjenfortalt.

I en studie med personer med afasi demonstrerte Jones, Pierce, Mahoney og Smeach (2007) at forståelsen var mer nøyaktig hvis personen fikk høre et avsnitt med kjent informasjon (mennesker, steder) sammenlignet med nøytral informasjon. De mener at dette (altså kjent innhold) kan betraktes som en annen type kontekst som kan støtte forståelsen. Legg merke til at de undersøkte forståelsen av tekstutdrag presentert muntlig, og ikke tekst personen leste selv. Denne betydningen av personlig informasjon gjelder også personlig relevante spørsmål. Jones og medarbeidere (2007) antyder at dette kan knyttes til domenekunnskap og oppmerksomhet, ettersom tekster med kjent informasjon er mer interessante.

Vi kan altså si at betydningen av kjent innhold skyldes en form for domenekunnskap. Forskere, som f.eks. Miller (2001), har vist at graden av domenekunnskap kan påvirke forståelsen, og at forståelsen er bedre innenfor domener personen har mye kunnskap om (for eksempel spesielle interesseområder). Denne effekten skiller seg fra skjema ved at informasjonen her i større grad også inneholder nye momenter eller kombinerer ulik informasjon, i motsetning til skjema som ofte er godt innøvd.

2.3.5 Kunnskap

Field (2004) argumenterer for at det finnes to typer kunnskap: *Viten om verden* og *teksttypeerfaring*. Andre forskere har sett nærmere på domenekunnskap og hvordan den påvirker tekstforståelsen (se ovenfor). Jones og medarbeidere fastslår at kunnskap fremmer forståelsen ved å støtte innarbeiding av ny informasjon. Harley drøfter hvordan bakgrunnskunnskap kan påvirke forståelsen.

2.3.6 Kjerne

Ofte er det verken nødvendig eller ønskelig at vi forstår hvert enkelt ord i teksten vi leser. Det viktigste er at vi skjønner tekstens budskap. Grunnen er at teksten inneholder mer informasjon enn det som trengs for at den skal bli forstått (redundans). Forskning har vist at når lesere blir bedt om å gjenkalle en tekst, erstatter de ord og strukturer samtidig som de bevarer det overordnede meningsinnholdet (se Harley, 2008 for videre diskusjon). Dette omtales gjerne som å gjenkalle «kjernen». Det er lettere å gjenkalle den viktigste informasjonen. En mulig definisjon på kjerne er gitt i modellen til Kintsch (1988), der leseren trekker ut påstander mens han/hun leser teksten. Deretter kombineres disse så de danner en sammenhengende helhet. Påstandene, meningsenhetene, vil da utgjøre «kjernen». Tidlig forskning (Kintsch & Keenan, 1973) har vist at det tar lengre tid å lese en tekst som inneholder flere påstander enn en tekst med færre påstander, selv om tekstene har like mange ord. Dette forklares med at leseren bruker tid på å trekke ut essensen.

2.3.7 Arbeidsminne

Et moment ved setnings- og tekstforståelse som har vært gjenstand for diskusjon, er hva slags betydning arbeidsminnet har for forståelsen. I sin drøfting av setningsforståelse har Just, Carpenter og Keller (1996) lagt frem en hypotese om kapasitetsbegrensninger. De hevder at arbeidsminnet påvirker forståelsen etter hvert som prosesseringskravene øker (for eksempel når det gjelder kapasitet). I denne modellen tar man utgangspunkt i at arbeidsminnet spiller en rolle både for lagring og utledning av forståelse (prosessering av informasjon). Arbeidsminnet fordeler altså ressurser som kan støtte både behandling og lagring av informasjon. De to funksjonene konkurrerer om de samme arbeidsminneressursene. Både mer krevende prosessering og/eller større lagringskrav (f.eks. ved alternative tolkninger) krever mer aktivering i arbeidsminnet. Teorien er at personer med svakere arbeidsminnekapasitet vil være mindre nøyaktige og/eller jobbe langsommere når de må avklare inkonsekvent informasjon, fordi kapasiteten for prosessering og lagring overbelastes. Tompkins og kolleger (Tompkins, Bloise, Timko & Baumgaertner, 1994) betrakter arbeidsminnet eller ressurstildeling som en mulig forklaring på forståelsesvansker, spesielt for inferens i mer avanserte prosesser for integrering av tekst. Dersom ressursene allerede blir brukt til prosessering, kan dette påvirke tolkingen. Hvis tidligere prosessering i tillegg har gått sakte eller har vært mangelfull, kan dette føre til at senere prosesser baserer seg på uriktige representasjoner og/eller har tilgang til færre ressurser. De advarer likevel mot å tillegge forklaringen om arbeidsminne og ressurser for mye vekt, og påpeker at det bør utføres grundig testing for å underbygge de ulike påstandene. Oakhill og Garnham (1988) drøfter de krav lesing av tekst stiller til arbeidsminnet, og antyder at tekst som belaster arbeidsminnet i stor grad, vil være en utfordring. I modellen for tekstforståelse som er foreslått av van Dijk og Kintsch (1983), finnes det en egen funksjon for å lagre informasjon som kan være nyttig for å forstå påfølgende setninger. Men ifølge Martin og Miller (2002) er det lite som tyder på at det å holde fast på en syntaktisk struktur krever særlig kapasitet på setningsnivå. De konkluderer med at «pasientdata tyder på at rollen arbeidsminnet spiller i setningsforståelse er begrenset. Dataene indikerer at det er mange typer ferdigheter, ikke bare én, som er involvert i setningsprosessering» (s. 309).

Selv om det er forsket mye på prosessene som er involvert ved god leseflyt, er det vanskelig å lage én enkelt modell som beskriver alle sider av prosessen. Mayer og Murray (2002, s. 741) understreker at:

«en lesemodell som tar mange faktorer i betraktning, som integrerer ettordsmodeller fra kognitiv nevropsykologi med sentrale lingvistiske tekstnivåprosesser (f.eks. integrasjon av viten om verden, abstrakt språklig prosessering) og kognitive faktorer (f.eks. motivasjon, oppmerksomhet og arbeidsminne) er nødvendig for å kunne beskrive ervervede lesevansker – og for å kunne hjelpe personer med høynivåvansker innen lesing».

Når vi vurderer denne forskningen er det også viktig å ta i betraktning hovedforskjellene mellom det å forstå muntlig presentert informasjon og informasjon som presenteres skriftlig. Tekst (skriftlig informasjon) er både statisk og varig. Leseren kan gå tilbake til teksten, på en måte som ikke er mulig ved tale.

2.4 Problemer med leseforståelse hos personer med afasi

Mange personer med afasi rapporterer at de har problemer med å forstå skriftlig informasjon. Hos andre avdekkes dette under kartleggingen. Hvor viktig det er å kunne lese skriftlig informasjon vil variere fra klient til klient, og hvor stor vekt det skal legges på dette i undervisningen og hvilke målsetninger man skal ha, avklares i samråd med klienten. For enkelte klienter vil det ikke være et mål i undervisningen. Andre vil tillegge leseproblemer større vekt. Dette kan være avhengig av klientens leseferdigheter før sykdommen, personlige ønsker og behov samt hva slags hjelp som er tilgjengelig. Det er viktig å kombinere informasjonen man har fått fra/om klienten, med resultatene fra kartleggingen (se avsnittet om kartlegging).

Ervervede lesevansker karakteriseres både som aleksi og ervervet dysleksi. Begrepsbruken er til dels usystematisk, og hvilket innhold man legger i begrepene varierer. Faglig sett er det fordeler med å bruke aleksi-begrepet om ervervede lesevansker. Begrepet er godt etablert i praksisfeltet. Dessuten er det knyttet kompliserte faglige diskusjoner til bruken av dysleksibegrepet i relasjon til ikke-ervervet lese-/skriveproblematikk. Det taler for at man innen feltet ervervede lesevansker benytter begrepet aleksi. I denne norske utgaven er begrepet «aleksi» valgt, og «aleksi» og «ervervede lesevansker» betraktes som synonyme begreper.

I faglitteraturen finnes det mye informasjon om lesevansker hos personer med afasi. Mye av denne litteraturen fokuserer på enkeltord, og den fokuserer i større grad på høytlesning enn på å lese for å forstå. I dette undervisningsmateriellet fokuserer vi på å lese for å forstå, men vi anbefaler likevel at man undersøker lese-mønstret på ettordsnivå. Det er viktig for å avdekke hvilke årsaker som kan ligge til grunn for lesevanskene. Nedenfor har vi listet opp ulike former for aleksi og kjennetegnene på disse. Vi anbefaler artiklene til blant andre Ellis og Young (1996) eller Whitworth og medarbeidere (2005) for lesere som vil vite mer.

Overflate-aleksi (surface alexia): Denne formen for aleksi karakteriseres av at leseren er avhengig av å omdanne bokstaver til lyd. Leksikalsk vei er skadet. Personen synes gjerne det er lettere å lese lydrette ord, og feilene som blir gjort, kan forklares fonologisk. Det er sannsynlig at vanskene påvirker forståelsen av enkelte ord.

Fonologisk aleksi (phonological alexia): Ved fonologisk aleksi er det omdannelsesprosessen (fra bokstav til lyd) som er svekket, noe som fører til at personen er avhengig av leksikalsk vei. En person med fonologisk aleksi vil ha problemer med å lese nonord. I tilstandens rene form vil ikke forståelsen være påvirket.

Dyp aleksi (deep alexia): Dyp aleksi kjennetegnes også av nedsatt evne til å lese nonord. Man antar dessuten at personer med dyp aleksi i tillegg har en semantisk svikt som fører til semantiske feil (og muligens også andre feiltyper). Forståelsen vil være påvirket.

Neglektaleksi, oppmerksomhetsaleksi og visuell aleksi, lesing bokstav for bokstav: Dette er ulike former av såkalt «perifer» aleksi. Neglektaleksi (neglect alexia) skyldes problemer med den visuelle ortografiske analysen. Feilene vil følge noen felles, spatiale mønstre. Oppmerksomhetsaleksi (attentional alexia) skyldes også problemer med den visuelle ortografiske analysen. Det samme gjelder visuell aleksi, hvor årsaken kan være problemer med den visuelle ortografiske analysen eller med tilgangen til det ortografiske input-leksikonet. Lesing bokstav for bokstav beskriver lese-mønstret vi ser hos personer med svekket tilgang til det ortografiske input-leksikonet, og som kjennetegnes av at leseren uttaler noen av eller alle bokstavene. Dette vil påvirke forståelsen ettersom enheter kan bli lest feil eller lesehastigheten kan bli så lav at det nærmest blir umulig å lese tekster.

En annen form for lesevansker som beskrives i litteraturen, er *word meaning blindness*, som er den auditive ekvivalenten til word meaning deafness (Lambon Ralph, Ellis & Sage, 1998; Lambon Ralph, Sage & Ellis, 1996). Denne tilstanden kjennetegnes av at tilgangen til ordets betydning er intakt (eller i alle fall bedre) når ordet presenteres muntlig, men at personen har problemer når ordet presenteres skriftlig. For at denne tilstanden skal vise seg, må personens evne til å lese ordene inni seg (eller høyt) være nedsatt. Ellers kan personen kompensere ved å «høre» ordene og prosessere dem via sitt intakte auditive system. Lambon-Ralph og kolleger (1996) beskriver en klient, JO, som hadde problemer med koplingen mellom representasjoner i det ortografiske input-leksikonet og det semantiske systemet. Hun var ikke i stand til å kompensere for dette med såkalt «indre tale».

I faglitteraturen er det få beskrivelser av personer med afasi som har forståelsesvansker på tekstnivå. Vår erfaring fra North East Aphasia Centre er likevel at dette er svært vanlig, både med hensyn til hvor mange det rammer og hvor vanskelig tilstanden oppleves. Parr, Byng, Gilpin og Ireland (1997) har intervjuet personer med afasi. De tar opp at lesing ofte påvirkes ved afasi og at det er en viktig kommunikasjonsferdighet. Personene som ble intervjuet, pekte på at dette gjorde at det var vanskelig å forstå til og med den informasjonen de fikk om slag og afasi. Parr og medarbeidere drøfter lesing både som noe funksjonelt (lese informasjon, lese i forbindelse med jobb), og som underholdning og noe vi gjør fordi vi liker det. En av personene de snakket med, Trevor, forteller at det å lese bøker tidligere var en viktig del av livet hans, og han beskriver hvordan afasien har påvirket dette. Morris, Howard og Kennedy (2004) presenterer LR som syntes det var svært vanskelig å lese. I en gruppestudie av personer med kronisk afasi (ett år eller mer siden sykdom/skade) konstaterte Webb og Love (1983) at alle som deltok i studien, hadde en eller annen form for lesevansker som gjorde at de ikke kunne lese med normal forståelse og/eller hastighet. Funnene viste også at ingen av de 35 deltakerne i studien syntes lesing var like nyttig eller givende som før.

Når vi skal vurdere faktorer knyttet til god leseflyt, er det viktig å være klar over at mennesker kan møte mange forskjellige vanskeligheter når de prøver å forstå en tekst. Field (2004) beskriver hvordan «svake» lesere kan ha problemer med ett eller flere aspekter knyttet til god leseflyt, for eksempel problemer med ordavkoding, svak syntaktisk analyse, vansker med å utlede innholdet, utilstrekkelig selvmonitorering og integrering av informasjon. Svake lesere i

denne sammenhengen er selvsagt ikke personer med afasi, men personer som er svake på en normalskala når det gjelder lesing. Det er likevel klart at personer med afasi kan oppleve noen av eller alle disse problemene og således kan karakteriseres som «svake lesere».

Vi vil nå se nærmere på kartlegging av leseforståelse.

Kapittel 3

Kartlegging

Det er ingen tvil om at det å forstå skriftlig materiale er en kompleks prosess. I dette kapitlet vil vi drøfte hvordan man kan kartlegge leseforståelsen av enkeltord, setninger og tekst. Parr (1996) diskuterer kartlegging av lese- og skriveferdigheter ved afasi og oppfordrer oss til å tenke gjennom hvilke modeller for lese- og skriveferdigheter vi anvender. Hun advarer mot et ensidig fokus på språkprosesser ved kartlegging og mener vi må se lese- og skriveferdigheter i en sosial og kulturell kontekst. Hvis hensikten med å kartlegge leseforståelsen er å utarbeide mål for undervisningen, vil det naturligvis være relevant å trekke inn momenter fra mange modeller, inkludert lingvistiske og sosiale modeller. Det aller viktigste vil være klientens ønsker og behov. Fra et klinisk perspektiv er det ingen grunn til å foreta en detaljert kartlegging av leseforståelsen dersom personen ikke har noen målsetninger knyttet til lesing (med mindre kartleggingen vil være relevant for andre områder av språkprosesseringen). Og motsatt: Dersom personen uttrykker ønske om å arbeide med tekstforståelse, er det svært viktig å ha en klar formening om hvilke vansker klienten opplever og hva som forårsaker disse.

Mange av kartleggingsverktøyene og testene som beskrives i dette kapitlet foreligger ikke på norsk. Imidlertid vil prinsippene som omtales være relevante også for norske forhold.

3.1 Bakgrunnsinformasjon

Detaljert bakgrunnsinformasjon eller en samtale med personen er en sentral del av kartleggingen. Her bør man diskutere mål knyttet til leseforståelse, identifisere problemer, og ta rede på klientens lesepreferanser. Man må også fremskaffe informasjon om leseferdigheter før sykdom/skade, da dette vil variere fra person til person. I tillegg bør man innhente informasjon om klienten har godt syn, har bruk for briller eller om eventuelle briller er godt tilpasset.

Denne typen informasjon kan samles inn gjennom en samtale med klienten der logopedene bruker relevant prompting. På engelsk finnes også kartleggingsverktøy som *Communication Disability Profile* (CDP) (Swinburn & Byng, 2006), hvor det også er en del som dekker leseaktiviteter. Et annet alternativ er spørreskjemaet i *Comprehensive Aphasia Test* (Swinburn, Porter & Howard, 2004), som CDP er basert på. CDP er mer omfattende og spør om deltakelse og ekstern påvirkning som kan kaste lys over lesingen. Kartleggingsverktøyet inneholder også bilder som støtter forståelsen.

3.2 Ettordnivå

En generell test av leseforståelse kan være et nyttig utgangspunkt for vurderingen av lingvistiske ferdigheter. En slik test kan f.eks. være matching av skrevet ord til bilde. Hvis personen har problemer med denne testen, må man undersøke mulige årsaker. Som vi ser av modellen for prosessering på ettordnivå i kapittel 2, kan problemer med den visuelle analysen eller tilgangen til det ortografiske input-leksikonet føre til vansker med leseforståelsen. Det finnes flere ulike tester som kan brukes for å teste analysen av visuell input. Mer informasjon om dette finnes i PALPA av Kay, Lesser og Coltheart, (1992, i norsk versjon 2009) og Whitworth, Webster og Howard (2005). Slike tester inneholder blant annet oppgaver i bokstavgjenkjenning (matching av små/store og store/små bokstaver), bokstavediskriminering samt matching av talt og skrevet bokstav. I tillegg undersøker testene hvilke feil personen gjør ved høytlesing, inkludert visuelle feil og hvor i ordet feilene forekommer (spatiell fordeling). *Alfabetprøven: kartlegging av alfabetkunnskap hos afasirammede* (Corneliusson, 2003) er et kortfattet, norskutviklet kartleggingsmaterieell som undersøker tilgang til bokstav- og alfabetkunnskap på en systematisk måte, inkludert matching av talt og skrevet bokstav.

Etter at man har kartlagt klientens evne til å behandle visuell informasjon og analysere bokstaver, kan man undersøke evnen til å gjenkjenne ord. Slik får man vite mer om klientens tilgang til informasjon i det ortografiske input-leksikonet. Til dette kan man bruke oppgaver i leksikalsk bedømmelse. Eksempler finnes i PALPA (Kay et al., 1992) og ADA-testene (Franklin, Turner & Ellis, 1992). Et godt tips er å presentere oppgavene i testen auditivt i tillegg og sammenligne resultatene. På den måten kan man avdekke om utfordringen ligger i selve oppgaven. Det kan være en frekvensseffekt, det vil si at ord med høy frekvens oftere blir korrekt gjenkjent enn ord med lavere frekvens.

Andre tester som kartlegger forståelsen av skrevne ord (utover matching av ord til bilde), undersøker prosesseringen av meningsinnholdet til det skrevne ordet. Slike tester har for eksempel oppgaver i bildebekreftelse, synonymbedømmelse og definering av homofoner (Franklin et al., 1992; Kay et al., 1992). Også her bør man undersøke om prestasjonen endrer seg hvis oppgavene gis auditivt. Det kan dessuten være nyttig å teste personens evne til å definere homofoner (f.eks. hjul/jul). Hvis denne evnen er svekket, kan det tyde på at tilgangen til semantisk informasjon skjer via fonologiske prosesser (i så fall vil ikke personen være i stand til å skille ordenes betydning). Selv om ikke alle kartleggingstester legger opp til eller informerer om det, kan det være svært nyttig å registrere hvor lang tid en klient bruker på å ta testen. Klienten oppnår kanskje like mange korrekte svar som normalspråklige, men bruker svært lang tid på å svare. Slik informasjon kan være verdifull ikke bare når resultatene skal tolkes, men også når endringer skal måles. Kvalitative notater om hvilke strategier personen bruker for å løse oppgaven, og/eller kommentarer fra klienten kan også gi mye informasjon. Whitworth og medarbeidere (2005) gir en god beskrivelse av hvordan man kan kartlegge både forståelse og høytlesing av enkeltord. De foreslår også egnede kartleggingsverktøy.

3.3 Setnings- og avsnittsnivå

Leseforståelse handler selvsagt ikke bare om prosessering av enkeltord. Mye av den skriftlige informasjonen vi bearbeider, presenteres i setninger, avsnitt og større tekstblokker. Lesere står overfor en større oppgave enn bare å forstå hver enkelt leksikalske enhet. Ved siden av å

vurdere gjenkjennelsen og forståelsen av leksikalske enheter, kan vi kartlegge evnen til å forstå skrevne setninger med ulike syntaktiske strukturer og til å forstå større bolker skriftlig informasjon. Kartleggingsverktøy og tester kan variere. Noen tar for seg strukturer som kan oppfattes som vanskelige, andre undersøker forståelsen av såkalt «funksjonell informasjon», det vil si informasjon folk møter i hverdagen. Atter andre er en blanding av begge.

Når det gjelder forståelse på setningsnivå, viser vi til håndboken om setningsprosessering som inngår i denne serien. Blant de publiserte testene som undersøker setningsforståelsen, er *Test for Reception of Grammar* (TROG-2) (Bishop, 2003, i norsk versjon 2009) og *Sentence Processing Resource Pack* (Byng & Black, 1999; Marshall, Black & Byng, 1999). Dessuten inneholder enkelte større tester deltester på setningsnivå, f.eks. testen *Comprehensive Aphasia Test* (2004). TROG-2 tester forståelsen av bestemte grammatiske strukturer med tanke på barnets eller ungdommens utviklingstrinn. Sentence Processing Resource Pack har oppgaver som tester forståelsen av reversible setninger og persepsjon av hendelser. Både TROG-2 og testen for reversible setninger kan presenteres med skriftlig stimuli, selv om testene opprinnelig ikke er utviklet for dette. Testene kan brukes for å danne seg et bilde av klientens evne til å forstå setninger, men om man ønsker å vurdere setningsprosessering mer generelt, anbefaler vi å lese håndboken om setningsprosessering.

Kartleggingsverktøy som er spesielt utviklet for å teste leseforståelse for hverdagsbruk, er blant annet *Reading Comprehension Battery for Aphasia* (RCBA-2) (LaPointe & Horner, 1998). Dette testbatteriet inneholder deltester som undersøker prosesseringen av enkeltord samt fraser, setninger og avsnitt. Oppgavene består av matching av ord, frase og setning til bilde samt å svare på spørsmål om det man nettopp leste (inkludert å trekke ut bestemt informasjon). Tester som dette gir en vis pekepinn om på hvilket nivå personen har vanskeligheter, men de sier ingen ting om de underliggende årsakene til problemene. Slike tester kan imidlertid brukes for å få informasjon og måle endringer. Man måler lesehastighet ved å notere responstiden på deltestene. Slik kan man måle hvor fort en person forstår det vedkommende leser

Leseforståelsestesten i *MCLA: Measure of Cognitive-Linguistic Abilities* (Ellmo, Graser, Krchnavek, Calabrese & Hauck, 1995), kan også brukes for å kartlegge leseforståelsen. Også denne vil gi informasjon om ferdighet, men ikke si noe om årsaken til en eventuell underliggende svikt. Deltestene i lesing er nyttige ved at de er delt inn i ulike kategorier, fra funksjonell lesing til lesing på et høyere nivå. I tillegg øker vanskegraden med hensyn til tekstlengde, informasjonsinnhold og spørsmålstyper. Det finnes tre leseoppgaver: Den første inneholder eksakt informasjon etterfulgt av faktaspørsmål. Den andre krever at man knytter sammen informasjon, og spørsmålene forutsetter både faktakunnskap og at man er i stand til å gjøre egne slutninger. Den tredje oppgaven inneholder en lengre tekst som i enda større grad krever at man integrerer informasjon under lesing. Til denne er det utarbeidet varierte spørsmål. Både lesetid og tiden det tar å svare på spørsmål, måles. Fordelen med MCLA er at det er utarbeidet normerte skåringsverdier både for nøyaktighet og svartid, og for tre aldersgrupper (fra 16 til 75 år). Legg merke til at MCLA er beregnet for bruk på klienter med traumatisk hjerneskade.

Et annet nyttig kartleggingsverktøy er *Discourse Comprehension Test* (Brookshire & Nicholas, 1993) som undersøker forståelsen av muntlig og skriftlig diskurs. Materiellet inneholder ti fortellinger. Disse er nøye utformet med hensyn til ulike faktorer som antall ord, setninger, bisetninger og leddsetninger, ukjente ord, setningslengde og lesenivå. Til hver fortelling er det

utarbeidet åtte gjennomtenkte kontrollspørsmål som tester ulike sider ved leseforståelsen. Eksempler på slike er:

- (i) Temaspørsmål: Tester den sentrale informasjonen som enten er gjentatt eller utdypet i fortellingen.
- (ii) Detaljspørsmål: Tester «uvesentlig» informasjon som bare er nevnt én enkelt gang.
- (iii) Konstaterende spørsmål: Tester informasjon som er gjengitt på samme måte i fortellingen og i spørsmålet.
- (iv) Indirekte spørsmål (inferens): Tester informasjon som må utledes basert på annen informasjon.

En viktig fordel med denne kartleggingstesten er at den inneholder data fra normalspråklige som kan brukes for sammenligning.

En annen test som kan gi verdifull informasjon om klientens leseevne, er *Neale Analysis of Reading Ability* (NARA leseforståelse) (Neale, 1997). Testen er beregnet på barn og tester høytlesning generelt, men en del av testen går også på forståelse. Personen blir bedt om å lese et stykke (en historie) og får deretter spørsmål om innholdet. Logopeden måler evnen til å lese høyt, tidsforbruket og forståelsen. Tekststykkene øker i lengde (fra 26 til 327 ord) og i vanskegrad med hensyn til ordforråd og syntaks. Til hver historie følger det med et bilde som setter historien inn i en kontekst (dvs. fungerer som et mulig strukturelt holdepunkt). Etterpå evalueres forståelsen av hovedtemaet og hendelsesforløpet samt til en viss grad detaljer og underforstått informasjon. Men skåringssystemet skiller ikke mellom disse.

En norskspråklig test som inkluderer leseforståelse på tekstenivå er *Rådgiveren* (1995).

En annen test som det ofte refereres til i faglitteraturen, er *Gray Oral Reading Tests* (Wiederholt & Bryant, 2001) som er utviklet for å kartlegge høytlesningsevnen til barn og unge. Den vurderer altså evnen til å lese høyt, men tar også for seg forståelse. Tekststykkene er bygd opp for å passe ulike utviklingstrinn, med dette kan også brukes for å tilpasse vanskegraden. Skåringsverdien for høytlesning beregnes på bakgrunn av resultatene for leseflyt og leseforståelse. Testbatteriet *Right Hemisphere Language Battery* (Bryan, 1995) inneholder en egen test som undersøker forståelsen av inferens og dermed kan gi logopeden verdifull informasjon. Testen er relativt kort (12 oppgaver), noe som kan begrense verdien av den. Batteriet inneholder data fra normalspråklige. Det finnes også deltester som ser på forståelsen av metaforer og humor.

3.4 Konklusjoner

I sin redegjørelse om kartlegging av lese- og skriveferdigheter konkluderer Parr (1996) at det er nødvendig både å kartlegge språkprosesser og å undersøke lese- og skriveferdigheter i et sosialt perspektiv (etnografisk undersøkelse). Samtidig minner hun om at det ikke er et konstant og forutsigbart forhold mellom de to.

«Språkvansker maskeres av sosiale, tekniske og operasjonelle strategier som brukes i dagligdags lesing og skrivning... Vanskelighetene som oppstår i dagligdags lesing fremkommer ikke nødvendigvis ved kognitiv nevropsykologisk

kartlegging. På samme måte bruker mennesker med afasi som har deltatt i studier et spekter av lesestiler og ferdigheter man ikke kunne forutsi ut fra testresultater» (s. 472).

Hun fastslår deretter at dette må få følgende konsekvenser for kartleggingen:

«kartlegging må kunne fange opp og beskrive den afasirammedes premorbide og nåværende behov, leseaktivitet og vurderinger» (s. 472).

Dette understreker hvor viktig det er å kjenne klientens sykehistorie og å samtale med klienten, slik vi argumenterte for i starten av dette kapitlet. Parrs arbeid inneholder også nyttige innspill til debatten om undervisningens rolle. I sine studier avdekket Parr at mennesker uten afasi tyr til ulike former for hjelp når de skal lese og skrive (f.eks. venner og familie), og at personer med afasi kan gjøre det samme (f.eks. be noe lese høyt og utnytte at de har god lytteforståelse). Enkelte personer med afasi foretrakk å delegerer lese- og skriveaktiviteter til andre i stedet for å utføre slike oppgaver dårlig på egen hånd. Parr peker på at funksjonshemmedes interesseorganisasjoner fokuserer på selvstendighet fremfor uavhengighet. Det er noe vår kartlegging og undervisning kan gjenspeile. Ved å betrakte leseferdigheter i et bredere perspektiv, og ikke utelukkende fokusere på forbedring av ferdigheter, kan vi ta hensyn til både selvstendighets- og uavhengighetsmomentet. Hvilken lese- og skriverolle ønsker personen å ha, og hvilke typer tekster er viktige for ham eller henne? Hvilke strategier finnes og/eller kan man legge til rette for? Som Pierce (1996) poengterer, er ikke dette noe nytt for logopeder som jobber med afasi, men det er likevel nyttig å fremheve viktigheten av å implementere og ta hensyn til dette.

I neste kapittel beskriver vi undervisningsmetodene vi har brukt for klienter som har vansker med leseforståelse.

Kapittel 4

Undervisning

Som vi har diskutert tidligere, bør tiltak rettet mot leseforståelse fastsettes på bakgrunn av hvilke behov klienten har. Ifølge Beeson og Insalaco (1998) kan målsettinger knyttet til lesing fremkomme på et senere tidspunkt enn andre kommunikasjonsmål. Det kan føre til at det ikke blir fokusert på dette i undervisningen, for eksempel fordi behandlingen avsluttes eller klienten blir utskrevet. De peker på at det derfor finnes få dokumenterte tilfeller av undervisning knyttet til tekstlesing. Faglitteraturen inneholder riktignok mange beskrivelser av undervisning som har til hensikt å forbedre leseferdigheten for enkeltord, men disse undersøker sjelden hvordan undervisningen påvirker lesing av lengre tekststykker.

4.1 Undervisning på ettordsnivå

De fleste studiene som har undersøkt lesing av enkeltord, har konsentrert seg om prosessen fra skrevet bokstav til meningsinnhold. Ettersom vårt undervisningsmaterieell fokuserer på tilgangen til ordets betydning og ikke problemer med visuell analyse eller tilgangen til det ortografiske input-leksikonet, vil vi ikke gå nærmere inn på disse studiene her. De som vil vite mer om studiene som handler om dette nivået, finner en god oppsummering og diskusjon hos Whitworth og medarbeidere (2005).

To studier tar for seg tilgangen til meningsinnholdet til skrevne ord. Scott og Byng (1989) beskriver undervisning som skulle forbedre forståelsen av homofoner hos klienten JB. Til dette ble det brukt datastøttet undervisning og oppgaver i setningsutfylling med homofone ord. JB fikk en ufullstendig setning med flere svaralternativer, deriblant målordet og homofone, pseudohomofone og ortografiske distraktorer. Etterpå viste JB en klar fremgang på forståelsen av homofoner. Scott og Byng hevder resultatene skyldtes en kombinasjon av ordspesifikk forbedring i det ortografiske input-leksikonet for ordene det ble øvd på i undervisningen, og en generell forbedring av tilgang til det semantiske systemet fra det ortografiske input-leksikonet. Byng (1988) har også gjennomført en studie av undervisning som skulle fremme forståelsen av abstrakte, skrevne ord. Klienten BRB fikk oppgaver i matching av bilder av abstrakte begreper til skrevne ord. Resultatet var spesifikke forbedringer for ordene og oppgavene det ble øvd på, og en generaliseringseffekt fra skriftlig presenterte til auditivt presenterte oppgaver. I undervisningen ble det også brukt «ordbokoppgaver» der BRB skulle oppgi synonymer. Igjen så man en spesifikk forbedring på de ordene det ble øvd på. Studien beskriver dermed en effektiv metode for å forbedre forståelsen av bestemte ordsett.

Undervisning rettet mot leseforståelsen av enkeltord kan også benyttes for å forbedre semantiske ferdigheter. Det finnes dessverre bare et fåtall studier som undersøker undervisning knyttet til semantiske vansker generelt (det vil si uavhengig av om man bruker skriftlig eller muntlig kanal). Nickels (2000) gjengir seks studier (inkludert Byngs arbeid beskrevet ovenfor). I en studie utført av Scott (1987) (som utelukkende så på auditiv presenterte oppgaver, selv om vansken var relatert til det sentrale semantiske systemet), registrerte man forbedringer etter undervisningen, men man fant ingen generalisering fra muntlig til skriftlig presenterte oppgaver. Oppgavene gikk blant annet ut på å tilordne ord til kategorier, finne ordet som ikke passet, bekrefte samsvar mellom ord og bilde, samt matche ord og bilde. Behrmann og Lieberthal (1989) beskriver et effektivt semantisk undervisningsopplegg for en klient, CH, som skulle kategorisere og velge ord basert på definisjoner. I undervisningen til Hillis (1991) var målet å forbedre tilgangen til semantisk informasjon. Klienten HG ble bedt om å benevne bilder. Hvis hun svarte feil (som regel et semantisk beslektet begrep), tegnet logopedene det avgitte svaret og fremhevet forskjellene. HG viste fremgang både på benevning og forståelse av disse begrepene samt på begreper i samme kategori som ikke hadde inngått i undervisningen. Grayson, Franklin og Hilton (1997) beskriver undervisning av klienten LR. LR fikk oppgaver i matching av ord/gjenstand til bilde, kategorisering og matching av ord som hører sammen. Evalueringen viste fremgang både for begreper det var øvd på i forståelsesoppgavene, og begreper det ikke var øvd på. Morris (1997) utførte en studie med to klienter, AD og JAC, som fikk oppgaver i bildebekreftelse (lytteoppgaver). Forbedringen disse klientene hadde, begrenset seg til ord de fikk presentert auditivt, og det var ingen generalisering til skriftlig presentasjon.

Som vi ser, er få studier rettet direkte mot tilgangen til semantisk informasjon via skriftlig modalitet – eller semantisk informasjon i det hele. Studiene vi har nevnt ovenfor, viser også at vi må tenke nøye gjennom om vi kan forvente en generell effekt av undervisningen på tvers av modaliteter, da dette vil være av stor betydning for undervisningen. Tendensene er likevel oppløftende. Det er forøvrig tydelig at det er behov for mer forskning på dette området.

4.2 Undervisning på setningsnivå

Det er få studier som fokuserer på undervisning i setningsforståelse. I håndboken om setningsprosessering i denne serien finnes det mer informasjon om undervisningsstudier som har inkludert verbforståelse. Målet for disse har som regel vært å forbedre klientens evne til å uttrykke seg muntlig (muntlig verbmobilisering), og ikke forståelse som sådan.

4.3 Undervisning på tekstnivå

Det finnes lite litteratur om afasi og tekstforståelse. Som vi så i kapitlet om kartlegging, er en del av kartleggingsmateriellet vi bruker, hentet fra arbeidet med barn. Vi mener også det er viktig å se mot grunnskoleforskning og de fremskrittene som skjer der innenfor forskning på opplæring i lesing og lesestrategier. Inspirasjon derfra kan hjelpe oss å utvikle våre undervisningsmetoder ytterligere. I en studie med en klient med primær progressiv afasi (en progredierende nevrodegenerativ sykdom) så Rogalski og Edmonds (2008) på undervisning basert på *Attentive Reading and Constrained Summarisation* (ARCS). Klienten «Stanley» ble beskrevet som en person som hadde problemer med å finne ord og som i samtale ofte tangerte, men ikke kom til kjernen i det han ville formidle. Leseferdigheter ble ikke kartlagt ettersom fokuset i studien lå på

muntlig produksjon. «Stanley» viste fremgang etter undervisningen, men det er verdt å legge merke til at dette ble vurdert på bakgrunn av muntlig narrativ språkproduksjon der man vurderte klarhet og logisk sammenheng. Det er likevel interessant å se nærmere på selve undervisningen. Undervisningens mål var å påvirke språkproduksjonen både på makro- og mikrostrukturnivå ved å fokusere på oppmerksomhet (holde seg til tema, makrostruktur) og bruken av bestemte ord (semantisk spesifisering, mikrostruktur). Undervisningen bestod av to deler: (i) oppmerksom lesing og (ii) oppsummering med begrensninger. Som undervisningsmaterieell benyttet man avisartikler. Klienten ble først bedt om å lese to-tre setninger høyt og så inni seg. Hensikten var at han skulle forberede seg på å kunne gi et sammendrag med egne ord. Målet var altså å fremme oppmerksom lesing. I den andre oppgavedelen, setningssammendrag, skulle klienten oppsummere det han hadde lest, men uten å gi uttrykk for sin egen mening om teksten. Målet her var å klare å holde fokus på temaet (makrostruktur). Klienten fikk heller ikke lov til å bruke pronomener eller uspesifikke ord. Hensikten med dette var å fremme bevisst og presis språkbruk (mikrostruktur). Disse bolkene med lesing, ny lesing og oppsummering (med begrensninger) fortsatte inntil klienten hadde lest hele artikkelen. Ifølge forskerne fokuserte undervisningen på oppmerksom og bevisst språkbruk fremfor bestemte ord og setninger.

Coelho (2005) gjengir resultater fra en såkalt single-case-studie. Sentralt i undervisningen sto oppmerksomhet, og målet var å bedre leseforståelsen. Leseforståelsen til klienten MH var intakt på ettorsnivå, men hun opplevde vansker og uttrykte frustrasjon når det gjaldt forståelse på tekstnivå. Et viktig mål i undervisningen for henne var å forbedre denne ferdigheten. Coelho hevder at personer som opplever en moderat svekkelse av leseferdighetene, kan ha intakte leseprosesser, men at prosessene er lite effektive eller inkonsistente. I undervisningen ble det benyttet et kommersielt tilgjengelig program for oppmerksomhetstrening. Til å begynne med var målet å utvikle evne til å opprettholde oppmerksomhet, deretter ble det trent på vekslende, selektiv og delt oppmerksomhet. Det ble gradvis innført større utfordringer til oppmerksomhet og arbeidsminne som inkluderte det å takle distraksjoner, lagre og manipulere informasjon og flytte fokus fra et tema til et annet. Legg merke til at oppmerksomheten til MH var kartlagt og vurdert som svekket. Denne fremgangsmåten er nødvendigvis ikke like godt egnet for alle, men det kan være verdt å vurdere den. Forskere som Coelho (2005) og Rogalski og Edmonds (2008) påpeker at det er viktig å ta hensyn til ikke-lingvistiske kognitive svekkelser ved afasi, og at det kan være hensiktsmessig å fokusere på slike i undervisningen. I Coelho-studien oppnådde MH bedre leseforståelse, mens lesehastigheten gikk litt ned. Coelho mener dette kan forklares med at den ikke-lingvistiske kognitive funksjonen ble bedre, og at det dessuten kan ha skjedd en endring i MHs holdning til lesing. Han ba MH føre en logg over leseaktivitetene, og hypotesen hans er at denne tydelige tilbakemeldingen på fremgang virket motiverende.

Beeson og Insalaco (1998) refererer til to kasusstudier der undervisningen hadde som mål å forbedre leseferdighetene på tekstnivå ved å øke lesehastigheten på ordnivå. De brukte en fremgangsmåte kalt «*multiple oral rereading*» (MOR). I forbindelse med tidligere forskning hadde de sett en bedring i leseferdighetene både for stoff det ble øvd på i undervisningen, og for nytt stoff. Forbedring ble definert som økt lesehastighet. Beeson og Insalaco beskriver to klienter, SV og TD. Begge skåret godt på leseforståelse, men hadde lav lesehastighet og gjorde feil ved høytlesning. Deres hypotese var at SV hadde visse vansker med gjenkjenningen av hele ord (tilgang til det ortografiske input-leksikonet) samt med ortografisk-fonologisk omkodning. SV benyttet allerede høytlesning som sin foretrukne lesestrategi, og samme strategi

ble brukt i undervisningen. En tidligere studie av Beeson (1998) hadde vist at denne undervisningsmetoden kunne øke lesehastigheten hos personer med svekket tilgang til det ortografiske input-leksikonet. Personen i den opprinnelige studien ble beskrevet som en person som leste bokstav for bokstav. I studien til Beeson og Insalaco var undervisningen lagt opp slik at klienten leste et avsnitt høyt mens lesehastigheten ble målt. Deretter leste personen høyt på nytt med samme eller bedre nøyaktighet. Dette pågikk i ukentlige økter sammen med logoped i en periode på ti måneder. I undervisningsøktene påpekte logopeden de feilene som ble gjort. I tillegg øvde SV hjemme hver dag. Beeson og Insalaco rapporterer at lesehastigheten økte både for tekst det ble øvd på, og for ny tekst. I neste fase av undervisningen brukte de en metode de beskrev som fraseinndelt tekst. En datamaskin delte setningene inn i grammatiske fraser og satte deretter inn ekstra mellomrom mellom frasene. Igjen økte lesehastigheten. Beeson og Insalaco mener at dette skyldes at klienten lettere kjente igjen hele ord og ikke lenger var like avhengig av å avkode dem. Den andre klienten, TD, leste også sakte og nøyaktig, men i tillegg viste han enkelte tegn på problemer med leseforståelsen. Også her var hypotesen at lesevanskene skyldtes tilgangen til det ortografiske input-leksikonet. Etter undervisning økte TDs lesehastighet, og nok en gang mente forskerne at årsaken til fremgangen var at klienten ble flinkere til å kjenne igjen ordene.

Beeson og Insalaco (1998) påpeker at det å lese tekst i undervisningen kan ha en rekke fordeler. De vedgår at noen personer ikke har tilstrekkelige ferdigheter når det gjelder grafemisk, fonologisk, semantisk og/eller syntaktisk prosessering, og for disse vil tekstlesing fremstå som en for ambisiøs oppgave. Men andre kan ha stor nytte av de interaktive prosessene tekstlesing innebærer. Top-down-effekter kan påvirke gjenkjennelsen av leksikalske enheter. De fastslår (s. 633) at:

«Det er sannsynlig at ... deres tekstlesing er støttet av supplerende input, dels i form av fonologisk informasjon (ved å konvertere ortografisk informasjon til fonologisk), semantisk informasjon (fra kontekstuell meningsinnhold og semantisk kunnskap), og syntaktiske begrensninger på leksikalske valg.»

Cherney og kolleger (Cherney, Babbit, Oldani & Semik, 2005; Cherney et al., 2006; Cherney, Merbitz & Grip, 1986) har også brukt høytlesning som metode ved undervisning knyttet til leseforståelse. De forteller om en metode kalt *Oral Reading for Language in Aphasia (ORLA)* der undervisningen følger bestemte trinn. Disse består blant annet av at logopeden (eller datamaskinen) leser en setning høyt to ganger samtidig som ordene pekes ut / markeres etter hvert som de blir lest, klienten leser setningen høyt sammen med logopeden, logopeden sier et ord som klienten identifiserer, logopeden peker på et ord som klienten leser høyt, før klienten til slutt leser setningen høyt. Undervisningsmateriellet som er brukt er gradert i henhold til lesenivå. I forbindelse med programmet er det også utviklet datastøttet undervisning. Selv om undervisningen fokuserer på høytlesning (uten å ta hensyn til forståelsen), hevdes det at man også har sett fremgang på leseforståelsen. Cherney og kolleger (2005) antyder at ORLA forbedrer leseforståelsen ved å gi klienten «trening i de fonologiske og semantiske leseveiene». De hevder også at ORLA utnytter prinsipper fra læringsteori, blant annet ved at eleven er en aktiv deltaker, at øvelsene repeteres og materialet overlæres, og at undervisningsmateriellet som blir brukt, er tilpasset ulike nivåer og oppfattes som meningsfullt.

Mayer og Murray (2002) understreker at også ikke-lingvistiske kognitive prosesser kan spille en rolle ved lesing på høyere nivå. De gjennomførte en single-case-studie, med WS, som fikk to

typer undervisning. Den første undervisningsmetoden (*MMOR – Modified Multiple Oral Reading*) var basert på arbeidet til Beeson og Insalaco (1998). Metoden går ut på å øke lesehastigheten ved å lese en tekst høyt flere ganger. Mayer og Murray tilpasset metoden ved å legge inn en forståelseskomponent. Etter å ha lest teksten svarte WS på spørsmål om materialet. Spørsmålene var utformet for å avdekke forståelsen av hovedinnholdet, detaljer og underforstått informasjon. Undervisningen var lagt opp slik at klienten leste teksten flere ganger og svarte på spørsmål helt til de definerte kriteriene for bestått oppgave var nådd. Den andre undervisningsformen (*SEW – Sequenced Exercises for Working Memory*) var rettet mot arbeidsminne og oppmerksomhet. Undervisningen ble gitt som oppgaver i grammatisk bedømmelse og kategoribenevning. Ifølge Mayer og Murray tvang disse oppgavene WS til å fokusere på bestemte detaljer (selektiv oppmerksomhet) og bruke sitt leksikalsk-semanticke arbeidsminne. Det er viktig å legge merke til at tester hadde avdekket at WS, i likhet med klienten MH som ble beskrevet tidligere, hadde problemer med oppmerksomhet og arbeidsminne, men at han hadde gode leseferdigheter på ettordsnivå. Underveis i MMOR-undervisningen trengte WS stadig færre repetisjoner for å oppnå ønsket hastighet og forståelsesnivå. Uheldigvis ble de to undervisningsmetodene brukt parallelt, så det er ikke mulig å analysere effekten av hver enkelt av dem. Men oppfølgingstestene tydet på at leseforståelsen var blitt bedre, til tross for at WS selv (i motsetning til MH) mente at han merket lite fremgang når det gjaldt lesing i hverdagen. I sin konklusjon funderer Mayer og Murray på om WS også kan ha vært rammet av oppmerksomhetsaleksi. De konkluderer med følgende (s. 741):

«Nåværende nevropsykologiske lesemodeller kan være utilstrekkelige for å beskrive høynivåferdigheter innen lesing eller svekkelser som resulterer i høynivåvansker. Av dette følger at uten adekvate modeller vil nåværende kartleggingsredskaper for leseferdigheter gi et utilstrekkelig bilde av høynivåvanskers egenart. Dette gir logopedene begrensninger når det gjelder å dokumentere og behandle slike vansker.»

Katz og Wertz (1997) gjengir en gruppestudie der undervisningen fokuserte på lesing ved hjelp av tilpasset programvare. Deltakerne i studien utførte en rekke leseoppgaver på datamaskinen. Oppgavene bestod blant annet av matching av bokstaver og av ord, forståelse av enkeltord og deretter mer komplekse setninger. Oppgavene ble gitt som flersvalgsoppgaver. Deltakerne jobbet stort sett selvstendig uten logoped. Progresjonen gjennom de ulike testene ble bestemt ut fra resultatene på tidligere nivåer. Katz og Wertz (s. 495) mener denne undervisningen preges av at «personene behandles som aktive deltakere i reorganiseringen av språket. Opplæringen er lagt opp for å maksimere interaksjonen slik at pasientene gir respons ofte og som regel korrekt, samtidig som de fremdeles opplever oppgavene som utfordrende.». De sammenlignet resultatene for denne gruppen med en gruppe som jobbet med ikke-språklige databaserte oppgaver. Funnene deres viser at gruppen som fikk leseundervisning, hadde fremgang på flere målepunkter enn gruppen som ikke gjorde språkoppgaver. Deltakerne i lesegruppen fullførte flere undervisningsoppgaver etter hvert som undervisningen gikk fremover, noe som indikerte at de nådde de definerte kriteriene tidligere. Prestasjonene på lesedeltestene i en formell kartleggingstest endret seg likevel ikke. Forskerne antyder at dette kan skyldes at oppgavene som ble gitt i undervisningen, var forskjellige fra de oppgavene som ble brukt i kartleggingstesten. De mener en rekke faktorer taler for at lesing egner seg godt til datastøttet undervisning: Det er en aktivitet som vanligvis utføres selvstendig, det er relativt enkelt å utvikle programvare for dette formålet, og det krever ikke særlig avansert maskinvare.

Når vi skal vurdere egnede undervisningsstrategier, kan vi også finne inspirasjon i faglitteratur som omhandler forbedring av leseferdigheten hos normalspråklige. For eksempel presenterer Anderson (2000) en tidligere drøftet modell (PQ4R) som skal forbedre leseferdigheten hos normalspråklige lesere. Enkelte momenter fra denne modellen kan være nyttige i undervisningen. Modellen går kort sagt ut på å skumlese teksten, stille spørsmål og så lese. Etter at teksten er lest, skal leseren reflektere, gjenfortelle (gjenkalle informasjonen fra hukommelsen) og se over på nytt (gå gjennom hovedpunktene).

Som Parr understreker, er det viktig at målet for undervisningen ikke bare er å «fikse vansken». Andre relevante tilnærminger kan være å finne ut hva som kan være til hinder for leseforståelsen. Én mulig hindring kan for eksempel være vanskegraden på materialet leseren får presentert. Det er vanlig at vi logopedier tilpasser tekster som skal brukes i undervisningen, og dette er også utforsket systematisk. Devlin (1999, 2005) beskriver bruk av datasystemer som aktivt behandler teksten og produserer en versjon som er forenklet med hensyn til leksikalsk innhold og struktur, uten at tekstens overordnede meningsinnhold er endret. Hensikten er at leseren skal få tilgang til meningsinnholdet. Nyhetsreportasjer fra nett ble lagt inn i datasystemet som analyserte den, forenklet språket og erstattet vanskelige ord med egnede synonymmer (med høyere frekvens) før den forenklete versjonen ble sendt videre til brukeren.

Worrall og kolleger (Worrall et al., 2005) benyttet en lignende fremgangsmåte i sitt arbeid. Gjennom flere eksperimenter demonstrerte de at skriftlig informasjon kan gjøres mer tilgjengelig for personer med afasi ved hjelp av ulike former for enkel manipulering. Teksten kan for eksempel tilpasses ved å bruke enklere ord og syntaks, større skrift og flere mellomrom. Når det gjelder bildebruk er ikke resultatene like entydige, og de konkluderer med at dette er noe det må forskes mer på. Men bildene som brukes, bør selvsagt ha en tydelig forbindelse til teksten. Worrall og kolleger påpeker også en annen viktig ting, nemlig at ikke alle personer med afasi foretrekker den «afasivennlige» versjonen. Det kan henge sammen med hvor passende personen synes den reviderte informasjonen er. Personlig preferanse er selvfølgelig viktig å notere seg.

Andre har sett på lesing i en sosial kontekst og brukt dette som utgangspunkt for undervisningen. Triandafilou (2003) har publisert en kort rapport om en bokklubb for mennesker med afasi. I denne bokklubben ble romanene valgt ut på bakgrunn av flere faktorer, deriblant medlemmenes ønsker (som i alle bokklubber), men også ut fra lengde og bruk av konkret språk. Det ble utarbeidet studiehefter som fulgte med bøkene. Triandafilou forklarer at studieheftene hadde ulike funksjoner avhengig av hvem som brukte dem. De kunne for eksempel brukes til å ta notater, svare på spørsmål eller velge ut riktig svaralternativ i flervalgsoppgaver. Det ble arrangert månedlige treff der man snakket om det man hadde lest. Elman og Bernstein-Ellis (2006) har produsert en ressursamling (tilgjengelig for salg på engelsk) til bruk i slike bokklubber. Det følger med et veiledningshefte som beskriver hvordan en slik bokklubb kan organiseres, hvordan man rekrutterer deltakere, og hvordan materialet kan brukes. Materialet fungerer som en «rampe» for lesingen. Her finner leserne et sammendrag av innholdet, høydepunkter fra de ulike kapitlene og arbeidsark. Arbeidsarkene kombinerer spørsmål om bokens innhold med spørsmål om leserens personlige oppfatning og opplevelse av boken. Svarformatene varierer, fra flervalgsoppgaver til åpne spørsmål. En annen form for «leseplattform» er bruken av lydbøker som gjør det mulig å lytte og lese

samtidig. Elman og Bernstein-Ellis (2006) forteller om erfaringene fra Aphasia Centre of California hvor materialet er brukt i lesegrupper (se også vedlegg 1).

4.4 Kontrollmaterieil

I avsnittene ovenfor har vi vært inne på hvordan kartleggings- og undervisningsmateriellet er kontrollert i ulike studier. Dette har blant annet omfattet elementenes lengde (f.eks. antall ord, setninger), elementenes frekvens, setningsstruktur, spørsmålstyper osv. Det er selvsagt viktig å være bevisst på hvordan slike faktorer påvirker forståelsen og hvordan vi kan kontrollere eller tilpasse dem i undervisningen.

Noen studier har i tillegg vurdert bestemte aspekter ved måten undervisningsmateriellet er utformet på. Thomas og Jackson (1997) kritiserte eksisterende undervisningsmaterieil for tekstlesing. De påpekte at mye av undervisningsmateriellet (samt kartleggingsmateriellet) for leseforståelse på tekstnivå gikk ut på at klienten skulle lese et tekststykke og deretter svare på spørsmål om det. I sin studie undersøkte de i hvor stor grad det var nødvendig å forstå innholdet i stykket for å besvare spørsmålene (*passage dependency*). Det er mange årsaker til at dette kan variere: Svaret kan være kjent fra før (bakgrunnskunnskap), svaret kan være gitt eller antydnet i tidligere spørsmål, eller svaret kan utledes gjennom måten flervalgsoppgaven er bygd opp på. Thomas og Jackson understreker at dette ikke er et problem i seg selv, men at det er viktig at man ikke fremmer påstander om leseforståelsen for en tekstbolk eller et avsnitt basert på hvordan personen har besvart spørsmålene. I sin studie delte de inn tekstene i slike som forutsatte bakgrunnskunnskap og slike som ikke involverte bakgrunnskunnskap. Spørsmålene var enten åpne eller hadde flere svaralternativer. Den siste spørsmålstypen blir ofte brukt for å unngå å forveksle svekket leseforståelse med ekspressive vansker. I forskningsstudien ble det kun brukt flervalgsoppgaver. Forskerne foreslår at et passende krav til *passage dependency* bør være at maksimum halvparten av spørsmålene kan besvares uten å lese avsnittet.

Tompkins, Fassbinder og medarbeidere (2004) drøfter også bruken av spørsmål som et middel for å måle forståelse, nærmere bestemt forståelse av implisitt informasjon (inferens). De fremhever det faktum at spørsmålet i seg selv kan bidra til at leseren forstår noe som var implisitt i teksten, selv om det ikke ble forstått under lesing. Det er spesielt viktig å ta hensyn til dette ved utformingen av kartleggingstester, men vi må selvsagt også ha det i tankene når vi vurderer prestasjonene i undervisningssituasjonen. Korrekte svar på spørsmål relatert til underforstått informasjon i etterkant av lesingen, kan ikke nødvendigvis betraktes som at leseren forsto den implisitte informasjonen i selve teksten. Tompkins og medarbeidere drøfter også den kjensgjerning at spørsmålene er eksplisitte, det vil si at leseren vet leseforståelsen vil bli testet. Dette kan føre til at de bruker strategier de vanligvis ikke bruker ved lesing. I forbindelse med undervisningen er det derfor om å gjøre å sørge for at disse strategiene er produktive og positive for leseprestasjonen.

Det er også viktig å vurdere de ulike typene setningsoppgaver som hyppig blir brukt i kartlegging og undervisning. Setningsutfylling er en svært vanlig oppgave i så måte. Puskaric og Pierce (1997) har demonstrert at ved denne oppgavetypen lar personer med afasi seg påvirke av føringene setningsstammen legger, samt av forventningen til det siste ordet (utfyllingen). Noen setningsstammer legger store føringer for det siste ordet (f.eks. «hun la

maskara på ...»), mens andre tillater flere alternativer (f.eks. «Jeg har ikke lyst til å gå på ...»). Det siste substantivet kan være forventet (f.eks. «Vi må leie en ... bil»), eller mindre forventet (f.eks. «Jeg fylte vann på ... strykejernet»). Funnene til Puskaric og Pierce viser at personer med afasi synes at oppgaver med setningsstammer med få føringer og uventede utfyllinger, er de vanskeligste. De gjør det bedre når føringene eller forventningene er sterkere. Det er viktig å ta hensyn til dette når man evaluerer oppgaver i setningsutfylling – spesielt dersom oppgavene gis i forbindelse med kartlegging.

4.5 Konklusjoner

Parr (1995) konkluderer med at for at undervisningen skal være funksjonell, må den fokusere på tre mål: aktiviteter, strategier og tilpasning. Når man vurderer aktiviteter, bør man ta hensyn til hva som er viktig for personen med afasi på nåværende tidspunkt og hvilke behov som er knyttet til dette. Eksempler på behov eller mål kan være å lese høyt (barnebøker) eller skumlese en artikkel. Strategier kan inkludere andre mennesker og/eller ulike hjelpemidler. Tilpasning vil si å ta hensyn til de psykologiske endringene personen opplever. Som tidligere nevnt er Parr opptatt av at målet for klientens lese- og skriveferdigheter må være selvstendighet fremfor uavhengighet. Dette må ikke oppfattes som et argument mot undervisningsmetoder som søker å forbedre bestemte lingvistiske ferdigheter. Tvert imot kan de ulike aspektene bringes sammen. Ved planlegging og evaluering av kartlegging (i videste forstand) og utforming av undervisning kan holistiske modeller som f.eks. A-FROM (Kagan et al., 2007) hjelpe logopedene å trekke inn alle momenter som er relevante for undervisning spesielt rettet mot å bedre klientens leseforståelse.

Vårt undervisningsmaterieell inneholder både oppgaver som har som mål å forbedre spesifikke lingvistiske ferdigheter, og oppgaver som har til hensikt å utvikle bruken av ulike strategier. Det er logopedens ansvar å vurdere hvilke faktorer som er relevante for den enkelte klient, og å velge ut og tilpasse aktivitetene deretter. Vedlegg 2 inneholder eksempler på målsettinger som kan være aktuelle for personer med afasi.

Kapittel 5

Undervisningsmaterieell og oppgaver

I dette kapitlet drøfter vi oppgavene i undervisningsmateriellet. Vi beskriver oppgavenes overordnede mål, forklarer hvordan vi har valgt ut materiellet, og gir en oversikt over alle oppgaver. Hver oppgavetype er kort skissert og illustrert gjennom et eksempel. Oppgavene finnes på den medfølgende CD-en.

5.1 Mål

Det generelle målet med oppgavene i dette undervisningsmateriellet er å forbedre personens evne til å forstå skriftlig informasjon; å bearbeide meningsinnhold ved at personen bedrer en bestemt ferdighet eller fasiliterer forståelsen ved å bruke en strategi. På de ulike nivåene er målene mer spesifikke, men alle oppgavene har til hensikt å fremme tilgang til meningsinnholdet i skriftlig materieell.

5.2 Undervisningsmaterieell

Undervisningsmateriellet spenner fra skrevne enkeltord til fraser, setninger og lengre avsnitt/tekstbolker. Så langt det er mulig, har vi brukt materieell som er relevant i hverdagen. Fordi undervisningsmateriellet har et vidt bruksfelt og en lang brukshorison, har vi valgt personnøytrale oppgaver og bevisst forsøkt å unngå ord og uttrykk med begrenset gyldighet. På den måten håper vi materiellet kan danne et fundament for undervisning tilpasset den enkelte klient. Det ligger i sakens natur at det vi leser, er svært individuelt, avhengig av hvilke interesser vi har og hvilke type tekster vi vanligvis har befatning med. Oppgavene som følger med materiellet og som beskrives nærmere nedenfor, kan betraktes som maler.

Skriftstørrelse og skrifttype kan endres og tilpasses klientens behov. Forskning (Worrall et al., 2005) har vist at Arial eller Verdana i skriftstørrelse 14, med mye luft rundt teksten, er mest hensiktsmessig, og materiellet er derfor utarbeidet i tråd med dette. Ettersom dette materiellet ikke er beregnet på kartlegging, har vi ikke satt krav til frekvens, men vi har likevel forsøkt å bruke dagligdagse ord og uttrykk som er allment kjent og brukt.

Materiellet er utviklet slik at det kan brukes i økter sammen med logoped eller som hjemmeoppgaver. I det siste tilfellet utelates den første siden (med oppgavebeskrivelse, forslag til tilbakemelding osv.), og klienten bruker kun arbeidsarkene.

5.3 Oppgaver

Hver oppgavetype er kort forklart med eksempler. Oppgavematerialet finnes på den medfølgende CD-en. Oppgavene er fordelt på fire nivåer:

1. Ettordsnivå
2. Frasenivå
3. Setningsnivå
4. Avsnittsnivå

Materialet er opprinnelig utviklet ved North East Aphasia Centre. Noen av oppgavene i denne norske utgaven er basert på faktiske norske artikler fra aviser og fra nett. I sistnevnte tilfelle er artiklene omformulert på en måte som bevarer det opprinnelige meningsinnholdet og tar vare på noe av stilen. Vi gjør oppmerksom på at rekkefølgen oppgavene presenteres i, ikke skal betraktes som en rangering av vanskegraden. Valg av oppgaver til hver enkelt klient bør basere seg på logopedens kunnskap om personens sterke sider, vansker og mål.

1. Ettordsnivå

Disse oppgavene består av skrevne enkeltord hentet fra dagligdagse kategorier. Bruken av kategorier er en nyttig måte å gruppere ord på. Vi har valgt kategorier som har vært relevante for mange av klientene ved North East Aphasia Centre. Det finnes naturligvis mange andre aktuelle kategorier, og oppgaveprinsippene vi skisserer, kan brukes til å lage nye oppgaver om tema klienten interesserer seg for. I de fleste oppgavene i materialet har vi brukt følgende kategorier: Sport, transportmidler, hus og hjem, dyr, mat og drikke. I enkelte oppgaver har vi brukt andre kategorier for å illustrere hvordan oppgavene kan tilpasses klientens spesifikke interesser. Antall ord i hver oppgave avhenger av kategorien. Noen kategorier er videre enn andre og har dermed også flere ord (f.eks. mat og drikke sammenlignet med transportmidler).

Opgave 1.1: Kategoritilhørighet

I denne oppgaven er den overordnede kategorien gitt (f.eks. sport). På arket står det en liste med ord, og personen blir bedt om å peke ut hvilke ord som hører til den overordnede kategorien. Distraktorene er i de fleste tilfeller semantisk relatert til målordene, men tilhører ikke samme kategori (for eksempel sportsgrener sammen med hobbyer, gjenstander relatert til mat og drikke blandet med andre redskaper).

Et eksempel på oppgave 1.1: Kategoritilhørighet

Instruksjon:

Se på listen av ord og velg ut alle som er en sport.

langrenn	søm	squash
keramikk	biljard	driking
bowling	striking	allsang
lesing	TV-titting	skøyteløp

Oppgave 1.2: Egenskaper og assosiasjoner

Fra en overordnet kategori (f.eks. sport), presenteres et stimulusord (f.eks. ishockey). Ved siden av står fire ord. Alle ordene hører til den overordnede kategorien, men bare to er relatert til det spesifikke stimulusordet. Oppgaven er å velge ut disse to ordene. De relaterte ordene betegner trekk og egenskaper knyttet til stimulusordet, men kan også være andre vanlige assosiasjoner.

Et eksempel på oppgave 1.2: Egenskaper og assosiasjoner

Instruksjon:

Se på ordet som er uthevet. Det er en **sport**.
Velg ut de to ordene som er relatert til sporten.

- | | | | | | |
|----|-----------------|-------|-------|--------|-------|
| 1. | slalåm | pil | hjelm | porter | bue |
| 2. | ishockey | kølle | is | snø | pinne |

Oppgave 1.3: Matching – stimulusord til ord

I denne oppgaven får klienten oppgitt et ord, og oppgaven er å matche ordet til begrepet det er knyttet til. Klienten får oppgitt for eksempel ordet «stang», og målet er å matche det til fiskeing (og ikke noen av de andre sportsgrenene som er oppført). Alle distraktorer er semantisk relatert med stimulusordet på den måten at de tilhører samme overordnede kategori (f.eks. sport).

Et eksempel på oppgave 1.3: Matching – stimulusord til ord

Instruksjon:

Se på ordet som er uthevet. Det har noe å gjøre med en sport.
Velg ut den sporten ordet hører til. Gi bare ett svar.

- | | | | |
|----|--------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 1. | stang | fekting
svømming
fri-idrett | fiskeing
håndball
motocross |
|----|--------------|-----------------------------------|-----------------------------------|

Oppgave 1.4: «Hvilket ord skal ut?»

I denne oppgaven presenteres tre skrevne ord. De tre ordene tilhører samme semantiske kategori, men to av dem er nærmere relatert enn det tredje. Oppgaven er å identifisere ordet som ikke passer. Som i de tidligere oppgavene er ordene gruppert i kategorier.

Et eksempel på oppgave 1.4: «Hvilket ord skal ut?»

Instruksjon:

Les de tre ordene. Hvilket ord hører ikke sammen med de andre?

- | | | | |
|----|-----------|------------|--------|
| 1. | tallerken | skrivebord | gaffel |
| 2. | stereo | TV | senng |
| 3. | stol | sjakkbrett | sofa |

Oppgave 1.5: «Hvilket ord skal ut?» og kategorier

Denne oppgaven utføres i to trinn. Det første trinnet er å identifisere det ordet som ikke passer inn blant seks. Alle ordene er hentet fra samme kategori, men fem av dem er nærmere semantisk relatert og tilhører samme underkategori. Det andre trinnet er å identifisere hvilken underkategori de andre fem ordene tilhører.

Et eksempel på oppgave 1.5: «Hvilket ord skal ut?» og kategorier

Instruksjon:

Velg ut det ordet som ikke passer inn. Velg deretter hvilken kategori de andre ordene tilhører.

kanopadling	roing	vannpolo
basketball	seiling	svømming

Kategorier:

fri-idrett	motorsport	lagsport
vannsport	ballsport	

Oppgave 1.6: Sortere i kategorier

I denne oppgaven får personen oppgitt en rekke overskrifter som betegner ulike underkategorier (f.eks. fisk, grønnsaker). Nederst på oppgavearket står en liste med ord hentet fra den felles overordnede kategorien (f.eks. mat). Personen skal avgjøre hvilken underkategori hvert ord tilhører. Personen kan enten peke på underkategorien eller skrive ordet inn i riktig kolonne.

Et eksempel på oppgave 1.6: Sortere i kategorier

Instruksjon:

Hvilken overskrift hører ordene til? Pek på overskriften eller skriv ordet i riktig kolonne.

Fisk

Grønnsaker

Frukt

purre

pære

laks

kål

torsk

sardin

banan

gulrøtter

poteter

melon

ørret

eple

2. Frasenivå

Oppgavene på dette nivået tar for seg forståelsen av fraser. Noen av dem går ut på å forstå innholdet i frasen slik den står, uten ytterligere informasjon, i andre skal klienten matche ord og fraser eller to fraser. I noen oppgaver presenteres ordene i kategorier (som for oppgavene på ettordsnivå), og i slike tilfeller er kategoriene angitt på instruksjonsarket.

Oppgave 2.1: Forstå overskrifter

I denne oppgaven får personen se en avisoverskrift og skal avgjøre hva slags tema overskriften dreier seg om. For å tolke overskriften riktig må personen forstå flere av ordene, og kunne trekke slutninger. Distraktorene er knyttet til et av ordene i overskriften.

Et eksempel på oppgave 2.1: Forstå overskrifter

Instruksjon:

Les overskriften. Se på alternativene nedenfor og avgjør hva overskriften handler om.

Jakten på stortorsken

Dette handler om

- a. havet
- b. skogen

Oppgave 2.2: Matching – ord til beskrivelse

I denne oppgaven får personen oppgitt et ord og fire mulige beskrivelser som kan passe til ordet. Dette er som regel egenskaper eller funksjoner forbundet med ordet. To av alternativene passer til ordet, mens to bare er relatert til oppgaveordet ved at de ville passe for et annet ord fra samme kategori.

Et eksempel på oppgave 2.2: Matching – ord til beskrivelse

Instruksjon:

Les det første ordet og avgjør hvilke av alternativene som passer til ordet. To alternativer er riktige, og to er feil.

- | | |
|-------------------|-----------------------------|
| 1. biljard | kuler i forskjellige farger |
| | spill for seks personer |
| | spilles på bord |
| | bruke balltre |

Oppgave 2.3: Matching – beskrivelse til ord

I denne oppgaven får personen oppgitt en kort beskrivelse som skal matches til det skrevne ordet den passer til. Oppgaven har to nivåer: På det første nivået er det to svaralternativer, på det andre nivået er det tre. Ordene presenteres i kategorier. Distraktorene tilhører samme kategori og er nært semantisk relatert.

Et eksempel på oppgave 2.3: Matching – beskrivelse til ord

Instruksjon:

Les beskrivelsen og avgjør hvilket ord den passer til.

- | | | |
|----|------------------------------|--------------------|
| 1. | Veie opp ingredienser | vekt
miksmaster |
|----|------------------------------|--------------------|

Oppgave 2.4: Svare på spørsmål (tv-guide)

I denne oppgaven får klienten se en fiktiv tv-guide for fem kanaler og blir bedt om å svare på spørsmål til denne. Dette krever at klienten klarer å finne spesifikk informasjon. Tv-guiden har en forenklet struktur. I den første gruppen av spørsmål må klienten finne frem til én enkelt informasjonsbit. I den andre gruppen av spørsmål må klienten se om det finnes flere alternativer.

Et eksempel på oppgave 2.4: Svare på spørsmål

Instruksjon:

Bruk tv-guiden og svar på spørsmålene under.

Hvilket program vises på NRK1 klokka 20:00?
Du vil se nyhetene. Når vises de?

3. Setningsnivå

Disse oppgavene handler om forståelse av setninger, både setninger som står alene og setninger som står sammen. Undervisningsmaterialet fokuserer på forståelse av meningsinnhold og ikke på bestemte grammatiske aspekter ved setningsforståelse.

Oppgave 3.1 Setningsbedømmelse

I denne oppgaven får personen presentert en kort skrevet setning og skal avgjøre om den er korrekt eller ikke. Ikke-korrekte setninger er syntaktisk riktige, men gir ikke mening semantisk. Setningene er organisert i kategorier.

Et eksempel på oppgave 3.1: Setningsbedømmelse

Instruksjon:

Les setningen og avgjør om den er korrekt eller ikke.

1. Du tørker støv med såpe.
2. Et teppe kan støvsuges.
3. Du raker løvet.

Oppgave 3.2: Setningsutfylling

I denne oppgaven presenteres en setning som mangler et ord. Personen skal fullføre setningen ved å velge ett av tre eller fire angitte svaralternativer. Alternativene er semantisk relatert. To av deloppgavene inneholder grupper av ord med høyere billedlighet (kategoriene sport samt mat og drikke). En deloppgave inneholder en gruppe ord med lavere billedlighet, og er relativt sett vanskeligere. Det å begrunne svaret kan inkluderes som en del av oppgaveløsningen.

Et eksempel på oppgave 3.2: Setningsutfylling

Instruksjon:

Les setningen. Velg ut ordet som fullfører setningen.

1. Klara og Karl lærte mye på en interessant om sjøfart, som varte i to dager.
 - a) avtale
 - b) forelesning
 - c) konferanse
 - d) skoletime

Oppgave 3.3: Svare på spørsmål

I denne oppgaven presenteres en setning etterfulgt av en rekke faktaspørsmål om den sentrale hendelsen. Oppgaven blir gradvis vanskeligere. Først får personen se enkeltsetninger, deretter to og to setninger, og til slutt korte avsnitt. Alle spørsmål er relatert til faktiske opplysninger i teksten, så det er ikke nødvendig å lese mellom linjene (ingen slutninger må trekkes). Vi har bare tatt med et begrenset utvalg som eksempler på denne typen oppgaver.

Et eksempel på oppgave 3.3: Svare på spørsmål

Instruksjon:

Les det som står skrevet. Svar så på spørsmålene.

Jens har vært postbud i Oslo i to år. Han står opp klokken 05:00 hver dag for å gå på jobb.

- Hvem er postbud?
- Hvor er han postbud?
- Hvor lenge har Jens vært postbud?
- Når står Jens opp om morgenen?

Oppgave 3.4: Ordne setninger i rekkefølge

Denne oppgaven består av tre setninger som til sammen utgjør en kort fortellende tekst. Setningene presenteres i tilfeldig rekkefølge. Oppgaven er å sørge for at rekkefølgen blir riktig.

Et eksempel på oppgave 3.4: Ordne setninger i rekkefølge

Instruksjon:

Les de tre setningene. Ordne så setningene i rett rekkefølge.

- 1) Legg skittentøyet i vaskemaskinen.
Trykk på start-knappen.
Fyll på med vaskemiddel på rett sted.

4. Avsnittsnivå

Oppgave 4.1: Velge riktig sammendrag

I denne oppgaven presenteres et avsnitt utformet som en kort nyhetssak. Etter avsnittet følger fire mulige sammendrag av teksten. Oppgaven går ut på å avgjøre hvilket sammendrag (på én eller to setninger) som gir en passende oppsummering av nyhetssaken. Alle inneholder momenter fra nyhetssaken, men kun ett sammendrag er korrekt.

Et eksempel på oppgave 4.1: Velge riktig sammendrag

Instruksjon:

Les avisartikkelen. Se på sammendragene under. Velg det forslaget du synes gir et presist sammendrag av artikkelen.

Sykt dårlig ferie!

Et magevirus sprer seg for tiden på et badested. Syke gjester blir bedt om å holde seg på rommene sine mens hotellet forsøker å stoppe det svært smittsomme viruset. Gjestene faller som fluer, men de nye gjestene ble ikke informert om utbruddet hverken på forhånd eller ved ankomst.

Forslag 1: Et smittomt virus gjør gjestene på et badested veldig syke.

Forslag 2: Et influensavirus ødelegger ferien på et badested.

Forslag 3: Mennesker smittet med virus blir sendt avgårde på ferie for å komme seg.

Forslag 4: Feriegjester advares mot å dra på turen de har bestilt fordi det er brutt ut sykdom på badestedet.

Oppgave 4.2: Matching – avsnitt til avsnitt

Dette er et sett av oppgaver der informasjonen i et kort avsnitt skal matches med ett av tre eller fire avsnitt. Det finnes tre oppgavetyper, og alle følger samme mønster og har samme mål:

Oppgave 4.2.1: Matche arbeidssøker og ledig stilling

Oppgave 4.2.2: Matche beskrivelse av hus og huskjøper

Oppgave 4.2.3: Matche avisartikkel og sammendrag

Disse oppgavene skiller seg fra oppgave 4.1 ved at alternativene som presenteres, er egne avsnitt som inneholder ytterligere informasjon. For å løse oppgaven må klienten identifisere nøkkelinformasjonen i utgangsteksten og deretter matche denne informasjonen med de ulike alternativene. I noen av oppgavene kan det til en viss grad diskuteres hvilket alternativ som passer best.

Et eksempel på oppgave 4.2.1: Matching – avsnitt til avsnitt

Instruksjon:

Les annonsen og velg ut den personen som passer best til stillingen

Hjelp søkes

Ny livlig restaurant søker ung energisk servitør fem kvelder i uken. God humoristisk sans og vennlig personlighet er helt nødvendig. Den som får jobben tjener 100 kroner timen, men får ikke driks. Referanser må oppgis.

Forslag 1:

En tjue år gammel jente ser seg om etter en deltidsjobb med en timelønn på omtrent 100 kroner. Hun er svært glad i dyr, men ønsker ikke å jobbe med mennesker. Hennes tidligere arbeidsgivere har nektet å gi henne referanser.

Forslag 2:

En erfaren servitør ser etter ny jobb. Hun trives med å jobbe med mennesker og har god humoristisk sans. Hun ser etter en jobb på dagtid fordi hun har omsorg for barn på kveldstid.

Forslag 3:

En energisk tjuetåring ser seg om etter en ny kveldsjobb. Hun har god humoristisk sans og har lyst til å jobbe på et livlig etablissement. Hun trives med å jobbe med mennesker og ønsker å tjene omtrent 100 kroner timen. Hun har gode referanser fra tidligere arbeidsgivere.

Oppgave 4.3: Svare på spørsmål

Denne oppgaven går ut på å lese korte avislignende artikler og deretter svare på spørsmål om artikkelen. Spørsmålene er faktabaserte, det vil si at informasjonen man trenger for å svare, er gitt i teksten. Det foreligger en rekke forskjellige tekster, fra korte tekststubber til lengre stykker. Det er fire spørsmål til de korte tekstene og seks til de lengste. Ved lengre tekster blir personen først spurt om å fortelle hva stykket handler om, altså gi et sammendrag eller en oppsummering.

Dette oppgaveformatet kan også brukes med tekster som er spesielt relevant for personen (f.eks. fra avisen han foretrekker) og/eller tema som er av spesiell interesse (f.eks. en dagsaktuell politisk hendelse eller kjendishistorie).

Et eksempel på oppgave 4.3: Svare på spørsmål

Hekk til 280 000

En mann startet en nabokrangel ved å plante en tujahekk. Nå må han selge båten sin for å få råd til å betale utgiftene til rettssaken.

Mannen, som er i 40-årene, ble dømt til å betale egne og naboens sakskostnader på 280 000 kroner. Frostating lagmannsrett slo fast at hekken ble plantet på naboens grunn og at naboen hadde rett til å fjerne den.

- a) *Hva var årsaken til rettssaken?*
- b) *Hva måtte mannen gjøre for å dekke sakskostnadene?*
- c) *Hva slo lagmannsretten fast?*
- d) *Hvem hadde rett til å fjerne hekken?*

Oppgave 4.4: Spørsmål til romaner

Av opphavsrettslige grunner følger det ikke med undervisningsmateriell til denne oppgaven. Be klienten om å ta med seg en selvvalgt roman og velg et utdrag fra den. I første omgang kan det være et kort avsnitt, deretter kan utdraget utvides til passende lengde. Oppgaven er benyttet på North East Aphasia Centre med materiell valgt av den enkelte klient.

I denne oppgaven får personen fremlagt tekst fra en passende bok som han/hun skal lese og forstå. Det utarbeides spørsmål som krever at klienten danner seg et overblikk over innholdet (leser «kjernen»), leter etter faktiske opplysninger og trekker slutninger.

Målet med denne oppgaven er å forbedre lesingen av lengre skriftlig materiell på avsnittsnivå, samt å få klienten til å fortsette å utvikle egnede strategier som kan støtte leseprosessen, øke selvtiliten og troen på egne leseferdigheter.

Logopeden kan hjelpe klienten for eksempel ved å oppfordre til bruk av strukturelle holdepunkter som finnes til teksten, deriblant kapitteoverskrifter. Man kan korte ned teksten

eller man kan begrense mengden tekst som vises på en gang. Be klienten lese høyt, eller les sammen med ham/henne. Lesingen kan støttes ved å skrive ned nøkkelopplysninger om blant annet hoved- og bipersoner.

Noe av undervisningsmateriellet som finnes på engelsk, er kort beskrevet i vedlegg 1. Her har vi også redegjort for noe annet nyttig materiell i undervisning relatert til leseforståelse

5.4 Støtte til oppgaver i leseforståelse

Det er flere måter å støtte klienten på i forbindelse med oppgavene i undervisningsmateriellet. Mange metoder kan brukes uavhengig av oppgavetype, og det er i større grad klientens sterke og svake sider samt egne preferanser som avgjør valg av metode. Bakgrunnen for bruk av de ulike metodene er drøftet i kapittel 4. For å unngå unødig repetisjon i oppgavebeskrivelsene har vi forklart dem nedenfor. Det å oppfordre klienten til å lese deler av eller hele teksten på nytt kan være en god måte å fremme forståelsen på.

5.4.1 Høytlesing

Å lese høyt kan være en nyttig strategi for noen klienter, men ikke for andre. Hvis høytlesning fører til feil, er det lite hensiktsmessig. Men hvis klienten leser høyt uten feil, kan dette støtte forståelsen. Når klientens auditive forståelse er bedre enn leseforståelsen, kan høytlesing gjøre prosesseringen enklere. Fordelene ved å lese høyt er nevnt i forbindelse med undervisningsmetodene som er beskrevet av Cherney og kolleger (2005, 2006) samt Beeson og Insalaco (1998). Et alternativ er at logopeden leser høyt. Omvendt kan det å be noen slutte å lese høyt brukes som et virkemiddel for å øke vanskegraden i undervisningen.

5.4.2 Nøkkelinformasjon

En mulig strategi som kan anvendes og utvikles underveis i undervisningen er å la klienten identifisere og markere nøkkel- eller stikkord, eventuelt nøkkelfraser, under lesingen. På den måten trekker leseren ut viktig informasjon fra teksten. I starten kan logopeden identifisere hovedpunktene, og gradvis kan klienten gjøre det mer selvstendig. Det kan gjøres ved at man identifiserer nøkkelfakta (mens man leser), eller det kan skje når man svarer på spørsmål ved at man identifiserer den sentrale delen av spørsmålet og deretter finner tilhørende informasjon i teksten.

5.4.3 Sammendrag

Rogalski og Edmonds (2008) har beskrevet en «oppsummeringsteknikk» (se kapitlet om undervisning). Denne teknikken kan brukes for å fremme forståelsen og har også vært brukt klinisk. Rogalski og Edmonds' undervisning gikk ut på at klienten leste to–tre setninger og deretter oppsummerte faktaene i teksten. Dette ble gjentatt inntil klienten hadde arbeidet seg gjennom hele artikkelen. Oppgaven kan struktureres ved at man ber klienten identifisere *subjektet/subjektene* i historien, *hva* som skjer, *hva* eller *hvem* det blir gjort *med/for* og *hvor* det blir gjort. Man kan lage en liste til bruk sammen med artikkelen. Listen kan være utformet som en tabell med ulike kolonner. Etter at hele artikkelen er lest, vil det stå noe i hver kolonne. Klienten blir deretter bedt om å lage et sammendrag av artikkelen ved hjelp av ordene i tabellen. Tabellen kan også benyttes som huskekort til hjelp under lesingen. Stikkordene på kortet kan være *hvem*, *når* og *hva*, eller – dersom disse ordene er for abstrakte –

dag/klokkeslett, mennesker, handlinger, følelser osv. samt tilhørende illustrasjoner. Om mulig bør stikkordene velges i samråd med klienten.

Et mindre strukturert alternativ til fremgangsmåten ovenfor er å be personen skrive ned hovedpoengene mens han/hun leser teksten, eller be personen lese et avsnitt og reflektere over hva teksten handler om.

5.4.4 Presentasjon av materialet

Det er viktig å tenke gjennom mengde og type tekst, samt formatet på teksten man presenterer. All tekst kan tilpasses i undervisningen for å lette forståelsen. Mengden tekst som behandles om gangen, kan begrenses ved å skjule linjer og/eller avsnitt. Det er også viktig å ta hensyn til egnede skrifttyper, skriftstørrelse og mellomrom. I vårt undervisningsmaterielle har vi brukt Arial med skriftstørrelse 14, men dette kan enkelt tilpasses individuelle behov. Hvis klienten har problemer med å vite hvor i tekstene man er, kan man ganske enkelt bruke fingeren eller en linjal for å markere posisjonen. Man bør også vurdere faktorer som setningsstruktur, ordtype (frekvens, billedlighet) og visuell likhet mellom elementene. Den totale lengden og kompleksiteten til materialet er også av betydning.

5.4.5 Strukturelle holdepunkter

Effekten av å aktivere førforståelse (f.eks. gjennom overskrifter, bilder eller kontekst) kan også brukes i undervisningen, ikke bare for å støtte forståelsen, men også for å utvikle strategier. Hvis det finnes en overskrift eller en tittel, kan denne leses høyt. Be så klienten lage et tankekart over alt artikkelen kan handle om (basert på overskriften). Les deretter artikkelen. Strukturelle holdepunkter vil kunne støtte forståelsen, og det kan altså være så enkelt som å tenke på temaet før man leser.

5.5 Øke vanskegraden på oppgavene

Hvis klienten responderer positivt på undervisningen, kan man øke vanskegraden på ulike måter samtidig som man benytter det samme undervisningsmaterialet. Noen muligheter er:

- Etter at teksten er lest, spør du klienten hva han eller hun mener om innholdet.
- Fjern teksten før du stiller spørsmål, slik at klienten ikke kan støtte seg til teksten for å finne svaret.
- Ikke les noe av materialet høyt.
- Be klienten slutte å lese høyt.
- Ta tiden (se om lesehastigheten øker).

5.6 Dokumentere prestasjonen

For å måle fremgang i undervisningen kan man registrere hvor mange oppgaver som besvares korrekt. Tidsbruken for bestemte oppgavedeler kan gi en verdifull pekepinn på hvor vanskelig oppgavene er, og også si noe om fremgang. Det kan være smart å notere hvilke type feil som blir gjort, samt hva slags støtte som ble gitt og som klienten fant nyttig. Klientens egne kommentarer og tanker om egne ferdigheter kan også gi verdifull informasjon.

Referanser

- Anderson, J. R. (2000). *Cognitive Psychology and its implications*. New York: W.H. Freeman.
- Beeson, P. M. (1998). Treatment for letter-by-letter reading: A case study. I N. Helm-Estabrooks & A. L. Holland (red.): *Clinical decision making in aphasia treatment* (s. 153-177). San Diego, CA.: Singular Press.
- Beeson, P. M., & Insalaco, D. (1998). Acquired alexia: Lessons from successful treatment. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 4, 621-635.
- Behrmann, L., & Lieberthal, T. (1989). Category-specific treatment of a lexical-semantic deficit: A single case study of global aphasia. *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 281-299.
- Bishop, D. V. M. (2003). *Test for Reception of Grammar Version 2*. London: The Psychological Corporation.
- Bransford, J. D., & Johnson, M. K. (1972). Sentence memory: a constructive versus interpretive approach *Cognitive Psychology*, 3, 193-209.
- Bransford, J. D., & Johnson, M. K. (1973). Consideration of some problems of comprehension. I W. G. Chase (red.), *Visual information processing*. New York: Academic Press.
- Brookshire, R. H., & Nicholas, L. E. (1993). *Discourse Comprehension Test*. Tuscon, Arizona: Communication Skill Builders.
- Bryan, K. (1995). *The Right Hemisphere Language Battery*. London: Whurr.
- Byng, S. (1988). Sentence Processing Deficits: Theory and Therapy. *Cognitive Neuropsychology*, 5(6), 629-676.
- Byng, S., & Black, M. (1999). *The Reversible Sentence Comprehension Test*. Oxon: Winslow Press.
- Cherney, L. R., Babbitt, E., Oldani, J., & Semik, P. (2005). *Efficacy of repeated choral reading for individuals with chronic nonfluent aphasia*. Paper presentert på Clinical Aphasiology Conference.
- Cherney, L. R., Babbitt, E. M., Cole, R., van Vuuren, S., Hurwitz, R., & Ngampatipatpong, M. S. (2006). *Computer treatment for aphasia: Efficacy and treatment intensity*. Paper presentert på the ACRM-ASNR Joint Educational Conference.
- Cherney, L. R., Merbitz, C., & Grip, J. (1986). Efficacy of oral reading in aphasia treatment outcome. *Rehabilitation Literature*, 112-119.
- Coelho, C. A. (2005). Direct attention training as a treatment of reading impairment in aphasia. *Aphasiology*, 19(3/4/5), 275-283.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., & Langdon, R. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256.
- Crisp, J., & Lambon Ralph, M. A. (2006). Unlocking the nature of the phonological-deep dyslexia continuum: the keys to reading aloud are in phonology and semantics. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18(3), 348-362.
- Devlin, S. L. (1999). *Simplifying Natural Language for Aphasic Readers*. University of Sunderland, Sunderland.
- Devlin, S. L. (2005). *Helping Aphasic People Process Information: The HAPPI project*. Sunderland: University of Sunderland.
- Dower, R., & Mackey, J. (1996). *Building Language: Word meanings; a manual of language exercises for adults and adolescents*. Chesterfield: Winslow Press.
- Ellis, A. W. (1993). *Reading, Writing and Dyslexia: A Cognitive Analysis* (andre utg.). Hove: Psychology Press.
- Ellis, A. W., & Young, A. W. (1996). *Human Cognitive Neuropsychology: A textbook with readings*. Hove: Psychology Press.
- Ellmo, W. J., Graser, J. M., Krchnavek, E. A., Calabrese, D. B., & Hauck, K. (1995). *MCLA: Measure of Cognitive Linguistic Abilities*. Florida: The Speech Bin.
- Elman, R., & Bernstein-Ellis, E. (2006). Aphasia book clubs: Making the connection. *Stroke Connection*, May/June, 32-22.

- Fawcus, M., Kerr, J., Whitehead, S., & Williams, R. (1991). *Aphasia Therapy In Practice: Reading*. Bicester: Winslow Press.
- Field, J. (2004). *Psycholinguistics: The Key Concepts*. London: Routledge.
- Franklin, S., Turner, J. E., & Ellis, A. W. (1992). *ADA Comprehension Battery: Action for Dysphasic Adults*.
- Grayson, E., Franklin, S., & Hilton, R. (1997). Early intervention in a case of jargon aphasia: efficacy of language comprehension therapy. *European Journal of Disorders of Communication*, 32(3), 257-276.
- Harley, T. A. (2008). *The Psychology of Language: From data to theory* (tredje utg.). Hove: Psychology Press.
- Harris, M., & Coltheart, M. (1986). *Language Processing in Children and Adults*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hillis, A. E. (1991). Effects of separate treatments for distinct impairments within the naming process. I T. Prescott (red.): *Clinical Aphasiology* (Vol. 19). Austin, TX: Pro-Ed.
- Jones, D. K., Pierce, R. S., Mahoney, M., & Smeach, K. (2007). Effect of familiar content on paragraph comprehension in aphasia. *Aphasiology*, 21(12), 1218-1229.
- Just, M. A., Carpenter, P. A., & Keller, T. A. (1996). The capacity theory of comprehension: New frontiers of evidence and arguments. *Psychological Review*, 103(4), 773-780.
- Kagan, A., Simmons-Mackie, N. S., Rowland, A., Huijbregts, M., Shumway, E., McEwen, S., m. fl. (2007). Counting what counts: A framework for capturing real-life outcomes of aphasia intervention. *Aphasiology*, 22(3), 258-280.
- Katz, R. C., & Wertz, R. T. (1997). The efficacy of computer-provided reading treatment for chronic aphasic adults. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 493-507.
- Kay, J., Lesser, R., & Coltheart, M. (1992). *Psycholinguistic Assessments of Language Processing in Aphasia (PALPA)*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W., & Keenan. (1973). Reading rate and retention as a function of the number of propositions in the base structure of sentences. *Cognitive Psychology*, 5, 257-274.
- Lambon Ralph, M. A., Ellis, A. W., & Sage, K. (1998). Word meaning blindness revisited. *Cognitive Neuropsychology*, 15(4), 389-400.
- Lambon Ralph, M. A., Sage, K., & Ellis, A. W. (1996). Word Meaning Blindness: A New Form of Acquired Dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 13(5), 617-639.
- LaPointe, L. L., & Horner, J. (1998). *Reading Comprehension Battery for Aphasia-2*. Austin: Pro-ed.
- Marshall, J., Black, M., & Byng, S. (1999). *The sentence processing resource pack*. Bicester: Winslow Press.
- Martin, R. C., & Miller, M. (2002). Sentence comprehension deficits: Independence and interaction of syntax, semantics and working memory. I A. E. Hillis (red.): *The Handbook of Adult Language Disorders*. Hove: Psychology Press.
- Martinoff, J. T., Martinoff, R., & Stokke, V. (1981). *Language Rehabilitation: Reading*. Austin: Pro-Ed.
- Mayer, J. F., & Murray, L. L. (2002). Approaches to the treatment of alexia in chronic aphasia. *Aphasiology*, 16(7), 727-743.
- Miller, L. M. S. (2001). The Effects of Real-World Knowledge on Text Processing Among Older Adults *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 8(2), 137-148.
- Mitchum, C. C., Haendiges, A. N., & Berndt, R. S. (2004). Response strategies in aphasic sentence comprehension: An analysis of two cases. *Aphasiology*, 18(8), 675-692.
- Morris, J. (1997). *Word deafness: A comparison of auditory and semantic treatments*. Upublisert avhandling. University of York.
- Morris, J., Howard, D., & Kennedy, S. (2004). The value of therapy: What counts? I J. F. Duchan & S. Byng (red.): *Challenging Aphasia Therapies: Broadening the Discourse and Extending the Boundaries* (pp. 134-157). Hove: Psychology Press.
- Neale, M. D. (1997). *Neale Analysis of Reading Ability - Revised*. NFER Nelson.

- Neubert, C., Ruffer, N., & Zeh-Hau, M. (1999). *Word and Picture Semantic Impairments: Worksheets for Aphasia Therapy*. NAT-Verlag.
- Nickels, L. (2000). Semantics and therapy in aphasia. I W. Best, K. Bryan & J. Maxim (red.): *Semantic processing: Theory and practice*. London: Whurr.
- Oakhill, J., & Garnham, A. (1988). *Becoming a skilled reader*. Oxford: Blackwell.
- Parr, S. (1995). Everyday reading and writing in aphasia: Role change and the influence of premorbid literacy practice. *Aphasiology*, 9(3), 223-238.
- Parr, S. (1996). Everyday literacy in aphasia: radical approaches to functional assessment and therapy. *Aphasiology*, 10(5), 469-503.
- Parr, S., Byng, S., Gilpin, S., & Ireland, C. (1997). *Talking about aphasia: Living with loss of language after stroke*. Buckingham: Open University Press.
- Perry, C., Ziegler, J. C., & Zorzi, M. (2007). Nested incremental modelling in the development of computational theories: The CDP+ model of reading aloud. *Psychological Review*.
- Pichert, J. W., & Anderson, R. C. (1977). Taking different perspectives on a story. *Journal of Educational Psychology*, 69, 309-315.
- Pierce, R. S. (1996). Read and write what you want to: what's so radical? *Aphasiology*, 10(5), 480-483.
- Plaut, D. C., McClelland, J. L., Seidenberg, M. S., & Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading: Computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, 103, 56-115.
- Puskaric, N. J., & Pierce, R. S. (1997). Effects of constraint and expectation on reading comprehension in aphasia. *Aphasiology*, 11(3), 249-261.
- Rogalski, Y., & Edmonds, L. A. (2008). Attentive Reading and Constrained Summarisation (ARCS) treatment in primary progressive aphasia: A case study. *Aphasiology*, 22(7-8), 763-775.
- Scott, C. (1987). *Cognitive neuropsychological remediation of acquired language disorders*. Upublisert avhandling, City University, London.
- Scott, C., & Byng, S. (1989). Computer assisted remediation of a homophone comprehension disorder in surface dyslexia. *Aphasiology*, 3, 301-320.
- Swinburn, K., & Byng, S. (2006). *The Communication Disability Profile*. London: Connect.
- Swinburn, K., Porter, G., & Howard, D. (2004). *The Comprehensive Aphasia Test*. Hove: Psychology Press.
- Thomas, C. A., & Jackson, S. T. (1997). The validity of reading comprehension therapy materials. *Journal of Communication Disorders*, 30(3), 231-243.
- Tompkins, C. A., Bloise, C. G. R., Timko, M. L., & Baumgaertner, A. (1994). Working memory and inference revision in brain-damaged and normally aging adults. *Journal of Speech & Hearing Research*, 37, 896-912.
- Tompkins, C. A., Fassbinder, W., Blake, M. L., Baumgaertner, A., & Jayaram, N. (2004). Inference generation during text comprehension by adults with right hemisphere brain damage: Activation failure versus multiple activation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1380-1395.
- Triandafilou, J. S. (2003). Reading for life: A book club for individuals with aphasia. *ASHA Leader*, 8 August(14), 21.
- Vallier, F. (1995). *Reading Workbook for Aphasia*. Chesterfield: Winslow.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Webb, W. G., & Love, R. J. (1983). Reading problems in chronic aphasia. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48(2), 164-171.
- Whitworth, A., Webster, J., & Howard, D. (2005). *A cognitive neuropsychological approach to assessment and intervention in aphasia*. Hove: Psychology Press.
- Wiederholt, J. L., & Bryant, B. R. (2001). *Gray Oral Reading Tests (GORT 4)* (fjerde utg.), Psychological Assessment Resources.
- Worrall, L., Rose, T., Howe, T., Brennan, A., Egan, J., Oxenham, D., m fl. (2005). Access to written information for people with aphasia. *Aphasiology*, 19(10/11).

Vedlegg 1: Undervisningsmaterieill

1a. Materieill utarbeidet spesielt for afasirammede på engelsk

Det finnes også andre publiserte ressursamlinger med materieill beregnet på skriftlig forståelse. Disse er i ulik grad teoretisk motivert, og mengden materieill på de ulike nivåene og hvilket publikum de er beregnet på, varierer (for eksempel ved at de er språkspesifikke og/eller innholdet er bedre egnet for et bestemt land). Mange er dessuten utarbeidet langt tilbake i tid, og noen begynner etter hvert å bli vanskelige å få tak i. Nedenfor har vi ført opp noen av de ressursene vi har hatt nytte av ved North East Aphasia Centre.

- Word and Picture Semantic Impairments: Worksheets for Aphasia Therapy (Neubert, Ruffer & Zeh-Hau, 1999). Oppgavearkene fokuserer utelukkende på ettordsnivå. De inneholder mange enkle illustrasjoner og ord som beskriver aktiviteter.
- Building Language: Word Meanings (Dower & Mackey, 1996). Inneholder oppgaver i blant annet matching av bilde og skrevet ord, identifisering av kategoritilhørighet m.m. Har gode oppgavesett, og noen av dem går også igjen i vårt undervisningsmaterieill.
- Aphasia Therapy In Practice: Reading (Fawcus, Kerr, Whitehead & Williams, 1991). Dette undervisningsmateriellet inneholder en variert blanding av oppgaver som strekker seg fra enkeltordnivå, via frasenivå, til avsnittsnivå. Det er kun få eksempler på hver enkelt type, men materiellet kan likevel gi verdifull inspirasjon. Vi gjør oppmerksom på at det ikke lenger trykkes nye opplag av dette materiellet, men det kan være å få tak i på enkelte bibliotek.
- Language Rehabilitation: Reading (Martinoff, Martinoff & Stokke, 1981). En materiellsamling som dekker lesing på ettords-, setnings- og avsnittsnivå.
- REACT-2: et databasert undervisningsprogram som inneholder noen elementer av leseforståelse på ettordsnivå. Se <http://reactsoftware.co.uk/>.
- Reading Workbook for Aphasia (Vallier, 1995).

1b. Materieill utarbeidet spesielt for afasirammede på norsk

Fra tidligere finnes det norskspråklige publiserte ressursamlinger med materieill beregnet blant annet på skriftlig forståelse. Nedenfor har vi ført opp noen av ressursene.

- Sareptas afasikrukke 1 & 2 – tips og oppgaver i afasiundervisningen av Eli Qvenild (red.) (2007, 2011), Bredtvet kompetansesenter. Forhandles av Staped.no
- Undervisningsmaterieill for afasirammede av Eli Qvenild og Signe Vittersø (1983), Universitetsforlaget. Forhandles blant annet av Pensumtjenesten.no

- Lexia – et fleksibelt dataprogram hvor man kan tilrettelegge øving på språklige ferdigheter i forbindelse med afasi. Forhandles av Daisy.no

2. Annet materiell – på norsk og engelsk

- Aviser egnet for den enkelte klient basert på personlige interesser og vanskegraden på avisspråket. Mange aviser har egne nettsider med tilgang til nyheter og artikler (f.eks. vg.no). Gratisaviser kan også være nyttige, da de normalt inneholder kortere saker med omfattende bildebruk (f.eks. ulike by- og lokalaviser).
- Lettlestavisen Klar tale. Finnes også på nett, www.klartale.no, både på norsk, engelsk og tysk. Det lages også en ukentlig oppgave som legges på nett.
- NRKs nettsider inneholder også nyheter i tekstformat, ofte med tilhørende bilder.
- Tekst-tv (hvis klienten synes det er relevant); andre visuelle nyheter
- Feriekataloger
- Lokalguider (f.eks. restaurantguider, hva skjer-guider, informasjon om severdigheter)
- Menyer
- Nettsider
- Magasiner og tidsskrifter som tar for seg tema klienten er interessert i, f.eks. Se og Hør, Villmarksliv, Kapital.
- Tv-guider
- Filmguider
- Bokomtaler
- Omtaler knyttet til spesielle interesseområder (biler, klær, hoteller ... listen er uendelig)
- Personens egne bøker (eller utdrag fra disse)
- Undervisningsmateriell for norsk som fremmedspråk eller andrespråk. Deler av materialet som finnes på dette området, kan være nyttig. Det er dessverre ikke så mye undervisningsmateriell på norsk av denne typen, og svært lite er spesialpedagogisk tilrettelagt.
- Bøker beregnet på begynnerlesere og personer med lesevansker, f.eks. fra Lettlest Forlag, eller bøker som er anbefalt av Leser søker bok. Disse bøkene er rettet mot et voksent publikum og skrevet av ordinære forfattere (f.eks. Per Petterson og Karin Fossum). Se forlagets nettside <http://www.lf.no> eller gå inn på <http://www.boksok.no/>.
- Emballasje, f.eks. tilberedningsanvisninger for matvarer
- Relevante brev – formelle og uformelle
- Spørreskjema
- Postkort
- <http://www.readingagency.org.uk/>
- <http://www.literacytrust.org.uk>
- Lesesirkler. Informasjon om Elman og Bernstein-Ellis' ressursamling fra Aphasia Centre of California er tilgjengelig på <http://www.thebookconnection.org>.
- Foreslå alternativer som lydbøker. Disse fås kjøpt i butikk, men det finnes også egne tjenester, f.eks. Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek som låner ut lydbøker gratis.
- Tegneserieromaner

Vedlegg 2: Eksempler på målsettinger

Nedenfor har vi listet opp noen målsettinger for leseforståelse som har vært diskutert og brukt ved North East Aphasia Centre. Noen norske eksempler er lagt til.

- Lese bestemte aviser (f.eks. *Klar Tale*) eller klientens lokalavis
- Lese korte brev fra familien
- Lese og forstå formelle brev (f.eks. fra banken)
- Lese sportssidene
- Lese overskrifter i avisen og vite hva nyhetene handler om
- Lese en bok
- Lese en handleliste
- Følge instruksjoner (f.eks. matoppskrift, monteringsanvisning for bygging av modellfly)
- Lese restaurantmenyer
- Lese tv-guiden
- Lese informasjon knyttet til veddeløp og tipping