

# Kommunikasjonsbasert og narrativ tilnærming i undervisning av afasirammede

*I denne artikkelen vil vi presentere noen eksempler på hvordan vi har arbeidet med personer med moderat afasi, hvor vi har vurdert at de har behov for språktrening på et nivå over ord og setninger. Som bakgrunn for undervisningsmetodene vi valgte, vil vi presentere noen studier som tar for seg begrepet thinking for speaking. I denne artikkelen presenterer vi ikke en effektstudie, men vil heller bruke beskrivelser fra praksis for å illustrere hvilke vurderinger som lå til grunn for valg av tilnærming.*



**Ingvild Røste**

er logoped MNLL med master i spesialpedagogikk fra UiO. Hun arbeider i afasiteamet ved Statped sørøst, fagavdeling språk/tale.

*E-post:*  
[ingvild.roste@statped.no](mailto:ingvild.roste@statped.no)



**Line Haaland-Johansen**

er logoped MNLL med hovedfag i psykologi fra NTNU. Hun arbeider i afasiteamet ved Statped sørøst, fagavdeling språk/tale.

*E-post:*  
[line.haaland-johansen@statped.no](mailto:line.haaland-johansen@statped.no)



Foto: Ram Gupta

**Monica Knoph**

er logoped MNLL med hovedfag i spesialpedagogikk fra UiO. Hun har permisjon fra afasiteamet ved Statped sørøst, fagavdeling språk/tale, og er ph.d.-stipendiat ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier ved UiO.

*E-post:*  
[monica.knoph@iln.uio.no](mailto:monica.knoph@iln.uio.no)

## **Kjært barn har mange navn?**

Når vi skal beskrive det vi gjør i logopedisk praksis, har vi ofte et behov for en overskrift eller et navn på tilnærmingen eller metoden vi bruker. Undervisningen vi presenterer i denne artikkelen, har brukt elementer både

fra det som blir kalt en kommunikasjonsbasert tilnærming (Kempler & Goral, 2011) og fra det som kan kalles en narrativ tilnærming (Whitworth, 2010), og er brukt både individuelt og i gruppe. Uavhengig av om man er kjent med disse begrepene, vil nok under-

visningen vi beskriver, være gjenkjennelig for mange. Den vil kanskje minne om andre metoder eller innfallsvinkler. Til tross for dette – eller kanskje nettopp på grunn av dette – mener vi det er meningsfylt at logoped drøfter hvilke vurderinger som ligger bak det å jobbe på en viss måte, og at vi beskriver og presenterer eksempler fra praksis.

Med kommunikasjonsbaserte oppgaver i denne sammenhengen mener vi oppgaver der målet er på en eller annen måte å formidle noe den andre ikke vet. Logopeden deltar på like fot med den afasirammede, og løser gjerne annenhver oppgave. PACE er en velkjent metodikk som bygger på dette, der prosedyren er at man skal beskrive bilder den andre ikke ser, ved hjelp av valgfri språklig modalitet (Davis, 2005). Men det finnes mange andre muligheter for å jobbe kommunikasjonsbasert, som vi skal vise eksempler på.

Med en narrativ tilnærming, kan det noen ganger virke mot sin hensikt om logopeden ikke kjenner budskapet som skal presenteres. Det handler om å hjelpe den afasirammede å bryte ned komplekse budskap til enheter som er mer håndterbare ut fra personens språkferdigheter, og det kreves mye tilrettelegging og samarbeid mellom logoped og afasirammet, så det vil ofte være en fordel at man har samme utgangspunkt.

Allerede for femten år siden ble det rettet et kritisk søkelys mot hvordan kunnskapsutvikling og erfaringsutveksling skjer innen afasifeltet (Petheram & Parr, 1998, gjengitt etter Haaland-Johansen, 2006). Diskusjoner mellom spesialister i afasifeltet internasjonalt vil kunne bære preg av ett av to scenarier: Enten at en tilnærming blir dominerende, og tar opp i seg aspekter fra andre alternative tilnærminger (et imperialistisk scenario), eller at det dannes adskilte grupper som relativt ensidig forholder seg til «sin» tilnærming (et isolasjonistisk scenario) (op.cit.). Felles for disse er at man leter etter den ene «rette» måten å gjøre og tenke afasiundervisning på. Det er imidlertid ikke vår opplevelse at logoped i Norge så ofte «bekjenner seg» til den ene eller andre retningen. For logoped som jobber i daglig klinisk praksis, er det nok oftere en oppfatning om hva akkurat *denne* personen trenger, som styrer valg av undervisningsmetoder.

I forskningslitteraturen beskrives ofte ulike metoder som en kontrast til såkalt tradisjonell afasirehabilitering, uten at det nødvendigvis er redegjort for hva denne tradisjonelle metoden består av. Når man går nærmere inn på ulike metoder som presenteres, hender det dessuten at de ligner mer på hverandre enn de er forskjellige. Noen ganger er det heller teorigrunnlaget eller resonnetet for hvordan noe virker, som er forskjellig, mens selve oppgavene og aktivitetene den afasirammede skal gjøre (altså «overflateatferden»), til syvende og sist er ganske like (Haaland-Johansen, 2006). I tillegg er det ikke helt uvanlig å høre kjente betegnelser (f.eks. PACE) brukt lite spesifikt og om svært ulik jobbing i praksisfeltet. En merkelapp kan altså få stor utbredelse blant praktikere, samtidig som kriterier for at undervisningen skal kunne beskrives med denne merkelappen, ikke nødvendigvis er kjent eller tematisert i like stor grad.

Å jobbe med drill og repetisjon i afasiundervisningen fyller mange funksjoner, og vi har nå mye kunnskap om at mange gjentakelser av det samme kan være viktig for varige endringer. Tenk for eksempel på de etter hvert velkjente prinsippene om hjernens plastisitet, f.eks. *use it or lose it* og *lært ikke-bruk*. Slike prinsipper er tuftet på antakelser om betydningen av å styrke nevrologiske forbindelser som antas å være underliggende forutsetninger for de funksjonelle ferdighetene man ønsker å endre (Papathanasiou, Coppens & Ansaldo, 2013; se også Kirmess, 2007). Som den andre ytterligheten, sammenliknet med en slik drill-tilnærming, kan man sette opp diskursbasert interaksjon mellom afasirammet og logoped (f.eks. samtale om hverdagslige temaer). Det å kommunisere i en naturlig kontekst kan med den rette støtten bidra til kompensering eller tilpasning som gjør at man kan bruke språket mer effektivt, uten å trene på spesifikke språklige elementer. Slike retninger går under betegnelser som funksjonelle, kommunikative eller pragmatiske (Kempler & Goral, 2011).

Vår antagelse er at logoped ofte vil planlegge undervisningen langs et kontinuum mellom disse ytterpunktene, ut fra den enkeltes muligheter og behov. Blant annet har de enkelte afasirammede ulike behov for tilpasning og struktur for å mestre, som vi skal komme mer inn på i denne artikkelen.

## Thinking for speaking og vansker med setningsprosessering

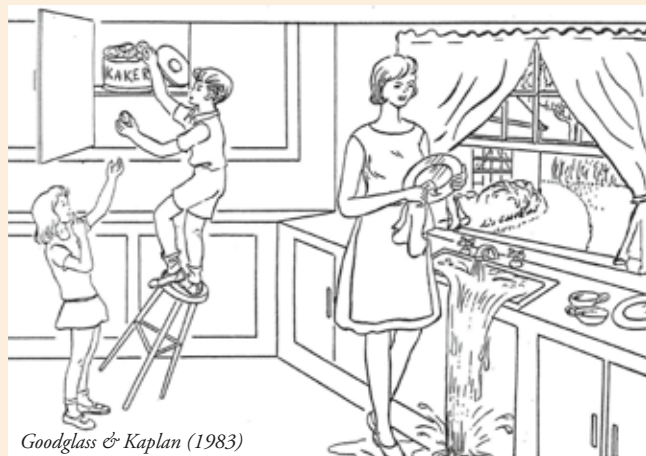
Vansker med å uttrykke seg i sammenhengende ytringer er vanlig for afasirammede, og kan ha flere årsaker. En modell for setningsprosessering, presentert i Røste (2012), kan forklare noen av disse vanskene. Det øverste nivået i denne modellen kan kalles budskapsnivået. Dette nivået tar for seg den konseptuelle formen av det man vil formidle, før det språklige koples inn.

*Thinking for speaking* er et begrep som kan belyse noen aspekter ved det å kommunisere et budskap. Begrepet prøver å beskrive en interaksjon mellom språk og tanke, hvor språket bidrar til å organisere tankene våre når vi skal formidle dem til noen. Budskapet må tilpasses de neste stegene i prosesseringen, som for eksempel syntaktiske valg. Språket påvirker oss også til å rette oppmerksomheten mot utvalgte aspekter ved en hendelse (Dipper, Black & Bryan, 2005). Mye tyder på at vi automatisk vender oppmerksomheten mot de aspektene ved en historie som lettest kan uttrykkes med språket. I tillegg må vi velge perspektiv, ut fra hva vi vil legge vekt på (Marshall & Cairns, 2005). I hvilke tilfeller vil det for eksempel være mest relevant å si «Hun er min mor» og når vil vi heller si «Jeg er hennes datter»?

Når språkssystemet er skadet, følger det logisk av dette at det kan påvirke den organiseringen av tankene som antagelig skjer før vi begynner å «kle» budskapet i språk. Hvis man forutsetter at dette kan være et problem for en afasirammet, kan man videre tenke seg en ond sirkel. Personen opplever at det er vanskelig å få ordentlig struktur på tankene han vil uttrykke, samtidig som han har nedsatt tilgang til ord og syntaktiske strukturer han kan omsette dem i. Dette igjen gjør tankene enda vanskeligere å uttrykke. Det er blitt hevdet at agrammatisme ikke nødvendigvis er et problem med syntaktisk kompetanse, men med utføringen av denne kompetansen (Marshall, 2009; 2013). Man har observert at noen afasirammede kan sette sammen hele ytringer i strukturerte oppgaver, men likevel ikke gjør det i spontantale. I stedet vil noen bruke telegramstil, mens andre får lange pauser og mange ufullførte setninger i sin spontantale. Da kan en forklaring være at *thinking for speaking* krever for mye av den totale kognitive kapasiteten.

Marshall (2009) advarer mot å blande begrepet *thinking*

for *speaking* inn i en debatt om hvorvidt afasi rammer intellektuelle ferdigheter; om afasirammede kan «tenke som før». Ved afasi innebærer det å oversette tanker til ord en større kognitiv belastning enn før. Hvordan man organiserer tankene når man vil fortelle om noe, må passe til et språk som har begrensninger på grunn av afasi. Problemet kan så å si være motsatt av en intellektuell skade: Det er for stort gap mellom det avanserte budskapet man vil formidle, og det språket man har til rådighet til å si det. Et eksempel på dette kan være utdraget fra en norsk manns beskrivelse av det velkjente bildet *Kaketyveriet* (se illustrasjon):



Goodglass & Kaplan (1983)

«oppvasken er tett og det flommer over men hun hun hun ser på på det men ikke- det er problemer med- hun er ikke i stand til- ja»

Han kunne kanskje sagt «mor ser ikke oversvømmelsen», men ønsker muligens å formidle det noe absurde ved bildet, at moren står ved kjøkkenbenken og ikke legger merke til vannet som fosser ned fra vasken (hun ser, samtidig som hun ikke ser) – og ender opp med å formidle noe som er vanskelig å forstå for en som ikke kjenner bildet, på grunn av flere ikke fullførte setninger. Et viktig fokus i språktreningen kan i slike tilfeller være å bryte ned budskapet til mindre enheter, som kan uttrykkes med de språklige ressurser personen har (Dipper et al., 2005).

Marshall og Cairns (2005) forteller hvordan de jobbet med en dame de kaller EM. Hun brukte svært få verb i talen, og produserte dermed også svært få setninger. Hun trente først på å benevne 35 verb, noe som førte til

endringer i setningsproduksjon til bilder, men ingen endring i narrative ferdigheter. Det virket som om den bedrede tilgangen var forbeholdt mer strukturerte oppgaver. Dermed endret forskerne fokus: Hun trente på helt generelle verb som kunne brukes i mange situasjoner, og hun fikk se små reklamevideoer som hun skulle fortelle fra. Først gikk hun og logopeden gjennom strategier for å nærme seg historien, for å hjelpe henne å redusere en kompleks, mangefasettert situasjon til mange små enheter. Dette ga resultater på retesting av narrative ferdigheter, og de vurderte det som mest sannsynlig at det hun hadde fått ut av undervisningen, var «tankestrategier». En annen interessant observasjon var at de kunne se at EM langt oftere enn før brukte en gest sammen med verbet eller verbfrasen, noe de tolket som at hun eksplisitt prøvde å bryte ned kompleksiteten til enkelthandlinger som kunne uttrykkes med en gest (Marshall & Cairns, 2005).

Marshall (2009) beskriver en lignende innfallsvinkel i arbeidet med afasirammede. De fikk se små episoder på video, og skulle så først velge ett enkelt verb som beskrev situasjonen. Dette hjalp dem å velge perspektiv (f.eks. om de valgte henholdsvis *jage* eller *flykte* til en video der en person løp etter en annen). Når dette valget var tatt, viste det seg at det ble enklere å formulere en setning om filmen.

Whitworth (2010) bruker begrepet *makro-planlegging* litt på samme måte som vi har beskrevet *thinking for speaking* over. Det handler om å organisere ideer, lage en sekvensiell og logisk ordning av informasjon, og å ta hensyn til tilhørers behov. Hun tar for seg hvordan vi kan bruke narrativer til å hjelpe afasirammede til å kunne bruke mer av det de har øvd på hos logopedene i det virkelige liv. Hennes utgangspunkt er at framgang på enkeltordnivå kan være et godt og nødvendig fundament i rehabiliteringen for den afasirammede, selv om det ikke fører til endringer i spontantale. Problemet er at vi ofte avslutter etter denne undervisningen, hevder hun, og ikke fortsetter til den nødvendige fasen som handler om å bygge bro til språk i bruk, noe som krever like mye intensitet og fokus.

En vanlig måte å bygge opp en narrativ på er å introdusere hovedpersoner, så begynne med en innledende hendelse, deretter et videre forløp mot et høydepunkt,

og til slutt ta for seg konsekvenser av hendelsen. Det er i grunnen mye av den samme strukturen vi forholder oss til når vi forteller om ting fra dagliglivet, noe mange afasirammede opplever problemer med. Whitworth beskriver et 20-timers undervisningsopplegg (to ganger i uka, altså ikke et intensivt tilbud) der hun prøver å utnytte dette. De afasirammede beskrev først bildesekvenser, med eksplisitt fokus på først å identifisere hovedhandlingen i hvert bilde, før de skulle produsere en fullstendig setning til hvert enkelt bilde. Neste steg var å bruke narrativ struktur som støtte til å binde sammen setningene og bygge opp en historie rundt samme sekvens, med innledning, hovedhandling og konklusjon. Når deltakerne klarte å lage slike narrativer fra bildesekvenser med opptil fem bilder, begynte de gradvis å bruke mer av timene til å fortelle – mer fritt og uten bildestøtte – historier fra eget liv. Slik kunne de overføre oppbygningen de hadde øvd på til de mer naturlige fortellingene. De brukte også tankekart som støtte til både å gjenkalle handlingen, finne nøkkelord og organisere og planlegge det de skulle si.

### Kartlegging

For å kartlegge setningsprosessering trenger vi, ut fra det vi har beskrevet til nå, å se videre enn ordtilfang og syntaktisk struktur. Vi må også prøve å vurdere samspillet mellom disse nivåene og budskapsnivået. Vi må altså bevege oss utenfor formelle tester og enkle bildebeskrivelser for å få informasjon om dette. Haukeland afasi-screeningstest (HAST) (Sandmo, Haukeland & Stoller, 2010) har for eksempel oppgaven *Formulering av resonnementer*, som kan være verdifull for å undersøke dette aspektet. Å analysere narrative data er imidlertid komplisert. Generelt trenger vi bedre redskaper til å undersøke om det vi gjør hjelper i mer spontan språkbruk, uansett hva slags undervisning som er blitt brukt (se f.eks. Lind, Kristoffersen, Moen & Simonsen, 2009).

### Å bruke bilder i afasiundervisningen

«[D]ifferent speaking conditions impose different message-level demands. Pictures, by their very nature, do some of the work involved in thinking for speaking.» (Marshall & Cairns 2005, s. 1017)

Det er svært vanlig å bruke bildebeskrivelser i undervisningen, og det er gjerne de betingelsene Marshall og Cairns snakker om her, som vi prøver å manipulere med

bilder. Målet er å gi passe mengde støtte og struktur, for slik å fremme mestring og framgang. Men hva gjør at vi vurderer at et bilde er vanskeligere å beskrive enn et annet? Å benevne et bilde av et objekt krever ikke så mye av budskapsnivået, bortsett fra at man kan velge blant synonymer. Et bilde som viser en entydig handling, kan vi kanskje være enige om å beskrive som «enkelt» (*mannen hugger ved*). Hvis det er flere relaterte eller urelaterte hendelser på samme bilde, krever det mer organisering og flere ord for å kunne fortelle om det. Men også bilder av enkelthandlinger kan være vanskelige å fortelle om, hvis det er forskjellige måter å vinkle handlingen på (er det gutten som får kjefte, eller er det moren som kjefter på ham?). Nettopp slike avveininger ligner på det vi gjør når vi forteller om ting i hverdagen. Samtidig er det flere studier som viser lite overføring fra én kontekst til en annen, for eksempel at bedret setningsproduksjon til bilder ikke automatisk fører til økt bruk av de samme ordene i språkbruk ellers (Marshall & Cairns, 2005; Whitworth, 2010). Man bør derfor tenke over hvordan man kan overføre det den afasirammede har trent på til andre kontekster, også uten bilder.

**PRAKSISEKSEMPEL:  
NARRATIV TILNÆRMING  
I INDIVIDUELL UNDERVISNING**

Robert er relativt ung og har afasi som følge av et hjerne-slag omtrent ett år før undervisningen vi beskriver. Han har store vansker med å uttrykke seg, med svært lange pauser i taleproduksjonen. Samtidig kan han innimellom produsere setninger med normal flyt. Et eksempel fra intervjudelen i NGA kan illustrere vanskene (testleders kommentarer i klammer, pauser i parentes):

[du sa at du jobba litt] ja [hva er det slags jobb du gjør] (2 sek) det er på «*firmanavn*»/det er (4 sek) lager (2 sek)/ja lager/(21 sek) [du leter etter den tittelen din liksom] ja/men (2 sek) det er hagemøbler [ja så du jobber på et lager der dere selger hagemøbler] ja [hva gjør du der?] (3 sek) ja skal vi se/jeg pakker i stand til/(2 sek) til (22 sek) [gjør du klar bestillinger liksom] ja [ja sånn fysisk ved å pakke dem ned] ja [ja mm gjorde du det også før du ble syk] nei/det gjorde jeg ikke [hva jobbet du med da] (3 sek) ledet lageret [ja det samme lageret] ja

I utdraget kan vi se at han svarer med korte ytringer, at testlederen bærer kommunikasjonsbyrden og at lange pauser oppstår. Selv en pause på ett eller to sekunder oppleves som lang i en samtale. Her har han pauser på opp til 22 sekunder. Robert selv forklarer at han bruker de lange pausene til å formulere setninger i hodet. Det virker som om alle oppgaver som åpner for flere alternativer for å formulere seg, gjør det vanskelig for Robert å velge innfallsvinkel og forberede seg på å uttrykke budskapet (jf. det vi tidligere har skrevet om *thinking for speaking*). Til sammenligning var svært strukturerte oppgaver, med bare ett riktig svar, som regel enkle å løse.

Robert har få eller ingen problemer med språkforståelsen. Han har tilnærmet normale leseferdigheter, men han bruker skrift mest i form av korte tekstmeldinger eller e-post. Fra testresultatene kan vi nevne at han skårer 25/25 på benevning av lavfrekvente ord fra HAST (Sandmo et al., 2010) og får en afasikoeffisient på 213/217 på NGA. Testene avdekker altså mye språklig kompetanse som et godt utgangspunkt for videre framgang. Vi tok også opptak av beskrivelser av *Kaketyveriet* for å se om det kunne fange opp Roberts vansker bedre. Vi gjorde i tillegg et opptak der han produserte én setning til hvert av 120 handlingbilder. Han klarte å uttrykke en setning til alle bildene, men brukte nesten 40 minutter på oppgaven. Bildene ble hentet fra *Newcastle University Aphasia Therapy Resources* (Morris, Webster, Whitworth & Howard, 2009). Dette materialet er senere formelt tilpasset til norsk (NUMA), se Morris, Webster, Whitworth & Howard, 2012).

**Undervisningen**

Robert hadde et individuelt opphold på to uker, hvor han fikk 34 timer undervisning, etter at han hadde vært på et rent kartleggingsopphold først. Målet med undervisningen var å gjøre ham i stand til å kommunisere mer effektivt ved å få implisitte og eksplisitte strategier for å finne et «startpunkt» for budskap han ville formidle, og til å velge formuleringer lettere. Vi var opptatt av å finne oppgaver som var strukturerte nok til at han hadde mulighet til å løse dem uten for mye pauser og strev, men som samtidig krevde at han formulerte egne ytringer.

Tiltakene ble delt inn i tre faser, basert på Whitworth (2010) sin narrative tilnærming. Alle fasene handlet om

produksjon av komplette ytringer og sammenhengende muntlig tekst. Vi introduserte gradvis oppgaver fra neste fase, og de overlappet slik at vi ikke sluttet med oppgavene når han begynte å mestre dem bra, men brukte dem i mindre grad i timene. I det følgende blir det gitt en beskrivelse av noen av oppgavene som ble brukt.

### Første fase:

#### Produksjon av enkeltsetninger

I første fase var kravet at Robert gjennom ulike oppgaver som *Memory* og *Samle par* skulle beskrive billedkort med én enkelt setning. *Samle par* er en kommunikasjonsbasert oppgave der man må be hverandre om kort for å samle par. Eksempel på en slik spørsmålsformulering kan være: «Lene, har du en dame som legger puslespill?» Her brukte vi de nevnte 120 bildekortene med enkeltstående handlinger. Han hadde ikke særlige vansker med å løse disse oppgavene, men lette etter ord en sjelden gang. Etter hvert ble han kjent med kortene, og han tok systematisk i bruk formuleringene logopedene hadde brukt forrige gang kortet ble benevnt. Etter et par dager med disse oppgavene gikk vi videre til neste fase.

### Andre fase:

#### Beskrivelse av komplekse bilder og bildesekvenser

I andre fase introduserte vi mer narrative oppgaver der kravet var at han skulle produsere flere og mer komplekse ytringer til hvert bilde, og vi la opp til en mer presis bruk av språket, fordi bildene var mer like hverandre enn i den første fasen. Et mål for denne fasen var derfor å gjenfortelle handlingene presist, men også så kort og konsist som mulig, for at Robert skulle øve seg på å kommunisere effektivt.

I begynnelsen fikk han helt enkle bildesekvenser å beskrive, som «Han tar opp en banan, han skreller den, han spiser den». Mange av bildene var hentet fra ulike samlinger i *ColorCards*-serien (utgitt av Speechmark). Etter hvert fikk han bilder av lengre sekvenser der handlingen var mer nyansert. Bilder fra slike sekvenser ble også ofte brukt i *Samle par*-oppgaven. Fordi flere av bildene da ble svært like hverandre, måtte han være bevisst på å formidle nyansene mellom bildene, for eksempel «Bestemoren og gutten har puslet litt av puslespillet» og «Bestemoren og gutten legger på plass den siste brikken i puslespillet».

En annen oppgave Robert gjorde, var først å beskrive et bilde og så dikte opp noe han mente kunne ha skjedd *før* situasjonen på bildet og hva som kom til å skje *etterpå*. Dette var mer krevende enn kun å beskrive det han faktisk så på bildet, fordi historien nødvendigvis ble mer løstrevet fra bildet.

Vi brukte også bildepar fra *ColorCards* der det første kortet viste en handling (f.eks. to barn som drar i hver sin arm på en dukke) og det andre bildet konsekvensen av handlingen (f.eks. dukken som har mistet armen). Robert hadde fra før vist at han kunne benevne kortene i rekkefølge, eksempelvis ved å si «Barna trekker i dukken. Dukken har mistet en arm». Men Robert visste at han skulle forklare årsakssammenhengen, noe som var svært vanskelig for ham. Han ble derfor isteden sittende taus, og klarte ikke å planlegge passende ytringer. Når han ganske enkelt ble oppfordret til å starte beskrivelsen med ordet *fordi*, ga det ham en struktur som gjorde det lettere å uttrykke seg («Fordi de drar i dukka, løsner armen»).

### Tredje fase:

#### Sammenhengende taleproduksjon uten støtte i bilder

I tredje fase var målet å gå videre til mer fri fortelling, uten bildene.

I én oppgave presenterte logopedene et tema, for eksempel *skogstur*, og logopedene og Robert byttet på å si en setning (eller flere) for sammen å lage en historie. Det å skulle fortelle så fritt, og samtidig ta hensyn til den forrige setningen som logopedene sa, var en svært krevende oppgave for Robert.

Vi brukte også gjenfortelling av korte artikler fra avisen og av innholdet i korte filmer, som filmtrailere, reklamefilmer og animasjonsfilmer. Slike filmer har ofte en implisitt handling, som var vanskelig å gjengi.

I slike mer frie oppgaver prøvde vi ut om Robert kunne ha nytte av å bruke tankekart (som beskrevet hos Whitworth, 2010). De vanligste var for omfattende for at Robert kunne ha nytte av dem. Han fylte ut arket, men brukte det ikke da han senere skulle fortelle. Etter litt utprøving endte vi til slutt med det vi kalte en «tankelapp» med noen nøkkelspørsmål, som han hadde god nytte av for å komme i gang med å fortelle. Dette kan minne om EM sine resultater, som vi beskrev tidligere.

Til å begynne med hadde han denne tankelappen foran seg når han skulle fortelle noe, men etter hvert begynte han å bruke den samme strategien uten å se på lappen.

### Hva er handlingen?

- Hvem?
- Hva?
- Hvor?
- Når?

«Tankelapp» med nøkkelspørsmål.

### Resultater

Den største endringen etter det individuelle undervisningsoppholdet skjedde på konfrontasjonsbenevning av handlingsbilder. Etter undervisningsoppholdet brukte han 22,5 minutter på å benevne bildene med setninger, mot 40 minutter første gang. Disse handlingsbildene ble brukt i undervisningen den første uka av oppholdet, og det ga nok mye framgang på denne oppgaven. Men vi så at antallet ord per minutt økte også på *Kaketyveri*-beskrivelsen. Vi så dessuten at antallet substantiv økte på beskrivelsen, fordi han byttet ut *hun* og *han* med for eksempel *mamma* og *sønnen*. Dette oppfordret vi ham til i undervisningen, fordi det da var lettere å forstå hva han prøvde å forklare. Han ble også oppfordret til å forklare situasjonen før han begynte på beskrivelser, slik at samtalepartnerna hadde et overordnet tema å knytte det han sa til. Dette valgte han ofte å løse med å lage en «overskrift». På *Kaketyveriet* valgte han overskriften *Kjøkkenet*. Han klarte også å formidle en større del av innholdet på bildet, slik at det ble forståelig for utenforstående

### **PRAKSISEKSEMPEL: KOMMUNIKASJONBASERT GRUPPEUNDERVISNING**

Denne delen handler om hvordan vi brukte lignende tankegang i en gruppe. Det å delta i en gruppe i seg selv kan ha positiv effekt på språkrehabiliteringen (Elman, 2007). Intensive tilbud øker også sjansen for bedring (Bhagal, Teasell & Speechley, 2003; Kelly, Brady & Enderby, 2010), og kan være lettere å få til hvis man samler flere deltakere. Vi ønsket å variere timene fra rene samtalegrupper, til timer med svært strukturerte oppgaver. Men felles for alle timene var altså at de var kommunikasjonsbaserte.

### Grappa

Grappa besto av fire afasirammede, som alle var relativt unge. De hadde grovt beskrevet moderat afasi, og alle hadde vansker med setningsprosessering, om enn på litt ulike måter. Vi gjorde imidlertid ingen generell språklig kartlegging utover informasjonen vi fikk fra andre logopedter og det vi visste om dem fra før. Vi kunne heller ikke teste det vi trente på, ettersom vi brukte en stor mengde materiell og det ikke så ofte var definert hva som var rette og gale, eller gode og dårlige, svar. Men vi samlet inn data om språkproduksjonen deres ved å gjøre opptak av narrativer (f.eks. *Kaketyveriet*), for å se om vi kunne observere endringer etter oppholdet. Det kan være både en fordel og en ulempe med slik semistrukturert produksjon at den kan analyseres på så mange måter, og vi var interesserte i å utforske denne måten å dokumentere på.

### Undervisningen

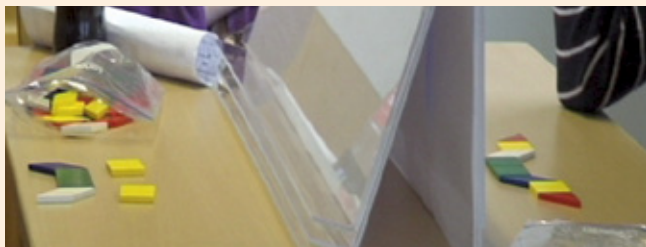
Grappa hadde fire logopedtimer om dagen, pluss én time med fysioterapeut, i to uker. Vi varierte mellom å ha alle fire i samme gruppe, og å dele grappa i to. Vi var fire logopedter som byttet på å ha gruppene. I samlet gruppe var vi avhengig av å finne oppgaver som utfordret alle deltakerne nok, samtidig som alle skulle ha stor nok grad av mestring. Fordelen med de delte gruppene var at da kunne vi tilpasse undervisningen med oppgaver som var mest nyttig for bare noen av dem. Det var interessant å se hvordan det varierte hva deltakerne syntes var vanskelig. Det var ikke systematisk slik at de med «størst» afasi var de som strevde mest med alle oppgavene. Vi varierte med hensikt mellom oppgaver som stilte ulike krav til deltakerne, for eksempel ved å variere bildene vi brukte, og å gjøre oppgaver både med og uten bilder, for å prøve ut om ferdigheter øvd på i en kontekst, kunne overføres til en annen. Dette skiller vår måte å arbeide på fra for eksempel *Constrained Induced-tankegangen* (Difrancesco, Pulvermüller & Mohr, 2011), der en gradvis økning av vanskelighetsgrad ligger sentralt. Swathi og Thompson anbefaler, noe kontraintuitivt, «to train more complex material first» (2003, s. 785). De viser for eksempel til arbeid med semantisk orienterte oppgaver og syntaktiske konstruksjoner der man har prøvd ut dette. Med dette har man oppnådd større virkning av språktrening, og generalisering også til enklere strukturer. Thompson (2007) antyder at dette kan være et prinsipp som gjelder uansett hvilket språk-

domene som er rammet. Det kan altså være holdpunkter for ikke bare å holde seg statisk på ett og ett nivå i undervisningen, men å bevege seg mellom nivåer, for å oppnå best mulig resultater.

Vi stilte ikke andre krav til deltakerne enn at de skulle prøve å få de andre personene til å skjønne hva de mente, for eksempel hvilket bilde det var snakk om. De ble ikke frarådet å bruke gester, skrive eller tegne (slik det som regel er i *Constraint Induced*-tilnærming), men vi kunne ikke observere at disse modalitetene ble brukt, bortsett fra at gester ledsaget talespråket på en naturlig måte. Muntlig språkproduksjon var den kommunikasjonsformen som lå mest naturlig for deltakerne, så en slik begrensning ville vært overflødig i dette tilfellet.

Det var heller ikke noe eksplisitt krav om for eksempel å bruke verb i ytringene. Men ofte var det umulig å oppnå at den andre forsto budskapet uten å bruke et (presist) verb, fordi bildene var så like, og ofte inneholdt de samme objektene (f.eks. et bilde der mor skjærer opp en kake, mot et bilde der mor serverer kake). Dermed var det kommunikasjonsbehovene som oppsto der og da, som styrte når det ble stilt oppfølgingsspørsmål. Fordi logopedene deltok i oppgaveløsningen, kunne deltakerne til en viss grad hente inspirasjon til formuleringer fra våre svar.

Eksempler på oppgaver vi brukte var *Samle par*, som vi alt har beskrevet, og *Gjett hvem?*, som er et kommersielt spill utgitt av Hasbro, der man ved hjelp av ja/nei-spørsmål skal kunne gjette hvilken figur motstanderen har valgt seg fra et spillbrett. En annen velkjent oppgave er at to deltakere sitter med en skjerm mellom seg. Den ene lager et mønster med brikker, og skal beskrive dette for den andre, slik at han kan legge det samme mønsteret på sin side av skjermen (se illustrasjon). Et eksempel på en mer samtaleorientert oppgave var at deltakerne skulle ta stilling til ulike scenarier, for eksempel «Hva ville du gjort hvis du vant en million?»



## Resultater

Vi hadde som sagt ikke bestemte målepunkter på forhånd, så vi måtte lete etter hva som kunne tyde på endringer. Ettersom dataene vi samlet inn, kan analyseres på mange måter, valgte vi å måle forskjellige ting for de forskjellige deltakerne, ut fra hva vi mente beskrev den viktigste endringen for dem. Vi vil si litt om noen resultater for to av deltakerne: først Robert, som alt er presentert, og så Andreas.

Som nevnt var de lange pausene i talen var svært hemmende for Robert. På samme måte som etter den individuelle undervisningen økte ord per minutt på *Kaketyveriet* etter gruppeundervisningen, fra 30 til 46 ord/min. Han fikk også betraktelig bedre uttelling på hvordan han klarte å formidle innholdet på bildet.

Andreas sine vansker var noe annerledes. Han hadde relativt stor ordleting, og i motsetning til hos Robert var Andreas sin søken etter ord «åpen», slik at vi kunne observere at han brukte mye kapasitet på å finne ordenes fonologiske form, som i dette eksemplet fra *Kaketyveriet*:

men gutten jen- nei gutten gutten velv- ve- ve- veljer  
nei vel- veljer nei

Han brukte nokså nøyaktig like lang tid på beskrivelsene før og etter, men det var vanskelig å telle antall ord, fordi han som vi ser gjentok mange ord, og begynte på mange ord uten å fullføre dem. Han hadde heller ikke et spesielt nedsatt taletempo. Men når vi talte opp innholdsord, så vi at han hadde en større variasjon av både substantiv og verb etter undervisningen, noe som kan tyde på bedre tilgang til disse ordene.

## Oppsummering

I denne artikkelen har vi beskrevet to eksempler fra undervisning av afasirammede. I undervisningen valgte vi å fokusere på et nivå over det å finne ord og sette sammen setninger i seg selv, nemlig det å finne innfallsvinkler og strategier for å planlegge ytringer. Dette er et problem vi har opplevd hos flere av våre brukere med moderate afatiske vansker. Som bakteppe for undervisningen vi valgte, har vi presentert *thinking for speaking* og makroplanlegging som områder afasirammede kan streve med, og som det kan være effektivt å rette tiltak mot.



## Litteraturliste

- Bhagal, S. K., Teasell, R. & Speechley, M. (2003). Intensity of Aphasia Therapy, Impact on Recovery. *Stroke: Journal of the American Heart Association*, 34, 987–94.
- Davis, G.A. (2005). PACE revisited. *Aphasiology* 19(1), 21–38.
- Difrancesco, S., Pulvermüller F. & Mohr, B. (2011). Intensive language-action therapy (ILAT): The methods. I: *Aphasiology* 26(11), 1317–51.
- Dipper, L.T., Black, M. & Bryan K. L. (2005). Thinking for speaking and thinking for listening: The interaction of thought and language in typical and non-fluent comprehension and production. *Language and Cognitive Processes* 20(3), 417–41.
- Elman, R.J. (2007). Introduction to Group Treatment of Neurogenic Communication Disorders. I: R. J. Elman (Red) *Group Treatment of Neurogenic Communication Disorders. The Expert Clinicians's Approach* San Diego: Plural Publishing.
- Goodglass, H. & Kaplan, E. (1983). *Boston Diagnostic Aphasia Examination (BDAE)*. Lea and Febiger.
- Haaland-Johansen, L. (2006). *Hva skjer hos afasiologopeden? Et kommunikasjonsanalytisk perspektiv på praksis og forskning*. Upublisert hovedfagsoppgave. Trondheim: NTNU.
- Kelly, H., Brady, M. C., & Enderby, P. (2010). Speech and language therapy for aphasia following stroke. *Cochrane Database of Systematic Reviews*(5).
- Kempler, D. & Goral, M. (2011). A comparison of drill- and communication-based treatment for aphasia. *Aphasiology*, 25(11), 1327–46.
- Kirmess, M. (2007). Constraint induced språkterapi: en introduksjon. *Norsk tidsskrift for logopedi* 53(1), 12–17.
- Lind, M., Kristoffersen, K. E., Moen, I. and Simonsen, H. G. (2009). Semispontaneous oral text production: Measurements in clinical practice. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 23(12), 872 – 86.
- Marshall, J. (2009). Framing ideas in aphasia: the need for thinking therapy. *International Journal of Language and Communication Disorders* 44(1), 1–14.
- Marshall, J. (2013). Disorders of Sentence processing in Aphasia I: I. Papathanasiou, P. Coppens & C. Potagas (Red). *Aphasia and Related Neurogenic Communication Disorders* (s. 49–66). US: Jones & Bartlett Learning.
- Marshall, J. & Cairns, D. (2005). Therapy for sentence problems in aphasia: Working on thinking for speaking. *Aphasiology* 19(10/11), 1009–20.
- Morris, J., Webster, J., Whitworth, A. & Howard, D. (2009). *Newcastle University Aphasia Therapy Resources. Sentence Processing*. Newcastle: University of Newcastle upon Tyne.
- Morris, J., Webster, J., Whitworth, A. & Howard, D. (2012). *Newcastle University undervisningsmaterieell for afasirammede. Setningsprosessering*. Norsk versjon (I. Røste, L. Haaland-Johansen & E. Qvenild, oversettelse). Oslo: Bredtvet kompetansesenter. (Originalarbeid publisert 2009).
- Papathanasiou I., Coppens P. & Ansaldo, A. I. (2013). Plasticity and Recovery in Aphasia I: I. Papathanasiou, P. Coppens & C. Potagas (Red). *Aphasia and Related Neurogenic Communication Disorders* (s. 49–66). US: Jones & Bartlett Learning.
- Røste, I. (2012). Logopedisk arbeid med verb og setninger – Newcastle University undervisningsmaterieell for afasirammede (NUMA). *Norsk tidsskrift for logopedi*. 58(4), 34–41.
- Sandmo, T., Haukeland I., & Stoller, S. (2010) *Haukeland Afasi Screening Test HAST*. Bergen: Helse Bergen.
- Swathi, K., & Thompson, C. K. (2003). The role semantic complexity in treatment of naming deficits: Training semantic categories in fluent aphasia by controlling exemplar typicality. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 46(4), 773–87.
- Thompson, C. K. (2007). Complexity in Language Learning and Treatment. *American Journal of Speech-Language Pathology* 16(1), 3–5.
- Whitworth, A. (2010). Using Narrative as a Bridge: Linking Language Processing Models with Real-Life Communication. *Seminars in Speech and Language* 31(1), 64–75.