



FAGHÆFTE

Samtaler baseret på narrativer



Af Aline H. Hanning-Zwanenburg

Afdelingen for specialundervisning og børneforsorg
Groningen Universitet

Om forfatteren:

Aline H. Hanning-Zwanenburg, cand. mag., Afdelingen for specialundervisning og børnefor-
sorg, Universitetet i Groningen, tidligere leder af døvblindeafdelingen på Det hellige lands
Døveinstitut (The Holy Land Institute for the Deaf) i Jordan;

Tak til personalet på Det hellige lands Døveinstitut, Jordan.

Resumé:

Denne artikel beskriver en tilnærmelse, der er baseret på narrativer i dagligdagssamtaler med børn med medfødt døvblindhed. Den præsenterer en generel forståelse af, hvad narrativer består af og en beskrivelse af de væsentligste kompetencer, som er vigtige for børnenes kommunikationspartnere. Effekten af at anvende en narrativbaseret tilnærmelse vil blive illustreret i to case studier. Implikationer for daglig praksis diskuteres.

Udgivet af:

Videnscenter for Døvblindfødte, Sohngaardsholmsvej 61, DK – 9000 Aalborg

Tlf: 4193 2465, e-mail: vcdbf@servicestyrelsen.dk, www.dovblindfodt.dk

2009

ISBN: 87-90526-29-5



Forord

Denne artikel er et yderst vigtigt bidrag i forhold til forståelsen af, hvordan man kan udvide og berige kommunikationen med personer med medfødt døvblindhed. Den giver en klar differentiering af, hvornår og hvordan en samtale kan indeholde elementer af det, der kan skabe en decideret historie mellem partner og døvblindfødt, og på hvilke måder en sådan samtaleform adskiller sig fra de mere sekventielt opbyggede samtaleteknikker, som vi ofte pr. tradition benytter os af for at hjælpe til med at genkalde en oplevelse.

Den gyldne nøgle er - ifølge denne artikels forfatter - NARRATIVER.

Artiklen beskriver de fælder, vi kan falde i, når vi med de bedste intentioner vil bearbejde en oplevelse sammen med en døvblind og skabe hukommelsesspor i forhold til oplevelsen.

Samtidig anviser den - med reference til relevant teori - retningslinjer for, hvad der skal til for at etablere historier, der kan rodfæste sig på en ganske anden måde, som er værd at snakke om, og som ofte viser sig at knytte den døvblindfødte og partneren sammen i et helt anderledes betydningsfuldt fællesskab.

Artiklen afslører endvidere gennem beskrivelse af casestudier, at der for så vidt ikke skal så meget til, for at alle vi professionelle omkring de døvblindfødte kan lære os at anvende narrativer i vores daglige pædagogiske praksis. Hvis vi starter med at åbne øjnene for det uventede og de små pudsigheder, der let opstår i planlagte aktiviteter eller den ganske almindelige dagligdag, er vi et stort skridt på vej.

Så lad os da endelig komme i gang – med eller uden uddannelse i brug af narrativer. Efter læsning af denne artikel virker det i hvert fald ikke som nogen svært tilgængelig opgave!

Trine Søltøft

Lærer, Center for Døvblindhed og Høretab

SAMTALER BASERET PÅ NARRATIVER

Samtaler med børn med medfødt døvblindhed baseret på narrativer

Aline H. Hanning-Zwanenburg

Artiklen er baseret på masteropgaven Narrative-based Conversations ved Groningen Universitet, 2008

Følgende har givet vejledning i forhold til masteropgaven og denne artikel:

Marleen J. Janssen
Groningen Universitet

Inger B. Rødbroe
Videnscenter for Døvblindfødte, Aalborg

Anne V. Nafstad
Skådalen Kompensesenter, Oslo

Jacques Souriau
Konsulent i døvblindhed, Poitiers

Wied A.J.J.M. Ruijsenaars
Groningen Universitet

Artiklen er oversat til dansk af Inger Rødbroe.

Indhold

Samtaler med døvblindfødte børn baseret på narrativer	6
At forstå narrativer	7
At lære ved at anvende narrativer	7
Definitionen af en narrativ	7
Narrativer og sprog	8
Partnerkompetence	9
Opmærksomhed	9
Narrativt stil	9
Stilladsering (scaffolding)	10
Balance mellem parternes involvering	10
Planlagt eller improviseret	10
Oplevelsens/historiens tema	11
Case studier	11
Deltagere og rammer	11
Intervention (pædagogisk indsats)	12
Studiets design	12
Transskription og kategorisering	13
Observation og reliabilitet	13
Resultater	13
Diskussion	14
Konklusion og implikationer for praksis	15
Referencer	16
Tabel 1	18
Tabel 2	19

Samtaler med døvblindfødte børn baseret på narrativer

I undervisningen af børn med medfødt døvblindhed synes der at være en tendens til at fokusere på at lave struktur, skabe forudsigelige rutiner, arbejde med scripts og anvende kalender systemer (Hart, 2006). Alle disse elementer er af afgørende betydning for at skabe en tryk base med stabilitet. Den type kommunikation, som alle imidlertid holder af at indgå i, handler om, hvad der sker mellem mennesker, som deler følelser og interesser (Rødbroe & Souriau, 1999). Der er almindelig enighed om, at fortællinger spiller en vigtig rolle gennem hele livet (Bruner, 1990; Nelson, 1996; Heijnen & van Rooij, 2008). Uheldigvis har ikke alle tilgang til disse. Personer, som hverken har syn eller hørelse eller kun kan bruge fjernsanserne i begrænset omfang, bliver ikke eksponeret for fortællinger på samme måde som personer, der kan se og høre.

Den narrative tilnærmelse, der skitseres i denne artikel, anviser en måde, hvorpå man kan overvinde den manglende eller begrænsede eksponering for narrativer. Den sætter barnet med døvblindhed i stand til at møde og dele narrativer, ligesom den sætter barnet i stand til at være med til at skabe narrativer. Den tilbyder desuden, at børnene endnu engang kan nyde disse øjeblikke, når narrativerne bliver genkaldt i en narrativbaseret samtale. Meningen med denne tilnærmelse er at give et supplement til de allerede eksisterende undervisningsstrategier. Den skal komplementere og berige læringsmiljøet ved at skabe muligheder for at få oplevelser, som er værd at snakke om (Nafstad & Rødbroe, 1999; Heijnen & van Rooij, 2008).

Denne artikel er bygget op i tre hovedafsnit. Det første afsnit beskriver narrativer fra et generelt teoretisk perspektiv. Det andet afsnit omhandler de mere praktiske kompetencer, som en kommunikationspartner bør udvikle for at få succes med at dele narrativer og narrativbaserede samtaler med børn med døvblindhed. Det tredje og sidste afsnit beskriver to case studier, som påviser den positive effekt den narrative tilnærmelse, har.

At forstå narrativer

At lære ved at anvende narrativer

Bruner (1990) anvender talemåden 'narrativens kraft' for at understrege, hvor vigtige narrativer er for læringsprocesserne. Adskillige studier (Rogoff, 2003) beskriver narrativernes funktion, og de kan sammenfattes på følgende måde: Narrativer fremmer opmærksomhed, udvikler forestillingsevnen og støtter metaforisk tænkning. Narrativformen støtter også ofte overleveringen af viden og visdom. Dette hjælper os med at forstå den naturlige og moralske verden. Derudover sætter narrativer folk i stand til at reflektere over sig selv og andre personer, ved at man kan identificere sig med en af personerne i en fortælling.

Narrativer spiller ligeledes en væsentlig rolle i udviklingen af hukommelse. Nelson (1996) bruger udtrykket 'hukommelsessnak' for at beskrive samtaler om tidligere hændelser mellem forældre og børn. Engel (1986) identificerede to slags hukommelsessnak: den pragmatiske og den udviklende. Pragmatiske mødre har en tendens til at fokusere på praktiske ting og til at stille *hvem* og *hvad* spørgsmål, når de prøver at genkalde en enkel forklaring om noget. Udviklende mødre går mere i detaljer og indarbejder de mere åbne spørgsmål *hvor*, *hvornår*, *hvordan* eller *hvorfor*. De fortalte også historier om deres erfaringer og inviterede deres børn til at medvirke i historierne. I de mest succesfulde cases var de små børn i stand til at konstruere narrativen sammen med deres mødre.

For mange døvblinde børn kan spørgsmål opleves som et krav om at give det rigtige svar, og når barnet ikke er i stand til at give det korrekte svar, brydes flowet i samtalen (Miles and Riggio, 1999).

Reese, Haden og Fivush (1993) påpeger, at narrativformen støtter hukommelsen i at organisere sig som et sammenhængende hele. Dette sker, fordi børnene får en ramme, som hjælper dem med at lære at huske. Børn af mødre, som anvender en narrativ stil som ramme for en oplevelse (i selve oplevelsen), husker meget mere af selve oplevelsen (Tessler & Nelson 1994).

Eftersom narrativer og deres særlige funktion bidrager betydeligt til læring og udvikling i al almindelighed, er der behov for at få en klar forståelse af, hvad en narrativ er, og hvilke forskellige komponenter en narrativ består af.

Definition af en narrativ

Nelson (1996) definerer, at en narrativ består af seks komponenter. Et meget grundlæggende træk ved narrativen er, at den er struktureret omkring serier af oplevelser, der tidsmæssigt foldes ud. En introduktion eller orientering efterfølges af adskillige handlinger, som sker i en bestemt rækkefølge. Scripts er på samme måde som narrativer komponeret af en tidsmæssig sekvens af hændelser, der leder frem til et mål. På døvblindeområdet er der en tendens til at anvende scriptlignende samtaler, som domineres af kommunikationspartneren. Ofte er en samtale begrænset til en liste, som består af "først gjorde vi det, og så gjorde vi det". En sådan rækkefølge af begivenheder danner ikke en narrativ, idet den mangler narrativens andet væsentlige træk: at den afviger fra begivenhedernes forventede kanoniske forløb. Det er netop det, der skaber en historie: noget usædvanligt eller uventet sker, og det kræver en forklaring. Der er med andre ord 'problemer', som må løses. Det er muligt indenfor narrativformen at forstå udtrykket ikke-kanonisk (Bruner, 1990). Narrativer er ikke objektive, men derimod fortalt fra et bestemt udgangspunkt, et særligt perspektiv hvad angår tid, person og situation.

Dette er narrativens tredje karakteristiske træk. Eksempelvis fortælles narrativer om en selv ud fra et personligt perspektiv. Den fjerde komponent er, at narrativer kort gengiver temaer med kulturel signifikans. Narrativer bringer budskaber, som kan være klare og tydelige, med de kan også være mere utydelige eller skjulte. Undervisning i moral gennemgås og tilegnes ofte via historier (Rogoff, 2003). Den femte komponent drejer sig om struktur: makrostrukturen danner narrativens eller episodens overordnede struktur. En simpel narrativ omfatter en orientering om den nuværende situation, en forklaring, komplikation(er), en krise som leder til et klimaks, som så igen følges af en afsluttende forløsning. Den gradvise opbygning af spænding udløser nysgerrighed og fremkalder ophidselse. Narrativer, som er mere komplekse, vil have adskillige sådanne sekvenser med mange klimakspunkter. Mikrostrukturen fokuserer på den struktur, som angiver hvordan ord, hoved og bisætninger, og ytringer er placeret og på, hvordan de relaterer til hinanden. Individuelle mikrostrukturer danner narrativens overordnede makrostruktur. De redskaber, som indgår i narrativens samtalegrammatik, er den sjette og sidste komponent, og den henviser til, hvordan en narrativ faktisk bliver fortalt. I talesprog kan folk anvende forskellige stemmer for de forskellige karakterer. I tegnsprog kan historiefortælleren bruge tegnrummet til at forklare scenariet. Personerne tildeles forskellige placeringer i rummet, og fortælleren kan skifte position for at indikere, hvem der snakker (Hendriks, 2004). Det næste afsnit vil undersøge, hvilke samtalegrammatiske redskaber man kan anvende med børn, som hverken kan høre forskellige stemmer eller se visualiseringer.

Narrativer og sprog

Forskellige studier (Bruner, 1990; Trevarthen, 1999) bekræfter, at det er muligt at fortælle historier på en ikke konventionel måde. Ansigtsudtryk, bevægelser i hænder, arme og hele kroppen kan på samme måde som stemmebrug anvendes til at fremstille og formidle budskaber. Nelson (1996) bekræfter også dette ved at hævde, at narrativer kan udfoldes i mange nonverbale former som dramatisk leg, dans, pantomime, billeder og stumfilm. Donald (1991, s.168) bruger begrebet 'mimesis', som han definerer som "evnen til at producere bevidste, selvinitierede handlinger, som henviser til noget oplevet og er intentionelle, men ikke lingvistiske".

Videoen 'Ingerid og krabben' fra DVDen *Spor* (Vege, Bjartvik & Nafstad, 2007) bekræfter at de specifikke narrative redskaber som gestik, drama og pantomime med held kan anvendes med personer med døvblindhed. I videoen møder en ung kvinde ved navn Ingerid for første gang i sit liv en krabbe. Ingerids partner, Gunnar viser, at han er ekspert i at fortælle historier uden at bruge meget konventionelt sprog. På en kropslig taktile måde udtrykker han sin begejstring, og den påvirker Ingerid, som bliver nysgerrig. Hun vil finde ud af, hvad han 'snakker' om. Gunnar anvender gester og pantomime for at fortælle Ingerid, hvad der skal ske og for at give kommentarer til det, som opleves. I et helt andet miljø er de næste dag i stand til at genkalde det, der skete. De anvender de samme gester for at dramatisere oplevelsen, det samme rumlige layout, som i den virkelige oplevelse, og de mimer vigtige bevægelser.

Dette eksempel viser tydeligt, at narrativredskaberne drama, gester og pantomime er de væsentligste udtryksmidler, når man skal dele narrativer med børn med medfødt døvblindhed. Det er også tydeligt, at partneren spiller en afgørende rolle i introduktion af og gennemførelse af en narrativ tilnærmelse. Derfor er det nødvendigt at se nærmere på de særlige partnerstrategier og kompetencer, som er nødvendige for denne tilnærmelse.

Partnerkompetence

Begrebet partner er valgt for at påpege skiftet fra den traditionelle lærerrolle, hvor læreren har al viden, og hvor det er hendes opgave at overføre denne viden til barnet (Hart, 2006). Det er nødvendigt, at partnere har højt udviklede færdigheder, sensitivitet og indsigt for at kunne tage del i døvblinde børns verden – en verden som i høj grad er baseret på berøring og nærhed (Janssen, Riksen-Walraven og van Dijk, 2003). Partnere udfylder en væsentlig rolle ved at overføre og oversætte budskaber. Hvad er derfor partnerens helt nøjagtige rolle, og hvilke specifikke kompetencer skal partneren have? Det er de kompetencer, som er nødvendige ikke kun for at dele narrativer, men også for at indgå i samtaler med højere kvalitet end bare 'først gjorde vi det, og så gjorde vi det'?

Opmærksomhed

Under en fælles oplevelse er et af partnerens væsentlige ansvarsområder at opdage og følge barnets opmærksomhed. At gøre dette er en forudsætning for at opfange og fortolke de udtryk, som udvikles fra barnets opmærksomhedsfokus. Det er udtryk, som kan give partneren en ide om, hvad barnet tænker på, og de kan indeholde vokalisationer, bevægelser, ord fra talesprog – eller tegnsprog og deiktiske gester (Rødbroe og Souriau, 1999). Når partneren har et indtryk af, hvad barnet er interesseret i, eller hvad der er de særlige højdepunkter, bør han eller hun rette sig ind på sådan en måde, at barnet bliver opmærksomt på, at de begge har rettet deres opmærksomhed mod det samme. Formålet med dette er at etablere et 'fælles her-og-nu' (Rommetveit, 1974) mellem barnet og partneren, hvor fælles elementer eller kontekstuelle aspekter fra barnets eller partnerens kontekster overlapper hinanden.

Narrativ stil

En narrativ stil bør udvikles for at kunne opbygge en udløsning eller spænding. Partnerens følelsesmæssige involvering er afgørende, da den ofte kan have en afsmittende virkning på barnet. Det kræver evnen til at kommunikere på en kropslig taktile måde om, at der er noget meget interessant eller spændende, som kan udløse barnets nysgerrighed. Miles (1998) understreger, hvor vigtige hænderne er. De skal kompensere for de manglende syns- og hørefunktioner. Ofte er det ikke blot hænderne, men hele kroppen, som overtager disse funktioner. Spænding og ophidselse kan udtrykkes og opfattes med både hænder og krop.

Det er væsentligt, at partneren videreudvikler barnets ytringer ved at imitere barnets udtryk på en kropslig taktile måde. Partneren bør ligeledes kommentere på det, der sker allerede i selve oplevelsen ved at anvende drama, gester og pantomime med eller uden brug af aktuelle objekter. Dette kan gøres ved at mime bestemte handlinger eller bevægelser.

Stilladsering (scaffolding)

Begrebet stilladsering blev udviklet som en metafor for at kunne beskrive den støtte, der gives for at hjælpe læreprocessen. Den anvendes kun overfor de færdigheder som ligger udenfor det, barnet selv mestrer (Bruner 1983). Efter at barnet mestrer opgaven eller færdigheden, begynder partneren gradvist at fjerne stilladseringen, hvilket giver barnet mulighed for at arbejde selvstændigt.

Når partneren stilladserer en samtale, bør hun først rekonstruere oplevelsens ramme så godt som muligt. Dette kan ske ikke blot på en sproglig måde, men også ved at man anvender drama, pantomime, positionering i rum og krop og ved at anvende objekter, som ligner de objekter, der blev anvendt i selve situationen. Derefter bør partneren genkalde oplevelsens højdepunkter ved at anvende de samme udtryk, som blev anvendt i oplevelsen. Hvis barnets udtryk allerede blev kommenteret i selve oplevelsen, vil det være lettere at genkalde dem i hukommelsessamtalen.

Balance mellem parternes involvering

Ofte har partneren bestemte ideer og forventninger til, hvordan barnet bør reagere i oplevelsen og i samtalen. Hvis barnet er mere passivt eller langsomt, og partnerens forventninger dermed ikke bliver mødt, er der en risiko for at partneren vil forsøge at kompensere for dette ved at blive mere aktiv. Hvis den manglende balance mellem parternes involvering fortsætter over tid, er det sandsynligt, at konsekvensen vil være at barnets aktive medvirken mindskes (Daelman, Nafstad and Rødbroe, 1993). Partnere bør sikre og etablere balance mellem barnets og deres egen involvering. Der er mange måder hvorpå man kan stimulere gensidighed (reciprocitet). Partneren bør give plads til barnets respons. Det gøres ved at inddrage pauser, som har til formål at give tid til refleksion og deltagelse (Miles and Riggio, 1999). Skift af håndstilling kan enten betyde at give eller tage tur (Mesch, 2001). Partneren kan bevidst skifte håndstillinger ved et højdepunkt for at give tur, så barnet får mulighed for at komme med et bidrag. Hvert bidrag bør bekræftes og inkluderes i samtalen. Dette vil gøre barnet i stand til at være 'medforfatter' af historien.

Planlagt eller improviseret

En narrativtilnærmelse kan anvendes med planlægning. En partner kan planlægge en oplevelse, hvor der indgår nyheder eller uventede hændelser (en afvigelse fra det kanoniske) for at skabe spænding som begejstring eller ophidselse. Eksempelvis kan velkendte rutiner foregå i helt andre miljøer, eller partneren kan lave fejl med vilje. Narrativtilnærmelsen kan også med held bruges improviseret. I løbet af en dag opstår der ofte såkaldte 'gyldne' læringsmuligheder, men de bliver ofte forspildt. Partnere bør være opmærksomme på at gribe sådanne øjeblikke ved at involvere barnet i problemløsning. En illustration af dette blev indfanget og kan ses på en video produceret af DBIs Kommunikationsnetværk (Daelman, Nafstad, Rødbroe, Souriau and Visser, 2001). På videoen taber partneren ved et uheld sine nøgler. I stedet for bare at samle dem op involverer han den unge kvinde i hele processen, som består af: nøglerne er væk, der ledes efter dem, og nøglerne findes. Det blev derfor til en meningsfuld oplevelse, som var værd at huske og morsom at snakke om. Nelson (1996) bemærker, at det kræver øvelse at kunne genfortælle og forstå historier.

Oplevelsens/historiens tema

Når temaet er interessant vil det motivere barnet, og der vil sandsynligvis opstå flere (eller mere intense) højdepunkter i oplevelsen. Når der er flere højdepunkter, vil det være lettere for partneren at stilladsere en samtale om oplevelsen, og det vil medføre, at barnet kommer med flere bidrag. Når temaet er fattigt eller ikke særlig interessant, vil partneren blive nøglepersonen, som initierer og holder historien i gang. Det vil også kræve at partneren stilladserer mere.

Case studier

I masteropgaven blev der formuleret følgende spørgsmål, som skulle undersøges i case studierne: a) Er det muligt for partneren at tilrettelægge en oplevelse på en sådan måde, at den er værd at snakke om? b) Øges kvaliteten i samtaler, når en narrativ tilnærmelse anvendes?

Deltagere og rammer

Studiet foregik på "Det hellige lands døveinstitution i Jordan. Instituttet har en særskilt døvblindeafdeling. Afdelingen er lille og ret ny og tilbyder undervisning og bomulighed.

Børnene Mahmoud og Nadia blev valgt til case studierne, da de begge har medfødt døvblindhed. Mahmoud var 15 år gammel i den periode, hvor studiet foregik. Han er født præmatur. Han har en alvorlig hørenedsættelse (71-90 dB). Med høreapparater kan den reduceres til et moderat høretab. Han har lyssans på det ene øje. Mahmoud er meget nysgerrig og ekspressiv, og han elsker at være sammen med andre mennesker. Nadia er næsten 8 år gammel og født præmatur. Hun har et omfattende høretab (>91 dB) og har høreapparater, men er midt i den proces, hvor hun skal lære at tolerere og få udbytte af apparaterne. Hun er helt blind. Nadia, er stille og ofte tilfreds med at være for sig selv.

I case studiet er Khitam Mahmouds kommunikationspartner. På det tidspunkt, hvor studiet blev gennemført, havde hun kun arbejdet i afdelingen i ni måneder. Hun har tidligere arbejdet med socialt arbejde. I dette studie er Aya Nadias partner. Hun har arbejdet med døvblinde i næsten 3 år og er uddannet speciallærer. Ingen af partnerne havde fået døvblindespecifik uddannelse før de blev ansat i afdelingen. En døvblindespecifik uddannelse findes for øjeblikket ikke i Jordan.

Dette studie har fulgt reglerne om etiske principper og medicinsk forskning, hvor mennesker medvirker. Disse regler er tiltrådt af bestyrelsen for "Det hellige lands døveinstitut" i Jordan og

stammer fra "Den medicinske verdenssammenslutnings deklaration i Helsinki". Efter at de har fået grundig information har Mahmoud og Nadias forældre og partnere givet deres samtykke til studierne.

Intervention (pædagogisk indsats)

Formål

Interventionen blev udarbejdet og implementeret med det formål at skabe en narrativ tilnærmelse. Personaleuddannelse er helt afgørende, hvis man skal kunne opnå et permanent skift fra scriptlignende kommunikation til samtaler baseret på narrativer. Først blev partnerne uddannet til at planlægge oplevelser, der var værd at snakke om. Som et meget vigtigt punkt fulgte derefter, at de måtte udvikle de specielle strategier og kompetencer, som er nødvendige for at forbedre kvaliteten i en samtale. En sådan samtale vil inkludere: At barnets involvering øges, et balanceret gensidigt flow og en større variation af de forskellige kommunikationsformer (med kraftigt fokus på gester, drama og pantomime).

Procedure

Interventionen foregik som et udviklingsprogram for partnere. Den teoretiske viden og de specifikke praktiske kompetencer, der er beskrevet ovenfor, dannede grundlag for det udviklingsprogram, som blev planlagt og udviklet. Det bestod af en række lektioner – 8 i alt og af personlig vejledning. Dette program skulle klæde partnerne på og gøre den narrative tilnærmelse til en del af miljøet.

Implementering

De otte lektioner blev givet hver uge i en periode på to og en halv måned. De første to lektioner fokuserede på narrativer generelt. I disse lektioner blev de forskellige komponenter forklaret og udforsket. I den tredje lektion blev den nylig lærte viden anvendt ved at deltagerne analyserede en video fra feltet. Den fjerde lektion var koncentreret omkring narrativens funktioner, og omkring hvordan narrativen støtter læreprocessen. Lektion fem, seks og syv udforskede de partnerkompetencer, som er nødvendige for at anvende narrativer med succes. På den sidste og ottende lektion blev hele kursusindholdet repeteret. Udover disse ugentlige lektioner blev der givet mindst en times individuel vejledning per uge for at afprøve det, der var blevet diskuteret den pågældende uge i praksis. Eksempelvis fik partnerne efter den første lektion til opgave at planlægge og implementere en oplevelse, som indeholdt noget nyt eller noget uforudsigeligt. De fik specifikke råd og vejledning under hele processen.

Studiets design

Effekten af interventionen blev afprøvet i to individuelle case studier. Baseline oplevelserne blev optaget i begyndelsen af studiet af begge partner-barn par. Observationerne bestod af to komponenter: a) en oplevelse gennemført som en narrativ og b) en efterfølgende samtale om oplevelsen. Efter interventionen blev der lavet optagelser af afprøvningen. Observationerne efter intervention havde den samme struktur bestående af en oplevelse og en samtale, selvom narrativernes temaer var forskellige. Det var nødvendigt at temaerne for samtalerne efter interventionen var forskellige fra baseline temaerne, da de ellers ikke ville være 'nye' historier,

og dermed ville mangle narrativens vigtige komponent, som består af noget nyt og noget uforudsigeligt.

Observationernes samtalekomponenter blev sammenlignet grundigt for at evaluere samtalerne kvalitet før og efter intervention.

Transskription og kategorisering

Samtalekomponenterne fra optagelserne fra baseline optagelserne og fra optagelserne efter interventionen blev transskriberet for at kunne analysere, hvorvidt der var ændringer i samtalerne kvalitet. Alle bidrag fra partneren og barnet blev noteret og markeret med forskellige farver og skrivestil for at angive hvilke kommunikationskategorier, de tilhørte. Dette sikrer, at man får et klart overblik over, hvilke typer hver af parterne anvender, og hvor ofte det sker. Det giver ligeledes mulighed for at sammenligne baseline samtalerne med samtalerne efter interventionen. De forskellige kommunikationskategorier var: a) jordansk tegnsprog (formaliseret og standardiseret), b) jordansk tegnsprog med tale (talestøtte på arabisk), c) kun tale (arabisk talesprog), d) gester, drama og pantomime (uformelt kropssprog og bevægelser), og e) følelsesmæssige udtryk (emotionelle ansigts- og kropsudtryk).

Observation og reliabilitet

Samtalerne fra begge case studierne fra optagelserne fra både baseline og efter intervention blev transskriberet af hovedobservatøren. For at sikre at resultaterne var pålidelige, blev de fire optagelser også transskriberet af to ekstra observatører, som arbejdede sammen om opgaven. Kriterierne for udvælgelse af observatører var: kendskab til jordansk tegnsprog og arabisk talesprog og et grundlæggende kendskab til de involverede elever. Observatørerne fik en introduktion og øvetime, som indeholdt en detaljeret forklaring af den anvendte transskriptionsmetode og tilstrækkelig antal øvelser med analyse af videosekvenser, der ikke direkte blev anvendt i studiet. Observatørerne blev trænet, indtil der var opnået 80 % overensstemmelse mellem dem og hovedobservatøren. Tre optagelser blev fuldstændig transskriberet, og i en samtale blev kun 50 % transskriberet på grund af dens opfang. Overensstemmelsen mellem observatørerne blev udregnet ved at dele antallet af overensstemmende angivelser med det totale antal af overensstemmende angivelser plus de ikke overensstemmende angivelser, og derefter blev resultatet multipliceret med 100. Overensstemmelsen på tværs af alle kategorier blev udregnet til at have et gennemsnit på 92,1 % (variationsbredde 90,5 % - 94,5 %).

Resultater

Tabel 1 giver en oversigt over samtalerne mellem Khitam og Mahmoud fra baseline optagelserne og fra optagelserne efter interventionen. De forskellige bidrag blev talt og kategoriseret. I baseline samtalen (en historie om et stykke musiklegetøj uden batterier, og om hvordan begge leder efter den rigtige batteristørrelse) begrænser Khitam sin kommunikation til kun at anvende to forskellige kategorier. Mahmoud svarer kun med følelsesmæssige udtryk. I samtalen efter

interventionen (efter de har leget en 'gemmeleg' med en af Mahmouds venner) anvender Khitam mange kommunikationskategorier, og Mahmoud er i stand til at bidrage til samtalen med mere end blot følelsesmæssige udtryk.

Tabel 2 giver en oversigt over de forskellige bidrag i samtalerne mellem Aya' og Nadia både fra baseline og fra efter interventionen. I baseline samtalen (om at puste en ballon op og lade luften sive ud) er Aya' den eneste, som kommunikerer, og Nadia har ikke et eneste bidrag. I samtalen efter intervention (en historie om perler og en halskæde) anvender Aya' en bred vifte af kommunikationskategorier. Hun fokuserer på at inddrage gester, drama og pantomime, og Nadia er i stand til at bidrage med samme udtryk.

Diskussion

Udviklingsprogrammet for partnerne blev udarbejdet for at forbedre kvaliteten i samtalerne mellem partnerne og børnene. De to case studier viser tydeligt, at programmet var effektivt. For det første lykkedes det begge partnere at planlægge spændende oplevelser, som var mindeværdige og værd at snakke om. Hvis man sammenligner baseline oplevelserne med oplevelserne efter intervention indeholdt de sidstnævnte flere af narrativens komponenter. Der var klare afvigelser fra det kanoniske forløb. Det skete, når de legede i et andet område, og når de anvendte nyt legetøj. Begge partnere udtrykte (fra deres eget perspektiv) nysgerrighed og begejstring på en kropslig taktile måde, og det havde en afsmittende virkning på børnene. Der var gradvise stigninger af spændinger, der ledte til adskillige højdepunkter, og de specielle narrativredskaber som gester, drama og pantomime blev inddraget i kommentarerne i selve oplevelsen, og dette faciliterede rammer for hukommelsen.

Når man sammenligner baseline samtalerne med samtalerne efter interventionen, er der en tydelig kvalitetsøgning i de sidstnævnte. I baseline samtalen med Mahmoud fokuserer Khitam på 'hvorfor' spørgsmål. Hun spørger gentagne gange Mahmoud: "Hvorfor var der ingen musik?" Som omtalt ovenfor hæmmer spørgsmål flowet i samtalen. Det ses tydeligt i Mahmouds følelsesmæssige udtryk, at han tænker over spørgsmålet, men han er ude af stand til at udtrykke sine tanker. Samtalen efter intervention er af en meget bedre kvalitet. Udover tegnsprog anvender Mahmoud og Khitam gester, drama og pantomime for at genkalde oplevelsen. Khitam viser tydeligt sin nyerhvervede evne til at opbygge højdepunkter og til at anvende stilladsering i samtalen. Hun giver bevidst Mahmoud tur ved at skifte håndstilling, og hun inddrager hans udtryk i samtalen. Dette medfører balanceret involvering med gensidigt flow mellem dem.

I Nadias tilfælde anvender Aya' samme gester, drama og pantomime i samtalen som i selve oplevelsen for at forsøge at genkalde oplevelsens højdepunkter. Aya' anvender stilladsering i samtalen og forsøger at etablere balanceret involvering ved at indlægge pauser, så Nadia får tid til at reflektere og svare, og hun skifter håndstilling for at give Nadia tur. Skønt det ikke resulterer i en ligelig balanceret samtale, øges Nadias deltagelse. En god begyndelse er gjort, og man kan forudsige, at Nadia over tid vil blive i stand til at deltage mere i samtaler - vel at mærke med øvelse og passende vejledning.

Når man sammenligner de to case-studier har Mahmoud opnået størst fremskridt. Dette har sikkert noget at gøre med de forskellige personlige karakteristika (Janssen, Riksen-Walraven, van Dijk, Ruijsenaars og Vlaskamp, 2007), skønt disse forskelle ikke er blevet analyseret i dybden. Den ekspressive og udadvendte Mahmoud var i stand til at spille en ligeværdig rolle og deltage fuldt ud i samtalen. Imidlertid var selv et indadvendt barn som Nadia i stand til at deltage med meningsfulde bidrag i samtalen efter intervention, og dette var ikke tilfældet før interventionen.

Konklusion og implikationer for praksis

Eftersom narrativer findes overalt og spiller en meget vigtig rolle ikke blot i den sociale kontekst men også i læreprocessen, bør der arbejdes på at gøre dem tilgængelige for børn med medfødt døvblindhed. Den narrative tilnærmelse, der beskrives i denne artikel, sætter partnere i stand til at planlægge en oplevelse, som er værd at snakke om ved at inddrage narrativens signifikante komponenter. Specifikke partnerkompetencer giver praktisk vejledning i, hvordan man kan ændre scriptlignende kommunikation til samtaler baseret på narrativer, og på hvordan man kan øge barnets medvirken. Ud fra case studierne kan det konkluderes, at et sådant partnerudviklingsprogram giver retningslinjer for en brugbar og struktureret måde, hvorpå partnere kan udvikle og implementere en narrativ tilnærmelse.

Hvis man aldrig snakker om erfaringer, ved partnere ikke noget om, hvilke tanker og følelser, der stadig er til stede i barnets sind. Halvdelen af morsken og begejstringen ligger ikke i selve oplevelsen, men derimod i at genkalde oplevelsen og efterfølgende dele den med nogen. Som tidligere nævnt bør narrativer og samtaler baseret på narrativer derfor spille en vigtig rolle i undervisningen af døvblindfødte børn. Dermed kan en verden af historier og spænding åbne sig for børn, som måske ikke på anden måde har chancen for at erfare en sådan verden.

Referencer

- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Daelman, M., Nafstad, A., & Rødbroe, I. (1993). The deafblind person as an active participant in his own development. *Equal and Exceptional*. Proceedings of the third IADB European Conference. (pp. 37- 58). Potsdam: Oberlinhaus.
- Daelman, M., Nafstad, A., Rødbroe, I., Souriau, J., & Visser, T. (2001). *Congenitally deafblind persons and the emergence of social and communicative interaction*. Unpublished video from the DBI European network on communication.
- Donald, M. (1991). *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Engel, S. (1986). *Learning to reminisce: A developmental study of how young children talk about the past*. Doctoral dissertation. City University of New York Graduate Centre.
- Hanning-Zwanenburg, A. H. (2008). *Tell me more, tell me more. Towards Narrative-based Conversations with Children who are Congenitally Deafblind*. Master thesis MSc Educational Sciences. *Communication and Congenital Deafblindness*. Groningen: University of Groningen.
- Hart, P. (2006). Using imitation with congenitally deafblind adults: establishing meaningful communication partnerships. *Infant and Child Development*, 15, 263-274.
- Heijnen, I., van Rooij E., & Vege G. (2008). Narrativer. I J. Souriau, I. Rødbroe, M. Janssen. (Red.), *Kommunikation og medfødt døvblindhed: At danne mening*. Materialecentret, Aalborg.
- Hendriks, B. (2004). *An Introduction to the Grammar of Jordanian Sign Language*. Salt: Al Balqa Applied University.
- Janssen, M. J., RiksenWalraven, J. M., & van Dijk, J. P. M. (2003). Toward a diagnostic intervention model for fostering harmonious interactions between deafblind children and their educators. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 97(4), 197-214.
- Janssen, M.J., Riksen-Walraven, J.M., van Dijk, J.P.M., Ruijsenaars, A.J.J.M. & Vlaskamp, C. (2007). Team Interaction Coaching with Educators of Adolescents who are Deaf-Blind. Applying the Diagnostic Intervention Model. *Journal of Visual impairments and Blindness*, (101), 11, 677-689.
- Mesch, J. (2001). *Tactile Sign Language: Turn-taking and questions in signed conversations of deaf-blind people*. Seedorf/Hamburg: Signum-Verlag.
- Miles, B. (2001). *At tale hændernes sprog fra hand til hånd*. Videnscenter for Døvblindfødte. Kan downloades på www.dovblindfodt.dk.
- Miles, B., & Riggio, M. (Eds.) (1999). *Remarkable Conversations*. Watertown: Perkins School for the Blind.

Nafstad, A. & Rødbroe, I.(1999). *At skabe kommunikation med døvblindfødte. Perspektiver på diagnosticerende undervisning for personer med medfødt døvblindhed eller for personer med tilgrænsende funktionsnedsættelse*. Nordisk Vejleder nr. 24. NVC, Dronninglund, Danmark.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Reese, E., Haden, C. A., & Fivush, R. (1993). Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time. *Cognitive Development*, 8, 403-430.

Rødbroe, I. & Souriau, J. (1999). *Udvikling af kommunikation med døvblindfødte. Communication*. Videnscenter for Døvblindfødte. Kan downloades på www.dovblindfodt.dk.

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.

Rommetveit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and communication*. London: John Wiley & Sons.

Tessler, M., & Nelson, K. (1994). Making memories: The influence of joint encoding on later recall by young children. *Consciousness and Cognition*, 3, 307-326.

Trevarthen, C. (1999). *The Emergence of Communication. Narratives: Expressing the impulses and experiences of active mind-time of intersubjective sympathy. Part II*. Suresnes: Centre National de Suresnes.

Vege, G., Bjartvik, R.F., Nafstad, A. et al (2007). *Spor*. DVD. Andebu: Andebu Døvblindesenter.

Tabel 1

Oversigt over Khitam og Mahmouds bidrag under baseline samtalerne og samtalerne efter intervention

	Baseline: "Musiklegetøj og batterier" Efter intervention: "Gemmeleg"			
	Khitam	Mahmoud	Khitam	Mahmoud
Tegnsprog	-	-	-	28 ord/sætning
Tegnsprog med tale	10 sætninger	-	44 sætninger	-
Kun tale	8 ord eller sammenhængende udtryk	-	2 ord	-
Gester/drama/pantomime	-	-	14 udtryk	18 udtryk
Følelsesmæssige udtryk	-	7 udtryk	3 udtryk	14 udtryk

Tabel 2

Oversigt over Aya og Nadias udtryk under baseline samtalerne og samtalerne efter intervention

	Baseline: "Ballon"		Efter intervention: "Perler"	
	Aya'	Nadia	Aya'	Nadia
Tegnsprog	-	-	1 sætning	-
Tegnsprog med tale	4 sætninger	-	11 sætninger	-
Kun tale 1 ord	-	-	-	-
Gester/drama/pantomime	2 udtryk	-	19 udtryk	5 udtryk
Følelsesmæssige udtryk	-	-	1 udtryk	-

Udgivet af:

