Masteroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosialt arbeid

Hilde Henrud

Den usynlige medarbeideren

Tolken som ressurs for inkludering av hørselshemmede og døve elever i grunnskolen

Masteroppgave i Funksjonshemming og samfunn
Veileder: Marianne Hedlund

August 2021

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Hilde Henrud

Den usynlige medarbeideren

Tolken som ressurs for inkludering av hørselshemmede og døve elever i grunnskolen

Masteroppgave i Funksjonshemming og samfunn
Veileder: Marianne Hedlund
August 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosialt arbeid

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I 2011 ble det vedtatt å legge ned det statlige tegnspråklige skoletilbudet til hørselshemmede og døve elever i grunnskolen, til tross for protester fra døvesamfunnet som mente skolene måtte få bestå på grunnlag av det språklige og kulturelle aspektet. Tegnspråklige elever har rett til opplæring i og på tegnspråk etter opplæringsloven § 2-6. For mange skoler blir løsningen på å imøtekomme denne paragrafen å ansette en tegnspråktolk for å tolke all undervisning og andre aktiviteter i regi av skolen. Elevene helt ned i 5-6 års alderen skal få sin utdanning via en tolk.

Studien har sett på følgende problemstilling: *Hvilke begrensninger og muligheter har tolken til å bidra til inkludering av tegnspråklige elever i grunnskolen?* Målet har vært å se hvordan tolken opplever sin hverdag på skolen, og hvordan de blir brukt som en ressurs for å inkludere eleven inn i skolehverdagen.

For å svare på problemstillingen intervjuet jeg elleve tolker som var ansatt eller som nylig hadde vært ansatt i grunnskolen. Det er representert forskjellige aldere og fartstid på tolkene, og de har jobbet i mange forskjellige trinn i barne- og ungdomsskolen. Jeg gjennomførte dybdeintervjuer som var delt inn i to hovedkategorier. 1: tolkens hverdag. 2: integrering av eleven. Det andre tema hadde som mål å se på hvordan tolken og skolen samarbeidet for å oppnå inklusjon for hørselshemmede og døve elever. Jeg hadde et semistrukturert intervju som lot meg stille åpne spørsmål slik at informantene kunne svare ut ifra det som opptok dem.

Hovedfunn viser at tolken ikke blir ansett som et fullverdig medlem i personalgruppen på skolen. Administrasjonen og lærere glemmer seg, og resultatet er at tolken ikke blir informert om endringer i timeplanen. Dette viser også at tolken ikke blir normalisert som en del av personalet samt at tolkens kompetanse ikke virker å bli anerkjent som et viktig bidrag inn i skolen. Det varierer i noe grad hvorvidt det er lagt til rette for samarbeid mellom tolken og lærerne, men som oftest virker det å være sparsomt, som går utover tolkens mulighet til å være en positiv bidragsyter til inkludering av de tegnspråklige elevene. Tolken står mye alene, både på skolen og i egen profesjon. På skolen blir tolken eneansvarlig for å inkludere eleven, det kan virke som om de andre på skolen tenker at det er tolken som har ansvar for den hørselshemmede/døve eleven, men tolkene selv er tydelige på at de ikke kan inkludere eleven på egenhånd. Tolkens egen profesjon har etiske retningslinjer og rolleforståelser som kan oppleves som barriereskapende i skolen og det gjør det vanskelig for tolken å navigere rolle, samarbeid og alles forventninger. Skolens forventninger, elevens forventninger og tolkens kompetanse og forståelse av hva som skal til for å kunne gjøre en god jobb, kan ofte stå i strid mot hverandre og stille tolken ovenfor krevende valg. Tolken kan oppleve å bli ansatt på en skole hvor eleven ikke vil ha tolk, og det er vanskelig for tolkene å vite hvordan de skal håndtere det. Tolken kan bli et symbol på annerledeshet for eleven, samtidig som tolken kan være elevens nærmeste støttespiller i hverdagen. Tolk-elev-relasjonen blir dermed ganske kompleks. Det kommer også frem at tolkenes mulighet til å bidra til sosial og psykisk inkludering er svært begrenset.

Abstract

In 2011, the government decided to close the state's primary schools for the deaf and hard of hearing, which meant that there would not be an option for the pupils in need of sign language to attend a school that taught in their language. The deaf community protested on the basis of language and culture, but the government still went through with their decision. In Norway deaf and hard of hearing children in primary school have, according to the Education Act § 2-6, the right to receive their education through sign language as well as getting taught sign language. For many schools, the solution to comply with this section is to hire a sign language interpreter to interpret all the teaching and other activities during school hours. Students as young as 5-6 years of age will then receive their education through an interpreter.

The focus of my master thesis has been to look at: What are the limitations and opportunities for the interpreter to facilitate inclusion of sign language students in primary school? The aim has been to examine how the interpreter experiences their everyday life at school, and how they are used as a resource to include the student.

To answer the question, I interviewed eleven interpreters who were employed or who had recently been employed in primary school. The interpreters represented different ages and level of experience as a sign language interpreter. They worked in different grade levels in primary and lower secondary school. I conducted in-depth interviews that were divided into two main categories. 1: the interpreter's everyday work life. 2: integration of the student. The second theme aimed to look at how the interpreter and the school collaborated to achieve inclusion for the hearing impaired and deaf students. I had semi-structured interviews that allowed me to ask open-ended questions so that the interpreters could answer based on what occupied them.

Main findings show that the interpreter is not considered a full member of the staff at the school. The administration and teachers forget the interpreter, and the result is that the interpreter is not informed about changes in the timetable. This also shows that the interpreter is not normalized as part of the staff and that the interpreter's expertise does not seem to be recognized as an important contribution to the school. It varies to some extent whether arrangements have been made for collaboration between the interpreter and the teachers, but most often it seems to be sparse, which affects the interpreter's ability to be a positive contributor to the inclusion of the hard of hearing or deaf students. The interpreter is often left on his own, both in school and by his own profession. At school, the interpreter is solely responsible for including the student, it may seem as if the other employees at school think that it is the interpreter who is responsible for the hard of hearing / deaf student, but the interpreters themselves are clear that they cannot include the student on their own. The interpreter's own profession has ethical guidelines and understandings of role that can be perceived as creating barriers for them in the school setting, and this makes it difficult for the interpreter to navigate their role, collaborating with teachers and everyone's expectations. The school's expectations, the student's expectations and the interpreter's expertise and understanding of what it takes to be able to do a good job can often conflict with each other and give the interpreter challenging choices to be made. The interpreter may experience being employed at a school where the student does not want an interpreter, and it is difficult for the interpreters to know how to handle this challenge. The interpreter can be a symbol of being different for the student, at the same time as the interpreter can be the student's closest supporter in everyday school life. The interpreter-student relationship thus becomes quite

complex. It also emerges that the interpreters' ability to contribute to social and psychological inclusion is very limited.

Forord

Mine første år som tolk var jeg ansatt i skolesystemet. Først i videregående, så på barne- og ungdomsskole. Utfordringene jeg møtte føltes til tider uvirkelige. Jeg hadde en «loggbok» hvor jeg skrev ned utfordringene jeg møtte, slik at jeg på et senere tidspunkt kunne gå tilbake å finne ut av hvordan jeg burde håndtere en lignende situasjon i fremtiden. Jeg leste nesten mer teori i den første perioden som nyutdannet, enn jeg hadde gjort mens jeg studerte. Utfordringene som skoletolk gjorde meg umettelig på kunnskap. Jeg ville finne gode løsninger på situasjonene jeg sto i. Nå har jeg hatt privilegiet av å kunne forske på eget felt og føler at jeg sitter igjen med en helt ny forståelse av min egen profesjon. Det har vært godt å se på tolkeyrket i et større samfunnsperspektiv og samtidig kunne ta et dypdykk og virkelig utforske profesjonens mange sider.

Det har tatt noen år å bli ferdig med studiet. Det er rart med det, men samtidig som jeg har vært student har også livet gått sin gang. Jeg har gjennom hele studiet hatt full jobb, jeg har flyttet fire ganger, jobbet på fire forskjellige steder og mistet familiemedlemmer. Det har gjort at studiet av og til har måttet vike for livet som har tatt plass. Så veien har til tider vært tung, men endelig kan oppgaven leveres.

Jeg skylder mange en stor takk. Først og fremst informantene. Jeg er uendelig takknemlig for at de gav meg innpass til sine refleksjoner, historier og tanker om det å jobbe i grunnskolen. Jeg har lært så mye av det de har gitt meg. Jeg vil takke veileder og professor Marianne Hedlund som har gitt meg mye hjelp, gode spørsmål og refleksjoner gjennom en lang forskningsprosess. Medstudent og tolkekollega Sara Villarroel Berntsen som har vært en god støttespiller gjennom mange teams-møter i koronatiden. Jeg har hatt flere arbeidsplasser og kollegagrupper jeg vil sende en takk til, som gjennom studiet har gitt meg fri for å dra på forelesninger og vært støttende gjennom studieprosessen.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG **2**

ABSTRACT **3**

FORORD **5**

KAP.1 INNLEDNING: *VIA EN TOLK* **9**

1.1 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNINGER 9
1.2 OPPGAVENS OPPBYGNING 10
1.3 SENTRALE BEGREPER 10
1.4 HØRSELSHEMMEDE OG DØVES SKOLEGANG - ET HISTORISK TILBAKEBLIKK SAMT EN KORT OPPSUMMERING AV DAGENS SITUASJON. 11
1.4.1 Historisk tilbakeblikk *11*
1.4.2 Hva vet vi om hørselshemmede og døve integrert i hjemskolen? *14*
1.5 TOLKENS HISTORISKE BAKTEPPE 17
1.5.1 Veien til profesjonalisering *21*
1.5.2 Tolkens handlinger og rolleforståelse *22*
1.5.3 Tolken som ressurs i skolen *25*

KAP.2 TEORETISKE PERSPEKTIV **30**

2.1 INKLUDERING, INTEGRERING I SKOLEN 31
2.2 NORMALISERING 33
2.3 ANERKJENNELSE 37

KAP.3 METODE **38**

3.1 VALG AV METODE 38
3.2 REKRUTTERING 41
3.3 GJENNOMFØRING AV INTERVJU OG ANALYSE 42
3.4 ETISKE AVVEININGER 43
3.5 PÅLITELIGHET/TROVERDIGHET OG GYLDIGHET 45
3.5.1 Gyldighet *45*
3.5.2 Pålitelighet/troverdighet *45*

KAP. 4 DEN USYNLIGE MEDARBEIDEREN **48**

4.1 ARBEIDSOPPGAVER OG ARBEIDSAVTALE 48
4.2 DEN ENSOMME TOLKEN 53
4.3 SAMARBEID 58
4.4 TOLKEN SOM RESSURS I SKOLEN OG TOLKENS MULIGHETSROM 62
4.5 OPPSUMMERING AV «DEN USYNLIGE MEDARBEIDEREN» 64

KAP.5 INDRE PÅVIRKNINGSFAKTORER PÅ TOLKEN I GRUNNSKOLEN **65**

5.2 HVEM ER SKOLETOLKEN? 65
5.2.1 Informantenes forståelse av seg selv og tolkerollen *65*
5.2.2 Tolkens dilemmaer knyttet til elevens deltagelse i skolen *70*
5.3 INKLUDERING SOM HVERDAG I SKOLEN 72
5.3.1 Er tolken viktig for inkludering av eleven? *73*
5.3.2 Kompetanse og uklart ansvar for inkludering *76*
5.3.5 Føler eleven seg inkludert/tolkens hjelpeløshet *81*
5.4 OPPSUMMERING AV «INDRE PÅVIRKNINGSFAKTORER PÅ TOLKEN I GRUNNSKOLEN» 86

KAP.6 DRØFTING **87**

6.1 Å VÆRE ET HJELPEMIDDEL FOR INKLUSJON UTEN SELV Å VÆRE INKLUDERT 87
6.1.1 Tolken sin kamp for inklusjon og anerkjennelse som profesjon i skolen *88*
6.2 TOLKEN; VEIEN TIL INKLUDERING ELLER SYMBOLET PÅ ANNERLEDESHET? 90
6.2.1 Hvilke forventninger skal tolken imøtekomme? *90*
6.2.2. Sosial inkludering *92*

6.3 OPPSUMMERING 93
KAP.7 AVSLUTNING 93
KAP.8 REFERANSER 97
VEDLEGG 1: MELDESKJEMA NSD 103
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV 109
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE 113

Kap.1 Innledning: *Via en tolk*

Jeg vil starte oppgaven med en kort fiktiv illustrasjon

Mia skal starte i 1. klasse. Det er første dag og hun går hånd i hånd med mammaen og pappaen sin gjennom portene til skolegården. Det er mye aktivitet på skolegården. Hun ser alle barna som løper rundt og leker, munnene beveger seg, men for Mia er det stille. De stiller seg opp der de har fått beskjed om å møte og Mia ser forventningsfullt opp på moren. Ei jente kommer forsiktig gående mot henne, stopper og Mia ser at munnen beveger seg. Hun ser opp på moren igjen, som tegner til henne at jenta lurer på hva hun heter. Når Mia ser mot jenta igjen, har hun gått tilbake til mammaen sin. Nå står de og ser på henne og moren, og hun ser at mammaen hennes forteller dem at Mia er døv. Rektor og lærerne kommer gående ut på plassen og stiller seg opp. Ved siden av rektor står det en tolk. Mia titter spent rundt seg på alle barna som står sammen med foreldrene sine med nye ransler til første skoledag. Nå skal de sikkert bli ropt opp og få lov til å gå inn i klasserommene sine. Mia ser på tolken og prøver å følge med på hva rektor sier. Hun vil ikke gå glipp av hennes tur til å gå opp til læreren.

I Norge opplever forskjellige skoler å få elever med hørselshemming eller elever som er døve. For mange av disse skolene er det tolk som blir løsningen på retten til *«opplæring i og på tegnspråk»* fra § 2-6 i opplæringsloven. Skolen bestemmer at elever helt ned i 5-6 års alderen skal bli kjent med sine medelever, lærere, og tilegne seg kunnskap og undervisning *via en tolk*. Det er *via tolken* elevene skal lære å lese, regne og skrive, men også lære hvordan medelevene sosialiserer, og få inntrykk av hvem de er. Hvordan snakker de? Hvilke meninger har de? Elevene skal i mindre grad ha direkte kontakt med sin omverden, men heller lære den å kjenne *via en tolk*.

1.1 Problemstilling og avgrensninger

Da jeg startet masterprosjektet ville jeg i utgangspunktet snakke med elevene som går integrert i nærskolen. Jeg ville vite hvordan de opplevde sin egen situasjon. Det er mange som mener at det heller burde være døveskoler, at det å være integrert er veldig krevende og at elevene lider under inkluderingsideologien som står i sentrum for skolepolitikken. De fleste artikler jeg hadde lest, løftet frem perspektivet til informanter som var eldre og så tilbake på sin tid i nærskolen. Jeg ville høre elevene selv fortelle hvordan de opplevde sin situasjon mens de fremdeles gikk på skolen. Det viste seg tidlig at dette kom til å bli vanskelig å gjennomføre. Å få tak i informanter ville bli krevende og jeg valgte derfor å bytte tema. Jeg valgte å fokusere på tolkene som jobber i grunnskolen.

Jeg har selv jobbet som tolk i skolesystemet og opplevd det som krevende. Det er mange meninger om tolken som tegnspråklig ressurs i grunnskolen. Noen tar avstand fra tolkens posisjon i skolen, og mener det vil forlenge en inkluderingsideologi som ikke fungerer for de som har hørselsnedsettelse eller er døve. Det er en frykt for at tolken skal bli sett som en løsning for å oppnå inklusjon i skolen, uten å egentlig ha mulighet til å gi elevene det de trenger. Noen ser på situasjonen og mener at det ikke er noen andre alternativer slik situasjonen er nå, at det å ansette tolk er det eneste skolene kan gjøre, og de ser på det som den beste løsningen slik situasjonen er i dag. Motforestillingene på tolken som ressurs i grunnskolen gjorde at jeg ville utforske følgende:

Hvilke begrensninger og muligheter har tolken til å bidra til inkludering av tegnspråklige elever i grunnskolen?

Fokuset gjennom oppgaven er på tolken, og hvordan tolken opplever det å jobbe i grunnskolen (1-10. trinn). Jeg ville samle erfaringer fra forskjellige tolker om hvordan hverdagen deres er; et hverdagsperspektiv på tolken i en sosial sammenheng. Tolkens opplevelse av det å jobbe innad i et veletablert system, og hvilke muligheter og begrensninger de møter. Jeg kommer ikke til å gå i dybden på det språklige aspektet, annet enn det tolkene selv har påpekt under intervjuene. Alle informantene jobber, eller har jobbet i grunnskole i nær fortid. De jobber på forskjellige trinn og med elever som har ulike behov, men alle tolkene er ansatt som en ressurs for å oppfylle kravene til § 2-6.

1.2 Oppgavens oppbygning

For å kunne utforske problemstillingen vil det første kapittelet ta for seg en kort historisk innledning slik at vi forstår sammenhengen i hvordan tolken har kommet til å bli en ressurs i grunnskolen, og som vil kunne forklare noen av utfordringene tolkene opplever i møte med skolen. Første kapittel vil ta for seg hørselshemmedes skolegang både historisk og hvordan det står til i skolen nå. Videre går jeg gjennom hva en tolk er, kort om profesjonsutviklingen til tegnspråktolker og hva som kan påvirke tolkenes valg og handlinger. Jeg vil også presentere noen tidligere funn fra studier som har sett på tolken i en skolesammenheng. Deretter presenterer jeg noen teoretiske perspektiver jeg bruker til å belyse det empiriske materialet før jeg går videre til metode. Empirien har jeg delt inn i to kapitler fordi det er så mye. Jeg drøfter litt underveis i empirikapitlene, men går inn i en helhetlig drøfting av problemstillingen mot empirien og teori i drøftingskapittelet, så kommer en avslutning. Jeg vil starte med å avklare noen sentrale begreper.

1.3 Sentrale begreper

Gjennom oppgaven er det noen begreper som trenger avklaring for å skape en felles forståelse.

Eleven/elevene og hørselshemmede/døve elever
Når jeg omtaler de hørselshemmede eller døve elevene i teksten bruker jeg ofte bare *eleven/elevene* i bestemt form, innforstått at jeg da peker til eleven/elevene som har opplæring under § 2-6. Noen steder presiserer jeg at det er hørselshemmede og døve elever jeg mener. Da fordi det omtales i en kontekst hvor det kan være viktig å presisere for å ikke misforstå hvem jeg mener. Jeg har også valgt å skrive *hørselshemmede og døve elever* istedenfor døve elever eller hørselshemmede elever fordi jeg oppfatter dette som to forskjellige grupper. Det handler om identitet til elevene; noen identifiserer seg som døv andre som hørselshemmet. Gruppene kan også representere forskjellige behov eller språklig preferanse uten at dette kan generaliseres. For å være på den sikre siden har jeg derfor valgt å bruke begge begrepene.

Primærdeltager/ratifisert deltager
Disse begrepene brukes for å presisere hvem jeg sikter til i en situasjon. *Primærdeltagere* er de som er deltagere i en situasjon som ikke deler samme språk. Altså de andre deltagerne i situasjonen enn tolken. *Ratifisert deltager* er et begrep som brukes om tolken i den samme situasjonen (Haualand, Nilson & Raanes, 2018, s. 22). Begrepene brukes først og fremst for å kunne differensiere hvem jeg sikter til i en situasjon. I utgangspunktet tenker jeg at alle i situasjonen både primærdeltagerne og tolken er deltagere i en situasjon på lik linje og kan påvirke den like mye, og noen vil dermed

argumentere for at man burde kutte ut differensieringen mellom disse partene og heller kun skrive deltagere. Noe jeg i utgangspunktet er enig i, men jeg velger allikevel dette skille for å kunne presisere og være mer tydelig på hvem jeg sikter til i en gitt situasjon.

Profesjon
Jeg skriver mye om tolken som profesjonsutøver og hvordan tolken forstår seg selv som profesjonsutøver og vil derfor forklare hva jeg mener ligger i begrepet *profesjon*. For å kunne opprette en profesjon må det være en samfunnsmessig konsensus om at det kun er noen personer med en bestemt kompetanse som kan løse et bestemt problem. Å få identifisert dette spesifikke problemet er viktig for å få anerkjent kompetansen som trengs for å løse problemet, derfra kan det utvikles videre til et yrke som får jurisdiksjon til å utføre denne bestemte oppgaven i samfunnet (Haualand, 2018, s. 244-245). Ifølge Ulf Torgersen er det tre ting som må være på plass for å kunne kalle noe en profesjon: kvalifisering gjennom utdanning (gjerne akademisk), henvisning til et yrke, og til slutt at profesjonen har monopol på yrkesutøvelsen (Robertsen, 2019, s. 28). Når jeg henviser til tolkene som profesjonsutøvere mener jeg altså at de har en utdannelse til å løse et konkret problem bare de har kompetanse til å løse; tolke mellom tegnspråk og norsk talespråk, og hvordan tolkene utøver denne oppgaven.

1.4 Hørselshemmede og døves skolegang - et historisk tilbakeblikk samt en kort oppsummering av dagens situasjon.

Denne oppgaven fokuserer på tolken sin forståelse av seg selv som profesjonsutøver situert i skolesystemet og hvordan tolken kan bidra til inklusjon av tegnspråklige elever. For å få et bilde av situasjonens helhet er det likevel innledningsvis viktig å se på bakgrunnen for at tolkene er inne i skolesystemet. Her vil jeg gi et historisk bakteppe og en oppsummering av det vi vet fra tidligere om temaer som vil dukke opp i empirien. Det kan være vanskelig å skrive kort om historien. Det er mange sider ved det som har skjedd som blir utelatt, og jeg håper leseren har forståelse for at ikke alt kan komme med. Jeg vil starte det teoretiske bakteppe med et historisk tilbakeblikk på døve og hørselshemmedes skolegang, og deretter vil jeg gi et innblikk i hva vi vet om elevenes situasjon i skolen i dag, samt tolkens historie og vei til profesjonalisering.

1.4.1 Historisk tilbakeblikk

Når vi ser tilbake til tiden hvor vi hadde spesialskoler fikk tunghørte og døve forskjellig skoletilbud. Elever som hørte så dårlig at de ikke kunne følge ordinære skoleløp ble kalt tunghørte og gikk på tunghørtskoler hvor fokuset lå på å lære munnavlesning[1] og hvordan nytte seg av resthørselen. Elever som ikke kunne oppfatte tale ble definert som døve og ble sendt på døveskolen (Hjulstad, Haugen, Wiik, Holkesvik, Kermit, 2015, s. 19). Den første døveskolen i Norge var i Trondheim og ble ledet av Andreas Christian Møller som selv var døv og hadde reist til Danmark for å få utdanning. I Danmark ble den første døveskolen stiftet i 1807. I Norge kom den første døveskolen i 1825. De første årene ble undervisningen gitt på tegnspråk (Grønlie, 2005, s. 35). I 1880 skjedde det som i døvehistorien blir

[1] Munnavlesning eller å lese på leppene, er når man ser hvilke ord noen sier på hvordan munnen/tungen beveger seg, og på den måten forstår hva den andre sier.

beskrevet som *folkemordet.* Dette året samlet hørende[2] lærere seg i Milano for å diskutere undervisningen av døve, og kom frem til å fraråde lærere på døveskolene fra å bruke tegnspråk. De skulle heller benytte seg av *oralmetoden*. En metode der elevene skulle lære å snakke med stemme og munnavlese istedenfor å bruke tegn/tegnspråk. De mente dette ville sette døve i et bedre lys (Mittet, 2015, s. 26; Holmström, 2013, s. 48). Hvis de kunne klare å gjøre døve mer lik hørende ved å bruke tale, var tanken at det ville være lettere for dem å komme seg inn i samfunnet. Det var altså den døve som måtte tilpasse seg samfunnets krav. Dette er ett av flere eksempler på at hørende tar valg med store konsekvenser på vegne av døve.

Møtet i Milano påvirket undervisningen av døve barn i hele verden. I Norge ble oralmetoden innført i 1886, som betydde at all undervisning på døveskolene ble gjennomført på talespråk, så elevene måtte munnavlese det læreren sa (Grønlie, 2005, s. 35). Dette førte til at døve lærere fikk sparken fordi de ikke hadde mulighet til å undervise på talespråk. På denne tiden var det forbudt for elevene å bruke tegnspråk i timene og de kunne straffes hvis de prøvde seg, ved for eksempel å måtte gå i skammekroken. Det var likevel noen lærere som av og til underviste på tegn hvis de anså det de skulle snakke om som spesielt viktig. Under oralmetodens tid lærte elevene tegnspråk først og fremst fra hverandre i sosiale sammenhenger.

Døveforbundet startet kampen om å få innført tegnspråk som undervisningsspråk på 60-tallet, fordi de synes det var viktig at elevene skulle forstå innholdet i hva læreren sa, og ikke bare pugge ordene (Statped, 2017), men det var ikke før i løpet av 1970-tallet, tegnspråk igjen ble innført på døveskolene som ordinært språk (Hjulstad et al., 2015, s. 19). Døve hadde ikke så mange rettigheter, tegnspråk var ikke anerkjent som et fullverdig språk og døve som fullførte grunnskolen hadde ikke mange muligheter. De kunne gå videre på egne statlige videregående skoler for døve. Guttene og jentene gikk på hver sine skoler. Guttene kunne utdanne seg til en av s-yrkene: skredder, skomaker og snekker. Jentene kunne bli syersker eller hushjelp. På denne tiden var tolke-hjelp svært begrenset. Tolkene jobbet mest på frivillig basis, og var mest sannsynlig noen i familien eller noen fra kirken som kunne litt tegn. Den profesjonelle tolken fantes ikke ennå, og oppgaven ble utført som en form for veldedighet (Grønlie, 2005, s. 48; Pheland, Rudvin, Skaaden & Kermit, 2020).

Spesialskoleordningen samt døveskolen fikk kritikk på flere punkter. Disse skolene hadde lett for å legge mye fokus på spesialundervisning som gikk på bekostning av ordinære fag. Språkopplæringen fokuserte på å produsere uttale og kunne munnavlese, men ikke på å forstå ordenes mening, som er viktig når man skal danne seg tanker. Elevene ble møtt med lave forventninger. Det ble ikke forventet at elevene ved spesialskoler kunne oppnå det samme som elevene i ordinære skoler. Dette påvirket elevene, det ble for eksempel vanskelig for dem å søke seg inn på videre utdanning (Hjulstad et al., 2015, s. 19-20). Det var også blandede tanker rundt å gi mennesker et såpass segregert tilbud som spesialskolene representerte. Allerede på 50-tallet startet diskusjonen i Sverige om internatskoler var bra for barna. De ble skolert og vokste opp utenfor det samfunnet de skulle leve i som voksne, og det ble stilt spørsmål ved om det ville gjøre barna i stand til å klare seg. Det kom både politiske og økonomiske argumenter for å bygge ned internatskolene og heller opprette systemer som skulle hjelpe foreldrene med å ta vare på barna hjemme (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 14-19). Nedbyggingen av spesialskolene begynte på 90-tallet. Salamanca erklæringen (Unesco, 1994) fra FN skisserte inkludering av elever med funksjonsnedsettelser i nærskolen som ett viktig prinsipp. Teksten gir råd om å bruke personalet på spesialskolene som ressurspersoner inn mot nærskolene (i Norge har vi

[2] Hørende er begrepet vi bruker på såkalt normalthørende personer. Altså personer uten nedsatt hørsel. Begrepet brukes for å skille på om en person er døv/hørselshemmet eller hørende.

Statped som et resultat av en slik ordning) og at elever skal integreres så langt det lar seg gjøre. Spesialtilbud skal bare gis hvis det er ytterst nødvendig og da helst ikke på heltid. Det er spesifisert at lærere må få opplæring slik at de kan møte elevene sine behov for tilrettelegging. (Hjulstad et al, 2015, s.19-20; Unesco, 1994). Det står også skrevet i Salamanca erklæringen:

> *Education policies should take full account of individual differences and situations. The importance of sign language as the medium of communication among the deaf, for example, should be recognized and provision made to ensure that all deaf persons have access to education in their national sign language. Owing to the particular communication needs of deaf and deaf/blind persons, their education may be more suitably provided in special schools or special classes and units in mainstream schools (Unesco, 1994, s. 18).*

Sitatet viser at selv om målet var å integrere alle elever med funksjonshemninger inn i nærskolen, var det mulig døve kunne ha større utbytte av spesialskoler eller spesialklasser for å ivareta det språklige behovet. Jeg tolker dette sitatet som om Unesco henviser til noe større enn en funksjonsnedsettelse hvor samfunnet eller individet kan tilpasse seg. *Døvekultur* og *døv identitet* ble tema for diskusjon allerede på 1960-1970-tallet, samtidig som andre minoritetsgrupper tok opp sine rettigheter og sin tilhørighet. Haualand (2011, s. 23) legger dette til grunn for at døvemiljøet er et *«sosialt nettverk der medlemmene føler tilhørighet med hverandre»*. Døve har felles opplevelser i møte med samfunnet i kraft av å ha et hørselstap. Denne erfaringen går på tvers av landegrenser og døve kaller seg av og til «folket som ser» (Halvorsen, 2020, s. 31). Døve er en minoritet blant hørende, og har sånn sett like opplevelser uansett hvor i verden de kommer fra. Dette skaper en tilhørighet til hverandre. Det utvikles egne tegnspråk likeverdige talespråk verden over for at de skal kunne kommunisere sammen. I Norge har vi et eget norsk tegnspråk (NTS) med både dialekter og variasjoner med tanke på talerens bakgrunn. Tegnspråk har egen grammatisk oppbygning og det er skrevet flere lærebøker om språket. (Haualand, 2011, s. 27; Halvorsen, 2020, s. 31; Vonen, 2020, s. 33; Breivik, 2007, s. 179; Haualand, 2002, s. 1-7). Det ble anerkjent som et fullverdig norsk språk i 2009, og Norges Døveforbund skriver at «*Norsk tegnspråk (NTS) er et minoritetsspråk på linje med andre norske minoritetsspråk»* (Norges døveforbund, 2021).

I Norge ble det stor protest på 90-tallet fra døvemiljøet. De argumenterte med at døveskolene måtte få bli på grunn av det språklige og kulturelle aspektet. Reform 97 gav tegnspråk en egen læreplan og gjorde at de statlige spesialskolene for døve kunne omdefinere seg selv til å være vanlige skoler, men med et tospråklig fokus (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996; Hjulstad et al, 2015, s. 20-21). I tillegg kom § 2-6 som gav alle elever som etter sakkyndig rapport hadde dokumentert behov for tegnspråk, eller elever med tegnspråk som førstespråk «*rett til grunnskoleopplæring i og på tegnspråk»* (Opplæringsloven, 1998, § 2-6; Grønlie, 2005, s. 47). Døveskolene fikk stå noen år til, men det ble vedtatt at de skulle legges ned i 2011. Elevtallet var så lavt at det ble ansett som *«vanskelig å opprettholde et forsvarlig faglig og sosialt tilbud»* (Norges Døveforbund, 2011). Døveskolen i Trondheim skulle bestå som den siste statlige døveskolen, men ble i 2017 overført til Trondheim kommune (Trondheim kommune, 2019). Samtidig med at elevtallet sank i døveskolene, kan vi anta at det økte med hørselshemmede og døve i hjemskolene, selv om det ikke er noe konkret dokumentasjon som viser til det (Hjulstad et al, 2015, s. 22). Elevene skulle integreres og ifølge opplæringsloven § 9A-2 bli ivaretatt i et *«trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring»* (opplæringslova, 1998, § 9A-2).

Denne pendelen mellom tegnspråklig opplæring og talespråklig opplæring kan man også forklares med et språkideologisk perspektiv. Først ble døve undervist i døveskoler av døve på tegnspråk, så kom

beslutningen fra Milano i 1880 og tegnspråk ble plassert i skyggen for talespråket. Dette kan forstås som at talespråket ble språkideologisk sett på som mer verdt i samfunnet. Tegnspråk ble igjen kjempet inn som opplæringsspråk, men så kom ny teknologi, CI (Cochlea Implantat) hvor en elektrode blir implantert inn i sneglehuset i øret og kobles til et eksternt apparat som festes ved hjelp av magnet på hodet. Det eksterne apparatet fungerer nesten som et høreapparat som fanger opp lyden fra elektroden. (HLF, 2021). Målet med CI er at barnet skal lære seg talespråk. Her kom det medisinske inn og la føringer for hvilke språk som hadde høyest verdi. Mange ble frarådet å lære barna tegnspråk fordi det kunne gå på bekostning av talespråket. Det kan ses som en sterk språkideologi hvor talespråket blir satt over tegnspråket (Holmström, 2013, s. 51).

Døve ser på seg selv som en språklig minoritet og som skrevet over i sitatet fra Norges døveforbund blir tegnspråk sett som et minoritetsspråk på lik linje med andre minoritetsspråk i Norge. Det ble også vedtatt i Norsk lov (Språklova) i 2021 at norsk tegnspråk er det nasjonale tegnspråket i Norge, samt at det er likeverdig med norsk. Loven trer i kraft 1. Januar 2022 (Språklova, 2021, § 7).

Historien om døves skolegang blir for meg en evig kamp om retten til et tilgjengelig språk. Døve kan ikke lære seg å høre, og nå etter nedleggingen av døveskolene finnes det ingen skoler hvor de fritt kan delta og snakke med hvem de vil, uten at det eksisterer en konstant språklig barriere. Dette har blitt skolehverdagen til hørselshemmede/døve barn og unge i Norge, og de påvirkes i ulik grad ettersom hvor godt *de* klarer å tilpasse seg, og i hvilken grad skolen har mulighet og/eller kunnskap til å imøtekomme rettighetene deres. Det kan argumenteres for at det er denne verden barna skal vokse opp i, og de vil ikke kunne flytte til en by, fylke eller land senere hvor alle er døve og tegnspråk er majoritetsspråket. Døve må lære seg hvordan man skal orientere seg i en hørende verden fra 1. klasse. De kan like gjerne lære alt de trenger å vite for å være velfungerende voksne i samfunnet *via en tolk,* for tolk må de forholde seg til resten av livet uansett. Det kan virke som en hard hverdag, men nå er det sånn at hørselshemmede og døve barn/unge som oftest går integrert i hjemskolene sine. Hvor de også ofte er eneste elev med denne utfordringen. I neste seksjon vil jeg prøve å gi et innblikk i hvordan dette kan gå, og hva vi vet om situasjonen til disse elevene i dag.

1.4.2 Hva vet vi om hørselshemmede og døve integrert i hjemskolen?

Jeg vil gi en oppsummering av hva vi vet om hørselshemmede- og døve elever i skolen i dag, basert på en gjennomgang av aktuell forskningslitteratur. Hvordan skolesituasjonen til elevene er, er relevant for problemstillingen fordi det er denne hverdagen tolken skal inn i når de ansettes i skolen. Gjennom denne seksjonen vil det komme frem at skolesituasjonen til hørselshemmede barn avhenger i stor grad av både skolens forståelse og holdninger, men også foreldrene sin kunnskap og mulighet til å sette seg inn i og kjempe barnas sak.

I Norge i dag er det ikke mange muligheter til å velge skolegang eller språk. Døveskolene er lagt ned og det er stort sett hjemmeskolen barna har mulighet til å gå på. Forskningen viser at hørselshemmede barn som går i klasser hvor det er flere med hørselshemming har mer selvtillit, er gladere og er mer emosjonelt stabile enn de som går integrert alene (Holmström, 2013, s. 37). Å ha andre rundt seg man kan kjenne seg igjen i og snakke fritt med viser seg å være svært viktig for en god psykisk helse. I dag er dette noe få døve/hørselshemmede elever opplever. Mange er alene i klassen sin, eller på hele skolen. For mange er tolken den eneste som kan tegnspråk og som kan forstå litt av det de går gjennom. Jeg låner et sitat fra Skaten, Torbjørnsen og Urdal (2020) «*Ver så snill, ikkje gå, for då er det ingen som kan snakke med meg*». Dette ble sagt av en elev i barneskolen til tolken som jobbet der.

Sitatet demonstrerer hvor isolert døve og hørselshemmede elever kan bli når de er inkludert i hørende skole. For mange er tolken den eneste de kan snakke fritt med på skolen sin. Å ha andre rundt seg som er i samme situasjon, eller som du kan snakke fritt med er viktig for det sosiale, men det er også viktig for læring.

Holmström (2013, s. 40-41) skriver at for å lære må man kunne være deltagende i det som skjer. Kunnskap blir ikke bare flyttet fra en sender til en mottaker. Skal vi oppnå læring må vi delta i en sosial interaksjon. Hørselshemmede må ha mulighet til å delta aktivt i situasjoner. For å kunne delta aktivt i en situasjon og få muligheten til å være med i interaksjonen, vil hørselshemmede og døve elever ha behov for noe tilrettelegging i klasserommet. Elevene selv beskriver at de har lydutjevningsanlegg i klasserommet og at dette fungerer varierende. Det må mye disiplin til i klasserommet fra både lærere og elever for å få det til å fungere optimalt for eleven. Har eleven på teleslynge, men det er kun læreren som snakker i mikrofon, vil ikke eleven få med seg det de andre elevene sier. Det kan også være vanskelig å få med seg små kommentarer som kommer underveis i timen. Det å være den som må minne elevene/læreren på å bruke mikrofoner kan føles belastende og påpeke en forskjellighet som man ikke vil fremheve. Hvis man ikke sier ifra, går man glipp av mye og det kan gå på bekostning av læring og det sosiale. Noen elever bruker venner til hjelp. Vennene gjentar det som har blitt sagt slik at de kan få det med seg (Kermit et al., 2015, s. 90-94). Ifølge Helström (2013, s. 40-41) sin definisjon av hvordan man lærer sier det seg selv at det blir vanskelig å oppnå læring uten at lærere og elever er bevisst på hvordan de samhandler i klasserommet. Å få informasjon, eller kommentarer gjentatt av venner er ikke å kunne delta på lik linje med andre i situasjonen. Elever med hørselsnedsettelse som ikke får tilgang til informasjon via tegnspråk, men kun auditivt og sliter med å få med seg alt vil også slite med å lære (Holmström, 2013, s. 84).

For å få til et inkluderende skolemiljø for hørselshemmede og døve elever er det flere faktorer som må være på plass. Selv om idealet om enhetsskolen satte endringer i gang allerede på 90-tallet, undervises det fremdeles på hørendes premisser (Kermit, Tharaldsteen, Haugen & Wendelborg, 2014, s. 128). Det er barna/ungdommene som må kompensere for manglende tilrettelegging. Dette kommer frem i kunnskapsrapportene fra 2015 og 2018. Begge rapportene tar opp «summen av intervensjoner». Vi kan hevde at ett tiltak har positiv effekt for å fremme inkludering, men forskning viser at det er få enkeltstående tiltak som har effekt (Hjulstad et al., 2015, s. 87-88). Derfor påpeker kunnskapsrapportene at det er summen av intervensjoner som er viktig. Ett tiltak kan ikke utgjøre så stor forskjell mot alle kreftene i situasjonen som trekker i negativ retning. Det er derfor viktig at man setter i gang så mange tiltak man kan for å hjelpe eleven i positiv retning. Vi kan ikke ta for gitt at en intervensjon har positiv effekt. Da blir det viktig å finne ut hvilke intervensjoner som drar i riktig retning, og som styrker elevens mulighet til deltagelse og læring (Hjulstad et al., 2015, s. 87-88; Kermit, 2018, s. 7). Det ville være naturlig å tro at samarbeid med eleven og elevens rett til brukermedvirkning er viktig i en slik prosess, for å sammen kunne finne ut hvordan man kan gjøre skolehverdagen bedre, men samarbeid med elevene er noe det virker å være stor mangel på. Det er de voksne som får bestemme. De voksne får til og med definere når eleven er «ferdig» inkludert, hvilke tiltak som skal settes inn, samt om tiltakene de setter inn virker.

> *«Hørselshemmede barn og unge befinner seg i en nærmest rettsløs tilstand når de som er satt til å oppfylle deres rett til opplæring i en inkluderende setting også samtidig er de som får definere når inkludering finner sted» (Kermit, 2018, s. 57).*

Dette sitat tolker jeg som et uttrykk for at barn og unge ikke får noe mulighet til å påvirke egen situasjon. De må finne seg i det skolen og de voksne bestemmer og tilpasse seg deretter. Sitatet

impliserer også en virkelighet hvor det er alle andre enn personen med hørselstap har makt til å si når hen er inkludert. I den kunnskapsoversikten jeg har gjennomgått vises det ikke til forskningsresultat som har involvert elever og hva som har betydning for døve og hørselshemmedes opplevelse av inkludering. Elever opplever å måtte tilpasse seg den posisjonen de blir tildelt av de voksne, og dette fører til en avmakt. I tillegg har de som tar beslutningene og sitter på makten over barnets skolesituasjon ofte manglende kompetanse (Kermit, 2018). Dette kommer vi tilbake til i neste avsnitt. FNs barnekonvensjon og konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne er tydelig på at barn har rett til å uttrykke seg om sin egen situasjon så langt de er i stand til det, og at barnets synspunkter skal få stor vekt i avgjørelsen (FN, 1989, artikkel 12.1; FN, 2006, artikkel 7.3).

En artikkel fra 2014 (*En av flokken*) viser at inkludering i mange settinger handler om lærerens eller skolens skjønn (Kermit et al., 2014, s. 126). I tillegg viser litteraturen at det ofte kommer til skolens og lærerens kompetanse/holdninger, og at det er mangler i tilbud for opparbeidelse av kompetanse (Kermit, 2018, s. 54). I noen tilfeller er kompetansen så lav at de ikke vet hvem de har mulighet til å kontakte for å få kompetanse (Kermit, 2018, s. 54). Å opparbeide seg en helhetlig forståelse av hvor komplekst et sansetap kan være, er vanskelig. Noen voksne tror at de kan leve seg inn i det ved å sette øreproppер i ørene, eller holde seg for øynene en liten stund (Kermit, 2018, s. 58). Et eksempel for å vise en side av kompleksiteten ved å ha nedsatt hørsel er muligheten, eller i hørselshemmedes tilfelle *ikke* ha mulighet til å overhøre samtaler. Fra mennesker er små barn lærer hørende hvordan mennesker snakker sammen, høflighetsfraser, hva som er samfunnsaktuelle tema, hvilke problemstillinger voksne snakker om, sladder, rykter og det nyeste nyhetene om verden, bekjente eller teknologi ved å overhøre samtaler. Hørende mennesker akkumulerer enorme mengder kunnskap og informasjon fra de er barn ved å overhøre hva andre snakker om. Informasjon hørende får gjennom å overhøre andre er gjerne kunnskap som tas for gitt, men samme type overføring av kompetanse er ofte helt eller delvis utilgjengelig for hørselshemmede/døve og dette får ringvirkninger. Hørselshemmede mister også mye av den uformelle praten fordi interaksjonene de er en del av ofte er målrettet og planlagt nettopp fordi de rundt vil tilrettelegge kommunikasjonen slik at de skal få med seg akkurat den beskjeden eller den informasjonen. Småpraten rundt uteblir (LaVigne & Vernon, 2003, s. 862-863). Å forstå den enorme innvirkningen av denne ene siden av kompleksiteten ved å ha hørselshemming er vanskelig. Ringvirkningene er så store og «overhørt kunnskap» er selvfølgelig for hørende. Når kunnskap skal bygges på tidligere kunnskap kan denne «tapte» kunnskapen skape problemer (Holmström, 2013, s. 41). Mangelen på anerkjennelse fra de voksne om hvor komplekst et sansetap er, blir en barriere for god inkludering. Eleven må veie opp for den manglende tilretteleggingen og forståelsen. Resultatet i mange situasjoner er at elevene jobber hardt for å kompensere for sitt sansetap, og skolen tar elevens faglige suksess som et tegn på at de tilrettelegger undervisningen på en god måte. Voksne oppdager ikke alltid en slik manglende tilrettelegging Elevens jobb med å kompensere, kan være en forklaring på hvorfor mange ikke fanger opp at det burde vært satt inn andre/flere tiltak. Elevene ender opp med å straffes fordi de fungerer godt i situasjonen (Kermit, 2018, s. 57-60; Kermit et al, 2014, s. 88).

Rapporten «En av flokken» (Kermit et al., 2014) beskriver at foreldre av barn med sansetap sin rolle som avgjørende i hvordan tilretteleggingen til barna blir. Barn som har ressurssterke foreldre, får bedre rettighetsoppfyllelse i skolen enn barna som ikke har så ressurssterke foreldre. Foreldrene blir ofte de som må ta beslutninger når viktige avgjørelser skal tas på barnas vegne. Dette oppleves vanskelig for mange, og i undersøkelsen vises det til at beslutninger ofte må tas uten at foreldrene føler de har tilstrekkelig med informasjon. De vet ikke hvilke konsekvenser valgene de tar kan få, og mange føler på usikkerhet rundt valgene de har tatt (Tøssebro & Wendelborg, 2014). Foreldre opplever å måtte være forsiktige i møte med skolen, lærerne og tolkene. Det er dem som har ansvaret og skal ta seg av barnet deres. Hvis de fremstår for kritiske, blir sinte eller oppleves som «vanskelige» kan dette slå

negativt ut på barna. Foreldrene står i en krevende situasjon fordi de er avhengige av et godt samarbeid, men kan oppleve mangler ved tilbudet barnet deres får. Noen foreldre får stempler som vanskelige og kan dermed bli utelatt fra prosesser senere (Kermit et al, 2014, s. 84-89).

Jeg har selv som tolk i skole fått beskjed om at jeg ikke skal advokere på vegne av eleven. Jeg har også opplevd at foreldrene skal bestemme hvor tolken skal tolke og når, istedenfor å bruke tolken sin kompetanse til å se hvor behovet er størst.

Gjennom kapittel en har jeg gitt en oppsummering av skolesituasjonen til døve gjennom historien, fra at de gikk på institusjoner og til i dag. Døve har måttet kjempe flere kamper for å få undervisning på tegnspråk og opprettholde spesialskolene som gir elevene mulighet til å være sammen med andre lik dem selv, samt undervisning gitt på tegnspråk. De tapte kampen og alle spesialskolene for døve er lagt ned. Døve selv har ikke blitt hørt, men det er hørende som bestemmer hvordan døve best skal lære. Nå er det retten til opplæring i og på tegnspråk som står igjen. Mange elever er alene på skolen som hørselshemmet og tegnspråklig. Kunnskapen om hørselshemming, tegnspråk og tilrettelegging av undervisning for denne gruppen er ifølge kunnskapsoppsummeringene sparsom, og det kan være vanskelig for skolene å skaffe seg kompetansen de trenger. Foreldrene blir forventet å kunne gi svar på hvordan skolen skal løse tilretteleggingen, og elevene uteblir som samarbeidspartnere i arbeidet mot en mer inkluderende hverdag. Dette fører til spørsmålet om hva tolken kan bidra med i denne settingen. Før vi kan gå videre å gi svar på problemstillingen, vil jeg ta et dykk ned i tolken. Hva gjør en tolk? Hva skal til for at en tolk kan gjøre en god jobb? Hvordan ble tolkeyrket til, og hvordan påvirker dette tolker i dag? samt, hva vi vet om tolker som ressurs i skolesystemet fra tidligere forskning.

1.5 Tolkens historiske bakteppe

I denne oppgaven er tolken i sentrum, og jeg vil her komme med oppsummeringer om tolkens profesjonalisering og rollesett. I tillegg vil jeg i denne seksjonen vise til utvalgt forskningslitteratur om tolken som ressurs i skolen. I empirien kommer det frem at kunnskap om tolking, og tolken som profesjonsutøver ikke er allmennkunnskap. Å forklare hvorfor tolking er krevende og å få forståelse for det man som tolk gjør og trenger, er vanskelig. Ifølge Robertsen (2019, s. 16) kan det å formulere kunnskap være utfordrende og mangelen på språk for å uttrykke seg om sitt eget fag kan bli misforstått og minske tilliten til profesjonsutøveren. Jeg har derfor valgt å gi en nærmere beskrivelse av dette. Det er viktig kunnskap å ha med seg i forståelsen av hva tolken står i og trenger for å gjøre en god jobb som ressurs i skolen. Jeg vil derfor innledningsvis i seksjonen gi en forklaring på hvorfor tolking ikke bare er å gjenta det noen sier på et annet språk. Hvorfor er tolking en kompleks handling?

«Through speaking for ourselves, or indeed signing for ourselves, individuals are made present" (Young, Napier & Oram, 2020, s. 355). Jeg synes dette sitatet har en dybde. Det fremhever viktigheten av språk som virkemiddel for selvrepresentasjon. Jeg tolker sitatet til at det er gjennom språket vårt vi gjør oss til kjenne, og gir et inntrykk av personlighet, humor, kompetanse, vise hva vi står for og hvem vi er. Goffman (1959, s. 27-30) skriver om noe lignende. Han skriver om hvordan vi som mennesker prøver å oppnå status og relasjoner gjennom adferd og språk. Vi utvikler oss når vi strekker oss for å bli en «bedre» versjon av oss selv, enn vi er i dag. Vi må late som en stund, før den vi aspirer til å bli, blir en internalisert del av personligheten vår. Det er slik vi vokser som mennesker, skriver han, og når vi har klart å gi noen det samme inntrykket av hvem vi er over tid, bygges det relasjoner. Denne innsikten i språk som virkemiddel for selvrepresentasjon og viktigheten av en stabil representasjon av

oss selv for å danne relasjoner, gir lys til ansvaret tolken står i. Tolken blir en viktig del av menneskers mulighet til selvrepresentasjon og til å bygge relasjoner til andre mennesker. Men det er mer komplisert enn som så.

Kommunikasjon er i seg selv komplekst. Når to personer snakker sammen, er det mye som påvirker hvordan vi oppfatter hverandres bidrag til samtalen. Vi snakker ofte forbi hverandre og det er vanlig at det oppstår misforståelser. *«What a speaker says and what a listener hears are two different things"* (Napier, McKee & Goswell, 2011, s. 13). Det en person sier kan med andre ord oppfattes på en annen måte enn ment. Når personer snakker sammen forstår vi hverandre med utgangspunkt i kunnskapen, holdningene, forventningene, erfaringene, og det personlige og kulturelle grunnlaget vi selv har. Det vi hører eller ser går gjennom alle disse filtrene når vi danner oss en forståelse for det den andre sier. Samtidig spiller settingen, omstendighetene, målet, deltagerne, språkkoder og kulturen i situasjonen en rolle for hvordan vi forstår budskapet vi mottar. Dette betyr at å kommunisere ikke bare er å snakke og lytte/se, men en prosess hvor hele vår egen historie, settingen vi er i, i tillegg til hvem andre som er til stede, påvirker måten vi forstår hverandre og hvordan vi ønsker å presentere oss selv (Napier et al., 2011, s. 13-14). Svennevig (2012, s.59) betegner bakgrunnskunnskapen vi har som «mentale skjema». *«Skjemaer gir oss ikke bare ferdigheter i å opptre i ulike situasjoner; de gir oss også overordnede rammer for tolkning av ytringer og atferd».* Ord kan ha forskjellig betydning ut ifra sammenhengen. Eksempel: Mark. Kan bety mynt, jordstykke eller vise til det lille orm-lignende dyret som bor i jorda. Vi kan bare forstå hva ordet «mark» viser til ved å se det i sammenheng med konteksten det ytres i (Lomheim, 1995, s. 16).

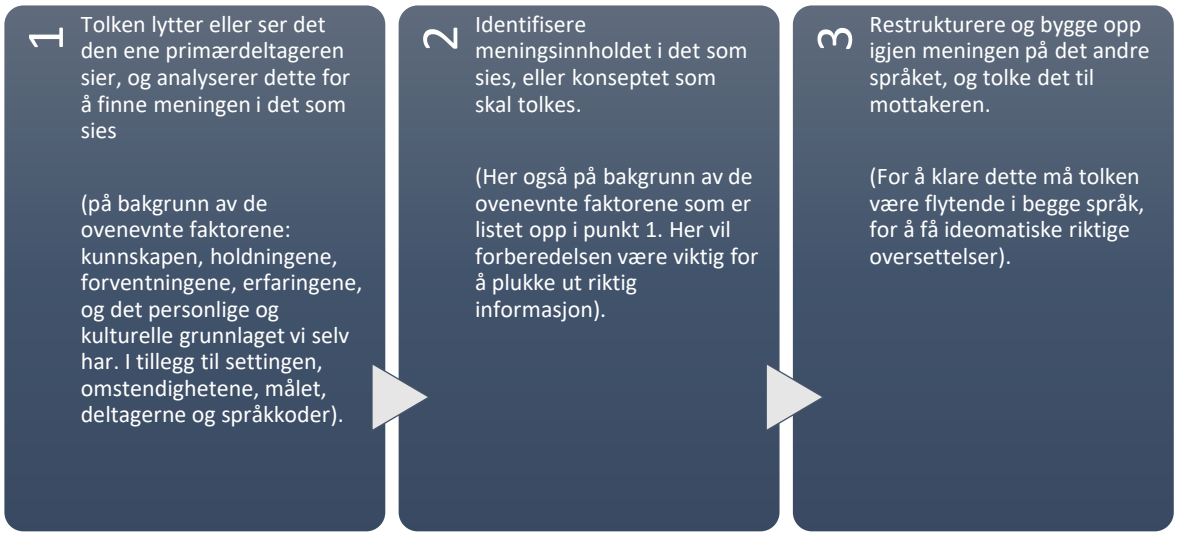
Midt i ønsket om å gjøre seg selv til kjenne, etablere relasjoner og seg selv, samt å gjøre seg forstått og forstå, står tolken. Siden bakgrunnen til personer former hvordan de forstår det som sies, gjelder dette også tolken. Tolken har sin egen bakgrunn hen bruker til å forstå det som sies i situasjonen, og dette igjen vil forme hvordan tolken, tolker ytringen videre. Tolken vil med andre ord påvirke budskapet og samtalen hen tolker og hvis vi tar med det jeg skrev tidligere i seksjonen om Goffman's (1959) beskrivelse av identitetsskaping og relasjonsbygging gjennom adferd og språk, vil tolken få et stort medansvar i denne prosessen. Dette bekrefter også Wadensjö i sin bok *Kontakt genom tolk,* hvor hun forklarer hvordan tolken påvirker budskapet hen tolker, og primærdeltagerne vil oppfatte situasjonen med utgangspunkt i den nye versjonen tolken lager (Wadensjö, 1998, s. 46-49).

«*Identity becomes known and performed through the translated self"* (Napier, Skinner, Young & Oram, 2020, s. 75). Identiteten blir gjort til kjenne og spilt ut via det tolkede selvet (oversatt av meg). Artikkelen argumenterer for at identiteten bli gjort til kjenne via tolken. For døve er tolken bokstavelig talt stemmen deres, og døves språklige relasjon til omverdenen skjer som oftest gjennom tolken. Dette betyr også at døve blir gjort til kjenne og tolket via en som tilhører majoriteten (tolken) sin forståelse (Young et al, 2020; Napier et al, 2020). Jeg forstår dette til å bety at tolken i høy grad er med å skape identiteten til de hen tolker. Tolken er med andre ord ikke noe språklig maskin som bare kan gjenta det noen sier på et annet språk. Kommunikasjon er komplekst, det er ikke bare språk som veksles mellom primærdeltagere, men språket skal skape mening, er grunnleggende for å bygge inntrykk av hverandre, identitetsdannelse og relasjoner. Primærdeltagerne skal dermed bli kjent med hverandre og bli presentert for hverandre via en tolk. Tillit til tolken er derfor essensielt for å få en trygg og god samtalesituasjon (Napier et av, 2020; Llewellyn-Jones & Lee, 2013, s. 58).

Teorien over setter også tolken sin bakgrunnskunnskap og dermed forberedelse til oppdrag i fokus. Siden bakgrunnskunnskapen man har påvirker hvordan man forstår hverandre, blir forberedelse viktig når man skal tolke, slik at mulighet er større for å forstå hva noen mener og hvor de vil med det de

uttrykker. Har tolken satt seg inn i (forberedt seg på) hva primærdeltagerne skal snakke om, hva de forskjellige personene skal ta opp, og hva de ønsker å oppnå i situasjonen vil det gjøre det lettere å forstå talerens perspektiv og identitet, samt formidle det videre til mottakeren. Forberedelse burde være like viktig for alle parter i en tolket samtale, eller under tolket undervisning. Skal tolken forstå og få frem lærerens budskap på best mulig måte, burde de ha kjennskap til hva de skal si og hva målet er. Jo bedre tolken kjenner deg, faget ditt og din talemåte, jo lettere er det for tolken å forstå og representere deg så «riktig» som mulig. Det blir lettere for tolken å ikke la seg selv komme så mye til syne i tolkingen. Når det er tolken som skal videreformidle deg, blir tillit til tolken essensielt for å føle seg trygg i kommunikasjonssituasjonen. Forskjellige tolker kan tolke personer på forskjellige måter basert på tolkenes egne bakgrunnskunnskap, og derav hvordan de oppfatter personene de skal tolke. Det vil si at man kan få ett inntrykk av noen en dag, mens neste gang du snakker med samme personen har du en annen tolk som tolker personen på en annen måte. Hvilken versjon av personen er «sann»? Sett i sammenheng med skoletolking, så skal en tolk få frem og differensiere personligheten til 20 elever pluss flere voksne personer til en elev. Eleven skal av det grunnlaget danne seg et bilde av hvem hen har rundt seg, og hvordan hen skal forholde seg til dem. Hvis inntrykket man får av andre endrer seg for hver gang man bytter tolk kan det påvirke relasjonsbyggingen. Tolkens ansvar for virkelighetsdannelse og mellomledd i selvrepresentasjon blir overveldende. Det påpeker igjen hvorfor forberedelse, tillit og tolkens bevissthet over dette er så viktig. Det krever en profesjonalitet. Det trengs en profesjonell for å vite hvordan man skal forvalte den språklige makten man står ovenfor, og være bevisst på at det er nettopp det man har, makt. Makten over hvordan mennesker forstår, danner seg bilder og skaper relasjoner til hverandre.

Det som er skissert over handler om kompleksiteten i kommunikasjon innen ett og samme språk. Når det tolkes skjer det som oftest mellom to språk, og tolken må ta hensyn til oversettelse og kulturelle forskjeller i tillegg til det som er nevnt over. Når man tolker mellom tegnspråk og norsk skjer dette i en simultanprosess. Det er mange modeller for hvordan dette skjer hos tolken. Jeg tenker ikke å utbrodere dette veldig grundig, men påpeker at tolking ikke er en enkel prosess. Jeg lager derfor en enkel forklaringsmodell under med utgangspunkt i en forklaringsmodell fra Napier, McCee og Goswell (2011, s. 28) for å synliggjøre prosessen. Jeg har lagt til informasjon i de forskjellige leddene basert på teorien over i denne seksjonen.



Samtidig som denne prosessen går i sirkel vil tolken lytte/se etter ny informasjon som starter i punkt 1 og går gjennom modellen på nytt, samt kvalitetssikre det man produserer til mottakeren. Dette er en krevende prosess og av den grunn er man ofte to tolker hvis en tolkesituasjon varer over en time. Napier, McCee og Goswell skriver at grunnen til å jobbe i tolke-team (eller to-tolk system som vi ofte kaller det i Norge), er for å redusere effektene av tolkefatigue, som inntreffer etter 20-25 minutter, og sikre kvaliteten på det som tolkes. De skriver at dette er spesielt viktig i situasjoner som varer over en til to timer og har monologisk preg som ofte består av at en person har ordet, som for eksempel undervisningssituasjoner. Det er viktig å være to i slike situasjoner av de ovennevnte grunnene, men også for å redusere fysisk og mentalt stress for tolkene. Å tolke i team gir tolkene mulighet til å gi hverandre tilbakemeldinger og lære av hverandre, altså mulighet for profesjonell utvikling (Napier, McCee & Goswell, 2011, s. 143-146). De skriver også om noe som heter «Ocupational Overuse Syndrome» forkortet til OOS. Tolker som jobber i undervisningssituasjoner er utpekt som spesielt utsatt for å utvikle dette, og derfor synes jeg det er viktig å gi en kort forklaring på hva det er og hvordan man kan forebygge.

OOS er en arbeidsskade som kommer av å gjøre det samme over lang tid. Det er relatert til å ha flere av disse symptomene samtidig: skader i håndledd, armer, skuldre, nakke og rygg. Måter å forebygge dette på:

- Regelmessige pauser på minst fem minutter for hver time man tolker.
- Bestille mer enn en tolk når oppdraget varer over to timer.
- Begrense antall timer tolken tolker i løpet av en dag.
- Begrense antall timer tolken tolker i løpet av en uke.

Måter tolkene selv kan forebygge på:

- Ha en avslappet måte å snakke tegnspråk på.
- Bokstavere med håndflatene vendt naturlig mot hverandre (som når man klapper) istedenfor ut mot klienten/brukeren.
- Strekke og varme opp kroppen og hendene før tolken starter å tolke, og avspenne etter tolkingen.
- Gjennomføre styrketrening i armer og hender.
- Ta mikropauser – la armene henge avslappet ned ved siden av kroppen og strekke ut håndleddene.
- Gå til behandling – massasje, akupunktur eller fysioterapi.
- Gjøre aktiviteter som krever store og andre bevegelser av armene og overkroppen enn når man tolker.

I tillegg til OOS er tolker utsatt for å bli utbrent emosjonelt hvis man for eksempel:

- Jobber mye alene uten noen kolleger eller støtte fra de man har rundt seg.
- Hvis man mangler mulighet til personlig og/eller profesjonell utvikling.
- Ikke får noe tilbakemelding på den jobben man gjør.

(oversatt av meg fra Napier, McCee & Goswell, 2011, s. 189-191). Når dette ble skrevet i 2011, står det at det foreløpig har vært lite fokus på helse for tolker i arbeidslivet. Når jeg skriver dette 10 år senere, kan jeg ikke si at jeg har kommet over mye forskning på feltet, eller opplevd at det har vært fokus på dette i arbeidslivet mitt. Det er ingen føringer for hvordan en tolkehverdag burde se ut for å opprettholde god fysisk og psykisk helse, som jeg kjenner til per dags dato.

Innledningen jeg har gitt gir et inntrykk av hvorfor tolking er komplisert, krever forberedelse og hvilken makt tolken står med i opparbeidelsen av relasjoner og selvrepresentasjon for primærdeltagerne i situasjonen. I tillegg ser vi at selve prosessen med å tolke er tung og krever mye av tolker. Det er vanlig å jobbe to tolker sammen når oppdrag varer over noe tid. Vi har også sett at hvis

tolker blir stående alene over tid kan det føre til både fysiske og psykiske utfordringer. Videre vil jeg gi en kort oppsummering av hvordan tolkeprofesjonen har blitt til.

1.5.1 Veien til profesjonalisering

Denne seksjonen vil ta for seg et historisk tilbakeblikk på tolken som profesjonsutøver. Hvordan tolken ble profesjonell, og hva som gjør at tolken identifiserer seg som en profesjonsutøver er vesentlig for å forstå hvordan tolkene opplever sin arbeidshverdag i skolen i dag.

Tolking for døve har eksistert lenge, det finnes dokumentasjon i en kirkebok fra 1799 på at foreldre tolket for datteren sin. Rundt 1920 kunne man se at tolking begynte å betraktes som et eget yrke. Dette perspektivet kom til synet gjennom det tredje nordiske døvekongress i Trondheim i 1924. Da ble det brukt tolker istedenfor døveprester til å tolke kongressen. Allerede da begynte tankene om en egen tolketjeneste å vokse frem. På 1960-tallet når døveforbundet skulle lage lister over hvem de kunne anbefale som tolker, begynte også kampen for lønn samt utdanning av tolker (Berge & Karlsdottir, 2003. s. 8-9).

Tolkens vei til profesjonalisering startet på 70-tallet. Velferdsstaten ble styrket i etterkrigstiden og endringen i perspektivet på funksjonshemmede gjorde at døve kunne argumentere frem et behov for profesjonelle tolker. Nå la samfunnet mer vekt på rehabilitering av funksjonshemmede, og døve ble derfor i mindre grad sett som hjelpetrengende slik det ofte hadde vært tidligere. Døve hadde frem til nå fått «hjelp» av familie, lærere fra døveskolen, eller noen fra døvekirken for å kommunisere i møte med andre hørende. Problemet med det var at det ikke fantes noen regulering for hvordan denne «hjelpen» skulle gis, og døve opplevde at det ble tatt avgjørelser hvor de ikke ble spurt eller involvert (Berge & Karlsdottir, 2003, s. 8; Haualand, 2018, s. 244). Det var først og fremst døve selv som kjempet frem lønn og utdanning til tolkene. De trengte ikke hjelp, men tolker for å kommunisere med hørende. For at en profesjon skal bli til må det først være en enighet i samfunnet om at det finnes et avgrenset problem bare noen med en viss kompetanse kan løse (Haualand, 2018, s. 244). Døve og hørende hadde vansker med å kommunisere og løsningen ble tolk. Profesjonaliseringen startet ved at Kirke og undervisningsdepartementet finansierte og godkjente det første kurset for tegnspråktolker. Kurset varte 2+3 uker. På samme tid ble det etablert en tolkeforening. De var med på å etablere en profesjonsmoral og sa at tolken som ble kalt døvetolk var en språktolk. Jobben var å tolke fra tegnspråk til tale og omvendt, og at tolken skulle være nøytral. Dette spilte en stor rolle for hvordan hørende så på døve. Døve ville vekk fra stempelet som hjelpetrengende. Derfor ble nøytraliteten viktig, tolkene skulle ikke være hjelpere. Tolken skulle gjøre det mulig for døve og handle ut ifra situasjonen på egenhånd. Tolker skulle gjøre kommunikasjonen tilgjengelig slik at døve kunne være selvstendige i eget liv. Det var på grunn av dette at det også var viktig at det var det offentlige som lønnet tolken, slik at tolken kunne betraktes som upartisk. Utdanningen til tolker ble på 80-tallet først utvidet til 3+3 ukers kurs, så ble det opprettet en ettårig utdanning ved spesiallærerhøyskolen i Oslo. I 1983 kom det etiske retningslinjer for tegnspråktolker med fire retningslinjer som vi fremdeles ser i etikken den dag i dag.

- Taushetsplikt.
- Nøytralitet/upartiskhet.
- Tolken skal ikke ta på seg andre oppgaver enn å tolke
- Tolken skal tolke alt som blir sagt i situasjonen og ikke legge til eller trekke fra.

Tolker ble nå lønnet på Rikstrygdeverkets regning, døve fikk kuponger for 30 timer tolking i året. Kupongene ble utdelt til tolkene etter endt oppdrag som en bekreftelse på tiden de hadde tolket.

Mange følte at de måtte spare på kupongene i tilfelle det skulle skje noe på slutten av året så de ville trenge ekstra med tolketimer. Tolkene sendte kupongene de fikk inn til trygdeverket som utbetalte lønn. Formidlingen av tolkene var det ansatte i døveforeningene, eller private initiativ som sto for. 1989 etablerte rikstrygdeverket hjelpemiddelsentraler i hvert fylke, og Sogn og Fjordane ble testet som formidling av tolketjenestene på hjelpemiddelsentralen. Innen 1993 var det fem fylker som hadde tolketjeneste som prøveprosjekt og i 94 ble det opprettet tolketjeneste i hvert fylke. I 1995 ble utdanningen av tolker utvidet til et toårig løp. I 2002 var ikke tegnspråkkompetanse lenger nødvendig for å søke på tolkeutdannelsen, og utdannelsen ble utvidet til en treårig bachelor slik den fremdeles er i dag (Haualand, 2018; Haualand, Nilsson & Raanes, 2018, s. 25-29; Pheland et al., 2020, s. 27-28; Berge, 2016, s. 13-18). Etter dette har det ikke skjedd noen endringer i verken utdanning eller arbeidsmarked for tolkene, men mangfoldet blant døve har blitt større. Døve tar høyere utdanning og det har kommet flere døve innvandrere enn tidligere, som stiller nye krav til tolkeprofesjonen (Haualand, 2018, s. 249-250).

Vi kan se at perspektivet på tolken har endret seg gjennom tiden. Først var tolken en hjelper, så ble tolking profesjonalisert med utdanning og døve ville være selvstendige i møte med hørende. Disse endringene påvirker hvordan tolken ser seg selv som profesjonsutøver. Hvordan tolken ser seg selv og sitt mandat i en setting påvirker hvordan tolken tar valg. Neste seksjon beskriver utviklingen av tolkens rolleforståelse og dermed også hva som påvirker tolkenes valg i situasjoner.

1.5.2 Tolkens handlinger og rolleforståelse

Hvordan tolken ser på seg selv som yrkesutøver, og hvilke perspektiv de har på seg selv som bidragsyter til kommunikasjon, har mye å si for hvordan tolker handler og opptrer i ulike situasjoner. Det er flere påvirkningsfaktorer for hvordan noen utøver jobben, og hva de tenker er riktig eller feil å gjøre. I denne seksjonen gir jeg en kortfattet oppsummering av hva som påvirker tolkens handlinger og rolleforståelse. Dette har betydning og vil utgjøre grunnlag for senere analyse av empiri i oppgaven.

Røkenes og Hanssen beskriver rolle slik: *«en rolle er summen av de forventningene som rettes mot en bestemt posisjon»* (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 242). Videre forklarer de forskjellen på en *formell* og en *uformell* yrkesrolle. Den formelle finner man beskrevet i en arbeidsinstruks eller stillingsbeskrivelse. Den uformelle er som beskrevet over i sitatet: summen av forventningene til en bestemt posisjon. Eksempelvis vil man på en skole finne forskjellige forventninger og roller til de som jobber der, selv om de jobber i samme skole og system. Det er andre forventninger til en lærer enn til en assistent, eller en nyutdannet lærer sammenlignet med en som har jobbet i mange år. Profesjoner som jobber tett med brukere vil også bli formet av brukernes forventninger til dem. Til syvende og sist er det summen av alle forventningene, den formelle beskrivelser av rollen, utdanningen og hva som er dine primæroppgaver som profesjonsutøver, som utgjør den endelige rollen du har. Er rollen eller forventningene til en rolle uklare, eller det er motstridende forventninger til noens rolle, kan dette gjøre situasjoner vanskelige. Derfor er det viktig å avklare forventninger til hverandres rolle, også sammen med brukere. Da kan man tilpasse seg forventningene fra situasjon til situasjon, og dette har de gitt navnet *rollefleksibilitet* (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 242-244).

I seksjonen over om tolkens profesjonalisering beskrev jeg hvordan tolken har gått fra å bli betraktet som en *hjelper* for døve, hvor døve ble sett som hjelpetrengende. Til å skulle være nøytrale i situasjonen, for døve kunne klare seg selv hvis de bare fikk oversatt det som ble sagt i situasjonene de

var i. Da ble tolken sett som en *kanal* eller en *maskin* som bare overførte det som ble sagt på et språk til et annet (Ringsø, 2014. s, 20). I innledningen til dette kapittelet «tolkens historiske bakteppe» beskrev jeg hvordan kommunikasjon er komplekst, og hvordan tolken ikke er en maskin, men tolken påvirker også situasjonen når de tolker. Tanken på tolken som en ren overføringsmaskin blir derfor ikke riktig, men det er fremdeles mange som forstår tolken som en overføringsmaskin, også tolker selv. Disse tre måtene å se tolken på er rollemodeller, og kalles hjelpermodellen, kanalmodellen og en siste hvor tolken anses som en fasilitator for kommunikasjon – fasilitatormodellen. Fasilitatormodellen er den modellen som i følge Berge virker å være mest dekkende for elevers forventninger til hvordan en tolk skal opptre (Berge, 2016, s. 85-86). Jeg vil forklare disse modellene nærmere.

Hjelpemodellen er en rolle tolkene hadde før tolkeyrket ble profesjonalisert, og som nevnt tidligere ble tolken da sett som den døves hjelper. På den tiden trodde man døve trengte hjelp til å presentere seg for hørende, og tolken kunne være en aktiv deltager med egne meninger i samtalen de tolket ved å plukke ut hvilken informasjon de selv tenkte var nyttig å tolke. Døves frihet til å handle og snakke ble på den måten begrenset (Berge & Ytterhus, 2015; Ringsø & Agerup, 2018, s. 342; Llewellyn-Jones & Lee, 2014, s. 25). Tolken imøtekom forventningene om at hen skulle hjelpe den døve. Døve argumenterte så for å få tolker som kunne forholde seg nøytrale i situasjonen og tolke alt som ble sagt slik at de selv kunne delta på lik linje med andre. Da kom kanalmodellen.

Kanalmodellen er modellen hvor tolken ble ansett som en kanal, informasjonen bare fløt gjennom fra ett språk til et annet uten at tolken påvirket det på noe vis. Denne rollen har hatt stor innflytelse på profesjonaliseringen av tolkeyrket (Berge & Ytterhus, 2015; Berge, Thomassen, 2016; Berge & Karlsdottir, 2003, s. 25-26; Ringsø & Agerup, 2018, s. 342-343). Llewellyn-Jones & Lee argumenterer for at denne modellen har satt en standard for tolker hvor målet er å oppnå så lite påvirkning på situasjonen de tolker som overhodet mulig. Tolken skal helst ikke ha noe plass i situasjonen utover å tolke det som sies (Llewellyn-Jones & Lee, 2014, s. 19-23). Å se tolken som en «usynlig» oversettelsesmaskin kom med noen konsekvenser. Tolken ble depersonalisert og det skapte forvirring blant de hørende primærdeltagerne. Modellen begrenset også tolkens muligheter for å bidra til bedre kommunikasjon mellom partene (Llewellyn-Jones & Lee, 2014, s. 27-28).

Fasilitatormodellene kom allerede på 1990-tallet. Først viste den til at tolken har flere strategier hen kunne ta i bruk under tolkesituasjonene. Tolken måtte selv vurdere og ta valg fra situasjon til situasjon basert på egen kunnskap. Hvilke valg tolken tar påvirker situasjonen og samtalen til primærdeltagerne, og sånn sett er ikke tolken verken en kanal eller usynlig/nøytral. Tolken har både ansvar for språkmedieringen og koordinere ordtaking. Senere ble det lagt til at tolken også har ansvar for kulturell mediering mellom primærdeltagerne. Selv om fasilitatormodellene har vært kjent i over 20 år, er det fremdeles tanken om nøytralitet og usynlighet som rår blant tolker (Berge & Ytterhus, 2015).

I 2013/2014 beskrev Llewellyn-Jones & Lee en ny måte å se tolkerollen på. De mente det var viktig å se på hvordan to personer med samme språk kommuniserte, for å kunne finne ut hvordan tolken burde te seg i tolkesituasjonen. Hvis tolken starter en situasjon med å ha en lang forklaring på hva hen gjør og ikke, eller går inn i en situasjon og oppfører seg som om hen ikke egentlig er der, eller er usynlig, vil dette bare legge til på den allerede eksisterende kommunikasjonsbarrieren mellom primærdeltagerne. Det er derfor viktig at tolken gjør slik man vanligvis vil gjøre i en samtalesituasjon og oppfører seg mest mulig som de andre deltagerne i situasjonen (Llewellyn-Jones & Lee, 2013, s. 56-59). De mener at tolken har det de kaller for «Role-Space», eller oversatt til norsk «handlingsrom», som tolken kan benytte seg av. De forklarer handlingsrommet med tre akser som tolken kan bevege

seg på i tolkesituasjonen (Llewellyn-Jones & Lee 2013; Llewellyn-Jones & Lee, 2014). Jeg støtter meg til Ringsø, 2014 sine oversettelser av aksene.

«*X – aksen for tilpasning til samtaledeltakere og samtalen: sosiolingvistisk og psykolingvistisk*» (Ringsø, 2014, s. 22). Denne aksen viser til hvordan tolken tilpasser seg primærdeltagerne i situasjonen, som skrevet over mener Llewellyn-Jones og Lee at tolken burde tilpasse seg situasjonen ved å gjøre det de andre gjør. Dette innebefatter kroppsspråk og mimikk som er en naturlig del av kommunikasjonen (Llewellyn-Jones & Lee, 2013, s. 56 – 61).

«Y – aksen for styring av interaksjon» (Ringsø, 2014, s. 22). Viser til mulighetene tolken har til å styre kommunikasjonen med tanke på turtaking, tempo i samtalen eller spørre om oppklaringer (Ringsø, 2014, s. 23).

«Z – aksen for representasjon av seg selv» (Ringsø, 2014, s. 22). Som skrevet over har det vært en tanke om at tolken skal være «usynlig/nøytral» og påvirke situasjonen minst mulig, men Llewellyn-Jones og Lee mener dette vil skape flere barrierer for god kommunikasjon enn det fremmer god kommunikasjon. Hvis tolken ikke deltar i småprat eller presenterer seg kan det skape usikkerhet hos primærdeltagerne. Tolken burde oppføre seg så likt de andre i situasjonen som de kan, som betyr at man kan tillate seg å være seg selv i situasjonen. Det vil hjelpe tolken til å heller være «bi-partisk» eller «flerpartisk» istedenfor «usynlig/nøytral». Det er det denne aksen viser til. Hvor mye du kan være deg selv i situasjonen du er i som tolk (Llewellyn-Jones & Lee, 2014; Llewellyn-Jones & Lee, 2013; Ringsø, 2014, s. 24). Haualand, Nilsson og Raanes, 2018 understøtter dette og påpeker at tolker skal tilstrebe å være kommunikativt nøytrale, men at det ikke er mulig å være sosial nøytral (Haualand, Nilsson & Raanes, 2018, s.24).

Aksene angir at tolkene har muligheter til å justere seg til situasjonene de er i. Handlingsrommet kan variere fra situasjon til situasjon og tolkens rolle og handlingsrom blir fremstilt som mer dynamisk enn beskrevet i tidligere modeller.

Sammen med rollemodeller er også de yrkesetiske retningslinjene viktig i formingen av forståelsen for sitt yrkesmandat. Etikken har endret seg gjennom årene, og i empirien i denne oppgave kommer det fram at etikken setter sitt preg på tolkenes oppfattelse av seg selv som yrkesutøver. Derfor gir jeg her en beskrivelse av dem. De yrkesetiske retningslinjene fra 2017 er de som fremdeles gjelder og disse består av 11 punkter. Hvert punkt er utfylt med forklaring, men forklaringen gjengir jeg ikke her.

1. *Tolken og tolkens oppgave*
   Tolkens oppgave er å oversette når to eller flere parter skal kommunisere sammen, men mangler felles språk eller kommunikasjonsmetode.

2. *Tolkens og partenes ansvar i kommunikasjonen*
   Tolken skal fremme likeverdig deltagelse og god samtaleflyt mellom partene.

3. *Oversettelse og utvelgelse av informasjon*
   Tolken skal tolke det som ytres og i tillegg formidle annen relevant auditiv og visuell informasjon.

4. *Habilitet*
   Tolken skal vurdere sin habilitet.

5. *Tolkens kompetanse*
Tolken bør ikke påta seg oppdrag uten å ha den nødvendige kompetansen.

6. *Faglig standard og samarbeid*
Tolken skal arbeide for å heve yrkets faglige standard og for å øke samfunnets tillit til og forståelse av yrket.

7. *Upartiskhet*
Tolken skal opptre upartisk og ikke tillate at egne holdninger eller meninger påvirker tolkingen.

8. *Integritet*
Tolken må aldri misbruke sin posisjon, eller den informasjonen han/hun får kjennskap til gjennom tolking, til å skaffe seg personlige eller økonomiske fordeler.

9. *Rusmidler*
Tolken skal ikke være påvirket av alkohol eller ulovlige rusmidler under tolking.

10. *Kollegialt samhold*
Tolken skal vise respekt for sine kollegers arbeid og være til støtte i vanskelige situasjoner.

11. *Taushetsplikt*
Tolken skal bevare taushet og vise diskresjon overfor det han/hun får vite som tolk.
(Tolkeforbundet, 2017*).*

Under punkt en er det spesifisert i forklaringsteksten at *«tolken skal ikke utføre andre oppgaver enn å tolke under et tolkeoppdrag»* (Tolkeforbundet, 2017). Etter min oppfatning kommer dette i kontrast til nyere rolleforståelser som jeg tidligere har beskrevet i seksjonen og kan sette tolken i en rollekonflikt. De nyere rollemodellene som fasilitator-modellen og handlingsrom-modellen gir tolken mulighet til å stole mer på egen kompetanse og utøve skjønn som vil bidra til å styrke kommunikasjonen og kontakten mellom primærdeltagerne, men litteraturen viser til et savn for at etikken skal gjenspeile den samme muligheten.

1.5.3 Tolken som ressurs i skolen

I denne seksjonen gir jeg en oversikt over viktige perspektiver ved tolken som ressurs i skolen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en doktoravhandling og en masteroppgave som har gjort forskning på skoletolking i Norge. Jeg kommer også til å løfte inn noen andre perspektiver for å utfylle eller underbygge. Jeg vil starte med å presentere hovedfunn fra doktorgradsavhandlingen til Sigrid Slettebakk Berge.

Berge har skrevet en doktorgradsavhandling hvor skoletolkens rollesett er et hovedtema. Berge har observert og intervjuet tolker som jobber i videregående skole. Funnene hennes kan avvike fra virkeligheten til tolker i grunnskolen siden elevene er eldre. Når elevene i grunnskolen er yngre kan det bidra til at forventningene til tolkens rolle i grunnskolen er annerledes. Likevel ser jeg at noen av hovedpoengene hennes har betydning for min problemstilling og de empiriske analysene. Derfor tar jeg dem med her. Berge legger frem fire argumentasjoner tolkene hun har intervjuet har kommet med som begrunnelse for hvorfor de ikke påtar seg en rolle som «hjelper» i skolen og overfor eleven.

1. Hvis tolken skal korrigere eller irettesette eleven kan det føles krenkende eller irriterende og tolken kan bli en større byrde enn den allerede er for eleven.
2. Tolken ønsker å ha mulighet til å tolke det sosiale rundt eleven, som gruppearbeid og småsnakk mellom elevene. Er tolken irettesettende vil dette bli vanskelig.
3. Elevene må selv ta ansvar for å si ifra til læreren når noe i undervisningen gjør at det er vanskelig for dem å oppfatte, eller følge undervisningen. Samtidig har læreren ansvar for den hørselshemmede/døve eleven på samme måte som de andre. Læreren må kjenne til språket til eleven slik at hen kan tilrettelegge undervisningen best mulig. Hvis tolken bare forklarer ord og begreper til eleven vil ikke læreren få dette med seg. Det er også læreren som skal gi eleven hjelp når hen trenger det.
4. Eleven skal ha samme frihet som de andre elevene til å ikke følge med i undervisningen eller velge hvordan de vil jobbe i timene. Tolken skal ha minst mulig påvirkning på elevens tilstedeværelse og valg i timene.

På dette grunnlaget velger tolkene å holde seg i bakgrunnen og ikke ta på seg så mange arbeidsoppgaver utover det å tolke (Berge, 2016, s. 94). Videre skriver Berge at tolkene vil at elevene skal *«bestemme over seg selv og sin egen selvrepresentasjon»* (Berge, 2016, s. 94), og problematiserer dette ved å vise til hull som kan oppstå mellom skolens, lærerens og/eller elevens forventninger til hva tolken skal gjøre, og det tolken faktisk gjør. Dette hullet, eller gapet kan bli stående uten at noen tar ansvar for det og skaper vanskeligheter i skolesituasjonen for elevene. På grunnlag av dette stiller Berge spørsmålstegn ved om de yrkesetiske prinsippene som viser til at tolken ikke skal hjelpe eller krenke brukerne, får en annen betydning i skolesammenheng. Kanskje etikken må tilpasses til tolker som jobber i skolen, eller at man finner måter tolken kan bruke sin fagkompetanse, uten å stå i fare for å krenke eller bli støtende i skolesituasjonen for eleven.

Berge trekker også frem at tolker må være mer bevisst sin egen kompetanse og bruke den i samarbeid med læreren. Hun skriver *«tolken har, i motsetning til lærerne, en bachelorgrad som dekker tema innenfor døves kultur og historie, kommunikasjonsmetoder og tilrettelegging av tolkemediert kommunikasjon»* (Berge, 2016, s. 96). Gjennom hennes empiri kommer det frem at tolkene i liten grad bruker denne kompetansen, eller anerkjenner sin egen profesjonskompetanse. Samtidig er tolken ofte lærernes nærmeste informasjonskilde.

Et siste poeng fra doktoravhandlingen til Berge er at elevene ofte har forskjellig nivå og behov når det kommer til tolking og tegnspråk. Dette er noe tolkene selv vurderer og tilpasser seg til. Tolkene vurderer tegnspråknivået til elevene og om de skal tolke til tegnspråk eller om de skal tolke TSS (tegn som støtte). Denne prosessen skjer gjennom det Berge beskriver som en «prøve og feile» metode. Tolkene bruker høsten på å vurdere og se elevens respons på måten de formidler undervisningen. Tolkene hun har snakket med forteller at de får liten eller ingen respons hvis de snakker med elevene eller lærerne om dette. Berge sitt inntrykk er at tolkene står i denne prosessen og vurderingen alene. Hun viser også til tidligere studier som viser at ledelsen ved skolene ofte tror elevene forstår tolken uansett hvilke språknivå de har, eller hvordan tolken formidler. Det er heller ikke vanlig at det gjennomføres noe kvalitetssikring på tolkingen for elevene (Berge, 2016, s. 96-97).

Som jeg skrev innledningsvis er Berge sin studie gjennomført i videregående skole, jeg synes likevel de fleste punktene over kan overføres til situasjonen i grunnskolen. Studien er gjort på en videregående skole i Norge. Noen perspektiver kunne kanskje sett annerledes ut hvis det hadde vært flere skoler involvert. Selv om det var flere tolker, lærere og elever involvert kan det være at det har vokst frem et miljø på den skolen som gjør at resultatet av prosjektet ble som det ble. Likevel ser jeg at flere punkter kommer igjen i min empiri. Et punkt som vil kunne gjøre at det andre forventninger til

tolken i videregående fra de som jobber i grunnskoler er punkt 3 i første avsnitt, hvor det hevedes at eleven selv skal ta ansvar for å si ifra til lærere hvis noe er vanskelig, kan vi ikke forvente at elevene gjør i barneskolen, og det kan gjøre at rolleforventningene til tolken i grunnskolen kan oppleves litt annerledes.

Ringsø og Agerup (2018) skriver en oppsummering av forskning de har funnet på undervisningstolking/skoletolking. De henviser til flere artikler og her viser jeg til deres hovedfunn. Tidligere forskning viser at tett samarbeid mellom lærer og tolk er viktig for å lykkes med inkludering av hørselshemmede og døve elever i nærskolen. Blant annet for å avklare ambisjoner de har for elevens studier, hva som er viktig for dem, og en lærer i studien påpekte viktigheten av innspill fra tolken. Det er også gjort studie hvor de ser om tolker klarer å gjenkjenne og gjengi lærernes pedagogiske strategier under undervisning, som for eksempel at læreren kan si det samme på forskjellige måter for å nå frem til forskjellige elever. Studien viste at tolkene ikke lyktes så godt med dette. Hvordan tolker forbereder seg er også en sterk påvirkningsfaktor til hvilken grad tolken kan bidra i klasserommet. Hvis tolken kun forbereder seg på leksikalsk nivå ved å forstå nye begreper og lære seg tegn for disse, viser det seg at tolkingen gir lite mening. Tolker som klarer å se sammenhengen i undervisningsstrategier, elevens behov og lærerens intensjon, hadde høyest kvalitet på tolkingen (Ringsø & Agerup, 2018, s. 339-342). Dette viser at det krever høy bevissthet og inngående kunnskap fra både tolk og lærer om hverandres profesjoner og teknikker, samt tett samarbeid, for å kunne gi et godt tilbud til eleven.

Ringsø skrev en masteroppgave i 2014 som baserte seg på observasjoner og intervjuer med tolker og lærere fra tre ulike grunnskoler. I oppgaven bli tolkens rolle et tema for både lærere og tolker som intervjues. Det råder en tanke om at det finnes en «idealisert tolkerolle» hvor tolken helst skal være usynlig/nøytral. Tolkene og lærerne i grunnskolen merker ofte at det trengs noe mer, og det snakkes om at man «går ut av tolkerollen» for å kunne oppfylle kravene og forventningene til å jobbe i grunnskolen. Ved å for eksempel være en omsorgsperson eller voksenperson i tillegg til å utføre tolkeoppgavene i klasserommet. En lærer sier at *«de må ha en person de kan bruke til noe»* (Ringsø, 2014, s. 49), og at dette referer til at den ideelle tolkerollen oppleves for snevert for skolen. Oppfattelsen av at man må gå ut av en rolle, som jeg tolker til at de føler de må bryte med en tradisjonell forventning til hvordan tolken skal opptre i tolkesituasjoner, fører til at tolkene og lærerne blir usikre i relasjonen seg imellom (Ringsø, 2014, s. 43-69; Ringsø og Agerup, 2018, s. 342-345). Den ene tolken Ringsø intervjuer forteller om det å være usynlig og nøytral fra et annet perspektiv. Hen ser det å være usynlig og nøytral som å måtte oppføre seg som de andre som jobber på skolen, og ikke skille seg ut. Ringsø ser dette perspektivet som å være i tråd med tankegangen til Llewellyn-Jones og Lee, og deres tanke om å gjøre det som er naturlig i situasjonen for å gli inn og ikke skape noen brudd med de sosiale forventningene. Ringsø ser også på dette som å vise profesjonelt skjønn. Tolken gjør en form for praktisk resonnering for å avgjøre hva som er best i den gitte situasjonen basert på egen kunnskap og erfaring (Ringsø, 2014, s. 43-69; Ringsø & Agerup, 2018, s. 344-345). Videre tar Ringsø opp temaene samarbeid og ansvar. Innunder her snakkes det om forberedelse. Når vi ser på teorien over trenger tolken inngående kunnskap i lærerens pedagogiske tankegang og strategier i tillegg til å forberede seg på et nivå hvor de klarer å se sammenhengen mellom det lærerens strategier og intensjoner, og elevens behov. Da kreves det et tett samarbeid mellom tolk og lærer. Forberedelsen tolkene gjør og får, blir ofte på leksikalsk nivå, som ifølge tidligere forskning gjør at tolkingen gir lite mening. Dette kan ses som alvorlig når vi ser det i sammenheng med Ringsø sin oppsummering *«I realiteten handler god kvalitet på tolking aller mest om den hørselshemmede eleven og hans eller hennes mulighet til læringsutbytte og sosial deltagelse»* (Ringsø, 2014, s. 83). Ringsø har avdekket et gap mellom hva forberedelsen i skolen er, og manglende forståelse for hva den egentlig burde være.

Både tolker og lærere forklarer dette med liten tid, og at lærere ikke får noe ekstra tid om de får en hørselshemmet eller døv elev. (Ringsø, 2014, s.55-62; Ringsø & Agerup, 2018, s.346-347).

I masteroppgaven kommer det frem at lærerne legger mye ansvar på tolken. Tolken får ansvar for å si ifra om lærerne burde gjøre noe annerledes med tanke på tilrettelegging, for å skape seg selv et godt handlingsrom i klasserommet og for å styre interaksjonen og si ifra hvis det går for fort, eller det er noe som er uklart. Lærerne tar ikke noe medansvar i dette. Tolkene kan samtidig føle på at det er vanskelig å si ifra om det som kunne være bedre. Ringsø beskriver tolkene til å ha en *«ambivalent gruppetilhørighet»* (Ringsø, 2014, s. 77). Tolkene prøver å bevare kollegenes ansikt og fokusere på det positive til tross for at det kommer frem at det er ting som kunne være annerledes (Ringsø, 2014, s. 55-77). *«oppsummert kan man si at tolkene ser ut til å sette sine behov for forberedelse og samarbeid i bakgrunnen, mens relasjonen til lærerkollegier settes i forgrunnen»* (Ringsø, 2014, s. 80). Tolkene kan se på seg selv som underlegen til lærerne og være usikre på om deres kompetanse er like viktig som lærernes (Ringsø, 2014, s. 78-79).

> *«Usikkerhet knyttet til tolkerollen og en mulig overdreven respekt for hverandres kompetanse kan se ut til å stå i veien for det nære og tette samarbeidet som bør være på plass for at de sammen skal kunne gi hørselshemmede elever et godt skoletilbud»* (Ringsø, 2014, s. 81-82).

For at lærere og tolker skal få et bedre samarbeid burde de kjenne til sin egen kunnskap og profesjonens muligheter og begrensninger, og lære hverandre å kjenne. Snakke om hvordan de utøver profesjonelt skjønn i klasserommet, altså hvordan de vurderer situasjoner og tar valg, og hvorfor. Ledelsen burde også lære seg mulighetene og begrensningene innen tolkeprofesjonen slik at de har mer kunnskap om hvordan best bruke denne ressursen til den hørselshemmede elevens beste (Ringsø & Agerup, 2018, s. 345-346). Rowley skriver om noe lignende. Hvis skolen ser på tolker som hjelpere eller paraprofesjonelle vil lærerne adoptere denne tankegangen. Dette igjen vil påvirke tolkeprofesjonens (hierarkiske) posisjon på skolen. Hun råder tolker til å se på stillingsutlysningen. Hvis den er vag, vil det trolig kreve mer informering og advokering fra tolken for å få et godt samarbeid med skolen (Rowley, 2018, s. 180-181).

Rowley (2018) og Brizendine (2018) beskriver bekymring for tolker som språkmodell for døve barn. Det er mange døve barn som ikke har et tegnspråklig miljø hjemme, og tolken blir deres eneste tegnspråkmodell. Samtidig er det ingen formelle krav til språkkompetanse når man ansetter tolker i skolen. Det er mange skoletolker som kun jobber med og bruker tegnspråk på skolen de jobber. De har ikke kontakt med døve voksne som snakker tegnspråk på et avansert nivå, slik at de lærer og får utviklet språkferdighetene sine (Rowley, 2018; Brizendine, 2018). Brezendine forteller en historie hvor hun besøkte en skole med en døv elev på fire år. Eleven fikk all undervisning via en tolk. Hun beskriver en situasjon hvor tolken prøver å hjelpe eleven med oppgaver, hvor tolken oversetter hva eleven skal gjøre. Eleven forstår ikke helt hva tolken mener og blir hengende etter de andre. Brizendine observerer at tolken har begrenset tegnspråkkompetanse og bestemmer seg for å prøve å kommunisere med eleven selv. Brizendine har som fjerdegenerasjons døv et autentisk tegnspråk og kompetanse om hvordan hun kan tilpasse språket til elevens aldersgruppe, og det tar henne kun minutter å få eleven i gang med oppgavene på lik linje med de andre (Brizendine, 2018, s. 189-190). Hun har en oppfordring til tolker:

> *"Do not fool yourselves into believing that you are doing no damage by working with a limited set of skills. Do not claim that "your presence is better than nothing". Accept the*

> *responsibility to build your skills to the level where deaf students can really understand and learn in the mainstreamed environment" (Brizendine, 2018, s.196).*

Historien over viser hvor sårbart det er for elever når man får språkmodeller, og må kommunisere med omverden via noen som ikke har tilstrekkelig språkkompetanse. Det kan hemme elevene sin deltagelse istedenfor å fremme den. Sitatet oppfordrer tolker til å erkjenne det store ansvaret de har, og opparbeide seg kompetanse til å kunne gi elevene det tilbudet de trenger for å kunne forstå og lære i nærskolen.

I 2019 kom en artikkel av Meulder og Haualand: «*Sign language interpreting services – A quick fix for inclusion*» som satte spørsmålstegn ved om tolk i virkeligheten er inkluderende eller om det like så gjerne representerer en barriere for inklusjon. Artikkelen beskriver hvordan tolk ble løsningen for døves deltagelse i samfunnet som en absolutt løsning, som har gjort at andre måter å jobbe for inkludering av tegnspråklige i samfunnet, ikke har blitt diskutert. Samfunnet har akseptert tolken som løsningen og i noen situasjoner blir det en barriere. Artikkelen setter søkelys mot å finne flere måter å inkludere døve på. Samt å sette spørsmålstegn ved den overtroen på at tolken løser alle kommunikasjonsutfordringer. Det er situasjoner hvor tolk ikke nødvendigvis fungerer optimalt. Et eksempel på situasjoner er i skolesettingen.

> *«when teachers, policymakers, parents, and even some interpreters confuse the presence of an interpreter with inclusive education … SLIS (Sign language interpreter services (lagt til av forfatter for denne teksten)) are becoming a quick, less than ideal substitute for the kind of inclusive, congregated education settings that deaf schools, or other congregated settings, can provide" (Meulder & Haualand, 2019, s. 9).*

Sitatet poengterer at det har oppstått en misforståelse hvor lærere, foreldre, politiske beslutningstakere og til og med noen tolker tror at tilstedeværelse av en tolk, i et klasserom, oppfyller kravene for en inkluderende skolehverdag. Tolken har blitt en erstatning for andre inkluderende skoletilbud til hørselshemmede og døve elever; som for eksempel døveskolene, eller andre tilbud hvor døve og hørselshemmede elever møtes og er samlet. De diskuterer hvordan tolken har blitt en løsning uten at noen setter spørsmålstegn ved om det fantes bedre løsninger som sikret kommunikasjonen og deltagelse for døve i eget liv. Troen på tolken som en inkluderende løsning i skolesettingen kan skape en falsk trygghet av tilrettelegging. Meulder og Haualand (2019) påpeker også at tolkene som tolker i skolesetting ofte er nyutdannet, som igjen danner grunnlag for tvil om dette er den beste løsningen. Brizendine (2018) og Rowley (2018) støtter i hver sin artikkel det Haualand og Meulder skriver om nyutdannede tolker i skolen. Brizendine kommer med et konkret forslag til løsning på situasjonen, som handler om holdningsendring innad i tolkeprofesjonen. Artikkelen utforsket situasjonen i USA, men kan allikevel ha overføringsverdi i forhold til situasjonen i Norge. Ringsø og Agerup (2018) påpeker at det ofte er nyutdannede tolker som jobber i skolen i Norge. Brizendine (2018) sitt forslag er at tolkene må endre sin holdning til å jobbe i grunnskolen. Det råder en tanke om at grunnskolen, og tolking for barn i skolesituasjoner er en fin startjobb for nyutdannede tolker. Et fint sted å få erfaring før man skal ut å jobbe andre steder i samfunnet. Hun skriver at tolking i grunnskolen burde heller være noe tolker jobber mot, ved å samle erfaring og kunnskap, og burde ses som en prestasjon å kvalifisere seg til (Brizendine, 2018, s. 194). Rowley understøtter i sin artikkel at tolking i skolesystemet ikke burde være noens første jobb rett etter endt tolkeutdannelse. Hun skriver at jo yngre barnet er jo dyktigere må tolken være (Rowley, 2018). I tillegg skriver hun: *«data show that successful mainstream learning environments exist only if the interpreters are phenomenal"* (Rowley, 2018, s. 176). Begrepet fenomenal som Rowley bruker er litt udefinerbart, men det er et sterkt uttrykk

som understreker at tolken må inneha en solid kompetanse for å være en god ressurs for inkludering i skolen. Brizendine (2018) og Rowley (2018) understreker at tolker må sørge for at elevene får mulighet til å kommunisere direkte med lærere og medelever, og advokere for at de får det samme relasjonen til lærerne som andre elever får. Tolkene må også respektere elevenes rett til autonomi og privatliv. Dette betyr i praksis at tolkene kanskje av og til må advokere for noe som fremmer elevens muligheter, men som ikke nødvendigvis kommer tolken selv til gode (Brizendine, 2018; Rowley, 2018).

Gjennom denne seksjonen har jeg hatt som formål å gi en bedre forståelse for tolken som profesjonsutøver. Hva som kan påvirke valgene tolken tar, hvorfor tolking er en kompleks handling og litt om hva vi vet om tolken som ressurs i skolesystemet. Videre vil jeg løfte frem noen viktige perspektiver om inkludering, integrering i skolen, normalisering og anerkjennelse.

Kap.2 Teoretiske perspektiv

Dette kapittelet vil ta for seg teoretiske perspektiver knyttet til problemstillingen «*Hvilke begrensninger og muligheter har tolken til å bidra til inkludering av tegnspråklige elever i grunnskolen?»*. Jeg vil først gi en oppsummering av de forskjellige perspektivene på funksjonshemming, før jeg går inn på de forskjellige teoretiske perspektivene: inkludering, normalisering og anerkjennelse.

Perspektiver vi har på funksjonshemmede generelt vil påvirke hvordan vi forholder oss til funksjonshemming i samfunnet. Hvordan tenker vi om inkludering av mennesker som kan ha utfordringer? Er det personen eller er det samfunnet som eier problemstillingen når noen ikke fullt ut blir likestilt med andre mennesker? Hva anser vi som normalt og er normalitet statisk? Hva skjer når vi ikke anerkjenner noen som fullverdige deltagere i en situasjon? Dette vil jeg prøve å gi noen svar på i dette kapittelet. Jeg vil innledningsvis starte med en presentasjon av de forskjellige perspektivene vi har på funksjonshemming generelt i samfunnet, før jeg går dypere inn på teoriene om inkludering og integrering, normalisering og anerkjennelse.

Definisjonen på hva som skaper barrierer for enkelte til å delta i ulike situasjoner har endret seg gjennom tidene. Funksjonshemming blir ofte sett ut ifra «den medisinske modellen» og/eller den «sosiale modellen». Modellene viser til forskjellig perspektiv på hvor utfordringen ligger. Er det individet som må tilpasse seg? Eller er det miljøet rundt individet som må tilpasses? Det ene perspektivet er ikke mer riktig enn det andre. Perspektivene eksisterer samtidig på forskjellig nivå (Tøssebro, 2010; Grue, 2014; NOU, 2001).

Tidligere var funksjonshemmede ofte i institusjoner hvor de både bodde og jobbet. Ofte lokalisert ruralt så de skulle få fred og ro. Funksjonshemmede levde segregerte og lukkede liv og det ble brukt mange behandlingsmetoder i beste mening, men som i senere tid blir sett tilbake på med skrekk og gru. Når dette fant sted trodde behandlerne at det de gjorde var det beste for pasienten. Slik er det stort sett med alt som har skjedd i fortid. Det er lett å se tilbake å være etterpåklok, men det er fordi vi lærte av det de gjorde den gang. Tanken om å rehabilitere og reparere individet/kroppen stod sterkt lenge. Det er denne tankegangen som har fått navnet *den medisinske modellen*. Målet var å få noen «frisk» igjen. Eller så nært det man anså som normalt som mulig. Vi tilnærmer oss kroppen nærmest som en gjenstand som må repareres eller rehabiliteres slik at den blir hel igjen (Tøssebro, 2010; Tøssebro, 2015; Tøssebro & Wendelborg, 2014; Grue, 2014; NOU, 2001).

70-tallet gav oss et nytt perspektiv på funksjonshemming *den sosiale modellen*. Frem til da hadde det vært individet med en form for skade, lyte eller sykdom som måtte tilpasse seg til verden. Nå begynte kampen om at verden også måtte tilpasses slik at alle kunne få tilgang til den. Det ble definert et skille mellom *impairment/funksjonsnedsettelse* og *disability/funksjonshemming.* Et individ kan ha en funksjonsnedsettelse, men funksjonsnedsettelsen trenger ikke være hemmende. Hemmingen kommer først i møte med samfunnsskapte barrierer (Tøssebro, 2010; Grue, 2014). Den medisinske modellen fikk kritikk fordi den kun satte søkelys på individet og så bort ifra at miljøet individet var en del av kunne påvirke individets muligheter (Tøssebro, 2010; Grue, 2014). Den sosiale modellen påpeker at miljøet rundt individet har stor betydning for om individet opplever å være funksjonshemmet Tøssebro, 2010; Grue, 2014). Døve er ikke funksjonshemmet hvis alle er tegnspråklige, funksjonshemming blir altså situasjonsavhengig og omgivelsene spiller en stor rolle i om funksjonshemming oppstår. Funksjonshemming er like mye knyttet til omgivelsene som til personen. Et eksempel er rullestolbrukere. Kommer du inn i et hus som rullestolbruker er ikke det noe hindring hvis det er heiser og ramper tilgjengelig slik at du lett kan komme deg rundt. Skal du derimot inn i en butikk hvor inngangen bare har trappetrinn, så har du blitt hemmet av samfunnet til å komme inn dit. Dette perspektivet belyste situasjonen fra en ny side, det tok fokuset vekk fra kroppen over til miljøet kroppen befant seg i. Bevegelsen ble kalt *the environmental turn*, eller på norsk som nevnt tidligere *den sosiale modellen.* (Tøssebro, 2015; Tøssebro, 2010; Tøssebro & Wendelborg, 2014; Grue, 2014; NOU, 2001).

I Norge har vi de siste 40 årene sett på funksjonshemming som noe relasjonelt *den relasjonelle modellen*. Vi begynner å se dette perspektivet i stortingsmeldinger på slutten av 70-tallet. Denne modellen kobler på et vis den medisinske og den sosiale modellen sammen. Funksjonshemming oppstår mellom disse to modellene. Vi må se individet i relasjon til samfunnet. Vi kan ikke forvente at individet alene skal klare å tilpasse seg kravene samfunnet stiller, samfunnet må imøtekomme individene (NOU, 2001). Denne relasjonelle modellen har også blitt kalt GAP modellen, fordi den viser til at funksjonshemming oppstår i gapet mellom individets forutsetninger og samfunnets krav (Grue, 2014, s. 104).

2.1 Inkludering, integrering i skolen

Det er mange måter å forstå inkludering/integrering på. Før jeg startet på masterutdanningen var dette tilsynelatende enkle begreper. Var noen integrert var de det man kalte for besøkende i en situasjon, de var altså ikke fullbyrdes deltagende. Var noen inkludert var de en deltager i situasjonen. Enkelt og greit, men i løpet av studiet har det vokst frem en fasinasjon for begrepenes kompleksitet. Å snakke om en elev som integrert vil i seg selv sette eleven i et perspektiv som «besøkende» i situasjonen de er i. De er integrert, og sådan ikke en naturlig del av helheten, eller en forventet del av populasjonen i den gitte gruppen. Bare å bruke begrepet integrert om noen, blir som å sette en avstandsmarkør til ham eller henne. Dette vekket en fasinasjon hos meg. Begreper som skal brukes for å innlemme noen i et felleskap blir markører for utenforskap og markerer et fremmedlegeme i den settingen inklusjon skal skje. I denne seksjonen vil jeg redegjøre for hvordan begrepene kan forstås og hvordan det skal tolkes i denne oppgaven. Det er viktig å påpeke at det finnes mange forståelser av begrepene og deres innhold. Ingen er mer riktig enn andre (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 24-25).

Integrere betyr *«å føre noe sammen i ny helhet»* (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 24), og det er mange sider ved begrepet. Vi har organisatorisk eller administrativ integrering, fysisk og sosial integrering og vi kan snakke om grader av integrering. Organisatorisk eller administrativ integrering er

slik skolesystemet ble endret på 90 tallet. De statlige spesialskolene ble lagt ned og kommunene fikk ansvaret for tilbudet til elevene. Fysisk og sosial integrering handler om personene. Du kan være fysisk integrert i et miljø. Altså være i samme klasserom som de andre elevene uten å være sosialt integrert. Du er utenfor det sosiale miljøet, men du er fysisk til stede. Sosial integrering betyr at du også er med i klassen sosialt. Du har noen å være sammen med, noen venner. Grader av integrering handler om hvor mye du er i et visst miljø. For eksempel kan du ha all undervisning i klassen, noen timer utenfor, ha tilbud om noen uker et annet sted enn i klassen, du kan være inne i klassen ved hjelp av en ekstra voksenperson, være i klassen bare noen timer i uken, eller ha hele skoletilbudet utenfor klassetrinnet du tilhører (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 24-25). Som nevnt i innledningen har begrepet integrering fått noen negative konnotasjoner. Begrepet blir en markør for at noen er annerledes. Derfor ble det så og si byttet ut med ordet inkludering. I dag benyttes ordene litt om hverandre. Jeg vil i denne oppgaven bruke ordet *integrering* om det organisatoriske og fysiske plasseringen av elevene. *Inkludering* benytter jeg om det sosiale og psykiske aspektet ved å være en del av noe større, at integrering går over til en selvfølgelig del av mangfoldet.

Hvordan inkludering oppnås finnes det ingen fasit eller definisjon på. Organiseringen av undervisning for døve blir organisert forskjellig fra land til land ut ifra hva det gitte landet anser som inkludering. Vi trenger ikke reise lenger enn til Sverige for å se at deres oppfattelse av et inkluderende skoletilbud for hørselshemmede er basert på døveskoler, fordi de mener tilgang til språk, kultur og voksne rollemodeller er en selvfølgelig del av å være inkludert. Du kan ikke være inkludert i en skole uten at disse tre er på plass. I Norge tilpasset vi opplæringsloven til å inneholde rett til tegnspråk, men kulturen og rollemodellene har uteblitt. Vi kan også stille oss undrende til hvordan det skal kunne undervises på to forskjellige språk samtidig, og hvordan elevene skal ha sosial tilgang til medelever som ikke snakker samme språk, eller har samme kultur som dem. La meg først utforske begrepet inkludering.

Overland skriver «*inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen*» (Overland, 2015, s. 3). Han forteller videre at inkludering handler om likeverd, som betyr at elevene skal bli møtt på deres premisser og ikke at alle skal behandles likt. Skolen skal klare å bygge et fellesskap på tvers av kjønn, evne/forutsetninger og sosial bakgrunn. Han deler inkludering opp i tre former

Faglig inkludering	Eleven skal delta aktivt i et faglig fellesskap.
Sosial inkludering	Elevene skal ha venner, være sosialt aktive og ha positivt samspill med sine jevnaldrende.
Psykisk inkludering	Hvordan eleven opplever sin egen situasjon på skolen.

(Overland, 2015, s. 3).

Denne trefoldige inndelingen gir oss noen gode begreper å se empirien ifra senere. Det er ikke gitt at alle tre eksisterer på samme tid. Forskningen til Tøssebro og Wendelborg (2014) om oppveksten med funksjonshemming viser at elevene føler seg og er mer inkludert i klassen desto mer «lik» du er de andre. Jo mer du er i klasserommet på like premisser som de andre, jo lettere er det å bli sosialt akseptert og dermed inkludert (Tøssebro & Wendelborg, 2014). Hvordan elevene sine behov blir møtt er i stor grad opp til skolen. Skolen bestemmer selv hvordan ressurser brukes og det kan virke som om skolen til tider velger måter å håndtere noe på ikke bare til elevens beste, men også til sitt eget. De kan velge måter å benytte seg av ressurser og tilbud for å lette sin egen situasjon (Nordahl, 2018, s. 223-224).

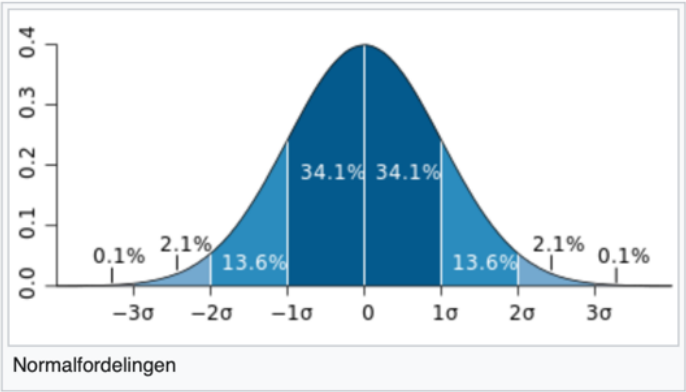
For å oppnå inkludering for hørselshemmede og døve elever er det ikke bare det fysiske miljøet i klasserommet som må tilpasses. Det er også avhengig av holdninger til de rundt. Holdninger er mye vanskeligere å måle og vurdere. Det kreves god generell informasjon om hørselshemming, tiltakene som trengs og hvorfor til både skole, medelever og foreldrene til elevene. Det krever god planlegging fra skolens side, som må startes lenge før eleven skal starte der. Det tar tid å opparbeide seg kompetanse i både tegnspråk og undervisningsmetoder for hørselshemmede. For at eleven skal føle seg inkludert må språket og kulturen deres få respekt og plass i undervisningen. Det må også tas hensyn til barnets eget behov sosialt, kulturelt og emosjonelt for å få en positiv identitetsutvikling (Pritchard & Zahl, 2013). Lærere kan for eksempel uttrykke eget språkideologisk perspektiv ved å sette søkelys på noen språk eller kommunikasjonsformer fremfor andre (Holmström, 2013, s. 53).

Det underliggende målet ved å ha en skolepolitikk som bygger på inkludering er at elever i tidlig alder skal møte et mangfold og på den måten utvikle et mer inkluderende og bærekraftig samfunn i fremtiden. For å få til en inkluderende skole må det skje endringer i alle ledd. Undervisningen, organiseringen og læringsstrategier må endres for å imøtekomme målet (Nordahl, 2018, s. 27).

2.2 Normalisering

Hva er egentlig normalt? Når er man funksjonshemmet? Og når går tilrettelegging over til å bli en selvfølgelig del av samfunnets oppbygging? Jeg mener dette er viktige spørsmål å ha i bakhode gjennom denne oppgaven og opp mot problemstillingen. Inkluderingsideologien som ligger til grunn for denne oppgaven gjør spørsmålene aktuelle. Ideologien vil at vi skal omdefinere normalitet og tilrettelegging. Mangfold skal ikke være eksklusivt, men en naturlig del av hverdagen, det skal bli normalt at vi er forskjellige og trenger forskjellige ting for å oppnå det samme målet. Tolkene som jobber i grunnskolen, er et middel skolen bruker for å imøtekomme rettighetene til hørselshemmede og døve elever. Hvorvidt tegnspråk blir ansett som en naturlig del av skolemiljøet, eller hørselshemmede og døve blir ansett som en naturlig del av mangfoldet på skolen, vil påvirke tolkens hverdag. Blir tolken og elevene betraktet som fremmedelementer som er på besøk i en liten periode? Eller får man status som fullverdig medlem av personalet og elevgruppen? På dette viset blir normalisering en viktig faktor i hvilke handlingsrom tolken har i grunnskolen. Jeg vil derfor prøve å gi en oppsummering av hva jeg legger i begrepet normalisering.

Å være normal, og å bli sett som en selvfølgelig del av et samfunn på lik linje med alle andre rundt er noe mange kjemper for. Det som er komplisert med begreper som *normal*, er at det ikke kan eksistere uten en motpart. Skal man kjempe for å betraktes som normal betyr det automatisk at noen må være anormale. Noen må være ansett som annerledes hvis det skal være mulig å kjempe for normalitet og likeverdighet. Begreper som funksjonshemming eller tilrettelegging ville kanskje ikke eksistert om vi hadde hatt en tanke om at verden er full av variasjoner, alle er forskjellige og trenger forskjellige ting og at det var normen. Alt ville vært ansett som en selvfølgelig variasjon av populasjonen, og mest sannsynlig blitt tatt med i planleggingen av samfunnets oppbygning, men vi har ikke tenkt slik. Allerede på 1700-tallet kom det teknikker for å måle normalitet. En matematiker ved navn Gauss, utviklet en *normalbefolkningskurve* kjent som *Gauss-kurven* (se bilde under for illustrasjon) (Eriksen, 2006, s.12-13).



(skjermbilde fra: Wikipedia, 2019).

Gauss-kurven er en måte å finne gjennomsnittet i befolkningen. Hvis vi hadde målt høyden på alle i Norge ville vi fått en kurve som ser ut som bildet over. Vi ville fått et gjennomsnitt, og noen som var høyere, og noen som var lavere. Å være på midten av kurven (som er markert med mørkeblått på bildet) er det som blir betraktet som mest normalt og representerer gjennomsnittet i befolkningen. Å klassifisere normalitet på denne måten ble viktig i samfunnsplanleggingen. Samfunnet er planlagt etter gjennomsnittet. Det betyr at om en person er plassert høyt eller lavt på kurven, altså om noen er det vi ville kalt anormal høy eller lav, vil de møte utfordringer i samfunnet når de skal beveget seg rundt (Eriksen, 2006, s. 12-13). For eksempel, ser vi på eldre bygg at rullestolbrukere ikke var ment å skulle bevege seg fritt rundt i dem. Det er trange ganger, trapper, smale dører osv. Nå bygger vi ramper og heiser for at rullestolbrukere skal kunne komme seg rundt. Rampene/heisene blir omtalt som tilrettelegging og en del av universell utforming. Vi er så inkluderende! men så lenge vi ser på det som tilrettelegging har vi ikke fullt ut anerkjent rullestolbrukere som en naturlig del av populasjonen. De krever nemlig noe ekstraordinært som *tilrettelegging* for å kunne komme seg rundt i bygg vi har designet for offentligheten.

Moseng skriver:

> *Normalitet er noe som må skapes, gjenskapes og sikres kontinuerlig, og at det å skape normalitet krever et svært apparat av tjenester, tiltak og ordninger. Det gjelder ikke bare for dem som først kommer ut som funksjonshemmede, og hvor det unormale så søkes transformert til normalitet, men også for dem av oss som vanligvis kommer ut som funksjonsdyktige og normale.* (Moseng, 2006, s. 137).

Dette kan handle om hva som er selvfølgeligheter i samfunnet og hvordan det kan endres ved perspektivskifter på funksjonshemming. Hvilke egenskaper og selvfølgeligheter tilskriver vi noen med funksjonsnedsettelse? Min tolkning er at vi som mennesker ofte må kjempe mot andres persepsjon av oss selv i noen grad, men funksjonshemmede møter nok større utfordringer enn de som beregnes som funksjonsfriske. Det blir kampen om overbevisning for at vi skal møtes på midten om hvem vi er og hvilke egenskaper vi har, slik den relasjonelle modellen viser til i forrige seksjon. For funksjonshemmede handler det om å ikke *bli* funksjonshemmet i møte med samfunnet, men at omgivelsene har tilpasset seg mangfoldet og variasjonen i populasjonen slik at alle kan nyttiggjøre seg av den. Når normalitet blir et mål grupper jobber seg mot, og ønsker å være en del av får normalitet en funksjon som *politisk brekkstang* som Per Koren Solvang sa i sin forelesning under NNFF sin konferanse 7. juni, 2021. Han åpnet konferansen og fortalte om forskjellige funksjoner normalitet har i samfunnet. En av dem var normalitet som politisk brekkstang, at grupper kan bruke normalen som en referanse når de stiller krav om bedre livskvalitet. Det gir mulighet til å stille krav ut ifra hva man

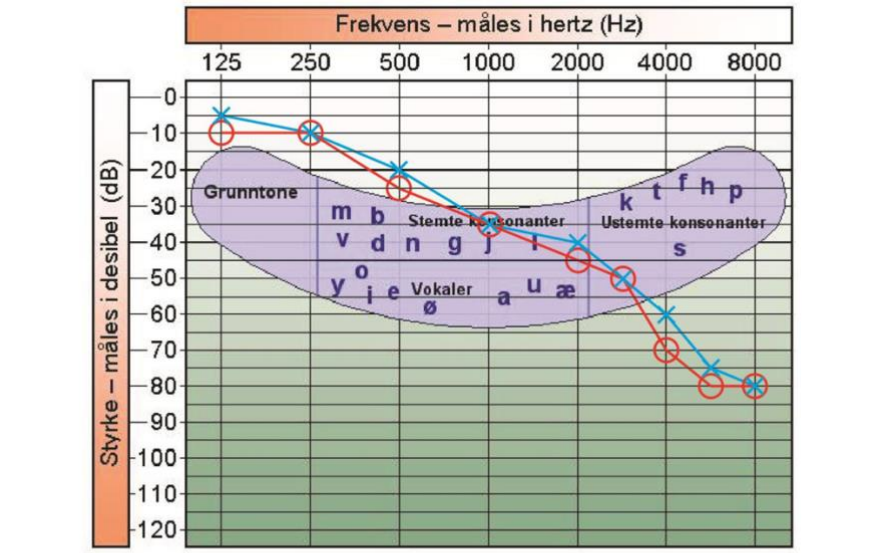
tenker gjennomsnittet i samfunnet opplever. For eksempel med arbeid, fritid og bo som vi kan kjenne igjen fra avinstitusjonaliseringen. Funksjonshemmede bodde, jobbet og tilbrakte hele sine liv på en institusjon, men så ville man ha en normalisering hvor man tok utgangspunkt i: Hvordan bor mennesker generelt i Norge? Bor man vanligvis der man jobber? Har man fritid og arbeid adskilt? Vanligvis vokser barna opp sammen med familien sin, og vanligvis går barn på skolen i nærområdet. Politisk ville man at funksjonshemmede skulle få liv som lignet mer på det gjengse livet til nordmenn (P. Solvang, personlig kommunikasjon, 7. juni. 2021).

Et dilemma med ordene normalisering, inkludering eller toleranse m.m., er at når mennesker bruker disse uttrykkene hentydes det ofte også til det motsatte av hva de betyr. Hvis noe i sin helhet er normalt eller inkludert i en setting, vil det være rart å uttrykke at vi har normalisert det, eller at de er inkludert. For eksempel så ville vi ikke snakket om at vi har normalisert at elevene på en skole kan høre. Selv om det er et normalisert fenomen, så blir det rart å snakke om det som normalisert fordi vi tar det som en selvfølge, men snakker vi derimot om at vi har normalisert at en elev på en skole er døv, så gir ordet plutselig mening. Samtidig betyr det også at det ikke er normalisert. Vi anser ikke det som en selvfølge at det kan være døve elever på skolen. Dermed blir det å omtale noe som normalisert eller inkludert, det samme som å stemple det som noe anormalt (Tøssebro, 2010; Grue, 2014; NOU, 2001). Tøssebro (2010) bemerker dette i boken sin og skriver som følger. Brukes disse ordene hyppig har vi en vei igjen å gå før vi har oppnådd deres rette betydning. Når noe faktisk er normalisert, integrert eller tolerert i samfunnet blir det unaturlig å bruke ordene (Tøssebro, 2010). Denne oppgaven sin tematikk blir et eksempel på at det er en vei å gå når det kommer til inkludering av hørselshemmede og døve i nærskolen. Hadde det vært i sin rette forstand normalisert og en selvfølge ville det ikke vært spennende å se på hvordan skolene løser dette, og tolkenes opplevelse av sin arbeidshverdag.

Hva vi anser som tilrettelegging og hva vi anser som selvfølgeligheter i samfunnet er spennende å utfordres på. Tøssebro løfter frem et eksempel fra en blind advokat, som blir oppgitt over at retten må stoppe opp på grunnlag av et strømbrudd.

> *I det hele tatt forstår jeg ikke hvordan det offentlige kan bruke så mye av skattebetalernes penger på å lyse opp bygg bare fordi noen mennesker har gjort seg avhengig av å se (Tøssebro, 2010, s. 9).*

Sitatet setter begrepene *normal*, *funksjonshemming* og *tilrettelegging* i et nytt perspektiv. Forestillingene vi har om hva som er normalt forplanter seg i samfunnet. Det legger grunnlaget for hvordan vi bygger hus, eller hvordan vi for eksempel, organiserer skolen. Vi bygger hus, eller organiserer skoler med utgangspunkt i en forestilling om hvem som skal bruke det eller være elev der. Disse forestillingene av de som skal bruke huset eller gå på skolen bestemmer også hva funksjonshemming er, som for eksempel hus som kun har trapper. De med rullestol kommer ikke frem. Da hadde de som bygget huset en forestilling om at de som skulle bruke huset kunne gå. Faller man utenfor det som er satt som normalen eller forestillingene som var grunnlaget for utformingen av byggene eller organiseringen av offentlige tilbud, møter man barrierer og man blir anormal (Tøssebro, 2010, s. 58-61). Her blir et sitat fra Tøssebro viktig. *«Du ser det ikke før du tror det. Forestillinger preger hva vi ser og hvordan vi ser det»* (Tøssebro, 2010, s. 60). Jeg tolker sitatet til at vi må ha en forståelse av mangfoldet før vi klarer å se barrierene vi selv bygger opp. Forstår man ikke hvordan det er å ha et hørselstap er det vanskelig å tilpasse undervisningsstrategiene sine så de omfavner de som er døve eller hørselshemmet i klasserommet. Hvis du ser på bilde under av *talebananen*, så viser den innen hvilke frekvenser og db våre språklyder ligger.



En talebanan er en figur som framkommer når vi legger talespråklydene inn i et audiogram. De ligger spredt utover et område som blir seende ut som en banan. Framstillingen er forenklet, for hver enkelt språklyd er sammensatt av flere ulike frekvenser. Språklyder er ikke rene toner.

© sansetap.no

(skjermbilde fra: Rye, 2015, s. 9)

Jeg tar dette med for å eksemplifisere hvordan vår oppfattelse av noe kan styre hvordan vi vil forholder oss til det. Tror vi for eksempel at hørselstap betyr at man hører alle lyder bare lavere, så kunne vi snakket høyere og så var «problemet» løst. Har vi en forståelse for at et hørselstap er mer komplekst, vil det også være lettere for oss å forstå hva som kan være barrierer for deltagelse av de som har hørselstap eller er døve. *«du ser det ikke før du tror det»*. Altså, du må ha kunnskap og tro at det kan være komplekst før du ser hvor komplekst det faktisk er. For eksempel: la oss si at noen ikke hører så godt lydene fra 3000 Hz – 8000 Hz (som tegnet inn på bilde). Da vil personen slite med å høre alle de ustemte konsonantene: *K, T, F, H, P og S.* Har man i skolen forståelse for dette, vil man også forstå at å tilrettelegge undervisningen kun ved hjelp av lydutjevningsanlegg og snakke tydelig, bare er et steg på veien. Det vil kreve mer for at eleven uanstrengt skal kunne oppfatte det som formidles i klasserommet. Vi må vite hva vi skal se etter for å oppdage barrierene i det vi gjør. Det betyr at forestillingene vi har om funksjonshemminger blir styrende for hvordan vi behandler det. Jeg tolker også dette til at tolkninger/oppfatninger av hva funksjonshemming er, setter sterkere føringer for hvordan det legges til rette for funksjonshemming og variasjon i samfunnet, enn den faktiske funksjonshemmingen eller variasjonen. Ifølge Eriksen er normalitet forskjellig i forskjellige deler av verden, og dette underbygger at det er samfunnets forståelse for, og ikke mangfoldet i seg selv som bestemmer hva som er en selvfølge og ikke (Eriksen, 2006).

Oppsummert forstår jeg normalitet som en standard vi har satt i samfunnet med utgangspunkt i hvordan vi ser for oss at den generelle populasjonen i samfunnet ser ut. De som passer inn i de forventningene blir ansett som normale og de som faller utenfor blir ansett som anormale, og i noen tilfeller funksjonshemmede. Å ikke tilfalle til normalen kan føre til stigmatisering og marginalisering, som igjen gjør at de som faller utenfor ofte ønsker å oppnå den samme statusen som de som betraktes som normale. Normalen blir dermed en standard mange grupper i samfunnet kjemper for. Eksempelvis homofile og lesbiske som har kjempet for å få de samme rettighetene som heterofile. De vil bli sett som en normal variasjon i populasjonen, og hva som anses som normalt for heterofile blir en slags målestokk på hvor inkludert man er som homofil eller lesbisk. Får de de samme rettighetene? Da blir normalitet en måte å hevde seg selv til likestilling. Denne kampen om å bli likestilt og ansett som

normal ligger tett opptil neste perspektiv som handler om anerkjennelse. Å ville bli ansett som normal i samfunnet, handler også om å bli anerkjent for den man er. Dette vil jeg forklare nærmere i neste seksjon.

2.3 Anerkjennelse

Anerkjennelse er relevant for problemstillingen fordi grad av anerkjennelse vil påvirke hvordan tolken ser seg selv i sammenhengen de er satt inn i, og hvor store muligheter tolken har til å skape seg et selvstendig rom i situasjonen de er inne i. Blir tolken anerkjent som et likeverdig medlem i personalgruppen vil de få lik status og bli ansett som kompetansepersoner på lik linje med de andre ansatte i skolen. Hvis dette ikke skjer, kan tolken miste seg selv og sin autonomi og dette igjen vil påvirke hvor godt tolken kan fungere som en faktor på inkluderingen av hørselshemmede og døve elever.

Gjensidig anerkjennelse er en forutsetning for å utvikle identitet, og viktig for å bekrefte sin egen autonomi og seg selv som selvstendig individ, samt opprettholde relasjonen til seg selv. Mennesker er avhengige av anerkjennelse for å fungere som individer. Derfor er anerkjennelse noe vi som mennesker higer etter å både få og gi (Kermit, 2019, s. 120-121; Austdal, 2016, s. 2-3). Anerkjennelse kan deles inn i tre nivåer som jeg vil oppsummere her:

Første nivå
Anerkjennelse som betingelsesløs kjærlighet. Her handler anerkjennelse om intime følelsesmessige forhold, som vi kan se i familierelasjoner. Disse er viktig for å utvikle selvtillit og for å kunne forstå og uttrykke egne behov. Hvis barn ikke opplever å få første nivået dekket vil man kunne bli stående fast i uhensiktsmessige samhandlingsmønstre, og det blir vanskelig å fungere godt i nivå to og tre (Kermit, 2019; Austdal, 2016).

Andre nivå
Betinget anerkjennelse som rettspersoner. Det handler om samfunnsrettigheter vi som mennesker har, for eksempel i demokratiske rettigheter. Mennesker blir anerkjent som fornuftige mennesker fra statlig hold ved at de forholder seg til lover og det som beregnes som allment i den gitte stat. Hvis noen opplever å ikke bli anerkjent på lik linje med andre, eller opplever at rettighetene de har ikke blir anerkjent, diskriminert eller at man ikke blir likestilt med andre, vil dette kobles til en følelse av å ikke kunne bestemme over seg selv og egen kropp. Dette kan føre til en kamp om anerkjennelse som for eksempel kvinnekampen, rettigheter for funksjonshemmede, eller at man som minoritet kjemper om de samme rettighetene som majoriteten. «*... prosessen drives fremover av et press for større likhet*» (Austdal, 2016, s. 9). Når samfunnet jobber mot likhet, gir det et grunnlag for at folk vil kunne forholde seg positivt til seg selv. Honneth mener at det å ha rettigheter fører til selvrespekt. Hvis rettighetene til noen krenkes vil de oppleve tap av selvrespekt (Kermit, 2019; Austdal, 2016).

Tredje nivå
Betinget anerkjennelse av solidaritet og takknemlighet. Det handler om å bli anerkjent som enkeltindivid for sine individuelle egenskaper og ferdigheter av likemenn. Dette er en anerkjennelse man får gjennom å bidra til et felles mål i samfunnet gjennom ferdigheter og egenskaper som en selv har opparbeidet seg, og knyttes til personers følelse av anseelse, prestisje og status. Dette er en anerkjennelse som enkeltindivid må ha gjort seg fortjent til, og kommer frem når mennesker ser hverandres bidrag som betydningsfulle for et felles mål. Solidarisk relasjon betyr i denne sammenheng

at menneske kan ha forskjellige egenskaper og ferdigheter, men blir sett som verdifulle for fellesskapet og derfor blir menneske verdsatt som seg selv og som en verdifull del av det samme fellesskapet. *«I tillegg til kjærlighet og lik respekt krever den vellykkede selvrealisering at vi utvikler de personlige anlegg og talenter som atskiller oss positivt fra de andre. Dette gjør vi ikke i ensomhet, men i interaksjon med andre mennesker»* (Austdal, 2016, s. 21). Jeg forstår dette sitatet som at vi trenger å oppleve at mennesker blir anerkjent i alle tre nivåer for å oppnå selvrealisering, og at mennesket ikke kan oppnå dette alene. Anerkjennelsen må komme fra personer rundt oss. Videre skriver Austdal (2016) at for å kunne fremheve, verdsette og vurdere andre må vi ha en forståelse av hvilke mål vi har felles og hvordan vi rangerer verdi og anerkjennelse ut ifra dette. Verdisettingen kan gjøre at vi fremmer noen egenskaper og noens sosiale anseelse, mens andre som ikke lykkes like godt ifølge den gitte verdisettingen kan oppleve en lav verdsettelse eller liten grad av anerkjennelse og føle det som en krenkelse. Hvis en person med positiv selvforståelse opplever at denne krenkes, eller ikke får den respekten eller sosiale verdien man selv føler at man burde få, vil det kunne fremprovosere en skamfølelse. Hver gang et individ opplever dette bidrar det til å motivere personen til å kjempe om anerkjennelse. Dette tredje nivået er viktig for personers selvverdsetting (Kermit, 2019; Austdal, 2016).

Jeg tolker denne teorien til å handle om måten mennesker blir møtt i forskjellige relasjoner og settinger, og at dette påvirker selvbildet, hvordan vi klarer å forstå og uttrykke egne behov, og verdien en selv opplever at hen har. Måten mennesket ser seg selv og forstår seg selv formes i møte med andre. Nivå 2 beskriver et forhold mellom oss som enkeltindivider og staten vi lever i. Vi har visse rettigheter som mennesker, men følelsen av å bli hørt og sett er avhengig av reglene som bestemmer og om alle mennesker er anerkjent som en likeverdig del av samfunnet, eller ikke. Blir vi ikke møtt slik vi forventer at vi skal bli, vil det føre til en følelse av krenkelse og at vi ikke er likestilt andre i samfunnet. Dette igjen kan føre til at folk kjemper om å få bedre rettigheter, eller i det minste bli sett som likestilt med de andre i samfunnet. Dette nivået er aktuelt for oppgaven med tanke på elevene som skal få sine rettigheter oppfylt i skolesystemet, og tolken som blir ansett som et verktøy for dette. Nivå tre forstår jeg på den måten at vi som enkeltindivider ønsker å bli satt pris på og anerkjent for våre individuelle ferdigheter og egenskaper. Jeg tolker dette til å handle om for eksempel utdannelse og profesjon, og hvor viktig det er for å kunne bidra på en arbeidsplass med den kompetansen som er opparbeidet gjennom utdannelse og erfaring. Får ikke tolken denne anerkjennelsen vil tolken kunne føle på skam eller krenkelse, og behovet for å kjempe om å få den anerkjennelsen man føler at man fortjener. Vedkommende kan også gi seg selv lav verdi i forhold til de andre. Nivå tre er et aktuelt perspektiv å ta med seg inn i empirien for å se på og forstå tolkenes plass i skolesystemet som en profesjonsutøver.

Kap.3 Metode

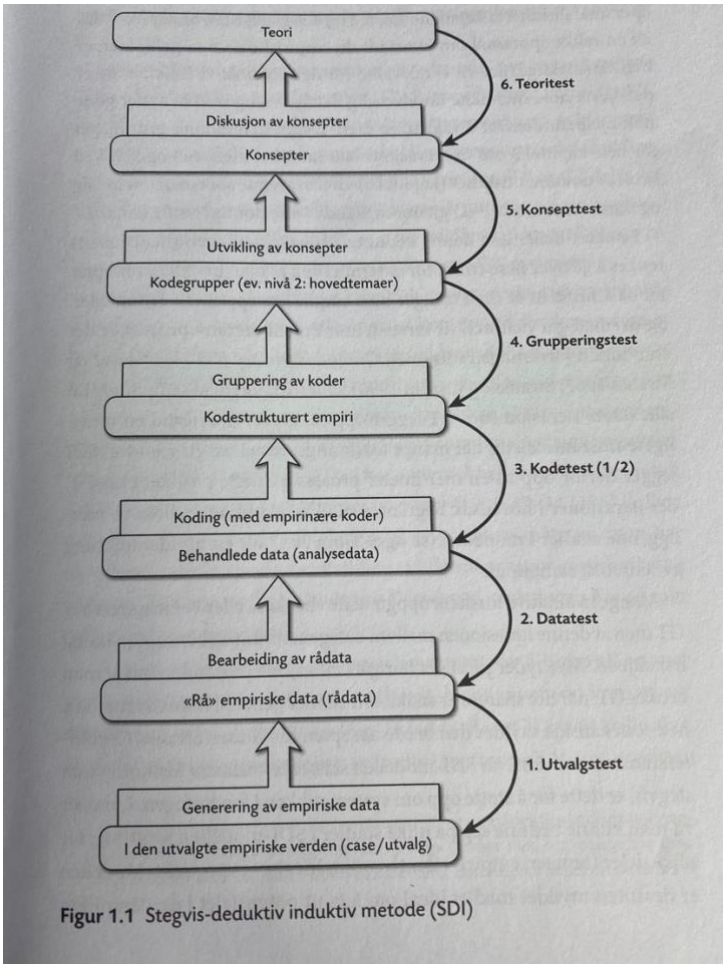
I dette kapittelet vil jeg redegjøre for fremgangsmåter under innhenting og analysering av data, samt drøfte gyldighet og etiske problemstillinger i relasjon til forskningsmetode, gjennomføring og det å forske på eget felt.

3.1 Valg av metode

I prosjektet ville jeg se på tolkens opplevelser i møte med skolesystemet og hvordan de opplevde sin arbeidshverdag, samt hvordan skolene og tolkene jobbet sammen for å få til en inkluderende hverdag for elevene. For å kunne få innsikt i dette på et dypere nivå besluttet jeg å bruke en kvalitativ metode. Den største forskjellen på kvantitativ og kvalitativ metode er hvilke, og/eller hvordan forskeren kan stille spørsmål til intervjuobjektene (Tjora, 2017, s. 29). I kvalitativ forskning skriver Tjora (2017, s. 29) at *«... man går inn i forskningen med en genuin nysgjerrighet på hvordan folks liv formes, hvordan sosial orden oppstår, fremfor å anta at dette kan forklares ut fra noen spesifikke faktorer».* Andersen (2019) skriver at i kvalitativ metode har forskeren et dybdeperspektiv hvor hen får mye informasjon om få informanter. Brinkmann og Kvale (2015, s. 3) skriver at å gjennomføre kvalitative intervju gjør at forskeren kan snakke med mennesker og få innsikt i hvordan de selv beskriver sin erfaring, samt hvordan de tar valg og handler i situasjoner. Siden søkelyset sto mot *tolkens opplevelser*, ble det viktig for meg å kunne snakke med intervjuobjektene. Jeg ville stille åpne spørsmål slik at de kunne svare ut ifra det som opptok dem, og på den måten lede samtalen inn på temaene som var viktig for dem selv. Jeg kom derfor fort fem til at kvalitativ metode var beste løsningen for å få den informasjonen jeg ville ha til prosjektet. Prosjektet har et fenomenologisk perspektiv, som betyr at forskeren ser på et bestemt fenomen (i min studie: tegnspråktolken i grunnskolen), og hvordan førstepersonsperspektivet (tolkene) forstår denne situasjonen (Tjora, 2015, s. 27). Fenomenologi tar sikte på å forstå et bestemt sosialt fenomen ut ifra fra opplevelsen, refleksjoner og forståelsen til de personene som står fenomenet nærmest. Det viktige er hvordan førstepersonene (tolkene) oppfatter situasjonen (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 30; Tjora, 2015, s. 114).

Jeg gjennomførte datainnsamlingen ved å først forberede en intervjuguide (se vedlegg nr. 3). Jeg skulle gjennomføre dybdeintervju også kjent som semistrukturert intervju hvor intervjuet *«bare har en halvfast struktur»* (Tjora, 2015, s. 264). Samtalen kan dermed gå ganske fritt, men forskeren har fastsatt noen tema på forhånd (Tjora, 2015, s. 113). Informantene har ofte en forventning om å bli stilt spørsmål, og at det å stille spørsmål setter en seriøs tone på situasjonen. Å bruke en intervjuguide med hovedtema og forslag til oppfølgingsspørsmål eller stikkord kan gjøre at samtalen flyter lettere (Tjora, 2015, s. 153-160). Jeg valgte å dele intervjuguiden i to hovedtema: *1. Hverdagen på skolen og forventninger, 2. Integrering av eleven.* Jeg brukte Tjora (2015, s.155-157) som inspirasjon til hvordan jeg kunne lage min egen intervjuguide. Jeg lagde noen forslag til eventuelle oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille hvis jeg sto fast under intervjuet. Spørsmålene i intervjuguiden prøvde jeg å lage så åpne som mulig, samtidig som de skulle være rettet mot et gitt tema. Det var forskjellige aspekter ved å jobbe i skolen jeg ville utforske. Informantene ledet samtalen på den måten at jeg stilte åpne spørsmål hvor de hadde mulighet til å fortelle litt fritt rundt det tema jeg spurte om. Ut ifra svaret de gav meg, stilte jeg enten oppfølgingsspørsmål, hvis jeg merket at de hadde mer på hjertet, eller jeg forsikret meg at jeg oppfattet dem/tolket svaret deres riktig. Hvis de ikke hadde så mye å si, gikk jeg videre til neste spørsmål. På denne måten fikk tolkene en mulighet til å påvirke innholdet i oppgaven. Prosjektet har hatt en tydelig *«stegvis- deduktiv induktiv metode*» (Tjora, 2017, s. 19) hvor informantene har satt preg på innholdet og den endelige problemstillingen.

Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) betyr at forskeren jobber frem og tilbake med datamaterialet (empirien) og teori (Tjora, 2017, s. 18). Se bilde under for illustrasjon over prosessen.



Figur 1.1 Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI)

(Bilde er hentet fra: Tjora, 2017, s. 19)

Nedadgående prosess er den deduktive prosessen, hvor man går fra teori til empiri. Den oppadgående prosessen er induktiv, hvor man går fra empiri til teori (Tjora, 2017, s. 18). Min prosess har hovedsakelig vært induktiv, men som Tjora selv påpeker er ikke forskningsprosessen helt lineær, det er naturlig at forskeren hopper litt frem og tilbake mellom empirien og teori underveis i prosjektet, men SDI legger et grunnlag å jobbe ut ifra (Tjora, 2017, s. 18). Jeg hadde kjennskap til en god del teori før jeg satte i gang med å lage intervjuguide, samtidig som jeg hadde egne erfaringer jeg kunne bruke for å kartlegge aktuell tematikk og rette spørsmålene i intervjuguiden mot. Her jobbet jeg deduktivt, altså at jeg brukte teori for å få en intervjuguide som var aktuell og rettet mot intervjuobjektene. Samtidig ville innholdet i intervjuene få stor betydning for den endelige retningen på oppgaven som viser til en mer induktiv måte å jobbe på, så da ble SDI en god innfallsvinkel for prosjektet, da jeg kunne jobbe meg frem og tilbake mellom teori og empirisk data. Jeg vil komme tilbake til analyseringen av datamaterialet senere.

Får å få til denne prosessen tror jeg tillit til meg som forsker var viktig. Jeg ville at informantene skulle føle at de kunne fortelle det de hadde på hjertet og at de ble møtt på en god måte av noen som ville forstå dem. På starten av hvert intervju gav jeg en kort presentasjon av meg selv, samt prosjektet, så de visste litt om meg før vi startet. Min egen erfaring som tolk i grunnskole, tror jeg var viktig for å etablere tillit. De visste at jeg hadde opplevd noe lignende selv, og jeg brukte egne opplevelser for å bekrefte intervjuobjektene underveis i samtalen, som for eksempel å si at: «jeg har opplevd noe lignende selv», eller at jeg viste tydelig at jeg ville forstå dem riktig ved å si «får å være sikker på om jeg har forstått deg riktig», så oppsummerte jeg det de hadde sagt, og de hadde mulighet til å bekrefte

eller oppklare eventuelle misforståelser. Dette tror jeg var viktig for å bygge tillit til meg som forsker. Det var også viktig for meg å passe på at jeg forsto dem så godt som mulig, jeg var obs på at mine egne opplevelser i skolesystemet kunne påvirke hvordan jeg tolket noe av det de fortalte både på godt og vondt. Under intervjuene var jeg redd for å lede intervjuobjektene for mye inn i tema jeg selv kunne være interessert i, eller håpet de kunne ta opp. Jeg prøvde så godt jeg kunne og lage åpne spørsmål og ikke styre samtalen selv, men la intervjuobjektet komme med det som falt dem inn når jeg stilte spørsmålene.

Svakheter ved intervju kan være at man ikke kan si at noe gjelder generelt i Norge (Grimen, 2004, s. 249). Vi får intervjuet noen få på et dypere nivå, men vi vet ikke om det som kommer frem er generelt for tolker som jobber i skolen. Jeg har heller ikke noen oversikt over hvor mange tolker i Norge som er ansatt i grunnskolen, så det er vanskelig å si noe om utvalget jeg fikk kan sies å være så stort at vi kan anta at det er representativt for gruppen. Intervjubasert forskning kan også reise spørsmål om tolkningen av materialet. Den som tolker materialet avgjør hvordan det presenteres og hva som får fokus, som kan være en svakhet hvis ikke forskeren er bevisst sine forutinntattheter og hvordan man styrer tolkningen av stoffet (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 239). Dette kommer jeg tilbake til senere i kapittelet.

3.2 Rekruttering

Avgrensningen av målgruppen min gav seg selv. Jeg skulle intervjue tolker som jobbet i grunnskolen, dermed var dette gruppen jeg søkte etter. Rekrutteringen ble gjort gjennom sosiale medier og via det som ofte omtales som «snøball effekten», at når jeg fikk tak i en kjente de andre. Jeg la ut en tekst på forskjellige facebook-grupper jeg visste mange tolker fulgte med på. Når jeg fikk tak i en tolk var det ofte de kjente en annen tolk som jobbet i grunnskolen, og de videresendte forespørsel om å være med i prosjektet. Selv om jeg kjenner tolker som jobber i grunnskolen var det viktig for meg at jeg ikke tok direkte kontakt med noen av tolkene, for å unngå at tolkene skulle føle press om å delta. Teksten min ble lagt ut på facebook-gruppene i to omganger. Etter andre gang var det mange som meldte seg, og jeg ble nødt til å si nei til noen på grunnlag av tidsbegrensingene ved oppgaven. Jeg endte opp med 11 tolker med ulik fartstid, bakgrunn og erfaring fra forskjellige trinn. Oversikt over informantene ser du under.

Alder

Alder	Antall tolker
25-29	4
30-34	4
35-39	2
40-45	1

Fartstiden til tolkene

Fartstid	Antall tolker med gitt fartstid
Under 2 år	1

2-4 år	4
4-6 år	2
8-10 år	1
10-15 år	2
15-20 år	1

Jeg var heldig nok til å få tolker i forskjellige aldre og med et stort spenn i fartstid fra 3 måneder-20 år. I tillegg hadde de fleste av tolkene erfaring fra flere trinn i grunnskolen. Noen fra både ungdomsskole og barneskole, eller flere forskjellige skoler. Dette anser jeg som en styrke, fordi informantene hadde opplevelser fra forskjellige skoler, klasser og samarbeidspartnere, og derav en bredere erfaring å fortelle ut ifra.

Informantene fikk informasjon om prosjektet og muligheten for å trekke seg på e-post i forkant av intervjuet (se vedlegg nr. 2). Jeg gikk også gjennom det formelle på starten av intervjuet for å forsikre meg om at de var kjent med sine rettigheter og visste hva de hadde takket ja til å være med på i henhold til NESH sine retningslinjer (2018, s. 13-16). Alle samtykket muntlig før intervjuet startet, og noen sendte tilbake dokumentet de hadde fått på e-post med signatur på samtykke.

3.3 Gjennomføring av intervju og analyse

Informantene bodde spredt rundt i landet, derfor var det gunstig å gjennomføre intervjuene ved hjelp av Skype. Løsningen fungerte stort sett veldig fint og stabilt. Det var et intervju som måtte avsluttes på telefon på grunn av ustabil oppkobling. Fra tidligere på bachelor nivå har jeg blitt bevisst at det er lurt å intervjue personer som er tegnspråklige via en videoløsning. Av og til bruker de tegn eller tegnspråkgrammatiske virkemidler for å forsterke, understreke eller tydeliggjøre det de sier. Derfor valgte jeg Skype fremfor telefon. Intervjuene ble ikke filmet, men ble tatt opp på lydbånd som ble lagret på en kryptert USB-pinne jeg fikk fra NTNU. USB-pinnen var låst inne i en skuff så lenge jeg trengte opptaket, og slettet når transkriberingen var ferdig i henhold til NESH sine retningslinjer (2018, s. 18). Jeg noterte meg underveis hvis informantene brukte tegn under forklaringene sine, for å huske hva de hadde sagt.

Intervjuene utgjorde til sammen ca. 15 timer opptak, og ca. 150 sider transkripsjon. Intervjuene ble gjennomført i tidsperioden mai – juli 2019, og transkribert månedene etter siste intervju var gjennomført.

Brinkmann & Kvale (2015, s. 203-204) poengterer tapet av informasjon som forekommer for hvert steg man tar fra selve intervjuet gjennomføres, til transkripsjonene er ferdig. Når vi snakker sammen bruker vi kroppsspråk, mimikk, tonefall, i mitt tilfelle med tegnspråklige informanter kunne det også bli en tospråklighet når informantene la til tegn når de fortalte. Når intervjuet så tas opp på lydbånd er det viktig å være bevisst at den visuelle informasjonen under samtalen blir borte. Mimikk, gester, tegn og kroppsspråk blir borte. I neste prosess hvor det muntlige skal oversettes til skriftlig språk under transkriberingen, mister man informasjon om tonefall som kan være indikasjon på ironi, usikkerhet eller sikkerhet når informantene forteller. Jeg prøvde å være bevisst på informasjonstapet underveis i prosessen. Jeg noterte tegnene informantene brukte underveis i intervjuet, for å huske hva de hadde sagt og når jeg transkriberte skrev jeg i muntlig form. Jeg unngikk å oversette det muntlige til skriftspråk, tonefall blir likevel borte, men tenkepauser og litt informasjon om hvordan informanten

snakket kommer frem. Dette var et forsøk på å beholde noe av informasjonen som kan gå tapt når man oversetter fra muntlig språk til skriftspråk. På denne måten har jeg ikke endret ord eller begreper informantene brukte. Jeg brukte Tjora som veileder for transkripsjonene og transkriberte alle intervjuene på bokmål som en del av anonymiseringen (Tjora, 2017, s. 174).

Når jeg hadde transkribert alle intervjuene startet jeg med å kode materialet. Koding av materialet legger grunnlaget for analysen senere i prosessen (Charmaz, 2014, s.113). Målet med kodingen er å finne essensen i materialet samt redusere volumet. Koding bidrar også til å redusere påvirkningen av teorier og forventninger forskeren har med seg (Tjora, 2017, s. 197). Kodene skal beskrive temaer som intervjuene kom innom (Tjora, 2017, s.201). Jeg startet med å lese et par av intervjuene nøye for å kartlegge hvilke hovedtema som ble tatt opp av tolkene, så gav jeg hvert hovedtema en fargekode og begynte å lese gjennom alle intervjuene mens jeg markerte med fargekodene. For eksempel: rosa – språk, oransje – relasjon til elev, gul – inkludering osv. Underveis i prosessen kom det til nye koder etter hvert som det dukket opp nye tema i empirien. Jeg brukte begreper som informantene selv brukte under kodingen, dette er noe SDI-modellen oppfordrer til for at forskeren skal holde seg tett på materialet og ivareta det spesifikke (Tjora, 2017, s. 197). På denne måten fikk jeg en grov oversikt over hva tolkene snakket om. Etter at hovedtematikken var markert gikk jeg gjennom igjen med nye fargekoder for å kartlegge mer nøye hvilke undertema som kom frem, det var også flere sitater som kunne kobles opp til flere hovedtema. Slik jobbet jeg med å bryte ned transkripsjonene inn i undertema og få en oversikt over tematikken tolkene hadde løftet frem under intervjuene. Når intervjuene var kartlagt ut ifra fargekodene, brukte jeg fargene for å samle sitatene med like koder, så kunne analyseringen starte. Jeg jobbet med å finne motsetninger og likheter i det tolkene fortalte om. Jeg plukket ut og markerte sitater som fikk frem ytterpunktene i materialet. Her begynte utviklingen av konseptene, analysere sitatene for å finne ut hva de sa meg og om jeg kunne sette dem i mer generelle kategorier (Tjora, 2017, s. 211). De generelle kategoriene gav grunnlag for de ulike seksjonene i empirien.

Datamaterialet jeg fikk er rikt og mange av sitatene jeg bruker er lange fordi konteksten er viktig for å forstå hva tolkene forteller. Empirien i denne oppgaven er derfor lang, og det er mye informasjon. Jeg har vurdert om jeg kunne kutte ut noen tema og heller presentere et begrenset utvalg av temaene som kom frem under intervjuene. Jeg vurderte også om jeg kunne fjerne noen sitater og heller presentere stoffet oppsummerende i tekstform. Etter drøfting med veileder kom vi frem til at det var viktig å få frem mest mulig av datamaterialet, og derfor ville det være dumt å utelate noen tema fra empirien. Vi kom også frem til å la sitatene stå, fordi de gir leseren en egen innsikt i hva som kom frem under intervjuene, og fordi det kontekstuelle som kommer frem er viktig for å forstå. Vi bestemte at det ville være bedre å dele empirikapittelet opp i to kapitler for å gjøre empirien mer oversiktlig. Derfor har jeg endt opp med å ha to empirikapittel istedenfor ett.

3.4 Etiske avveininger

Det er mange etiske hensyn å ta når man gjennomfører studier om menneskers livssituasjon. Noen mer formelle, som for eksempel at innhentet data har blitt behandlet etter NSD sine retningslinjer (NSD, 2020). Identifiserende data, lydopptak og intervjutranskripsjoner er lagret hver for seg på sikret område. Alt material slettes til avtalt dato med NSD. Så er det noen problemstillinger som man føler på underveis, som jeg vil utdype her.

NESH (2018, s. 12), har en seksjon som omhandler *«Hensyn til personer»*. Jeg vil prøve å redegjøre for hvordan jeg jobbet for å ivareta informantene og datamaterialet jeg fikk gjennom dem.

Personvernopplysninger i henhold til NSD, prosjektet godkjent av NSD (se vedlegg nr. 1). Prosjektnummer 61380. Jeg måtte endre prosjektet etter godkjennelsen. Jeg hadde håpet å få kontakt med flere informantgrupper i første omgang, men måtte endre til å omhandle kun tolkene, da det ble vanskelig å få informanter fra de andre påtenkte gruppene. Jeg hadde kontakt med NSD 12. juni i 2019, for å høre om jeg trengte sende inn en ny søknad på grunnlag av disse endringene. Det trengte jeg ikke. Jeg var også i kontakt med NSD om forlengelse av prosjektet den 3. januar 2020. Jeg trengte ikke søke om forlengelse siden personopplysninger var anonymisert og det ikke ville være nødvendig å lagre dem for den videre jobbingen i prosjektet.

Intervjuene omhandler informantenes arbeidsforhold og er sånn sett ikke et intervju på personlig plan, likevel vil jeg behandle det informantene kommer med på en respektfull måte. Det er utfordrende å anonymisere materialet så mye at de som er litt kjent med skoletolkmiljøet ikke vil klare å gjette seg frem til hvem som har stilt til intervju. Noe informasjon jeg har fått har jeg ansett som for identifiserende til å ta med. For eksempel hvordan skolene organiserer tegnspråkopplæring på sin skole. Dette varierer i så stor grad at det vil være lett å vite hvilken skole det er snakk om hvis du har litt kjennskap til området. Dette er også grunnen til at jeg ikke har lagd noen profiler på tolkene som har stilt til intervju. Jeg har heller prøvd å gi informasjon om alder, fartstid og trinn på en mer nøytral måte, så det ikke skal være så lett å identifisere hvem som har deltatt. Jeg har prøvd å unngå indirekte identifisering så langt det lar seg gjøre (Tjora, 2017, s. 175-181). Under transkriberingen valgte jeg å gi informantene kodenavn i form av I1, I2, I3 – I11. I-en står for informant. Dette var for å slippe å gi navn som kunne indikere kjønn. Dette gjøres også med hensyn til tredjepart. Tolkene snakket om hvordan de samarbeidet med andre på skolen, eller hvordan samarbeidet med eleven var. Jeg tenkte at jo vanskeligere det er å identifisere tolkene, jo mer beskyttet vil også tredjepartene være. Har jeg vært usikker på om jeg kunne skrive noe informasjon fra intervjuene i teksten på bakgrunn av gjenkjenningsgrad, har jeg spurt informantene om det er greit å skrive, eller om de tenker det vil kunne identifisere dem, for eksempel av skolen, eller andre tolker som jobber i skolesystemet. Dette har jeg ansett som en god måte å vise informantene respekt og ivareta deres interesser og personvern (NESH, 2018, s. 12-13). Det var også informanter som sa at de ikke ville jeg skulle skrive noe av informasjonen de gav i oppgaven, og da har jeg selvfølgelig ikke gjort det. Jeg informerte også muntlig i begynnelsen av intervjuet at de kunne si ifra hvis de angret på noe de hadde sagt, eller ville trekke seg fra prosjektet.

Når jeg intervjuet tolkene, er det vanskelig å unngå å få informasjon om tredjeparter. Jeg ville unngå å få identifiserende eller sensitive personopplysninger om elevene tolkene tolket for. Med identifiserende informasjon støtter jeg meg til NSD sin beskrivelse av personidentifiserende data. *«Opplysninger kan for eksempel knyttes til en person via fødselsnummer, navn, e-postadresse/IP-adresse eller referansenummer som viser til en navneliste, via bilde/video av ansikter eller en sammenstilling av bakgrunnsopplysninger»* (NSD, 2020). Med sensitive personopplysninger støtter jeg meg til datatilsynets oppramsing av hva som ansees som sensitive opplysninger hvor helseopplysninger og genetiske opplysninger er mest relevant for det som kan nevnes under intervjuene (Datatilsynet, 2019). Hørselsstatus kan ansees som helseopplysninger, men det vil være umulig for lesere å identifisere noen med utgangspunkt i den informasjonen. Det finnes mange elever i Norge med CI på begge ører, kombinasjon av CI og høreapparater eller andre kombinasjoner av hjelpemidler. Jeg prøvde å vinkle spørsmålene til å handle om tolkens opplevelse av situasjonen. Under delen av intervjuet om inkludering av eleven har jeg sett at det likevel er spørsmål som er

vanskelig å svare på uten å ta utgangspunkt i eleven sin situasjon, eller hva tolken tenker eleven opplever. Slike opplysninger har jeg anonymisert så det ikke skal være gjenkjennbart.

3.5 Pålitelighet/troverdighet og gyldighet

Her vil jeg forklare hvordan jeg forstår begrepene pålitelighet/troverdighet, generalisering og gyldighet mot en kvalitativ forskningsmetode. Hvordan jeg har jobbet for å sikre pålitelighet/troverdighet og gyldighet, samt hvordan jeg ser studiens relevans utover selve studien.

3.5.1 Gyldighet

Gyldigheten av en studie kan handle om flere ting. Jeg vil støtter meg til to forskjellige måter å se på gyldighet i en studie. Den første er en generell forståelse av gyldighet, hvor man ser gyldighet ut ifra om oppgaven svarer på problemstillingen. Har vi fått svar på det vi lurte på? (Tjora, 2017, s. 232). Den andre måten å se på gyldighet, er det som kalles *«kommunikativ gyldighet»*, hvor gyldigheten av en studie ses i sammenheng med tidligere teorier og perspektiver. Kan det som kommer frem i denne oppgaven sammenlignes med funn fra tidligere relatert forskning? (Tjora, 2017, s. 233-234).

Jeg har tidligere i dette kapittelet under «valg av metode», beskrevet SDI-metoden og dens prosess mellom innhenting av data og hvordan denne dataen jeg fikk satte sitt preg på oppgavens innhold. I praksis betyr dette at jeg ikke hadde en definert problemstilling da jeg startet datainnsamlingen, og sånn sett har jeg ikke jobbet fra en problemstilling som skal besvares og til et svar. Jeg bestemte meg først for et fenomen jeg ville utforske uten noen konkret problemstilling, fordi jeg ikke visste sikkert hva som ville komme frem under intervjuene. Helhetlig har oppgaven handlet om tolkens hverdag i skolesystemet. Hvordan hverdagen oppleves fra tolkenes ståsted, og hvordan de jobber med inkludering av elevene. Intervjuene jeg gjennomførte med de 11 informantene har gitt et bilde på dette, og sånn sett kan vi si at vi har fått innsikt i det gitte fenomenet jeg ville undersøke. Jeg tenker at det er dette fenomenologiske studier handler om, å få så mye informasjon forskeren har mulighet til å samle om et gitt fenomen i samfunnet. Deretter presentere det som et bidrag til å forstå fenomenet og bidra til en bevisstgjøring av problemstillinger, svakheter og styrker tilknyttet akkurat dette fenomenet. Det synes jeg studien har oppnådd.

Under empirikapitlene vil det dukke opp flere tema som kan sammenfalle med tidligere forskning som er presentert i kapittel en. Jeg vil påpeke dette under kapittelet som tar for seg drøfting. Det er noen tema som kan ses i sammenheng med tidligere forskning, men det kommer også mye ny informasjon om fenomenet «tolk i grunnskolen», som jeg ikke har funnet i tidligere forskning.

3.5.2 Pålitelighet/troverdighet

Tjora (2017, s. 235-238) skriver om pålitelighet og forskerens posisjon. Det kan bli sett som et ideal at forskeren skal være nøytral til det fenomenet det forskes på, og hvis forskeren er engasjert i tematikken kan dette bli ansett som støy i prosjektet og at det kan påvirke resultatene. Innen samfunnsforskning vil forskeren alltid ha en eller annen tilknytning til det som forskes på. Å se på

troverdigheten og påliteligheten i en studie blir derfor knyttet opp til hvordan forskerens forkunnskaper kan ha bidratt inn i studien.

> *«For å styrke prosjektets pålitelighet blir det viktig å reflektere over om man har noe til felles med informantene, eller om man har spesiell kunnskap og engasjement, og hvordan slikt kan ha påvirket tilgangen til feltet, utvalg, datagenerering, analyse og resultater»* (Tjora, 2017, s. 235-236).

Jeg vil her prøve å gi en beskrivelse av hvordan jeg ser at min forkunnskap kan ha bidratt inn i studien.

«Kvalitativ forskning vil alltid være påvirket av forskerens bakgrunn og forforståelse» (Kanstad & Gran, 2016, s. 45). Når en forsker på eget felt kan det være lett som forsker å lete etter bekreftelser på egne opplevelser, og nesten vite på forhånd hva man har lyst til å finne. Jeg gikk inn i prosjektet med en egen opplevelse og forståelse av fenomenet «tolk i grunnskolen», og mine fordommer og forforståelse blir utfordret (Kanstad & Gran, 2016, s. 45-46). Jeg har en nær relasjon til temaet som tas opp og jeg bar på en frustrasjon fra mine egne erfaringer. Jeg hadde formet tanker om hva som kunne være god eller dårlig praksis i skolesystemet. Det har selvfølgelig påvirket utformingen og vinklingen på prosjektet. Det påvirker hvordan jeg forstår det informantene kommer med. Hvordan jeg kobler det til teori, og hvordan jeg presenterer det i denne oppgaven. Jeg tror også at det påvirker informantenes tillit til meg. De vet at jeg har jobbet i samme situasjon som dem, og at jeg mest sannsynlig har opplevd noe av det samme som de har opplevd. Det kan bidra til å gi en trygghet om at jeg vil forstå noe av det de ellers kunne følt de måtte forklare eller forsvare. På denne måten er min tilknytning til tematikken også positivt, fordi jeg har kunnskap og erfaringer som kan bidra til at informantene føler seg trygge på meg som forsker. Det igjen kan gjøre at informantene åpner seg mer opp og jeg har mulighet til å få mer dybde i dataen enn om jeg var helt ukjent for tematikken. Min forforståelse kan ha bidratt til at jeg vet hvordan jeg skal relatere og komme nærere informantene, som igjen gjør at jeg kan stille de rette spørsmålene. Som for eksempel hvis tolkene snakket om at det er vanskelig å ta plass i situasjonen de er inne i, så kan jeg som er kjent med tolkeprofesjonen og har jobbet i skolen tidligere stille mer direkte oppfølgingsspørsmål for å finne ut hva det dreier seg om. Jeg vet at tolkeprofesjonen har etiske retningslinjer som kan føles begrensende, og kunne avklare med en gang om det kunne være en påvirkningsfaktor på hvordan informanten opplevde sitt handlingsrom i situasjonen, eller om det kunne være noe annet tolken følte på. Slike avklaringer underveis tror jeg ville være vanskelig for noen som ikke jobber som tolk, og som ikke har kjennskap til hvordan etikk og utdanning kan forme oppfattelsen av en selv som profesjonsutøver i akkurat denne profesjonen.

Tjora (2017, s. 235) skriver at det viktigste ikke er å være nøytral og objektiv når man går inn i et kvalitativt forskningsprosjekt, men heller være åpen om hvordan forforståelsen jeg har kan forme studien, eller påvirke hvordan jeg jobbet. Under intervjuene kunne jeg ha lyst til å stille spørsmål for å høre om de hadde opplevd det samme som meg, og jeg kjente på viktigheten av å motstå denne fristelsen, og heller stille meg nysgjerrig til hva som opptok informantene. Nå var det deres opplevelser og refleksjoner som var viktig, og ikke mine. Jeg prøvde å være åpen for at de kunne ha helt andre opplevelser og refleksjoner om det å være tolk i grunnskolen enn meg. Som forsker må jeg stille meg kritisk til det som kommer frem og til opplevelser, følelser og meninger jeg selv har båret på (Tjora, 2017, s. 84). I tillegg er det utfordrende å føle på takknemligheten overfor tolker som stiller til intervju og vil dele sine opplevelser, og som har gitt meg tillit, kanskje nettopp fordi jeg er en av *dem*. River jeg i den tilliten når jeg kritiserer det de kommer med? Kanstad og Gran (2016, s. 46) skriver *«Forskerens forhistorie, kunnskap og holdninger virker inn på tolkningen av data. Slik blir forskeren det instrumentelle som fanger opp data»*. Å skulle være tro til min posisjon som forsker i denne

settingen gjør at jeg føler på noen dilemma. Hvordan skal jeg fremstille stoffet? Det viktigste er kanskje å være ærlig og bevisst på at jeg blir formet av mine egne opplevelser og forforståelse, men at min bevissthet om dette også bidrar til å redusere påvirkningen det får på oppgaven. Kanstad og Gran (2016, s. 46) skriver at det er viktig å beskrive prosessen i arbeidet nøye. Hva jeg har gjort og hvordan jeg har tenkt, og på den måten gjøre prosessen tilgjengelig for andre. Det har jeg prøvd å gjøre gjennom metode-kapittelet. Jeg har prøvd å gi en detaljert beskrivelse av hvordan jeg har jobbet med prosjektet fra start til slutt.

Ifølge Kanstad og Gran (2016, s. 45-46) er det metoder for å styrke troverdigheten av en studie når en forsker på eget felt. For eksempel vil det styrke troverdigheten om jeg er åpen om min subjektivitet gjennom oppgaven. Det er viktig at jeg som forsker er tydelig på hva som ble fortalt av informantene, og hva som er min tolkning av det. At dette ikke blandes og blir vanskelig å skille. Hvis informantene kan kjenne igjen beskrivelser og tolkninger i studien er det også en styrking av troverdigheten.

En annen måte å øke påliteligheten på er å være bevisst hvordan jeg velger ut sitater som presenteres i empirien (Tjora, 2017, s. 237). Tidligere i kapittelet har jeg forklart hvordan jeg har analysert data. Jeg delte transkripsjonene inn i tema og jeg har lagt vekt på å finne ytterpunktene i hvert tema. Derfra kom jeg frem til underkapitlene i empiri delen. Sitatene jeg har valgt ut representerer ytterpunktene i tema som tas opp. Jeg har prøvd å få med de synspunktene som har kommet frem under intervjuene med så rene sitater som mulig. Noen ganger har jeg måttet forklare hva vi har snakket om før sitatet kommer, eller kuttet ned noe av sitatet fordi det blir for langt. Det er mye som ikke er tatt med. Det er ca. 150 sider transkripsjon etter intervjuene så det er umulig å gjengi alt i empiridelen. Men jeg har fokusert på å løfte frem de ulike meningene som dukket opp i de forskjellige temaene. Jeg har ikke favorisert en mening fremfor en annen. Har flere ment det samme som noen andre, har jeg av og til skrevet at flere mente det samme. Noen steder har jeg blitt nødt til å sammenfatte hva informantene har sagt fordi det ikke er plass til alt. Da har jeg prøvd å skrive sammenfatningen så lik informantenes sitater som mulig.

Kunne vi fått samme resultater hvis en annen forsker stilte de samme spørsmålene til andre informanter? Dette spørsmålet stiller man som oftest i kvantitativ forskning, men det kan være et poeng å stille spørsmålet under kvalitativ forskning også. Ikke for å kunne svare ja eller nei, men for å se på hvilke faktorer som påvirker resultatet (Tjora, 2017, s.238). Det er to ting jeg tenker er avgjørende for dette spørsmålet. For det første hvilken bakgrunn forskeren har. For det andre måten forskeren får tak i informanter på. Bakgrunnen til forskeren tror jeg spiller en stor rolle for hvor mye tolkene føler de må forklare og forsvare det de gjør, som nevnt ovenfor. Avhengig av bakgrunnen til forskeren vil man kanskje være mer eller mindre åpen/direkte om det man opplever. Hvordan forskeren får tak i informanter er også avgjørende. I mitt prosjekt fikk jeg tak i informanter via facebook og ved at noen informanter snakket med tolker de kjente. Ser man invitasjoner til å delta i forskningsprosjekt på facebook står du fritt til å ta kontakt eller ikke. Ingen vet at du har sett det og du trenger ikke føle noe ubehag med at forskeren vet at du har fått brev i posten, men du unnlater å svare på det. Samtidig når man bruker facebookgrupper når man bare ut til de som er medlemmer av de gruppene invitasjonen legges ut på. Tolkene som synes det er interessant å være med har mest sannsynlig en egen motivasjon for å delta. Hva den er blir bare spekulasjoner, men noe må de føle at de vil få frem. De informantene som spurte andre, kan ha strategisk valgt andre tolker de vet føler/opplever det samme som dem og på den måten blir utvalget preget av det og kan bli litt skjevt. Får man tak i informanter på andre måter vil utvalget kunne bli annerledes. Du vil kunne få tak i tolker som i utgangspunktet kanskje ikke tenker de har så mye å meddele fordi de ikke har noe spesielt de går og føler på. De kan ha helt andre synspunkter på det å være skoletolk som ikke kommer frem her.

Kap. 4 Den usynlige medarbeideren

Dette er det første av to kapitler som presenterer funn fra datamaterialet jeg har samlet. Dette kapittelet vil ta for seg tema som tilknyttes de ytre faktorene/rammene rundt tolken som jobber i grunnskolen, mens neste kapittel tar for seg indre faktorer på tolken som ressurs i grunnskolen, samt hvordan skolen og tolken jobber med inkludering av eleven(e). Det er mange tema som kommer opp i empirikapitlene. Jeg vil derfor komme med noen refleksjoner/drøftinger og tolkninger underveis i kapittelet, til hvert enkelt tema. I kapittelet som tar for seg drøfting vil jeg ta for meg et større perspektiv, og se på funnene i empirikapitlene mer helhetlig istedenfor å gå inn i hvert enkelt undertema. Jeg løser det på denne måten på grunn av datamengden. Jeg vil gjerne få med så mye som mulig av det som kom frem under intervjuene, men tenker det blir uoversiktlig å skulle diskutere alt til slutt, samt vanskelig å få et overblikk. Derfor løser jeg det på denne måten.

Dette kapittelet beskriver hvordan det legges til rette for at tolken kan bli en ressurs for skolen og eleven(e), og hva som påvirker tolkens bidragsmuligheter. De empiriske beskrivelsene dreier seg i hovedsak om rammene rundt tolken og hvordan tolkene opplever at skolen ser på dem som medarbeider. Kapittelet er delt inn i tre seksjoner:

- *Arbeidsoppgaver og arbeidsavtale*
- *Den ensomme tolken*
- *Tolken som ressurs i skolen, og tolkens mulighetsrom*

4.1 Arbeidsoppgaver og arbeidsavtale

Her løfter jeg fram rammene tolkene gjengir de får når de starter å jobbe i skolen. hvilke arbeidsvilkår de har, og hvordan det påvirker tolkenes mulighet til å bidra til inkludering.

Tolkene blir ansatt på skoler rundt om i Norge, først og fremst for at skolene skal kunne oppfylle kravene til § 2-6 i opplæringsloven. Eleven skal ha undervisningen sin i og på tegnspråk. Hvordan skolene legger til rette for at tolken skal kunne yte sitt beste i oversettelsesarbeidet har stor betydning for hvordan denne paragrafen blir oppfylt, samt hvor godt inkludering via tolkemediert undervisning vil fungere. Arbeidsavtalene og arbeidsoppgavene tolkene får setter sitt preg på hvordan de får brukt ressursene sine til å bidra i riktig retning for eleven sin inkludering. Forventningene og holdningene tolkene møter varierer i stor grad og tema om arbeidsavtale og arbeidsbeskrivelse dukker opp under intervjuene, eller rettere sagt mangelen på en standardisert arbeidsavtale og arbeidsbeskrivelse.

> I11: (...) jeg og **** snakket om dette med arbeidsavtale. For det finnes ingen arbeidsavtale når du skal begynne å jobbe i skolen. Det er så utrolig håpløst for hver og en tolk må sitte og overbevise den rektoren om at «joda det er et yrke det jeg driver med, jeg er tolk, ikke lærer, ikke assistent nei ... kan ikke både være i friminuttet og tolker alle timene, jeg kan ikke være på SFO og jeg kan ikke» alt det der er helt håpløst og det er det samme om igjen og om igjen om igjen og om igjen.

Sitatet fra I11 kan tyde på at skolene ikke helt vet hva de kan forvente eller kreve av en tolk. Skolene kan ikke lete frem en avtale med arbeidsbeskrivelse som gir noe indikasjon på hva de kan forvente seg. Alle tolkene har nevnt i intervjuene at de har måttet avklare, forklare og forsvare hva de som tolker har kapasitet og kompetanse til å gjøre. I3 forklarer situasjonen slik:

> I3: jeg syns jeg har blitt godt mottatt både som person og tolk. Altså de har ... det er ikke bare meg de har tatt imot, men profesjonen min da ... de har vært lydhøre for hva min jobb er ... og er interessert i det og gir rom til meg, så jeg syns det har de vært veldig flinke til og det er de fremdeles. Det er selvfølgelig mye som må forklares og ... nesten forsvares ... spesielt i forhold til ledelsen da ... det er en del som ... Man kan ikke forvente at de skal forstå hva vi driver med ... tolk er jo ikke en stillingskode i skoleverket ... ehm ... så det er ikke så rart at de ikke forstår hva det går ut på ... det forstår jeg veldig godt, men det er slitsomt å hele tiden måtte forklare hva jobben din går ut på og at du må ha så og så mange timer til forberedelse ... og at det er slitsomt å være en og ikke to ... mhmm ... og hvorfor det ikke alltid er så lett og forutse når det er et behov og når det ikke er behov og ... hvordan man kan jobbe et kvarter den timen. Og så bli trukket en halvtime av den timen fordi man bare sitter og er tilgjengelig på en måte ... altså ... når man er i klasserommet så er man på jobb ... det er en del av tolkejobben selv om man ikke alltid er med hendene oppe. Det er en del sånt som jeg føler at jeg må forklare ... og forsvare.
> Meg: mhmm..
> I3: men som sagt jeg syns ikke det er så rart. For det finnes ikke noe mal på tolk i skolen ... og det savner jeg veldig ... en sånn «ok du er tolk ... da setter vi deg inn i stillingskode tolk» også er alt ordnet. Både hvor mye du skal tolke og ... ehm ... hvor mye forberedelsen tid du trenger ... hvilke møter du skal være med på og ... hvilken lønn du skal ha ikke minst.

Både sitatene fra I11 og I3 viser at de savner en avtale for tolker, så man slipper å starte på nytt hver gang. Måtte forklare for ledelsen hvorfor man trenger forberedelsestid og hva det kreves å tolke. Ordlyden I3 bruker, når hen sier at de har vært veldig flinke til å gi rom for hen så oppfatter jeg det som at det ikke er noe selvfølge for I3 at det skal være slik, men på hens skole er de flinke. Alle informantene forteller om denne «dra kampen» med ledelsen på en eller annen måte. Det må avklaringer og samtaler/diskusjoner til for å få en felles forståelse for hva tolken skal bidra med, men det er ikke alle som føler at de blir sett som tolkeressurs. Jeg stiller et direkte spørsmål om tolkene føler at de får støtte til den jobben de skal gjøre. Forstår de hva du trenger for å gjøre en god jobb? «jeg syns ikke det. Jeg føler at de ser på meg som en ekstra ressurs de kan bruke for å lette litt på jobben til lærerne» (I1). Noen av tolkene opplever at ledelsen eller lærere på skolen forventer at de kan bruke tolken til andre ting enn tolking hvis det er arrangementer eller lignende utenom den vanlige klasseromsundervisningen. De synes tolken kan ha ansvaret og lede en aktivitet istedenfor å tolke for eleven, og tolkene forteller at arbeidsbeskrivelsen måtte bli til mens de gikk, slik I9 forteller her:

> I9: Vi har vel vært litt uenige i hva som er mine arbeidsoppgaver ... hva som forventes ... jeg hadde ingen form for arbeidsavtale når jeg begynte. Ingen form for stillingsbeskrivelse ... ingenting. Jeg måtte utarbeide den selv ... eh ... hehe ... men dette var første gangen for denne skolen med tolk, så veien måtte bli til mens vi gikk den da.

I8 forteller om manglende forståelse for hvilke arbeidsoppgaver hen skal ha og hvordan tiden til tolken skal prioriteres.

> I8: hehe ... eeehhh ... spesielt i forhold til lønn da, så jeg opplever det at når jeg kommer og sier at «nå har jeg egentlig to stillinger. Nå jobber jeg både i SFO og tolk». Men de forventer at jeg skal være tolk fem timer om dagen også skal jeg jobbe tre timer etterpå i SFO, og da har jeg null tid til å forberede meg. Jeg forbereder meg hjemme og får betalt null for å forberede meg. «Nei, men det viste du når du skrev under på kontrakten».

Mangelen på en standardisert avtale/arbeidsbeskrivelse eller informasjon ut til skolene om hva en tolk er, og hva som kreves for å utføre et godt stykke tolkearbeid, virker å være mangelvare. Ingen av tolkene jeg intervjuet har samme arbeidsbeskrivelse, arbeidsoppgaver, eller arbeidshverdag. Til tross for dette ser vi i sitatene at tolkene viser forståelse for at det er vanskelig for skolene å vite hva en tolk er. Ett eksempel som tydelig viser at skolene ikke helt vet hva de kan forvente kommer frem ved å se på stillingsprosentene tolkene får ved ansettelse, og hva skolene forventer at tolkene skal kunne bidra med innad i den gitte stillingsprosenten. Ytterpunktene i stillingsprosentene har en differanse på 70-80 %. Både I11 og I10 forteller at forberedelse ikke var medberegnet når de startet å jobbe på skolen. I11, var i utgangspunktet ansatt i 100 % stilling, men med forberedelse så de at stillingsprosenten ble 130-140 %. De måtte dermed begrense antall timer I11 tolket i uken, og eleven mistet tolk noen timer. I10 var ansatt i en 60 % stilling med andre ekstraoppgaver som leksehjelp og tilsynsvakter i friminuttene i tillegg til tolking av alle undervisningstimer og forberedelse, men de så at stillingsprosenten måtte utvides etter hvert. De andre ni tolkene hadde stillinger mellom 80-100%. Noen tolker oppgir å måtte jobbe ekstra i ukene for å jobbe inn feriene til skoleåret. Andre må ta på seg vikartimer, eller andre oppgaver for å fylle ut arbeidsuken. Én forventning som tolkene ble møtt med, var å tolke i alle timene elevene hadde undervisning. Stillingsprosenten og arbeidsoppgavene ellers er forskjellige fra sted til sted. Eksempler på arbeidsoppgaver tolkene har fått er listet opp under.

- Undervise i tegnspråk
- Tilsyn i friminutt
- Lære bort tegnspråk til hele skolen for eksempel gjennom ukas tegn eller andre prosjekt.
- Kontakt med Statped.
- Følging av eleven til deltidsopphold og til grenseløsundervisning/fjernundervisning
- Vikartimer
- Passe på det hørselstekniske utstyret (både direkte og indirekte. Noen tolker får ansvaret konkret. Andre tar ansvaret fordi ingen andre på skolen gjør det).
- Skrive vurderinger og rapporter.
- Informeringsarbeid (Informere personal om tegnspråk og hørselshemming).
- Være med på skolen sitt satsningsområde.
- Samarbeide med lærerne.
- Gi spesialundervisning (I4. har ped.).
- Gi råd og tips om tilrettelegging av undervisning.
- Vikariere i andre klasser hvis den hørselshemmede eleven er borte. (hovedsakelig de tolkene som har ped i tillegg til tolkeutdanningen).
- Jobbe på SFO.
- Oversette oppgavetekster.
- Undervise i forskjellige fag (tolken har ped. i tillegg).

Hva tolkene får ansvar for når de starter å jobbe på en skole har ikke alltid blitt avtalt på forhånd, og tolken er ikke alltid enig i ansvaret de blir tildelt. To av tolkene jeg intervjuet var inne på samtale med rektor før de startet på skolen. De fikk mulighet til å forme sin egen rollebeskrivelse og påvirke hvilke arbeidsoppgaver de skulle ha. Dette var tolker som tidligere hadde jobbet på barneskolen og skulle bli overført som ressurs til ungdomsskolen. I analysen finner jeg at tolkene med lengst fartstid har færre, eller ingen tilleggsoppgaver utover det å tolke. Tolkene som har tilleggsoppgaver, uttrykker at det kan

stjele fokus og tid til å forberede seg eller få pause for å klare å yte godt som tolk i klasserommet. I10 og noen andre forteller at det er vanskelig å ha vakter ute og skulle være en autoritetsperson når man ellers ikke er det i klasserommet. Det er også vanskelig å håndtere situasjoner som oppstår ute, fordi man ikke kan reglene til skolen, eller fordi man ikke føler at man har kompetanse på hvordan man skal håndtere konflikter som kan oppstå slik I1 forteller om her.

> I1: det er mange sånne konflikter og kamper som man bare blir så frustrert over, og ikke forstår hvordan man skal løse. Tar det opp dagen, når du egentlig skulle fokusere på å tolke matte liksom.

I1 er ikke alene om å føle at andre oppgaver tar kapasitet og fokus fra tolkejobben. Tolkene kan føle de blir stående i klem mellom ledelsens og lærernes forventninger, og jobben de gjerne skulle gjort for den ene eleven. Det kommer også frem at det er litt frustrasjon over å skulle håndtere tilleggsoppgavene uten noe oppfølging.

> Meg: ja at dere får litt mere oppfølging på de områdene som dere egentlig ikke har så mye kompetanse på tenker du? Få litt veiledning for eksempel?
> I1: ja ... bli ivaretatt. Det jeg kan er jo tolking og tegnspråk, og alt det andre er ikke jeg så god på. Hvis man spør og så kan man få flere svar, hvis du spør flere personer, så man kan bli forvirra der og da.

Her forteller I1 at hen ikke føler seg så ivaretatt som hen kunne ønske. Det oppleves forvirrende å få flere forskjellige svar når man spør om hjelp, og hen savner å ha noen som følger opp og som man kan lære av. Mangelen på oppfølging på oppgaver som ikke er innenfor kompetansefeltet til tolkene kommer også opp når vi snakker om tegnspråkundervisning. Det er kun en av tolkene som sier at hen får noe hjelp fra lærere på skolen til den jobben hen gjør som tegnspråklærer. De andre sier at de ikke får noe veiledning på det pedagogiske arbeidet som er forventet av dem.

> I5: (...) i begynnelsen hadde jeg jo ikke peiling på hva jeg holdt på med og det var ingen som brydde seg om det ... og de ser merkelig nok ikke ... de tar liksom ikke sin egen profesjon så veldig seriøst alltid heller, for det er jo bare å undervise ... det er bare å gå inn og undervise ... det er jo enkelt «du kan vel det», så ja ... jeg kan vel det ... hehehe.

I5 forteller videre at hen har spurt om å få ta pedagogikk flere ganger, men har fått avslag, eller så har det ikke vært kurs tilgjengelig å søke på. I5 er ikke den eneste som påpeker at skolen ikke virker å ta så tungt på undervisningen, at de ikke setter sitt eget kompetansefelt så høyt. Undervise er det bare å gjøre. Flere av tolkene forteller at de går gjennom en prosess hvor de må lære seg selv hvordan de skal gjennomføre undervisningen og hva som fungerer og ikke. Tegnspråkundervisningen blir beskrevet som utfordrende av flere tolker. De opplever at det tar mye tid å planlegge. Det finnes ingen lærebøker de kan bruke, og det går derfor mye tid til å planlegge og lage material til tegnspråk undervisningen. Det blir en stor oppgave for tolkene, som tar mye tid i tillegg til å forberede og tolke all undervisning. To av tolkene jeg intervjuet jobber i kommuner som har løst tegnspråkopplæringen ved å ha egen tegnspråkdag en gang i uken. Da møtes alle elevene som har rett på opplæring i og på tegnspråk til en dag hvor undervisningen foregår på tegnspråk. Den som leder denne dagen, er døv og har tegnspråk som morsmål. Den ene tolken som forteller om dette, sier: «*I7: jeg syns i utgangspunktet ikke at jeg burde ha innblanding i eleven sin tegnspråk opplæring*». Forteller videre at hen er glad for å være med på denne dagen for å få språklig innputt selv. Få bruke språket en hel dag og at det er positivt for egen språkutvikling. Det jeg umiddelbart tenker når jeg ser dette sitatet, er at tolken ikke medberegner

tolking i klasserommet som en del av tegnspråkopplæringen, selv om det antagelig vil være der eleven oftest blir eksponert for tegnspråk og nye tegn. Tolken er jo elevenes viktigste språkmodell i det daglige, og slik sett har de en stor påvirkningskraft på elevene sin språkutvikling. Jeg tolker det som om I7 prøver å fortelle at det er bedre at noen som har tegnspråk som morsmål har tegnspråkopplæringen, noe flere av informantene påpeker. Samtidig har tolken som tolk i klasserommet eneansvar for eleven sin språkopplæring ellers i undervisningen. Elever lærer nye begreper, fenomener, måter å snakke på hver dag når lærerne underviser i forskjellige fag. Dette er det tolken som ene og alene vil formidle på tegnspråk, så det er viktig å være bevisst denne makten over elevens språkutvikling/språkopplæring utover tegnspråktimene.

Selv om ekstraoppgavene kan føles belastende, er det noen tolker som sier at det kan være en fin arena for relasjonsbygging. I9 forteller at vaktene ute og de ekstra oppgavene hen har fått som tolk forbedrer relasjonen mellom tolken og elevene, og at det kan ha stor verdi. Oppgavene tolken får av skolen i tillegg til å tolke kan dermed føles belastende eller være en viktig del av relasjonsbyggingen til elevene. Tolkene er uenige i om tilleggsoppgavene er av verdi for den jobben de gjør, eller om de blir en barriere. For de tolkene som er misfornøyd med tilleggsoppgavene, handler det om følelsen av manglende kompetanse til å håndtere oppgavene de har fått, eller at de ikke har tid til å forberede seg til tolking eller tegnspråkundervisning. Noen tolker har prøvd å snakke med ledelsen, men føler ikke de får gehør, og det går til syvende og sist utover eleven sitt tilbud og mulighet til å delta i undervisningen på lik linje med de andre elevene. I2 forteller om en hektisk hverdag og trekker frem noe som jeg synes er interessant.

> Meg: (...) føler du at du får støtte av skolen til den jobben du gjør? At de forstår hva den, innebærer?
> I2: De har fått litt mer forståelse. Jeg har sagt ifra ganske mange ganger ... at nok er nok ... og at de ikke aner hva jeg gjør. Som for eksempel at jeg bruker pausene mine på å kjøre ... da ble de sånn «ja, men du må jo bare ta deg pause. Du har rett på pause, så du må bare ta deg pause» og jeg bare ... «hee ... ja da ... men det er ikke tid» men etter hvert så forsto jeg at det var veldig viktig for meg å gjøre det, så da må jeg prioritere å ta meg et avbrekk av og til ... etter ett år eller ett og et halvt år, så ble vi enige om at hvis man står og tolker og man bare blir helt ... det går ikke, man bare stagnerer og det ikke er noe poeng i at man står der og prøver og prøver. Da er det bedre å gå ut og ta seg et kvarter eller ti minutter og gå inn igjen etterpå. Men lærerne har en annen forventning igjen, for dette var det ledelsen som sier. Så læreren forventer at selv om de starter å arbeide litt, og jeg tenker at nå kan jeg kanskje ta disse ti minuttene for å hente meg inn igjen ... da kan læreren forvente at du skal gå rundt å hjelpe til. At du rydder litt i klasserommet, eller hjelper til hvis noen har spørsmål eller ... at man blir litt mer assistent da ...
> (...)
> Meg: men syns ledelsen at det er bedre at du går ut av en time ... enn at du får pause i friminuttene? På en måte ...
> I2: ja ... det virker slik.

I2 forteller her at hen opplever det som at skolen foretrekker at hen tar pauser under timene hvis hen blir for sliten, istedenfor å få pauser i friminuttene. Friminuttene må I2 bruke til å enten kjøre mellom to skoler, eller ha tilsynsvakter ute. Jeg vet ikke grunnlaget til denne vurderingen. Det framstår som om skolen ikke oppfatter tolken som en ressurs som er ansatt for å bidra til § 2-6 i opplæringsloven, og til å bidra på best mulig måte i timene der eleven som har rettigheten er. Det kan være grunner til denne type prioriteringen, men erfaringene fra tolkene er at de ikke føler at tolkejobben de gjør bli

verdsatt. Det er først når de gjør andre oppgaver at de blir sett av kolleger eller ledelse. Det er tilsvarende det Ringsø (2014, s. 49) beskrev i sin masteroppgave hvor en lærer hun intervjuer beskriver det tolken gjør utenom å tolke som at *«det er fint å kunne bruke tolken til noe»*. I4 forteller at de gangene tolkene ikke er på skolen, så merker lærerne godt at de er borte. På den skolen er elevene døve og tegnspråklige, så når tolkene er borte blir det ekstra vanskelig for lærerne å kommunisere med elevene, og ikke bare vanskeligere for elevene å oppfatte det som skjer i klasserommet, slik resultatet blir på de fleste andre skoler hvor eleven snakker med stemme selv.

Hvis det ikke tilrettelegges for at tolken har tid til å forberede seg går det direkte utover eleven med nedsatt hørsel. Elevene vil ofte kompensere for manglende tilrettelegging. Jeg beskrev dette i seksjon 1.4.2 hvor jeg referer til kunnskapsrapportene som beskriver at det er elevene som må tilpasse seg og kompensere når tilretteleggingen er mangelfull. Hvordan timeplanen til tolken ser ut har direkte påvirkning på tolkens mulighet til å dra i riktig retning for elevens inklusjon i klassemiljøet og skolen. I7 beskriver skolen sine tanker om stillingen og sin arbeidsuke slik:

> I7: Jeg opplever en ledelse som synes at stillingen min er raus. (...) det har blitt sagt direkte til meg, at jeg er heldig da, som får lov til å følge skoleåret, som får lov til å dra på denne TS-dagen og ... jah ... (...) Det er ikke avsatt tid til at jeg kan sette meg ned å forberede meg. Jeg står jo også i klasserommet i all undervisning enten som lærer eller tolk. Jeg har 29 skoletimer i uka, mens lærerne har jo det de kaller «hulltimer» (...) Da kan lærerne gå og sette seg på kontoret sitt og forberede seg til neste gang man skal undervise. Det hullet får aldri jeg.

Flere av tolkene forteller at ledelsen mener de burde anse seg som heldige som får lov til å følge skoleruta, at de er heldige som har fått den stillingen de har fått. Å forhandle frem en ny avtale med arbeidsgiveren sin er ikke så enkelt. Forklare hvorfor man trenger forberedelsestid, pauser og at det går utover kvaliteten når man jobber alene, er vanskelig. Flere av tolkene nevner at de ikke opplever å få noe støtte ellers fra tolkemiljøet i Norge. Det er heller ingen som har opplevd at skoletolking har stått på agendaen under tolkeutdanningen, men den ene tolken forteller at hen har selv vist interesse for skoletolking under utdanningen og på den måten fått litt mer kunnskap om det. I11 oppsummerer dette fint i dette sitatet.

> Meg: føler du at tolkeutdanningen forberedte deg på den jobben du gjør i skolen?
> I11: nei. Ikke i det hele tatt ... det litt som vi snakket om i stad ... (...) tolkeforbundet var det, ikke døveforbundet ... de snakker jo om Frilanstolker og nav tolkene, men ikke skoletolkene. De er på en måte bare en egen gruppe som skal bare ... det er akkurat som om vi velger å være utenfor, eller de som velger å være i skolen. De velger jo å være der, så da ... vi andre er nav og frilanstolker vi, så ja ... jeg vet ikke om det er en holdning fordi vi egentlig syns døveskolen er veldig bra, at døve barn skal gå på døveskolen, men det er jo ikke et alternativ.

Opplevelsen av å stå utenfor og ikke ha noen å kunne få hjelp av, eller en standardisert avtale å lene seg på, gjør jobben med å bedre sine arbeidsvilkår vanskeligere for tolkene. De opplever det som at verken utdanningssystem eller interesseorganisasjoner har fokus på deres situasjon.

4.2 Den ensomme tolken

Tolking er en aktivitet som krever mye av deg. Dette skrev jeg om innledningsvis i seksjonen som omhandlet tolkens bakteppe. Jeg refererte til Napier, McCee & Goswell (2011) og skrev om tolkefatigue, samt forklarte viktigheten av å være to tolker når oppdrag varer over tid. Tolketjenestene stiller som oftest med to tolker hvis oppdraget varer mer enn en time. Tolkene jobber da i «to-tolk

system» som betyr at de bytter på hvem som er den «aktive» tolken, altså den som aktivt oversetter det som blir sagt i situasjonen, og den andre fungerer som «støttetolk». Hen kvalitets sikrer oversettelsene og passer på at informasjonen er riktig. Kan også hjelpe til med tegn eller setninger hvis den aktive tolken ikke oppfattet noe. Vanligvis vil man bytte mellom å være aktiv og støttetolk ca. hvert 15 minutt. Dette er fordi kvaliteten på tolkingen ikke skal avta, og for at tolkene ikke skal bli utslitt. Et likhetstrekk gjennom intervjuene er at tolkene stort sett tolker alene. Det er omtrent halvparten av informantene som har tolkekolleger på arbeidsplassen, men de jobbet sjelden i to-tolk system slik at de kan kvalitetssikre, støtte, avlaste og lære av hverandre. Flere av informantene forteller at dette påvirker kvaliteten på det de leverer. Hvis tolken ikke klarer å gjøre en god jobb i timene påvirker det mulighetene eleven har til å delta i undervisningen og I4 forklarer situasjonen slik:

> I4: (...) du er jo så sliten ikke sant at hodet ditt bare er et vakuum til slutt. Det er jo ikke noe god følelse og dra hjem og føle at ... det jeg gjorde i dag, det var det ca. 20 % kvalitet på liksom.

Senere i intervjuet:

> I4: (...) vi møttes i (nevner en by) på forskjellige samlinger og sånn, så dette er noe som jeg vet at folk føler på, ikke sant ... at man er alene, for selv om man er flere tolker på «bruket» så er man allikevel stort sett alene ... og en dobbel time er på 90 minutter ... og hvis det er undervisning da ... eller om det skal gå gjennom reglementet da så er det 150 spørsmål ... du blir jo gal ... du blir jo gal ... og kvaliteten skofter altså ... den gjør det.
> Meg: så du tenker at det da går ut over eleven sin mulighet til å delta?
> I4: jepps!! Med 100% sikkerhet, mange ganger.

I4 er tydelig når hen uttrykker at tolking over tid alene påvirker kvaliteten. Det gjør at tolken føler at hen har gjort en dårlig jobb, og det påvirker elevens mulighet til å delta i undervisningen. I2 forteller at det er lett å føle på presset hvis andre tolker som har jobbet der før har klart å tolke så mye, da må hen også klare det. Tolker som jobber på en skole setter på den måten en «standard» for hva den skolen forventer fra tolker som kommer etterpå, men I2 har merket at man må sette noen grenser for seg selv.

> I2: er litt sånn at de andre har sikkert gjort det, så jeg føler at jeg må pushe meg selv gjennom det og slite meg ut, men nå er jeg mer slik at ... «det går ikke» ... skal jeg være på jobb så kan dere ikke tvinge alt dette på meg.
> Meg: hva er det du føler blir tvunget på deg? Noe du ikke føler du har kapasitet til, eller?
> I2: nei ... jeg tolker jo hele skoledagene. Jeg tolker alle timene hele tida ... jeg er den eneste som gjør det.
> Meg: er du alene de timene?
> I2: jeg er alene hovedsakelig. Det er en gang iblant på ungdomsskolen at vi klarer å være to. Og så er det en sjeelden gang på barneskolen vi er to.

I sitatet over snakkes det om kapasitet. I2 forklarer at de av og til prioriterer å være to, men da mister en av elevene tolk. I3 forteller at de er to som er ansatt i tolkestilling på skolen. De får tolket sammen to timer annenhver fredag. Ellers er det en ujevn fordeling av timene i uken på grunn av at den ene tolken ikke er faglært og derfor ikke tolker det hen kaller tunge fag. I1 opplever til tider å være alene med to elever og må derfor prioritere hvilken elev som skal få tolk når. Det kan være vanskelig å velge hvilken elev man skal tolke hos. En annen tolk forteller at hen ikke vil være den som skal prioritere

hvilke timer som skal tolkes og ikke. Når skolen ikke har klart å skaffe ressursene til å dekke alle timene, så får de bestemme når det skal tolkes og ikke. En annen tolk mener det er bedre at tolkene bestemmer, for det er dem som ser når det er et reelt behov for tolk eller ikke. På skolen til I5 er de to tolker på tre elever.

> Meg: så hvis dere er to tolker på tre elever, så må dere prioritere hvor dere skal tolke da? I løpet av uka?
> I5: ja. det må vi ... og det er det vi tolkene som gjør, som prioriterer hvor vi skal være ... ledelsen prøvde en stund å prioritere for oss, men det fungerte dårlig. De skjønner jo ikke hva slags timer, eller fag elevene trenger tolk i ... de tenker at elevene må få tolk i de viktigste fagene som er norsk, matte og engelsk. Mens det er nødvendigvis ikke i de fagene de trenger. det er ofte i fag der det er mye samtale, diskusjoner og der andre elever har kommentarer og sånn. Også er det ... de bruker en del hørsel også, de elevene som jeg tolker for. Så de baserer seg litt på hørselen i tillegg.

Tolkene befinner seg i en situasjon hvor de må velge hvilken elev som skal få tolk når. Det er i seg selv komplisert, og tolkene føler på at de burde vært hos alle samtidig. Selv om eleven skal ha en arbeidstime og tolken i utgangspunktet tenker at man da kan prioritere noen andre, så kan læreren bestemme seg for å gå gjennom noe i plenum på tavlen fordi flere elever har spurt om det samme. Da vil ikke eleven ha lik tilgang til den informasjonen.

I tillegg til at det å være alene gjør det vanskelig å yte godt i tolkesituasjonen, forteller I11 at tolkemengden påvirker kvaliteten på tolkingen. Hen strever med å holde engasjementet oppe når hen tolker så mye alene. Det kan være lett å koble seg litt av og ta noen korte pauser i løpet av dagen når eleven ikke følger med på tolkingen.

> Meg: ja ... så da står du og tolker i 23 timer i uka?
> I11: det er altfor mye.
> Meg: går det bra? Liksom hehe
> I11: eeehh ...
> Meg: føler du at det går utover kvaliteten på det du leverer?
> I11: jaaaa ... jajaja ... det gjør det ... det går utover kvaliteten. Det blir dårligere tolket, og jeg kjenner på at jeg ikke får noe påfyll ... det er jo ingen ... det er ingen jeg må skjerpe meg for, på en måte. Hvis det sitter en annen tolk der som kan gi meg støtte, som kan ... men det blir jo litt sånn at jeg tolker så mange timer, at hvis hen skriver i boka si så legger jeg hendene ned, for å ... ikke dåne i løpet av dagen, så ser hen igjen så er man på også ... ja.
> Meg: mhmm
> I11: pluss dette med å hente tegn. Få inspirasjon fra andre ... holde liksom engasjementet oppe. Jeg syns det er kjempevanskelig.

I11 sin forklaring på situasjonen viser til hvordan det å mangle noen som kvalitet sikrer deg, påvirker hvordan du forholder deg til språket. Hen forklarer at man blir litt slapp. Et annet sted under intervjuet snakker I11 om hvordan det å være den eneste tegnspråklige på en arbeidsplass kan påvirke tegnspråket ditt. Hen føler at hen stagnerer og ikke får utviklet språket sitt.

> I11: jeg syns det er utfordrende å holde tegnspråk nivået mitt oppe. Der er jeg ikke flink nok selv for jeg tolker så mange timer og er på jobb hele tiden hele uka. Og det er bare meg og det barnet ... heldigvis på torsdagene så møter jeg flere, men der også er det litt begrenset for da er

jeg mest sammen med den andre klassingen ... og det er jo ikke noe bedre hehe. Sånn tegnspråk messing. hehe
Meg: hehe
I11: så jeg kjenner dette med tegnspråk flyten og det å ta, og være, å jobbe med et språk jeg bruker så lite, jeg møter sjelden døve. Det syns jeg er veldig utfordrende ... også kjente jeg i starten når jeg var nyutdannet at da gjorde det ikke så mye, for da hadde jeg det så ferskt og da var jeg på litt frilansoppdrag inni mellom og så var jeg sammen med noen døve og så ... fikk jeg familie og så gikk det mange år og til slutt så var jeg ikke så aktiv i døvemiljøet lenger, og så hadde jeg ikke så mange frilans oppdrag fordi jeg jobbet på skolen. Og så kjente jeg at ... hva er det egentlig ... det er lenge siden jeg har sittet å bare snakket på tegnspråk med noen ... og det er litt rart når man skal jobbe med et språk som man ikke bruker naturlig selv. Så det kjenner jeg veldig på, men nå har jeg glemt hva spørsmålet var. Hehehe
Meg: om det var noe som var utfordrende
I11: hehe ja utfordrende ... ja det er det jeg syns er aller mest utfordrende ... holde på en måte motivasjonen og energien oppe og kjenne at man gjør noe viktig. Selv om jeg vet det så er det ikke alltid at jeg klarer å kjenne at «åh i dag gjorde jeg det kjempebra» eller «i dag gjorde jeg det dårlig», man blir liksom bare en sånn døs ... og det syns jeg er litt utfordrende ja.

Mangel på andre tegnspråklige kolleger påvirker språkutviklingen til tolkene. I11 påpeker hvordan det å jobbe med et språk hen ikke bruker naturlig ellers i livet er litt rart. Når hen jobber i skolen møter hen sjelden døve. Det er ingen som kan hjelpe til med å holde engasjementet oppe, eller som kan inspirere til videre utvikling. Det nevnes av flere at språkmiljøet blir lite, og tolkene blir gående i samme språklige «tralt». Ofte er tolken den eneste språkmodellen eleven har, og når tolkene selv kan føle at de stagnerer og blir umotiverte, så kan det gå utover eleven sin språkutvikling. I tillegg er det ingen tolker som forteller at skolen stiller noen krav eller har forventninger til deres språklige kvalifikasjoner. Det stilles ikke krav til kvaliteten på tolkingen i klasserommet, eller til tegnspråkundervisningen tolkene gir. I3 løfter frem at det ikke bare er mangelen på en kollega, men på mulighet til å få faglig påfyll som mangler for tolkene i skolesektoren.

Meg: mhmm.. er det noe du synes er ekstra utfordrende ved å jobbe på skolen? Er det noe som utpeker seg?
I3: ja. altså. vi har vært inne på flere av dem ... som f.eks. dette med rolle kan være utfordrende ... det kan det jo være ... det jeg syns er mest utfordrende er å være alene ... og ikke ha et kollegial med samme profesjon som meg, som kan gi meg tilbakemeldinger og støtte[3] meg ... og som jeg også kan se på å gi tilbakemeldinger til ... og dette med fag fornying altså ... det er ikke så mange kurs og slik jeg kan reise på, det er det ikke for tolker generelt, men skoletolker spesielt. Hehe ... for det er ikke så mange kurs som går på akkurat det ... nå var det nettopp en samling for nettverket for skoletolker, men det ble avgrenset til bare de som jobber på knutepunktskoler, så alle de som jobbet i distriktene og små skoler rundt omkring. Vi fikk ikke komme.

Det finnes fora for skoletolker, men det er knutepunktskolene[4] som arrangerer samlinger, og det er ikke alltid tolkene i grunnskolen får lov til å være med. Kurs, fagdager eller samlinger generelt for

[3] Med støtte menes i forhold til tolking. Å ha en støttetolk i tolkesituasjonen.
[4] Knutepunktskoler er videregående skoler som har fått et spesielt ansvar for å ha tilrettelagt undervisning for døve/hørselshemmede elever.

tolker i grunnskolen er det lite eller ingenting av, og savnet etter et fagmiljø er stort for flere av tolkene. For noen blir det avgjørende for om de orker å jobbe et sted eller ikke.

> I4: (...) men det var noe jeg savnet, så det var en av årsakene til at jeg søkte meg vekk ... jeg manglet et fagmiljø ... jeg merket at jeg ble så ... så stort savn ... at jeg måtte vekk ... og nå har jeg et faglig miljø og det er en helt ny verden ... og jeg er avhengig av det for å gjøre en god jobb føler jeg.

Det er lett å tenke at skolene ikke har forståelse for tolkenes arbeidssituasjon. Det kan virke som de ikke ser hvordan dette påvirker kvaliteten i tolkningen og indirekte elevene sine rettigheter til tegnspråklig opplæring og inklusjon i skolemiljøet sitt. Tolkene forteller likevel om skoleledelse som forstår at det kan bli slitsomt å tolke alene i alle situasjoner, som I11 som opplever å få gehør for at det er tungt å tolke mange timer alene, men kommunen har ikke midler til å ansette flere tolker. De har blitt enige om at hen kan leie inn tolk fra tolketjenesten når det er spesielle ting som skal skje på skolen. Hvis det kommer besøk fra den kulturelle skolesekken eller lignende. Det er ikke alltid viljen, eller forståelsen til skolen som «kommer i veien» for en bedre arbeidssituasjon, eller mulighet til faglig utvikling. Tolkene forteller at det er økonomien skolen ikke får til å gå opp. Flere av informantene mener tolking i skolen burde være dekket av staten, for at kommunen skal slippe å måtte ta den økonomiske byrden. I8 forteller at hen trodde ting ville være mer på plass da hen startet å jobbe i skolen, og at skolen fikk tilskudd når de hadde døve elever og at hen ikke skulle bli en økonomisk «byrde». I8 forteller videre at det kan komme kommentarer på dette, at fordi skolen har en hørselshemmet/døv elev, så trenger man denne tolken og nevner navnet på tolken som jobber der, som gjør at skolens budsjett går i minus. Jeg ble overrasket over hvor mange av informantene som kom inn på tema om økonomi under intervjuene.

> I3: ja ... det ... ja ... det å få en tolk inn i skolen er jo en stor økonomisk belastning rett og slett for skolen. At de skal måtte dekke en tolk bare fordi de har fått en hørselshemmet elev ... det er ganske urettferdig at ikke staten skal dekke det også på lik linje med nesten all annen tolking i samfunnet ... ehm ... det er ikke skolen sin feil at man må ansette noen ... og da blir det slike løsninger med bare en tolk ... og det er dyrt med to.

I3 forteller videre at hen gjerne skulle hatt en 100 % stilling istedenfor 80 % som hen har, men skolen har ikke råd til det. I4 presiserer at det er for dyrt å ansette to tolker for kommunen, og forteller videre at når de ikke hadde tolker på skolen, måtte de leie inn fra tolketjenesten og da kom de to stykker for å tolke. I5 forteller om hvordan hen ikke blir prioritert med tanke på opparbeidelse av faglig kompetanse, fordi det er for dyrt for kommunen. I7 forteller om hvordan hen opplever den økonomiske belastningen, kommunen og skolen får når det skal ansettes en tolk. Skolen har bare et rammebudsjett uavhengig av hvilke ressurser de trenger. Hen mener det burde kommet støtte fra staten for å ansette tolk, at det ble dekket på lik linje som andre tolker blir dekket av staten. I7 presiserer flere ganger hvor dyrt det er, og svarer at hen har fått en gjennomgang av skolen på utgiftene knyttet til en hørselshemmet elev. Reising til og fra deltidstilbud, tolk, reising til andre tilbud og til følget som skal være med. Skolen må ansette en tolk, men kunne egentlig brukt pengene på en lærer. *«jeg vet ikke helt hvem som er vinneren i dette her. Eleven får ikke det som man har krav på fordi det ikke er nok penger. Tolken får ikke det som tolken gjerne skulle hatt for det er ikke nok penger, også påvirker det HELE skolen sin økonomi».* Videre forteller I7 at kommunen ikke har noe valg. Det er mange krav til skolen, og de sitter og må velge hvilke lover de skal bryte, for de har ikke nok penger til å dekke alle kravene. Hen tror ikke at det står på viljen til skolen om å skulle ansette en tolk til, eller imøtekomme

kravene lovene setter om tilrettelegging. Det er økonomien det står på. *«hadde det vært nok penger, tror jeg da, så ville bare skoleledelsen strødd utover til alle elevene som har behov for et ellet annet, men det er for trangt i verdens rikeste land»* (I7).

4.3 Samarbeid

Samarbeid mellom tolk og lærer er nevnt som en forutsetning for at inkluderingen av hørselshemmede elever skal lykkes slik jeg beskrev i seksjon 1.5.3. Dette var også eget tema i intervjuene. Jeg spurte informantene om de samarbeidet med noen på skolen, eller utenfor skolen, og hvordan samarbeidet fungerte. I denne seksjonen kommer det frem hvordan samarbeid er løst på forskjellige måter fra skole til skole, og at kvaliteten på samarbeidet påvirkes av mange faktorer, blant annet: kontorplass, lærernes holdning, lærernes timeplan og kapasitet, at det ikke alltid er lett for tolkene å «kreve» samarbeid på vegne av seg selv, eller på vegne av den ene eleven.

To av tolkene forklarer at de ikke sitter på samme kontor som lærerne og at det hindrer samarbeidet. Det blir vanskeligere å få med seg fortløpende endringer på dagen.

> I2: jeg forventet et tettere samarbeid, at vi satt oppe med lærerne og hadde denne kommunikasjonen. Sånne ting som at vi må snu om på planen osv. ... sånne ting får ikke vi vite nå før vi møter opp. De kommer ikke ned, og hvis vi går opp, så er det ingen som på en måte kommer og huker tak i oss og sier ... eller slår av en prat ...

Her ser vi at den fysiske plasseringen til tolkene kan ha en påvirkning på hvordan samarbeidet og informasjonsflyten mellom tolk og lærer blir. Det kan være vanskelig for tolkene å få med seg endringer i timeplanen, og de blir nødt til å tilpasse seg der og da i timen. De får ikke mulighet til å omstille seg. I8 forteller at samarbeidet med lærerne fungerer ganske bra, og legger til at det er fordi de sitter på samme kontor. Så det kan se ut til at plasseringen av tolkene i forhold til lærerne de skal jobbe og samarbeide med, er viktig for å få til et godt samarbeid.

Lærere må av og til gjøre endringer underveis i timen, man ser hvordan elevene responderer på det man underviser om og så tilpasser de seg etter det. I1 forteller om at lærere er veldig forskjellig med tanke på tolken som samarbeidspartner. Noen lærere kan nesten bli litt redd for å gjøre slike tilpasninger underveis i timen.

> I1: den biten syns jeg var litt vanskelig. Nå har jeg bare lært meg å leve med at enkelte lærere ikke klarer å forutse hva de skal gjøre, så du må ta det litt på sparket der da.
> Meg: mhmm. Ja.
> I1: mens noen er sånn «OH NEEEIIII nå gjør jeg noe annet … GÅR DET BRA??» og jeg bare.. «jaja ... det går bra» hehehe
> Meg: hehehe, så du har begge ytterpunkter på et vis der?
> I1: ja. Noen forventer at det skal gå bra, mens andre er sånn. «Å NEI GÅÅÅR DET BRA????» hehe..
> Meg: JAH ... hehe ... men har dere satt noe krav til at de skal forberede dere, men allikevel ikke gjør det?
> I1: vi måtte tilpasse oss litt for å få informasjon. I 7. klasse har de en ukeplanlegger der de legger ut informasjon. Ho er flink til å legge ut informasjon og du kan få en mail om at dagen I dag blir endret. At noen timer blir snudd om på eller at du får en liten heads up før du starter

> dagen slik at man kan omorganisere tolkingen, slik at du får gjort sånne ting. Men I 3 klassen er det mer sånn «NEI I dag går vi ut» og jeg bare.. HÆ??? Jeg tolka to timer, men plutselig får du beskjed om at i tredje timen da skal vi ut. Og jeg spørr «når bestemte dere det?».. «nei det bestemte vi tidligere I dag» ... «åjahh» kunne de ikke sakt det med en gang?
> Meg: ja ... ja ... hehe..
> I1: artigste er når det er kor. Plutselig kommer det nye sanger og, … nå har de funnet en tysk sang som de har oversatt til norsk, men plutselig setter de på den tyske original versjon så står du der som tolk og bare («de synger på tysk») ... hehehehe

Selv om lærerne jobber på samme skole, med samme tolk, og sånn sett har de sikkert fått samme informasjon om viktighet av forberedelse for tolken, så vil lærerne likevel tilpasse seg veldig forskjellig. Det er ikke skoleavhengig hvordan dette samarbeidet blir, men heller avhengig av hver enkelt lærer. Flere informanter forteller at informasjon om endringer i timeplanen ikke alltid når frem til dem. Ingen av tolkene tror det er med vilje. De tror alle at det kommer av at lærerne eller ledelsen «bare glemmer seg».

> I3: jeg syns de er flinke, eller samtidig så ... de klarer ikke alltid å holde meg oppdatert på alt de burde holde meg oppdatert på, som at «oi ... nå kom plutselig politiet på besøk i morgen ... og ja vi har glemt og si det til deg» ... og da kommer hele ungdomsskolen og «å ja du må jo tolke det ja ... sant det hadde jeg glemt» så det er litt sånne ting som de ikke er vant til å tenke på, men det er ikke gjort med vilje.

I5 forteller om det samme.

> I5: jeg tror det går i glemmeboka ... eller hvert fall her så er det mye velvilje ... de vil gjerne. Og hvis vi forteller at det er viktig at det informeres så «åja åja ... unnskyld» ... og det skal vi bli bedre på.. og neste gang så må vi selv ha antennene ute på hva som skjer, for det husker de ikke, men så er det noen som har kjempekontroll, som hun læreren min da som alltid kommer å informere om ting og tenker på alt, men det er jo fjerde året hennes med hørselshemmet elev, så hun har god erfaring, mens administrasjonen de ... glemmer.
> Meg: ja ... men tenker
> I5: jeg tror ikke de tenker at det ikke er så nøye med tolkene ... det tror jeg ikke ...
> Meg: nei ... det er bare at de glemmer det
> I5: ja ... de vil oss vell, men de bare glemmer det

Både I5 og I3 mener at lærerne og ledelsen vil dem vel, de blir ikke glemt med vilje. I3 mener det kommer av at skolen ikke er vant til å måtte tenke på tolkene. I5 bekrefter på en måte teorien når hen forteller at læreren hen jobber med er på sitt fjerde år med hørselshemmet elev og hun husker å informere tolken. Læreren har kommet inn i en vane med å ha tolk som samarbeidspartner, mens hos I3 er ikke rutinene med å informere tolken jobbet inn ennå. Dette er interessant utfra et normaliserings- og inkluderingsperspektiv. Fokuset er at tolkene må få informasjon, ikke at elevene skal ha tilgang. Hørselshemmede/døve blir ikke ansett som en normal og selvfølgelig del av elevgruppen. Skolen glemmer at de er der, glemmer at de har et ansvar for universell utforming på arrangementene sine. Det er majoriteten av elevgruppen som står i sentrum. Det er ikke selvfølgelig for personalet at tolken skal være med på det som skjer. Tolken må huskes på og har ikke blitt en selvfølgelig del av skolens personal. Tolkene må selv jobbe for å få informasjon om det som skal skje, og for å sette fokus på inkluderingsansvaret skolen har.

I tillegg til at plassering kan påvirke muligheten for samarbeid, og at tolkene ofte kan bli glemt når det er endringer i planene, er det andre tolker som snakker om at det ikke er *tid* til samarbeid. Det er ikke satt av tid til samarbeid mellom lærer og tolk, og tolken kan føle at hen maser, eller at det ikke er så viktig når det gjelder bare den ene eleven. Lærerne har ofte mange møter både på trinnet, møter med de andre faglærerne og har mange elever de skal følge opp.

> I11: (...) så når jeg skal snakke med ho læreren også, så er hun så utrolig opptatt, så det er bare sånn små luker jeg kan smette inn og ... så jeg føler at liksom det som ... man blir litt ... eller jeg kjenner på at jeg går rundt og føler på sånn «passer det nå at jeg stiller mine spørsmål» eller forstyrrer jeg nå eller. Og det er en ubehagelig følelse for det gjelder jo viktige ting, men det gjelder jo meg og hen, mens de andre jobber med så mange sant.
> Meg: mhm
> I11: at en elev og en voksen skal ta veldig stor plass da ... er kanskje litt ... ja ... jeg vegrer meg litt for å ta den store plassen
> (...)
> Meg: så du har et samarbeid med læreren, men det er kanskje ikke helt organisert på et vis da? Du må hele tiden på en måte finne ut av når det passer å smette inn et spørsmål eller
> I11: ja
> Meg: ja, men syns du det fungerer? Fungerer det på et vis, eller føler du veldig på at du skulle hatt en bedre arena på en måte, for samarbeid eller hvordan ...?
> I11: er litt usikker egentlig ... ehm. Jeg skulle nok hatt en bedre arena ... vi skulle nok hatt en bestemt møtetid tenker jeg, men ... jeg vet ikke om det har blitt litt sånn at jeg selv også har blitt litt feig, eller sånn åh ... skal jeg mase meg til det når ingen andre har det behovet i en travel hverdag går det fint å la være ... og så skurer det bare og går, for det blir litt tiltak ... forstår du
> Meg: mhm
> I11: hadde vi vært to stykk hadde det kanskje vært lettere å sortere. Hva som er viktig og hva som ikke ...

Igjen kommer savnet etter en tolkekollega, som beskrevet i seksjon 4.2. I11 uttrykker her at det er vanskelig å vite hvor mye plass man skal kreve til seg selv og eleven. Vanskelig å vurdere hva som er viktig nok til å ta opp lærerens tid. Lærerne er travle og har så mye fra før, så det kan være lett å føle at man tar opp tid de egentlig kunne trenge til noe annet. Tolken blir stående i klem mellom hva man trenger som tolk og hva hen ser at eleven kunne trenge, og usikkerhet for om er viktig nok. Det hadde vært enklere om man hadde noen å diskutere det med før man gikk til læreren, eller om det var noe avsatt tid til samarbeid. Informantene nevner også setningen «en av mange» i sammenhengen at den hørselshemmede eleven er bare en av mange elever i klassen, eller på skolen, så hvor mye kan man egentlig forvente av læreren? Eller av ledelsen? Det er mange andre med behov. Hvor mye tid skal tolken og den hørselshemmede/døve eleven ta? En annen informant snakker også om ønske om å ha avsatt tid til samarbeid.

> I4: (...) jeg har jo i perioder hatt behov for samarbeid med andre lærere ... altså vi har ikke noe skikkelig samarbeids tid. Møte tid ... og det mener jeg at vi hadde forbedret arbeidet vårt betraktelig ... men det blir sånn ... det vet jeg ikke hvem sin skyld det er ... jeg tror det bare er litt rot, men jeg håper vi for fikset litt opp i det ... men jeg føler at jeg har frie tøyler ... og de stoler på meg ... det er godt ... har godt samarbeid med de fleste ... eh ... så ja ... jeg føler at ... det er lagt til rette for at jeg skulle gjort en god jobb, men det hadde kanskje vært ennå bedre

> hvis vi hadde hatt avsatt tid. Der vi fikk avklart ukene og ... at det ikke blir så hektisk ... det blir så hektisk når det bare blir ti minutter her og der ... og du må hive deg rundt før utevakta..

I4 er her tydelig på at samarbeid kunne forbedret arbeidet deres, men at det bare ikke har blitt noe av så langt. På skolen I5 jobber har tolkene og lærerne avsatt samarbeidstid hvor de kan ta opp eventuelle problemstillinger. I5 forteller at samarbeidet varierer mye fra lærer til lærer og at det kan komme av holdningene de har eller forståelsen de har for tilrettelegging for hørselshemmede. I5 forklarer at det er hen som følger eleven til deltidsopphold, passer på det tekniske utstyret i klasserommet og følger eleven til fjernundervisning/grenseløsundervisning. Likevel kommer det frem at lærerne kan synes det gjøres mye for eleven og de forstår ikke alltid hvorfor det må gjøres noe i tillegg til at det er satt inn tolk.

> I5: de sier ofte at «men hvorfor skal vi tilrettelegge så mye for de da? For det er så mange andre som ikke får» ... selv om jeg føler at det ikke er et argument for ikke å bruke mikrofon i klasserommet ... men det er litt den holdningen ... ja, men alle de andre som har behov, nå har vi satt inn så mange tiltak for denne ene eleven, så det er litt sånn her ... også er det også at de ikke skjønner..
> Meg: men hvis de ikke bruker mikrofon ... og de sier at det er satt inn mange tiltak ... tenker de da at det er satt inn en tolk, så at det er mye tiltak, eller misforstår jeg da?
> I5: ja. Ja. Det tror jeg ... de har satt inn tolk og de har fått hørselsanlegg og vi har kanskje snakket om de på et møte og ...

I sitatet kommer det frem noe flere av informantene nevner. Lærere kan ha en holdning eller tankegang om: hvorfor skal det tilrettelegges så mye for denne ene eleven, når andre elever ikke får noe, eller ikke får like mye? Informantene forteller om hektiske dager for lærerne og at de har mange elever de skal være der for, ikke bare denne ene som tolkene har. Samtidig er det interessant at lærerne kan oppleve at denne ene eleven med sansetap, tar opp mye ressurser og kapasitet, når de selv (tilsynelatende) ikke gjør noe for å tilrettelegge. Videre i intervjuet kommer dette frem:

> I5: (...) det hjelper ikke at vi informerer en gang og så skjønner alle hva problemet er og hva det går i ... de må gjerne gå på en smell ... at de har gjort noe som førte til at eleven ikke fikk tolk også gikk de glipp av alt og alt ble helt krise, eller de må liksom gå på en liten smell før de skjønner at «åja, dette er faktisk et problem».

Å forklare eller forstå omfanget av et sansetap er verken enkelt eller fort gjort. Kunnskapsgrunnlaget og holdningene både lærerne og tolkene har med seg inn i samarbeidet er viktig for å få et godt samarbeid, og for å klare å gi eleven en inkluderende skolehverdag. Mangelen på forståelse blir en barriere, man forstår ikke helt hvorfor det er nødvendig å tilrettelegge mer, eller ha et tettere samarbeid. Ut ifra det I5 forteller her kan det virke som om kunnskap er en forutsetning for at skolen skal legge til rette for- og prioritere samarbeid. I4 som jobber på en skole med egen hørselsavdeling med døve lærere og kompetansepersoner, opplever heller ikke at samarbeid er prioritert. Hen synes samarbeidet mellom hørselsavdelingen og resten av skolen er for dårlig.

> I4: ja. det samarbeidet burde vært mye bedre ... jeg vet ikke ... det jeg prøver å informere ledelsen om nå er at jeg ikke skjønner hvorfor vi er så isolert på et vis ... hvorfor det er så vanskelig ... vi er jo en del av noe større ... vi er jo én skole, med samme retningslinjer, samme visjoner, og samme mål

Kompetansen blir ikke brukt for å styrke elevene som har undervisning integrert i hørende klasser, selv om hørselsavdelingen og resten av skolen er i samme bygg. Her burde det foreligge kompetanse til å forstå at samarbeid er viktig for å få gode løsninger for de hørselshemmede/døve elevene, men det blir likevel ikke prioritert.

Et annet tema som kommer opp når vi snakker om samarbeid er tegnspråkundervisning. Det er ikke alle tolkene som har tegnspråkundervisning for elevene, men noen har det. Skolene har løst dette forskjellig. I2 forteller at på hens skole er det kontaktlærerne som har hovedansvaret for tegnspråkundervisningen, men det er tolkene som planlegger og gjennomfører den. Kontaktlærerne har ikke noe aktiv del i undervisningen. I2 syns ikke samarbeidet om tegnspråkundervisningen fungerer noe godt. «jeg kan ikke noe didaktikk og sånne ting, men der er det bare: ditt ansvar ... vær så god!». Hen føler at ansvaret blir gitt uten at det er noe oppfølging, selv om skolen og lærerne vet at hen ikke har noe formell kompetanse. Dette så vi flere av tolkene snakke om tidligere i empirien. I3 har en annen opplevelse av samarbeid med lærerne om tegnspråkundervisningen:

> I3: hvis eleven har levert en argumenterende tekst for eksempel, så er jo hen bedre kvalifisert til å vurdere den enn meg siden hen er norsk utdannet, og vet hvordan en argumenterende tekst skal settes opp. Så da pleier jeg og stemmetolker det eleven har levert og så hjelper hen meg å vurdere.

I3 får vurderingshjelp av læreren ved å oversette den tegnspråklige teksten til norsk, slik at norsk læreren kan vurdere innholdet. I tillegg benytter skolen seg av I3 sin kompetanse til de egne læreplanene for hørselshemmede og døve i norsk, engelsk og musikk. I3 skiller her tydelig på at det samarbeidet er med hen som tegnspråklærer og ikke som tolk.

4.4 Tolken som ressurs i skolen og tolkens mulighetsrom

Hvordan skolen ser på tolken og bruker tolkens kompetanse vil være med å påvirke hvilke muligheter tolken har til å bidra til inkludering av eleven. Jeg stilte informantene spørsmål om hvordan de følte at skolen ser på dem. Blir de sett på som en ressurs, et hjelpemiddel? Blir de verdsatt i den jobben de gjør? Opplevelsen av dette var forskjellig fra tolk til tolk. Noen opplever at skolen er nysgjerrig på yrket deres og tegnspråk, andre føler seg mer som et nødvendig onde, mens andre igjen føler at de blir sett på som en ekstra person i klasserommet. I11 sitter med en følelse av å bli glemt av personalet, det er ikke noe interesse for å bruke kompetansen hen har.

> Meg: (...) føler du at ehm ... lærerne og lederne ser på deg som en ressurs på skolen? Sånn faglig sett, tolkemessig?
> I11: eehhmm ... ja og nei. Jeg tror det er mange sånn som rektor ... det er mange som er nysgjerrige og syns det er kult og ... eh ... men ressursen min blir ikke brukt til ... det er ikke sånn at «oi nå kan vi lære oss litt tegn eller» ... «kan ikke du fortelle litt om det». Det er mer sånn ... «neida men det trenger ikke du å tenke på», eller kanskje mer at de glemmer litt at jeg er en del av personalet av og til. Sånn føler jeg heller at det er der da ...

I11 forteller videre om rektoren og reflekterer rundt det å være en del av personalet.

> I11: (...) nå er det ... jeg tror ikke hen regner med at jeg skal være med på noen møter en gang, mens jeg tenker at det er lurt å være det. Hvis jeg skal være en del av personalet så må jeg jo være med på noen møter.

I11 forteller også senere under intervjuet at det var flere som ikke forsto at hen jobbet på skolen, før langt inn i det første året, og at hen måtte inn å spørre rektor om arbeidsplass, pc og bøker når hen kom på jobb de første dagene. For å kunne være en ressurs for en institusjon, må man bli ansett som en naturlig del av personalet, og få mulighet til å være en del av det fellesskapet som er der. Hvis man som eneste tolk på en skole ikke skal være delaktig på noen fellesarenaer, så er det ikke rart man blir glemt, eller at ingen vet hvordan de kan utnytte den kompetansen man besitter. Skolen benytter ikke muligheten til å få kunnskap om hørselshemming/døve, tolking eller tegnspråk. I4 forteller at hen føler skolen ser på hen som en fagperson, og føler hen får gode tilbakemeldinger fra både avdelingsledere og kollegaer, men I4 er ensom i denne opplevelsen.

> I5: de ser på meg som en person med mye realfaglig kompetanse, men fordi at jeg ikke er noe ... de ser lite på utdanningen min og tar det veldig lite høytidelig liksom, at jeg har en BA i tolking ... det ser ikke de ... det tenker de ikke så mye over ... og de blander mellom og tro at jeg er pedagog, og tro at jeg er assistent og litt sånn ... forstår ikke helt hva de har ansatt.

I9 forteller om lignende opplevelse som I5 har.

> Meg: mhmm ... eh ... føler du at lærerne og lederne ser på deg som en ressurs i skolen?
> I9: hehehehe ... hmmm ... nja ... noen dager føler jeg meg som et nødvendig onde ...
> Meg: ja, ok
> I9: noen dager føler jeg meg som ressurs, men ... det er vel oftest at jeg ikke møter forståelse. Og at jeg ikke møter den anerkjennelsen som burde vert til stede.
> Meg: ja
> I9: og at de tar det litt forgitt den jobben jeg gjør kanskje ... konkret så kan min nærmeste leder komme inn om morgenen der jeg har kontor, der sitter det pedagoger og fagarbeidere. Det som vi deles inn i.
> Meg: ja
> I9: jeg detter mellom begge de stolene der, som er veldig konflikt ... ja ... ja.. kan være litt sånn vite hva man hører til ... eh ... da kan ledelsen komme inn gå til hver enkelt pedagog og spørre om de har kontroll på dagen, spørre om de har kontroll på innholdet og opplegget sitt. Spør miljøarbeiderne eller fagarbeiderne blir det jo da eh ... om de har på en måte oversikt over sine elever og det de skal gjennom ... også kanskje de bare sier hei eller god morgen til meg og går videre.
> Meg: ok
> I9: så det blir sjelden konkrete spørsmål til meg «hei. Har du kontroll på din dag, vet du hva du skal tolke i dag». Så jeg blir kanskje ikke helt regnet med. Jeg bare er der litt på en måte.

I5 og I9 har en lignende opplevelse som vi så beskrevet av I11 over. De blir ikke sett av skolen som fullverdige medlemmer av personalet, eller at de ikke tenker over den særegne kompetansen tolken kommer med og utnytter seg av den. Skolen prøver heller å plassere tolken i ferdig etablerte «bokser» som pedagog eller assistent, slik I5 forklarer det. Kompetansen deres blir ikke brukt utover det å tolke i klasserommet. «*I9: de vet jo ikke hvilken kunnskap som finnes og hvordan de kunne utnyttet den best mulig, så derfor blir man forbigått*». De blir ikke sett som en ressurs hele skolen kan nytte av. Heller slik I9 setter ord på: å føle seg som et nødvendig onde. I9 forteller også at hen føler at hen står nederst

i hierarkiet på de som er ansatt på skolen. I7 forteller om noe lignende når jeg spør om hen føler at hen blir sett som en ressurs på skolen. I7 svarer at lærerjobben hen gjør blir satt pris på, og alt det rundt tolkingen, men ikke selve tolkejobben hen gjør.

> I7: i en arbeidssituasjon kan jeg rusle bort å prøve å motivere en elev til å jobbe, slutte å tulle. Den type ting. Jeg gjør jo disse tingene her. Hvis jeg syns selv at «nå er det rom til det». Og det vet jeg blir verdsatt av lærerne som kanskje også er årsaken til at jeg gjør det da egentlig ... hehe ... og føler meg inkludert på en måte, men det er ... jeg tror alle på skolen verdsetter det mer, enn at jeg er der og oversetter ting til ts.

Igjen blir det et spørsmål om hva skolen anser som verdifullt. Er det tolkingen og den språklige tilretteleggingen, eller andre oppgaver skolen verdsetter mest? Hva blir sett som den viktigste jobben, eller det viktigste bidraget tolken kommer med i hverdagen. I7 forteller videre at hen tror det er slik fordi ingen på skolen har noe mulighet til å faglig vurdere den jobben hen gjør som tolk.

Samtidig er det noen skoler som benytter seg av muligheten. Det er et par informanter som fortalte at de har blitt bedt om å snakke på møter med alle lærerne til stede, om kommunikasjon med hørselshemmede og døve. Noen har også laget opplegg for alle elevene på skolen, slik at alle elevene kan lære seg noen tegn. I1 forteller om dette i forbindelse med arbeidsoppgavene hen har, at det å lære bort tegnspråk til alle på skolen er en av oppgavene tolken har fått. «*Meg: så skolen har en slags ambisjon om at alle på skolen skal lære litt på et vis da? - I1: ja, ha kunnskap om tegnspråk og vise at vi er en tegnspråk-skole liksom»*. Skolen I1 jobber på viser å ha et ønske om å fremme tegnspråk og at de er en tospråklig skole. Tolkene blir sett som ressurser for alle og det er en forventning om at de skal bidra og lede dette arbeidet. I1 forteller videre i intervjuet at det også er en belastning å ha dette ansvaret i tillegg til tolking, forberedelse og tilsynsvakter ute, for det kan gå på bekostning av å få forberedt seg til timene. Går satsningen på tegnspråk for hele skolen på bekostning av eleven sin deltagelse i timene? Eller styrker man eleven sin identitetsfølelse og mulighet for sosial inklusjon?

4.5 Oppsummering av «den usynlige medarbeideren»

Dette kapittelet gav en beskrivelse på de ytre rammene tolkene har i grunnskolen og hvordan disse legger rammer for tolkens mulighet til å være en ressurs for skolen. Hovedfunnene i dette kapittelet har vært at skolen vet lite om hva de kan forvente av tolkene de ansetter. Det er ingen standardiserte arbeidskontrakter eller arbeidsbeskrivelser, og hvilke stillingsprosent og arbeidsoppgaver tolkene får varierer i stor grad. Tolkene må kjempe frem en forståelse for hva de gjør, og hva de trenger for å gjøre en god jobb som f.eks. forberedelsestid og pauser i arbeidshverdagen. De blir ofte glemt av de andre på skolen, og på den måten mister de informasjon de kunne trenge for å få forberedt seg til det som skal skje. Tolkene jobber stort sett alene på skolene, og dette påvirker kvaliteten tolkene kan levere i timen. Det er ofte sparsomt med samarbeidstid mellom tolk og lærere, og tolkene blir som oftest ikke sett som en ressurs inn i personalet på skolen, med mindre de gjør andre oppgaver enn å tolke. Jeg vil drøfte dette videre i drøftingskapittelet.

I neste kapittel kommer en beskrivelse på hvordan de indre faktorene påvirker tolkens mulighet til å bidra til inkludering i grunnskolen.

Kap.5 Indre påvirkningsfaktorer på tolken i grunnskolen

Dette kapittelet utforsker indre faktorer på tolken som ressurs i grunnskolen. Empirien beskriver hvordan tolkene oppfatter seg selv som profesjonsutøver i skolesystemet, samt hvordan skolene jobber med inkludering av elevene. Kapittelet er delt inn i to seksjoner:

1. *Hvem er skoletolken?*
2. *Inkludering som hverdag i skolen.*

5.2 Hvem er skoletolken?

Tolkeprofesjonen har ikke noe konsensus om hvordan tolker skal operere eller handle i skolesystemet.

Denne seksjonen utforsker hvordan tolkene ser på seg selv og hvordan deres forhold til eleven er. Dette for å finne ut mer om tolkenes egne oppfatninger av seg selv som profesjonsutøver i skolesystemet.

I seksjonen om arbeidsbeskrivelse/arbeidskontrakt, berøres tema om hvordan tolken blir sett som en selvfølgelig del av personalet eller ikke, og at tolkene jobber mye alene. Dette setter sitt preg på hvordan tolkene ser på seg selv. De kan føle "på kroppen" hvordan det er å måtte bryte med forventningene som stilles til dem, og å måtte kreve noe helt annet enn det ledelsen og kollegaer har sett for seg

5.2.1 Informantenes forståelse av seg selv og tolkerollen

Tolkenes forståelse av seg selv som profesjonsutøver i skolesettingen er et av temaene som kommer opp under intervjuene. Hvordan tolken ser på seg selv gir både begrensninger og muligheter for arbeidet deres. Det setter en standard for hvordan de samarbeider med skolen og eleven, og hvordan de bidrar til inkludering i skolehverdagen. Hovedproblemstillingen tolkene tar opp om sin rolle i skolen er dilemma mellom å være det de referer til som «voksenperson», kontra det å følge det de oppfatter som tolkeetikkens og profesjonens forventninger til hvordan en tolk skal oppføre seg i en tolkesituasjon. Flere av tolkene nevner at de yrkesetiske retningslinjene tolkeprofesjonen har, oppleves begrensende, noen ganger motstridende for den jobben de skal gjøre i skolen. I4 sier at de kunne hindret hen i å gjøre det beste for eleven, men hen lot ikke det skje. Det viser at den etikken og rolleforståelsen tolkene har med seg inn i skolen skaper begrensninger og mye hodebry. De blir satt inn i en situasjon hvor flere av dem føler at de blir utfordret på grensene sine. Problemstillingene rundt rolle strekker seg dypt og har flere sider. Det er relevant for problemstillingen fordi tolkene selv opplever at de står mellom å forsvare eleven sin rett til deltagelse, og skolen sine tradisjonelle forventninger til de ansatte.

> I1: ja og det også syns jeg er vanskelig med å være på en barneskole, for det også forventer ledelsen av deg, at du skal være en voksenperson. At du skal si ifra når ting er rett og feil ... du skal gripe inn og sånne ting, men som tolk syns jeg ikke man skal gripe inn for mye heller, for du er der for eleven. Og hvis du griper inn for mye så vil de andre elevene slutte å prate og snakke og være seg selv rundt eleven fordi tolken sladrer liksom.

I1 uttrykker en bekymring over å ta for mye plass i situasjonen. Det vil påvirke eleven sin mulighet til å delta i den situasjonen hen befinner seg i. I1 er redd de andre elevene vil slutte å fritt være seg selv hvis tolken også skal påta seg en «voksenfunksjon» ved å hysje og si ifra når de bråker. Balansegangen mellom å være et språklig «hjelpemiddel» for eleven, og en voksen oppdrager i samsvar med skolens samfunnsmandat utfordrer tolken. Tolken er opptatt av hvordan situasjoner ville utspilt seg uten tolk til stede, og tilstreber at situasjonen skal fungere på en slik måte. For tolker flest er det viktig at tolken ikke blir en barriere for kontakt og samspill mellom primærdeltagerne i situasjonen. Tolker ser ofte på seg selv som noen som skal muliggjøre dette samspillet, og derfor blir disse rollene stående i en kontrast til hverandre, og tolkene oppfatter det nok som et ganske så stort dilemma som kan påvirke eleven sin mulighet til å fritt delta i samhandling både med og uten tolk. Hvis det blir helt stille i klasserommet når tolken kommer inn, så blir muligheten for samspill borte. Flere av tolkene nevner situasjonen «når læreren går ut av klasserommet og lar tolken stå igjen alene». Tolkene uttrykker en bekymring for at eleven vil miste muligheten til å oppleve denne balansen mellom elevgruppe og lærer. De vil gi eleven full tilgang til det som foregår sosialt innad i en klasse når denne situasjonen utspiller seg. Det forutsetter at tolken tolker det som blir sagt i klassen og ikke setter begrensninger på det sosiale samspillet som ellers ville beveget seg fritt. Hvis tolken går ut av klasserommet er de redde eleven ikke vil klare å få med seg så mye av interaksjonen som skjer i en slik setting, men blir de værende er det en kontinuerlig vurderingssak om de burde roe klassen, eller tolke det som skjer. Det oppstår kanskje noe vi kan kalle en interessekonflikt. Ifølge de etiske retningslinjene tolker for døve, døvblinde og hørselshemmede har å forholde seg til i Norge, skal man opptre upartisk i en tolkesituasjon, men kan man som tolk opprettholde upartisk i denne situasjonen? I7 forteller at hen prøver å opptre flerpartisk i situasjoner. Det er noen situasjoner hvor man er nødt til å tre inn å gjøre noe. «*I7: hvis man ser barn som står og slår hverandre for eksempel, så kan man ikke ignorere det og si at jeg er tolk*». Slik er det flere tolker som opplever det. I noen situasjoner er man nødt til å «tre ut» av tolkerollen og «inn» i en voksenrolle. I1 snakker om forskjellen på klassetrinn og at dette med voksenrolle er spesielt fordi man er ansatt på en skole.

> I1: ehhhh ... jeg tror det handler om at du er på en skole. At det spiller en rolle, hvorvidt du vil ta på deg den voksenrollen, eller om du skal være mer et hjelpemiddel til eleven. Det spiller en rolle hvordan du som tolk oppfører deg. Men jeg tror det handler om personlighet også. Er du en person som ... er flink til å si ifra, så tror jeg at du i en skolesituasjon vil prøve å roe ned klassen og se stygt på dem liksom fordi de snakker, men hvis du er rolig og ikke gjør så mye ut av deg så tror jeg ikke du hadde kommet til å si ifra til elevene om at nå må du fokusere på arbeidet. Men igjen ... der også syns jeg det er forskjell på tredje klassen og sjuende klassen. Tredje klassen der eskalerer det mye fortere, og de «hyper» seg opp mye fortere enn sjuende klassen. Så da er jeg litt mer på igjen ... «nå roer vi oss ned og setter oss på plassene» ... men jeg er fortsatt mer løssluppen enn lærerne da ...

Her gir I1 utrykk for at personligheten til tolken påvirker hvordan man forholder seg til forventningene om å være voksenperson. Er man naturlig noen som sier ifra og tar mer plass, vil det kanskje falle mer naturlig å ta voksenrolle. Er man i utgangspunktet stille og rolig vil man kanskje la vær. Hen forteller at hvordan man velger å håndtere denne «rollekonflikten» spiller en rolle. Det påvirker situasjonen og elevene i den. I1 gir også et eksempel hvor hun beskriver forskjeller på ulike trinn og hvordan det kan spiller inn på hva man velger å gjøre. Det kan føles mer naturlig å ta en voksenrolle når elevene er yngre, men samtidig lar I1 elevene få mer fritt spillerom enn det læreren ville gitt dem. Det kan tolkes som at I1 prøver å gi rom for å la situasjonen gå som om det ikke var tolk til stede og la eleven få være en del av det så langt det lar seg gjøre, men bryter inn hvis det blir for voldsomt. Hadde ikke tolken jobber der, hadde det ikke vært noen som kunne bryte inn. I7 regner også med at rollen hen har i

skolen vil gå mer og mer over til å være en ren tolkerolle etter hvert som eleven blir eldre. I5 støtter tankegangen om at det er annerledes fra trinn til trinn og at rollen endrer seg i takt med at elevene blir eldre. I5 jobber på ungdomsskolen og føler ikke på det å ha en voksenrolle i klasserommet, men at dette vil være mer naturlig på en barneskole.

> I5: (...) på barneskolen tenker jeg at man blir en større del av voksenpersonalet på skolen ... det er litt vanskeligere for de og skille rolle på voksenpersoner, så da blir man kanskje mer sånn ... må si ifra litt mer og være litt mer med på å oppdra dem ... enn her da ... her har ikke jeg ansvaret for noe sånt.

I7, I5 og I1 tenker at det er annerledes når eleven blir eldre, de tenker at jo eldre eleven blir jo mer vil tolken holde seg til en «ren» tolkerolle og ikke blande seg inn i andre oppgaver. Det kan virke som om de etterstreber å holde seg til tolkerollen, at de anser det som det mest riktige med mindre det skjer noe spesielt som gjør at de må tre ut av den og være voksenperson. I3 snakker også om konflikten mellom tolken og voksenpersonen og forskjellen på hvilke trinn man tolker i, men har et annet perspektiv på det å ha flere roller.

> I3: (...) jeg tenkte jo en del på forkant om min rolle ... hvordan det kom til å være tolk i en skole der ... jeg så jo for meg at man også måtte være voksenperson og at det kunne bli en slags rollekonflikt der ... og det innfridde hehe ... hehe ... kan man si ... spesielt på barneskolen ... du kan ikke skille mellom tolk og voksen ... du kan ikke si «ja ,men jeg er bare tolk ... jeg tar meg bare av kommunikasjonen og ... bryr meg ikke om noe annet» du kan ikke sende ut et slikt signal til unger ... og det mener jeg også ... at slikt signal kan man ikke sende ut til ungdom heller på ungdomstrinnet ... jeg hadde kanskje litt forventninger til at når jeg kom over dit til ungdomsskolen, så skulle det være lettere å skille.

«jeg er først og fremst voksenperson» (I3). I3 er den eneste tolken som argumenterer for at tolken må ta på seg en voksenrolle uansett hvilket trinn man tolker på. Det handler om hvilke signaler man sender elevene, og fortsetter å utdype dette senere i intervjuet:

> I3: altså ... det som er problemet med tolk i skolen er at som tolk skal man helst være en upartisk person, som ikke blander seg inn i det som skjer ... og det gjør jeg ikke ... eller den rollen følger jeg jo når jeg er inne i klasserommet og tolker undervisning. Men med en gang jeg er vitne til at noe ugreit skjer ... noe som bryter med skolen sitt reglement ... eh. Noe som er ugreit som på flere måter, men først og fremst skolen sitt reglement da, så føler jeg at jeg må gripe inn. Føler ikke jeg kan sitte og gjemme meg bak en taushetsplikt ... eller en rolle. Og velge å på en måte snu meg vekk ... fordi det er utenfor ... eh ... min ansettelse, for det skjønner ikke ungdommene ... og det blir for dumt å sette seg ned og på en måte forklare de atte ... ja hvis sånn så blir det slik og hvis slik så blir det sånn ... det åpner jo opp for å lure systemet på en måte hvis du skjønner hva jeg mener ... det blir jo å lære de opp til å lure meg til å ikke kunne si noe på en måte ... ehm ... men jeg har hatt informasjon i klassen om hva som er rollen min. At når jeg er tolk så har jeg taushetsplikt om det som blir sagt ... for det er ingenting av det som blir sagt som jeg tar med videre til lærer eller rektor. Med mindre det er fare for helse eller ... liv ikke sant ... det er jo disse ... det er jo innenfor tolken sin taushetsplikt det ... kan bryte den hvis det er fare for det ... og da mener jeg at mobbing for eksempel er fare for helse.

I3 mener at tolker ikke kan unnlate å gripe inn, for da vil de signalisere til elevene at noen voksne ikke bryr seg. Det er tydelig at det er vanskelig å balansere taushetsplikt, upartiskhet og å være en tydelig voksen i skolesettingen. Det kommer også frem at hen er den upartiske tolken når hen står og tolker i klasserommet og har snakket med klassen om dette. Tolken har ikke mulighet til å både sikre eleven sin deltagelse i det som skjer, og samtidig være en aktiv deltager i situasjonen selv. Du kan ikke både tolke det de andre sier, det du selv sier, og være en tydelig voksen som setter grenser på en og samme tid. Når tolken må slutte å tolke for å bli deltager i situasjonen så blir den hørselshemmede/døve eleven sittende uten full tilgang til det som skjer. I4 forteller under intervjuet at hen er en voksenperson i klasserommet fordi det er umulig å ikke få en relasjon til ungene, så hen knytter voksenrollen mot det å ha en relasjon til elevene.

Både I3 og I4 tenker at det kan være vanskelig å skulle forholde seg til elevene som en statisk tolk og ikke møte elevene, eller være en voksenperson i klassen. Det er vanskelig for elevene å forstå denne rolledelingen, så det enkleste er å være voksenperson så man ikke er en person som oppfører seg annerledes enn de andre voksne på skolen. Til motsetning tror I5 det kan skape forvirring og høyere forventninger fra ansatte hvis man tar på seg flere roller enn å tolke.

> I5: jo ... jeg tenker at en tolk i skolen ... må ha en del grenser at man for gjort jobben sin best mulig ... for hvis man begynner å flekse og skal være litt ... litt vikar noen timer ... noen går inn og tar litt sånn assistent jobber og sånt, så tror jeg det ødelegger tolkerollen og elevene sitt syn på hvem du er, også blir det vanskeligere for de andre ansatte også å vite hva du skal gjøre ... og plutselig forventer de at du skal gjøre noe helt annet enn å stå der og tolke.

Tolkene har forskjellig syn på det å være tolk og ansatt på en skole. Det er mange spørsmål som blir hengende i luften. Er det mest forvirrende å være en tolk uten å ta del i de andre ansvarsoppgavene som voksen på en skole? Eller er det mest forvirrende å skulle både tolke og være en oppdrager? Forlanger skolen for mye når de spør/forventer at tolken er en del av deres samfunnsmandat? Skaper det barriere for elevens deltagelse i skolehverdagen? I7 forteller at hen har måttet klargjøre for lærere at de ikke er overordnet hen. *«Jeg forstår at når det er en annen voksen person i rommet, så er det fristende å sette den personen i arbeid, men jeg har et arbeid ... hehe»*. I7 forteller videre at det burde være tolken sin vurdering om man har kapasitet eller om det passer å hjelpe læreren i klasserommet der og da.

Det kan være vanskelig å vite hvor man som tolk starter og slutter i sin rolle i skolen. I1 fortalte tidligere i kapittelet at hen trodde tolkene i skolen kommer i denne rolleskvisen fordi man jobber i skolesystemet. I11 forteller at hen ikke er redd for å gå ut av tolkerollen, men at det er vanskelig å vite hvor grensene er. *«I11: hvor slutter det jeg skal gjøre, og det starter det kontaktlærer skal gjøre»*. Det er ingen tydelig rolle som peker seg ut for tolkene, og som vi har sett er det ulike syn på hva man skal gjøre. Noen tenker det er naturlig å gjøre andre oppgaver i tillegg til tolkingen i klasserommet, noen tenker at voksenrollen kommer før tolkerrollen, noen setter tolkerollen og tolkingen høyest. I11 bringer inn et nytt perspektiv. Tolkerollen og forventningene rundt tolken blir annerledes når hen tolker for barn på en skole, enn når hen tolker for voksne på oppdrag for NAV.

> I11: (...) jeg tenker på en måte at dette barnet her skal ha det så bra som mulig på denne skolen her. Og jeg er nødt til å ha det så bra som mulig jeg også, og om man gir litt ekstra, eller om man gjør litt annet enn å ... det er noe helt annet uansett når jeg stillere opp på et nav kontor og tolker for en døv voksen. Det skiller jeg så veldig godt imellom, for det hadde vært så veldig uaktuelt å blande seg inn i noe som helst liksom ... det bare kjenner jeg i hjertet at DER ... så

> jeg tenker at det er ikke så farlig, og det har jeg diskutert så ofte med **** også som har jobbet, som er døv selv og har jobbet i skolen i mange år. At barn trenger en trygghet, trenger å kjenne den tolken, trenger å vite hvor man har den personen.

Her settes barnets ve og vel i sentrum. Barnet trenger trygghet og å kjenne personen som skal følge dem rundt gjennom skolegangen. Når man tolker oppdrag for voksne blir behovet annerledes, og sånn sett blir skoletolken sin rolle forskjellig fra de som jobber på tolketjenestene i NAV. Rollen tolkene lærer under utdanningen opplever tolkene at er sentrerer rundt oppdragsbasert tolking i NAV. Derfor blir det utfordrende for tolkene og navigere seg som profesjon i skolesystemet. Hva vil gagne eleven mest? Når det ikke er noen klare rammer å forholde seg til, blir det opp til hver enkelt tolk å vurdere hva som er best å gjøre. Det betyr også at elevene på de ulike skolene får ganske så forskjellig tilbud avhengig av hvem de har som tolk. Når det blir en så individuell praksis kan elever risikere å ha flere forskjellige tolker opp gjennom grunnskolen, som alle oppfatter sin rolle og hva de skal bidra med inn i skolesettingen forskjellig. I11 forteller om en konkret situasjon hen lurer på om hen er innenfor rollen sin, eller om hen gjør noe man kanskje helst ikke skulle gjort. I11 snakker om en situasjon hvor en medelev har sagt noe til eleven som har hørselshemming/er døv som eleven reagerer på, men I11 forklarer at det er en sjargong blant elevene.

> I11: skjønner du hva jeg mener? Det er den informasjonsbiten om at dette var ikke ... det er veldig stygt å si ja, men det er en sjargong. Sånne ting er veldig viktig å ha en tolk der som kan fortelle da, for hen vil jo ikke eller. For hen ble jo helt sånn «HÆ! Sa hen det til meg??» så da måtte jeg si at jeg hørte at andre sa det i stad, så jeg tror det er en greie.
> Meg: ja..
> I11: ja ... bare sånne ting er utrolig viktig i det sosiale, eh ... men ... jeg tar nok ... eh ... jeg prøver å være også en litt sånn ... og det er kanskje ... jeg vet ikke om det egentlig er i min tolkerolle ... av og til så lurer jeg litt på det ... fordi jeg tenker at det å tolke for barn er litt annerledes enn å tolke for voksne og at ... jeg har litt ansvar i forhold til å ... nei uff ... jeg vet egentlig ikke ... jeg kan si sånn ... hvis hen føler at hen er utestengt f.eks., så kan jeg si sånn « ja ... men jeg tror at du bare skal gå å sette deg ved siden av de, for jeg ser at de andre bare setter seg. De spør ikke hverandre om de kan sette seg der. De bare går og setter seg ved siden av den de vil. Det er ikke sånn at de roper. Kan du komme og sitte her. De bare går og setter seg. Og det tenker jeg du også kan gjøre» ... og det er jo ikke å tolke, men det er jo å få hen inkludert. Og det å gi hen noen sånne sosiale ting som hen ikke får med seg ... som er litt sånn på grensen er det tolking? Eller er det mamma hjertet mitt liksom? Som ... hehe ... ja ... så ... der også har jeg en finger med i spillet på den inkluderingen da
> Meg: mhm
> I11: som jeg er litt usikker på. Jeg tror man fint kunne vært tolk uten og ha gjort det. Og uten og fått på pakk ... jeg tror man kan forsvare å ikke gjøre det, men så tror jeg kan forsvare å gjøre det også ... ja litt sånn.

Situasjonen I11 tar opp beskriver en hendelse hvor tolken videreformidler sosiale signaler som det kan være vanskeligere å få med seg hvis man ikke hører alt som blir sagt i situasjoner. I11 føler at det ligger litt i gråsonen av hva man kan/skal gjøre. Det kan både forsvares å gjøre det, eller ikke gjøre det, men hen ser det som et bidrag til inkludering. Eksempelet til I11 viser også et annet perspektiv ved valgene tolken tar på å forvalte sin kompetanse i skolen og til eleven. Hvordan tolken kan være bevisst på elevkulturen og språkkulturen blant jevnaldrende, og videreformidle dette til eleven så de lettere kan tilpasse seg og henge med i den sosiale utviklingen til medelevene sine.

5.2.2 Tolkens dilemmaer knyttet til elevens deltagelse i skolen

Under intervjuene stiller jeg spørsmål om hvordan eleven opplever det å ha tolk. Elever som har opplæring under § 2-6 har ofte ikke bestemt dette selv. Det er foreldrene i samarbeid med skole og PPT som bestemmer om eleven skal ha tegnspråk i opplæringen. Tolken kan risikere å bli ansatt på en skole hvor eleven selv ikke har noe interesse for å ha tolk, eller opplever tolkens tilstedeværelse som negativ. Hvordan bidrar man til inkludering, da? Informantene snakker om denne utfordringen. I1 forteller at hen merker forskjell på alder. Noe skjer med eleven når de begynner å bli eldre. Eleven i 7 klasse ser ikke så mye på tolken som eleven i 3 klasse. I1 sier at hen føler seg hjelpeløs som tolk i slike situasjoner. Du er klar til å tolke hva eleven skal gjøre, men eleven velger å ikke se på deg. I1 føler dette påvirker muligheten hen har for å bidra til inkludering av eleven.

> I1: for hen i tredje så føler jeg at jeg inkluderer når jeg tolker det sosiale, men prøver jeg gjøre det samme til hen i sjuende så er det til ingen nytte, for hen ser ikke på meg. Jeg tolker uansett kommentarer, men jeg føler ikke at hen lar seg selv bli inkludert på den måten, mens hen i tredje kan henge seg på ... kan le fordi hen får med seg hva som skjer gjennom at jeg tolker. Så det er det største grepet jeg gjør med tanke på inkludering ... at jeg lar samtalen være tilgjengelig. Som er tolken sin jobb!

Vil eleven *la* seg inkludere ved hjelp av tolk? Ellers i samfunnet er det brukeren selv som bestiller tolk til de situasjonene de ønsker det. I skolen blir tolken bestilt for dem, og kanskje uten samtykke. Det kan oppleves fortvilende for tolken og se at eleven går glipp av mye, men ikke få blikket til eleven slik at hen kan tolke det som sies. Hvordan man som tolk skal håndtere denne situasjonen er utfordrende. Du er ansatt på skolen for å tolke undervisningen, så når eleven ikke vil ha deg der mister du grunnlaget for å gjøre jobben din. I1 beskriver det som at man blir hjelpeløs. Tolken må være med på å vurdere om det er viktigst å ha tolk i timene så eleven kan få med seg undervisningen, eller om det er viktigere å ta hensyn til elevens følelse av annerledeshet, og gi eleven tid og rom til å bearbeide det at man trenger hjelp for å få med seg kommunikasjonen. Gi eleven rom til å finne ut av det selv, men likevel være tilgjengelig for eleven. Tolken må klare å tilpasse seg elevens behov og forstå hvor eleven er i sin prosess. Å bli påtvunget et hjelpemiddel kan oppleves ganske dramatisk og det er viktig å ha respekt for det. Respekt for hvordan sin egen tilstedeværelse påvirker eleven. Hvis resultatet av tolkens tilstedeværelse er at eleven ikke vil se, som I1 fortalte, så kan tolken i verste fall bli en barriere i kommunikasjonen, fordi eleven målbevisst ser vekk fra der tolken står og der kommunikasjonen foregår. Eleven får da ikke brukt synet til å munnavlese de andre i nærheten av tolken, og blir mer avskåret fra kommunikasjonen enn om tolken ikke hadde vært der. Det handler også om elevens autonomi og ivareta elevens rett til medvirkning og å uttale seg om og påvirke egen situasjon. I5 forteller at hen ser at det er en prosess flere elever har gått gjennom i løpet av ungdomsskolen.

> Meg: det skjønner jeg, så de er ikke så begeistret for tolk på ungdomsskolen. Hvordan håndterer dere det da?
> I5: jaaa.
> Meg: eller hvordan merker du det? Eller ... ja.
> I5: eeehh ... vi merker det ved at ... det er gjerne en prosess som skjer da. For de kommer ... også går det mer eller mindre fint i åttende, så kanskje mot slutten av åttende, begynnelsen av

niende, så finner de ut at «shit! Tolken er jo her bare på grunn av meg!» det er kjipt ... «jeg er super-annerledes». og det er ikke noe kult å være annerledes når man går i niende klasse.
Meg: nei..
I5: nei ... så da får de en liten krise. Og så kanskje de slutter å se på tolken, eller at de sier jeg trenger ikke tolk ... du kan bare gå ... vil ikke ha. Vil ikke ha tolk med seg der det er elever fra andre klasser f. eks, kanskje det går greit i klasserommet ... kanskje ikke ... vil ikke ha tolking av ting som de har brukt tolk til før, det vil de ikke lenger «vil ikke ha». Og da må vi snakke litt om det ... og det er gjerne kontaktlærerne sitt ansvar og snakke med eleven om hvordan de har det og hvorfor det er som det er, men av og til er det lettere for eleven å åpne seg for tolken. Fordi man blir av og til bedre kjent med tolken enn kontaktlæreren, så da bruker vi av og til litt av den tegnspråktimen til å snakke om ting, og det blir ikke løst sånn (knipser), men så må jo de bare få lov til å jobbe seg gjennom denne krisa si også, så går det som regel mye bedre etter hvert ... og i tiende klasse så er alt fryd og gammen igjen.
Meg: ja ok ... heheheh.
I5: neida ... hehe det er ikke så svart-hvit, men det skjer noe. Det skjer en utvikling i løpet av ungdomsskolen. Det er en periode der det er kjipt å ha tolk, det er det ... de blir mer observant på høreapparat og prøver å skjule det ... prøver liksom å blende inn ... mhmm
Meg: ja.
I5: så prøver vi jo å støtte de så godt vi kan ... og det er jo vanskelig for oss å vurdere hva vi skal tolke og ikke. Hvis vi vet at de trenger tolk og at de egentlig går glipp av ting hvis de ikke har tolk.
Meg: så dere merker at de går glipp av ting i den perioden hvor de ikke vil?
I5: ja ... det gjør vi. Men så må de få lov til å være ungdom og teste ut litt ... og alt sånt å.

Relasjonen mellom tolk og elev kan bli ganske kompleks. Personen du helst ikke vil ha med deg overalt på skolen, blir også din nærmeste støttespiller. Den du trenger for å ha tilgang til samtalen i klasserommet, blir også symbolet på annerledeshet og en konstant påminnelse om at du trenger noe ekstra for å passe inn. Den som skal hjelpe deg og bidra til at man lettere kan delta i situasjoner og bli inkludert på lik linje med andre, blir også den som synliggjør at du er annerledes. Døve og hørselshemmede har det vi ofte omtaler som en usynlig funksjonsnedsettelse. De kan lett blende inn i situasjoner uten at noen trenger å vite at de ikke hører på samme måte som andre hørende, men så fort de løfter hendene for å snakke tegnspråk, eller det kommer en tolk, blir funksjonsnedsettelsen synlig og «avslørt». Det kan være tungt å anerkjenne og eleven trenger tid til å bearbeide, men også frihet til å få prøvd situasjoner på egenhånd. Eleven trenger kanskje også erfaringer med når og hvor man synes tolk er fint å ha. I3 forteller om sin erfaring med en elev i identitetskrise og hvordan det oppleves å være tolk i en slik setting.

I3: nei ... eleven jeg tolker for klarer seg egentlig ganske bra, både i klassen og på fritiden sånn generelt ... ehm. Når hen startet der på åttende trinn var hen veldig eh ... da var hen i en identitetskrise og syns det var dumt å være hørselshemmet ... dumt å skille seg ut. Ehmm ... ville ikke at det skulle snakkes noe om, og at jeg skulle være mest mulig diskret. Det gikk så langt at hen ikke ville ha meg der i det hele tatt, bortsett fra når hen trengte meg da, hehehe ... så det er en vanskelig tid, men det har gått seg bra til. Selv om hen aldri vil «elske» at jeg er til stede, eller at ikke jeg da, men tolken er til stede. Jeg opplever at jeg og eleven har veldig god kjemi, og at vi kommer godt overens ... vi forstår hverandre godt og hvor vi kommer ifra ... ehm. men, ja, jeg vet at jeg er et uønsket onde, holdt jeg på å si.

Tolken blir et nødvendig onde. Eleven vil ikke ha tolk med mindre man selv merker at man trenger det. Kan tolkes som at eleven selv ønsker en form for kontroll over egen situasjon. Vi kan undre oss over om tolken blir bidragsyter til inkludering, eller symbolet på annerledsehet? Kanskje begge deler? Her ligger mest sannsynlig svaret hos elevene, som tydeliggjør hvor viktig medvirkning er. Ingen andre enn elevene selv kan vite hvordan dette føles på kroppen og hvordan det påvirker dem i hverdagen. Både I5 og I3 viser at de gir elevene rom og tid, de er lydhøre for eleven sin opplevelse av situasjonen og har et tett samarbeid. Eksemplene viser også at relasjonsbygging, og å ha en trygg relasjon mellom tolk og elev er viktig. Eleven må føle at det er greit å si ifra når hen ikke vil ha tolken der, uten å få dårlig samvittighet eller gjør noe dumt overfor tolken. Jeg kjenner ikke til at tolkeprofesjonen har noen retningslinjer eller skriv/tanker/refleksjoner, som sier noe om hvordan tolken som profesjon skal forholde oss til situasjoner hvor det blir bestilt tolk til barn/ungdom mot deres vilje. Det betyr at tolkene igjen står på bar bakke og må finne veien mens de går. Hvordan tolkene forholder seg til situasjonen og elevene, blir individbasert.

Det er informanter som ikke kjenner på problemstillingen over. I11 forteller at hen har god kontakt med eleven. Hen vet at det er viktig for eleven at hen er der, hen er ønsket og eleven synes det er dumt når hen er borte. I10 forteller om at eleven aktivt bruker hen i timene, samtidig er det en annen problemstilling som dukker opp.

> Meg: Hva syns eleven om å ha tolk i klasserommet da? Var det greit, eller nyttig eller?
> I10: jaaaaa. Ja ... så jo ofte det sånn ... kunne si ifra sånn «du må tolke det der» hvis hen så at noen sa noe. Eh. eller hvis hen hadde spørsmål så vinka hen på meg «kom hit jeg har spørsmål til læreren», så sånn var jo greit. Eh. men det var andre ganger hvor jeg ble litt sensurert av eleven da hehe
> Meg: åja. hehe
> I10: sånn hvis det var naturfag og seksualundervisning og sånn, så var det veldig viktig at jeg ikke sa tegnet for penis liksom.
> Meg: ok
> I10: hen ville ikke at de andre elevene skulle se det tegnet å bruke det etterpå hehe.
> Meg: nei
> I10: tror kanskje hen følte litt at de ertet hen da, når de sa sånne morsomme ord og sånn da.
> Meg: mhmm
> I10: for det var ikke morsomt for hen da, men bare flaut, så da hendte det at hen så på meg og bare «IKKE» og «nei greit». Hehehe.

Dette eksempelet står litt i motsetning til det som tidligere er beskrevet i dette kapittelet. Her er eleven bevisst på når og hvor hen vil ha tolk. Det er også et tydelig ønske om å ha tolken til stede, men det er ikke helt smertefritt. Eleven ønsker ikke at tolken skal bruke visse tegn foran klassen i redsel for at andre elever skal plukke dem opp og bruke dem. Eleven sensurerer både tolken og sitt eget språk. Som tolk kan man føle at man ikke skal sensurere noe av budskapet hverken den ene eller andre veien når man tolker, man er tolk for alle i situasjonen. I denne situasjonen er det tydelig at det er ubehagelig for eleven at tolken bruker visse tegn, og tolken tar hensyn til det for at eleven skal slippe å være urolig.

5.3 Inkludering som hverdag i skolen

Tidligere i kapittelet er det beskrevet hvordan tolker selv tenker at de bidrar til inkludering av eleven gjennom å videreinformere om sosiale koder mellom jevnaldrende, og hvordan de lar samtalen i

klasserommet være tilgjengelig for eleven, om eleven vil se på tolken eller ikke. I denne seksjonen beskrives nærmere analyse av tolkens erfaring med elevenes inklusjon i skolen. Det vil si hvordan tolken selv erfarte samarbeidet for å oppnå inklusjon for elevene, og hvilke muligheter som finnes for hørselshemmede og døve elever og oppnå full inklusjon knyttet til deltagelse i undervisningen og i sosiale settinger hvor de hadde med seg tolk.

Jeg var interessert i å vite om skolene hadde noe bevisst forhold til inkludering av eleven. Hadde skolen noen samtale med tolken om hvordan skolen og tolken sammen kunne jobbe for å tilrettelegge best mulig for den hørselshemmede eleven? Hadde de noen mål? Hvem satt med ansvaret? Har de dialog med eleven om dette? Og ikke minst; føler tolken seg viktig for å oppnå inklusjon i skolen?

5.3.1 Er tolken viktig for inkludering av eleven?

Under intervjuet stiller jeg spørsmål til informantene om de tenker tolken er viktig for inkludering av den hørselshemmede/døve eleven. Informantene ser på seg selv som viktig, men har forskjellige innfallsvinkler på hvorfor de er det. Noen påpeker det språklige. Tolken er viktig for at eleven skal ha tilgang til det som skjer i klassen, for at eleven skal kunne inkludere seg selv, trenger de å vite hva som rører seg i klassen. I8 fremhever tegnspråkkompetansen, man kan ikke bare ha et år med tegnspråk og da skulle fylle en rolle som tegnspråklærer eller tolk. Man må ha høyere kompetanse for at det skal være godt nok.

> Meg: ja. Mhmm.. tenker du at tolken er viktig for å få til en god inkludering av eleven i skolen?
> I8: ja..
> Meg: på hvilken måte da?
> I8: for jeg tror at hvis man ikke hadde hatt det tolkefaglige aspektet og det perspektivet inn i skolen så hadde ikke ... så har ikke ... det språklige som er hele grunnlaget for læring hadde ikke blitt ivaretatt.
> Meg: nei..
> I8: og det er ikke godt nok. Nå skal jeg være litt streng da ... det er ikke godt nok å ta ett år med tegnspråk.
> Meg: nei
> I8: og gå ut og tro at du kan være tegnspråklærer eller tolk eller ... det er ikke godt nok.

(Senere under intervjuet)

> Meg: ja. Syns du at du har en ... du har en aktiv rolle i å klare å inkludere den eleven inn i skolen på en måte?
> I8: ja. Men ikke mer eller mindre av det elevene har, eller lærerne har, eller det eleven selv har. Vi er akkurat like mye ansvarlig alle sammen, men jeg er jo et språklig ledd da. Mellom eleven og de andre, og de andre har akkurat like mye behov for meg som eleven har for den inkluderingen og integreringen.

I8 forteller her at hvis det ikke hadde vært tolk på skolen så ville: *«det språklige som er hele grunnlaget for læring hadde ikke blitt ivaretatt»*. Det er lett å ta språket for gitt og lett å glemme hvor grunnleggende språk er for alt mennesker gjør i livet. Mennesker som hører er vant til å ha denne tilgangen, men i skolesituasjonen for disse elevene vil nærværet av en tolk kunne bøte på gapet mellom undervisningsspråket når ikke underviser og elev deler samme språk. Tolken blir elevens

forutsetninger for deltagelse. Videre forteller I8 at alle har et ansvar for inkluderingen og alle har behov for tolkens tilstedeværelse. Det er lett å tenke at tolken er eleven sitt hjelpemiddel, men ingen av de andre kan tegnspråk, så vi kan snu på det å si at de andre har en språklig funksjonsnedsettelse i situasjonen som kun tolken kan hjelpe dem med. Sett fra dette perspektivet har tolken en enorm oppgave i klasserommet som bidragsyter til inkludering.

I9 bygger videre på språkperspektivet og forteller om å vise en positiv holdning til tegnspråk. Å ha noen på skolen som fremmer tegnspråk og kan svare på spørsmål om tegn, vise at det er gøy, og kan se at det betyr noe for eleven. Tolken bidrar til å normalisere tegnspråk, så det ikke blir så fremmed.

> Meg: mhmm ... tenker du at tolken er viktig for inkluderingen av eleven?
> I9: ja absolutt. Det ... når tolken tolker gruppearbeid så eleven for vært deltagende, at tolken svarer hvis eleven lurer på «oh ... hva er tegnet for ditt? Hva er tegnet for datt?», at man er litt på tilbudssiden og selv viser en holdning til at tegnspråk er bra, tegnspråk er positivt, tegnspråk er gøy, tegnspråk er ... så man viser en sånn lidenskap, eller engasjement i hvert fall. Eh ... for at dette er. Man må fremheve det positive, så det ikke blir så fremmed, så det ikke blir så ... eh ... vondt og ubehagelig, og jo mer man er på tilbudssiden, jo mer suger eleven til seg.

Her refereres det til å være en positiv språkmodell for elevene og skolen. Tolken blir viktig for å fremme tegnspråk både til eleven og til skolen generelt, og at det igjen kan være et bidrag til å normalisere tegnspråk så det ikke blir fremmed eller ubehagelig som I9 sier. Det er en viktig inkluderingsfaktor og viktig for eleven sin språkutvikling.

I4 trekker frem et nytt språklig perspektiv og poengterer at vi ikke må undervurdere elevens egne språkferdigheter. Hen gjengir et eksempel hvor eleven på egenhånd klarer å gjøre seg forstått til sine medelever ved å bruke kroppsspråket i gym, og forteller videre at tolken er viktig, men barna er «magiske», som klarer å få til kommunikasjon uten felles språk. Kommunikasjon må skje på barnas premisser og barna kan lære seg å kommunisere uten tolk. Ikke gå inn og skulle løse en situasjon som de egentlig klarer å løse selv. Barna har selv en kompetanse på å løse kommunikasjonsutfordringer som de må få lov til å bruke og videreutvikle. I4 trekker også frem viktigheten av samarbeid. Det er når det er samarbeid mellom alle parter i situasjonen at inkludering for lov til å skje. Når jeg spør I4 om tolken er viktig for inkludering svarer hen at tolken ikke er noe nøkkel til inkludering alene, og hvor viktig tolken blir, kommer an på eleven. Det er viktig at det er et samarbeid.

> I4: (...) Det krever også en observant lærer som har ansvar og som har plikt på seg for at alle elevene skal bli anerkjent ... alle som en. Det er noe med kombinasjonen. Igjen er samarbeidet viktig ... og den avklaringen mellom tolk og lærer, tolk og elev, eh ... elev og lærer, alle oss og ledelsen ... men nøkkelen alene det tror jeg ikke. Da tror jeg vi undervurderer barn.
> Meg: ja ...
> I4: for de er magiske ... det er helt kult å være tolk i gym for hen kulturelt døve, og se hvordan hen samhandler med andre ... til tross for at ... det er ikke sikkert de aner hva hen snakker om en gang, men ok, da bytter hen til et veldig visuelt kroppsspråk, og så fungerer det ... og hvem er jeg da som tolk som går inn og forstyrrer det? det kan jeg ikke.

Tolken må ha is i magen og la elevene få mulighet til å klare seg selv. La eleven få bruke de ferdighetene de har til å kommunisere. På den måten bli tryggere på sine egne evner til å kommunisere og få lov til å være selvstendig. Hvem er vi til å si at den måten å kommunisere på ikke er bra nok?

I11 forteller om tolken som trygghet for eleven. Eleven kan klare seg uten tolk, og lar kanskje være å si ifra hvis situasjonen ikke er optimal, men da blir man fort usikker og lurer på om man har oppfattet riktig. Tolken blir viktig for å kunne senke skuldrene.

> I11: hen vil jo ikke være til belastning. Hen skriker ikke ut at «hey! nå må dere snakke en og en» eller hen er ikke en sånn type, så hen klarer seg jo også godt uten tolk, men hen blir veldig veldig veldig sliten ... og usikker. «har jeg fått med meg alt eller ikke? Hva snakker de om nå?». Så for hen er det kjempeviktig å ha tolk, så vi bestiller alltid tolk fra tolketjenesten, så det er ikke så mange timer hen har opplevd å ikke ha tolk i det hele tatt da.

At eleven blir mer sliten når de ikke har tolk en dag, snakker flere av informantene om i ulike steder under intervjuene. I7 kommer med et eksempel hvor de voksne forventer at eleven selv skal si ifra om behov for tolk/tilrettelegging. Eksempelet får frem noe som ofte skjer. De voksne på skolen glemmer seg. Glemmer å bruke mikrofon, eller glemmer å ta med tolken. Det gir noen signaler om hvor viktig de tenker tolken er for inkludering av eleven.

> I7: (...) det er kanskje lærere eller andre på skolen som snakker uten at jeg er der. Og da fungerer jo kommunikasjonen helt fint. Tror de hvert fall da. Eleven sa hvert fall ikke noe «kan du hente tolk?», men hvorfor har de ansatt en tolk da egentlig?
> Meg: mhmm
> I7: er det i det hele tatt vits i at jeg er der? Eller er det bare et lovverk som gir eleven noe som eleven egentlig ikke trenger?

Her får vi frem en holdning fra de andre voksne på skolen: hvis eleven selv ikke sier ifra, så har det gått bra. Uten at de voksne kan vite hva eleven har fått med seg eller ikke, eller hvor mye eleven måtte anstrenge seg for å få med seg det de sa. Voksne som har mistet hørsel i voksen alder synes det å bestille tolk er en bøyg å komme over. Det krever noe av deg som menneske, og innrømme for deg selv at man trenger den støtten for å kunne kommunisere mer fritt med de rundt deg. Eksempelet til I7 viser at noen av de som jobber på skolen forventer at eleven selv sier ifra hvis de ikke oppfatter det som blir sagt. Istedenfor at de voksne tar ansvar for tilretteleggingen og får tolken til å være med når de skal gi beskjeder, så gir de eleven ansvaret for tilretteleggingen, og forventer at elevene skal synes det er greit å si ifra og synliggjøre et behov som selv voksne sliter med å vise. Det er lettere å ikke si noe. Hvordan skal barna/ungdommene ta tilrettelegging på alvorlig og normalisere det, hvis ikke de voksne gjør det? Da blir det litt som I7 sier på slutten: *«er det bare et lovverk som gir eleven noe som eleven egentlig ikke trenger?»*. Hvem bestemmer når man trenger tolk og ikke? Hvilket inntrykk gir det den hørselshemmede/døve eleven når de voksne ikke henter tolk, eller ikke bruker mikrofon Vil man som elev føle seg velkommen i skolen? Vil man føle seg som en deltager/medlem eller som en besøkende? Dette gir ikke nødvendigvis en normalisert skolehverdag for hørselshemmede og døve elever som trenger tolk. Tolken vil heller ikke føle seg viktig eller verdsatt for skolen. Det kan være et signal om at tolken ikke er viktig for inkludering, men også i overført betydning at eleven ikke er viktig for skolen.

I dette datamaterialet fremkommer det at tolken har mange viktige funksjoner med tanke på inkluderingen av hørselshemmede og døve elever, men at tolken er avhengige av et samarbeid. Slik I9 forteller om at tolken kan være en viktig partner for læreren. Det å se ting i undervisningen som ikke fungerer optimalt og kunne hjelpe til slik at undervisningen blir bedre tilrettelagt. Oppsummert har

tolken en viktig språklig rolle for eleven og skolen, men det blir ikke bedre enn det samarbeidet til de andre er, og hvorvidt de benytter seg av tolken som en naturlig ressurs.

5.3.2 Kompetanse og uklart ansvar for inkludering

Skolene ansetter tolk for å ivareta rettighetene elevene har til opplæring i og på tegnspråk. I denne seksjon belyser jeg hva informantene fortalte om viktigheten av inkluderingen av eleven på et språklig plan, og forutsetninger for skolen å skape et inkluderende miljø. Med andre ord, beskriver seksjonen kjernen i hvordan tolken opplevde at skolen samarbeidet for å oppnå inklusjon for hørselshemmede og døve elever. Søkelyset er ikke på *om* det er et samarbeid, men *hvordan* skolen samarbeidet. I seksjonen vil jeg også belyse mangel på samarbeid og forholdet mellom tolkens kompetanse og inkludering av disse elevene i skolen. Som jeg allerede har vært inne på i andre empiriske seksjoner er det ikke alltid satt av tid til samarbeid mellom tolken og lærerne, og at tolkene må jobbe for å bli forstått som yrkesgruppe av administrasjonen og lederne. Det er derfor interessant å se på hvordan skolen bruker tolkens kompetanse til å få tilført ny kompetanse og skape bedre premisser for et inkluderende miljø for hørselshemmede/døve elever. Hvordan skolene er innstilt kan ha stor betydning for mulighetene tolken har til å bidra til inkludering.

Gjennom intervjuene kommer det frem at ingen av tolkene har hatt en konkret samtale med ledelse/lærere om hvordan de sammen skal jobbe for inkludering av eleven. Bortsett fra I5 som forteller om at skolen hens har fokus på inkludering gjennom et nettverk de har i regionen.

> Meg: mhmm.. har dere på skolen snakket noe om inkludering? hvordan dere skal jobbe med det? Eller har dere noe mål for det?
> I5: vi har snakket om det ... vi har hatt foredrag om det ... vi har et hørselsnettverk i regionen her hvor vi inviterer eksterne forelesere. For et år siden hadde vi en psykolog som kom og snakket om hvordan det er å være hørselshemmet i hørende skole, og tidligere så hadde vi en tidligere elev ... ikke fra vår skole da, men noen som har vært integrert på en annen skole da, og det fikk i gang mange tanker rundt hvordan vi kan jobbe for at de skal bli bedre inkludert ... den dagen.
> Meg: hehe ok.
> I5: hehehehe ... det er jo så mye annet som skjer hele tiden, men den dagen var vi kjempeengasjert.
> Meg: hehehe ... ok, men dagen etterpå så dabbet det litt av da?
> I5: ja ... vi jobber litt med det og tenker at vi må informere klassen om dette, også gjør vi det og så sklir det ut.

Sitatet illustrerer at skolen har satt fokus på kompetanseheving. Det er satt opp faste dager hvor de får inn forelesere som belyser forskjellige perspektiver knyttet til tema hørselshemming. Samtidig tolker jeg sitatet som om engasjementet og informasjonen ikke varer lenge. Kunnskapen de får virker ikke å bli implementert inn i hverdagen på skolen. Av sitatet fremgår det at tolken opplever at det har noe effekt.

I5 sin situasjon virker preget av hverdagen. Det er forskjellige arena lærerne og tolkene har mulighet til å møtes, lære mer om hørselshemmede i skolen og hvordan best tilrettelegge og imøtekomme elevene, men hverdagen innhenter dem. Det dagligdagse hindrer et videre arbeid, som kanskje vitner

til at på tross av innsatsen skolen setter inn, så er ikke arbeidet med inkludering, inkorporert i hverdagen.

Ingen av de andre har hatt samtaler med skolene om hvordan de skal samarbeide om inkludering. I9 forteller at hen prøver å gi skolen fagstoff og påpeker viktigheten av fysisk tilrettelegging.

> Meg: ja ... mhmm. Har dere på skolen hatt noen møter eller samtaler om inkluderingen av denne eleven? Har dere noe felles forståelse av hvordan dere skal jobbe? Eller har dere satt dere noen mål?
> I9: nei ... det er vel kanskje mest jeg som ... sitter med den tegnspråkkompetansen eller kompetansen om hørselshemmede som har, for eksempel gitt de artikler om elever med hørselshemming i skolen. Eh ... gitt de artikler om CI. Denne eleven har det, og prøvd og gitt de i hvert fall material eller, om ... kunnskap om hva som burde være til stede, men det var en del når jeg kom. Det var teleslynge, det var forsterker anlegg, så noe hadde de jo allerede fått fra rådgiver, eller anbefalt fra Statped og sånt.

(Senere under intervjuet)

> I9: men skolen som enhet ... blant annet noe så enkelt som brannalarm. At det ikke er lys og lyd for eksempel.
> Meg: mhmm
> I9: det er et problem, og det oppsto en farlig situasjon på grunn av det.
> Meg: ja
> I9: så, dessverre så er det kanskje ikke at skolen som enhet føler at dette er et kollegialt ansvar. Det er som jeg sa i stad at de føler nok at, nå tar jeg meg av det fordi jeg kan mest om det. Og så har du kontroll på det.

I9 tar initiativ til at kollegene kan få oppdatere seg og lese seg opp på hørselshemming. Skolen har fått noe hjelp fra Statped. tidligere, men hen påpeker at ikke alle fysiske tilrettelegginger er optimale. De har bare brannalarm med lyd på skolen, noe som fungerer dårlig når en av elevene ikke hører den. I9 opplever ikke at skolen ser på dette som et kollegialt ansvar, men som tolken sitt. Uten at dette har blitt sagt eksplisitt. Når jeg analyserer intervjuene virker det som dette er gjentagende. Tolkene og ledelsen har usagte forventninger til hverandre. Det har ikke vært noen forventningsavklaringer mellom ledelsen og den nye profesjonen de har fått inn slik I11 forteller her:

> Meg: (...) har skolen noen forventninger til ditt bidrag inn mot inkluderingen av eleven?
> I11: eehhh ... der også, det er jo ingenting som er sagt sånn helt tydelig. Eh ... jeg tror de tenker at jeg har en veldig stor rolle i den inkluderingen for de spør «hvordan går det med hen? Har hen det bra her?» kan de spørre meg da, så de har jo tydeligvis en formening om at det må jeg vite da ... om hen er inkludert.

I11 tenker det er en klar forventning fra ledelse om at hen skal ha oversikt over hvordan eleven har det. Tenker vi oss om, og ser på andre ressurser som blir ansatt i skolen grunnet en elev, så er det ganske vanlig at den du ansetter har et ekstra ansvar for eleven, så at skolen tenker at tolken har kontroll på den hørselshemmede eleven er kanskje ikke unaturlig fra skolens ståsted. Igjen synliggjør det forventningskrasj mellom ledelsen og tolken. Det forblir en slags gnisning mellom dem hvor de har ulike forventninger til ansvaret tolken skal ta. I5 tar opp dette tema:

> I5: også tar vi det opp stadig vekk at det er kontaktlærerne sin elev ... det er ikke tolkene sin elev. Vi har ingen oppfølging og slik med eleven. Det er kontaktlæreren sin ... og da blir de av

> og til litt sånn «oi ... jeg burde kanskje snakket med dem», og ja de burde kanskje det. Kommet inn i en periode der man ikke vil ha tolk, og det er flaut med CI og sånn ... da snakker vi kanskje med kontaktlæreren og spør om: «har det skjedd noe? har de sagt noe?» og da «eh ... nei ... eh» de vet ingenting, og blir litt sånn «ja ... kanskje vi burde snakke med dem ja ... ja ... det er min elev» ... selv om det egentlig er sagt så. Ja.

Fordelingen av ansvar for den hørselshemmede eleven virker uavklart for flere av tolkene. Tolkene må minne lærerne på at det er deres elev. På eksempelet til I5 kan det virke som det fort går litt i glemmeboken at det ikke er tolken som har ansvar for eleven. Selv om I5 har sagt ifra til lærerne at det er dem som har hovedansvaret, så får jeg inntrykk av at lærerne fremdeles tenker at tolken følger opp eleven. Når jeg spør informantene om hvem de tenker har ansvaret svarer de fleste lærerne. I1 derimot svarer slik:

> Meg: men hvem føler du har ansvaret?
> I1: jeg føler at vi som tolker har et ekstra øye med hen, og ser om hen har det bra og slike ting, og at vi da sier ifra til kontaktlærer når noen må ta grep, og som regel har det skjedd, men det er ikke noe møter. For å være helt ærlig så vet ikke jeg hva kontaktlæreren gjør for å, for å gjøre noe heller.
> Meg: nei, så dere har ikke noe plan? Eller du føler ikke at skolen har noen tydelige forventninger til deg med tanke på inkludering av eleven?
> I1: nei.

I1 har et ekstra øye til eleven. Jeg får inntrykk av at de andre informantene også har det, som er naturlig når de er så tett på en elev, men de forventer at det er kontaktlærer som tar tak hvis det er noe. Det kan virke som om de ønsker å opprettholde den «normale» balansen mellom lærer og elev til tross for at de er så nære eleven som de er. Et samarbeid om inkludering blir vanskelig å etablere hvis alle bare antar at eleven er tolken sitt ansvar. På det I1 forteller så virker det heller ikke som om lærerne tenker at tolken er en naturlig samarbeidspartner hvis det må tas noen grep rundt eleven. Tolken blir ikke informert om hva læreren/skolen skal gjøre med situasjonen. I4 ønsker seg et møte med eksplisitt fokus på samarbeid.

> Meg: nei ... har dere hatt noen møter eller samtaler på skolen hvor dere snakker om hvordan dere skal integrere eleven eller inkludere den? Har dere noen tydelige mål?
> I4: nei ... det er det jeg håper at .... det er det jeg håper blir bedre til høsten da ... at det blir mer tydelig, for hvis jeg skal inn i en klasse der en elev skal være integrert med andre hørende ... da ... så vil jeg ha tydelige mål ... avklaringer på hva som skal skje i det klasserommet.

I4 er tydelig på at hen ønsker avklaringer på hvordan det skal være i klasserommet. I4 jobber også som lærer på skolen og vil derfor at det skal være tydelig at læreren er den som underviser og har ansvar for det, selv om hen er med i timene. Det kommer også frem når jeg spør I4 om hvilke råd hen ville gi til en nyutdannet tolk som skulle starte å jobbe i grunnskolen.

> Meg: hvis en nyutdannet tolk ringte deg da og skulle begynne å jobbe på skole ... og spurte deg om råd ... hvilket råd ville du gitt?
> I4: å herre min ... ja ... jeg hadde sagt ... sørg for en god kommunikasjon med alle lærerne du jobber med ... en tydelig avklaring på hva du skal gjøre i undervisningstimen ... og hvis det er bare tolk, så er hovedansvaret ditt å tolke, men selve undervisningen må jo læreren gjøre, ellers er jo halve poenget med integrering borte ... det hadde jeg sagt ...

I følge I4 er det viktig at læreren tar ansvar for undervisningen. Jeg tolker dette til at hen mener at hvis eleven ikke får kontakt med læreren, at det er læreren som hjelper til når eleven lurer på noe, så bli poenget med integrering borte. Hvis det er tolken som skal ta seg av alt med eleven, også hjelpe til i undervisningen, så mister eleven kontakt med læreren sin og læreren med eleven. Hvem skal eleven ha mest kontakt med for å bli en inkludert del av klassemiljøet? Går alt gjennom tolken og ingen andre føler et ansvar så kan eleven kanskje bli litt isolert fra det miljøet de egentlig skal bli en del av?

Seksjonen over avsluttet med en beskrivelse som viser at tolken kan se på seg selv som en viktig del av den språklige inkluderingen, men de andre på skolen benytter seg ikke av tolken. Det kan handle om kompetanse og forståelse av den hørselshemmede/døve eleven sin situasjon. Hvordan jobber skolen med å øke sin egen kompetanse for å forstå og på den måten kunne imøtekomme elevene sine behov? I5 som tidligere i kapittelet har fortalt om tegnspråkteam og fagdager opplever at hen som tolk blir den som må delta på Statped sine nettkurs, selv om de omhandler hvordan man kan undervise i forskjellige fag for hørselshemmede.

> Meg: ja ok. Skjønner ... så de har kurs for lærerne, men det er du ... tolken som er med på de kursene?
> I5: ja hehehehe
> Meg: hehehe
> I5: høres ikke det lurt ut?
> Meg: men er ...
> I5: det er jo litt fordi at lærerne skjønner ikke hva det er for noe, hva det går i ... administrasjonen prioriterer ikke det nok, gir ikke nok informasjon videre til lærerne sine. Pluss at Statped ikke tilrettelegger sånn at det er på et tidspunkt der folk i skolen kan være med ... for det starter halv to – halv fire, og de fleste andre skoler som er med i dette nettverket er ferdig to, eller kanskje ti over to som vi er da ... så vi har spurt om de kan flytte det til kvart over to f.eks. men det har de foreløpig ikke skjedd ... men altså; vi håper at de tar det til seg til neste år.

Her er det tolken som blir med på forelesninger fra Statped som egentlig er rettet mot lærerne. Grunnen til at lærerne ikke deltar er flere, men om det er best for skolen at tolken er den som deltar kan man sette spørsmålstegn ved. Eksempelet står i motsetning til det vi har sett fra I5 tidligere. Det har virket som om skolen er opptatt av å øke kompetanse og ha arenaer for det, samtidig prioriterer de ikke å være med her. Det kan være på grunnlag av tidspunktet, at skolen ikke kan sette inn vikar til lærerne den tiden. Det koster penger å sette inn vikarer, og I7 forteller at økonomi kan være en barriere også når det kommer til kompetanseheving hos skolen.

> I7: de heller får ikke noe spesiell trening i hvordan de skal gjøre det med en hørselshemmet elev i klasserommet. Litt kanskje hvis du ... drar på Statped av og til, men det er ikke alle som gjør det, for det er billigere å sende tolker.
> Meg: ja
> I7: flybillettene er det samme, men du trenger ikke noen vikar for tolken hvis den hørselshemmede eleven likevel er borte.
> Meg: ja
> I7: så det er jo på en måte læreren sitt ansvar må jeg si, men læreren må jo ha grunnlaget til å ta de riktige avgjørelsene da.

Økonomi kan stoppe skolen i å få kompetansen de trenger for å forstå situasjonen til de hørselshemmede og døve elevene, som igjen gjør dem dårligere rustet til å inkludere dem inn i hjemskolen de tilhører. Samtidig føler flere av tolkene at de blir stående som eneste med kompetanse på skolen, og det gjør situasjonen og samarbeid vanskelig for dem. De må ofte ta ansvar selv om flere av informantene ikke nødvendigvis tenker det er dem som burde hatt ansvaret. Et eksempel som etter min mening viser manglende kompetanse hos læreren/skolen, er eksempelet I10 kommer med i delen av intervjuet hvor vi snakket om samarbeid.

> I10: (...) Det var en stund vi prøvde ehm ... for det skriftlige var litt vanskelig for eleven da sant ... svare på skriftlige prøver eh, men hen kunne mye og kunne uttrykke seg ganske fritt hvis det var på tegnspråk, så vi prøvde å gjøre det slik at jeg skulle skrive det hen sa da, så jeg leste spørsmålet og gjorde det til tegn, eller tegnspråk, og så svarte hen da. Og jeg skulle skrive det hen sa da, men det tror jeg vi bare fikk gjøre en eller to ganger, for da gikk det så mye bedre at. Den læreren var sikker på at det ble jukset da.
> Meg: oi
> I10: så jeg var ikke helt sikker på om vedkommende trodde liksom at det var jeg som hjalp eleven, eller ... ja jeg vet ikke helt jeg, men forskjellen var så stor da. På når hen skrev selv, og når det ble oversatt til skrift da,
> Meg: oi ... det er spesielt
> I10: ja ... og det er veldig kjedelig ... fordi ... den eleven var jo veldig fokusert på karakterer, hvert fall i 8 klasse så er det nytt og man vil helst gjøre det bra og, det er jo sikkert kjedelig å få 3 og sånn, når du vet du kan mye mer enn du får til å skrive da.
> Meg: mhmm
> I10: ja, så når det ble ... ja slått ned på så, ja ... det virket bare urettferdig da.

Dette er et tankevekkende eksempel, som viser hva manglende forståelse kan gjøre med skolesituasjonen til elevene. Eleven kan mer enn hen får vist gjennom norsk skriftspråk, men får ikke muligheten av læreren til å bruke sitt eget språk (tegnspråk) for å få frem kunnskapen hen har. Forskjellen på hva eleven får til når hen får gjennomføre på eget språk kontra på norsk, er så stor at læreren tror tolken har hjulpet eleven. Det viser både manglende kompetanse om tolking og manglende tillit til tolken. Ikke minst manglende kompetanse om hørselshemming/døve og tegnspråk. Skolens/lærernes manglende kompetanse kan være frustrerende for tolken å forholde seg til i lengden. I1 forteller hvordan hen opplever det.

> Meg: ja, hehe. Er det noe du synes er utfordrende med tanke på inkludering av eleven? ... du har jo sagt litt om at eleven ikke ser på deg for eksempel, men er det andre ting som er utfordrende?
> I1: ehhh ... jeg syns det er utfordrende at jeg sitter med all kunnskapen om hørselshemming, og vet hvordan man skal inkludere den hørselshemmede og så ... ser jeg at de rundt meg ikke har samme kunnskap, så de har ikke samme forståelsen, og ting de sier og gjør ... at «nå ekskluderte du faktisk hen».

Videre forteller I1 at noen lærere er mer bevisst enn andre. Hen opplever at noen lærere tar tilrettelegging mer alvorlig og implementerer det inn i undervisningen. Hen forteller om hvordan en lærer tilrettelegger gymtimene for den hørselshemmede eleven ved å alltid stå nær og slik at eleven ser når hen snakker. Da blir det lettere å munnavlese og eleven klarer å henge med i timen. Det er utfordrende for tolken å sitte med kunnskap om hvordan de kan inkludere eleven, så se at lærerne ikke

gjør det. Noe som tilsynelatende er så enkelt som å se mot eleven så hen har mulighet til å munnavlese, men ikke alle gjør det. I7 forteller om hvordan alle kan glemme seg å ikke bruke mikrofonene, og da er det hen som må si ifra. Læreren gjør det ikke, så tolken tar ansvaret fordi tolken er den som besitter kunnskapen om hvordan det påvirker eleven.

I denne seksjonen forteller informantene at de ikke opplever noe felles mål eller tanke om hvordan skolen skal jobbe for å skape et inkluderende miljø for eleven. Tolkene opplever at det er de som må ta mye ansvar, og også at det er forventninger til at de gjør det, uten at dette eksplisitt har blitt fortalt dem. Kompetanse virker å være et problem. Tolkene føler på kompetansegapet på skolen og merker at det kunne vært gjort mer, eller at noen praksiser er direkte ekskluderende, men så lenge skolen ikke har samme kompetanse er det vanskelig å endre praksis. Det kan også virke som om skolen tenker at tolken tar ansvar for eleven, helt til noe konkret skal gjøres i forbindelse med eleven, og da er tolken ute av samarbeidet. Tolken får ikke vite hva som er tenkt, og heller ikke invitert inn i samarbeidet for å finne løsninger. Det kan si noe om statusen tolken har, og at skolen og lærere ikke mener tolken kan tilføye noe.

5.3.3 Føler eleven seg inkludert/tolkens hjelpeløshet

Under intervjuet stiller jeg spørsmål om hva som er utfordrende med å inkludere eleven i skolen. Dette fordi jeg erfarte at dette var et sentralt tema for tolkene og problemstillingen

5.3.5.1 Sosial inklusjon

Tolkene angir de ikke har kapasitet til å tolke for eleven både i timene og i friminuttene, og å være en voksen tolk som skal være med å tolke leken til barna, eller praten til ungdommene er kanskje ikke så enkelt. Tolkene kjenner på dette dilemma. Å være en voksen som skal fungere som en språklig tilrettelegger, men ikke kunne hjelpe elevene helt og fullt gjennom dagen. Tolkene står på utsiden og ser at det ikke går bra, og føler på en hjelpeløshet i kraft av å skulle være et bindeledd, men ikke ha innpass til å gjennomføre jobben. I9 og flere av tolkene forteller om dette. Jeg spør I9 om det er noe som er utfordrende med integrering av eleven, eller om det er noe skolen synes er vanskelig.

> I9: jeg tror de kunne ha hevet bevisstheten mer ... på hele skolen. Og det kunne vært mer tiltak gjort for eksempel: med brannalarmen som jeg nevnte ... ja bruke visuelle hjelpemidler, men om det hadde hjulpet på integreringen ... det ...? Eh ... det er jo mer sånne praktiske tiltak, men altså hen er ... det må være friminuttene, men jeg vet ikke hva man kunne gjort der. For det er ikke tolk i friminuttene, men det er ikke sikkert at det er hensiktsmessig at hen hadde hatt det heller.
> Meg: mhmm
> I9: for det kunne ødelagt veldig denne barn til barn sosiale leken, men samtidig så ser vi at eleven har begynt å falle litt ut av det sosiale ... at leken begynner å bli på et mer avansert nivå ... kanskje de leker på engelsk for eksempel.
> Meg: ja
> I9: og da klarer ikke eleven å henge med for da ... hørselshemmingen stopper hen eller ... eh ... ja.
> Meg: mhmm

I9: vet ikke hva jeg skal si, men det er en hindring for hen hvert fall, for å kunne delta på likt nivå, så det er noe som de definitivt må jobbe med fremover, men hvordan har ikke jeg svaret på. Hehe.
(...)
I9: ganske utfordrende ... eh ... og det samme så jeg på den andre barneskolen som jeg var på. Eh ... men der var de mer aktive og på, men hvordan det har gått der i dag vet jeg jo ikke ... eh ... men, det er for sent å gjøre noe når problemet har kommet. Istedenfor å gjøre noe når vi ser at dette fort kan utvikle seg. For til slutt kan det bli «hvem vil leke med hen» når ... eh ... ikke klarer å henge med i ... lekene sine regler, innhold eller vanskelighetsgrad, ja, osv ... ja.

Når leken blir mer avansert kommunikasjonsmessig, snakker engelsk eller mer kompliserte regler så forteller I9 at eleven begynner å falle ut av det sosiale. Barna vil kanskje heller ikke leke med noen som ikke klarer å følge reglene, eller innholdet i leken. Samspillet blir vanskelig for den hørselshemmede/døve eleven. Samtidig vil ikke tolk nødvendigvis hjelpe i denne settingen. I9 tenker at det kan ødelegge barn-barn relasjonen. Tolken står dermed hjelpeløs og ser på, og har ikke noen mulighet til å bidra til elevens inkludering i leken. Her er det skolen som må forebygge og hjelpe til så eleven har mulighet til å henge med medeleven sin sosiale utvikling. Det er flere eksempler på at det kan være vanskelig å henge med i det sosiale. I10 har eksempel på hvor vanskelig det er for eleven å forstå vitsene til medelevene, eller at noe er ironisk/sarkastisk, og at eleven kan bli såret på grunn av det. I5 forteller om hvordan det varierer fra elev til elev hva som er hensiktsmessig å gjøre, og gir et eksempel på hvordan lærerne har prøvd å hjelpe eleven med å få et sosialt nettverk.

I5: men så er det jo forskjellige ting som fungerer for forskjellige elever. Det er jo noen som sier at de tror de andre var med de bare fordi at læreren hadde sagt at de måtte ta vare på dem.
Meg: ja.
I5: og det er ikke noe grei følelse det heller, så nei ... det er ganske vanskelig.
Meg: ja ... det er ganske komplisert egentlig.
I5: ja det er ganske komplisert, men jeg har vært med på noen team der hvor de har vært veldig obs på at hvis eleven ikke har fått seg venner, ikke har fått seg et nettverk. Der man setter opp grupper og ... på tvers av klassene prøver å tenke ... prøver å spleise ... at hvis man setter de sammen, så kanskje de vil finne hverandre ... også lager man grupper hvor de skal samarbeide, eller noe sånt, så de har jo prøvd en del tiltak, eller noen tiltak..

I5 får frem at noen elever kan føle at medelever var sammen med dem bare fordi læreren ba dem om det. Det er ingen god følelse. Hen forteller også om en strategi lærerne bruker for å hjelpe eleven til å få kontakt med andre elever. I5 forteller videre at kontaktlærerne mangler kompetanse på hvordan de kan hjelpe eleven sosialt. Det er hen som må se om det kommer kurs fra Statped som lærerne kan delta på, for å bygge kompetanse på området. Hen synes administrasjonen kunne tatt mer ansvar for å skaffe lærerne den kompetansen de trenger. I7 trekker frem en ny side ved elevens opplevelse av å være ekskludert.

Meg: nei ... snakker du noe med eleven om han eller hun ... hvordan de opplever skolehverdagen? Føler de seg inkludert? Føler de at tolk hjelper? Har du noe dialog?
I7: jeg har nok forstått det sånn at eleven kan føle seg litt ekskludert.
Meg: mhmm
I7: det tror jeg. det handler om disse små slagene da. Dette kvarteret før skolen starter, halvtimen imellom undervisnings tiden her og der da. At man kan føle seg litt alene.
Meg: ja. mhmm.
I7: det tror jeg ... tidvis har vært med god grunn.

Meg: ja
I7: og tidvis kanskje også litt innbilt da ... jeg tror det varierer ... at det blir litt sånn tror jeg eleven har blitt fortalt veldig mye. Om hvor sårbart og vondt det kan være å være den eneste hørselshemmede på skolen da. Ingen snakker språket ditt, og ... du blir ikke ordentlig inkludert og den type ting da. Og fordi du lærer om det, så tar du det inn over deg.

Tolkene kan uttrykke at eleven nærmest kan føle på en slags «lært» ekskludering gjennom skolehverdagen. Når voksne snakker med barna om at det kan være vanskelig å være hørselshemmet på en hørende skole og utbroderer om hvorfor og hvordan, så er det menneskelig å begynne og lete etter signaler for å få dette bekreftet.

5.3.5.2 Identitetsskaping uten rollemodeller

Identitetsskaping er en viktig del av å vokse opp. For elevene kan det være utfordrende når de går integrert på hørende skoler. De har ingen rollemodeller som er som dem. I5 utdyper

Meg: er det noe du synes er spesielt utfordrende med inkludering? Har snakket litt om det også..
I5: ja ... jeg føler det er veldig utfordrende med sånne CI- barn som vi har, og finne rollen sin. Fordi de blir ikke helt inkludert i klassen fordi de går glipp av ting ... kanskje ... noen er jo det, men de er ikke helt hørende, så de er ikke helt med der. Og på deltidsopphold så baserer de seg veldig på tegnspråk, så de føler seg kanskje ikke helt, for hjemme så baserer de seg på hørselen, så på deltid så skjønner de ikke helt og føler seg ikke helt med der, så ja ... jeg syns det der er veldig vanskelig, at de skal finne sin egen identitet i det der.
Meg: ja det er et godt poeng ... de skal finne en identitet hvor identitetsmodellene de får vist ... er enten hørende eller døv på en måte?
I5: JA ... det er for lite rollemodeller som er som de ... egentlig veldig veldig få. Jeg tror ikke våre elever har møtt noen ... kanskje ... for de som de har møtt når de er på deltid da ... da fremstår de som døve.
Meg: jaaaa.
I5: og det er også hørende lærere på deltid, men der går alt på tegnspråk og de snakker bare tegnspråk, så der ... det er liksom et slags mangel på å ha gode rollemodeller.

Tidligere i dette kapittelet har jeg vært inne på hvordan tolken anser det viktig å skape gode holdninger til tegnspråk. Tolken må være en positiv driv i det, men når det kommer til å være hørselshemmet og hvordan eleven skal takle utfordringene, kommer tolken til kort. De opplever at elevene ikke har noen rollemodell, eller en voksen de kan se til og lære av. Det kan være utfordrende når elevene er i en identitetsutvikling, og de ikke har noen å gjenspeile seg i.

Meg: har snakket med eleven om det ... om eleven selv opplever seg som en enhet med de andre eller?
I3: hehe ... ja ... det er et litt touchy tema, fordi det er sånn dagsform avhengig også tror jeg, men vi har hatt samtaler i tegnspråkundervisningen ikke som tolk, men som lærer om identitet, det med å være annerledes ... og vi har sett videoer av andre som forteller om sin skolehverdag, og hen sier at hen ser på seg selv som døv, men ... har CI på begge ørene og hører godt ... og det er her hen vil være ... og her hen hører til. Hen ville ikke vært noe annet sted, men hen syns det er utfordrende og slitsomt ... det krever mye å være inkludert/integrert i en hørende skole, så vi snakker litt om det av og til ... ja.

I3 forteller at selv om eleven ser på seg selv som døv, vil hen være på nærskolen, hen føler en tilhørighet til den skolen. samtidig er det utfordrende og slitsomt. I3 påpeker at det krever mye av eleven å være inkludert/integrert.

5.3.5.3 Integreringens krav

Det krever noe av eleven å være integrert. Det krever også noe av de rundt eleven. Det kan være vondt for tolken å se at integreringen ikke helt går slik de skulle ønske, men ikke kunne gjøre noe. Tolkene ser også at medelever og systemet blir stilt overfor krav de ikke har svar på.

> I11: skulle gjerne ønske jeg kunne gjort noe med den situasjonen, men jeg vet ikke.. (navn på døv lærer) og jeg snakker mye om det og det er veldig lite man kan gjøre. Kunne sikkert gjort ting annerledes da men ... det å komme på det. hehe
> Meg: ja. Hehe. For det er ikke noe spesielt du tenker på som «det kunne vi gjort på en annen måte»?
> I11: nei ... jeg tenker at ... ehm ... hvis man var to tolker, så kunne man jo tolket friminuttene også sikkert på en eller annen måte, men jeg opplever jo at disse 8 klasse jentene, det er ikke kjempelett å få innpass der da ... når jeg kommer og setter meg ned på gruppa når de skal jobbe, så er du jo en voksen person. Jeg prøver å være så mild og rund som jeg kan klare. Jeg tar ingen sånne herre og snakker til de og ikke gjør sånn og sånn ... jeg prøver å være blid, men likevel så er jeg en voksen person og de vil ikke ha en voksen der ... og det er ... for de ser jo at jeg er venner med de voksne også, jeg går ut med dem i friminuttet sånn at det ... jeg kan aldri bli ... jeg vet ikke ... man kan på en måte ikke få det helt optimalt. Og disse elevene var veldig flinke til å bruke tegnspråk når de var mindre. Når det var litt sånn ... når de hadde mer lek, men nå når det er ... jeg tror alle har nok med seg selv. Bare det å bli ungdom. Skal man ha sminke eller ikke, og hva skal man ha på seg, og hvem skal man snakke med og hvem skal man være, så skal man i tillegg ta hensyn til en hørselshemmet elev. Det er kanskje for mye å kreve ... jeg vet ikke.

I11 undrer seg her over hva hen kunne gjort, og at det er vanskelig å få innpass til elevgruppen når man er voksen. Selv om hen prøver å tilpasse seg, så blir hen identifiseres som en av personalet. Hen reflekterer også over at det kan være mye å forvente av ungdom i den aldersgruppen at de skal tenke på andre. De har egentlig nok med seg selv. I8 forteller til motsetning at hen opplever elevene som veldig inkluderende. Det er heller de voksne som er «problemet» og har flest fordommer. De glemmer å bruke mikrofon, eller stenger døren igjen på tolken når de tar med eleven ut for å snakke med hen. I8 har snakket med eleven om dette, for hen sier at eleven tydelig blir preget av dette. Hen har forklart at de gjør det ikke for å være slemme, de vet bare ikke bedre. I5 forteller også om hvordan integrering som ideologi er vanskelig for skolen, ikke bare for den hørselshemmede eleven, men for andre også.

> I5: altså vi har jo elever som er veldig ulike ... og jeg tenker at skolen i sin helhet har mange elever som skal inkluderes og må tas ekstra hensyn til. Vi har en del innvandrere og sånne ting ... de er ikke veldig inkludert, så skolen generelt er ikke veldig god på å legge så veldig til rette og ha fokus på å få med alle ... egentlig, og det blir gjerne nevnt at vi har en hørselshemmet elev, og det kan være vanskelige for dem å få med seg når dere avtaler ting osv. Så dere må gjerne spørre dem om å være med på ting og tang da ... og så. Det har vi gjort. Ja ... så det er veldig opp til elevene selv hvor mye de involverer seg og skaper seg et nettverk og prøver å bli

kjent med de andre, og det er vanskelig ... det er vanskelig for de andre også, for de er ikke vant til å ta slik type hensyn ... de er ikke vant til å pirke den eleven på skulderen ... det handler ikke om at de ikke vil, men de er ikke vant til å gjøre det ... de er jo under ombygging og er helt lost og tenker bare på seg selv. Sånn at det er en vanskelig tid og skulle prøve å ta hensyn til andre og prøve å få med seg andre også ... mhm ... så ... og det varierer har du en hørselshemmet elev som har god sosial kompetanse, og har lett for å få venner så går det fint. Har du en som er litt mer usikker, og litt mer tilbakeholden og venter på at de andre skal komme og spørre om du vil være med på noe ... da er det mye vanskeligere.

I5 trekker frem hele skolen som system, og at hen opplever at det mangler bevissthet rundt inkludering generelt. Skolen legger ikke til rette for at elever med ulike bakgrunner skal inkluderes. Hen løfter også frem det samme som I11 over, at det ikke er så enkelt for elevgruppen å ta ansvar. Ungdommer er under ombygging som hen sier. De fokuserer mest på seg selv, og er ikke vant til å ta hensyn til andre på den måten. Samtidig snakker hen om de hørselshemmedes/døves egenskaper til å inkludere seg selv. Er de utadvendte eller mer stille og forsiktige? Det påvirker hvor godt de kommer inn i elevgruppen. Jeg tolker sitatet som at det er flere problemstillinger ved inkludering. Skolens bevissthet, fokus og holdninger til inkludering, medelevenes evne og modenhet til å skulle ta ansvar for inkludering, og hvordan elevene inkluderer seg selv. I4 og I3 reflekterer også over integrering av hørselshemmede, og om det fungerer eller ei.

I4: ehhh ... ikke alltid jeg føler at det er så gjennomtenkt ... det er liksom. Bare integrering integrering integrering. Veldig viktig med denne integreringen, men ... men går det på bekostning av noe noen ganger. Hender det at en forventer for mye?
Meg: ja.
I4: for vi kommer ikke bort ifra at enkelte med hørselshemming de har en del sånn teknisk med å ikke kunne følge med på mer enn en samtidig sant ... vi kan ikke stoppe den utviklingen som skjer at jenter står i ring og tyter ikke sant.
Meg: mhmm.
I4: så ... så skal vi pushe på da på bekostning av eleven ... skal vi integrere for enhver pris? nei jeg tror ikke det.

På samme måte som I11 fortalte tidligere om at «vi kommer ikke utenom hørselshemmingen», så påpeker I4 her at vi ikke kommer utenom utviklingen av at fysisk lek går over til at elevene sitter og snakker sammen i friminuttene. Noen «problemstillinger» kommer vi ikke utenom, og I4 setter spørsmålstegn ved hele integreringsideologien opp mot dette. I3 har lignende refleksjoner.

Meg: ser du på inkludering som et slags mål, eller tenker du at det er en prosess eller er det en slags verdi i samfunnet?
I3: jeg ser på det som en verdi i samfunnet, men jeg ser på det som utopi ... det lar seg ikke gjøre å inkludere en hørselshemmet i hørende skole ... det er en flopp mener jeg, og det har jeg hørt flere hørselshemmede si selv at de må slutte å tenke at hørselshemmede skal bli inkludert i skolen, for det vil aldri skje ... de kan godt bli integrert det kan de, men de kan aldri bli inkludert og bli der på lik linje med alle andre. Nettopp fordi man har et annet språk, man har en tolk som går der og er i veien ... og ... man har en annen kultur også ... man er annerledes som hørselshemmet uansett hvordan man snur og vender på det, man kan ikke ... man kan ikke ... kle seg ut for å passe inn i majoriteten eller insistere at man skal være en selvfølgelig del av majoriteten ... det er ikke bare hørselshemmede, men alle som er inkludert i skolen ... det er en fin tanke, men ... den er nok ikke gjennomførbart slik jeg ser det.

I3 mener integrering er mulig, men ikke inkludering, og begrunner det med at hørselshemmede har et annet språk, en annen kultur og det går en tolk i veien. En hørselshemmet vil ikke kunne bli inkludert på lik linje med andre. Det er ikke gjennomførbart forteller hen. Jeg tolker dette til at I3 tenker barrieren er for stor og jeg tenker videre at normalisering er et viktig begrep her. I10 sitt sitat viser hvor lite som skal til av endringer i et klasserom før elevene reagerer og tenker at det er noe spesielt på gang. Det virker ikke som mangfold er normalisert i skolehverdagen til ungdommene.

> I10: ja ... også ... men den klassen jeg var i var en ganske sånn tolerant gjeng på en måte da, for det var den eneste klassen som skilte seg litt ut, for alle satt i hestesko og hadde mikrofon på pulten, og de andre i samme trinn hadde ikke det. Også var det en annen elev som hadde en egen assistent også, så i starten så var det litt sånn at de «åååh jeg går i sånn spesialklasse» også bare «nei dette er ikke spesialklasse. Dette er vanlig» hehe ... helt vanlig vi bare sitter litt annerledes liksom.

Reaksjonen fra elevene på å sitte annerledes enn i andre klasserom, og at det er to ekstra voksne i rommet sier noe om hvor uvant det er for dem. Det skal ikke så mye til før elevene reagerer. Jeg tolker det til at skolen stort sett er så standardisert i måten man underviser og sitter på at små endringer skaper reaksjoner. Det er ikke normalisert at man kan sitte på ulike måter, eller ha forskjellige yrkesgrupper inne i samme klasserom. Det skal ikke mye til før man er utenfor normalen.

5.4 Oppsummering av «indre påvirkningsfaktorer på tolken i grunnskolen»

Dette kapittelet gav en beskrivelse på de indre påvirkningsfaktorene på tolken. Hovedfunnene i dette kapittelet har vært i hovedsak at tolken står i flere dilemma. Tolkens forståelse av seg selv som ressurs og hvilken rolle de skal påta seg i ulike situasjoner kan være vanskelig å avgjøre. Det stilles ulike forventninger til tolken fra forskjellige personer i skolen. Administrasjonen/ledelsen kan ha en forventning, og læreren en annen, og eleven en tredje. De ulike forventningene blir det tolkens oppgave å balansere, og tolken må ofte velge hvilke forventninger som skal imøtekommes og hvilke som må brytes. Tolken har også sine profesjonelle forventninger og tanker om hva som skal til for å kunne være en ressurs for elevens inklusjon. Tolkene har ulike meninger om hvordan de skal forholde seg til de ulike forventningene. Skal tolken påta seg en voksenrolle og være en irettesetter og samtidig risikere å ødelegge mulighetene for å kunne bidra til sosial inkludering for eleven? Eller skal tolken la elevene få fri utfoldelse når læreren er borte og fokusere på at eleven skal få tilgang til det sosiale, men samtidig gi elevene et signal om at det er greit å ikke følge reglene når det bare er tolken som er til stede?

En annen problemstilling tolkene kan møte er når eleven ikke vil ha tolk. Tolken kan dermed bli en barriere for kommunikasjon istedenfor en som muliggjør kommunikasjon. Hvordan skal tolken forholde seg til det? Og er det tolken eller kontaktlæreren som skal følge opp? Samtidig virker det som at tolkene har fått eneansvar for elevens inklusjon i skolen, og selv om tolkene kan se seg selv som viktige for å normalisere tegnspråk og å være en ressurs der, er de samstemt om at de ikke alene kan inkludere eleven. Det kommer frem at skolen generelt kunne hatt et større søkelys på inkludering av alle elever og ikke bare de tegnspråklige.

I neste kapittel vil jeg drøfte hovedfunnene fra dette kapittelet og kapittel fire opp mot problemstillingen og tidligere presentert litteratur.

Kap.6 Drøfting

Jeg vil i dette kapittelet drøfte problemstillingen *«Hvilke begrensninger og muligheter har tolken til å bidra til inkludering av tegnspråklige elever i grunnskolen?»* opp mot de empiriske funnene og tidligere presentert teori og teoretiske perspektiver. Empirien er stor, og jeg vil her sette søkelys på helheten og ikke tema for tema slik empirien ble presentert.

Inkludering er et nøkkelbegrep i denne oppgaven. I seksjon 2.1 beskrev jeg at inkludering betyr å «*føre noe sammen i ny helhet*» (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 24), og at inkludering kommer i tre former: faglig, sosial og psykisk (Overland, 2015). Jeg mener at hvis integrering skal gå over til inkludering, må vedkommende som skal inkluderes normaliseres og bli en selvfølgelig del av helheten, slik sitatet fra Tøssebro og Wendelborg viser. I seksjon 2.2 beskrev jeg hva normalitet var og hvordan normalitet i samfunnet kan «måles» via en gauss-kurve, men hva som betraktes som normalt er avhengig av samfunnets oppfatning, og hva som blir anerkjent som en naturlig del av mangfoldet.

Min forståelse av inklusjon er at den er bygget opp av normalisering og anerkjennelse. Vedkommende må bli anerkjent som en fullverdig del av helheten og mangfoldet slik nivå 2 og 3 av anerkjennelse er beskrevet i seksjon 2.3.Vedkommende må få de samme mulighetene som alle andre har i den gitte settingen, samt føle at en blir verdsatt og bidrar til fellesskapets mål. Først da kan normalitet oppstå, og vedkommende får bli en selvfølgelig del av helheten og inkludert i ordets fulle betydning. I følge Pritchard og Zahl (2013) som jeg refererte til i seksjon 2.1, er holdninger viktig for å få til inkludering. Språket (tegnspråk) og kulturen til hørselshemmede og døve må respekteres og få plass i skolen og undervisningen. I seksjon 2.2 gav jeg et eksempel på at hvordan personer forstår et sansetap som hørselshemming påvirker hvordan de vil tilrettelegge for det. Kunnskapen personer har vil påvirke holdningene deres og hvordan de forstår og tilrettelegger.

Jeg forstår kampen om å bli inkludert på den måten at en gruppe som føler seg ekskludert fra visse rettigheter eller sosiale settinger, ser hva som er normalt i majoriteten og vil kjempe for å få det samme som dem. Det som er normalt for majoriteten bli en målestokk for hvordan minoritetsgruppen vil ha det. Minoritetsgruppen må bruke normalitet som et eksempel for å få anerkjennelse og bli inkludert inn i de samme rettighetene og bli sosial akseptert av majoriteten. I min empiriske analyse ser jeg beskrevet to slike kamper som går simultant. Den første er tolken sin kamp for å bli inkludert og å bli en selvfølgelig del av skolens personal, samt å få anerkjennelse for sin kompetanse og arbeidet de gjør. Den andre er eleven sin kamp om å få delta i det sosiale og faglige på skolen via en tolk, samt å få være som de andre elevene, som kan føre til at tolken blir uønsket og kan føles som en negativ identitetsmarkør for annerledeshet. Tolken er sentral i begge kampene, enten for seg selv og sin profesjon inn i et veletablert system, eller som det noen informanter kalte for elevens «nødvendige onde», eller elevens nærmeste støttespiller. Analysen av det empiriske materialet vitner om at tolkene står i en vanskelig balansegang mellom eleven, lærere, ledelse og sin egen oppfatning og kompetanse om hva som er best eller nødvendig for å få til inkludering.

6.1 Å være et hjelpemiddel for inklusjon uten selv å være inkludert

I denne seksjonen vil jeg drøfte hvordan de ytre rammene påvirker tolkens mulighet til å bidra til inklusjon av de hørselshemmede og døve elevene i grunnskolen. Denne seksjonen viser også til hvordan tolkene kjemper for å selv bli inkludert som en selvfølgelig del av personalet.

6.1.1 Tolken sin kamp for inklusjon og anerkjennelse som profesjon i skolen

Flere faktorer påvirker hvorvidt tolken blir en ressurs for inkludering i grunnskolen. I det første empirikapittelet (kapittel 4) som tok for seg rammene rundt tolken, er det flere tema som kan begrense eller styrke tolkens mulighet til å bidra til inkludering. Temaene som belyses i kapittel 4 viser til kampen om å bli inkludert inn i personalgruppen og skolesystemet. Et av temaene var hvordan en manglende arbeidskontrakt og arbeidsbeskrivelse betyr at tolkene ikke har en naturlig definert plass i skolen fra starten av, og kan gjøre starten på ansettelsen vanskelig.

Informantene påpeker at det ikke finnes noen standardisert avtale tolker kan få når de skal begynne å jobbe i grunnskolen. Hvilket betyr at skolen ikke har noe å gå etter. Ut ifra det informantene forteller og variasjonen som kom frem i hvordan skolene velger å løse situasjonen når tolkene blir ansatt, virker det ikke som om skolene vet hva de kan forvente av en tolk. Flere av informantene forteller at veien må bli til mens de går. Det kom også tydelig frem i forskjellen på stillingsprosenter og arbeidsoppgaver skolen forventer at tolkene kan ta på seg ved ansettelse. Ingen standardisert avtale eller arbeidsbeskrivelse betyr at hver og en tolk må jobbe frem en forståelse for tolking og hvilke ansvarsoppgaver de kan ha på skolen de ansettes. Noen tolker får mange arbeidsoppgaver i tillegg til å tolke, mens andre ikke har noen. Et fellestrekk for tolkene er at ingen har fått avsatt tid til forberedelse. Forberedelsestid og behovet for forberedelse er noe de har måttet argumentere seg frem til etter hvert. Det virker som flere av tolkene har hatt utfordringer med å få skolen til å anerkjenne at tolkene trenger tid til å forberede seg til undervisningstimene. Forberedelsen legger grunnlaget for tolkearbeidet i undervisningen, og sånn sett grunnlaget for den språklige tilgjengeligheten de hørselshemmede eller døve elevene har til undervisningen. Om tolkene har tid til å forberede seg eller ikke, vil derfor være en direkte påvirkning på elevenes mulighet for deltagelse og inkludering i egen undervisning.

I seksjon 1.5 beskrev jeg hvordan tolker trenger god bakgrunnskunnskap får å kunne forstå og tolke det som blir sagt i undervisningstimene. Tolking er komplekst og krever at tolkene setter seg inn i tematikken det skal undervises i. I undervisningssituasjoner er det spesielt viktig med forberedelse på et høyere nivå, som beskrevet i seksjon 1.5.3. Tolkene må kunne se sammenhengen i lærerens intensjon, elevens behov og undervisningsstrategiene som blir brukt for å kunne gi god kvalitet på tolkingen (Ringsø og Agerup, 2018). Manglende tid til forberedelse og avlastning under tolkingen går utover tolkekvaliteten, noe flere av tolkene forteller at ofte skjer. De må tolke all undervisning alene, og som jeg beskrev i seksjon 1.5, vil tolkene kunne oppleve tolkefatigue etter bare 20-25 minutter (Napier, McCee & Goswell, 2011), hvor kvaliteten på tolkingen avtar betraktelig. Både I4 og I11 fortalte eksplisitt om hvordan kvaliteten på det de leverer blir dårligere når de tolker mye alene. Ifølge Ringsø (2014) er god kvalitet på tolkingen en av forutsetning for at elevene skal kunne delta i skolehverdagen. På bakgrunn av at tolkene forteller i empirien at de oftest tolker hele skoledager alene, at tiden til forberedelse kan være sparsom, og at vi vet at tolkefatigue inntreffer etter 20-25 minutter, vil jeg påstå at én tolk alene ikke vil kunne levere god nok kvalitet i løpet av en skolehverdag til å bidra effektivt til elevens inklusjon. Skolens forståelse for at tolken trenger tid til både pauser og forberedelse blir viktig for at tolken skal kunne være en god ressurs for inkludering av eleven. Skolen må anerkjenne tolking som en kompleks og kapasitetskrevende handling, og forstå

tolkens behov for både forberedelse og gode pauser i løpet av arbeidsdagen. Både for å motvirke tolkefatigue, men også for å forebygge mot OOS (Occupational Overuse Syndrome) som skoletolker er spesielt utsatt for (Napier, McCee & Goswell, 2011), som beskrevet i seksjon 1.5. Det er avgjørende for å gi tolken mulighet til å bli en positiv bidragsyter til elevens inklusjon i skolen, ellers kan tiltaket skolen gjør ved å ansette en tolk bli mer på linje med det Meulder og Haualand (2019) beskrev i sin artikkel som jeg refererte til i seksjon 1.5.3, hvor tolken ender opp med å bli en illusjon av tilrettelegging. Ingen av informantene forteller at skolen har kvalitetssikring på tolkingen, eller at det stilles krav til språklig nivå. Samtidig forteller tolkene at de har lite mulighet for språklig utvikling. Dette kan underbygge Berge (2016) som skriver om det samme, at det ikke er noen kvalitetssikring, og at skolen tenker at eleven forstår tolken uavhengig av språklig nivå.

Samtidig er det ikke bare tid skolen må forstå at tolken trenger. Tolken må også bli sett som en selvfølgelig del av personalet. Samarbeid er et tema i empirien som viser til hvordan tolkene kjemper for anerkjennelse og inkludering i personalet og lærergruppen. Hvilke samarbeid som opprettes, og hvordan tolkens kompetanse blir utnyttet av skolen og lærergruppen vil også etter min mening påvirke tolkens mulighet til å bidra til elevens inkludering i skolen. Informantene forteller om ledelse og lærere som ofte «glemmer seg». Jeg oppfatter dette som at tolken ikke har blitt en selvfølgelig del av personalgruppen, tolken er ikke normalisert eller anerkjent som en del av skolens personal og befinner seg ofte i et utenforskap i forhold til de andre ansatte. Det er ikke selvfølgelig for lederne, administrasjonen eller alle lærere at tolken må ha informasjon om det som skal skje på skolen eller i klasserommet. Graden av hvor godt tolken er inkludert i lærerteamet og personalgruppen virker å variere. I9 forteller at hens kompetanse blir brukt av lærerne i lærerplanene som er direkte knyttet til hørselshemmede og døve, mens I11 forteller om en situasjon hvor hen blir glemt og at ledelsen ikke helt forstår hvorfor hen skal delta på personalmøter. Andre informanter forteller at informasjonsmengden de får om undervisningsinnhold og endringer i timeplanen avhenger fra lærer til lærer. Mangel på informasjon vil påvirke tolkens mulighet til å forberede seg, og det vil igjen påvirker kvaliteten på tolkingen og elevens mulighet til deltagelse i skolehverdagen. Jeg mener at dette til sammen negativt påvirker tolkens posisjon slik at det derfor går ut over eleven.

I seksjon 1.5.3 skriver jeg om tolken som ressurs i skolen og fra studien til Ringsø (2014) hvor hun skriver om *«ambivalent gruppetilhørighet»*. Tolkene vil bevare kollegenes ansikt selv om de kan oppleve at noen ting kunne være løst på andre måter. Dette kjenner jeg igjen i min analyse. Informantene snakker om at de andre «glemmer seg», og at det ikke er vondt ment, de har bare mange flere elever og det er lite tid. Dette fører til at tolkene ikke vet om de skal ta opp problemstillinger de opplever, og forklarer det med at det gjelder bare seg selv og den ene eleven. Jeg oppfatter det som at informantene opplever det som vanskelig å ta plass i lærergruppen fordi de ikke vet om det de vil ta opp er viktig nok. De ser ikke på sine problemstillinger eller sin kompetanse som likestilt til lærernes, på samme måte som Ringsø (2014) skriver om. Dette kan også kobles til Berge (2016) hvor hun beskriver at tolkene ikke er nok bevisst sin egen profesjonskompetanse. Det kan virke som tolkene er usikre på hvordan de skal ta plass i personalgruppen, og at de setter seg selv som underdanige lærerne. Jeg mener dette også kan knyttes til anerkjennelse i tredje nivå som beskrevet i seksjon 2.3. Hvis tolkene ikke opplever at deres bidrag i form av kompetanse anses som viktig, kan de bli usikre på egen plass og verdi og begynne å tvile på seg selv og sin status i gruppen. Det kommer også frem i empirien at tolkene ikke opplever at skolen har noen mål når det kommer til inkludering av elevene. Mangelen på en felles målsetning som beskrevet i tredje nivå av anerkjennelse kan også bidra til at tolkene føler seg alene og usikre på hvor stor plass deres problemstillinger skal få i fellesskapet.

Tolkens kamp for å bli anerkjent, normalisert og inkludert i skolen som en selvfølgelig del av personalet og skolemiljøet, kommer tydelig frem i empirien. Hvorvidt tolken blir inkludert virker å påvirke mulighetsrommet tolken har til å bidra til inkludering av eleven. Hvordan skolen forstår tolkens arbeidsprosess, og hva som kreves for å gjøre en god tolkejobb, påvirker også muligheten tolken har til å bidra til inkludering av eleven. Får ikke tolken tid til forberedelse eller pauser, vil kvaliteten på tolkingen bli dårlig. Har ikke skolen lagt til rette for godt samarbeid hvor tolken får fortløpende informasjon om timeplaner, eller både tolkene og lærerne kan bli kjent med hverandres teknikker og hvordan de vurderer og tar valg i situasjonen, vil det også gå ut over tolkens mulighet til å bidra til inklusjon av eleven. Det kan virke som om selve tolkejobben tolkene utfører blir usynlig for skolen. Først når tolken ikke er der er det noen informanter som forteller at skolen merker at de er borte, men ellers i hverdagen blir ikke tolken lagt merke til med mindre de gjør andre oppgaver enn å tolke. Ut ifra det informantene forteller virker det som om skolen har et ubevisst forhold til kompetanseforvaltning av den nye yrkesgruppen de har ansatt. Det kan virke som om skolen prøver å formatere tolkene inn i gamle rutiner og oppgaver uten opplæring eller oppfølging, istedenfor å være nysgjerrig på hvilken kompetanse tolkene kommer med, og hvordan denne kan være med på å berike arbeidsplassen.

6.2 Tolken; veien til inkludering eller symbolet på annerledeshet?

I andre kapittel av empirien (kapittel 5) kommer det frem flere forskjellige sider ved å være en inkluderende faktor til en elev i grunnskolen. Hvordan tolken forstår seg selv, hvordan relasjonen til eleven er, og om eleven vil ha tolk eller ikke påvirker tolkens muligheter til å være en ressurs for inkludering. Tolkene står i mange utfordrende situasjoner og må ta mange valg gjennom arbeidshverdagen som påvirker hvordan eleven får tilgang til sin skolehverdag. Det virker som om tolken står litt i klem. På en måte kan tolken være en inkluderende faktor, men samtidig kan tolken oppleve at hen blir et nødvendig onde, og en markør på annerledeshet for eleven. Tolken må til enhver tid vurdere hvordan hen skal balansere på denne linen. Tolkene føler ikke at de har så mange samarbeidspartnere, det kommer også frem at noen av dem ikke opplever støtte fra egen profesjon og yrkesetikken kan til tider virke som barriereskapende istedenfor å fremme god praksis. De fleste informantene opplever at utdanningsstedene ikke har forberedt dem på oppgaven å tolke i skolesystemet. Jeg får inntrykk av at flere av informantene derfor føler seg alene, og empirien viser at tolkene får en individualisert praksis i skolen. Gjennom denne seksjonen vil jeg drøfte hvordan tolkene oppfatter seg selv, sin oppgave, og hvordan de tar valg på forskjellig måte og på ulikt grunnlag.

6.2.1 Hvilke forventninger skal tolken imøtekomme?

Hvordan tolken tar valg i tolkesituasjoner og hva som kan påvirke valgene gikk jeg gjennom i seksjon 1.5.2, hvor jeg løftet frem forskjellige rollemodeller som har vært grunnlaget for hvordan tolken forstår seg selv som profesjonsutøver. I den seksjonen referer jeg til Røkenes og Hansen (2012) som sier at *«en rolle er summen av de forventningene som rettes mot en bestemt posisjon»*. I empirien kommer det frem at tolkene opplever forskjellige forventninger fra både lærere, elever og administrasjon på skolen, så hvordan skal tolken danne seg en tydelig rolle ut ifra de forskjellige forventningene? I seksjonen over (6.1.1), drøftet jeg hvordan manglende arbeidsavtale og arbeidsbeskrivelse påvirker tolkene, men mangelen på disse betyr også at tolken ikke har noen forventet formell rolle, som beskrevet i seksjon 1.5.2. Tolkene blir også stående i en skvis mellom

forventningene fra de forskjellige i skolen, men også profesjonens forventninger til hvordan en tolk skal oppføre seg.

Etikken som beskrevet i seksjon 1.5.2 understreker at tolken ikke skal gjøre noe annet enn å tolke i tolkesituasjonen, men tolkene opplever å være i situasjoner hvor det kreves mer av dem, og må derfor velge mellom lojalitet til profesjonen/etikken eller til forventningene i situasjonen. Berge skriver også at etikken kan oppfattes begrensende og skape ideer om et ideal tolkene skal jobbe mot, uavhengig av situasjon. En tanke om å gjøre *«minst mulig annet enn å tolke»* (Berge, 2016, s. 19). Denne tankegangen har jeg beskrevet i seksjon 1.5.2 under kanalmodellen og at tanken om usynlighet fremdeles er fremtredende hos mange tolker. Min tolkning av dette er at når vi oppfatter rollemodellene og etikken som rigide og strenge, kan det skape en høyere terskel for å ta plass og skaffe seg et handlingsrom i situasjonen som kunne bidratt til bedre kommunikasjon. Historisk var det et skiftet mellom rollene fra å være hjelperen til å være nøytral, som også ble et skifte hvor døve gikk fra å være hjelpetrengende til å bli selvstendige. Jeg tror dette er et punkt som setter spor hos tolker. Det er en tanke som sier at jo mer nøytral du er som tolk, jo mer selvstendig er brukeren. Tolken vil ikke at eleven skal bli stigmatisert som hjelpetrengende. De trenger ikke hjelp, men tolk. Jeg tror dette kan påvirke tolkene til å holde litt igjen på hvilke oppgaver de tar på seg i skolen. I empirien er det flere tolker som skiller markant på å være voksenperson, tegnspråklærer og tolk. Til tross for at nyere rollemodeller som fasilitator-modellene eller handlingsrom-modellen gir mulighet for mer romslig tolkning av hvordan man kan handle for å tilpasse seg ulike situasjoner. De gir rom til å være mer til stede og gi mer av seg selv i situasjonene enn kanalmodellen. Likevel oppfatter jeg det som at tolkenes forståelse av tolkerollen er begrenset til å tolke, og helst ikke noe annet enn det. I3 forteller at hen er først å fremst voksenperson, fordi man ikke kan vise elevene, uansett alder, at det er greit å bryte reglene og at man ikke bryr seg, men sier at hen først og fremst er tolk i klasserommet. I11 lurer på hvor hens rolle og oppgaver slutter, og kontaktlærerens starter. I11 forteller også at barn trenger trygghet og å kjenne tolken som skal følge dem rundt i hverdagen. Noen informanter forteller at de prøver å holde på sin rolle som tolk og har forklart hvordan dette fungerer til klassen. I1 sier at hvordan tolkene ser på sin rolle og hvor mye man vil være voksenperson, kan påvirkes av personligheten til tolken. I7 tenker at hen vil gå mer over til å ha en ren tolkerolle jo eldre eleven blir. Hva tolkene legger til grunn for handlingene sine og rollen er flerfoldig. Det er forskjellige meninger og spørsmål som henger i luften. En ting som kompliserer tolkens handlingsvalg ytterligere, er hvordan voksenrollen kan påvirke muligheten for å tolke sosialt for elevene, og bli en barriere for å bidra til inkludering av eleven.

I empirien finner jeg samme tankegang som Berge (2016) viser til i sin doktoravhandling på hvorfor tolkene ikke påtar seg hjelperolle i skolen, eller i min studie, hvorfor noen tolker synes det kan være utfordrende å ta på seg en voksenrolle og skulle irettesette elevene. Flere av informantene påpeker at hvis noen elever begynner å slåss eller det går ut over liv og helse, så må de si ifra og gripe inn. Ellers vil de ikke tre inn i voksenrollen for mye fordi de er redde for at det vil begrense hvordan elevene oppfører seg når tolken er til stede. Tolken vil helst at elevene oppfører seg så likt de ville gjort om det ikke var voksenpersoner der. På den måten kan de tolke interaksjonen og elevene får en mulighet til å delta i det som skjer når læreren forlater rommet. Dette er samme begrunnelse som Berge gav i sin doktoravhandling som jeg har referert til i seksjon 1.5.3. Tolkene er redde for hvordan det å ta på seg ansvar for å irettesette og måtte være en autoritærfigur påvirker muligheten de har til å komme nær elevene sosialt, som påvirker hvor godt de kan bidra til å inkludere eleven sosialt. Tolken må ha innpass til barna og ungdommenes sosiale liv for å kunne bidra til inkluderingen i sosiale settinger og gruppearbeid uten at elevene sensurerer seg. I11 forteller også om hvordan hen bidrar til å forklare sosiale koder blant elevene som hen plukker opp til den hørselshemmede/døve eleven. Dette vil være

vanskelig hvis tolken skaper en avstand til elevene ved å være for autoritær. Samtidig kan ikke tolkene være for nøytrale fordi de ikke kan sende feil signaler til elevgruppen om at det er greit å bryte regler når bare tolken er til stede.

Tradisjonelt er tolkens nøytralitet (nå kalt upartiskhet) og taushetsplikt viktig for å kunne opprette tillit til alle primærdeltagerne. Upartiskhet og taushetsplikten blir sett som grunnsteiner for å kunne gjøre jobben sin. Det er nødvendig for å få tillit av partene i situasjonen, og til å kunne fungere effektivt som tolk uten at det oppstår barrierer for kommunikasjonen, eller at primærdeltagerne ikke føler at de kan si det de egentlig vil si i frykt for at noe skal komme videre til andre. I skolen blir upartiskhet og kanskje av og til taushetsplikten utfordret, for tolken kan ikke være nøytral eller upartisk uansett hva hen gjør. Tolken vil bryte med noen forventninger. Enten forventningen om å være en tydelig voksen og passe på at elevene gjør som de skal, eller de bryter med forventningen om å kunne være en allsidig tolk for eleven i alle situasjoner og bidragsyter til at eleven har tilgang til det sosiale. Tolken blir tvunget til å ta part med noen. Balansen mellom å være en tydelig voksen og ha innpass til det sosiale hos elevene virker å skape hodebry for flere av tolkene. Informantene gir inntrykk av at hvordan de tolker sin rolle og hvordan de opptrer overfor elevene, påvirker mulighetene de får til å kunne være en ressurs for eleven sin inklusjon i sosiale settinger.

6.2.2. Sosial inkludering

Innpass til elevenes sosiale verden virker generelt å være vanskelig for tolkene. I kapittel 5 kommer det frem at informantene kan oppleve at elevene sliter med det sosiale. De kan ikke stoppe utviklingen av at lekene blir mer avansert jo eldre elevene blir, eller at elevene på ungdomsskolen står og snakker istedenfor å gjøre noe aktivt. Tolkene kan observere eller ha samtaler med elevene hvor det kommer frem at dette oppleves vanskelig, og tolkens mulighetsrom til å bidra til den sosiale inkluderingen virker å være svært begrenset. En av informantene forteller at når eleven ikke klarer å henge med lenger, så er det allerede for sent å gjøre noe. Det må forebygges før det går så langt, men hvordan skolen kan forebygge virker det ikke som om tolkene har noe svar på. En begrensning er tematikken jeg var inne på i forrige seksjon om at tolkene ofte er alene på skolen som tolk. Tolkene har derfor ikke kapasitet til å tolke i friminuttene i tillegg til undervisningstimene. Et annet spørsmål er om tolkene kunne vært en god bidragsyter til sosial inkludering i friminuttene selv om de hadde hatt mulighet til å tolke. Tolkene er selvfølgelig voksne mennesker, hvordan skulle de kommet inn i leken til barna på barneskolen, eller inn i ungdomsgjengen uten å skape begrensninger? Kan en voksen tolk gli inn i disse sosiale settingene? Dette er noe som informantene problematiserte og fremstilte som vanskelig. Dermed virker tolkens mulighet til å bidra til den sosiale inkluderingen av elevene å være svært begrenset.

En annen problemstilling tolkene møter er elever som ikke vil ha tolk. I1 forteller at eleven ikke vil se på hen, *«hen lar seg ikke bli inkludert»*. I5 forteller om hvordan elevene plutselig oppdager at tolken er der for dem, og at det skaper en følelse av annerledeshet hos eleven. Tolken blir symbolet på annerledeshet og eleven ønsker dermed ikke tolk. I10 forteller om hvordan eleven sensurerer hvilke tegn hen kan bruke, fordi eleven synes det er dumt om de andre elevene plukker opp tegnene og bruker dem. Det kommer også frem at elever kan ønske å ikke ha tolk i noen settinger. For eksempel å bare ha tolk i klasserommet og ikke når hele skolen er samlet. I5 forteller at hen merker at eleven går glipp av informasjon i periodene eleven ikke ønsker tolk. Dette er en problemstilling jeg ikke har sett i litteratur jeg har lest tidligere. Ifølge informantenes fortellinger virker det å være en fase elevene går gjennom. Like fullt gir det tolkene et dilemma. Tolkene blir hjelpeløse når elevene ikke vil se på dem.

Det hjelper ikke hvor store muligheter tolken har for å bidra til inkludering, om eleven selv ikke vil la seg inkludere på den måten. I tillegg kommer et annet dilemma, hvor tolkene uttrykker at det er kontaktlærerne som burde snakke med eleven om dette. Jeg får inntrykk av at tolkene prøver å opprettholde en lærer-elev-relasjon på lik linje som de andre elevene har, men tolken står kanskje likevel den hørselshemmede/døve eleven nærmest. Tolken er kanskje også den som har best forutsetninger til å kunne forstå elevens problemstilling, fordi det er tolken som har kompetansen på hørselshemming og døves kultur og språk, og har lært om hvordan de kan oppleve utenforskap i hørende samfunn gjennom utdannelsen sin. Når eleven ikke vil ha tolk blir også grunnlaget for tolkens ansettelse på skolen borte. Tolken blir altså stående i klem mellom å ville hjelpe eleven i kommunikasjonen, men ikke få lov, eller bli sensurert. Tolken vil opprettholde en lærer-elev-relasjon, men blir en viktig støttespiller for eleven, og kan føle på at hen tar over for noe kontaktlæreren burde gjort. Tolken vil gi eleven rom for å utforske egen selvstendighet og kommunisere på egenhånd, men ser at eleven faller gjennom.

6.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg kommet med flere av sidene ved å være tolk i grunnskolen. Det er mange dilemma og valg som må tas, og flere forventninger og hensyn som må balanseres. Tolken prøver å bli inkludert inn i skolen som profesjon og som en del av personalet. Samtidig som tolken prøver å ta gode valg for å komme i posisjon til å bidra til inklusjon av den hørselshemmede/døve eleven. Jeg undrer meg over om en person som selv ikke er inkludert inn i et system, kan bidra til å inkludere andre inn i det samme systemet?

Tolkene ser seg selv som viktig for den språklige inkluderingen, og for å normalisere og være en positiv pågangsdriver for tegnspråk på skolen. Tolkene er likevel tydelige på at de ikke alene kan stå for inkluderingen av eleven. Det kommer tydelig frem i dette kapittelet. I seksjon 6.2.2 vises det at sosial inkludering og psykisk inkludering av eleven virker å være utenfor tolkens rekkevidde, her må det andre tiltak til for å klare å oppnå inklusjon for eleven. Når det kommer til faglig inkludering har tolken flere muligheter, men skolen må legge til rette for det, som diskutert i seksjon 6.1.1.

Oppsummert vil jeg si at tolken må være en selvfølgelig del av personalet og få informasjon om det som rører seg på skolen og i klassen. Ellers kan vi ende opp med at tolken blir skolens alibi for å ha gjort det de kan for eleven, men samtidig bare være en illusjon av tilrettelegging fordi tolken ikke får det den trenger for å kunne gjøre en god nok jobb. Kompetansen tolken besitter må brukes aktivt, lærere og tolker må ha et tett samarbeid og bli kjent med hvordan de jobber og tar valg i situasjonen. Tolken må anerkjennes som en viktig del av personalet med sin særegne kompetanse, samt normaliseres som en del av skolens personal

Kap.7 Avslutning

Dette prosjektet har tatt for seg tolken som ressurs i grunnskolen og hvilke muligheter og begrensninger tolken har til å bidra til inkludering av hørselshemmede og døve elever som går integrert i hjemskolen. Det har lenge vært debatt om hvordan døve og hørselshemmede best kan få utdannelsen sin. Til tross for hard motgang fra døvesamfunnet og UNESCO sin anbefaling om at døve

kanskje burde få beholde spesialskolene sine på grunnlag av kultur og språk, har skoletilbudet til døve blitt mer og mer begrenset. Nå er det ingen statlige døveskoler igjen. Det betyr at Mia fra innledningen i oppgaven, ikke har noen valg om hvor hun skal gå på skole. Hun må gå på en skole hvor det undervises hovedsakelig på talespråk og ikke på tegnspråk. Medelevene hennes er hørende, og hun vil trenge tilrettelegging for å kunne delta på lik linje med de andre elevene. Hun skal gjennomføre alle sine år på grunnskolen *via en tolk*. Etter døveskolene, «folkemordet» i Milano, igjen tegnspråklig opplæring, for å så å bygge ned tilbudet til tegnspråklige elever, er det her vi er i historien; opplæring inkludert i hjemskolen *via tolk*. Derfor har det vært spennende å kunne se på problemstillingen:

Hvilke begrensninger og muligheter har tolken til å bidra til inkludering av tegnspråklige elever i grunnskolen?

For å få svar på problemstillingen intervjuet jeg elleve tolker som enten var ansatt i grunnskolen når jeg intervjuet dem, eller som hadde jobbet i grunnskolen i nær fortid. Dataen jeg fikk fra intervjuene og litteraturen jeg har presentert har kastet lys over tolkens muligheter og begrensninger i grunnskolen.

Hovedfunnet i oppgaven har vært at tolkene står mye alene. De jobber ofte på skolene alene uten andre tolker som kolleger og det virker som om de har lite å støtte seg til. Det er ingen arbeidsbeskrivelse som forteller hvilken rolle eller hvilke arbeidsoppgaver de skal ha. De opplever lite støtte fra tolkeprofesjonens interesseorganisasjoner. De opplever ikke at tolkeutdanningen har forberedt dem til å være tolk i skolesystemet. De yrkesetiske retningslinjene og rollebeskrivelsene passer ikke inn i skolen. Dette til sammen gjør at tolkene hver og en må finne sin egen vei og de har ulike meninger om hvordan de skal løse utfordringene ved å være tolk i grunnskolen. Slik jeg ser det betyr det at det er svært individuell praksis i skolene. Hver og en tolk får makt til å definere egen rolle og informere ledelsen/administrasjonen og lærere så de får forståelse for hvordan hen jobber og hva hen trenger i arbeidet sitt. Jeg mener at dette er litt risikofylt fordi mulighetene tolken opparbeider seg til å bli en god ressurs for inkludering, står på den individuelle tolkens evne til å argumentere for sine behov og kompetanse. Kanskje det er en av grunnene til at empirien viser at de tolkene med lengst fartstid har færre tilleggsoppgaver enn de med kortere fartstid? Jeg kan ikke svare på det for sikkert, men nevner det som en refleksjon og tenker at det er interessant i forbindelse med Brizendine (2018) sitt forslag om at tolkeprofesjonen må endre holdning til å jobbe i grunnskolen. Mange tenker at det er en fin plass å få erfaring før man skal jobbe andre steder, men Brizendine skriver at det å jobbe som tolk i grunnskolen burde være noe tolker jobber mot, og være en prestasjon å klare å kvalifisere seg til. Jeg tror denne oppgaven bidrar til å kaste lys over hvor komplisert det er å være tolk i grunnskolen.

Andre hovedfunn som belyser problemstillingen, er hvordan manglende arbeidsavtaler og arbeidsbeskrivelser gjør det vanskelig for skolen å vite hva de skal forvente av tolken. Empirien viser at tolken ofte blir glemt. Informasjon kommer ikke alltid frem til tolken, selv om det er kritisk for tolken å være informert om det som skjer i skolen og klasserommet for å kunne forberede seg, og derav gjøre god jobb. Manglende forberedelse går utover kvaliteten tolken kan levere på tolkingen, og mangel på forberedelses tid, eller informasjon til forberedelse vil skape begrensninger for tolkens mulighet til å bidra til inkludering. Tolken jobber for å få anerkjennelse fra de andre for sin kompetanse og sitt arbeid, men slik jeg tolker empirien står tolkene på utsiden av personalet. De er ikke anerkjent som likestilte i personalet. Skolen benytter seg ikke av kompetansen tolkene kommer med, og dette blir også en begrensning på tolkens mulighet i inkluderingsarbeidet for eleven. Dette viser at tolken også står mye alene i skolesystemet. Blir ikke fullt inkludert i personalet, og kompetansen til tolken blir ikke anerkjent. Det gjør det også vanskelig å normalisere tolken i skolen,

som igjen gjør det vanskeligere å normalisere tegnspråklige elever. Jeg mener at å glemme tolken blir litt det samme som å glemme eleven og elevens behov. Det kan virke som om skolen ikke helt ser det tolken gjør med mindre de gjør andre oppgaver enn å tolke. Skolen har en forventning om at tolkene skal ha rolle som voksenperson eller andre oppgaver som tegnspråkundervisning, tilsyn i friminuttene i tillegg til å tolke. Tolken må da velge hvem hen skal ta mest hensyn til. Å være en voksenperson og irettesette kan gjøre det vanskelig for tolken å komme inn på elevene sosialt og sånn sett bli en barriere for å bidra til inkludering av elevene. Hvis tolken ikke sier ifra hvis elevene ikke oppfører seg som de burde når tolken er alene med dem, men velger å tolke interaksjonen til eleven, gir tolken eleven inntrykk av at det er greit å bryte reglene når det bare er tolken som er til stede. Det er kanskje heller ikke greit. Tolken blir stående i et dilemma over hva hen skal gjøre og hva som skal anses som viktigest.

Sosial inklusjon virker å være vanskelig for tolken å bidra til. Det er vanskelig for tolken å få innpass til elevenes sosiale liv. Tolken tolker stort sett alene, og har dermed ikke kapasitet til å tolke i friminuttene. I tillegg er tolken en voksen som skal prøve å blende inn med barn eller ungdom, noe som kan være vanskelig. Noen tolker opplever at de tegnspråklige elevene ikke vil ha tolk i perioder. Elevene kan oppleve tolken som et symbol på annerledeshet og derfor ønske tolken bort. Tolken blir stående å se på at eleven ikke får med seg det som skjer, men får ikke gjort noe med det og det er vanskelig for tolken å vite hvordan de skal håndtere situasjonen.

Tolkene ser på seg selv som viktige for den språklige inkluderingen av elevene, men sier tydelig at de ikke kan inkludere eleven alene. Likevel er inntrykket fra empirien at tolkene stort sett står alene. Jeg tolker empirien dit at manglende inklusjon av tolkene inn i personalgruppen gjør det vanskelig for tolkene å vite hvilke av sine problemstillinger de kan ta opp med de andre lærerne. Lærerne er så travle og har så mange elever. De fleste har ikke noe avsatt samarbeidstid, og det virker som om tolken og lærerne jobber mer hver for seg enn sammen. Dette begrenser også tolkens mulighet til å bidra til inkludering, fordi litteraturen viser til hvordan samarbeid mellom lærer og tolk er viktig for å skape forståelse for hverandres arbeid, og hvordan tolken må ha inngående kunnskap om pedagogiske virkemidler for å kunne videreformidle disse til eleven. Skolen og lærerne burde anerkjenne og bruke kompetansen til tolkene for å jobbe mot målet av inklusjon for den tegnspråklige eleven istedenfor å tenke at tolken skal ta seg av det på egenhånd. Denne studien viser at det er en oppgave som blir for stor for tolken alene, og tolken trenger hjelp, forståelse for sitt arbeid og tilpasset arbeidshverdag for å kunne fungere som en positiv bidragsgiver til inklusjon av hørselshemmede og døve elever. Uten anerkjennelse fra skolen blir det flere barrierer for tolken en muligheter til å bidra til inkludering. Blir ikke tolken tatt med som en samarbeidspartner på lik linje med alle andre ansatte på skolen, blir barrierene flere enn mulighetene.

Studien min har gitt noen pekepinner på hva som kan være utfordrende ved å jobbe som tolk i skolen, men det trengs mer forskning for å kunne gi noen gode svar på hvordan og om tolken virkelig kan bidra til inklusjon av tegnspråklige elever. Det kunne være nyttig å vite hvordan elevene selv opplever å ha tolk i grunnskolen. Gir tolkingen mindre mening utover dagen etter hvert som tolkene blir mer slitne? Er det noe måte å hjelpe til med den sosiale og psykiske inkluderingen av elevene? Hva skal til for at tolken får et godt faglig samarbeid med de andre ansatte på skolen? Vil det bidra til en bedre faglig inkludering av eleven? Det kunne være interessant å se mer på elev-tolk-relasjonen og hvordan den påvirker både eleven og tolken. Det kan til tider være en litt spent relasjon når eleven føler at tolken blir et symbol på annerledeshet. Det er mange spørsmål som kan stilles og mange veier å gå for å få mer kunnskap om hvordan tolken handler, tar valg og vurderer situasjonene i skolen.

Jeg håper studien min kan bidra til diskusjon innad i tolkeprofesjonen. Jeg ønsker å se at skoletolkene får mer anerkjennelse av egen profesjon, og at vi kan se verdien av det skoletolkene erfarer og bruke det til å utvikle profesjonen videre.

Kap.8 Referanser

Andersen, G. (2019, 31. januar). Valg av forskningsmetode. Hentet fra https://ndla.no/subject:1:54b1727c-2d91-4512-901c-8434e13339b4/topic:2:432baee9-5671-47ce-870e-48b8fc3b7a42/topic:2:7d43618f-5198-4b32-9e3f-74c7d73ffb27/resource:1:56937

Antia, S. D., Kreimeyer, K. H. (2001). The role of interpreters in inclusive classrooms. *American annals of the deaf, 146*(4), 355-365. Hentet fra https://www.researchgate.net/profile/Shirin_Antia/publication/11542851_The_Role_of_Interpreters_in_Inclusive_Classrooms/links/5421e18b0cf238c6ea678192/The-Role-of-Interpreters-in-Inclusive-Classrooms.pdf

Austdal, M. B. (2016). *Lærerens relasjon til eleven I lys av Honneths teori om anerkjennelse* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.

Berge, S. S., & Karlsdottir, R. (2003). *Tegnspråktolkens handlinger.* Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Berge, S. S., & Ytterhus, B. (2015). Deaf and hearing high-school students' expectations for the role of educational sign-language interpreter. *Society, Health & Vulnerability.* https://doi.org/10.3402/shv.v6.28969

Berge, S. S., & Thomassen, G. (2016). Visual access in interpreter-mediated learning situations for deaf and hard-of-hearing high-school students where an artifact is in use. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* https://doi.org/10.1093/deafed/env057

Berge, S. S. (2016). *Tolkemediert undervisning for tegnspråklige elever i videregående skole: En analyse av undervisningstolkers rollesett* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Breivik, J. K. (2007). *Døv identitet i endring. Lokale liv – globale bevegelser.* Oslo: Universitetsforlaget

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews – Learning the craft of qualitative research interviewing.* (3. utg). London: SAGE

Brizendine, F. (2018). Hey Listen – Mainstreamed Deaf Children Deserve More! I T.K. Holcomb & D. H. Smith (Red), *Deaf eyes on interpreting* (s.187-196). Washington: Gallaudet University Press.

Caselli, N. K., Hall, W. C., Henner, J. (2020). American Sign Language Interpreters in Public Schools: An Illusion of Inclusion that Perpetuates Language Deprivation. *Maternal and Child Health Journal.* https://doi.org/10.1007/s10995-020-02975-7

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2. utg.). London: SAGE.

Datatilsynet. (2019, 17.07). Hva er personopplysning? Hentet fra https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/personopplysninger/

Det Kongelige Kirke -, utdannings- og forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* Oslo. Hentet fra https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0

Downie, J. (2020). Interpreting is interpreting: why we need to leave behind interpreting settings to discover comparative interpreting studies. *Translation and Interpreting Studies.* DOI: 10.1075/tis.20006.dow

Eriksen, T. H. (2006). Innledning: I de enøydes land. I T. H. Eriksen & J. K. Breivik (Red). *Normalitet* (s. 9-25). Oslo: Universitetsforlaget

Etikkutvalget. (2017, 21.05.2017). tolkeforbundets yrkesetiske retningslinjer. . Retrieved from https://www.tolkeforbundet.no/om/etikk/godtolk

FN-sambandet. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20.november 1989.* Hentet fra: https://www.fn.no/om-fn/avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen

FN-sambandet. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne.* Hentet fra: https://www.fn.no/om-fn/avtaler/Menneskerettigheter/Konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne

Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life.* London: Pinguin Books

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity.* New Jersey: Pinguin Books

Grue, J. (2014). *Kroppsspråk – fremstilling av funksjonshemming i kultur og samfunn.* Oslo: Gyldendal Akademisk

Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel? En bok om hørselshemming.* Bergen: Fagbokforlaget

Halvorsen, R. P. (2020). *Få øye på tegn. En innføring i norsk tegnspråk.* Bergen: Fagbokforlaget

Haualand, H. (2002). *I endringens tegn. Virkelighetsforståelser og argumentasjon i døvebevegelsen.* Oslo: Unipub Forlag

Haualand, H. (2011). Et samfunn uten sted. I S. R. Jørgensen & R. L. Anjum (Red), *Tegn som språk. En antologi om tegnspråk* (s. 17-32). Oslo: Gyldendals Akademisk

Haualand, H. (2018). En ung profesjon – tolking som offentlig tjeneste. I H. Haualand, A. L. Nilsson & E. Raanes (Red), *Tolking- språkarbeid og profesjonsutøvelse* (s. 242-259). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Haualand, H., Nilsson, A. L., Raanes, E. (2018). Tolker og tolking – en introduksjon. I H. Haualand, A. L. Nilsson & E. Raanes (Red), *Tolking- språkarbeid og profesjonsutøvelse* (s. 11-37). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hjulstad, J., Haugen, G. M. D., Wiik, S. E., Holkesvik, A. H., Kermit, P. (2015). *kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming.* Hentet fra https://samforsk.no/Publikasjoner/2016/Kunnskapsoversikt%20over%20forskningsfunn%20om%20læring%20hos%20barn%20og%20unge%20med%20hørselshemming.pdf

HLF. (2021, 30. juli). Hva er CI?. Hentet fra https://www.hlf.no/horselsinfo/ci-cochlea-implantat/

Holmström, I. (2013). *Learning by Hearing? Technological Framings for Participation* (Doktoravhandling, Örebro universitet) Hentet fra: http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:646591/SUMMARY01.pdf

Kanstad, M., & Gran, J. (2016). *Kommunikasjon med barn via tolk – et flerfaglig samarbeidsprosjekt.* Hentet fra https://www.ntnu.no/trykk/publikasjoner/RVTS/files/assets/common/downloads/Kommunikasjon%20med%20barn%20via%20tolk.pdf

Kermit, P. (2019). Passing for recognition – deaf children's moral struggles languaging in inclusive education settings. *Deafness &Education International*. 21(2-3), 116-132. https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1561783

Kermit, P. (2011). Tegnspråk og anerkjennelse av døve som en språklig minoritet. I S. R. Jørgensen & R. L. Anjum (Red), *Tegn som språk. En antologi om tegnspråk* (s. 47-59). Oslo: Gyldendals Akademisk

Kermit, P. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole - Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning.* Hentet fra https://samforsk.no/Publikasjoner/2018/HLF%20rapport%20endelig%20WEB.pdf

Kermit, P., & Berge, S. S. (2018). Tegnspråktolking I videregående skole – inkludering og skoletolkens yrkesansvar. I H. Haualand, A. L. Nilsson & E. Raanes (Red), *Tolking-språkarbeid og profesjonsutøvelse* (s. 353-371). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, M. D., Wendelborg, C. (2014). *En av flokken? Inkludering og ungdom med sansetap- muligheter og begrensninge.* Hentet fra https://samforsk.no/Publikasjoner/En%20av%20flokken%20WEB.pdf

LaVigne, M. & Vernon, M. (2003). An Interpreter Isn't Enough: Deafness, Language, and Due Process. *Wisconsin Law Review (844),* 844-936. Hentet fra https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1744291

Llewellyn-Jones, P., Lee, R. G. (2013). Getting to the core of role: Defining interpreters' role-space. *International Journal of Interpreter Education, 5*(2), 54-72. http://clok.uclan.ac.uk/9480/1/__lha-011_persK_00050857_My%20Documents_Copies%20of%20Articles_Llewellyn%20Jones%20&%20Lee%20IJIE%202013.pdf

Llewellyn-Jones, P., Lee, R. G. (2014). *Redefining the Role of the Community Interpreter: The concept of Role-space*. Lincoln (UK): SLI Press

Lomheim, S. (1995). *Omsetjingsteori.* Oslo: Univeristetsforlaget

Meulder, M. D., Haualand, H. (2019) *Sign language interpreting services – A quick fix for inclusion.* Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/335701631_Sign_language_interpreting_services_A quick_fix_for_inclusion

Mittet, S. M. (2015). *«jeg er født døv og identifiserer meg som døv, definitivt!» - en studie av døve ungdom og deres utvikling av identitet i lys av historiebevissthet.* (Mastergradsavhandling, NTNU). Hentet fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnuxmlui/bitstream/handle/11250/2435074/Mittet%2c%20Siv%20B..pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moser, I. (2006). Mulighetsbetingelser for normalitet: teknologi, subjektivitet og kropp i ordningen av funksjonshemminger og funksjonsdyktighet. I T. H. Eriksen & J. K. Breivik (Red). *Normalitet* (s. 135-166). Oslo: Universitetsforlaget

Napier, J., McKee, R. & Goswell, D. (2011). *Sign language interpreting: theory & practice in Austrailia & New Zealand.* Sydney: The Federation Press

Napier, J., Skinner, R., Young, A. & Oram, R. (2020). Mediating identities: Sign language interpreter perceptions on trust and representation. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice, 14*(1), 75-95. https://doi.org/10.1558/jalpp.36014

NESH. (2018, 04. desember). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/

Nesse, L. S., Peterson, V. S. & Jørgensen, S. R. (2011). Om tolking og undervisning. I Jørgensen, S. R., & Anjum, R. L. *Tegn som språk. En antologi om tegnspråk* (s. 113-124). Oslo: Gyldendals Akademisk

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge – ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging.* Bergen: Fagbokforlaget.

Norges Døveforbund (2011. 06. September). Flertallet sier nei til statlige døveskoler. Hentet fra https://www.doveforbundet.no/nyheter/2011/06/09/flertallet-sier-nei-til-statlige-doveskoler

Norges Døveforbund (2021, 05. Mars). Om tegnspråk. Hentet fra https://www.doveforbundet.no/tegnsprak/hva

NOU 2001: 22 (2001). *Fra bruker til borger: en strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer.* Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/1e18b045dd9346849813392b34c9cdc1/no/pdfa/nou200120010022000dddpdfa.pdf

NSD- Norsk Senter for Forskningsdata. (2020). Personidentifiserende data. Hentet fra https://nsd.no/arkivering/personidentifiserbare_data.html

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV- 1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2

Overland, T. (2015, 08. september). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Hentet fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/

Pheland, M., Rudvin, M., Skaaden, H. & Kermit, P. S. (2020). *Ethics in public service interpreting.* Hentet fra https://books.google.no/books/about/Ethics_in_Public_Service_Interpreting.html?id=6fS2DwAAQBAJ&redir_esc=y

Pritchard, P. & Zahl, T. (2013). *Veiene til en god bimodal tospråklighet hos døve og sterkt tunghørte.* Statped Vest. Hentet fra https://www.statped.no/laringsressurs/horsel/Veiene-til-en-god-bimodal-tospraklighet/

Rainò, P. (2012). Language choices and the need for interpreting services for deaf children and young people with cochlear implant. *Series F, HUMAK publications, 13.* Hentet fra https://www.theseus.fi/handle/10024/47570

Regjeringen. (2017). *En mer effektiv og fremtidsrettet hjelpemiddelformidling- for økt deltakelse og mestring.* Hentet fra

https://www.regjeringen.no/contentassets/869af6e38d594020a851ace0b11dc12e/en-mer--og-fremtidsrettet-hjelpemiddelformidling.pdf

Ringsø, T. (2014). *Lærere og tolkers refleksjoner rundt det tolkemedierte klasserommet.* (Mastergradsavhandling, NTNU). Hentet fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/281524/Masteroppgave%20Torill%20Rinsø.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ringsø, T., & Aagerup, C. H. (2018). To profesjoner i et klasserom - utfordringer og muligheter i det tolkemedierte klasserommet. I H. Haualand, A. L. Nilsson & E. Raanes (Red), *Tolking- språkarbeid og profesjonsutøvelse* (s. 336 - 352). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Robertsen, L. K. M. (2019). *Møtets kompleksitet – Utforsking av tolkers profesjonsutøvelse basert på praksisfortellinger.* (Mastergradsavhandling, Nord Universitet). Hentet fra https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/handle/11250/2630938

Rowley, A. J. (2018). Educational Interpreting from Deaf Eyes. I T.K. Holcomb & D. H. Smith (Red), *Deaf eyes on interpreting* (s.174-186). Washington: Gallaudet University Press.

Rye, Y. (2015). *«Det er alltid et tilbud å få» - Eldres opplevelse av oppfølging ved hørselstap.* (Masteravhandling, universitetet i Oslo). Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45739/Rye--Yngvild--Masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Røkenes, O. H., & Hanssen, P. H. (2012) *Bære eller briste – kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker.* Bergen: Fagbokforlaget

Skaaden, H. (2018). Profesjonsetikk, skjønn og tillit i tolking. I H. Haualand, A. L. Nilsson & E. Raanes (Red), *Tolking- språkarbeid og profesjonsutøvelse* (s. 279-301). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Skaten, I., Torbjørnsen, I. B., & Urdal, G. H. S. (2020, 14. April) kven kan snakke med meg? Om inkludering av døve elevar [blogginnlegg]. Hentet fra: https://blogg.forskning.no/blogg-sprak-i-utdanning/kven-kan-snakke-med-meg/1670936?fbclid=IwAR1DUOp8ka0ZdouPGDpFGmbtO2iMFdfb6k0AiulZ9w9ipM-HV1HB6GKDXPI

Skedsmo, K. (2007). *Oversettelse i grenseland – et performativt perspektiv.* Oslo: Unipub

Språklova. (2021). Lov om språk (LOV-2021-05-21-42). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42?q=språkloven

Statped. (2017, 05. mai). *Venner for livet – fortellinger og fakta om døveskolen i Norge fram til 1960.* [videoklipp]. Hentet fra https://www.acm.no/venner-for-livet/?side=hjem

Svennevig, J. (2012). *Språklig samhandling – innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Latvia: Cappelen akademiske forlag

Thomas, N. (2012). Love, right and solidarity: Studying children's participation using Honneth's theory of recognition. *Childhood*. 19(4) 453-466. https://doi.org/10.1177/0907568211434604

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk

Tolkeforbundet. (2017). *Tolkeforbundets yrkesetiske retningslinjer.* Hentet fra: https://www.tolkeforbundet.no/om/etikk/godtolk

Trondheim kommune (2019. 11. Februar). Tegnspråklig grunnskoletilbud. Hentet fra https://www.trondheim.kommune.no/org/oppvekst/skoler/huseby-barneskole/tegnspraak/

Tøssebro, J. (RED.). (2015). *Funksjonshemming – politikk, hverdagsliv og arbeidsliv.* Oslo: Universitetsforlaget

Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming.* Oslo: Universitetsforlaget

Tøssebro, J. & Wendelborg, C (RED.). (2014). *oppvekst med funksjonshemming – familie, livsløp og overganger.* Oslo: Gyldendal Akademisk

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* Hentet fra https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

Vonen, A. M. (2020). *Norsk tegnspråk – en grunnbok.* Oslo: Cappelen Damm akademisk

Wadensjö, C. (1998). *Kontakt genom tolk.* Stockholm: Dialogos

Young, A., Napier, J. & Oram, R. (2020). The translated deaf self, ontological (in)security and deaf culture. *The Translator*, 25(4), 349-368, https://doi.org/10.1080/13556509.2020.1734165

Ødegaard, L. K. H. (2018). *Hvordan opplever hørselshemmede elever som benytter seg av tegnspråktolk å bli inkludert i klassemiljøet?* (Masteroppgave). Hentet fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2576071/Laila%20Ødegaard%20%2808.05.2018%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Wikipedia. (2010, 10. mars). Normalfordeling. Hentet fra ://no.wikipedia.org/wiki/Normalfordelin

Vedlegg 1: Meldeskjema NSD

MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.6) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn. Les mer om hva personopplysninger er. NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet. Les mer om hva behandling av personopplysninger innebærer.
Hvis ja, hvilke?	■ Navn □ 11-sifret fødselsnummer ■ Adresse ■ E-post ■ Telefonnummer ■ Annet	
Annet, spesifiser hvilke	alder, kjønn og bosted.	
Skal direkte personidentifiserende opplysninger kobles til datamaterialet (koblingsnøkkel)?	Ja ○ Nei ●	Merk at meldeplikten utløses selv om du ikke får tilgang til koblingsnøkkel, slik fremgangsmåten ofte er når man benytter en databehandler.
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja ● Nei ○	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc. NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Hvis ja, hvilke	Hørselshemming, bosted, skole og alder.	
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja ● Nei ○	Les mer om nettbaserte spørreskjema.
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja ● Nei ○	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja ○ Nei ●	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Les mer. Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Integrering av hørselshemmede elever i skolen.	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	NTNU - Norges tekniske -naturvitenskapelige universitet	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen. Les mer om behandlingsansvarlig institusjon.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)	
Institutt	Institutt for sosialt arbeid	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		

Fornavn	Marianne	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Les mer om daglig ansvarlig. Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc. NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Etternavn	Hedlund	
Stilling	Professor II - Adj. professor	
Telefon	74022664	
Mobil		
E-post	marianne.hedlund@ntnu.no	
Alternativ e-post	marianne.hedlund@nord.no	
Arbeidssted	NTNU. inst. for sosialt arbeid	
Adresse (arb.)	NTNU Tunga. Tungesletta 2, 5etg.	
Postnr./sted (arb.sted)	7491 Trondheim	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja ● Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Hilde	
Etternavn	Henrud	
Telefon	41632089	
Mobil		
E-post	hildehen@stud.ntnu.no	
Alternativ e-post	hildehi@hotmail.com	
Privatadresse	Hallingdalsvegen 4154	
Postnr./sted (privatadr.)	3540 Nesbyen	
Type oppgave	● Masteroppgave ○ Bacheloroppgave ○ Semesteroppgave ○ Annet	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	Jeg vil undersøke hvordan de nærmeste rundt hørselshemmede barn/unge i skolen jobber mot inkludering i skolen. Målet er å snakke med lærere, tolker og rektorene. Jeg kommer til å ha en utforskende tilnærming for å finne ut hva de tenker, og hvordan de jobber rundt dette tema. jeg vil også snakke med ungdommene selv, for å høre hva de selv tenker om integreringen i hørende skoler/hjem skolen. Hvordan opplever elevene det voksenpersonene gjør for at de skal kunne delta i skolehverdagen på alle måter.	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	□ Barnehagebarn ■ Skoleelever □ Pasienter □ Brukere/klienter/kunder ■ Ansatte □ Barnevernsbarn □ Lærere □ Helsepersonell □ Asylsøkere □ Andre	Les mer om forskjellige forskningstematikker og utvalg.

Beskriv utvalg/deltakere	Utvalget består av lærere og tolker som har elever etter §2-6 i opplæringsloven (rett til opplæring i og på tegnspråk). lærerne og tolkene skal helst jobbe med eleven ca hver dag. De vil ha mest informasjon om hvordan den dagligdagse jobbingen mot integrering foregår. Rektorene må ha elver etter. §2-6 på skolen. Rektorer har et overordnet ansvar for undervisningen og elevene på skolen. det er interessant å høre hvordan de ser på integreringen av hørselshemmede elever. Elevene skal bo hjemme hos foreldrene sine, gå på ungdomsskolen under §2-6, og gå integrert i hjem skolen (ikke på tilbud fra statped/signo). De må være over 12 år gamle, dette for at de skal ha litt erfaring fra skolegangen som hørselshemmet. Er de over 12 år har de kanskje erfaringer fra flere lærere og tolker og mulighet til å sammenligne og vite hva de syns fungerer best/dårligst.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Et informasjonsskriv blir sendt til Statped, hvor det vil stå at målgruppen er skoler som har hørselshemmede elever under § 2-6. Statped har oversikt over hvilke skoler som kan være aktuelle i denne sammenhengen og kan dermed sende informasjon og samtykke brev til de det gjelder.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk, eller trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre.
Førstegangskontakt	Jeg vil sende informasjonsbrev/forespørsel om deltagelse til Statped, som videreformidler til skolene, hjemmene. Jeg vil ikke vite hvem som får informasjons/samtykke skrivene.	Beskriv hvordan førsstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om førstegagskontakt og forskjellige utvalg på våre temasider.
Alder på utvalget	■ Barn (0-15 år) ■ Ungdom (16-17 år) ■ Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	3-5 lærere 3-5 tolker/assistenter 3-5 elever 2-3 rektorer	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja ○ Nei ●	Les mer om sensitive opplysninger.
Hvis ja, hvilke?	□ Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning □ At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling □ Helseforhold □ Seksuelle forhold □ Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja ○ Nei ●	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja ● Nei ○	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan identifisere personer (direkte eller indirekte) som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem, som identifiseres i datamaterialet. Les mer.
Hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?	Det kan komme informasjon fra lærere, tolker, rektor eller eleven om andre instanser/myndigheter eller kamerater, kolleger, foreldre, søsken. All informasjon om tredjepersoner vil bli anonymisert.	
Registreres det sensitive opplysninger om tredjeperson?	Ja ○ Nei ●	
8. Metode for innsamling av personopplysninger		

Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	□ Papirbasert spørreskjema □ Elektronisk spørreskjema ■ Personlig intervju □ Gruppeintervju □ Observasjon □ Deltakende observasjon □ Blogg/sosiale medier/internett □ Psykologiske/pedagogiske tester □ Medisinske undersøkelser/tester □ Journaldata (medisinske journaler)	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema,intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks.Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre). NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes. Les mer om registerstudier. Dersom du skal anvende registerdata, må variabelliste lastes opp under pkt. 15 Les mer om forskningsmetoder.
	□ Registerdata	
	□ Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger		
9. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	■ Skriftlig □ Muntlig □ Informeres ikke	Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Les mer.Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema. Last ned en veiledende mal her. Les om krav til informasjon og samtykke. NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.
Samtykker utvalget til deltakelse?	● Ja ○ Nei ○ Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert. Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes. Les mer.
Innhentes det samtykke fra foreldre for barn under 15 år?	Ja ● Nei ○	Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge.
Hvis nei, begrunn		
Innhentes det samtykke fra foreldre for ungdom mellom 16 og 17 år?	Ja ● Nei ○	Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge.
Hvis nei, begrunn		
Blir tredjepersoner informert?	□ Skriftlig □ Muntlig ■ Informeres ikke	Merk at identifiserende opplysninger om tredjeperson er personopplysninger og skal behandles som dette på lik linje med andre personopplysninger. Dette innebærer blant annet at både informasjon og samtykke skal vurderes konkret i hvert tilfelle.
Informeres ikke,begrunn	praktisk vanskelig, all opplysninger vil avannonymiseres, ikke skrives ut i utskrift av intervjuet.	
10. Informasjonssikkerhet		
Spesifiser	samtykke er eneste identifiserbare data, det vil oppbevares innlåst i skuff på låst kontor.	NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet. Vi anbefaler koblingsnøkkel.

Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	□ På server i virksomhetens nettverk □ Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) □ Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten ■ Privat datamaskin ■ Videoopptak/fotografi ■ Lydopptak ■ Notater/papir ■ Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) □ Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger. Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter. Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon. NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver. Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepinne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Lagres på datamaskin. Datamaskinen er beskyttet med brukernavn og passord, og står i låst kontor. Kontaktinformasjon til informanter vil bli innelåst i egen låsbar skuff i låst kontor. Utover dette tildeles hver informant et nummer, som er det som kobles til innsamlede data. Opplysninger på bærbar enhet, som pc, notater og opptak sikres ved at alle persondata er avidentifisert og er kun koblet til nummer. Lydopptak gjøres ved hjelp av diktafon uten nettilgang. I lydopptak skal det unngås at det nevnes navn eller sted under intervjuet. Lydopptakene skal lagres på PC beskyttet med brukernavn og passord og som står innelåst.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (ekstern aktør)?	Ja ○ Nei ●	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktsreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja ○ Nei ●	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm. Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig. Vi anbefaler ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Bruk av nettskytjenester må avklares med behandlingsansvarlig institusjon. Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten. Les mer.
Hvis ja, beskriv?		
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja ○ Nei ●	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	● Nei ○ Andre institusjoner ○ Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja ○ Nei ●	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja ○ Nei ●	I noen forskningsprosjekter kan det være nødvendig å søke flere tillatelser. Søkes det f.eks. om tilgang til data fra en registereier? Søkes det om tillatelse til forskning i en virksomhet eller en skole? Les mer om andre godkjenninger.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart Planlagt dato for prosjektslutt	01.08.2018 31.03.2020	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter. Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skalanonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.

Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	□ Ja, direkte (navn e.l.) □ Ja, indirekte (identifiserende bakgrunnsopplysninger) ■ Nei, publiseres anonymt	Les mer om direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger. NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	■ Datamaterialet anonymiseres □ Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres.Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering av data.
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?		Fylles ut ved eventuell ekstern finansiering (oppdragsforskning, annet).
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		Dersom prosjektet er del av et prosjekt (eller skal ha data fra et prosjekt) som allerede har tilrådning fra personvernombudet og/eller konsesjon fra Datatilsynet, beskriv dette her og oppgi navn på prosjektleder, prosjekttittel og/eller prosjektnummer.
15. Vedlegg		
Vedlegg	Antall vedlegg: 6. ● infoskriv_laerer.pdf ● infoskriv___rektor.pdf ● infoskriv___tolk.pdf ● intervjuguide_laerer_tolk_rektor.pdf ● intervjuguide_elev.pdf ● infoskriv___elev.pdf	

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

"Skoletolkens hverdag"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Målet med prosjektet er å høre hvordan tolker opplever sin arbeidshverdag i skolen og hvilke utfordringer tolken kan møte der. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å få et innblikk i hvordan det er å være tolk i grunnskolen. Jeg håper å kunne kartlegge noe av det tolker møter i skolesystemet. Hvordan oppleves det å være en relativ ny profesjon inn i et godt etablert system? Hvilke valg og forventninger står man ovenfor? Er det de samme utfordringene som tolker innad i NAV systemet møter, eller er det en forskjell? Får vi en bedre forståelse for skoletolkens hverdag kan det bli enklere for tolker som skal inn i skolen senere.

Hva trengs av deg?

Hvis du vil bidra i prosjektet skjer følgende

- Du blir intervjuet (en plass det passer for oss begge å møtes, eller via skype).
- Intervjuet varer ca. 45 minutter og blir tatt opp på en lydopptaker (i tillegg til at jeg noterer litt underveis)
- At du deltar i prosjektet, er konfidensielt. Det er bare meg og veilederne mine som vil kunne identifisere deg. Alt blir anonymisert før det publiseres.

I intervjuet vil jeg spørre om for eksempel

- Hvilke forventninger har skolen til deg?
- Er det noe som er utfordrende ved å være tolk på skole?
- Hvordan ser en vanlig arbeidsdag ut for deg?

Intervjuet handler om dine tanker, erfaringer og opplevelser. Vi trenger ingen opplysninger om diagnoser. Det er ingen rette eller gale svar. Jeg er bare interessert i å få vite mer om dine

opplevelser som tolk i denne situasjonen. På den måten kan vi lære av hverandre og bidra til en bedre forståelse for utfordringer tolker møter i skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg heter Hilde Henrud og tar master ved NTNU, institutt for sosialt arbeid – funksjonshemming og samfunn. Prosjektet er et master prosjekt, som betyr at intervjuet vil bli brukt til å utdype en masteroppgave. Siden det er et master prosjekt er det veilederen min Marianne Hedlund som står som ansvarlig for prosjektet gjennom NTNU, men det er jeg som vil gjennomføre intervjuet og ha kontakt med deg på forhånd.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg trenger tolker med erfaring fra skoletolking i grunnskolen til mitt prosjekt. Jeg vet ikke hvem som tolker i grunnskolen eller ikke, men prøver å nå ut gjennom forskjellig fora. Det betyr at jeg ikke vet hvem som ser forespørselen, eller hvem som velger å delta eller ikke.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er jeg og veileder som vil ha tilgang til å se informasjonen om deg
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alt material vil være innelåst på et kontor. Datamaskinen det skrives på vil være beskyttet med passord og brukernavn.

I publikasjonen vil du ikke bli gjenkjent, navnet ditt blir byttet ut med et kodenavn. Det som kommer frem i publikasjonen vil være utdrag fra intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.03.2020. På dette tidspunktet vil informasjonen om deg og av deg slettes, og det vil bare være publikasjonen igjen.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Hilde Henrud. Mail: hildehen@stud.ntnu.no Tlf: 41 63 20 89
- Marianne Hedlund (veileder). Mail: marianne.hedlund@nord.no Tlf: 74 02 26 64
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig (Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *integrering av hørselshemmede elever i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

☐ å delta i intervju.

Kontaktinformasjon (for avtale om møtested/tid):

Tlf:
Mail:

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.03.2020. ---------- (Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Prosjekt beskrivelse.

Prosjektet skal handle om hvordan tolker jobber når de er ansatt på en skole. Hvordan ser hverdagen ut? Hvilke forventninger har skolen til tolken og vise versa. Hvordan bidrar tolken til integreringen av elever.

Tittel: skoletolkens hverdag.

Intervjuguide.

Fortelle om meg selv og prosjektet.

Kartlegging av erfaring.

Hvor gammel er du?

Bor du i samme kommune som du jobber?

Hvor lenge har du jobbet som tolk?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Har du jobbet andre steder enn i skolen?

Hvilket trinn tolker du på?
- Har du tolket på flere trinn?

Hvilken språkkode tolker du i?
- Er det noe du har avklart med eleven?
- Er det flere på skolen som kan TS/TSS?

Hverdagen på skolen og forventninger

Hvordan ser en vanlig arbeidsdag ut for deg?

Hvilke (konkrete) arbeidsoppgaver har du?

Samarbeider du med andre på skolen? (Tolker, assistenter, lærere, ledere)
Hvordan fungerer samarbeidet?
Har du noen du kan spørre om hjelp hvis du lurer på noe tolkefaglig/oversettelse?
Har du samarbeid med noen utenfor skolen?
Har du noe samarbeid med eleven? Snakker dere om hvordan eleven vil at du skal gjøre ting?
Føler du at lærerne/lederne ser på deg som en ressurs på skolen? Faglig? Tolkemessig?

Hvordan føler du at du blir mottatt av skolen som tolk?
Føler du at jobben din inne I klasserommet (tolkingen) blir verdsatt og sett på som en ressurs?

Hvilke forventninger hadde du til å skulle jobbe i skolen når du starter?
Har forventningene endret seg? (Hvis endret seg hvorfor?)
Eksempler?

Hvilke forventninger hadde skolen til deg når du startet?
Har de samme forventninger nå? (Hvis endret seg hvorfor?)
Eksempler?

Hvordan vil du definerer din jobb på skolen?/ Hva syns du hadde vært den optimale arbeidsbeskrivelsen for en tolk i skole?
Eksempler?

Er det noen grenser for hva du synes er greit å gjøre som tolk i skolen?
Hvor går grensene hen? (Eksempler)
Tenker du at det er forskjellig ut ifra hvilket trinn man jobber på?
Synes du grensene er annerledes i skolen enn hvis du er på oppdrag for NAV?
Har det oppstått noen dilemma?

Får du støtte av skolen til jobben din? Forstår de hva du trenger for å gjøre en god jobb?
Eksempler?

Hvordan tror du skolen ser på deg?
Er du en fagperson, et hjelpemiddel, bidrar du til læring i klasserommet?

Er det noe du føler er utfordrende med å jobbe i skolen?
Eksempler?

Føler du tolkeutdanningen forberedte deg på den jobben du gjør i skolen?
Har du noen mulighet til å utvikle kompetansen din? Teoretisk/tegnspråklig?

Hvis en nyutdanna tolk som skulle starte å jobbe på en skole ringte deg og spurte om råd.. hvilke råd ville du gitt?

Integrering av eleven

Hva legger du i begrepene integrering/inkludering?
Ser du på integrering som et mål.. en prosess eller en verdi?

Har dere på skolen hatt noen møter/samtaler om inkludering av eleven?
Har dere en felles forståelse for inkludering av hh elever?
Har dere noen felles mål?
Hvem føler du har ansvaret for inkluderingen av eleven?

Har du snakket med eleven om hvordan han/hun opplever skolehverdagen?
Føler eleven seg inkludert?
Hva synes eleven om å ha tolk? Hjelper det?
Samarbeider du med eleven?

Har skolen forventninger til deg og ditt bidrag for integrering/inkludering?

Er tolken viktig for integreringen/inkluderingen av eleven?

Føler du at du bidrar direkte til integreringen/inkluderingen av eleven i skolen?
Syns du at du har en aktiv rolle inn mot inkluderingen av eleven?
På hvilken måte? Eksempel?

Er det noe du føler er utfordrende med tanke på å inkludere eleven inn i skolehverdagen?
Synes du skolen klarer å inkludere eleven godt?
Eksempler på situasjoner som fungerer godt eller dårlig.

Er det noe du ikke føler at du har fått sakt som du vil føye til med tanke på det vi har snakket om?

Fokusere på hvordan de opplever at tolkene blir sett på som å gjøre skolehverdagen mer tilgjengelig slik at elevene kan lære.

Blir de sett på som elevens forlengende hjelpemiddel og ikke I sammenheng med elevens mulighet for læring.

Blir tolken sett på som en integrert del av skolehverdagen.

Hilde Henrud

Den usynlige medarbeideren

NTNU
Kunnskap for en bedre verden