


SKRIFTSERIEN KLASSEROMSFORSKNING

Hensikten med denne skriftserien er å presentere eksempler på forskning som kan gi en dypere forståelse av ulike undervisningspraksis i klasserommet. Klasseromsforskninga belyser viktige og komplekse prosesser innen utdanningssystemet som ofte er usynlige. Det er derfor viktig at en stadig får ny viten om disse prosessene.

ISBN 82-519-1896-0



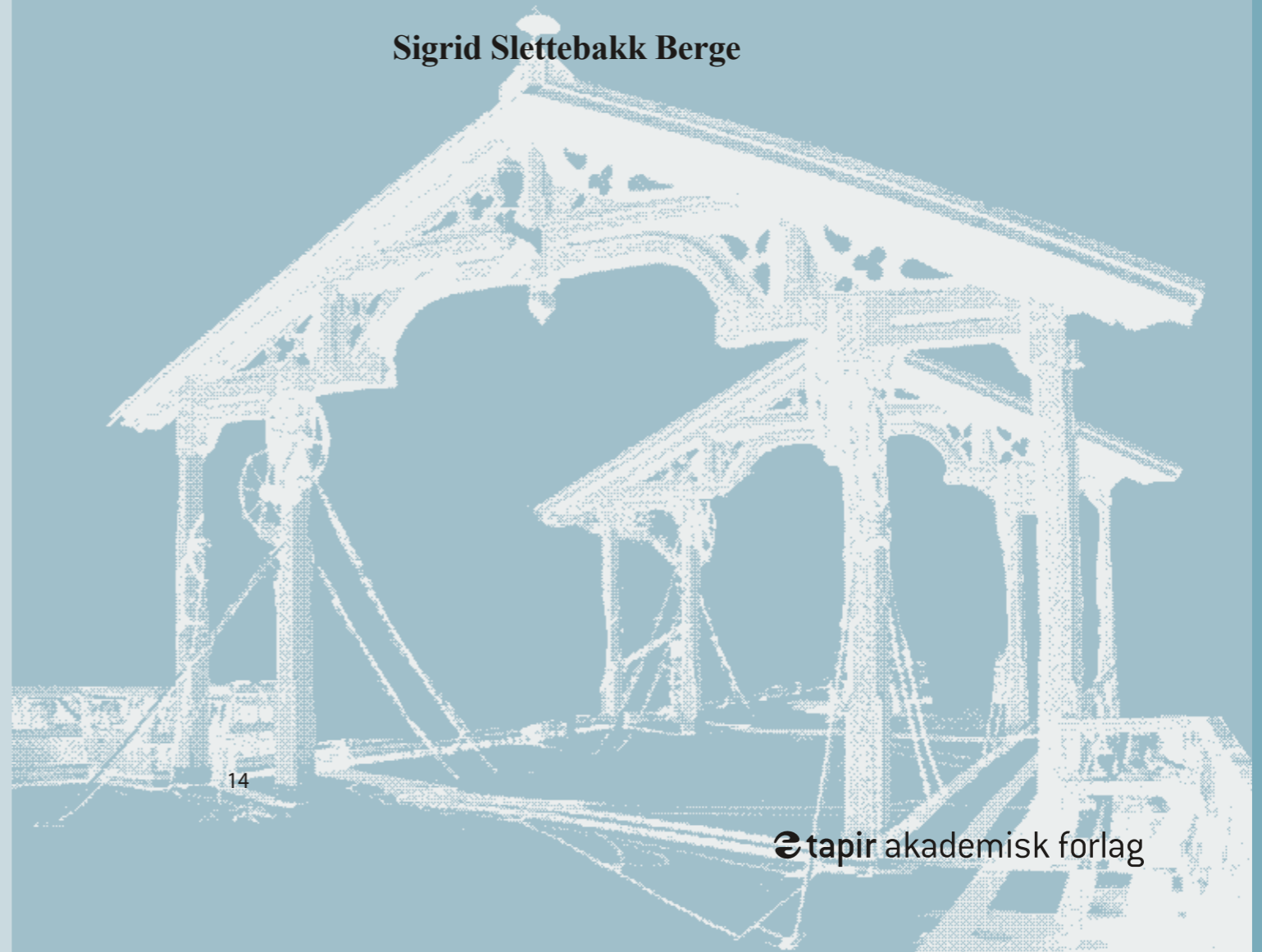
9 788251 918961

 tapir akademisk forlag

SKRIFTSERIEN KLASSEROMSFORSKNING

Tegnspråktolkens handlinger

Sigrid Slettebakk Berge



14

 tapir akademisk forlag

SKRIFTSERIEN KLASSEROMSFORSKNING

Redaktør Sigrun Gudmundsdóttir
Ragnheidur Karlsdóttir

Skriftserien
KLASSEROMSFRORSKNING

Sigrun Gudmundsdottir
redaktør

Pedagogisk institutt
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Trondheim

Tidligere utgivelser i skriftserien Klasseromsforskning:

1. *Vivi Nilssen:*
«Dæm tænkt på ein heilt anna måte enn ka æ gjor».
En kasusstudie av en lærerstudents
matematikkundervisning i 2. klasse. 1996.
2. *Anne B. Reinertsen:*
Fagdidaktisk kunnskap i historie belyst gjennom
undervisning i hendelsene på Eidsvoll i 1814.
Tre kasusstudier av lærere i videregående skole. 1996.
3. *Turi Enoksen Antonsen:*
«Det er lett at det blir galt ment, hvis man sier det».
Læring av sosiale ferdigheter gjennom responsgrupper
i 7. klasse. 1997.
4. *Torill Moen:*
«Det å send han Tom ut av klassen, e ikkje nån løysning».
En kasusstudie av inkluderende prosesser. 1997.
5. *May Britt Postholm:*
«Det her er vanskelig, altså».
En kasusstudie av prosjektarbeid. 1999.
6. *Torlaug Løkensgard Hoel og Sigrun Gudmundsdottir:*
Studenter, refleksjon og veiledning via e-post. 1999.
7. *Janne Madsen:*
Kognitiv læretid.
Undervisningsmetoder som synliggjør læringsprosessene
og støtter elevene. 2000.
8. *Annlaug Flem:*
Den inkluderende skole – fra ideologi til praksis. 2000.
9. *Tove Pettersson:*
«Det levende ordet» i en krevende klasse.
10. *Elisabet Bjørnstad:*
«Ja, for vi kan mytji, vi». En kasusstudie av 1. klassingers bruk av egosentrisk tale.
11. *Anne Dahl:*
«Orda er nøkkelen til sinn og kjensler». Om litteraturens rolle i dannelsesprosessen.
12. *Tone Merete Heggli:*
«Steg for steg i praksis». En kasusstudie.
13. *Tone Merete Heggli, Harald Heitmann, Børre Krudtå, Tove Sellevoll:*
Hvis det er dette vi skal holde på med, skal jeg likevel være lærer et år til.

TEGNSPRÅKTOLKENS HANDLINGER

Sigrid Slettebakk Berge

Ragnheidur Karlsdottir

 tapir akademisk forlag

© Tapir Akademisk Forlag, Trondheim 2003

ISBN 82-519-1896-0

ISSN 0807-0083

Det må ikke kopieres fra denne boka ut over det som er tillatt etter bestemmelser i «Lov om opphavsrett til åndsverk», og avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Digitaltrykk og innbinding: Tapir Uttrykk

*Tapir Akademisk Forlag
7005 TRONDHEIM*

Tlf.: 73 59 32 10

Faks: 73 59 32 04

E-post: forlag@tapir.no

<http://www.tapirforlag.no>

REDAKSJONENS FORORD

Det er med sorg at vi må meddele at Sigrún Guðmundsdóttir, redaktør av Skriftserien Klasseromsforskning, gikk bort den 28. juni i år kort tid etter at denne boken var ferdig redigert. Sigrún startet utgivelsen av serien i 1996 og med inneværende bok omfatter skriftserien 14 utgivelser. Drivkraften bak skriftserien var Sigrúns sterke interesse for læreryrket. Hun betraktet læreren som en hverdagshelt, og gjennom skriftserien ønsket hun å bringe fram i lyset det viktige arbeid lærerne gjør i skolen slik at andre kunne lære av det. Det er redaksjonens håp at vi, i respekt for Sigrúns visjoner, skal få anledning til å videreføre arbeidet med Skriftserien Klasseromsforskning i hennes ånd.

I gjennom talespråket utveksler de talende ideer og kunnskap, gir uttrykk for følelser og lengsler og uttrykker identitet og tilhørighet i fellesskapet. De døve, som bygger sitt fellesskap på et tegnspråk, er til dels avskåret fra de talendes fellesskap. Dette byr på spesielle utfordringer i vårt samfunn, som er bygget på talespråkets grunn og et ideal som foreskriver lik mulighet for alle. Mangelen på ”brobyggere” mellom tale og tegn fører til at de døve ikke har samme reelle mulighet som de talende for å utvikle og anvende sine gaver. Nå vokser det imidlertid frem en yrkesgruppe av tegnspråktolker som gir de døve muligheter til å utvikle sine gaver for eksempel innen høyere utdanning.

Sigrid Slettebakk Berge har studert tegnspråktolkenes arbeid. Hun er selv utdannet som tegnspråktolk og har betydelig praksis på feltet. Hun viser oss samspillet mellom tolk og lærer for døve høgskolestudenter. Hun beskriver hvordan tolken reflekterer over sitt arbeid, oppfatter problemer og evaluerer mulige løsninger. For å analysere og vurdere tegnspråktolkens arbeid har Sigrid valgt en dialogisk tilnærming, som bygger på sosiokulturell teori og Bakhtins verker. Hennes studie er et bidrag til utviklingen av bedre praksis for tegnspråktolker og lærere. Hun gir oss en forståelse for det arbeid som utføres for å opprettholde de døves kultur og identitet samtidig som de gis mulighet til å delta i de talendes samfunn.

Ragnheiður Karlsdóttir
Pedagogisk institutt
NTNU

FORORD

Det er mange som skal takkes for å ha delt stemmene sine med meg. Først og fremst vil jeg takke for veiledning gjennom dette arbeidet. Takk for alle gode ord, oppmuntringer og konstruktive tilbakemeldinger, Ragnheidur Karlsdottir og Sigrun Gudmundsdottir. Jeg vil også fremheve den innsats de har lagt ned i Aktivitetsgruppe 5, som har vært en viktig arena for faglige diskusjoner. Jeg vil også sende en takk til mine studievenner; Tone, Siri, Nina, Camilla, Ingvill, Berit, Anette, Anne, Rolv og Frank, som delte mine oppturer og nedturer. Jeg vil også sende en takk til ledelsen ved HMS og Tolketjenesten i Sør-Trøndelag for moralsk og økonomisk støtte til arbeidet. Jeg vil også sende en hilsen til mine kollegaer i tolkefaget. Line Beate, Gunnhild, Hege, Guro, Mona og Elna, har gitt mange oppmuntringer og gode ord. Videre vil jeg takke informantene Anne, Lise og Marit som så raust har delt tankene sine med meg. Og sist, men ikke minst: en takk til Kim B. Berge som har vært en støtte gjennom hele denne perioden.

Sigrid Slettebakk Berge

INNHold

1 Innledning	1
2 Bakgrunn for studien	3
Døve, tegnspråk og kultur	3
Døvepedagogikkens historie	6
Fremvekst og profesjonalisering av tolkeyrket	8
3 Metode	11
Kasusstudie med en fortolkende tilnærming	11
Forskningsprosessen	15
Drøfting	17
4 Beskrivelse av konteksten	19
Strukturelle rammer	19
Klasserommets deltakere	20
Generelle strukturer i en tolket samtale	22
5 Tolkens handlinger i et dialogisk rammeverk	25
Ulike kommunikasjonsteorier	25
Den dialogiske språkfilosofien	27
Illustrasjoner	30
Drøfting	38
6 Tolking som tekstanalyse	40
Tale som tekst og tale som samspill	40
Tolking og samordning	41
Illustrasjoner	44
Drøfting	56
7 Tolkens rolle og praksisspråk	58
Skolens praksis som medierende handlinger	58
Roller og praksisspråk	59
Illustrasjoner	62
Drøfting	71
8 Avsluttende kommentarer	73
Litteraturliste	77
Vedlegg	80
Vedlegg 1: Tolkmediert handling i et aktivitetssystem	80
Vedlegg 2: Forskningsprosessen	82
Vedlegg 3: Ethiske retningslinjer	84

1 INNLEDNING

Høyere utdanning har vært en inngangsportaler for å komme inn i arbeidslivet og delta på ulike samfunnsarenaer. For døve har det ikke vært vanlig å ta høyere utdanning. Imidlertid har denne situasjonen endret seg. Endringer i døves kultur skapte etterhevert et ønske om å ta utdanning og stå på egne ben. Et av de viktigste virkemidlene for dette har vært utbyggingen av en offentlig tolketjeneste. Tegnspråktolkene har så kommet inn i skolen hvor de har blitt nye samarbeidspartnere for lærerne. Tolkeyrket har imidlertid en kort historie og mange lærere kjenner ikke til hvordan en tolket samtale fungerer. Det er derfor behov for mer kunnskap på dette spørsmålet.

Tegnspråk er definert som døves førstespråk og deres naturlige språk. Dette på grunn av at personer som ikke oppfatter tale og lyd gjennom hørselen, er tegnspråk det eneste språket de kan lære seg gjennom naturlig språklig samhandling. Nyere forskning har vist at tegnspråk er en forutsetning for at døve barn skal utvikle seg optimalt personlig, sosialt og kognitivt.

Med innføring av L97 har døve elever, som har valgt tegnspråk som førstespråk, rett til å få opplæring i og på tegnspråk. Retten gjelder ikke bare på døveskolen, men også innenfor det kommunale opplæringstilbudet. Tegnspråkopplæring skal være "det grunnleggende kunnskaps-, redskaps- og holdningsfaget for elever som har norsk tegnspråk som førstespråk. Barna skal lære å uttrykke seg på tegnspråk, og opplæringa i andre fag skal også skje på tegnspråk" (L97 s. 133). Målet er at barna skal bli funksjonelt tospråklige ved at de behersker begge språk like godt. Reform 94 har også sikret døves rett til å få videregående opplæring i og på tegnspråk. I tillegg har det blitt lovfestet at døve har rett til å få dekket utgifter til tolk i utdanningssammenheng.

En tolk er en person som formidler kommunikasjonen mellom en eller flere personer som ikke kan eller ikke vil snakke hverandres språk (Wadensjö 1998a og b). Å tolke vil si å avkode og uttrykke meningen i en ytring eller et fenomen (Rommetveit 2000). Å konstruere mening og oversette mellom to språk, er en komplisert prosess og kan betraktes som en handling. En handling vil si at det som utføres er målbevisst og regulert fra utøveren (Cole 1985). Handlinger utføres ved bruk av ulike verktøy. Handlinger er situert i en historisk og kulturell kontekst, og ulike kontekster har tilgang på ulike verktøy. Man kan derfor ikke studere det enkelte individ og dets handlinger, uten å se dem i forhold til de kulturelle verktøy de besitter (Engestrøm 1999). I forhold til vitenskapelig arbeid er forståelse av deltakernes handlinger en grunnleggende analyseenhet.

Siktemålet med arbeidet er å belyse tolkens handlinger og hans forståelse av eget praksisfelt. Arbeidet er en kasusstudie fra et klasserom i høyere utdanning, der fem døve studenter får oversatt undervisningen via tegnspråktolker. Arbeidet støtter seg til fortolkende forskning hvor målet er å forstå deltakerperspektivet. I denne forskertradisjonen er handlinger en sentral analyseenhet (Wertsch 1991,

Gudmundsdottir 1997a). Jeg har valgt å beskrive handlingen fra et sosiokulturelt perspektiv, og en dialogisk forståelse av kommunikasjon og samspill mellom mennesker. Hovedfokus begrenses til tegntolkningen, altså den oversettelse som skjer når tolken gjenskaper lærerens ytringer til tegnspråk. Gjennom dette håper jeg å beskrive noen sentrale strukturer i tolkenes handlinger, for slik å få innsikt i hvordan en tolket kommunikasjon fungerer.

Å lage gode kommunikasjonssituasjoner er en viktig del av det pedagogiske arbeidet. For læreren er kunnskap om det å bruke tolk viktig for å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø. Døve studenters mulighet for å delta i diskusjoner er i stor grad avhengig av hvordan læreren organiserer samtalen i klasserommet. Blir ikke samtalen tilrettelagt med tanke på at den skal formidles via tolker, kan døve studenter bli passive lyttere istedenfor aktive deltakere. I forhold til Vygotsky (1986) skjer læring både på et individuelt og et sosialt plan. Vi lærer ikke noe ved å sitte for oss selv, men ved å delta i sosiale aktiviteter sammen med andre mennesker. Et læringsmiljø der man kan delta i et språklig fellesskap, er derfor av stor betydning (Wertsch 1991). Mangel på deltakelse kan dermed føre til redusert opplæring for døve studenter. Det er også viktig at tolkene skaffer dokumentasjon om eget praksisfelt.

Tolkeyrket er en relativt ny profesjon, og vitenskaplige arbeid som dokumenterer deres praksisfelt er sparsom. I Norge finnes kun to arbeidere, og begge tar utgangspunkt i brukernes ståsted. Den ene oppgaven tar for seg spørsmålet om døve elever foretrekker lærere med ferdigheter i tegnspråk fremfor å bruke tolk (Haugland 1995), og det andre arbeidet belyser i hvilke sammenhenger døve bruker tolk (Dahl 1996). Det finnes ikke noe arbeid som har fokus på tolkenes handlinger og opplevelse av eget praksisfelt. For tolkene, som er en relativt ny yrkesgruppe, er det viktig at man gjør en innsats på dette området, og mitt arbeid er et tappert forsøk på dette.

Videre lesning er organisert slik: I kapittel 2, "Bakgrunn for studien", vil jeg se dagens praksis i forhold til den historiske og kulturelle utvikling som området er en del av. I kapittel 3, "Metode", vil jeg presentere den fortolkende forskertradisjon og beskrive framgangsmåten jeg har anvendt. I kapittel 4, "Beskrivelse av konteksten", blir leseren kjent med informantene og aktiviteten i klasserommet. I kapittel 5, "Tolkens handlinger i et dialogisk rammeverk", vil jeg belyse tolkenes handlinger i forhold til en teoretisk forklaring. I kapittel 6, "Tolking som tekstanalyse", ser jeg på operasjoner i tolkenes handlinger. I kapittel 7, "Tolkens rolle og praksisspråk", vil jeg se nærmere på konsekvenser av ulike profesjoners praksisspråk og rolle. Til slutt vil jeg i kapittel 8, "Avsluttende kommentarer", samle trådene og lage en beskrivelse av sentrale sider ved tolkenes handlinger og opplevelse av eget praksisfelt.

2 BAKGRUNN FOR STUDIEN

En viktig faktor for døves mulighet for reell samfunnsintegrering har vært utbyggingen av en profesjonell tolketjeneste (Grønlie 1995). Som profesjon er tolkeyrket av nyere dato, og mange har lite kunnskap om tolkens rolle og funksjon. Framveksten av tolkeyrket har skjedd i takt med den historiske og kulturelle utvikling i samfunnet, og endringer i ønsker og behov blant døve. I dette kapitlet ønsker jeg å utdype sentrale begreper og redegjøre for historiske føringer som ligger til grunn for dagens praksis. Blant annet vil jeg ta opp døvepedagogikkens historie og framveksten av tolkeyrket og etablering av en offentlig tolketjeneste.

Døve, tegnspråk og kultur

Det finnes mange betegnelser på grupperinger av hørselshemmede. Ordet "hørselshemmede" er en fellesbetegnelse på alle typer hørselstap. Disse skiller ofte i to hovedgrupper som kalles tunghørte og døve. Med døve mener man personer som har så sterk hørselssvikt at de ikke kan kommunisere med mer enn en av gangen uten å bruke tekniske hjelpemidler eller tegnspråk (Føreland 1994, Edwardsen og Dahl 1985). Med tunghørte mener man hørselshemmede som bruker tekniske hjelpemidler, men som ikke bruker tegnspråk. Definisjonen er imidlertid for enkel. Flere tunghørte kan tegnspråk og benytter det i enkelte kontekster, og flere døve har en hørselsrest som de benytter i samtaler med ikke tegnspråkkyndige. For å avgrense hvem som er døv eller ikke, trenger man derfor en mer nyansert forståelse. Blant annet bør man også se når hørselstapet inntraff og hvilken tilhørighet personen har til døvemiljøet med språklige, kulturelle og identitetsdannede referanser.

For å definere døvhet bør man ta i betraktning barnets alder da hørselstapet inntraff. Konsekvensene er størst hvis barnet mister hørselen ved fødselen eller før toårsalderen. I denne perioden er nemlig språkinnlæringen på det mest aktive. Disse barna kalles gjerne for "de egentlig døve" (Føreland 1994). Hørselstap i tidlig alder vil hindre naturlig tilegnelse av muntlig tale, og gir konsekvenser for barnets forståelse av skriftspråk og lesning idet barnet mangler de muntlige referansene. Hørselstapet lager også problemer med uttalelsen av ord. Dette fordi det er vanskelig å kontrollere stemmebåndene riktig når man mangler referanser til lydbildet. Den språklige utviklingen blir dermed annerledes enn hos hørende barn. Nyere forskning har skapt økt forståelse for tegnspråkets betydning.

Tegnspråk betraktes som døves naturlige språk ettersom det er det eneste språket døve kan lære i et naturlig samspill med andre mennesker (Auestad, Urstad, Østebø 1993). Tegnspråk betegnes som et visuelt-gestuet språk, og benevnelsen har sammenheng med artikulatorene som anvendes. Språket er visuelt fordi det mottas gjennom synet. Det kalles gestuet fordi det utføres med tegn og bevegelser. Det som utføres med hendene kalles manuelle tegn, men like viktig er de nonmanuelle komponentene som utføres med øyne, ansikt, øyebryn, munn,

hode og andre kroppssignaler (Engberg-Pedersen 1991, Martinsen, Nordeng og Tetzchner 1985). Tegnene følger en bestemt struktur og har en grammatisk oppbygning som skiller det fra norsk talespråk.

Fastlegging av tegn og meningsinnhold innenfor et gitt språkssystem, er en følge av en langvarig historisk og kulturell prosess. Etablering og nyskaping av tegn i tegnspråk følger lignende prosesser som i det nasjonale talespråket. Det er derfor variasjoner mellom ulike nasjonale tegnspråk. For eksempel vil tegnet for "hund" utføres forskjellig i ulike kulturer. På norsk tegnspråk utføres det ved to lette klapp på foten som henviser til hvordan man lokker til seg hunden. I Nigeria har de et tegn som refererer til hvordan man jager bort hunden ved å kaste en stein etter den. Tegnspråk er derfor ikke et internasjonalt språk, noe som dessverre er den største myten om tegnspråk.

Historiske og kulturelle faktorer påvirker også det nasjonale tegnspråkets utvikling. Tegnspråkets begrepsforråd har blant annet sammenheng med døves livsbetingelser i samfunnet. Generelt sett kan man si det slik at en språkgruppe utvikler begrep og tegn for det man har behov for å snakke om. Historisk sett har døve vært tilsidesatt fra flere samfunnsarenaer. Det har ført til at tegnspråk mangler konvensjonelle tegn for visse begreper og fagområder. Konstruksjon av tegn er derfor en viktig fremtidig oppgave. Oppbygning av tegn består av flere aspekter.

For å beskrive hvordan et tegn er bygd opp, må man ta hensyn til tre aspekter som er håndform, orientering og bevegelse. Det finnes en rekke forskjellige håndformer. Den kan for eksempel være knyttet, flat, pekende eller sprikende. Håndens orientering beskriver hvilken orientering hånden har i tegnrommet. Hendene kan strekkes ut, opp, ned, frem eller til siden. Hendene kan være i kontakt med en kroppsdel, med hverandre eller uten kontakt med andre kroppsdelene. Håndens bevegelse referer til styrken på tegnet. Bevegelsene kan utføres fort eller sakte, mykt eller hardt, og det er med å bestemme mening i ytringen. Når man utfører et tegn, vil disse tre komponentene smelte sammen til et helhetlig uttrykk. En utfordring i analyser av tegnspråk er at disse bevegelsene vanskelig lar seg feste til papiret, og jeg har ikke mulighet for å redegjøre for dem i sin helhet. Jeg velger imidlertid å presentere noen av de mest sentrale sidene, og som også dukker opp i senere transkripsjoner.

Bruk av referanser et viktig element ved tegnspråk. Det kan blant annet gjøres ved det som kalles lokalisasjon. Det vil si at man plasserer fenomener på ulike steder i tegnrommet, og så kan man senere referere til fenomenet ved å peke på dette stedet. En annen form for referanser er bruk av tidslinjer. Ulike hendelser plasseres på en linje i tegnrommet, og plasseringen henviser til når noe skjedde og i hvilken rekkefølge. Et annet element er at man kan referere til ulike subjekter ved gjenskape talerens synsvinkel. For eksempel kan man illustrere lærerens synsvinkel når han forklarer noe til et barn ved å senke blikket, lene kroppen lett fremover og orientere tegnene nedover. Disse virkemidlene bidrar til å lage gode, grammatisk uttrykk.

Grammatiske elementer som verb, subjekt og adjektiv har en annen presentasjon enn i talespråk. Tid på handling markeres i starten av setningen, mens de påfølgende verbene presenteres i tegnets grunnform. Flertall, mengde og hyppighet av handling eller gjenstand uttrykkes gjennom gjentakelse av tegn. Rytme, hurtighet og styrke i bevegelsene har en beskrivende funksjon og støttes av de nonmanuelle komponentene. Tegnenes rekkefølge kan variere, men en god tegnspråkstruktur benytter ofte prinsippet om "nærhet". Det vil si at man sier først når noe skjedde, hva eller hvem man snakker om, og deretter handlingen (Engberg-Pedersen 1991). Det er slik dokumentert at tegnspråk er et selvstendig, fullverdig språk, og er en viktig indikator på det man betegner som døves kultur.

Det er ikke lett å definere begrepet kultur, og det finnes mange ulike versjoner. De fleste definisjonene vektlegger imidlertid at kultur er tillært og deles av en større gruppe, og at føringer innen en bestemt kultur påvirker individenes tankesett og handlingsmønster (Mindess 1999). Når man skal beskrive kulturelle grupper er det alltid en fare at stereotypiske oppfatninger skygger for individuelle forskjeller. Når man snakker om døves kultur, må man derfor være forsiktig med å trekke for generelle slutninger. Det er selvfølgelig individuelle forskjeller avhengig av familie, bakgrunn, utdanning, arbeid og økonomi. Man må også være klar over at døve lever i et hørende samfunn og adopterer storsamfunnets idéer og verdier. Beskrivelsen av døves kultur, angir dermed bare noen generelle antakelser.

Et kjennetegn ved døves kultur er at de kan skille mellom hvem som er medlemmer og ikke. Bruk og aksept av tegnspråk er en avgjørende faktor (Martinsen m.fl.1985). Samholdet forsterkes av felles erfaringer ved det å være hørselshemmet i et hørende samfunn. Et sentralt bindeledd er felles erfaringer fra døveskolene. En annen felles erfaring er at tilgang til allmenne informasjonskanaler er forringet. Dette innebærer at det å besitte informasjon blir en viktig kulturell verdi. Det fører til at hvis en døv person får tak i informasjon, ønsker han å bringe den videre til andre døve (Mindess 1999 s. 88). På skolen kan man for eksempel oppleve at en døv student finner det naturlig å forklare en medstudent hva læreren har sagt hvis han ikke har fått det med seg. Dette gjør han selv om begge mister den påfølgende informasjonen. At de vektlegger å dele informasjon, fører også til at historiene blir fortalt videre. Det kan være et tveegget sverd. Det kan gi trygghet ved at andre er informert om egen livssituasjon, men samtidig blir det vanskelig å holde ting for seg selv. Nærhet mellom medlemmene preger også døves tiltaleform.

Når man beskriver ulike kommunikasjonskulturer, skiller man gjerne mellom direkte eller indirekte talemåter. Den amerikanske døvekulturen har en direkte tiltaleform (Mindess 1999), og den norske døvekulturen kan beskrives på en lignende måte. Det er et eksempel på at døve har en annen kommunikasjonskultur enn hørende. Døve har for vane å bruke en direkte tiltaleform, der man friere kan kommentere hverandres utseende og oppførsel, enn hva som er vanlig i hørendes tiltaleform. Når hørende og døve ikke kjenner hverandres kulturelle ko-

der, kan det oppstå uheldige situasjoner. Ifølge Mindess (1999), kan små forskjeller i talestil gi store konsekvenser for hvordan deltakerne oppfatter hverandre. Dette er bare noen få generelle sider, og det er mye som ikke er avklart når det gjelder tegnspråket og døves kultur. Heldigvis har økt kunnskap ført til mer forståelse for døves lærings situasjon.

Døvepedagogikkens historie

Døves levekår og tilgang til undervisningssystemet har variert i ulike historiske perioder, og i ulike kulturer. I oldtiden satte man døve barn ut i skogen for å dø. Denne barbarismen ble understøttet av kjente filosofer, Aristoteles hevdet blant annet at døvstumme ikke kunne lære å tenke fornuftig og var vesener uten utviklingsmuligheter (Føreland 1994). Undervisning av døve kom i gang i middelalderen i kirkens regi. Der mente man at alle mennesker hadde adgang til den himmelske Far, og fromme munkene tok seg av døve barn. Enkelte barn fikk også boklig undervisning, men bare velstående familier hadde mulighet for dette. De fleste døve var avhengig av hørende velgjørere for å skaffe arbeid og mat, og det førte til en underordnet stilling. Det var få samfunnsmessige ordninger som regulerte deres rettigheter. Det var for eksempel ikke vanlig at døve fikk arv etter sine foreldre. Det er få nedtegnelser av tegnspråk i denne tiden, men det finnes materiale som viser at døve har brukt tegn. Middelalderen var på mange måter en mørk periode i døves historie.

I opplysningstiden økte interessen for døve og tegnspråk, og de første døveskolene ble opprettet. Abbé de l'Épée, grunnla den første døveskolen i Frankrike i 1770. Han baserte undervisningen på tegnspråk, som han mente var døves naturlige uttrykksmiddel. Han la liten vekt på artikulasjonstrening og taleforståelse. Denne metoden kalles tegnmetoden. Det førte til en oppløftende situasjon for døve, og tegnspråket ble oppfattet som deres eget språk. Den franske skolen ga ringvirkninger ut i Europa. Den første døveskolen i Norge ble etablert i 1825, i Trondheim, av Hans Christian Møller. Han var døv og hadde fått opplæring på en døveskole i Danmark (Sander 1993). Også han mente at undervisningen skulle basere seg på tegnmetoden. Målet med opplæringen var at døve skulle få nok kunnskaper slik at de kunne konfirmeres, og få praktiske ferdigheter til å utføre et yrke og forsørge seg selv (Martinsen m.fl. 1991). Dette var en god tid med etablering av fagforeninger, sykelønnsordninger og Norges Døveforbund. Det var imidlertid ikke lenge før det kom nye ideologier.

På 50-tallet endret holdningen til tegnspråk seg. Flere lærere mente at undervisningen skulle basere seg på det talte språks premisser. Målet med opplæringen var at barna skulle lære å snakke og avlese tale. Dette kaltes talemotoden. Forkjemperne for talemotoden mente at hvis barnet fikk undervisning på tegnspråk, ville det skade barnets taleevne og føre det vekk fra det hørende samfunnet. Flere døveskoler forkastet all bruk av tegnspråk, og baserte undervisningen på at elevene skulle forstå læreren ved hjelp av munnavlesing. Munnavlesning er imidlertid en usikker metode. Mange ord har like ordbilder og avlesningen fo-

rutsetter at eleven kan se lærerens munn tydelig. I et klasserom med mange barn og stor aktivitet, er dette vanskelig å gjennomføre. For døvemiljøet ble det en periode med mangelfull opplæring. Svake prestasjoner skapte etter hvert et syn på døve at de ikke passet til teoretiske yrker. Yrkesvalgene ble derfor begrenset til de såkalte s-yrkene, som var snekker, syerske eller skomaker (Føreland 1994). Høyere utdanning for døve var i denne perioden uaktuelt.

På 70-tallet skjedde det en ny holdningsendring. Å lære barnet å tale var fremdeles det viktigste, men man begynte å bruke "tegn til tale" i undervisningen. Hensikten med tegnene var å gi støtte for munnnavlesningen, og det var et konstruert system som fulgte skriftspråkets struktur. Døve organisasjonene hadde lenge ønsket at det skulle brukes tegn i undervisningen, og så på innføringen av tegn til tale som en stor begivenhet. I denne perioden hadde tegn til tale større status enn døves eget tegnspråk (Sander 1993). Tegnspråk ble sett på som et hjelpemiddel, og ikke som et eget språk. Dette synet må sees i forhold til døves ståsted i samfunnet, der de hadde en underordnet status og det var lite dokumentasjon om tegnspråk. Heldigvis endret situasjonen seg. På slutten av 1970-tallet foregikk det i Sverige og Danmark en omfattende forskning på tegnspråk. Det bygde videre på arbeidet til William Stoke, som hevdet at tegnspråk kunne analyseres som et selvstendig språk. På 1980-tallet kom det også en bevegelse som kaltes "døv bevissthet", der deres selvbilde og tro på egne evner ble allsidig forbedret. Det førte til de rettighetene som døve har i dag.

I dag har døve barn som velger tegnspråk som sitt førstespråk, rett på opplæring i og på tegnspråk. Dette ble innført ved læreplanverket for den 10-årige grunnskole, L-97, og ved reform 94. Her blir det slått fast at barn som velger tegnspråk som sitt førstespråk, har rett til opplæring i og på tegnspråk. Det vektlegges at tegnspråk er viktig for barnets utvikling, både personlig, sosialt og kognitivt. Målet med opplæringen er at elevene skal bli funksjonelt tospråklige. Det vil si at elevene skal kunne både tegnspråk og norsk så godt at barna kan benytte begge språkene som redskap for læring og utvikling (L -97 s. 133). Det er utarbeidet læreplaner for døve i seks fag, som er tegnspråk som førstespråk, fordypning i tegnspråk, norsk for døve, engelsk for døve, engelsk fordypning og drama rytmisk for døve. Det finnes også lærerveiledninger for læreplanene. Eleven og foreldrene kan velge om opplæringen skal skje på de regionale døveskolene, eller i det kommunale tilbudet. Døves rett til tolkehjelp er også forankret i opplæringsloven. Reform 94 videreførte disse tankene, og døves rettigheter til opplæring i og på tegnspråk er stadfestet i opplæringsloven § 3-9:

Ungdom som har rett til vidaregåande opplæring etter § 3-1 og som har teiknspråk som førstespråk, eller som etter sakkyndig vurdering har behov for slik opplæring, har rett til å velje vidaregåande opplæring i og på teiknspråk i eit teiknspråklig miljø etter andre leddet, eller rett til å velje bruk av tolk i ordinære vidaregåande skolar (Opplæringslova § 3-9).

Dermed er døves rett til utdanning stadfestet i det norske lovverket, og det gir dem bedre betingelser enn de har hatt noen gang tidligere. Vi kan dermed si det slik at vi befinner oss i en pionértid med hensyn til døves rett til utdanning og samfunnsintegrering på egne betingelser (Grønlie 1995). I de siste årene har vi også sett en positiv utvikling ved at stadig flere døve tar høyere utdanning, og i dag finnes det døve lærere, barnevernspedagoger, ingeniører, teknikere og økonomer. Tolken har en nøkkelfunksjon for dette. Å bruke tolk på en hensiktsmessig måte, krever imidlertid kunnskap og bevisstgjøring hos brukerne. For å forstå tolkens rolle, må man imidlertid ta et tilbakeblikk på tolkeyrkets opprinnelse.

Fremvekst og profesjonalisering av tolkeyrket

Det har alltid vært personer som har tatt vare på døve og hjulpet dem til rette i samfunnet. Man har for eksempel nedtegnelser fra en kirkebok fra 1799 om foreldre som tolket for sin datter slik hun kunne bli konfirmert. En annen gruppe som ble brukt som formidlere, var hørende barn av døve foreldre. Imidlertid var det flere døve som syntes at dette var uheldig, for det blir en fordeling av ansvar som strider imot vanlig skikk og bruk. En siste gruppe var personale på døveskolene og døveprestene. Det som kjennetegner disse hjelperne, er at de hadde ingen reguleringer på hva de kunne si og gjøre, og døve kunne oppleve at avgjørelser ble tatt uten at de selv bla spurt (Sander 1993). Flere døve opplevde dette som krenkende på egen råderett. Etter hvert ble det en bevegelse som ikke ønsket at "snille" hørende skulle hjelpe dem uten at de fikk mulighet til å ta egne valg. Tanken om en profesjonell tolketjeneste begynte å ta form, og her startet arbeidet med utdanning av profesjonelle tolker og organisering av en landsdekkende tolketjeneste.

Norsk døveforbund tok kontakt med myndighetene, og i 1961 ble det satt ned et utvalg som ble kalt: "Det norske samarbeidsutvalg for døvesaker". En av oppgaver var å se på tolkesaken. Rikstrygdeverket godkjente i 1972 at døve kunne få dekket tolk til nødvendige ærender, som var definert som besøk hos lege eller innleggelse på sykehus. Lønnen til tolkene var bare på 8 kroner timen! (Sander 1993). Norges døveforbund var ikke fornøyd, og i 1973 ble det satt ned et nytt utvalg. Kampsaken var at døves rett til tolk måtte hjemles i loven, og at den måtte gjelde for flere områder. Etter hvert har rettighetene blitt utvidet til å gjelde flere områder. I dag har døve rett til tolk for å fungere i dagliglivet, deltakelse på arbeidsplassen, delta i opplæring som skal forbedre funksjonsevnen og dekning av tolk til utdanning. Disse rettighetene er nedfelt i folketrygdloven § 10-7, fjerde ledd. I tillegg var det også viktig å utdanne flere tolker.

Arbeidet for å etablere en utdanning av tolker har vært en viktig sak. Flere døve måtte avbryte studiene sine på grunn av at de ikke fikk tolker. Den første offentlige eksamenen er datert september 1978, og opplæringen var da et kurs på fem uker. I Stortingsproposisjon nr 1-1987/88, ble det vedtatt at utdanningen skulle være et ettårig studium med oppstart høsten 1989 (Falkenberg 1999, Wei-by 1999). Ett år var imidlertid for lite, og det ble jobbet videre med å etablere et

toårig studium som ble realisert høsten 1995. I tillegg til studietilbudet i Oslo kom det også et tilbud på Høgskolen i Sør-Trøndelag (Raanes 1999). En flaskehals i alle disse årene har vært at søkeren måtte ha ferdigheter i tegnspråk for å bli opptatt på studiet, og det ble derfor et ettårig tilbud i tegnspråkopplæring. I dag tilsvarer utdanningen et treårig studium der eksamen gir en offentlig godkjenning som tolk for døve, døvblinde og døvblitte.

Etablering av et studietilbud har ført til profesjonalisering av tolkeyrket. Woll (1999) har delt inn utviklingen i ulike historiske faser. Den første fasen kaller hun "den før- bevisste fasen", som var preget av en hjelpende holdning hos tolken. Den varte frem til ca 1920. I "den bevisste fasen", begynte man å betrakte tolking som et eget yrke. Dette synet dukker frem ved den tredje nordiske døvekongress i Trondheim i 1924, der de for første gang brukte tolker istedenfor døveprestene. I denne fasen kom idéen om å etablere en selvstendig tolketjeneste. I 1960 ser vi et nytt vendepunkt. Da skulle døveforbundet lage en liste over hvilke personer de kunne anbefale som tolker. I denne tiden begynte kampen for utdanning og lønn til tolkene, og fasen kan kalles for "kampfasen". Den varte frem til omkring 1990. Da ble det vedtatt at alle fylkene skulle etablere en offentlig tolketjeneste ved hjelpemiddelsentralene. Man går da inn i den perioden som kalles for "etableringsfasen", og er den fasen vi er inne i dag. Den viktigste oppgaven nå er å utvikle og dokumentere tolkenes praksis (Woll 1999).

Utarbeidelse av etiske retningslinjer, har spilt en viktig rolle i profesjonalisering av tolkeyrket. Disse ble utarbeidet av Tolkeforbundet (tidligere kalt NFDD). Den vektlegger tolkenes taushetsplikt ifølge Forvaltningsloven §13a-13f, og Lov om folketrygdbestemmelser. Videre står det at tolken skal være upartisk og ikke la egne holdninger påvirke tolkingen. Han skal ikke delta som en aktør, men informere om sin funksjon i forkant eller etterkant av situasjonen. Han skal heller ikke påta seg andre oppgaver, svare på spørsmål om andre parter forhold eller tale noens sak. Det står at tolkens oppgave er å formidle all auditiv informasjon, som betyr at både budskapet og stemningen skal formidles. Tolken skal også arbeide for å høyne yrkets faglige standard og samfunnets forståelse av yrket. Tolken skal vise respekt for brukerne og skal ved sin framferd bidra til at møter mellom deltakerne kan finne sted på en likeverdig måte (etiske retningslinjer 1997, vedlegg 3).

De etiske retningslinjene gir føringer for tolkens handlinger. Grovt sett kan man si at tolken har ansvar for å oversette de språklige uttrykkene, og informere deltakerne om hvordan det fungerer å bruke tolk. Derimot skal tolken ikke blande seg opp i avgjørelser eller påvirke beslutninger som blir tatt. Prinsippet som ligger til grunn for en slik utforming, er at brukerne skal ta bestemmelsene på fritt grunnlag. Aktørene skal kommunisere med hverandre og finne frem til løsninger som passer for dem. Det fleste tolker i Norge følger disse retningslinjene selv om de ikke er medlem av forbundet. Etiske diskusjoner har vært tatt opp siden 70-tallet, og er fremdeles diskutert. En arena for videre diskusjon var i den offentlige tolketjenesten.

Etablering av en offentlig tolketjeneste

I startfasen var det døveforeningene som hadde ansvar for å ta imot bestillinger fra døve som hadde behov for tolk. Forbundet mente imidlertid at dette var uheldig fordi det ble for mye innsyn i den enkeltes privatlivet. Det var også vansker med å få tak i tolker. På denne tiden jobbet tolkene som frilans, der de selv hadde ansvar for å ta imot bestillinger og ordne med betaling fra trygdekontoret. Det var et system basert på tilfeldigheter og ga liten sikkerhet for brukerne og tolkene (Urgård 1995). Forbundet hadde derfor forslag om å etablere en offentlig tolketjeneste. I Sogn og Fjordane ble det i 1989 et prosjekt med en offentlig tolketjeneste på hjelpemiddelsentralen. Resultatet av dette var positivt: Tolkene fikk stabile arbeidsforhold, kompetansen ble samlet, informasjon og utviklingsarbeid ble satt i gang og brukerne fikk bedre tilgang på tolker (Raanes 1994). Prosjektet ble utvidet til å gjelde alle fylkene, og januar 1994 var det etablert tolketjenester ved alle landets hjelpemiddelsentraler. En ulempe var at tjenesten ikke gjaldt oppdrag som var rettet mot utdanning og skole.

Når det gjaldt tolking for døve som ville ta utdanning, var det fremdeles den enkelte student som måtte lage avtaler med tolk, lærersted og trygdekontor. Det var et usikkert system, og flere studenter måtte avbryte studiene. I Trondheim var det et stort miljø av døve studenter, og Høgskolen i Sør-Trøndelag gikk inn i et samarbeid med Tolketjenesten. Det førte til at i 1994 ble det opprettet et "skoletolkprosjekt". Bakgrunn var ønsket om en stabil tolketjeneste, samling av knappe ressurser, en effektiv formidling og ordnede arbeidsforhold for tolkene (Urgård 1995). Resultatene av prosjektet var positive og Tolkeforbundet foreslo at dette ble en modell for hele landet. Det tok imidlertid lang tid før det fikk gjennomslag hos myndighetene, og først på nasjonalbudsjettet for 2000 fikk Tolketjenesten midler til stillinger for skoletolker. Det skapte en ny fase døves mulighet for å ta høyere utdanning.

Tolking for døve i høyere utdanning er et nytt felt, men fordi det er et økende ønske hos døve, vil problemstillingen angå flere lærere. Det krever kunnskap om døve og om den tolkmedierte samtalen. Temaet har dessverre vært lite omtalt og det finnes lite forskning på feltet. Dette påvirket min egen forskningsprosess, noe jeg vil fortelle om i neste kapittel, "Metode".

3 METODE

Ønsket om å forstå og forklare verden er et trekk som går igjen i hele den menneskelige historie. Under fremveksten av organiserte kulturer og samfunn ble uforklarlige fenomen forklart med tusser og troll. Ved den industrielle revolusjon inntraff et skifte i vår forståelse. Man tok her sikte på å finne en universell viten ved bruk av vitenskapelige metoder. Det var en sterk tillit til statistiske programmer, og den kvantitative metode var rådende. Etter hvert kom det alternative forståelser på hvordan vi kan konstruere kunnskap om samfunnet. Blant annet fortolkende forskning og sosiokulturell teori. Dette arbeidet støtter seg til fortolkende metode, og dette kapittelet vil gjøre rede for denne metodiske tilnærmingen.

Kasusstudie med en fortolkende tilnærming

En kasusstudie er en vitenskapelig forskningsstrategi som ønsker å gå i dybden på et enkelt fenomen. Forskningen tar som regel for seg et relativt lite, ensartet og geografisk begrenset felt. Fokuset kan for eksempel være *en lærer*, *en gruppe studenter*, *en metode* eller *en skole*. Fenomenet bør derfor ha klare grenser mot omgivelsene og andre fenomener. Formålet med kasusstudier er å konstruere en forståelse av et unikt kasus, eller en større hendelse gjennom beskrivelsen av det enkelte fenomen. Forskningsarenaen er fenomenets naturlige kontekst. Forskeren bør derfor ta sikte på å utføre et feltopphold. Feltarbeidet bør strekke seg over en viss periode slik at forskeren blir godt kjent med fenomenet. Da har også forskeren mulighet til å se kasuset i relasjon til den øvrige konteksten (Creswell 1998). Forskeren må derfor forstå både kasuset i seg selv, og konteksten det hører hjemme i:

En kasusstudie er en undersøkelse av et system med klare grenser eller en undersøkelse av et enkelt fenomen (eller flere fenomener) som pågår over tid og utføres ved en datainnsamling som ønsker å ivareta detaljer og gå i dybden på fenomenet. Det innebærer å bruke flere kilder og se dem i sammenheng med hverandre og omgivelsene. Det innebærer å plassere fenomenet i dets setting, som kan være en fysisk setting eller den sosiale, historiske og/eller økonomiske settingen kasuset hører hjemme i (Creswell 1998 s. 62).¹

I en fortolkende tradisjon er hverdagslivet med dens tilhørende handlinger, sentrale element. Forskeren søker å konstruere en forståelse av aktørene som lever og utfører målrettede handlinger i sin daglige kontekst. Det sentrale feltet blir dermed hverdagslivet (van Manen 1998). Fokus for forskningen er at man

¹ A *case study* is an exploration of a «bounded system» or a case (or multiple cases) over time through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information rich in context.. the *context of the case* involves situating the case within its setting, which may be a physical setting or the social, historical and/or economic setting for the case (Creswell 1998 s. 62).

ønsker å *forstå* hvorfor deltakerne handler som de gjør. Det er dermed ikke nok å forklare hvordan aktiviteten utføres, men man skal forstå *hvorfor* deltakerne handler som de gjør. Forskningens fokus er derfor rettet mot *handlinger*, og ikke atferd (Erickson 1986). Gir forskeren en overflatisk beskrivelse av aktiviteten, uten å vite hvorfor de handler på den aktuelle måten, ser forskeren på atferd. Hvis forskeren derimot forstår hvorfor informanten handler som de gjør, beskriver han handlinger. For å konstruere forståelsen, er forskeren nødt til å bli kjent med deltakerne. Dermed kan man si at målet for kasusstudier er innsikt i deltakerperspektivet:

Vi er interessert i dem både for deres unikhet og for deres alminnelighet. Vi forsøker å forstå dem. Vi vil gjerne høre deres historier. Vi kan ha reserveringer mot enkelte ting de forteller, på samme måte som de vil stille spørsmål ved enkelte ting vi forteller dem. Men vi entrer scenen med en dyp og ekte interesse for å lære hvordan de fungerer i deres alminnelige gjøremål og miljø (Stake 1995 s. 1).²

Det er hensiktsmessig å kombinere kasusstudier med en fortolkende tilnærming. Fortolkende forskning er en forskningsstrategi som går i dybden på et fenomen for å konstruere en forståelse av deltakerne og deres handlinger. Forskeren konstruerer forståelsen ut fra sitt eget ståsted, og derav kommer navnet fortolkende metode (Erickson 1986, Wardekker 2000). Forskningstradisjonen tar derfor høyde for at det finnes mange forklaringer på virkeligheten. Det gir konsekvenser for hvordan forskere tror at resultatet kan fortelle noe om andre sammenhenger og kontekster.

Fortolkende forskning benytter seg av det som kalles ”overførbarhet”. Det innebærer at leseren utfører en transformasjon der han gjør forskerens fortelling til sin egen og ser den i forhold til sitt eget praksisfelt. Gjennom denne prosessen kan leseren finne forklaringer på eget praksisfelt som han tidligere ikke var klar over. Ved dette håper man at forskningen kan bidra til en forbedring av praksis (Gudmundsdottir 1997a). En betingelse for overførbarhet er at leseren opplever resultatet som troverdig. Fortolkende forskning benytter et begrep om ”adequacy”, som kan oversettes med ”troverdighet” eller ”tilstrekkelighet” (Wardekker 2000 s. 266). Et troverdig resultat forutsetter at forskeren har kommet i dybden på fenomenet.

For å lage en beskrivelse i dybden, baserer fortolkende forskning seg på ”den hermeneutiske spiral” (Gudmundsdottir 1997b). Forskningen foregår ved en kontinuerlig vekslning mellom opphold på feltet, teoristudier og utvikling av arbeidshypoteser. Forskeren møter alltid forskningsfeltet med noen antakelser, og disse kalles arbeidshypoteser. Når man har utforsket fenomenet, lest nye teorier

² We are interested in them for both their uniqueness and for commonality. We seek to understand them. We would like to hear their stories. We may have reservations about some things the people tell us, just as they will question some of the things we will tell about them. But we enter the scene with a sincere interest in learning how they function in their ordinary pursuits and milieus (Stake 1995 s. 1).

og kommet til nye tolkninger, må forskeren danne nye arbeidshypoteser. Disse må føres tilbake til feltet for slik å bekrefte eller avkrefte dem, noe som igjen lager nye arbeidshypoteser. Dermed er spiralen, den kontinuerlige vandringen mellom empiri, teori og analyse, i gang. Den hermeneutiske spiral gir forskeren mulighet for å gjøre endringer. Fortolkende forskning kjennetegnes ved at den er fleksibel og kan tilpasses til feltet. Metoden er også fleksibel i at den tar i bruk ulike metodiske tilnærminger.

For å lage en fyldig beskrivelse er å samle inn data fra flere kilder. Fenomenet endrer seg etter hvilken avstand man ser det fra. Står man for nær, vil man miste helheten, og står man for langt unna, vil man miste detaljer. Forskeren bør derfor kombinere ulike kilder og metoder, og dette kalles triangulering (Stake 1995). Trianguleringen bidrar til en dyp beskrivelse og sikrer forskeren mot feiltolkninger. Datainnsamlingen har i hovedsak seks hovedkilder: dokumenter, arkiverte opptak, intervju, direkte observasjon, deltakende observasjon og fysiske gjenstander (Yin 1994). Man kan også bruke tekniske hjelpemidler som for eksempel video (Creswell 1998). Siden jeg har brukt observasjoner, intervju og video, vil jeg gå nærmere inn på disse metodene.

Observasjoner er en sentral metode for å danne seg en forståelse av et kasus. Det er ingen annen metode som kan erstatte forskeren og hans fortløpende notater (Gudmundsdottir 1992). Når man gjennomfører observasjoner er det viktig at forskeren utarbeider en teknikk for å notere det han ser og hvilke refleksjonene han gjør seg. Observasjonsnotatene styres av hvilken kontakt forskeren får med deltakerne, og det er betinget hvilken rolle han inntar. Forskeren kan velge mellom ulike graderinger for hvor deltakende han ønsker å være i aktiviteten han skal studere. Ytterpunktene er en ren observerende eller ren deltakende rolle, men mellom disse er det ulike graderinger (Jørgensen 1989). For å få et fyldig materiale bør forskeren også vektlegge en god dialog med informantene.

For å bli kjent med deltakerperspektivet, må forskeren være i dialog med deltakerne. Intervju er ulike strategier for å stille spørsmål (Jørgensen 1998). Intervjustrategien er fleksibel og fortoner seg mer som en samtale enn en utspørring (Wardekker 2000). Samtalen preges derfor av jevnbyrdighet mellom forsker og informant, noe som fører til at både forsker og informant bidrar til det endelige resultatet. For å oppmuntre informanten til å fortelle om egne opplevelser, er det viktig at forskeren har evne til å stille relevante spørsmål og være en god lytter. Spørsmål kommer fra forskerens egne erfaringer, observasjoner, teorier og fra midlertidige analyser (Creswell 1998). Forskeren må imidlertid være påpasselig med at det er informantens fortelling som danner grunnlaget for datamaterialet.

Å forske fungerer parallelt med teksttolkning. Dette fordi at forskeren skaper en tekst av informantens fortellinger, og ved observasjoner vil forskerens fortolkende blikk "lese" aktiviteten i klasserommet (Gudmundsdottir 1997b). For å sikre troverdigheten i dette materialet, er det viktig at det er informantens historie som trer frem, og ikke forskerens egen versjon (Wardekker 2000). Det gir noen hensyn forskeren bør være klar over. I tolkningsprosessen kan det for ek-

sempel være elementer som ikke blir ivaretatt eller vektlagt betydning. Informantens fortellerevne avgjør også hvilke fortellinger som blir fortalt, og hvilke som blir utelatt. Det kan også være at forskeren ikke forstår informantens fortellinger fordi de bruker forskjellige fagbegrep og terminologi. For å sikre seg mot dette er det viktig at forskeren forstår informantens praksisspråk (Taylor 1985). Forskeren må også være klar over at hverdagshandlinger er vanskelig å meddele. Disse er ofte så automatisert at informanten ikke er bevisst på hva han selv gjør. I slike tilfeller er video et hensiktsmessig verktøy.

Ved å anvende video kan aktøren bli oppmerksom på sine egne handlinger. Det fører til at praktikerer blir i stand til å se handlingene (Gudmundsdottir 1992). Opptaket bør alltid utfylles av kommenter fra informanten. Filmen viser bare hvilken atferd som utføres, og for å sikre seg mot feiltolkninger bør informantene redegjøre for sin forståelse av aktiviteten. Det kan gi et verdifullt bidrag til tolkningen av materialet.

Et kasus består av mange ulike komponenter. Målet med analysen er å fremheve de vesentligste sidene, og la de mindre viktige sidene trekke i bakgrunnen. Denne behandlingen kalles tolkning eller analyse. Å tolke vil si å gi noe en mening. Analysen foregår gjerne ved at forskeren bryter ned datamaterialet til ulike temaer som igjen danner ulike kategorier, og disse beskriver essensielle trekk ved kasuset. Forskeren løsriver dataene fra hverandre, for så å sette bitene sammen igjen på en mer meningsfull måte (Creswell 1998 s. 154). I en fortolkende tradisjon, som bygger på den hermeneutiske spiral, skjer tolkingen og analysen fortløpende gjennom hele arbeidet:

Det fins ikke noe bestemt tidspunkt da dataanalysen starter. Analysen dreier seg om å gi mening til førsteinntrykk så vel som til avsluttende kommentar. Å analysere betyr å ta noe fra hverandre. Vi må skille inntrykkene fra hverandre for å gi mening til de delene som er viktige for oss. Analyse og tolking består i å danne mening av alt sammen: Hvordan er *den* delen relatert til *den* delen? Analysen bare fortsetter og fortsetter (Stake 1995 s. 71)³.

Det viktigste redskapet som brukes i tolkning og analyse, er teorier. De gir briller til å se virkeligheten og avdekke mønstre som ellers hadde vært skjult (Gudmundsdottir 1997a, 1992, 1998). Fortolkende forskning kan med fordel kombineres med sosiokulturell aktivitets-teori (Wardekker 2000). Denne teorien ser mennesket som et aktivt, tolkende vesen som konstruerer mening fra konteksten de befinner seg i. Læring og utvikling skjer ved at aktøren konstruerer kunnskap gjennom individuelle og sosiale prosesser. En aktivitet utføres ved bruk av ulike verktøy, som er en forutsetning for å utføre bestemte handlinger. Handlinger er slik en sentral analyseenhet for å forstå en aktivitet (Cole 1985,

³ There is no particular moment when data analysis begins. Analysis is a matter of giving meaning to first impressions as well as to final compilations. Analysis essentially means taking something apart. We need to take the impression apart, giving meaning to the parts that are important to us. Analysis and interpretation are the making sense of all this. How is this part related to that part? Analysis goes on and on (Stake 1995 s. 71).

Engestrøm 1999, Engestrøm og Miettinen 1999, Henderson og Cunningham 1994, Wertsch 1991). Sosiokulturell aktivitetsteori går som hånd i hanske med fortolkende forskning, som igjen er hensiktsmessig ved kasusstudier. Jeg vil nå fortelle hvordan jeg utførte arbeidet med å konstruere en fyldig beskrivelse av tolkenes handlinger.

Forskningsprosessen

Da jeg gikk inn i klasserommet for å studere tolkenes handlinger, ble det som Creswell (1998) uttrykker det "å forske på sin egen bakgård". Jeg har god kjennskap til temaet ved at jeg har en eldre bror som er døv, og i tillegg har jeg flere års praksis som tolk. Dette påvirket mitt valg av problemstilling, og førte til at jeg hadde noen arbeidshypoteser for feltarbeidet. Valg av metode og forskningsstrategi var forbundet med valg av problemstilling. Mitt ønske var å forstå tolkenes handlinger og opplevelse av eget praksisfelt. Det er lite forskning på dette temaet, og i slike tilfeller er kasusstudier en egnet strategi. En fortolkende tilnærming tillot meg å komme i nærkontakt med informantene og gå i dybden på fenomenet. Valg av teoretisk rammeverk hang sammen med tema for problemstillingen. Jeg var opptatt av tema som dialog, kultur, kontekst, språk og tolkning. Disse temaene fant jeg i den sosiokulturelle tilnærmingen. Den praktiske gjennomføringen hadde som mål å skaffe et troverdig materiale.

Jeg brukte god tid på valg av klasserom og informanter. Et klasserom er et egnet kasus fordi det har stabile deltakere og klare grenser til omgivelsene. Jeg valgte et klasserom på høyere utdanningsnivå fordi barne- og ungdomsskoler ofte bruker assistenter istedenfor profesjonelle tolker. I regionene var det fire avdelinger på høyere utdanningstrinn som brukte tolk i undervisning av døve studenter. Fordi jeg er så nært knyttet til praksisfeltet, ville jeg ikke bruke den skolen jeg hadde mest erfaring fra. Til slutt bestemte jeg meg for å ta kontakt med den avdelingen som lengst erfaring og størst antall studenter. Neste trinn gjaldt å finne gode informanter.

Jeg ville at informantene skulle oppfylle bestemte kriterier. Læreren burde være vant til å bruke tolk, ha interesse for temaet og vise evne til refleksjon. Tolkene burde ha en viss erfaring og ha gode ferdigheter i tegnspråk. De måtte ha en narrativ kompetanse og evne til å reflektere rundt egen praksis, og de måtte være villige til å bli filmet på video. Praktiske hensyn påvirket også valget, for jeg måtte ta hensyn til sammensetningen av tolker, lærer, studentgruppe og fag. Det var da syv tolker på høgskolen. For å bli kjent med skolen og finne informanter, gjennomførte jeg en pilotstudie. Jeg kontaktet tolkene og bad om et møte der vi kunne diskutere hva de selv syntes var viktig for det å være skoletolk. Resultatet av dette førte til at jeg fikk prøvd ut noen antakelser og utarbeidet noen nye arbeidshypoteser. Det la grunnlag for videre arbeid og var en viktig del av datamaterialet mitt. Til slutt fikk jeg ordnet en avtale med Anne, Lise og Marit, som alle viste seg å være svært gode informanter.

Fortolkende metode tar høyde for at problemstillingen blir klarere i løpet av arbeidet, og jeg har jobbet en god del med dette. Opprinnelig ville jeg beskrive "kommunikasjonen" i klasserommet, men dette begrepet var altfor omfattende. En tolket samtale består av tre parter: tolken, den hørende og den døve. Dersom jeg skulle studere kommunikasjonen mellom dem, burde alle partene være representert i datamaterialet. Det var for omfattende til at jeg kunne gjennomføre det på en troverdig måte. Jeg var først og fremst interessert i å forstå tolkene, og analyseenheten ble derfor tolkens handlinger. For å avgrense problemstillingen ytterligere, konsentrerte jeg analysen om tegntolkningen, altså hvordan tolkene oversatte det læreren sa til tegnspråk. Jeg måtte også endre planene for hvordan jeg skulle utføre datainnsamlingen.

Den første skissen over datainnsamlingen var omfattende. Før timen startet, skulle jeg snakke med læreren for å høre hvilke tanker hun hadde for dagen. I klasserommet skulle jeg observere og ta feltnotater. Etter timen skulle tolkene gå hver for seg og reflektere over egne handlinger, og dette skulle leses inn på et lydbånd. Jeg skulle ha en samtale med læreren og høre hvordan hun følte at timen hadde gått. Heldigvis gir metoden rom for justeringer til feltet, for både informanter og jeg så at dette ikke fungerte. For det første følte læreren at det ble for mye fokus på den pedagogiske planleggingen. For det andre sa tolkene at det følte unaturlig å snakke til en båndopptaker når de skulle reflektere over tolkingen. Jeg er glad for at informantene sa ifra for de bekreftet min egen magefølelse. Vi gjorde derfor noen endringer på opplegget.

Den viktigste endringen var å få større oppfølging av tolkene. Vi bestemte at både jeg og begge tolkene skulle reflektere sammen over det som hadde skjedd i timen. Når tolkene var sammen, kunne de hjelpe hverandre til å sette ord på egne opplevelser. Under samtalen lot jeg Anne og Lise føre samtalen, men jeg var også en medhjelper og stilte spørsmål når samtalen stoppet opp. Dette var en god organisering. Refleksjonen mellom tolkene fungerte veldig bra, og for meg var det spennende å observere hvordan vi fikk en dypere forståelse for hverandres tanker. Det virket også som tolkene satte pris på denne anledningen til å snakke sammen. Dialogen har på denne måten vært en viktig metode. Jeg hadde tre slike samtaler og i tillegg hadde vi en samtale for å utdype enkelte begreper. Jeg triangulerte dette materialet med observasjoner fra klasserommet.

Observasjonsnotatene fra klasserommet er et viktig materiale. Notatene danner utgangspunkt for spørsmål til tolkene når vi møttes for å reflektere over det som hadde skjedd i timen. Man kan si det slik at observasjonene ga meg nye arbeidshypoteser og førte meg videre i den hermeneutiske sirkel. Rollen jeg valgte var mer observerende enn deltakende. Det vil i praksis si at jeg satt rolig i timen og tok observasjonsnotater, mens jeg var mer frempå og stilte spørsmål når tolkene hadde pauser. For å ta observasjonsnotater benyttet jeg fortløpende protokoll. I tillegg skrev jeg en mer utfyllende beskrivelse etter avsluttet besøk. Jeg hadde også en notatbok for refleksjoner som kunne dukke opp utenfor klasserommet. Informantene kunne også observere sine egne handlinger på video.

Videopptak ble den tredje viktige datakilden. For å studere detaljerte operasjoner i tolkenes handlinger, valgte jeg å dokumentere dette på film. Materialet ga meg anledning til å dokumentere lærerens kildetekst og tolkenes måltetekst. To ganger hadde jeg med kamera i klasserommet. Jeg valgte å ha oppmerksomheten mot aktiviteten og observasjonsnotatene, og derfor sto kameraet på gjennom hele timen. Det var også hensiktsmessig fordi jeg på forhånd ikke kunne vite hvilke sekvenser som var viktig å filme eller ikke. Enkelte sekvenser ble plukket ut og transkribert. Utvalget var basert på intuisjon, teorier, observasjonsnotater og informantenes egne ønsker. Disse klippene dannet grunnlag for en tekstanalyse av samtalen i klasserommet. Klippene ble også brukt som grunnlag for en samtale med læreren og tolkene.

Videoklippene førte til at informantene hadde et felles utgangspunkt for å diskutere aktiviteten. Det gav meg også mulighet til å kontrollere egne arbeidshypoteser mot informantenes opplevelse. Enkelte klipp så vi flere ganger, og jeg gikk aldri over til et nytt klipp før vi hadde utdypet alle sider ved hendelsen. Møtene var preget av gjensidig respekt mellom informantene, og de kunne være uenige uten at den gode stemningen ble borte. Begge gangene satt vi i en og halv time. Diskusjonen ble tatt opp på bånd og senere transkribert. Dette ble et viktig materiale som dannet grunnlag for en nærmere analyse.

Analyse og tolkning av materialet skjedde fortløpende gjennom hele prosessen, og det førte til tre kategorier som representerer sentrale strukturer i aktiviteten. Den første kategorien var å finne et teoretisk rammeverk som kunne forklare tolkenes handlinger og opplevelse av eget praksisfelt. Det førte til kapittel 5, "Tolkens handlinger i et dialogisk rammeverk". Den andre kategorien ble dannet fordi jeg hadde lyst til å sammenligne hva lærerne sa, med tolkens oversettelse. Det ble til kapittel 6, "Tolking som tekstanalyse", der jeg analyserer lærerens kildetekst med tolkenes måltetekst. Den tredje kategorien kom fra observasjoner av læreren og tolkene. Jeg hørte at de brukte forskjellige terminologier og fokuserte på ulike ting i klasserommet. Det dannet grunnlag for kapittel 7, "Tolkens rolle og praksisspråk", som tar for seg begrepene praksisspråk og roller. Via dette arbeidet håper jeg å ha avdekket sentrale strukturer i tolkenes handlinger og praksisfelt.

Drøfting

I forskning kan arbeidet utføres på mange ulike måter, og forskeren bør være kritisk til hvilke valg han tar. Et kritisk punkt kan være min nærhet til feltet, og at det kan føre til at jeg tar over fortelleransvaret. Hvis jeg lar egne opplevelser skygge for informantens fortellinger, vil troverdigheten til dataen være svekket. For å avhjelpe dette, brukte jeg flere informanter som kunne fungerer som et stillas for hverandre, slik at jeg selv kunne trekke meg tilbake. Nærheten til praksisfeltet hadde imidlertid en fordel ved at jeg kunne tegnspråk og hadde kjennskap til tolkenes praksisspråk. Når tolkene skulle beskrive praksisfeltet sitt, er språket deres viktigste redskap. Tolkenes terminologi er ukjent for mange, og

det er også knyttet til tema om tegnspråk, kultur og oversettelse. At jeg selv er tolk og kan tegnspråk, hjalp oss til å overkomme språklige barrierer. Det førte til at jeg kunne konstruere en dyp beskrivelse av tolkenes handlinger.

Valg av metode og innsamlingsverktøy visste seg også å være hensiktsmessige valg. Blant annet har bruk av video vært et nyttig redskap. Det bidro til at jeg kunne studere prosesser i dialogen flere ganger. Video er også hensiktsmessig for å dokumentere tegnspråk. Man må imidlertid være kritisk til hvordan denne type data er samlet inn. En ulempe er at informantene blir forstyrret av kameraet og utfører kunstige handlinger. Jeg tror dette fungerte bra. Studentene sa at det ikke plaget dem at jeg var til stede. Anne syntes det var ubehagelig den første timen, men heldigvis ble det bedre den andre gangen. Verken Lise eller Marit la vekt på kameraet. En annen diskusjon er at jeg ble nødt til å foreta et utvalg av hvilke klipp jeg ville benytte som grunnlag for tekstanalysene. Slike valg kan alltid gjøres annerledes, og en annen forsker hadde sett andre ting enn jeg gjorde. Responsen fra informantene var heldigvis at det var relevante klipp, og at det beskrev sentrale sider ved praksisfeltet.

Tilbakemeldinger som jeg fikk fra informantene, var overveiende positive. De sa det var spennende å delta som informant. Spesielt syntes de det var lærerikt å se seg selv på video. Lise verdsatte dette høyt, og mente det kunne hjelpe henne med å vurdere sitt eget arbeid. Hun satte pris på at noen utenfra satte fokus på deres eget praksisfelt for det bidro til diskusjoner om deres eget arbeid. Det var også en fin anledning for at læreren og tolkene kunne møttes og snakke om felles handlinger. Selv om de daglig befinner seg i det samme klasserommet, har de lite felles tid til å reflektere rundt hendelser i klasserommet. Samtalene bidro til større innsikt og forståelse for den andres ståsted. Flere ganger spurte læreren tolkene om forhold hun lurte på, og tolkene stilte spørsmål tilbake til læreren. Datamaterialet ga også grobunn for egenutvikling, for eksempel lånte Marit videokassetten for å se nærmere på sitt pedagogiske arbeid. På dette viser har min tilstedeværelse satt i gang noen prosesser som kan føre til en forbedring av praksis.

Begrepet om overførbarhet, der leseren selv overfører kunnskap til sitt eget felt, er aktuelt i forhold til denne problemstillingen. Tolkenes handlinger er historisk og kulturelt situert, og varierer etter ulike kontekster. Det er derfor vanskelig å definere en "sannhet" for tolkenes handlinger. Jeg tror imidlertid at selv om handlingene varierer fra tid og sted, er det enkelte strukturer som er felles og som kan gjelde for flere arenaer. Forhåpentligvis kan avhandlingen være nyttig for deltakere av en lignende praksis. En forutsetning er at jeg lager en fyldig beskrivelse av konteksten, noe jeg vil gjøre i kapittel 4.

4 BESKRIVELSE AV KONTEKSTEN

I kasusstudier og i fortolkende forskning er det viktig at leseren blir kjent med fenomenet som danner basis for forskningsarbeidet. Det på grunn av at det kan hjelpe leseren til å danne seg en forestilling om kasuset, og se likhetstrekk eller forskjeller til egen praksis. I forhold til sosiokulturell aktivitetsteori, er deltakerne og deres handlinger situert i et aktivitetssystem, og dette kapitlet vil beskrive konteksten og de strukturelle rammene som omgir tolkene. Sentrale begreper blir strukturelle rammer, beskrivelse av informantene, samhandling mellom tolkene og forholdet til læreren, plassering og noen generelle trekk ved en tolket kommunikasjon.

Strukturelle rammer

Høgskolen får hjelp fra Tolketjenesten ved Hjelpemiddelsentralen for å administrere tolketilbudet på skolen. Tolketjenesten har den faglige oppfølgingen av tolkene, og er hovedbase for tolkene i dette området. Tolketjenesten prøver å samordne ressursene i fylket slik at flest mulig studenter får tolk. De formidler også andre typer tolkeoppdrag. Når tolkene ikke er på skolen, reiser de til sentralen for å utføre andre oppgaver. I dette fylket er det om lag 23 tolker som jobber på høgskolen. Sentralen administrerer tolketjenesten ved fem ulike avdelinger. Antall studenter og fag kan variere fra år til år. I hovedsak er det de samme tolkene som følger faget fra høst til vår, slik at det blir en viss kontinuitet både for tolkene og for brukerne av tjenesten. Avdelingen der jeg utførte studien, var det syv tolker som daglig var innom for å utføre tolking. Skolen hadde tildelt tolkene et felles kontor. På kontoret var det materiell og fagbøker som ble brukt til forberedelse. Kontoret var et sted for praksisutvikling og veiledning, og viktig for informantenes trivsel.

Skolen er en tradisjonell lærerhøgskole og de har hatt undervisning av døve siden 1994. Det året jeg utførte undersøkelsen, var det om lag 10 døve studenter på skolen fordelt på ulike klassetrinn. Undervisningen er tilrettelagt med tanke på kommunikasjon og andre språkbarrierer som døve kan ha i forhold til at de har tegnspråk som førstespråk. I enkelte fag følger de egne læreplaner som er tilrettelagt for deres forutsetninger. Det er for eksempel ”norsk for døve” og ”drama rytmikk for døve”. Timeplanen er organisert med hensyn til læreplaner og språklige forutsetninger. Det vil si at i enkelte fag er døve studenter samlet i en egen gruppe, mens i andre timer er de samme med hørende studenter. Fordelen med at døve går i samme gruppe, er at studentene får mer deltakelse i diskusjonen. I større klasser, foregår kommunikasjonen på hørendes premisser. Da blir det vanskeligere for døve studenter å delta i den sosiale samhandlingen. Jeg utførte feltstudien i en gruppe med bare døve studenter.

Klasserommets deltakere

Aktiviteten var rettet mot undervisning i pedagogikk der døve studenter var samlet i egen gruppe. Hensikten med disse timene er at studentene og læreren skal få mulighet til mer kontakt og avklaring av tema som studentene lurer på. Timene skal være styrt av innspill fra studentene, blant annet ved at de skal diskutere faglige oppgaver. Det var en gruppe på 5 døve studenter. Det var tre jenter og to gutter. Studentene har alle valgt tegnspråk som førstespråk, men det var store forskjeller når det gjaldt hørselsrest og ferdigheter i tegnspråk. Variasjonen skyldes i stor grad at noen har gått på døveskolen og lært tegnspråk fra de var små, mens andre har hatt integrerte tilbud i hjemskolen hvor det ikke var et tegnspråkmiljø. To studenter er tunghørte, og klarer til dels å oppfatte lærerens stemme. De veksler mellom å se på tolken og høre på læreren. De har svakere ferdigheter i tegnspråk enn de andre studentene. Tre studenter er det som kalles "egentlige døve" (Føreland 1994), og har tegnspråk som førstespråk. De er avhengig av tolkens oversettelse for å kommunisere med læreren.

Det er to tolker i klassen, og jeg har kalt dem Anne og Lise⁴. De har tolket sammen i et semester, og har utviklet et godt samarbeid. Anne er i slutten av trettiårene og har jobbet som tolk i to år. Hun har imidlertid lang erfaring innen døvefeltet idet hun har utdanning som audiopedagog og har jobbet som lærer for døve barn. Den andre tolken, Lise, er i slutten av tyveårene og har jobbet som tolk i snart seks år. Lise har for det meste jobbet på Høgskolen og er godt kjent med organiseringen av skolen og lærerne der. Siden begge hennes foreldre er døve, har hun tegnspråk nærmest som sitt førstespråk. Både Anne og Lise føler at de har god kjennskap til tegnspråk, døves kultur og leveforhold i det norske samfunnet. Begge så det som nyttig å delta som informanter for gjennom det få tilbakemelding på eget arbeid og hvordan kommunikasjonen fungerte i klassen. Begge to liker å engasjere seg i faglige diskusjoner, og er engasjerte i jobben sin. Det samme kan man si om læreren.

Marit er lærer for den aktuelle klassen. Tidligere jobbet hun i grunnskolen, men har vært på høyskolen i mange år. Hun har undervist døve studenter siden 1994. Da hun begynte, hadde hun ingen kjennskap til feltet, og hun syntes det var mye nytt å sette seg inn i. Marit er nå en av de lærerne som har mest erfaring. Marit sier at det viktigste i enhver undervisning er å bygge opp et godt samspill med studentene, og dette er like viktig ved undervisning av døve studenter som ved undervisning av hørende. Hun skaper disse relasjonene ved å orientere seg mot hver enkelt student, og det vises i måten hun henvender seg til dem. Hun bruker naturlige gester og har et kroppsspråk som utfyller hennes muntlige fremføring. Marit kan ikke tegnspråk, og er avhengig av å bruke tolk. Hun synes ikke dette er noe hinder, og hun mener at hun har en god kommunikasjonssituasjon i klasserommet. Arbeidsfordelingen mellom tolkene og læreren kan være en forklaring på dette.

⁴ Anne, Lise og Marit er fiktive navn som jeg bruker for å skjermes identiteten til informantene.

Observasjonene viser at tolkene og læreren har ulike opptredener overfor hverandre og studentene. Dette samspillet følger innlærte normer og forventninger, og kan beskrives som en pardans der aktørene følger hverandres rytme og takt. Selv om opptredenen kan se tilfeldig ut, følger deltakerne et bestemt handlingsmønster. Tolkene ser på seg selv som et upartisk bindeledd mellom lærer og døve studenter, og referer til etiske retningslinjer når de vurderer hva de kan og ikke kan gjøre ovenfor læreren og studentene. Dette er et veldig tydelig trekk ved samspillet i klasserommet. Det vil blant annet si at tolkene ikke vil ta styring over avgjørelser og prosesser i klasserommet. Det pedagogiske opplegget er lærerens ansvar. Både tolkene og læreren sier det er viktig å ha klare forventninger til den andres rolle, og dette utdypes nærmere i kapittel 7. Likedan har tolkene forskjellige handlingsmønster ovenfor hverandre.

Anne og Lise jobber i det som kalles et tototal-system. Tidligere var det vanlig at en tolk jobbet alene, men et økende antall belastningsskader førte til at man lette etter alternative arbeidsformer. Man begynte derfor å sette to tolker sammen i et team, der de fordelte ansvar og arbeidsmengde mellom seg. Dette systemet hadde sin spede spire på begynnelsen av 90-tallet (Raanes 1994). Arbeidsformen førte også til en forbedring av tolkingen. Dette fordi at tolkens konsentrasjon og krefter holder lengre, og fordi de kan korrigere hverandre hvis de ser at det tolkes feil (Urgård 1996). Myndighetene har også godkjent denne arbeidsformen ved å sørge for at begge tolkene får lønn. Total-systemet er i dag en vanlig arbeidsform på høgskolen, men er lite dokumentert i vitenskaplige arbeid. Jeg har observert to aspekter ved total-systemet som er ansvarsfordeling og roller.

Ansvarsfordelingen retter seg mot at tolkene fordeler ulike oppgaver mellom seg. Samtalen veksler på turtaking mellom lærer og student, og det gir to forskjellige måter å tolke på, som kalles "tegentolking" og "stemmetolking". Betegnelsene står i forhold til artikulatoren som benyttes. Når tolken gjenskaper det læreren sier, bruker han tegn, og dette kalles derfor for tegntolking. Når tolken gjenskaper det studentene sier, setter han lyd på tegnene med sin egen stemme, og det kalles derfor stemmetolking. Tolkene fordeler stemmetolkingen og tegntolkingen mellom seg på ulike måter. Noen ganger er det en tolk som utfører begge operasjonene, mens andre ganger tar en stemmetolkingen og den andre tegntolkingen. Fordelingen gjøres etter hva tolkene finner hensiktsmessig. Tolkene har også ulike roller i situasjonen.

Rollene som tolkene bruker blir kalt "aktiv tolk" og "støtte tolk". Den aktive tolken er den som utfører tolkingen, derfor begrepet aktiv. Den andre tolken holder et øye med partneren for å se at oversettelsen går bra, og ved problemer trer han støttende til, derfor kalles han støtte tolk. Tolkene bytter på rollene i intervaller på om lag femten minutter. Dette systemet gir også muligheter for kollegialt samarbeid, og Lise og Anne betraktet total-systemet som avgjørende for hverdagen som skoletolk. Samspillet mellom dem var også svært nyansert. Et

lite blikk var ofte nok til at de visste hva den andre ville de skulle gjøre. En viktig forutsetning er imidlertid en god plassering i rommet.

Plassering av deltakerne er en viktig del av klasserommets struktur. Døve er avhengige av synet for å avlese tolken, og en god plassering er viktig for at samtalen skal fungere. Tolkene ønsker å være nærmest mulig læreren slik at studenten kan ha begge to i synsfeltet samtidig. Dette fordi de utfyller hverandre ved formidlingen av informasjon. Fra tolkene avleser studentene det språklige uttrykket på tegnspråk, mens fra læreren får de informasjon ved å observere hennes kroppsspråk. Tolkene er orientert på en hensiktsmessig plassering, og de endrer gjerne plasseringen underveis i timen. Tolkene følger læreren bevegelser i rommet. Står læreren, ønsker tolkene å stå ved siden av. Sitter læreren, ønsker tolkene å sitte ved siden av henne. På denne måten kan man si at tolkene er oppmerksomme på samspillet mellom lærer og student.

Jeg har observert tre hovedformer for plassering. Når læreren og studentene var samlet rundt bordet for gruppeundervisning, sa Lise og Anne at det er mest naturlig at de sitter sammen med de andre. Den aktive tolken plasserte seg nærmest læreren, og støttetolken satt ved siden av hovedtolken. Når Marit underviser ved tavlen, står den aktive tolken ved siden av henne, mens støttetolken sitter nede i klasserommet med ansiktet vendt mot partneren. Tolkene sitter slik ansikt til ansikt og det er lettere å gi tilbakemelding til hverandre. Dette var den plasseringen de syntes var best. Ved en "en til en" samtale mellom lærer og student, sitter de to nærmest hverandre slik at de får mulighet for fysisk kontakt. Det er også en fordel ved at læreren kan lese studentens notater uten at tolken sitter imellom dem. Den aktive tolken setter seg ved siden av læreren, mens støttetolken sitter på den andre siden av bordet. Tolkenes arbeidsfordeling og plassering i rommet, er sentrale strukturer i tolkede samtaler, men der er flere strukturer som bør være kjent for deltakerne i samtalen.

Generelle strukturer i en tolket samtale

Selv om samtalen består av tre parter, har man et ønske om å skape en "illusjon av dialog" (Lomheim 1989). Det gjør tolkene blant annet ved å bruke en direkte form på substantiv når de oversetter. Marit omtaler naturligvis seg selv, som "jeg", og dette kopierer tolkene når de oversetter. Det vil si at hvis Marit sier: "jeg har lest oppgaven din", så sier også tolken "jeg", og peker på seg selv som om hun var Marit. Det vil si at tolken tar synsvinkelen til den som snakker. Dette gjøres fremfor å omtale henne i tredje person og sagt: "Marit sier at hun har lest oppgaven din" Dette gjelder også når studentene skal stemmetolkes. Hensikten med å bruke en direkte form er å skape en illusjon av nærhet. Benevner man noen i tredjeperson, vil det automatisk skape avstand mellom partene. Enkelte lærere kan bli forvirret av den direkte tiltaleformen og tro at tolken omtaler seg selv når han sier "jeg". En annen ting lærerne må være oppmerksomme på, er rytmen for turtaking.

Tolkingen skjer simultant, noe som betyr at oversettelsen skjer samtidig som læreren snakker. Til tross for dette, vil det alltid være en forsinket presentasjon av den tolkede ytringen. Dette kalles tidsforskyvning. Årsaken er at tolkeprosessen tar noe tid (Dimitrova 1991). Tidsforskyvningen fører til at man ikke kan forvente å få umiddelbar respons fra den døve deltakeren. Tidsforskyvningen påvirker turtaking og respondering, og en tolket samtale har en annen rytme enn hva man er vant til i en samtale mellom to hørende. Observasjoner og klipp fra videoen viser gjentatte episoder der Marit må vente til tolkeprosessen er ferdig, før hun får respons fra studentene. Marit vet hva som skjer og tar seg tid til å vente på studentens svar, men for nye tolkebrukere kan det være uvant. Det som ofte skjer, er at de begynner å snakke før tolken er ferdig med å oversette, og på denne måten komme ikke døve til ordet. Det fører til at hvis en tolket samtale skal fungere, krever den en viss tilrettelegging. En annen side er deltakernes mulighet for direkte blikkontakt.

I en samtale mellom to hørende er det vanlig å se på den som snakker, men i en tolket samtale blir dette annerledes. Av og til ser studentene direkte på læreren for å få personlig blikkontakt, men hovedsakelig må de se på tolken for å avlese tegnspråket. Læreren kan derfor ikke forvente å ha studentenes blikk på seg når hun snakker til dem. Marit syntes at det var uvant å snakke med noen som ikke møtte blikket hennes, men etter hvert ble det en vane. Til tross for dette ser Marit alltid på studentene. Hun sier at hun ønsker å avlese studentenes kroppsspråk, ansiktsuttrykk og innlevelse når de snakker. På denne måten viser hun også at hun lytter, og at det er hun og studentene som er i dialog med hverandre. Anne og Lise forteller at enkelte lærere ser på dem istedenfor studentene, og det er ubehagelig fordi de føler at de blir dratt inn som en part i samtalen, noe som strider imot deres forestilinger om hva som betraktes som en god tolkesituasjon.

Som sagt ønsker man i tolkesituasjonene å skape en illusjon av dialog, men likevel må de som bruker tolk, ta hensyn til at samtalen skal gå gjennom et tredje ledd. Blant annet må læreren være bevisst hvordan hun presenterer ytringene sine. Av og til uttrykker Marit seg slik at det er vanskelig for tolkene å forstå hva hun mener. Et eksempel er ved innskuddssetninger, ironiske vendinger eller ordspill. Det oppstår også problem når hun mangler setningsmarkører eller snakker for fort. Det er også vanskeligere å tolke når hun leser fra et skriftlig materiale, for da snakker hun automatisk hurtigere enn ved spontan ytring. Når Marit underviser, blir hun så fokusert på studentenes læring, at hun kan glemme å legge til rette for at ytringene skal medieres gjennom tolkene. Hun må derfor stole på at tolkene sier ifra hvis de mister noe. Samspillet mellom tolkene og læreren bør være preget av gjensidig tillit og respekt. Det kan lage grobunn for en god dialogsituasjon.

I forhold til en teoretisk forklaring kjennetegnes en dialog av at det er en kontinuerlig veksling mellom ytringer og svar, og at deltakerne bytter på å være talende og lyttende (Rommetveit 1985). Ut fra dette kan man si at det var en god

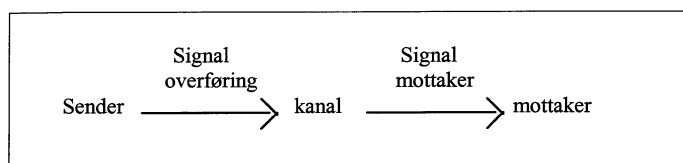
dialogssituasjon mellom lærer og studenter. Studentene var aktive deltakere og hadde mange kommentarer til hverandre og til lærerens innspill. Tonen mellom deltakerne var preget av humor, samtidig som de holdt et faglig nivå med tanke på innhold og bruk av pedagogiske begreper. Informantene støtte i sine uttalelser dette inntrykket. Læreren sa at hun kom i kontakt med studentene, og at de var i en god læringsprosess. Tolkenes sa også at de hadde kontroll over situasjonen, og at de klarte å oversette ytringen på en dekkende måte. Fra denne generelle beskrivelsen, vil jeg gå over til kapittel 5, der jeg skal belyse tolkenes handlinger i forhold til et teoretisk rammeverk.

5 TOLKENS HANDLINGER I ET DIALOGISK RAMMEVERK

En sentral del av fortolkende forskning består i å knytte det empiriske materialet til en teoretisk fortolkningsramme som bidrar til å kaste lys over fenomenet. For å beskrive tolkens handlinger har jeg valgt et dialogisk ståsted. For å tydeliggjøre den dialogiske tilnærmingen vil jeg sammenligne den med en monologisk tilnærming, og dermed få frem ulike forståelser av tolkenes handlinger. Siden vil jeg gjøre rede for den dialogiske teorien, med hovedvekt på Bakhtin sine arbeider. I neste del lar jeg teorien kaste lys over det empiriske datamaterialet. Til slutt vil binde de ulike delene sammen og prøver å gi et svar på det Bakhtin'ske spørsmål: Hvem er det som taler?

Ulike kommunikasjonsteorier

En overføringsmodell er en monologisk tilnærming til det å forklare muntlig kommunikasjon. Modellen ser språket som en kanal for å overføre informasjon fra en person til en annen. De som deltar i samtalen, har roller som sender og mottaker. Senderen av budskapet er den aktive part, og avgjør innholdet ut fra hvilke ord han velger å bruke. Mottakeren er en passiv lytter, og forstår den andre ved å avkode ordene han formidler. Teorien gir lite rom for forskjellige tolkninger, for betydningen er allerede gitt av senderen (Wertsch 1991). Teorien ser på "ordene" som den sentrale enhet i muntlig kommunikasjon. Teorien vier lite oppmerksomhet på ikke-verbale faktorer som kroppsspråk og intonasjon, og tar heller ikke hensyn konteksten og omgivelsene rundt deltakerne. Kommunikasjon beskrives som en direkte overføring av ord og setninger fra en person til en annen. Hvert enkelt ord har et bestemt innhold som er gitt på forhånd, uansett hvilken kontekst eller aktivitet deltakerne bruker det i. Overføringen fremstilles ofte i en rettlinjert modell som i figur 1:



Figur 1. Overføringsmodell (Wertsch 1991 s. 72).

En slik forståelse ser på tolken som en "kanal" som passivt mottar og overfører informasjon fra den ene samtaleparten til den andre. Tolking blir oppfattet som at tolken skal overføre ord for ord. I forlengelse av dette snakker man gjerne om tolking som sekvensvise prosesser med forståing, overføring, og formulering (Lomheim 1989). Tolken skal ikke påvirke meningsdannelsen, men foreta en nøytral overføring, og implisitt sies det at tolken ikke skal legge en personlig mening i oversettelsen. For å vurdere om tolken har vært en god "kanal" kan

man se om ordene som taleren brukte, fremdeles er tilstede i oversettelsen. Tolken sin rolle er å være "usynlig", han skal være et ikke-vesen som er skjult for de andre deltakerne og holde seg utenfor tolkesituasjonen. *Synet på tolken som en "kanal" og et teknisk hjelpemiddel, har i stor grad preget synet på tolkens arbeid* (Wadensjö 1998b s.103). Denne tilnærmingen har også en oppfatning av hva som er en god tolkning.

Begrepet "ekvivalens" blir ofte brukt som betegnelse på en god oversettelse. Det kan defineres som "Den næraste naturlege språklege attgjeving i mottakerspråket av budskapet som er uttrykt i sendarspråket" (Lomheim 1989 s. 74). Anne og Lise bruker også begrepet ekvivalent. De forklarer det med at tolkningens deres skal være mest mulig lik det som læreren sier. De ønsker verken å legge til eller miste informasjon. De mener ikke at ordene skal overføres direkte, men at de skal gjenskape meningen i uttrykket. De sier også at de bør la være å legge til egne tolkinger, men at dette er vanskelig (samtale 05.03.01). Etter hvert har det imidlertid kommet en del kritikk til dette begrepet. Dette fordi det ofte forbindes med en lingvistisk forståelse på språk og tolking, der man fokuserer på ord og grammatikalsk korrekthet fremfor elementer som samspill og relasjoner mellom deltakerne (Wadensjö 1998a). Det finnes imidlertid alternative forståelser på tolkens handlinger.

En dialogisk forståelse gir en alternativ forklaring til tolkens handlinger. Den dialogiske retningen har ikke den sterke fokuseringen på ord, men teorien mener at ord bare er en av mange språklige virkemidler vi anvender for å gjøre oss forstått. Et slikt teoretisk rammeverk ser tolkens handlinger som et resultat av en meningsdannende prosess. Et sentralt stikkord i dette, er at tolken må forstå hva som menes med det som sies. Siden meningen ikke er knyttet til de enkelte ordene, må tolken vurdere helheten i uttrykket før han oversetter det. Denne vurderingen har sitt utgangspunkt i tolkens personlige forståelse og referanser. For å analysere tolkens handlinger, bør man se dem i forhold til de andre deltakerne, og konteksten som omkranset samtalen (Wadensjö 1998a). Da kan man studere tolkens handling i forhold til et aktivitetssystem (se vedlegg 1), og få en helhetlig forståelse av hvilke betingelser han arbeider under.

En dialogisk forståelse ser på tolken som en aktiv deltaker, og ikke som et passivt verktøy. Tolken er til stede med seg selv, sine tanker og meninger, og med de ferdigheter han til enhver tid besitter. Kvaliteten på tolkingen kan heller ikke vurderes utenfra. Man bør heller ta i betraktning den subjektive opplevelsen hos dem som deltok. En god tolkning vil være at deltakernes forståelse og opplevelse av det som har blitt sagt, er noenlunde lik (Wadensjö 1998a s. 34). Begreper som "dekkende" eller "tilsvarende" tolkninger, betegner det som oppleves som en god oversettelse. For å utdype den dialogiske tilnærmingen, vil jeg se nærmere på Bakhtin og hans filosofi om muntlig kommunikasjon.

Den dialogiske språkfilosofien

Bakhtin var kritisk til lingvistene og deres forklaring på hvordan kommunikasjon fungerer i direkte møte mellom mennesker. Blant annet pekte han på at lingvistene tok utgangspunkt i et skriftlig språkssystem med fokus på ord og setninger når de skulle analysere muntlig kommunikasjon (Holquist 1990). Skriftspråket følger strenge systematiske strukturer, men muntlig språk følger andre retningslinjer og bruker flere virkemidler enn bare ord. Bakhtin (1986) mente at ord i seg selv mangler mening før de er vevd inn i en sammenheng og knyttet opp til en bestemt kontekst. Ord har heller ingen absolutt mening, og betydningen varierer fra epoke til epoke og fra setting til setting. For å ta avstand til lingvistene utformet han derfor en egen teoretisk retning som han kalte translingvistikken, og det dannet grunnlag for en dialogisk forståelse av muntlig kommunikasjon.

Muntlig dialog og samspill er et mangfoldig fenomen, men for enkelthets skyld kan det ifølge Holquist (1990) reduseres til tre hovedelementer: ytringer, svar og en relasjon mellom disse:

En dialog er komponert av en ytring, et svar og en relasjon mellom de to. Det er relasjonen som er viktigst av de tre, for uten den ville de to andre ikke gi noen mening. De ville være isolert, og den mest primære antakelse hos Bakhtin er at ingenting kan eksistere alene (s. 38)⁵.

Etter dette er ikke ordene den avgjørende enhet for å forstå muntlig kommunikasjon. Bakhtin (1986) mente at den reelle analyseenheten for å forstå kommunikasjon i direkte møte mellom mennesker, var ytringer (s.71)⁶. Ytringer kan defineres som et helt, meningsfullt uttrykk. Mening dannes ved at deltakerne konstruerer en felles vurdering av uttrykket. Teorien tar hensyn til at mennesker bruker ulike midler for å uttrykke en mening. En ytring kan bestå av et nikk, et smil eller et kremt. For eksempel kan ordet "vel", bli en hel ytring ved at deltakerne danner en felles mening av hva det ordet betyr (Holquist 1981). Konteksten danner fortolkningsrammer for å forstå den andres uttrykk. For eksempel vil lyden "tre" ha ulike betydninger i en mattetime, enn hva den har ute i et skogsområde. Derfor kan ytringer aldri separeres fra konteksten eller deltakerne som konstruerte den.

Kjennetegnet på en dialog er at deltakerne skifter på å lytte og tale (Rommetveit 1985). Dette skiftet forutsetter en relasjon mellom samtalepartnerne, og dette forholdet kalles "adressivitet". Dette gjør at begge deltakerne er både svarende og lyttende samtidig: "Man er innstilt på at når man har fått et svar, så ønsker man å gi et svar tilbake til den andre; alle som taler er sjølve i mer eller mindre grad svarende" (Slaaterlid s.11, i Bakhtin 1998). Den dialogiske tilnær-

⁵ A dialog is composed of an utterance, a reply, and a relation between the two. It is the relation that is the most important of the three, for without it the other two would have no meaning. They would be isolated, and the most primary of Bakhtinian a priori is that nothing is anything in itself (Holquist 1990 s. 38).

⁶ "the real unit of analyses of speech communication" (Bakhtin 1986 s. 71).

mingen bruker derfor ikke begreper som sender eller mottaker, for de legger vekt på at degge deltakerne er aktive samtidig. Ytringen har en skaper og er hentstilt til noen andre, og disse kalles en forfatter og en adressat. Relasjonen mellom forfatter og adressat, er også avgjørende for vedlikehold av dialogen.

Dialog forutsetter en kontinuerlig veksling mellom ytringer og svar, og mellom ulike talende subjekter. Dette byttet av talende subjekt, forutsetter at ytringen har en avslutning, som lager et rom der den andre kan komme inn. Denne avslutningen kalles for et "dixi" (latin: "Jeg har talt."), og vises oftest som en endring i tonefall, som er en henvisning til at den andre kan begynne å snakke (Bakhtin 1986 s. 71). Hvis man skal gi et svar til den andre, forutsetter det at den andres ytring presenterer en mening som det er mulig å respondere på. Det vil si at den er et meningsbærende uttrykk, som betyr at ytringen er fullført:

Skifte av talesubjekt kan finne sted fordi taleren har sagt eller skrevet alt han vil si i den aktuelle situasjonen eller under visse omstendigheter. Når vi lytter eller leser, for-
nemmer vi tydelig når ytringen går mot slutten: Det er som vi hører talerens avslutten-
de "dixi" (Bakhtin 1986 s. 76)⁷.

Til hjelp for å konstruere en slik fullføring, uttrykkes ytringer innenfor ulike talegenre. Genre er former vi organiserer talen vår i, og defineres av Bakhtin (1986) som: "Talegenre er ikke en språkform, men en typisk ytringsform" (s. 87)⁸. Bruk av genre er en naturlig del av muntlig kommunikasjon, og vi tenker sjelden over at vi bruker dem. Genre dannes ved at enhver stabil kontekst utvikler en språkform som oppleves som naturlig, og det blir en talegenre. Ulike situasjoner og ulike talehandlinger krever ulike genre, og vi disponerer et omfattende repertoar av muntlige og skriftlige talegenrer. Valg av genre styres av konteksten man står i: Hvem som er til stede, aktiviteten man utfører og hva som passer seg i forhold til språklige og kulturelle konvensjoner (Bakhtin 1986 s. 78). Man snakker for eksempel annerledes i en kirke enn på jobben. Genre strukturerer talen vår, og "støyper" talen vår i forutsigbare former.

Etablerte genre gjør at vi snakker på bestemte måter i ulike sammenhenger. Det vil si at talegenre skaper stabilitet i kommunikasjonen og gir den en viss forutsigbarhet (Wertsch 1991 s. 104). Genren fører til at det blir lettere for oss å forstå hverandre. Kjenner man genren i en bestemt setting, vet man hva som er naturlig å snakke om og hva som menes med ordene som brukes. Det bidrar til at vi lettere kan forstå hverandre fordi vi har en felles plattform å bygge samtalen på. De faste taleformene skaper forventninger til hva den andre kommer til å si, og de gir ytringen noen naturlige tolkningsmuligheter. Bryter vi disse forventningene, blir dialogen uforutsigbar og det blir vanskeligere å oppnå en felles forståelse.

⁷ this change can only take place because the speaker has said (or written) *everything* he wishes to say at a particular moment or under particular circumstances. When hearing or reading, we clearly sense the end of the utterance, as if we hear the speaker's concluding *dixi* (Bakhtin 1986 s. 76).

⁸ "Speech genre is not a form of language, but a typical form of utterance" (Bakhtin 1986 s. 87).

Genre etablerer forventninger til at deltakerne skal snakke på bestemte måter, og det fører til at vi ikke står fritt til å velge ord eller uttrykksformer (Slaaterlid 1998 s. 21). Forutsigbarheten fører til at vi allerede i begynnelsen av en ytring, kan danne oss en forestilling om hva som kommer til å bli sagt videre. Når man hører noen snakke, får man automatisk en idé om hva han ønsker å si, og man kan danne seg et bilde av betydningen allerede før man hører ordene. Talegenre er på denne måten en nødvendighet for at man kan snakke med noen andre.

Den dialogiske relasjonen fører til at man prøver å tilpasse talen til den andres ståsted: "Når jeg snakker, tar jeg alltid hensyn til den erfaringsbakgrunn adressaten oppfatter talen min mot" (Bakhtin 1986 s. 95).⁹ Jeg tilpasser talen min til hva jeg tror den andre kan forstå ut fra vedkommendes bakgrunn og tidligere erfaringer. Dette gjøres med tanke på at enhver deltaker har en unik posisjon i kommunikasjonen. Det vil si at det jeg forstår, alltid har utgangspunkt i meg selv og mitt eget ståsted. Hvordan jeg forstår det den andre sier, baserer seg på de kunnskapene jeg allerede har: "Å forstå noe, vil si å matche talerens ord med et motsvarende ord" (Voloshinov 1973 sitert i Wertsch 1998 s.102)¹⁰. Jeg vil alltid forstå den andres ytringer i forhold til det jeg allerede kan. Det vil si at min forståelse er gjennomvevet av mine egne følelser og ekspressivitet.

I enhver dialogsituasjon har vi ekspressive holdninger til konteksten, de andre deltakerne og tema for samtalen. De ekspressive sidene har ulik styrke i ulike situasjoner, men finnes overalt. Det innebærer at det ikke finnes nøytrale ytringer (Bakhtin 1986 s. 84). Vår forståelse kan bare ha utgangspunkt i oss selv og vår egen stemme. Begrepet "*voices*" står sentralt hos Bakhtin og det betegnes som: "Vår talende personlighet og bevissthet" (Wertsch 1991 s. 51).¹¹ Vi har alle vår egen stemme, som er formet av det vi kan fra før, vårt unike ståsted i dialogen og av de ekspressive følelsene vi har i oss. Det vil si at forskjellige mennesker forstår ting forskjellig, fordi de har en annen bakgrunn å fortolke ytringene opp mot. Imidlertid vil man som deltaker av et språklig fellesskap, også ha felles referanserammer med andre deltakere. Et viktig poeng hos Bakhtin (1986), er også at vi ikke kan leve alene, men befinner oss i et gjensidig forhold til andre mennesker, samfunnet og kulturen rundt oss.

De dialogiske prosessene gjelder ikke bare i samtaler mellom to eller flere personer, men man er i en kontinuerlig, dialogisk prosess. Vår unike stemme, altså vår tenkemåte og bevissthet, blir farget av omgivelsene vi lever i. Samfunnet, kulturen og historiske hendelser former dagens praksis og tenkemåte. På denne måten kan man si at stemmen vår er lenket fast til andres stemmer i en ytringskjede som gjelder for hele samfunnet. Bakhtin (1986) sier at: "Ytringer er flettet inn i hverandre som lenkene i en kjede"¹² (s. 84). Kjeden representerer både fortiden og fremtiden. Fremtiden er representert ved at ytringen har en ad-

⁹ «When speaking I always take into account the apperceptive background of the addressee's perception of my speech» (Bakhtin 1986 s. 95).

¹⁰ «Understanding strives to match the speaker's word with a *counter* word» (Voloshinov 1973 i Wertsch 1998).

¹¹ «the speaking personality, the speaking consciousness» (Wertsch 1991 s. 51).

¹² «Any utterance is a link in the chain of speech communication» (Bakhtin 1986 s. 84).

resse til en annen, og gir forventninger om et fremtidig svar. Ytringskjeden fører til at fortidens stemmer lever videre, og blir blandet med nåtidens stemme. På denne måten blir ulike stemmer blandet sammen i historiske og kulturelle prosesser. Min egen stemme er dermed ikke bare min egen. Det store spørsmålet er dermed: "Hvem er det som taler?" (Bakhtin i Wertsch 1991, s. 81).

Det jeg sier og gjør, er alltid et svar på et tidligere spørsmål, og den menneskelige eksistens er dialogisk av natur. Svaret er at vi aldri står alene, for noen andre vil alltid være til representert i min dialogiske eksistens. Dermed eier jeg heller ikke ordene, eller meningen med dem, alene. Dialog er basert på to personer, to stemmer og to meninger, og uten den andre kan jeg ikke eksistere. Den dialogiske forståelse på muntlig kommunikasjon kan bidra til å belyse tolkenes praksis i klasserommet, og jeg vil videre presentere noen illustrasjoner fra data-materialet som beskriver denne sammenhengen mellom teori og praksis.

Illustrasjoner

Dialog forutsetter at det skal være en veksling mellom det å være talende og lyttende. Denne vekslingen er organisert rundt markeringer, som ordner rom der den andre kan komme inn i dialogen. Disse markørene kalles for *dixi*. (Bakhtin 1986). Dette er et viktig element for å regulere turtaking i samtalen. Å mestre hvordan man tar ordet, er av dette en viktig språklig kompetanse. I norsk språkkultur er det uhøflig å avbryte den som snakker, før han har markert at den andre kan begynne å tale. Disse språklige normene gjelder også for dialogen i klasserommet. Man bør imidlertid være klar over at markeringen av *dixi*, fungerer annerledes i en tolket samtale enn i en samtale mellom bare hørende (se kapittel 4). Det gir konsekvenser for organisering av turtakingen.

I samtaler formidlet via tolker er det alltid en viss tidsforskyvning. Dette på grunn av at tolkeprosessen tar noe tid. Anne og Lise føler at tidsforskyvningen skaper problemer i samhandlingen mellom hørende og døve studenter. Tolkeprosessen tar tid, og det fører til at døve studenter får setningsmarkørene noe senere enn hva de hørende studentene gjør. Dermed kan det bli vanskeligere for døve å vite når de kan ta ordet og delta i dialogen. Tolkene markerer vanligvis tydelige setningsmarkører, men de korte pausene mellom ytringene blir ofte borte eller mindre tydelige. Det er spesielt vanskelig å markere disse når læreren snakker fort og tolken blir hengende for langt etter i oversettelsen. Resultatet kan bli at døve studenter trekker seg ut av samtalen, og blir passive lyttere. Det er derfor viktig at de andre deltakerne vet at det kan være vanskelig for døve å komme inn og ta ordet, og at det kan bli enkelte avbrytelser som bryter med vanlig skikk og bruk. Da jeg høsten 2000 hadde et møte med tolkekollegiet på skolen, uttalte en av tolkene, Louise, det slik:

Illustrasjon 1: Struktur i samtalen

Louise: Jeg tror det skjer ofte at *vi faktisk bryter inn*: det står noen og prater, og vi bryter inn, for akkurat *nå* sa den døve noe og er *det* helt greit?.. for det kræsjer så med den norske kulturen i forhold til det her med kommunikasjon og regler for

når kan vi si noe?.. en *hørende* ville aldri ha grepet inn akkurat der!.. men *vi* gjør det for "nå!" sa den døve noe, og så blir det helt stille etterpå, for det var jo helt *merkelig* å si det akkurat der.. vi tolker må være flinkere til å vite *når* vi kan komme inn med studentens kommentarer.. (samtale 20.09.00).

Illustrasjonen viser sammenhengen mellom teori og praksis i det Louise uttalelser kan knyttes opp mot begrepet *dixi* og markering av når den andre kan komme inn i dialogen. Når hørende studenter sitter i en gruppe og skal snakke med læreren, kan de si hva de vil akkurat når det passer dem. De avbryter hverandre og tar ordet uten å vente på tur. I en tolket samtale er organisering av ordveksling annerledes. Tidsforskyvningen fører til at døve studenter må vente til tolken er ferdig med å tolke lærerens uttalelser, før de får del i disse markeringene. Det gjør det blir vanskeligere for dem å komme med innspill. En konsekvens av dette er at det kan bli tolkens ansvar å organisere turtakingen.

Louise mener at tolkene bør være flinkere til å organisere tolkingen, med tanke på å skape en god turtaking. Hun mener at døve kan bli stigmatisert dersom stemmetolkingen skjer på et uheldig tidspunkt, for en slik inn gripen er ikke i overensstemmelse med den norske språkkulturen. Imidlertid var ikke alle tolkene enig i dette. Anne og Lise sier at de ønsker å ha minst mulig ansvar for hvem som får ordet. Anne mente at hun ville stemmetolke den døves kommentarer umiddelbart uten å ta hensyn til når det passet eller ikke. Hun krever at læreren blir bevisst hvordan han organiserer samtalen i klasserommet. Denne uttalelsen har sammenheng med tolkenes syn på sin egen rolle, som jeg kommer tilbake til i kapittel 7. Fra et dialogisk ståsted kan det imidlertid se ut som en slik innstilling ikke er til gode for de dialogiske prosessene.

Fra den dialogiske modellen er det en fordel om ytringene kommer i ytringskjede der den ene ytringen overlapper den andre. Blir det for mange uheldige avbrytelser, kan det bli vanskelig å gjennomføre det dialogiske samspillet, noe som kan gi problemer i studentenes læringssituasjon. For å unngå dette, bør både lærer og tolker ha et felles ansvar for de kommunikative prosessene i klasserommet. Det kan man også se i samsvar med begrepet "samordning", som Wadensjö (1998a og b) omtaler som en sentral del av tolkenes handlinger. Dette begrepet blir nærmere omtalt i kapittel 6. For læreren sin del, vil ansvaret blant annet være å tilrettelegge samtalen tempo.

Et forhold som bidrar til å skape en god dialogsituasjon, er at læreren har et passende taletempo. Anne sier at hun av og til føler at hun "stabler tegn" når læreren ikke strukturerer talen sin i passende sekvenser. Lise og Anne beskriver dette slik:

Illustrasjon 2: Å stable ord

Anne: Det med «å stable ord» går litt på at folk har forskjellige måter å snakke på, og det er enkelte, som aldri avslutter setningen.. og det er vanskelig å tolke dem fordi at det går på en måte i ett uten at du får sånn tydelig "pause" signal når de prater.. det er sjelden de tar en avslutning på det de snakker om og de har mange tillegg og mange bisetninger; dem bare legg til og legg til..og da føler

jeg av og til at de ”stabler ord”, og da ”stabler” vi på tegnspråk; vi får ikke avsluttet og gjøre mening ut av uttrykket.. er det noe mer vi skal si?

Lise: Altså, når man ”stabler ord” er det ingen pauser og setningsmarkører, og det er vanskelig å få mening ut av det, det er bare *ord* som ikke sier noen ting (samtale 08.03.01).

Når setningsmarkører mangler, kommer ordene ustrukturert og i en sammenhengende flyt som blir vanskelig for andre å forstå. Det fører til at innholdet læreren ønsker å meddele blir skjult bak en mengde ord. I slike situasjoner opplever tolkene at de ”stabler tegn”. Det betyr at istedenfor å utføre en tolking av innholdet og bygge opp en god grammatisk ytring, blir det bare tegn på tegn som mangler en helhetlig forståelse. For døve studenter er dette uheldig, for de får ingen god oversettelse til tegnspråk. For tolkene er det også en lite tilfredsstillende arbeidssituasjon. Illustrasjonen viser også at tolkenes opplevelse av praksis, stemmer i forhold til de teoretiske ideene om at mening ikke finnes i selve ordene. Hadde det vært slik, kunne Anne og Lise oversatt ett og ett ord, uten å behøve å forstå det som sies. Å gjennomføre en tolket samtale krever slik en tilrettelegging av læreren.

For å skape en god dialogsituasjon bør lærere være bevisst på hvordan de snakker og tilrettelegge samtalen mer enn hva de gjør i andre situasjoner. Det er viktig at læreren snakker i et behagelig tempo. Det vil si at de verken må snakke for fort eller for sakte. Enkelte lærere tror de hjelper tolken hvis de snakker langsomt, men dette er ingen god løsning. Får tolkene bare ett og ett ord uten at det settes sammen til en hel ytring, får de ikke tak i meningen med det som sies. Tolkene må høre hele betydningen før de kan oversette ytringen. Snakker læreren for fort blir det liten tid til å utføre en god oversettelse, og det blir vanskelig for studentene å komme inn med egne kommentarer. Det beste er å snakke i et normalt tempo, og ta små pauser mellom sekvensene slik at døve studenter får mulighet til å ta ordet. Det kan føre til at de blir mer aktive, noe som kan føre til en bedre læringsprosess. En forutsetning for dette er imidlertid at tolken forstår ytringene han skal oversette.

Å forstå hva den andre mener, er et sentralt element i tolkens handlinger. I følge Bakhtin (1986), er dette en aktiv prosess som tar utgangspunkt i det enkelte mennesket. Det man forstår, bygger alltid på det man allerede kan fra før. Unike opplevelser og personlige referanser danner ulike ståsted i kommunikasjonen, og danner ulike tolkingmuligheter. I alle ytringer finnes det også ekspressive undertoner. Det finnes derfor ingen nøytral ytring eller overføring av budskap. Dermed klarer ikke tolken å unngå å legge sin egen mening i oversettelsen. Dette synet er et alternativ til kanalmetaforen som ser tolking som en nøytral overføring av budskap. Disse to synene påvirker hvordan man forestiller seg aktiviteten i klasserommet, og under en samtale diskuterte informantene også dette:

Illustrasjon 3: Tolkens egne tolkninger av ytringen

- Marit: Men dere tolker har sikkert forskjellige uttrykk dere også?
- Lise: Jo, vi bruker tegnspråk på forskjellig måte på samme måte som døve og hørende snakker på forskjellige måter..
- Marit: Ja, for dere har jo forskjellig temperament og...
- Lise: Ja, og det tror jeg gjenspeiler seg.. jeg tror nok at vi selv gjenspeiler oss i uttrykkene..
- Marit: Men da *tolker* dere og gjør mer ut av det enn hva personen gjør, og da tolker dere ikke bare for da *tolker dere og...* for da legger dere deres *eget* i det..
- Anne: Ja, men jeg tror at det er et sånn engasjement i seg selv at man alltid er opptatt av å få en mening ut av ting som blir sagt.. men som tolk så bør man la være å legge til tolkninger, for når man skal være en god tolk så skal man jo være...
- Lise: ---man skal jo være ekvivalent..
- Anne: Ja, tolke det som blir sagt, verken mer eller mindre... man må være veldig forsiktig med å legge til egne meninger..
- Lise: Ja, jeg tror nok at det kan snike seg inn en fortolkning og våres oppfatning av hva som blir sagt, og det må det jo... jeg mener; hvis jeg skal klare å tolke det, må jo jeg forstå hva som blir sagt, og jeg skjønner det kanskje på en annen måte enn en annen tolk, så litt sånn det tror jeg er umulig å unngå.. vi er ikke noen maskiner..
- Anne: Ja, når de bruker tolk, må de være bevisst på at det faktisk er ingen maskin der alt blir produsert og alt når frem, men det er menneskelige faktorer som gjør at vi blir et filter for kommunikasjon.. (samtale 05.03-01).

Som vi ser av illustrasjonen, stiller Marit spørsmål ved det forhold at tolkene legger sitt eget i ytringene de oversetter. Senere sier imidlertid Marit at kommunikasjon ikke handler om overføring av ord, og at det ikke er så nøye hvilke ord tolkene bruker så lenge meningen i ytringen formidles (samtale 06.04.01). Illustrasjonen viser også at Anne og Lise blir har idealet om en ekvivalent overføring, samtidig som de sier at de må bruke sin egen forståelse for å utføre oversettelsen. De sier at de selv gjenspeiler seg i tolkningen, og at deres egen forståelse vil skinne gjennom. Tolkene sier at dette kan være en fare fordi uttrykket blir "silt" gjennom tolken. Dette ser de på som uheldig, idet de mener at de bør la være å legge til egne tolkninger. Jeg forstår illustrasjonen slik at tolkene og læreren baserer sin tenkning på en overføringsmodell, samtidig som de ser at den virkelige praksis ikke oppfyller dette. Etter mitt syn fører dette til en uklar forestilling om egne handlinger og eget praksisfelt. En dialogisk forankring gi en mer dekkende forklaring på deres opplevelse.

Ut fra en dialogisk forståelse vil oversettelsen alltid ta utgangspunkt i tolkens egen forståelse. Tolken, som alle andre mennesker, har et unikt ståsted som former deres bevissthet og deres personlige referanser. Det danner en fortolkningsramme som påvirker hvordan de oversetter lærerens ytring. Som Lise og Anne sier, vil det alltid skinne gjennom hvordan de selv har forstått ytringen. For å forstå en annen må man gjøre ordet til sitt eget og se det i lys av det man kan fra før. Det ligger derfor i dialogens natur at tolkens *stemme* vil påvirke oversettel-

sen. Det kan tilsvare det Bakhtin hevder, at det finnes ikke nøytrale ytringer og at man bare kan forstå noe ut fra seg selv.

Ifølge Bakhtin er det ikke galt at tolkene lar oversettelsen bli mer enn ord for ord oversettelse. Det hører med til dialogens vesen at man må legge sitt eget i ytringen for å forstå den. Lise trenger derfor ikke å være redd for selv å være til stede i de ytringene hun skal oversette. En dekkende oversettelse skal gjenskape lærerens mening, og har Lise forstått lærerens intensjon, kan hun oversette meningen selv det ikke er uttrykt presist med ord. På denne måten er det lite hensiktsmessig å snakke om ekvivalent eller "like" oversettelser. Et bedre alternativ kan være "dekkende" eller "sammenfallende" tolkning (Wadensjö 1998a og b). Uansett hvilket begrep man bruker, skal det uttrykke at tolken bør unngå at det blir for stort meningssprik mellom ytring og oversettelse.

For å unngå for mange mistolkninger, er det viktig at tolken og læreren etablerer en felles orientering mot aktiviteten og hvilke prosesser som skal vektlegges, noe som betyr at de har en sammenfallende situasjonsdefinisjon (Rommetveit 1985, Wertsch 1984). Har tolkene god informasjon om lærerens ideer, blir det lettere for dem å forstå og gjenskape et dekkende uttrykk. Referanserammer kan fungere som et støttende stillas som tolkene støtter seg til når de skal oversette. Lise beskriver dette forholdet slik:

Illustrasjon 4: Tolkenes behov for referanserammer

Sigrid: Det var det her med referanserammer, kan du utdype den Lise?

Lise: Altså...det jeg tenkte på, var at jeg ikke hadde vært der forrige gang, så jeg visste ikke hva de hadde snakket om, og når folk på en måte henviser til det som skjedde: "Ja, det vi tok opp på mandag..." og da vet jeg ikke hva de tok opp på mandag! Så det er veldig vanskelig å tolke det som kommer videre, for de refererer til det som er sagt før, og det vet jeg ikke noe om!.. så jeg får bare *halve* meningen..

Sigrid: Kan det også gå på faguttrykk for eksempel? Hvis de prater om ting som du ikke har kunnskap om selv?

Lise: Når det gjelder faguttrykk...det kan være det, det som vi snakket om sist, det her med for eksempel "Bronfenbrenner", og hvis jeg da ikke *vet* noe om Bronfenbrenner og hans teorier, så kan det være vanskelig hvis de på en måte tar det for gitt at alle forstår det her og snakker med utgangspunkt i det, så... og har jeg ikke forberedt meg på hva som kommer, så kan det være vanskelig..

Sigrid: Føler dere at forberedelse er til nytte i jobben deres?

Lise: Å ja, det synes jeg er noe av det viktigste! Jeg føler at jeg gjør en mye, mye bedre jobb når jeg er forberedt på den situasjonen jeg skal inn i enn når jeg ikke aner hva som skal skje... for det første så blir jeg ikke så stresset, og for det andre så har jeg mye bedre mulighet til å gjøre en god jobb i å oversette til tegnspråk. Det er noe med at man må forstå det som blir sagt før du kan oversette det... (samtale 08.03.01).

Referanserammer er et verktøy som øker tolkenes forståelse. Tolkene forteller at de bruker mye tid på å skaffe seg oversikt over undervisningen og det lærestoffet som læreren skal gå gjennom. På tolkekontoret har de lærebøkene, opp-

slagsverk og studentenes læreplaner. De har også et samarbeid med læreren der de får kopi av hennes forelesningsnotater og en oversikt over hvordan hun har tenkt å gjennomføre undervisningen. Tolkene vektlegger viktigheten av forberedelse og et tett samarbeid med læreren, men det er ikke alltid dette fungerer like godt, noe som jeg kommer tilbake til senere (kapittel 7). Referanserammene blir også styrket av at ytringer alltid tilhører en genre.

Genre bidrar til en viss stabilitet i muntlig kommunikasjon, og fra begynnelsen på en ytring kan man få en følelse av hva som kommer til å bli sagt. Ytringskjeden bidrar også til at dialogen får en viss forutsigbarhet, og for å forstå en ytring ser man den i sammenheng med det som har vært sagt tidligere (Bakhtin 1986). De pedagogiske institusjonene og pedagogikk faget har også en genre. Marit kan dermed ikke ordlegge seg som hun vil, for det finnes visse strukturer som er mer sakssvarende enn andre. At tolkene forstår denne genren, er en viktig forutsetning for en god tolkning. Lise uttrykker dette slik:

Illustrasjon 5: Tolkens bruk av genre og ytringskjeden

Sigrid: Som vi snakket om sist Lise, av og til så følte du at du *hadde* du meningen selv om læreren ikke hadde uttrykt seg.. kan du si litt mer om det?

Lise: Ja, jeg synes det er vanskelig å forklare det... altså; man ser uttrykket i sammenheng med det som var sagt tidligere gjennom hele forelesningen og: "det må jo være det vedkommende mener", selv om han ikke sier det, så da tenker jeg: "nei, nei, da får bare jeg legge til det selv da!", istedenfor å tolke direkte, nøyaktig det som blir sagt... (samtale 08.03.01).

Lise beskriver en opplevelse som kan knyttes til begrepet ytringskjeden, ved at hun sier at hun ser læreren ytring i forhold til det som har vært sagt tidligere og tema for samtalen. Det vil si at Lise kan forstå hva læreren mener uten at han har sagt det direkte. Fra dette kan man si at ytringskjeden er et verktøy som tolkene bruker for å mestre det å oversette mellom to språk. Når tolkene hører lærerens famlende forsøk på å presentere et tema, danner de seg en forestilling om innholdet ved å sette delene sammen til et helhetlig uttrykk. Dette gjøres ved språklige verktøy som genre og ytringskjede. Igjen ser vi eksempel på at Lise er usikker i forhold til det at hun må bruke seg selv og sin egen fortolkning når hun skal konstruere en dekkende oversettelse av lærerens uttalelser. I forhold til det teoretiske bakteppe er det ingen grunn til at Lise skal føle denne uroen. Tolken er i seg selv et verktøy ved at hun må bruke sin egen fortolkningsramme for å konstruere en mening av lærerens uttrykk. En annen side er at tolkene også skal gjenskape hvordan ytringen sies.

Når man snakker i ulike genre, snakker man i forskjellige stilarter. Ifølge Bakhtin er intonasjonen og ekspressiviteten i toneleiet, et viktig virkemiddel for å uttrykke mening. I observasjonsnotatene ser jeg at Marit veksler hun mellom ulike genre og stilarter når hun snakker til studentene. Dette er et språklig element som skal ivaretaes i oversettelsen. Tolkene sier at det ikke er nok bare å oversette ordene, for det er like viktig å presentere hvordan Marit snakker. Er

Marit ivrig, rolig, streng eller blid, skal tolkene gjenskape den ekspressive stilen hun har når hun snakker. Tolkenes presentasjon var også preget av innlevelse og harmoni i forhold til lærerens stemning (observasjoner i klasserommet). Tolkene prøver med andre ord "å bli læreren i egen person". Jeg ser det slik at tolken tar lærerens stemme og lar den "buktales"¹³ gjennom seg selv. På denne måten blir stemmene deres flettet inn i hverandre.

Marit buktaler gjennom tolken ved at tolken tar stemmen hennes og gjør den til sin egen. Man kan da stille det Bakhtin'ske spørsmål: "Hvem er det som snakker?" (Wertsch 1991). Er det læreren eller er det tolken som er i dialog med studentene? Marit var selv spent på om det var hun eller tolkene som var i dialog med studentene (samtale 05.03.01), og for å se på dette ville hun gå gjennom et videoklipp der hun hadde en veiledningssamtale med en av studentene, som jeg har kalt Gerd. Da vi hadde gått gjennom klippet, svarte hun slik på hvordan hun opplevde det å kommunisere gjennom en tolk:

Illustrasjon 6: Lærerens opplevelse av dialogen

Sigrd: Hvordan fungerte samtalen Marit?

Marit: Jo, jeg synes det var en veldig god kommunikasjon... jeg synes det var en veldig fin sånn en til en-dialog... og så synes jeg det var artig å se at jeg *konsekvent* er i dialog med studenten... men hvem er *hun* i dialog med? Det er med *meg*, ikke sant? Jeg tror tolken blir en hjelpeinstans..

Lise: Ja, jeg og føler at *jeg* har ikke noe med dialogen å gjøre, jeg bare formidler...

Marit: Ja, det var interessant... og jeg er veldig *i* Gerd og jeg ser at de andre studentene sitter der og løser oppgaver, men de har liksom sitt eget... så det synes jeg var veldig artig å se..

Lise: Og det har jo veldig mye å si at du hele tiden har blikkontakt med Marit og at du ikke bryr deg om meg..

Marit: At jeg liksom ikke *ser* på deg når du tolker?

Lise: Ja, for det er veldig vanlig for hørende at når tolken begynner å stemmetolke, så snur de seg mot tolken istedenfor å se på studenten... (samtale 06.04.01).

Marit føler at det er hun som er i dialog med studenten, og at tolken er et verktøy hun bruker for å mediere samtalen. I slike tilfeller er ikke tolken en buffer for samspill mellom student og lærer. Svaret på Bakhtins spørsmål blir da at det er studenten og læreren som er i dialog. Det kreves imidlertid et samspill mellom alle tre partene for at dialogen skal fungere.

En tolket samtale har andre strukturer for å organisere blikkretningen mellom deltakerne. I en samtale mellom bare hørende er det vanlig at man ser på dem man snakker til. De døve studentene må imidlertid både se på tolken og på læreren. Marit ser konsekvent på studentene selv om hun i enkelte perioder ikke har blikkontakt med dem. Tolkene hevder at dette bidrar til å styrke samspillet, for de blir ikke dratt inn i samtalen som en deltakende part. På dette viset skapes det en illusjon av dialog, og ikke et samspill mellom tre deltakende parter. Selv om

¹³ Begrepet «buktales» har jeg oversatt fra Bakhtins begrep «ventriloquation» (Wertsch 1991).

tolkene ønsker å redusere sin innflytelse på samtalen, kan de imidlertid ikke stille seg utenfor den dialogiske relasjonen.

Dialogen er bygd opp av ytringer og svar som står i relasjon til hverandre, og uten respons eller tilbakemeldinger, vil dialogen dø ut. Tolkene gir også respons til deltakerne. Via observasjonsnotater og videoopptaket går det frem at tolkene responderer til studentene og til læreren. Jeg lurte på betydningen av dette og Lise fortalte:

Illustrasjon 7: Tolkens delaktighet i responsgivningen

Sigrid: Jeg så i timen at studentene nikker til dere og at dere også nikker tilbake, er denne tilbakemeldingen viktig?

Lise: Ja!

Anne: Ja!

Lise: Jeg synes den er kjempeviktig! Jeg synes det er frustrerende å tolke for personer som ikke gir meg noe feedback. Da er det liksom: "Skjønner du hva jeg sier?!" Uten tilbakemelding blir jeg *så* usikker på det... og jeg merker også at hvis jeg ikke bekrefter til studenten når jeg stemmetolker, så blir de usikker også... for det er så, det er en del av det å kommunisere med tegnspråk, på samme måte som hørende sier: «mm, å ja...» er dette en viktig del av språket og det er alfa omega for å føle at samtalen flyter... (samtale 26.03.01).

En viktig side ved det dialogiske samspillet er at ytringen får en respons. En tolket samtale er mer sårbar ved at den formidles gjennom et tredje ledd. Mangel på direkte kontakt kan føre til at både studenter og lærere føler seg usikre på hvordan dialogen fungerer. Anne og Lise legger derfor vekt på å skape trygghet, og en måte de gjør dette på, er å gi fortløpende signal om at kommunikasjonen fungerer. Som klippet viser, mener de at samtalen lett vil gå i stå hvis tolkene ikke gir denne tilbakemeldingen. I muntlig samtale vises tilbakemeldinger i form av muntlige uttrykk. På tegnspråk markerer man disse signalene med et lite nikk, og tolkenes respons er en tilbakemelding som er viktig for samspillet og vedlikehold av samtalen. På denne måten kan man se tolken som en aktiv medspiller i de dialogiske prosessene.

Tolken kan betraktes som en aktiv deltaker i kommunikasjonen; ikke ved at han uttrykker sine egne meninger, men ved at de går inn og støtter samspillet mellom deltakerne. Som tidligere sagt, må også tolken delta i det dialogiske samspillet ved at oversettelsen tar utgangspunkt i hans aktive forståelse. På denne måten vil tolkenes stemme leve side om side med de andre stemmene. Et annet svar på det Bakhtin'ske spørsmålet blir da at både tolken og læreren snakker. Læreren eier ikke ordet alene, for halvparten vil tilhøre tolken. Tolkens aktive forståelse former samtalens orientering og utvikling, og hans bevissthet vil sette spor etter seg i klasserommets praksis. Et slikt syn gjør tolken til medansvarlig for virksomheten. Det fører til at tolken blir stilt for nye utfordringer enn hva som betraktes som hans oppgaver i en overføringsmodell.

Det tradisjonelle synet på tolken, der han bare skal være en passiv kanal som kun skal overføre ord og budskap, kan sees i forhold til de etiske retningslinjene.

Blant annet står det: ”Hele budskapet skal formidles” og ”tolken skal ikke la egne holdninger påvirke tolkingen”. Anne og Lise er innforstått med at de ikke kan være nøytrale, men samtidig skinner det gjennom at de tror de ikke har noe med dialogen å gjøre; ”jeg bare formidler”, sier blant annet Lise. Til tross for dette sier de også at de må ”forstå for å tolke” og ”deres egen forståelse vil alltid skinne gjennom tolkingen”. Marit veksler også mellom å hevde at det ikke er i ordene meningen sitter, samtidig som hun stiller seg spørrende til at tolkene ”tolker” henne og ”legger sitt eget i det”. Slik jeg ser det, har informantene blandet en monologisk og en dialogisk forståelse på tolkens handlinger. Dette gir en uklar forestilling på tolkenes praksis i klasserommet, og et viktig arbeid for fremtidig arbeid blir å definere begrepene og skape en teoretisk forståelse for å beskrive tolkens handlinger.

Drøfting

Dette kapittelet har belyst den dialogiske forståelsen på kommunikasjon, og sett den i forhold til tolkens handlinger i klasserommet. I de fortolkende forskertradisjonene skal teori fungere som briller for å forstå en viss praksis. Ulike teorier gir ulike forklaringer på en handling. Min opplevelse er at informantenes forestilling om tolking og tolkens handlinger, er nært knyttet til en overføringsmodell på språk og kommunikasjon. Dette er i tråd med Wadensjö (1998b) sine funn, der hun mener at synet på tolken som en kanal og et teknisk hjelpemiddel, står sterkt i flere fagmiljø. Imidlertid sier tolkene at de reelle handlingene ikke alltid følger disse forestillingene. Blant annet sier de at det kan være vanskelig å gjennomføre det de kaller for en ”ekvivalent” tolkning. Jeg har flere ganger sett sprik mellom tolkenes forestillinger, og de reelle handlingene de gjør. Spørsmålet blir da om det finnes et mer dekkende alternativ.

Etter mitt syn vil den dialogiske tilnærmingen gi en mer dekkende beskrivelse av tolkenes handlinger, og opplevelse av eget praksisfelt. Teorien er i samsvar med tolkenes opplevelse av egen praksis, og jeg har pekt på nære bånd mellom teori og praksis. Et videre arbeid med å etablere en teoretisk forståelse vil jeg derfor se på som svært viktig for tolkenes praksisutvikling. Den dialogiske tilnærmingen kan også bidra til at en mer realistisk forståelse av hva det vil si å gjenskape lærerens ytring på en god måte. Den dialogiske teorien åpner opp for tolkens delaktighet, noe som vil gi tolken større armslag og lar dem forstå at de ikke trenger å være usynlige maskiner for å gjøre en god jobb. En videre teoriutvikling vil også bidra til økt forståelse for hvordan man kan tilrettelegge for en tolket samtale.

Tolken er et mellomledd for at to som ikke kan hverandres språk, kan få anledning til å delta i en gjensidig kommunikasjon. Når man skal gjennomføre en samtale mediert gjennom tolk, er det imidlertid visse strukturer deltakerne må være klar over og ta hensyn til for at samtalen skal fungere på en hensiktsmessig måte. Men skal man tilrettelegge, forutsetter det en avklart forståelse på tolkenes handlinger, og hva som skjer når de oversetter lærerens ytringer. Det er derfor

en fordel om både studenter, tolker og lærer har en forståelse av tolkeprosessen. Bevisstgjøring rundt dette tror jeg er et område som bør prioriteres. Dette med tanke på å lage gode læringssituasjoner for studentene og for fremtidig praksisutvikling på tolkeområdet.

Det er et overordnet mål at gjenskapingen skal skje i takt og være så dekkende som mulig. For å studere om lærerens intensjoner er bevart i oversettelsen, må man studere tolkens handlinger på operasjonsnivå. For å løse dette, utførte jeg en tekstanalyse ved å sammenligne transkriberte klipp av lærerens og tolkens tekst. Dette arbeidet ønsker jeg å presentere i kapittel 6: "Tolking som tekstanalyse".

6 TOLKING SOM TEKSTANALYSE

For å studere tolkenes handlinger vil jeg i dette kapitlet analysere strukturer i autentiske samtaler. I hovedsak bygger analysen på transkriberte videoklipp fra klasserommet, der fokuset er oversettelsen av lærerens ytringer til tegnspråk. Analysen har en dialogisk tilnærming, og tar hensyn til at tolkens handlinger inngår i en større kommunikasjonssfære. Klippene blir derfor utdypet av observasjonsnotater og av informantenes kommentarer. På denne måten kombinerer jeg et tekstuellt og et dialogisk perspektiv. Analysen tar utgangspunkt i en modell av Wadensjö (1998), som sorterer tolkens oversettelse i ulike kategorier. I tillegg deler den tolkens handlinger i to funksjoner som kalles "tolking" og "samordning". Jeg vil også undersøke hvordan kulturelle forskjeller påvirker tolkens handlinger (Mindess 1999).

Tale som tekst og tale som samspill

Distinksjonen mellom tale som tekst og tale som samspill, gir en antydning om hvordan vi kan analysere en samtale. "Tale som samspill" henviser til det forrige kapitlet der tolkenes handlinger ses i samspill med de andre deltakere og konteksten rundt samtalen. "Tale som tekst" henviser til det at man kan konstruere en tekst av informantens ytringer og handlinger. Fordelen med en tekstuell analyse er at samtalen blir "festet på papiret", slik at den kan leses flere ganger. Ulempen er at teksten løsrives fra tid og sted slik at leseren kan gi den en annen betydning enn hva forfatteren hadde tenkt. Et hovedtema i Bakhtin sine analyser er at man alltid må se teksten i forhold til konteksten den ble produsert i (Holquist 1990). Det er i tråd med at ytringer aldri kan skilles fra konteksten eller personene som skapte dem.

Tekstanalyser bruker ofte begreper som kildetekst og måltetekst. Det læreren sier, betraktes som kildeteksten. Tolken gir en tolking av kildeteksten og gjenskaper meningen i en annen språkdrakt. Denne kalles målteteksten. Måltetekst betyr det språket en ytring eller en skriftlig tekst oversettes til (Wadensjö 1998b s. 176). Det oppstår dermed to separate tekster som står uavhengig til hverandre, og det fører til at man kan sammenligne dem. Slike tekster er en viktig basis i datamaterialet mitt.

Mitt tekstmateriale er transkripsjoner av samtaler dokumentert i videoopptak fra klasserommet. Lærerens tekst er kildeteksten, og tolkens tekst er målteteksten. Fordelen med et slikt tekstmateriale, er at det blir mulig å sammenligne det læreren sier med det tolken sier på tegnspråk. En tekstanalyse av en tolket samtale, bør ikke skille kildetekst og måltetekst fra hverandre, eller fra konteksten samtalen fant sted i. Blant annet vil studentenes respons bidra til tekstenes utforming. Datainnsamlingen har tatt høyde for dette, og analysen av målteteksten er kombinert med informantenes kommentarer når de så gjennom videoopptaket sammen med meg. Jeg har også brukt observasjonsnotater for å beskrive prosesser i situasjo-

nen. Dermed har jeg kombinert et tekstuelt og et dialogisk perspektiv på tekstanalysen.

Tolking og samordning

Wadensjö (1998a og b) har laget noen grupperinger for å synliggjøre samtaleens tekstmessige struktur. Hun har kommet frem til at tolkens handlinger søker å løse to sentrale oppgaver, som hun kaller ”*tolkning*” og ”*samordning*” av tekster. Disse to er intimt sammenbundne i alle tolkmedierte samtaler. De utelukker ikke hverandre, og en ytring kan klassifiseres i begge grupperinger. Wadensjö presiserer derfor at oppdelingen må betraktes som en grov inndeling.

Med *tolkning* menes den handlingen tolken utfører når han oversetter et uttrykk fra en kildetekst til en måltetekst. Tolken vil i sin tolking påvirke samtaleens innhold og orientering, ved at hans forståelse bestemmer hva som blir oversatt og hva som blir utelatt. Resultatet av tolkingen, kan deles opp i to grupper som kalles *nære* eller *avvikende gjenskapninger*. Dreier det seg om en nær gjenskapning, har målteteksten en dekkende oversettelse med hensyn til innhold og stil. At samsvaret mellom måltetekst og kildetekst bør være så nært som mulig, betyr ikke en ”ord for ord” oversettelse. Målet er å ivareta kildetekstens intensjoner så langt som mulig. Tolken må imidlertid gjøre nødvendige tilpasninger av teksten slik at ytringen gir et dekkende meningsinnhold på det andre språket. Det skal imidlertid ikke være ”frie” gjenskapninger der tolken forlater kildeteksten og produserer meninger den ikke gir rom for. Skjer dette, kalles det en avvikende gjenskapning.

I avvikende gjenskapninger finner vi sprik mellom kildeteksten og målteteksten i en eller annen form. En måte å klassifisere avvikende gjenskapninger på, er å dele den inn i syv undergrupper. For det første kan målteteksten ha mer informasjon enn kildeteksten, noe som kalles *ekspanderende gjenskapning*. Hvis målteteksten derimot inneholder mindre informasjon, har man å gjøre med en *reduserende gjenskapning*. For det tredje finnes det en *substituerende* undergruppe, som kjennetegnes ved at målteteksten har fått tilført ny informasjon, samtidig som den mangler informasjon fra kildeteksten. *Summerende gjenskapning* innebærer at tolken drar sammen flere kildetekster til en måltetekst. Den femte kategorien gjelder det omvendte forhold der en kildetekst danner flere måltetekster. Denne gruppen kalles *fleredelers gjenskapning*. Den sjette gruppen kalles *ikke-gjenskapning*, ved at det målteteksten mangler basis i kildeteksten. Dette skjer for eksempel når tolken selv tar initiativ til å si noe. Den syvende undergruppen kalles *nulletterligning*, og den oppstår når tolken ikke oversetter kildeteksten (Wadensjö 1998a s. 52). Denne inndelingen har jeg brukt for å analysere transkriberingene av samtalen. Tolkenes handlinger består imidlertid av en annen viktig komponent.

Det andre elementet i tolkens handlinger består av *samordning*. Begrepet henpeiler til at tolkens ønsker å bygge bro over det gap språkkoder, kulturforskjeller og sosialt skille utgjør mellom brukerne. *Samordningen retter seg både mot*

reguleringer av de tolkede tekstene, eller at tolken er orientert mot samspillet mellom deltakerne. Hensikten er at tolken utfører visse handlinger som støtter opp under deltakernes mulighet til å være i dialog med hverandre.

Indirekte samordning tar høyde for at tolkens tilstedeværelse gir samtalen noen karakteristiske trekk. Blant annet vil tidsforskyvning føre til en bestemt rytme og påvirke interaksjonen mellom deltakerne. Læreren kan for eksempel ikke forvente å få svar på et spørsmål før tolken er ferdig med å oversette ytringen. Slik vil tolken automatisk utføre en samordning av hvem og når de enkelte kan få ordet. En direkte samordning vil si at tolkene enkelte ganger er nødt til å stoppe situasjonen og be deltakerne om å endre på forhold som ikke fungerer. Han kan for eksempel be deltakerne om å organisere diskusjonen, redusere tale-tempo eller be om gjentakelse hvis han ikke har hørt det som sies. Den samordnende handlingen retter seg også mot justering av teksten som skal oversettes.

Samordningen er i enkelte tilfeller orientert mot en justering av teksten som skal oversettes. Det kan gjøres ved at tolken endrer på teksten slik at den tilpasses mottakerens språkkode, og det blir lettere for han å forstå den andres ytring. Andre tilpassninger kan være at tolken legger inn markører i teksten, slik at mottakeren lettere oppfatter det som sies. Det kan for eksempel markeres når spørsmål stilles og når det forventes et svar direkte fra mottakeren (Wadensjö 1998b s. 53). Tekstmessige endringer utføres ofte med tanke på å styrke samspillet mellom samtalepartnerne.

Samordnende handlinger retter seg ofte mot å styrke samspillet mellom deltakerne. Tolken kan for eksempel oppmuntre noen til å fortsette eller begynne å snakke. I forrige kapittel fortalte tolkene at de nikker til studentene slik at de føler seg trygge på at de blir hørt (illustrasjon 7). Noen tolker fortalte at de signaliserer når døve studenter kan komme inn med kommentarer, slik at det stemmer i forhold til hørendes språkkultur (illustrasjon 1). Enkelte ganger kan tolken kombinere et tekstuellet og en samspillorientert samordning.

Anne fortalte at ved en eksamenstolking, der hun hadde observert at studenten var veldig nervøs, hadde valgt å ikke stoppe studenten selv om hun følte at hun mistet enkelte detaljer i stemmetolkingen. Hun gjorde dette fordi hun var redd for at studenten ikke ville klare å fortsette fremlegget sitt hvis hun stoppet han. Istedenfor valgte hun å si ifra til læreren at hun følte hun ikke hadde fått frem alle detaljene ved enkelte sekvenser. På denne måten var hun orientert mot samspillet ved å se deltakeren i relasjon med konteksten han var del av, og samtidig som hun var oppmerksom på tekstmessige strukturer i studentens tekstproduksjon. Hun valgte å fokusere på en oversettelse som ikke fokuserte på tekstmessige detaljer, men på samspill og samhandling. Samtidig tok hun ansvar for å gi informasjon til de andre deltakerne om hvordan tolkingen hadde fungert, og hun gav læreren mulighet til å spørre studenten om igjen dersom det var nødvendig. Annes handlinger var både rettet mot samspillet i konteksten, og mot den tekstuelle oversettelsen. Samordning kan også skje fordi tolken ønsker å re-

dusere et gap mellom ulike perspektiver når deltakerne mangler en felles, kulturell bakgrunn.

Tolkenes handlinger er også berørt av kulturelle faktorer som gjelder kommunikasjon og språk. Mindness (1999) har i sin bok *Reading Between the Signs* omtalt hvordan kulturelle forskjeller mellom døve og hørende påvirker tolkenes handlinger. Hun mener at små forskjeller i kommunikasjonsstil, gir store konsekvenser for deltakernes persepsjon av hverandre (s. 6). Kulturelle føringer påvirker hvilke ord deltakerne bruker, hva de vektlegger, hvordan de presenterer en ytring og hvilke regler som gjelder for organisering av samtalen. Kulturelle forskjeller gir tolkene utfordringer fordi deltakerne har ulike måter å legge frem ytringer på. Hvis tolken bare ser ytringens tekstmessige oppbygning, kan han miste intensjonen med ytringen. Det kan føre til at tolken bidrar til å skape missforståelser mellom deltakerne som de selv ikke hadde intensjoner om. En rettesnor for tolkens arbeid bør derfor være at et høflig uttrykk ikke bør gjengis med et uhøflig, hvis det ikke var ment slik. Mindness (1999) sier det slik:

Hvis vi mener at hver kultur fortjener like mye respekt, vil ingen kultur være "feil". Enkelte ganger skjer det bare at det mangler samsvar mellom kulturene i synet på hva som er høflig eller passende i ulike situasjoner. Fokuserer vi på overflaten av ytringen, vil vi miste av syne talerens intensjon. Hvis vi mener at vårt arbeid består i å tolke mellom to ulike språk og kulturer, vil det være vårt ansvar å forkaste det overflatiske til fordel for talerens dypere hensikt. Hvis talerens utsagn ikke er ment uhøflig i hans eller hennes eget språk, bør det heller ikke fremstå slik i det språket det oversettes til (s. 179)¹⁴.

Å oversette mellom to språk dreier seg derfor ikke bare om å kunne en mengde gloser. Like viktig er det at tolken oversetter mellom språklige konvensjoner. Dette forholdet forsterkes hvis kildespråket og målspråket har ulike tiltalemåter, for eksempel har tegnspråk det som kalles en direkte talemåte, mens talespråk har en mer indirekte talemåte (se kapittel 2). Det kan føre til at en ytring som fra den døves side ikke var ment uhøflig, oppfattes slik av den hørende. I slike tilfeller bør tolken samordne tekstene slik at intensjonene, og ikke selve ordlyden, blir bevart. Et annet eksempel er at innenfor en språklig kultur har enkelte begreper en betydning som det ikke er gitt at motparten forstår.

En illustrasjon er ordet "Rødbygget". Innenfor døvekulturen har dette ordet en bestemt verdi for det henspeiler på den første døveskolen her i Norge. Skolen var en stor, rød murbygning som etter hvert ble kalt "Rødbygget". Når tolken skal oversette dette begrepet, kan gjenskapingen variere etter hvilket fokus tol-

¹⁴ If we believe that every culture is equally deserving of respect, then no culture is "wrong". It just happens that sometimes there is a mismatch between cultures as to what is seen as polite or appropriate in a certain situation. By focusing on the surface form of an utterance, we lose sight of the speaker's intent. If we see our job as interpreting between two languages and cultures, then it may be our duty to discard the surface form of a statement in order to preserve the speaker's underlying intent. If the speaker's statement is not rude in his or her own language, then it should not appear so in the language into which it is interpreted (s. 179).

ken har. Er tolken fokusert på en tekstuell oversettelse, kan tolken si ”Rødbygget” uten å utdype det noe videre. Det blir da lytterens ansvar å legge en forklaring til ordet eller spørre den andre hva som menes. Er tolken fokusert på samspillet, kan han trekke inn en forklaring i målteksten og si; ”med Rødbygget menes den gamle døveskolen”. Tolkens ytring kan kategoriseres som tekstuelt avvikende, men den har en samordnende intensjon i forhold til det å overbygge et gap mellom ulike kulturelle ståsted. Imidlertid stiller enkelte tolker seg spørrende til om det er riktig av tolken å gjøre en slik kulturell tilpasning. Svaret blir avhengig av hvilken forståelse man har av kommunikasjon og dertil tolkens ansvar i situasjonen.

Ifølge en direkte overføringsmodell av tolking vil tolkens rolle i situasjonen være å overføre språklige meddelelser og ingenting annet. Det er deltakernes ansvar å forstå hvilken betydning som ligger i de enkelte ordene, og tolken skal ikke utføre en tilpasning verken på den ene eller andre måten. Argumentet for dette synet har vært at hvis tolken utfører en slik tilpasning, ”skjuler” han forskjeller i deltakernes kultur og det fører til at døve og hørende aldri lærer hverandre å kjenne. Dette spørsmålet vil jeg ta opp i neste kapittel, hvor jeg beskriver tolkens rolle og ansvar i kommunikasjonen. Imidlertid er det svært vanskelig å bli kjent med spilleregler i den andres kultur, bare ved å delta i en samtale. Kulturelle variabler lærer man ved å bli eksplisitt oppmerksom på dem, slik at man i ettertid er oppmerksom på dem når de kommer til syne i kommunikasjonen (Mindess 1999). Det kan derfor være hensiktsmessig å foreta en samordning både i forhold til kulturelle og språklige forskjeller. Jeg vil fremover presentere noen illustrasjoner som kan belyse det teoretiske grunnlaget.

Illustrasjoner

For å analysere tolkens handlinger har jeg brukt video som innsamlingsmetode av data. Dialogen består av ytringer som går frem og tilbake mellom lærer og student, men for å få en anvendelig enhet (se også kapittel 3), valgte jeg å se hvordan tolkene gjenskaper lærerens uttrykk. Altså det som kalles tegntolking. For å ivareta det dialogiske perspektivet har jeg ivaretatt sammenhengen mellom ytringer, kontekst og samspillet mellom informantene. I tillegg har jeg informantenes egne kommentarer da vi gjennomgikk videoen sammen. Hensikten er å presentere kildeteksten og målteksten i klasserommet.

Et problem i forhold til å dokumentere tolkenes måltekst, er at tegnspråk mangler et skriftspråk. Det finnes ikke noe etablert system som med letthet kan beskrive håndens form, plassering og bevegelse i rommet. For å løse oppgaven, valgte jeg et av de mest vanlige systemene for å transkribere tegnspråk. Det vil si at jeg gjengir hva tegnet representerer i norsk skriftspråk. Presentasjonen vil nok være lettere tilgjengelig for de som har referanser til tegnspråk, enn for de som mangler dette.

I illustrasjonene er en linje reservert for lærerens ytring på talespråk, markert med L, og en linje for tolkens ytring på tegnspråk, markert med T. Dermed kan

jeg sammenligne kildeteksten og målteteksten. Imidlertid består tegnspråk ikke bare av håndens tegn, men like mye av det som formidles med øyne, kinn, ansikt og kroppsbevegelser. Dette kalles nonmanuelle komponenter og er nedtegnet på en tredje linje som er markert med "n.m". Tidsforskyvninger vises ved at kildetekst og måltetekst plasseres i forhold til det tidspunkt de fremkom, og forskyvninger er markert med tomrom. Ytringer som jeg kommenterer i analysen er understreket.

For å gjøre illustrasjonen oversiktlig, fant jeg det hensiktsmessig å utelate noen strukturer. For eksempel redegjør jeg ikke for støttetolkens plassering og hvordan de to tolkene samarbeider om å utføre arbeidet. En annen ting er at Marit bruker naturlige tegn og gester, og det er med på å understreke ordene hun bruker. Dessverre tillater ikke plassen en beskrivelse av dette. Illustrasjonen fokuserer i stedet på det hun sier. Det første klippet kommer i begynnelsen av timen, mens læreren og studentene sitter rundt bordet. Studentene har fått utlevert en oppgave med temaet "Min drømmeskole", og Marit prøver å oppmuntre studentene til å komme i gang med skriveprosessen:

Illustrasjon 8: Gjenskaping av ordbilder

L	det er først når dere starter med skrivearbeidet at dere ser hva som er vanskelig
T	ja men når start skrive; da se vanskelig hva? komplisert hva?
n.m	da = pek. lokalisasjon

L	før dere begynner på oppgaven... ser det kjempevanskelig ut, ikke sant... <u>det er som et berg som</u>
T	før start hva "vet ikke" se ut virkelig komplisert «ååå» føle <u>motgang, motgang, motgang</u>
n.m	før = lokalisert hånd stramt ansiktsuttrykk

L	<u>Ligger på skuldrene!</u> sånn at det er noe med å tvinge seg til å gå i gang og da ser man litt mer hva
T	<u>tung skuldre fordi ha oppgave</u> men; prøve sette i gang prøve sette i gang; jobbe
n.m	kroppen bøyd fremover ser ned intenst blick ser ned

L	som er vanskelig og da vet man litt mer hva man vil spørre om og
T	skrive se etter hvert hva vanskelig vite hva ønske spørre om
n.m	ser opp

Klippet viser en sekvens der tolkningen kan sees på som en tilnærmet gjenskaping. Det er fin harmoni mellom tolk og lærer med tanke på innhold og stil. Vi ser imidlertid at selv om gjenskapingen ligger nær opp til kildeteksten, er ordvalget ulikt. Marit sier: "et berg som ligger på skuldrene", når hun skal forklare følelsen man har når man skal til å skrive en stor oppgave. Slike ordbilder er ikke vanlig på tegnspråk, og transkriberingen viser at tolken fremhever meningen istedenfor å tolke ytringen direkte. Tolken oversetter følelsen, at det føles som man blir tung i kroppen og skuldrene fordi man har en stor oppgave foran

seg. En slik oversettelse oppfatter jeg som en samordning mellom ulike språk-koder og kulturer. Tegnspråk bruker sjelden ordfraser som ”å gå over bekken etter vann” eller ”å være i samme båt”, men bruker andre metaforer for slike idéer. Hadde tolken oversatt direkte ”det ligger et berg på skuldrene”, hadde det kanskje ført til misforståelser mellom lærer og student. Illustrasjonen viser også at man uttrykker meninger forskjellig i de ulike språkformene.

Et særtrekk ved tegnspråkets grammatikk består i at man ofte understreker en betydning ved å gjenta tegnet flere ganger. Det ser vi at tolken gjør når hun gjentar tegnet ”motgang” tre ganger. Hun viser også med ansiktsuttrykk og styrke i tegnføringen at det er snakk om en utfordrende oppgave. Her har tolken utført en samordning og en tekstuell tilpassning av ytringene hun oversetter. Det viser at tolken i tillegg til å kunne glose også må vite hvordan de ulike språkene representerer ulike meninger. Jeg oppfatter ytringen som en nær gjenskapning. Den er også samordnet fordi målteksten er i tilpasset døves kultur og uttrykksmåte. *Dermed ser man at tolking og samordning er handlinger som går parallelt i tolkenes oversettelse.*

Den andre illustrasjonen er en fortsettelse av samtalen og handler fremdeles om oppgaven studentene skal skrive. Studentene står fritt til å velge tema for oppgaven. En student vil se på kommunikasjon og tegnspråk, den andre studenten på organiseringen av døveskolen, den tredje studenten ønsket å holde problemstillingen hemmelig, mens den fjerde studenten sa han ikke hadde bestemt seg ennå. Studenten sa dette med et stort smil, og man kan anta at ytringen hadde en undertone av ironi. Marit sier dette til studentenes forslag og sekvensen lyder slik:

Illustrasjon 9: Tidsforskyvning og manglende gjenskapning

L her er et eksempel på at man kan skrive om forskjellige ting i oppgaven for eksempel en kan
 T kan fokus forskjellig i oppgave
 n.m.

fokusere på dette med språklig samhandling det er en måte da fokuserer man på noe i skolen
 L
 T for eksempel en person kan fokus språk bety språklig samhandling i skolen
 n.m. Både Marit og Lise vendt mot den første studenten

L og så kan man fokusere på hvordan døveskolen i Norge skal organiseres hvordan skal den
 T hvordan språk kommunikasjon, samhandling bety fokus i skolen hva skjer der skolen?
 n.m. pek

L beliggenhet og sånn så fører det med seg en faglig begrunnelse og så fokuserer du på noe annet
 T Også kan fokus hvordan måte her Norge ønsker organisering døveskolen hvordan? hvor
 sted?
 n.m. fingerlok 2 (kropp vendt mot student 2) lok i rommet

L	som er veldig spennende for det har vi ikke hørt om ennå	og du Terje har kanskje ikke tenkt
T	Også..	så først dokumentere dokumentere
n.m	(fingerlok 3, men trekkes tilbake)	
L	<u>så mye ennå?</u>	
T	dokumentere etter faglig begrunnelse sånn sånn sånn	du <u>du fokus noe annet område</u>
n.m		tolken ser på den tredje studenten
L		hadde du noen kommentarer til....
T	<u>Mulig ikke ferdig bestemt hva slags område</u>	ha du kommentar..
n.m		

Klippet viser tydelig at *en tolket samtale bærer preg av tidsforskyvning*, altså at det er en viss avstand i tid mellom fremføring av kildetekst og målttekst. Tidsforskyvning er en naturlig konsekvens ved tolkede samtaler, og skyldes i hovedsak at tolken må høre hva læreren sier før han kan oversette det. Det er også gitt at tolkeprosessen tar noe lengre tid. En annen faktor er at det ofte tar lengre tid å produsere måltteksten enn kildeteksten.

I tilfellet ovenfor kom forskyvningen av flere grunner. Der er en naturlig forskyvning i begynnelsen (rubrikk 1) ved at tolken må vente til læreren har sagt en hel meningsbærende ytring før hun starter oversettelsen. Videre velger tolken å utdype lærerens ytring der hun sier at "en student har valgt å fokusere på språklig samhandling". Der ser vi at tolken fletter inn flere ytringer og gjentar at det er snakk om "språklig samhandling, språk, kommunikasjon og at fokuset er i skolen". Hun legger også til et eget spørsmål om "hva skjer der i skolen?" (rubrikk 2 og 3). Denne tekstproduksjon kan høre hjemme i Wadensjös gruppe 5, med "en til flere delers" etterligning, men kan også høre til gruppe 1, med en "ekspanderende tolkning" ved at tolken har med flere elementer enn hva læreren sier. Tidsforskyvning kan også skyldes at tolking er en meningsdannende prosess.

I rubrikk 5, må tolken redefinere¹⁵ oppfatningen av det hun tror læreren sier. Tolken blir usikker på om Marit mener at "den faglige begrunnelsen" skal stå som eget tema eller om det er en fortsettelse av forrige ytring. Tolken må bruke tid på å etablere en felles forståelse med læreren, og dette tar lengre tid og bidrar til en økning på tidsforskyvningen. Dette ser vi i rubrikk 5, der tolken avbryter en påtenkt fingerlokalisasjon. Lokalisasjon er et grammatikalsk verktøy som finnes i tegnspråk og som mangler et tilsvarende trekk i talespråket. Det vil si at tolken markerer tema og avsnitt ved å "telle dem opp" på fingrene og sortere dem som den første, andre, tredje osv. Denne handlingen kan oppfattes som en "ekspanderende" tolkning ved at tolken markerer avsnitt i teksten som Marit ikke har i kildeteksten. Det kan også oppfattes som en samordnende handling ved at tolken bidrar til å gjøre teksten mer tydelig og gjøre det lettere for studentene å følge med i undervisningen. Slik sett er det positivt. Samtidig har en slik

¹⁵ Uttrykket "å redefinere sin egen forståelse", har jeg hentet fra Wertsch 1984.

utdypning av teksten en uheldig side ved at det tar for mye oppmerksomhet fra påfølgende ytringer. Det fører til at det blir vanskelig å følge med i den videre samtalen.

I rubrikk 6 stiller Marit et spørsmål til Terje, men hun får ikke noe svar fra han. Årsaken er at kommentaren hennes aldri ble tolket. Her er ikke teksten ivaretatt, og den kan kategoriseres i gruppe 7, ”nulletterligning”, dvs. at tolken ikke oversetter lærerens tekst. Dette var den eneste klare nulletterligningen i klippene jeg analyserte. Årsaken til at tolken ikke oversatte ytringen, kan være flere. Selv sa tolken at læreren hadde snakket for fort og at hun hadde for stor tidsforskyvning (samtale 03.05.01). Dette viser det dialogiske forholdet mellom tolkenes handlinger og samspillet mellom de andre deltakerne.

En del av tidsforskyvningen skyldes tolkens egne valg, men er også betinget lærerens framstilling. Som påpekt i forrige kapittel (illustrasjon 1 og 2), vet vi at tolken ønsker at det skal være tydelige overganger og en viss strukturert rytme i samtalen. Lærere må derfor være klar over tidsforskyvningen for det gir konsekvenser for rytme og turtaking i samtalen. Blant annet kan ikke læreren forvente å få respons fra studenten før tolken er ferdig med å oversette. Jeg tror at tidsforskyvningen har større innvirkning på samtaleforløp enn hva mange er klar over. En hensiktsmessig organisering er en nødvendighet for at samtalen skal fungere, og det er i stor grad lærerens ansvar. Likedan har læreren et ansvar for å konstruere tydelige ytringer.

En annen faktor som kan forklare den manglende tolkningen, er at det ble et brudd i forventet talestil. I rubrikk 5 og 6, ser vi at læreren stiller et spørsmål til Terje, der hun sier at: ”.. og du Terje har kanskje ikke tenkt så mye ennå...”. I denne sekvensen så læreren opp på studenten og smilte lurt til han. Det kan være en hensvisning til hans tidligere kommentarer der han selv brukte en ironisk talestil når han sa at han ikke hadde bestemt seg for hva han ville skrive om. Dette spørsmålet ble stilt i en annen talegenre enn de tidligere ytringene, og ga konsekvenser for tolkens handlinger. Slik kommenterte Lise denne sekvensen:

Illustrasjon 10: Tolkenes opplevelse av endring av genre

Av og til når jeg tolker og det kommer noe helt på siden, da skvetter jeg litt: ”Hæ! Hva var det!?” og det blir vanskelig å tolke sånn... det er jo ofte at de kommer og det skal de jo gjøre, det er ikke det, men det er ofte at det er vanskelig å henge seg på når det blir sånn... (samtale 03.05.01).

Da Marit skiftet genre fra å være ”undervisende” til å være ”spøkefull”, viste det seg vanskelig for tolken å følge med. Lise synes det er vanskelig å tolke når læreren plutselig kommer med en spøk eller kommentarer som hun ikke er forberedt på. Med Bakhtin`s (1986) begrepsapparat kan jeg forklare dette med at tolken opplever et brudd i genren. Hvis læreren bryter eller blander ulike genre i ytringene sine, kan det føre til at tolken ikke klarer å følge hans tankemønster.

Skal læreren skifte genre, bør han kanskje markere overgangen. Det kreves også at tolkene er fortrolige med lærerens referanserammer.

Referanserammer bidrar til at tolken er forberedt på hva læreren ønsker å gjøre. I en av timene hadde Marit en veiledningssamtale med en av studentene (se også illustrasjon 6). Studenten skal skrive om tegnspråkets betydning for døve barns utvikling, og Marit mente at hun burde ha med litt om døveskolens historie og tegnspråkets stilling i undervisningen. I løpet av samtalen observerer jeg at studenten blir mer og mer fortvilt, og til slutt bryter hun ut at hun må drikke rødvin hvis hun skal klare å skrive denne oppgaven. Da skjer det noe i samspillet mellom tolken, studenten og læreren:

Illustrasjon 11: Tolkens tilstedeværelse i relasjonen

L og så har vi jo det her som er hovedsaken og da må du jo slå fast; det har skjedd veldig mye
T neste sak som hovedsak du nødt si
n.m

L i døveskolen i dag du nevner for eksempel departementet og det har jo skjedd en enorm
T døveskole i dag skje mye "mange momenter" eksempel du si departement
n.m fingerlokalisasjon

L forbedring for det er jo slått fast i grunnlaget og i L97 at døve barn skal ha opplæring på
T dem påvirke departement ferdig si slå fast L97 grunnlag der stå døve barn skal få
n.m pek. lok L97 lok hånd pek hånd

L tegnspråk og det er jo veldig fint å få med her
T opplæring gjennom tegnspråk viktig med i oppgaven departement ferdig si stå i lov
n.m

L og så kommer du inn på det som er den vanskelige biten
T læreplan viktig ta med i oppgaven neste del vanskelig del akkurat den
n.m studenten nikker

L hvordan er det med tegnspråk kompetansen ? og da er det
T hvordan virkelig i dag? døveskole "rundt omkring i landet" hvordan tegnspråk
n.m lokalisert i rommet,

L Viktig å se at her nei, det er ikke så stort det er noe med å smalne inn
T kompetanse? hvordan? *Stort!!!* slapp av ikke stort smalne inn
n.m studenten roper tolken er mild i ansiktet, smiler

L og så.. ja, ja det er jo bra men det ..
T *jeg tror jeg må ta meg et glass rødvin jeg for å klare dette!* JA GREIT! FINT FINT! OK!
n.m stemmetolking av studentens tegn

I starten var det en nær tolkning, og en forklaring kan være at det stoffet Marit legger frem, er godt kjent for Lise. Referanserammer vil bidra til at tolken lettere kan foreta en god oversettelse. Lise har tidligere sagt at hun føler hun kjenner Marit så godt at hun på en måte kan forutse hva hun kommer til å si. Filmen viser også den gjennomførte harmoni som preger Lise og Marits presentasjon av tekstene. Gjennom tegnføring og ansiktsuttrykk viser hun lærerens intonasjon. Med Bakhtins begrepsapparat kan man si det slik at Lise kjenner Marits genre og tar del i hennes stemme. Viser tolken mangel på engasjement og innlevelse, vil det påvirke samtalen mellom deltakerne. På denne måten kan man si at tolken er deltakende i den dialogiske relasjonen mellom lærer og student. Dette samspillet kan beskrives som "en pardans for tre" (Wadensjö 1998b). Harmonien brytes imidlertid mot slutten av sekvensen.

I den siste rubrikken ser vi hva som kan skje når tolk og lærer ikke har felles referanserammer. Marit har sett og hørt studentens fortvilte uttrykk, men hun ønsket å få oppmerksomheten over til arbeidet igjen. Hun ga derfor ingen respons på at studenten sa at hun ville ta seg et glass rødvin (samtale 06.04.01). Tolken derimot formidlet at det var helt greit å ta seg et glass rødvin. Dette vises i rubrikk 8, der vi ser tolkens iver i tegnføring og hennes smil til studenten. Klippet viser at i et øyeblikk lot tolken sin egen stemme komme frem. Siden den representerer en personlig respons fra tolken, kan den tilhøre gruppe 6 som kalles en "ikke-etterligning". Denne illustrasjonen kan ses i forhold til forrige kapittel, der tolken sier at deres egen forståelse gjenspeiles i tolkningen (Illustrasjon 3). Det kan føre til at tolken bruker en annen stil enn hva det opprinnelig var ment fra læreren sin side. Det er derfor viktig at tolken og læreren etablerer en felles orientering av aktiviteten i klasserommet. Det neste klippet illustrerer betydningen av dette.

Dette klippet kommer noe senere i timen, da studentene satt og diskuterte løsninger på tidligere eksamensoppgaver. Klippet begynner idet studentene skal gå over til å diskutere løsning på oppgave nummer tre:

Illustrasjon 12: Tolkens behov for referanserammer og samordning av teksten

L	ja, men nå synes jeg vi har sagt de viktigste stikkordene i forhold til det temaet		
T	nå ferdig ta opp viktig stikkord	"i tilknytning til" didaktikk	legge bort
n.m			Nikk

L	la oss gå over til nummer tre		<u>skolens læreplan</u>
T	ta opp tre, tema tre	(<u>hva slags tema var det?</u>)	<u>skolens læreplan</u>
n.m	lokalisasjon	tolken snakker til Marit	

L	hva slags stikkord skal vi bruke her?	Hans?		tja.
T	hva stikkord?	Hans?	L 97! Ferdig med det!	tja.
n.m			Stemmetolkning	

L jeg tror kanskje det blir litt skummelt det er litt skummelt fordi du har glemt står det
 T tja litt skummelt litt skummelt fordi du glemt
 n.m øyne og ansiktsuttrykk illustrerer lærerens intonasjon

L skolens læreplan eller står det skolens læreplaner ? og hva er det siste da?
 T stå skolen sin læreplan "ferdig" stå skolen sin læreplan er bety hva?
 n.m (a n bokstaveres) riste på hodet (e r bokstaveres) nikker på hodet

L ja det betyr flere så "L97, ferdig med det!" blir kanskje litt snevert
 T *flere!* flere L97, ferdig med det ikke nok
 n.m (stemmetolking) nikker = ja riste på hodet

Tolkene ønsker å vite hvilke tema deltakerne skal snakke om. I rubrikk 1, sier Marit "det tredje temaet" uten å presisere hvilket tema det er snakk om. Det fører til at tolken mangler referanser for tema i samtalen. Der ser vi at tolken ber læreren om å få vite hvilket tema det er snakk om (rubrikk 2). Tolkens inn gripen kan plasseres i gruppe 6, som en "ikke-etterligning" fordi teksten skapes av tolken selv. Det kan også beskrives som en direkte samordning ved at tolkens stopper deltakerne. I rubrikk 1 ser vi at Marit sier: "vi har sagt de viktigste stikkordene ift det temaet", mens tolken presiserer at temaet er "didaktikk". Denne teksten kan tilhøre gruppe 1, "eksperderende gjenskapning", ved at målteksten har mer informasjon enn kildeteksten. Det kan også være samordning fordi handlingen strukturerer lærerens tekst slik at det blir lettere å avlese den. På denne måten ser vi at samordning rettet mot tekst og samspill er sentrale prosesser i tolkens handlinger. Illustrasjonen har også andre eksempler på tekstmessige tilpasninger.

I rubrikk 1 ser vi at tolken utfører en bevegelse idet hun viser et tegn som jeg har transkribert som "å legge bort". Dette er en markering av at taleren er ferdig med et tema, og skal begynne på et nytt. Slike markeringer bidrar til å organisere lærerens tekst i tydelige kapitler, og gjør avlesningen lettere for studentene. Siden teksten er konstruert av tolken, kan den tilhøre gruppe 1, som "eksperderende", og i gruppe 6, som kalles "ikke-etterligning" ved at det er et innspill fra tolkens selv. Den kan også beskrives som samordnende ved at den bidrar til en lettere avlesning, og kan vedlikeholde samtalen mellom deltakerne. Samordnende handlinger bidrar også til å redusere avstand i språklige referanser mellom deltakerne.

Tegnspråk markerer flertall og entall annerledes enn det som er vanlig i tale-språket. Tegnspråk markerer flertall ved at man gjentar tegnets grunnform flere ganger, som for eksempel "hus, hus, hus" eller sier direkte at det er snakk om flere gjenstander, som for eksempel "flere hus". I norske tekster markerer man flertall ved å føye til en endelse i slutten på ordet, som for eksempel ordet "plan-er". Spørsmålet til studentene er om det er snakk om en eller flere læreplaner.

Rubrikk 5 viser hvordan tolken overbygger forskjeller i språkformer. I gjen-skapning av ordet "læreplan" viser tolken meningen ved å bokstavere "an" og "er", og markerer både hva læreren sier og hvordan det skrives. Her bruker tolken flere perspektiv. Hun er tekstuellet orientert for å vise struktur i teksten, samtidig som hun samordner mellom ulike språkkoder for at studentene skal forstå meningen. Hun oversetter ikke direkte, men tar en omvei gjennom skriftspråket for å tydeliggjøre hva læreren mener. Tolken fremhever også tekstens betydning i de nonmanuelle komponentene.

Tolken brukte tydelige nonmanuelle markeringer for å vise om læreren mente at det sto "læreplan" eller "læreplaner" i teksten. Tolken rister først på hodet til ordet læreplan, men så nikker hun når hun sier læreplaner. Jeg tror at tolken bruker disse signalene for å skape tydelige markeringer av hva læreren mener. Å gi tilbakemelding til hverandre ved å nikke er et sentralt element i tegnspråk. Det formidler at man forstår hverandre, og brukes også til å konstruere bekreftende eller benektende setninger. Å forsterke disse signalene kan harmonere med tegnspråkets måte å ordlegge seg på. Tolkens handlinger kan dermed både representere en kulturell samordning og en tekstuell fremheving av mening. Man kan beskrive dette som en nær tolkning ved at lærerens mening er ivaretatt. Disse prosessene ser vi også i den neste illustrasjonen.

I den neste illustrasjonen har studentene gått gjennom de ulike læreplaner som har vært brukt i det norske skoleverket, og Marit tar en oppsummering:

Illustrasjon 13: Intersubjektivitet og interaksjon mellom tolken og læreren

L så når det står "skolens læreplaner" så er det en historisk greie hvilke læreplaner vi har hatt i
 T stå skolen sin læreplan e r bety skolehistorie "før og frem til i dag"
 n.m lok hånd bokstaveres tidslinje skulder

L Norge, og prøve og få litt sånn "kjøtt og blod" på de forskjellige planene å se utviklingen
 T ha her Norge læreplan "før og frem til i dag" prøve si litt den den den si plan + pluss
 n.m tidslinje hånd lok i rommet

L så dette er skolehistorisk stoff og står i Baune sin bok, ikke sant? Normalplan av 39,
 T hvordan utvikling "før og frem til i dag" bety skolehistorisk stoff stå i bok B A U N E
 n.m tidslinje skulder bokstaverer navnet

L Mønsterplan av 1974 Mønsterplan av 1987 og så har vi læreplan/
 T person forfatter bok B A U N E Unnskyld kan du ta det om igjen?
 n.m bokstaverer navnet igjen, mister teksten tolken stoppet læreren

L Ja, det var Normalplan av 1939, Mønsterplan av 1974, Mønsterplan av 1987, ...
 T en normalplan 1939 to mønsterplan 1974 tre mønsterplan 1987
 n.m pek /fingerlok pek/fingerlok pek/fingerlok

Til tider kan det være store forskjeller i tegnspråk og norsk talemåte. Det kan vi merke oss er gjenskapingen av uttrykket ”kjøtt og blod”, som Marit sier i den 2. rubrikken. Her blir uttrykket oversettes med ”å si litt på hver enkelt plan”, mens Marit egentlig ville fremheve at studentene burde gå i dybden på hver plan. Tolken trodde at Marit ville at studentene skulle beskrive den historiske utvikling i skolen, og ikke gå i dybden på hver enkelt plan. Dette kom frem da informantene så gjennom klippet sammen med meg (samtale 06.04.01). Det vil si at meningen ikke blir ivaretatt. Forskjellige referanserammer førte til en avvikende oversetting. Dette er også et eksempel på språklige og kulturelle forskjeller mellom tegnspråk og norsk.

Enkelte ordbilder som vi bruker på norsk, vil være en utfordring for tolkene når de skal oversette dem. For det første må tolken vite hva ordbildet betyr, og så må hun vite hvordan læreren definerer innholdet i det. Det hadde kanskje vært bedre for alle parter om læreren hadde presisert meningen sin ved å forklare hva hun mener med ”kjøtt og blod”. Det kunne ført til større samsvar mellom kilde-teksten og målteksten.

En annen ting jeg vil ta opp, er det som skjer i rubrikk 3 og 4 der Lise må stoppe Marit og be henne gjenta det hun sa. Den er et eksempel på direkte sam-ordning, fordi tolken må gripe inn i samtalen og be om gjentakelse og at tempo i talen endres. At tolken måtte stoppe, kan ha flere årsaker. For det første ser vi at det ble en lang tidsforskyvning når tolken presiser at det historiske materialet var å finne i Baune sin bok. Tolken bokstaverer navnet og sier flere ganger at forfatteren heter Baune (rubrikk 3 og 4). En annen årsak, kan være at det mangler tydelige setningsmarkører i kildeteksten. Vi ser at Marit starter direkte på oppramsing av ulike læreplaner, og mangler setningsmarkører mellom ytringene (rubrikk 3). Det blir da vanskelig å oversette teksten. Det viser at læreren i stor grad er premissleverandør for tolkens handlinger og for hvordan kommunikasjonen fungerer.

Jeg vil også ta frem et klipp fra slutten av timen. Studentene diskuterer en oppgave hvor temaet var at læreren skulle være en trygg voksen person i klassen. En student sa at læreren skulle være ”et forbilde for elevene”, og samtalen handler om dette uttrykket:

Illustrasjon 14: Tolkens gjenskaping mellom ulike språk og kulturer

L	læreren som "forbilde"	er noe som har kommet mer inn i læreplanen i den nye
T	lærer som <u>for bilde</u>	det mer mer mer inn i læreplan
n.m		ser opp lok. håndflate

L	læreplanen L97,	der er det poengtert mye mer så det er ganske viktig	det her med å være
T	ny læreplan L97	stå mer tydelig lærer som forbilde	lærer
n.m		lok. håndflate	blikket trekkes opp

L en ledetråd en trygg voksen som barna kan se opp til så det har blitt en ganske viktig bit
T trygg voksen person barna kan se opp beundre lære av vise
n.m (tolken tar et barns synsvinkel som ser opp på en voksen)

L det her med læreren som forbilde
T respekt viktig del lærer som forbilde
n.m

Denne illustrasjonen representerer en tekstuell samordning. En ”ledetråd” er ikke et alminnelig begrep på tegnspråk, og illustrasjonen viser at tolken har fjernet ordet og velger heller å vektlegge begrepet ”forbilde”. Denne handlingen tilhører slik gruppe 2, og er en ”reducerende tolkning” ved at målteksten har mindre informasjon enn kildeteksten. Samtidig ser vi at teksten inneholder en ekspanderende tolkning ved at tolken sier at: ”læreren er en trygg voksen person som barna kan se opp til, *beundre, lære av og respektere*” (rubrikk 2). Denne målteksten tar med mer informasjon og tilhører dermed gruppe 1, som kalles en ”ekspanderende gjenskapning”. Samtidig klargjør tolken begrepet ved å fysisk demonstrere hvordan barna forholder seg til en voksen som fremstår som et forbilde. Det gjør tolken ved å ta et barns synsvinkel som ser opp til de voksne (rubrikk 3). Disse prosessene kan beskrives som en tekstuell samordning ved at tolken tilpasser uttrykket til tegnspråkets uttrykksform. Å lage gode tegnspråkuttrykk er spesielt utfordrende når det mangler etablerte tegn.

Ulike tegnforråd representerer en utfordring når kildetekster skal gjenskapes. Siden døve ikke har vært så lenge i det akademiske miljøet, mangler tegnspråk tegn for enkelte fagord. Det fører til at tolkene stadig kommer opp i situasjoner der de må konstruere nye tegn, og ordet ”forbilde” er en slik nylaging. Tolkene ser viktigheten av at fagspråket som læreren bruker gjenskapes. Tolken kan dermed ikke fjerne sentrale pedagogiske begreper ved å gjøre teksten om til hverdagspråk. Samtidig skal tolken finne gode uttrykk som gjør at målteksten fungerer for studentene. Tolkene føler at dette er et stort ansvar, og de savner en større diskusjon på skolen rundt temaet. Blant annet føler de at lærerne burde ha større innsikt og være mer opptatt av dette spørsmålet, fordi det har en stor betydning for studentenes mulighet til å forstå hva læreren snakker om. Det er imidlertid ikke bare fagterminologi som representerer en utfordring, men det er også avstand i hørendes og døves kulturelle referanser.

I et sosiokulturelt perspektiv er det vanskelig å skille mellom språk og kultur, for de er begge gjensidig avhengig av hverandre. Tolkene er imidlertid svært skeptiske når jeg lurer på om de foretar en kulturell tilrettelegging. Anne og Lise sier dette:

Illustrasjon 15: Tolkenes refleksjon over oversettelse mellom språk og kulturer

- Sigrid: Skal man oversette de døves kulturelle uttrykk til et riktig norsk kulturell uttrykk?
- Anne: Nei, jeg synes ikke det. Jeg synes ikke jeg skal drive å oversette deres kultur til norsk.. Jeg synes at døve skal få lov å beholde sin kultur og sin væremåte og at det også skal komme frem i kommunikasjon med hørende. Slik kan de bli kjent med hverandre.. den måten de er skal de få lov til å ha, og jeg som tolk skal ikke stå og filtrere for at det passer seg ikke.. det synes jeg blir feil..
- Sigrid: Lise?
- Lise: Jeg vet ikke om jeg vil si at det er helt *feil* bestandig fordi at.. Altså jeg som tolk står med en forståelse av *begge* kulturene, og hørende har ofte ikke noe særlig innsikt i døves kultur, og jeg ser at det her kan bli veldig konfliktfylt på grunn av språkene.. altså: Hvis jeg på en måte ikke tolker mellom kulturene, kan det oppstå en konflikt som egentlig ikke har noe grunnlag for konflikt.. for eksempel den døve *mener* ikke å si: "Dæven, så feit du er!", men slik kan det se ut! Så da kanskje pynter jeg litt på det eller sier det med et mindre kraftig uttrykk..
- Anne: Men da *kjenner* du på nyansene i språket og da *vet* du hvordan du vil oversette det.. men det er veldig vanskelig hvis jeg skal være tolk og prøve å sile ut hva som passer seg å si, for da lærer de aldri hvordan andre personer reagerer på talemåten demmes.. slik at de døve må få lære at hørende reagerer når man sier det sånn og sånn..
- Lise: jo, jeg er enig i det du sier at man ikke skal dempe eller ta bort, og jeg mener ikke at man skal la være å si hva vedkommende sier. Selvfølgelig skal de få lov å være seg selv og reagere på den måten de vil, men av og til så blir jeg veldig fristet til å forandre litt da..
- Anne: men jeg tror jeg er litt slik.. kanskje jeg også formulerer det annerledes av og til, at jeg kan legge til: "Vær så snill!" for eksempel, for det er kanskje ikke så ofte at døve sier "vær så snill", men det er et vanlig høflighetsuttrykk på norsk.. så det er slike kulturforskjeller som man som tolk kan legge på, fordi man vet at i den måten den døve sa det på, så ligger det et slikt ord som "vær så snill", selv om ikke det ble språklig sagt, så er det sagt med kropp og uttryksmåten..
- Lise: Det er slike ting jeg mener og ikke at man kutter ut ting eller forandrer voldsomt på noe, men det er noe med *måten* ting blir sagt på som er annerledes..
- Anne: Det er greit, sånne språklige uttrykk fordi at du vet hvordan det sies.. men det der med å drive og forandre på en person eller på det som blir sagt, har jeg store betenkeligheter med å gjøre, fordi de må lære å kjenne hverandre sånn direkte.. (samtale 08.03.01).

Illustrasjonen viser at Anne mener at hvis hørende og døve skal bli kjent med hverandre, kan ikke tolken skjule deltakernes uttryksmåte. Det ser ut som dette er en utbredt oppfatning, for tolker i Amerika og i Norge bruker de samme argumentene. Ifølge Mindess er imidlertid ikke dette et godt argument, for verken hørende eller døve kan bli kjent med den andres kultur bare ved å delta i en samtale. Å tolke mellom to språk, berører derfor både en samordning av kulturelle uttryksmåter og begrepsmessige tilpassninger. Det Lise sier om konflikter som skyldes ulike kulturelt bestemte språkkoder, bør man ha in mente ved utformingen av målteksten. Hvis kildeteksten ikke var ment å være uhøflig, bør heller

ikke målteksten gjenskapes slik at den oppfattes som uhøflig. Skal tolkene skape en dekkende måltekst, må de ta hensyn til både språklige og kulturelle aspekter ved språket. Dette illustrerer at det er flere sentrale prosesser i tolkenes handlinger, og en økt bevissthet rundt nære og avvikende tolking, samordning og kulturelle innvirkninger, er viktige begreper for fremtidige studier av tolkenes handlinger.

Drøfting

Utgangspunktet for analysen har vært Wadensjøs (1998a og b) modell, og jeg har opplevd den som hensiktsmessig for arbeidet. Jeg skulle imidlertid ønske at kategoriene var tydeligere slik at det ble lettere å plassere måltekstene i riktig gruppe. Det var heller ikke alle grupperinger som var representert i materialet mitt, blant annet fant jeg ingen summerende gjenskapninger. Det kan skyldes at Wadensjö analyserte sekvenstolking, mens jeg studerte simultantolking der tolken oversetter fortløpende og har andre arbeidsbetingelser. Modellen har avdekket noen sentrale strukturer i en tolket samtale.

Analysen av kildeteksten og målteksten viser at det er stor grad av samsvar mellom tekstene. I de fleste måltekstene har tolkene gjenskapt meningen både med tanke på innhold og stil. Samsvaret kan skyldes kvaliteter ved tolkene, for både Anne og Lise er dyktige tolker med lang erfaring, og de er fortrolige med fagstoffet. Man kan si at de fungerer som et godt verktøy for Marit og hennes kommunikasjon med studentene. Tekstanalysen har også bidratt til å avdekke betydning av tidsforskyvningen.

En sentral struktur i en tolket samtale, er det som kalles tidsforskyvning. Analysen har pekt på at tidsforskyvningen fører til en bestemt rytme, noe som påvirker turtaking og samhandling mellom deltakerne. Læreren kan blant annet ikke forvente å få svar fra studenten før tolken er ferdig med å oversette ytringen. Vi ser derfor betydningen av at læreren legger inn gode pauser mellom ytringene. Å tilrettelegge for dette er viktig med tanke på døves deltakelse i diskusjoner, noe som jeg også tok opp i forrige kapittel. Manglende tilrettelegging kan også føre til avvik mellom kildeteksten og målteksten.

Avvik kan oppstå fordi det er store forskjeller mellom språkenes ytringsform. Vi ser for eksempel at ordbilder som "kjøtt og blod" setter tolkene på prøve når det gjelder å skape en dekkende måltekst. I tillegg mangler det også tegn for enkelte av de fagordene som anvendes på skolen. Tolkene føler at de har et stort ansvar for å konstruere nye tegn, og de skulle ønske seg større ressurser for å jobbe systematisk med dette utviklingsarbeidet. De skulle også ønske at lærere og studenter hadde større delaktighet i dette arbeidet. Blant annet mener de at det er viktig for lærerne å vite når det mangler konvensjonelle tegn, for gjennom det å forstå når studentene opplever barrierer i læringsprosessen.

Fra det teoretiske ståstedet finner man støtte i tolkenes utsagn. Den sosiokulturelle teorien mener at språklige verktøy er elementært for utvikling av høyere mentale prosesser. Likedan bygger vår forståelse på det vi allerede kan fra før.

Det vil si at mangler studentene språklige referanser til de begrepene som læreren bruker, vil de ha store problemer med å følge med i undervisningen. Når tegnspråk mangler begrep for enkelte ord, vil det med stor sannsynlighet bety at det er et nytt tema for studenten. En orientering om dette vil bidra til at læreren vet når hun bør gå inn med begrepsavklaring og kontrollere studentenes forståelse. Tolkenes innsikt om språklige forskjeller mellom tegnspråk og norsk, er derfor en viktig kunnskap for lærerne. En økende samarbeid vil derfor være hensiktsmessig. Det vil også føre til sammenfallende referanserammer mellom tolk og lærer.

Tolkningen kan bli avvikende fordi tolkene vektlegger ytringen annerledes enn læreren. Hva tolken oversetter, styres av tolkenes forståelse. Tolken er i stor grad med på å avgjøre hva som blir tolket, hva som blir utelatt og hvilken vektlegging ytringen får. Det er derfor viktig at de har en felles situasjonsdefinisjon. En viktig side ved tolking er å ha gode kunnskaper om temaet og god kontakt med den man skal tolke. Tolkene sier det er viktig at de er forberedt til timen de skal inn i (illustrasjon 4). Det fører til at tolken klarer å leve seg inn i samtalen og ta deltakerperspektivet. Illustrasjonene viser også at like viktig som det å kunne gloser er det at tolken kjenner til språklige uttrykksformer som fører til at han også kan gjennom føre en samordning av tekstene.

At tolken bidrar til å "samordne" kommunikasjonen, var nytt for meg, og i første omgang ble jeg faktisk i tvil om dette stemte, men da jeg begynte å analysere datamaterialet fant jeg god dekning for dette. Tolken samordner for eksempel ved å markere overgang til nye kapitler, vise hvem som snakker, styre turtakingen og ved å stoppe deltakerne for å be om gjentakelse. Imidlertid er det et nytt tema, og jeg tror mye av den samordningen vi gjør, skjer ubevisst. Det blir derfor viktig å undersøke dette forholdet nærmere. Økt kunnskap bidrar også til en utvikling av tolkenes praksisspråk og hvordan de kan etablere en hensiktsmessig rolle i klasserommet, noe som fører meg over til kapittel 7.

7 TOLKENS ROLLE OG PRAKSISSPRÅK

Skolen er en historisk og kulturell institusjon med visse strukturer som legger føringer for utøvelse av dens praksis. Tolkenes og lærerens opptreden i klasserommet blir styrt av deres ulike roller overfor studentene. Deres forskjellige ståsted fører også til at de har ulik forståelse av praksisen i klasserommet. Språk skaper forestillinger om en aktivitet. I dette kapitlet vil jeg belyse informantenes roller og praksisspråk, og beskrive hvilke føringer det gir for samspillet mellom dem. Sentrale begreper blir derfor *mediert handling, roller og praksisspråk*.

Skolens praksis som medierende handlinger

Ifølge sosiokulturell aktivitetsteori er det en sammenheng mellom samfunnsutviklingen og enkelt individets utvikling. Midlene mennesket har tilgang på, påvirker hvordan de tenker og handler. Menneskene utvikler *verktøy* som bidrar til at de kan utføre bestemte aktiviteter. Verktøy gir dermed muligheter, eller setter grensene, for menneskenes aktivitet, og er med på å styre historien i en viss retning (Wertsch 1985a). Handlinger er influert av historisk og kulturelt bestemte midler, og betegnes som *medierte handlinger*. Handlingene vi utfører, må derfor alltid forstås i forhold til en bestemt historisk og kulturell kontekst. Siden jeg har tilgang til andre verktøy enn mine forfedre, kan jeg utføre andre handlinger og mitt liv blir derfor annerledes enn deres. For eksempel har jeg i dag lett tilgang til informasjon fra hele verden, mens mine besteforeldre brukte en dag på å komme seg fra fjellgården i Dyrkorn til nærmeste by Ålesund. Derfor er studier av verktøy sentralt for å forstå hvordan en praksis fungerer. Verktøy alene er imidlertid ikke nok for å utføre en aktivitet.

Ifølge Vygotsky (1986) utvikler man ferdigheter ved bruk av verktøy i et sosialt fellesskap med andre. Dette gjelder både for utvikling av praktiske ferdigheter og av høyere mentale prosesser. Med høyere mentale prosesser menes tankemessige redskaper, som blant annet evne til resonnement, hukommelse og refleksjon (Wertsch & Stone 1985). Utviklingen av disse ferdighetene skjer på to nivå. Sosiokulturell teori legger vekt på at internalisering av ulike verdier, normer og ferdigheter dannes ved å delta i sosiale aktiviteter. Læring skjer i samspillet mellom mennesker som deltar i en felles aktivitet, dette er det intermentale nivået. For eksempel vil en lærling som deltar i en aktivitet sammen med andre deltakere som mestrer aktiviteten, bidra til at lærlingen får del i tanker, meninger, oppfatninger og ferdigheter som de andre deltakerne har. Deres idéer vil han så gjøre til sine egne, og det utgjør deretter en del av de høyere mentale prosesser han rår over. Det vil si at en utvikling har skjedd på det intramentale nivået. Aktivitetene er også tilknyttet ulike sosiale felt som har ulike former for aktiviteter og redskaper.

Ulike institusjoner utvikler ulike former for sosial organisering. En skole har for eksempel en annen organisering enn et sykehus. Det fører også til at ulike

kontekster utvikler ulike språk for å fortelle om aktiviteten de utfører (Gudmundsdottir 2001). Språk er et viktig redskap, for det gir forestillinger om aktiviteten deltakerne utfører. Dette kalles *praksisspråk*. Institusjonen har også et utbygd nettverk av ulike posisjoner og roller. Rollen man har, bestemmer hvilken aktivitet man utfører og hvilket språk man bruker. Feltnotatene mine viser at praksisspråket spiller en sentral rolle for aktiviteten i klasserommet.

Roller og praksisspråk

Aktører i en sosial institusjon tar på seg ulike roller. En sosial rolle betegnes som utøvelse av de rettigheter og plikter som er knyttet til en bestemt status. Utøvelsen av denne rollen skjer overfor et publikum, og kan kalles en opptreden. En opptreden kan defineres som den virksomhet en deltaker utfører ved en bestemt anledning, og som på en eller annen måte virker inn på de andre deltakerne (Goffman 1971). Opptredenen skjer på det som kalles en scene. Her skjer den offentlige opptreden som publikum får tilgang til. En del aktiviteter skjer utenfor scenen i det som kalles bakrommet¹⁶. Klasserommet vil for eksempel være scene for lærerens og tolkenes opptreden fremfor studentene, mens bakrommet vil være deres private kontor. I en bestemt setting kan opptredenen utøves flere ganger overfor det samme publikum. I skolen spiller man for eksempel rollen som lærer og elev gjennom flere år. Gjennom tradisjoner knytter det seg forventninger til utøvelsen av en bestemt rolle, og forventningene gir føringer for hvordan man utøver opptredenen. Man har for eksempel ulike forventninger til hvordan en tolk, en student og en lærer vil oppføre seg, noe som påvirker interaksjonen mellom dem.

Virksomheten i en institusjon skjer ved at ulike deltakere blir tildelt eller erverver seg ulike roller. Rollene står imidlertid i et gjensidig forhold til hverandre, og dette forholdet kalles en interaksjon. Når to rolleutøvere er i interaksjon med hverandre, vil det være viktig for samhandlingen at de avklarer forventningene til hverandre. Har man for eksempel rollen som lærer, skaper det trygghet i settingen at det er han som planlegger, tar beslutninger og veileder studentene gjennom timen. Overlater han dette ansvaret til vaskehjelpen, vil forventningene komme ut av balanse, og det kan føre til at han undergraver sin egen posisjon. Å ha klare forventninger til hva man kan gjøre i en bestemt rolle, er med på å skape en sikker opptreden. Det må blant annet være samsvar mellom det man sier og det man gjør. For å ha en trygg opptreden, mener Goffman (1971) det er viktig at aktøren opptrer slik at andre får et gitt inntrykk av ham selv. Det gjør det mulig å ha forventninger til hva den andre vil gjøre og trygge samspillet mellom dem.

Når to eller flere personer med ulike roller går sammen om en opptreden, sies de å *"spille på lag med hverandre"* (Goffman 1971). Å spille på lag, forutsetter at deltakerne har klare forventninger til rollen den andre har. Det vil skape en

¹⁶ "Bakrommet" - oversatt fra "backstage" (Goffman 1959).

god interaksjon og en trygg opptreden ovenfor publikum. For eksempel vil samspillet mellom tolken og læreren påvirke hvordan døve studenter opplever situasjonen i klasserommet. Roller er imidlertid ikke statiske enheter og forventningene til ulike roller i ulike historiske perioder, vil variere. For eksempel har tolkenes rolle endret seg fra å være en hjelper til å være en profesjonell utøver (Woll 1999). På denne måten kan man selv definere innholdet i sin egen rolle. Noen roller har imidlertid så sterke føringer at det er vanskelig å endre forventningene. For eksempel vil man alltid forvente at læreren skal undervise, men hvordan han gjør det, kan variere etter kulturelle og historiske betingelser. For å forsterke inntrykket man ønsker å gi av sin egen rolle, kan man ta i bruk ulike midler eller symboler. Et slikt symbol kan være det språket man bruker.

Praksis og språk hører sammen. Enhver praksis utvikler et språk deltakerne bruker for å beskrive aktiviteten og forestillingene de har om praksisen. Taylor (1985) sier det slik: "Alle institusjoner og praksisfelt vi forholder oss til i det daglige liv, har opprettet et språk som er essensielt for det feltet" (s. 33). Dette språket kalles for praksisspråket (Gudmundsdottir 1998 og 2001). Ulike praksiser danner ulike språkformer og genre for hvordan deltakerne snakker sammen. For eksempel vil en forsker bruke et språk når han deltar på en konferanse, et annet språk når han er sammen med kollegaer og et tredje språk når han er sammen med familien. Praksisspråket er dermed relatert til bestemte sosiale praksiser. Ulike språk representerer også ulike virkelighetsoppfatninger.

Språket forteller noe om en gitt praksis, og for å beskrive en praksis vil det derfor være mulig å ta utgangspunkt i det språket deltakerne bruker, og gjennom det få vite hva som er karakteristisk for en handling. Skolens aktivitet er for eksempel betinget av et språk som beskriver de ulike aktiviteter og gjør det mulig for deltakerne å diskutere praksisen. Man har for eksempel et språk som beskriver fagene matematikk, norsk, natur og miljø, og i hvert fag bruker man ulike begreper for å fortelle om vesentlige fenomener innenfor dette fagområdet. Slik er praksisspråket med på å gjøre det mulig å utføre undervisningen, skille faget fra andre fag og finne en struktur som forteller noe om hva som blir vektlagt og utelatt. På denne måten kan man ved hjelp av praksisspråket skille den aktuelle handlingen fra aktiviteten og vise hvilke relasjoner den har til andre handlinger. Dermed kan man beskrive strukturen i handlingen. Praksisspråket kan også gi innsyn i forestillinger som er knyttet til aktiviteten.

Språket gir briller til å forstå den aktivitet man holder på å utføre. Ved å lære et praksisspråk lærer man også de forklaringer og verdier som ligger til grunn for utførelsen av aktiviteten. Praksisspråk er et språk som tilhører flere deltakere. Felles forestillinger bygger opp et språk som sier noe om gruppens meninger og holdninger til en bestemt sak. Praksisspråket gjenspeiler dermed normgrunnlaget innenfor en gruppe. Dette kan også utnyttes forskningsmessig. En analyse av praksisspråket kan fortelle hva utøveren mener om den aktiviteten han utfører (Taylor 1985 s. 33). Et godt utviklet praksisspråk er også viktig for utvikling av profesjonenes praksis.

Å ha et godt utviklet praksisspråk fører også til at man lettere kan forstå sin egen praksis og hvilke handlinger man selv utfører. Dette fordi at språket konstruerer forestillinger og setter rammer for hvilken forståelse man har. Mangler man begreper om aktiviteten, mangler man også innsikt. Dermed er det viktig at en faggruppe utvikler et praksisspråk som beskriver aktiviteten de utfører. Det bidrar også til at de kan delta i en samtale om praksisen. Når utøvere av en praksis deltar i en samtale om et bestemt fag, er praksisspråket det viktigste redskapet de har:

Man kan si det slik at praksisspråket er det språket som foretrekkes i en bestemt sosial situasjon når deltakerne har oppnådd en viss grad av intersubjektivitet. Det fører til at de kan snakke i ufullstendige setninger og gi uttrykk for ufullstendige tanker, idet samtalepartene automatisk setter inn de riktige, manglende ordene med den riktige mening, og fyller dem med dekkende, følelsesmessige uttrykk (Gudmundsdottir 1997a s. 154).

Deltakernes praksisspråk er forankret i en felles genre, og de forstår hverandre ut fra en felles definisjon av konteksten (Bakhtin 1986). Når utøvere har et felles praksisspråk, trenger de ikke så mange ord for å forklare hva de tenker på, for de har en felles forståelse gjennom felles erfaringer og referanserammer. I motsetning vil utøvere med forskjellige praksisspråk, for eksempel tolker og lærere, mangle disse grunnleggende tolkningsrammene. Det fører til at de må uttrykke seg på en annen måte. De må definere egne begreper slik at de gir den andre mulighet til å forstå hva de mener når de bruker ulike faguttrykk. Samarbeid på tvers av profesjoner forutsetter dermed et godt utformet praksisspråk. Imidlertid kan det oppleves som vanskelig å sette ord på egen praksis.

Over tid blir noen handlinger så selvfølgelige at man ikke reflekterer over dem. Disse handlingene skjer på grunnlag av det som kalles *erfaringskunnskap*. Det fører til at det blir vanskelig å være bevisst egen kunnskap. Når kunnskapen ligger taus, mangler man begreper for å beskrive aktiviteten. Det kan vanskeliggjøre utøverens mulighet for samarbeid med andre profesjoner, for den andre får ikke noen klar forestilling av det utøveren prøver å formidle. Et arbeid som tar sikte på å avklare praksisspråket kan dermed være med på å styrke interaksjonen mellom ulike profesjoner. Det kan også bidra til at man får en klarere ”stemme” i samarbeid med andre profesjoner.

I min avhandling er det to profesjoner som møtes: tolkene og læreren. De har hver sitt ståsted i klasserommet med ulike roller, praksisspråk og symboler. Lærere tilhører et yrke med lange tradisjoner, og de har utviklet ulike midler for å beskrive sitt arbeid i skolen. De har for eksempel et stort teoretisk materiale som understøtter deres arbeid og posisjon. Tolkene er imidlertid en ny yrkesgruppe, og de mangler i stor grad et teoretisk materiale som forklarer deres handlinger. Det kan føre til en svakere posisjon sammenlignet med lærerne. Imidlertid kan dette være en situasjon som holder på å endre seg.

I dag finnes det en formell tolkeutdanning som gir en offentlig autorisasjon som tolk. Profesjonaliseringen av yrket har også ført til utarbeidelsen av etiske retningslinjer (vedlegg 3). Man ser også at forståelsen av hva det vil si å være en ”profesjonell” tolk har endret seg (Wadensjö 1998, Woll 1999). Termene har skiftet mellom ”hjelper”, ”teknisk hjelpemiddel”, ”tokulturell mediator”, eller som en ”medkollega” (se kapittel 2). Disse benevnelsene er viktige begreper i tolkenes praksispråk, og de gir ulike forestillinger for tolkens handlinger. Jeg vil nå presentere noen illustrasjoner som beskriver tolkenes forståelse av egen rolle og opplevelse av eget praksispråk.

Illustrasjoner

I de siste årene har det skjedd store endringer i skolen, blant annet har den har åpnet dørene for nye grupper av elever og yrkesprofesjoner. Døves muligheter til opplæring er lovfestet og flere døve tar nå høyere utdanning. Dette har ført tolkene inn i skoleverket. Det kan være en utfordring for skolen å ta imot en ny yrkesgruppe. Jeg spurte informantene hvordan de opplevde situasjonen på deres skole. Jeg vil imidlertid presisere at spørsmålet er rettet mot situasjonen i hele skolen, og ikke bare for det ene klasserommet. Med tanke på at fortolkende metode ønsker å se fenomenet i forhold til den øvrige konteksten, syntes jeg at svaret har relevans for aktiviteten i mitt utvalgte klasserom. Det var også et spennende svar jeg fikk:

Illustrasjon 16: Ulik forståelse av aktiviteten

Sigrid: Føler dere tolker at lærere forstår hva dere gjør i tolkeprosessen?

Lise: Nei.

Anne: Nei... Jeg tror egentlig det mangler... det mangler litt bevisstgjøring her på høyskolen hos dem som er tolkebrukere om hva som skjer i løpet av en tolkeprosess.

Lise: *Hvordan* jobber vi? Hva er *viktig* for oss for å gjøre en god jobb? *Når* gjør vi en god jobb?

Anne: Og i forhold til forberedelse, som vi kanskje har jobbet mest med, så får vi jo fortsatt ikke nok forberedelse..

Marit: Men dere har rom for det nå?

Anne: Ja, det har vi..

Marit: Så det er ikke *det* det skorter på, men det skorter på samarbeidet?

Anne: Ja

Marit: Mm..

Lise: Og så... jeg føler litt... vi får ikke *forståelse* for den jobben vi gjør..

Marit: Respekt kanskje?

Lise: Ja!... faktisk så er vi en veldig viktig brikke i det som foregår her, men det er likevel ikke så mange som forstår hva vi egentlig gjør! Og... og det er litt frustrerende..

Anne: Men sant, jeg tror egentlig det trengs at de lærere som skal bruke tolk at de får sette seg inn i hvordan situasjonen er, og kanskje bli litt mer bevisst rundt det å bruke tolk

Marit: Men jeg tror at i den tolkesituasjonen... jeg tror *jeg* har det ganske bra inne i hodet mitt, men jeg gjør likevel ikke de riktige tingene fordi den ”ikke idelle

arbeidssituasjonen” gjør at jeg *hele* tiden er på sånn ”hurten og snurten”, så det fører til at jeg har dårlig samvittighet, men at jeg ikke gjør det som var ønskelig...

Sigrd: Er det noe mer den administrative siden kunne gjort?

Marit: Ja, jeg tror nok det... når vi begynte med undervisning i pedagogikk, sant, så hadde vi *ingen, ingen* tilrettelegging!... Så hver gang vi har fått en ny erkjennelse, så har vi holdt på og mase med administrasjonen og etter seks år så har vi fått en plan for at vi skal ha så mye ressurser for det og så mye ressurser for det... men det er jo bare en brøkdel av det vi eventuelt måtte ha for å gjøre jobben ordentlig... Altså; det å *samarbeide* med folk når man ikke er *vant* til å samarbeide med en annen yrkesgruppe, det er en veldig tung ting som en må ha *rom* for å gjøre.. (samtale 06.04.01).

Det er ikke problemfritt når to profesjoner skal utføre en felles opptreden i klasserommet. Det har også vært enkelte spenninger mellom de to yrkesgruppene. Tolkene føler seg ikke seg som en integrert del av den daglige virksomheten på skolen, og Lise føler at hun ikke får respekt for jobben hun gjør. Blant annet har ønsket om forberedelse vært vanskelig å få satt i system. Det er heller ikke alle lærere som forstår hva som skjer i samtalen når den skal formidles via en tolk. Kommunikasjonen ofte går på de hørendes premisser, og lærerne overser at det er døve studenter og tolker til stede. Tolkene tror at mange lærere ser på de døve studentene som ”deres”, slik at de ikke tar det pedagogiske ansvaret for dem (samtale 06.04.01). Imidlertid har forholdene blitt bedre de siste årene, og de begynner nå å føle seg mer akseptert på skolen. Illustrasjonen belyser det også fra lærerens ståsted.

Marit sier at det ikke er det samme å undervise døve og bruke tolk som det er å undervise i en hørende klasse. Undervisning av døve har blitt noe ”ekstra”, som til tider kan være slitsomt. Marit kaller dette for den ”ideelle” og ”uideelle” arbeidssituasjonen. Hun vet hva som skal til for å legge til rette for en god tolkesituasjon, men hun har for dårlig tid til å gjennomføre det i praksis. Samarbeidet med administrasjonen har Marit til tider opplevd som tungt. Marit sier at undervisning og oppfølging av døve studenter har vært den enkelte lærers ansvar, og ikke en oppgave som skolen har løst som en samlet institusjon. Hun synes hun har møtt liten forståelse fra administrasjonen for det merarbeidet hun har med å undervise døve studenter. Hun ønsker også å kunne avsette mer tid til tolkene. Hun forstår tolkene og deres behov for et tettere samarbeid, men hun mangler ressurser til å følge det opp i praksis, og hun sitter igjen med dårlig samvittighet. Dette er forhold som skolens ledelse bør gripe tak i.

Situasjonen beskrevet ovenfor, er et uheldig utgangspunkt for å skape en god interaksjon mellom tolker og lærere. Skal skolen ta imot en ny yrkesgruppe, kreves det derfor en endring på flere plan. Både ytre rammer og indre strukturer i klasserommet bør tilpasses ut fra det faktum at undervisningen skal medieres via tolker. Når skolen tar imot døve studenter, bør det være et ansvar for administrasjonen, slik at det ikke blir enkelt personene som sitter igjen med ansvaret. Skal skolen ta imot tolker og ivareta dem på en hensiktsmessig måte, er det vik-

tig at ledelsen og lærerne ivaretar deres selvfølelse. Som yrkesutøver ønsker man å gjøre en god jobb og bli respektert som en del av den totale virksomheten. Hvis ikke, kan det oppleves sårt. Dette spesielt med tanke på at det å endre etablerte rutiner er en møysommelig prosess.

Å samarbeide kan oppleves som en utfordring, og da spesielt med tanke på at profesjonenes ståsted kan variere. Som profesjonsutøvere er lærerne og tolkene ulike. De har forskjellig utdanning og bruker ulike praksisspråk for å beskrive aktiviteten i klasserommet. Det er heller ikke sikkert at de har kjennskap til hverandre fra tidligere. Tolkeyrket er en ung profesjon, og alle lærere kjenner til hva en tolk er og hva han gjør. Det blir derfor viktig at tolkene informerer læren. Imidlertid kan tolkene oppleve det som vanskelig å presentere sin egen virksomhet:

Illustrasjon 17: Konsekvenser av manglende praksisspråk

Anne: Jeg har opplevd i mange situasjoner at når det er pause og vi er på vei ut, så kommer læreren og spør: "Gikk det greit?" og vi svarer: "Jada, gikk så greit så!", og så går vi og tar oss en pause og slapper av, men *egentlig* så hadde det ikke gått så veldig bra!..

Louise: Jeg tenker med gru på... Jeg har jobbet nå i seks år som skoletolk, og i de fire årene jeg var på sosialhøyskolen, så var det *to* ganger jeg gikk tilbake til læreren og sa: "Det her går ikke, det her er for vanskelig", og det var i de fagene der jeg forventet at jeg ikke skulle få det til, for eksempel når jeg skulle tolke medisinske faguttrykk og sånn... men i psykologi, pedagogikk, i alt det her som på en måte går i sin jamne dur, så: "Hvordan går det?" – "Nei, det går nå greit, jeg henger nå med.." Men, hvor greit går det egentlig? Men jeg vet at jeg skal tolke fem timer til den dagen og jeg vil ha pausen min, og jeg orker ikke å si at det ikke går, for hvis jeg sier at det ikke går, *da må jeg også si hva som ikke går, og det er så vanskelig å si for jeg vet egentlig ikke hva som ikke går!* Det er ofte jeg ikke vet det, for det er bare vanskelig, sant...

Sigrid: Jeg har et lite spørsmål: Hvorfor var det vanskelig å si at de "lette" fagene var vanskelig?

Louise: Jeg vet ikke... Feighet sikkert, lettvinhet... altså: "Det går jo!". Jeg dulter rundt, og det er sånn jeg står og gjør hele tiden, men hvis jeg virkelig hadde fått spørsmål om hvordan det virkelig hadde gått og: "Hvordan oversatte du det?", så tror jeg at jeg hadde stått fast ganske mange ganger... og så egen inkompetanse på mitt eget fag: *Hva er problemet? Hvor sviktet det? Hva må jeg ha for å gjøre det bedre?*

Siri: Ja...

Louise: Og så varierer det jo fra foredragsholder til foredragsholder. En dag kan det være veldig greit å tolke pedagogikk, og neste dag så sier de nesten det samme, men fordi det er to vidt forskjellige forelesere så ble det *umulig* å tolke, og det påvirker min jobbsituasjon. og det er en viktig del av tolkefaget: "Hvordan legge frem et stoff?", og da må jeg kunne si: "Det er *du* som er så innmari vanskelig i dag, for i går så gikk det greit, men i dag så går det så dårlig, så det er *din* måte som er dårlig!", men det kan man jo ikke si! du kan ikke gå til en professor å si at: "Din måte å snakke på passer ikke til meg!", man er redd for å si det..

- Siri: Å si: "Du må ha kortere setninger med punktum, og gi oss en liten pause slik at vi får setningsmarkører!" (*latter fra alle tolkene*)
- Louise: Ja, det er kanskje der det ligger, man lar det heller være, for man er redd for å såre folk faktisk..
- Siri: Hvordan kan man si det på en slik måte at: Hva skal man si til en ny tolkebruker uten at man trækker han på tærne?
- Louise: Det å si det på en slik måte at ting blir selvfølgelig: "Selvfølgelig skal jeg det"... hvordan får man til det da istedenfor at det blir så spesielt og sært? Det er kjempevanskelig det.. (samtale med kollegiet 20.09.01).

Illustrasjonen viser at tolkene synes det er vanskelig å fortelle om egne handlinger og hvordan kommunikasjonen fungerer i klasserommet. Handlingen utløser en følelse, men det er vanskelig å beskrive den med ord. Årsaken til dette, er blant annet at de mangler innsikt i sitt eget fag. Imidlertid har tolkene en praksis som fungerer selv om de mangler begreper for det de gjør. Samtalen innen kollegiet viser også at samtalen går lett når flere tolker er til stede. Tolkene deler en felles situasjonsdefinisjon basert på liknende erfaringer, og de kan dele hverandres tanker uten å bruke mange ord. Problemene kommer når de skal beskrive egen praksis for andre som ikke har del i den samme situasjonsdefinisjonen. Det tyder på at de har stor grad av erfaringskunnskap som sier dem hvordan det skal være i praksis, men mangler et fagspråk som gjør at de kan formidle kunnskapen til andre. Dette kan skape uttrykkighet i relasjonene til andre yrkesutøvere. Å omforme kunnskapen til en aktiv, åpen kunnskap ser jeg som en viktig oppgave for tolkene i fremtiden. Det vil også kunne bidra til at andre får større innsikt i arbeidet deres.

Manglende praksisspråk gjør det vanskelig for tolkene å hevde sin egen "stemme" i samarbeid med andre profesjoner. Tolkene sier også at de synes det er vanskelig å fortelle om faget sitt uten at det fremstår som sært eller spesielt. Det kan i enkelte tilfelle føre til at de lar være å si noe til læreren. Samtidig ser det ut som samarbeidet blir vanskelig fordi tolkene ikke ønsker å gi kritisk tilbakemelding til læreren fordi de er redde for å såre vedkommende. Det fører til at de sier at det fungerer, selv om samtalen oppleves som vanskelig. Dette er med å undergrave tolkenes mulighet for forståelse fra læreren. En forutsetning for at ulike personer kan utvikle intersubjektivitet, er at de har en underliggende tillit til at den andre snakker sant (Rommetveit 1985, 2000). Sier tolken at samtalen fungerer når den egentlig ikke gjør det, hindrer de læreren i å få innsikt i hvordan dialogen fortøner seg i klasserommet. På denne måten kan man si at for stor grad av praksisspråk skaper avstand til andre profesjoner. Tolkene bør derfor tilegne seg en større fagterminologi som gjør dem i stand til å gjøre rede for egne handlinger.

Praksisspråket er med på å gi utøveren en forestilling om hva som skjer i aktiviteten og hvordan handlingene hans fungerer. Tidligere illustrasjoner gir eksempler på hvordan tolkene forteller om egne handlinger, de sier for eksempel: "Vi er tekniske hjelpemiddel", "Tolkingen skal være ekvivalent", eller "Jeg har

ikke noe med dialogen å gjøre”. Disse utsagnene hører sammen med en overføringsmodell der tolken betraktes som en kanal for å overføre et rent budskap. Imidlertid viser tekstanalysen i kapittel 6, og den dialogiske teorien i kapittel 5, at disse uttrykkene ikke gir en dekkende forklaring på tolkenes handlinger. Det er derfor på tide at tolkene konstruerer et nytt praksisspråk som kan gi en bedre beskrivelse av deres egen praksis. Det vil også bidra til at tolkene kan definere en hensiktsmessig rolle.

For at læreren og tolkene skal etablere et felles handlingsmønster, er det viktig at de utveksler oppfatninger om hverandres rolle. Praksisspråket er av avgjørende betydning ved utformingen av tolkenes rolleforståelse og av de etiske retningslinjene. Retningslinjene gir uttrykk for hva tolkene kan og ikke kan gjøre i klasserommet, og legger føringer for deres oppfatning av egen rolle. Dette påvirker interaksjonen mellom dem og de andre deltakerne. For å illustrere tolkenes og lærerens opptreden, vil jeg presentere et eksempel fra observasjonsnotatene:

Illustrasjon 18: Arbeidsfordeling mellom tolken og læreren

Studentene har fått en oppgave de skal løse. Det er et ord i teksten en av studentene ikke forstår, og hun rekker opp hånden for å få hjelp. Anne ser dette, men blir sittende rolig og vente til Marit går bort til studenten. Da kommer Anne bort for å tolke studenten sitt spørsmål til læreren. Læreren og studenten er i dialog med hverandre og studenten får et svar fra læreren. Når samtalen er ferdig, går tolken og læreren og setter seg igjen (observasjon i klasserommet 05.03.01).

I denne enkle hendelsen viser tolkens handlinger at det er læreren som skal ha det pedagogiske ansvaret overfor studentene, blant annet det å forklare ulike begreper. På denne måten følger hun de etiske retningslinjer ved ikke å delta som en aktiv part i situasjonen. Denne opptredenen er betinget den historiske tid som tolken er en del av. Hadde en lignende episode skjedd for tyve år siden, hadde kanskje tolken selv gått bort til studenten og forklart begrepet. Det kunne ført til at læreren hadde mistet sin posisjon overfor studenten, og tolken hadde dannet en barriere i det pedagogiske arbeidet. Dette er et eksempel som viser når interaksjonen og de ulike rollene er avklart. Det fører til at de vet hva de kan forvente seg av den andre. Uten dette, kan det lett oppstå en ubalanse i interaksjonen. I materialet finnes det også en illustrasjon på dette:

Illustrasjon 19: Tolkens markering av egen rolle

Senere i timen hadde Marit veiledning med en av studentene. Studenten skulle skrive en oppgave om tegnspråkets stilling i døveskolene, og det ble snakket om at i dag har foreldre til døve barn rett til opplæring på tegnspråk ved de ulike kompetansesentrene for hørselshemmede. Ett av disse sentrene er Annes tidligere arbeidsplass. Marit og studenten spurte da Anne om hun kunne fortelle noe om hvordan denne opplæringen fungerte. Da sa Anne at siden hun var til stede som tolk, ville hun ikke uttale seg om dette ettersom hun ikke ville ta del i samtalen som en aktiv part (observasjon i klasserommet 05.03.01).

Illustrasjonen viser at læreren ønsker at Anne skal delta i samtalen ved å fortelle om sine egne erfaringer, og dermed gå utenfor det som vanligvis betraktes som tolkens oppgave i klasserommet. Anne vil imidlertid ikke dette. Hun markerer sin rolle som tolk ved at hun ikke ønsker å uttrykke sine egne meninger og tanker. Hensikten med denne handlingen er at det skal være studentene og læreren som er de aktive deltakerne i dialogen. Dette illustrerer at uklare forventninger til tolkens rolle kan føre til at dialogen stopper opp. Da jeg spurte informantene om hvordan de opplevde disse to hendelsene, sa de dette:

Illustrasjon 20: Refleksjon over interaksjonen mellom tolkene og læreren

- Sigrød: Er dette et eksempel på rollefordelingen, at det er læreren som skal forklare begrepene og at tolken bare skal oversette? Har dere noen tanker rundt det?
- Lise: Det synes jeg er en selvfølge at lærere gjør.. altså. Jeg forklarer aldri begrep...
- Sigrød: Du ønsker at læreren skal gjøre det?
- Lise: Ja, jeg synes ikke det er min jobb.. Hvis det er noen som kommer og spør meg i et friminutt, så vil jeg kanskje si det, men ikke hvis jeg er usikker...
- Sigrød: Føler du, Marit, at det er naturlig at det er du som har oppgaven med å forklare begrep, eller føler du av og til at tolken kunnet ha forklart ord og sånn?
- Marit: Jeg tror nok at jeg har blitt mye flinkere til å forstå at tolken er *tolk*, sånn at jeg føler at det er *mitt* ansvar å svare på det spørsmålet..
- Sigrød: Den rollefordelingen dere har i klasserommet, føler dere at den er avklart?
- Lise: Ja, jeg synes den er grei..
- Marit: Arbeidsfordelingen i undervisningssituasjonen er helt uproblematisk... Akkurat i den situasjonen så begynte jo jeg også å dra inn Anne og sa til studenten at: "Etterpå kan du kanskje intervju noen, kanskje Anne eller?", og da tenkte jeg etterpå: "Å ja, det var feil, for Anne ville kanskje ikke bli intervjuet"... men det var noe spontant som jeg tok der og da, for da ble du læreren fra et kompetansesenter..
- Anne: Men når jeg er inne i et klasserom som tolk, så er jeg der *bare* som tolk. Jeg kan ikke begynne å være alt mulig, for da blir alt bare kaos og rot... plutselig skal du være lærer og plutselig skal jeg være tolk og hvem skal tolke det som blir sagt da? Så det går ikke an å være begge deler. Hvis man skal være en *god* tolk, så bør man følge med i alt som blir sagt, og da har man *nok* å konsentrere seg om..
- Lise: Det er viktig å følge tolkene sine retningslinjer. Tolken sin rolle er klar: Man skal ikke gjøre annet enn å være et kommunikasjonsbindeledd i tolkesituasjonen... og det er viktig overfor brukerne også, for vi har ikke noe med hva de gjør, hva de sier, hvem de snakker med eller noen ting.. vi er der bare for kommunikasjonen, et hjelpemiddel da.
- Anne: Og vi skal fremme kommunikasjonen *mellom* deltakerne... vi skal ikke fremme oss *selv* med våre egne meninger og våres egne holdninger... Veldig viktig, tror jeg, at vi har de etiske retningslinjene å forholde oss til.. (samtale 05.03.01).

Tolkene synes det er viktig at det er et skille mellom deres og lærerens rolle. Både Anne og Lise sier at det er svært viktig at tolkene følger de etiske retningslinjene. Tolken er "bare tolk", og skal ikke ha andre roller eller oppgaver. De

føler at hvis de skal gjøre andre oppgaver, som å forklare begreper eller forhold de kjenner til, blir det vanskelig å fungere som en god tolk. De skal ikke fremme sine egne meninger, men være et redskap for å fremme diskusjonen mellom deltakerne. Det er studentene og læreren som skal styre situasjonen og ta bestemmelser basert på egen vurdering. Lise synes også det er viktig å bevare tillit overfor studentene slik at hun ikke oppleves som en barriere som hindrer dem i å si det de ønsker. Skal studentene ha tillit til tolken, tror hun det er viktig at tolkene ikke blander seg inn i samtalen. Begrunnelsen for disse argumentene har sammenheng med tolkenes forestilling om det å være en profesjonell tolk. Et av de viktigste argumentene for å opprette en utdanning av profesjonelle tolker var at døve skulle få anledning til å opptre som selvstendige aktører i samfunnet (se kapittel 2). Tolken skulle bidra til at døve fikk heve sin egen stemme uten å bli fortrent av ulike typer hjelpere. Tolkene skal derfor være "usynlige" i den forstand at de ikke deltar i samtalen. Pendelen for hva som har vært definert som "usynlig" har imidlertid variert de siste tiårene.

For et tiår siden beskrev man at tolkene hadde en "firkantet" rolle. I denne fasen ville tolken være nøytral, og være en "ikke-person" i settingen. Enkelte tolker ville blant ikke at deltakerne skulle hilse på dem eller at de skulle presentere seg selv med sitt eget navn. Man skulle late som at tolken ikke var tilstede verken i person eller vesen. Denne oppfatningen har sammenheng med kanalmetaforen der tolken skulle være et nøytralt bindeledd (Wadensø 1998a), og må sees i forhold til den kamptid der døve kjempet for sine rettigheter for å bli hørt som selvstendige aktører. Fremdeles står denne oppfatningen sterkt, og også i data-materialet ser vi uttalelser som er i samsvar med dette synet. Imidlertid ser vi at nye tanker holder på å komme inn i tolkenes forståelse.

I dag bruker tolkene begrepet "upartisk" rolle. Fortsatt ønsker tolkene å holde seg i bakgrunnen og la deltakerne styre situasjonen. Dette ser man i de etiske retningslinjene der det henvises til at tolkene ikke skal svare på spørsmål som gjelder den andres sak (etisk retningslinje nr. 3). *Det fører til at tolkene ikke ønsker å svare på spørsmål fra læreren som gjelder studentene eller læringsprosessen.* Tolkene ønsker imidlertid et samarbeid med læreren, men også her passer de på å overholde de etiske retningslinjene. Det er en del ting tolkene føler at de ikke har noe med å blande seg inn i. Blant annet er det pedagogiske opplegget lærerens ansvar, og de mener også at det er læreren som har ansvar for å regulere turtaking og styre hvilke studenter som får ordet (illustrasjon 1). Hvor mye de kan fortelle til læreren, og hvor sterkt de kan komme med forslag til endringer, oppleves som et dilemma.

Hvilken forståelse tolkene har av sin egen rolle, er med på å påvirke samarbeidet med læreren. Spørsmålet blir hvordan tolkene og læreren kan samarbeide på tvers av ulike roller, etiske retningslinjer og ulike praksispråk. En illustrasjon viser hvordan tolkene betrakter sitt ansvarsområde i, og hvordan det påvirker samarbeidet med læreren:

Illustrasjon 21: Tolkenes opplevelse av eget handlingsrom

- Anne: I studentgruppa i dag så jeg at det var to av studentene som var veldig aktive i diskusjonen, mens den tredje som har Usher, ikke var aktiv i samtalen og jeg tror det har noe med at hun klarer ikke å fokusere synet sitt fordi ordvekslingen går så fort... men så er det noe med at som *tolk* i den situasjonen så har ikke jeg noe med å gå inn og forklare sånne ting som jeg har kunnskaper om, og det er litt synd, for det er veldig *vondt* å se at her kunne de ha fått en mye bedre kommunikasjon hvis læreren hadde vært ordstyrer slik at studenten fikk tid til å snu seg mot eleven som snakket..
- Lise: Ja, som du sier, som *tolk* så synes jeg det er vanskelig å gå inn og ta ansvar for det *i* situasjonen, og læreren er klar over det fra før, men jeg kjenner at det stresser meg litt.. jeg tenker liksom på hvordan det skal gå til eksamen..
- Anne: Ja... jeg tror kanskje jeg har litt lyst til å diskutere det faglig med læreren...Jeg synes vi kan gjøre det *utenfor* tolkesituasjonen: å ta opp ting som vi observerer i klasserommet og som vi har kunnskaper om..
- Lise: Ja, for det handler om: Jeg føler at vi har et ansvar for kommunikasjonen og her føler jeg at kommunikasjonen ikke fungerer så veldig bra...
- Sigrd: Da føler jeg faktisk at dere har reflektert dere frem til en god løsning på et problem..
- Anne: Ja, men vi vet ikke om vi har funnet løsningen egentlig... Vi er der som tolker og jeg føler at dette egentlig er et pedagogisk ansvar som ligger hos læreren, det med å legge til rette for kommunikasjonen i en klasse, uansett om det er døve eller hørende studenter...
- Sigrd: I de etiske retningslinjene så står det at tolken kan gå inn med informasjon. Hvordan ser dere på det i denne sammenhengen?
- Lise: Jeg synes det er greit å gå inn med informasjon, men vi kan ikke *gjøre* noe mer enn det, det må bli opp til læreren om hun tar informasjonen til seg og eventuelt tilrettelegger...
- Sigrd: Føler dere ofte at det er ting som dere vet om, men som dere ikke kan fortelle på grunn av rollen som *tolk*?
- Anne: Ja, av og til føler man det...Folk har for lite kunnskap om det å bruke *tolk* og om det å være *døv*...
- Lise: Jeg opplever det ofte midt *i* situasjonen, men da synes jeg det er vanskelig å bryte av, for da kommer det her med tolken sin rolle inn: at jeg skal være *nøytral* og jeg skal på en måte ikke blande meg inn i hva som skjer... (samtale 26.03.01).

Illustrasjonen viser at tolkene balanserer mellom å ha en *nøytral* opptreden, samtidig som de skal være en selvstendig fagperson i klasserommet. Tolkene sier at de skal være "*nøytrale*" og ikke blande seg inn i det som skjer. Samtidig sier de at de har kunnskaper som gjør dem i stand til å se ting som læreren kan ha bruk for i undervisningen. Anne og Lise ser for eksempel at den ene studenten faller ut av kommunikasjonen, mens Marit ikke legger merke til dette. Spørsmålet blir om tolkene har anledning til å komme med slike innspill. Lise sier at hun føler at dette kan være vanskelig fordi det går på tvers av hennes syn om at tolken ikke skal blande seg inn i lærerens arbeid. De ønsker ikke å uttale seg om hvilken metode læreren bruker eller det pedagogiske arbeidet. Imidlertid sier tolkene at de kan informere om forhold som angår kommunikasjonen i klas-

serommet. De vektlegger imidlertid at de ikke vil ta beslutninger for å endre prosessene. Slik kan vi se at tolkene balanserer mellom å delta i samarbeid og gi informasjon, samtidig som de har en rolle der de ikke vil blande seg inn i hva som skjer. Dette gir noen premisser for hvordan de kan samarbeide med læreren.

At tolkene definerer sin posisjon i klasserommet på denne måten, har en uheldig side. Tolkene er forsiktige med å kommentere aktiviteten i klasserommet på grunn av at de ønsker å bevare tilliten til brukerne, da ment de døve studentene. Tolkene må imidlertid også bevare tilliten til læreren. Tolkene legger for eksempel merke til forhold som Marit ikke er klar over, men synes det er vanskelig å fortelle henne dette på grunn av at de ikke ønsker å blande seg inn i det pedagogiske arbeidet. Et tidligere eksempel viser også at på grunn av manglende praksispråk så sier tolkene at kommunikasjonen fungerer, selv om den egentlig ikke gjør det (illustrasjon 17). Tilbakeholder tolkene denne type informasjon, kan læreren få svekket tillit til tolken som en samarbeidspartner. Man kan også spørre om de etiske retningslinjene gjør det vanskelig for tolkene å være en samarbeidspartner til læreren. Det finnes imidlertid alternative betegnelser som kan gi tolkene en ny forståelse på egen rolle.

Skal man konstruere nye retningslinjer for tolkenes opptreden i klasserommet, er det viktig at både tolker, lærere og studenter konstruerer en felles oppfatning av hva de synes er hensiktsmessig. Studentene må fortelle hva slags tolk de ønsker og trenger. Døvemiljøet er i stadig endring, og det kan være at døve har andre forventninger til "den profesjonelle tolken" i dag enn hva de hadde tidligere. Samarbeid forutsetter også en åpenhet fra lærerne. Det ser ut som tolkenes kompetanse ikke verdsettes av det pedagogiske personalet, blant annet settes det av lite resurser til samarbeid med tolkene. Tolkenes uttalelser tyder også på at de ikke møter respekt fra alle lærerne (illustrasjon 16). Tolkene har også et ansvar i dette arbeidet, og de må vurdere egne oppfatninger og om de er hensiktsmessig for dagens praksis. Blant annet bør de vurdere balansegangen i det at de ikke vil kommentere spørsmål om studenten fra læreren, samtidig som de sier at de bør informere og være en samarbeidspartner. Et samarbeid krever et gi og ta forhold, og et nærliggende spørsmål er hva som tjener døve studenter og deres læringsprosess i skolen.

Man kan også diskutere om det er hensiktsmessig at tolken har etiske retningslinjer som gjelder i alle typer kontekster. Det kan være at pedagogiske virksomheter krever en annen utforming av tolkens rolle enn hva som er nødvendig i andre sammenhenger. Dette synet kan forankres i en sosiokulturell tilnærming, som sier at enhver handling må forstås ut fra den bestemte konteksten og dens rammebetingelser. Det betyr at tolkens handlinger er annerledes i et klasserom enn hva de vil være i en annen kontekst (se vedlegg 1). Av dette er det vanskelig å konstruere etiske retningslinjer som er gjeldende for alle typer kontekster. Det åpner opp muligheter for at døve studenter, lærere og tolker kan inngå en felles avtale, og bli enige om at tolken står friere til å uttale seg om ulike prosesser han ser i klasserommet enn hva tolkene kan gjøre i dag. Slike pro-

sjekter kan være spennende tema for videre praksisutvikling. Et annet prosjekt kan være å bruke andre betegnelser enn ”upartisk” og ”teknisk hjelpemiddel” i forhold til tolkens rolle.

Jeg har tidligere referert til ulike betegnelser om tolkenes rolleoppfatning (kapittel 2). Den tanke at tolken skal være en ”medkollega” (Ekeland 2002), innebærer et nytt syn på tolkens posisjon i klasserommet. Å være en kollega vil si at læreren og tolken i større grad kan utveksle informasjon enn hva tolkene kan i dag. Innføring av et slikt begrep, krever imidlertid en gjennomgang av den teoretiske forankringen som tolkene bruker som grunnlag for å beskrive egne handlinger. Som det ser ut i dag, er tolkenes forestillinger i stor grad forankret i en monologisk overføringsmodell. Samtidig ser det ut som det er stor variasjon i hva enkelte tolker mener de kan og ikke kan gjøre. Det kan faktisk være at tolkenes praksis allerede går i retning av å være en kollega til læreren, uten at de selv er klar over det.

Et viktig arbeid i tiden som kommer, vil derfor bestå i å utforske andre teorier som kan gi en mer dekkende forklaring på tolkenes praksis, og som igjen gir et tydeligere praksisspråk som gjør det lettere å beskrive deres handlinger. I forlengelse av dette kan man foreta en avklaring av hva som er en hensiktsmessig rolle for tolken i klasserommet. Personlig vil jeg anbefale sosiokulturell teori, der den dialogiske forståelsen på språk og kommunikasjon er et sentralt element.

Drøfting

Innad i tolkemiljøet har man i mange år diskutert hvordan man skulle definere tolkens etiske rolle (Raanes 1999, Wadensjö 1998). De etiske retningslinjene ble etablert i en tid da døve sto på barriere og kjempet for sine rettigheter, og de har en viktig funksjon idet det gir døve anledning til ta egne beslutninger. Retningslinjene bør imidlertid ikke være til hinder for samarbeid mellom tolkene, læreren og studentene. Tvertimot vektlegger retningslinjene at tolken skal ”ta ansvar for egen arbeidssituasjon og være bevisst sin egen fagkompetanse i tverrfaglig samarbeid overfor andre profesjoner”. Det kan komme i konflikt med en senere setning som sier at ”tolken skal være upartiske og ikke tale den enes eller andres sak” (etisk retningslinje nr 5). Disse ytringene er sentrale deler av tolkenes praksisspråk og legger føringer for deres handlinger i klasserommet. Det er dermed viktig å få avklart betydningen av dette slik at tolkene får et mer avklart forhold til sin egen rolle.

Tolkene mener at de har et begrenset spillerom for hvilken informasjon de kan bringe videre til læreren. Tolkene bør finne en balanse mellom kravet om samarbeid med ulike parter og kravet om at de ikke skal utlevere informasjon som den andre part ikke har noe med. Tolkene henviser til at brukerne må ha tillit til dem, og dette er et sentralt element hvis samtalen i det hele tatt skal fungere. Imidlertid har tolken *to* brukere, for læreren er også en bruker som har krav på å bli ivaretatt. Det betyr at læreren også skal ha tillit til tolken. En viktig side ved dette er at lærere forventer at tolken skal si ifra hvis noe ikke fungerer.

Her ser man konturene av noen hindringer. Tolkene opplever det som vanskelig å si ifra for det er på kant med egne forestillinger om den ”profesjonelle tolken”, samtidig som de mangler en terminologi som gjør det mulig å få den andres forståelse. Imidlertid er det ikke lett å få en status i skolens organisasjon, og tolkene opplever at det er vanskelig å bli hørt av ledelsen og lærerne (illustrasjon 16). Dette er et ansvar som skolen bør jobbe videre med.

Informantenes uttalelser viser også at det pågår flere diskusjoner om hva som er tolkens rolle i klasserommet. Et eksempel er om tolkene skal organisere turtakingen mellom deltakerne. Enkelte mener at det er tolkens oppgave å markere når studenten kan komme inn med kommentarer, mens andre mente at dette var deltakernes ansvar (illustrasjon 1). Et annet spørsmål var om tolkene skulle utføre tilpasninger mellom kulturelle forskjeller. Enkelte tolker mente at slike kulturelle tilpasninger var en naturlig del av det å oversette mellom to språkformer, mens andre tolker mente en slik tilpasning ville føre til at døve og hørende ikke ble kjent med hverandre (illustrasjon 15). Vi ser også at tolkene er usikre i hvor mye de kan informere læreren om ulike prosesser de ser i klasserommet (illustrasjon 21). Slik ser vi at det er sprikende syn i hvordan tolkene definerer sin egen rolle. Det kan se ut som om tolkene nå er i en fase der nye forestillinger møter gamle oppfatninger.

De etiske retningslinjene ble opprettet da overføringsmodellen dominerte, og tanker knyttet til denne modellen er blitt sosialisert og ført videre til nye generasjoner av tolker (Wadensjö 1999). Det ser imidlertid ut som det er på tide at man tar en ny gjennomgang og finner andre ”sannheter” på tolkenes handlinger. Etter mitt syn vil en dialogisk forankring gi en ny forståelse av tolkens posisjon i klasserommet. Denne forankringen gir en erkjennelse på at tolken som en selvstendig aktør i klasserommet. At tolkens tilstedeværelse legger føringer for hvordan den tolkmedierte samtalen fungerer, tror jeg er en viktig erkjennelse. Det kan slå sprekker i forestillingen om ”den usynlige tolken” og ”tolken som et teknisk hjelpemiddel”. Det vil skape nye rammebetingelser for samarbeid. Når dette er sagt, er det fremdeles viktig at tolken bevarer sin funksjon som er å være et språklig bindeledd der deltakerne får mulighet til å være selvstendige aktører. En fremtidig praksisutvikling bør derfor ta sikte på å klargjøre nye begreper, som f.eks. ”medkollega” eller en ”tokulturell mediator”, og se om disse gir muligheter for videre praksisutvikling.

8 AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Det siste tiåret har vi sett at det er et økende antall av døve i høyere utdanning. Denne situasjonen gir nye utfordringer til lærerne, og det er nødvendig at de blir kjent med hvilke forutsetninger døve har for læring og utvikling, da spesielt med tanke på at kommunikasjonen skal fungere tilfredsstillende. Det viktigste redskapet for døves deltakelse i klasserommet, er tolker. Tolken kan betraktes som et bindeledd mellom to eller flere personer som ikke kan hverandres språk. En overordnet målsetting er at meningen i kildeteksten, skal bevares i målteksten. Mitt tekstmateriale synes å vise at meningen i stor grad er bevart. Tolkene har utviklet en fantastisk evne til å være buktaler for lærerens stemme. Den tolkmedierte samtalen har imidlertid andre strukturer enn samtaler der deltakerne snakker direkte til hverandre. For å skape en god dialog, trenger deltakerne kunnskap om hvordan tolkenes handlinger.

Tolkene er en ny profesjon som er i ferd med å bygge opp dokumentasjon av egen praksis. Tolkenes handlinger har vært lite utforsket. I dette arbeidet ønsket jeg å bidra til å avklare en del av tolkenes erfaringskunnskap, og på denne måten bidra til en utvikling av praksis. Fokus for avhandlingen har vært å beskrive tolkenes handlinger. Hensikten er å tydeliggjøre det som skjer i kommunikasjonen når ytringene blir mediert gjennom en tolk. For å utføre dette arbeidet har jeg gjennomført en fortolkende studie. Det er en forskningsstrategi som egner seg til områder der det har vært lite forskning, og der deltakernes kunnskap i stor grad er nedfelt i praksis. Målet er å konstruere en dypere forståelse av fenomenet, og ved å behandle fenomenet teoretisk, kan det føre til større bevissthet både hos utøver og forsker. En sentral analyseenhet er handlinger. Forskningen benytter begrepet om overførbarhet, der leserens forståelse av det beskrevne kasus, overføres til egne områder. Dette har vært en hensiktsmessig tilnærming for å avdekket sentrale trekk ved tolkenes handlinger, og da spesielt at arbeidet har bidratt til å belyse tolkenes praksis i et teoretisk rammeverk.

Studien har tatt opp spørsmålet om hvilket teoretisk rammeverk man bør anvende ved analyse av tolkenes handlinger. Tradisjonelt har forestillinger om kommunikasjon og tolking vært forankret i en monologisk forståelse av kommunikasjon (Wadensjö 1998). Ifølge denne forklaringsmodellen er meningen knyttet til ordene, og kommunikasjonsprosessen består av en sender som overfører et budskap til en mottaker. Tolking skjer ved at tolken overfører ordenes budskap fra det ene språket til det andre. Idealet er at teksten skal være ekvivalent, i den forstand at det skal være likt. Det vil si at tolken ikke skal legge noe eget i ytringene, men overføre et nøytralt innhold. Tolkens rolle er å være nøytral og usynlig. En slik forestilling er lite dekkende med den virkelige praksis, og jeg tror at det faglige miljøet er i en brytningstid der nye tanker møter gamle forestillinger. Blant annet ser man endringer i begrepsbruken i de etiske retnings-

linjene, der man har byttet ut ordet ”nøytral” med ”upartisk”. Man bør derfor utforske alternative teorier på tolkingsprosessen og tolkenes handlinger.

Selv har jeg valgt en dialogisk tilnærming med forankring i sosiokulturell teori og Bakhtin sine arbeider (Bakhtin 1986, Wertsch 1991, Holquist 1990). Det fordi jeg mener at denne retningen gir en mer dekkende forståelse for tolkenes praksis. Den dialogiske forståelsen tar høyde for at dialoger ikke finner sted i et sosialt tomrom, men er situert i historiske og kulturelle kontekster. Dialog betyr en veksling mellom deltakere som er snakkende og lyttende. Det betinger en relasjon mellom deltakerne av samtalen. Relasjonen er avgjørende for meningsdannelse ved at deltakerne konstruerer en felles forståelse av ytringen. Ytringer formes i ulike genre, som gir rammer for hvordan vi forstår den andre. Den enes ytringer er forbundet med andres ytringer ved hjelp av ytringskjeden. Tidligere erfaringer danner en bakgrunn for hvordan man tolker den andres ytringer, og man kan bare forstå noe ut fra det man kan fra før. På dette viset er det alltid et element av ekspressive følelser i en ytring. Derfor finnes det ingen nøytrale ytringer (Bakhtin 1986). En dialogisk teori gir en ny forståelse på tolkenes handlinger.

I en dialogisk forståelse er tolkingsprosessen en aktiv prosess som består i å konstruere og redefinere mening, og gjenskape ytringen slik at den får et dekkende uttrykk. Dette er et komplisert handlingsforløp, og omfatter mer enn bare det å skulle overføre ord fra det ene språket til det andre. I denne tolkingsprosessen blir tolken en aktiv deltaker ved at han må benytte sin egen forståelse som et redskap i gjenskapningen. Hva tolkene forstår, er avhengig av deres unike ståsted og personlige stemme. Tolkene har forskjellig bakgrunn, kunnskaper og ferdigheter, som avgjør hvordan de forstår den andre. Tolkens egen stemme vil dermed skinne gjennom gjenskapningen. På dette viset blir ikke tolken en usynlig gjenstand, men en medspiller som de andre deltakerne må ta hensyn til. Det fører også til en større forståelse for at samtalen bær tilrettelegges med tanke på at den skal medieres gjennom tolken. Blant annet har vi sett konsekvenser av tidsforskyvingen og hvilken innvirkning det har på turtakning og tilbakemeldinger mellom deltakerne. Det er dermed et komplisert handlingsforløp.

Tidligere kapitler har visst at der er flere parallelle prosesser i tolkenes handlinger. Tolkens handlinger kan analyseres ved at man tar for seg de to funksjonene: tolking og samordning. Samordning foretas for å overbygge tekstmessige forskjeller eller for å støtte opp for samspillet mellom deltakerne. Vi har også sett at kulturelle faktorer påvirker tolkenes handlinger, blant annet ved at tolkene må samordne tekstene mellom ulike kulturelle referanser. Samordning kan for eksempel skje ved at tolken markerer avsnitt eller spørsmål i teksten, eller at tolken utdyper fenomener som er kjent i en kultur, men ikke i den andre. De kan også støtte opp under turtaking og samhandling mellom deltakerne. Når det gjelder tolkens samordnende funksjon, er dokumentasjonen mangelfull. Videre arbeid på dette kan føre til større innsikt i tolkens handlinger. At tolken er med

på å samordne tekstene, vil si at han gjør mer enn "bare å tolke". Dette synet kan stå i motsetning til tidligere oppfatninger av tolkens rolle og arbeidsoppgaver.

"Kanalmetaforen", og dens sterke innvirkning på vår forståelse av tolkenes handlinger, har ført til at man tradisjonelt har sett på tolken som en "ikke-person" i samtalen. En slik forestilling har ført til bestemte syn på hva tolken kan og ikke kan gjøre. Et mye brukt uttrykk er at referer til sitt eget ansvarsområde som: "Jeg bare tolker". Et slikt syn er også representert i datamaterialet. Jeg ser blant annet at enkelte tolker ikke ønsker å ha ansvar for å bidra til en god tur-taking, utføre en kulturell tilpasning av ytringene og ønsker ikke å involvere seg i den pedagogiske gjennomføringen. Dette begrunnes med at deltakerne selv skal ha ansvar for kommunikasjonen. Det kan diskuteres om en slik forståelse er hensiktsmessig, og om ordlyden gir en god fremstilling av tolkenes reelle handlinger. Et klarere praksisspråk gir tilgang på begreper som gjør det lettere å omforme den kunnskap tolkene har, til ytringer andre kan få del i. Det kan skape en hensiktsmessig interaksjon mellom tolkene og brukerne av tjenesten.

Interaksjonen mellom tolkene og læreren blir påvirket av tolkenes rolleforståelse. Det sentrale redskapet tolkene bruker for å definere sin rolle, er etiske retningslinjer utformet av Tolkeforbundet. Disse retningslinjene kan betraktes som en del av tolkenes praksisspråk. Hva tolkene mener og tror om seg selv, vil bestemme hva de kan si og gjøre overfor læreren og studentene. Det er klart at tolken ikke bør gå tilbake til rollen som en "hjelper", men det bør heller ikke se på seg selv som tekniske apparater som: "ikke har noe med kommunikasjonen å gjøre". Man bør kanskje begynne å diskutere begrepene "medkollega" (Ekeland 2002), eller "tokulturell mediator" (Mindess 1999), og se om det kan skape nye forestillinger. Eksempler viser at manglende praksisspråk fører til at tolkene synes det er vanskelig å formidle hva som skjer i tolkingsprosessen. Større bevissthet om tolkenes praksisspråk kan bidra til at det blir en tydeligere forståelse av tolkenes handlinger enn hva som vises i dag.

Endringer i begrepsbruken kan tyde på at det har skjedd endringer i forståelsen av tolkerollen. Etske retningslinjer er ikke statiske enheter, og de bør vurderes kontinuerlig slik at man er sikker på at de er dekkende for den praksis tolkene utøver. Skal man utvikle en faggren, er det viktig at tar hensyn til ulike forestillingene om hvordan aktiviteten fungerer. Disse kan flettes sammen slik at man utvikler en praksis som er hensiktsmessig for alle involverte parter. For å utvikle praksis er det viktig å lære av fortiden og se hva som har fungert og ikke. Likedan bør man kaste et blikk fremover for å danne seg et bilde av de utfordringer som kan komme. En tolket kommunikasjon er et nyansert samspill mellom lærer, tolk, studenter og konteksten de befinner seg i. Å undervise døve på høghskolenivå, er et nytt felt, og det har skjedd utrolig mye på denne korte tiden. Man har faktisk etablert en helt ny praksis, og i løpet av den tiden som har gått, har man funnet svar på mye. Men fremdeles er det mange uløste spørsmål. Det gjenstår dermed en rekke aktuelle problemstillinger for videre forskning.

Blant annet hadde det vært spennende å undersøke hva som skjer i samtalen når døve studenter kommer sammen med hørende studenter i en større gruppe. Jeg har beskrevet handlingen fra tolkenes ståsted, men historien kunne hatt andre fortellere. En annen innfallsvinkel hadde for eksempel vært å fortelle Marits historie. Det er sannsynlig at hun har kunnskap som andre lærere kunne hatt bruk for. Det hadde også vært spennende å få høre studentenes opplevelse av undervisningen. Til senere forskning vil jeg anbefale å bruke flere videokameraer for opptak. Jeg har bare dokumentert tegntolkingen, men det hadde vært spennende å foreta en analyse av stemmetolkingen. Det hadde også vært berikende å vise klipp av videoen i teksten slik at leseren kunne se hva som ble sagt. Da tenker jeg spesielt på at tegnspråk vanskelig lar seg transkribere i et skriftsystem. Hvis det i avhandlingen var lagt inn linker der man kunne se ulike sekvenser av samtalen, hadde det gitt en annen opplevelse. Dette vil imidlertid være oppgaver for fremtidige studier, som jeg håper vil komme.

LITTERATURLISTE

- Auestad, L. Urstad, A. S. & Østebø V. (1993). *Døvekultur - den usynlige kulturen?* Solheimsviken: Vestlandet Kompetansesenter.
- Bakhtin, M. M. (1981). I M. Holquist (red.), *The Dialogic Imagination. Four essays by M. M. Bakhtin*. Texas: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *The problem of speech genre and other late essays*.
- Bakhtin, M. M. (1991). In Wertsch, J. V.: Behind Vygotsky; Bakhtins Contributions. *Voices of the Mind. A sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard: University Press.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane. (Speech Genres)*. Trans. Slaaterlid, R.T. Bergen: Adrine Forlag.
- Cole, M. (1985). The Zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. I Wertsch, J. V. (red.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge: Cambridge University Press. S. 146-161.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five Traditions*. California: Sage Publications, Inc.
- Dahl, L. S. (1996). *Tolking og livskvalitet*. Hovedoppgave, spesialpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Dimitrova, E. B. (1991). *När två samtalar genom en tredje*. Centrum for tvåspråkighet. Stockholm: Stocholms Universitet.
- Edwardsen, N. & Dahl, T. (1985). *Tegn er språk. Innføring i kommunikasjon med døve*. Oslo: Aschehoug og Norsk Fjernundervisning.
- Ekeland, J. (2002). *En tolkebrukers hverdag*. Innlegg 11.03.02 på: «Faglig utviklingsprogram for Tolktjenesten» v. KUFF. Oslo: Asker.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. I Engström Y. & Miettinen R. & Punamaki R. *Perspectives on activity theory*. New York: Cambridge University Press. S. 19-38.
- Engström, Y. & Miettinen, R. (1999). Introduction. I Engström Y. & Miettinen, R. & Punamaki, R. *Perspectives on activity theory*. New York: Cambridge University Press. S. 1-16.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on thinking. I Whittrock (red.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillian. S. 119-161.
- Falkenberg, E. S. (1999). Tolkeutdanningen i perioden 1977-1882. *Historien om tolkeyrkets fremvekst*. Bergen: Døves Forlag AS.
- Føreland, R. (1994). *Den døves verden*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Goffman, E. (1971). *The Presentation of Self in Everyday Life*. (3.utgave). London: Allan Lane/The Penguin Press.
- Grønlie, S. M. (1995). *Når noen ikke hører*. Bergen: Døves Forlag AS.

- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 5. S. 266-276.
- Gudmundsdottir, S. (1997a). Narrativ forskning på pedagogisk praksis. I Karseth, B. Gudmundsdottir, S. & Hopman, S. (red.). *Didaktikk: Tradisjon og fornyelse. Festskrift til Bjørg Bratzæg Gundems 70-årsdag*. Oslo: Universitetet i Oslo, PFI. S. 147-174.
- Gudmundsdottir, S. (1997b). Forskningsintervjuets narrative karakter. I Karseth, B. Gudmundsdottir, S. & Hopman, S. (red.). *Didaktikk: Tradisjon og fornyelse. Festskrift til Bjørg Bratzæg Gundems 70-årsdag*. Oslo: Universitetet i Oslo: PFI. S. 202-216.
- Gudmundsdottir, S. (1998). Skarpt er gjestens blick: Den fortolkende forsker i klasserommet. I Kletti, K. *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative research on school practice. I Richardson V. (red.). *Fourth Handbook for Research on Teaching*. New York: Macmillian. S. 226-240.
- Haugland, A. M. (1995). *Tegnspråklærer eller tegnspråktolk?*. Hovedfagsoppgave, NTNU. Trondheim: Pedagogisk institutt.
- Henderson, R. & Cunningham, L. (1994). Creating Interactive Sociocultural Environments for Self-Regulated Learning. I *Self-regulation of learning and performance. Issues and Educational Applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. S. 255-281.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism*. London: Routledge
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant observation. A Methodology for Human Studies*. Applied Social Research Methods Series, volume 15. California: Sage Publications, Inc.
- Lomheim, S. (1989). *Omsetjingsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Det Kongelige Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartement. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1996). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Manen, M. van (1998). *Researching lived experience*. Ontario: Althouse Press.
- Martinsen, H. Nordeng, H. & Tetzchner, S. von. (1985). *Tegnspråk, sosial betydning, utvikling og pedagogisk bruk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Mindess, A. (1999). *Reading Between the Signs. Intercultural Communication for Sign Language Interpreters*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, Inc.
- Rommetveit, R. (2000). *Språk, tanke og kommunikasjon*. (2.utgave) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. I Wertsch, J.V. (ed.). *Culture, communication and cognition*. Cambridge: University of Cambridge Press. S 183-204.
- Raanes, E. (1994). *Prosjekt tolketjeneste, rapport om evaluering av Sosialdepartementets forsøk med tolketjeneste for døve, døvblinde og døvblitte*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

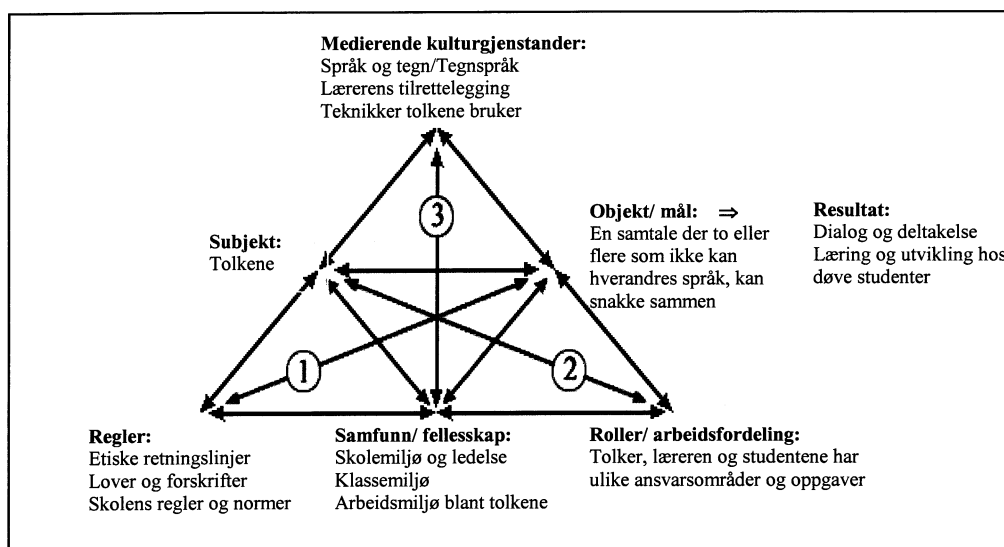
- Raanes, E. (1999). Tolkeutdanning i Trondheim fra 1995. *Historien om tolkeyrkets fremvekst*, Bergen: Døves Forlag AS.
- Sander, T. J. (1993). *Døveorganisasjonen i kamp gjennom 75 år*. Bergen: Døves Forlag AS.
- Stake, R. E. (1995). *The art of Case Study Research*. California: Sage Publications.
- Taylor, C. (1985). *Philosophy and the human sciences: Philosophical papers 2*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Urgård, S. (1995). *Rapport Skoletolking i Sør og Nord-Trøndelag*. Trondheim: Tolketjenesten for hørselshemmede og døvblinde v. Hjelpemiddelsentralen i Sør- Trøndelag.
- Urgård, S. (1996). *Sluttrapport: Skoletolkprosjektet i Sør og Nord-Trøndelag*. Trondheim: Tolketjenesten for hørselshemmede og døvblinde v. Hjelpemiddelsentralen i Sør- Trøndelag.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge; Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Wadensjö, C. (1998a). *Kontakt Genom Tolk*. Stockholm: Dialogos Forlag.
- Wadensjö, C. (1998b). *Interpreting as Interaction*. Language in Social life Series. England: Addison Wesley Longman Limited.
- Wardekker, W. L. (2000). Criteria for the Quality of Inquiry. Department of Education, Vrije Universiteit. I *Mind, Culture and Activity*, 7(4). California. S. 259-272.
- Weiby, T. (1999). Tolkeutdanningen i perioden 1982-1998. *Historien om tolkeyrkets fremvekst*. Bergen: Døves Forlag AS. 1999.
- Wertsch, J. V. (1984). The Zone of Proximal Development: Some Conceptual Issues. I Rogoff, B. & Wertsch, M. *Children's Learning in the Zone of Proximal Development*. San Fransisco, Washington, London: Jossey-Bass Inc. S 1-18.
- Wertsch, J. V. (1985/a). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. & Stone, C. A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. I Wertsch, J. V. *Culture, communication and cognition*. New York: Cambridge University Press. S. 162 - 179.
- Wertsch, J. V. (1991) *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. Oxford: University Press.
- Woll, H. (1999). Tolkeforbundet og tolketjenesten 1988-1999. *Historien om tolkeyrkets fremvekst*. Bergen: Døves Forlag AS.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and Methods*. Second Edition. Applied Social Research Methods Series, volume 5. California: Sage Publications Inc.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Tolkmediert handling i et aktivitetssystem

Engeström (1999) har satt individuell handling og kollektiv aktivitet inn i et aktivitetssystem (se figur 1). Denne modellen består av tre trekanten som omfatter regler, samfunnet/ fellesskapet og roller/arbeidsfordeling, og mellom disse komponentene er det gjensidighetspiler som forteller at de påvirker hverandre. Det er også tre diagonaler som interagerer. Disse er merket med tallene 1, 2 og 3. *Modellen ønsker å fortelle oss at for å studere en handling må man se den i forhold til fellesskapet og i forhold til en bestemt kontekst.* Denne modellen brukte jeg en del i starten for å kartlegge hva jeg burde se etter når jeg var ute i feltet.

Som sagt tidligere har jeg betraktet tolkenes handlinger som en "situert handling". Med det menes at for å studere handlinger som tolkene gjør, må jeg se dem i forhold til den øvrige aktiviteten og konteksten som samtalen foregår i. For å se dette bedre, har jeg tatt utgangspunkt i en modell som gir en oversikt over elementære komponenter i aktiviteten. Modellen gir en fin oversikt over hvilke strukturer som er med å påvirke tolkenes handlinger og jeg valgte å legge den med som et vedlegg.



Figur 2: Modell av aktivitetssystemet ift den tolkmedierte handlingen (modell fra Engeström 1999).

I sosiokulturell aktivitetsteori blir det lagt stor vekt på at det er viktig at deltakerne har en felles forståelse for aktivitetens mål, og på denne måten kommer frem til samme definisjon av situasjonen. Først da vil kommunikasjonen være tilfredsstillende. Det viser hvor viktig det er at både tolker, lærere og studenter er med på å etablere et felles mål. Det leder oss inn på roller og arbeidsdeling.

Marit skal veilede og undervise studentene i faget pedagogikk og hun skal fungere som et stillas for studentene. Samtidig skal studentene fungere som stillas for hverandre, og de har også et ansvar for å gi tilbakemelding både til læreren og tolkene. Anne og Lise har roller som tolker, det vil si at de skal gjenskape ytringene slik at læreren og studentene kan snakke sammen. De har også et ansvar for å samordne ytringene slik at de blir i samsvar med kulturelle og språklige strukturer. Slik må deltakernes ansvarsfordeling være i samsvar med aktivitetens

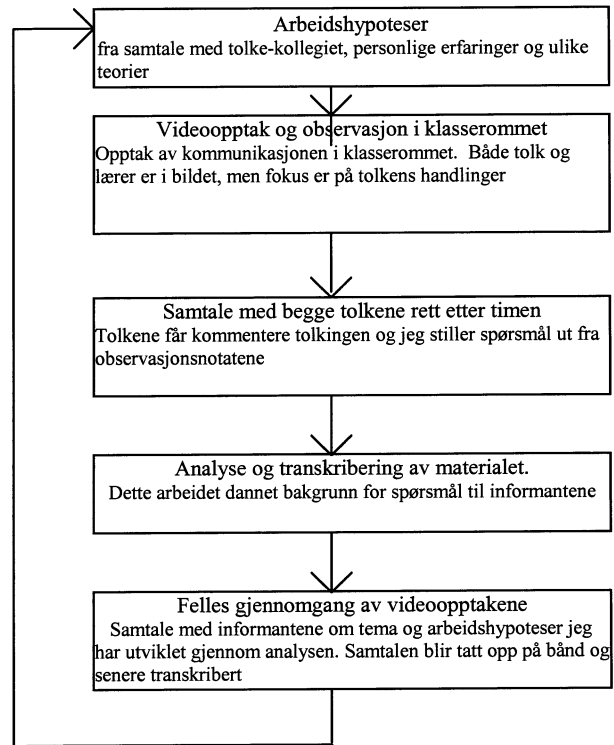
mål. Er det plutselig tolkene som begynner å undervise, blir det ubalanse i interaksjonen. For å få samtalen til å fungere må det også taes hensyn til de regler som ligger til grunn.

Forbindelsen mellom regler og mål er den første diagonalen (1) i aktivitetssystemet. Opp-læringen må skje i tråd med retningslinjer fra myndighetene. Videre må de etiske retningslin-jene for tolkene overholdes. Jeg har blant annet vist illustrasjoner på at når tolkene får direkte spørsmål til seg selv, kan det føre til at dialogen mellom deltakerne stopper opp. Den andre diagonalen (2) binder sammen arbeidsfordeling og subjekt. Interaksjonen mellom lærere og tolken og studentene har stor betydning for at samtalen skal fungere. De må vise gjensidig respekt og tillit, og det bør være en viss grad av positivt ladet engasjement. Lærernes hand-linger er med på å sette rammer for tolkenes handlinger. Likedan vil tolkens oversettelse være med på å styre hvilken forståelse læreren får av studenten. Det er også viktig at læreren kom-muniserer slik at tolken kan forstå hva han mener. Det er også viktig at tolkene er forberedt til det temaet læreren ønsker å snakke om.

Den tredje diagonalen (3) viser interaksjon mellom medierende kulturgjenstander som brukes og fellesskapet der læringen foregår. De pedagogiske valg som læreren tar, for eksem-pel gruppearbeid eller fremlegg, vil påvirke tolkens arbeidssituasjon. Tegnspråket og dets ordforråd er også med på å bestemme hvordan tolkene oversetter ytringene. Likedan vil de etiske retningslinjene være et verktøy som tolkene bruker for å regulere handlingene sine. Miljøet på skolen vil også påvirke tolken og læreren arbeid. For eksempel har vi sett at knapphet på tid og ressurser har ført til at læreren og tolkene ikke samarbeider så godt som de i utgangspunktet skulle ønske. Slik ser vi at modellen kan bidra til å få en oversikt over de komplekse prosessene som ligger til grunn for tolkenes handlinger.

Vedlegg 2: Forskningsprosessen

1. Skisse over prosessen i datainnsamlingen:



Denne prosessen gikk jeg gjennom tre ganger sammen med informantene mine. Det gav meg et rikt og fyldig materiale å jobbe videre med.

2. Total datamengde:

Video:	2.5 undervisningstimer med videopptak, 15 transkriberinger av videoen der både læreren og tolkens ytringer er med
Observasjonsnotater:	14 sider maskinskrevne (enkel linjeavstand, 12 pkt) 18 sider fortløpende notater
Transkribering av samtaler:	78 sider (enkel linjeavstand, 12 pkt)

3. Informert samtykke.

Da jeg fikk avtale med Marit, Anne og Lise om at de ville delta som informant, skrev vi alle under på et informert samtykke. Jeg hadde da også bedt studentene om de syntes det var greit at jeg kom inn i klassen deres, og jeg ba dem også om å undertegne et informert samtykke.

4. Utvikling av kategorier.

Analyse av materialet bidro til at jeg fant tre kategorier jeg ville konsentrere arbeidet om. For det første ville jeg se nærmere på begrepet tolking og se det i forhold til en dialogisk tilnærming. Jeg valgte å bruke dette som utgangspunkt for hele arbeidet fordi jeg mener det er et bidrag som kan gi en reell forståelse av handlingen. Jeg ønsker også å ta et oppgjør med den monologiske forståelsen som i lang tid har preget vår forståelse av kommunikasjon og tolkning. Det andre temaet var å analysere handlingen ved å se på de tekstmessige strukturene i samtalen. Målet er ikke å beskrive dårlige eller gode tolkninger, men å få en forståelse av detaljerte operasjoner i tolkens handlinger. For det tredje ønsker jeg se beskrive forholdet mellom læreren og tolkene. Tolkene kommer inn i skolen som en ny yrkesgruppe og har en annen bakgrunn og et annet praksisspråk enn hva som har vært vanlig i skolen. Tolkens handlinger er gjensidig avhengig av de andre deltakerne, og jeg ville danne en beskrivelse av denne relasjonen og se hvordan ulike aktører kan etablere en felles definisjon og forståelse av aktiviteten i klasserommet. Disse temaene var med på å strukturere oppbygningen av oppgaven og gav meg materiale for å konstruere kapittel 5, 6 og 7.

Vedlegg 3: Etiske retningslinjer

Etiske retningslinjer for tolker tilknyttet Norsk forbund for døvetoelker og døvblindetoelker

Med tolk menes i disse retningslinjene: Offentlig godkjente døvetoelker, offentlig godkjente døvblindetoelker, offentlig godkjente skrivetoelker.

1. En tolk har taushetsplikt ifølge forvaltningslovens § 13a-13f og Lov om folketrygds bestemmelser. I tillegg er tolken undergitt den samme yrkesmessige taushetsplikt som gjelder for enhver yrkesgruppe som inngår som part i kommunikasjonssituasjonen.
2. Tolken skal være upartisk i tolkesituasjonen og ikke la egne holdninger påvirke tolkingen. Tolken skal ikke delta som part i situasjonen, men bør ved behov gi generell faglig informasjon om sin funksjon i for/etterkant av situasjonen.
3. Tolken skal ikke påta seg andre oppgaver under tolkingen. Tolken skal ikke svare på spørsmål om den andre parts forhold eller tale noen parts sak
4. Tolkens oppgave er å formidle all auditiv informasjon,- ved tolking for døvblinde skal også visuell informasjon formidles, på en språkform foretrukket av brukerne. I praksis betyr dette at hele budskapet og stemningen i situasjonen skal formidles. Ved døvblindetolking, inngår også ledsaging og beskrivelse i den form brukerne ønsker.
5. Tolken skal arbeide for å høyne yrkets faglige standard og for å høyne samfunnets tillit og forståelse av yrket ved å
 - Utvikle sine språklige og tolketekniske ferdigheter
 - Holde seg samfunnsorientert. Kjenne sine faglige begrensninger og ta disse i betraktning når han/hun påtar seg oppdrag.
 - Være godt faglig forberedt til oppdrag.
 - Vurdere sin habilitet i forkant av et oppdrag.
 - Vise respekt for hverandre og bidra til å heve egen og andres kompetanse ved faglig kollegialt samarbeid.
 - Ta ansvar for egen arbeidssituasjon og være bevisst sin egen fagkompetanse i tverrfaglig samarbeid overfor andre profesjoner.
 - Følge gjeldende regler og lønnsstakster for tolking.
6. Tolken skal vise respekt for brukerne og tolkesituasjonen. Tolken skal ved sin framferd og væremåte bidra til at møter mellom personer kan finne sted på en likeverdig måte.

Vedtatt av landsmøtet i Norsk forbund for døvetoelker og døvblindetoelker i april 1997