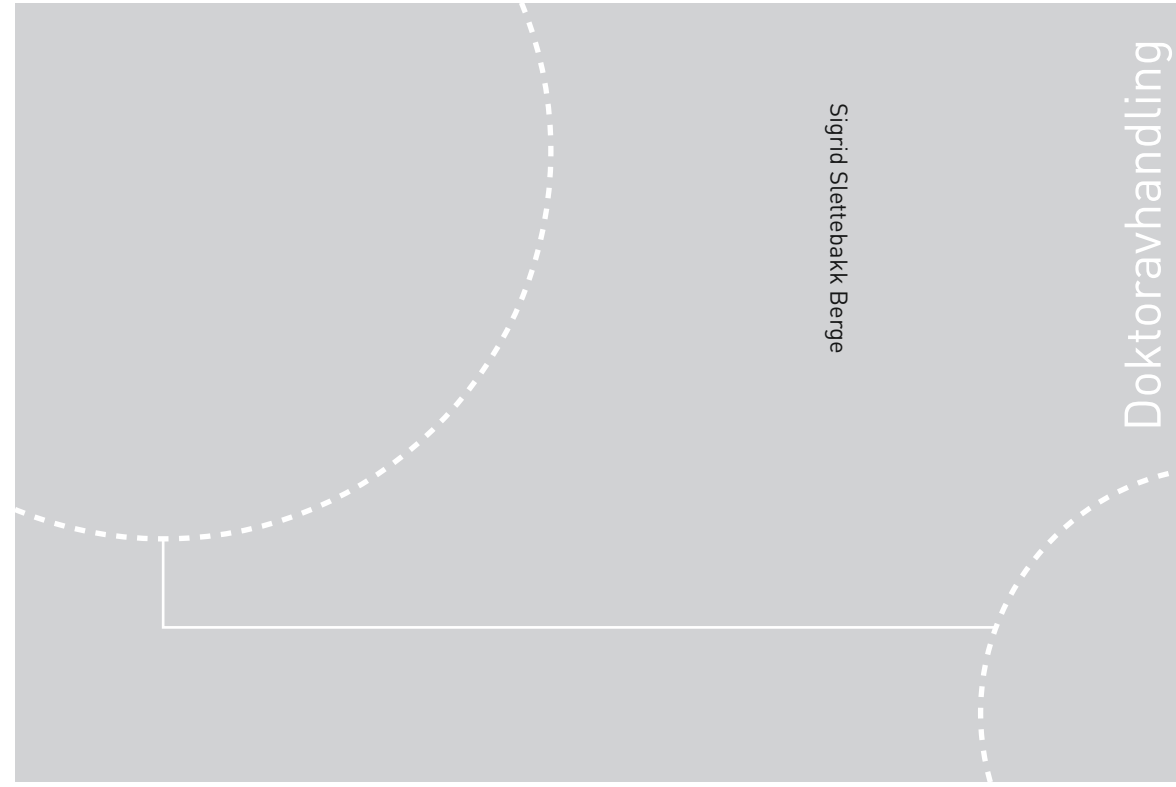


ISBN 978-82-326-1728-9 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-1729-6 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181



Doktoravhandlingar ved NTNU, 2016:195

Sigrid Slettebakk Berge

## Tolkemediert undervisning for tegnspråklige elever i videregående skole

En analyse av undervisningstolkers  
rollesett

Sigrid Slettebakk Berge

# Tolkemediert undervisning for tegnspråklige elever i videregående skole

En analyse av undervisningstolkers rollesett

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, juni 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap

© Sigrid Slettebakk Berge

ISBN 978-82-326-1728-9 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-1729-6 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2016:195

Trykket av NTNU Grafisk senter

Trondheim 12.06/2016

## **Forord**

Da er det på tide å avrunde prosjektet. Det har vært en spennende og lærerik utfordring. Mange personer har hjulpet meg på veien: Først og fremst vil jeg takke veilederne mine for gode innspill. De har i ulike faser og ut fra sine ulike kompetansefelt ledet meg fremover. Dette er professor Jan Tøssebro, professor Borgunn Ytterhus, professor Patrick Kermit og professor Gøril Thomassen, alle ansatt ved NTNU. Jeg vil takke Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap for et omsorgsfullt arbeidssted. For det andre vil jeg rette en stor takk til alle skolelederne, lærerne, tolkene og elevene som tok imot meg og som delte erfaringene sine med meg. Jeg vil også takke ledelsen ved Fakultet for lærer- og tolkeutdanning for innvilgelse av permisjonssøknad og kollegaene mine på Tegnspråk- og tolkeutdanningen for raushet da jeg kom tilbake. En inderlig takk går til min kollega Eli Raanes for at hun ledet meg inn i det akademiske spillet og for at hun har tatt, og fortsatt tar, så godt vare på meg. Jeg vil også sende en takknemlig hilsen til ulike hjelpere: Georg Bjerkli og Gudrun Haave har tegnet illustrasjonene i artiklene, Sarah-Beth Jordan har oversatt samtaleutdragene til amerikansk tegnspråk, Gunnhild Vist og Tove Steen-Olsen har lest korrektur på kappa. Sist, men ikke minst, vil jeg takke min ektemann Kim Bertil Berge for uavbrutt omsorg for meg og for de to guttene våre.

## Sammendrag

Avhandlingen belyser faglig og sosial inkludering av tegnspråklige elever i tolkemediert undervisning i videregående skole, med et særskilt fokus på undervisningstolkens rollesett og hvilket ansvar de tar og ikke tar i denne type undervisningspraksis. Dette er en etnografisk klasseromstudie av fem ulike studieretninger hvor hver klasse er observert flere ganger i minst to fag. Datamaterialet består av observasjoner, videoopptak og intervju med tolker, lærere, talespråklige og tegnspråklige elever. Analysene er forankret i to teoretiske plattformer. Den ene er knyttet til dialogismen utarbeidet av Per Linell. Det er et sosiokulturelt metaperspektiv på mellommenneskelig kommunikasjon som fokuserer på sammenhengen mellom kontekst, språkbruk, kognisjon og handling. Den andre tar utgangspunkt i Erving Goffman sine arbeider om mellommenneskelig interaksjon og fokuserer på sammenhengen mellom ulike sceneskifter og deltakernes selvpresentasjon når de opptrer i ulike roller. Dette er igjen knyttet til Srikant Sarangi sitt arbeid om profesjonelle roller i institusjonell virksomhet. Studien belyser ulike sider ved virksomhetsrollene i tolkemediert undervisning.

Avhandlingen presenterer fire empiriske artikler som handler om: 1) de talespråklige og tegnspråklige elevenes forventninger til tolkerollen, 2) tolking og pedagogisk organisering av uformelle gruppearbeid som arrangeres spontant av talespråklige elever mens de arbeider med oppgaver, 3) visuell tilgang til informasjon for tegnspråklige elever i situasjoner hvor læreren bruker en eller flere artefakter for å illustrere poengene sine, og 4) tolkers initiativ til å etablere felles oppmerksomhet og koordinere turtaking i gruppesamtaler mellom tegnspråklige og talespråklige elever. Hovedfunnene i studien er at tegnspråklige elevers tilgjengelighet til faglig informasjon og sosial deltakelse utfordres kontinuerlig i undervisning siden den følger talespråkets premisser. Tolkens tilstedeværelse i seg selv ikke er tilstrekkelig tilrettelegging for å etablere en likeverdig undervisningssituasjon. De empiriske analysene har utforsket undervisningstolkens rollesett og det fremgår at de har flere ansvarsoppgaver enn å tolke de muntlige ytringene. Oppgaver som omtales i artiklene er det situerte ansvaret for å kunne fasilitere begrepsforklaringer, koordinere turtaking, tilrettelegge de fysiske omgivelsene for økt visuell tilgjengelighet og initiere høflighetsfraser i møte mellom talespråklige og tegnspråklige elever. Dette er oppgaver som går inn i diskusjonen om undervisningstolkers rolle i å etablere tolkevennlige og inkluderende undervisningspraksiser for tegnspråklige ungdommer i videregående skole. På bakgrunn av dette fremstår fasilitatormodellen som den mest egnende modellen for å definere undervisningstolkens handlingsrom med tanke på at de både skal ivareta sin egen formidlerfunksjon, ivareta elevenes behov for tospråklig og tokulturell støtte og håndtere de faktiske kommunikasjonsforholdene i klasserommet.

## **Executive summary**

The dissertation explores the academic and social inclusion of deaf students in interpreter mediated education in high school. The overall analysis focuses particularly on the role and responsibility of the educational sign-language interpreter in an ethnographic classroom study of five different branches of study where each class was observed several times in at least two subjects. The data material consists of observations, video-recordings and interviews with interpreters, teachers, and hearing and deaf students. Each of the analyses is founded on two theoretical platforms: First, Per Linell's work on "Dialogism", which is a sociocultural metaperspective on interpersonal communication and which focuses on the connection between context, language use, cognition and action. Second, Erving Goffman's work on interpersonal interaction and the focus on the connection between various changes of scenes and the participants' self-representation when they perform various roles. This is in turn connected to Srikant Sarangi's work on the professional role-set in institutional businesses. This project sheds light on various aspects of the professional roles of the teacher, interpreters and students.

The dissertation presents four empirical articles which are about 1) deaf and hearing students' expectations for the interpreter role, 2) interpreting and pedagogical organisation of informal group work which is arranged spontaneously by hearing students while they are working with individual tasks, 3) visual access to information for deaf students in situations where the teacher uses one or more artefacts to illustrate his or her points, and 4) the interpreter's embodied initiative to coordinate joint attention and turn-taking in group-work dialogues between deaf and hearing students. All in all, the findings are that the observed teaching follows the premises of the spoken language, and that deaf students' access to subject-specific information and social participation with hearing peers is continuously challenged. In this respect, the interpreter's presence is not sufficient adjustment for the establishment of a completely accessible teaching situation. Access is also connected to the overarching adjustment of the teacher's teaching and discourse practice. The empirical analyses of the conversations have also explored the educational interpreters' set of roles, and it is clear that they have responsibilities in addition to interpreting the spoken utterances that involve other tasks, such as facilitating explanations of concepts, coordinating turn-taking, adapting the physical environment for increased visual access and initiating phrases of politeness in the encounter between deaf and hearing students. The facilitator model emerges as the most suitable model for defining the educational interpreters' role-space when considering the situated conditions in these kinds of teaching activities.

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	i
Sammendrag .....	ii
<b>DEL I. KAPPA TIL AVHANDLINGEN .....</b>	<b>0</b>
<b>Kapittel 1. Innledning til tolkefeltet.....</b>	<b>1</b>
Kjennetegn på tolkemediert undervisning .....	1
Ansvar for tilrettelegging av tolkemediert undervisning .....	3
Problemstillinger .....	4
Prosjektets relevans .....	5
<b>Kapittel 2. Utviklingstrekk i tegnspråklige elevers opplæringstilbud.....</b>	<b>7</b>
En opplæring i og på norsk tegnspråk .....	7
Utviklingstrekk i videregående opplæring.....	9
Utviklingstrekk i skoletilbudet for tegnspråklige elever .....	11
Etablering av en offentlig tolketjeneste .....	13
Utviklingstrekk i de yrkesetiske retningslinjene for tegnspråktolker .....	16
<b>Kapittel 3. Litteraturgjennomgang.....</b>	<b>23</b>
Samarbeid og ansvarsfordeling .....	23
Visuell tilgjengelighet .....	26
Koordinering av turtakingssignal .....	28
Kvalitet på tolkingen.....	29
Norske studier om undervisningstolking.....	33
<b>Kapittel 4. Teorigrunnlaget i studien .....</b>	<b>37</b>
Dialogismen .....	37
Dialogismen og tolkemedierte samtaler .....	40
Tenkning og læring via deltaking.....	42
Deltakerstatus og rolleopptreden .....	43
Rollesett og profesjonell yrkespraksis .....	46
<b>Kapittel 5. Metoder for datainnsamling og analyse.....</b>	<b>49</b>
Etnometodologi .....	49
En etnografisk klasseromstudie.....	50
Rekruttering av informanter.....	51
Utvalget .....	52
Datainnsamling .....	53
Dataanalyse .....	58
Studiens troverdighet .....	62

<b>Kapittel 6. Beskrivelse av studielinjer og aktører .....</b>	<b>67</b>
Barne- og ungdomsarbeiderfaget .....	67
Studiespesialisering 1 .....	69
Studiespesialisering 2 .....	70
Teknikk og industriell produksjon .....	72
Helse og oppvekstfag.....	74
Sammenfatning av feltobservasjonene .....	77
 <b>Kapittel 7. Presentasjon av artiklene .....</b>	 <b>79</b>
Artikkel 1: Elevenes forventninger til undervisningstolkene.....	79
Artikkel 2: Organisering og tolking av uformelle gruppearbeid .....	79
Artikkel 3: Visuell tilgjengelighet i tolkemediert undervisning.....	80
Artikkel 4: Koordinering av turtaking via gester, blick og kroppsorientering .....	81
 <b>Kapittel 8. Empiriske funn og diskusjoner .....</b>	 <b>83</b>
Teoretiske implikasjoner .....	85
Praktiske implikasjoner.....	90
Veien videre.....	97
 <b>Referanseliste.....</b>	 <b>99</b>
 <b>DEL II. ARTIKLENE.....</b>	 <b>109</b>
 <b>DEL III. VEDLEGG .....</b>	 <b>111</b>
NSD/Behandling av personvernopplysninger.....	
Samtykkeerklæringer og informasjonsskriv .....	
Intervjuguide .....	
Aktivitetsmodell ift tolkemediert undervisning .....	





Kappa

**DEL I. KAPPA TIL AVHANDLINGEN**



## **Kapittel 1. Innledning til tolkefeltet**

Temaet i denne avhandlingen er inkludering av tegnspråklige elever i tolkemedierte undervisnings-situasjoner i videregående skole i Norge. Begrepet inkludering betyr at alle elevene, også de med behov for spesialpedagogiske tjenester, skal få et opplæringstilbud i det ordinære skoletilbudet. Dette tilbudet skal gjennomføres ved at skolens personale tilpasser undervisningen slik at den imøtekommer elevenes forutsetninger for faglig læring og personlig utvikling. Denne studien knytter begrepet inkludering til tegnspråklige elever sine muligheter til likeverdig deltakelse i tolkemedierte undervisningsaktiviteter med tanke på at de både har tilgang til det faglige innholdet i undervisningen og kan delta i den sosiale utvekslingen av ytringer i undervisningsaktivitetene. For å utforske dette studerer analysene autentiske undervisningspraksiser. Prosjektet er designet som en etnografisk klasseromstudie av fem ulike studieretninger der to, eller flere fag, ble observert og videofilmet gjentagende ganger. I tillegg ble undervisningstolker, lærere, tegnspråklige og talespråklige elever intervjuet i flere runder. Transkripsjoner av videoopptakene ble brukt til å studere deltakernes handlinger og hvordan de orienterte seg mot omgivelsene og hverandre via muntlige ytringer og kroppslige uttrykk. Transkripsjoner av intervjumaterialet ble brukt til å analysere forventninger og begrunnelser til undervisningstolkenes rollesett. Spesielt elevenes forventninger til tolkerollen er vektlagt. Teoretisk er arbeidet inspirert av dialogismen og Per Linell (1997, 2009) sin forståelse av mellommenneskelig kommunikasjon, og Erving Goffman (1959, 1974, 1981) sine arbeider om mellommenneskelig interaksjon. Senere kapitler vil presentere metoden og teorigrunnlaget mer utfyllende. Først vil kapitlet introdusere noen generelle kjennetegn ved tolkemediert kommunikasjon.

### **Kjennetegn på tolkemediert undervisning**

Tolking mellom to språk handler om at meningen i det opprinnelige uttrykket skal gjenskapes på en slik måte at både innholdet og stilen vedlikeholdes. Tolken må dermed fokusere både på de enkelte ordene og på den helhetlige meningen i ytringen og konstruere et likeverdig uttrykk i det andre språkets målform (Napier, McKee, & Goswell, 2006). Det vil av og til si at helt andre ord og metaforer må benyttes. Språkene kan være ulike både i forhold til hvilket ordforråd de har tilgjengelige og i forhold til hvilke kulturelle og historiske uttrykksformer de bruker for å uttrykke et budskap. Tolking mellom et talt og et visuelt språk kjennetegnes også ved at det foregår mellom to ulike modaliteter, og at det forgår samtidig som den andre snakker. Det betyr at tolken har svært kort tid til å bestemme hvordan budskapet kan fremstilles. Faglig inkludering påvirkes av at den tolkede teksten

er en reproduksjon av noen opprinnelige ytringer. Siden tolken kan misforstå budskapet, miste informasjon eller mangle ordforråd for å få frem budskapet vil det alltid være fare for et visst informasjonstap. Tolkede samtaler har også en annen interaksjonsorden enn samtaler der deltakerne snakker direkte med hverandre (Wadensjö, 1998). For det første vil tolken bruke noe tid på å prosessere informasjonen og konstruere en ny ytring. Dette fører til en viss tidsforskyvning i samtalen (Herreweghe, 2002; Roy, 1992, 2000). For eksempel har Hansen (2005) via transkripsjoner av autentiske tolkemedierte klasseromsamtaler anslått at forskyvningen i hennes materiale var gjennomsnittlig på 8–10 sekunder (variasjonen var på 4–5 til 8–10 sekunder). Denne forsinkelsen påvirker den sekvensielle interaksjonsordenen mellom deltakerne ved at de har tilgang til informasjonen på forskjellige tidspunkt. Tidsforskyvningen har stor betydning i tolkede gruppesamtaler siden den som er primærbruker av den tolkede informasjonen kommer på etterskudd når det skal forhandles om hvem som skal ha ordet.

Interaksjonen kompliseres ytterligere i tolkede samtaler mellom et visuelt og et talt språk ved at personer som har en hørselsnedsettelse har en visuell orientering mot omgivelsene og mot samtalepartene (Bagga-Gupta, 2004; McIlvenny, 1994, 1995). I tolkemediert undervisning av tegnspråklige elever vil det si at mens de talespråklige elevene samtidig kan høre hva som sies og oppfatte informasjon fra omgivelsene må de tegnspråklige elevene i sekvenser veksle mellom det å se på læreren, på tolken og på omgivelsene (Harrington, 2000, 2005; Minor, 2011; Winston, 2004). Faglig og sosial inkludering reduseres også ved at én tolk skal representere flere ulike personer, noe som gjør det vanskeligere å identifisere talerens identitet (Metzger, 2005). Det finnes noen konvensjonelle gester som undervisningstolker bruker for å formidle informasjon om hvem det er som snakker ved at tolken peker mot stedet der taleren sitter eller bokstaverer navnet til taleren, men disse signalene gir ikke tilgang til samme informasjonen som når man oppfatter dem direkte (Metzger, 2005). Konsekvensen av disse forholdene er at tegnspråklige elever kan oppleve faglige og sosiale barrierer med å delta i den pågående undervisningsaktiviteten. Det diskuteres derfor om tolkemediert undervisning er tilstrekkelig tilrettelegging for å ivareta faglig og sosial utvikling hos tegnspråklige elever i inkluderte settinger (Antia & Kreimeyer, 2001; Davis, 2005; Hansen, 2005; Harrington, 2000; Schick, 2004). Alle disse forholdene fører til at undervisningstolkene må være konsentrert om flere forhold samtidig:

Når tolkeaktiviteten skjer mellom tegnspråk som er visuelt/gestuet, og talespråk som er vokalt/auditivt, byr situasjonen på to store tilleggsutfordringer. For det første har språkene som det formidles mellom svært ulik struktur. For det andre så skjer tolkingen simultant. Det innebærer et sterkt krav om nærværenhet, evne til å gripe situasjonen, språklige kunnskap og praktisk klokskap (Nesse, Peterson, & Jørgensen, 2006, s. 124).

En innfallsvinkel til å studere "tolkenes nærværenhet, evne til å gripe situasjonen, språklig kunnskap og praktisk klokskap" er å utforske faktiske undervisningspraksiser og analysere den sekvensielle interaksjonsordenen mellom tolken og de primære samtaledeltakerne. Et slikt forskningsarbeid kan gi innsikt i utøvelse av yrkesroller og hvordan lærerne og undervisningstolkene fordeler ansvaret for å tilrettelegge samtalepraksisen mellom seg slik at den imøtekommer tegnspråklige elevers visuelle orientering, og deres forutsetninger for faglig læring og sosial utvikling.

### **Ansvar for tilrettelegging av tolkemediert undervisning**

Når ulike aktører skal samarbeide om å gjennomføre en felles aktivitet er det viktig at de avklarer forventningene til sin egen og de andres rolle (Goffman, 1959). I profesjonell praksis er denne diskusjonen gjerne knyttet til hvilke arbeidsoppgaver de ulike deltakerne ønsker og ikke ønsker å ta ansvar for (Sarangi & Roberts, 1999). I grove trekk kan man si at lærerens rolle er å planlegge, gjennomføre og vurdere det faglige og sosiale undervisningstilbudet. Tolkens rolle er først og fremst å være en språklig formidler mellom de ulike deltakerne i klassen og skal i prinsippet ikke oppfattes som en personlig aktør i aktivitetene som pågår. Det vil si at tolken i minst mulig grad vil ta på seg andre oppgaver enn å tolke. Det er også tenkt at tolken skal opptre upartisk og skal ikke tale for noen av partene sin sak, men forholde seg til dem som likestilte partnere (Helsedirektoratet, 2011). Det sies at en god tolk er den deltakerne vet er der, men som de ikke merker så mye til. Hun/han skal ha en tilbakeholdenhet i sin væremåte slik at de primære samtaledeltakerne kommer i forgrunnen og bestemmer hva som skal sies og hva som skal gjøres (Kermit, 2005). Slik sett kan man si at undervisningstolkene og lærerne har ulike målsettinger med sin yrkesutøvelse. Samtidig kan man anta at de har et felles ønske om å etablere en tolkevennlig og inkluderende samtalepraksis hvor tegnspråklige og talespråklige elever har likeverdige muligheter til å delta. Skal dette oppnås må undervisningstolkene og lærerne etablere noen felles situasjonsforståelser av hva som foregår i undervisningsaktivitetene og bruke innsikten til å dra virksomheten i samme retning (Berge, 2003; Metzger & Fleetwood, 2004).

Lærerne trenger innsikt i hvordan undervisningspraksisen påvirker arbeidsbetingelsene til tolken siden det har direkte konsekvenser for tegnspråklige elevers tilgang til faglig informasjon og sosial deltakelse. Undervisningstolkene trenger innsikt i fagstoffet og lærerens pedagogiske målsettinger slik at hun/han forstår konteksten de er del av når de skal konstruere en dekkende oversettelse (Napier & Barker, 2004a). Det er dermed naturlig å tenke seg at undervisningstolker kan posisjonere seg som en samarbeidspartner og være medlem av det pedagogiske teamet på skolen (Seal, 2004).

Samtidig må undervisningstolkene ivareta tillitsforholdet til de tegnspråklige og talespråklige elevene. Det betyr at de har begrenset anledning til å videreformidle informasjon som de har fått tilgang til ved å observere elevene eller ved å overhøre hva de snakker om i klassen (Kurz & Langer, 2004; Napier & Barker, 2004a). Det betyr at der finnes oppgaver knyttet til formidling, veiledning og tilrettelegging som undervisningstolkene kunne ha utført, men som de ikke ønsker å ta ansvaret for.

Handlingsrommet til tegnspråktolkene og hva de kan og ikke kan gjøre "innenfor rollen sin" er et omdiskutert tema i tolkefeltet (Llewellyn-Jones & Lee, 2013; Llewellyn-Jones & Lee, 2014; Tate & Turner, 1997/2002). Blant annet drøftes det om undervisningstolkene har ansvar for "andre oppgaver" enn det å tolke. Dette kan være oppgaver som å veilede elevene når de holder på med oppgaveløsning, forklare begreper som de ikke forstår og irettesette dem når de ikke forholder seg til lærerens instruksjoner (Antia & Kreimeyer, 2001; Jones, 2004; Seal, 2004). Noen mener at undervisningstolkene kan ivareta disse andre oppgavene hvis det fremmer elevenes forståelse av aktiviteten de er del av, og dermed muliggjør faglig og sosial deltakelse (Dean & Pollard, 2005, 2011), mens andre mener at disse oppgavene er i konflikt med tanken om at tolken skal være en upartisk språklig formidler (Solow, 1981). Det betyr at selv om det er noen generelle forventninger til hvilke oppgaver undervisningstolkene skal og ikke skal ta ansvar for, så er rollesettet deres en forhandlingsbar størrelse (Llewellyn-Jones & Lee, 2013, 2014). I forhold til tolkemediert undervisning betyr dette at lærerne, elevene og tolkene kan forhandle seg frem til en felles forståelse av undervisningstolkenes handlingsrom og hvordan de kan imøtekomme de situerte utfordringene i virksomheten som de arbeider i. Denne studien er et bidrag i denne diskusjonen og presenterer 4 empiriske artikler som tematiserer ulike sider ved undervisningstolkenes rollesett.

## **Problemstillinger**

Prosjektet startet med et ønske om å beskrive og forstå grunnleggende interaksjonelle strukturer ved tolkemediert undervisning for tegnspråklige elever i videregående skole. Jeg var opptatt av elevenes muligheter til å delta i undervisningsaktivitetene med tanke på faglig tilgang til innholdet i ytringene og tilgang til å være del av den sosiale turvekslingen med andre klassekamerater. Begrepet deltakelse er her definert som handlinger som demonstrerer ulike former for involvering rettet mot de andre deltakerne i samtalen (Goodwin & Goodwin, 2004). Ved å analysere ulike uttrykk for involvering kunne jeg konstruere en forståelse av i hvilken grad tegnspråklige elever deltar i samtalen, som igjen kan si noe om deres faglige og sosiale inkludering (Antia, Stinson, & Gaustad, 2002). Siden jeg ville analysere faktiske undervisningsaktiviteter var det hensiktsmessig å gjennomføre feltstudier. For å dokumentere variasjon mellom ulike elever, fag og undervisningspraksiser samlet jeg inn data fra

ulike undervisningsvirksomheter og via ulike metoder. Materialet består derfor av ulike dokumenter, observasjoner, intervjuer og video-opptak. For å etablere et holdepunkt for analysene valgte jeg å fokusere på undervisningstolkernes rollesett. Dette valget ble tatt fordi undervisningstolkene fremsto som en sentral brikke for å forstå interaksjonen mellom den tegnspråklige eleven, lærerne og de talespråklige medelevene. Den overordnede problemstillingen ble dermed: *"Hvilket rollesett har undervisningstolker i inkluderende undervisningspraksis for tegnspråklige elever i videregående skole?"*, og siden jeg var opptatt av faktisk profesjonsutøvelse ble det også naturlig å spørre *"Hva gjør undervisningstolker for å etablere inkluderende undervisningspraksiser for tegnspråklige elever i videregående skole?"*. I arbeidet med å sortere datamaterialet fremsto noen temaer som mer sentrale enn andre siden tematikken ble observert eller nevnt av informantene gjentatte ganger. Disse temaene danner grunnlaget til fire empiriske artikler som studerer:

- Hvilke forventninger har tegnspråklige og talespråklige elever til undervisningstolkene og hvilken rolleopptreden mener de fremmer sosial og faglig inkludering?
- Hvilke samtalestrukturer utfordrer undervisningstolkers rolle i uformelle gruppearbeid mellom tegnspråklige og talespråklige elever?
- Hvilken rolle har undervisningstolker for å etablere felles oppmerksomhet og koordinere turtaking i gruppearbeid mellom tegnspråklige og talespråklige elever?
- Hvilke samtalestrukturer utfordrer undervisningstolkers rolle i å imøtekomme visuell tilgjengelighet for tegnspråklige elever i undervisningssituasjoner hvor læreren bruker en eller flere artefakter?

## **Prosjektets relevans**

I dag foregår nesten all undervisning av tegnspråklige elever på alle skolenivå i inkluderte settinger og gjøres tilgjengelig via tolketjenester. Likestilt tilgang til faglig informasjon og sosial deltakelse kan imidlertid settes på prøve når tolkingen foregår mellom et talt og et visuelt språk, i settinger som organiseres etter den talespråklige samtalekulturen (Harrington, 2005; Thoutenhoofd, 2005). Det vil si at tolkemediert undervisning bør tilrettelegges, noe som forutsetter at lærerne og tolkene har kunnskap om hvilke initiativer som fremmer en tolkevennlig samtale- og undervisningspraksis. Siden flere lærere får ansvar for å undervise tegnspråklige elever og organisere tolkemediert undervisning, og siden flere tegnspråktolker arbeider som undervisningstolker, er det relevant å sette temaet på dagsordenen. Det finnes få studier om faktisk tolkemediert undervisning og i en norsk kontekst er dette den første vitenskapelige studien på feltet. Med tanke på det betydelige frafallet av elever med



spesialpedagogiske behov i videregående skole (Pijl, Frostad, & Mjaavatn, 2014), kan studien være en viktig brikke til å forstå hvilke opplæringsmuligheter tegnspråklige elever egentlig tilbys i tolkemediert undervisning.

### **Struktur på avhandlinga**

Kapittel 2 gir en presentasjon av historiske og kulturelle utviklingstrekk i tegnspråklige elevers opplæringstilbud, etableringen av en offentlig tolketjeneste og de yrkesetiske retningslinjene for tegnspråktolker. Kapittel 3 er en litteraturgjennomgang av etnografiske studier på undervisningstolking. Kapittel 4 presenterer det teoretiske grunnlaget for studien, mens kapittel 5 gjør rede for metodene for å samle inn og analysere datamaterialet. Kapittel 6 presenterer kjennetegn ved de etnografiske feltene hvor dataen er samlet inn. Kapittel 7 introduserer de fire empiriske artiklene. Kapittel 8 oppsummerer funnene og drøfter disse i forhold til teoretiske og praktiske implikasjoner for profesjonell yrkesutøvelse når man skal organisere tolkemediert undervisning for tegnspråklige elever i videregående skole. Del 2 presenterer artiklene som ligger til grunn for avhandlingen.

## **Kapittel 2. Utviklingstrekk i tegnspråklige elevers opplæringstilbud**

Norsk tegnspråk er et fullverdig og naturlig språk og det anerkjennes som et av Norges fem offisielle språk (St.meld. nr. 35, 2007-2008). Det er et visuelt språk som oppfattes via synet og det er et gestuelt språk ved at det komponeres via variasjoner i håndbevegelser, håndformer, ansiktsuttrykk og kroppsorienteringer (Bergh, 2004; Vonen, 2003). Tegnspråk er ikke et internasjonalt språk. Alle de nasjonale tegnspråkene har sine konvensjonelle tegnførråd som formes av historiske og kulturelle forhold. I likhet med andre språk er tegnspråk i stadig utvikling og språkets tegnførråd påvirkes blant annet av den teknologiske utviklingen og av hvilke samfunnsarenaer døve mennesker har tilgang på. Ettersom døve personer historisk sett i liten grad har tatt høyere utdanning så dekker tegnførrådet i mindre grad den akademiske sjangeren i utdanningsinstitusjonene (Napier, McKee, & Goswell, 2006). Dette er i ferd med å endre seg. Tegnspråklige ungdommer tar nå ordinær videregående opplæring og stadig flere fortsetter og fullfører høyere utdanning. De formelle rettighetene til å motta en tegnspråklig opplæring og den økte tilgangen på utdanningstolker er en viktig brikke i dette.

### **En opplæring i og på norsk tegnspråk**

For døve elever ble retten til å motta et tilpasset opplæringstilbud i den lokale skolen formelt sett bekreftet i 1997 i den nye opplæringslova for den 10-årige grunnskolen: § 2-6 og § 3-9 vedtok at tegnspråklige elever i grunn- og videregående skole, som etter sakkyndig vurdering eller som selv valgte å ha norsk tegnspråk som sitt førstespråk, har rett til å motta en tospråklig opplæring ”i og på tegnspråk” og at skolene hadde plikt til å etablere ”et tegnspråklig miljø” rundt elevene (L97, 1998). For å gjennomføre opplæringen ble det utarbeidet læreplaner i fagene norsk for døve, engelsk for døve, norsk tegnspråk og drama og rytmikk for døve. Målet med opplæringen var, og er, at de tegnspråklige elevene skulle bli funksjonelt to-språklige slik at de på sikt kunne velge det språket som passet best for dem i situasjonen de befant seg i (Ohna, 2008; Ohna mfl., 2003). De to paragrafene stadfestet også at tegnspråklige elever skal ha tilgang til tolkehjelp. Disse retningslinjene står fortsatt ved lag. Opplæringslova (1998, § 3-9) uttrykker det slik:

Ungdom som har rett til videregående opplæring etter § 3-1 og som har teiknspråk som førstespråk, eller som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring, har rett til å velje videregående opplæring i og på teiknspråk i eit teiknspråkleg miljø, etter andre leddet, eller rett til å velje å bruke tolk i ordinære videregående skolar. Før fylkeskommunen gjer vedtak om slik opplæring, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering. Med teiknspråkleg miljø er meint skolar som har tilrettelagde opplæringstilbud i og på teiknspråk for hørselshemma elevar. Delar av dette opplæringstilbodet kan også givast med tolk (s. 11).

Denne tankegangen ble også ivaretatt i den nye skolereformen som kalles "Kunnskapsløftet" fra 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2014). Denne reformen la vekt på at alle elever skal utvikle fem grunnleggende ferdigheter (dugleikar) som var digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne skrive og å kunne regne. Det ble utarbeidet nye læreplaner for fagene og for å sikre progresjon i opplæringen ble det utarbeidet spesifikke rammeverk for hvordan undervisningen skulle gjennomføres og for hvordan elevenes ferdigheter skulle vurderes. For tegnspråklige elever ble det laget et tillegg til det generelle rammeverket som fokuserer på "munnleg dugleik i avlesing og i produksjon av teiknspråktekstar", og dokumentet beskriver hvilke typer tegnspråktekster elevene skal mestre på ulike klassetrinn. Læreplanene i fagene norsk og engelsk for døve og tunghørte elever, og i norsk tegnspråk, ble revidert og videreført. Kunnskapsløftet legger også vekt på at det skal være en skole som skal passe for alle. I forhold til hørselshemmede barn og unge så sies det at kvaliteten på det pedagogiske tilbudet er avgjørende for den faglige og sosiale utviklingen til elevene og at effektiv tilrettelegging innbefatter tilgang på materielle ressurser og kvalifisert personale (Utdanningsdirektoratet, 2015). For å sikre at elevene skal få mulighet til å utvikle evnene sine skal ansatte i det statlige støtteteamet for elever med spesialpedagogiske behov/Statped, sette i gang tiltak for kompetanseutvikling for lærerne, skoleledere og instruktører. Det er også utarbeidet en offentlige veileder for lærere som skal ivareta opplæringstilbudet for hørselshemmede elever. Den foreslår flere tilretteleggingstiltak på både tekniske, fysiske, psykososiale og pedagogiske forhold (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Utbedring av det fysiske miljøet handler om å forbedre lydforholdene slik at elevene gis optimale lytteforhold, hvor ett effektivt tiltak er å redusere antall elever i klassen. I forhold til de psykososiale forholdene så sier veilederen at den mellommenneskelige kommunikasjonen har stor betydning for hvordan hørselshemmede elever opplever skolehverdagen sin, undervisningen bør organiseres slik at hørselshemmede elever har tilgang til å delta i faglige og sosiale aktiviteter sammen med andre jevnaldrende. I forhold til pedagogisk tilrettelegging nevner den offentlige veilederen at en viss grad av stabilitet i arbeidsformene kan bidra til å sikre arbeidsro i klassen og at tiltak for samtaledisiplin og effektiv bruk av teknisk utstyr bør bli del av lærerens daglige rutine (s. 40). Pedagogiske tiltak kan være å ha god struktur på muntlige presentasjoner, være konsekvent i bruk av teknisk utstyr, ha skriftlige notater som eleven kan lese på forhånd, markere tydelige temaskifter, regulere turtaking slik at eleven vet når hun/han kan ta ordet, gi eleven tid til å oppdage hvem som snakker, visualisere fagstoffet og etablere signal for når fagstoffet er uklart. Det står imidlertid ingenting i veilederen om hvordan lærerne bør organisere undervisningen for at det skal bli en tolkevennlig undervisningspraksis. Den offentlige veilederen anerkjenner at det å arbeide som lærer i videregående skole og ha ansvar for å organisere et inkludert opplæringstilbud for elever med

hørselshemming, kan være en krevende oppgave hvor det tar tid å opparbeide nødvendig kompetanse. Lærerne bør derfor få tilbud om videreutdanning for å kvalifisere seg til jobben (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 38). Dette er imidlertid ikke en ny forståelse.

Lærernes behov for kompetanse ble allerede argumentert for på begynnelsen av 2000-tallet da Utdannings- og forskningsdepartementet foreslo å legge ned de offentlige videregående skolene for døve elever. Det kom da offentlige anbefalinger om at de statlige kompetansesentrene for hørselshemmede skulle tilby lærerne kurs og veiledning. Dette tilbudet skulle helst foregå i klasserommene hos de enkelte lærerne, og skulle være tilgjengelig både for dem som arbeidet i de lokale, videregående skolene og for dem som arbeidet i de nyopprettede knutepunktskolene for hørselshemmede elever (St.meld. nr. 14, 2003-2004, s. 22). Hvordan oppfølgingen ble gjennomført og hvordan undervisningen ble organisert i de ulike klasserommene vet man imidlertid lite om. En nylig utgitt litteraturstudie over kunnskapsoversikt over forskningsfunn om hva som bidrar til læring hos barn og unge med hørselshemming i inkluderte opplæringstilbud, konkluderer med at det er få studier som har dokumentert hva lærerne faktisk gjør og som konkretiserer og identifiserer gode opplæringspraksiser. De fleste studiene har heller vært rettet mot å beskrive karakteristika hos elevene, eller de har fokusert på generelle støttefunksjoner som at skolen må utføre teknisk tilrettelegging og hørselsfaglig kompetanseutvikling (Hjulstad, Haugen, Wik, Holkesvik, & Kermit, 2016). Denne avhandlingen kan være et utfyllende bidrag ved at den beskriver noen sider ved lærernes undervisningspraksis og hvordan de til daglig organiserer tolkemediert undervisning i videregående skole.

## **Utviklingstrekk i videregående opplæring**

Mange av de spesialpedagogiske institusjonene i Norge ble lagt ned på slutten av 90-tallet. En viktig føring for dette var den internasjonale enigheten rundt Salamanca-erklæringen til FN (UNESCO, 1994), som påpekte at skolene skulle være tilgjengelig for alle elevene i lokalsamfunnet, også for de som hadde en fysisk funksjonshemming, en psykisk utviklingshemming eller som i form av andre diagnoser hadde ulike spesialpedagogiske behov. Denne tankegangen ble kalt integrering. En tydelig målsetting i erklæringen var at det ikke var tilstrekkelig at elever med spesialpedagogiske behov var til stede i skolens bygninger, de skulle også være delaktige i det som foregikk. Opplæringen skulle derfor tilpasses elevenes forutsetninger slik at faglig og sosial inkludering kunne oppleves av den enkelte (Haug, 2014). Denne målsetting var godt synlig i skolereformen som introduserte læreplaner for en 10-årig grunnskole (L97), og i de nye retningslinjene for videregående opplæring (Reform 94). Da ble det blant annet bestemt at alle elever som har fullført grunnskolen har rett til å motta et

tilrettelagt videregående skoletilbud. Studier fra videregående skole viser imidlertid at på dette skoletrinnet har det vært særskilt utfordrende å organisere inkluderende undervisningspraksiser og undervisningen stort sett forløper som tidligere (Flem & Keller, 2010). Studier av skolene som har klart snuoperasjonen mener at sentrale suksessfaktorer til dette har vært at veiledning fra spesialpedagogiske rådgivere var lett tilgjengelig og at lærerne hadde et læringssyn og en personlighet som fremmet tillit hos elevene. Det har også betydning at ledelsen setter temaet på dagsordenen og at hele lærerkollegiet får ansvar for å etablere en inkluderende skolekultur (Flem & Keller, 2010). Denne innsatsen mener man vil bidra til å redusere frafallet av elever som slutter i videregående skole.

Tall fra Statistisk sentralbyrå sier at om lag 70 % av elevene i videregående skole fullfører på normalt tid. Årsaker til at elevene ikke fullfører er at halvparten har strøket i fagene og halvparten har valgt å slutte på skolen (Statistisk sentralbyrå, 2015). Mjaavatn og Frostad (2014) har gjennomført en kvantitativ undersøkelse av et utvalg videregående skoler i Sør-Trøndelag fylkeskommune og undersøkt årsakene til at så mange elever vurderer å slutte på skolen. Faktorene som hadde størst betydning i utvalget deres var manglende støtte fra læreren og ensomhetsfølelse. Jo sterkere en elev opplever ensomhetsfølelse på skolen, desto sterkere var tanken om å slutte. Forskerne peker på at lærerens innsats har avgjørende betydning for å hindre frafall og at innsatsen med å inkludere alle elevene i klassen kan organiseres på to arenaer. For det første kan læreren organisere aktiviteter som fremmer inkludering i selve undervisningsoppleggene og for det andre kan de tilby sosiale aktiviteter i friminuttene. Fra dette datasettet så viser det seg også at elever med spesialpedagogiske behov i langt større grad vurderer å slutte på skolen enn elever som ikke trenger denne støtten, og faktisk frafallsrate er dobbelt så høy sammenlignet med de funksjonsfriske elevene (Pijl, Frostad, & Mjaavatn, 2014). Hovedårsaken til at elevene sluttet var en varig opplevelse av manglende lærerstøtte og ensomhetsfølelse, hvor manglende lærerstøtte hadde størst betydning de to første årene på skolen mens ensomhet var den viktigste årsaken i det siste skoleåret.

En norsk studie om inkludering av ungdom med sansetap i ungdomsskolen og i videregående skole, og som involverte hørselshemmede elever i utvalget, pekte på at elevene hadde et stort ønske som å oppleve seg som "en del av flokken", men at dette i liten grad innfris. Det kan tyde på at selv om selv om elever med sansetap er integrert i det ordinære skoletilbudet så er det ingen selvfølge at de opplever seg selv som medlemmer i klassefellesskapet (Kermit, Tharaldsteen, Haugen, & Wendelborg, 2014). Studien viser også at elever med sansetap også vektlegger lærernes faglige og sosiale kvalifikasjoner og at det har avgjørende betydning for om de velger å fullføre videregående utdanning eller ikke. I internasjonale studier er det imidlertid reist spørsmål om lærerne i de lokale

skolene har tilstrekkelig kompetanse til å undervise tegnspråklige elever i inkluderte settinger siden de fleste har lite eller ingen kunnskap om hørselsnedsettelse, tegnspråk, visuell tilrettelegging og tolking (Rose, 2010; Russell & McLeod, 2009; Winston, 2004). Det er også stilt spørsmål om kvaliteten på tolkingen er god nok til å fremme læring og utvikling hos elevene, og i hvilken grad hørselshemmede elever som i liten grad bruker tegnspråk utenfor skolen har språklige forutsetninger til å oppfatte og forstå det som tolkene sier (Fleetwood, 2000; Marschark, Sapere, Convertino, & Seewagen, 2005b; Seal, 2004). Disse spørsmålene var mindre aktuelle da det fantes egne skoler for tegnspråklige elever.

### **Utviklingstrekk i skoletilbudet for tegnspråklige elever**

Den første døveskolen i Norge ble opprettet i 1825 i Trondheim av Andreas C. Møller, som selv var døv. I 1848 ble det opprettet en grunnskole for døve elever i Oslo og senere kom det også tilbud i Bergen og Holmestrand. Yrkeslinjene som ble tilbudt var skredder, skomaker og syerske. Det tok lang tid før det ble et videregående tilbud for døve elever, men i 1942 ble det opprettet en 2-årig yrkesskole for døve gutter ved Bjørkåsen skole i Bergen og noen år senere kom det et tilbud for jenter ved Kongstein skole i Stavanger (Sander, 1993). Alle disse skolene var internatskoler hvor elevene i lengre perioder bodde på skolen. Flere av elevene ble boende i området etter at de var ferdige på skolen, og de etablerte lokale foreninger for Norges Døveforbund, Døves Idrettslag og Døves menighet. Det førte til at områdene rundt døveskolene ble språklige og kulturelle samlingspunkt for døve og tegnspråklige mennesker i Norge. Imidlertid var det blant skolens ansatte stor uenighet om tegnspråkets status som et fullverdig språk, og dets betydning for læring og utvikling.

Opplæringstilbudet til døve og hørselshemmede barn og unge har vært preget av et fundamentalt skille mellom spesialpedagoger som mener at tilegnelse av tegnspråk fremmer læring og utvikling av norsk talespråk, til de som mener det motsatte (Kermit, mfl., 2014, s. 20). I siste halvdel av 1800-tallet ble den talebaserte undervisningsmetoden (oralismen) det gjeldende synet innenfor døveskolene. Det førte til at en stor del av opplæringen ble brukt til artikulasjons- og taletrening. En grunn til dette var at tegnspråk ikke var ansett som et ekte språk. Dette synet ble utfordret på 1960-tallet. I Amerika hadde språkforskeren William Stokoe dokumentert at amerikansk tegnspråk var et fullverdig, naturlig språk. Dette funnet gav tilgang på en ny forståelse av døve personer ved at de kunne beskrives som en språklig og kulturell minoritet i det talespråklige majoritetssamfunnet (Kermit, 2006). Når det gjaldt forholdet til talespråket hentet tilhengerne av dette synet inspirasjon fra språkvitenskapen og begreper om tospråklighet hvor det ble vektlagt at barn har kapasitet til å

lære flere språk samtidig uten at det ene forhindrer innlæring av det andre, så fremt begge språkene anerkjennes like mye. Den nye kunnskapen førte til at døveskolene ikke bare ble sett på som spesialpedagogiske skoler, men som språklige og kulturelle institusjoner som bidro til å holde tegnspråk levende. Dette synet spredte seg raskt til andre land, deriblant Skandinavia. I Norge førte det til at Utdanningsdepartementet beholdt et segregert skoletilbud for tegnspråklige elever, de stadfestet deres rettigheter til å motta en tospråklig opplæring og de utviklet læreplaner for tegnspråklige elever (Kermit, mfl., 2014). Imidlertid, i takt med at de hørselstekniske hjelpemidlene fikk bedre lyd kvalitet, og spesielt etter at cochlea implantat/CI ble introdusert, ble det mer og mer vanlig at elever med en hørselsnedsettelse mottok opplæring i sin lokale skole. Lignende utviklingstrekk skjedde på videregående skoletrinn. De to offentlige videregående skolene for døve begynte på 1990-tallet å miste antall søkere. Skoleåret 2001–2002 hadde Kongstein skole i Stavanger kun én reell søker (St.meld. nr. 14, 2003–2004). Årsaken til dette var hovedsakelig at de to skolene hadde få studieprogram og at kvaliteten på opplæringen ikke kunne sammenlignes med det som var tilgjengelig i det ordinære tilbudet. De hørselshemmede ungdommene søkte derfor om opptak i den videregående skolen i nærområdet sitt, eller til en av de nyopprettede knutepunktskolene for hørselshemmede elever (Berge, Holm, Dons, & Ekeland, 2003).

Knutepunktskolene for hørselshemmede elever er ordinære videregående skoler som både har talespråklige og tegnspråklige elever, men som har et særskilt ansvar for å organisere et stabilt tolketilbud, utvikle kunnskap hos lærerpersonalet og organisere tilrettelagte opplæringstilbud for tegnspråklige elever (Utdanningsdirektoratet, 2015). Tilbudet finnes ved Tiller videregående skole i Trondheim, Hetland videregående skole i Stavanger, Sandefjord videregående skole i Sandefjord, Nordahl Grieg videregående skole i Bergen og Nydalen videregående skole i Oslo. Bodin videregående skole i Bodø har også denne funksjonen, men målgruppen deres er tunghørte elever som kommuniserer via talt språk. Undervisningen på skolene drives noe ulikt. Nydalen skole i Oslo tilbyr undervisning med tegnspråklige lærere i egne klasser for tegnspråklige elever. De andre skolene tilbyr opplæring i klasser for tegnspråklige elever i fellesfagene (norsk tegnspråk, norsk for døve og sterkt tunghørte, engelsk for døve og sterkt tunghørte), men opplæring i programfagene tilbys i inkluderte settinger med bruk av tolk (Viblin, 2005–2016). Knutepunktskolene samarbeider med andre videregående skoler i nærmiljøet slik at de kan tilby et bredt utvalg av studieprogram. Tilbudet varierer derfor noe fra år til år, avhengig av lærerkrefter og elevsammensetning. I tillegg til Tolketjenesten for døve og døvblinde ved Hjelpemiddelsentralene i NAV, så er knutepunktskolene den virksomheten som i dag har flest ansatte tegnspråktolker.

Det tolkemedierte opplæringstilbudet på knutepunktskolene har eksistert i 20 år, men vi vet i dag lite om hvordan undervisningen gjennomføres. I 2003 ble det gjort et lite evalueringsprosjekt hvor jeg selv og en arbeidsgruppe på fem personer oppsøkte knutepunktskolene og intervjuet representanter fra de tegnspråklige elevene, tolkene, lærerne og ledelsen (Berge, mfl., 2003). Hovedresultatet av undersøkelsen var at elevene foretrakk et skoletilbud i den ordinære skolen, men de mente at lærerne burde ha mer kunnskap om det å undervise tegnspråklige elever. Lærerne var enige i dette og mente at kurstilbudet ved Statped kom for sent og var for lite knyttet til praktisk undervisning. Tolkene fortalte at det hadde vært en del konflikter om rollen og ansvaret deres siden noen av lærerne trodde at de var ansatt som assistenter og forventet at de skulle forklare fagstoffet og disiplinere de tegnspråklige elevene. Konklusjonen i rapporten var at det var et opplæringstilbud som så ut til å gå i riktig retning, men at det måtte settes i gang tiltak for å utvikle kunnskap om det å undervise hørselshemmede elever i inkluderte settinger via tolk. Resultatene av studien er gjengitt i Stortingsmelding nr. 14 (2003-2004). Dessverre finnes det ingen nyere studier av hvordan en tolkemediert opplæring i og på norsk tegnspråk, i et tegnspråklig miljø, gjennomføres til daglig på knutepunktskolene. Det man med sikkerhet kan si er at det har skjedd store institusjonelle endringer i forhold til hvordan undervisningstolking organiseres.

### **Etablering av en offentlig tolketjeneste**

I løpet av de siste 50 årene har det skjedd en gjennomgående institusjonalisering av det å yte tolketjenester for tegnspråklige personer (Hjort, 2008). Før det fantes en profesjonell tolketjeneste, tok familiemedlemmer, ansatte ved døveskolene og prestene i døvekirken på seg oppgaven med å tolke for døve personer (Kermit, 2001). En utbredt holdning blant disse var at døve personer trengte hjelp for å fremstå på en korrekt måte. Det førte til en yrkespraksis der tolken hadde stor frihet til å tale på den døve personens vegne og velge hvilken informasjon som skulle videreformidles og ikke. Selv om denne involveringen ble gjort med et ønske om å hjelpe kunne tolkens personlige involvering bli opplevd av den døve personen som en krenkelse (Kermit, 2004). Norges Døveforbund kjempet derfor for døve personers demokratiske og borgerlige rett til å delta i samfunnet på like vilkår som hørende, noe som forutsatte at de hadde tilgang til nøytrale og profesjonelle tolker (Sander, 1993). Myndighetene anerkjente (omsider) argumentene til Norges Døveforbund og i 1977 startet det første fem ukers modulkurset for "døvetolker" ved Ål folkehøgskole, og våren etter fikk 14 personer tittelen "offentlig godkjent tolk for døve" (Falkenberg, 1999b). Kurstilbudet ble videreført de påfølgende årene. Samtidig fikk døve personer rettigheter i folketrygden slik at de kunne bruke tolk innen dagliglivets gjøremål, opplæring, arbeid og helse. Problemet var at antall timer til rådighet var



svært begrenset og at det var vanskelig med å få bestilt tolketjenestene. Behovet for fulltidsansatte tolker som var tilgjengelige på dagtid og som hadde ordnede arbeidsforhold meldte seg.

I 1990 fikk fire fylker prøve ut en ordning med tolkesentraler ved de statlige hjelpemiddelsentralene (Hjort, 2008). Ordningen ble ansett som vellykket (Raanes, 1994), og i 1997 ble det opprettet en offentlig tolketjeneste for døve og døvblinde ved hjelpemiddelstrålene i alle landets fylker. Ordningen ble vurdert i 2001 og fikk positive tilbakemeldinger (Grut, 2001). Etableringen forutsatte imidlertid økt tilgang på utdannede tolker og i 1989 ble tolkeutdanningen forlenget til ett år og lokalisert på Institutt for spesialpedagogikk på Høstle (Weiby, 1999). Studiet hadde 20 studieplasser, og studentene fikk opplæring i tolking for døve, døvblinde og døvblitte. Opptak på kurset forutsatte imidlertid at søkeren hadde tilstrekkelige ferdigheter i norsk tegnspråk. Etterspørselen etter tolker var stigende, blant annet siden flere tegnspråklige elever ville ta opplæring i det ordinære skoletilbudet. Forventningene til tolkenes språklige ferdigheter var også skjerpet. I 1995 ble derfor tolkeutdanningen forlenget til to år og det ble opprettet et nytt studietilbud ved Høgskolen i Sør-Trøndelag (Raanes, 1999). For å sikre rekruttering av søkere var det behov for å tilby opplæring i norsk tegnspråk og i døves kultur og historie, og i 2002 ble tolkeutdanningen forlenget til tre år. For å rekruttere flere studenter fra Vestlandet ble det i 2004 opprettet et opplæringstilbud ved Høgskolen i Bergen. I dag tilbyr tre utdanningssteder en bachelorutdanning i tegnspråk og tolking og fører frem til en offentlig godkjenning som tolk for døve, døvblinde og døvblitte (Erlenkamp, mfl., 2011). Flere av disse studentene får arbeid som undervisningstolker.

Utover på 1990-tallet var etterspørselen etter undervisningstolker på høyere utdanningsnivå stigende. Den vanligste ordningen på den tiden var at tolken arbeidet frilans og at det ble laget en privat avtale mellom studenten, tolken og det lokale trygdekontoret. Ulempen med denne ordningen var at tolkene sto uten arbeid store deler av året og de manglet et kollegialt nettverk. Det var også vanskelig for studentene å klage på tjenesten siden de sto i et kontraktsforhold til enkeltpersoner. Hjelpemiddelsentralen i Sør-Trøndelag fikk derfor midler til et prosjekt hvor undervisningstolking ble integrert i den øvrige virksomheten ved tolketjenesten (Urgård, 1996). En formidler koordinerte arbeidsplanene til undervisningstolkene opp mot bestillinger fra studentene og andre tolkebrukere, og ved ledig kapasitet utførte de også oppdrag innen utdanning, arbeid, helse og dagliglivets gjøremål. Denne effektiviseringen gav også mulighet til å etablere to-tolk-systemet som betyr at to tolker er til stede og veksler mellom å være den aktive formidleren (Berge, 2003), noe som var spesielt hensiktsmessig på lengre undervisningsøkter (Grut, 2001). Ordningen ble vurdert som vellykket og ble en permanent ordning på de andre større hjelpemiddelsentralene. I dag, på grunn av stillingsmangler, er mange av undervisningstolkene ved hjelpemiddelsentralene ansatt på kontrakter

(11 måneder). Det er en ordning som gir tolkene en viss stabilitet i forhold til inntekt og tilhørighet, men som ikke gir dem stabile arbeidstakerforhold.

Tolketilbudet på hjelpemiddelsentralene har blitt evaluert to ganger. Den første gangen var i 2008 (Hjort, 2008), og konklusjonen da var at etterspørselen etter tolketjenester var stadig økende. Rapporten sier også at forståelsen av tolkerollen har endret seg. Den gang forventet prosjektleder et større fokus på at tolkene, på linje med andre offentlig ansatte, i større grad måtte ta ansvar for å informere brukerne om ulike tjenester og tilrettelegge dem i samarbeid med andre yrkesutøvere. Denne påstanden fikk en del kritikk. Det ble blant annet stilt spørsmål ved hvordan tolkene skal opprettholde taushetsplikten og den upartiske rollen overfor brukerne når de samtidig skal veilede om alternative løsninger og fysiske hjelpemidler (Skaten, 2015). Den andre evalueringen kom i februar 2016 med rapporten "Helhetlig gjennomgang av tolkeområdet" fra Agenda Kaupang. Rapporten var utarbeidet på vegne av Arbeids- og sosialdepartementet. Den foreliggende kartleggingen presenterer flere forhold. Blant annet sies det at etterspørselen etter tolketjenester har økt betraktelig også de siste årene og at økningen har skjedd i alle tolkeformene som tilbys ved hjelpemiddelsentralen (skrivetolking, tegn som støtte og til/fra norsk tegnspråk). Endringen skyldes at brukerne av tjenestene i langt større grad enn tidligere ønsker å delta på ulike områder i samfunnet. Det er imidlertid en viss usikkerhet om økningen kommer til å fortsette med tanke på at flere personer med hørselshemming har god nytte av det hørselstekniske hjelpemiddelet CI, noe som kan føre til at de i mindre grad bestiller tolketjenester. Men, denne brukergruppen kan fortsatt komme til å ha behov for undervisningstolking. Rapporten sier at de største utfordringene er knyttet til ledelsesstrukturen og at tolketjenesten ikke driver en effektiv formidling av tolketjenester, og at det bør utvikles funksjonelle bestillingssystem, igangsettes etterutdanningskurs til tolkene og alternative organiseringsformer bør diskuteres.

Modellen med å samle undervisningstolker på et sted og koordinere arbeidsplanene deres ble videreført når man skulle organisere tolketilbudet på knutepunktskolene for hørselshemmede elever. På knutepunktskolene finnes det også koordinatorene som har ansvar for å samordne timeplanene til elevene opp mot arbeidsplanen til hver enkelt tolk (en heltidsstilling tilsvarer tolking av 27 undervisningstimer i uka), og som skaffer vikarer ved sykdom og vurderer hvilke fag og timer hvor det bør være to tolker. Målet er at elevene skal ha tolker tilgjengelig i alle timene hvor de finner det nødvendig og at tjenesten skal utføres i den språkdrakten som elevene foretrekker. Det er ønskelig at det er en viss kontinuitet i forhold til at noen tolker følger bestemte fag gjennom hele skoleåret. Dette med tanke på at tolken, lærerne og elevene kan bli kjent med hverandres språkbruk. Blant annet må det bestemmes om tolkingen skal foregå til og fra norsk tegnspråk og/eller med tegn som

støtte til munnavlesning/TSS. Oversettelsen blir også mer dekkende hvis tolkene har innsikt i faget og begrepsbruken til læreren. Oppsummert kan man si at det i dag finnes et offentlig system som ivaretar tegnspråklige personers rettigheter til å bruke tolk på ulike samfunnsarenaer. I takt med denne institusjonaliseringen har det pågått en sosialiseringssprosess innad i tolkemiljøet hvor de som gruppe har utarbeidet yrkesetiske retningslinjer for hvordan de skal opptre i situasjonen og forholde seg til de primære samtaledeltakerne.

### **Utviklingstrekk i de yrkesetiske retningslinjene for tegnspråktolker**

Studentene i det første modulkurset for tegnspråktolker tok initiativ til å opprette en nasjonal interesseforening for offentlig, godkjente tegnspråktolker. En viktig oppgave til medlemmene i Norsk døvetolkforening (nå kalt Tolkeforbundet) var å utarbeide yrkesetiske retningslinjer (Falkenberg, 1999a). Siden den gang har retningslinjene blitt endret seks ganger. I forkant av de nye versjonene har det foregått et omfattende drøftingsarbeid i forbundets etikkutvalg og i de lokale foreningene til forbundet, og utkastene har også vært oppe til diskusjon på selve årsmøtet hvor de ble vedtatt. Siden det har vært få tilgjengelige tekster som har beskrevet rollen og yrkespraksisen til tegnspråktolkene har de yrkesetiske retningslinjene hatt en fremtredende posisjon i forhold til hvordan de som profesjon har definert rollen sin og hvilke ansvarsoppgaver de ønsker å ta på seg (Kermit, 2005). Videre gjør teksten rede for hovedtrekkene i de ulike versjonene. Den første definisjonen av "Hva er en døvetolk?" ble vedtatt i 1983 av Norsk Døveforbund og Norsk Døvetolkforening (den kan ses i Hjort, 2008). De 10 punktene i definisjonen sier at:

- en døvetolk er en språktolk
- døvetolkens oppgave er å formidle språklige meddelelser fra talespråk til tegnspråk, og omvendt
- måten å bruke tegnspråk på i den enkelte situasjonen skal avgjøres av den/de døde i samråd med tolken
- tolken skal etter beste evne tolke i samsvar med brukernes ønsker
- tolken skal i prinsippet tolke alt som blir sagt, begge veier
- tolken har ikke ansvar for tekniske og praktiske forhold i tolkesituasjonen
- tolken har ikke informasjonsplikt eller en rådgiverfunksjon
- tolken skal medvirke til best mulig kommunikasjon mellom døde og hørende
- tolken må være klar over at hun/han ved sin holdning vil påvirke hørende sin oppfatning av døde og døvesamfunnet
- tolken skal forholde seg nøytral i enhver situasjon

Året etterpå, i 1984, etablerte Norsk Døvetolkforening de første yrkesetiske retningslinjene for medlemmene sine. De besto av 5 punkt som sa at døvetolken har 1) taushetsplikt, 2) de skal opptre nøytralt og la brukerne styre kommunikasjonen, 3) de skal tolke alt og ha en språkbruk som er forståelig for brukerne, 4) de skal arbeide for å høyne yrkets faglige standard, og 5) de bør kjenne sine faglige begrensninger. Ti år senere, i 1997, vedtok landsmøtet i Tolkeforbundet en ny versjon der punktene fra den første versjonen ble beholdt, men den ble utdypet med noen kommentarer til hvordan punktene kunne forstås og gjennomføres i praksis. Hovedinnholdet i de 6 punktene var at tolken 1) har taushetsplikt, og 2) skal opptre upartisk. Kommentaren beskriver dette som at tolken ikke skal delta som part i situasjonen, men kan ved behov gi generell faglig informasjon i forkant eller etterkant av møtet. Punkt nummer 3) sa at tolken skal ikke påta seg andre oppgaver og skal ikke svare på spørsmål om andre parts forhold eller tale noens sak. Punkt nummer 4) sa at tolken skal formidle all informasjon og nummer 5) sa at tolken skal høyne fagets standard, som i kommentaren beskrives som at tolkene skal være oppdatert og forberedt, ta ansvar for sin egen arbeidssituasjon og være bevisst sin egen kompetanse i tverrfaglig samarbeid med andre profesjoner. Punkt nummer 6 sa at tolken skal vise respekt for brukerne og skal ved sin væremåte bidra til at samtalepartene kan møtes på en likeverdig måte. I 2005 vedtok forbundet nye yrkesetiske retningslinjer. Hovedinnholdet var uendret, men det kom til ett punkt som sa at tolkene måtte vurdere sin egen maktposisjon overfor samtalepartene. To år senere, i 2007, ble det utarbeidet en ny versjon. Den var støpt i samme form som den forrige versjonen og besto av 5 punkt med kommentarer. Her sies det at 1) tolken skal overholde taushetsplikten, 2) tolken skal utvise godt faglig skjønn som i kommentaren beskrives som at tolken skal tolke alt, være forberedt og bruke den kommunikasjonsformen som partene ønsker. Punkt 3) sier at tolken skal legge til rette for best mulig kommunikasjon mellom tolkebrukerne. Kommentaren beskriver dette forholdet med at tolken kan gi informasjon om hvordan en tolk arbeider, men de skal ikke uttrykke egne meninger, ikke være part i situasjonen og ikke påta seg andre funksjoner enn det å tolke. Punkt 4) sier at tolken skal fremme kollegialt samarbeid både med andre tolker og med andre yrkesgrupper, og punkt 5) sier at tolken har rett til å avbryte et tolkeoppdrag hvis hun/han blir utsatt for krenkende forhold (Tolkeforbundet, 2007).

I 2011 vedtok Tolkeforbundet nye yrkesetiske retningslinjer for medlemmene i foreningen. Innholdet i denne ble beholdt i den siste versjonen fra 2015 (Tolkeforbundet, 2015). De består av 8 punkt med kommentarer. Punkt 1) sier at tolkens primæroppgave er å tolke mellom parter som mangler et felles språk. I kommentaren forklares dette med at tolken skal bruke sin egen fagkompetanse om kommunikasjon, språk og kultur til å fremme likeverdig deltakelse og god samtaleflyt mellom partene og hvis tolken ser det nødvendig skal hun/han ta initiativ til å informere deltakerne om tolket kommunikasjon, og hun/han skal samarbeide med de involverte partene. Punkt 2) sier at tolken skal

tolke det som ytres og i tillegg formidle relevant auditiv og visuell informasjon. I kommentaren sies det at tolken står i en stilling hvor hun/han må velge hvilken informasjon som skal tolkes og de må være bevisst hvilken informasjon de velger ut og de må informere brukerne om utvelgingsprosessen. Punkt 3) sier at tolken ikke skal påta seg oppdrag uten å ha nødvendig kompetanse. Punkt 4) handler om faglig standard og samarbeid og i kommentaren står det at tolken skal være forberedt og hun/han bør vedlikeholde sine språk- og tolkeferdigheter via samarbeid med andre tolker og andre fagprofesjoner. Punkt 5) sier at tolken skal opptre upartisk og ikke tillate at egne holdninger eller meninger påvirker tolkingen. Kommentaren beskriver dette forholdet som at tolken skal ikke involvere seg i samtalen, skal ikke svare på spørsmål og skal ikke tale på vegne av noen av partene. Det sies videre at det å være upartisk betyr at man skal opptre flerpartisk og engasjere seg til fordel for alle samtalepartene. Punkt 6) sier at tolken må vurdere sin egen habilitet i forkant av oppdraget. Punkt 7) sier at tolken må ivareta sin integritet og aldri misbruke sin makt til egen fordel, og dette innholdet følges opp i punkt 8) som sier at tolken har taushetsplikt i henhold til Forvaltningsloven § 13 a–f.

Oppsummert kan man si at når man sammenligner den nyeste versjonen med den forrige versjonen ser man at det har kommet til et nytt punkt som sier at tolken skal arbeide for å fremme "likestilt deltakelse" så det blir en god kommunikasjonssituasjon mellom samtalepartene. Det tyder på at interaksjonelle forhold har fått større oppmerksomhet enn tidligere. Men samtidig står det i punkt 5 at tolken ikke skal tillate at egne meninger påvirker tolkingen, ikke skal involvere seg i samtalen, ikke skal svare på spørsmål eller tale på vegne av noen av partene. Dette kan fremstå som motstridende retningslinjer. Hvis tolkene har ansvar for å utføre initiativ som fremmer likestilt deltakelse så vil det bety at de må involvere seg i aktiviteten og til tider fremstå som en alliert ved å tale én av partenes sak overfor den andre. Et annet punkt som har endret karakter i de ulike retningslinjene er tolkens ansvar for å legge til rette de tekniske og praktiske forholdene i situasjonen. Den første definisjonen av tolkerollen påpekte at tolken ikke har ansvar for dette, mens versjonen fra 2007 sier at tolken har ansvar for dette, mens versjonen fra 2011 har fjernet dette poenget igjen. Det kan tyde på det har vært en diskusjon innad i tolkemiljøet om tolkens ansvar for fysisk og teknisk tilrettelegging. Utviklingstrekkene i de yrkesetiske retningslinjene er også kommentert av andre forskere.

### **Kommentarer til anvendelsen av de yrkesetiske retningslinjene**

De yrkesetiske retningslinjene har vært gjenstand for diskusjon både i Norge og i andre land. I Norge har Patrick Kermit (2001, 2004, 2005) diskutert utviklingstrekkene i de yrkesetiske retningslinjene og ifølge han er det fire prinsipper som går igjen. Det er at: 1) tolken skal overholde taushetsplikten, 2)

tolken skal være nøytral og skal ikke ytre egne meninger eller delta i samtalen, 3) tolken skal ikke påta seg andre oppgaver enn å tolke og de skal ikke fremstå som en hjelper, og 4) tolken skal formidle alt som sies og skal ikke legge til eller trekke fra informasjon (Kermit, 2001). Idealet som ligger til grunn for disse prinsippene var etter hans mening å markere avstand til hjelperollen og anerkjenne døve personer som selvstendige aktører. Problemet med føringene i retningslinjene var imidlertid at de skapte et usynlighetsideal hvor det "å gjøre minst mulig annet enn å tolke" ble det ledende synet på tegnspråktolkens funksjon, hvor det "å følge reglene" ble mer viktig enn det å utøve faglig skjønn og tilpasse tjenestene overfor situasjonen og den enkeltes forutsetninger (Kermit, 2005). For enkelte døve kunne dette i visse situasjoner oppleves som krenkende ved at hans/hennes tospråklige og tokulturelle behov for støtte ikke ble anerkjent. Denne opplevelsen ble forsterket ved at det vanligvis brukes tolk i asymmetriske møter der døve personer har vansker med å realisere seg selv siden samtalen organiseres på talespråkets premisser (Kermit, 2004). På bakgrunn av dette hevdet Kermit (2005) at tegnspråktolkene i Norge sto ved et veiskille. Prosessen med å etablere virksomheten deres hadde krevd en viss uniformering, men det var på tide at tegnspråktolkene sluttet å bruke de yrkesetiske retningslinjene som universelle prinsipper. De kunne heller diskutere hvilke oppgaver de kunne hjelpe til med slik at tegnspråklige personer i større grad fikk anledning til å fremstå som likeverdige samtalepartnere.

Dean og Pollard (2005, 2011) har studert de yrkesetiske retningslinjene for tegnspråktolker i USA. De mener at retningslinjene har en statisk og monologisk ideologi i bunn og selv om de estetisk sett er pyntet på så formidler de at tolken skal ha en statisk, nøytral og usynlig rolleopptreden. Forfatterne etterspør retningslinjer hvor tolkene har større anledning til å bruke faglig skjønn for å regulere sin egen opptreden i forhold til egenskaper ved deltakerne og konteksten de befinner seg i. Forfatterne fremmer derfor ideen om en situert rollemodell hvor etiske handlinger reguleres ut fra hva som er effektive løsninger for å fremme dialogen, og hvor det bærende prinsippet for hva tolken kan si og gjøre er det som ikke gjør noen skade (to do no harm) på de andre deltakerne sin status som selvstendige aktører. Denne modellen kaller forfatterne for "context-based ethical reasoning". Dean (2014) fortsetter diskusjonen om hvorfor det har vært så vanskelig å endre den statiske forståelsen av tolkerollen og han mener at selv om det finnes nye modeller og teorier så endres ikke "tekstene" som utøvende tolker har tilgang på i praksis, noe som fører til at gamle arbeidsvaner og standarder blir repetert i profesjonsutøvelsen deres.

Llewellyn-Jones og Lee (2013, 2014) har analysert de yrkesetiske retningslinjene i Storbritannia og som sine kollegaer i Norge (Kermit, 2005) og USA (Dean & Pollard, 2005, 2011) mener de at de yrkesetiske retningslinjene har en statisk og monologisk forestilling i bunn hvor det å følge reglene og

opptre som nøytrale og usynlige aktører fremstår som de bærende prinsippene. Problemet med dette er at det ikke oppleves naturlig at noen som fysisk er tilstede ønsker å opptre som om de ikke var der. Denne selv-presentasjonen kan heller føre til en del pinlige situasjoner og misforståelser mellom de primære samtaledeltakerne. For eksempel kan det at tolken ikke hilser eller svarer på spørsmål oppfattes som et brudd på sosial etikette (Llewellyn-Jones & Lee, 2013, 2014). Som et alternativ har de to forfatterne utarbeidet en modell for tolkens potensielle handlingsrom (role-space), som forstås som summen av de tilgjengelige handlingsalternativene tolken kan bruke for å håndtere kommunikative og yrkesetiske utfordringer i der og da situasjonen. Handlingsrommet for tolkerollen reguleres blant annet av profesjonelle strategier for hvordan tolkene kan opptre mest mulig naturlig (acting normally) overfor de andre samtaledeltakerne, og utformes i lys av tre aspekter som er 1) å ha en naturlig selvpresentasjon slik at tolkene kan hilse og bidra med sosiale høflighetsfraser, 2) at tolken anerkjennes som en bidragsyter i dialogen og det tas hensyn til at tolkenes for forståelse påvirker hva som blir forstått og tolket videre, og 3) at tolken bidrar aktivt til å koordinere interaksjonen mellom deltakerne, blant annet ved at de må håndtere overlappende tale og turtaking. Hvilke av disse aspektene som vektlegges og benyttes av tolken for å håndtere de situerte problemstillingene varierer i tråd med tolkens forståelse for hva som foregår og hva som er den mest hensiktsmessige løsningen for at dialogen mellom de primære deltakerne skal fungere best mulig. Valget for hva tolken kan si og gjøre er dermed ikke bestemt på forhånd, slik som i den statiske forestillingen, men avgjøres i felles forhandling mellom tolken, situasjonen og deltakernes forventninger om hvilke tjenester de ønsker å motta. Forfatterne mener at modellen er hensiktsmessig i alle kontekster, også for de som arbeider som undervisningstolker.

I litteraturen på tolkefeltet diskuteres det om undervisningstolker bør utvikle egne yrkesetiske retningslinjer (Conrad & Stegenga, 2005; Fleetwood, 2000; Metzger & Fleetwood, 2004; Stewart & Kluwin, 1996; Stewart, Schein, & Cartwright, 2004; Winston, 1998). Et av hovedtemaene til Seal (2004) er at undervisningstolkenes rolle i større grad bør utformes slik at den er i overensstemmelse med de reelle forholdene i klasserommet. De opprinnelige retningslinjene var vedtatt av tolker som hovedsakelig tok på seg oppdrag i dagligdagse situasjoner for voksne personer og de ble utarbeidet i en periode hvor det var ønskelig å redusere innflytelsen fra hjelpermodellen. De som arbeider som undervisningstolker jobber imidlertid under andre institusjonelle rammer. Ved tolking for elever i grunnskolen kan det for eksempel være mer hensiktsmessig at tolken anses som et medlem i det pedagogiske temaet rundt eleven og at de i tillegg til det å tolke også har ansvar for å fasilitere andre tjenester som støtter tegnspråklige elevers forutsetninger for læring, deltakelse og inkludering (Seal, 2004). Oppgaver som nevnes er at tolkene kan informere lærerne om hvordan de kan tilrettelegge undervisningen slik at det blir en tolkevennlig setting, de kan forklare den faglige oppgaveteksten og

beskrive de sosiale kodene for interaksjon til de tegnspråklige elevene. Involveringen må imidlertid justeres i forhold til elevenes alder og på høyere utdanningsnivå er det forventet at den aktive involveringen erstattes med en mer distansert rolleutforming. Arbeidsfordelingen mellom lærer og tolk bør defineres i samråd med elevene og formidles til de andre lærerne i teamet, og så langt det er mulig bør arbeidsoppgavene presiseres i tolkenes stillingsbeskrivelse på skolen.

Fleetwood (2000) har gjennomført en litteraturstudie av 10 stillingsannonser for undervisningstolker i USA og analysene hans viser at ingen av annonsene sier noe om at tolkene skal gjøre noe annet enn det å tolke. Forfatteren etterlyser en diskusjon om undervisningstolkens reelle arbeidsoppgaver og han lurer på om de kun har ansvaret for å tolke ytringene eller om de også skal ta ansvar for andre oppgaver som praktisk tilrettelegging og tospråklig veiledning. Inntil dette er avklart så mener han at undervisningstolkene ikke kan holdes ansvarlig for at kvaliteten på undervisningsopplegget ikke er tilpasset tegnspråklige elevers behov (Fleetwood, 2000). Denne diskusjonen fortsetter Metzger og Fleetwood (2004) i en artikkel hvor de oppfordrer undervisningstolkene til å identifisere årsakene til at de arbeider i skolen og utarbeide en yrkesetikk som imøtekommer den inkluderende målsettingen. Definisjon av rollen til undervisningstolkene er også et hovedtema i foreliggende litteratur om tolkemediert undervisning.





### **Kapittel 3. Litteraturgjennomgang**

Litteraturgjennomgangen konsentrerer seg om etnografiske studier av tolkemediert undervisning hvor forskeren selv har utført feltarbeid og hvor datamaterialet består av observasjoner (med eller uten videoopptak) og/eller intervjuer med elever, tolker og lærere. Studiene har ulike design. Noen forskere analyserer transkripsjoner av autentiske samtaler, andre bruker observasjonsdata for å beskrive undervisningen og noen bruker intervjudata for å studere aktørenes opplevelser av tolkemediert undervisning. Litteraturstudien tar også med et utvalg sosiolingvistiske studier som ser på sammenhengen mellom kvaliteten på tolkede forelesninger og læringsutbytte hos tegnspråklige studenter. Dette er ikke etnografiske prosjekter i tradisjonell forstand, men forskerne har gjort tiltak for at situasjonene hvor empirien er hentet fra skal være så naturlig som mulig, og analysene bidrar med informasjon som ikke nevnes i andre studier. Litteraturgjennomgangen har ikke tatt hensyn til skolenivå. En mulig løsning hadde vært å fokusere på etnografiske studier i videregående skole, men det hadde gitt et svært begrenset litteraturutvalg. Litteratursøk er foretatt i BIBSYS, ORIA og Google Scholar. Jeg har også søkt opp referanser i tidligere studier. Blant annet har to litteraturstudier om tegnspråktolking, hvor en fokuserer på undervisningstolking, vært nyttige veivisere (Napier, 2010; Roy & Metzger, 2014). Studiene i litteraturgjennomgangen er hovedsakelig fra USA, Canada eller Australia. Årsaken til dette er at disse landene har lengst erfaring med undervisningstolking og har anerkjente institusjoner og forskere innen tegnspråk og tolking. Flere av referansene er kapittel i antologier som mangler nøkkelord og hvor tekstene dekker flere temaer. Disse har vært vanskelig å sortere, men jeg har gruppert dem ut fra det jeg mener er det mest sentrale temaet i artikkelen. På bakgrunn av arbeidet med å sortere tidligere litteratur om undervisningstolking oppfatter jeg at tidligere studier dekker fire hovedtemaer. Det er: 1) samarbeid mellom tolker og lærere, 2) visuell tilgjengelighet for tegnspråklige elever, 3) tolkens ansvar for å koordinere interaksjon og turtaking og 4) kvalitet ved selve tolkingen og tegnspråklige elevers læringsutbytte.

#### **Samarbeid og ansvarsfordeling**

Samarbeid og ansvarsfordeling mellom lærer og tolk er et gjentakende tema som er særskilt vektlagt i seks studier. Fellestrekket i disse arbeidene er at de peker på betydningen av at tolker og lærere drar veksler på hverandres profesjonskompetanse når en inkluderende undervisningspraksis skal etableres. Et gjentakende funn er imidlertid at lærerne og undervisningstolkene snakker sjelden sammen og at de har uklare forventninger til hva de selv og den andre har ansvar for. Flere av studiene viser også funn som tyder på at lærerne og pedagogisk personale tenker at tolkens

tilstedeværelse er tilstrekkelig tilrettelegging for faglig og sosial inkludering av tegnspråklige elever og at undervisningspraksisen deres kan organiseres som vanlig. Noen av de observerte tolkene har ansvar for andre oppgaver enn det å tolke, for eksempel det å forklare elevene begreper og tilby dem veiledning når de skal arbeide med oppgaver. Dette handlingsrommet diskuterer artiklene opp mot tolkens rolle som upartisk språkformidler. En redegjørelse av studiene presenteres nedenfor.

Ramsey (1997) har gjennomført en casestudie av tolkemediert undervisning til tre tegnspråklige gutter i en offentlig barneskole i USA. Det empiriske materialet ble samlet inn gjennom ett år og består av observasjoner, videoopptak og intervjuer med tolk og lærer. Dataen ble brukt til interaksjons- og samtaleanalyser. Casestudien viste at lærerne gjorde lite for å endre undervisningspraksisen sin siden de trodde at tilgang til det faglige innholdet og til sosial deltakelse ble tilgjengelig via tolkens tilstedeværelse. Relasjonen mellom tolk og læreren var preget av uklare forventninger i forhold til hvordan de skulle fordele ansvaret med å etablere en visuelt tilgjengelig og tolkevennlig samtalepraksis. Resultatet ble at de tegnspråklige elevene hadde dårligere vilkår for læring og utvikling enn sine talespråklige medelever, hvorpå elevene kan sies å være integrert, men ikke inkludert. Lignende funn er publisert av Shaw og Jamieson (1997), som utførte en etnografisk casestudie av tolkemediert undervisning for en tegnspråklig elev i tredje klasse i USA. Materialet består av videoopptak (tre timer) og intervju med tolken og læreren. Analysene avdekket mønstre for samhandling og et sentralt funn var at den tegnspråklige eleven i større grad forholdt seg til tolken enn til læreren og medelevene sine. Læreren gav for eksempel sjeldnere respons til den tegnspråklige eleven enn til de talespråklige elevene. Et annet funn var at den tegnspråklige eleven i liten grad deltok i gruppesamtaler med hørende medelever. For å kompensere for dette bistod tolken med oppgaver som å gi veiledning, forklare fagstoffet og gi respons på ferdigstilte oppgaver. Studien pekte på at både tolker og lærere kan bistå i arbeidet med å etablere en inkluderende setting, men at lærerne har et særskilt ansvar for å ivareta elevenes interesser. For å ivareta dette ansvaret bør de ha mer kunnskap om tolket kommunikasjon og praktisk pedagogisk tilrettelegging. Stinson & Liu (1999) gjennomførte en lignende studie i klasserommet til fire hørselshemmede elever i grunnskolen i USA. De kombinerte observasjon og fokusgruppeintervju med lærerne, tolker og notatskrivere. Hensikten med studien var å identifisere strategier som fremmet deltakelse for tegnspråklige elever i tolkemediert undervisning. Funnene deres var at tolkene ivaretok flere oppgaver enn det å tolke muntlige ytringer og at dette fremmet inkludering. For eksempel så informerte de lærerne og de talespråklige elevene om konsekvenser av hørselstap, de bistod med råd om tilrettelegging og de ivaretok de sosiale forholdene mellom elevene slik at de tegnspråklige elevene fikk bedre tilgang til å delta i faglige og sosiale aktiviteter med jevnaldrende.

Tolkenes ansvar for å fasilitere sosiale dialoger mellom tegnspråklige og talespråklige elever er også nevnt av Luckner og Muir (2001). På bakgrunn av en etnografisk studie av tolkemediert undervisning i USA hevder de at en sentral suksessfaktor for faglig og sosial inkludering av tegnspråklige elever er at undervisningstolkene har et godt språkgrunnlag og en fleksibel rolleopptreden hvor de imøtekommer og anerkjenner tegnspråklige elevers hørselstap. En avgjørende brikke er at lærerne tilpasser undervisningspraksisen sin til elevens hørselstap og tar hensyn til at det de sier skal tolkes. Det var derfor viktig at elevene, lærerne og tolkene forsto og respekterte hverandres roller og at de samarbeidet godt. Utvalget i denne studien besto av 20 hørselshemmede elever i alderen tolv til nitten år, 13 døvvelærere, 19 lærere med generell utdanningsbakgrunn, 19 foreldre, 9 tolker og 2 notatskrivere, hvorpå datamaterialet var observasjon og intervjuer. Omtrent samtidig gjennomførte Antia og Kreimeyer (2001) en klasseromstudie av opplæringstilbudet til to hørselshemmede elever i USA. Datainnsamlingen deres varte i 3 år og startet når elevene begynte på skolen. Materialet består av intervjuer med tolker, lærere, rådgivere, administrativt ansatte, og gjentakende observasjoner i de to klassene. En tolk og to tegnspråklige assistenter, som i praksis fungerte som tolker, arbeidet på skolen. Den refererte artikkelen fokuserer på undervisningstolkens ansvar for å fremme inkludering av tegnspråklige elever i sosiale og faglige aktiviteter. Analysene viser at tolkene engasjerte seg i denne oppgaven og gjorde mer enn det å tolke. De forklarte lærerens instruksjoner, de beskrev sosiale regler i talespråklige aktiviteter og de oppfordret til økt jevnalderkontakt ved å lære de talespråklige elevene noen tegn. Tolkene tok også ansvar for å gjennomføre et undervisningsopplegg (innholdet er ikke beskrevet i artikkelen) fra en hørselsteknisk spesialrådgiver, hvorpå de informerte lærerne om elevens fremgang. Denne involveringen fikk ulik vurdering. Lærerne satte pris på at tolkene fungerte som en personlig støttespiller for de tegnspråklige elevene, mens spesialrådgiveren mente at det var uheldig at de to hørselshemmede elevene ikke knyttet sterkere relasjoner til lærerne og medelevene sine. Artikkelen avsluttes med å si at undervisningstolker må balansere yrkesrollene sine mellom nærhet og avstand hvorpå de bør etterstrebe føringene i de yrkesetiske retningslinjene og fremstå som en upartisk aktør i klasserommet.

Ti år senere gjennomførte Russell og McLeod (2009) en etnografisk klasseromstudie av tolket undervisning i Canada. Utvalget besto av 13 tolker, 15 døve studenter, 10 foreldre, 56 lærere uten erfaring i det å undervise tegnspråklige elever og 46 lærere med erfaring. Materialet besto av observasjoner og intervjuer med aktørene. Analysene deres viser at tolken i seg selv ikke var tilstrekkelig tilrettelegging for å oppnå faglig og sosial inkludering, og at lærerne har ansvar for å tilpasse undervisningsvirksomheten sin og regulere samtalepraksisene i klassen. En barriere for tilrettelegging var imidlertid at lærerne i utvalget manglet kunnskap om visuell orientering og tolket kommunikasjon. Forskerne drøfter hvorvidt tolkene har ansvar for å formidle denne informasjonen. I

dette utvalget hadde lærerne ulike opplevelser med det å skulle samarbeide med tolkene. De sa at noen tolker var villige til å informere og støtte dem på "en positiv måte", mens andre fokuserte kun på den språklige formidlingen. Forskerne anbefaler derfor at undervisningstolkene i større grad utforsker hvordan de kan opptre som en samarbeidspartner overfor lærerne.

## **Visuell tilgjengelighet**

Et gjentakende tema i etnografiske studier om tolkemediert undervisning er interaksjonelle barrierer som oppstår når et visuelt og et auditivt språk er i bruk samtidig. Tegnspråklige elevers visuelle tilgjengelighet nevnes i alle de etnografiske studiene, men det er særskilt vektlagt av tre forskere som har analysert videoopptak av tolkede undervisningssituasjoner. Fellestrekket i de tre studiene er at de belyser forholdet mellom tegnspråklige elevers visuelle orientering og tilgang til tolkemediert informasjon. Analysene dokumenterer at tegnspråklige elever kun har tilgang til bruddstykker av informasjonen som de talespråklige elevene har tilgang til. Årsakene til dette er at undervisningen følger konvensjoner fra den talespråklige samtalekulturen og at lærerne organiserer undervisningen "som vanlig". Blant annet så snakker de samtidig som de håndterer ulike artefakter og de tar sjelden pauser slik at de tegnspråklige elevene får tid til å orientere seg mot tolken, artefaktene og omgivelsene. Studiene konkluderer med at tolkens tilstedeværelse i seg selv ikke er tilstrekkelig for at tegnspråklige elever får et tilrettelagt og likeverdig opplæringstilbud. De tre studiene presenteres nedenfor.

Winston (1992, 1994, 2004) gjennomførte en etnografisk studie av tolkemediert undervisning i grunnskolen i USA. Datamaterialet består av observasjon, videoopptak og intervjuer med lærere, tolker og hørselshemmede elever. I første del av prosjektet observerte hun flere klasserom, men så gikk hun i dybden på to caser. Analysene fokuserte på visuell tilgang til faglig informasjon for tegnspråklige elever i en tolkemediert talespråklig undervisningspraksis. Funnene i studien var at visuell tilgjengelighet utfordres kontinuerlig. Spesielt pekte analysene på situasjoner hvor læreren presenterer fagstoffet via ulike artefakter og hvor de tegnspråklige elevene må velge å orientere seg mot tolken eller mot lærerens demonstrasjon. Winston (2004) undersøker også "grad av tolkelighet" i ulike undervisningsaktiviteter og når hun sammenligner videoopptak av ulike aktiviteter som forelesninger, spørsmål-svar-sekvenser, individuelt arbeid, høytlesning og gruppearbeid så viser det seg at alle aktivitetene på hvert sitt vis var utfordrende å tolke. Av de nevnte aktivitetene var forelesninger lettest å formidle siden tolkene kun har én person å forholde seg til. Individuelt arbeid utfordres av de parallelle samtalene blant de talespråklige elevene. Tolking av spørsmål-svar sekvenser utfordres av at lærerne tillater hurtige turtakingsskifter og at tidsforskyvningen gjør det

vanskeligere for den tegnspråklige eleven å vite når de kan ta ordet. Datamaterialet hennes inneholdt bare ett observert gruppearbeid (hvor den døve eleven arbeidet alene), men basert på sine egne erfaringer mener forskeren at dette er en lite tolkevennlig aktivitet siden samtalene blir regulert av at en voksen person overhører hva elevene snakker om og at forhandlingen om hvem som har ordet kompliseres i gruppesamtaler. Resultatet er at de lærerne som tar pauser og leder samtalepraksisene med tanke på visuell tilgjengelighet er de som i størst grad etablerer en tolkevennlig og inkluderende opplæring. Siden svært få av lærerne i utvalget hennes klarer dette stiller forskeren et kritisk spørsmål til hvordan de håndterer undervisningsansvaret sitt ovenfor elevene. Forfatteren diskuterer også det profesjonelle forholdet mellom lærerne og tolkene og mener at den institusjonelle maktbalansen på skolene fører til at det er lærerne som har den reelle innflytelsen til å endre samtale- og undervisningspraksisene i klasserommet.

Harrington (2000, 2005) gjennomførte en etnografisk studie av femten undervisningssituasjoner i høyere utdanning i Storbritannia. Datamaterialet besto av observasjon og filmopptak (med to kameraer) av 15 tolkede forelesninger. Utvalget besto av 11 tegnspråklige studenter og 9 tolker. I tillegg intervjuet han informantene der det var mulig. Videomaterialet ble brukt til å analysere samspillsdynamikken mellom tolkene, lærerne og elevene. Målet var å studere det to-modale møtet mellom et visuelt og et auditivt språk og belyse barrierer som hindrer tolken i å konstruere en dekkende oversettelse og ut fra det forstå hvilket fagstoff som var tilgjengelig for de tegnspråklige elevene. Analysene i de to artiklene dokumenterer sammenhengen mellom den fysiske utformingen av klasserommet, tidsforskyvningen som ligger innbakt i tolkenes prosesseringsarbeid og tegnspråklige studenters visuelle orientering. De empiriske samtaleutdragene presenterer eksempel på overlappende tale, bruk av artefakter og deltakernes plassering. Diskusjonen konsentrerer seg om ansvarsfordelingen mellom tolkene og lærerne for å organisere en inkluderende tolkemediert opplæring, hvorpå forskeren mener at begge partene har ansvar for å legge til rette for visuell tilgjengelighet.

Minor (2011) gjennomførte en video-etnografisk feltstudie i tre forelesningssaler på universitetsnivå i USA. Samtaleanalysene av videomaterialet fokuserte på visuell tilgjengelighet i sekvenser der læreren foreleste samtidig som hun/han brukte illustrasjoner på tavlen for å illustrere poengene sine. Resultatet var at pekende (deiktiske) ytringer var ekstra krevende å tolke. Årsaken var at tolken ikke oppfattet hva de pekende ordene refererte til. For eksempel når læreren pekte på et visst punkt på tavlen og sa "den her" uten å nevne spesifikt hva det var snakk om. Tolkene løste denne utfordringen ved å peke mot lerretet, som er en gest som betyr "se dit", uten å gi en nøyaktig henvisning til hvor den tegnspråklige studenten skulle orientere blikket sitt. Tilgangen til informasjon ble ytterligere

reduisert av tidsforskyvningen i tolkeprosessen. Når den tegnspråklige studenten snudde blikket fra tolken til tavlen hadde læreren som oftest gått videre på et nytt avsnitt i presentasjonen sin. Det var sjelden at tolkene stoppet lærerne og ba om en pause for at de tegnspråklige elevene kunne orientere seg mot omgivelsene, eller at de ba lærerne om å avklare meningsinnholdet med de deiktiske referansene. Det var også sjelden at lærerne selv regulerte taletempoet sitt. Barrierene kan delvis forklares med at tolkene satt på en stol ved siden av tavlen og at de ikke hadde oversikt over det som ble presentert bak dem på tavlen. Et annet hovedtema i litteraturen er tegnspråklige elevers visuelle tilgang til turtakingssignal i tolkende samtaler.

### **Koordinering av turtakingssignal**

Et tredje tema i litteraturstudien handler om tolkens rolle og ansvar for å koordinere interaksjonen mellom de primære deltakerne. Barrierer for å ta ordet nevnes i flere studier på tolkefeltet, men jeg fokuserer litteraturstudien på to etnografiske studier som har arbeidet med turtaking i tolkemediert undervisning for tegnspråklige studenter og hvor analyser av naturlige samtaler viser interaksjonelle barrierer knyttet til visuell tilgang, tidsforskyvning og timing. En følge av tidsforskyvningen er at de potensielle turtakingpunktene i samtalen ikke er like tilgjengelige for tegnspråklige elever som for talespråklige elever og siden de tegnspråklige elevene hovedsakelig ser på tolken, og ikke på de primære samtaledeltakerne, blir det vanskeligere for dem å forhandle om oppmerksomhet og turtaking. De to studiene presenteres mer i dybden nedenfor.

Roy (2000) gjennomførte en samtalestudie i USA hvor hun analyserte et videoopptak av en veiledningssituasjon mellom en universitetslærer og en tegnspråklig student. Samtaleanalysene hennes fokuserte på interaksjonen mellom partene. Teoretisk benyttet forskeren Goffman (1981) sitt rammeverk om deltakerstatuser. Analysene hennes dokumenterte at underveis i samtalen vekslet tolken mellom ulike ståsteder (footings) i forhold til at hun både konstruerte egne ytringer og medierte andres ytringer. Via denne vekslingen koordinerte hun turtakingen mellom veilederen og studenten. Eksempel på dette var blant annet synlig i sekvenser med overlappende tale, der tolken via ulike gester fasiliterte informasjon for "vent litt" eller "ordet er ledig", og via disse initiativene bidro tolken til å koordinere hvem av de to samtalepartene som fikk ordet og hvem som måtte vente på tur. Det førte til at den sekvensielle interaksjonsordenen ble ivaretatt. De tydelige initiativene betyr at tolken ikke kan beskrives som en nøytral og usynlig part i kommunikasjonssituasjonen. Forskeren anbefaler derfor at man heller beskriver dem som en kommunikasjonsfasilitator eller en medforfatter.

Noen år senere gjennomførte Mather (2005) en etnografisk studie av tolkemediert undervisning ved tre universiteter som har lang erfaring med å undervise tegnspråklige studenter i USA. Data består av observasjoner, intervjuer og videoopptak. Analysene pekte på hvordan tidsforskyvningen i tolkeprosessen og tegnspråklige studenters visuelle orientering påvirket grad av deltakelse. Det var for eksempel utfordrende for tegnspråklige studenter å vite når de kunne ta ordet siden samtalen i klassen organiseres ut fra talespråkets konvensjoner. Et annet funn var at den fysiske plasseringen av de tegnspråklige studentene hadde betydning for hvor aktive de var i samtalen. Det var for eksempel lite hensiktsmessig at de tegnspråklige elevene satt fremst i klasserommet. Derfra kunne de ikke se de andre elevene og få oversikt over hvem som hadde ordet. Analysene presenterte også eksempler på auditive og visuelle signal som tolken fasiliterte for å mediere informasjon om aktuelle turtakingspunkt og hvem som hadde ordet, og forskeren mente at via disse initiativene bidro tolken til økt deltakelse og inkludering. Mather (2005) påpeker samtidig at tolken kan ikke ta ansvar for å inkludere elevene alene. Siden lærerne bestemmer når elevene har anledning til å svare på spørsmål må de også ta ansvar for å organisere samtalepraksisen i klassen slik at tegnspråklige studenter kan få mulighet til å respondere.

### **Kvalitet på tolkingen**

Et fjerde tema som gjentagende nevnes i litteratur om undervisningstolking er kvalitet på selve tolkingen. Det finnes en serie sosiolingvistiske studier som har brukt videoopptak av autentiske forelesninger for å belyse utfordringer med å tolke innholdet i faglige presentasjoner og som diskuterer dette i forhold til tegnspråklige studenter sine muligheter til å forstå det som sies og delta i aktivitetene som pågår. Studiene presenteres nedenfor.

Napier (2002a, 2002b, 2005, 2011) har analysert videoopptak av tolkede universitetsforelesninger i Australia. Ti tolker oversatte den samme forelesningen mens de ble filmet. Målet med analysene var å studere lingvistiske strategier for å håndtere leksikalske forskjeller mellom talt engelsk og australsk tegnspråk. Resultatet var at tolkene hadde ulike formidlingsstiler. Noen hadde en fri formidlingsstil (free translation style) hvor ytringenes innhold ble gjengitt ved at tolken fokuserte på meningen og ikke på selve ordene i forelesningen, mens andre tolker hadde en mer ordrett formidlingsstil (literal translation style) hvor ordstillingen i talt engelsk lå til grunn for tolkingen. Forskeren fant også ut at de tolkene som i utgangspunktet hadde en fri formidlingsstil brukte en ordrett formidlingsstrategi i sekvenser der ordforrådet mellom de to språkene var svært ulike og at de koordinerte forskjellene gjennom ulike strategier for bokstavering og tegnkonstruksjon. Hvis det for eksempel ble sagt et ord som ikke fantes i tegnforrådet til det australske tegnspråket så bokstaverte tolken ordet, definerte



innholdet og konstruerte et tegn som der og da dekket meningsinnholdet i det som opprinnelig ble sagt. Tolkene som hadde en ordrett oversettelsesstil utførte i mindre grad slike lingvistiske koordineringer. Napier og en kollega har videre undersøkt tegnspråklige studenters tilfredshet med disse to formidlingsstrategiene.

Napier og Barker (2004a) gjennomførte en paneldiskusjon med fire tegnspråklige studenter i Australia hvor studentene evaluerte to videoklipp av tolkede forelesninger der én tolk hadde en fri formidlingsstil mens den andre tolken hadde en ordrett formidlingsstil. Studentene ble spurt hvilken stil de likte best og resultatet var at studentene foretrakk begge strategiene, men i ulike sekvenser. De mente at en ordrett tolking gav bedre tilgang til fagspesifikke termer mens en fri formidlingsstil gav bedre tilgang til det generelle innholdet i forelesningen. De to forskerne har også arbeidet med å forstå sammenhengen mellom kvalitet på tolkingen og kontekstuell (metalingvistisk) forståelse hos tolkene (Napier & Barker, 2004b). Ti tolker fikk i oppgave å tolke en autentisk forelesning mens de ble filmet og videoopptakene ble analysert i forhold til dekningsgrad mellom kilde- og målspråket. Resultatet var at i hvert opptak var der sekvenser hvor innholdet i forelesningen gikk tapt (fullstendig tap eller lite dekkende oversettelser). Det vil si at tolkene tok fortløpende valg for hvilke ord og ytringer de formidlet videre, og hvilke de la til side. For å studere om dette var bevisste valg ble tolkene intervjuet. Analyser av tolkenes redegjørelser viste at noen utelatelse var bevisste valg fordi tolkene mente at informasjonsreduksjonen skapte en mer dekkende oversettelse, mens andre utelatelse var tilfeldig tap av informasjon fordi tolkene ikke oppfattet eller forsto det som ble sagt. Forfatterne konkluderte analysene med å si at de av tolkene som har en sosiolingvistisk forståelse og regulerer formidlingsfokus i forhold til kjennetegn ved den tegnspråklige mottakeren og målet med forelesningen konstruerer den mest dekkende tolkingen. Tegnspråklige studenters tilgang til innholdet i tolkede forelesninger forutsetter dermed tolker som både har et godt språknivå og som forstår konteksten de er del av.

Russel (2007) gjennomførte en etnografisk casestudie av tolkemediert undervisning for en gruppe tegnspråklige elever i Canada. Materialet består av observasjoner, videoopptak, intervjuer og en nettbasert spørreundersøkelse. Målet med studien var å studere kvaliteten på selve tolkingen og via videoopptak av autentiske undervisningssituasjoner sammenlignet forskeren det som ble sagt av læreren med det som tolken formidlet videre til de tegnspråklige elevene. Analysene dokumenterer at tolkens oversettelse i perioder var så fragmentert og usammenhengende at teksten deres i liten grad kunne fremstå som meningsfull for de tegnspråklige elevene. Forskeren mener at lærerne og skolelederne må være oppmerksomme på den språklige reduksjonen som tolkingen medfører. Siden informasjonstapet er så stort vil de tegnspråklige og talespråklige elevene ha tilgang til to ulike

opplæringstilbud og betingelsene for deltakelse er vesentlig forskjellige mellom de to elevgruppene. Dette forholdet kan imidlertid være vanskelig å oppdage for utenforstående siden tolkens tilstedeværelse kan skape en illusjon av inkludering. Arbeidet med å analysere tolkede forelesninger ble ført videre i en påfølgende studie. Russell og Winston (2014) analyserte kvaliteten på tolkede forelesninger i USA. Utvalget besto av 12 erfarne utdanningstolker. De ble filmet mens de tolket et lydspor av en forelesning og senere ble de intervjuet mens de så gjennom videoopptaket og gjorde rede for sin egen oversettelse. Tolkningen deres ble så kodet og sett i sammenheng med redegjørelsene deres. Det viser seg at de tolkene som var oppmerksomme på forelesernes mål og intensjoner, på studentens språklige preferanser (grad av hørselstap og kommunikasjonsmetode), og som ivaretok språklige og kulturelle forskjeller, var de som konstruerte den mest dekkende oversettelsen. Tolkenes evne til å forstå situasjonen og ta den andres perspektiv fremstår dermed som viktige egenskaper for å være en dyktig formidler.

Wolbers, Dimling, Lawson og Golos (2012) gjennomførte en etnografisk casestudie hvor de studerte tolkemediert undervisning for en tegnspråklig elev i tredje klasse på en offentlig barneskole i USA. Tre lærere og én tolk var involvert i studien. Datamaterialet besto av observasjoner, feltnotater, videoopptak og intervjuer med lærere og tolker hvor de så og diskuterte utvalgte videoklipp. Målet med studien var å studere språklig informasjonstap og hvorvidt tolkingen avvek fra den pågående samtalen i klasserommet. Ved å sammenligne det som ble sagt av lærerne, eleven og tolken fant forskerne ut at tolken gjorde omfattende endringer på innholdet enten ved at hun/han endret, utelot, utbroderte eller la til ny informasjon. Analysene viste også at kun 19 % av den tegnspråklige elevens ytringer ble formidlet videre til lærerne eller til de talespråklige elevene. I stedet for å formidle disse ytringene valgte tolken å svare eleven selv. Tolken begrunnet dette bortfallet med at formidlingen hans/hennes matchet elevens utviklingsnivå. Forskerne avslutter artikkelen med å diskutere fordeler og ulemper med en slik individuell tilpasning. En fordel er at tolken tilpasser medieringen til elevens nærmeste utviklingssone, men det er en ulempe at lærerne ikke er informert om informasjonstapet. Forfatterne avrunder artikkelen med å si at tolkemediert undervisning forutsetter et nært samarbeid mellom alle de involverte partene.

Marschark, Sapere, Convertino, Seewagen og Maltzen (2004) har utført flere sosiolingvistiske eksperimenter i forelesningssalene på Rochester Institute of Technology/RIT. Det er et universitet i USA med høy andel av tegnspråklige studenter. Den første studien startet med at tegnspråklige og talespråklige studenter fikk overvære to tolkede forelesninger. Den ene forelesningen var ordrett tolket (literal translation style), mens den andre forelesningen var tolket i en fri formidlingsstil (free translation style). I forkant og i etterkant ble studentene bedt om å svare på et spørreskjema. Målet

med dette var å studere studentenes forståelse av innholdet i de tolkede forelesningene og om der var en sammenheng mellom tegnspråklige studenters språklige preferanser og innholdsforståelse. Resultatet var at alle de tegnspråklige studentene forsto like mye av innholdet i forelesningene. Det vil si at individuelle ønsker om formidlingsstil har liten betydning for læringsresultatet. Det nedslående resultatet var at tegnspråklige studenters læringsutbytte var betraktelig lavere enn hva det var hos de talespråklige studentene (60–75 % sammenlignet med 85–90 %). Kritikken mot dette forsøket var at temaet i forelesningen ikke hadde sammenheng med studentenes studier og at forelesningen ble presentert av en uerfaren foreleser. I neste forsøk ble det derfor innleid en erfaren foreleser som presenterte en kjent introduksjonsforelesning. Forelesningen ble tolket og tatt opp på film. Et nytt forsøk ble gjennomført på lignende måte som i den første runden. Utvalget besto nå av 48 tegnspråklige og 20 talespråklige studenter. Resultatet viste igjen at tegnspråklige studenter oppfattet mindre av innholdet i forelesningen sammenlignet med de talespråklige studentene. Et annet resultat var at når de døve studentene skulle gjøre rede for sitt eget læringsutbytte så trodde alle at de hadde oppfattet mer enn hva de egentlig hadde gjort. Kritikken mot dette forsøket var at tolkingen ble mediert av kun én tolk. En tredje studie ble derfor igangsatt.

Marschark, Sapere, Convertino og Seewagen (2005a) inviterte 23 undervisningstolker som til daglig arbeider på RIT til å tolke to korte forelesninger som ble tatt opp på video. Opptakene ble presentert for 105 tegnspråklige studenter og 22 talespråklige studenter. Presentasjonen foregikk gruppevis. Studentene ble bedt om å svare på et spørreskjema i forkant og i etterkant av presentasjonen. Igjen viste det seg at tegnspråklige studenter hadde lavere læringsutbytte av forelesningen sammenlignet med de talespråklige studentene i utvalget. Forskerne foreslo to mulige årsaker. Det kunne være at tegnspråklige studenters forkunnskaper var lavere og/eller det kunne være at tolkede forelesninger var vanskeligere å oppfatte. For å utforske dette arrangerte Marschark, Sapere, Convertino og Pelz (2008) et nytt forsøk. Tegnspråklige og talespråklige studenter tok en kunnskapstest i forkant og i etterkant av to autentiske forelesninger der én var tolket og én var presentert av en tegnspråklig lærer. Resultatet viste igjen at tegnspråklige studenter hadde et lavere læringsutbytte sammenlignet med de talespråklige studentene. Men når forskerne sammenlignet pre- og posttesten så viste det seg at de tegnspråklige studentene lærte like mye av selve forelesningen som de talespråklige studentene. Det betyr at ulikheter i forkunnskaper påvirket læringsresultatet. Et annet funn var at det spilte liten rolle for læringsutbyttet om forelesningen blir gjennomført av en tegnspråklig foreleser eller ble tolket. Forfatterne avslutter artikkelen med å si at tegnspråklige studenter har like gode muligheter for å lære som de talespråklige studentene så sant deres individuelle forutsetninger blir ivare tatt av læreren, og at kvaliteten på tolkemediert utdanning i stor grad er knyttet til hvordan læreren tilrettelegger forelesningen slik at den ivaretar tegnspråklige studenters visuelle orientering.

På bakgrunn av disse undersøkelsene gir forskerne en kritisk kommentar til skoleledere og lærere som tror at inkludering er løst ved at skolen anskaffer tolker. Dette synet fremmes også i noen norske studier om undervisningstolking.

### **Norske studier om undervisningstolking**

Det finnes ingen fagfellevurderte studier om tolkemediert undervisning av tegnspråklige elever i videregående skole i Norge, men det finnes en doktorgradsavhandling som belyser temaet på høyere utdanningsnivå. Aase Lyngvær Hansen (2005) studerte en klasse med seks tegnspråklige lærerstudenter hvor det empiriske materialet besto av observasjoner, videoopptak og intervju med lærere, tolker og hørselshemmede studenter. Målet var å dokumentere kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom, både i tolkede og ikke-tolkede settinger. Analysene hennes belyser interaksjonsmønster på ulike nivå. Samtaleanalysene hennes viser sammenhengen mellom visuell orientering, tilgjengelighet og grad av deltakelse. Resultatene peker på at visuell tilgjengelighet i liten grad ble ivarettatt i de tolkemedierte settingene, men var noe bedre ivarettatt når klassen kun besto av tegnspråklige studenter. Det oppsto for eksempel visuelle barrierer når lærerne snakket for fort og når de brukte artefakter samtidig som de snakket. Det presenteres også empiriske eksempler på at det var vanskelig for tegnspråklige studenter å oppfatte medierte turtakingssignaler, noe som førte til at det ble utfordrende å vite når de kunne respondere på lærernes spørsmål. Analysene av intervjudata med tolkene, lærerne og studentene viser at alle de involverte partene mente at undervisningspraksisen burde vært bedre tilrettelagt med tanke på at den skal tolkes mellom to språk og mellom to ulike modaliteter.

En antologi om norsk tegnspråk belyser undervisningstolking i to kapitler, dog i noe mer generelle termer og med lite empiriske analyser. Liv S. Nesse, Vigdis S. Peterson og Sissel R. Jørgensen (2006) presenterer egne erfaringer som undervisningstolker for en student ved universitetet i Oslo. Forfatterne sier at tolkens (altså deres) hovedrolle var å være en språklig formidler, og for å gjøre dette må de fungere som et kommunikasjonsbindeledd mellom alle samtalepartene. Det kunne for eksempel gjøres ved at de tok initiativ til å igangsette uformelle, innledende samtaler. Forfatterne beskriver dette som at tolken (de selv) veksler mellom ulike posisjoner i ulike sekvenser av samtalen. Av og til må tolken tre frem og gjøre seg synlig som person overfor de andre samtaledeltakerne, mens i andre sammenhenger må tolken trekke seg tilbake og gjøre seg usynlig ved å innta rollen som et middel for kommunikasjon. Forfatterne sier også at for tegnspråklige studenters læringsutbytte er det viktig at tolk og lærer samarbeider og har gjensidig oppmerksomhet overfor hverandre. Det kan komme til uttrykk ved at tolkene sier fra når det er vanskelig å oversette og at læreren reduserer

taletempoet i forelesningene. Forfatterne beskriver også utfordringer med å tolke meningsinnhold i det talte språket når tegnene i norsk tegnspråk mangler. En strategi for å overkomme denne barrieren var å bokstavere ordet eller konstruere initialtegn. Forfatterne påpeker imidlertid at denne løsningen ikke gir en dekkende tolkning av budskapet. Forfatterne mener at et fremtidig alternativ er at tolker, studenter og lærere i større grad setter av tid til å diskutere betydningen av ordene som brukes i fagterminologien.

Et annet kapittel i denne antologien belyser tolking for tegnspråklige elever i grunnskolen. Ellinor Hjelmervik (2008) var en av seks forskere som evaluerte undervisning av tegnspråklige elever etter grunnskolereformen (Ohna mfl., 2003; Vonen, 2009). En del av datamaterialet var observasjoner av inkluderte opplæringstilbud for tegnspråklige elever. Én av elevene i utvalget benyttet tolk. Observasjonene fra denne klassen pekte på at læreren og de talespråklige medelevene i liten grad tok hensyn til at ytringene skulle tolkes. Eksempler som presenteres er en samlingsstund der læreren og de talespråklige medelevene sang og spilte gitar, og en spørsmål-svar-sekvens hvor læreren ikke tok hensyn til tidsforskyvningen og at den tegnspråklige eleven trengte lenger tid for å oppfatte spørsmålet og respondere tilbake til læreren. En annen observasjon handlet om elevsamtaler. Det var observert at når elevene skulle arbeide med oppgaver så startet de talespråklige elevene å snakke med hverandre og disse jevnaldersamtalene ble ikke tolket til den tegnspråklige eleven. Forfatteren stiller seg undrende til at tolken forholdt seg så passiv i disse situasjonene og mener at jevnaldersamtaler har en viktig funksjon for sosial inkludering og som på linje med lærerens utsagn bør tolkes. Forfatteren drøfter tolkerollen i klassen i lys av de yrkesetiske retningslinjene og sier at de grunnleggende verdiene som å overholde taushetsplikten, opptre upartisk og ikke ta på seg flere oppgaver enn det å tolke har en viktig funksjon, men at tolker som arbeider i grunnskolen bør utøve en viss raushet ovenfor elevenes behov for støtte. Forfatteren lurer derfor på om det bør utarbeides egne retningslinjer for tolker som arbeider i skolen.

### **Oppsummering av litteraturgjennomgangen**

Sentrale tema i etnografiske studier om undervisningstolking viser til:

- Tolking er en ny versjon av en original tekst. Simultan oversettelse er krevende og enkelte informasjonssekvenser vil bli endret eller gå tapt. Det betyr at tegnspråklige elever har tilgang til en annen undervisningstekst enn hva de talespråklige elevene har.
- Tegnspråklige studenters visuelle tilgjengelighet utfordres i klassemiljø som er basert på en auditiv talekultur. Spesielt utfordrende er det når flere aktiviteter pågår samtidig.

- Tolken alene er ikke tilstrekkelig tilrettelegging for å etablere en inkluderende undervisningspraksis. Læreren har også ansvar for å tilrettelegge omgivelsene og regulere sin egen og medelevers samtalepraksis.
- Tolkens rolle, ansvar og handlingsrom overfor de tegnspråklige elevene fremstår som uavklart. Det sies at hovedoppgaven deres er å tolke, men det diskuteres om de også har ansvar for andre oppgaver som å gi veiledning, forklare begrep, tilrettelegge omgivelsene og etablere sosiale hverdagssamtaler med talespråklige medelever.
- Tolkens rolle, ansvar og handlingsrom overfor læreren fremstår som uavklart. Det sies at samarbeidet mellom tolk og lærer har en vesentlig betydning for at det skal etableres en inkluderende undervisningspraksis.

Temaene i litteraturgjennomgangen er også aktuelle for denne studien og de fleste referansene er brukt i de publiserte artiklene. Siden analysene av det empiriske materialet i denne studien bekrefter funn i tidligere etnografiske studier tyder det på at det finnes noen grunnleggende trekk ved tolkemediert undervisning som går igjen på tvers av alderstrinn og nasjonale grenser. Noen hensyn må imidlertid tas når man skal vurdere troverdigheten til funnene og referere til dem. For det første er det et begrenset antall studier som har tatt utgangspunkt i videregående skole og for det andre har de fleste studiene et relativt lite utvalg. Der er også noen sosiokulturelle og historiske ulikheter som gjør at man må ta et visst forbehold. I USA er undervisningstolking for tegnspråklige elever, spesielt på grunnskolenivå, i stor grad utført av personer som ikke har utdanning og/eller tilstrekkelig tegnspråkkompetanse (Jones, 2004; Marschark mfl., 2005; Schick, Williams, & Kupermintz, 2005; Yarger, 2001). De etnografiske beskrivelsene kan dermed ha sammenheng med utdanningsnivået til tolkene i de presenterte studiene. Det står imidlertid lite om dette i artiklene når de presenterer utvalgene sine. Neste kapittel vil presentere det teoretiske grunnlaget for avhandlingen.



## Kapittel 4. Teorigrunnlaget i studien

Dette prosjektet ønsker å studere hvordan tolkemediert undervisning organiseres i praksis. Dermed er det hensiktsmessig å velge et teorigrunnlag som kan belyse "snakk i kontekst". Analysene i avhandlingen er derfor inspirert av og forankret i to teoretiske plattformer: Dialogismen av Per Linell benyttes som et metateoretisk rammeverk for å forklare sammenhengen mellom språk, kognisjon og handling i tolkemediert virksomhet (Linell, 1997, 2009). Den andre plattformen er arbeidene til Erving Goffman (1959, 1974, 1981), som belyser sentrale trekk ved mellommenneskelig interaksjon. Arbeidene hans tilbyr noen begreper som forklarer hvordan samtaledeltakerne oppfatter og rammer inn ulike aktiviteter, veksler mellom ulike arenaer for samhandling og forholder seg til hverandre gjennom et nettverk av definerte roller. Disse to plattformene er sammenvevd i forhold til hvordan de forklarer mellommenneskelig samspill og de kan godt kombineres i studier av profesjonell praksis og gjennomføring av institusjonelle samtaler (Sarangi, 2000, 2010, 2011). Teksten vil videre gjøre rede for noen grunnleggende trekk ved de to plattformene.

### Dialogismen

Per Linell (2009) presenterer dialogismen som et metateoretisk perspektiv som belyser hvordan mennesker bruker språk for å utvikle mening og fortolker verden rundt seg (s. 9). Rammeverket fokuserer på mellommenneskelig interaksjon i kontekst og løfter frem sammenhengen mellom språk, handling og kognisjon (s. 11). Linell (2009) presenterer det på denne måten:

Når mennesker er involvert i tenkning, i å snakke med andre, lese tekster, arbeide med datamaskiner og andre kognitive artefakter, eller rett og slett prøver å forstå omgivelsene de er del av, utfører de kognitive og kommunikative handlinger i interaksjon med andre, med konteksten og med bidrag fra kulturelle og historiske tradisjoner. En selv og andre er dermed uløselige enheter. (...) Sentrale begrep innenfor den dialogiske forståelsen mellom tenkning, språk og verden er det gjensidige forholdet mellom situasjoner og kulturer, en selv og andre, interaksjon og tenkning, kunnskap og kommunikasjon og tenkning og kropp<sup>1</sup> (s. xvii).

Sitatet ovenfor peker på at et grunnleggende forhold i menneskelig interaksjon er at det pågår flere dialoger samtidig. Dette forholdet beskrives som "doble dialoger" (double-dialogicality). Det betyr at

---

<sup>1</sup> When human beings are involved in thinking, talking to each other, reading text, working with computers and other cognitive artifacts, or quite simply trying to understand their environment, they are performing cognitive and communicative actions in interaction with others and contexts, and with the contributions and knowledge of others and cultures. Self and other are profoundly interdependent. (...) Recurrent topics in this dialogical account of language, mind and world are the relations between situations and cultures, selves and others, interactions and thinking, knowledge and communication, minds and bodies (Linell, 2009, s. xvii)



det både pågår en situert her-og-nå dialog og en overordnet dialog mellom deltakerne og etablerte ideer, tradisjoner og aktivitetstyper (Linell, 2009, s. 99).

Dialogismen er et sosiokulturelt perspektiv som vektlegger at rutiner for hvordan mennesker snakker innenfor bestemte virksomheter har en historisk og kulturell opprinnelse og at det som sies og gjøres må ses i sammenheng med aktiviteten som pågår og deltakernes bruk av kulturelle artefakter (Wertsch, 1985, 1991, 1998). Som menneske lever man i historiske og kulturelle samfunn og ens eget tankesett er gjensidig knyttet til andre menneskers erfaringer, handlinger, tanker og ytringer. Dialogismen verdsetter dermed "den andre", som er representert i de personene man møter ansikt til ansikt og dem som via ulike samfunnstekster har bidratt til å sette spor på det tankesettet man har ervervet seg. Den andre trenger ikke være et annet menneske, men kan være historiske og sosiokulturelle tradisjoner som er tilgjengelig for deltakerne i situasjonen og i samfunnet de lever i (Linell, 2009; Wertsch, 1998). Meningsdanning og interaksjon er således sosialt konstruerte enheter som reguleres ut fra informasjon fra ulike parter og fra ulike nivå. Linell (2009, s. 186) har videre formulert tre prinsipper for å forstå mellommenneskelige samtaler og det er sekvensialitet, samkonstruksjon og virksomhetstype.

Det sekvensielle prinsippet (sequentiality of interaction) refererer til at individuelle samtalebidrag er ledd i en sammenhengende interaksjonsorden. Bidragene er individuelle ved at taleren uttrykker en situert ytring "her og nå", men det som sies har en historisk dimensjon ved at taleren svarer på noen tidligere initiativ og de responderer fremover ved at taleren justerer ytringene sine i forhold til en antakelse om det som mest sannsynlig vil komme til å skje. Samtalebidragene må dermed forstås enkeltvis, men også som enheter i en overordnet ytringskjede (Bakhtin, 1986; Linell, 2009, s. 180). Disse ytringskjedene er også relatert til kommunikative virksomhetstyper hvor målsettingen med aktiviteten bidrar til å forme ytringene som sies. Samtalebidragene kan dermed forstås ut fra at deltakerne inngår i et kommunikativt prosjekt (Linell, 2009, s. 188). Det lokale fokuset for samtalen kan for eksempel handle om at elevene i en klasse ønsker å utforske et tema, argumentere for en mening, gjøre rede for et saksforhold eller rett og slett å hengi seg til lek og fornøyelser. Samtidig er disse lokale prosjektene knyttet til virksomheten som elevene befinner seg i og begrepsbruken deres vil være inspirert av innholdet i lærebøkene og av sosiokulturelle tradisjoner for hvordan man ordlegger seg.

Prinsippet om samkonstruksjon (joint construction) peker på at felles forståelse ikke er gitt på forhånd, men blir kontinuerlig konstruert og rekonstruert av samtaledeltakerne. Meningsdanning kan beskrives som et delt forfatterskap (co-authorship) hvor samtaledeltakerne bidrar til å etablere

en felles forståelse av det som sies og gjøres (Linell, 2009). Et viktig holdepunkt er imidlertid at meningsdanning tar utgangspunkt i det som deltakerne kan fra før, og siden de har ulike erfaringer kan de fortolke situasjonen og ytringene på ulikt vis. Det er imidlertid ikke forventet at deltakerne trenger å forstå hverandre helt fullstendig. I daglige interaksjonssituasjoner aksepterer man en viss avstand mellom ulike personers forståelseshorisonter og at man fortolker det som sies og gjøres på sitt vis. Dette forholdet kan beskrives som den sosial fordelingen av kunnskap og kommer særlig til uttrykk i interaksjon hvor man snakker med noen man opplever som annerledes enn seg selv (Linell, 2009, s. 83). Meningsdanning handler dermed om å opprette midlertidig delte forståelsesrom (Rommetveit, 1985) der man forstår hverandre godt nok til å etablere og holde vedlike en felles samtale. For at dette skal skje må deltakerne jevnlig konstruere en felles situasjonsforståelse av aktiviteten og av det som står på spill (Rommetveit, 1985). Denne samkonstruksjonen blir hjulpet av at ytringene støpes i noen etablerte talesjangere (Bakhtin, 1986; Holquist, 1990). Det vil si at der er noen meningskategorier man tar for gitt at man deler med hverandre selv om man ikke fortløpende sjekker dem ut, og til en viss grad må denne intersubjektiviteten bli tatt for gitt for at felles meningsforståelse kan oppnås (Rommetveit, 1985).

Samkonstruksjon handler også om det felles ansvaret som samtaledeltakerne har for å opprettholde samtalen. Ifølge dialogismen drives samtalen frem ved at samtalepartene kontinuerlig utveksler initiativ og responser på hverandres samtalebidrag og både den som snakker og den/de som lytter er oppmerksomme på hverandres innspill. Lytteren imøtekommer taleren ved å uttrykke responssignal på at de er oppmerksomme på det som taleren sier og taleren er oppmerksom på lytterens innspill og kan inkludere dem i presentasjonen sin (Linell, 2009). Responssignalene kan både uttrykkes som kroppslige signal og som auditive uttrykk. Dialogismen tar derfor høyde for at når man skal forstå den andre fortolker man både ordene som sies og det som uttrykkes via handlinger og kroppslige virkemidler som gester, ansiktsuttrykk og kroppsorienteringer. Samtaleanalyser i denne tradisjonen fokuserer derfor på situerte ytringer fremfor å studere enkeltordene som sies (Bakhtin, 1986). Bidragene kan imidlertid ha ulik vektlegging hvor noen fremstår som globale initiativ som endrer temaet og fokuset i samtalen, og kan ofte indikere et skifte av taler, mens andre bidrag vedlikeholder den pågående samtalen og signaliserer til taleren at hun/han kan fortsette å snakke (Linell, 2009, s. 179). Er fordelingen av bidragene svært ulikt fordelt, altså at noen i større grad enn andre har ordet, kan det være tegn på en asymmetrisk fordeling av deltakerstatus der enkelte er mer involvert i å regulere samtalen og dens utvikling enn andre (Linell, 2009, s. 216).

Det tredje prinsippet i dialogismen handler om at mellommenneskelige samtaler har en situert og kontekstuell natur og at det finnes et gjensidig forhold mellom meningsdanning, handling og aktivitet

(act-activity interdependence) (Linell, 2009). Begrepet kontekst referer til kjennetegn ved selve situasjonen som for eksempel hvem som er til stede, hvor de befinner seg og hvilke redskaper de bruker. Aktiviteten organiseres av deltakernes tilgang til og bruk av sosiokulturelle artefakter (Linell, 2009; Wertsch, 1998), og målsettingen med aktiviteten spiller inn på hvordan deltakerne gjennomfører samtalen (Linell, 2009, s. 198). Ulike institusjonelle virksomheter etablerer for eksempel ulike tradisjoner for hvordan aktørene uttrykker seg og disse talesjangrene gjenspeiler interaksjonelle mønstre i forhold til hvilke arbeidsoppgaver som prioriteres og hvordan deltakere forholder seg til hverandre (Linell, 2009, s. 201). Analyser av faktiske samtaler kan dermed bidra til å forstå aktørens arbeidsrutiner, målsettinger og rolleforventninger (Levinson, 1979).

Linell (2009) har utviklet det han kaller for virksomhetsanalyser (CAT), som er en teoretisk og metodisk innfallsvinkel som kombinerer den teoretiske forståelsen fra dialogismen med metodiske trekk fra konversasjonsanalyser (CA). Det vil si at forskeren arbeider med å systematisere detaljerte transkripsjoner av muntlige samtaler, men til forskjell fra konversasjonsanalysene som hovedsakelig fokuserer på ordene som sies tar virksomhetsanalysene høyde for at ytringene inngår i en kontekstuell sammenheng og at subjektive kjennetegn og artefakter spiller inn på deltakernes språkbruk. Analysene kan for eksempel vise hvordan samtaledeltakerne rammer inn virksomheten (målsettinger, sceneskifter, aktivitetsroller), hvordan interaksjonelle strukturer gjenspeiles i samtalen (fasestruktur, agenda, kommunikative prosjekt) og hvordan sosiokulturelle føringer spiller inn på aktørens handlinger og hvordan de organiserer en aktivitet (relasjon mellom institusjoner, retningslinjer, sosiokulturell historie). Dette teoriperspektivet er også hensiktsmessig når man skal studere den sekvensielle interaksjonsordenen i tolkede samtaler.

## **Dialogismen og tolkemedierte samtaler**

Per Linell (1997) har brukt hovedtrekkene i dialogismen for å beskrive interaksjon i tolkede samtaler. Et hovedpoeng i artikkelen "Interpreting as communication" er at det i språkhistorien finnes to hovedmodeller for å forklare tolkeprosessen og tolkens rolle overfor de primære samtalepartene. Innenfor en monologisk modell sies det at språket fungerer som en kanal slik at deltakerne kan sende informasjon fra den ene parten til den andre. Ordene fungerer som ferdig definerte meningsenheter og betydningen med det som sies er i stor grad bestemt av hvilke ord senderen velger å bruke. Talking beskrives dermed som en direkte overføring av ord fra det ene språket til det andre og når man skal analysere kvaliteten på tolkingen så blir fokuset å studere om tolken har utført en nøytral avkoding og re-koding av ordene. Det vil si at ikke-verbale elementer har lite fokus i denne modellen. Tolkens rolle er "å være usynlig" og med et ønske om å unngå å påvirke meningsinnholdet og

interaksjonen mellom samtaledeltakerne. Denne modellen danner grunnlaget for conduit (kanal) modellen for å forstå tolkens rolle. Linell (1997) synes at det er uheldig at teoretikere i så stor grad har brukt den monologiske modellen, som opprinnelig ble laget for å beskrive oversettelse av skriftlige tekster, til å belyse tolkede samtaler hvor personer møtes ansikt til ansikt. Han foreslår derfor en dreining til den dialogiske modellen, som har røtter i grunntankene fra dialogismen.

Den dialogiske modellen har større fokus på hvordan den sosiokulturelle aktiviteten påvirker tolkens handlinger og interaksjonen mellom deltakerne (Linell, 1997, s. 66). Modellen tar høyde for at ulike språk har ulik oppbygning og ordforråd, at interaksjonen påvirkes av at en tredje part er til stede og at tolken tar ansvar for flere oppgaver enn det å mediere muntlige ytringer. Det tas også høyde for at tolkens personlige bakgrunnsforståelse påvirker hvordan ytringene oppfattes og hvordan de formidles videre. Meningsdanningen må dermed forstås som et resultat av alle deltakernes innsats, også tolkens (Linell, 1997, s. 63). Et viktig poeng i denne forståelsen er at tolken møter de primære samtaledeltakerne ansikt-til-ansikt og dermed forventer de at tolken også tar ansvar for å etablere og opprettholde en sosial setting (Linell, 1997, s. 55). Denne forventningen styrkes av at tolken er den eneste parten som kan begge språkene og de kulturelle tradisjonene for interaksjon. På bakgrunn av dette mener Linell (1997) at det er seks sentrale kjennetegn på tolkede samtaler. Det er at: 1) tolken gjør mer enn å tolke, 2) tolkens bidrag inngår i en sekvensiell interaksjonsorden, 3) den direkte kontakten mellom de primære samtaledeltakerne blir annerledes ved at de har mindre grad av blikkontakt, 4) de primære samtalepartene regulerer sin egen opptreden i forhold til tolkens tilstedeværelse, blant annet ved at de utveksler færre responssignal og bruker kortere ytringer enn hva de vanligvis gjør, 5) betingelsene for å forhandle om turtaking påvirkes av tidsforskyvningen i prosesseringsarbeidet og av redusert utveksling av blick og responssignal mellom de primære samtaledeltakerne, og 6) tolkede samtaler varierer i forhold til kontekstuelle betingelser som hvem det tolkes for, hvor deltakerne befinner seg og hva de holder på med. Tolkede samtaler må derfor studeres som sosialt konstruerte, kollektive og sjangerbundne aktiviteter (Linell, 1997, s. 57).

Grunntankene i dialogismen, og den dialogiske modellen for å forstå tolket kommunikasjon, ligger til grunn for fasilitatormodellen for å beskrive tolkerollen (Pöchhacker, 2004). Dette er en teoretisk modell utviklet av forskere som har studert historiske endringer i definisjoner av tolkerollen og hvordan de først har blitt oppfattet som hjelpere, siden som nøytrale kanaler og sist som språklige og kulturelle fasilitatorer (Pöchhacker, 2004). Fasilitatormodellen vektlegger at tolken skal overholde ideen om upartiskhet og være tilbakeholden med å involvere seg i dialogen. Samtidig tas det høyde for at tolken er en bidragsyter i samtalen. De første publikasjonene som presenterte samtaleanalyser av naturlige tolkede samtaler innenfor et slikt syn var Cynthia Roy og Melanie Metzger fra Gallaudet

University (et universitet for tegnspråklige studenter) i Washington D.C., og Cecilia Wadensjö fra fagmiljøet for kultur og kommunikasjon ved Universitet i Linköping, hvor også Per Linell arbeidet. Arbeidene deres dokumenterte at i tillegg til å koordinere de språklige ytringene til deltakernes språklige og kulturelle forståelseshorisoner, så koordinerte tolken også interaksjonen mellom deltakerne slik at de lettere kunne opprettholde en sekvensiell interaksjonsorden. Tolken ble i disse arbeidene beskrevet som en medforfatter (co-contributor) og en kommunikasjonsfasilitator (Metzger, 1999; Roy, 1992, 1993/2002, 2000; Wadensjö, 1993, 1998, 2004). Lignende funn er dokumentert i nyere studier av tolkede samtaler for døvblinde mennesker (Berge, 2014a; Berge & Raanes, 2013), og tegnspråktolkede samtaler via bildetelefon (Warnicke & Plejert, 2012). Fasilitatormodellen er nå den mest anerkjente modellen for å beskrive tolking og tolkerollen, men flere publikasjoner har kommentert at det har vært vanskelig å implementere modellen i profesjonell yrkespraksis (Dean, 2014; Dean & Pollard, 2011; Leneham & Napier, 2003; Llewellyn-Jones & Lee, 2013; Llewellyn-Jones & Lee, 2014). Det vil si at selv om det er svært få studier som fortsatt sier at tolken skal være nøytral og usynlig så brukes den monologiske ideen om usynlighet som rettesnor for å regulere tolkerollens handlingsrom. Det fører til at tolkene opptre mer tilbakeholdne enn hva som er hensiktsmessig for å håndtere de språklige og kulturelle utfordringene i samtalsituasjonen. Jeg finner lignende trekk i det empiriske materialet som ligger til grunn for denne avhandlingen og bruker de ulike modellene som analyseredskap i artikkel 1 og 2.

## **Tenkning og læring via deltaking**

Dialogismen bygger på en sosiokulturell teori om læring og kognitiv utvikling (Linell, 2009, s. 35), og løfter opp sammenhengen mellom språk, deltagelse og tenkning (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985). En grunnleggende tanke i denne forståelsen er at læring og kognitiv utvikling har en sosial opprinnelse. Medelever, læreren eller andre signifikante personer fungerer som støttende stillas for elevenes utvikling ved at de viser vei, gir tilbakemeldinger og opptre som en diskusjonspartner (Matusov, 2001; Wertsch & Stone, 1985). Gjennom sosial interaksjon og deltagelse i ulike aktiviteter skapes en kognitiv endring ved at nye tankemønstre konstrueres på grunnlag av det som eleven kan fra før. Det vil si at læring ikke er en direkte overføring av kunnskap der man tar etter hva andre sier eller gjør, men det skjer en omforming der man internaliserer og gjør de nye inntrykkene til sine egne (Rommetveit, 1985). Språk og semiotiske verktøy har en sentral funksjon for kognitiv utvikling siden det er det redskapet man bruker for å snakke sammen og beskrive fenomenene man holder på å utforske (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985, 1991). For å tilpasse undervisningsopplegget til elevenes nærmeste utviklingszone må læreren ha innsikt i elevenes språklige og kulturelle ståsted slik at de lager oppgaver som fremmer sosial aktivitet og som passer til elevenes forutsetninger (Linell, 2009, s.

85; Vygotsky, 1978, s. 84; Wertsch, 1985, s. 67). Det vil si at innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling så er det ikke tilstrekkelig at elever med spesialpedagogiske behov er fysisk til stede i klasserommet: De må også ha anledning til å være likestilte deltakere i aktivitetene og i samtalen med sine jevnaldrende. En måte å gjøre dette på er å etablere læringsmiljøer som fremmer direkte dialog mellom elevene.

Et sentralt spesialpedagogisk virkemiddel er å organisere aktiviteter som bidrar til økt personlig kontakt slik at elevene blir introdusert for hverandres kulturelle væremåter og språkbruk (Forman & Cazden, 1985; John-Steiner & Mahn, 1996; Matusov, 2001). Det vil blant annet si at lærerne må tilby informasjon om konsekvensene av funksjonsnedsettelsen og snakke med elevene om det som kan oppleves som annerledes. Dette forholdet har også gyldighet når tegnspråklige og talespråklige elever skal delta i felles undervisningsaktiviteter (Antia mfl., 2002; Schick, 2004; Stinson & Antia, 1999). Det viser seg dessverre at tegnspråklige elever ofte ikke opplever seg som et medlem av klassefelleskapet (Brooks, 2011; Kermit mfl., 2014; Stewart & Kluwin, 1996). Noe av dette forklares med at talespråklige elever ikke mestrer å ta kontakt med tegnspråklige elever, men det viser seg at til bedre de lærer hverandre å kjenne, til mer positiv holdning har de talespråklige elevene til å være sammen med de tegnspråklige elevene (Hung & Paul, 2006). I disse læringsmiljøene har lærerens holdninger en avgjørende betydning. Hvis læreren på en eller annen måte uttrykker at tegnspråklige elever ikke er reelle medlemmer av klassen så vil denne holdningen forplante seg til de talespråklige elevene. Lærerne må derfor bevisst arbeide med å justere sin egen undervisningspraksis (Foster, Long, & Snell, 1999). En reell utfordring for pedagogisk tilrettelegging er at svært få lærere har kjennskap til tegnspråk, visuell prosessering og hvordan de kan etablere tolkevennlige undervisningspraksiser (Ramsey, 2004). Det vil si at undervisningstolkene ofte er den av de to profesjonsutøverne som har mest teoretisk og praktisk kunnskap på området. Da blir spørsmålet hvordan denne kunnskapen kan anvendes. For å studere dette kan virksomhetsanalyser med fokus på aktørens ulike roller i tolkemediert undervisning være en mulig innfallsvinkel.

## **Deltakerstatus og rolleopptreden**

Linell (2009) sin metateori er inspirert av sosiokulturelle teorier om sammenhengen mellom språk, handling og kognisjon, og av sosiologiske teorier som beskriver den sekvensielle interaksjonsordenen mellom deltakerne mer i detalj. I et slikt krysningspunkt kan interaksjon studeres som en utøvelse av ulike roller. Det å lære å spille en eller flere roller mener Erving Goffman (1959) er en vesentlig del av hvordan mennesker presenterer seg selv overfor andre mennesker. Dette forholdet kan beskrives med begreper fra teaterlivet. Ulike settinger blir oppfattet som scener hvor en eller flere personer

inntar en rolle og fremfører et spill overfor et publikum. Selvpresentasjonen som vises til publikum er den offentlige frontstage rolleopptredenen, mens den interaksjonen som holdes skjult kan beskrives som en privat backstage selvpresentasjon. Den siste handler i stor grad om å redigere manus for hvordan den offentlige opptredenen skal foregå slik at man selv og de andre fremstår i best mulig lys. Mennesker har et grunnleggende ønske om å bevare sitt eget og andres ansikt overfor publikum. En måte å gjøre dette på er å avklare hvilke forventninger man har til sin egen og den andres rolle og på det viset samordne manuset slik at man unngår kryssende uttalelser og pinlige episoder (Goffman, 1959, s. 109). Slike rolleavklaringer er spesielt viktige når flere aktører i ulike roller skal arbeide sammen som et team (Goffman, 1959, s. 83). I tilknytning til dette sceneskiftet så endres deltakernes orientering overfor de andre deltakerne.

Goffman (1981, s. 144) har etablert et begrepsapparat for å beskrive hvordan samtaledeltakerne fortløpende veksler mellom ulike "production format" i forhold til hvilket ansvar taleren har for innholdet i ytringene som hun/han sier og hvilken rolle hun/han har for å uttrykke en respons til de andres ytringer. Ansvar for å vedkjenne eierskap til innholdet i det som sies er fordelt på tre statuser. Den som tar ansvar for å formulere ytringen og budskapet kan betegnes som en forfatter (author). Den som ikke tar ansvar for opprinnelsen av selve ytringen, men for å formidle noen annens meninger, kan sies å være ytringens medforfatter (principal), og den som ordrett gjentar det som andre har sagt kan betegnes som en siterer (animator). I en samtale er det vanlig å veksle mellom disse posisjonene og det kan beskrives som et skifte mellom ulike deltakerstatuser (participation status), noe som tilsier at alle de involverte partene bidrar til å opprettholde et felles rammeverk for samtalen (participation framework). Vekslingen mellom de ulike deltakerposisjonene i rammeverket gjenspeiles som en endring i deltakernes ståsted, såkalte "footings", og kan sees i forhold til hvordan de fysisk justerer sin egen væremåte overfor de andre deltakerne og i hvordan de responderer på deres initiativer (Goffman, 1981, s. 128). Dette produksjonsformatet kan også ses i forhold til hvordan deltakere fordeler ansvaret for å gi respons på det som sies.

Alle som befinner seg i nærheten av en ytring tildeles en deltakerstatus, men de ulike personene tildeles ulikt ansvar for å konstruere et svar til taleren. I en gruppesamtale kan alle deltakerne anses som adresserte og ratifiserte medlemmer av samtalen, men av og til har taleren anledning til å velge ut hvilken person som hun/han vil ha respons fra. Denne adresseringen kan vises via gester som peking, blick og kroppsorientering, eller ved å stille personen et direkte spørsmål. De andre får da rollen som tilhørere (bystanders), men hvor det aksepteres at de kan komme med innspill hvis de ønsker (Goffman, 1981, s. 132). Personer som sitter i utkanten av gruppesamtalen, men som delvis hører det som blir sagt, har status som ikke-adresserte medlemmer. De kan også beskrives som

tilhørere, men det forventes ikke at disse personene skal komme med innspill før de har reforhandlet statusen sin og blitt anerkjent som et ratifisert medlem i samtalen. Forhandlingen kan noen ganger gjennomføres med mindre anstrengelser, mens andre ganger er det en mer krevende prosess. I den foreliggende studien er denne samspillsdynamikken tydelig observert i samtalevirksomheter der elevene skal arbeide med oppgaver og hvor de på egen hånd etablerer uformelle gruppearbeid. I disse sekvensene pågår det en stadig forhandling om hvem som skal være medlem av samtalen og ikke (Berge & Kermit, under publisering). Et annet poeng i disse interaksjonssekvensene er at ingen av elevene tilegner tolken status som et ratifisert medlem av gruppearbeidet og forventer at hun/han skal respondere på spørsmålene deres. Det betyr at elevene og tolkene i fellesskap har rammet inn en forståelse av "hvem de er for hverandre" i forhold til rollene de spiller ut (Goffman, 1959, 1967, 1974).

I boken "Frame Analysis" beskriver Goffman (1974) hvordan mennesker definerer situasjonen man befinner seg i. Et vesentlig spørsmål i dette fortolkningsarbeidet er "hva er det som foregår?" (Goffman, 1974, s. 8). Svaret rammer inn hvordan deltakerne oppfatter situasjonen og hvem de er for seg selv og for hverandre, noe som igjen påvirker hvordan de opptrer. Denne innrammingen forstås som en aktiv fortolkende handling hvor enkelte utdrag (strip) av situasjonen tildeles en bestemt betydning. Siden man oppfatter og erfarer situasjonen fra ulike synsvinkler kan én og samme situasjon defineres på ulike måter (Goffman, 1974, s. 10). Dette kan illustreres ved at tegnspråklige elever og tolker fra sitt ståsted kan erfare en undervisningssituasjon som ekskluderende, mens læreren kan vurdere den som inkluderende (se artikkel 2). Det vil si at en situasjon har flere mulige fortolkningsrammer (Goffman, 1974, s. 21). De primære rammene er grunnleggende fortolkninger om hva som foregår og kan sorteres ut fra fysiske (naturlige) og sosiale forhold. Fysiske rammer er for eksempel informasjon om tid, sted, antall deltakere og så videre, mens sosiale rammer er bakgrunnskunnskap om fordeling av status, samspillsregler, forventninger, gester osv. Når man skal forstå en ny situasjon så prøver man så godt det lar seg gjøre å finne signifikante utdrag (skript) og fortolke dem inn i ens egne primære fortolkningsrammer.

Ut fra denne teorien kan det tolkemedierte klasserommet beskrives som en scene der lærerne og tolkene inntar profesjonelle yrkesroller, mens talespråklige og tegnspråklige elever opptrer som publikum av et skuespill som handler om faglig og sosial inkludering av tegnspråklige elever. I tillegg til den offentlige virksomheten i klasserommet finnes der også mer skjulte arenaer for planlegging, forhandling og justering. For eksempel kan lærerne og tolkene gå til sides og utveksle informasjon om den kommende undervisningsaktiviteten, og tolkene og elevene kan etablere private dialoger for å utveksle informasjon om bruk av situerte gester, tilgjengelighet og kvalitet på tolkingen (Berge,



2003). Det peker på at den offentlige tolkevirkosomheten reguleres av en rekke ulike backstages hvor de ulike aktørene utveksler informasjon om hvordan de skal håndtere de offentlige, frontstage, aktivitetene. Slike backstages er dokumentert hos tegnspråktolker som arbeider for døve yrkesutøvere (Napier, Carmichael, & Wiltshire, 2008), i tolkede gruppemøter for døvblinde personer (Berge & Raanes, 2013), og i tolkede bildetelefon samtaler (Warnicke & Plejert, 2012). Denne studien dokumenterer lignende strukturer når undervisningstolker koordinerer turtaking og visuell tilgjengelighet (Berge, under publisering; Berge & Thomassen, 2015). I tråd med teorien om innramming er det også naturlig at undervisningstolker må bruke sin egen forforståelse til å ramme inn visse hendelser i undervisningsaktiviteten, avgjøre betydningen i det som sies og gjøres og så ta noen situerte valg for hvordan de kan formidle den mest betydningsfulle informasjonen videre. I situasjoner med parallelle samtaler må de for eksempel vurdere om det er mest hensiktsmessig for faglig og sosial inkludering at de fokuserer på de sosiale sideprosjektene til de talespråklige elevene eller den faglige presentasjonen til læreren (Berge & Kermit, under publisering). Undervisningstolkene manøvrer dermed rollen sin mellom et sett av ulike rammer knyttet til fortolkning av hvem de skal yte tjenester for (læreren eller elevene), og hvilke samtaler som skal formidles (forelesning eller sosialt snakk). Dette tyder på at undervisningstolker gjør mer enn bare å formidle språklige ytringer.

## **Rollesett og profesjonell yrkespraksis**

Sarangi (2011) mener at begrep som roller, status og ansvar er sentrale enheter i samtaleanalyser på profesjonell praksis. For å definere rollebegrepet henviser han til Linton (1971/1945 i Sarangi, 2011) som sier at sosiokulturelle institusjoner består av ulike posisjoner i hierarkisk oppbygde system som kalles for stillinger eller verv. Det knytter seg relativt stabile forventninger til hvilke oppgaver og plikter personen i denne stillingen skal ta ansvar for. Hver av stillingene tildeles også ulik sosial status. Dermed er begrepsparene roller og ansvar tett sammenvevde enheter (Sarangi, 2010). En person er imidlertid medlem av mange sosiale system og det fører til et multiple sett av roller. En kvinne kan for eksempel ha roller som mor, lærer, kollega og venn. Knippet av alle disse rollene kan beskrives som personens statussett (Merton, 1957; Merton, 1968 sitert i Sarangi, 2011). Men innenfor én og samme rolle er der også forventninger om at rolleutøveren skal ivareta flere ulike arbeidsoppgaver. Dette kan beskrives som posisjonens rollesett (Martinussen, 1986). Disse rollesettene er ikke rigide kategorier, men er sosiokulturelle og forhandlingsbare enheter (Sarangi, 2010, 2011). De ulike rollene i rollesettet kan knyttes til kjennetegn ved konteksten, aktiviteten og aktørene som de skal spille på lag med. Noen ganger kan det oppstå kryssende forventninger for hvilken rolle i rollesettet som skal

ha størst prioritet og settes i forgrunnen. Dette valget må profesjonsutøveren ta der og da, og kan komme til uttrykk i hvordan hun/han snakker og henvender seg til de andre deltakerne.

Yrkesutøvere som utøver tjenester i direkte møte med andre mennesker må kontinuerlig manøvrere yrkesutøvelsen sin mellom ulike institusjonelle rutiner, teamets forventninger til hvordan de skal opptre og den andres forventninger til hvilke tjenester de ønsker å motta. Å mestre denne balansegangen handler i stor grad om personlige egenskaper hos profesjonsutøveren hvor det å ha evne å forstå situasjonen, ta imot den andres innspill, være fleksibel, tenke kreativt og finne praktiske løsninger fremstår som positive egenskaper for å håndtere profesjonsetiske dilemmaer og uforutsette hendelser (Sarangi, 2011). Goffman (1961, i Sarangi, 2010) drar en distinksjon mellom teoretiske forventninger til en rolle og den faktiske utøvelsen av rollen. Dette forholdet kan man også se i profesjonelle roller som yter tjenester overfor andre mennesker: De andres forventninger og de faktiske forholdene i samtalsituasjonen kan utfordre profesjonsutøveren til å ta ansvar for andre oppgaver enn det som står beskrevet i arbeidsbeskrivelsene. Hybride samtaleaktiviteter kan dermed komme til å utfordre den teoretiske definisjonen av yrkesrollen og hvilke oppgaver man ideelt sett forventer at de skal ta ansvar for. Dermed kan det oppstå det som kalles for rollehybriditet (Sarangi, 2000, 2011). Eksempel på dette kan være hvordan genetiske veiledere i møte med kreftpasienter og deres sykdomsbilde kontinuerlig vurderer hvordan han/hun kan opptre i veiledningssamtalen. Samtaleanalyser av konsultasjoner viser for eksempel at genetiske veiledere fortløpende balanserer rollen sin mellom det å informere om pasientens helsetilstand og det å gi personlig veiledning (Sarangi, 2011), og mens de institusjonelle beskrivelsene av rollen deres vektlegger den medisinske funksjonen, kan veiledningsfunksjonen ha like stor betydning for den praktiske utøvelsen av arbeidet. Å anerkjenne hele rollesettet og de faktiske ansvarsoppgavene som en yrkesutøver håndterer er viktig når man skal forstå yrkesutøvelsen deres.

En profesjonsutøver kan besitte mer kompetanse enn hva man først tror: Profesjonell yrkesutøvelse består av flere kunnskapsformer og kan erverves via teoretisk utdanning, praktisk erfaring og etiske diskusjoner i et kollegialt fellesskap (Sarangi & Roberts, 1999). Å mestre en yrkesrolle betyr dermed at utøveren har internalisert både tekniske ferdigheter og profesjonsetiske verdier som fører til at vedkommende med stor sannsynlighet handler på bestemte måter i visse situasjoner. Det kollegiale samholdet blant ansatte med tilsvarende utdanning bidrar til å etablere ulike former for team. Medlemmene i et slikt lag utvikler en felles forståelse for hvordan de oppfatter klientene sine og hvilke tjenester de kan tilby dem. Dette profesjonelle samholdet kan imidlertid føre til at det skapes en viss distanse mellom profesjonsutøverne og klientene deres. Dette kan komme til uttrykk i forhold til yrkesetiske grenseganger for hvor personlig yrkesutøveren ønsker å være ovenfor klientene sine

og kan gjenspeiles i språklige, symbolske og kroppslige markeringer. Innenfor genetisk rådgivning kan veilederen for eksempel velge å adressere personlige spørsmål tilbake til pasienten slik at hun/han unngår å dele privat informasjon med klienten (Sarangi, 2011, s. 80). I forhold til tegnspråk-tolker kan slike former for avstandsmarkeringer komme til uttrykk ved at tolken ikke svarer på direkte spørsmål eller ikke vil si navnet sitt, men velger å presentere seg som "tolken" når de skal introdusere seg selv (Llewellyn-Jones & Lee, 2014). Det peker på at yrkesutøvere formidler ytringer ut fra flere sett av posisjoner og roller.

Innenfor samtaleforskning finnes det en distinksjon mellom virksomhetsroller, aktivitetsroller og diskursroller (Sarangi, 2010, 2011). Virksomhetsrollen er rollen man formelt har i den institusjonelle virksomheten. I denne studien er dette lærere, tolker og elever. Aktivitetsroller refererer til at man i løpet av en aktivitet veksler mellom ulike arbeidsoppgaver selv innad i en rolle. Lærere tar for eksempel ansvaret for å formidle, veilede, irettesette og sensurere elevene sine i løpet av en arbeidsdag. Ut fra dette teorigrunnlaget er det også naturlig å tenke seg at undervisningstolker har flere roller og at de skal ivareta et sett av ulike arbeidsoppgaver. Sammenhengen mellom aktivitetsroller og diskursroller kommer ofte til syne i aktivitetens ulike faser (Linell, 2009). Diskursrollen refererer til at i løpet av en aktivitet så vil en utøver veksle mellom ulike eierskap til budskapet som hun/han uttrykker. Det kan for eksempel komme til uttrykk ved at i noen faser så formidler læreren det som andre personer har sagt eller oppdaget, mens i andre sekvenser så veileder hun/han elevene ut fra sitt personlige og faglige ståsted. De observerte undervisningstimene består også av ulike faser og i de ulike fasene vil lærernes og elevenes språkbruk variere. Dette vil spille inn på arbeidsbetingelsene til tolken og hvordan hun/han håndterer sin egen rolleopptreden. Disse sammenhengene kan beskrives via å studere faktisk profesjonsutøvelse i naturlige kontekster.

## **Kapittel 5. Metoder for datainnsamling og analyse**

Dette prosjektet tar sikte på å studere tolkede undervisningsvirksomheter i hverdagslige settinger og belyse hvordan de ulike aktørene handler og orienterer seg mot hverandre og mot omgivelsene de befinner seg i, og hvordan de opplever virksomheten ut fra sitt eget ståsted. Dette kapitlet vil gjøre rede for den vitenskapsteoretiske profilen og det metodiske arbeidet i avhandlingen.

### **Etnometodologi**

Den vitenskapsteoretiske overbygningen for avhandlingen er etnometodologien som er en retning innenfor sosiologien for å studere folks atferd ut fra deres egne praksiser, begreper og forestillinger. Tradisjonen legger vekt på kompleksiteten i hverdagslig interaksjon og er særlig opptatt av å undersøke hverdagskompetansen som kreves for å kunne handle meningsfullt i sosiale situasjoner og i tråd med sosiale normer (Tjora, 2010). Etnometodologiske studier drives sjelden frem av forhåndsdefinerte hypoteser. Prosjektene rammes inn av en interesse for et spesifikt tema og hvilke problemstillinger som skal ha fokus bestemmes ut fra hovedtrekkene i det empiriske materialet (Hammersley & Atkinson, 2007). Det vil si at forskeren må være åpen for å følge strukturene i de temaene som skulle dukke opp selv om disse ikke var forutsett på forhånd. Etnometodologi er en forståelse av kunnskapsutvikling som er tett linket til konstruksjonismen. Det fortolkende aspektet peker på at kunnskapen som utvikles i studien ikke representerer en universell sannhet om fenomenet og det anerkjennes at der finnes flere forståelser og opplevelser enn det som presenteres av informantene og det som forskeren forstår og klarer å beskrive. Det empiriske materialet er også konstruert ut fra informantenes og forskerens personlige forståelseshorisont og hvordan de mestret prosessen med å konstruere en felles forståelse av fenomenet som var i fokus.

Et viktig forhold for å få tilgang til hverdagslivet og til naturlige data er personlige egenskaper hos forskeren. Hennes/hans bakgrunnsforståelse avgjør hvilke episoder som kommer i fokus for observasjonene, hvordan skriptene blir fortolket og hvilke spørsmål som stilles (Hale & Napier, 2013; Silverman, 2011). Forskerens tilstedeværelse og initiativ påvirker også hvordan informantene responderer. Kunnskapsgenereringen betraktes dermed som en sosial praksis ved at både forsker og informanter bidrar i prosessen med å utforske og konstruere kunnskap om fenomenet som er i fokus. Etnografiske studier betrakter kvaliteten på dataene og analysene i forhold til begrepet troverdighet. Det forutsetter transparente beskrivelser av utvalget, konteksten, datainnsamlingen og analysene. Det er også viktig å vurdere i hvor stor grad forskeren har hatt tilgang til hverdagslivet til aktørene

eller om de har satt opp en fasade med tanke på at de blir observert (Sarangi, 2007). Dette forholdet kan ha særlig betydning ved video-observasjon siden kameraene kan ha en negativ effekt på den naturlige interaksjonen (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010).

Etnometodologiske studier baserer seg gjerne på at det konstrueres fylldige beskrivelser av fenomenet som er i fokus og metodisk skal forskeren være tett innpå dem det gjelder og studere interaksjonen deres i ulike hverdagslige settinger (Silverman, 2011). Både den enkeltes handlinger, den gjensidige interaksjonen mellom deltakere og spesifikke betingelser i konteksten danner rammene for hvordan aktiviteten gjennomføres. For forskeren vil det å konstruere en forståelse av aktørens handlinger og oppfatninger være tidkrevende arbeid. Etnometodologiske studier er derfor gjerne designet som kvalitative feltstudier som går i dybden på et begrenset antall felt og som kombinerer ulike datakilder som dokumenter, observasjoner, intervjuer og/eller video-opptak (Silverman, 2011). Etnografiske studier kan, i kombinasjon med en fortolkende og fenomenologisk forståelse av menneskelig interaksjon, være en hensiktsmessig tilnærming til å beskrive og forstå samspillet mellom deltakerne i tolkemedierte samtaler. Hale & Napier (2013) sier det slik:

Hvis du tenker at tolking formes ut fra den sosiale konteksten hvor den finner sted og mener at prosessen og resultatet av tolkingen er påvirket av lingvistiske og kulturelle faktorer i den gitte situasjonen, da kan etnografi være den riktige metoden for forskningsprosjektet ditt<sup>2</sup> (s. 85).

Denne avhandlingen rammes inn av denne vitenskapsteoretiske forståelsen. Jeg har gjennomført en etnografisk klasseromstudie av tolkemediert undervisning for tegnspråklige elever i videregående skole. Videre vil jeg presentere særtrekkene ved studien som ligger til grunn for avhandlingen.

## **En etnografisk klasseromstudie**

Dette prosjektet er utformet som en etnografisk feltstudie i ti tolkemedierte klasserom. Dette designet ble valgt fordi feltopphold og observasjon kan gi innblikk i dagligdags undervisningspraksis og beskrive de mest iøynefallende barrierene for likestilt deltakelse for tegnspråklige elever. Siden tolkingen foregikk mellom et talt og et visuelt språk var det hensiktsmessig å ta videoopptak av interaksjonen mellom tolken og de primære deltakerne. Analysene av videoopptaket har fokus på den sekvensielle interaksjonsorden mellom deltakerne og studerer sammenheng mellom handlinger, språklige ytringer og felles orientering. Jeg var også interessert i hvordan de ulike aktørene opplevde

---

<sup>2</sup> If you see interpreting as occurring within the social context in which it occurs, and believe that the processes and products of interpreting are influenced by linguistic and cultural factors in context, then ethnography may be the appropriate methodology for your research project (Hale & Napier, 2013, s. 85).

virksomheten de var del av og jeg har gjennomført flere intervjuer med tolker, lærere, talespråklige og tegnspråklige elever i hver av klassene. Jeg har også samlet inn ulike dokumenter fra feltene som oppgavetekster, klassekart, bilder og tegninger. Jeg har også intervjuet avdelingslederne på de tre skolene hvor jeg samlet inn data og jeg har observert to segregerte tilbud for tegnspråklige elever (en støttetime i sosiologi og en time i faget norsk for døve), men dette datamaterialet har fått mindre fokus siden jeg først og fremst var opptatt av klasseromsinteraksjon. Det empiriske materialet består så av tre hoveddeler: 1) observasjonsnotater, 2) transkripsjoner av lydopptak av intervju og 3) multimodale transkripsjoner av videoopptakene. Alle de tre kildene er brukt i de publiserte artiklene, men med ulik tyngde og sammensetning. Kapitlet vil videre gjøre rede for rekruttering, utvalget, hvordan det empiriske materialet er samlet inn og hvordan det er analysert. Til slutt vurderes materialets troverdighet og anslår noen forskningsetiske problemstillinger.

## **Rekruttering av informanter**

Utvalget i denne studien består av ti lærere, ti tolker, ti talespråklige elever og ti tegnspråklige elever. Elevene var fordelt på fem studieretninger. Disse var Barne- og ungdomsarbeider, Helse- og sosialfag, Studiespesialisering 1, Studiespesialisering 2 og Transport og produksjonsfag. Det er samlet inn data fra to (eller tre) ulike fag på hver studieretning. Jeg var inne i hvert fag fire til fem ganger. Til sammen gir dette 40 dager med feltarbeid. Med tanke på at informantene skulle ha tid til å etablere rutiner og få erfaringer med det å bruke tolk ble feltarbeidet gjennomført på vinteren/våren. Antallet elever, lærere og tolker var ulikt fordelt i de ulike fagene. I første omgang samlet jeg data fra tre ulike klasser (seks ulike fag) og utvalget involverte tre tegnspråklige elever, seks lærere og fire tolker. Neste vinter samlet jeg inn data fra to nye klasser (fire ulike fag), og dette feltarbeidet involverte syv tegnspråklige elever, seks lærere og seks tolker. De observerte klasseromspraksisene kan betegnes som velfungerende situasjoner. Utvalget består av tegnspråklige elever som følger ordinær studieprogresjon, det er lærere som gjerne vil tilrettelegge undervisningen sin og det er offentlige godkjente tolker som er opptatt av å være forberedt, holde et godt tegnspråknivå og som synes det er viktig å samarbeide med de andre aktørene. Tolkene i utvalget har alle over fem års yrkeserfaring. Tre av de ti lærerne var nylig utdannet, mens de andre hadde mer enn ti års undervisningserfaring. Nå må det sies at ingen av lærerne eller tolkene beskriver profesjonsutøvelsen sin som vellykket, men de sier at de gjør så godt de kan under de forutsetningene de har for å løse oppgavene de er satt til.

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) stilte to betingelser for å godkjenne prosjektet. Det var at kun modne elever skulle delta som informanter og at kontaktetablering skulle foregå gjennom

pedagogiske rådgivere på de aktuelle skolene. Med "modne elever" siktet NSD til at elevene skulle være i stand til å ta stilling til om de ville trekke samtykket sitt om de ble satt i en posisjon de ikke følte seg vel med. Rekrutteringsprosessen startet ved at jeg tok kontakt med tolkekoordinatoren ved en av de fem knutepunktskolene og ba om hjelp til å etablere kontakt med aktuelle kontaktpersoner. Det førte til et møte med to rådgivere ved to skoler, som i forkant hadde fått tilsendt prosjektskissen. Etter møtet var begge rådgiverne positive til å etablere kontakt med aktuelle informanter. Først ble det opprettet et møte med aktuelle tolker og lærere. Siden de var positive til å delta fikk jeg møte de tegnspråklige elevene, og siden de også var positive til å delta fikk jeg møte klassen og informere de talespråklige elevene. Alle informantene fikk utdelt informasjonsskriv, som også ble sendt til foresatte. I samråd med NSD var det klarlagt at det var tilstrekkelig med passivt samtykke fra foresatte og de hadde tre uker på å si fra hvis de hadde noen innveininger (se vedlegg). Jeg fikk ingen slike meldinger. Når selve feltarbeidet startet introduserte jeg meg på nytt for elevene og når de arbeidet med oppgaver gikk jeg rundt og ba dem om å signere en samtykkeerklæring. Når det ble bestemt hvilke timer som skulle filmes, informerte enten jeg eller læreren om når dette skulle skje. Hvis jeg fant det nødvendig spurte jeg de elevene som var mest synlig i opptakene, for eksempel de som deltok i tolkede gruppearbeid, om de fortsatt gav sitt samtykke til å bli videofilmet. Jeg fikk også spurt om dette når vi senere så på opptakene sammen. Med to unntak takket alle forespurte ja til å delta. Dette var en positiv overraskelse. Siden jeg skulle ta filmopptak trodde jeg det ville bli langt vanskeligere å skaffe informanter.

## Utvalget

De tegnspråklige elevene i utvalget varierer med tanke på grad av hørselstap og språkbruk. Alle elevene er tidligere elever på en døveskole (kombinert med opplæring på deres lokale skole), de har norsk tegnspråk som førstespråk, og de oppsøker andre tegnspråklige elever på skolen og på fritiden. Hørselstapet deres varierer fra moderat til alvorlig. Noen bruker talt språk i en-til-en-samtaler med talespråklige personer, mens andre benytter norsk tegnspråk både ved tilegnelse og ved formidling av egne ytringer. Åtte av de ti elevene bruker hørselstekniske hjelpemiddel (høreapparat eller CI). Tolkernes valg av tolkemetoder innbefatter både tolking til og fra norsk tegnspråk og tegn som støtte for munnnavlesning /TSS. Det siste er en formidlingsform hvor elementer av norsk tale og norsk tegnspråk kobles sammen til en mer ordrett visualisering av det talte språket (Bagga-Gupta, 2002; Hansen, 2005). På engelsk kalles dette for "literacy interpreting" (Davis, 2005; Napier, 2002a). Valg av språkbruk gjøres på bakgrunn av informasjon om elevenes hørselstap, hva elevene foretrekker og hva tolkene mener at elevene oppfatter best. I likhet med funnene til Hansen (2005) og Ohna, mfl. (2003) er det observert en god del språkblanding både hos de tegnspråklige elevene og hos tolkene.

Dette kan være i tråd med Napiers (2002a) sosiolingvistiske analyser som peker på at tegnspråktolkers språkbruk varierer i forhold til teksttypen og veksler mellom en ordrett og fri formidlingsstil. Det er ellers ikke nevneverdige forskjeller i hvordan tolketilbudet er organisert for elever med et moderat eller fullstendig hørselstap.

Det er mange begreper som betegner tegnspråklige elever. Begrepet "hørselshemmet" brukes som en fellesbetegnelse som dekker alle grader av hørselshemming. Begrepet "døv" refererer til at personen har et alvorlig hørselstap der tekniske hjelpemidler har liten effekt og at personen opplever at tegnspråk er det språket som de lettest kan uttrykke seg på. Uttrykket viser også til en personlig tilhørighet til det språklig og kulturelle fellesskapet av mennesker som bruker tegnspråk. Begrepet "tunghørt" refererer til personer som har et moderat til lett hørselstap og som får god støtte i hørselstekniske hjelpemiddel (CI eller høreapparat) og som bruker norsk talespråk i samtale med andre personer (Utdanningsdirektoratet, 2015). Når jeg spurte de hørselshemmede elevene hvordan de ville at jeg skulle benevne dem i avhandlingen så varierte svaret mellom døv, tunghørt eller hørselshemmet. Svarene var imidlertid ikke i samsvar med graden av hørselstapet deres. Noen av de som hadde et moderat hørselstap og som mestret talt språk i en-til-en-samtaler ønsket at jeg skulle beskrive dem som døve og tegnspråklige. Det var heller ikke noen sammenheng med at tunghørte elever foretrakk tegn som støtte for munnavlesning, eller at døve elever foretrakk tolking til og fra norsk tegnspråk. Det ser heller ut som at elevenes språkbruk og foretrukne tolkemetoder justeres etter situasjonen de befinner seg i og hvem de snakker med. Dette er i seg selv et funn på at medisinske mål på hørselstap og subjektive valg av førstespråk ikke er sammenfallende størrelser (Kermit, 2006). Dette prosjektet handler om tolking mellom to språk og mellom en auditiv og en visuell orientering i forhold til å organisere den mellommenneskelige interaksjonen. Jeg har derfor hovedsakelig valgt å bruke begrepene "tegnpråklige elever" og "talespråklige elever", men for å variere språkbruken benytter jeg også "elever med hørselsnedsettelse", "hørselshemmede elever" eller begrepsparene "døve og hørende elever". I engelsk litteratur er det vanlig med begrepsparene "deaf and hearing students" og i de publiserte artiklene har jeg brukt denne ordlyden.

## **Datainnsamling**

Fremgangsmåten for datainnsamling var likt organisert i de ti klasserommene: Jeg tok fortløpende observasjonsnotater mens undervisningen foregikk. Etter timen intervjuet jeg læreren, tolken(e) og den tegnspråklige eleven der vi snakket om det som hadde skjedd i timen (i noen klasser arbeidet det to tolker). Disse samtalen varte fra ti minutt til en time og var organisert som åpne, spontane intervjuer. Noen få ganger, hvis læreren eller tolkene måtte gå til en annen time, gjennomførte vi



intervjuet dagen etter eller vi gikk gjennom observasjonsnotatene neste gang jeg intervjuet aktørene. Siden jeg observerte aktiviteten flere ganger ble det en serie av observasjoner og intervjuer knyttet til den samme undervisningspraksisen. Etter anslagsvis fire feltopphold filmet jeg undervisningen med tre kameraer. Når feltoppholdet var ferdig arrangerte jeg filmbaserte dybdeintervjuer der jeg og informantene så og diskuterte utvalgte klipp fra videopptakene sammen. Intervjuene med lærerne og tolkene var arrangert som gruppeintervju. Det var også intervjuene med de talespråklige elevene. Utvalget av de talespråklige elevene var basert på at de hadde deltatt i et tolkemediert gruppearbeid. De tegnspråklige elevene kunne velge om de ville intervjues alene eller sammen med den/de andre tegnspråklige elevene i klassen sin. Dialogen mellom forsker og informant foregikk i den språkformen som elevene foretrakk, talt språk, tegn og tale eller norsk tegnspråk (jeg behersker norsk tegnspråk). Tabellen nedenfor viser omfanget på datamaterialet. Etterpå vil jeg presentere de metodiske overveielene jeg tok da jeg samlet inn og analyserte datamaterialet.

### **Oversikt over det empiriske datamaterialet:**

Observasjoner:

- 40 undervisningsobservasjoner med feltnotater. I tillegg en rekke observasjoner fra skolens fellesareal (kantine, ganger, uteområde) som ikke er nedtegnet.

Spontane intervjuer etter undervisningen:

- 25 intervju med lærerne. Til sammen 9 timer og 55 minutt med lydopptak
- 22 intervju med tolkene. Til sammen 10 timer og 40 minutt med lydopptak
- Samtaler med tegnspråklige elever hvor innholdet er nedtegnet i feltnotatene

Dybdeintervjuer med gjennomgang av videoklipp:

- 5 gruppeintervju med tolker og lærere. Til sammen 7 timer og 39 minutt med lydopptak
- 5 gruppeintervju med talespråklige elever. Til sammen 1 time og 50 minutt med lydopptak
- 6 gruppe/individuelle intervju med tegnspråklige elever. Til sammen 7 timer og 15 minutt med video og/eller lydopptak.

Videopptak av tolkemediert undervisning:

- 14 opptak som til sammen varte 14 timer og 37 minutt (877 min), som må ganges opp med 3 kameraer.

### **Observasjoner**

Observasjon er en metode som innenfor kvalitative feltstudier handler om å se og systematisk registrere hva folk gjør og hvordan de organiserer deres daglige liv (Tjora, 2010, s. 38). Tilgang til naturlig observasjonsdata forutsetter blant annet at forskeren er sensitiv for aspekter i situasjonen

hun/han studerer, at hun/han registrer feltnotater på en etterrettelig måte og at hun/han har et bevisst forhold til sin egen observasjonsrolle (Hammersley & Atkinson, 2007; Tjora, 2010). Jeg ville i minst mulig grad forstyrre aktørenes hverdagsaktivitet. Det vil si at jeg måtte være tilbakeholden og ikke skape for mye oppmerksomhet rundt min egen tilstedeværelse. Samtidig måtte jeg ivareta forskerrollen og stille bekreftende eller undrende spørsmål ved det som foregikk. Det vil si at observatørrollen min vekslet mellom ulike deltakerposisjoner. Når undervisningen pågikk satt jeg bakerst i klasserommet og skrev observasjonsnotater om det som skjedde. Selve observasjonsarket var delt i to rubrikker hvor én ble fortløpende brukt til å notere hva jeg la merke til og én rubrikk ble brukt til å skrive ned stikkord om det jeg spontant tenkte om det som foregikk. Av og til skrev jeg for eksempel teoretiske begrep som jeg trodde hadde relevans. Ordet "koordinering" ble notert når jeg så at tolkene gjorde noe for å tilpasse formidlingen sin. Jeg laget også tegninger over klasserommet, de ulike aktørenes plasseringer og eventuelle endringer i disse. I ettertid ble noen av feltnotatene skrevet ut som en mer sammenhengende observasjonstekst. Analyseprosessen med å sortere ut gjentakende typer av hendelser og tildele dem en viss betydning begynte dermed allerede i feltet (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 158). Underveis fikk jeg respons på at aktørene ble komfortable med å ha meg til stede. Indikatorer på dette er muntlige tilbakemeldinger som "æ merke no itj at du e her", at elevene begynte å hilse på meg og at aktørene ble friere i kommentarene sine når jeg var til stede. I pausene ble jeg enten værende i klasserommet, jeg gikk en tur i fellesområdene eller jeg ble med på lærerrommet.

### **Videoopptak av naturlige undervisningsaktiviteter**

Etnografiske feltobservasjoner kan også gjennomføres ved bruk av videokameraer (Heath mfl., 2010; Knoblauch, 2006; Silverman, 2011; Tjora, 2010). Videoopptak gir anledning til å se ytringene flere ganger, studere detaljerte handlinger og utvikle multimodale samtaleanalyser (Silverman, 2011, s. 320; Tjora, 2010), noe som også er funnet hensiktsmessig på studier av profesjonell yrkesutøvelse (Heath mfl., 2010). Det er selvfølgelig også hensiktsmessig ved studier av tegnspråklige samtaler. Jeg har filmet 14 undervisningsøkter, med bruk av tre kameraer. Det er gjort opptak i alle de ulike fagene. Opptakene varte vanligvis hele undervisningsøkten. En undervisningstime er på 45 minutt, men ofte var to timer slått sammen slik at en økt varte 90 minutter. Undervisningen i de praktiske fagene gikk over flere timer og da filmet jeg sekvenser fra undervisningen. I noen fag tok jeg flere opptak, blant annet fordi jeg ikke var fornøyd med den tekniske kvaliteten på det første opptaket. Kameraene sto ferdig oppstilt når elevene gikk inn i klasserommet. Kameraene filmet undervisningsaktiviteten fra ulike vinkler. Ved tavleundervisning sto ett kamera bakerst i rommet og tok et oversiktsbilde av klasserommet. Ett kamera sto fremme ved tavla og filmet klassen forfra. Det

tredje kameraet sto ved siden av den(de) tegnspråklige eleven(e) og filmet eleven(e) fra siden, samtidig som læreren, tolken og tavla vistes i bilderammen. Hvis aktiviteten gikk over til individuelt arbeid snudde jeg kameraene slik at de filmet aktiviteten blant elevene. Ved gruppearbeid stilte jeg inn kameraene slik at ett hadde fokus på tolken og elevene som satt ved siden av henne, ett kamera filmet den tegnspråklige eleven og elevene som satt ved siden av, mens det tredje kameraet filmet gruppen som helhet. Jeg brukte en mikrofon for å forsteke lydopptaket, noe som var spesielt nyttig ved gruppearbeid og når det var mye støy i rommet.



### **Spontane intervju og utforsking av observasjonsnotater**

Dersom man har en interaktiv og åpen forskerrolle kan det å stille spørsmål underveis fremskaffe mye nyttig informasjon. Disse samtalerne kan defineres som spontane intervjuer (Tjora, 2010, s. 76). Etter undervisningen ble observasjonsnotatene mine brukt som grunnlag for intervjuer med læreren, tolken(e) og den/de tegnspråklige eleven(e). Innholdet i intervjuene fokuserte på ulike sekvenser i undervisningspraksisen som jeg hadde lagt særlig merke til (skripts) og informantene ble bedt om å gi en redegjørelse for hva de gjorde og hva de tenkte om situasjonen. Informantene hadde også god anledning til å ta opp tema og belyse episoder som jeg selv ikke hadde kommentert. Der forelå ikke noen intervjuguide for disse intervjuene og mange av de metodologiske beslutningene ble tatt på stedet og mens intervjuet pågikk. Intervjuene kan dermed beskrives som en ustandardisert sosial praksis hvor begge parter tok ansvar for å sette fokus og drive intervjuet videre. Dette kaller Kvale og Brinkmann (2015) for en balansert forskerposisjon. De sier at en vellykket gjennomføring av spontane intervjuer er at forskeren kan en del om temaet på forhånd og mestrer håndverket med å følge opp de ulike sekvensene i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). Denne formen for intervju er i samsvar med tradisjoner innen samtaleforskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 65). Det må sies at jeg ikke har observert og stilt spørsmål ved alt som skjedde, eller at informantene har fortalt alt de gjorde og tenkte. Det varierte hvor mye tid aktørene hadde til rådighet så intervjuene varierte fra 5

til 60 minutt. De gangene lærerne eller tolkene ikke hadde tid til å snakke med meg etter timen, gikk vi gjennom notatene neste gang jeg intervjuet dem. Intervjuene med tolker og lærerne er tatt opp på lydbånd og er transkribert slik at ytringene gjengis etter føringene i norsk skriftspråk (bokmål), men med markeringer for trykk i toneleie og når det var lengre eller korte pauser i talen. De spontane intervjuene med de tegnspråklige elevene ble ofte korte samtaler siden de skulle inn i en ny undervisningstime og siden jeg prioriterte å følge opp lærerne og tolkene. Intervjuene varte derfor fra 5 til 20 minutt og ble gjennomført i friminuttene eller i timen når det pågikk individuelt arbeid. Disse intervjuene ble ikke tatt opp siden det ville bli for tidkrevende å sette opp filmkameraer. Innholdet i intervjuene er derfor sammenfattet i feltnotatene, men temaene som vi tok opp ble videreført i lengre dybdeintervjuer etter at feltoppholdet var ferdig.

### **Dybdeintervju med utforskning av videoklipp**

Målet med dybdeintervjuer er å skape en situasjon for en relativt fri samtale, som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd, hvor informantene kan reflektere over og beskrive sine erfaringer og meninger knyttet til temaet som introduseres (Tjora, 2010, s. 90). Selv om forskeren har forberedt noen tema og spørsmålstillinger har etnografiske dybdeintervjuer en fleksibel form hvor rekkefølgen på spørsmålene bestemmes ut fra diskusjonen som pågår. Etnografiske forskere kan med fordel veksle mellom åpne og mindre åpne spørsmål og det å ytre noen fortolkninger eller hypoteser kan av og til fungere som trigger for informantenes diskusjon og utforskning (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 119). Det vil si at etnografiske forskere inntar en mer aktiv posisjon enn hva som er vanlig i undersøkelser der spørsmålene er utarbeidet på forhånd og reproduisert til et større utvalg. Derfor er det viktig at forskeren er bevisst i hvilken grad hun/han leder og påvirker informantenes svar. Siden forskeren medvirker i intervjuprosessen bør hun/han etterrettelig søke å minimalisere egen innsats, blant annet ved å være en aktiv lytter (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 118).

Da feltarbeidet i en klasse var ferdig gjennomførte jeg dybdeintervjuer. Disse var arrangert som individuelle eller som fokuserte gruppeintervjuer (Markova, Linell, & Orvig, 2007) der vi så gjennom og diskuterte utvalgte klipp fra videoopptaket. Intervjuene var organisert slik at tolker og lærerne fra samme studieretning ble intervjuet i gruppe, et utvalg på tre til fire talespråklige elever som hadde deltatt i et tolket gruppearbeid ble intervjuet i gruppe, mens de tegnspråklige elevene, hvis der var flere i samme klasse, kunne velge om de ville bli intervjuet alene eller sammen. I disse intervjuene ble utvalgte klipp fra videoopptakene i klassen deres brukt som innledere til temaene jeg ville diskutere. Klippene var valgt ut fordi de, etter min mening, representerte gjentakende handlinger og aktiviteter

i klasserommet, eller fordi de presenterte en utypisk episode (Coffey & Atkinson, 1996, s. 47; Hammersley & Atkinson, 2007, s. 169). Fremgangsmåten var at jeg først introduserte og tematisk rammet inn videoklippet vi skulle se. Etter at vi hadde sett klippet inviterte jeg informantene til å komme med kommentarer. Vanligvis var dette tilstrekkelig til at informantene utforsket situasjonen og sin egen opptreden. Noen ganger var det vanskelig for informantene å forstå hva jeg mente eller hva de skulle fokusere på i videoklippet og da stilte jeg oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Disse kunne være knyttet til teoretiske begrep som for eksempel koordinering, turtaking, visuell tilgjengelighet, eller jeg anslo mulige barrierer for visuell tilgjengelighet og språklig deltaking, eller jeg foreslo alternative løsninger for å håndtere samtalsituasjonen. Informantene sin oppgave var da å utdype, nyansere, bekrefte eller avkrefte mine hypoteser. Min rolle som intervjuer vekslet dermed mellom å være en lytter, en kritisk utforsker og en deltaker som i interaksjon med informantene bidro til å konstruere kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 120) om tolkemediert undervisning. Arbeidet med å sorterte videoopptakene og velge ut representative klipp til intervjuene var et viktig trinn i analysearbeidet.

## **Dataanalyse**

Etnografiske studier er opptatt av å belyse de kvalitative sidene ved interaksjon i ulike settinger og avhengig av problemstillingen og datamaterialet har forskerne vanligvis fokusert analysene på aktørens handlinger (actions), eller på aktørens begrunnelser (accounts) når de skal gjøre rede for sin egen forståelse og håndtering av en situasjon (Coffey & Atkinson, 1996, s. 99; Hammersley & Atkinson, 2007, s. 3). Denne studien har både fokusert på handlinger og på begrunnelser. Dette kapitlet vil gjøre rede for hvordan jeg har utført analysene. Tema som belyses er arbeidet med å transkribere materialet og kategorisere videoopptakene og intervjudataen.

## **Multi-modale transkripsjoner av videodata**

En sentral fase i analysearbeidet er transkripsjonsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015; Roberts & Sarangi, 2005). Lydopptak av intervjuer med talespråklige informanter ble nedtegnet til skriftlige setninger (bokmål), med noen markeringer for pauser og toneleie. Intervjuene som ble foretatt på norsk tegnspråk eller med tegn til tale ble videofilmet og ytringene ble senere nedtegnet til skriftlige setninger (bokmål). Tegnspråklige metaforer og kulturelle uttrykk ble oversatt til norske metaforer eller det ble notert at eleven brukte et gestuelt uttrykk for å beskrive settingen og opplevelsene sine. I forhold til videomaterialet av autentiske undervisningssituasjoner var transkripsjonsprosessen noe mer komplisert. Norsk tegnspråk er et visuelt-gestuelt språk som ikke følges av et sekvensielt

organisert skriftspråk. Det er imidlertid utarbeidet lingvistiske konvensjoner for hvordan tegnspråk kan transkriberes (Engberg & Pedersen, 1991), og jeg har benyttet de som var hensiktsmessige for å gjennomføre samtaleanalysene i dette prosjektet. Disse er oppgitt i de publiserte artiklene. Siden meningsdanningen til de filmede aktørene tar utgangspunkt i flere ressurser enn det rent språklige var det viktig å inkludere gester, blikkretninger og kroppsorienteringer i transkripsjonene og i analysene. Transkripsjonene av videoopptakene ble derfor utarbeidet slik at jeg kunne gjennomføre multimodale samtaleanalyser (Heath mfl., 2010; Mondada, 2006, 2009). Det betyr at jeg både dokumenterte hva de enkelte aktørene sa, hva de gjorde og hvordan de forholdt seg til hverandre og til omgivelsene. Elementene som ble transkribert var hvor de enkelte aktørene orienterte blikket sitt, hvordan de orienterte kroppen sin, hvordan de holdt og håndterte ulike artefakter og hvordan de utførte språklige gester (for eksempel peking og turtakingssignal). Transkripsjonene markerer også tidsaspektet og når de ulike komponentene skjedde i forhold til hverandre. Det er viktig informasjon med tanke på å analysere hvordan tidsforskyvningen påvirket interaksjonen. Det er også markert endringer i toneleiet (om det snakkes høyt eller lavt), og i utførelsen av tegnene (om de utføres med hurtige eller sakte bevegelser).

Transkripsjonsarbeidet av videoopptaket skjedde i ulike etapper og detaljnivået varierte i forhold til hvor jeg befant meg i de ulike fasene av analysearbeidet. I første omgang, når jeg skulle velge ut klipp til de filmbaserte intervjuene, skrev jeg ned hovedtrekkene i aktiviteten og hva de enkelte sa og gjorde. Senere, når feltarbeidet var avsluttet, så jeg gjennom alle opptakene på nytt og transkriberte enda flere detaljer i det som de ulike aktørene sa og gjorde. Ytringene og tegnene ble nedtegnet i form av norsk skriftspråk, mens visuelle markeringer og gester ble beskrevet. Jeg gjorde dette stort sett manuelt. Dette arbeidet bidro til å konstruere en oversikt over materialet og det ble mulig å peke på gjentagende hendelser på tvers av de ulike klasseromspraksisene. Senere ble et utvalg av filmklippene nedtegnet i enda mer detaljerte transkripsjoner, hvor noen klipp ble transkribert med bruk av ELAN som er et dataprogram for transkripsjon av videofilmer og som egner seg godt til bruk av tegnspråkspråkanalyser (Wallin, Mesch, & Nilsson, 2010). Et utvalg av disse transkripsjonene er presentert i publikasjonene. De er da oversatt til amerikansk tegnspråk av en godkjent oversetter som både kan norsk og amerikansk tegnspråk. Oversetteren fikk noen ganger tilsendt bilder av kontekstuelle forhold, blant annet hvilke maskiner som ble brukt i verkstedhallen, for å finne ut hvilke ord som best egnest seg. Arbeidet med å få på plass detaljene i transkripsjonene var en tidkrevende, men viktig del av analysearbeidet av video-opptakene.

## Analyse av videodata

Samtaleanalyser av videoopptak av autentiske samtaler handler om å studere den sekvensielle interaksjonsordenen mellom deltakerne og beskrive hvordan de ulike personene forholder seg til hverandre og til omgivelsene. Det er derfor ikke hensiktsmessig å studere ett og ett bilde i videoopptaket, men de ulike aktørenes handlinger må ses i sammenheng med hverandre og med tidligere og påfølgende sekvenser. Denne beskrivelsen vil bidra til økt forståelse av den sekvensielle interaksjonsordenen mellom deltakerne. Denne tilnærmingen er inspirert av arbeidene til Lorenza Mondada (2006, 2009), Charles Goodwin (1994, 2000, 2007), Christian Heath med kolleger (2010, 2013) og Hubert Knoblauch (2006). Et viktig holdepunkt i disse videobaserte interaksjonsanalysene er at aktørenes snakk må forstås i forhold til konteksten og de situerte aktivitetene som pågår. Opptakene bør dokumentere naturlige og dagligdagse hendelser, enten i profesjonell praksis eller i mer alminnelige settinger, og for å redusere antall mistolkninger er det hensiktsmessig at forskeren bruker tid på å bli kjent med konteksten som filmes og samler inn data fra flere kilder (Heath, mfl., 2010).

Etter feltarbeidene systematiserte jeg videomaterialet og reduserte det i ulike analysefaser. Første runde var å gå gjennom transkripsjonene av videoopptakene og finne ut hva som kunne beskrives som en vanlig undervisningsdag. Det gav en oversikt over det som fremsto som typiske og gjentakende aktiviteter i virksomhetens ulike faser (Linell, 2009; Roberts & Sarangi, 2005). En vanlig undervisningsøkt besto vanligvis av en introduksjonsfase der læreren fortalte hva som skulle skje i timen, så gav læreren en faglig presentasjon, deretter arbeidet elevene individuelt eller gruppevis med oppgaver og så ble timen avsluttet med en form for oppsummering. Fasene varierte imidlertid både i lengde og form. For eksempel pleide lærerne i de samfunnsvitenskapelige fagene å ha lengre presentasjoner enn lærerne i realfagene. Det var også tydelig at "snakket" i de ulike fasene foregikk på ulike måter og at tolken(e) håndterte de ulike fasene på ulikt vis. Det var for eksempel vanlig at tolken sto fremme ved tavla når hun tolket forelesninger, men at de satt ved siden av elevene når de tolket gruppearbeid igangsatt av læreren. Det var også vanlig at snakket som foregikk blant de talespråklige elevene, når de etablerte uformelle gruppearbeid, i liten grad ble tolket. Det var også tydelig at de ulike fagene brukte ulike artefakter og at dette påvirket gjennomføringen av samtalen og tolkenes betingelser for mediering. Da faseanalysen var ferdig gikk jeg over til å studere gjentakende trekk i lignende aktiviteter. Dette ble gjort ved å samle sammen videoeksempler av lignende sekvenser i tematiske mapper på tvers av virksomheter og kontekster. For eksempel laget jeg en mappe med videoklipp som viste situasjoner hvor læreren brukte én eller flere artefakter, en mappe med videoklipp av uformelle gruppearbeid, en mappe med turtakingssekvenser osv. I hver

mappe var det samlet mellom 5-6 videoklipp. Disse klippene ble studert gjentatte ganger og fikk en mer detaljert transkripsjon. Utdrag av disse transkripsjonene presenteres i 3 artikler (nummer 2, 3, og 4) i avhandlingen.

### **Analyse av intervjudata**

Intervjudata er brukt i to artikler (1 og 2), men på ulikt vis. Artikkel 1 handler om tegnspråklige og talespråklige elevers forventninger til undervisningstolkenes rolle. Analysene er utført på det transkriberte materialet fra intervjuene med talespråklige og tegnspråklige elever. Fremgangsmåten med å systematisere intervjumaterialet støtter seg til retningslinjene fra Coffey og Atkinson (1996). Arbeidsprosessen var først å lese gjennom det transkriberte intervjumaterialet og kode ut meninger i aktørenes uttalelser. Kodene ble deretter samlet sammen i kategorier som representerer signifikante kjennetegn ved det aktuelle temaet som lå til grunn for analysene. Artikkel 2 handler om de uformelle gruppearbeidene og hvordan tolkene håndterer og gjør rede for rollen sin i denne samtalepraksisen. Analysene kombinerer intervjudata med etnografiske observasjoner. Et gjentakende trekk i observasjonsdataene var at når elevene skulle jobbe med oppgaver begynte mange av de talespråklige elevene å snakke sammen. Dette snakket inneholdt både faglige og sosiale elementer. Det var imidlertid svært sjelden at den/de tegnspråklige eleven(e) deltok i disse samtalerne og at de ble tolket. Dette interaksjonsmønsteret er også observert i tidligere studier (Hjelmervik, 2008). Men selv om mine og andres observasjoner hadde kartlagt en språklig barriere for sosial og faglig inkludering så gav dette liten forståelse for hva som lå til grunn for at disse aktivitets- og samtalesekvensene i så liten grad ble tolket. For å utforske fenomenet videre ble det hensiktsmessig å analysere intervjudataene med tolkene med fokus på deres redegjørelser.

Å skrive ut analytiske funn av sosiale fenomen kan være en krevende øvelse (Coffey & Atkinson, 1996, s. 108), og jeg hadde mange runder for å finne ut hvordan jeg kunne fremstille artikkelen om de uformelle gruppearbeidene. Jeg anså at leserne hadde nytte av en etnografisk skildring av forløpet til et uformelt gruppearbeid siden de som ikke har direkte kjennskap til hvordan undervisningen foregår i videregående skole i Norge kan ha vansker med å forestille seg hvordan elevene sitter, arbeider og snakker sammen. Jeg valgte derfor å konsentrere presentasjonen om én informasjonsrik episode i datamaterialet. Situasjonen som ble valgt representerer både noe unikt og noe sammenfallende med andre observasjoner (Coffey & Atkinson, 1996; Hammersley & Atkinson, 2007). Det unike er at dialogen mellom medelevene tolkes, mens det gjentakende mønstret er at tolken først setter seg ned når aktiviteten etableres, at de talespråklige elevene har parallelle samtaler, at det er vanskelig for tolken å høre hva elevene sier og at de fysiske omgivelsene er organisert slik at



tolken ikke har et sted å sette seg ned. Teksten starter med å presentere oppstarten av ett uformelt gruppearbeid med en samtaletranskripsjon av video-opptaket og deretter presenteres analyser av intervjudataene med tolken(e) som var til stede i situasjonen. På den måten ble artikkelen en casepresentasjon, men hvor temaet er basert på observasjoner av en rekke lignende episoder. Intervjumaterialet ble analysert på lignende måte som i den første artikkelen og ble kodet og kategorisert i forhold til tolkens begrunnelser for hvorfor det var utfordrende å mediere uformelle gruppearbeid. For å vise at læreren og tolken(e) kan ha ulik oppfatning av den samme situasjonen presenteres også et sitat fra intervjumaterialet med læreren.

## **Studiens troverdighet**

Kvalitative studiers troverdighet er blant annet knyttet til transparens i forhold til hvordan forskeren har samlet inn og behandlet datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272), og til en refleksjon rundt forskerens påvirkningskraft og i hvilken grad ledende spørsmål har redusert svaralternativene for informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 202). Reliabilitet kan vurderes i forhold til om andre forskere kunne reprodusert resultatene, om informantene ville endre svarene sine overfor andre forskere, om spørsmålene som har blitt stilt er treffende for temaet, om transkripsjonene er systematisk nedtegnet og om materialet er systematisk kategorisert. Validitet sikter til om de brukte metodene er egnet til å undersøke det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I denne studien kan reliabilitet vurderes i forhold til gjennomføring av intervjuene, til kvaliteten på filmopptakene, til detaljnivået i transkriberingene og til gjennomføring av analysene. Validitet kan vurderes i forhold til om feltarbeid fremstår som en hensiktsmessig metode og om videoopptakene presenterer autentiske samtalsituasjoner.

Faren for å stille ledende spørsmål var i dette prosjektet tydelig tilstede da jeg presenterte egne fortolkninger av det som vistes i videoopptaket til informantene. I ettertid, når jeg leser gjennom transkripsjoner av intervjuene, ser jeg at dette har skjedd enkelte ganger. Disse intervjusekvensene har fått mindre oppmerksomhet i analysene. Imidlertid hadde noen av de ledende spørsmålene en funksjon for å igangsette fokuserte og nyanserte diskusjoner. Jeg har av og til presentert hypoteser og fortolkninger av hva jeg tror foregår for å etablere en felles forståelse av hva vi skulle fokusere på i videoklippet og for å gi informantene noe som de kunne respondere kritisk eller positivt på. En annen årsak til at jeg fant dette innrammingsgrepet hensiktsmessig var at elevene hadde lite erfaring med det å gjøre rede for sine opplevelser i tolkemediert undervisning. Noen ganger var det mer forløsende for beretningene deres at de fikk en hypotese som de kunne veie for eller imot, enn når de skulle snakke fritt og åpent. Dette forholdet gjaldt også i intervjuene med lærerne og tolkene.

Tolkene i utvalget mente at det var første gang de hadde hatt en utforskende dialog om tolkemediert undervisning med lærerne på skolen. Imidlertid vil jeg si at intervjuene hovedsakelig var preget av jevnbyrdighet og det var helt vanlig at informantene stilte oppfølgingsspørsmål til hverandre, og i flere sekvenser var det de som regulerte diskusjonen. Jeg mener derfor at intervjuene i stor grad tok form som felles utforskende prosjekter, noe som er i tråd med intensjonene for denne type studier.

Tolkene og lærerne sine tilbakemeldinger på datainnsamlingen var at det hadde vært lærerikt for dem "å se seg selv utenfra" og det å diskutere arbeidet sitt med hverandre hadde vært "svært spennende og nyttig". Lærerne sa også at de hadde blitt mer oppmerksomme på "alt snakket" som foregikk og hvordan det fikk konsekvenser for tolkenes arbeidssituasjon og tegnspråklige elevers deltakelse. Prosjektet hadde slik i en liten periode innvirkning på feltet, men jeg har ikke noe inntrykk av at virksomheten har blitt vesentlig endret i ettertid. Både elevene, lærerne og tolkene likte intervjuene hvor vi gikk gjennom observasjonsnotatene fra timene. Kommentaren deres var at det var "greit å ta utgangspunkt i det jeg hadde sett" og det var "lettere å snakke om undervisningen og tolkingen mens den var fersk". Jeg synes også at det var hensiktsmessig at vi hadde fokus på faktiske hendelser. Jeg tror også at intervjudataene styrkes ved at vi traff hverandre gjentatte ganger, både i forhold til at informantene i flere runder kunne utdype temaene vi snakket om, og ble trygge til å være kritisk til fortolkningene mine. Jeg tror at en årsak til at dialogen i de filmbaserte intervjuene fungerte så godt var at vi allerede hadde etablert en rutine for å snakke om tolkemediert undervisning. Det var også viktig at informantene, på tvers av profesjonelle roller, var villige til å lytte til hverandre. Det jeg syntes var særskilt utfordrende var at jeg på svært kort tid skulle gå fra én aktør til en annen uten å dele for mye av informasjonen som jeg hadde fått tilgang til. Fant jeg dette nødvendig, for eksempel hvis en lærer spurte hva de tegnspråklige elevene oppfattet av undervisningen, prøvde jeg å snu spørsmålet tilbake til hva de selv trodde var elevenes opplevelse eller jeg gjenfortalte noen trekk av det jeg viste, men hvor den mest sensitive informasjonen ble utelatt.

Å benytte video-opptak fremstår som en hensiktsmessig metode siden norsk tegnspråk er et visuelt-gestuet språk som produseres med håndbevegelser, ansiktsuttrykk og kroppsorienteringer. Det gav meg også anledning til å se igjen og studere detaljer i aktørenes handlinger og språkbruk. En kritikk til videoopptak er observasjonseffekten (Sarangi, 2007), og at kameraene tar for mye oppmerksomhet slik at aktørene som filmes får en stiv og kunstig opptreden. Jeg prøvde å dempe oppmerksomheten ved å være minst mulig borti kameraene mens undervisningen pågikk. Noe oppmerksomhet ble det likevel, for eksempel når kameraene måtte snus eller settes opp på nytt. Det ble også en del snakk om kameraene når elevene kom inn i klasserommet og så hvordan de sto oppstilt, men dette gikk

vanligvis fort over. For å dempe observasjonseffekten prøvde jeg å opptre rolig og smidig. Ved enkelte anledninger inviterte jeg elevene som skulle bli filmet til å se gjennom kameralinsen slik at de fikk se opptaksvinklene. Dette for å gi dem en viss følelse av kontroll på situasjonen. Inntrykket mitt var at elevene var fortrolige med det å bli filmet. Lærerne og tolkene trengte vanligvis noe mer tid, men så snart de kom i gang med arbeidet kom jeg og kameraene fort i bakgrunnen. Hvis jeg skal vurdere hvor autentisk den filmede interaksjonen er (at aktørene opptre naturlig selv om de vet at de blir filmet), så tror jeg at dette er så godt som det er mulig å få til.

### **Forskerens pålitelighet**

Forskerens tekniske ferdigheter, bakgrunnskunnskap og personlige kjennetegn har betydning for studiens troverdighet. Blant annet kan treffsikkerheten i spørsmålene være preget av om forskeren har bakgrunnskunnskap om temaet som er i fokus eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 283), og når et informasjonsrikt videomateriale skal kodes og fortolkes (Heath mfl., 2010). På den andre siden kan forskerens for forståelse være en ulempe hvis den nye informasjonen blir fortolket inn i forskerens tidligere etablerte forståelsesramme (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabiliteten til dette prosjektet kan både styrkes og svekkes ved at jeg har tilknytning til tolkefeltet fra tidligere arbeidsforhold. Jeg har arbeidet som tolk og har vært (og er) lærer for tolkestudenter. Jeg er dermed godt kjent med mange av problemstillingene innen feltet tolking og undervisning av tegnspråklige elever. Jeg vil anta at det styrker prosjektets troverdighet at jeg kan norsk tegnspråk slik at jeg kan snakke med elevene direkte og at jeg kjenner til tolkenes praksisspråk. Jeg har vært klar over faren med overfortolkning og for å bevare troverdigheten til dataene har jeg fokusert på å være aktiv lyttende til det som informantene forteller og aktivt observerende i forhold til det som faktisk gjøres. En annen måte å aktivt lytte til empirien har vært å bruke teoretiske modeller og begreper som tankeredskap. For eksempel har aktivtetsmodellen til Engeström (1999) vært brukt til å fokusere feltobservasjonene (se vedlegg), og teoretiske begreper om visuell orientering (Bagga-Gupta, 2004; Hansen, 2005; McIlvenny, 1995) og koordinering av turtaking (Roy, 2000; Wadensjö, 1998) har vært brukt for å stille spørsmål til informantene og til filmopptakene.

Det har også vært viktig for meg å diskutere empirien med andre fagfeller og gjerne de som kommer utenfra tegnspråk- og tolkefeltet. Forskere som arbeider med video- og samtaleforskning har tradisjon for å etablere såkalte videosesjoner hvor flere forskere sitter sammen og analyserer anonymiserte utdrag av opptakene og videotranskripsjonene til hverandre (Tjora, 2010, s. 153). Jeg har vært medlem i en diskursanalysegruppe ved NTNU hvor jeg har hatt tre empiriske presentasjoner (en for hver artikkel) (Diskursseminar, 2011-2016). Jeg har også deltatt med presentasjoner i andre

videoesjoner (Berge, 2011, 2012, 2014b). Disse settingene har vært viktige holdepunkt i analysearbeidet mitt både ved at jeg fikk diskutert meningspotensialet i ulike videoutdrag, ved at jeg fikk bekreftet eller avkreftet mine egne teoretiske eller empiriske hypoteser og ved at jeg ble oppmerksom på fenomen i opptakene som jeg selv ikke hadde vektlagt. En lignende arbeidsprosess lå til grunn for arbeidet med å kategorisere intervjudataene fra talespråklige og tegnspråklige elever (artikkel 1) der jeg og medforfatter både arbeidet individuelt og skulder ved skulder med å kode og fortolke transkripsjonsmaterialet. Analysene har slik en viss gjennomsiktighet ved at utdrag av datamaterialet har blitt vist frem og arbeidshypotesene mine har vært utsatt for diskusjon av informantene selv og av andre forskere.

En annen måte å redusere effekten av å observere og bli observert har vært å ta seg god tid til å gjennomføre feltarbeidet. Dette har blant annet vært viktig for å kunne etablere en naturlig relasjon til informantene. Jeg har vært veileder eller lærer til fem av de ti tolkene som er med i utvalget. Dette forholdet er avsluttet for lenge siden (første veilederforhold var i 1997, siste lærerrelasjon var i 2003), men to av tolkene fortalte at de hadde vært spente på å bli observert av meg siden de visste hvem jeg var. De rapporterte imidlertid at denne effekten hadde avtatt for hvert feltopphold. Slik sett styrkes troverdigheten til datamaterialet ved at jeg har observert over tid. Jeg snakket jevnlig med informantene om de hadde noe tilbakemelding på relasjonen vår og min tilstedeværelse i klasserommet. Dette temaet drøftet jeg også med de tegnspråklige elevene. I forhold til elevene så syntes jeg at vi raskt fikk en naturlig tone og at jeg kunne vandre relativt fritt i klasserommene uten så mye oppmerksomhet. Jeg tror det hadde betydning at jeg kunne norsk tegnspråk. Fra alle settingene har jeg fått respons på at jeg oppførte meg på en slik måte at jeg tok lite oppmerksomhet. En av tolkene mente at dette skyldtes at jeg har arbeidet som tolk og er vant til å opptre med en viss smidighet. Jeg tror at dette stemmer, men jeg tror også at det har vært nyttig at jeg har arbeidet som lærer og er vant å oppholde meg i klasserom og etablere kontakt med ulike elever.

### **Forskningsetiske betraktninger**

Dette prosjektet berører hverdagen til alle informantene som deltar, både ved at de i en periode får økt oppmerksomhet og ved at de blir stilt spørsmål som de må svare på. For lærere og tolker kan dette oppleves som ansiktstruende med tanke på at deres faglige innsats blir diskutert og beskrevet. Å stille spørsmål om opplevelse av inkludering og deltakelse kan også føre til at elevene må ta stilling til og sette ord på fenomen som kan ha en viss sårbarhet. For meg medfører det en forskningsetisk refleksjon om hva det er nødvendig å spørre om i forhold til prosjektets problemstilling. Disse forholdene er fra min sin side ivaretatt ved å bekrefte samtykket i ulike faser av feltarbeidet, å være

sensitiv for informantenes innspill til hva de synes er greit og ikke, og å intervju informantene flere ganger slik at vi kunne oppklare fenomen, tanker og opplevelser i passe doser og i takt med informantenes dagsform. Videodata utfordrer også kravet om anonymisering. I forhold til samtykkeerklæringen ba jeg om tillatelse til å få vise klipp fra opptakene i sammenhenger der resultatene fra prosjektet skal belyses. Dette ble innvilget av NSD, og materialet er registrert som ikke-anonymiserbart med tanke på at deltakerne i opptaket kan identifiseres (se vedlegg). For å verne om identiteten til informantene så langt det er mulig har jeg ikke oppgitt sted og tid for datainnsamling, og illustrasjoner fra videomaterialet er gjort om til tegninger. Identiteten til lærerne tror jeg i mindre grad vil være gjenkjennelig siden de er mange personer som har dette yrket i det geografiske området hvor dataene ble samlet inn. Det er imidlertid færre personer som arbeider som undervisningstolker og tegnspråklige elever i videregående skole er også en svært liten gruppe. Det betyr at det kan være mulig å gjenkjenne identiteten deres. Dette forholdet var informert om både skriftlig og muntlig. Feltarbeidet har også bestått av flere møtepunkt, noe som betyr at informantene har hatt flere anledninger til å trekke seg fra studien. I dybdeintervjuene fikk informantene også anledning til å se og diskutere utdrag av det filmede videomaterialet, og det ble tatt en siste avklaring på at opptaket kunne brukes videre. Det har ikke kommet frafallsmelding i noen av settingene. Det neste kapitlet vil presentere hovedinntrykket mitt fra de ulike feltarbeidene.

## **Kapittel 6. Beskrivelse av studielinjer og aktører**

Dette kapitlet presenterer hovedinntrykket av feltobservasjonene, som i noen tilfeller utdypes med informasjon fra intervjumaterialet. Jeg sier også noe om hvilke tema jeg tok med meg fra et felt til et annet siden dette sier noe om gangen i forskningsprosessen og valg av tema i de empiriske artiklene. Presentasjonen fokuserer på hvilke fag jeg observerte, plassering av elevene i klasserommet, bruk av undervisningsverktøy, kjennetegn ved aktørene og særtrekk ved relasjonen deres, deriblant hvilke diskusjoner som var mest fremtredende i forhold til rolle og ansvarsfordeling.

### **Barne- og ungdomsarbeiderfaget**

Det første feltarbeidet skjedde i studieretningen Barne- og ungdomsarbeiderfag. Det vil si at elevene er i andre klasse på videregående skole. Klassen besto av 29 elever hvor én elev hadde en moderat hørselsnedsettelse. Hun har jeg kalt Jenny. Feltarbeidet tok utgangspunkt i to fag som het praktisk yrkesutøvelse og kommunikasjon og samhandling. De observerte aktivitetene var forelesning, spørsmål-svar-sekvenser, individuelt arbeid med oppgaver og gruppearbeid som ble avsluttet med fremlegg. Jeg hadde opprinnelig avtaler med to lærere og én tolk, men én ekstra tolk ble tilkalt i timen med fremlegg. Hun samtykket også til å delta som informant og deltok i det påfølgende intervjuet. Tolken(e) var fast ansatt på skolen og hadde arbeidet der om lag ti år. De to lærerne hadde arbeidet enda lengre på skolen. De hadde erfaring med det å undervise hørselshemmede elever og én av dem hadde også deltatt på et dagskurs i regi av Statped. Kurset ble beskrevet som nyttig, men læreren mente at hun burde hatt dette tilbudet på et tidligere tidspunkt. Jenny beskriver seg selv som både døv, tunghørt og hørende. Jenny har en hørselsrest og oppfatter delvis hva de andre i klassen sier, men ikke helt. Hun bruker derfor tolk når læreren foreleser og når det er gruppearbeid. Formidlingen foregår ved bruk av TSS/tegn som støtte for munnavlesning. Jenny bruker sin egen stemme når hun skal snakke med lærerne og talespråklige medelever. I friminuttene foretrekker hun å være sammen med andre elever fra andre klasser som bruker norsk tegnspråk.

Hovedinntrykket i feltobservasjonene er at Jenny klarer seg godt faglig, men at hun arbeider mye alene. I intervjuene sier Jenny at hun føler seg som et medlem av klassen selv om hun ikke snakker så mye med de andre talespråklige elevene. Hun beskriver seg som en stille type som liker best å jobbe for seg selv. Da jeg transkriberer og går gjennom et videoopptak av et gruppearbeid mellom Jenny og fire medelever så kommer dette til uttrykk ved at Jenny bidrar med minimale responser på de andre elevenes ytringer og hun arbeider alene med én oppgave mens de andre arbeider sammen to og to.

Fremlegget av gruppearbeidet fremsto som en lite tolkevennlig undervisningssituasjon. Elevene som presenterte snakket for fort og for lavt, og det ble ikke ordnet plass slik at tolken kunne stå ved siden av dem som snakket. Tolkene initierte ikke noe tiltak i forkant av fremlegget til å organisere denne sekvensen, men underveis ba de elevene om å snakke høyere og langsommere. Det førte vanligvis til at eleven mistet tråden, noe som ledet til sekvenser med avklaringer og samtalerparasjoner. Til slutt valgte tolkene å oversette det som de fikk med seg. Læreren eller Jenny tok ingen initiativ til å endre situasjonen. I intervjuet etterpå sa tolkene at dette hadde ikke vært en god tolkesituasjon og at kun bruddstykker av fremleggene hadde blitt formidlet. De mente at læreren kunne tatt mer ansvar for å organisere elevfremlegget, eller at Jenny kunne si tydeligere fra om at hun ikke fikk med seg innholdet. De selv hadde gjentatte ganger sagt fra at elevene måtte snakke høyere og tydeligere, men når dette ikke ble ivaretatt så var det lite de kunne gjøre for å endre på situasjonen. De var også bevisst på at hver gang de stoppet de talespråklige elevene så fikk samtidig Jenny mer oppmerksomhet, noe de mente at hun ikke syntes noe om.

Den fysiske organiseringen av klasserommet er bestemt av lærerne. Planen deres var at de faglig sterke elevene skulle sitte bakerst i klasserommet, mens de som trengte mest oppfølging skulle sitte i fremre del. Jenny var imidlertid ikke plassert i forhold til det faglige nivået sitt, men i forhold til at hun skulle ha visuell tilgang til tavlen, tolken og lærerne. Hun satt derfor helt fremme i rommet, rett bak kateteret. Imidlertid var det ingen andre elever som satt i dette området. De som egentlig hadde plass der hadde sluttet på skolen i løpet av året, eller de var sjelden tilstede. Det førte til at Jenny ikke hadde noen elever ved siden av seg som hun kunne snakke med når de skulle løse oppgaver. En annen utfordring ved denne plasseringen var at når lærerne skulle gi beskjeder eller holde faglige presentasjoner så pleide de å stille seg i midtre del av klasserommet. De ble da stående bak ryggen til Jenny slik at hun kunne ikke se dem eller det de viste frem.

Ellers mente lærerne at tolkerollen hadde endret seg de siste ti årene. Én av dem beskriver dette ut fra sine egne erfaringer. Den første tolken hun hadde brukt (på slutten av 90-tallet) hadde, når hun ble bedt om å slå på lyset i klasserommet, videreformidlet beskjeden til den tegnspråklige eleven. Den gang ville tolken ikke bli direkte tiltalt eller ta ansvar for å utføre andre oppgaver enn det å tolke. Tolken hun brukte nå hadde en annen fremtoning og tilstedeværelse. Blant annet når elevene skulle lære å strikke så hadde tolken tatt med seg sitt eget strikkesett og hun hadde hjulpet elevene hvis de ba om veiledning. Tolken sier selv at hun vektlegger det å være "vanlig og høflig" slik at hun passer inn i settingen. Under feltarbeidet observerte jeg imidlertid ingen episoder hvor tolken hadde noen faglige eller personlige samtaler med Jenny, lærerne eller de talespråklige elevene, eller at hun fasiliterte andre tjenester enn de rent språklige.

*I dette feltarbeidet ble jeg særskilt oppmerksom på undervisningsaktiviteter som etter hvert fikk navnet "uformelle gruppearbeid". Dette var undervisningsaktiviteter som oppsto når læreren sa at elevene skulle arbeide med oppgaver. Flesteparten av de talespråklige elevene valgte da å arbeide sammen med elever som satt ved siden av dem selv. Tolken håndterte disse sekvensene med å sette seg ned og vente på at neste aktivitet ble introdusert. I disse sekvensene arbeidet Jenny på egen hånd. En av årsakene til dette kunne være at Jenny ikke satt ved siden av noen andre medelever. Det førte til at jeg også ble oppmerksom på betydningen av fysisk organisering av tolkemediert undervisning.*

## **Studiespesialisering 1**

Det andre feltarbeidet foregikk i Studiespesialisering 1. Det vil si at elevene er i første klassetrinn og studerer allmennfag. Klassen besto av 30 elever hvor én hadde en hørselsnedsettelse. Han har jeg kalt John. Han beskriver seg selv som både "døv og tunghørt" siden han både kommuniserer via talt språk og via norsk tegnspråk. John har et moderat hørselstap og på skolen bruker han tolk i forelesninger, men ikke i gruppearbeid eller én-til-én samtaler. John opplever at "tolkene gir ordene mening" og formidlingen deres gjør at han i større grad slapper av enn når han skal mestre samtalen uten tolkehjelp. Tolkningen foregår på TSS/tegn som støtte for munnnavlesning. Når jeg snakker med John om hvordan han opplever selve kvaliteten på tolkingen så sier han at "det er for mye tegn". Når jeg sier at tolkene ikke oversetter til tegnspråk, men bruker tegn som støtte så var han ikke klar over dette. Et annet tema vi drøftet var at han sjelden snakket i spørsmål-svar sekvenser i timene. Han forteller at det oppleves som vanskelig å ta ordet i timene, for eksempel så skiftes det så fort mellom talerne at han ikke vet når han selv kan si noe. Han sier at han gjerne vil delta, men han får det ikke til. Han har ikke drøftet strategier med tolkene for hvordan de kan markere mulige turtakingsskifter. Det fremstår som at John og tolkene sjelden snakker sammen om hvordan tolketilbudet kan anvendes. Feltarbeidet er fra fagene norsk og matte, og observerte undervisningsaktiviteter er forelesninger, tavleundervisning og individuelt arbeid med oppgaver hvor det etableres elevstyrede gruppearbeid. Ingen av lærerne har erfaring i å undervise tegnspråklige elever via tolk og de har heller ikke deltatt på kurs i regi av Statped om temaet. De opplever at tolkene gir dem nyttige innspill om hvordan de kan legge til rette for tolkemediert undervisning. Samtidig sier de at de i stor grad driver undervisningen "slik de pleier" og "ønsker ikke å gjøre noe nummer" ut av at John har en hørselsnedsettelse. Lærerne synes at John kun delvis mestrer det faglige og sosiale opplegget og de skulle ønske at han selv var mer aktiv i timene og i sosiale aktiviteter.



Observasjonene er fra to ulike klasserom. Begge rommene er satt opp med to og to pulten som står på rekke og rad. I mattetimen foretrekker John å sitte på en av de fremste pultene ved vindusrekka eller på fremre pult foran kateteret. Han sitter vanligvis alene, men av og til sitter han ved siden av én av de tre jentene han har mest kontakt med. I norsktimen sitter elevene tett. John sitter på fremste rad, ved siden av en annen gutt. De to snakker sjelden sammen, selv når de arbeider med oppgaver. John forklarer dette med at det er så mye støy i rommet at direkte kommunikasjon blir vanskelig. Tolkene viser ingen initiativ på å tolke uformelle samtaler med jevnaldrende. De mener at hvis John ønsker denne tjenesten så må han si fra. John vil ikke ha tolk i gruppearbeid fordi han tror at tolken blir en belastning for de andre elevene og fordi audiopedagogen hans mener at dette er gode settinger for å ivareta ferdighetene med å oppfatte andres tale og bruke sin egen stemme. I intervjuene med John kom det imidlertid frem at han opplevde gruppearbeid som svært utfordrende samtalsituasjoner. Nettverket til John på skolen fremstår som begrenset. Han har jevnlig kontakt med tre jenter fra klassen sin, men ofte er der så mye bakgrunnsstøy at han ikke hører hva de sier. Han foretrekker derfor å oppsøke den andre eleven som bruker tegnspråk på skolen. De to pleier å sitte på biblioteket og snakke sammen. Det å møte andre tegnspråklige elever i fellesfagene for tegnspråklige elever beskriver han som "å komme hjem" og at han "kan være seg selv" i den klassen. Av de hørselshemmede elevene i denne studien er John den som søker mest personlig kontakt med tolken/e. I løpet av feltoppholdet har jeg notert flere initiativ hvor han innleder samtaler med tolken, også mens undervisningen pågår, men hvor tolken unngår å svare eller bare gir noen korte kommentarer (det er hovedsakelig én tolk som arbeider i denne klassen). Tolken forteller at hun ikke ønsker å snakke med John i timene fordi han skal ha fokus på det faglige arbeidet.

*I denne settingen ble jeg særskilt oppmerksom på faglige og sosiale barrierer knyttet til det å mestre dialogisk timing og turtaking i tolkede samtaler, og at denne barrieren er betydningsfull også for tegnspråklige elever som har en relativt god hørselsrest.*

## **Studiespesialisering 2**

Det tredje feltarbeidet foregikk på Studiespesialisering 2, som betyr at elevene er i andre klassetrinn. I klassen hadde én elev et fullstendig hørselstap og hun er kalt Lisa. Hun bruker tolk i alle undervisningssituasjoner. Tolkningen foregår til og fra norsk tegnspråk. Lisa blir også "stemmetolket". Det vil si at tolkene oversetter ytringer fra norsk tegnspråk til norsk tale. Lisa fremstår som en svært aktiv elev. Hun svarer på spørsmål i lærerstyrte spørsmål-svar-sekvenser og hun bidrar i gruppearbeid og i uformelle gruppesamtaler når de holder på med å løse oppgaver. Siden Lisa er så aktiv, følger to tolker undervisningen hennes. Disse to var også tolkene hennes det første året. Både

tolkene og Lisa sier at de samarbeider godt og at de har etablert noen rutiner for hvordan de regulerer medieringen mot Lisas visuelle orientering og mot prosessering av den tolkede informasjonen. I videomaterialet er der eksempel på backstagesamtaler mellom Lisa og tolkene hvor de utveksler informasjon om Lisa har forstått ordene som bokstaveres eller ikke. De har også etablert noen felles situerte gester for å forhandle om oppmerksomhet og håndtere turtakingsskifte (se artikkel 4). Feltarbeidet er utført i fagene historie og sosiologi. Historieklassen besto av 30 elever, mens sosiologiklassen besto av 15 elever. I tillegg samlet jeg inn observasjons- og intervjudata fra et segregert undervisningstilbud hvor sentrale begreper i sosiologifaget ble gått gjennom, men dette materialet har ikke blitt vektlagt siden denne studien er opptatt av inkluderte settinger. Av de tre lærerne hadde én deltatt på Statped sitt kurs om undervisning av hørselshemmede elever. Observerte undervisningsaktiviteter er forelesninger, lærerstyrte spørsmål-svar-sekvenser i hel klasse, formelle gruppearbeid og uformelle gruppearbeid.

Undervisningen foregikk i to klasserom. I sosiologi står pultene egentlig hver for seg, men elevene pleier å sette to eller tre pulter sammen slik at de sitter ved siden av hverandre. I historiefaget står bordene i rekke på tre eller fire bord med plass til seks eller åtte elever på hver rekke. Lisa ønsker å sitte bakerst i rommet, men slik at hun kan se tolkene som pleier å stå ved tavla når de tolker. Hun bruker å sitte sammen med en gruppe på tre-fire jenter som har lært noen tegn og det internasjonale håndalfabetet. I begge klasserommene er der flere bord og stoler enn antall elever. Det fører til at det er relativt trangt i rommet. Tolkene har derfor vansker med å finne seg en plass hvor de kan stå/sitte og tolke samtaler som pågår mellom elevene. I løpet av observasjonstiden tok verken tolkene eller lærerne initiativ til å endre den fysiske organiseringen av klasserommet selv om det stadig var et tema i samtale våre. Det fremstår både av intervjudata og av observasjonsdata at de talespråklige elevene ikke gjør noe nummer ut av at gruppesamtaler skal tolkes. Lisa sier at det å bruke tolk har gått bedre enn forventet og at hun og de andre elevene ikke merker dem lenger. I starten var hun bekymret for at de andre elevene så på tolkene som en belastning og hun ville ikke at tolkene skulle sitte rundt bordet når hun deltok i gruppearbeid. Hun var også redd for at de andre elevene skulle tro at tolkene hjalp henne med skolearbeidet. På sin side forteller tolkene at de har brukt mye tid på å informere Lisa og lærerne om tolket kommunikasjon, og at de har fokusert på å opptre vennlig, men tilbakeholdende. Tolkene sier at den upartiske dimensjonen i tolkerollen er viktig å overholde slik at Lisa og de andre elevene tillater at de overhører og tolker deres personlige samtaler og et grunnleggende forhold i denne relasjonen er at elevene må kunne stole på at tolkene ikke videreformidler informasjonen til lærerne.

*I dette feltarbeidet fortsatte jeg å fokusere på de uformelle gruppearbeidene og sammenhengen mellom innramming av undervisningsaktiviteter, fysisk organisering av klasserommene og språklige barrierer for å gjennomføre tolkingen. Jeg ble også oppmerksom på tolkenes multi-modale strategier for å koordinere felles oppmerksomhet og turtaking i tolkede gruppearbeid. Et gjentakende trekk i begrunnelsene for egen profesjonsutøvelse og arbeidsfordeling var at undervisningstolkene mente at de hadde ansvar for å informere lærerne om tolket kommunikasjon, men at de ikke hadde ansvar for å bestemme hvordan tilretteleggingen skulle gjennomføres i praksis.*

## **Teknikk og industriell produksjon**

Det fjerde feltarbeidet var på en studielinje som het Teknikk og industriell produksjon. I en klasse på femten hadde fem elever en hørselsnedsettelse. Jeg har kalt dem Mike, Ben, Tor, Johan og Håkon. To av dem hadde et moderat hørselstap og mestret én- til- én samtaler på talt språk, mens de tre andre hadde et alvorlig til fullstendig hørselstap. I intervjuene kom det frem at alle identifiserte seg som døve og hadde norsk tegnspråk som sitt førstespråk. Datamaterialet representerer to (tre) fag som er praktisk produksjon, tekniske tjenester og dokumentasjon og kvalitet (de to siste fagene overlappet hverandre). Den praktiske undervisningen foregikk i en verkstedhall, mens den teoretiske undervisningen i tekniske tjenester og dokumentasjon foregikk i et ordinært klasserom. Da var to klasser slått sammen slik at de var tretti elever. Én lærer hadde arbeidet i mange år, mens den andre var nyutdannet. De to hadde ingen tidligere erfaringer med det å undervise tegnspråklige elever. I løpet av feltoppholdet deltok begge lærerne på et dagskurs i regi av Statped. Lærerne syntes at innholdet i kurset var bra, men at det kom for sent på året. Der var to faste tolker i verkstedhallen og de delte dagen mellom seg. Det var imidlertid ofte vikarer i de teoretiske fagene. Det hadde ført til en del misnøye blant lærerne fordi de så helst at det var faste tolker som kom. Ingen av de talespråklige elevene kunne norsk tegnspråk, men jeg observerte flere sekvenser hvor tegnspråklige og talespråklige elever henvendte seg til hverandre via bruk av gester, kroppsspråk og meldinger på telefonene sine. Spesielt i produksjonshallen var dette tydelig. Klassefellesskapet ble av tolkene og lærerne beskrevet som inkluderende, hvorpå tolkene mente at det var det beste klassemiljøet de noen gang hadde arbeidet i. De hadde arbeidet i over femten år på skolen.

Undervisningsopplegget i de tekniske fagene varierte mellom individuelt arbeid med oppgaver i et dataprogram for teknisk programmering, forelesninger og spørsmål-svar-sekvenser. Når læreren gikk gjennom oppgavene løste han dem på sin egen datamaskin som var koblet til en prosjektor. Denne elektroniske formen for tavleundervisning var en ny observasjon. Disse fagene besto av mange tekniske uttrykk, hvor noen ble presentert på engelsk. I verkstedhallen arbeidet elevene individuelt

med ulike arbeidsoppgaver, som for eksempel å frese et arbeidsstykke til riktig størrelse og sveise sammen ulike metalleder. Undervisningen og snakket i denne klassen var i stor grad organisert rundt ulike artefakter. I produksjonshallen brukte elevene verktøy og maskiner og i teorifagene brukte de elektroniske presentasjonsverktøy, programvarer og datamaskiner. Det vil si at det samtidig kom informasjon fra flere kilder. Denne organiseringen påvirket den visuelle tilgjengeligheten for de tegnspråklige elevene. Tolkene tok lite initiativ til å endre den formelle organiseringen av undervisningen eller lærernes samtalepraksis, men de formidlet pekesignaler til de tegnspråklige elevene om hvor de burde se og hvem som hadde ordet.

I begge fagene forekom det kontinuerlig samtaler hvor elevene i par eller i grupper diskuterte hvordan arbeidsoppgavene skulle gjøres. Innimellom arbeidsøktene snakket elevene også om private ting. Det vil si at det sosiale og det faglige snakket var tett flettet sammen. Noen ytringer var offentlige og rettet mot alle dem som sto i nærheten, mens andre samtaler hadde en mer privat karakter og ble holdt innenfor en mindre gruppe. De sosiale ytringene inneholdt ofte humoristiske kommentarer eller skjellsord og guttene beskriver talesjangeren sin som "skitprat". Dette pratet, i alle fall bruddstykker av det, ble tolket. Tolkens syntes det var utfordrende å håndtere den flytende og overlappende samtalestrukturen i produksjonshallen, men de arbeidet strategisk for å stille seg slik at de kunne overhøre én av samtalene (der pågikk ofte flere samtidig) og tolke disse til de tegnspråklige elevene. For eksempel brukte de å gå helt inntil en gruppe med elever slik at de kunne høre hva de snakket om. Hvis de ikke fikk med seg hele innholdet i ytringene så formidlet de hovedtrekkene i det som ble sagt. Dette forholdet gikk begge veier. Hvis de tegnspråklige elevene snakket sammen så var tolkene oppmerksomme på å finne sekvenser som kunne tolkes til den av de talespråklige elevene som sto i nærheten og som kunne være interessert. Det vil si at en stor del av tolkenes arbeid i produksjonshallen var å ramme inn samtalesekvenser som kunne tolkes.

I løpet av feltoppholdet var det en pågående diskusjon om hvor de tegnspråklige elevene skulle sitte i klasserommet. Ved første observasjon satt de fem tegnspråklige elevene fremme i det høyre hjørnet. Det satt ingen talespråklige elever i dette området. Læreren fortalte at plasseringen kom til å bli endret etter juleferien og at alle de talespråklige elevene skulle få ny plass, men ikke de tegnspråklige elevene. Læreren hadde nemlig hørt at det var best for tolkene at de satt slik som de gjorde. Læreren hadde på dette tidspunktet ikke snakket med tolkene direkte. Når jeg kommer tilbake til klassen etter juleferien får jeg vite at det har vært en temperert diskusjon mellom tolkene og lærerne i forhold til at de tegnspråklige elevene ikke står på klassekartet lenger. Læreren i engelsk hadde på eget initiativ laget et klassekart for hvor elevene skulle sitte, men siden de tegnspråklige elevene ikke deltok i undervisningen hans, hadde han ikke ført dem inn. Imidlertid ble dette kartet gjeldende for

resten av fagene også. Det førte til at de fem tegnspråklige elevene måtte sette seg ned der det tilfeldigvis var en plass ledig eller ta plassen til en annen elev. Det vil si at de elevene som faktisk hadde behov for en tilrettelagt plassering, ikke fikk det. I intervju med lærerne i utvalget så sier de at de ikke orker å gå imot de andre lærerne på trinnet. Tolkene på sin side sier at de ikke har ansvar for å bestemme elevenes plassering. Når jeg intervjuet rådgiveren for denne avdelingen så var han ikke klar over situasjonen.

*I dette feltarbeidet ble jeg oppmerksom på visuell tilgjengelighet i situasjoner med flere artefakter, og betydningen av at hele lærerkollegiet tar ansvar for å fysisk organisere visuelle læringsmiljø. Jeg ble også oppmerksom på hvordan tolkene skilte mellom det å ta ansvar for å informere lærerne, men ikke ta del i bestemmelser, og hvor lite de snakket sammen om forhold som egentlig angikk dem begge.*

## **Helse og oppvekstfag**

Det femte feltarbeidet foregikk i en klasse på studielinjen Helse- og oppvekstfag. I en klasse på 27 elever hadde to elever en hørselsnedsettelse. De har jeg kalt Torill og Nancy. De bruker tolk i alle undervisningssituasjonene på skolen. Feltarbeidet foregikk i fagene helsefremmede arbeid og kommunikasjon og samhandling. Jeg var også med i én biologitime da én av lærerne også underviste i dette faget, for den samme klassen, og vekslet mellom temaene i de to fagene i undervisningen sin. I helsefremmede arbeid observerte jeg undervisningen på skolekjøkkenet når elevene laget mat og spiste et måltid sammen. Kjøkkenet var svært lite så da var klassen delt i to. De andre fagene foregikk i klasserommet og undervisningen var organisert som forelesninger, spørsmål-svar-sekvenser mellom lærer og elever, individuelt arbeid med oppgaver hvor elevene hadde anledning til å samarbeide, gruppearbeid som var arrangert av læreren og et presentasjonsopplegg når det var studiebesøk av en annen skoleklasse. To lærere og to tolker deltok i utvalget. Lærerne hadde ingen forkunnskaper om hørselshemming, tegnspråk og tolking før skolestart, men én av dem deltok i løpet av feltarbeidet på et dagskurs i regi av Statped. Begge tolkene har arbeidet som undervisningstolker i over ti år. Når jeg spør Torill og Nancy hvordan jeg skal benevne dem i avhandlingen så sier de at de oppfatter seg som døve og at norsk tegnspråk er deres førstespråk. Begge har nettverket sitt i det tegnspråklige miljøet på skolen. Begge har imidlertid et lett til moderat hørselstap, og i én-til-én samtaler med talespråklige personer oppfatter de stemmen deres, hvis det ikke er for mye bakgrunnsstøy. De kan også, hvis de føler seg trygge nok, velge å svare tilbake via norsk talespråk. I intervjuene sier de imidlertid at de ikke føler seg trygge nok på de andre elevene til å snakke direkte med dem via talt språk, selv om de har lyst til å gjøre det (se artikkel 1).

Torill og Nancy beskriver forholdet til de talespråklige elevene som overflatisk og at de kun har personlig kontakt via sosiale medier. Denne opplevelsen bekreftes av de talespråklige elevene som sier at de kunne ha vært flinkere til "å ta dem med og inkludere dem". I utvalget av observasjoner finnes det tydelige eksempler på at Torill og Nancy unngikk sosiale undervisningsaktiviteter med sine talespråklige medelever. En episode var når klassen skulle ha besøk av elever fra en annen skole. Opplegget var at de skulle spise pizzasnurrer og så skulle klassen presentere ulike gruppearbeid. Torill og Nancy deltok på den faglige presentasjonen, men de unngikk det sosiale opplegget ved at de gikk og satte seg på et annet klasserom. Da tolkene oppdaget at Torill og Nancy gikk bort fra den sosiale settingen gikk de til lærerrommet med beskjed om at de kunne hentes ved behov. Læreren oppdaget ikke at Nancy og Torill trakk seg unna aktiviteten. En annen barriere for sosial inkludering var elevenes plassering i klasserommet.

Torill og Nancy sitter i fremre del av klasserommet ved vindusrekken, ved siden av hverandre, mens de andre sitter i klynger i bakre del av rommet. Da jeg intervjuet de talespråklige elevene så sa de at det ble vanskeligere å ta kontakt med Torill og Nancy når de sitter "der fremme" fordi de er så langt unna. De lurer også på "hvor godt de egentlig hører" og "hvilke språk de egentlig snakker" og de forteller at de har ikke fått informasjon om disse forholdene. Læreren, i de to teorifagene, syntes også at organiseringen var uheldig med tanke på at det var så stor avstand mellom de talespråklige og tegnspråklige elevene, og fordi Torill og Nancy satt i ytterkanten av synsfeltet hennes når hun holdt forelesninger. Læreren ville derfor at Torill og Nancy skulle flytte seg lenger bak og i midten av rommet, men dette ville de ikke. De syntes at det var mindre visuell støy og tryggere å sitte langs kanten av veggen. Læreren hadde også spurt de andre lærerne på trinnet om hun kunne plassere bordene i en hestesko, men det fikk hun ikke for da måtte de også endre undervisningspraksisen sin. Læreren forteller at ved oppstart av skoleåret hadde hun tatt kontakt med en av tolkene for å diskutere hvor det var mest hensiktsmessig at de to tegnspråklige elevene skulle sitte, men hun hadde ikke fått noe svar fra tolken. På sin side forteller tolken at hun vil ikke engasjere seg i denne diskusjonen for hun mener det er lærerens ansvar å bestemme hvor elevene skal sitte, og så forholder hun seg til bestemmelsen deres.

I observasjonsmaterialet er det flere episoder hvor tolken(e) ikke ønsker å fasilitere informasjon, komme med råd eller bestemme hvor elevene skal sitte ved etablering av gruppearbeid. Tolken brukte for eksempel å vente til elevene hadde satt seg før hun gikk bort til dem. Dette førte ved to anledninger til et lite tolkevennlig arrangement. Den første gangen valgte tolken å sette seg slik at hun ble sittende ansikt til ansikt med Nancy, men med ryggen til de andre gruppe medlemmene. Den andre gangen var det ingen ledig stol til tolken så da valgte hun å tolke stående selv om alle de andre

satt rundt bordet. Begge gangene ble det vanskelig for tolken å oppfatte hva som ble sagt og det var ikke anledning til å koordinere interaksjonen via blikkontakt. De talespråklige elevene sa i ettertid at de lurte på hvorfor tolken ikke kunne fortelle dem hvordan de kunne organisere en tolkevennlig og inkluderende setting (se artikkel 1). På sin side sier tolken at denne tilbakeholdenheten skyldes at hun ikke vil korrigere elevene i forhold til hva de kan si og gjøre, deriblant vil hun ikke bestemme hvor de skal sette seg ned. Det mener hun er lærerens ansvar. På sin side sier læreren at hun anser det som sitt ansvar å legge til rette undervisningsopplegget, men hun skulle gjerne ønske at tolken(e) var tydeligere på å si fra hvordan hun og de talespråklige elevene kunne etablere en tolkevennlig samtalepraksis. Dette tyder på at aktørene i denne settingen har relativt sprikende oppfatninger om tolkenes handlingsrom.

Ut fra observasjons- og intervjudataene fremstår forholdet mellom de tegnspråklige elevene og tolkene som noe anstrengt. Tolkene forteller at det har vært et møte mellom avdelingsleder, lærer og foresatte hvor det er meldt fra at elevene ikke er tilfreds med kvaliteten på tolkingen. Elevene snakker også om dette i intervjuene. Blant annet så forteller Nancy at hun hører ord som tolkene ikke sier og det gjør henne usikker på om formidlingen deres er riktig. Denne usikkerheten har ført til at Nancy ikke vil si noe høyt i klassen. Hun er redd for at tolkene ikke oppfatter tegnene hennes og at de formidler henne på en slik måte at hun fremstår som dum overfor de talespråklige elevene. Tolkene er klar over Nancys bekymringer og for å imøtekomme henne er det alltid to tolker til stede i klassen. Mens én tolker, har den andre tolken ansvar for å kontrollere at tolkingen utføres riktig. Nancy og Torill er også forundret over at tolkene i så liten grad er villige til å forklare meningsinnholdet i begrepene og tegnene som brukes, og at de ikke avklarer tegn for ordene som bokstaveres. Torill og Nancy synes også det er vanskelig å snakke om hverdagslige ting med tolkene og de skulle ønske at de hadde en "mer avslappet og hyggeligere" tilstedeværelse, både ovenfor seg selv og ovenfor de talespråklige elevene. Tolkene, og spesielt hun som har arbeidet lengst, sier imidlertid at de er mye mindre "firkantet" nå enn da de startet å arbeide som undervisningstolker og at de snakker mye mer med læreren og med elevene i klassen enn tidligere. I løpet av feltarbeidet noterte jeg imidlertid ingen slike episoder.

*I dette feltarbeidet ble jeg spesielt oppmerksom på betydningen av tillit for at mellommenneskelig interaksjon skal fungere og hvilken betydning hverdagslig småprat har for opplevelse av sosial og faglig inkludering. Jeg ble igjen gjort oppmerksom på forholdet mellom roller og fordeling av ansvar i forhold til fysisk tilrettelegging.*

## Sammenfatning av feltobservasjonene

Et gjentakende funn i det etnografiske datamaterialet er at samtalepraksisene i alle de observerte klasserommene foregår "som vanlig" og på det talte språkets premisser. Bortsett fra undervisningstolkernes tilstedeværelse finner jeg få spor av andre tilretteleggingstiltak. Lærerne underviser som vanlig, det snakkes som vanlig og elevene sitter slik som de vanligvis gjør. Dette utfordrer tegnspråklige elevers tilgang til språklig og sosial deltakelse. Undervisningstolkernes rolle og ansvar for å utføre "andre oppgaver" fremstår også som uavklart. I alle feltene foregår det en eller annen forhandling mellom undervisningstolkene, lærerne, talespråklige og tegnspråklige elever i forhold til å definere felles forventninger for hverandres roller og ansvarsfordeling. Det gjelder for eksempel om undervisningstolkene har ansvar for å fasilitere informasjon om fysisk tilrettelegging, fasilitere begrepsavklaringer til tegnspråklige elever, fasilitere visuell tilgjengelighet via å koordinere lærerens undervisningspraksis, og fasilitere samtalebidrag som oppretter sosiale samtaler mellom tegnspråklige og talespråklige elever. Tema som gjentakende ganger observeres er:

- Lærerne har liten eller ingen faglig oppfølging av personale ved Statped.
- Undervisningspraksisene er ikke nevneverdig tilrettelagt for at de skal medieres eller for å imøtekomme tegnspråklige elevers visuelle orientering. Det handles og snakkes "som vanlig".
- Visuell tilgang til informasjon fra flere kilder utfordres i tolkemedierte samtaler.
- Visuell tilgang til turtakningssignal utfordres i tolkemedierte samtaler.
- Elever i videregående skole har mange former for gruppearbeid. Noen regulerer de selv, mens andre rammes inn og reguleres av læreren.
- Plassering av elevene har betydning for faglig og sosial inkludering.
- Tolkene er tilbakeholdne med å instruere elevene. Dette forholdet er spesielt tydelig i forhold til fysisk organisering når elevene skal etablere gruppearbeid.
- Tolkene er tilbakeholdne med å engasjere seg i sosiale samtalsituasjoner med elevene.
- Tolkene er tilbakeholdne med å instruere læreren.
- Noen av lærerne inkluderer ikke tolkene når de skal diskutere tilretteleggingstiltak, andre oppsøker tolkene for å be dem om råd.
- Tolkene engasjerer seg i ulik grad i diskusjoner med lærerne.
- Tolkene ønsker i liten grad å ta ansvar for å forklare begreper til tegnspråklige elever
- Tolkene sier at det er viktig å samarbeide, men i praksis fremstår det som uklart hvilke oppgaver de vil samarbeide om.
- Forventninger til tolkerollen varierer mellom de ulike aktørene som er representert i utvalget.



Feltarbeidet løfter frem noen gjentakende temaer ved tolkerollen som har betydning for faglig og sosial inkludering av tegnspråklige elever i tolkemediert undervisning. Disse temaene ble det naturlig å følge opp i detaljerte analyser av det transkriberte intervju- og videomaterialet og danner problemstillingene i de fire artiklene som utgjør avhandlingen.

## **Kapittel 7. Presentasjon av artiklene**

### **Artikkel 1: Elevenes forventninger til undervisningstolkene**

Den første artikkelen har jeg skrevet i samarbeid med professor Borgunn Ytterhus ved Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap ved NTNU. Den heter "Deaf and hearing high-school students' expectations for the role of educational sign-language interpreter". Artikkelen handler om tegnspråklige og talespråklige elevers forventninger til tolkerollen og er publisert i tidsskriftet "Society, Health & Vulnerability" i 2015. Artikkelen poengterer at tolking er en sosial og situert aktivitet som berører alle aktørene i situasjonen. Grunnlaget for analysene er transkripsjoner av intervjumateriale med elevene. Funnene i studien er at begge elevgruppene forventet at tolkene for det første skulle tolke godt, for det andre skulle de ta ansvar for å koordinere interaksjonen og for det tredje forventet begge elevgruppene at tolkene hadde en naturlig væremåte hvor de lyttet til elevenes behov for støtte. Ansvaret med å koordinere interaksjonen var knyttet til oppgaver som å fortelle hvordan elevene kunne organisere gruppearbeid og regulere turtaking slik at alle hadde anledning til å komme til ordet. De tegnspråklige elevene forventet også at tolkene kunne bistå med ordforklaringer og at de kunne regulere medieringen til deres visuelle orientering, spesielt i situasjoner hvor lærerne brukte artefakter. Funnene i studien var at fasilitatormodellen er mer i tråd med begge elevgruppens forventninger, sammenlignet med kanalmodellen, siden elevene forventer at undervisningstolkene tar ansvar for flere oppgaver og har flere roller enn kun den språklige formidlingen. Antall publikasjoner om hvilke forventninger tegnspråklige elever har til tolkenes rollesett er i utgangspunktet svært få og i forhold til tidligere publikasjoner gir denne artikkelen også innsikt i talespråklige elever sine forventninger.

### **Artikkel 2: Organisering og tolking av uformelle gruppearbeid**

Den andre artikkelen er skrevet i samarbeid med professor Patrick S. Kermit ved Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap ved NTNU. Tittelen er "Deaf students' access to informal group-work activities seen in light of the educational interpreter's role" og er antatt i en antologi som heter "Marginalization Processes: Studies of participation across sites" som gis ut av Cambridge Scholars Publishing. Artikkelen handler om spontane gruppearbeid som arrangeres av de talespråklige elevene når læreren gir dem beskjed om å arbeide med oppgaver. En synlig barriere for faglig og sosial inkludering av tegnspråklige elever er at disse samtalenes i svært liten grad blir tolket. Dette er også observert i andre etnografiske studier (Hjelmervik, 2008), men mens disse tekstene normativt

påpeker tolkenes manglede innsats så utforsker denne studien tolkenes begrunnelser for hvorfor de håndterer disse aktivitetene slik som de gjør. Det empiriske grunnlaget som ligger til grunn for analysene er gjentagende observasjoner og intervjuer med hele utvalget av undervisningstolker, men artikkelen går i dybden på og belyser kun én case i utvalget. Det er imidlertid én av dem mest informasjonsrike episodene (se redegjørelse i metodekapittelet). Funnene som presenteres er at undervisningstolkene opplever uformelle gruppearbeid som en lite tolkevennlig aktivitet siden elevenes snakk kjennetegnes av overlappende tale, av skiftende kommunikative prosjekter og av en pågående forhandling om deltakerposisjoner. Tolkene blir stående i en posisjon hvor de er usikre på om ytringene er adressert til den tegnspråklige eleven og om det som sies skal tolkes eller ikke. Støyforholdene gjør det vanskelig å oppfatte hva som sies og de fysiske forholdene er ikke organisert slik at det er plass for tolkene å sette seg ned ved siden av elevene. Undervisningstolkene er også aktsomme med tanke på at noen av elevene ikke synes det er greit at de stiller seg ved siden av dem og overhører det de sier. Resultatet av alle disse uklarhetene fører til at undervisningstolkene vanligvis setter seg på sidelinjen og avventer situasjonen til en ny aktivitet settes i gang. Artikkelen stiller spørsmål ved lærernes tilrettelegging og at de til daglig benytter en undervisningspraksis som etablerer hybride samtalestrukturer der elevene snakker og arbeider i grupper selv om den offentlige beskjeden er at de individuelt (og i stillhet) skal arbeide med oppgaver. Dermed etablerer lærerne aktiviteter som utfordrer faglig og sosial inkludering av tegnspråklige elever. Spørsmålet blir om tolkene og lærerne er synkronisert mot en felles situasjonsforståelse av hva som foregår slik at de i fellesskap kan etablere tolkevennlige læringsmiljø og inkluderende undervisningspraksiser. Artikkelen stiller også spørsmål til undervisningstolkenes rollesett og om de kunne vært mer aktive ovenfor lærerne med å formidle utfordringene som oppstår i uformelle gruppearbeid og tatt mer ansvar for å legge til rette de fysiske forholdene i klasserommet.

### **Artikkel 3: Visuell tilgjengelighet i tolkemediert undervisning**

Den tredje artikkelen er skrevet i samarbeid med professor Gøril Thomassen ved Institutt for språk og kommunikasjon ved NTNU. Artikkelen handler om visuell tilgjengelighet for tegnspråklige elever i tolkemedierte undervisningssituasjoner hvor læreren bruker én eller flere artefakter. Den heter "Visual Access in Interpreter-Mediated Learning Situations for Deaf and Hard-of-Hearing High-School Students where an Artifact is in use" og er publisert i tidsskriftet "Journal of Deaf Education and Deaf Studies" som er utgitt av Oxford University Press. Datagrunnlaget i artikkelen er samtaleanalyser av videooptak fra naturlige undervisningssituasjoner. Analysene viser at undervisningen organiseres på talespråkets konvensjoner og at tegnspråklige elever sin visuelle tilgjengelighet er sterkt redusert i undervisningsaktiviteter som samtidig håndterer flere informasjonskilder. Analysene viser hvordan

tolkene initierer signal til elevene om hvor de skal se og at de etablerer undersamtaler hvor de avklarer om elevene oppfatter eller ikke oppfatter det som sies. Tolkene gjør imidlertid liten innsats for å koordinere lærerne sin undervisningspraksis. Diskusjonen fokuserer på profesjonelt samarbeid og poengterer det gjensidige ansvaret som både tolker og lærere har for å etablere inkluderende og tolkevennlige undervisningspraksiser.

#### **Artikkel 4: Koordinering av turtaking via gester, blick og kroppsorientering**

Den fjerde artikkelen har jeg forfattet alene. Den belyser hvordan undervisningstolker arbeider for å koordinere felles oppmerksomhet og turtaking i gruppesamtaler mellom talespråklige og tegnspråklige elever. Artikkelen heter "The sign-language interpreter's embodiment action of coordinating turn-taking in group-dialogues between deaf and hearing high-school students" og har fått fagfelleevaluering (submittet) i tidsskriftet "Interpreting" ved John Benjamins Company. En revidert versjon er sendt inn og det er denne versjonen som ligger ved avhandlingen. Temaet i artikkelen relateres til ett av funnene i artikkel 1, som er at tegnspråklige og talespråklige elever ønsker at tolken tar ansvar for å koordinere turtaking i jevnaldersamtaler. I forhold til dette temaet fremsto det empiriske materialet rundt den ene eleven, Lisa, som mer informasjonsrikt enn materialet fra de andre settingene. Artikkelen presenterer multi-modale samtaleanalyser av videoopptak fra tre ulike gruppearbeid. Detaljerte transkripsjoner viser hvordan tolken til Lisa kontinuerlig veksler mellom det å tolke de språklige ytringene, etablere felles oppmerksomhet og koordinere turtakingen mellom Lisa og de talespråklige elevene. Dette gjøres ved at undervisningstolken bruker gester, blick og kroppsorientering for å etablere backstage samtaler med Lisa og påkalle hennes visuelle oppmerksomhet, for å få oppmerksomhet fra de talespråklige gruppemedlemmene og for å koordinere medieringen i forhold til de potensielle turtakingspunktene i den pågående (frontstage) aktiviteten. Tolkens kontinuerlige perspektivendringer beskrives, med Goffman sin terminologi, som en veksling mellom ulike footing i undervisningstolkens rollesett. Drøftingen løfter frem betydningen av at tolkens handlinger fasiliterer bidrag som fremmer faglig og sosial inkludering ved at turtakingen følger konvensjonelle normer og ved å redusere interaksjonelle barrierer knyttet til at medieringen foregår mellom et talt og et visuelt-gestuet språk.



## Kapittel 8. Empiriske funn og diskusjoner

Opplæringsloven § 3-9 sier at tegnspråklige elever i videregående skole har rett til å velge opplæring i og på tegnspråk i et tegnspråklig miljø og at opplæringen kan finnes sted enten i skoler som har tilrettelagte tilbud på tegnspråk, eller i ordinære videregående skoler og ved bruk av tolkehjelp (Opplæringsloven, 1998). Alle de tegnspråklige elevene i utvalget har tolk i alle undervisningstimer der det etter spesialpedagogisk vurdering er funnet hensiktsmessig og nødvendig. Blir noen av undervisningstolkene syke settes det inn vikar og er det lange eller teoretiske forelesninger benyttes det to-tolksystem slik at kvaliteten på tolketjenesten vedlikeholdes gjennom hele skoledagen. Alle tolkene er offentlig utdannet og er underlagt en faglig ledelse på skolen. Det vil si at de tekniske forholdene ved opplæringsloven er i stor grad ivarettatt. De tegnspråklige elevene i utvalget har tolk, når de trenger det. Man kan dermed tenke seg at de har et tospråklig undervisningstilbud hvor likeverdig tilgang til den faglige undervisningen og til sosiale samtaleaktiviteter blant medelever er oppnådd. Samtaleanalysene i dette prosjektet utfordrer denne tanken ved å analysere faktiske barrierer for deltakelse i tolkemediert undervisning.

Analysene av det empiriske materialet som ligger til grunn for denne studien beskriver noen grunnleggende barrierer ved tolkemediert undervisning i forhold til tegnspråklige elevers tilgjengelighet til likestilt deltakelse. Artikkel 1 gir innsikt i hvilke forventninger talespråklige og tegnspråklige elever har til tolkerollen og hvordan det er å gjøre seg nytte av tolket informasjon. Begge elevgruppene forventer at tolkene har gode ferdigheter i å oversette, at de har en naturlig væremåte og at de kan introdusere sosialt hverdagsnakk. De forventer også at tolkene og lærerne samarbeider med hverandre og med dem selv. De tegnspråklige elevene sier at det kan være vanskelig å oppfatte og forstå tolket informasjonen fordi det er for mange informasjonskilder å forholde seg til og at det er utfordrende å vite når de selv kan ta ordet i samtalen som pågår (Berge & Ytterhus, 2015). Artikkel 2, 3 og 4 følger opp disse temaene og gir innsikt i språklige og interaksjonelle barrierer når tolkingen foregår simultant mellom et visuelt og et auditivt språk i settinger hvor virksomheten organiseres ut fra talespråkets premisser. Sentrale barrierer er knyttet til tegnspråklige elevers sin visuelle orientering og utfordringer med å etablere felles oppmerksomhet når det forhandles om turtaking, visuelle barrierer for tilgang til informasjon i situasjoner hvor det brukes flere kulturelle artefakter og tilgang til medelevers faglige og sosiale snakk i uformelle gruppearbeid (Berge, under publisering; Berge & Kermit, under publisering; Berge & Thomassen, 2015). Det vil si at tolkens tilstedeværelse i seg selv er ikke tilstrekkelig tilrettelegging for å forene en auditiv og visuell samtalekultur. Faglig og sosial inkludering av tegnspråklige elever forutsetter en

aktiv pedagogisk innsats og en gjennomgående endring av samtale- og undervisningsvirksomheten. Dermed er diskusjoner om tilrettelegging av tolkemediert undervisning nært knyttet til hvordan tolker og lærere klarer å samarbeide med hverandre (Antia & Kreimeyer, 2001; Luckner & Muir, 2001; Russell & McLeod, 2009; Seal, 2004).

Denne avhandlingen belyser tolkemediert undervisning av tegnspråklige elever i videregående skole og har et særskilt fokus på undervisningstolkernes rollesett og hvilke ansvarsoppgaver de utfører. Samtaleanalysene beskriver noen sentrale strukturer ved den sekvensielle interaksjonsordenen og hvordan de ulike samtaledeltakerne opptrer overfor hverandre og fordeler ansvaret med å etablere en tilrettelagt undervisningspraksis. Undervisningstolkene sin oppgave er i hovedsak å tolke til og fra norsk tegnspråk, eller med bruk av tegn som støtte. De tar ansvar for å finne en form på medieringen som er i overenstemmelse med elevenes ønske og hørselstap. De tar også ansvar for å konstruere situerte tegn og de diskuterer anvendelsen av disse tegnene med de tegnspråklige elevene. De tar også ansvar for å informere lærerne om tolket kommunikasjon og om organisering av tolketilbudet. De tar ansvar for å konstruere gester som gir de tegnspråklige elevene informasjon om hvem som har ordet og hvor de bør orientere blikket sitt for å få tilgang til informasjon og i gruppesamtaler mellom jevnaldrende elever koordinerer de felles oppmerksomhet og fasiliterer visuelle gester som elevene kan bruke for å regulere interaksjonen i samtalen. Disse tjenestene tilbys imidlertid som en backstage informasjonsutveksling mellom tolkene og de tegnspråklige elevene. I dette utvalget er der ingen tydelige observasjoner på at undervisningstolkene offentlig initierer tiltak ovenfor lærerne eller de talespråklige elevene for å tilrettelegge de fysiske forholdene i klasserommet eller for å endre den pågående samtale- og undervisningspraksisen.

En begrunnelse for denne profesjonsutøvelsen er at undervisningstolkene ønsker å respektere de andres status som selvstendige aktører: De ønsker ikke å krenke lærerens ansikt som pedagogisk leder og de ønsker ikke å krenke elevene med å fortelle dem hva de skal gjøre og si. Dette forholdet kan beskrives som en usynlighetsstrategi, som ikke handler om at undervisningstolkene tror at de fysisk sett er usynlige, hvor de ønsker å opptre i kulissene slik at det fremstår som at det er de primære samtaledeltakerne som har hovedrollene og som regulerer manuset i deres egen samtale- og undervisningspraksis. Utfordringen med denne iscenesettelsen er at en sentral aktør, som har en vesentlig rolle for å gjenskape replikkene og koordinere samspillsdynamikken mellom de primære aktørene, ikke blir ilagt nok betydning. Å omorganisere dette institusjonelle rollespillet, slik at det blir flere back- og front scener hvor partene kan utveksle informasjon om hvordan de opplever kvaliteten på det pågående spillet, fremstår som betydningsfullt for å skape en virksomhet hvor faglig kunnskap blir utalt og utnyttet til elevenes beste. Det forutsetter at både teoretiske forestillinger om tolket

kommunikasjon og faktisk profesjonsutøvelse kommer i spill. Diskusjonen vil derfor ta opp både teoretiske og praktiske implikasjoner av funnene.

## **Teoretiske implikasjoner**

Ifølge Linell (1997) kan man beskrive tolket kommunikasjon ut fra en monologisk eller en dialogisk modell hvor den siste etter hans mening er mest dekkende for å forstå hva som er på spill i tolkede samtaler der deltakerne møtes ansikt- til- ansikt. Dette prosjektet følger denne anbefalingen og har funnet dialogismen sitt meta-teoretiske perspektiv hensiktsmessig fordi den fokuserer på sammenhengen mellom kontekst, muntlige ytringer, handlinger og kroppslig interaksjon. Å studere "tolket snakk i kontekst" har vært et godt utgangspunkt for å diskutere kvaliteten på tolkemediert undervisning og ulike forståelser av tolkerollen. Det har ført til at nyanser i den sekvensielle interaksjonsordenen har kommet tydeligere frem enn om analysene bare skulle fokusere på det som ble sagt. For eksempel har analysene av tolkemedierte gruppesamtaler mellom tegnspråklige og talespråklige elever vist at tolkens blikkbruk, tidsregulering og kropporientering er sentrale resurser for at elevene kan etablere felles oppmerksomhet og forhandle om fordeling av taleturer (Berge, under publisering). Dialogismen gir også anledning til å belyse hvordan lærerens bruk av pedagogiske artefakter påvirker tolkens muligheter til å formidle ytringene og tegnspråklige elevers visuelle tilgang til det faglige innholdet i lærerens instruksjoner (Berge & Thommassen, 2015). Imidlertid kan man stille spørsmål om hvor godt denne teoretiske plattformen er forankret i profesjonell yrkesutøvelse. Analysene i denne avhandlingen peker på at undervisningstolkene orienterer profesjonsutøvelsen sin etter monologiske forestillinger på tolket kommunikasjon slik at handlingsrommet deres ikke er romslig nok til å håndtere de språklige og kulturelle utfordringene i faktisk undervisningsvirksomhet i videregående skole.

Dialogismen vektlegger at det som gjøres og sies er forankret i tidligere etablerte praksiser (Linell, 2009). Innenfor tolkefaget peker litteraturen på tre historiske og sosiokulturelle modeller for å forstå tolket kommunikasjon og tolkerollen. Disse kalles for hjelpermodellen, kanalmodellen og fasilitatormodellen (Llewellyn-Jones & Lee, 2014; Pöchhacker, 2004). Denne inndelingen har vært brukt som utgangspunkt i to av artiklene i avhandlingen. Det er artikkel 1 som belyser talespråklige og tegnspråklige elevers forventninger til tolkerollen (Berge & Ytterhus, 2015), og artikkel 2 som belyser sammenhengen mellom lærerens pedagogiske virksomhet, elevenes språkbruk i uformelle gruppearbeid og undervisningstolkens opplevelse av barrierer for effektiv mediering (Berge & Kermit, under publisering). Hovedfunnet i den første artikkelen er at både talespråklige og tegnspråklige elever opplever språklige og interaksjonelle barrierer for faglig og sosial inkludering med hverandre



og at fasilitatormodellen fremstår som den mest dekkende modellen for elevenes forventninger til hvordan "en god tolk" bør opptre. På noen områder ønsker elevene at tolken kunne ha et mer fleksibelt handlingsrom enn hva de har i dagens yrkespraksis. Dette inntrykket stemmer overens med de etnografiske samtaleanalysene. Artikkel 2 viser for eksempel episoder hvor undervisningstolkene definerer handlingsrommet sitt med utgangspunkt i et usynlighetsprinsipp fra kanalmodellen og at de til daglig står i situasjoner hvor de "later som at de ikke er tilstede". Blant annet aksepterer de at de må utføre arbeidet sitt i samtalsituasjoner som ikke er tilrettelagt for deres tilstedeværelse, og de initierer ingen tiltak for å endre organiseringen av virksomheten (Berge & Kermit, under publisering). Det kan tyde på at lærernes forståelse for hva som forventes av pedagogisk innsats for å etablere en tilgjengelig og tilrettelagt undervisningspraksis for alle elevene i klassen, at elevenes forventninger til hva lærerne og tolkene kan tilby av tospråklig og tokulturell støtte, og at undervisningstolkens forståelse av hvordan de kan presentere seg selv og utøve sine tjenester, kun delvis er i overensstemmelse med hverandre.

De yrkesetiske retningslinjene til Tolkeforbundet har hatt stor betydning i tolkemiljøet i Norge for hvordan tegnspråktolker har definert sin egen og andres rolle (Kermit, 2004, 2005). Ut fra faglitteraturen så fremstår det som at de etiske retningslinjene til tolkeforbundet i Australia, Storbritannia, Amerika og Canada har hatt lignende posisjoner (Dean & Pollard, 2011; Llewellyn-Jones & Lee, 2014; Napier, 2005; Tate & Turner, 1997/2002). Kermit (2005) mente at på midten av 2000-tallet så sto tegnspråktolkene i Norge ved et veiskille: Profesjonen deres var ivaretatt av offentlige regler og virksomheter og det var på tide at de slapp tak i usynlighetstanken og heller utforsket hvilke initiativ som fremmet tegnspråklige personer sin mulighet til å hevde seg selv i møte med talespråklige mennesker. Det kan tyde på at Kermit allerede den gang rettet anbefalingene sine mot retningslinjene i fasilitatormodellen. Denne modellen mener ikke at tolkens rolle er å fungere som en "hjelper" slik som de første tolkene hadde arbeidet, men at tolkene har anledning til å fasilitere bidrag der de finner det hensiktsmessig for at de primære samtaledeltakere lettere kan overkomme språklige og kulturelle barrierer som oppstår i møtet mellom en auditiv og visuell samtalekultur, og at initiativene skal bistå de primære samtaledeltakerne med å hevde sin egen stemme overfor de(n) andre. Diskusjonen er så i hvilken grad dette tankesettet er implementert i dagens yrkespraksis. Et tegn på at tegnspråktolker har endret perspektiv på sin egen profesjonsutøvelse er at de yrkesetiske retningslinjene fra 2011 og 2015 sier at tolken skal "bruke sin egen fagkompetanse til å fremme kommunikasjon og likeverdig deltakelse" (Tolkeforbundet, 2015). En slik teoretisk benevnelse kan tyde på at fasilitatormodellen har fått innpass i tankegodset til tegnspråktolkene i Norge. Perspektivskiftet kan også gjenspeiles i undervisningstolkens beskrivelser av sin egen profesjonsutøvelse.

Når undervisningstolkene i dette utvalget skal fortelle om arbeidet sitt så vektlegger alle sammen tema som kontekstforståelse, brukerforståelse og tverrfaglig samarbeid. De er også tydelige på at deres egen forståelse av det som sies påvirker kvaliteten på selve medieringen. De er også mer enn villige til å informere lærerne og de tegnspråklige elevene om tolket kommunikasjon. Forutsetningen ser imidlertid ut til å være at dette ikke kan gjøres i selve undervisningssituasjonen, men i mer formelle møter i før- og etterkant. Imidlertid er der andre sider i profesjonsutøvelsen til tolkene som bryter med tankesettet i fasilitatormodellen. Undervisningstolkene i utvalget er svært tilbakeholdne med å påta seg andre oppgaver enn det å tolke de språklige ytringene. De ønsker blant annet ikke å veilede elevene i hvordan de kan organisere bordplassering ved gruppearbeid, de vil i liten grad fasilitere begrepsforklaringer til de tegnspråklige elevene og de viser ingen initiativ til å regulere lærerens samtalepraksis slik at den i større grad ivaretar visuell tilgjengelighet (Berge & Kermit, under publisering; Berge & Thomassen, 2015; Berge & Ytterhus, 2015). Handlingsrommet deres fremstår dermed som relativt smalt og med liten plass til å orientere seg om andre oppgaver enn den rent språklige formidlingen. Det kan tyde på, med bruk av Linell (1997) sitt begrepspar, at tolkene har ett ben i den dialogiske modellen og ett i den monologiske modellen når de forklarer sin egen profesjonsrolle.

Det sies at tegnspråktolkene sin yrkespraksis er regulert av at de i lang tid kun har hatt tilgang til teoretiske tekster som har avgrenset handlingsrommet deres til å fokusere på den språklige formidlingen (Dean, 2014; Fleetwood, 2000). I Norge har de yrkesetiske retningslinjene hatt en fremtredende posisjon for å forme tankesettet til tegnspråktolkene (Kermit, 2005). De yrkesetiske retningslinjene fra 1997, som var den tiden da man begynte å institusjonalisere tolketjenestene, sier blant annet at tegnspråktolker ikke skal delta som part i settingen, ikke skal ta ansvar for andre oppgaver enn det å tolke, de skal ikke svare på spørsmål og de skal ikke tale noen annens sak. Som team dannet tolkene en holdning om at "det er best å være firkantet" og når de gjorde noen andre oppgaver enn det å tolke, så ble det beskrevet som at "de gikk ut av rollen sin" (Berge, 2003; Tate & Turner, 1997/2002). For meg ser det ut som de yrkesetiske retningslinjene i større grad har fortalt tolkene hva de *ikke* skal gjøre, fremfor å fortelle dem hvilke tjenester de faktisk kan bistå med. Fortolker man de yrkesetiske retningslinjene bokstavelig kan det å gi råd om plassering forstås som at undervisningstolken taler den tegnspråklige eleven sin sak og det å tilby begrepsforklaringer kan oppfattes som at undervisningstolken deltar som part i settingen og svarer på spørsmål.

Ut fra datamaterialet og fortellingene til informantene så ser det ut som at undervisningstolkene i utvalget, og kollegaene deres, har vært og er i en endringsprosess i forhold til hvordan de rammer inn sine egne tjenester og hvem de skal være for de primære deltakerne. Det er for eksempel ingen

av tolkene i utvalget som ber noen andre om å slå på lyset når de selv blir bedt om å gjøre det (se beskrivelser i kapittel 6). Der er derimot fortellinger om tolker som tar med seg strikketøy for å tone seg inn i den pågående aktiviteten og som har anledning til å snakke "skitprat" med elevene. Imidlertid, de talespråklige og de tegnspråklige elevene i utvalget ønsker tilgang til enda flere tjenester (Berge & Ytterhus, 2015). De ønsker for eksempel at undervisningstolken kan fortelle dem hvordan de kan etablere tolkevennlige gruppesamtaler, de ønsker at undervisningstolken fasiliterer noen sosiale bidrag og høflighetsfraser slik at det kan bli lettere for dem selv å ta kontakt med hverandre og de ønsker i større grad tilgang til tolkenes to-språklige kompetanse når det kommer til tegn- og begrepsforklaringer (Berge & Ytterhus, 2015). Men, selv om elevene etterspør et bredere og mer fleksibelt rollesett enn hva de møter i dagens praksis, så ønsker de ikke at undervisningstolkene skal være noe annet enn "tolker". De tegnspråklige elevene forventer blant annet ikke at tolkene skal ta over ansvaret med å forklare begrepene de lurer på, men at de kan bistå når det er mest effektivt for å oppklare utydeligheter i tolkingen og forskjeller mellom ordforrådene (Berge & Ytterhus, 2015). Det kan tyde på at selv om det ser ut som at undervisningstolkene er i en prosess hvor de arbeider med å definere handlingsrommet sitt som undervisningstolker så er der fortsatt tema som bør utforskes. Blant annet så vil det være aktuelt for dem å diskutere hvordan de som undervisningstolker kan bruke sin egen fagkompetanse til å fremme kommunikasjon og likeverdig deltakelse (Tolkeforbundet, 2015). I denne refleksjonsprosessen kan det være hensiktsmessig at undervisningstolkene tar stilling til det teoretiske grunnlaget som de bygger yrkesutøvelsen sin på.

Teorier gir tilgang til begreper som setter merkelapper på ulike handlinger og institusjonell språkbruk som har innflytelse på hvordan en profesjonspraksis utøves (Sarangi, 2000). Det kan se ut som at undervisningstolkene har bruk for et nytt teoretisk rammeverk (Goffman, 1974), til å fortolke hva som egentlig står på spill i tolkemediert undervisning og hvem de kan være i møte med de andre aktørene i klasserommet. Noen handlinger, for eksempel at tolken forklarer norske ord og tegn, kan fra en monologisk modell bli oppfattet som at tolken hjelper til og går ut av rollen sin, men med tankesettet fra fasilitatormodellen og dialogismen kan denne tjenesten beskrives som en tospråklig og to-kulturell fasilitatering for å imøtekomme de situerte utfordringene som oppstår når det simultant skal tolkes mellom et muntlig og et visuelt språk. Dette perspektivet tar også høyde for at undervisningstolkene utfører flere arbeidsoppgaver enn det å tolke språklig ytringer (Linell, 1997). De empiriske analysene i dette prosjektet har bidratt med ny forståelse av koordineringsbegrepet ved å utforske fenomenet i forhold til faktisk undervisningstolking og se det i sammenheng med hvilke forventninger talespråklige og tegnspråklige elever har til tolkerollen. De viser seg at undervisningstolkene har mer enn én oppgave og gjør mer enn å tolke. Blant annet fasiliterer de signal om oppmerksomhet, hvem det er som snakker og hvor de tegnspråklige elevene bør vende blikket sitt

(Berge, under publisering; Berge & Thomassen, 2015). En benevnelse på denne dualiteten er "rollesett" (Sarangi, 2000, 2010, 2011), og begrepet kan sette ord på at undervisningstolkene (og andre tolker) har et sett av ulike roller de kan spille på og at det å gjøre andre oppgaver enn å tolke språklige ytringer ikke betyr at de går ut av rollen sin, men er en naturlig konsekvens av at arbeidet dere utspilles i møte med andre mennesker, innenfor en gitt institusjonell virksomhet. Det ser dermed ut som at et viktig arbeid fremover blir å omarbeide de teoretiske tekstene som definerer undervisningstolkenes rollesett og at de arbeider med å konkretisere hvilke oppgaver det er naturlig og hensiktsmessig at de tar ansvaret for når de skal arbeide som undervisningstolker (Fleetwood, 2000; Leneham & Napier, 2003; Metzger & Fleetwood, 2004).

Den teoretiske innrammingen av de empiriske analysene har også trukket inn begrepet "hybriditet" (Berge & Kermit, under publisering; Berge & Thomassen, 2015; Berge & Ytterhus, 2015), og refererer til Sarangi (2000, 2010, 2011) sine arbeider på profesjonell yrkesutøvelse. De empiriske analysene i avhandlingen har illustrert hvordan lærernes undervisningspraksis og de talespråklige elevenes samtalepraksis påvirker undervisningstolkenes profesjonsutøvelse og fortløpende får dem til å skifte hatter mellom ulike oppgaver og taleposisjoner. Det er tydelig at tolkene oppfordres til å gjøre flere oppgaver enn det å tolke. Analysene anslår at det faktiske rollesettet deres blant annet består av oppgaver som å veilede elevene i forhold til fysisk tilrettelegging av gruppearbeid, bidra med høflighetsfraser slik at tegnspråklige og talespråklige elever lettere kommer i snakk med hverandre, å koordinere turtaking, å bistå tegnspråklige elever med ordforklaringer eller fasilitere signal om hvilke informasjonskilder som de bør orientere synet sitt på (Berge, under publisering; Berge & Thomassen; Berge & Ytterhus, 2015). Saken er at hvis tolkene ikke håndterer disse oppgavene så blir deres primære rolle som språklig formidler utfordret. Dette forholdet forstås i denne avhandlingen som en form for rollehybriditet hvor begrepet peker på dynamikken mellom de fysiske forholdene i klasserommet, teoretiske modeller for profesjonsetikk og undervisningstolkenes situerte vurderinger av yrkesetiske grenseganger i eget handlingsrom.

Selv om undervisningstolkene teoretisk sett ikke ønsker å påta seg andre oppgaver enn det å tolke så utfordrer den praktiske virksomheten i klasserommet denne forestillingen. Problemet er at når tolkenes selvpresentasjon går på tvers av "det som er vanlig å forvente av de som er til stede", så kan det føre til at det etableres en interaksjonell hybridisering hvor samtaledeltakerne henvender seg til undervisningstolken med noen initiativ som de ikke imøtekommer. Utfordringen er at noen av disse oppgavene er det naturlig å forvente at tolken kan bistå med, rett og slett fordi de er tilstede. I mellommenneskelig interaksjon er det vanlig å utveksle høflighetsfraser, det er vanlig å forklare ord til dem som har et annet språk enn majoriteten og det er vanlig å komme med noen forslag når en

gruppe mennesker skal sette seg ned rundt et bord. En løsning for å håndtere de kryssende forventningene er at undervisningstolkene låner noen trekk ved lærerens rolle. Så når elevene henvender seg til tolken med spørsmål om hvor de skal sitte eller hva enkelte ord betyr, så kan en måte å manøvrere situasjonen være å fasilitere et råd eller gi en forklaring. Dette peker på at undervisningstolkene må balansere et rollesett og variere deres egen selvpresentasjon mellom ulike deltakerstatuser. Goffman (1981) sine begreper om "footing" og hvordan man i møte med andre kontinuerlig varierer perspektiv og ståsted mellom ulike deltakerstatuser fremstår som relevante for å beskrive interaksjonen mellom tolken og de andre deltakerne. Dette teoretiske grunnlaget kan drøftes opp mot praktiske implikasjoner for hvordan undervisningstolkenes rollesett defineres og forstås.

### **Praktiske implikasjoner**

Dette prosjektet baseres på feltstudier av naturlige undervisningssituasjoner og analysene har fokusert på de enkelte aktørenes handlinger og hvordan de forholder seg til hverandre. Dette kan brukes til å drøfte lærer- og tolkerollen og hvordan de samarbeider og fordeler ansvar i forhold til tilrettelegging av tolkemediert undervisning.

### **Lærerrollen/e**

En praktisk implikasjon av analysene i dette prosjektet er å løfte opp lærerens ansvar som den nye døvelæreren (Berge & Kermit, under publisering). Lærere har en signifikant rolle for å koordinere sin egen og medelevers samtalepraksis slik at det blir et tolkevennlig og inkluderende klasse miljø hvor alle elevene har tilgang til informasjon og til å delta (Winston, 1994, 2004). Alle lærerne i dette utvalget var positivt innstilt til å tilpasse virksomheten sin. Når jeg på slutten av feltarbeidet spør dem om de har lyktes med å etablere et inkluderende undervisningstilbud så svarer alle at de har mestret den faglige inkluderingen, men at den sosiale inkluderingen i mindre grad er ivaretatt. De tenker da spesielt på at tegnspråklige elever i liten grad er sammen med talespråklige elever i friminuttene. Imidlertid så viser samtaleanalysene i denne avhandlingen at både den faglige og den sosiale inkluderingen er til daglig satt på prøve, også i lærernes undervisningspraksis. De etnografiske observasjonene og samtaleanalysene har pekt på at undervisningen gjennomføres i stor grad "som vanlig" og bortsett fra tolkenes tilstedeværelse er ikke lærernes undervisningspraksis nevneverdig endret for å imøtekomme tegnspråklige elevers visuelle orientering og det at samtalen skal medieres. For eksempel tillater lærerne at de talespråklige elevene oppretter uformelle gruppearbeid selv om de tegnspråklige elevene i liten grad har tilgang til disse samtalen (Berge &

Kermit, under publisering ), de snakker samtidig som de demonstrerer noe via en eller flere artefakter selv om de tegnspråklige elevene i liten grad har anledning til å oppfatte det som sies og gjøres samtidig (Berge & Thomassen, 2015), og de omorganiserer ikke den fysiske utformingen av klasserommene med tanke på å ivareta jevnalderskontakt, tolkens tilstedeværelse eller tegnspråklige elevers visuelle orientering mot omgivelsene. Det kan derfor sies at et hovedfunn i det etnografiske feltarbeidet er at de offisielle retningslinjene for hvordan skolen og lærerne skal ivareta tegnspråklige elevers behov i inkluderte settinger (se Utdanningsdirektoratet, 2015), i større grad kan iverksettes.

Den fysiske organiseringen av klasserommene kan ha betydning for faglig og sosial inkludering av hørselshemmede elever (Utdanningsdirektoratet, 2015). Klassene som er observert i dette utvalget har ordinær størrelse og ingen av klasserommene er utformet med tanke på at de skal tilpasses en visuell orientering. De tegnspråklige elevene sitter vanligvis fremst og/eller langs siden av klasserommet, noe som fører til at læreren ofte går ut av synsfeltet deres og at de ikke ser hva som foregår i bakre del av klasserommet. Det er også vanlig at de sitter for seg selv, mens de talespråklige elevene har én eller flere medelever ved siden av seg. Et argument som brukes for å forklare denne plasseringen er at de tegnspråklige elevene må se tolken sin. I enkelte klasser har plasseringen en naturlig forklaring, enten ved at elevene som skulle sitte ved siden av den tegnspråklige eleven har sluttet på skolen eller at de tegnspråklige elevene ikke vil sitte noe annet sted. Organiseringen kan imidlertid fremstå som ekskluderende ved at det blir en stor fysisk avstand mellom tegnspråklige og talespråklige elever. Alternative løsninger hadde vært å organisere klasserommene slik at alle elevene satt tettere sammen, at det var laget plass til at tolkene kunne tolke uformelle jevnaldersamtaler (for eksempel ved å ha bedre plass mellom pultene og at der var en krakk tilgjengelig slik at de kunne sette seg ned), å dele klassen i mindre grupper eller at elevene satt i en hestekoform, noe som ofte er en foretrukket organisering i tegnspråklige settinger (Bagga-Gupta, 1999, 2004). Dette er på sett og vis "enkle" tilretteleggingstiltak som hadde vært i tråd anbefalingene fra utdanningsmyndighetene (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det kan imidlertid se ut som at igangsetting av tilretteleggingen forutsetter at ledelsen setter fokus på behovet og at de sørger for at det etableres en enighet i lærerkollegiet om at tiltakene skal gjennomføres. Spørsmålet som kan stilles videre er om ledelsen og lærerne oppfatter nødvendigheten for at de fysiske forholdene tilrettelegges og at undervisningsrutinene justeres.

Et element i pedagogisk ledelse er at ansvaret for å drive inkluderende undervisning skal være et felles ansvar for hele staben. Dette er spesielt viktig med tanke på forskning fra videregående skole som viser at den kollegiale støtten har stor betydning for at det skal bli et inkluderende læringsmiljø på skolen (Flem & Keller, 2010). Eksempler på manglende kollegial støtte finnes også i det empiriske

materialet i denne studien. I Transport- og industriarbeiderklassen førte ikke engelsklæreren opp de tegnspråklige elevene på klassekartet, og i Helse- og sosialfagklassen ville ikke lærerkollegiet at klasserommet skulle utformes i en hestekoformasjon. En praktisk implikasjon av denne studien er dermed å sette fokuset på pedagogisk ledelse og øke innsatsen for å få lærerne til å arbeide som et team for å ivareta oppgaven med å etablere et inkluderende opplæringstilbud for elever som har en hørselsnedsettelse og som benytter tolketjenester. Dette datamaterialet er samlet inn fra tre ulike skoler. For å få en bedre forståelse av de institusjonelle utfordringene med å lede inkluderende skolekulturer for hørselshemmede elever har jeg intervjuet de pedagogiske lederne på de tre skolene hvor dataen ble samlet inn. De mente at de fleste av lærerne ikke var særlig opptatt av de spesialpedagogiske behovene hos tegnspråklige elever fordi de klarer seg relativt godt sammenlignet med andre utsatte grupper. Det kan tyde på at de praktiske konsekvensene av det å undervise via en tredjepart er underuttalt. Slik kan det se ut som at tolkene i dette utvalget også skaper en illusjon av inkludering. Min erfaring er imidlertid at lærerne i utvalget ble mer og mer oppmerksomme på sitt eget ansvar, og på elevenes behov for tilrettelegging, etter hvert som vi drøftet dialogiske utfordringer i tolkemediert undervisning. Det vil si at lærerne trenger ledernes støtte til å sette fokus på temaet og de behøver ressurser til å etablere nye rutiner for pedagogisk klasseromsledelse.

Undervisningstolkens tilstedeværelse i inkluderte klasserom for tegnspråklige elever har blitt beskrevet som at de lager en illusjon av inkludering (Harrington, 2000, 2005; Winston, 2004), og at dette inntrykket kan undergrave de faktiske barrierene som tegnspråklige elever opplever i sin skolehverdag. En praktisk implikasjon av denne avhandlingen er å peke på kunnskapsbehovet hos lærerne som skal organisere tolkemediert undervisning i videregående skole. Praktisk pedagogisk kunnskap om hørselshemming, tolking og tilrettelegging av tolkemediert undervisning fremstår som svært lite tilgjengelig for lærerne som deltar i denne studien. I de offentlige føringene sies det at lærerne bør tilbys kurs og oppfølging (Utdanningsdirektoratet, 2015). I dette utvalget har kun fire av ti lærere deltatt på slike kurs. De andre lærerne visste ikke om tilbudet, de så ikke hensikten med å delta eller de fikk ikke eller tok seg ikke tid til å delta. Dette kurstilbudet er for tiden ikke tilgjengelig i Statped sin kurstilbud. På de tre skolene som inngår i utvalget for studien så finnes det heller ingen interne arenaer for overføring av kunnskap mellom lærerne, eller faste møtepunkt mellom dem og undervisningstolkene. En annen faktor som spiller inn er institusjonelle føringer for opptak og timeplanfordeling. Det fører til at de fleste lærerne først på høsten får beskjed om at de skal undervise tegnspråklige elever via tolk. Det gir dem svært liten tid til å forberede seg på den nye rollen sin. Ut fra det etnografiske materialet så fremstår det som at lærerne i stor grad er overlatt til seg selv når de skal planlegge tilretteleggingen og gjennomføre den i praksis. Behovet for å bygge opp og forsterke det statlige pedagogiske støttesystemet slik at lærerne gis anledning til å ta eierskap

til rollen som den nye døvvelæren for tegnspråklige elever fremstår som avgjørende for videre arbeid (Berge & Kermit, under publisering). En annen praktisk implikasjon er at ledelsen og lærerne i større grad bør fokusere på de talespråklige elevenes behov for informasjon og kunnskap.

De talespråklige elevene i dette utvalget etterspør mer informasjon om hvordan de med eller uten tolkehjelp kan kommunisere med sine hørselshemmede medelever (Berge & Ytterhus, 2015). Når jeg har intervjuet dem så presenteres nyanserte refleksjoner om tolkemediert undervisning. Blant annet så sier flere at de ikke tror at de tegnspråklige elevene gis anledning til å oppfatte alt som sies på grunn av at det snakkes for fort og at det gjøres for mange ting på en gang. De talespråklige elevene savner mer informasjon om hvordan de skal kommunisere med medelever som har et hørselstap. Blant annet lurer de på hvor mye de tegnspråklige elevene hører, om de alltid må snakke med hjelp av tolk eller om de kan snakke direkte sammen. Usikkerheten knyttet til disse forholdene gjør det vanskelig å ta kontakt og etablere samtaler på tvers av språklige og kulturelle forskjeller. Også tegnspråklige elever uttrykker lignede uttalelser (Berge & Ytterhus, 2015). I tråd med forskning som peker på lærernes betydning for å redusere frafall fra videregående skole (Mjaavatn & Frostad, 2014), så tyder det på at lærerne i større grad kan organisere aktiviteter som fremmer inkludering både i timene og i friminuttene. Blant annet kan de informere om konsekvenser av hørselstap og la elevene prøve ut alternative kommunikasjonsformer. Det kan bidra til at elevene lettere klarer å etablere læringsmiljø som fremmer dialog og omsorgsfulle relasjoner (Antia mfl., 2002; Foster mfl., 1999; Hung & Paul, 2006; Schick, 2004; Stinson & Antia, 1999). Det fremstår også som et svært positivt tiltak at flere av knutepunktskolene nå tilbyr norsk tegnspråk som et valgfag for talespråklige elever. Ansvaret for å igangsette disse undervisningsoppleggene vil først og fremst være ledelsens og lærernes ansvar, men de faktiske forholdene i virksomheten inviterer undervisningstolkene til å involvere seg i denne oppgaven siden elevene kan ha forventninger om at de er tilgjengelige for å svare på spørsmål om hørselshemming, tolking og tegnspråk. Det kan gi noen praktiske implikasjoner for rollesettet til undervisningstolkene.

### **Tolkerollen/e**

De empiriske analysene har satt søkelys på undervisningstolkenes rollesett og handlingsrom. De publiserte artiklene nevner spesielt tre uavklarte tema i undervisningstolkenes rollesett og det er ansvaret de har for å gi elevene råd om fysisk organisering ved gruppearbeid, bistå med ordforklaringer og koordinere for økt visuell tilgjengelighet. Alle disse oppgavene er knyttet til ansvaret som undervisningstolkene har for å utføre "andre oppgaver" enn det å tolke språklige ytringer (Seal, 2004). Undervisningstolkene som deltok i denne studien var i utgangspunktet



tilbakeholdne med å ta på seg andre oppgaver enn det å tolke språklige ytringer. Eksempel på dette var at de i liten grad tok ansvar for å forklare ord og begreper til de tegnspråklige elevene, de ville ikke fortelle elevene hvordan de kunne plassere seg ved gruppearbeid og de tok svært sjelden initiativ til å koordinere lærerens presentasjoner med tanke på å fremme visuell tilgjengelighet (Berge & Thomassen, 2015; Berge & Ytterhus, 2015). Man kan kanskje undre seg ”hvilken skade kan det gjøre” (Dean & Pollard, 2011) om undervisningstolkene involverte seg i de nevnte oppgavene.

Denne studien presenterer noen av begrunnelsene for hvorfor undervisningstolkene ikke ”hjelper” de tegnspråklige elevene mer enn de gjør. Ett argument er at de ikke ønsker å fremstå som en yrkesutøver som skal iverksette elevene. Undervisningstolkene ønsker i minst mulig grad å iverksette, korrigere eller veilede de tegnspråklige og de talespråklige ungdommene i fare for at de kan bli oppfattet som en enda større byrde enn hva de allerede er. De sier at hvis de til stadighet forteller elevene hva de skal, og ikke skal gjøre, så kan denne intervensjonen oppleves som irriterende og krenkende. Et annet argument er at undervisningstolker må ha tilgang til elevenes backstages (Goffman, 1959), og for å få lov til å tolke de uformelle elevsamtalene så kan de ikke opptre slik at de fremstår som en medspiller til læreren og videreformidler innholdet i samtalene de overhører (Berge & Kermit, under publisering). Et tredje argument er at lærerne og elevene har ansvar for å ivareta sin egen arbeids- og undervisningssituasjon: Lærerne må vite hvilke ord elevene har vansker med å forstå hvis de skal tilrettelegge undervisningen til deres utviklingsnivå. Derfor er det ikke hensiktsmessig at tolkene gjør denne oppgaven. Undervisningstolkene i utvalget mener at lærerne har ansvar for å planlegge og gjennomføre undervisningen, deriblant er det deres ansvar å veilede elevene når de ikke utfører oppgavene slik som de har fått beskjed om. På sin side har elevene ansvar for å si fra til lærerne når de ikke har visuell tilgang til informasjonen, eller når det snakkes for fort til at de klarer å oppfatte det som sies og delta i aktiviteten. Et fjerde argument er at de tegnspråklige elevene må ha tilgang til den samme friheten som de talespråklige elevene og de skal i minst mulig grad reguleres av undervisningstolkenes tilstedeværelse. Det kan jo for eksempel være at de ikke ønsker å delta i diskusjonen, at de helst vil arbeide alene eller at de vil gjøre noe annet enn å jobbe med fagstoffet. En del av det å samarbeide, og være en alliert for både elevene og lærerne, er dermed det å la være å hjelpe slik at de andre får tid og anledning til å ta det ansvaret som forventes av virksomhetsrollene deres. Undervisningstolkene velger derfor å være tilbakeholdne med å ta ansvar for en del arbeidsoppgaver selv om de både har faglig kompetanse til å gjøre dem og selv om de daglig ønsker at noen andre hadde ivaretatt oppgavene.

Som profesjon har tegnspråktolker et grunnleggende ønske om at døve personer skal ha anledning til å bestemme over seg selv og sin egen selvpresentasjon (Kermit, 2004). Ulempen med denne

selvpresentasjonen er at hvis de som team forventer at de ikke skal utøve andre tjenester enn de rent språklige så kan de være i utakt med de faktiske forholdene i klasserommet og handlingsrommet deres vil ikke imøtekomme forventninger som lærerne og elevene har til dem som tospråklige og tokulturelle fasilitatorer. Kryssende rolleforventninger (Goffman, 1959) kan føre til at de etableres et vakuum hvor ulike aktører tror at den andre tar ansvar for oppgaver som en selv ikke har rutiner eller kunnskap for å håndtere. Det kan føre til at ting stoppes opp og at arbeidsoppgaver blir liggende urørt. Det yrkesetiske prinsippet om å "ikke skulle hjelpe" eller "ikke skulle krenke" kan således ha andre betingelser i undervisningstolkning enn i andre virksomheter. Å finne arbeidsformer hvor undervisningstolkenes fagkompetanse kan anvendes slik at involveringen deres ikke oppleves som krenkende, men støttende for faglig og sosial inkludering av elever med en hørselsnedsettelse fremstår som et sentralt tema når handlingsrommet til undervisningstolkene i videregående skole skal avklares. En del av dette vil være å utforske hvilke ansvarsoppgaver som hører hjemme i undervisningstolkenes rollesett, og finne ut hvordan tjenestene deres kan anvendes i praksis. Dette kan så lede frem til en vurdering om de generelle yrkesetiske retningslinjene må justeres i forhold til de situerte betingelsene som undervisningstolker arbeider under (Conrad & Stegenga, 2005; Fleetwood, 2000; Metzger & Fleetwood, 2004).

Et tema i diskusjonen om tegnspråktolkenes handlingsrom (Llewellyn-Jones & Lee, 2013, 2014), er hvorvidt undervisningstolker kun har ansvar for å informere lærerne om mulige tilretteleggingstiltak, eller om de også selv har ansvar for å gjennomføre tilretteleggingen. Undervisningstolkene som er representert i utvalget definerer handlingsrommet sitt til det å informere lærerne om generelle strukturer i tolket undervisning, men de ønsker i liten grad å ta del i bestemmelser eller sette i gang tiltak for å tilrettelegge undervisningspraksisen. Et eksempel som utfordrer denne balansegangen finnes i situasjoner hvor lærerne bruker en eller flere artefakter for å presentere instruksjonene sine. I de observerte klasserommene finnes der en mengde læremidler som lærerne daglig benytter. Siden artefaktene er i daglig bruk vil det med stor sannsynlighet være tidspunkt hvor tolken og lærerne kan diskutere hvordan artefaktene kan håndteres slik at det blir en tolkevennlig aktivitet. I biologitimen kunne for eksempel visuell tilgjengelighet vært bedre ivarettatt hvis læreren hadde stått i synsfeltet til den tegnspråklige eleven eller hvis elevene fikk utforske modellen selv i mindre grupper (Berge & Thomassen, 2015). En slik tilrettelegging forutsetter imidlertid at undervisningstolkene tar ansvar for å fasilitere informasjon om mulighetene og at læreren er villig til å justere undervisningspraksisen sin. Å ta ansvar for å diskutere, planlegge og bestemme hvordan tolkede undervisningsaktiviteter kan organiseres i praksis kan fremstå som gjensidige dimensjoner i undervisningstolkenes rollesett. Men det forutsetter at de som team har definert et handlingsrom hvor det forventes at de også kan ivareta "andre tjenester" enn den språklige medieringen av yringer.

En praktisk implikasjon av denne studien er at undervisningstolkene i større grad bør anerkjenne og anvende sin egen faglige kompetanse i tverrfaglig samarbeid med lærerne og med elevene som mottar tjenestene deres. Tolkene har, i motsetning til lærerne, en bachelorgrad som dekker tema innenfor døves kultur og historie, kommunikasjonsmetoder og tilrettelegging av tolkemediert kommunikasjon. Det betyr at de har god grunn til å definere seg som en fasilitator av kunnskap. Men på bakgrunn av de empiriske analysene i denne avhandlingen så fremstår det som at de i liten grad tillater seg selv eller gis anledning til å anvende sin egen profesjonskompetanse (Berge & Kermit, under publisering; Berge & Thomassen, 2015; Winston, 1994, 1998, 2004). Dette forholdet blir særskilt sårbart når undervisningstolkene fremstår som lærernes nærmeste informasjonskilde. Imidlertid må det sies at undervisningstolkene, og andre tegnspråktolker i Norge, har stort behov for etter- og videreutdanning (Hjort, 2008; Agenda Kaupang, 2016). Flere av tolkene i utvalget er utdannet da utdanningen var helt ny og da forskning og lærebøker fremmet en monologisk forståelse av tolket kommunikasjon og tolkerollen. Nyutdannede tolker kan også ha behov for fordypning i ett eller flere temaer. Hvordan tegnspråktolker kan håndtere utfordringene som oppstår i tolkemediert undervisning er for eksempel i liten grad dekket i den generelle tolkeutdanningen (Erlenkamp, mfl., 2011). Den pågående diskusjonen om undervisningstolkens handlingsrom bør i større grad være tilgjengelig til tolkene som til daglig arbeider med denne oppgaven, og bør også i større grad presenteres til de som benytter deres tjenester.

Tidligere studier på undervisningstolkning peker på at ledelsen ved skolene ofte tror at tegnspråklige elever forstår det som tolken sier uansett hvilket språknivå de har og uansett hvilken form tolkingen presenteres i, og det er også påpekt at ledelsen ved skolene sjelden sjekker om tolkingen holder et tilstrekkelig nivå (Davis, 2005; Marschark mfl., 2004; Marschark, mfl., 2005a og b; Winston, 1994). I denne studien har heller ikke lærerne eller de spesialpedagogiske rådgiverne tatt noe initiativ til å utrede tegnspråklige elevers forutsetninger til å oppfatte og forstå den tolkede informasjonen, og de snakker i liten grad med undervisningstolkene om hvilken tolkeform de har valgt og hvilke faglige kunnskaper og praktiske erfaringer de baserer valgene sine på. Et tema som er lite diskutert i avhandlingen er undervisningstolkens ansvar for å bestemme hvilken form formidlingen skal støpes i (tolking til og fra norsk tegnspråk eller tegn som støtte/TSS). Denne diskusjonen kan også ses i forskningsarbeid som belyser hvordan tolker varierer medieringen mellom en ordrett og en fri formidlingsstil (Davis, 2005; Napier, 2002a, 2002b, 2005; Nesse, mfl., 2006; Marschark, mfl., 2004). Undervisningstolkene i utvalget forteller i intervjuene at når de skal tolke for nye elever så gjør de en innsats for å bli kjent med elevenes hørselstap og tegnspråknivå slik at de kan tilpasse medieringen i forhold til deres språklige forutsetninger. Fremgangsmåten beskrives som "prøve og feile" metoden: Store deler av høstsemesteret brukes til å vurdere elevenes responser på deltakelse og se det i

forhold til hvilken formidlingsform som de antar er mest forståelig for elevene. Denne vurderingen tas av den enkelte tolk, eller av tolketeamet i klassen. Undervisningstolkene forteller at når de prøver å diskutere temaet med spesialpedagogene, lærerne eller elevene selv, så får de sjelden respons på hva som er den mest effektive løsningen. Det vil si at tolkene ivaretar en arbeidsoppgave som ikke står beskrevet i ansettelsespapirene deres eller som offisielt benevnes i rollesettet deres, men som er nødvendig hvis de skal håndtere den offentlige formidlingsrollen. Dette oppfatter jeg som en form for rollehybridisering (Sarangi, 2000, 2010, 2011). Utfordringene knyttet til dette forholdet er, etter min mening, ikke at undervisningstolkene tar ansvar for denne oppgaven, men at valgene deres i så liten grad deles med de andre aktørene. En praktisk implikasjon av denne studien er dermed å peke på at det spesialpedagogiske teamet på skolene i større grad kan utrede tegnspråklige elevers tospråklige ferdigheter, og at undervisningstolkens språklige valg i større grad kan anerkjennes, registreres og vurderes. Dette temaet kan få økt betydning i tiden som kommer med tanke på at tegnspråklige elever i større grad har grunnskoleopplæringen i sin lokale hjemkommune hvor de har hatt lite kontakt med andre personer som bruker norsk tegnspråk. Da kan det å forstå tolket informasjon være enda mer utfordrende enn hva det var for elevene som deltok i denne studien (siden de har vært elever ved en offentlig døveskole og har norsk tegnspråk som sitt førstespråk). Det betyr at i takt med historiske og kulturelle endringer i opplæringstilbudet for tegnspråklige elever vil stadig nye krav og ansvarsoppgaver bli lenket til undervisningstolkens rollesett.

## **Veien videre**

Denne studien har fokusert på faglig og sosial inkludering av tegnspråklige elever i tolkemediert undervisning i videregående skole og har hatt et særskilt fokus på undervisningstolkens rollesett. Dessverre har analysene i mindre grad utforsket lærerrollen og hva de tenker om det å bruke tolk og hvordan de kan eller ikke kan ivareta § 3-9 i opplæringslova (1998) som sier at skolen skal tilby en tilpasset opplæring i og på tegnspråk, i et tegnspråklig miljø. Det anbefales at fremtidige prosjekter i større grad fokuserer på dette. Det er også verdt å utforske videre elevenes meninger om tolkerollen og hvilket ansvar de har for å fremme et inkluderende klassefellesskap. Spesielt vil jeg trekke frem verdien av å belyse perspektivet til de talespråklige elevene. Det anbefales også at flere prosjekter benytter en etnografisk tilnærming hvor forskeren har anledning til å studere hverdagslige aktiviteter og hva som faktisk fremmer eller forhindrer likestilt deltakelse. Analysene i dette prosjektet har fokusert på interaksjonen mellom aktørene, men det hadde vært svært nyttig å ha flere analyser av selve oversettelsen slik at man kunne forstå hvilke tekster som var tilgjengelige for de tegnspråklige elevene. Det er flere grunnleggende problemstillinger ved simultan oversettelse mellom et talt og et

visuelt språk som vi fortsatt vet lite om. Vi vet også lite om hvordan tolkemediert undervisning kan tilpasses kontekstuelle forhold på de ulike skoletrinnene. Jeg oppfordrer derfor flere forskere, fra ulike fagtradisjoner, til å studere tolkemediert undervisning og bidra i å utvikle kunnskap på et felt som har avgjørende betydning for at vi kan oppfylle det politiske ønsket om at skoletilbudet i Norge skal være tilgjengelig for alle.

## Referanseliste

- Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (2001). The role of interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*, 146(4), s. 355–365. doi: 10.1353/aad.2012.0142
- Antia, S. D., Stinson, M. S., & Gaustad, M. G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), s. 215–229. doi: 10.1093/deafed/7.3.214
- Agenda Kaupang. (2016). Helhetlig gjennomgang av tolkeområdet. Oslo: Arbeids- og sosialdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/helhetlig-gjennomgang-av-tolkeområdet/id2483538/>
- Bagga-Gupta, S. (1999). Visual language environments. Exploring everyday life and literacies in Swedish deaf bilingual schools. *Visual Anthropology*, 15(2), s. 95–120. doi: 10.1525/var.2000.15.2.95
- Bagga-Gupta, S. (2002). Explorations in bilingual instructional interaction: a sociocultural perspective on literacy. *Learning and Instruction*, 12(2002), s. 557–587. doi: 10.1016/S0959-4752(01)00032-9
- Bagga-Gupta, S. (2004). Visually oriented language use: Discursive and technological resources in Swedish deaf pedagogical arenas. I M. V. Herreweghe & M. Vermeerbergen (Red.), *To the Lexicon and Beyond: Sociolinguistics in European Deaf Communities* (s. 171–207). Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres & other late essays. Translated by McGee. Edited by Emerson and Holquist*. Austin: University of Texas Press.
- Berge, S. S. (2003). *Tegnspråktolkens handlinger*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Berge, S. S. (2011, 17-18 June). *Interpreted learning situations for deaf students at high school*. Paper presentert på videoanalyse seminaret Human empiri, Trondheim.
- Berge, S. S. (2012, 26-28 April). *Deaf pupils' access in interpreted, peer group dialogues*. Paper presentert på konferansen Marginalization processes: International multidisciplinary workshop, Ørebro.
- Berge, S. S. (2014a). Social and private speech in an interpreted meeting of deafblind persons. *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 16(1), s. 81-105. doi 10.1075/intp.16/1/05ber
- Berge, S. S. (2014b, 10-12 September). *To negotiate for the other's turn to talk*. Paper presentert på konferansen ALAPP 4: Applied linguistics and professional practice, Geneva.
- Berge, S. S. (under publisering). The sign-language interpreter's embodiment action of coordinating turn-taking in group-dialogues between deaf and hearing high-school students. *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting*
- Berge, S. S., Holm, A., Dons, C., & Ekeland, J. (2003). Undersøkelse av knutepunktskoler for hørselshemmede. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Berge, S. S., & Kermit, P. S. (under publisering). Deaf students' access to informal group-work activities seen in light of the educational interpreter's role. I S. Bagga-Gupta (Red.), *Marginalization Processes: Studies of participation across sites*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Berge, S. S., & Raanes, E. (2013). Coordinating the chain of utterances: An analysis of communicative flow and turn taking in an interpreted group dialogue for deaf-blind persons. *Sign Language Studies*, 13(3), s. 350–371. doi: 10.1353/sls.2013.0007
- Berge, S. S., & Thomassen, G. (2015). Visual access in interpreter-mediated learning situations for deaf and hard-of-hearing high school students where an artifact is in use. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(2), s. 187–199. doi: 10.1093/deafed/env057
- Berge, S. S., & Ytterhus, B. (2015). Deaf and hearing high-school students' expectations for the role of educational sign-language interpreter. *Society, Health and Vulnerability*, 6, s. 1–26. doi: 10.3402/shv.v6.28969

- Bergh, G. (2004). Norsk tegnspråk som offisielt språk. Oslo: ABM Utvikling.
- Brooks, B. A. (2011). *It is still a hearing world: A phenomenological case study of deaf college students' experience of academia*. Dissertation, Ohio University, Ohio.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Conrad, P., & Stegenga, S. (2005). Case studies in education: Practical applications of ethics and role. I T. Janzen (Red.), *Topics in signed Language Interpreting* (s. 293–322). Amsterdam: John Benjamins.
- Davis, J. E. (2005). Code choices and consequences: Implications for educational interpreting. I M. Marschark, R. Peterson & E. A. Winston (Red.), *Sign Language Interpreting and Interpreter Education* (s. 112–141). New York, NY: Oxford University Press.
- Dean, R. K. (2014). Condemned to repetition? An analysis of problem-setting and problem-solving in sign language interpreting ethics. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 6(1), s. 60–74. doi: 10.12807/ti.106201.2014.a04
- Dean, R. K., & Pollard, R. Q. (2005). Consumers and service effectiveness in interpreting work: A practice profession perspective. I M. Marschark, R. Peterson & E. A. Winston (Red.), *Sign language interpreting and interpreter education: Directions for research and practice* (s. 259–282). New York, NY: Oxford University Press.
- Dean, R. K., & Pollard, R. Q. (2011). Context-based ethical reasoning in interpreting. *The Interpreter and Translator Trainer*, 5(1), s. 155–182. doi: 10.1080/13556509.2011.10798816
- Diskursseminar. (2011-2016). <https://www.ntnu.edu/ped/discourse-seminar>.
- Engberg-Pedersen, E. (1991). *Lærebog i tegnsprogs grammatik*. København: Døves center for total kommunikasjon.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. I Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (Red.), *Perspectives on activity theory* (s. 19–39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erlenkamp, S., Amundsen, G., Berge, S. S., Grande, T., Mjøen, O. M., & Raanes, E. (2011). Becoming the ears, eyes, voice and hands of someone else. Educating generalists interpreters in a three-year programme. I L. Lesson, S. Wurm & M. Vermeerbergen (Red.), *Signed language interpreting: Preparation, practice and performance* (s. 12–36). Manchester: St. Jerome Publishing.
- Falkenberg, E.-S. (1999a). Norsk døvetoalkforenings tilblivelse og utvikling 1978–1988. I H. Woll (Red.), *Døvetoalk- og dövblindetoalkyrkets fremvekst i Norge* (s. 107–126). Bergen, Norway Døves Forlag.
- Falkenberg, E.-S. (1999b). Tolkeutdanningen i perioden 1977–1982. I H. Woll (Red.), *Døvetoalk og dövblindetoalkyrkets fremvekst i Norge* (s. 35–47). Bergen: Døves Forlag.
- Fleetwood, E. (2000). Educational policy and signed language interpretation. I M. Metzger (Red.), *Bilingualism & identity in deaf communities* (s. 161–183). Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Flem, A., & Keller, C. (2010). Inclusion in Norway: A study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), s. 188–205. doi: 10.1080/088562500361619
- Forman, E. A., & Cazden, C., B. (1985). Exploring Vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction. I J. V. Wertsch (Red.), *Culture, communication and cognition: A Vygotskian perspective* (s. 323–347). New York, NY: Cambridge University Press.
- Foster, S., Long, G., & Snell, K. (1999). Inclusive instruction and learning for deaf students in post secondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), s. 225–235. doi: 10.1093/deafed/4.3.225
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin Books.
- Goffman, E. (1967). *Interactional ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. New York, NY: Harper & Row.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), s. 606-633. doi: 10.1525/aa.1994.96.3.02a00100
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(2000), s. 1489-1522. doi: 10.1016/S0378-2166(99)00096-X
- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18(1), s. 53-73. doi: 10.1177/0957926507069457
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (2004). Participation. I A. Duranti (Red.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (s. 222-43). Oxford: Basil Blackwell.
- Grut, L. (2001). Evaluering av tolketjenesten ved hjelpemiddelsentralene (Rikstrygdeverket). Oslo: SINTEF.
- Hale, S., & Napier, J. (2013). *Research methods in interpreting: A practical resource*. London: Bloomsbury Academic.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3. utg.). New York, NY: Routledge.
- Hansen, A. L. (2005). *Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom: En studie av et tilrettelagt opplæringstilbud for døve lærerstudenter*. Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Harrington, F. J. (2000). Sign language interpreters and access for deaf students to university curricula: The ideal and the reality. I R. P. Roberts, S. E. Carr & D. Abraham (Red.), *Critical Link 2: Interpreters in the community: Selected papers from the second international conference in interpreting* (s. 219-238). Amsterdam: John Benjamins.
- Harrington, F. J. (2005). A study of the complex nature of interpreting with deaf students in higher education. I M. Metzger & E. Fleetwood (Red.), *Attitudes, innuendo, and regulators: Challenges of interpretation* (s. 162-187). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Haug, P. (2014). The practices of dealing with children with special needs in school: A Norwegian perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(3), s. 296-310. doi: 10.1080/13632752.2014.883788
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. London: Sage.
- Heath, C., & Luff, P. (2013). Embodied action and organisational interaction: Establishing contact on the strike of a hammer. *Journal of Pragmatics*, 46(1), s. 24-38. doi: 10.1016/j.pragma.2012.01.002
- Helsedirektoratet. (2011). *Veileder om kommunikasjon via talk for ledere og personell i helse og omsorgstjenestene*. (IS-1924). Oslo: Helsedirektoratet.
- Herreweghe, M. V. (2002). Turn-taking mechanisms and active participation in meetings with deaf and hearing participants in Flanders. I C. Lucas (Red.), *Turn-taking, fingerspelling, and contact in signed languages* (s. 73-103). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Hjelmervik, E. (2008). Talking for barn i skolen. I A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel, språk og kommunikasjon* (s. 91-98). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- Hjort, P. (2008). *Tolkeutredningen 2008: Framtidens tolke- og kommunikasjonstjenester for døve, døvblinde og hørselshemmede*. Oslo: Arbeids- og velferdsdirektoratet.
- Hjulstad, J., Haugen, G. M. D., Wik, S. E., Holkesvik, A. H., & Kermit, P. S. (2016). *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming*. Trondheim: Statped / NTNU Samfunnsforskning.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and his world*. London: Routledge.
- Hung, H.-L., & Paul, P. V. (2006). Inclusion of students who are deaf or hard of hearing: Secondary school hearing students' perspectives. *Deafness and Education International*, 8(2), s. 62-74.
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 3(4), s. 191-206. doi: 10.1179/146431506790560229



- Jones, B. E. (2004). Competencies of K-12 educational interpreters: What we need versus what we have. I E. A. Winston (Red.), *Educational interpreting: How it can succeed*. (s. 113-131). Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Kermit, P. S. (2001). Utviklingstrekk i tolkeprofesjonens yrkesetikk. *Tolkeavisa: Medlemsblad av og for tolker tilknyttet NFDD*. Kompendium ved avdeling for lærer og tolkeutdanning. Høgskolen i Sør-Trøndelag. Trondheim.
- Kermit, P. S. (2004). Aristotelian ethics and modern professional interpreting. I C. Wadensjö, B. E. Dimitrova & A.-L. Nilsson (Red.), *Critical Link 4: Professionalisation of interpreting in the community* (s. 241-249). Amsterdam: Benjamins.
- Kermit, P. S. (2005). *Å ville hjelpe uten å ville være en hjelper: Tolkers yrkesetikk i skjæringspunktet mellom anerkjennelse og dyktighet*. Kompendium ved avdeling for lærer og tolkeutdanning. Høgskolen i Sør-Trøndelag. Trondheim.
- Kermit, P. S. (2006). Tegnspråk og anerkjennelsen av døve som en språklig minoritet. I S. Jørgensen & R. L. Anjum (Red.), *Tegn som språk: En antologi om tegnspråk* (s. 47-59). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kermit, P. S., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D., & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken? Inkludering av ungdom med sansetap: Muligheter og begrensninger*. Trondheim: Statped / NTNU Samfunnsforskning.
- Knoblauch, H. (2006). Videography. Focused ethnography and video analysis. I H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab & H.-G. Soeffner (Red.), *Video analysis: Methodology and methods: Qualitative audiovisual data analysis in sociology*. Frankfurt: Lang.
- Kurz, K. B., & Langer, E. C. (2004). Student perspectives on educational interpreting: Twenty deaf and hard of hearing students offer insights and suggestions. I E. A. Winston (Red.), *Educational interpreting: How it can succeed* (s. 9-47). Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- L97. (1998). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Lenham, M., & Napier, J. (2003). Sign Language interpreters' code of ethics: Should we maintain the status quo. *Deaf Worlds*, 19(2), s. 78-90.
- Levinson, S. C. (1979). Activity types and language. *Linguistics*, 17(1979), s. 365-399. doi: 10.1515/ling.1979.17.5-6.365
- Linell, P. (1997). Interpreting as communication. I Y. Gambier, D. Gile & C. Taylor (Red.), *Conference interpreting: Current trends in research. Proceedings of the international conference on interpreting: What do we know and how?* (s. 49-67). Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Llewellyn-Jones, P., & Lee, R. G. (2013). Getting to the core of role: Defining interpreters' role-space. *International Journal of Interpreter Education*, 5(2), s. 54-72.
- Llewellyn-Jones, P., & Lee, R. G. (2014). *Redefining the role of the community interpreter: The concept of role-space*. Lincoln (UK): SLI Press.
- Luckner, J. L., & Muir, S. (2001). Successful students who are deaf in general education settings. *American Annals of the Deaf*, 146(5), s. 435-465. doi: 10.1353/aad.2012.0202
- Markova, I., Linell, P., & Orvig, A. S. (2007). *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge*. London Equinox.
- Marschark, M., Pelz, J., Convertino, C., Sapere, P., Arndt, M. E., & Seewagen, R. (2005). Classroom interpreting and visual information processing in mainstream education for deaf students: Live or memorex? *American Educational Research Journal*, 42(4), s. 727-761. doi: 10.3102/00028312042004727
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., & Pelz, J. (2008). Learning via direct and mediated instructions by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), s. 546-561. doi: 10.1093/deafed/enn014

- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., & Seewagen, R. (2005a). Access to post secondary education through sign language interpreting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), s. 38–50.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., & Seewagen, R. (2005b). Educational interpreting: Access and outcomes. I M. Marschark, R. Peterson & E. A. Winston (Red.), *Sign language interpreting and interpreter education: Directions for research and practice* (s. 57–85). New York, NY: Oxford University Press.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., Seewagen, R., & Maltzen, H. (2004). Comprehension of sign language interpreting: Deciphering a complex task situation. *Sign Language Studies*, 4(4), s. 345–368. doi: 10.1353/sls.2004.0018
- Martinussen, W. (1986). *Sosiologisk analyse: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mather, S. M. (2005). Ethnographic research on the use of visually based regulators for teachers and interpreters. I M. Metzger & E. Fleetwood (Red.), *Attitudes, innendo, and regulators: Challenges of interpretation* (s. 136–161). Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Matusov, E. (2001). Intersubjectivity as a way of informing teaching design for a community of learners classroom. *Teaching and Teacher Education*, 17(2001), s. 383–402. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00002-6
- McIlvenny, P. (1994). Sign language and deaf interaction: A preliminary study of sign talk in Northern Finland. I I. Ahlgren, B. Bergman & M. Brennan (Red.), *Perspectives on sign language usage. Papers from the fifth international symposium on sign language research*. (s. 269–291). Durham (UK): The deaf studies research unit, University of Durham.
- McIlvenny, P. (1995). Seeing conversations: Analyzing sign language talk. I P. T. Have & G. Psathas (Red.), *Situated order: Studies in the social organization of talk and embodied activities* (s. 129–150). Washington D.C.: University Press of America: Studies in ethnomethodology and conversation analysis.
- Merton, R. K. (1957). The role-set: Problems in sociological theory. *The British Journal of Sociology*, 8(2), s. 106–120. doi: 10.2307/587363
- Metzger, M. (1999). *Sign language interpreting: Deconstructing the myth of neutrality*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Metzger, M. (2005). Interpreted discourse: Learning and recognizing what interpreters do in interaction. I C. B. Roy (Red.), *Advances in teaching sign language interpreters* (s. 100–122). Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Metzger, M., & Fleetwood, E. (2004). Educational interpreting: Developing standards of practice. I E. A. Winston (Red.), *Educational interpreting: How it can succeed* (s. 171–177). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Minor, R. F. (2011). *A comparison of deixis in interpreted lectures and signed lectures in ASL: An exploration of the structures of ASL utilized by interpreters and deaf teachers when referring to a visual aid*. Dissertation, Gallaudet University, Washington D.C.
- Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole: Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*, 79(1), s. 49–55.
- Mondada, L. (2006). Video recording as the reflexive preservation and configuration of phenomenal features for analysis. I H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab & H.-G. Soeffner (Red.), *Video Analysis: Methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology* (s. 51–67). Frankfurt: Peter Lang.
- Mondada, L. (2009). Emergent focused interactions in public places: A systematic analysis of the multimodal achievement of a common interactional space. *Journal of Pragmatics*, 41(2009), s. 1977–1997. doi: 10.1016/j.pragma.2008.09.019
- Napier, J. (2002a). *Sign language interpreting: Linguistic coping strategies*. Coleford (UK): McLean.
- Napier, J. (2002b). University interpreting: Linguistic issues for consideration. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), s. 281–301. doi: 10.1093/deafed/7.4.281

- Napier, J. (2005). Linguistic features and strategies of interpreting: From research to education to practice. I M. Marschark, R. Peterson & E. A. Winston (Red.), *Sign language interpreting and interpreter education* (s. 84–111). New York: Oxford University Press.
- Napier, J. (2010). An historical overview of signed language interpreting research: Featuring highlights of personal research. *Cadernos de Tradução*, 2(26), s. 63-97. doi: 10.5007/2175-7968.2010v2n26p63
- Napier, J. (2011). "It's not what they say, but the way they say it." A content analysis of interpreter and consumer perceptions of signed language interpreting in Australia. *International Journal of the Sociology of Language*, 2011(207), s. 59-87. doi: 10.1515/ijsl.2011.003
- Napier, J., & Barker, R. (2004a). Accessing university education: Perceptions, preferences, and expectations for interpreting by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(2), s. 228-238. doi: 10.1093/deafed/enh024
- Napier, J., & Barker, R. (2004b). Sign Language interpreting: The relationship between metalinguistic awareness and the production of interpreting omissions. *Sign Language Studies*, 4(4), s. 369–393. doi: 10.1353/sls.2004.0020
- Napier, J., Carmichael, A., & Wiltshire, A. (2008). Look-pause-nod: A linguistic case study of a deaf professional and interpreters working together. I P. C. Hauser, K. Finch & A. B. Hauser (Red.), *Deaf professionals and designated interpreters* (s. 22-42). Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Napier, J., McKee, R., & Goswell, D. (2006). *Sign language interpreting: Theory and practice in Australia and New Zealand*. Sydney: The Federation Press.
- Nesse, L. S., Peterson, V. S., & Jørgensen, S. R. (2006). Om tolking og undervisning. I S. Jørgensen & R. L. Anjum (Red.), *Tegn som språk: En antologi om tegnspråk* (s. 113–124). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ohna, S. E. (2008). Opplæringslovens § 2-6 i nye kontekster, utfordringer i årene fremover. I A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel, språk og kommunikasjon* (s. 114–122). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- Ohna, S. E., Hjilstad, O., Vonen, A. M., Grønlie, S., Hjelmervik, E., & Høie, G. (2003). På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døvne elever: En evalueringssstudie etter Reform 97. Skådalen: Skådalen kompetansesenter.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Lovdata Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_3#KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_3#KAPITTEL_3).
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2014). Students with special educational needs in secondary education: Are they intending to learn or to leave? *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), s. 16–28. doi: 10.1080/08856257.2013.830442
- Pöschhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. London: Routledge.
- Raanes, E. (1994). Prosjekt tolketjeneste. Rapport om evaluering av sosialdepartementets forsøk med tolketjenester for døvne, døvblinde og døvblitte. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- Raanes, E. (1999). Tolkeutdanning i Trondheim fra 1995. I H. Woll (Red.), *Døvetolk og døvblindetolkkyrkets fremvekst i Norge* (s. 85-96). Bergen: Døves Forlag.
- Ramsey, C., L. (1997). *Deaf children in public schools: Placement, context and consequences*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Ramsey, C., L. (2004). Theoretical tools for educational interpreters, or "The true confessions of an ex-educational interpreter". I E. A. Winston (Red.), *Educational interpreting: How it can succeed* (s. 206-226). Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Roberts, C., & Sarangi, S. (2005). Theme-oriented discourse analysis of medical encounters. *Medical Education*, 39(6), s. 632-640. doi: 10.1111/j.1365-2929.2005.02171.x.
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. I J. V. Wertsch (Red.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (s. 183-204). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, S. (2010). Inclusion of students with hearing loss in general education: Fact or fiction? *The Teacher Educator*, 37(3), s. 216-229.

- Roy, C. B. (1992). A sociolinguistic analysis of the interpreter's role in simultaneous talk in a face-to-face interpreted dialogue. *Sign Language Studies*, 74, s. 21–61. doi.org/10.1353/sls.1992.0018
- Roy, C. B. (1993 /2002). The problem with definitions, descriptions and the role metaphors of interpreters. I F. Pöchhacker & M. Shlesinger (Red.), *The interpreting studies reader* (s. 345-353). Oxon (UK): Routledge Language Readers.
- Roy, C. B. (2000). *Interpreting as a discourse process*. New York, NY: Oxford University Press.
- Roy, C. B., & Metzger, M. (2014). Researching signed language interpreting research through a sociolinguistic lens. *Translation & Interpreting* 6(1), s. 158-176. doi: 106201.2014.a09
- Russel, D. (2007). *What do others think of our work? Deaf students, teachers, administrators and parents*. Paper presented at the Perspectives on educational interpreting. The second WASLI conference, Segovia, Spain.
- Russell, D., & McLeod, J. (2009). Educational interpreting: Multiple perspectives on our work from deaf students, teachers, administrators and parents. I J. Mole (Red.), *International perspectives on educational interpreting: Selected proceedings from the supporting deaf people online conferences 2006–2008* (s. 140-158). Norbury, Shropshire (UK): Direct Learn Services.
- Russell, D., & Winston, B. (2014). Tapping into the interpreting process: Using participant reports to inform the interpreting process in educational settings. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 6(1), s. 102-126. doi.org/10.12807/ti.106201.2014.a06
- Sander, T. J. (1993). *Døveorganisasjonen i kamp gjennom 75 år*. Bergen Døves Forlag.
- Sarangi, S. (2000). Activity types, discourse types and interactional hybridity: The case of genetic counselling. I S. Sarangi & M. Coulthard (Red.), *Discourse and social life* (s. 1-27). London: Pearson.
- Sarangi, S. (2007). The anatomy of interpretation: Coming to terms with the analyst's paradox in professional discourse studies. *Text and talk*, 27(5), s. 567-584. doi: 10.1515/TEXT.2007.025
- Sarangi, S. (2010). Reconfiguring self/identity/status/role: The case of professional role performance in healthcare encounters. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 7(1), s. 75-95. doi: 10.1558/jalp.v7i1.75
- Sarangi, S. (2011). Role hybridity in professional practice. I S. Sarangi, V. Polese & G. Caliendo (Red.), *Genre(s) on the move: Hybridisation and discourse change in specialised communication* (s. 271-296). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Sarangi, S., & Roberts, C. (1999). The dynamics of interactional and institutional orders in work-related settings. I S. Sarangi & C. Roberts (Red.), *Talk, work and institutional order: Discourse in medical, mediation and management settings* (s. 1-57). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Schick, B. (2004). How might learning through an educational interpreter influence cognitive development? I E. A. Winston (Red.), *Educational interpreting: How it can succeed* (s. 73–88). Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Schick, B., Williams, K., & Kupermintz, H. (2005). Look who's being left behind: Educational interpreters and access to education for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1), s. 3–20. doi: 10.1093/deafed/enj007
- Seal, B. C. (2004). *Best practices in educational interpreting* (2. utg). Boston, MA: Pearson.
- Shaw, J., & Jamieson, J. (1997). Patterns of classroom discourse in an integrated, interpreted elementary school setting. *American Annals for the Deaf*, 142(1), s. 40-47. doi: 10.1353/aas.2012.0241
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research* (4. utg.). London: Sage.
- Skaten, I. (2015). Tegnspråktalking, profesjon i diskursiv klem. *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 2(1), s. 1–16. doi: 10.7577/fleks.1293
- Solow, S. N. (1981). *Sign language interpreting: A basic resource book*. Silver Spring, Maryland: The National Association of the Deaf.

- St.meld. nr. 14. (2003-2004). *Om opplæringstilbud for hørselshemma* Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- St.meld. nr. 35. (2007-2008). *Mål og mening: Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Oslo: Kultur- og kyrkjedepartementet.
- Statistisk Sentralbyrå. (2015). Statistikk for utdanning. Lasted ned fra <https://www.ssb.no/utdanning>.
- Stewart, D. A., & Kluwin, T. N. (1996). The gap between guidelines, practice and knowledge in interpreting services for deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), s. 29-39. doi: 10.1093/oxfordjournals.deafed.a014277
- Stewart, D. A., Schein, J., D., & Cartwright, B. E. (2004). *Sign language interpreting: Exploring its art and science* (2. utg.). Boston: Pearson Education.
- Stinson, M. S., & Antia, S. D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), s. 163-175. doi: 10.1093/deafed/4.3.163
- Stinson, M. S., & Liu, Y. (1999). Participation of deaf and hard-of-hearing students in classes with hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), s. 191-202.
- Tate, G., & Turner, G. H. (1997/2002). The code and the culture: Sign language interpreting - in search of the new breed's ethics. I F. Pöschhacker & M. Shlesinger (Red.), *The interpreting studies reader* (s. 373-383). Oxon (UK): Routledge.
- Thoutenhoofd, E. (2005). The sign language interpreter in inclusive education: Power of authority and limits of objectivism. *The Translator*, 11(2), s. 237-258. doi: 10.1080/13556509.2005.10799200
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tolkeforbundet. (2007). *Tolkeforbundets yrkesetiske retningslinjer*. Lasted ned fra <https://www.tolkeforbundet.no/om/etikk>.
- Tolkeforbundet. (2015). *Tolkeprofesjonens yrkesetiske retningslinjer*. Lasted ned fra <http://tolkeforbundet.no/om/etikk>.
- UNESCO. (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. Lasted ned fra <http://www.unesco.org/education/pdf/salama>.
- Urgård, S. (1996). *Sluttrapport: Skoletolkprosjektet i Sør og Nord-Trøndelag*. Trondheim: NAV Hjelpemiddelsentralen.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter i tegnspråk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Veileder: Om pedagogisk tilrettelegging for barn og unge med hørselshemming*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- viblinno. (2005-2016). Tilbud til døve og tunghørte ved knutepunktskoler. Lasted ned fra <http://www.vilbli.no>.
- Vonen, A. M. (2003) 1997. Et merkeår i døveundervisningens historie. *Skådalen Publication Series*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Vonen, A. M. (2009). Ten years of bilingual deaf education in Norway, where are we? I J. Mole (Red.), *International perspectives on educational interpreting. Selected proceedings from the supporting deaf people online conferences 2006-2008* (s. 164-169). Norbury: Direct Learn Services.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wadensjö, C. (1993). The double role of a dialogue interpreter. *Perspectives: Studies in Translatology*, 1(1), s. 105-121. doi: 10.1080/0907676X.1993.9961204
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as interaction*. New York, NY: Longman.
- Wadensjö, C. (2004). Dialogue interpreting: A monologising practice in a dialogically organised world. *Target*, 16(1), s. 105-124. doi: 10.1075/target.16.1.06wad
- Wallin, L., Mesch, J., & Nilsson, A.-L. (2010). *Transcription guidelines for Swedish sign language discourse* (s. 1-11). Stockholm University Department of Linguistics: Sign Language Section.

- Warnicke, C., & Plejert, C. (2012). Turn-organisation in mediated phone interaction using Video Relay Service (VRS). *Journal of Pragmatics*, 44(10), s. 1313-1334. doi: 10.1016/j.pragma.2012.06.004
- Weiby, T. (1999). Tolkeutdanningen i perioden 1982–1998. I H. Woll (Red.), *Døvetolk og døvblindetolkyrkets fremvekst i Norge* (s. 49-82). Bergen: Døves Forlag.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York, NY: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V., & Stone, A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. I J. V. Wertsch (Red.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (s. 162-179). New York: Cambridge University Press.
- Winston, E. A. (1992). Mainstream interpreting: An analysis of the task. I L. Swabey (Red.), *The challenge of the '90s: New standards in interpreter education. Proceedings of the eighth national convention of the conference of interpreter trainers* (s. 51-67). Pomona, Calif: Conference of Interpreter Trainers.
- Winston, E. A. (1994). An interpreted education: Inclusion or exclusion? I R. C. Johnson & O. P. Cohen (Red.), *Implications and complications for deaf students of the full inclusion movement* (s. 62-69). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Winston, E. A. (1998). Ethics in educational interpreting. *Views*, 15(2), s. 27-30.
- Winston, E. A. (2004). Interpretability and accessibility of mainstream classrooms. I E. A. Winston (Red.), *Educational interpreting: How it can succeed* (s. 132-167). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Wolbers, K. A., Dimling, L. M., Lawson, H. R., & Golos, D. B. (2012). Parallel and divergent interpreting in an elementary school classroom. *American Annals for the Deaf*, 157(1), s. 48-65. doi: 10.1353/aad.2012.1609
- Yarger, C. C. (2001). Educational interpreting: Understanding the rural experience. *American Annals for the Deaf*, 146(1), s. 16-30. doi: 10.1353/aad.2012.0074



**DEL II. ARTIKLENE**

**Del 2**





# Artikel I

# Deaf and hearing high-school students' expectations for the role of educational sign-language interpreter

Sigrid Slettebakk Berge<sup>1,2\*</sup> and Borgunn Ytterhus<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Department of Social Work and Health Science, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway; <sup>2</sup>Faculty of Teacher and Interpreter Education, Sør-Trøndelag University College, Trondheim, Norway

## Abstract

This article focuses on the role of the educational interpreter as seen from the student's perspective. Based on a classroom study conducted in Norway, it presents an analysis of interviews with high-school students who have hearing loss and with students who do not. The main finding is that both groups have similar expectations for the educational interpreter's role. Repeatedly mentioned topics were connected to how the interpreters mediated language, how they coordinated their interaction, and how they facilitated small talk situations between the students. With respect to the coordinative function, both groups appreciate if the interpreter advises them on how to organise the seating and coordinates the turn-taking. Deaf and hard-of-hearing students also appreciate if the interpreter adjusts the mediation to their visual orientation. The facilitator models are therefore more in line with the students' expectations than a linguistically oriented role model, and to fulfil the students' expectations educational interpreters appear to need a stronger implementation of interactional elements in their role definitions.

**Keywords:** *Inclusive education; educational interpreter's role; students' expectations; facilitator model; Norwegian sign language*

This article explores deaf and hard-of-hearing students' and hearing students' expectations of the educational sign-language interpreter's role. In Norway, the teaching of deaf and hard-of-hearing students at the high-school level is mainly undertaken as inclusive education in mainstream schools. To accommodate this pedagogical practice, a common solution is to use sign-language interpreters. The students' perspectives are essential for understanding impediments to academic

success and social inclusion (Metzger & Fleetwood, 2004). Our assumptions are that the students' involvement in interpreter-mediated learning activities will depend in part on how they experience the presence of the interpreter, and they will also find that some role performance strategies will be more agreeable, supportive, and effective than others. Since a substantial part of the educational interpreter's role is to mediate peer students' dialogues, the hearing students'

\*Correspondence to: Sigrid Slettebakk Berge, Faculty of Teacher and Interpreter Education, Sør-Trøndelag University College, Trondheim, Norway. Email: sigrid.berge@hist.no

© 2015. S. Slettebakk Berge & B. Ytterhus. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: *Society, Health & Vulnerability*. <http://dx.doi.org/10.3402/shv.v6.28969>

perspective is included in this study. This article addresses two research questions: 1) What expectations do the students have for the educational interpreter's role and responsibilities? 2) What role performances do the students believe promote inclusive education and peer students' dialogue? The findings will be used to discuss the educational interpreters' role in promoting inclusive education, which is actually the reason they entered the educational institutions in the first place.

The concept of professional role and role-sets is used to capture how individuals relate to each other and the institutional context in which they find themselves, as well as how their different statuses are constructed by certain expectations of their own and others' duties and responsibilities (Sarangi, 2010, 2011). In the field of inclusive deaf education there is an ongoing discussion about educational interpreters' responsibilities for deaf students and their status towards the teachers: Some experts feel that inclusion is best accomplished if the interpreter positions him- or herself as an impersonal language medium, whereas others think that the interpreter should be a member of the pedagogical team and "undertake other tasks" as well (Seal, 2004). This article will explore this professional role space (Llewellyn-Jones & Lee, 2013). The presented findings are based on interview data with 10 deaf and hard-of-hearing students and 10 hearing classmates. The data material is part of an ethnographic classroom study of interpreter-mediated learning situations in Norway, and the findings will contribute to the field of inclusive deaf education and to the field of educational interpreting. The article first describes the Norwegian context of

educational interpreting and presents an overview of existing research on students' role expectations.

## **THE NORWEGIAN SETTING**

Today, deaf pupils who use Norwegian Sign Language (NSL) mainly attend an inclusive school. This approach is based on the Salamanca Statement, which specifies that inclusion should be the norm for teaching disabled children (UNESCO, 1994). The statement establishes that local schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, or linguistic conditions. The principles are that "all children should learn together," "ordinary schools must recognise and respond to the diverse needs of their students by having a continuum of services to match these needs," and "inclusive schools are the most effective at building solidarity between children with special needs and their peers" ([www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml](http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml)). Based on this framework it is important that students with and without hearing loss be able to overcome their language barriers and that the interpreter have a continuum of effective role performance strategies to accommodate their need for bilingual support.

There are two components that are the underpinning of the inclusive deaf-education movement: First, the government decided in 1997 that NSL is the primary language of deaf pupils/students, and the new curriculum granted them the right to "learn NSL and to be taught in a signing environment" (KUF, 1996). Second, from that time on, schools were responsible for hiring qualified interpreters at all educational levels. This created

a new professional context where community interpreters have become educational interpreters. During this period, the Public Interpreter Service for the Deaf and Deafblind, the Interpreter Association, and the Interpreter Education Programme were also fully established, and these institutions have become arenas where interpreters can discuss their role description as outlined by the association (Woll, 1999). Three components have the main focus in the ethical guidelines: the interpreter should mediate everything that has been said in an equivalent way, he or she should be neutral and not express his or her opinion towards the interlocutors, and he or she should maintain the code of silence (Kermit, 2007). These components are still in focus in the guidelines (the term *neutral* has been changed to *impartial*). In addition to this, the guidelines state that the interpreter should inform service users about how to adopt their language use for mediation and that they must be aware that their own performance will influence the dialogue and how the users see each other (Tolkeforbundet.no). Hence, the Ethical Guidelines have established a dialogical and situated understanding of the interpreter's role. This turning point can be seen in light of the changes in the models explaining interpreter-mediated communication.

### **Models for understanding the interpreter's role**

With respect to how the interpreter's role (or roles) is understood, four relevant models are found: the helper model, the conduit model, the bilingual facilitator model, and the bilingual/bicultural facili-

tor model (Llewellyn-Jones & Lee, 2014; Pöchhacker, 2004). The first is a pre-professional model that sees the interpreter as a helper for the deaf person. This view was based on the assumption that deaf persons needed help to represent themselves to the hearing population, meaning that the interpreter could be actively involved in the dialogue by expressing his or her opinions and selecting which information he or she found relevant for interpretation. The deaf person's freedom to act was therefore limited. Subsequently, sign language communities around the world argued for their rights to be treated on equal terms with the hearing population and called for interpreters who could offer neutral information and act as non-visible participants. This demand created the basis for the conduit model, which describes the interpreter as a "language machine" with the duty to provide neutral interpreting of words from one language to the other. Coordinating interaction was not seen as part of their responsibility. This model has had a strong impact on how the interpreter's role has been formed into a professional practice (Metzger & Fleetwood, 2004). However, the model was criticised for not allowing the participants enough support and for not describing the complex structures in face-to-face interpreter-mediated dialogues.

At the end of the 1990s, the facilitator model was introduced. This perspective emphasises that a variety of strategies are at the interpreter's disposal, and which strategy is the most effective is not a given. The interpreter's personal evaluations of what is said and done will influence his or her mediation and, through that, the interlocutors' dialogue. The interpreter is therefore neither invisible

nor neutral, and his or her presence will influence the participants' dialogue (Napier, 2002). The model also says that the interpreter's responsibility is connected both to language mediation and to coordinating of interaction, especially in terms of overcoming barriers related to time-lag and turn-taking sequences (Metzger, 1999; Roy, 2000; Wadensjö, 1998). The fourth model builds on this approach, but adds a bicultural aspect, as it recognises that if an interpretation is to be truly effective the interpreter must contribute information that is familiar in one culture but not in the other (Mindess, 1999). However, even though the two facilitator models have been theoretically accepted over the last 20 years, it is said that interpreters working in the field still base their role space on such ideals as *neutrality* and *invisibility* (Llewellyn-Jones & Lee, 2013). In this article the models will be used to analyse deaf and hard-of-hearing students' and hearing students' role expectations.

### Existing literature on students' role expectations

On the general level, the relationship between educational interpreters, students, and teachers is frequently discussed in research in interpreted education. Most of the research in the reference list was done in the United Kingdom, United States, and Australia, where the largest research centres for deaf education and interpreting studies are located. The search was conducted in BIBSYS, Oria, and Google Scholar and by checking journals, websites, and reference lists in other articles. The discussion centres on the interpreters' responsibilities and how involved they should be in guiding the

students and in adjusting teaching practice. For instance, there is a discussion as to whether or not interpreters should facilitate linguistic explanations, take the initiative to establish contact between deaf and hearing students, and adjust the spatial arrangement to create a more visually accessible environment (Fleetwood, 2000; Harrington, 2000, 2005; Metzger & Fleetwood, 2004; Seal, 2004; Thoutenhoofd, 2005; Winston, 2004). When narrowing the literature search down to studies where the researcher has personally interviewed students about their opinions, only three empirically based articles were found relevant.

Kurz and Langer (2004) interviewed 20 deaf and hard-of-hearing students about their expectations for the educational interpreter's role. Their analysis found that the students have unclear understandings of the interpreter's role and that there are some contradictory opinions. The deviating opinions were related to the students' age, where younger students were more likely to see their interpreter as an ally and someone they could be friends with, while older students wanted personal distance and thought that the interpreter's job was just to maintain the language transaction (Kurz & Langer, 2004). Hansen (2005) studied visually oriented classrooms in higher education and analysed teaching practices in inclusive settings and in classes for sign-language students. She interviewed five deaf students about their expectations for the interpreter's role. They responded that they expected the interpreter to act both as "a language machine and as a human" (2005, p. 102), meaning that during the lectures they wanted service from a neutral mediator, while in other less formal situations they wanted

some personal contact and some signs of recognition. First of all, it was important that the interpreter have the needed sign-language skills to translate the utterances correctly, but they also needed to contribute with information that gave access to inclusion and participation (2005, p. 100). One example was that they could have some private meta-dialogue where the interpreter checked if they had understood the signs and the translated words.

Napier (2011) asked deaf and hearing students to describe their perceptions of the sign-language interpreter's role, and the most frequently mentioned concepts were understanding, needs, professionalism, language, and attitude (Napier, 2011). The concept of *understanding* refers to the interpreter's ability to understand the speaker's intention and mediate it in an understandable way. The concept of *needs* refers to the individual differences between the students and that each of these differences must be seen and addressed by the interpreter. Hearing students mentioned the need for information and that the interpreter should advise them in organising visually accessible seating arrangements. The word *professional* is related to the ethical guidelines, and the students preferred interpreters who were objective and non-judgemental. The hearing students were also concerned about the interpreter's role when it came to cooperating and participating in professional development. The concept of *language* refers to the interpreter's competence in constructing a fluent and equivalent interpretation of the speaker's utterances and speaking style. Deaf students also tended to divide interpreters into those who had "a good or a bad attitude," where the former refers to those who showed flexibility

in dealing with their hearing loss and who expressed signs of recognition. This attitude was central to the students' feeling of having trust in the interpreter's competence. Napier concludes her work by saying that both groups of students preferred interpreters who acted like human beings and not like machines (Napier, 2011, p. 80). This article will be a contribution to the existing literature and supplement Napier's (2011) study, since it also includes hearing peers. It is also related to Hansen's (2005) study in that it combines classroom observation and interviews in a similar way.

## **METHOD**

The presented data is from an ethnographic classroom study of interpreter-mediated learning situations at the high-school level. The total data material consists of observation notes, video-recordings, and interviews with interpreters, teachers, and students. The fieldwork took place in five classes at three different high schools. Each class was repeatedly observed in two or three subjects, giving 40 days of fieldwork. Procedures for selection were managed by the administrator for the interpreting services and pedagogical advisors. The selection of hearing students was made according to which of them had been involved in an interpreted dialogue/group-work during the observation period. To anonymise the information, the date of the data collection is not mentioned. Ten deaf and hard-of-hearing students and 10 hearing classmates were interviewed in this project. Their courses of study were about children and youth services, health and welfare, transportation and industrial production, and general studies. There



are two sets of interview data with the deaf and hard-of-hearing students: spontaneous talk in/during/after the lessons and in-depth interviews when the fieldwork was completed. Because the informal interviews were rarely recorded, the presented analysis builds on the in-depth interviews. The in-depth interviews with the deaf students were divided into two sections, where the first part had a more general character and the second part was used to discuss excerpts from the video-recordings. The interviews with the hearing students were more concentrated in numbers of questions and presented fewer video excerpts. There were six interviews with the deaf and hard-of-hearing students, and in total they amounted to 6 hours and 15 minutes. There were five interviews with the hearing students, and in total they amounted to 2 hours. The interviews were conducted individually or in groups. The first author is a fluent user of NSL, and the interviews were held in the students' preferred communication method (spoken, voice supported by sign, or NSL).

The purpose of the study was to acquire insight into the students' daily experiences of participating in interpreter-mediated learning activities. To do so, the interviewing strategy was to film some teaching situations and present excerpts from the recordings to the students. The idea was that the opportunity to see the situation would support their possibilities to focus on detailed sequences of interaction and talk about situated experiences. The presented video excerpts were selected because they represent repeatedly observed situations (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010). To maintain this sequence, the researcher introduced the excerpt for a specific topic of interest,

the students watched it, and then they responded to it. Most of the time the dialogue ran smoothly, and little input was needed from the researcher. However, if the students found it difficult to remember or understand what was going on in the situation, initiatives were made by the researcher to further frame the presented video excerpt (Berge & Raanes, 2009; Heath et al. op. cit.). These initiatives were made as descriptions of what was happening, to question possible communication barriers and suggest alternative strategies for professional adjustments. The initiatives were based on theoretical concepts connected to the interpreter's coordination role (Metzger, 1999; Roy, 2000; Wadensjö, 1998) and practical insight from other observed learning situations. The students were then asked to respond critically to the comments, and these second questions often stimulated further investigation of the presented situation. Constant checking, active listening, and theoretical interpretation were the interview strategies to ensure the validation of the empirical interview data (Brinkman & Kvale, 2015).

One initial phase in qualitative analysis is the process of transcribing (Brinkman & Kvale, 2015; Sarangi, 2010). In this project, the interviews conducted in spoken Norwegian were audio-recorded, while the interviews conducted in NSL were video-recorded with one or two cameras (one filming the interviewer and one filming the students). The recordings were then transcribed into written Norwegian. Due to the multiple language modalities the transcription work was a complicated process, and to control for reliability the researchers frequently went back to the original



recordings. The analysis of the transcribed material followed the guidelines described by Coffey and Atkinson (1996). In the initial phase, we read through the transcription line by line and coded it to identify what the students were talking about. This step was followed by a focused coding, where the most mentioned topics and the most significant experiences were identified. These items were mapped together and established the categories. Then, to make sense of the categories, we examined them according to models of understanding for the interpreters' linguistic and coordinative responsibilities. However, this work was not a linear process because the codes, categories, and concepts were closely related, and an important part of the analysis was to establish such linkages (Coffey & Atkinson, 1996, p. 27).

This work had a constructive approach, where the analysis and the results were based on the mutual interplay between everyday life in the classrooms, the researchers' positions, and the students' personal experiences. In this study, the researchers' craftsmanship (Brinkman & Kvale, 2015, p. 283) can be both a benefit and a limitation in creating analytical validity: The first author is a sign language user, an authorised interpreter, and a teacher for interpreting students. This insider position in the sign language community creates some linguistic and cultural shared understandings with the students. This sensitivity might support the researcher's abilities to observe and ask relevant questions about the students' everyday life experiences. The limitation might be that the background knowledge could lead to predetermined assumptions. However, the second author is

an experienced researcher in the field of inclusion and disabled children, but does not have any experience with interpreting and deaf studies. As we worked together and systematically followed the procedures recommended by Coffey and Atkinson (1996), the presented findings were seen to be representative of the students' experience. The steps in the analysis are illustrated in Table I.

### **Findings**

The categories we constructed were connected to expectations of 1) the role of language mediation, 2) the role of coordination, and 3) the role of facilitating peer students' dialogues. The main finding is that both deaf and hard-of-hearing students *and* hearing students have similar expectations for the educational interpreter's role: Both groups expect the interpreter to have language and interpreter skills and to take a coordinative responsibility. For instance, both groups appreciate if the interpreter advises them on how to adjust the seating and highlight possible turn-taking moments so that they all have a better opportunity to participate in the dialogue. The response diverges into two topics as the deaf and hard-of-hearing students also mention that the interpreter should accommodate the mediation to their visual orientation and their bilingual and bicultural background. This concern was not expressed by the hearing students, but that is understandable as they do not have this need. To the authors, the most surprising finding is in the third category: both groups thought it would support their peer-to-peer dialogues if the interpreter could initiate some small talk and facilitate peer students' dialogue. Related to

Table I. Steps in the analysis.

Substance in the empirical data			Categories
Hearing students	Deaf students	Coding	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Language and interpretation competence</li> <li>- Reproduction of style and speaking genre</li> <li>- Rectifying omissions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Language and interpretation competence</li> <li>- Reproduction of style and speaking genre</li> <li>- Rectifying omissions</li> <li>- Bilingual chaiming: that the interpreter can explain linguistic differences</li> </ul>	Language abilities	The language mediation role
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organising seating arrangement in group-work dialogues</li> <li>- Information about adjustments</li> <li>- Coordination of turn-taking and dialogical participation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organising seating arrangements in group-work dialogues</li> <li>- Information about adjustments</li> <li>- Coordination of turn-taking and dialogical participation</li> <li>- Timing of information</li> <li>- Coordination of visual orientation and accessibility</li> <li>- Managing deictic utterances</li> </ul>	Interaction abilities	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Attentive and flexible when informal group-work/peer students' talk is initiated</li> <li>- Contributing with small talk</li> <li>- An easy-going presence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Attentive and flexible when informal group-work/peer students' talk is initiated</li> <li>- Contributing with small talk</li> <li>- An easy-going presence</li> </ul>	Personal abilities	The role of facilitating students' dialogue

this point, both student groups wanted the interpreter to have a personal and easy-going presence. However, the students also wanted the interpreter to draw a professional line for his or her involvement, meaning that they wanted the interpreter to act as a human being, but not as their personal friend. To illustrate the substance in the categories, some excerpts from the data material are presented below.

### **Category 1: The language mediation role**

One basic expectation of the sign-language interpreter's role is that he or she will have language qualifications to perform simultaneous interpretation and that the mediation will be correct according to the speaker's meaning and speaking style (Kurz & Langer, 2004). The analysis shows that *both* student groups expect that the interpreter have the linguistic competence to mediate their utterances. The following excerpt presents what three hearing students think this qualification consists of:

#### **Excerpt 1: Language, style, and the safeguarding of social interests**

*Interview with three hearing students from the upper secondary general studies course*

Interviewer: So what would you say makes a good interpreter for hearing students?

Katja: Someone who can understand everything that's supposed to be interpreted and that you don't notice too much, they're just there. It's rude to say, but (she laughs)...

Interviewer: No, no, it's not rude to say that, that they shouldn't be too disturbing. So what does the inter-

preter need to do, to not be too noticeable or too disruptive?

Dan: Really just stay in the background and don't stand in the way too much, for example when the teacher is teaching by the blackboard. Most of the time they manage just fine.

Interviewer: Other things about a good interpreter for hearing students?

Siv: They really have to pay attention to everything that's going on and make sure they come to the situation where they're supposed to interpret. If all of a sudden some group work starts up, without the teacher having said anything specific about it, they've got to get there quickly and interpret what we're saying.

Katja: Also that they use the tone of voice that Lisa would have used if she could speak for herself. Because if they're just speaking in a monotonous voice, it becomes a whole different message. They're really good at that.

Dan: Other than that, I don't know ... Maybe that they don't show too much of their personal opinion about what the person is saying. They don't do that anyway, and that's really important.

Katja: I think they must have a really good understanding of Lisa's needs and that they sort of take care of her.

Ina: Mm. They're really good at including her in the class.

Interviewer: The interpreters?/Mm/How do they take care of Lisa and include her? Do you have any examples?

Ina: It's that they interpret the little things that are being said, like compliments or comments that we say during class.

Katja: It seems like they have that kind of small talk along the way, at the

beginning or the end of the class period, and that's good.

The hearing students experienced that access to the words is not enough for understanding the meaning of the mediated utterances (Linell, 2009). In the excerpt we see that they valued interpreters who, when voicing a signed utterance into a spoken utterance, could deliver the message as if it were a voiced representation of the deaf student's personality and speaking style. The hearing students also appreciated interpreters who were not noticed, and they added that their talk runs more smoothly if the interpreter does not express what he or she thinks about their utterances. This indicates that the conduit model, which highlights the objective element in the interpreters' role, is present in the students' role expectations. However, at the end of the excerpt we see that the hearing students appreciated interpreters who showed some personal attention or "small talk" in relation to both the deaf and hard-of-hearing students. This indicates that the facilitator model is also relevant for understanding hearing students' role expectations. Similar expectations are found among deaf and hard-of-hearing students. The following excerpt illustrates their opinions:

**Excerpt 2: Access to the interpreter's bilingual competence**

*Interview with two deaf and hard-of-hearing students from the health and welfare class*

Interviewer: What do you think is important in a good interpreter?

Nancy: They need to be good at understanding us, and good at signing.

Torill: They need to interpret what's said.

I want them to interpret into *sign language* what the words mean. If it's

a word they don't know, they can fingerspell the word *clearly*, but not just half of the word, the first letter, or skip over it. I'd rather they stopped the teacher and let him know when they can't interpret, because then he also knows when I have a problem. If not, the teacher believes that everything he says gets to me, but it doesn't: Maybe I've just been given a finger-spelled word or a made-up sign by the interpreter. It hasn't been interpreted in-depth with meaning so that I can understand it.

Nancy: It would also be good if we could discuss together with the interpreters what certain signs and words mean: For example, if an interpreter used a sign I didn't understand, or if there was a word in the books that I'd never seen before, I could be allowed to ask her what it meant and then she could help me by explaining it. As it is now, if I ask, the interpreter fetches the teacher so that he can explain it to me. Of course, if I'm way off we can fetch and ask the teacher, but sometimes I just need a short explanation. I wonder quite a lot about this: I thought it was normal that interpreters explained words, but they don't! Why don't the interpreters take some time to explain what the words mean? And: if they see that I've misunderstood, why don't they tell me? I would feel a lot more secure if they would. Fingerspelling quickly, that's maybe a solution for them, but it doesn't help me: I don't understand what's said until I've got a sign that I know the meaning of.

Interviewer: So if needed, you want the interpreter to take responsibility to

fingerspell, show the sign, and explain the concept?

Nancy: Yes, and that we can be allowed to ask them “what does that word mean?” and “what did you just fingerspell?” Just that I can be allowed to ask them, that’s all.

The interpreter’s role space is constructed in the intersection between the national sign language and the national spoken language: In this study, deaf and hard-of-hearing students expect that the interpreter should have enough sign-language qualifications to understand what they are saying, that she or he can adjust the mediation for each student’s preferred language style and can construct an equivalent representation of the utterances. The linguistic element in the interpreter’s duty is basic for maintaining the intention behind inclusion and equal accessibility: to participate in the dialogues, deaf and hard-of-hearing students need to know what the other participants have said, and they need to know that their own responses will be mediated fluently and correctly. However, the above excerpt provides insight into language barriers connected to interpreted education.

Inside the sign-language community, bilingual competence and sign-language skills vary: some prefer interpreting to NSL while others prefer transliteral interpreting where the signs follow the structure of the spoken language (sign support system). In some cases it can be useful to combine these two, as a transliteral interpretation can sometimes provide better access to subject-specific terminology, whereas the interpretation between the two languages gives more fluent access to general language use (Napier & Barker, 2004). The interpreter’s competence in

effectively using these two mediation strategies seems essential in deaf and hard-of-hearing students’ expectations. Another expectation is that interpreters are willing to share their bilingual insight.

A national sign language vocabulary develops with the needs of the users. Historically, people in the deaf community worked in the manual trades where there was little demand for academic concepts. Although this situation has changed along with the increasing number of deaf and hard-of-hearing students completing higher education, there is still a gap between the terminology used by academically trained teachers and the signing vocabulary available to the interpreter (Napier, 2002). When translating difficulties occur, one solution is that the interpreter fingerspells the word letter by letter (described in excerpt 2). This raises an ethical dilemma: For the interpreter this can be an effective strategy because she or he finds a way to mediate the word and does not have to stop the teacher’s lecture, but for the deaf and hard-of-hearing students, this strategy can create a breakdown in their meaning-making process. In this context, the spelling strategy seems to affect the student’s feeling of trust towards the interpreter as an ally working in his or her best interests (Napier, 2011).

The two deaf students pose a question about whom they can turn to for linguistic explanations (in the middle of Excerpt 2), and this point is related to daily experiences of where the interpreter should draw the line for his or her role and responsibilities. In this context, the usual division of responsibility is that the teacher is the one who explains the words. The two deaf students do not exclude the teacher from this responsibility, but they want a more

flexible arrangement, as sometimes it will be more natural to ask the interpreter to satisfy their needs for bilingual support. They say, “we just want the opportunity to ask the interpreter.” However, the two students have an expectation of more professional flexibility, and that the interpreter and the teacher be willing to share the responsibility for maintaining language explanations. Their focus is on finding the most effective way of gaining access to the presented concepts, and they do not want to selectively choose between the interpreter’s and the teacher’s competence when it comes to explaining the terminology in use. This issue points out an area of hybrid role expectations (Sarangi, 2011), where the characteristic of the word decides who they should turn to rather than pre-determined role descriptions.

The different models for understanding the interpreter’s role can explain the presented division of responsibility: The conduit model does not recommend the educational interpreter be involved in such tasks as *explaining*. This model defines this task as a pedagogical responsibility belonging to the teacher. Based on the students’ descriptions, it seems that the interpreters working in this context are using this model as a guideline to decide their role space (Llewellyn-Jones & Lee, 2013). However, based on the presented excerpt, it seems that the students want something more from the interpreters than they receive, and it seems like the bilingual and bicultural facilitator model is more consistent with their role expectations. Bearing this in mind, one can say that they want their interpreter to consider themselves as a member of the pedagogical team (Seal, 2004) and share this responsibility with their teacher.

## Category 2: The coordination role

The concept of *coordination* points to actions taken by the interpreter to support the interlocutors’ dialogue, and it may involve adjustments to the spoken utterances or to their interaction (Wadensjö, 1998). In the interpreting field, the interpreter’s coordinative role has been discussed, and the different opinions on this topic can be related to the models for describing the interpreter’s role: Some define coordinative actions as “helping” or “interfering,” indicating that the interpreter is breaking her or his neutral speaking position and taking on responsibilities that the other participants should manage themselves. Others think that this kind of action naturally belongs to the interpreter’s role as a bilingual and bicultural facilitator (Wadensjö, 1993/2002). This article contributes to this discussion: Our analysis highlights three themes related to the students’ expectations of the educational interpreter’s coordinative role: 1) to be responsible for adjusting the seating for an interpreter-friendly environment, 2) to coordinate turn-taking, and 3) to adjust the mediation to deaf students’ visual orientation.

The first theme is related to the interpreter’s role to decide, or not, how the students should sit in group-work situations: In inclusive settings, classroom seating is usually geared towards the hearing majority and their sound-based language culture, and it does not accommodate deaf and hard-of-hearing students’ visual orientation (Hansen, 2005; Kurz & Langer, 2004; Winston, 2004). The question is then whether the interpreter has a responsibility to adjust the seating arrangements. The following excerpt presents an observed situation, which is



being discussed with three hearing students: They are referring to an episode where the teacher told the students to work as a group, but instead of moving their desks to make a group setting, they just turned to each other from where they were seated. This seating arrangement did not optimise an inclusive and interpreter-friendly arrangement, as the interpreter did not have a place to sit down. The interpreter's strategy in this case was to stand behind the circle of students. One possible advantage of this strategy was that she did not have to instruct the students. The disadvantage was that it would have been more difficult for the interpreter to hear the students' voices and to coordinate their turn-taking than if she were to be seated inside the circle with them. Another strategy would therefore be to ask the students to change their seating arrangements. The question is then what the students think about the interpreter's role performance:

**Excerpt 3: Coordination of seating arrangements**

*Interview with three hearing students from the health and welfare class*

Interviewer: So, this was the start of the group-work situation. What do you think about the placement of the interpreter? What happened was that the teacher asked you to move yourselves into a group and you all turned around, but the desks were left as they had been before, between you. Then the interpreter placed herself behind Ine, standing, as there wasn't any place for her to sit down. But it can be rather difficult for the interpreter to hear what you're saying from this position. So I wonder: What do you think about the

placement of the interpreter in this situation? Would it be intrusive if the interpreter had asked you to move and sit closer together, in relation to her role?

Klara/Ine: No.

Hanne: No. We have to be flexible and adjust, too. We can't just ignore her! She's just doing her job and can't stand there, you know.

Interviewer: So if she had given a little information about good ways to sit when you're talking through an interpreter, you would have understood that?

Hanne/Klara: Yeah/mm.

Interviewer: So if she had asked you to move closer together, you would have?

Hanne/Klara: Yeah/Mmm.

Interviewer: Without being offended?

Hanne: But there's nothing to be offended about! The interpreter is just another person and she doesn't have super-natural hearing either! [laughs]

Klara: She could have just sat herself in the circle with us right away.

Interviewer: Would it have been more natural, if she'd just taken a place in the circle?

Hanne: She has to, really, to do her best job. It's hard to stand behind us and hear what we're saying.

Interviewer: Well, in general, interpreters are a bit careful about being too involved in organising you into groups.

Hanne: Actually, I can really see that, because it's not their job, but really, it is their job! I guess it's uncomfortable for them to come to us and say: "You'll sit there and you'll sit there and you'll sit there," but that's better than if she doesn't hear what she's supposed to be interpreting.

As we can see in Excerpt 3, the hearing students understand that the interpreter hesitates to instruct them, but they think that it is in fact the interpreter's responsibility to adjust their seating arrangements in group-work situations and they would prefer being instructed rather than excluding their deaf classmate from their dialogue. The interpreter's role performance in the presented context seemed to be based on the conduit model as she chose (what she thought was) "the least visible" strategy. However, according to the students' experience, this role performance made her more noticeable than if she had asked them to accommodate her presence. The analysis indicates therefore that hearing students find the facilitator model most relevant to their needs. The analysis points to an area of role-hybridity (Sarangi, 2011), as there are no clear guidelines for how involved the interpreter should be when it comes to advising the students in how to make an inclusive and interpreter-friendly environment. The interpreter's role in coordinating the seating arrangements was a repeatedly mentioned theme throughout the fieldwork, where all the observed interpreters hesitated to tell the students how they could be seated in group-work activities. This task was seen as the teachers' responsibility.

The second theme is the interpreter's role in coordinating the turn-taking: In face-to-face-dialogues the exchange of speaking turns will take place at certain moments in the dialogue, and to identify these moments the participants must be sensitive to each other's utterances and response signals (Linell, 2009). In interpreter-mediated dialogues this negotiation process is challenging because the mediation process creates some time

delay, meaning that deaf and hard-of-hearing students receive the turn-taking signals later than their hearing peers (Hansen, 2005). To support the dialogue, the interpreter can create coordinative signals that indicate when the turn is ready to be taken (Roy, 2000). When asking one of the hard-of-hearing students, we find that this kind of support is necessary if he is to participate in the dialogue with his hearing peers:

**Excerpt 4: Coordination of turn-taking**

*Interview with a hard-of-hearing student from the general studies course*

Interviewer: You told me (in the classroom, during observation) that it's difficult for you to know when you can start talking because the sound from the others' voices blends together. I wonder; could you have let the interpreter know this, and asked for some kind of signal showing when it's possible to start speaking?

John: Yeah. I want to say something, you know, but I don't think the interpreter realises that it's hard for me to figure out when I can start talking. When there's a lot of talking going on I just hear voices, it's just like a "mmmmmm." [makes a humming sound] But another problem is that I don't know if I'm talking loudly enough, because I don't hear my own voice. I can hear my voice, but "am I talking too loud" or "am I talking too soft"? because then the person I'm talking to can't hear me . . .

Interviewer: Well, there are ways to let you know about this, for example if the interpreter raises her hand slightly when you're talking, does



that signal that you can talk louder (. . .). Has the interpreter talked with you about techniques like this?

John: No. I got some information about how to inform the interpreter when I won't be in class, and some general information about her role and confidentiality, but nothing about what we're talking about here.

There is great variety in the severity of deaf and hard-of-hearing students' hearing loss: John can hear the voices of his classmates, but when several persons are present, their voices sound like a buzz. The possible turn-taking moments are therefore difficult for him to locate directly. Another barrier is to know if he is talking loud enough so that the hearing classmates can hear him. Therefore, even though he wanted to talk, he did not. In the excerpt we also note that he has not talked with his interpreter about finding a way to overcome this barrier. The question is then if the interpreter and John could have cooperated in a way that could have enhanced his inclusion in the dialogues with his classmates. In the field of interpreting, coordinative strategies have been established to deal with the negotiation process for turn-taking (Roy, 2000; Wadensjö, 1998). When asked about this, John says that he wants to have access to strategies like these and use them to cope with the vocal-based language practice in his class. This means that he is calling for the bilingual and bicultural facilitator model. However, as these kinds of signals are not provided or talked about, it seems that the interpreter working in his class is using the conduit model as her guiding principle for constructing her role space (Llewellyn-Jones & Lee, 2013).

The third theme is the interpreter's role in coordinating the mediation according

to the deaf and hard-of-hearing student's visual orientation. The challenge of accessibility is found in the tension point between different language cultures: In a visually oriented classroom, the teacher will give time for the deaf student to both see the teacher's signing and the artefact in focus for the lecture (Bagga-Gupta, 2004; Hansen, 2005). In a vocal-based language practice, the hearing students have the capacity to listen to the teacher's voice and look at the artefact in focus at the same time. Visual accessibility complicates inclusive interpreter-mediated teaching practices and, if the teacher's discourse practice is not adapted to meet deaf and hard-of-hearing students' visual processing needs, information will be lost (Minor, 2011; Winston, 2004). The following excerpt illustrates Tor's experiences from the school's workshop. The excerpt is based on a filmed situation when he was instructed by his teacher in how to use the welding machine:

**Excerpt 5: Coordination of visual focus**

*Interview with a deaf/hard-of-hearing student from the transport and industrial processing class*

Interviewer: In this situation, there were many words and objects: regulator, gas, solder, and things like that. Did you grasp all those words?

Tor: No, not all of them (. . .).

Interviewer: Mm . . . What do you think: When the teacher says "that's the regulator," could the interpreter have said: "that" and then pointed at the main valve, paused, and then said "is regulator." Could that have been a good way?

Tor: Yeah, the interpreter could stop a second because then I'd have time to

turn my head and see the valve. It's good for me to get a chance to see the valve and that it's being pointed at. If not, I don't know which valve is being talked about. Then I'm like: was it this valve or that valve? It's good if they are confident enough to do that, because then it's not so rushed.

Interviewer: Do you often feel that way: that the communication feels rushed?

Tor: Yes.

Interviewer: Mm. I've interviewed interpreters who say that "I don't want to interfere" or "I don't want to interrupt the communication and stop them too often," do you think that is a good way?

Tor: No, I don't think it is. It's time for a change. I think this needs to be a part of their job: it's natural that the teacher isn't attentive to my needs, but the interpreter can help us so that we can talk together. It's natural that the interpreter has to stop the teacher because sign language takes time. This responsibility is important, in the future.

In this situation many objects were mentioned. To understand the instruction Tor had to capture information about which of the different welding torches he should use. In the excerpt we note that Tor experiences this as a rushed communication situation, as he does not have enough time to turn his gaze and look at the artefact in focus. When the researcher and Tor look at the video excerpt, we can see how Tor rapidly moves his eyes between the teacher's gestures, the interpreter's signs, and the different welding torches. However, there were no pauses

to support Tor's visual processing needs, so when he looks at the interpreter he will miss information from the teacher's pointing at the different torches, and when he looks at the torches he will miss information from the interpreter's mediation. The meaning in the teacher's instructions is therefore hard to capture.

Tor explains his barriers by saying that it takes more time to explain something when using NSL. This statement needs to be modified: It does not take more time to say the same utterance in a signed language, but there is a difference in how interlocutors visually organise their interaction, and this task was not done well, if at all, in the given situation, neither by his teacher nor his interpreter. When the interviewer suggested some coordinative strategies, the student saw this as an effective solution. He also says that he did not expect the same communicative insight from his teacher, as he does not have the same background knowledge as the interpreter. Again, we see that the deaf and hard-of-hearing student wants the interpreter to cooperate with the teacher and find strategies to effectively use their competence as bilingual and bicultural facilitators. In the presented situation, the interpreter's language production was in line with the teacher's utterances, and in terms of the conduit model the interpreter's responsibility was accomplished. However, in terms of the facilitator model, the interpreter's mediation strategy was not effective and did not support Tor's visual processing needs.

### Category 3: The role of facilitating peer students' communication

The problem of barriers blocking the establishment of personal contact between

deaf and hard-of-hearing students and their hearing classmates was a repeatedly mentioned topic in all the observed classrooms. This finding is in line with earlier studies that have also found that students with a hearing disability in general experience more social exclusion than their hearing peers (Stinson & Antia, 1999). Talking with someone who uses another language and another language modality can be difficult. Nancy, a deaf student, describes it in this way:

**Excerpt 6: Establishing peer dialogues**

*Interview with two deaf students from children and youth services class*

Interviewer: I wonder, you have said many times that the hearing students aren't interested in talking to you, what do you mean?

Torill: Not exactly interested like, but it's like they don't think about us, or that they just ... Learning sign language isn't so important, you know ...

Interviewer: So they don't show interest in asking about your spare time, what activities you like, about boy-friends, friends?

N and T: No (shake their heads).

Nancy: Just on Facebook.

Torill: Yeah, just on Facebook.

Interviewer: You talk together on Facebook?

Torill: Yeah, at least with two hearing students, you know, not with the others.

Interviewer: Why do you think it's like that?

Nancy: Well it's like, well, because we have prejudices.

Interviewer: Prejudices?

Nancy: Yeah, we have prejudices against them, and they have prejudices

against us. I don't think it's a matter of them (the hearing students) not wanting to be together with us, but they just don't know how to talk to us, and when we don't know how to start to talk to them they think that we don't want to be with them.

Interviewer: So it is like you don't dare reach out to them, and the hearing students think the same?

Nancy: Yes. Each night I think, "tomorrow I'm going to try to talk with the hearing students," but it never happens, we're just: we look at each other, we stand there, we get embarrassed, we say "hi," and then we just go away from each other.

Torill: It's strange that it's like that, because I really am an open person: If we're together with deaf people and we speak in sign language then I'm like normal: I talk, I'm sociable, I have fun, and I'm happy. But in the classroom I get all quiet and careful and I just nod to the others and smile crooked, like. It's only on Facebook that the hearing students can see who I really am and what I'm up to, but it's a little strange, because that's not who I am in the classroom ...

A repeatedly mentioned topic in the data material is interactional barriers to establishing contact. This problem goes both ways as the deaf and hard-of-hearing students and the hearing students can find it difficult to establish a dialogue and overcome the introduction phase between them. To accommodate for an inclusive education, the question has therefore been raised as to whether the interpreter can take the responsibility to initiate peer students' dialogues (Seal, 2004).

Related to the second research question, one finding in the empirical analysis is that both groups of students expect the interpreter to know how to act with them socially and they find it supporting for their own dialogue if the interpreter can contribute some kind of social input. In one of the video-recorded situations from home economics class, Nancy and Torill were making fishcakes together with Klara and Hanne. In the observed course of 3 hours the interpreter did not utter any personal comments relating to the pupils' work on making the food. We are now speaking about the communication situation where the pupils were sitting together to eat the dinner they had prepared, and two of the hearing students described the presence of the interpreter in this way:

**Excerpt 7: Relational competence and being present in informal settings**

*Interview with three hearing pupils in children and youth services class*

Interviewer: I'm thinking about the situation when you were sitting down to eat the food you had prepared, then Torill and Nancy, the interpreter, and some of you were sitting around the table. Then I observed that the interpreter was sitting quietly and withdrawn, kind of. She didn't eat any food and she didn't say much. What do you think about this? What would you have thought about the interpreter if she had joined a little in the talk?

Klara: Yes, I think that it would have been much easier to talk around the table.

Hanne: I believe it would have been much easier to talk to Torill and Nancy

then. We need the interpreter to have a real conversation together, and then it's much better if the interpreter has a bite to eat with us, rather than we having to say something like "hi, interpreter, I'm going to say something." Now I feel that she only is there, like. It's not like we get to know her or anything, I don't even know her name. I only know she has been here before, really.

Interviewer: So it would be better if she joined in, in these small talk situations, because then it's like more social for you?

Hanne: Yeah. She's here to help Torill and Nancy, but it would be much easier for us hearing pupils if the interpreter was more a part of the group. The interpreters are kind of part of us, of the class. It would perhaps be easier for the interpreters too, then, to sit down with us when we are doing group work. Because then we would have got accustomed to them, right away.

Interviewer: Mm . . . I think the reason is that the interpreters don't want to disturb the conversation between you and the deaf pupils. That's probably why they should remain in the background and keep out of your conversation. But now you have to take sides and say yes or no: It almost seems like you're thinking the opposite, that it would be even better if the interpreter joined in the social conversation, because it would improve the interaction between you students?

Klara: Yes, I think it would have been much easier to talk to Torill and Nancy then.

Hanne: Yes, then it would be more social in a way, like, and it would be easier to talk then.

Interviewer: It's not that they should talk all the time, but it is more like some polite phrases we use, just to make it like easy and open ...

Hanne: Yes. It can become a bit embarrassing sometimes ...

Interviewer: If the interpreters say nothing?

Hanne: Yes. If they only like stand and "now it's over and done" like ... [laughs]

In this class, deaf and hearing students work side by side for several hours. While they are cooking the food and later on while eating it, they would have appreciated it if the interpreter had an easy-going presence and was willing to facilitate some small talk that could help them to establish their own dialogues. The function of small talk is often described as being a conversational lubricant, helping to establish or maintain a dialogue. Openers are often comments about the weather, others' appearance, or the activity in which they are involved. The interpreter who was working in the home economics class very rarely contributed this kind of coordinative initiative. However, the interpreter in the transportation and industrial processing class often used this strategy, and the next excerpt presents two hearing students' experiences and what role performance they think promotes inclusive education and peer students' dialogue:

**Excerpt 8: Being present in a natural way**

*Interview with two hearing boys from the transportation and industrial processing class*

Interviewer: I've noticed that in the workshop the interpreter not only interprets assignments and technical terminology, but also takes part in humour and joking between the students.

Are: Yeah, you know, when we're messing around.

Interviewer: How does that feel like? Can you be funny and mess about, even when the interpreter is there?

Harald: Yeah, sure.

Are: It hasn't bothered me in any way.

Harald: I don't even think about it, I just communicate.

Interviewer: But the fact that the interpreter is an adult woman, that doesn't matter either?

Harald: No. I'm comfortable around older people.

Are: Sometimes we joke around with the interpreters, too.

Interviewer: Oh? Is that important to you, that the interpreters can do that?

Harald: Yes.

Are: Yes. It's not enough just being a middleman, you know.

Interviewer: No? Because some people think that interpreters shouldn't say anything on their own, but just be a middleman. You rather think that it would be a bit odd if they didn't contribute a little themselves, you know, in the joking around?

Harald: Yeah, that would be a bit strange.

Are: Yeah, I think that would have been really strange.

Harald: If they just had a stone face they'd be like a doll just standing there. That's something to think about, that too.

Interviewer: Well, there are people who think that interpreters should be like that.

Are: I don't think so. Then the atmosphere would have been different and it would have been more difficult for us to joke around with each other.

In Excerpt 8 we see that the hearing students find it supportive if the interpreter has a natural self-presentation and contributes some social greetings and personal input. The opposite strategy, described as interpreters with "a stone face" and "who act like a doll," was seen as creating a strange atmosphere. This is similar to what the student in Excerpt 7 called an *embarrassing situation* if the interpreter just stood there. This indicates that even though the students are well aware that the interpreter's primary role is to mediate their talk, they find it helpful for their own social dialogue if the interpreter is "present in a good way" (Llewellyn-Jones & Lee, 2014). This kind of coordination seems especially important in the introduction phase: Once a common ground has been established between the students it will probably be easier for them to navigate the dialogue themselves, and the interpreter's contribution can be reduced. This kind of coordination will support the intentions of inclusive education. This finding is consistent with other studies that have looked at the interpreter's role in social talk settings (Evans-Jordan, 2015). How-

ever, the data analysis also finds that the interpreter's personal involvement needs to be balanced with some professional distance:

#### **Excerpt 9. The balancing of closeness and distance**

*Interview with one deaf student from the general studies course*

Interviewer: What do you think is a good interpreter role?

Lisa: Well, I think many students are a bit taken aback because the interpreters seem rigid or square, but they have a point: Many deaf students want to be friends with the interpreter, but that's not a good idea, because they have a professional role here.

Interviewer: Do you want the interpreter to be your friend?

Lisa: No, that wouldn't be natural. It's enough that they do their job and stay inside their role: that they have a good attitude and interpret what's being said. That's enough for me. Once in a while it's okay to have some small talk, but that has to be limited: It's important that the other hearing students understand that the interpreter has her own role for me.

In the above excerpt we see that Lisa wants her interpreter "to do her job and stay inside her role," meaning that she prefers the conduit model role values and does not want too much help and contact with her interpreter. This expectation can be understood as part of her face-work (Goffman, 1959) as she wants the hearing students to understand that she is an independent learner in the setting. However, she also wants to be



friendly with her interpreters and she appreciates having some personal contact once in a while. Similar expectations are a prevalent finding in this data analysis (see also Excerpts 1 and 7). The presented excerpts indicate that deaf and hard-of-hearing students and hearing students have some hybrid role expectations for the educational interpreter's role and responsibilities, and they want the interpreters to balance their professional performance along quite delicate lines of distance and personal involvement. As these lines are not predetermined, the interpreter needs to combine her or his theoretical vision, prior experience, and ethical considerations to construct situated decisions on how to act in the given context (Gustavsson, 2000). As in all occupations that include managing human relationships, the educational interpreter needs both technical skills and social competence to manage the job effectively (Røkenes & Hanssen, 2002).

### **Summary**

It appears that deaf and hard-of-hearing students and hearing classmates appreciate role values from both the conduit and the two facilitator models: The students want to be guided, they want access to direct explanations, and they appreciate it if the interpreter coordinates their dialogical interaction. However, they do not want the interpreters to overdo their presence and they do not want them to be their personal friend. The interpreter must therefore balance several roles and several expectations (Sarangi, 2010, 2011). This finding echoes Goffman's (1981) work by saying that educational interpreters need to balance several par-

ticipation statuses. However, based on the presented analysis, it seems that the interpreter's linguistic and cultural competence is not completely available to the students and that they really would appreciate more support than they have access to in today's practice. For instance, the question is raised whether the interpreter can contribute more in providing linguistic explanations, adapting the seating arrangements, highlighting the possible turn-taking moments, and coordinating the discourse practice for visual access. By following the students' expectations and recommendations the interpreter can also promote peer students' dialogues, which is a premise for making inclusive education. Therefore it seems like the facilitator model is more in line with the students' expectations than the mechanical and linguistic oriented model. To fulfil the students' expectations, educational interpreters need a stronger implementation of interactional elements in their role definition. The educational interpreter's role space (Llevellyn-Jones & Lee, 2013) therefore needs to be further explored and investigated.

### **DISCUSSION**

Deaf and hard-of-hearing students who are involved in inclusive learning activities must deal with the differences between a visual and a vocal language on a daily basis. Often, the language gap will be manageable, but sometimes linguistic and cultural chaining will be needed. It has been said that the conduit model has limited the educational interpreter's latitude, as the idea of invisibility has created a practice where interpreters keep their involvement to an minimum: As long as they can translate the spoken

utterances, this model finds that the students are responsible for telling the teacher when their visual access is reduced, and it is the teacher's responsibility to check the students' perceptions. That understanding has created a rather reserved role performance where the interpreter's role space has not been explored to the fullest (Dean & Pollard, 2011; Hauser & Hauser, 2008). The issue in the time ahead will therefore be to examine the possibility of normalising the educational interpreter's self-presentation and to explore how this role can include tasks that naturally belong to the interpreter's linguistic, cultural, and communicative competence (Llewellyn-Jones & Lee, 2013, 2014).

Educational interpreters will be in a position where they have first-hand information about cultural and linguistic differences. They are also the only ones who truly know what information was passed on and whether they presented a single letter, spelling, mouthing, and/or an established sign. In other situations, the interpreter is the one who will best notice impediments to the deaf and hard-of-hearing students' visual access or when they are struggling to find the right moment for entering the dialogue with their peers. In some cases, the interpreter is therefore the one who can best provide linguistic explanations and create coordinative actions to improve the deaf and hard-of-hearing students' possibilities to participate in the learning activity, which will be in line with the intentions behind inclusive deaf education. These somewhat hybrid role expectations (Sarangi, 2011) can be demanding for the interpreters to deal with in practice as there are few guide-

lines pointing out right and wrong ways of proceeding. However, this approach is in accordance with the demands that other professionals who work face-to-face with other people have to deal with (Gustavsson, 2000).

The responsibility for providing linguistic explanations may call for a different model for thinking about the educational interpreters' role than they might be used to. For some interpreters, taking bilingual responsibility for language chaining will be controversial. We argue, however, that this can be related to the facilitator model and naturally included in the interpreter's role space. If this responsibility were labelled as *language chaining* or *sequential interpreting*, the provision of explanations may become a more accepted responsibility. There is also no indication that the deaf and hard-of-hearing students expect that the interpreter should have the complete responsibility for performing this task. Likewise, there is no indication that the students expect that the teacher should not be informed about their exchange of information. Rather, our analysis points out that students both with and without hearing loss find the idea of professional exchange quite obvious. This point indicates that the students are open to the establishment of new role definitions, which includes new responsibilities and new strategies for professional cooperation.

Cooperation at the intersection between professional roles can be rather difficult to establish. For instance, the responsibility to express their opinion of "what is going on" in the mediated classrooms can be a new approach for educational interpreters, as they have often stayed in the background of the



other participants (Harrington, 2005). The facilitating model can therefore be seen as threatening for the interpreter's professional face (Goffman, 1959) as, even though he or she is not responsible for the linguistic and cultural barriers, he or she might not feel comfortable making initiatives to coordinate the learning situations. The interpreter may also feel that this kind of advice can threaten the other users' face, as it can be seen as criticism of their practice. However, the other users will sometimes depend on the interpreter's willingness to share her or his professional vision, and in that sense it would be rather difficult to restrict her or his responsibility to just the linguistic translation of words from one language to another.

The teachers' role and their responsibility to listen and adopt their discourse practice to enhance an inclusive and interpreter-friendly environment therefore need to be recognised when evaluating the educational interpreter's role in inclusive education (Winston, 2004). Professional cooperation is therefore dependent on the establishment of some shared understanding of what is going on in the classrooms. This means that institutional arenas for cooperation must be established and used as part of the teacher's and the interpreter's daily work schedule. These arenas should also be available to the students. As the students' need for support varies, so will their role expectations. Making the decision as to which role performance is most efficient must therefore be taken in cooperation with the deaf and hard-of-hearing students who are the users of their services. Although inclusion seems to be the new standard for education

of people with hearing loss, surprisingly few researchers have asked the students what they consider to be successful strategies for how the interpreter services are carried out. Indeed, in this setting, none of the students had been involved in any discussion groups, workshops, and so on where interactional structures in interpreter-mediated communication had been discussed.

Looking ahead, educational interpreters need to identify the purposes of their job and their responsibility to support the institutional goals of learning and inclusion. As Fleetwood said: "Without a clear understanding of what a profession intends to support, the profession's viability cannot be measured, and consequently, the profession cannot be held accountable" (Fleetwood, 2000). The field of educational interpreters needs to develop a response to this statement, and in doing so interpreters must reflect on which models they find effective in performing their role. This study has shown that educational interpreters likely need a stronger implementation of interactional elements in their role definitions, to meet both students' expectations and political goals on inclusive education. To do so the facilitator model seems to be a useful guide. Bearing this in mind, as we still know little about inclusive and interpreter-mediated classroom practices, more insight is needed and other studies are therefore more than welcome.

### **CONFLICT OF INTEREST AND FUNDING**

The authors have not received any funding or benefits from industry or elsewhere to conduct this study.

## REFERENCES

- Bagga-Gupta, S. (2004). Visually oriented language use: Discursive and technological resources in Swedish deaf pedagogical arenas. In M. V. Herreweghe, & M. Vermeerbergen (Eds.), *To the lexicon and beyond: Sociolinguistics in European deaf communities* (pp. 171–207). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Berge, S. S., & Raanes, E. (2009). Kunnskapsoppbygning gjennom bruk av video og dialoggrupper i forskning på praksis [Building knowledge through use of video and group dialogues in research practice]. In B. Oven, T. M. Guldal, O. F. Lillemyr, N. Naastad & F. Rønning (Eds.), *FoU i praksis* [Research and development in work experience] (pp. 9–20). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Brinkman, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dean, R. K., & Pollard, R. Q. (2011). Context-based ethical reasoning in interpreting: A demand control schema perspective. *The Interpreter and Translator Trainer*, 5, 155–182. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13556509.2011.10798816>
- Evans-Jordan, S. B. (2015). Å være til stede på en god måte: Tegnspråktolkers refleksjoner rundt å jobbe i tolk på arbeidsplassordningen [Being present in a good way: the sign-language interpreter's reflections on working in the Workplace Interpreting Scheme]. *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 2(1). doi: <http://dx.doi.org/10.7577/fleks.1295>
- Fleetwood, E. (2000). Educational policy and signed language interpretation. In M. Metzger (Ed.), *Bilingualism & identity in deaf communities* (pp. 161–183). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin Books.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi: Tre kunnskapsformer i historisk belysning* [The philosophy of knowledge: Three forms of knowledge viewed historically]. Smedjebacken: Wahlström & Widstrand.
- Hansen, A. L. (2005). *Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom: en studie av et tilrettelagt opplegg for døve lærerstudenter* [Communicative practices in the visually oriented classroom: A study of an adapted programme for deaf student teachers] (Vol. 2005, pp. 132, unpublished Ph.D. theses). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Harrington, F. J. (2000). Sign language interpreters and access for deaf students to university curricula: The ideal and the reality. In R. P. Roberts, S. E. Carr, & D. Abraham (Eds.), *The Critical Link 2: Interpreters in the community: Selected papers from the Second International Conference in Interpreting* (pp. 219–238). Amsterdam, Netherlands: Benjamins.
- Harrington, F. J. (2005). A study of the complex nature of interpreting with deaf students in higher education. In M. Metzger, & E. Fleetwood (Eds.), *Attitudes, innuendo, and regulators: Challenges of interpretation* (pp. 162–187). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Hauser, A. B., & Hauser, P. C. (2008). The deaf professional-designated interpreter model. In P. C. Hauser, K. Finch, & A. B. Hauser (Eds.), *Deaf professionals and designated interpreters: A new paradigm* (pp. 3–21). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kermit, P. (2007). Aristotelian ethics and modern professional interpreting. In C. Wadensjö, B. E. Dimitrova & A.-L. Nilsson (Eds.), *The Critical link 4: Professionalisation of interpreting in the community* (pp. 241–249). Amsterdam, Netherlands: Benjamins. doi: <http://dx.doi.org/10.1075/btl.70.26ker>
- KUF (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* [Curriculum for primary and

- lower secondary school]. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kurz, K. B., & Langer, E. C. L. (2004). Student perspectives on educational interpreting: Twenty deaf and hard of hearing students offer insights and suggestions. In E. A. Winston (Ed.), *Educational interpreting: How it can succeed* (pp. 9–47). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Linell, P. (2009). Rethinking language, mind, and world: Dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Llewellyn-Jones, P., & Lee, R. G. (2013). Getting to the core of role: Defining interpreters' role-space. *International Journal of Interpreter Education*, 5(2), 54–72.
- Llewellyn-Jones, P., & Lee, R. G. (2014). *Redefining the role of the community interpreter: The concept of role-space*. Lincoln: SLI Press.
- Metzger, M. (1999). *Sign language interpreting: Deconstructing the myth of neutrality*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Metzger, M., & Fleetwood, E. (2004). Educational interpreting: Developing standards of practice. In E. A. Winston (Ed.), *Educational interpreting: How it can succeed* (pp. 171–177). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Mindess, A. (1999). *Reading between the signs: Intercultural communication for sign language interpreters*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Minor, R. F. (2011). *A comparison of deixis in interpreted lectures and signed lectures in ASL: An exploration of the structures of ASL utilized by interpreters and deaf teachers when referring to a visual aid* (unpublished Ph.D. theses). Gallaudet University, Washington, DC.
- Napier, J. (2002). *Sign language interpreting: Linguistic coping strategies*. Coleford: McLean.
- Napier, J. (2011). "It's not what they say, but the way they say it": A content analysis of interpreter and consumer perceptions of signed language interpreting in Australia. *International Journal of the Sociology of Language*, 207, 59–87. doi: <http://dx.doi.org/10.1515/ijsl.2011.003>
- Napier, J., & Barker, R. (2004). Accessing university education: Perceptions, preferences, and expectations for interpreting by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 228–238. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/deafed/enh024>
- Pöschhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. London: Routledge.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2002). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* [Make it or break it: Communicating and relating in work with people]. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roy, C. B. (2000). *Interpreting as a discourse process*. New York, NY: Oxford University Press.
- Sarangi, S. (2010). Reconfiguring self/identity/status/role: The case of professional role performances in healthcare encounters. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 7, 75–95. doi: <http://dx.doi.org/10.1258/japl.v7il.75>
- Sarangi, S. (2011). Role hybridity in professional practice. In S. Sarangi, V. Polese, & G. Caliendo (Eds.), *Genre(s) on the move: Hybridisation and discourse change in specialised communication* (pp. 271–296). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Seal, B. C. (2004). *Best practices in educational interpreting* (2nd ed.). Boston, MA: Pearson.
- Stinson, M. S., & Antia, S. D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 163–175. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/deafed/4.3.163>
- Thoutenhoofd, E. (2005). The sign language interpreter in inclusive education: Power of Authority and limits of objectivism. *The Translator*, 11, 237–258. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13556509.2005.10799200>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Retrieved from: <http://www.unesco.org/education/pdf/salama>
- Wadensjö, C. (1993/2002). The double role of a dialogue interpreter. In F. Pöschhacker & M. Shlesinger (Eds.), *The interpreting studies reader* (pp. 354–370). Oxon:

S. Slettebakk Berge & B. Ytterhus

- Routledge. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0907676x.1993.9961204>
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as interaction*. New York, NY: Longman.
- Winston, E. A. (2004). Interpretability and accessibility of mainstream classrooms. In E. A. Winston (Ed.), *Educational interpreting: How it can succeed* (pp. 132–167). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Woll, H. (1999). *Døvetolk og døvblindetolkerykets fremvekst i Norge: Hvordan døvetolker og døvblindetolker ble en egen yrkesgruppe i Norge* [The rise of the profession of interpreters for the deaf and the deaf-blind in Norway. How interpreters for the deaf and deaf-blind became a professional group]. Bergen: Døves Forlag.

### Biography

Sigrid Slettebakk Berge is a registered sign-language interpreter and Ph.D. candidate at NTNU/Norwegian University of Science and Technology in Trondheim, Norway. Now she works at HIST/Faculty of Teacher and Interpreter Education. She holds a master's degree in educational science. Previously she worked at NAV/Public Interpreting Services as a sign language interpreter. Her earlier research is on deaf-blind interpreting.

Borgunn Ytterhus is a registered nurse, Dr. Polit. in sociology, and professor in health science at the Norwegian University of Science & Technology (NTNU) in Trondheim, Norway. She has been researching the field of disabled children and young people for years and has published articles and reports on social inclusion and participation in childhood in peer-reviewed journals and books.



## Artikel II

Is not included due to copyright





## Artikel III

EMPIRICAL MANUSCRIPT

# Visual Access in Interpreter-Mediated Learning Situations for Deaf and Hard-of-Hearing High-School Students Where an Artifact Is in Use

Sigrid Slettebakk Berge\*, Gøril Thomassen

Norwegian University of Science and Technology (NTNU)

\*Correspondence should be sent to Sigrid Slettebakk Berge, Faculty of Teacher and Interpreter Education, Norwegian University of Science and Technology (NTNU), Rotvoll Campus, 7491 Trondheim, Norway (e-mail: [sigrid.berge@svt.ntnu.no](mailto:sigrid.berge@svt.ntnu.no))

## Abstract

This article highlights interpreter-mediated learning situations for deaf high-school students where such mediated artifacts as technical machines, models, and computer graphics are used by the teacher to illustrate his or her teaching. In these situations, the teacher's situated gestures and utterances, and the artifacts will contribute independent pieces of information. However, the deaf student can only have his or her visual attention focused on one source at a time. The problem to be addressed is how the interpreter coordinates the mediation when it comes to deaf students' visual orientation. The presented discourse analysis is based on authentic video recordings from inclusive learning situations in Norway. The theoretical framework consists of concepts of role, footing, and face-work (Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. London, UK: Penguin Books). The findings point out dialogical impediments to visual access in interpreter-mediated learning situations, and the article discusses the roles and responsibilities of teachers and educational interpreters.

This article highlights interpreter-mediated learning situations for deaf students where the teacher uses one or several artifacts to illustrate his or her teaching. This is a complex discourse situation as the teacher's utterances, his or her situated gestures, and the artifacts themselves simultaneously contain several sources of information. However, deaf students can only have their sequential visual attention focused on one source at a time (Hansen, 2005; Minor, 2011; Winston, 2004). The question is then about how the interpreter can organize the mediation so that it is visually accessible for the deaf students, and the problem to be addressed is: *how does the interpreter coordinate the mediation for deaf student's visual orientation?* The analysis investigates the interaction between constraints on interpreting, deaf students' visual orientation, and the teacher's use of situated artifacts. The aim is to understand the interpretability and accessibility of hearing-sound-based classrooms. The analysis is used as a point of departure to discuss the interplay of roles, and teachers' and interpreters' responsibilities to coordinate their mediation and adapt the classroom language practice to deaf students' visual orientation.

Human beings use artifacts in complex and varied ways: An artifact is a historical and culturally created tool that is used by humans to mediate a certain activity. Artifacts are deeply involved in human interaction and many forms of human cognition and communication cannot occur without situated artifacts (Linell, 2009, p. 345; Wertsch, 1998). Mechanical machines, biological models, and computers are examples of technical artifacts that are used in the presented learning situations, and, of course, the participants' language and language use are significant artifacts that are used to frame the mediated interaction.

The interpreter must deal with several information sources to construct one visual expression in sign language. To investigate the coordination strategies, recordings of authentic learning situations in a Norwegian high school are used to analyze the sequential interaction order between the participants and how they relate to one another and to the artifact in use (Linell, 2009). The theoretical framework is based on Goffman's (1959) concepts of role, footing, and face-work, and this is used to identify how the interpreter alternates between different speaking

Received: July 3, 2015; Revisions received: October 8, 2015; Accepted: November 4, 2015

© The Author 2015. Published by Oxford University Press. All rights reserved. For Permissions, please email: [journals.permissions@oup.com](mailto:journals.permissions@oup.com)

positions (footings) and back-stage and front-stage activities in order to adapt effective mediation strategies. This work will contribute to the field of deaf education as it gives insight into inclusive learning situations, and it will also contribute to the discussion on where to draw the line for the educational interpreter's responsibility when it comes to incorporating visual access into the teachers' teaching practices.

### Visual Accessibility

In the sound-based language community, the interlocutors can simultaneously look at the object in question *and* listen to the speaker's voice. In the sign-language community, this is not an effective way of arranging talk. Visually oriented interlocutors alternate their attention sequentially around the persons' opportunities to see one another and the artifact in focus during their talk (Bagga-Gupta, 2004; McIlvenny, 1994, 1995). The sequences of talk and pauses are therefore arranged differently compared to the spoken-language community. For instance, if a speaker describes a function of a specific artifact, a typical approach would be to first present the topic and then take a pause (often accompanied by a pointing gesture) where the listener can look at the object in question before the presentation continues. This visual orientation also influences how deaf persons position themselves in relation to one another, and how they adjust the spatial arrangements. For instance, when several persons are present, they often sit or stand in a circle so that everyone can easily see the artifact as well as each other's signs (Hansen, 2005). In this way, the speaker and listener can temporally establish common floors of attention (Gumperz, 1982) that will support their dialogue.

Deaf students' visual orientation influences the interaction order in interpreter-mediated education. An important barrier to fulfill visual accessibility is the simultaneous use of multiple channels of input: Deaf students have a sequential focus where she or he can visually look and process information at one object at a time. This element is often under pressure in inclusive education as many classroom activities rely on the simultaneous presentation of both visual and auditory information, for instance when the teacher is demonstrating a model while also describing it at the same time. This can be a very effective teaching strategy for hearing students, but for deaf and hard-of-hearing students, it creates barriers to visually process the information as they cannot simultaneously look at the interpreter and the demonstration at the same time (Marschark et al., 2005; Minor, 2011; Winston, 1994, 2004). Also, as the deaf student will be looking at the interpreter, most of the time and the direct exchange of turn-taking and response signals with the other participants will be limited (Berge, 2003; Hansen, 2005; Shaw & Jamieson, 1997). This can influence their access to participation in the classroom dialogues.

The interaction in interpreter-mediated dialogues is also characterized by the interpreters' processing time as it takes some time for the interpreter to listen to and capture an effective strategy to mediate the utterances. In the educational context, this means that the deaf students are lagging behind as they have access to the information and the turn-taking signals at a later moment than their classmates. This creates a delay in the interaction between the participants (Herreweghe, 2002). However, participants can modify their interaction to modify the lag time (Roy, 2000), for instance hearing participants can hold back their responses and wait for an interpretation to be finished. However, this type of modification requires a particular focus on dialogical management from all the involved participants, which can be difficult to cultivate when the majority of

the participants belongs to the sound-based language culture. This can be understood in terms of the finding that deaf students have less access to the teacher's instruction than their hearing peers (Marschark, Sapere, Convertino, & Seewagen, 2005; Marschark, Sapere, Convertino, Seewagen, & Maltzen, 2004). This work focuses on the interpreter's (and teacher's) role in coordinating visual focus in inclusive education, which is a topic also presented in earlier literature.

### Existing Literature

In the sign-language interpreting field of studies, few research articles have addressed deictic utterances and gestures, and even fewer articles pair them with the speaker's use of situated artifacts (Minor, 2011). Some works are available: Frishberg (1990) and Solow (1981) devote sections in their books to seating arrangements and state that the most favorable setup is when the interpreter sits or stands slightly behind the speaker as then the deaf person's sight line will be clear. Frishberg (op.cit.) places the responsibility for creating pauses for viewing the aid with the speaker, and if the sight line is not available, the deaf person is responsible for requesting more adaptation. If possible, the speaker should avoid using deictic terms, such as "there," "here," and "this," and rather describe the visual aid itself. On the subject of classroom interpreting, Johnson (1991) says that misunderstandings often occur when the deaf student attempts to view the blackboard and the interpreter simultaneously, and to solve this problem, it is suggested that deaf students should take the responsibility to speak up and request visual adaptation. It is also recommended that interpreters should improve their skills in describing the aid and teachers should take the time to learn about deaf cultural norms for teaching.

Winston (1994) analyzed learning activities in interpreted fourth grade classes for visual accessibility, which means the ability of a deaf student to have visual access to the entire activity. She documented that sign-language interpreting must be visually accessible: if it cannot be seen, deaf students cannot have access to the others' utterances and be included in the activities. In a later study, Winston (2004) analyzed 14 video recordings of interpreter-mediated teaching practices in different year levels. She found six issues that affect interpreter-mediated learning activities: the time lag, the multiple channels of input, the visual accessibility, the academic language, the speaking style of the teachers, and the fact that the interpretation is a reconstruction (Winston, op.cit., p. 134). The teacher's discourse style can be seen in her way of pacing the input in the classroom dialogues: whether she speaks too fast, simultaneously lectures and demonstrates the aids, does not recognize the time lag, manages pauses in turn-taking sequences, and uses deictic sentences without explicit references to the meaning (Winston, 2004, p. 154). According to Winston, the teacher is in a key position for controlling and promoting change in interpreter-mediated learning situations.

Stewart, Schein, and Cartwright (2004) find that the interpreter should be positioned close to the person and the artifact in use, and when it comes to deaf persons' processing needs, they say: "when deaf people can view the visual materials without diverting their gaze from the interpreter for extended periods of time, they can understand the presentation better," and to adapt for visual accessibility, they mention three possible positions for the interpreter which are in the direct line of sight, on the side-lines or in idiosyncratic positions, meaning that the interpreter follows the speaker's movements (2004, p. 49). Hansen (2005) compared the use of visual language in the

college education of deaf students in classrooms with an interpreter to classrooms where the teacher used sign language. She found that activities were organized to a large degree around artifacts that were available, such as video, blackboard, transparencies, and other written material. The quality of the situation was described in relation to deaf students' visual access to the teacher's gestures, to the interpreter, and to the artifact in use. All of the parties involved in her study were of the opinion that the physical setting and the discursive practice could have been better adapted.

Minor (2011) compared strategies utilized by sign-language interpreters and those used by deaf teachers when referring to deictic sentences in college lectures. She discovered several differences: The deaf teachers often make direct references by pointing at the visual aid and by taking pauses so the deaf students can look at the aid that is the focus of the lecture. The hearing teachers and their sign-language interpreters do not adopt such communicative strategies. Due to the interpreter's position (seated on the side-lines), she either described the artifacts or mediated the lectures without any spatial referencing. All the above-mentioned work says that a key topic for establishing an inclusive education is how the teacher and the interpreter can work together to create a visually accessible classroom environment. This study follows Winston's (1994, 2004) work in analyzing teacher-led discussions but is also a one-to-one dialogue, and while Hansen's study took the students' perspective, this paper focuses on the interpreter. Bearing Minor's study in mind, the interpreters in this study are using idiosyncratic positioning. The above-mentioned studies call for more research on the educational interpreter's strategies for referencing visual aids, and the aim of this paper is to contribute to this study area. To do so, concepts of roles, footing, and face-work are used in the analysis.

### Roles, Footing, and Face-Work

Face-to-face interaction can be described as a play where each of the participants has a certain role (Goffman, 1959). In inclusive learning situations among deaf and hearing students, the classroom floor can be understood as a stage where the students (both hearing and deaf) are the audience for the teacher's and the interpreter's role performances. To play well, the interpreter and the teacher need to act as a professional team where their roles and responsibilities are coordinated between each another. Attached to a given role are rather constant expectations about what duties the person who occupies the role can and cannot have. In everyday situations, such role clarifications are often made unnoticed, as the expectations have already been established. If the expectations are not shared and accepted by the participants, conflicts can arise, and the actors will need to make an effort to reestablish a common understanding of their own and the others' roles and responsibilities. This kind of clarification usually takes place back-stage because if it is done in view of the audience, the negotiations might be a face-threatening experience (Goffman, 1959). In inclusive education, this kind of clarification can arise when teachers and interpreters are expected to work together on a daily basis (Berge, 2003).

During an activity, the participants will alternate between different speaking positions related to how the speaker takes different degrees of responsibility for what he or she is saying (Goffman, 1981). There are three main positions: When expressing a personal opinion, the speaker is the *author* of the utterance. When conveying a message from someone else, the speaker is the *principal*, or the coauthor, of the utterance, where the speaker is not personally responsible for the message but

for how the utterance is perceived and further communicated. When a person is quoting what someone else has said, he or she is an *animator* of the utterances and is responsible neither for the substance nor the form of the presentation of the utterance (Goffman, 1981, p. 226). The concept of *footing* refers to the fluid shift in perspectives that can be seen in the production of utterances (Goffman, 1981, p. 124). This concept points out that interactional space is actively negotiated and constantly reconfigured among the participants (Goodwin, 2000; Mondada, 2009). The variations in speaking position can provide a useful perspective for exploring interpreted dialogues, and earlier analysis has described the interpreter as a coauthor contributing both to language mediation management and also to interactional management by coordinating the interlocutors' turn organization (Metzger, 1999; Roy, 2000; Wadensjö, 1998).

The alternation of speaking positions can be used to investigate the interplay between roles and responsibilities in inclusive education. Today, there is no agreement about the educational interpreter's role, but there seems to be an understanding that language mediation is the community interpreter's main responsibility, but not the only responsibility (A. B. Hauser & P. C. Hauser, 2008; Dean & Pollard, 2005; Hale, 2007; Russel & Winston, 2014; Turner, 2005). It is, for example, unclear whether or not the interpreter is responsible for advising the deaf students or adjusting the spatial environment in the classroom (Harrington, 2005; Seal, 2004; Shaw & Jamieson, 1997; Stewart & Kluwin, 1996; Thoutenhoofd, 2005; Winston, 2004). The different viewpoints can be related to different models for understanding the interpreter's role and responsibility for the other participants (Llewellyn-Jones & Lee, 2013): The conduit model sees the interpreter as purely a language mediator and believes that other kinds of responsibilities will determine the interpreter's neutral role position and the deaf person's right to say and act as he or she wants without interference from the interpreter. On the other hand, the facilitator model describes the interpreter's role as a bilingual and bicultural co-contributor, and this perspective assumes that the interpreter needs a more intermediary role space for fulfilling her job effectively, meaning that such tasks as advising the teachers, providing environmental adjustments, and contributing with interactional coordination are a definite part of the interpreter's role.

However, the educational interpreter's role in daily life is also shaped by the teacher's role and how they manage to work as a team (Goffman, 1959). One of the main topics in inclusive education is where teachers and interpreters should draw the line between their mutual and private responsibilities. The interpreter can help the teacher and the hearing students to remember to wait for the processing of information, and the deaf student can also demand more visual modifications, but the teacher is the one who has the authority to adjust the discourse patterns to accommodate interpreting. For instance, the teacher is the one who can regulate the turn-taking structure and how much input is involved in the situation simultaneously (Winston, 2004, p. 136). In some circumstances, this power (im)balance can create barriers for the interpreter when trying to coordinate effective visual processing, and the deaf student might feel restricted in expressing his or her need as it might not be recognized by teachers who are unaware of the barriers that are present in interpreter-mediated learning activities (Winston, op.cit.).

### Methodology

This article presents a discourse analysis (Sarangi, 2013) of video recordings from authentic interpreter-mediated teaching

situations in a Norwegian high school. Ten classroom practices were repeatedly observed (four to five times) and several interviews were conducted with the teachers, the interpreters, and the students (both hearing and deaf). All in all, 14 learning situations were filmed. Three cameras were used for the recordings, each focusing on different angles of the activity. This resulted in about 55 hr of video recordings. To reduce the observer effect (Sarangi, 2013), the filming did not begin until the researcher had been in the classroom at least three times and a sense of familiarity had been achieved. The benefit of using video data is that complex structures of action and interaction can be studied several times and transcriptions of what is taking place can be made (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010). The drawback is that the recording presents a small excerpt of what really happened (even though it seems overloaded with information when it comes to the transcription work). Therefore, it is recommended that the researcher is present during the filming sequence (Knoblauch, 2006). Only the first author conducted the fieldwork, while both authors were involved in the empirical data analysis.

The aim of using video recordings and transcriptions is to document the sequential interaction order between the participants and to study how one participant's actions are related to past and future actions made by the others (Heath et al., 2010; Linell, 2009). Our analysis commenced with a thorough review of the video recordings with particular attention on deaf students' visual access. What was said and done by the various actors was transcribed concurrently, some sequences in detail, and others more generally. Some segments were also processed in ELAN, a computer program for analyzing video data. Different activity types were then categorized. One significant, and repeatedly observed, category was learning activities where the teacher used an artifact to illustrate his teaching. Nine representative examples from the recording were then grouped together. A detailed transcription was made according to what was said and done by the various participants, and it was also noticed how their gaze and bodily orientation influenced the organization of interaction (Goodwin, 2000). Selecting focus in the transcriptions represents an important part of the analysis, and the research questions decided the level of detail required in the transcriptions (Sarangi, 2013). This work was demanding due to the bimodal language use, the overlapping layers of interaction, the large number of participants, and the fact that sign language does not have a one-to-one representation in a written modality. Consequently, the presented excerpts are sufficient enough to preserve a sequential interaction order analysis, but it must be said that they represent a reduced version of the real-life situation.

### Analysis

The concept of the participation framework (Goffman, 1981) is the foundation for the analysis presented here. Three excerpts from the video recordings are presented, the first from a biology class, the second from the school workshop, and the third from a computer programming lesson.

#### The biology class

The first excerpt is from the student Torill's biology class. There are about 17 students in the situation: 9 are seated in the back/middle region of the room, 6 students are seated towards the back of the room along the window, 1 girl is seated in the middle, and Torill is seated in the front of the room next to the window. The teacher has three main spots where she tends to stand when lecturing: in front of the blackboard, in the middle of the

room where she faces the group of six students, and at the lectern. The interpreter often places herself at teacher's side by the blackboard, in front of where Torill is seated. When the teacher moves around, the interpreter follows her while keeping a certain distance. The topic for this session is the respiratory system and the function of the larynx, the trachea, and the esophagus. The teacher is holding a model of the larynx in her hand. The students have worked on some questions and now the teacher is going through the answers with them (see Figure 1; Table 1).

In this situation, the teacher is using the model as a situated artifact to visualize the subject of her presentation. While she talks she is constantly pointing at specific parts of the model and the meaning in her deictic gestures is tied to the model. For instance, in line 4, she says "but behind *that*, what is *there*?" and she points her finger at the trachea and the esophagus on the model. The words, the gestures, and the model are simultaneously independent and mutually interdependent information sources (Goodwin, 2000). The hearing students who are seated in front of the teacher can listen to the teacher's voice and look at the model at the same time. By connecting the different fragments of information, they can understand that the deictic reference for "that" is the trachea and the reference for "there" is the esophagus. This opportunity is reduced for Torill as her visual orientation necessitates a selective focus: when she looks at the interpreter's signs she will lose sight of the teacher's gestures on the model, and when Torill looks at the model, she will lose the ongoing talk mediated by her interpreter. The process of chaining the different information sources together into a whole meaning is thus reduced compared to her hearing classmates. Figure 2 shows this selection of visual focus.

The spatial arrangement of the classroom setting creates some barriers as to how effective the interpreter's mediation is. In line 2, we see that the teacher walks from the blackboard wall to the middle of the room. From where she is seated, Torill's visual processing needs are pressured since the teacher's situated gestures on the model are now not accessible. If she is to be able to see them, she has to turn around and look back, and even then she will only see half of the model and the situated gestures. The available information source is the interpreter who stands in front of her. The teacher's discourse style also creates a meaning-making barrier for the interpreter, as from where she is standing she cannot see the model or the teacher's gestures, and when the teacher says "that" and "there," it is difficult for her to understand and mediate the information (lines 3 and 9). To overcome this problem, we see that the interpreter points towards the teacher, and by using a waving gesture, she recommends that Torill should look in that direction to see what the teacher is doing (line 10). This situated gesture (Goodwin, 2000) can be seen as a coordinative action (Wadensjö, 1998) created at a back-stage interaction level between the interpreter and Torill, and where the intention behind the gesture is to overcome Torill's visual processing needs in the front-stage activity (Goffman, 1959). This action can represent a shift in the interpreter's footing (Goffman, 1981) where she alternates between language mediation and coordination of interaction. However, it is debatable as to how effective this strategy is since Torill cannot see the model from where she is seated. Therefore, the interpreter is initiating another strategy to improve the situation.

In line 11, we see that the interpreter steps closer to the teacher. This adjustment can be understood as a coordinative initiative to center the sources of information related to Torill's visual processing needs. It can also represent a shift in the interpreter's footing (Goffman, 1981) where she alternates between language mediation and coordination of interaction. However,

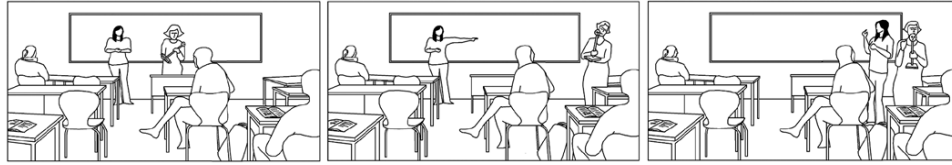


Figure 1. The biology class.

Table 1. The biology class

	Who	What is said	What is done
1	Teacher:	"There are two tubes here: The grey one is the trachea. Or the green- or yellow-striped one there"	((she picks up a model of the larynx and points with her right index finger up and down along the model))
2	—		((she walks from the front to the middle of the room))
3	Interpreter:	"INFLUENCE LITTLE-BIT (..) YELLOW AND GREEN STRIPES (..)"	
4	Teacher:	"But behind that, what kind of tube is it that's right here?↑"	((she turns the model so that the back of it is more visible, and repeatedly runs her right index finger up and down along the grey portion of the model))
5	—		((she looks out at the students in front of her))
6	Interpreter:	"WHICH PIPE IN-BACK-OF?" (..)	
7		(no one answers)	
8	Teacher:	"It's broken, so don't worry about that part there, it's really supposed to be all the way down"	((she leads her left index finger along the tube and down to the lower part of the model and she turns it so that the students in front of her see it from a different angle))
9	Interpreter:	"NOT" (...)	((she looks at the teacher))
10	—	"POINT/l.hand ATTENTION-SIGNAL/r.hand"	((she points at the teacher with left hand, while right hand is waving towards Torill: the gesture is telling her to look in the pointing direction))
11	—		((she walks closer to the teacher, stops two arm lengths away, behind the teacher))
12	Teacher:	"Which tube is this?"	((she touches the tube with her left index finger and runs it up and down along the edge of the tube)) ((she taps lightly and repeatedly against the tube))
13			((she takes a small step forward))
14			((she opens her eyes and looks at the students sitting in front of her one after another))
15	Interpreter:	"WHICH TUBE THAT?"	((left hand points at teacher and model))
16	H.stud1:	"Esophagus"	
17	Teacher:	"Yes, Esophagus"	((she takes the model in both hands and hold it up in front of the students))
18	Interpreter:	"E-S-O-P-H-A-G-U-S IN-FRONT-OF TUBE"	((left hand points to the model in the teacher's hand))
19	Teacher:	"and here it divides into two"	((she walks back to the blackboard wall))
20	Interpreter:	"THAT TUBE SPLIT. TWO TUBES. TRACHEA. INSIDE CORRECT TRACHEA"	((she takes a step back to make room for the teacher)) /the teacher blocks the student's visual access to the signs/
21	Torill:		((Takes out headset for her iPhone, puts earplugs in, begins to type on the keyboard of her laptop))

inasmuch as she stops at an arm's length or two from where the teacher is standing, her effort proves to be insufficient. It is also interesting to note that the interpreter does not address the teacher to inform her about the mediation barriers, nor does she provide guidance about alternative discourse strategies. In fact, when the interpreter walked closer to the teacher, the teacher took a step forward (line 13) and (unintentionally) prevented the interpreter's efforts to improve Torill's visual access. The physical distance between the teacher, the interpreter, and Torill also influences the turn organization: In line 12, the teacher asks a question and she invites the students to answer through eye and voice signals, but due to the spatial arrangements and the time

lag, Torill's access to the possible turn-taking moments (Linell, 2009) is reduced compared to the hearing classmates who use the same language modality as the teacher. This kind of barrier is similar to what is found in Hansen's (2005), Minor's (2011), and Winston's (2004) studies.

The barriers for visual accessibility seem to influence Torill's level of participation in the learning activity. Frishberg (1990) and Johnson (1991) recommend that deaf students should ask for more time for pauses and viewing. However, in real life that request is not always a realistic expectation (Winston, 2004). In line 21, Torill puts her earplugs in (she likes to listen to music) and turns towards her computer. In this context, she does not



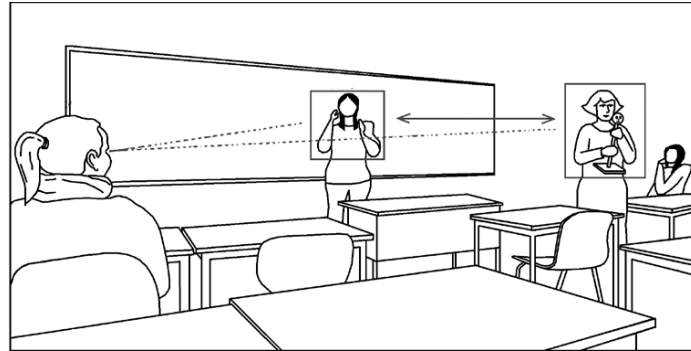


Figure 2. The visual distance between student, interpreter, and teacher.

address the teacher and ask for more time to see the artifact that is being presented. This self-presentation can be related to the concept of passing (Goffman, 1963). Torill cannot conceal her hearing disability, but she can avoid the extra attention it will give her if she points out that the teacher and the interpreter are not adjusting their professional practice for her visual processing need. Speaking up can both threaten her own face and the face for those on whom she is most dependent (Goffman, 1959). In this study, the responsibility for creating visual access is therefore seen only as a professional one, shared by the teacher and the interpreter. The analysis of Torill's case illustrates that providing visual access inside a hearing classroom language culture is a complex task involving the power dynamics between the teacher, the deaf student, and the interpreter (Winston, *op.cit.*). Visual barriers are also found in one-on-one conversations.

#### The workshop class

The second excerpt is from the school workshop. Here, Mike is making a hammer head on the milling machine. He is working from a diagram which specifies the length of the different sides of the tool. This is a time-consuming operation and throughout the day Mike cuts off layer after layer. From time to time, the teacher approaches him to check on his progress. The excerpt below is from one of these dialogues. Here, the teacher uses a caliper to check the sides of the hammer head, and the micrometer's collar to illustrate how Mike is going to find one tenth of the length on the hammer head (Figure 3; Table 2).

Table 2 provides insight into a situation with competing information sources as the teacher's utterances (mediated by the interpreter) and the teacher's situated gestures create supplementary information for Mike's meaning making: The milling machine, the drawing, the hammerhead, the calipers, and the micrometer collar are all artifacts that Mike must visually process if he is to understand the teacher's instructions. The teacher uses the calipers to check the length of the hammer head (lines 1, 6, and 9), and says: "In this direction it's right, but there it's still a bit too big" (lines 6 and 9). The deictic words "this" and "there" create a reference to which side Mike should cut down further, and which side does not require further cutting, but the meaning must be ascertained from the teacher's situated gestures. To mediate these information cues, the interpreter makes a coordinative action by using pointing gestures (lines 7 and 10). That strategy can be seen as an action of coordination (Wadensjö, 1998). However, there were no pauses where

Mike could alternate his gaze between the artifact, the interpreter's sign, and the teacher's situated gestures. This means that the teacher's discourse style reduced Mike's possibilities to visually process which side of the hammer head the interpreter's pointing gesture was referring to.

This barrier is also found in the next sequence. In line 11, the teacher says that one side of the hammer head must be reduced by "two tenths," and Mike responds by asking how he can measure that distance (line 14). To explain how to determine this, the teacher uses the micrometer collar placed in front of them on the milling machine. He leans his body forward and with the sharp end of the calipers points at each mark and says: "there's one tenth, there's two tenths, there's three tenths" (lines 16, 21, 23, 25) and continues until he has reached "ten tenths" (line 27). In this situation, we can see a synchronized interaction between the participants' body movement (Goodwin, 2000; Mondada, 2009). When the teacher bends his body forward, he blocks Mike's visual access to the interpreter's signs. To reconstruct the situation, the interpreter moves her body to her left and lowers her hands down closer to the micrometer collar (line 22). This change of body orientation and sign location can be defined as an action of coordination (Wadensjö, 1998). This indicates a shift in the interpreter's footing where she becomes an author of the actions (Goffman, 1981), as she takes the responsibility to reduce the distance between the information sources and accommodate Mike's visual processing needs. Another position shift is found in the next sequence.

When the teacher starts to count his talk speeds up (line 16). The teacher's discourse style makes it difficult for the interpreter to keep up, and in the end she loses him (line 26). This creates a professional role dilemma for the interpreter as there is a basic role expectation in the ethical guidelines for interpreters that everything in the expressed utterances should be mediated. Different kinds of strategies for omissions are developed to handle this kind of situation (Napier, 2002). Here the interpreter's strategy is to pose a back-stage question to Mike, asking: "do you understand?" (line 28), where he answers "yes" by nodding his head (line 29). This strategy creates a shift in the interpreter's footing as she changes from a principal to an author of a personally expressed utterance, and where the back-stage dialogue is further used by the interpreter and Mike to decide how they can adjust their performance towards the teacher (Goffman, 1959, 1981). We can again notice that the interpreter did not approach the teacher to inform him about the mediation barriers, nor did she provide guidance about alternative discourse strategies.

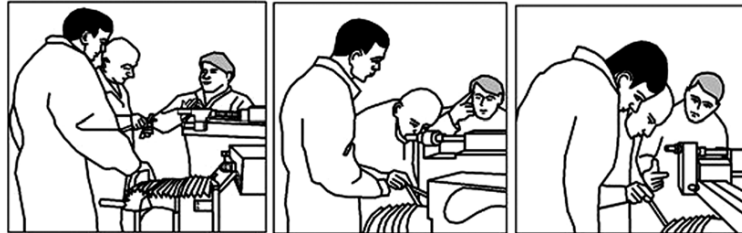


Figure 3. The workshop class.

Table 2. The workshop class

	Person	What is said	What is done
1	Teacher:	"Well..."	((he looks down and measures the workpiece in his hand))
2	Mike:		((he looks at what the teacher is doing))
3	Teacher:	"Plus or minus three tenths"	((he points at the diagram with the calipers. He briefly looks up at Mike))
4	Interpreter:	"PLUS MINUS THREE-OVER-TEN"	((she looks at Mike))
5	Mike:		((nods, while he alternates his gaze between teacher and interpreter))
6	Teacher:	"In this direction it's right"	((he measures workpiece))
7	Interpreter:	"POINT/THAT RIGHT (...)"	((she points at workpiece))
8	Mike:		((he looks down at workpiece))
9	Teacher:	"But there it's still a bit too big"	((he measures workpiece))
10	Interpreter:	"POINT/STILL LITTLE-BIT TOO-BIG"	((she points at workpiece))
11	Teacher:	"You have to take off another two tenths, right?"	((he turns his eyes at Mike))
12	Interpreter:	"TWO-OVER-TEN REMOVE"	
13	Teacher:	"And when you have done that I want you to mark"	((he moves his body forward and places his right hand on the assignment sheet))
14	Mike:	"TWO-OVER-TEN. WHERE?"	((he looks down and touches the micrometer collar with right index finger))
15	Interpreter:	"Two tenths?↑ That's? ..."	
16	Teacher:	"Yeah, it's like this. There's one tenth and there's two tenths, and there is three tenths, and >four tenths, five tenths, six tenths<"	((he looks down at the micrometer collar and use the calipers as a pointer to count along the measuring marks))
17	Interpreter:	"ONE-OVER-TEN.TWO-OVER-TEN"	((she looks at Mike))
18	Mike:		((he looks down at the micrometer collar where the teacher is counting))
19	Interpreter:	"THREE OVER TEN. FOUR OVER TEN"	
20	Mike:		((he looks at the interpreter))
21	Teacher:	">zero six<"	((pointing gesture at the micrometer collar))
22	Interpreter:	"ZERO FIVE"	((she turns her body orientation to her left and lowers both hands closer towards the micrometer collar))
23	Teacher:	">zero seven<"	((on the micrometer collar))
24	Interpreter:	"ZERO SIX"	
25	Teacher:	">zero eight and zero nine<"	((pointing gesture at the micrometer collar))
26	Interpreter:	"ZERO (...)"	
27	Teacher:	">and here it's ten tenths<"	
28	Interpreter:	"YOU UNDERSTAND?"	((looks at student))
29	Mike:	"YES"	((nods))
30	Teacher:		((looks at Mike))
31	Interpreter:	"Yeah, okay" (...)	((puts hands in resting position))
32	Teacher:	"OK. When you've done that, then you..."	((he looks at assignment sheet))

The interpreter's strategy (approaching Mike, but not the teacher) can be understood in light of the power dynamics between the interpreter's, the student's and the teacher's roles and responsibilities. The teacher has a responsibility to adapt his teaching (and discourse style) to fit all the students' needs (Winston, 2004). The interpreter can therefore expect the teacher to use his (role) power to check out Mike's understanding of

the counting system on the micrometer collar. However, the teacher's role space is also influenced by the interpreter's (role) power as she is the only one who knows what is and what is not being mediated. The teacher is therefore dependent on her willingness to inform him about her mediation strategies. The interpreter's question for Mike (line 28) also changes the power dynamics between the two of them as his footing is turned



into an author position (Goffman, 1981) where he must decide whether or not the interpreter should stop the teacher and ask for a more visual adaption. Asking Mike about his opinion can be a reasonable strategy: if he had already understood how to use the micrometer collar it would not be necessary to stop the teacher. On the other hand, there can be some problematic concerns about this strategy: When Mike saw the video recording and discussed it with the researcher, he said that “he understood half of the teacher’s instructions” and that one of the other deaf students had explained the micrometer collar system to him in “the deaf way.” These data indicate that even though Mike said “yes” (line 29), he actually experienced some kind of communication barrier.

In relation to the deaf students’ responsibility to speak up for their need for visual adaption (Frishberg, 1990; Johnson, 1991), one can say that the interpreter highlighted a moment where Mike could inform the teacher about the situated visual processing barriers. In that way, she acted as a bilingual and bicultural facilitator. However, in terms of the power dynamics that are ingrained in inclusive deaf education, the interpreter (and the teacher) must be aware that it can be difficult for deaf students to fulfill the responsibility to ask for adaptation (Winston, 2004). One way to protect ones’ face and pass on (Goffman, 1963) the communicative barrier is to say “yes” even though one is actually struggling with processing the information. Bearing this in mind, when educational interpreters encounter mediation barriers, an alternative strategy can be to include both the student and the teacher in an evaluation of how they can adapt their interaction so it is performed in a more interpreter-friendly and visually accessible manner. This strategy will be in line with the facilitator model for understanding the educational interpreter’s role (Llewellyn-Jones & Lee, 2013). The next excerpt looks into how technical means influence the interaction order between the participants in inclusive classrooms where visual and vocal language simultaneously operate side-by-side.

#### The computer programming class

The third excerpt is from an industrial-trades mechanical production class where the students are learning to use software to program the milling machine. The teacher is standing in front and to the side of the classroom. He is typing on a computer that is connected to a projector and his operations are available on a screen. He is continuously explaining the function of the operations and he wants the students to execute the same operation on their computers as he does on his. Sometimes he walks up and points to a specific field on the screen, and this gesture indicates that he wants the students to look at this spot. His instructions are mediated by a sign-language interpreter who is standing on the other side of the screen. All in all, there are about thirty pupils in the classroom. Five of them are deaf/hard of hearing and use Norwegian sign language. Two of the deaf boys, John and Ben, are seated in the front row. They have

downloaded the program on their computer. In this situation, the computer, the software, the screen, and the instruction paper are all artifacts that they must manage if they are to participate in the learning activity.

One excerpt from the transcripts has been selected for a step-by-step analysis. The students are to put values into the computer program so that the milling machine will cut a five millimeter deep edge all the way around a piece of steel. To do this, the machine needs specific information about where to start the cut, where to turn the piece, and how deep the cut should be. Three axes are involved, labeled z, y, and x. The teacher wants the students to tell him which values should be entered into the program, and six hearing students answer (they are named H.stud1, H.stud2 etc.). Figure 4 illustrates the situation (Table 3).

The first topic in this excerpt is John and Ben’s opportunities to visually orient themselves between the multiple sources of information (Bagga-Gupta, 2004; Hansen, 2005). In lines 3–24, there is a classroom question-response situation where all the students are invited to say what they think the right number is. In dealing with this situation, the hearing students can simultaneously write on their computer and listen to the other students’ answers and the teacher’s responses, and they can notice variations in the speakers’ voices so they gain information about who the speaker is. Neither the teacher nor the interpreter provides pauses for viewing. This information is therefore less available to John and Ben as their visual processing need is challenged because they need to focus on one information source at a time: if they look down at their computer, the interpreted information will be missed, and if they look at the interpreter, less time is available to type on their computers. This finding echoes what Winston (1994, 2004) has found in her work. This dialogue situation is even more complicated since several persons’ utterances are mediated by one single interpreter.

To accommodate John and Ben’s need to know who is talking, the interpreter constructs situated gestures where she points at the next speaker before she mediates the utterances (lines 7, 11, 16, 20, 28, 32). In some sequences, she also points at the teacher (lines 7 and 20). The interpreter’s gestures provide information that John and Ben can use to construct an understanding of the utterances’ addressees and authorship, which is a basic component for understanding the meaning in the utterance and for being able to construct a response back towards the others (Linell, 2009). The signals are created at a back-stage level between the interpreter and the deaf students, but they provide information that John and Ben can use to have an overview of the front-stage activity and to regulate their own self-presentation towards the other students and the teacher (Goffman, 1959). The interpreter’s pointing can therefore be seen as situated gestures that have a coordinative function (Wadensjö, 1998). However, the interpreter’s gestures do not have an exact addressee as they



Figure 4. The computer programming class.

Table 3. Computer programming

	Person	What is said	What is done
1	Teacher:	"OK. We can start again"	((he is standing by his computer))
2	Interpreter:	"NOW START AGAIN"	((she is standing on the other side of the screen, she is looking at the screen))
3	Teacher:	"Z goes to minus 3. We have already written that. So where should I go in Y now? (...) Hm↑?"	
4	Interpreter:	"Z MINUS 3. FINISH WRITE. NOW Y WHERE?"	
5	H.stud1:	"45"	
6	Teacher:	"45?↑ Yes, that's right."	((he writes the answer into the computer))
7	Interpreter:	"45 SAY HE/points. YES/Point/nod"	((she points first at student 1, then at the teacher))
8	Teacher:	"And so what should I put in X? (...) X?↑"	((John and Ben type on computers))
9	Interpreter:	"NEW LINE. X WHAT?"	
10	H.stud2:	"45"	
11	Interpreter:	"45 SAY HE/points"	((she points at student 2))
12	Teacher:	"X?"	((John and Ben type on computers))
13	Interpreter:	"X WHAT?"	
14	H.stud3:	"45"	
15	Teacher:	"Yes, 45"	((he writes it into his computer))
16	Interpreter:	"45 SAY HE/points"	((she points at student 3))
	Teacher:	"So what should I put in Y? (...) Y?↑"	
17	Interpreter:	"NEW LINE Y? (...) Y WHAT?"	((her body leans forward))
18	H.stud4:	"Zero"	
19	Teacher:	"No, not zero"	
20	Interpreter:	"ZERO SAYS HE/points NO, ZERO NOT/points"	((she points at hearing student 4, then at the teacher))
21	Teacher:	"Ken?"	
22	H.stud5/Ken:	"5"	
23	Teacher:	"Yes, 5"	((he writes it into his computer))
24	Interpreter:	"K(en) SAYS 5"	
25	Teacher:	"And the last one? (...) X?"	
26	Interpreter:	"LAST WHAT?"	
27	H.stud6:	"5"	
28	Interpreter:	"5 SAYS HE/points"	((she points at hearing student6))
29	Teacher:	"X?↑"	((he hasn't heard the answer))
30	Interpreter:	"X"	((John and Ben write on their computers))
31	H.stud6:	"5↑"	
32	Interpreter:	"5 SAYS HE/points"	((she points at hearing student 6))
33	Teacher:	"Yes, that's right, Tore. X is 5"	((he writes it into his computer))
34	Interpreter:	"5 CORRECT/nod"	
35	Teacher:	"OK. Now we'll try it out"	((he starts the program))
36	Interpreter:	"WE TRY. POINT/screen"	((she points at the screen))
37			((A new blue rectangle is created on top of the previous brown square, John and Ben look at the screen, and at their own and each other's computer))
38	Teacher:	"Now that's done. Now you see that it has changed colors"	((he points at the blue rectangle on the screen with the pointer))
39	Interpreter:	"FINISH. COLOR CHANGE POINT/screen"	((she points at the screen))
40	Teacher:	"If you see any other color than this, you have the wrong height on your cutter. If you for example have written Z minus 5, you'll have gotten another color"	((he taps three times with the pointer against the blue rectangle on the screen))
41	Interpreter:	"IF OTHER COLOR, MEANS CUTTER WRONG HEIGHT. FOR-EXAMPLE Z MINUS 5, MEANS OTHER COLOR/nod"	
42	Teacher:	"It changes colors depending on how high the cutter is"	
43	Interpreter:	"COLOR CHANGE DEPEND CUTTER. HIGH—LOW. HIGH—LOW. UP—DOWN"	((she visualizes height difference between the cutter and the workpiece))
44	Teacher:	"Now we've gone around with the 5 mm cutter and if you look at the diagram there are three 5-mm holes that are supposed to be there"	((he points with the pointer at three different places on the screen and then he walks back to his computer))
45	Interpreter:	"HOLE 3. HOLE, HOLE, HOLE"	((left hand-palm represents workpiece, right-hand index finger visualizes a drill making three holes))
46	Teacher:	"Now I'd like to challenge you to do the next problem on your own"	
47	Interpreter:	"NOW CHALLENGE, NEXT PROBLEM, DO SELF"	

only refer to an area of the classroom floor. Seated in the front row, John and Ben cannot be visually oriented to the classroom environment behind them. To really understand which of the students the interpreter is pointing at, John and Ben must turn around and see the other speaker. However, no pauses are created to support the visual processing needs for the deaf students. This means that the other students' voices probably will melt together as one, and this interaction structure indicates a barrier to participation in turn-taking sequences.

The next topic in the analysis is how Ben and Mike can be visually oriented towards the activity presented on the screen. There are at least four fields with information on the screen (see picture) and to effectively follow the lecture, the students must have a specific addressee where they can orient their gaze. The teacher and the interpreter use several, but different strategies to create visual references on the screen. This is seen in their different use of deictic pointing gestures: The teacher points at the screen three times (lines 38, 40, and 44). Then he stands beside the screen and uses a pointer so that he touches the screen exactly on the model he is talking about, for instance in line 40 when he is talking about "the new blue square." The interpreter points at the screen twice: The first time is when the teacher says that he is going to start the computer operation (line 35). Here, the interpreter translates his utterance, but she also adds a pointing gesture directly at the lower field on the screen (line 36). The situated meaning of this gesture tells John and Ben where to turn their attention. This action indicates that the interpreter is making a shift in her footing and is becoming a personal author (Goffman, 1981) where she produces situated gestures to coordinate deaf students' visual accessibility between the multiple and simultaneously used information sources.

The second time, the interpreter's gesture is constructed together with the teacher. This takes place in lines 38 and 40 when the teacher is simultaneously pointing at the blue square and saying that the color indicates that the operation was successful. Here, the interpreter is at the same time pointing at the screen (line 36). The interpreter's footing can be described as a coauthor (Goffman, 1981) as her mediation is tuned into the role performance of the teacher. The interpreter's (and the teacher's) gesture can be seen as a coordinative action (Wadensjö, 1998) that highlights which field the students should look at. However, there are some impediments that stop the deaf students from understanding the meaning behind the interpreter's pointing. The first problem is that the interpreter is unable to reach the field on the screen. The second problem is that due to the time lag (Herreweghe, 2002; Winston, 2004), the interpreter's gesture is not synchronized with the teacher's gesture. This means that while the interpreter is pointing at the screen, the teacher has already moved on to a new sequence (lines 38, 39, and 40). There is also a third time when deictic pointing gestures are used differently and that can be seen in the last part of the excerpt. The next step in the programing process is that three holes are to be drilled into the piece of steel.

To guide the students, the teacher creates a deictic pointing gesture on the screen where he uses the pointer to indicate the spots where the three holes should be (line 44). In this situation, the interpreter uses her left palm to illustrate the piece of steel, and her right index finger illustrates the machining of three holes (line 45). This is a visualization strategy according to Norwegian sign language, but its mediation effect is reduced in this situation because it does not meet John and Ben's need to know exactly where the holes should be made. To obtain this information, John and Ben have to turn their eyes to the screen

and the teacher's situated gesture. This alternation of gaze direction between simultaneously used information sources will affect their visual processing need: when they look at the screen they will lose the interpreted information, and when they look at the interpreter will they lose information about the computer program illustrated on the screen. The lag time also complicates their access: when the interpreter has finished the mediation of the utterances, the teacher has already removed the pointer from the screen and walked back to his computer (line 46). The above analysis documents that the teacher's lecture is less accessible to John and Ben than it is for their hearing classmates.

In interviews, the teacher and the interpreter explained that during the autumn, they have had a debate on how they could arrange the practice to accommodate the deaf students' visual processing needs. The teacher is aware of the difficulties, and he tries to follow-up the five deaf students when they are working individually, but this priority is challenging as he also has 25 hearing students in his class. He has also tried to teach more sequentially, but he finds this challenging since he is not familiar with this way of organizing his language practice. When Ben was interviewed and asked about his experience of participating in the turn-taking sequence, he said: "Deaf and hearing, completely different: I pull back." This indicates that visual access is not enough for being able to participate in interpreter-mediated learning situations: In this setting, Ben can see the interpreter, the computer, and the screen, but still he finds it difficult to deal with the turn-taking sequence. One reason can be that there is not enough time for him to visually process and mentally chain the various information sources together into one meaningful unit. Earlier studies that focused on eye gaze and visual orientation (Frishberg, 1990; Johnson, 1991; Solow, 1981) need to be supplemented with analysis that includes the interactional timing between the participants.

## Findings

The analysis has explored the interaction order in interpreter-mediated learning situations where an artifact is being used by the teacher. This is a setting where a visual and a vocal language simultaneously operate side-by-side. The discourse practice in the observed classroom is, however, only arranged according to the vocal language culture, and without the interpreter's presence, communicative adaptations are not made. However, the interpreter's presence is not enough to ensure visual access and promote the deaf students' visual processing needs. For instance, the teacher's use of deictic sentences and situated gestures pointing towards the artifact can impede the interpreter's mediation. The result is that important elements of information are less available to deaf students compared to their hearing peers. The discourse analysis has also shown that the impediments to visual access have an impact on the deaf students' level of participation, and this finding is also supported in the interview data with the deaf students. This finding echoes Winston's (1994, 2004), Hansen's (2005), and Minor's (2011) studies.

This paper has provided insight into the interpreter's strategies for coordinating the mediation to accommodate deaf students' needs for visual processing. Changes of placement, changes in the location of hands, pointing gestures, and direct questions to the deaf students are strategies that have been found. These various types of strategy are performed as back-stage exchanges between the interpreters and the deaf students: but it appears to be easier for the interpreter to establish that kind of coordinative initiative than to coordinate the

teacher's teaching practice. This finding points to an imbalance in the power dynamics between the two professional roles, which is a finding that echoes *Winston's (2004)* study. The analysis also suggests that the deaf and hard-of-hearing students do not explicitly comment on or promote change in the teacher's discourse style or the interpreter's coordinative actions, perhaps out of a wish to save face (*Goffman, 1963*) in their self-presentation to their peers and to the two professionals on whom they depend the most. Adapting the discourse practice in the classroom is therefore seen as a professional responsibility shared between the teacher and the interpreter. The interesting discussion is then about how this responsibility can be accomplished in practice.

## Discussion

The responsibility educational interpreters have to accommodate a visually oriented language practice in inclusive classrooms is a good place to start when discussing their role and where to draw the line for their professional role and responsibility. First of all, the above analysis illustrates that the interpreter's role space is not a given but is situated and constantly negotiated between the interpreter and the other participants (*Llewellyn-Jones & Lee, 2013*). This means that the required services will change from context to context and from activity to activity. However, even though the three situations analyzed above varied, there were also similar challenges in each: guaranteeing deaf students' visual access in situations where the teacher uses an artifact to illustrate his teaching can be seen as a basic structure in inclusive education where a visual and vocal language are operating simultaneously.

In inclusive learning situations, the interpreter and the teacher are literally working side-by-side and on the same stage. However, in the analyzed situations, it appears that the teacher and the interpreter define their role according to two different role manuscripts where the teacher is involved in the educational play, but the interpreter is involved in the language mediation play. In some situations, the teacher and the interpreter may have different goals within the limits of their professional practice as their positions and background knowledge establish different viewpoints on understanding the situation in front of them. However, some level of joint focus is needed to pull the activity in the same direction (*Linell, 2009; Wertsch, 1998*). In the context of inclusive education, the goal is that all the students in the classroom are to learn as much as they can, regardless of whether they are hearing or deaf. It is therefore suggested that the guidelines for the educational interpreter's role also must include this goal orientation (*Harrington, 2005; Seal, 2004; Thoutenhoofd, 2005*). If so, the question is where to set the line for professional teamwork (*Goffman, 1959*), and how involved the interpreters can be to accommodate deaf students' visual processing needs.

The power dynamics between the deaf students', the interpreters', and the teachers' roles create some basic structures for their performances: The teacher is the one who is in charge of the classroom and unless he or she is willing to adapt the interaction of the entire class to meet the interpreting needs of the deaf students, the structures connected to visual access, processing, and time lag will be a burden for them (*Winston, 2004*, p. 137). The teachers who create pauses for all students so they can look at the object in focus, and the teachers who repeat the information are more able to adapt the classroom dialogues for interpretation than teachers who prefer fast-paced interaction (*Winston, op. cit.*). However, adaptation

requires knowledge: None of the 10 teachers that were involved in this study have any formal audio-pedagogical education, and just a few had attended the information courses arranged by the education authority. Even though they wanted to do their best, the discourse analysis (both interview and video recordings data) shows that they continued to carry out their teaching practice as they were accustomed to, and put their trust in the interpreter's competence to overcome the language barriers. But the interpreter cannot solve the communication barriers alone (*Harrington, 2005; Russel & Winston, 2014; Thoutenhoofd, 2005; Winston, 2004*), and a high degree of cooperation is required.

Teamwork involves mutual responsibilities. The next topic to discuss is the interpreters' role and responsibility to adapt the language practices in the classroom. In addressing the educational interpreter role, it has to be taken into account that the interpreter also has a certain degree of control over the other participants' positioning and the deaf students' visually accessible space. As a result, the interpreters' footing will change from performing as a coauthor to being an independent author of professional knowledge (*Goffman, 1981*). In this study, it seems that the interpreters' role space is not utilized to the fullest to accomplish their power of knowledge. In fact, they are often the ones who have the most experience and who have formal education in how to undertake visually oriented communication. The different models for viewing the interpreter's role can be used to understand why the observed interpreters are not more involved in advising the teachers and adapting the language practice in the classrooms (*Russel & Winston, 2014*). Related to the conduit model, the interpreters focus on the linguistic translation and they adjust their role performance with an intention to blend in (be invisible), which means that they are hesitant to regulate the other's behavior. On the other hand, the facilitator model includes both the linguistic and the coordinative responsibility (*Llewellyn-Jones & Lee, 2013*), the question is therefore not if coordinative actions are to be carried out, but how these kinds of duties can be integrated into practice.

Whether the educational interpreter's role means working purely as a language mediator or whether this means optimizing the visual communication practice is a topic of debate (*Seal, 2004*). In this study, through analyzing coordinative actions, it was found that the interpreters were willing to adapt their mediation to accommodate deaf students' visual orientation. This implies that they see themselves as bilingual and bicultural facilitators. However, all such contributions are made as back-stage dialogues with the deaf student and it seems like the interpreters hesitate to stop the front-stage dialogues (*Goffman, 1981*) and coordinate the teacher discourse practice. This implies that their role performance also is influenced by the conduit model. Coordinative dialogues with the students can of course be considered useful, but it would also be useful to have this kind of talk with the teachers.

Developing strategies for professional back-stage dialogues seems to be a feasible approach for how interpreters and teachers can cooperate more effectively: The empirical data material in this study was collected from November to June and throughout the field work, there were only a few instances (in some contexts none) of back-stage dialogues where the interpreter and the teacher discussed how they together could optimize the classroom discourse practice. Most of their exchange was related to interpreters asking for preparation material for the upcoming lecture. This is of course very important information for managing the translation work, but when it comes to coordinating for visual accessibility, another professional focus is required. This work therefore raises the question of whether the interpreter's

role space has been fully explored, and it seems that a future topic to explore is whether the educational interpreter's responsibility is just to inform (or advise) the teachers in how they can adapt their teaching practice, or if they have a responsibility to adapt the discourse situations themselves (Seal, 2004).

For instance, in the situation by the milling machine, it could be asked if the interpreter's coordinated pauses for viewing could satisfy Mike's visual processing needs, for instance by pointing at the micrometer collar and by repeating the numbers from one- to ten tenths through sign and voice. In the biology class, could the interpreter have coordinated the classroom environment and asked the teacher, the hearing students, and Torill to rearrange their seating/standing arrangements so all students' had better visual access to the teacher's gestures on the larynx model? Either way, the two examples show that several possibilities are available for handling a situation, and that the teacher's and interpreter's role spaces are strongly intertwined. Recent research on professional practice has pointed out that there are gray zones for how a person balances his or her duties and that role space is described through the concept of hybridity (Sarangi, 2011). The question for further research is then to explore the interpreters' role set and which tasks and responsibilities they actually balance (back-stage) in their everyday professional practice, and to explore if parts of that role space can be embedded front-stage in their official guidelines. More research on this intertwining of professional responsibility can provide useful knowledge for what to take into account to promote inclusive learning situations.

### Transcription Key

"text"	Indicates direct speech
>text<	Indicates that the person is speaking faster than usual
text†	Indicates that the person is speaking louder than usual
(...)	Indicates a pause in speech or signing
((text))	Description of non-verbal activity

### Conflicts of Interest

No conflicts of interest were reported.

### Acknowledgments

Thanks to all the teachers, students, and sign language interpreters who were involved in the study. Thanks to Georg Bjerkli for the illustrations.

### References

- Bagga-Gupta, S. (2004). Visually oriented language use: Discursive and technological resources in Swedish deaf pedagogical arenas. In M. V. Herreweghe & M. Vermeerbergen (Eds.), *To the lexicon and beyond: Sociolinguistics in European deaf communities* (pp. 171–207). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Berge, S. S. (2003). *Tegnspraaktolkens handlinger (The mediating actions of the sign-language interpreter)* (Vol. 14). Trondheim, Norway: Tapir Akademisk Forlag.
- Dean, R. K., & Pollard, R. Q. (2005). Consumers and service effectiveness in interpreting work: A practice profession perspective. In M. Marschark, R. Peterson, & E. A. Winston (Eds.), *Sign language interpreting and interpreter*

- education: Directions for research and practice* (pp. 259–282). New York, NY: Oxford University Press. doi:10.1093/acprof/9780195176940.003.0011
- Frishberg, N. (1990). *Interpreting: An introduction*. Silver Spring, MD: RID Publications.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. London, UK: Penguin Books.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. London, UK: Penguin Books.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489–1522. doi:10.1016/S0378-2166(99)00096-X
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511611834
- Hale, S. B. (2007). *Community interpreting*. New York, NY: Palgrave. doi:10.1057/9780230593442
- Hansen, A. L. (2005). *Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom: en studie av et tilrettelagt opplæringstilbud for døve lærerstudenter (Communicative practices in visually oriented classrooms)* (Unpublished doctoral dissertation). NTNU, Trondheim, Norway.
- Harrington, F. J. (2005). A study of the complex nature of interpreting with deaf students in higher education. In M. Metzger & E. Fleetwood (Eds.), *Attitudes, innuendo, and regulators: Challenges of interpretation* (pp. 162–187). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Hauser, A. B., & Hauser, P. C. (2008). The deaf professional-designated interpreter model. In P. C. Hauser, K. Finch, & A. B. Hauser (Eds.), *Deaf professionals and designated interpreters: A new paradigm* (pp. 3–21). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. London, UK: Sage.
- Herreweghe, M. V. (2002). Turn-taking mechanisms and active participation in meetings with deaf and hearing participants in Flanders. In C. Lucas (Eds.), *Turn-taking, fingerspelling, and contact in signed languages* (pp. 73–103). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Johnson, K. (1991). Miscommunication in interpreted classroom interaction. *Sign Language Studies*, 70, 1–34. doi:10.1353/sls.1991.0005
- Knoblauch, H. (2006). Videography: Focused ethnography and video analysis. In H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab, & H.-G. Soeffner (Eds.), *Video analysis: Methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology* (pp. 69–83). Frankfurt, Germany: Lang.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world: Dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Llewellyn-Jones, P., & Lee, R. G. (2013). Getting to the Core of Role: Defining interpreters' role-space. *International Journal of Interpreter Education*, 5, 54–72.
- Marschark, M., Pelz, J. B., Convertino, C., Sapere, P., Arndt, M. E., Seewagen, R. (2005). Classroom interpreting and visual information processing in mainstream education for deaf students: Live or Memorex®? *American Educational Research Journal*, 42, 727–761. doi:10.3102/00028312042004727
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., & Seewagen, R. (2005). Educational interpreting: Access and outcomes. In M. Marschark, R. Peterson, & E. A. Winston (Eds.), *Sign language interpreting and interpreter education: Directions for research and*



- practice (pp. 57–85). New York, NY: Oxford University Press. doi:10.1093/acprof/9780195176940.003.0003
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., Seewagen, R., & Maltzen, H. (2004). Comprehension of sign language interpreting: Deciphering a complex task situation. *Sign Language Studies*, 4, 345–366. doi:10.1353/sls.2004.0018
- McIlvenny, P. (1994). Sign language and deaf interaction: A preliminary study of sign talk in Northern Finland. Perspectives on sign language usage. Papers from the Fifth International Symposium on Sign Language Research. Durham, UK: The Deaf Studies Research Unit, University of Durham.
- McIlvenny, P. (1995). Seeing conversations: Analyzing sign language talk. In P. T. Have & G. Psathas (Eds.), *Situated order: Studies in the social organization of talk and embodied activities* (pp. 129–150). Washington, DC: University Press of America.
- Metzger, M. (1999). *Sign language interpreting: Deconstructing the myth of neutrality*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Minor, R. F. (2011). *A comparison of deixis in interpreted lectures and signed lectures in ASL: An exploration of the structures of ASL utilized by interpreters and deaf teachers when referring to a visual aid* (Unpublished doctoral dissertation). Gallaudet University, Washington, DC.
- Mondada, L. (2009). Emergent focused interaction in public places: A systematic analysis of the multimodal achievement of a common interactional space. *Journal of Pragmatics*, 41, 1977–1997. doi:10.1016/j.pragma.2008.09.019
- Napier, J. (2002). *Sign language interpreting: Linguistic coping strategies*. Coleford, UK: McLean.
- Roy, C. B. (2000). *Interpreting as a discourse process*. New York, NY: Oxford University Press.
- Russel, D., & Winston, B. (2014). Tapping into the interpreting process: Using participation reports to inform the interpreting process in educational settings. *Translation & Interpreting*, 6, 102–126. doi:106201.2014.a07
- Sarangi, S. (2011). Role hybridity in professional practice. In S. Sarangi, V. Polese, & G. Caliendo (Eds.), *Genre(s) on the move: Hybridisation and discourse change in specialised communication* (pp. 271–296). Napoli, Italy: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Sarangi, S. (2013). Practising discourse analysis in healthcare settings. In I. Bourgeault, R. Dingwall, & R. de Vries (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative methods in health research* (pp. 397–417). Los Angeles, CA: SAGE.
- Seal, B. C. (2004). *Best practices in educational interpreting* (2nd Ed.). Boston, MA: Pearson.
- Shaw, J., & Jamieson, J. (1997). Patterns of classroom discourse in an integrated, interpreted elementary school setting. *American Annals for the Deaf*, 142, 40–47. doi:10.1353/aas.2012.0241
- Solow, S. N. (1981). *Sign language interpreting. A basic resource book*. Silver Spring, MD: The National Association for the Deaf.
- Stewart, D. A., & Kluwin, T. N. (1996). The gap between guidelines, practice and knowledge in interpreting services for deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 29–39. doi:10.1093/oxfordjournals.deafed.a014277
- Stewart, D. A., Schein, J. D., & Cartwright, B. E. (2004). *Sign language interpreting: Exploring its art and science* (2nd Ed.). Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.
- Thoutenhoofd, E. (2005). The sign language interpreter in inclusive education: Power of authority and limits of objectivism. *The Translator*, 11, 237–258. doi:10.1080/13556509.2005.10799200
- Turner, G. H. (2005). Toward real interpreting. In M. Marschark, R. Peterson, & E. A. Winston (Eds.), *Sign language interpreting and interpreter education. Directions for research and practice* (pp. 29–56). New York, NY: Oxford University Press. doi:10.1093/acprof/9780195176940.003.0002
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as interaction*. New York, NY: Longman.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York, NY: Oxford University Press.
- Winston, E. A. (1994). An interpreted education: Inclusion or exclusion. In C. Johnson & O. Cohen (Eds.), *Implications and complications for deaf students of the full inclusion movement* (pp. 55–62). Washington, DC: Gallaudet University.
- Winston, E. A. (2004). Interpretability and accessibility of mainstream classrooms. In E. A. Winston (Ed.), *Educational Interpreting: How it can succeed* (pp. 132–167). Washington, DC: Gallaudet University Press.

## Artikel IV

## **The sign-language interpreter's embodiment action of coordinating turn-taking in group-dialogues between deaf and hearing high-school students**

### **Abstract**

The focus of this article is interpreted group-work situations involving deaf and hearing students in Norwegian high schools. Authentic video-recordings from ten repeatedly visited classrooms constitute the basis for a discourse analysis on the sign language interpreter's professional actions related to facilitating efficient information that can be used by deaf students to establish common floors of attention and find possible turn-taking moments when participating in interpreted dialogues with hearing classmates. These elements are important for managing dialogical participation, which is an elementary key to academic and social inclusion. The problem to be addressed is: in which ways do sign-language interpreters coordinate turn-taking in group-work dialogues among deaf and hearing students? Three types of coordinative actions (Wadensjö 1998) were found to be key elements: 1) the construction of visual orientation signals, 2) the timing of language production, and 3) the use of gaze and body orientation to negotiate shared attention among the participants. The analysis employs Per Linell's (2009) meta-theory of Dialogism on human action, communication and cognition, combined with Erving Goffman's (1959, 1981) study of human interaction and an interlocutor's alternation between different footings and participation statuses, and Charles Goodwin's (1994, 2000, 2007) works on mutual and simultaneous embodiment in human interaction. The discussion is related to the educational interpreter's role-set (Sarangi 2010, 2011), and her or his responsibility to mediate the participants' spoken utterances and coordinate their interaction.

### **Key-words**

Educational interpreting, embodiment, coordination, turn-taking, common floor of attention, role-set



## **Introduction**

The analysis in this study explores the educational interpreter's role-set (Sarangi 2010, 2011), according to his or her responsibility to mediate the participants' spoken utterances and coordinate the interaction (Linell 1997; Wadensjö 1998; Roy 2000) in group dialogues between deaf and hearing high-school students. This role-set can be seen in the ways in which educational interpreters coordinate a common focus on joint floors of attention among deaf and hearing students and negotiate the deaf student's turn to speak. This facilitation can be connected to academic and social inclusion of deaf students. One of the basic traditions of teaching in Norway is the socio-cultural learning approach where it is highlighted that cognitive development takes place in activities where the students themselves are active and in dialogue with one another (Vygotsky 1978; Wertsch 1991). A major part of the students day-to-day activities at school is therefore connected to participating in different kinds of group-work activities (Berge & Kermit in press). However, since the majority of the group members are hearing students, their discourse practices will follow the vocal-language traditions, but since interpreted dialogues are recognised by a time lag and less eye contact between the primary participants, deaf students may have less access to participate compared to their hearing peers (Harrington 2000, 2005; Winston 2004). The question is how impediments to interaction might be reinforced by the educational interpreter's professional practice.

The problem to be addressed in this study is: In which ways do sign-language interpreters coordinate turn-taking among deaf and hearing students participating in group-work activities? The analysis will focus on the facilitation of such embodied coordinative actions as environmental visual gestures, gaze and body orientation. To do so, authentic video-recordings of interpreted mediated group-work sessions are used as the basis for undertaking a multi-modal discourse analysis (Heath & Hindmarsh 2002; Mondada 2009; Goodwin 2000). The concept of coordination defines actions that are interweaved in the process of language interpreting (Wadensjö 1993, 1998), and their function is to support the interaction between the participants and can both be seen as adjustments on their spoken utterances or on their interaction. Some of the actions can be seen as direct interventions, for instance when the interpreter stops the dialogue and asks for clarifications, while some actions are interventions shared as backstage dialogues between the interpreter and one of the primary participants (Wadensjö 1992, 1998). Earlier publications from this empirical data have documented this kind of layered interaction order in teaching activities where the deaf

students simultaneously need to orient themselves visually between several sources of information (Berge & Thomassen 2015).

The role of educational interpreters is under discussion as further studies have provided insight into the reduced access to academic information and social participation for deaf students in mediated education (Antia & Kreimeyer 2001; Thoutenhoofd 2005; Harrington 2000, 2005; Marschark, Sapere, Convertino, & Seewagen 2005; Metzger & Fleetwood 2004; Schick 2004; Winston 2004). This paper will contribute to this discussion. It has been said that an essential part of the interpreter's role is to take the responsibility to reconstruct, time and coordinate the potential turn-taking moments (Metzger 1999, 2005; Roy 2000; Wadensjö 1993, 1998). An earlier study that I and my co-author (Berge & Ytterhus, 2015) undertook, interviewing deaf and hearing high-school students about their expectations for the role of educational sign-language interpreter, pointed out that both groups appreciated it when the interpreter provided advice on how they could organise the situation towards a visually adjusted environment, and when the interpreter coordinated their turn-taking so everyone was able to participate in the conversation. Deaf student(s) particularly mentioned that it was difficult to locate the turn-taking moments in interpreted conversations and wanted to cooperate with the interpreter in finding ways to cope with the vocal-based language practice in which they wanted to be included (Berge & Ytterhus, 2015). This paper is a response to this request, presenting examples of how this coordination can take place.

### **Earlier research on turn-taking in sign-language interpreted dialogues**

An important study on coordination of turn-taking in sign-language interpreted dialogues is Roy's (2000) analysis of a meeting between a university professor and a deaf student where her analysis discovered that the interpreter facilitated for negotiation pauses, coordinated overlapping talk and constructed signals for whom had the next speaking turn. When Herreweghe (2002) studied two interpreted meetings, one with deaf and hearing participants and one where all the participants used sign language, her analysis demonstrated that the turn negotiation differed in the two settings. In interpreted meetings the deaf students' gaze was restricted to the interpreter most of the time and that orientation reduced their opportunity to be involved in the negotiation process. The interpreters' strategies for dealing with this were to use their own gaze to call for the hearing students' attention and to create signals for source attribution so that the deaf students received information about who had the floor. Hansen's (2005) study of visually oriented language use in inclusive classrooms, with and without

interpreters, showed the connection between interpreting, time lag and turn-taking. In her data material, the general time lag was between eight and ten seconds. Since the lectures and the class discussions were organised according to the majority's vocal language traditions, the interpreter had very little time to create pauses and facilitate information about the possible turn-taking moments. Her data material recorded very few episodes where the deaf students made spontaneous initiatives. Warnicke and Plejert (2012) studied interpreted telephone conversations and found that hand movements (gestures for waiting, progressing and pointing at technical equipment), body posture, nods, gaze signals and descriptions of the others' actions were repeatedly used strategies the interpreters employed to coordinate the organisation of turn-taking. Berge and Raanes (2013) studied how a team of interpreters coordinated turn-taking in a meeting between five deafblind board members. Their analysis revealed that the interpreters' footing alternated between front- and backstage scenes of interaction as they facilitated private descriptions of the context and the progress in dialogue to the board member they were interpreting for, they exchanged information with their colleagues and they interpreted the main dialogue at the meeting. The ongoing shifts between public and private scenes facilitated effective information about what was happening around the table, which the deafblind board members used to manage the turn-taking.

All the earlier studies have an interactional approach and refer to Goffman (1959, 1981) when it comes to undertaking a discourse analysis of authentic video-recorded data. The three Scandinavian studies, Warnicke and Plejert (2012), Hansen (2005), and Berge and Raanes (2013), also refer to Linell (2009) and his meta-theory called Dialogism on human action, communication and cognition, as this study will also do. Hansen (2005) has also conducted an ethnographic classroom study of inclusive interpreted mediated learning activities, as in the study presented here, but her analysis mostly focused on activities managed by the teacher, whereas this study focuses on peer students' dialogues.

### **Turn-taking and establishment of common attention**

In human dialogue, there is an exchange between which participant has the speaking turn. A turn in a face-to-face dialogue is the sequence when a person has the others' attention and has established the right to talk and be listened to, and the turn may consist of one word or several utterances (Sacks, Schegloff and Jefferson 1974). Some moments are more suitable for performing the turn-taking than others, and these are called the transition-relevance places (Sacks et al. op. cit.) To facilitate the shifts, all the participants are involved in a mutual

negotiation process where they constantly share signals to indicate the turn shift (Sacks et al. op. cit). This kind of invitation is often expressed through eye contact, voice modulation, body orientation and gestures (Gumperz 1982; Goodwin 1980), and can be addressed to all the present participants or to one specific person. The turn-allocation techniques are thus distributed into two groups. Those in which the current speaker is selecting the next speaker and those in which the next turn is allocated by self-selection between the listeners (Sacks et al. op. cit.: 703). However, the speaker is also paying attention to the listeners and their expressions of minimal-response signals and turn-taking initiatives during his/her talk. For instance, if the listener wants to speak before the current speaker's turn has been completed, she or he can make some embodied signals to indicate this, and if the speaker is willing, he/she can finalise his/her turn and shift his/her attention to the other person. In that case the turn-shift is organised sequentially, but sometimes there is overlap as several persons start to speak at the same time. In such cases, the participants need to re-establish the floor and jointly decide which of them has the turn and the others' attention (Edelsky 1981; Morgenthaler 1988).

The term "to have the floor" in face-to-face conversation is defined as the colloquial sense of having the others' attention and the turn of speech (Edelsky 1981), and involves distinctive understandings between the participants as to "what is going on", and that frame enables them to recognise who has the turn, what is the topic and what is the purpose of their interaction (page 405). In her analysis of two university meetings, Edelsky (op. cit.) identified two types of floor establishment. The first type (F1) involves individual floors in linear sequences of interaction where the participants speak relatively formally and in one-speaker-at-a-time order, and the second type (F2) involves collaborative floors where all the participants are free to join in the dialogue and their dialogue is recognised by informal, overlapping speech. In her data, the turns in F2 sequences were shorter and were distributed over a wider range of participants. Morgenthaler's (1998) study has documented that the negotiation process relating to who is bidding for the floor and the decision as to who has the floor is often regulated by eye contact between the group members, and they regulate through different kinds of glances who the next speaker is, how much time a turn has and when it is time to conclude and introduce a new speaker or a new topic. This negotiation is more complicated in group-dialogues as several persons are involved in the exchange of visual information and in deciding who has the floor (Morgenthaler op. cit.). This is even more complicated in interpreted dialogues.

Gaining access to turn-taking information in an interpreted group dialogue is influenced by the time delay, and the different language modalities used by the primary participants. The time delay creates a situation where information about the transition relevance places (Sacks et al., 1974) is available at different moments. For instance when the interpreter is mediating utterances from the spoken to the signed language, the deaf person receives information about the transition relevance places later than the hearing persons. Consequently, the pauses for entering the conversation are harder to recognise and the deaf person may accidentally break into the conversation at moments when the turn is not ready to be taken (Hansen 2005). If this intervention happens too many times the interlocutors' experience of communicative flow can be undermined (Herreweghe 2002). This is one reason why interpreted group-dialogues by deaf students have been described as stressful and rushed (Berge & Ytterhus 2015, Hansen, op. cit.). Another reason can be that the others' turn-taking signals has not been mediated at all either because the interpreter has not captured them or because they have been lost in the omission process (Napier 2002). A third reason is that in group dialogues one interpreter has to mediate several persons, but he or she can only represent one and one person at time and in sequences with overlapping talk the interpreter must make choices of omission in relation to which information and which of the speakers he or she will and will not mediate.

Turn-taking in interpreted mediated dialogues between a spoken and a vocal language is also influenced by the deaf person's visual orientation. Since deaf persons are mostly dependent on their sight to obtain information they are visually oriented towards one and one information source in time (Bagga-Gupta 2004; Harrington 2005; McIlvenny 1995; Winston 2004). The visual orientation influences deaf students' access to pick up the turn-taking signals from the other participants and from their environment. For example, if a deaf student looks into his/her textbook he or she will not be aware of the mediation of the other participants' talk or their invitation to join in the activity (Berge & Thomassen 2015; Berge & Ytterhus 2015, Harrington 2005; Winston 2004), and this orientation is different from the hearing students as they can simultaneously look in their textbook and overhear the lecture or/and dialogue of those students sitting close by. The fact that deaf students' visual orientation is directed at their interpreter will also influence their personal exchange of minimal-response signals since most of the time they have their eye on the interpreter and not on the other interlocutors (Hansen 2005). Deaf students' access to negotiate for a common floor of attention and turn-taking is therefore marginalised compared to the hearing students' possibilities. Documenting efficient ways to provide information that deaf students can use to

manoeuvre themselves in the participation framework (Goffman 1981) with their hearing classmates will be a central key to defining the educational interpreter's role-space (Llewellyn-Jones & Lee 2013), and the discussion on how they can contribute to establishing inclusive education.

### **The educational interpreter's role-set and shifts of footing**

The concept of role-set highlights professional role performance and the social structure within institutional practice: In a direct challenge to the view that each status has a distinctive role, Merton argues that each status has an array of associated roles and role relationships when occupying a particular social position (Merton 1968 in Sarangi 2010, 2011). Some of these roles are more accepted than others as their responsibility is highlighted in their public job description, while other roles might be more distanced or in conflict with the theoretical idea of which tasks the practitioner should be undertaking. For instance, in the healthcare setting it is shown that doctors have a repertoire of professional roles and responsibilities in any given consultation. Depending on the character of the patient and his or her expectations, the doctor has to configure relevant roles from the available role-set of being a dispenser of (objective) medical treatment, a counsellor providing advice and a healthcare educator for the patient, in which the first role is the most public and most expressed one. The shift between those roles can be seen as a shift in footing (Sarangi 2010, 2011). To analyse how educational interpreters are "changing hats" between the different tasks in their role-set are Goffman's (1981) concepts of footing, production format and participation framework found useful.

The concept of "footing" implies the "alignment we take up to ourselves and the others present, and the shift is expressed in the way we manage the production or the reception of an utterance" (Goffman 1981: 128). Over the course of their speaking, the participants will constantly change their footing (page 128), and the shifts can be discovered in the language transaction itself, in who is speaking and who is addressed, and in bodily orientations like shifts in tone, in posture, in stance and in gestures (page 126). This concept is another way of talking about changing our frame for events. To manage the analysis of footing one can break down the primitive notions of hearer and speaker into more differentiated parts and use them to explore the collective "participation framework" in the gathering and the "production format" of the individual utterances (page 153). All the interlocutors construct a participation framework for that moment of speech where each individual has a participation status (Goffman 1981: 137). The hearer is the recipient of the

speaker's utterances and he/she is in a process of processing what the speaker says and can follow the gist of his remarks either through some response signals or spoken utterances (Goffman 1981: 131). But, there are a difference in status positions between those hearers that are recognised as addressed and ratified participants towards the speaker's talk, and those who are considered as bystanders (Goffman 1981). Even in meetings among friends there may be periods where the speaker is addressing some of the participants more than others. The different interlocutors' positions are, however, negotiable. In some circumstances the bystander can follow the speakers' talk or overhear bits of it, and without much effort he/she can become more involved in the conversation and turn him/herself into an addressed and ratified member of the conversation. This change of footing can also be seen when the participants alternate between different interactional scenes between the speaker, the addressed recipient and the bystanderes (Goffman 1981: 133).

Subordinated communication can be developed along with the dominant communication between the speaker and the addressed recipient, and can be between a subset of the ratified participants (byplay), or between one of the ratified participants and one of the bystanders (crossplay), or between bystanders across the dominant encounter (sideplay). A feature of this communication is that it is often only managed through visual gestures (Goffman op. cit.). When the participants alternate between dominant and subordinated communication, this can also be seen as a change of footing between frontstage and backstage dialogues (Goffman 1959). This subordinated interaction order is also found in interpreted communication as the interpreter can establish backstage dialogues with their colleagues or with the person he/she is interpreting for (Berge & Raanes 2013; Berge & Thomassen 2015; Warniche & Plejert 2012). On the other side of the table we find the speaker.

The speaker can have different positions when it comes to degrees of responsibility for what he or she is saying (Goffman 1981: 144). Sometimes, when listening to another person speaking, one can come to the understanding that the speaker is the author of the words that are heard and that he or she is expressing a personal opinion and has selected the sentiments and the words in which the meaning is encoded. Other times, there is an understanding that the speaker is conveying a message from someone else and is the principal or the co-author of the utterance. In this case, the speaker takes on the responsibility to mediate the information and is committed to what the original words say and for how the utterance is perceived and further communicated. Sometimes, another understanding is that the speaker is an animator of the utterances as he/she is quoting what another person has said and that he/she is not responsible for either the substance or the form for how the utterance is presented. The

notions of those three positions tell us about the production format of an utterance (Goffman 1981: 145). Using an utterance as a starting point of inquiry the analysis can explore the differentiation of the listeners' participation statuses (ratified, bystander), and the speaker's production format (animator, author, principal), and this delineation provides a structural bias for analysing changes in footing (Goffman 1981: 146). However, if the analysis focuses only on the speaker or the listener it is very inadequate. Analysis of the participation framework should encompass both the speaker and the hearer and how they reflexively orient themselves towards each other and the larger events in which they are engaged (Goodwin & Goodwin 2004: 235). The different positions in the participation framework indicate that interactional space is available and is constantly reconfigured by the participants (Mondada 2009). Initiating shifts between the positions in the participation framework can be made by adjustments in the participants' language use and/or their embodied actions (Goodwin & Goodwin 2004: 222). The speakers attend to and take into account what their listeners are expressing through embodied signals and they adopt their talk to the different kind of engagement or disengagement their listeners display. This collaborative work of embodied action is also an essential part of turn-taking as the regulation of turns are often guided by different kinds of gaze and visual cues for attention between the listeners and the speaker (Goffman 1981: 133). Restarters, pauses and achieving a mutual gaze are found to be non-vocal actions that regulate the turn-taking between the participants (Goodwin 1980). In most turns of talk, the speaker manages to get the gaze of his listeners, and if they are not gazing at the speaker at the beginning of his/her turn, he/she will restart the utterance and take a pause until the recipients have directed their gaze to the speaker (Goodwin 1980: 276). It is not expected that the listener/s should gaze continuously at the speaker within his/her turn, and it is expected that the listener/s will sometimes look away, but it is also expected that he/she/they will sometimes look at the speaker and obtain gesticulating cues of meaning and provide response signals of attention (Goffman 1981:141; Goodwin 1980: 286). This is much the same as the audience looking at the speaker but not actually seeing him. The visual access to each other's bodies provides a resource for the organisation of interaction and the display of meaning.

Human language is built through the simultaneous deployment of a range of quite different kinds of visual semiotic resources. For instance, the body is used in quite different ways to perform environmentally coupled gestures and material resources provide semiotic structures that make the situated language use and the embodied action possible (Goodwin 2007). In organising face-to-face interaction the participants take into account that their body



is made visible for each other to see (Goodwin 2009). Mutual visual orientation can sometimes become a practical problem for the participants and in the course of their interaction they must find a way to work this out (Goodwin 2009: 29). Moving one's gaze and body towards the other participants is therefore an essential part of the organisation of talk, and brings about a state of affairs where understanding is possible. By connecting the participants' embodied actions to situated activities it is possible to investigate how the multiple participants are attempting to carry out courses of action in concert with each other, while attending to both the larger activities that their current actions are embedded within and the relevant phenomena in the surroundings (Goodwin 2000: 1492; Goodwin & Goodwin 2004: 223). This emphasis on language and cognition as a social process embedded within the material world is consistent with the sociocultural perspective (Goodwin 2000: 1491).

The embodied element of interaction is of course essential in sign-language conversations. This state of mutual gaze and establishment of shared visual focus between speaker and listener is complicated in interpreted conversations between a spoken and a signed language since deaf students keep their eyes on the interpreter, and since the mediation has a certain degree of time lag. The present paper will investigate some ways in which the educational interpreter mediates gestures, uses gazes and embodied signals to establish floors of visual attention with the deaf and hearing students and analyse how these initiatives coordinate the students turn-taking, contribute to shifts in the individual production format and regulate the participation framework among the group of students. To study these kinds of actions an analytic framework is required that includes not only the speakers' talk, but also the forms of individual embodiment action and the social interaction which the multiple parties build in concert with each other (Goodwin & Goodwin 2004: 223). This approach calls for a multi-modal analysis of human interaction.

### **Multi-modal interaction analysis**

Discourse analysis can study professional vision and role performances in their daily contexts (Goodwin 1994; Sarangi 2010). The presented video-recordings are from an ethnographic classroom study on inclusive education of deaf high-school students in Norway. The empirical data consist of observations, interviews and video-recordings. Five classes were followed in two (sometimes three) subjects. Each subject was observed four to five times. The selection of informants consists of ten deaf and hard-of-hearing pupils, ten hearing students, ten teachers and ten interpreters. Each observation was followed by spontaneous interviews

with the teacher and the interpreter/s, and sometimes the deaf student/s, where they accounted for their own actions and the professional arrangements in the observed practice. To reduce the observer paradox (Sarangi 2007), the video-recordings were taken on the last day of the field work and lasted over one or two lessons. After the field work, I coded the video-recordings by writing down what was said and done by the various participants, and episodes of typical situations and repeatedly observed activities were extracted and presented to the deaf students, to groups of the hearing students and to the teacher and his/her interpreter/s (there were sometimes two interpreters working in the class). These meetings were defined as in-depth interviews (Brinkman & Kvale 2015). The interviews were conducted in the preferred language modality of the informants (signed or spoken), and were audio-recorded or video-filmed. All the interviews have been transcribed into written Norwegian. In this study, the interviews are not used, but the deaf students' experience of handling turn-taking sequences and their expectations for coordinative support from the interpreter are presented in another article (Berge & Ytterhus, 2015).

The presented findings in this article are based on a multi-modal interaction analysis (Mondada 2009; Goodwin 2000; Heath & Hindmarsh 2002; Heath, Hindmarsh & Luff 2010) of video-recordings of authentic group-work situations between deaf and hearing high-school students. This approach give access to the embodied actions of the recorded persons and makes it possible to include such elements as body shifts, gaze orientation and situated gestures in the analysis. An important part of the analysis is to construct a transcription of the video-recordings, and to find a systematic way to reduce the material and focus on the most central categories of the phenomenon that is the focus of the study. The video-transcriptions in this study have been inspired by Heath and Hindmarsh (2002) and their multi-modal video-transcription system of human interaction in professional practice, which makes it possible to study what is said and done by the various participants and analyse their sequential interaction order. The transcriptions of sign-language utterances have been inspired by the work of Engberg-Pedersen (1991), and a transcription key is presented at the end of the article. However, it must be mentioned that this transcription gives a limited representation of what was taking place in the situations. Sign language is a gestural-visual language system that does not have a written representation. The transcription is also complicated because it was an interpreted conversation where overlapping talk and time lag caused by the language mediation were present. The level of details is kept in line with the focus of interest which is the interpreters' embodied action in relation to the activity and the other participants' actions. It must also be mentioned that the original transcription was in written Norwegian and

Norwegian Sign Language. To ensure the best possible translation into American Sign Language I was helped by a professional translator familiar with all the involved languages.

The analysis in this study was conducted through several steps of transcription and reduction. When the fieldwork in all ten classrooms had been completed, all the video-recordings were watched again and a brief transcription was made of each (word document). This transcription was then coded, creating an overview of the variations in teaching activities and what characterised them. The next step was to create maps with video-extracts of similar episodes, and representative extracts were mapped together across subjects and disciplines. One of these maps was interpreted group-work between deaf and hearing students. The video-recordings have in total five formal group-work situations, in four different subjects, involving five different interpreters. These video-extracts were given a multi-modal in-depth transcription, rendering what the participants said and did. Sequences were transcribed in ELAN, a computer program for video-analysis of social interaction and language use. Looking through those video-extracts again and again, and studying the participants' actions and their interaction in more and more detail, I discovered different ways in which the interpreters established a common floor of attention and negotiated deaf students' turn-taking (Wadensjö 1998). The embodied coordinative actions that were frequently used became the categories, where three types were found to be important: 1) the construction of visual orientation signals, 2) the timing of language production, and 3) the embodied use of gaze and body orientation to negotiate shared attention among the participants. The embodied orientation was seen as both left-right shifts and front-back shifts.

All strategies were used by the recorded interpreters. However, one interpreter had the clearest examples. The reason for this is probably related to several circumstances. The deaf student, called Lisa, was completely deaf and the spoken turn-taking signal was not available to her directly as they were to some of the hard-of-hearing students. Lisa was also interested in being active in peer students' dialogues, the hearing students were willing to include her and they all found the assignments interesting enough for discussion. This combination of conditions was not present, completely or in part, in the other video-recorded group-work activities. Therefore, the findings are representative for a team of observed interpreters, but the presented video-extracts are from one interpreter's practice. However, the selection represents three different group-work situations, which is seen as sufficient variation for undertaking a reliable bilingual and multi-modal discourse analysis. Five excerpts will be presented below.

## Analysis

### *Excerpt 1: Construction of visual gestures*

Excerpt 1 highlights how the interpreter constructs visual gestures for Lisa, the deaf student, so she can be oriented about the parallel side-talk (Goffman 1981) that is taking place between the hearing classmates seated next to her. The excerpt is from a history class where Lisa and three of her hearing classmates, Anna, Betty and Carol, are seated in line next to each other, working individually with their assignment. This set-up makes it more difficult for Lisa to establish eye contact with her peers. The interpreter is standing in front of them. The teacher has instructed the students to carry out a task in their textbook, but he has not stated that the students should work as a group. However, based on earlier experience from this class, there is an assumption among the students that they can cooperate with one another if they want to (Berge & Kermit in press). The students have started to read, but there are shorter sequences where Anna, Betty and Carol are talking with one another, as the other hearing students in the class also do. Most of the other students' talk is not mediated, as it is difficult for the interpreter to capture the talk among the students and no one is addressing Lisa directly (Berge & Kermit op. cit.). However, when the interpreter does pick up some information, and when she understands that it is a dialogue that Lisa might be interested in, she creates an environmentally coupled gesture (Goodwin 2007) to orient Lisa about the ongoing side talk. The following excerpt describes one episode in more detail:

Excerpt 1	What is said	What is being done
1 Lisa:		((she is reading in her book))
2 Interpreter:		((hands in rest position))
3 Betty:	“Do you know what fascist means?”	((she turns and looks at Anna))
4 Anna:	“It’s right here.”	((she points in textbook))
5 Anna/Betty:	“@xxx@” (about 3 minutes)	((they continue to talk))
6 Interpreter:		((she extends her right hand towards Lisa))
7 --	“MEANING (...)”	((she pauses))
8 Anna/Betty:	“@xxx@” (about xx minutes)	((they continue to talk))
9 Interpreter:		((she lays her right hand on Lisa’s desk))
10 Lisa:		((she looks up))
11 Interpreter:	“POINT/Anna and Betty DISCUSS, WHAT MEAN F-A-S-C-I-S-T, LIKE F-R-A-N-C-O,	

FOR EXAMPLE/left shift?  
 ONE PERSON DECIDES  
 EVERYTHING. LIKE  
 DICTATOR/right shift, OK I  
 UNDERSTAND/point Betty”

- 12 Lisa: ((she looks in her textbook))  
 13 Anna: ((she looks in her textbook))  
 14 Betty: “@xxx@” ((she talks socially with students  
 in front of her))  
 15 Carol: “@xxx@” ((she turns to Betty))  
 16 Betty/Carol: “@xxx@” ((they talk socially))  
 17 Betty: ((she leaves her chair))  
 18 Lisa/An/Ca: ((they read in their textbooks))  
 19 Anna: “I think this was exciting stuff.” ((she turns towards Carol))  
 20 Carol: “<Yeah> but I just can’t focus  
 today!” ((she turns towards Anna))  
 21 Anna: “But it’s not so crucial that you  
 have to read the whole thing.  
 You can just skim through it  
 quickly.” ((she turns to Carol))  
 22 Interpreter: ((she extends her right hand  
 towards Lisa))  
 23 -- “<EXCITING>” ((she is signing slowly))  
 24 Lisa: ((she looks up at the interpreter))  
 25 Interpreter: “EXCITING/point Anna  
 SHE/point Carol TODAY  
 HAVE NO FOCUS/negation  
 READ ALL, MUST?/left shift  
 POINT/Anna/right shift YOU  
 NEED NOT/negation JUST  
 READ FAST THROUGH” ((she gaze at Lisa))  
 26 Anna: “Shall we do the exercises when  
 we’ve finished the reading?” ((she turns to Carol))  
 27 Carol: “Yes, sure.” ((she turns to Betty))  
 28 Interpreter: “READ FINISH, QUESTION  
 DISCUSS?/right shift YES/left  
 shift” ((she looks at Lisa))  
 29 Lisa: “BOTH QUESTIONS?” ((she looks at the interpreter))  
 30 Interpreter: “Shall we do both exercises?” ((she leans her body forward  
 towards Anna and establishes  
 eye contact))  
 31 Anna: “Yes, I think so.” ((she turns to the interpreter))  
 32 Interpreter: “YES, THINK BOTH/nod” ((she turns her body orientation  
 towards Lisa))

33 Lisa: “OK/nod” ((she starts to read))

There are two sequences where the interpreter creates an environmentally coupled gesture for attention in this excerpt, which are found in lines 9 and 21. The first time is when Betty turns to Anna to ask her what the word “fascist” means (line 3). Anna gives an explanation (line 4) and their conversation continues (line 5). Since Lisa is visually oriented towards her book she does not notice that they are talking. The interpreter does and decides to mediate Anna and Betty’s dialogue to Lisa. To call for Lisa’s attention she lays her right hand on the desk, just within Lisa’s field of vision (line 9). Figure 1 shows this sequence:



When the interpreter lays her hand on the table, she constructs an environmentally situated gesture (Goodwin 2000) that tells Lisa a conversation is taking place that she should pay attention to. The gesture has a coordinative function (Wadensjö 1998) as Lisa looks up at the interpreter and catches a mediation of the other students’ talk. However, she rapidly turns back to her textbook (line 12). The second gesture is found when Anna turns to Carol (Betty has left her place) and they start to evaluate the assignment (lines 19, 20, 21). Anna asks Carol if she would like to work together with her (line 26), which Carol agrees to (line 27). Lisa is not directly addressed as a ratified receiver of Anna and Carol’s utterances, but since she is seated next to Anna’s utterance she has a bystander position indicating that she can join in if she wants to (Goffman 1981). However, as Lisa is visually orientated to her book, she does not notice the side talk between Anna and Carol. Her possibilities of showing interest in participating, for instance by expressing some minimal response signals, and negotiating her footing from a bystander to a ratified member of the two other students’ dialogue, are therefore reduced. The dialogue between Anna and Carol is, however, picked up by the interpreter and she facilitates an environmentally situated gesture of attention as she extends her right hand forward towards Lisa (line 22). Then she signs the word “exciting” slowly (line 23). This gesture can be defined as a coordinative contribution (Wadensjö 1998). Lisa notices

this signal and looks up and gazes at the interpreter (line 24). The interpreter mediates a summary of what the two other students have said (line 25), and then she continues to mediate the dialogue that is taking place (lines 26, 27, 28). Through this strategy of language coordination, combining summary interpreting and simultaneous interpretation, the interpreter has facilitated information in a way so that Lisa can quickly establish a common floor with the other two students (Edelsky 1981; Morgenthaler 1988). Lisa uses that information to change her footing (Goffman *op. cit.*) from a not-addressed person to a ratified group member of the upcoming agreement (working together on the assignment) by asking how many questions they should do (line 29).

This excerpt illustrates that the students' participant framework is constantly negotiated (Goffman 1981), and that the interpreter has a role within this negotiation process. The participation framework in this group-work situation and the students' framing of "who should work and talk with whom" are dependent on a negotiation process according to the students' participation status as a group member (Berge & Kermit *in press*). Becoming a member of the group-work activity cannot be taken for granted since each student needs to display an interest in working together with the others. A hearing student can orient him or herself towards the others using both sight and hearing, and at the same time he or she can be reading in the textbook while overhearing what the other students are talking about. For Lisa, her visual orientation (Bagga-Gupta 2004; Harrington 2000, 2005; McIlvenny 1995, Winston 2004) does not enable her to do this as she cannot look in her book and pick up a mediation of the other students' talk at the same time. Due to this, her possibilities to position herself as an addressed conversational partner in (informal) group-work activities are reduced compared to her hearing classmates. The interpreter's facilitation of environmentally situated gestures provides information that Lisa uses to negotiate her participation status towards her classmates. This coordinative gesture therefore has an inclusive function in relation to Lisa's member position in group-work activities.

The two episodes also illustrate the interpreter's shift of footing. First she shifts between back-stage and front-stage scenes of dialogical activities (Goffman 1959). The interpreter's situated attention gestures are shared in a back-stage dialogue between the interpreter and Lisa. However, Lisa uses the information that the gestures provide to manage her front-stage dialogue between her and the hearing students. Secondly, the interpreter's initiative to construct and facilitate visual gestures introduces a shift in her footing as she alternates from a bystander position (she is listening to the others' conversation) towards an author position (Goffman 1981) constructing frames of what is happening and she makes

situated decisions of how she can handle the situation so Lisa can be included in the ongoing dialogue. This situated initiative illustrates that interpreters do more than mediating spoken utterances (Linell 1997). The excerpt also documents the embodied actions by the interpreter when she negotiates for the hearing students' attention. The interpreter addresses Lisa's utterance towards Anna as she is leaning forward and gazing at her (line 30). In that way, she establishes eye contact before she mediates Lisa's question (Goodwin 1980), and the question is coordinated towards a common floor of attention (Edelsky 1981; Morgenthaler 1988). Actions categorised as coordination of timing will be analysed further in the next excerpt.

*Excerpt 2: Timing of language mediation*

Excerpt 2 highlights the interpreter's attempts to time the mediation according to the pauses in talk and the transition-relevance place (Sacks et al. 1974). This type of coordination is related to the time lag that is created by the interpreting process, and in this analysis is found to be of key importance for how the interpreter manages her coordinative actions. In the following excerpt, the students have completed their reading (see end of excerpt 1) and Anna orients herself towards Betty and asks if they should start the group-work discussion:

Excerpt 2	What is said	What is being done
1 Anna:	"Shall we do the first assignment?"	((she turns towards Betty))
2 Betty:	"Yes."	((she turns towards Anna))
3 Interpreter:	"ASSIGNMENT ONE, START?"	((she looks at Lisa))
4 Lisa:	"YES/nod"	
5 Anna:	"In the text above, it is asserted that: No: I don't like reading aloud, go ahead and read it to yourselves."	((she reads aloud from her textbook))
6 Interpreter:	"READ YOURSELVES"	
7 Lisa:		((she starts to read))
8 Carol:	"Oh please, can't you read aloud?"	((she turns to Anna))
9 Anna:	"It's so embarrassing, but okay: in the text it is asserted that (she continues)..."	
10 Lisa:	"?"	((she looks at the other students, she turns to the interpreter))
11 Interpreter:	"POINT/Anna READ ALOUD"	
12 Lisa:	"Nod"	((she looks down at her textbook))



13	Interpreter:	(...)	((she folds her hands))
14	Lisa:		((she looks up and establishes eye contact with the interpreter))
15	--	“H-Y-P-O-C-R-I-T-I-C-A-L, MEANING WHAT?”	((she fingerspells))
16	Interpreter	“Nod”	
17	--		((she leans forward towards Anna, gazes at her, and waits))
18	Anna:	“-the West’s focus on human rights can be described as hypocritical. Find arguments that support this point of view and find arguments against it.”/	
19	Interpreter:	/“What does hypocritical mean?”	((she gazes at Anna))
20	Anna/Betty:		((they look up at the interpreter))
21			
22	Betty:	“Well, it’s like that you say one thing and do another.”	(Background noise)
23	Interpreter:	“Excuse me, what did you say?/ SORRY, AGAIN”	((she leans forward towards Betty, holding the gaze))
24	Betty:	“It’s like being false, for instance if you say that people aren’t supposed to do something and then you do it yourself.”	((she looks at the interpreter))
25	Interpreter:	“MEANING FALSE, SAY SOMETHING WRONG, DO YOURSELF ANYWAY”	((she straightens up her posture and turns her eyes and body orientation towards Lisa))

In line 1 we see that Anna turns to Betty and asks if they should start working on the first task, the interpreter mediates that question (line 3) and both Betty and Lisa agree to this initiative (lines 2 and 4). Anna starts to read the question from the textbook (line 5), which is followed by a short sequence of clarification with Betty and Carol as to whether she is supposed to do this or not (lines 5). However, the interpreter mediates Anna’s question as an instruction that they should read the text themselves (line 6), as Lisa does (line 7). Two parallel dialogues (Goffman 1981) are now taking place: The three hearing students read the text together (lines 8 and 9), while Lisa reads it on her own. It does not seem that Lisa was

completely aware of this, and there is an episode of clarification (line 10) where Lisa looks at the other students and then asks the interpreter for an explanation. The interpreter describes what the three hearing girls are doing (line 11), and this facilitation establishes a common floor where Lisa understands what is going on (Edelsky 1981; Morgenthaler 1988), and on mutual agreement she continues to read the text herself (line 12). The clarification sequence (lines 10-12) illustrates a back-stage dialogue (Goffman 1959) between the interpreter and Lisa, and one front-stage activity between the three hearing girls who are reading. The next focus is on how the interpreter coordinates the students' participating frame (Goffman 1981), and negotiates Lisa's footing into the front-stage dialogue again.

The text has a word that Lisa does not understand, "hypocritical", and she wants an explanation. To get this, she establishes eye contact with the interpreter (line 14) and asks what the word means (line 15). This question is kind of addressed to the interpreter and she could have answered it directly as an author, but she chooses to foot herself as a principal (Goffman 1981), and address the question to the other students. To do this, the interpreter starts to coordinate the students' participation framework (Goffman op. cit), linking Lisa's question to the front-stage activity between Anna, Betty and Carol. Since the three girls are busy reading there is no available turn-taking moment for Lisa's question and the interpreter decides to wait until the floor is ready (line 17). To negotiate for the others' attention, and for the turn of speech, the interpreter starts a series of operations where she balances her footing between back-stage and front-stage activities (Goffman 1959, 1981). The interpreter makes a nodding signal to Lisa, saying that she has put her question on hold (line 16). This gesture points to a back-stage dialogue between Lisa and the interpreter. Lisa folds her hands and waits, directing her gaze towards Anna. The interpreter now leans her body forward towards Anna and gazes at her, negotiating for attention, and she holds this position until the reading is about to be completed (line 18). In that turn-taking moment Lisa's question is mediated (line 19). The sound of the interpreter's voice makes the hearing girls look up and eye contact is established between the interpreter, Anna and Betty (lines 20 and 21). This indicates that the group has established a common floor of understanding of who has the attention and the turn of speech (Edelsky 1981; Morgenthaler 1988), and Betty responds to Lisa's question (line 22). This sequence of interaction is illustrated below in Figure 2:



Excerpt 2 illustrates that the interpreter alternates her footing between the role-set of language mediation and coordinating of interaction. The interpreter's way of facilitating gestures (the nod) that inform Lisa about the interpreting process and the other students' dialogue, the choice of selecting an address and a receiver for Lisa's question, the embodied negotiating for the hearing students' attention (leaning forward and gazing) and the waiting for the transition relevance places (when eye-contact is established) are here defined as embodied, coordinative actions. It is through these actions that Lisa's utterance is "heard" by the other students. The facilitation makes a footing shift available and Lisa alternate from being a bystander of the hearing students' dialogue to an addressed and ratified member of the dialogue (Goffman 1981). The other solution, to mediate the question while the hearing students are busy reading would probably be less efficient as then they might not catch her question, or if they did, it could reduce the communicative flow in the group-work dialogue. This indicates that the interpreters' ways of conducting their role-set will impact deaf students' participation status in the learning activities with their hearing peers.

*Excerpt 3: Embodied use of gaze*

In human speech it is common that the speaker establishes eye-contact with the hearer before he/she starts and continues his/her speech (Goodwin 1980, 2007). Excerpt 3 reveals how the interpreter uses her gaze to coordinate a floor of joint attention among the students, and from there, negotiates for Lisa's turn to speak. Her actions are related to the time lag for when Lisa has access to information and the lack of direct eye contact between Lisa and the hearing students. The conversation is from a group-work situation where Lisa is participating in a history quiz with three hearing students. The desks are arranged into long lines. Lisa's group is situated at the end of the back row. Andy sits beside Lisa, and Ben sits beside Andy. The interpreter and a girl named Daisy are sitting in front of them. Ben has pen in hand and is responsible for writing down the group's answers, so establishing contact with him is a key

part of being listened too. However, the seating arrangement and the interaction order in interpreted talk between a spoken and a vocal language reduce the possibilities for eye contact between Lisa and the other hearing students since they are not facing each other and most of the time Lisa has her eyes on the interpreter. The excerpt is related to the students' dialogue about quiz question two:

Excerpt 3	What is said	What is being done
1 Teacher:	“Question two: What are the three branches in the principle of separation of powers?”	((he reads aloud from his quiz sheet))
2 Andy/Ben:		((they turn towards each other))
3 Andy:	“It’s the judicial, executive and legislative.”	((he looks at Ben))
4 Interpreter:	“PRINCIPLE POWER SEPARATE, THREE BRANCH-OFF: NAME WHAT?”	
5 Lisa:	“Nod”	((she looks at the interpreter))
6 Interpreter:	“JUDICIAL EXECUTIVE LEGISLATURE”	
7 Lisa:	“Nod”	((she turns to Andy and Ben))
8 Ben:	“What did you say again?”	((he writes down the answer))
9 Andy:	“Judicial and executive, but what is the last one called again? Was it legislative, or?”	((he looks at Daisy))
10 Interpreter:	“LAST-ONE NAME WHAT, LEGISLATURE?”	((she looks at Lisa))
11 Lisa:	“Nod”	((she looks at the interpreter))
12 Interpreter:		((she turns and leans her body forward towards Ben and establishes eye contact))
13 --	“Yes, it was legislative.”	
14 Daisy:	“Yeah, that was it.”	
15 Interpreter:	“LEGISLATIVE/nod SHE SAY/point Daisy”	((she leans her body back and turns towards Lisa))
16 Lisa:	“Nod”	((she looks at the other students and the interpreter in turn))
17	(...)	((they pause))
18 Lisa:		((she establishes eye contact with the interpreter))

19	--	“RIGHT ANSWER”	
20	Interpreter:		((she turns and leans her body forward towards Ben and establishes eye contact))
21	--	“Right answer.”	
22	Ben:	“Yeah/nod.”	((he turns to Lisa and smiles))
23	Lisa:	“nod”	((she turns to Ben and smiles))
24	Interpreter:	“YES/nod”	((she looks at Lisa and Ben in turn))
25	Andy:	“Yeah, that was good.”	
26	Teacher:	“Okay, next question.”	

In line 1 we see that the teacher asks a question about the Norwegian principle for the division of powers. Immediately, when the teacher has completed the question, Andy and Ben look at each other and start to discuss the answer. Andy is sure that he knows the answer and says: “it’s the judiciary, the executive and the legislature” (line 3). Ben does not quite catch what Andy says and asks him to repeat what he said (line 8), which Andy then does (line 9). However, as he is talking, he starts to wonder if the last principle is correct and he wants the other students’ responses (end of line 8). In this sequence, due to the quick response from Andy to the teachers’ question, a noticeable time lag has developed in the mediation and this creates a multi-floored interaction situation. When the interpreter is mediating the question to Lisa the other three students have already established a new floor where they are discussing Andy’s answer (lines 9). To overcome the time-lag barrier the interpreter makes a choice of omission (Napier 2002), where Ben’s question for repetition is omitted (line 8), and Andy’s answer is highlighted (line 9). Due to this textual coordination Lisa is on the same floor as the other students.

Andy’s question creates a transition-relevance place (Sacks et al. 1974) (line 9), which is highlighted by the interpreter’s gaze (line 10), and Lisa creates a minimal response signal, expressed as a nod (line 11), saying that she agrees with Andy about the last principle being called legislative. However, due to the seating arrangements and the fact that Lisa is facing the interpreter, it is not easy for Andy or the other students to pick up this response signal. The interpreter therefore re-constructs this as a vocal utterance, saying “yes, it’s called legislative” (line 13), but before she mediates it she leans her body forward towards Ben and negotiates for his gaze, and she holds this position until they have established eye contact, and then she expresses the utterance (line 12). Their mutual gaze indicates that a mutual floor of attention (Edelsky 1981; Morgenthaler 1988) has been established between the interpreter,

Lisa and Ben, which is also available for Daisy and Andy as they are seated in an addresses area of the utterance (line 14). This sequence of interaction is illustrated in Figure 3 below:



The interpreter's embodied actions have in this way coordinated the students' participation framework (Goffman 1981). The same strategy is observed later in this sequence. In line 19 Lisa says that all their answers are correct and again the interpreter shifts her body orientation and leans her body forward towards Ben, and she holds the gaze on him until they have established eye contact (line 20). Then Ben (and Andy) turns to Lisa and smiles and nods (line 22). Lisa turns her body orientation to them and expresses similar response signals (line 23). This is a sequence of direct eye contact and personal exchange of minimal-response signals between deaf and hearing students. Most of the time the students' exchange of minimal-response signals is embedded in the interpreter's mediation (lines 11 and 24), and these embodied actions of facilitation seem to maintain the interaction between the students. Embodied response-signals have a significant function in establishing and maintaining the relationship between the participants (Linell 2009). However, in all human conversations the listener must follow traditions relating to how long and how intense he/she can gaze at the speaker (Goffman 1981, Goodwin 1980), and this rule seems to be the same for the interpreter as we can notice how she adjusts her gaze in line with the intention of her mediation. Sometimes she is holding the gaze, staring at the one she is seeking attention from, and sometimes she looks at the students "like she isn't seeing them at all" (Goffman 1981). This finding echoes Wadensjö's (1993, 1998) analysis of the interpreter's role as a listener and contributor of suitable responses directed at the other participants.

*Excerpt 4: Embodied left-right shifts to visualise speakers' identities*

Knowing the speaker's identity is a basic element in human dialogues (Linell 2009). But in interpreted group-dialogues one interpreter is mediating several persons and it can therefore be difficult for the deaf person to construct an overview of the speakers' identities (Metzger 2005). Excerpt 4 focuses on how the interpreter uses shifts in body orientation (right shift and

left shift) to mediate embodied, visual information about which one of the hearing students is talking. The situation is from a lesson where Lisa and two hearing girls are involved in a group-work session in the sociology class. Lisa is seated in the middle with Emma to her right and Frida to her left. The interpreter is seated right in front of Lisa. They have been told to select a chapter in their book, choose a problem to be addressed and make an overview of relevant themes. The students have decided to focus on social stratification and the difference between being poor in Norway and in developing countries. When the excerpt starts they are discussing public welfare in various countries:

Excerpt 4	What is said:	What is being done:
1 Emma:	“What I wanted to say is that rich in Norway and rich in other countries, that’s quite similar really, but poor in Norway and poor in other countries that can be really different, because there’s not such a huge difference between classes in Norway as there is in other countries. We could address that in our task?”	((she shifts and looks at Frida))
2 Interpreter:	“POINT/Emma RICH NORWAY/right shift RICH OTHER COUNTRY/left shift, THAT/point REALLY EQUAL/nod, BUT POOR NORWAY/right shift POOR OTHER COUNTRY/left shift THAT DIFFERENT!_WHY? HERE NORWAY CLASS BIG-SEPARATE NOT/negation, DISCUSS CAN?”	((she shifts to the right))
3 Frida:	“Mm/nod”	((she shifts and looks at Emma))
4 Interpreter:	“Nod”	((she shifts to the left))
5 Lisa:	“BUT TOPIC CONNECT-DOWN-TO-BOOK?”	((she touches the book))
6 Interpreter:	“But isn’t that a slightly different topic? Isn’t it different than (...)”	((she turns towards Emma))
7 Emma:	“But it’s about the distribution of public goods and the poor.”	((she looks at Lisa and the interpreter in turn))
9 Interpreter:	“BUT MONEY THINGS, SHARE: DISTRIBUTE PUBLIC GOODS, MEAN POOR WHO?”	((she shifts to the right))

- 10 Frida: “Yeah, the differences between the poor and the distribution of goods, in Norway and abroad.” ((she looks at Emma))
- 11 Interpreter: “POINT/Frida MEANING WE DISCUSS, DIFFERENT HOW MONEY PUBLIC GOODS DISTRIBUTE, NORWAY/right shift COMPARE OTHER COUNTRY/left shift” ((she shifts to the left))
- 12 Lisa: “Nod”
- 13 Interpreter: “Mm/nod” ((she looks at Emma and Frida in turn))
- 14 Emma: “Yes, because the poor in Norway will have access to a lot of goods that the poor in developing countries don’t have.” ((she looks at Frida))
- 15 Interpreter: “BECAUSE NORWAY POOR HAVE GOODS, OTHER COUNTRY/left shift POOR HAVE SAME NOT/negation” ((she shifts to the right))
- 16 Frida: “Mm. Because of everything that we get for free, like healthcare, schools and things like that.” ((she looks towards Emma))
- 17 Lisa: /((she lifts her right hand))
- 18 Interpreter: “YES/nod, BECAUSE NORWAY HEALTHCARE FREE, SCHOOL FREE”/ /((she establishes eye contact with Lisa))
- 19 Lisa “I THINK (...)” ((she pauses))
- 20 Interpreter “I think (...)” ((she leans forward towards Emma))
- 21 Emma: ((she looks at the interpreter))
- 22 Lisa: “I THINK: POVERTY TWO NAME: R-E-L-A-T-I-V-E POVERTY, THAT NORWAY HAVE, OTHER COUNTRY HAVE EXTREME POVERTY” ((she looks at the interpreter))
- 23 Interpreter: “I think: it’s a different type of poverty: we have relative poverty compared to the extreme poverty that other countries have.” ((she looks at Lisa, Emma and Frida in turn))
- 24 Frida: “Yes.” ((she looks at Lisa))



25 Interpreter: “YES/nod” ((she shifts to the left))  
 26 Emma: “Yes.” ((she looks at Lisa))  
 27 Interpreter: “YES/nod” ((she shifts to the right ))  
 28 Frida: “Because in Norway we only have ((she looks at Emma))  
 relative poverty, we don’t have  
 extreme poverty.”  
 29 Interpreter: “YES/nod NORWAY HAVE ONLY ((she shifts to the left))  
 RELATIVE POVERTY”  
 30 Emma: “Yes, perhaps the homeless are  
 extremely poor, but I’m not sure  
 that’s extreme poverty either.”  
 31 Interpreter: “POINT/Emma MAYBE ((she shifts to the right))  
 EXAMPLE HOMELESS PERSON,  
 BUT THAT EXTREME POOR? I  
 DON’T KNOW?”

In the beginning of excerpt 4 we see that Emma introduces a suggestion for a problem formulation (line 1), and Frida expresses that she agrees by making a nodding gesture (line 3). In this setting there is only one interpreter to represent the two hearing students and it can be difficult for Lisa to distinguish their utterances from one another. Therefore, the interpreter adds some embodied actions where she uses her body position and sign location to frame the two students’ identities. The strategic use of body orientation is related to the spatial arrangements and where Emma and Frida are seated. As we can see in line 2, when the interpreter is mediating Emma’s utterances she orients her body and sign location to her right side, and when she is mediating Frida’s utterances (line 4) she orients her body and sign location to her left side. In the beginning of the mediation the interpreter also briefly points at the student who has the speaking turn (lines 2, 11 and 31). The situated-coupled gestures of pointing when regulating turn-taking have also been observed by Warnicke and Plejert (2012) and Berge and Raanes (2013), and the left-right shifts in interpreters’ body positions have also been documented by Nilsson (2016) when analysing metaphors of time in signed lectures. The interpreter’s use of embodied orientation is also a strategy employed to introduce Lisa into the dialogue.

In line 17 we can notice that Lisa raises her hand up to her mouth and creates a thinking gesture. The interpreter catches this signal even though she is busy mediating Emma’s utterance (line 18), and when Lisa says: “I’M THINKING” (line 19), the interpreter has already started to lean her body forward towards Emma (line 20), and simultaneously she verbally introduces Lisa as the next speaker by saying: “I’m thinking” (line 20). Both Emma

and Frida now turn their faces and attention to the interpreter (line 21). A new common floor of attention has been established (Edelsky 1981; Morgenthaler 1988) and Lisa has changed her footing in the participant framework (Goffman 1981) from the listener to the next speaker. The simultaneously action of embodied coordination in line 19 seems to have a two-sided function. Directed towards Emma and Frida the interpreter is negotiating for attention, and directed towards Lisa, the interpreter is making the turn-taking moment more accessible. The interpreter's strategy can be described as a multi-modal expression (Mondada 2009), where simultaneously interactional resources are used to establish a common floor in the students' dialogue. This excerpt again illustrates a shift in footing inside the interpreter's production format (Goffman 1981) where the interpreter in sequences alternates between being a principal of the others' utterances, to being an author of embodied situated coordination signals. However, there is also a sequence within this excerpt where the interpreter is not involved in coordinating the students' interaction.

In line 5 we see that Lisa makes a comment about Emma's suggestion and if it is in line with the material in their textbook (which was a criterion set by the teacher). Here the interpreter did not contribute any coordinative signals. Lisa just started to talk (line 5) and the interpreter mediated her utterance directly (line 6). Even though Lisa (through the interpreter's voice) was interrupting the ongoing conversation, she did not receive a negative response from Emma or Frida. This choice of action can also be an efficient way to coordinate the turn-taking. In human face-to-face dialogues it is not always expected that the students will wait for an invitation to speak as their turn can overlap with one another, and in those situations they must come to an agreement on who should keep the turn (Edelsky 1981; Morgenthaler 1988). In this way, different discourse traditions frame the interpreter's role performance and the interpreter needs to use different strategies to effectively coordinate the turn-taking in the group-work situation (Harrington 2000, 2005).

*Excerpt 5: Embodied back-forward shifts to negotiate for attention*

In human dialogues it is common to establish eye contact with the listener before the speaker starts to speak (Goodwin 1980). Excerpt 5 focuses on the interpreter's embodied back-forward shifts in body positions when she negotiates for the hearing students' eye contact and attention (on Lisa's behalf). This excerpt is from the same group-work session presented in excerpts 1 and 2 above. When this sequence starts the four students are working individually on their assignment. Lisa asks Anna a question, and to do so she first establishes eye contact with her interpreter and produces the question, which in the following sequence of interaction

is mediated to Anna. However, before mediating the spoken utterance the interpreter takes the initiative to establish a common floor of attention with Anna. To do so she uses back-forward shifts in her body orientation.

Excerpt 5	What is said	What is being done
1 Lisa:		((she looks up from the textbook and establishes eye contact with the interpreter))
2 --	“ASK HER/point at Anna CLASS HISTORY AND PHILOSOPHY, LIKE?”	
3 Interpreter:	“Nod”	((she looks at Lisa))
4 --		((she shifts and leans her body forward towards Anna, she holds the position))
5 Anna:		((she is drinking, when she notices the interpreter’s position she looks at her))
6 Interpreter:	“Do you like history and philosophy?”	((she establishes eye contact with Anna))
7 Anna:	“Mm, it’s really exciting.”	((she turns towards Lisa))
8 Interpreter:	“ <u>EXCITING</u> /nod”	((she looks at Lisa))
9 Lisa:	“Nod”	((she turns towards Anna))
11 Interpreter:	“Mm/nod”	((she looks at Anna & Lisa in turn))
12 Anna:	“I think it’s one of the best classes I’ve had.”	((she looks at the interpreter and Lisa in turn))
13 Interpreter:	“THINK SINCE, UNTIL NOW, ONE OF BEST /nod”	((she looks at Lisa))
14 --	(...)	((she places her hands in a rest position while she looks at Lisa))
15 Anna:	(...)	((she looks at Lisa))
16 Lisa:	“ASSIGNMENTS?”	((she looks at the interpreter))
17 Interpreter:	“What are the assignments like?”	((she leans her body forward towards Anna and establishes eye contact))
18 Anna:	“Well, there’s a lot of discussion, but I’m not so talkative myself, mostly I just sit and listen.”	((she turns towards Lisa))
19 Interpreter:	“MUCH DISCUSS, ME TALK	((she looks at Lisa))



Timing and pauses have a function in organising turn-taking (Goodwin 1980), and in this excerpt they are used by the interpreter to coordinate the turn-taking between the two students. Anna says in line 12 that she thinks the subject is one of the most interesting ones she is studying, and when her utterance is mediated, the interpreter folds her arms in a resting position and continues to keep her gaze on Lisa (line 14). Anna follows the interpreter's orientation and simultaneously turns towards Lisa (line 15). Their gaze and bodily position inform Lisa that the speaking turn is available and she is invited to keep on talking. Lisa takes the initiative and asks a new question about the assignment (line 16) which Anna responds to (line 17). Again, we can notice the constant adjustment of bodies and talk and how the participants simultaneously are organising their bodies in concert with one another (Goodwin 2000; Goodwin & Goodwin 2004). The interpreter's effort to gain the floor and keep the turn on Lisa can be defined as a coordinative action (Wadensjö 1998). If the interpreter had turned her gaze orientation towards Anna, or started to mediate one of the side-line conversations taking place around them, Lisa would probably have lost her turn. According to this analysis, the interpreter's actions between negotiating for attention, mediating spoken utterances, facilitating response-signals and introducing pauses seem to have an important function in coordinating a mutual understanding of which one of the students has the speaking turn.

## **Discussion**

This study has documented the interpreter's performance in authentic group-work dialogues between one deaf and several hearing students. The overarching impression of the fieldwork is that the teacher's teaching practice and the organisation of the discourse practice in the class, and how the students negotiate turn-taking in group-work situations, follow the vocal language traditions of interaction. Inclusion in these settings is therefore not only connected to access to information, but also to having access to participating in activities that are organised according to traditions in the culture of the spoken language. The role-space of the interpreter can therefore be described as the place needed to coordinate the interaction between participants who use a visual and a vocal-based language. To coordinate a common floor of attention between deaf and hearing students which in the next sequence of interaction are used by the students to negotiate their turn-taking, the analysis has shown that the interpreter shifts between front- and backstage scenes of interaction and between footing in different production formats (Goffman 1959, 1981). It has also been shown that the interpreter facilitates contributions that coordinate the students' interaction and that this embodied

actions goes together with mediating the spoken utterances. This finding echoes Linell's (1997), Roy's (2000), Metzger's (1999) and Wadensjö's (1993, 1998) understanding and research of interpreted mediated dialogues, being the result of the contributions of all the persons taking part in the dialogue as they are all involved in the meaning-making process and in framing the focus of the talk.

The historical reason why sign-language interpreters were employed in schools is the political goal of inclusion of all pupils, no matter the disability (Antia & Kreimeyer 2001; Harrington 2005; Marschark et. al 2005; Metzger & Fleetwood 2004; Schick 2004; Thoutenhoofd 2005). Inclusion can be related to access to participate in the learning activity that is taking place under the management of the class teacher. The term participating refers to actions demonstrating simultaneous forms of mutual involvement performed by parties within evolving structures of talk (Goodwin 2000; Goodwin & Goodwin 2004). The signs of participating can for instance be the embodied action of turning towards some of the other students, expressing minimal response-signals, showing signals of negotiating for attention, and of course, taking the speaking turn in the dialogue. This study has pinpointed ways that educational interpreters' work to make participating more accessible in interpreted mediated group-work dialogues between deaf and hearing peers, and the analysis has had a special focus on the interpreter's embodied actions. The coordinative actions that were most frequently used are the construction of visual orientation signal, the timing of language production and the embodied use of gaze and body orientation. These initiatives are combined in different ways. One result of this study is therefore to pinpoint the situated conditions of the educational interpreter's role-set.

The organisation of human interaction is situated and mutually constructed activities (Goodwin 2007, 2009). An essential part of the educational interpreter's job is to make decision about what is happening, what to do for handling the situation and selecting the moments when she or he can facilitate the preferred interventions. This decision defines the frame of the interpreter's role-space (Llewellyn-Jones & Lee 2013). The answer is constantly changing. What was seen as an efficient strategy in the last discourse situation might not be seen as efficient in the next, or even in the next sequence of interaction. Professional practices performed in human interaction situations must also respond to a set of different expectations, and in the role-set some roles are more highlighted and embraced than others (Sarangi 2010). For educational interpreters the role of doing "other tasks" than the language mediating is rarely highlighted in their job description (Metzger & Fleetwood 2004). However, as the discourse practice and the spatial environment in the classroom are following the vocal

language traditions the coordinative role seems just as important as the language mediator role. Having more knowledge about the different ways of performing the coordinative role in practice is useful for the interpreters themselves, but also for the deaf and hearing students who on a daily basis are dependent on their services to work within their framework of participation as in group-work dialogues.

When I have presented the video excerpts from the different group-work situations in conferences and seminars (Berge 2012, 2014), the hearing students' way of talking (the side-talk, overlapping talk and the untimed focus) has sometimes been understood as being excluding. However, one part of this ethnographic study was to interview deaf and hearing students about their expectations of the educational interpreters' role (Berge & Ytterhus 2015), and in this data I find no indicators that the hearing students at any time have intended to exclude Lisa, or any other the deaf students in this study, from their dialogues or their activities (Berge & Ytterhus op. cit.). They just talk as they are used to. Both groups of students also say that they want the interpreter to coordinate their interaction and help them to organize the situation so they can communicate with one another in an interpreter-friendly and inclusive way. Another finding was that neither of the student groups had received any information about how the communication was influenced by the language processing, the time lag or the lack of shared visual focus. Neither had the deaf students talked with their interpreter about how they could work together to manage the turn-taking sequences, even though participating in group discussions were experienced as some of the most challenging activities in their everyday life at school. One result from this study is that educational interpreters, and deaf and hearing students need to communicate more with one another.

If educational interpreters are to start to describe the ways in which they are working they need insight about what they are actually doing. What professionals think they are doing, and which tasks they are embracing in their role-set, depend on their training and which tasks they have been socialised to focus on (Sarangi 2007). This article has focused on group-work situations where the interpreter sits or stands in the middle of the group of students. From this physical placement she is able to look directly at each of the students and when needed she actively leans her body into their area of vision, negotiating for their attention. This is quite a different strategy than the one I was taught when I was a young interpreter student in the late 1990s, where it was claimed in our textbook that the interpreter should sit a little bit *behind* the speakers as then she or he would be in the least visible position (Solow 1981). Back then, interpreters' were trained to focus on the language mediation and doing other tasks that they found necessary for handling the discourse situation was described in the language of their

practice as “stepping out of their role” (Tate & Turner 1997/2002). It is therefore claimed that the monological model of interpreted communication, which has focused on the neutral role of language mediating, has pushed insight about the double role of the interpreters into the background (Linell 1997; Wadensjö 1993, 1998).

Bearing the findings in this study in mind, the facilitator model is seen as a more precise of model educational interpreters’ professional practice. The analysis has pointed out the mutual exchanges in interpreted talk (Linell 2009), and that the participants are constantly constructing and re-constructing the participation framework towards one another’s contribution (Goffman 1981), using embodied actions and environmentally coupled gestures to organise their talk and interaction in the situated activity (Goodwin 1999, 2007). As a contribution, the concept of role-set has pointed out that professionals working in face-to face interaction situations are constantly alternating between different responsibilities, are handling different tasks and are using different aspects of their professional knowledge to deal with the activity before them (Sarangi 2010, 2011). In this study, this can be seen in the embodied ways the interpreter work to facilitate information about the environment, establish scenes of back-stage clarifications, and coordinate the participants’ interaction. This paper has also given insight into the multiple scenes of interaction and the role-spaces that are available on the front- and backstage levels of interaction (Goffman 1959). This findings are in line with other discourse studies on how sign language interpreters make several kinds of contributions to establish and maintain the dialogue (Berge & Raanes 2013; Berge & Thomassen 2015; Herreweghe 2002; Napier 2002; Roy 2000, Metzger 1999, 2005; Warnicke & Plejert 2012). Today few studies have highlighted the management of group-work situations in inclusive education and the function of embodied actions. More research on this topic is more than welcome.

### **Transcription key**

“text”	Indicates direct speech
>text<	Indicates that the person speaks faster than usual
text↑	Indicates that the person speaks louder than usual
(...)	Indicates a pause in speech or signing
((text))	Description of non-verbal activity
/	Overlapping talk or actions
“@xxx@”	Not audio-recorded talk



## References

- Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (2001). The role of interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf* 146 (4), 355-365.
- Bagga-Gupta, S. (2004). Visually oriented language use: Discursive and technological resources in Swedish deaf pedagogical arenas. In M. V. Herreweghe & M. Vermeerbergen (Eds.), *To the Lexicon and Beyond: Sociolinguistics in European Deaf Communities*. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 171-207.
- Berge, S. S. (2012, 26-28 April). Deaf pupils' access in interpreted, peer group dialogues. Paper presented at Marginalization processes: International multidisciplinary workshop, Ørebro.
- Berge, S. S. (2014, 10-12 Sept.). To negotiate for the other's turn to talk. Paper presented at ALAPP 4: Applied linguistics and professional practice, Geneva.
- Berge, S. S., & Raanes, E. (2013). Coordinating the chain of utterances: An analysis of communicative flow and turn-taking in an interpreted group dialogue for deaf-blind persons. *Sign Language Studies*, 13 (3), 350-371.
- Berge, S. S., & Thomassen, G. (2015). Visual access in interpreter-mediated learning situations for deaf and hard-of-hearing high school students where an artifact is in use. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(2), 187-199.
- Berge, S. S., & Ytterhus, B. (2015). Deaf and hearing high-school students' expectations for the role of educational sign-language interpreter. *Society, Health and Vulnerability*, 6, 1-26.
- Berge, S. S., & Kermit, P. S. (in press). Deaf students' access to informal group-work activities seen in light of the educational interpreter's role. In S. Bagga-Gupta (Ed.), *Marginalization Processes: Studies of participation across sites*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Brinkman, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing* (third edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Edelsky, C. (1981). Who's got the floor? *Language in Society*, 10 (3), 383-421.
- Engberg-Pedersen, E. (1991). *Lærebok i tegnsprogs grammatik (Textbook in sign-language grammar)*. København: Døves Center for Total Kommunikation.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin Books.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Goodwin, C. (1980). Restarts, pauses, and the achievement of a state of mutual gaze at turn-beginning. *Inquiry*, 50 (3-4), 272-302.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18 (1), 53–73.
- Goodwin, C. (2009). Gestures as a resource for the organization of mutual orientation. *Semiotica*, 62 (1986), 29-49.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (2004). Participation. In A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Basil Blackwell, 222-43.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hansen, A. L. (2005). *Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom* (*Communicative practises in visually oriented classrooms*). PhD dissertation, Trondheim: Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.
- Harrington, F. J. (2000). Sign language interpreters and access for deaf students to university curricula: The ideal and the reality. In R. P. Roberts, S. E. Carr, & D. Abraham (Eds.), *The Critical Link 2: Interpreters in the Community. Selected papers from the 2nd International Conference on Interpreting*. Vancouver, Canada, 19-23 May 1998. Amsterdam: John Benjamins, 219-238.
- Harrington, F. J. (2005). A study of the complex nature of interpreting with deaf students in higher education. In M. Metzger & E. Fleetwood (Eds.), *Attitudes, Innuendo and Regulators: Challenges of Interpretation*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 162-187.
- Heath, C., & Hindmarsh, J. (2002). Analysing Interaction: Video, ethnography and situated conduct. In M. Tim (Ed.), *Qualitative Research in Action*. London: Sage Publications, 99-121.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing Social Interaction in Everyday Life*. London: Sage Publications.
- Herreweghe, M. V. (2002). Turn-taking mechanisms and active participation in meetings with deaf and hearing participants in Flanders. In C. Lucas (Ed.), *Turn-taking, Fingerspelling and Contact in Signed Languages*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 73-103.

- Linell, P. (1997). Interpreting as communication. In Y. Gambier, D. Gile & C. Taylor (Eds.), *Conference interpreting: Current trends in research. Proceedings of the international conference on interpreting: What do we know and how?* Amsterdam: John Benjamins, 49–67.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world. Dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Llewellyn-Jones, P., & Lee, R. G. (2013). Getting to the core of role: Defining interpreters' role-space. *International Journal of Interpreter Education*, 5 (2), 54–72.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., & Seewagen, R. (2005). Access to postsecondary education through sign language interpreting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (1), 38-50.
- McIlvenny, P. (1995). Seeing conversations: Analyzing sign language talk. In P. T. Have & G. Psathas (Eds.), *Situated order: Studies in the Social Organization of Talk and Embodied Activities*. Washington D.C.: University Press of America, 129-150.
- Metzger, M. (1999). *Sign language interpreting: Deconstructing the myth of neutrality*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Metzger, M. (2005). Interpreted discourse: Learning and recognizing what interpreters do in interaction. In C. Roy (Ed.), *Advances in teaching sign language interpreters*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Metzger, M., & Fleetwood, E. (2004). Educational interpreting: Developing standards of practice. In E. A. Winston (Ed.), *Educational Interpreting: How It Can Succeed*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 171-177.
- Mondada, L. (2009). Emergent focused interaction in public places: A systematic analysis of the multimodal achievement of a common interactional space. *Journal of Pragmatics*, 41 (10), 1977-1997.
- Morgenthaler, L. (1988). A study of group process: Who's got what floor? *Journal of Pragmatics*, 14 (4), 537-557.
- Napier, J. (2002). *Sign language interpreting: Linguistic coping strategies*. Coleford: McLean.
- Nilsson, A-L. (2016). Embodying metaphors: Signed language interpreters at work. *Cognitive Linguistics*, 27 (1), 35-65.
- Roy, C. B. (2000). *Interpreting as a discourse process*. New York, NY: Oxford University Press.

- Sacks, H. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In P. Cobey (Ed.), *Communication Theories*. London: Routledge, 262-308.
- Sarangi, S. (2007). The anatomy of interpretation: Coming to terms with the analyst's paradox in professional discourse studies. *Text & Talk*, 27 (5/6), 567-584.
- Sarangi, S. (2011). Role hybridity in professional practice. In S. Sarangi, V. Polese & G. Caliendo (Eds.), *Genre(s) on the move: Hybridisation and discourse change in specialised communication*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 271–296.
- Schick, B. (2004). How might learning through an educational interpreter influence cognitive development? In E. A. Winston (Ed.), *Educational Interpreting: How it Can Succeed*. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 73-88.
- Solow, S. N. (1981). *Sign language interpreting: A basic resource book*. Silver Spring, Maryland: The National Association for the Deaf.
- Tate, G., & Turner, G. H. (1997/2002). The code and the culture: Sign language interpreting - in search of the new breed's ethics. In F. Pöchhacker & M. Shlesinger (Eds.), *The Interpreting Studies Reader*. Oxon UK: Routledge, 373–383.
- Thoutenhoofd, E. (2005). The sign language interpreter in inclusive education: Power of authority and limits of objectivism. *The Translator*, 11(2), 237-258.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wadensjö, C. (1993). The double role of a dialogue interpreter. *Perspectives: Studies in Translatology*, 1 (1), 105-121.
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as Interaction*. New York, NY: Longman.
- Warnicke, C., & Plejert, C. (2012). Turn-organisation in mediated phone interaction using Video Relay Service (VRS). *Journal of Pragmatics*, 44 (10), 1313-1334.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winston, E. A. (2004). Interpretability and accessibility of mainstream classrooms. In E. A. Winston (Ed.), *Educational Interpreting: How it can succeed*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 132–167.

## **DEL III. VEDLEGG**

**NSD/Behandling av personvernopplysninger**

**Samtykkeerklæringer og informasjonsskriv**

**Intervjuguide**

**Aktivitetsmodell ift tolkemediert undervisning**

**Vedlegg**



Sigrid Slettebakk Berge  
Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap  
NTNU  
Dragvoll  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 06.01.2011

Vår ref: 25406 / 4 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

### TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.10.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25406	<i>Integrering av dove elever i videregående skole</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Sigrid Slettebakk Berge


Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.03.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 25 83  
Vedlegg: Prosjektvurdering

# Personvernombudet for forskning



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 25406

Utvalget er lærere, tolker, døve og hørende elever i tre klasserom på videregående skole. Rekruttering skjer i samarbeid med rådgiver og tolkekoordinator på skolene.

Opplysningene skal innhentes ved observasjon av tolkemedierte dialogsituasjoner i 3 ulike klasserom. Det vil bli brukt videoopptak. Etterpå skal det gjennomføres intervju med deltakerne om hvordan de opplevde den aktuelle situasjonen. Av filmaterialet blir det valgt ut 5-6 klipp som skal vises for tolker, døve elever og lærere, og be dem om å utdype og belyse egne praksis som vises på filmen. Her vil hovedfokus være å studere turtakingsprosesser i dialogen, og drøfte hvordan døve elever kan mestre å ta tur i samtalen med de andre deltakerne. Informantene har mulighet til å komme med innspill til å velge ut hvilke klipp de vil kommentere. Disse intervjuene vil bli organisert som gruppeintervju. Om nødvendig vil det gjennomføres oppfølgingsintervju med enkelte.

Personvernombudet finner at det skal registreres sensitive opplysninger om helseforhold (døvhets), jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c.

Det blir gitt skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke fra utvalget. Informasjonsskrivet mottatt 17.12.2010 tilfredsstiller vilkåret om informert samtykke. Forsker opplyser at ett av inklusjonskriteriene er elevens erfaring og evne til refleksjon. Elevene skal derfor være modne til å treffe en selvstendig beslutning om hvorvidt de ønsker å delta i prosjektet eller ikke. Personvernombudet finner at det er nødvendig og relevant å innhente opplysningene fra eleven selv, og at elevene kan samtykke til deltakelse. Det skal gis skriftlig informasjon til foreldre, og foreldrene har mulighet til å reservere sitt barn fra deltakelse. Foreldrene gir dermed passivt samtykke til at eleven kan delta i prosjektet.

Datamaterialet skal lagres på pc tilhørende institusjonen og på privat bærbar pc. Ombudet legger til grunn at bruk av mobile lagringsenheter er i tråd med institusjonens regelverk, og anbefaler at sensitive opplysninger krypteres.

Prosjektsslutt er angitt til 01.03.2015. Ved prosjektsslutt skal noe filmmateriale lagres for visning i forbindelse med formidling av resultater. Det øvrige datamaterialet skal anonymiseres. Anonymisering vil innebære å slette eller omskrive direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger. Fotografier, film og lydopptak skal slettes.



Sigrød Slettebakk Berge  
Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap  
NTNU  
Dragvoll  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 07.03.2012

Vår ref: 25406 PBL/R

Deres dato: 02.03.2012

Deres ref:

## BEKREFTELSE PÅ ENDRINGSMELDING

Vi viser til mottatt endringsmelding for prosjektet:

25406 *Integrering av døve elever i videregående skole*

Personvernombudet for forskning registrerer at prosjektleder ønsker å utvide utvalget fra 3 til 5 skoleklasser, og at elevene skal følges i to fag hvilket også vil medføre at flere lærere og tolker inkluderes i utvalget.

Ombudet har ingen kommentarer til endringen.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10



## Sigrid Slettebakk Berge

---

**Fra:** Hildur Thorarensen <hildur.thorarensen@nsd.uib.no>  
**Sendt:** 14. juli 2015 15:39  
**Til:** Sigrid Slettebakk Berge  
**Emne:** Prosjektnr: 25406. Integrering av døve elever i videregående skole

### BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til epost mottatt 09.07.2015.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for anonymisering 31.07.2016.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere forlengelse av prosjektslutt, vil vi gjøre oppmerksom på at forlengelse på mer enn ett år utover den opprinnelige sluttdatoen (31.06.2015) ikke kan påregnes uten at det vurderes å gi informasjon til utvalget.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

--

Vennlig hilsen

Hildur Thorarensen  
Rådgiver/Adviser

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
Personvernombud for forskning  
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 26 54  
Tlf. sentral: (+47) 55 58 81 80  
Email: [hildur.thorarensen@nsd.uib.no](mailto:hildur.thorarensen@nsd.uib.no)  
Internettadresse: [www.nsd.uib.no/personvern](http://www.nsd.uib.no/personvern)

## **Sigrid Slettebakk Berge**

---

**Fra:** Anne-Mette Somby <anne-mette.somby@nsd.no>  
**Sendt:** 22. juni 2016 14:32  
**Til:** Sigrid Slettebakk Berge  
**Emne:** Prosjektnr. 25406. Integrering av døve elever i videregående skole

### BEKREFTELSE PÅ NY PROSJEKTLUTT

Vi bekrefter at prosjektet er forlenget til 31.12.2016 jf. endringsmelding mottatt på e-post.

Vennlig hilsen

--

Anne-Mette Somby  
seniorrådgiver/senior adviser  
Tel: +47 55 58 24 10  
<http://nsd.no>  
<http://twitter.com/nsddata>

Trondheim \_.\_.\_

## Informasjonsbrev og samtykkeerklæring til elever og foresatte

Mitt navn er Sigrid Slettebakk Berge og jeg har satt i gang ett doktorgradsarbeid som skal belyse integrering av døve elever i videregående skole. Jeg vil nå informere om hensikten med dette arbeidet og høre om du/dere har noen innvendinger til at jeg kan samle inn data i det klasserommet der du/ditt barn befinner seg.

Bakgrunnen for prosjektet er at jeg ønsker å forstå hvordan opplæring av døve elever foregår i videregående skole. Tidligere fantes det egne videregående skoler for døve, men dette tilbudet er nå borte. I dag tar døve elever videregående opplæring ved at de er integrert i det ordinære skolesystemet. Siden lærerne ikke kan tegnspråk, og skal undervise både hørende og døve elever samtidig, bruker de tegnspråktolker til å formidle det som sies. Dette er et relativt nytt opplæringstilbud og man vet lite om hvordan en slik undervisning fungerer. Målet med prosjektet mitt er å utvikle kunnskap om dette, og hva som er hensiktsmessig tilrettelegging for at døve elever kan få likestilt deltakelse i klasserommets samtaler og aktiviteter.

Jeg skal gjøre en kvalitativ studie av opplæringssituasjonen til de hørselshemmede elevene. Da skal jeg, i ulike fag, observere 4 til 5 undervisningssituasjoner. Siden tegnspråk er et visuelt språk lar det seg vanskelig beskrive på papiret. En, eller to, situasjoner vil derfor bli filmet. Dette for å dokumentere tolkens oversettelse og den språklige samhandlingen mellom samtaledeltakerne. Jeg skal videre intervju læreren, tolken og eleven det tolkes for. Hørende elever vil ha en mer perifer rolle, men det kan være at noen av dem vises i filmen, og noen kan bli spurt om å delta i et intervju om hvordan det er å ha tolk i klasserommet sitt.

I formidling av prosjektet ønsker jeg å få lov til å presentere eksempler fra filmopptaket. Jeg legger stor vekt på at dette er avklart og godkjent av dem som vises i klippene. Jeg kommer ikke til å nevne navn på informanter eller på skolen.

Nå ber jeg om at du/dere tar stilling til om jeg kan gjennomføre prosjektet. Foreldre og foresatte til elever som er under 18 år må gi sitt samtykke. For dem benyttes det som kalles ”passivt samtykke” som vil si at om jeg ikke hører noe innen to uker fra da dette brevet ble postlagt, så oppfatter jeg det som at det ikke er noen innvendinger. Lærere, tolker og elever blir bedt om å signere en samtykkeerklæring på skolen. Alle som deltar kan når som helst trekke seg fra videre deltakelse uten at de behøver å komme med noen begrunnelse for dette.

Rådgivere og tolkekoordinator har vært behjelpelig med å opprette kontakt med døve elever, tolker og lærere. Prosjektet er registrert og godkjent av NSD/Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Min veileder er professor Jan Tøssebro, og tilhører Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap. Kontaktadresse finnes på NTNU sine hjemmesider. Min mailadresse er [sigrid.berge@svt.ntnu.no](mailto:sigrid.berge@svt.ntnu.no), og mobil er 92 42 78 30. Ta kontakt med meg om dere har noen spørsmål eller kommentarer.

Mvh:

Sigrid Slettebakk Berge  
Trollsvingen 21, 7056 RANHEIM

Tr.heim 24.03.:

**Forespørsel om du vil delta i forskningsprosjektet:**

**”Integrering av døve elever i videregående opplæring”**

I forbindelse med min doktorgrad gjennomfører jeg et prosjekt som skal belyse integrerte læringssituasjoner for døve og tegnspråklige elever på videregående skole. Hensikten med prosjektet er å undersøke faktorer som fremmer likstilt deltakelse for døve og tegnspråklige elever i tolkemediert undervisning. Prosjektet vil bli utført av undertegnede i samarbeid med veileder fra NTNU, Funksjonshemmede og samfunn, Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap.

Du får herved en forespørsel om å delta i forskningsprosjektet. Din identitet ble kjent for meg gjennom kontakt med rådgiver og ledelse på skolen, og koordinator for tolkene. Det er helt frivillig å delta i prosjektet og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg.

Deltagelse i prosjektet innebærer at jeg vil observere og filme ulike samtaler og aktiviteter. Etterpå vil jeg intervju deg og spørre hvilke vurderinger og tanker du hadde i situasjonen. Jeg vil arrangere gruppeintervju der jeg ber dere om å kommentere utvalgte filmklipp sammen med meg. Dere kan gjerne komme med innspill til hvilke sekvenser fra filmen vi skal se på. Gruppeintervjuene vil være organisert som en felles samtale mellom lærer, tolker og evt elev. Hensikten med å bruke filmklipp er at det skal bli lettere å huske ”dagligdagse handlinger”, altså handlinger som du mester så godt at du kanskje ikke tenker over dem til daglig. Jeg vil gjerne bli godt kjent med arbeidet deres, så jeg vil anslagsvis komme på skolen 4-5 ganger. Filmopptaket vil samlet være på 2.5 time. Intervjuene vil ta fra en halv til to timer. Prosjektet forventes å være endelig avsluttet mars 2015.

På grunn av filmmaterialet vil materialet ikke være definert som anonymiserbart. I skriftlige artikler vil navnet ditt bli endret og navn på skolen vil ikke bli offentliggjort. Jeg ber om å få vise klipp og bilder fra filmmaterialet når jeg skal formidle forskningsarbeidet. Jeg ber også om å få bruke klipp og bilder fra filmmaterialet etter at doktorgradsprosjektet er formelt avsluttet. Dette fordi det lettere kan illustrere poengene som jeg ønsker å formidle. Om du ønsker det, kan jeg vise deg hvilke klipp dette er. Resterende filmmateriale vil bli slettet. Ønsker du å bli informert om resultatene fra undersøkelsen når de foreligger, kan du ta kontakt med meg. Jeg kommer gjerne tilbake og presenterer arbeidet for dere.

Prosjektet er tilrådd av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Dersom du sier ja til å delta i undersøkelsen må du signere den vedlagte samtykkeerklæringen og returnere den til meg.

Med vennlig hilsen

  
Sigrid Slettebakk Berge

Trollsvingen 21, 7056 Ranheim,

mobil: 92 42 78 30

mail: sigrid.berge@svt.ntnu.no

## **Intervjuguide ”Inkludering av døve elever i videregående opplæring”**

### **Spørsmål til elevene**

#### **Faglige forhold og læringsperspektiv**

##### **1. Faglige utfordringer**

- Får dere oppgaver med nok utfordringer?
- Opplever dere økt faglig mestring og utvikling?

##### **2. Opplevelse av mestring**

- Hva skal til for å lykkes med en oppgave?
- Når er det vanskelig å lære?

##### **3. Relasjonen til lærere**

- Opplever dere at lærerne forstår hva det vil si å være hørselshemmet?
- Tilrettelegger læreren undervisningen på en god måte?

##### **4. Tegnspråk og betydning for læring**

- Hvilken betydning har det at brukes tegnspråk?
- Får dere opplæring i tegnspråk?

##### **6. Elevenes handlingsrom og valgtilbud**

- Får dere velge ulike linjer?
- Får dere veiledning om tilbud ved andre skoler?

##### **7. Elev vurdering av læringstilbudet**

- Hva synes dere er bra med undervisning som de får nå?
- Hva vil de ha annerledes?

### **Sosiale forhold og kommunikasjon**

##### **7. Betydning av å være flere døve/tegnspråklige elever**

- Er det et rikt tegnspråkmiljø på skolen?
- Hvilken betydning er det at det er flere døve/ tegnspråklige elever på skolen?

##### **8. Integrering vs segregering**

- Hvordan er forholdet mellom tegnspråklige og hørende elever?
- Ønsker dere bedre kontakt med de hørende elevene?
- Tar dere aktivt del i skolens tilbud?

##### **9. Forholdet mellom døve og hørende elever**

- Viser hørende interesse for å lære seg tegnspråk?

##### **10. Opplevelse av trygghet**

- Hvordan oppleves det å være en liten gruppe sammenlignet med den store gruppen av hørende elever?

-

## **Kommunikasjon og bruk av tolk**

### **11. Bruk av tolker**

- Hvordan oppleves det å bruke tolk på skolen?
- Hva er en ”god tolket samtale” for deg?

### **12. Deltakelse i samtalen i klasserommet**

- Får dere mulighet til å delta i diskusjonen sammen med de hørende elevene?
- Blir samtalen tilrettelagt for at dere skal få være med?

### **13. Dekning av tolketilbudet**

- Får dere tolk i de timene som dere trenger?

## **Valg av skole tilbud**

### **14. Årsaker til valg av skole**

- Hvorfor valgte de å begynne på knutepunktskolen?

## **Fremtidsplaner**

### **15. Hva skal de gjøre etter videregående?**

- hva tenker du om mulighet for å ta høyere utdanning og være i arbeid ift det å bruke tolk?

## **Spørsmål til lærerne:**

## **Kompetanse hos lærerkollegiet**

### **1. Hvilken kompetanse har du på døve og hørsels- området?**

- Hvilken kompetanse og opplæring har du fått?
- Hvilken opplæring vil du gjerne ha?

### **2. Utveksling av kunnskap mellom ansatte?**

- Hvordan utveksler du egen og andres kompetanse?
- Hvordan er samarbeidet med andre instanser?
- Hvilke nettverk eller arenaer er etablert på skolen?

### **3. Samarbeidet med andre aktører?**

- Samarbeid med tolkene?
- Samarbeid med ledelsen?
- Samarbeid med kompetansesentre?

## **Faglige utfordringer med å undervise døve elever**

### **4. Individuell tilpasning**

- Utfordringer i arbeidet med differansiering med undervisningstilbudet?

- Hvordan arbeider du i praksis med tilrettelagt opplæring?
- Hvordan klarer dere å følge opp hver enkelt elev?
- Hvordan blir du kjent med elevens mestringsnivå?

#### **5. Utvikling av to - språklighet**

- Hvordan arbeider du/dere med døve elever ift to – språklighet?
- Hvor viktig tror du det er at det er flere døve elever i klassen og på skolen?
- Hvordan jobber døve og hørende sammen?

#### **7. Nye læreplaner for døve med tegnspråk som førstespråk?**

- Hvordan brukes læreplaner for døve?
- Hvordan brukes elektroniske læremidler for døve og tegnspråklige elever?
- Bruker dere andre planer i tillegg?

#### **8. Når fungerer undervisningen?**

- Når opplever lærerne at de mestrer å undervise døve elever?
- Hvilke resurser og tilrettelegging har de erfaring på fungerer?

#### **9. utfordringer med å undervise døve elever**

- Hvilke pedagogiske forhold er de største utfordringene?

### **Tilrettelegging for samhandling og kommunikasjon**

#### **10. Kontakt mellom lærer og elever**

- Hvordan oppleves det å etableres kontakt til døve elever?
- Får du like god kontakt med døve og hørende elever?

#### **11. Det sosiale miljøet mellom døve og hørende elever**

- Hvordan opplever du kontakten mellom hørende og døve elever?
- Hvordan arbeider du med det sosiale miljøet?
- Hva tror du det gir hørende elever å ha døve og tegnspråklige elever på skolen?

#### **12. Døves deltakelse i klasserommet**

- Er døve elever involvert i samtalene og i aktivitetene?

### **Å undervise via tolk**

#### **14. Tolkemediert undervisning**

- Hvordan ”snakker” du gjennom tolk?
- Hva mener du er utfordringer med det å bruke tolk?
- Hva mener du er en fordel med det å bruke tolk?

#### **15. Informasjon og kunnskap om tolkemediert undervisning?**

- Har du fått opplæring i det å bruke tolk?
- Hvilken informasjon har du fått?
- Hvilken informasjon savner du?

#### **16. Tilrettelegging for en tolket kommunikasjon**

- Hvordan tilrettelegger du for bruk av tolk?

- Vet du noe om tidsforskyvning og turtaking i tolkede samtaler?
- Vet du hvordan du kan tilrettelegge tavleundervisning?
- Får elevene ”forberedelsesmateriel” slik at de lettere kan følge med i timene?
- Hvordan samarbeider du med tolkene?

#### **17. Dekning av tolketilbud**

- Får lærere tolk i de timene de trenger?

### **Helhetlig vurdering**

#### **18. Vurdering av læringstilbudet?**

- Hva synes de er bra med det tilbudet de gir nå?
- Hva vil de gjort annerledes hvis det var åpning for det?

#### **19. Undervisning og resursbruk**

- Hvilke resurser har de mest bruk for i arbeidet?
- Blir de tildelt nok resurser ift arbeidet

### **Spørsmål til undervisningstolkene**

#### **1. Å være en ny og ”fremmed” arbeidsgruppe**

- Hvordan er det å arbeide som tolk på videregående skole?
- utfordringer med å tolke på en videregående skole?
- Hvilke arbeidsoppgaver har dere?
- Hvilken status har dere?
- Er dere del av det pedagogiske kollegiet?

#### **2. Tolking og interaksjon:**

- Hvordan fungerer kommunikasjonen i klasserommet?
- Er kommunikasjonen tilrettelagt for døves deltakelse?
- Hvordan beskriver du turtakingsprosesser i klasserommets samtaler?
- Kommer døde elver til ordet?
- Hva kan du eventuelt gjøre?

#### **Tospråklig mediering**

- Kan du beskrive tolkeprosessen og hvordan du arbeider med å oversette og gjenskape det som sies til og fra norsk og norsk tegnspråk?
- Hvordan arbeider du med tolking av fagterminologi?
- Hvordan arbeider du med nylagning av tegn?
- Hva må deltakerne av samtalen være bevisst på når de skal snakke på tvers av ulike språk?

#### **Bruerkjennskap og elevenes språknivå**

- Hvordan blir de kjent med mottakers/elevenes bakgrunn, språkforståelse og norskkunnskaper?
- Blir dette tatt hensyn til når de tolker for elevene?
- Blir denne kunnskapen informert til læreren?



#### **4. Tolkenes fagkompetanse**

- Hva slags kompetanse kan dere bidra med for å lage en god undervisningssituasjon?
- Blir deres fagkompetanse sett av de andre aktørene?

#### **6. Samarbeid med andre parter**

- Hvordan er samarbeidet med lærere?
- Hvordan er samarbeidet med ledelsen?
- Har de Etske Retningslinjene for tolker” en uheldig virkning for ditt handlingsrom som fagutøver og fagperson på skolen?

### **Spørsmål til ledelsen**

#### **1. Skolen som en knutepunktskole**

- har skolen endret seg etter at den har blitt en knutepunktskole?
- hva gir det skolen å være en knutepunktskole?

#### **2. Tilbud for forskjellige elevgrupper**

- hvilke elevgrupper har de tilbud for, også andre elever som trenger mer tilrettelegging enn bare tegnspråk (§ 8 elever)?

#### **3. Hva har skolen vektlagt som sentrale begrep i utvikling av tilbudet?**

- Hva har du som leder vektlagt med tilbudet?
- Hva slags valg har de gjort i det å bygge opp et pedagogisk tilbud for døve elever?
- Integrering? Individuell opplæring? To språklighet? Nye læreplaner?

#### **5. Utvikling av virksomheten**

- Hvilke strukturer er etablert for at virksomheten skal fungere?
- Hvordan ivaretar de lærere som underviser døve elever?
- Hvordan ivaretar de tolkene på skolen?
- Hvilke rammebetingelser har virksomheten?
- Hvilke resurser kreves det for å drive en god virksomhet?
- Har de rådgivere som veileder om tilbud ved andre skoler og høyere utdanning?
- Har de noe oppfølging av lærlinger?

## Aktivitetsmodellen ift tolkemediert undervisning

For å skape en viss kontinuitet i det etnografiske observasjonsmaterialet, har jeg brukt aktivitetsmodellen til Engström (1999). Den gir en oversikt over grunnleggende komponenter som regulerer situerte, individuelle handlinger når de deltar i en kollektiv aktivitet. Komponentene er medierende kulturgjenstander (artefakter), subjekter, regler, samfunn/fellesskap, roller og arbeidsfordeling og objekt/mål med aktiviteten. Disse temaene kan hjelpe forskeren med å konstruere en situert forståelse av konteksten som er i fokus, men det gir også en viss kontinuitet i materialet ved at der er noen fenomen som observeres over tid og i ulike settinger. Når disse komponentene sees i forhold til tolkemediert undervisning blir modellen slik:

