

FOR

SK

*Forskningsartiklene
i Spesialpedagogikk
er underlagt strengere
form- og innholdskrav
enn fagartiklene.*

*Se forfatterveiledningene
[www.utdanningsnytt.no/
spesialpedagogikk](http://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk)*

NING

Artiklene blir
vurdert av to
anonyme fagfeller
(blind review) i
tillegg til redaktør.

DEL

Læreres forventninger til tegnspråktolkers yrkesrolle i videregående opplæring

Sammendrag

Artikkelen belyser hvilke forventninger lærere har til tolker sitt rollesett når de arbeider for tegnspråklige elever i det ordinære skoletilbudet. Analysene viser hybride rolleforventninger som oppstår i gråsonene mellom profesjonsetiske tanker om at de skal være en «usynlig» og upartisk språklig formidler, samtidig som de skal være en voksenperson overfor elevene og en tydelig samarbeidspartner overfor lærerne og også være villig til å bidra med andre oppgaver enn tolking. Materialet er fra en etnografisk klasseromsstudie i videregående skole i Norge. Teoretisk anvendes begreper som *rollesett*, *ansvar* og *hybride rolleforventninger*.

Summary

The article examines the expectations teachers have for the interpreters' role sets when they are working with sign-language pupils in the ordinary school programme. The analyses reveal that hybrid role expectations arise in the grey zones between the profession's ethical theories and the teacher's dialogue and teaching practices. The interpreters are expected to balance the performance of their profession between being an impartial mediator, and at the same time being naturally present, acting as an adult in interaction with the pupils, having clear professional behaviour when interacting with teachers and contributing more than just interpretation. The data material is taken from an ethnographic classroom study in upper secondary school in Norway. In the theoretical discussion, concepts such as *role sets*, *responsibility* and *hybrid role expectations* are used.

Nøkkelord

UNDERVISNINGSTOLKING

TEGNSPRÅKTOLKING

DØVE TEGNSPRÅKLIGE ELEVER

ROLLESETT

ROLLEHYBRIDITET

PROFESJONSETIKK

SIGRID SLETTEBAKK BERGE, førsteamanuensis i spesialpedagogikk, Institutt for lærerutdanning, NTNU

Innledning

I dag er det vanlig at døve og hørselshemmede elever får opplæring i den ordinære skolen med bruk av tolker som oversetter det som sies, til og fra norsk tegnspråk. Det vil si at to profesjoner jobber i klasserommet. Forhåpentligvis ledes profesjonsutøvelsen deres av en felles målsetting om å legge til rette læringsmiljøet slik at elevene gis anledning til å oppleve faglig og sosial inkludering. Lærerne og tolkene har imidlertid ulike retningslinjer for profesjonsutøvelsen sin: Læreren er den som skal planlegge læringsaktivitetene, lede elevene gjennom dem og vurdere deres faglige ferdigheter.

Tolkene er først og fremst til stede for å ivareta den språklige medieringen og skal *tolke* innholdet i alle ytringene som sies. De skal opptre *upartisk* og ikke ta stilling til det deltakerne sier og gjør, eller tale noen av partene sin sak, og de skal ha en *tilbakeholdenhet* i sin væremåte slik at de i minst mulig grad tiltrekker seg oppmerksomhet. Tolken ønsker egentlig ikke å bli involvert som en personlig aktør i aktivitetene som pågår i klasserommet. Årsaken til denne profesjonsinnrammingen er at læreren og elevene skal stå fritt til å ytre seg uten at tolken påvirker eller forstyrrer samtale- og undervisningssituasjonen, og at døve tegnspråklige elever skal ha like muligheter til å motta faglig informasjon og ta del i sosiale (lærings)aktiviteter som sine medelever uten at de til enhver tid skal ha en medløper som korrigerer atferden deres. På denne måten er tolkenes yrkespraksis vesentlig forskjellig fra yrkespraksisen til assistenter, miljøarbeidere og lærere. Det vil si at det finnes oppgaver knyttet til forklaring, veiledning og tilrettelegging som tolkene egentlig kan håndtere, men som de helst unngår å ta ansvar for.

Tolkenes profesjonsinnramming kan oppleves som uvant for lærerne. En av informantene i studien sier «det har vært en overgang å ha en voksenperson i klasserommet som egentlig ikke vil ha noe med undervisningen å gjøre». Hensikten med denne artikkelen er å utforske i hvilke situ-

asjoner forskjellene mellom lærerrollen og tolkerollen kommer i spill med hverandre, og hva lærerne forventer at tolkene i klassen deres bistår med. Dataene er hentet fra et utvalg lærere i videregående skole. Jeg antar imidlertid at beretningene også kan være gjenkjennbare hos lærere på andre skoletrinn siden tolkene rammer inn profesjonspraksisen sin etter de samme yrkesetiske retningslinjene..

Bruk av tegnspråktolker i skolen

I dag organiseres opplæring av døve tegnspråklige elever vanligvis i ordinære kommunale og fylkeskommunale skoler og i klasser med hørende talespråklige elever. Undervisningen tilrettelegges med hørselsteknisk utstyr, støydemping, gruppeinndelinger og sammensetning av personalet. Denne type tilrettelegging ble mer og mer vanlig på slutten av 90-tallet med innføring av det nye læreplanverket (L97), hvor § 2.6 og § 3.9 i opplæringsloven bekreftet at elever som har en hørselsnedsettelse og har valgt norsk tegnspråk som ett av sine språk, har rett til å motta en opplæring «i og på tegnspråk» (Opplæringslova, 1998). For å sørge for hensiktsmessig tilrettelegging har departementet laget en veileder til lærerne (UDIR 2015) og læreplaner for tegnspråklige elever i fagene norsk, engelsk og drama/rytmikk. I tillegg fikk Statped ansvar for å utvikle undervisningsmaterieell, arrangere tegnspråkkurs og tilby pedagogisk veiledning. Tilbudet har nok først og fremst vært rettet mot lærere i grunnskolen, og det finnes svært få fylkeskommunale arenaer for erfaringsutveksling og kompetanseheving (Berge, Holm, Dons & Ekeland, 2003; Berge, 2016). En viktig forskjell i opplæringsloven er at § 2.6 sier at grunnskoleopplæring bør skje med lærere som har tegnspråklig kompetanse, mens § 3.9 åpner opp for at videregående opplæring kan skje med bruk av tolk. Begrunnelsen for dette er nok at videregående opplæring består av mange ulike fag, og det er lite sannsynlig at alle lærerne på skolen kan lære seg tegnspråk godt nok til at undervisningen kan gjennomføres via direkte kommunikasjon. I praksis ser man imidlertid at det har blitt mer og mer vanlig å benytte tolk allerede i ungdomsskolen.

På videregående nivå kan elevene velge opplæring på sin lokale skole eller på en av skolene som er en «knutepunktskole» for hørselshemmede elever. De ligger i

Stavanger, Bergen, Sandefjord, Oslo, Trondheim og Bodø. Funksjonen til knutepunktskolene er at de skal ha lærere med kompetanse i å undervise døve og hørende elever samtidig, og at elevene skal ha tilgang på et tegnspråklig miljø og et stabilt tolketilbud. Disse skolene har organisert tilbudet på ulikt vis: På Nydalen skole i Oslo går de tegnspråklige elevene i egen klasse stort sett i alle fag. På de andre skolene går døve elever i ordinære klasser, og undervisningen medieres via tolker. Noen skoler har klasser for tegnspråklige elever i fagene norsk, engelsk og tegnspråk (UDIR, 2015). Tilbudet varierer fra år til år med tanke på antall elever, sammensetning av fag og lærerkapasitet.

Utbygging av tilbudet med tegnspråktolket undervisning har vært en viktig brikke for at døve tegnspråklige elever kan ta del i det ordinære skoletilbudet. De yrkesetiske retningslinjene som er utformet av Tolkeforbundet, har vært en sterk inspirasjonskilde til hvordan tolker i Norge har definert hvordan de skal opptre, og hvilke oppgaver de skal (og ikke skal) ta ansvar for (Kermit & Berge, 2018). De første yrkesetiske retningslinjene ble utarbeidet i 1983 av Norges Døveforbund og Norsk Døvetolkforening (i dag Tolkeforbundet), og var i utgangspunktet laget for å regulere profesjonsutøvelsen til tolker som arbeidet i møter mellom voksne personer innen arbeid, helse og private gjøremål (Hjort, 2008). Det har kommet seks reviderte versjoner av retningslinjene. Når man sammenligner versjonene, ser man at hovedbudskapet i dem er at tolker skal *tolke alt, opptre upartisk og opptre usynlig*. Fra 2011 kom det inn et punkt som sier at «tolken skal arbeide for å fremme likestilt deltakelse så det blir en god kommunikasjonssituasjon mellom samtalepartene». Det kan bety at interaksjonelle forhold har fått større oppmerksomhet enn tidligere. Men samtidig står det at tolken «skal ikke tillate at egne meninger påvirker tolkingen» og «skal ikke involvere seg i samtalen, svare på spørsmål eller tale på vegne av noen av partene». Det kan fremstå som motstridende føringer, for hvis tolken skal arbeide for å fremme likestilt deltakelse, vil det bety at de til tider må involvere seg og tale én av partenes sak overfor den andre. Et annet punkt som har endret karakter i retningslinjene, er tolkens ansvar for å legge til rette de tekniske og praktiske forholdene i samtalesituasjonen, hvor noen versjoner sier at

tolkene skal bidra med dette, mens andre versjoner sier at det ikke er del av arbeidsoppgavene deres (www.tolkeforbundet.no; Berge, 2016, s. 16). De yrkesetiske retningslinjene gjelder alle medlemmene i Tolkeforbundet uansett ansettelsesforhold. Spørsmålet blir om de dekker profesjonsetiske problemstillinger som oppstår i kommunale eller fylkeskommunale skoler der tolkene er fast ansatt og møter de samme personene daglig, og hvor skolens overordnede mål er å sørge for faglig opplæring og samtidig ivareta elevmangfoldet. For å se nærmere på dette er det hensiktsmessig å utforske begrepene *rolle* og *profesjonsetikk*.

Rolle, rollesett og hybride profesjonspraksiser

Sarangi (2011) påpeker at begrep som *roller*, *status* og *ansvar* er sentrale enheter å undersøke i samtaleanalyser av profesjonell praksis. For å definere rollebegrepet henviser han til Linton (1971/1945 i Sarangi, 2011), som hevder at sosiokulturelle institusjoner består av ulike posisjoner i hierarkisk oppbygde system som kalles for roller, stillinger eller verv, og som tildeles ulik status. Det knytter seg relativt stabile forventninger til hvilke arbeidsoppgaver en stillingsinnehaver skal ha ansvar for. Dermed er begrepsparet *rolle* og *ansvar* sammenvevde enheter (Sarangi, 2000). Innenfor en rolle har man ansvar for mange ulike arbeidsoppgaver, og summen av disse kalles for et rollesett (Martinussen, 1986). Noen ganger oppstår det kryssende forventninger om hvilke oppgaver som skal prioriteres. Valget gjenspeiles i utøverens handlinger, væremåte og etiske begrunnelser og i hvordan de forholder seg de andre deltakerne i virksomheten. Innrammingen av rollesettet er sosiokulturelle definisjoner som kan endres over tid, men de er vanligvis relativt stabile føringer. En av årsakene til dette er det kollegiale fellesskapet som skapes i team av ansatte med lik utdanning og som arbeider i lignende posisjoner. Diskusjoner innad i teamet vedlikeholder forventningene for hvilke tjenester de kan tilby og ikke. Forventningene presenteres ofte gjennom ulike symboler og språklige uttrykk, hvorpå mestring av fag- og praksisspråket er en viktig symbolbærer (Sarangi, 2000, 2011). Samholdet i teamet kan imidlertid skape en distanse til andre profesjonsutøverne og til mottakerne av tjenestene. Det fører til at tverrfaglig samarbeid kan være krevende. I

studier av undervisningstolking kan man for eksempel se at det har oppstått et sterkt samhold mellom tolkene som arbeider på skolen, og at de beskriver profesjonsetiske avveininger med et fagspråk som lærerne har vanskeligheter med å forstå. Dette har ført til at de av og til ikke fullt ut har forstått hverandres profesjonsetiske utfordringer (Berge, 2003).

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 diskusjonen vanligvis knyttet til ansvar og fordeling av arbeidsoppgaver. Goffman (1961, i Sarangi, 2011) trekker en distinksjon mellom teoretiske beskrivelser og faktisk rolleutøvelse. Han påpeker at det i noen tilfeller er lite samsvar mellom teoretiske definisjoner og praktisk utøvelse av yrkesrollen. Virksomhetens målsettinger, institusjonelle rutiner og mottakernes forventninger kan føre til at man tar ansvar for andre arbeidsoppgaver enn det man ideelt sett hadde forventet. Denne type profesjonspraksis kan ifølge Sarangi (2000, 2011) kalles hybride samtaleaktiviteter hvor det kan oppstå det som kalles for rollehybriditet. Begrepet henspiller på at i praktisk yrkesutøvelse finnes det gråsoner mellom teoretiske instruksjoner og retningslinjer for hva yrkesutøveren skal gjøre, og hvilke oppgaver de i daglig praksis faktisk tar ansvar for. Studier av genetiske veiledere i møte med kreftpasienter viser for eksempel at de tar ansvar for både å informere pasienten om helsetilstand, veilede om framtidig behandling og vise omsorg gjennom å trøste pasienten – selv om de institusjonelle beskrivelsene kun vektlegger den medisinske funksjonen med å gi objektiv informasjon (Sarangi, 2011). Det vil si at kompleksiteten i arbeidet ikke anerkjennes i de teoretiske definisjonene eller innad i virksomheten. Sarangi (ibid.) hevder derfor at profesjonsforskning bør ta sikte på å belyse hele bredden i rollesettet og utforske hvilke arbeidsoppgaver yrkesutøveren faktisk håndterer i sin daglige praksis.

På bakgrunn av dette blir det derfor viktig i min forskningsstudie å avklare kompleksiteten i undervisningstolkenes rollesett og utforske hvilke andre oppgaver de tar ansvar for i tillegg til å tolke muntlige ytringer. En måte å studere dette på er å undersøke hvilke opplevelser

og forventninger lærere har til undervisningstolkenes rollesett.

Tidligere forskning

Flere litteratursøk på ulike plattformer får ingen treff på studier som spesifikt belyser lærernes forventninger til tegnspråktolker som arbeider i skolen. Det belyses dog i en evalueringsstudie av knutepunktskolene på begynnelsen av 2000-tallet (Berge mfl., 2003). Både tolker og lærere forteller at det har vært mange diskusjoner om rolle og fordeling av ansvar. Tolkene beskrev det som en profesjonskamp der lærerne ikke aksepterte dem som upartiske, språklige bindeledd, men heller ville at de skulle arbeide som assistenter eller hjelpelærere. Det finnes to antologier med kapitler som omtaler undervisningstolking og tolkenes ansvar. Hjelmervik (2008) evaluerte opplæringstilbudet for tegnspråklige elever etter grunnskolereformen (L97) og beskriver situasjoner der læreren og de talespråklige elevene i liten grad tok hensyn til at ytringene skulle tolkes, og drøfter det at tolken forholdt seg så passiv i disse situasjonene. Ringsø & Agerup (2018) belyser hvordan lærere og tolker i barneskolen samarbeidet og drøftet at tolkene tok ansvar for en del oppgaver som vanligvis blir ivarettatt av læreren. De drøftet også rammene for forberedelse slik at innholdet kom tydeligere frem i tolkingen og av det ble mer tilgjengelig for den døve tegnspråklige eleven. I den samme antologien har Kermit & Berge (2018) brukt ulike feltobservasjoner for å drøfte og bekrefte tolkenes medansvar for å legge til rette for inkluderende læringsmiljø og unngå at tegnspråklige elever havnet faglig og sosialt utenfor blant sine hørende medelever.

Berge (2016) publiserte en doktoravhandling om tolkemediert undervisning for tegnspråklige elever i videregående skole, som la vekt på undervisningstolkenes rollesett. Et sentralt funn i studien var at tolkens tilstedeværelse ikke var tilstrekkelig tilrettelegging for å oppnå faglig og sosial inkludering blant elevene; læreren må være oppmerksom på de språklige barrierene som oppstår, og tilpasse flere sider i undervisningspraksisen sin. Et annet funn var at tolkenes rollesett fremsto som uklart. Tolkene ønsket gjerne å informere lærerne om barrierer i tolket kommunikasjon, men mente det var lærerne som faktisk

måtte gjøre endringene. Blant annet kom dette til syne i diskusjoner om hvor aktive tolkene skulle være i selve samtalsituasjonen slik at demonstrasjonene til lærerne ble mer visuelt tilgjengelig for de døve tegnspråklige elevene (Berge & Thomassen), og om de selv skulle endre det fysiske læringsmiljøet slik at betingelsene for tolking av elevsamtaler ble bedre (Berge & Kermit, 2018). Et tredje funn var at både talespråklige og tegnspråklige elever hadde nærmest like forventninger til tolkenes rollesett (Berge & Ytterhus, 2015). Begge gruppene forventet at tolkene gjenga innholdet i ytringene riktig, at de hadde en naturlig tilstedeværelse slik at det ble lettere å ta kontakt med hverandre, og at de kunne forklare begreper og gi råd om plassering i gruppesamtaler.

Det finnes flere internasjonale studier om undervisningstolking. Spesielt har amerikanske forskere vært opptatt av dette temaet. Antia & Kreimeyer (2001) har i sin forskning drøftet om undervisningstolker har ansvar for å fremme inkluderende undervisningspraksiser slik at døve elever i grunnskolen gis bedre vilkår til å oppleve seg som et medlem og ikke som en gjest i klassefellesskapet. Marschark og medarbeidere (2008) har gjort ulike eksperimenter for å finne ut hvilken informasjon som blir tilgjengeliggjort for døve studenter ved tolking i forelesninger. De fant at en stor del av den faglige informasjonen reduseres eller forsvinner i gjengivelsen. Winston (2004) og Harrington (2005) har drøftet ulike modeller for hvordan man beskriver tolkerollen (som en hjelper, en kanal eller en språklig og kulturell fasilitør), og kom frem til at det er lite hensiktsmessig for faglig og sosial inkludering hvis tolkene kun tar ansvar for å mediere muntlige ytringer og anser seg som et «usynlig rør» i opplæringen. De kan være en alliert til den døve eleven ved at de tar ansvar for andre oppgaver enn å tolke, som å forklare begrep og informere lærere og medelever om konsekvenser av hørselsnedsettelse og hvordan ulike aktiviteter kan tilrettelegges. Thoutenhoofd (2005) og Winston (2004) har i sin forskning studert tolkemediert opplæring og påpeker at tolken kan skape *en illusjon av inkludering* ved at lærerne tror at alt de sier og gjør, blir gjort tilgjengelig for den døve eleven. Dermed organiserer de undervisningen sin som vanlig. Det kan føre til at den døve eleven faller utenfor fellesskapet,

både faglig og sosialt. De mener derfor at det er viktig at man i større grad blir oppmerksom på hvordan lærere må tilpasse undervisningspraksisen sin for å oppnå målsettingen om en inkluderende og likeverdig opplæring.

Beskrivelse av studien

Artikkelen vil videre utforske i hvilke situasjoner forskjellene mellom lærerrollen og tolkerollen kommer i spill med hverandre, og hvilke forventninger lærerne har til tolkenes yrkesrolle. Innholdet i det som presenteres, er fra doktorgradsprosjektet til Sigrid S. Berge som handlet om tolkemediert undervisning i videregående opplæring. I samarbeid med veilederne ble det publisert fire artikler fra datamaterialet. De handlet om elevenes forventninger til undervisningstolkenes yrkesrolle (Berge & Ytterhus, 2015), visuell tilgjengelighet og barrierer som oppstår når det kommer informasjon fra flere kilder (Berge & Thomassen, 2015), organisering og tolking av elevsamtaler (Berge & Kermit, 2018) og hvordan tolker bruker ulike gester for å koordinere turtaking i gruppesamtaler mellom elevene (Berge, 2018). Lærernes stemme fikk liten plass i avhandlingen, men det forelå et stort observasjons- og intervjumateriale som kunne gi innsikt i lærerens erfaringer med å undervise døve tegnspråklige elever via tolk, og hvilke forventninger de hadde til tolkenes yrkesrolle. Problemstillingen er lite behandlet i norske og internasjonale studier. Jeg søkte og fikk midler fra ExtraStiftelsen til å arbeide videre med datamaterialet.

Jeg samlet inn det empiriske datamaterialet fra tre norske skoler, fordelt på fem ulike klasser og ti ulike fag. Med tanke på anonymisering er tidsperioden for datainnsamlingen ikke gjort offentlig. Utvalget består av ti talespråklige elever, ti tegnspråklige elever, ti lærere og ti tegnspråktolker. Elevenes hørselstap varierte fra moderat til alvorlig, og nesten alle kombinerte hørselsteknisk utstyr og tegnspråktolking. Lærerne var faglærere med ulik erfaring i å undervise døve og tegnspråklige elever. Tegnspråktolkene hadde alle formell utdanning som tolk og lang fartstid fra videregående skole.

Datainnsamlingen foregikk i flere runder; først var det observasjon av undervisning. Etterpå var det individuelle, åpne intervjuer med læreren og tolken(e) (de arbeidet ofte

i par) der de reflekterte over timen og sin egen profesjonsutøvelse. Etter tre til fire feltobservasjoner ble undervisningen filmet. Opptaket ble grovtranskribert og kodet med tanke på å få en oversikt over gjentakende undervisningsaktiviteter og profesjonspraksiser (Tjora, 2010). Illustrerende klipp ble presentert og drøftet av lærerne og tolkene i fokuserte gruppeintervjuer. Lignende intervjuer ble gjort med elevene. Materialet besto til slutt av 40 observasjoner, 25 spontane intervjuer med lærere, 22 spontane intervjuer med tolkene og 5 fokuserte gruppeintervjuer med lærere og tolker. I tillegg var det 5 intervjuer med talespråklige elever og 6 intervjuer med tegnspråklige elever. Alle intervjuene ble tatt opp med lyd eller video og transkribert.

Det endelige analysearbeidet handlet om at jeg kodet og kategoriserte datamaterialet på tvers av ulike informanter og klasser, og arbeidet avdekket at noen handlinger og begrunnelser var mer fremtredende og gjentakende enn andre (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om analysene fokuserte på observasjon og intervjudata med lærerne, var det viktig å finne sammenhenger og krysningspunkt i dataen fra elevene og tolkene. Særlig med tanke på at forventninger til andres rolleopptreden dannes i hverdagslige situasjoner hvor man spiller ut tanker om «hvem man er» både for seg selv og for de andre (Goffmann, 1959). Analysene presenterer derfor også datautsnitt som sier noe om hvordan tolkene har presentert seg selv som yrkesgruppe på skolen og ovenfor lærerne.

Resultater og analyser

Resultatene og analysene av dataene viser hvilke tema lærerne var opptatt av når de skulle definere undervisningstolkenes rolle sett og hvilket ansvar de hadde i skolen. Lærernes forventninger konsentrerte seg om fire tema (kategorier), som var at tolken skal 1) være en språklig formidler, 2) være en voksenperson ovenfor elevene, 3) ta ansvar for andre oppgaver enn tolking og 4) være en tydelig samarbeidspartner når de ønsker å drøfte hvordan samtale- og undervisningspraksisene kan tilrettelegges. Jeg vil underveis under hver kategori også analysere og drøfte ulike problemstillinger knyttet til de ulike utsagnene tolkene og lærerne kommer med i intervjuene.

En språklig formidler

Gruppeintervju, Studiespesialisering 1

Tolk: Det er positivt om lærere på en måte glemmer oss, for det betyr at vi har smeltet inn og er del av selve situasjonen, og at både elever og lærer ikke tenker på at vi er der. At vi ikke forstyrrer, men bare er der. Som en del av alt.

En grunnleggende forventning til tolkerollen er at tolken i minst mulig grad skal påvirke deltakerne og utvikling av samtalen. En av tolkene beskriver dette forholdet slik:

Tolkens ønsker og forventninger om å «være glemt, smelte inn, ikke bli tenkt på, ikke forstyrre og bare være der» påvirker hvordan de opptrer og forholder seg til lærerne og elevene. Man kan forstå tolkens utsagn som inspirert av et tankesett som vektlegger at hovedoppgaven til tolken er å formidle språklige ytringer, og at de ellers skal opptre slik at de ikke forstyrrer deltakerne eller påvirker samtalsforløp (Winston, 2004; Harrington, 2005). Det fører videre til et ønske om en klar arbeidsdeling der tolkene ikke tar ansvar for det pedagogiske arbeidet:

Gruppeintervju, Barne- og ungdomsarbeider

Tolk: Jeg føler ikke at jeg skal ha noe med det pedagogiske å gjøre, for jeg har ingen pedagogisk utdanning. Selvfølgelig, hvis jeg ser noe som kunne ha vært gjort annerledes, vil jeg sikkert tipse lærerne litt om tilrettelegging når man bruker tolk. Men jeg vil ikke uttale meg om elevens nivå og tilpassinger i forhold til det.

Tolkene og lærerne i denne studien mener det bør være en klar arbeidsfordeling der læreren har ansvar for å planlegge, organisere, vurdere og tilpasse undervisningen. Tolkene begrunner dette med at de ikke har utdanning eller formelt grunnlag til å uttale seg om elevens nivå eller vurdere tilpassingen av undervisningen. Samtidig erkjenner de at de har en fagkompetanse og erfaring som bør komme lærerne til del. De avgrenser imidlertid ansvaret sitt til å kunne «tipse» læreren om tilretteleggingstiltak. Tolkens begrepsbruk sier også noe om hvilken

posisjon (jf. Sarangi, 2011) de har i skolen og i møte med læreren: Andre ord for «tipsing» kan være å informere, drøfte, gi råd, veilede med mer, og hadde antydning at tolkene i større grad hadde en mer aktiv posisjon ovenfor lærerne. Denne type ord anvendes imidlertid svært sjelden. Det peker derfor på et hierarki mellom tolkenes og lærernes posisjoner i klasserommet: Tolkene ønsker ikke å implementere eller igangsette tiltak for tilrettelegging, kun tipse eller informere. Lærerne i utvalget er stort sett enige i denne arbeidsdelingen ved at de vektlegger at det er de som har ansvaret for elevenes opplæringsstilbud:

Gruppeintervju, Studiespesialisering 2

Lærer: Det kan være et problem hvis lærere tenker at tolken er kontaktlæreren til den døve eleven. Det er de absolutt ikke, de er der for å tolke. Så arbeidsfordelingen må gjøres veldig klar med en gang. Selvfølgelig skal tolkene komme med råd om hvordan lærerne kan legge opp undervisningen, men lærerne kan ikke fraskrive seg ansvaret for å finne ut om eleven har det bra, eller om hun har lært noe.

Myndighetenes retningslinjer vektlegger at lærere har ansvar for å legge til rette læringsmiljøet og tilpasse undervisningen slik at alle elevene i klassen kan oppleve faglig og sosial mestring (NOU 2016). Dermed er det viktig som læreren sier, at de ikke forventer at andre, og i dette tilfellet tolken, tar over ansvar som de selv skal ivareta (Ringsø & Agerup, 2018). Samtidig må de drøfte hvordan de kan samarbeide slik at de får anvendt hverandres faglige kompetanse. Man kan derfor sette spørsmålsteget ved at man i så stor grad fokuserer på tolkenes upartiskhet og at de kun har ansvar for den språklige medieringen. Ved å løfte opp begrepet «rollesett» vil man derimot kunne avdekke at en profesjonsutøver har ansvar for å håndtere flere oppgaver. Spesielt med tanke på at det i skolens praksis kan oppstå hybride samtalsituasjoner hvor det ikke er så klart hvem som har ansvar for hva (Sarangi, 2010, 2011), og som kan medføre kryssende rolleforventninger (Goffman, 1959). Det er i disse gråsonene de mest komplekse profesjonsetiske diskusjonene om rolle, fordeling av ansvar og rolle-

hybriditet oppstår. En av disse gråsonene gjelder tolkenes ansvar overfor elevene.

En voksenperson overfor elevene

Da tegnspråktolkene kom inn i skoleverket på midten av 90-tallet, var det en brytningstid hvor det var ønske om en mer profesjonell tolketjeneste (Kermit & Berge, 2018). Norges Døveforbund og Tolkeforbundet ønsket at utøvende tolker skulle gå bort fra å være døves hjelpere og bli nøytrale og usynlige formidlere. Man var inspirert av en internasjonal diskurs om «kanalmodellen» som førte til at tolkene ikke ønsket å bli tiltalt som privatpersoner eller ta på seg andre oppgaver enn å tolke. En av lærerne i utvalget har erfart hvordan det var å forholde seg til «den usynlige tolken», hvor hun etterlyser en mer naturlig fremtoning ovenfor dem selv og elevene:

Lærerintervju, Barne- og ungdomsarbeider

Intervjuer: Hva forventer dere av tolken?

Lærer: Vi forventer at de skal tolke, men de må også være mennesker. Ikke slik som den gangen da jeg ba tolken om å lukke døra, men så bare tolket hun spørsmålet videre til eleven.

Når tolkene ikke ser på seg selv som en aktør som faktisk er til stede i situasjonen, men bare en kanal for mediering av språklige ytringer, blir selv den mest hverdagslige samhandling komplisert; for eksempel vil man ikke respondere på et spørsmål om å lukke døra. Læreren forventer derimot at tolkene skal fremstå «som mennesker» overfor dem selv og elevene. Elevene som deltar i studien, uttrykker lignede forventninger når de sier at de ønsker tolker som har en naturlig væremåte overfor dem selv og lærerne (les intervjudata med elevene i artikkelen til Berge & Ytterhus, 2015). Læreren forventer også at tolkene bidrar til å ivareta det sosialpedagogiske læringsmiljøet for elevene:

Lærerintervju, Barne- og ungdomsarbeider

Lærer: Tolken er et hjelpemiddel for at døve elever skal ha mulighet til å fullføre skolen. Da må vi bruke alt det positive de kan medføre, slik at vi får en best mulig opplæring. Som den eleven som ofte satt under trappa og måtte hentes når timen begynte. Det visste tolken. Hvis hun gikk til timen og så at eleven ikke var i klasserommet, spurte hun «vil du at jeg skal hente henne?». Det var kjempefint, for jeg kunne ikke gå fra klassen. Andre ganger, hvis tolken gikk forbi eleven i trappa på vei til timen, så hilste hun og sa «nå begynner timen din snart». Eleven ble med opp, selv om hun egentlig ikke hadde tenkt å gå. Men det var tryggere å gå inn i klasserommet med en annen. Tolken var da en voksenperson som brydde seg om elevens skolesituasjon. Uten tolkens bidrag hadde eleven hatt mye større fravær. Dette bidraget satt vi veldig stor pris på.

To av de foregående sitatene jeg har referert til, viser at tolkene og lærerne forventer en arbeidsfordeling, og at tolkene er tilbakeholdne med å uttale seg om elevene eller regulere lærerens pedagogiske praksis. Eksemplet ovenfor illustrerer derimot hvordan rollehybriditet kan komme til uttrykk i skolehverdagen; det finnes gråsoner der både tolker og lærere på sitt vis kan bidra til å trygge læringsmiljøet og imøtekomme elevenes individuelle behov for støtte. Skolens hverdag er kompleks og formes av elevmangfoldet. Det er ikke alltid klart hva som må gjøres, og hvem som kan gjøre det. Alle ansatte på skolen har anledning til å se eleven som sitter i trappa, og ta ansvar for å invitere henne inn i klasserommet. Spørsmålet blir hvem som gjør det: Det er ingen formelle beskrivelser i lærernes arbeidsinstruksjoner som sier at de må hente elevene til timene sine. Dette står heller ikke i tolkenes yrkesetiske retningslinjer, snarere tvert imot; den gjengse fagdiskursen oppfordrer tolkene til ikke å yte andre tjenester enn å tolke og til ikke å påvirke de primære deltakernes handlinger. Det å oppsøke eleven og oppfordre vedkommende til å gå til timen kan dermed tolkes som et initiativ som bryter med gjeldende teoretiske beskrivelser av hva de bør gjøre. Dermed ser man konturene av en rollekonflikt av kryssende forventninger som oppstår i gråsoner i virksomhetens praksis (Sarangi, 2000, 2011).

For å redusere konflikten kan begrepet *rollesett* åpne opp for en forståelse av at alle yrkesutøvere som arbeider i skolen, har ansvar for flere (et sett av) ulike oppgaver og som må tilpasses slik at de ivaretar elevenes ulike forutsetninger. En annen innfallsvinkel til å forstå at tolkene må ivareta det sosialpedagogiske opplæringstilbudet for elevene, er Pollard & Dean (2011) sine tanker om at tolkenes handlingsrom defineres med å stille spørsmålet: Hvilken skade eller krenkelse kan de primære deltakerne oppleve av tolkens ulike initiativ? Skolen som institusjonell virksomhet har som målsetting at de skal etablere inkluderende læringsmiljø hvor mangfoldet av elever opplever tilhørighet og får faglige og sosiale utfordringer tilpasset sitt nivå. Det er også viktig at tolker som arbeider i skolen, ivaretar dette målet når de skal definere rollesettet sitt og ta stilling til hvilke oppgaver de tar ansvar for og ikke. For noen elever kan det å oppleve anerkjennelse for det de strever med, være viktig for at de skal mestre skolehverdagen. Forskere som har intervjuet døve elevers forventninger til undervisningstolkene, har også funnet ut at elevene setter pris på at tolkene opptrer som deres allierte – ikke ved at de hjelper dem, men ved at de på ulikt vis uttrykker forståelse for utfordringene som elevene står ovenfor med tanke på at de har en hørselsnedsettelse og befinner seg i et talespråklig skolemiljø (Napier & Barker, 2004). Den relasjonelle kompetansen til å se og anerkjenne elevens utfordringer blir dermed like viktig som det å tolke godt og fremstå som en upartisk aktør ovenfor deltakerne. I forlengelsen av dette kommer forventninger om fleksibilitet i forholdet til lærerne og det å kunne gjøre andre oppgaver enn tolking.

Andre oppgaver enn tolking

Lærerne i utvalget uttrykte ulike forventninger om at tolkene kunne gjøre andre oppgaver enn tolking, hvor de mest gjentakende handlet om forventninger til at tolkene kunne assistere dem ved prøver, forklare ord og begreper til elevene og bistå med å organisere det fysiske klassemiljøet (plassering av elevene) med tanke på at samtalene skal tolkes. Når det gjelder avklaringer om hvorvidt tolkene kan bistå lærerne med å gjennomføre prøver, forteller én av lærerne at tolkene er for rigide når de absolutt ikke vil påta seg dette ansvaret:

Lærerintervju, Barne- og ungdomsarbeider

Lærer: Jeg har opplevd en veldig kinkig historie. Klassen min skulle ha heldagsprøve, og jeg hadde med lærling og tolk. I den andre klassen var det fullt kaos, for læreren var blitt syk. Så lurer ekspedisjonen på om vi kan hjelpe til. Så sier jeg til tolken min: «Kan du passe på klassen her så jeg kan gå til den andre?» Men nei, det kunne hun ikke. Da kjente jeg at: «Fader! Nei vel!?» Da kjente jeg på at jeg strakk meg langt for å finne en løsning, selv om det egentlig ikke var min jobb heller, men det ville ikke tolken. Men jeg tror tolken hadde en slags instruks på at når hun gikk inn i klasserommet, så var hun der bare for å tolke og skulle ikke bli dirigert av læreren.

Utdraget ovenfor viser oppløp til en rollekonflikt med kryssende forventninger om «hvem de er for hverandre og for elevene» (Goffman, 1959). Lærerens spørsmål om tolken kan «passe på klassen» under en prøve, betyr at hun ber tolken om å være vakt og kontrollere for at ingen jukser. Tolken ønsker ikke å ta denne rollen og ivareta dette ansvaret. Svaret kan oppleves som avvisende, spesielt i en stressende situasjon hvor læreren anser seg selv som fleksibel og villig til å ta ansvar for flere arbeidsoppgaver enn det som var tenkt. Læreren gir uttrykk for en viss irritasjon over tolkens tilbakeholdenhet og henviser til «en slags instruks» om at de «er der bare for å tolke» og ikke er villige til «å bli dirigert av lærerne». Fra lærerens side kan man forstå situasjonen slik at det oppleves vanskelig å samarbeide med tolken når uforutsette hendelser må løses.

Fra tolken sin side kan man forstå situasjonen slik at lærerens spørsmål utløser en rollekonflikt der hun og læreren har kryssende forventninger til hvilke oppgaver som skal prioriteres; er det viktigst at elevene har vakt under prøven, eller at tolken overholder profesjonsetiske verdier om upartiskhet, og at de ikke skal kontrollere eller irrettesette alle elevenes atferd? For å unngå å komme i slike rollekonflikter ønsker ikke tolkene å assistere lærerne med å gjennomføre prøver eller lede andre læringsaktiviteter. I intervjuer med tolkene begrunner de valget sitt med at samtidig som de er en samarbeidspartner til læreren, må

de ivareta et tillitsforhold til elevene. Hvis de skal de få tilgang til å tolke jevnaldersamtaler med både personlig og faglig innhold, kan de ikke i neste situasjon være en som kontrollerer og sanksjonerer atferden deres, fordi det kan føre til at medelever ikke lenger ønsker å arbeide på gruppe sammen med døve, tegnspråklige elever (Berge & Kermit, 2018). Det vil i så fall påvirke den overordnede målsettingen om at alle i skolen skal arbeide for at det etableres inkluderende undervisningspraksiser. Når tolkene trekker grensene for sin egen profesjonsutøvelse, kan lærerne oppleve dem som rigide og lite samarbeidsvillige. En måte å dempe kryssende forventninger på er at lærerne kjenner til tolkenes profesjonsetiske balanse-ganger, samtidig som begge partene er villige til å komme den andre i møte når handlingsrommet deres diskuteres.

Et annet tema var drøftinger om hvorvidt tolkene kunne bistå med å forklare begreper til elevene. Begrepsavklaring er et sentralt tema i tilrettelegging av undervisning for døve og tegnspråklige elever, som jo har en tospråklig opplærings-situasjon hvor de må forholde seg til minst tre språklige modaliteter: norsk skriftspråk, norsk muntlig og norsk tegnspråk. En lærer undrer på om tolkene kan bistå med dette arbeidet, og om det kan gjøres i forkant, underveis eller i etterkant av timene:

Lærerintervju, Transport og industriproduksjon

Lærer: Jeg tenker at det hadde vært enklere for døve elever å følge med i timene hvis de hadde litt forhånds-informasjon. Det er jo mange nye ord og nye tegn. Kanskje jeg kunne ha laget et notat som tolken kunne ha tolket til dem i egen gruppe, så kunne de ha kommet inn i klassen, og så kunne vi ha gått gjennom det sammen etterpå. Men jeg er usikker på om tolkene føler at dette er undervisning, og at de blir læreren. Det er noen grenser som skal trekkes opp her.

En vanlig avgrensning av ansvaret til undervisningstolker er at de ikke ønsker å forklare ord og fagstoff til elevene; denne oppgaven anses som undervisning og er derfor lærerens ansvar (Berge, 2003, 2016). De tegnspråklige elevene som deltar i studien, uttrykker imidlertid at de i

større grad ønsker å kunne spørre tolkene om hjelp til å oppklare tegn og begreper. De sier at noen ganger er det best å spørre tolken, andre ganger læreren, og noen ganger trenger de innspill fra begge (jf. intervjudata med elevene i artikkelen til Berge & Ytterhus, 2015). Dette kan beskrives som en gråsoner som utløser en viss rollehybriditet (Sarangi, 2000, 2011) i relasjonene mellom elever, tolker og lærere. Utdraget ovenfor viser at læreren forstår at det er «noen grenser som skal trekkes opp» mellom tolking og undervisning, men også når det gjelder å kunne anvende tolkenes tospråklige og tokulturelle kompetanse.

Utsagnet kan tyde på at også denne læreren ønsker at det skal finnes klare instruksjoner om hvem som skal gjøre hva. Kompleksiteten i praksis er imidlertid ikke så rettsnoret: Lærere må ha kunnskap om elevenes opplevelse av språklige barrierer for å tilpasse undervisningen til elevenes ståsted og utviklings-sone (Vygotsky, 1978). Ansvarer kan derfor ikke kun overlates til tolkene. Samtidig er det sannsynlig at læreren ikke alltid har tilstrekkelig innsikt til å forstå de språklige barrierene som oppstår siden norsk og norsk tegnspråk har ulikt ord- og tegnforråd. Den kompetansen har tolkene. Det vil si at noen ganger kan tolkene gi mer utfyllende svar enn det læreren kan. Med begreper som *rollehybriditet* og *gråsoner* (Sarangi, 2000, 2011) kan elever, tolker og lærere bli enige om at ansvaret deles og håndteres med hensyn til de situerte utfordringene elevene står overfor. Noen ganger er det mer hensiktsmessig at tolken og eleven setter av tid til å avklare forholdet mellom tegn og begreper utenfor timen, andre ganger kan det gjøres i timen. Det viktigste er at alle partene får ta del i drøftingen om arbeidsfordelingen, og at de orienterer hverandre om det som har blitt tatt opp. På det viset fremstår tolker og lærere også som et tverrfaglig team overfor elevene.

Et annet tema var fordeling av ansvaret for fysisk tilrettelegging med tanke på at samtalene skulle tolkes og tilpasses døve elevers visuelle orientering. Forventninger til hvem som skulle gjøre hva, avslører både hybride og kryssende rolleforventninger hos tolkene og lærerne:

Lærerintervju, Helse og sosialfag

Lærer: Jeg synes at tolken kan blande seg og være med på å tilrettelegge plasseringen. Tolken må samarbeide med den døve eleven om hva som er best for dem og for kommunikasjonen. Det er kjempeviktig at tolkene bidrar til dette, ikke minst på vegne av den døve eleven.

Intervjuer: Du føler ikke at det går noe på tvers av tolkerollen?

Lærer: Nei, jeg syns ikke det. De skal jo oversette til elevene, og for å få til det godt så går det jo ikke bare på tegnene – de må jo ha den fysiske kontakten – se hverandre og gruppa. Da synes jeg at det er greit at tolken kommer med innspill. Det kan kanskje bli for lite av dette – de blander seg ikke så mye. De bare går til side og stiller ikke så mye krav.

Læreren i utdraget ovenfor mener at tolkene bør ta medansvar for å tilrettelegge plasseringen når elever skal snakke sammen i grupper. Begrunnelsen er at kvaliteten på tolkingen ikke bare handler om selve tegnene, men også om visuell tilgjengelighet. Andre lærere var kritisk til denne argumentasjonen:

Lærerintervju, Studiespesialisering 2

Lærer: Tolkene bør komme med innspill og synspunkter, men det er ikke deres ansvar å stille opp klasserommet på en måte som gjør læring best mulig. Det skal lærerne ta ansvar for. Det skal ikke være slik at hvis du har en döv elev i klassen, så skal du gå ut fra at alt blir fiksa av tolken. Det høres farlig ut! Da fraskriver man seg veldig mye ansvar. For eleven, det er lærerens ansvar.

Læreren i dette datautdraget mener at tolkene har ansvar for å komme med innspill om hvordan de fysiske forholdene kan tilrettelegges, men at det er læreren som skal organisere klasserommet og lede elevene inn i gode samtalsituasjoner. Tolkene selv sier at de helst ikke ønsker å bestemme hvordan elevene bør plassere seg når de skal arbeide i grupper:

Gruppeintervju, Helse og sosialfag

Intervjuer: Etter observasjonen sa du at du ikke ville endre plasseringen av elevene når de jobbet i gruppe? Kan du ikke gjøre det – å praktisk tilrettelegge en tolket samtale?

Tolk: Nei. Det ble ingen optimal tolkesituasjon, men jeg mener det er opp til elevene og læreren å få til en god plassering. For jeg kan ikke si «nå må dere sitte sånn og sånn og gjøre sånn og sånn». Nei, jeg føler ikke at det er min rolle. Da blir jeg som en voksenperson som maser på elevene.

Intervjuer: Du tror at elevene hadde reagert på det?

Tolk: Ja. Jeg tror elevene hadde følt at det var en inngripen, mer enn hva de vil ha. Spesielt de døve. Hvis de har en tolk som involverer seg for mye, så vil de ganske raskt si fra at «en tolk er en tolk», og de skal ikke være med inn i situasjonen.

Utdraget illustrerer igjen hvordan tolkene i utvalget avgrenser rollesettet sitt til å fokusere på den språklige medieringen; de ønsker ikke å korrigere elevenes plassering og forventer at elevene og lærere tar dette ansvaret. Begrunnelsen er at de «ikke skal involvere seg for mye» og være «en voksenperson som maser på elevene». Spesielt henvises det til de tegnspråklige elevenes forventninger om at «en tolk er en tolk» som «ikke skal være med inn i situasjonen». Begrepsbruken og argumentasjonen henviser også her til kanalmodellen og tanken på at tolken skal være upartisk og usynlig. Dette gjør at tolkene sjelden tar ansvar for å fortelle (veilede) elevene hvordan de bør sitte i tolkede gruppearbeid, noe som står i motsetning til elevenes egne forventninger. I intervju med hørende medelever sier de klart at de ønsker veiledning fra tolken på hvordan gruppesamtaler kan tilrettelegges slik at de unngår barrierer som reduserer den tegnspråklige elevens muligheter til å delta i samtalen (Berge & Ytterhus, 2015).

Å lage statiske retningslinjer for profesjonsutøvelsen blir et for enkelt redskap i møte med elevmangfoldet og lærernes ulike undervisningspraksiser. At tolker som arbeider i skolen, må bistå med fysisk tilrettelegging, fremstår som en klar forventning, men hvordan oppgaven

gjøres, og i hvilken grad de faktisk iverksetter tilretteleggingstiltak, gir råd eller kun tipser, vil være situerte avveininger. Det fører oss over på neste tema, som er lærernes forventninger om at tolkene må anvende fagkompetansen sin i møte med dem.

En tydelig samarbeidspartner

Tilrettelegging forutsetter kunnskap, imidlertid hadde ingen av lærerne i denne studien formell utdanning innen tegnspråk, tolking eller audiopedagogikk. Mange av lærerne i utvalget opplevde derfor tolkene som deres nærmeste og viktigste informasjonskilde (Berge, 2016). Samtidig opplevde de at de ikke alltid fikk tydelige svar når de spurte om råd for hvordan de kunne legge til rette undervisningen:

Gruppeintervju, Helse og sosialfag

Lærer: Jeg har spurt tolkene en del ganger «hvor skal jeg stå?» og «hvordan blir det her?», og da synes jeg det er veldig greit om jeg kunne får et tydelig svar. For jeg har ofte fått høre «bare gjør det du pleier så tilpasser vi oss til deg». Jeg kunne tenke meg at de sier hva de vil jeg skal gjøre: «Hvis du står der, så hadde det vært praktisk». Når jeg spør, er jeg usikker, og da vil jeg gjerne ha et svar.

Tolk: Mm – den henger litt igjen den der tanken om at vi skal være en flue på veggen og skal ikke synes. Vi bare går etter læreren, og så bare tolker vi. Når elevene skal gå i grupper, så står vi litt unna, venter og setter oss først når elevene har satt seg. Vi får ikke helt til det der samarbeidsopplegget.

Når tolkene er tilbakeholdne med å svare lærerne, kan det oppstå en form for rollehybriditet (Sarangi, 2000, 2011); lærerne vet at tolkene har kunnskap, men den oppleves ikke som tilgjengelig. Tegnspråktolkene på sin side forklarer tilbakeholdenheten sin med at det er noen «tanker som henger igjen om at de skal være flue på veggen og skal ikke synes». Andre begrunner det med formelle krav, og at de «ikke skal ha noe med det pedagogiske å gjøre» siden de ikke har pedagogisk utdanning. Samtidig vet lærerne at tolkene både har teoretisk utdanning og praktisk erfaring

fra andre klasser som gjør at de kan komme med svar når de ber om innspill. Roller utføres også ulikt på ulike arenaer (Goffmann, 1959): Foran elevene i klasserommet er man *front stage*, og det kan være vanskelig å både tolke og engasjere seg i drøftinger med lærerne. På kontoret er man imidlertid *back stage*, og man står friere til å snakke. Å etablere team med faste møtetidspunkt mellom lærerne og tolkene kan være en måte å fremme mer samarbeid på (Ringsø & Agerup, 2018). Det trenger ikke å gå på tvers av det å opprettholde tillitsfulle relasjoner til elevene: Forskere som har intervjuet både døve og hørende elever, finner ut at begge parter setter pris på at de samarbeider (Berge & Ytterhus, 2015). Det er imidlertid noen områder som kan skape kryssende forventninger, som dreier seg om at tolkene ønsker å bevare en viss taushetsplikt når det gjelder hva de kan fortelle videre og ikke:

Gruppeintervju, Studiespesialisering 1

Tolk: For et par år siden kom en elev til meg og fortalte at hun skulle skulke engelsktimen. Hun ville gi beskjed til læreren om at hun ikke kom, og spurte meg om å tolke for henne. Så vi gikk og fant læreren. Da sa eleven at «jeg kan dessverre ikke komme for jeg skal til legen i dag». Jeg tolket og gikk ut. Det ble et dilemma: Jeg visste sannheten, men ikke læreren.

Intervjuer: Hvorfor sier eleven slike ting til tolken?

Lærer: Er det for å etablere et fellesskap med tolken om at «jeg er ærlig med deg, men ikke med læreren?»

Tolk: Kanskje. Jeg tror at elevene har en veldig sånn trygghet til tolken. De vet at tolken er nøytral og har taushetsplikt. Det stemmer jo i den forstand at jeg ikke sier til læreren at eleven løy til han. For alle elevene bør ha lik rett og like muligheter til å skulke og lyve. Jeg skal ikke ødelegge den muligheten, men den er ubehagelig.

Utdraget ovenfor illustrerer kryssende rolleforventninger i relasjonen mellom lærer, elev og tolken. Utdraget ovenfor viser at tolkens profesjonsutøvelse er rammet inn av et ønske om at elevene skal ha like muligheter til å tøye reglene og komme med mer eller mindre sannferdige

forklaringer til læreren. Rollekonflikter kan imidlertid oppstå når eleven forteller sannheten til tolken, men ikke læreren. Tolken begrunner elevens fortrolighet med at «elevene har en trygghet til at tolken er nøytral og har taushetsplikt». Det som fortelles, kommer ikke videre, og tolken irrettesetter dem ikke når skolens regler tøyes. Det kan jo diskuteres om alliansen mellom elev og tolk påvirker tolkens og lærerens relasjon. Hvis tolkene imidlertid ser eller får vite at noen av elevene utsettes for krenkelses eller mobbing, er begge enige om at informasjonsplikten er viktigere enn taushetsplikten:

Gruppeintervju, Barne- og ungdomsarbeider

Lærer: Vi har hatt noen diskusjoner på dette med taushetsplikt. Her føler jeg at vi har kommet et stykke videre. For jeg tror at tolkene føler at de kan tipse meg om at det foregår noe mobbing eller noe annet som ikke er helt godt. Det handler ikke om å sladre eller bryte taushetsplikten. Vi er samarbeidspartnere, og tolkene er ansatt på skolen. Vi har noen felles mål, blant annet å ivareta det sosialpedagogiske tilbudet for eleven.

Læreren i utdraget ovenfor forteller at det har vært noen diskusjoner på skolen når det gjelder hvordan tolkene skal håndtere fortrolig informasjon som de får kjennskap til under tolking av andres samtaler. Noen lærere forventer at tolkene kan dele denne type informasjon siden de er kollegaer, mens andre tenker at siden de har så ulikt ståsted overfor elevene, er det naturlig at de får ulikt innblikk i elevenes verden i klasserommet. Undervisningstolker har ofte et annet innblikk i klasse miljøet enn hva læreren har. Spesielt ved tolking av gruppearbeid og jevnaldersamtaler kommer de tett innpå elevenes liv og skolehverdag, og elevene kan fortelle ting til tolkene som de holder skjult for lærerne. Slik sett er en del av samarbeidet å håndtere profesjonelle gråsoner hvor man må anta at man utveksler kunnskap som er nødvendig for at begge skal utføre yrket sitt, men at det også er informasjon som forblir hos én av partene.

Diskusjon

I dag vet vi lite om hva som er de mest effektive strategiene for å undervise tegnspråklige elever i ordinære klasser (Hjulstad mfl., 2016). Det vi vet, er at elever med funksjonsnedsettelse har større frafall enn sine medelever i videregående skole (Mjaavatn & Frostad, 2014), og at elever som har en hørselsnedsettelse, oppnår dårligere resultat på prøver, opplever mer utenforskap og har større psykososiale utfordringer enn sine medelever (Kermit, 2018). Det er derfor et stort behov for økt kunnskap om tilrettelegging av opplæringstilbudet for døve og tegnspråklige elever. Hensynet til elevene må stå sterkt når det gjelder hvordan både lærere og undervisningstolker skal definere rollesettet sitt. Ett argument er at de døve elevene skal ha like muligheter og deretter behandles på samme måte som sine medelever. I større grad bør man kanskje ta i betraktning at «døve elever er ikke hørende elever som ikke hører» (Marschark mfl., 2008), og at man må anerkjenne hvilke faktiske utfordringer elevene står overfor når de får opplæring i et talespråklig læringsmiljø. Det vil si at både lærernes og tolkenes profesjonsutøvelse er situert og må tilpasses undervisningsaktiviteten og elevenes forutsetninger.

Skoler som har tegnspråklige elever, har plikt til å etablere en tospråklig undervisning, hvor elevene får opplæring i og på tegnspråk (Opplæringslova, 1998). Alle lærerne i utvalget var positivt innstilt til å tilpasse virksomheten sin. På tross av dette blir imidlertid undervisningen i stor grad gjennomført som vanlig (Berge, 2016); lærernes undervisningspraksis er ikke nevneverdig endret for å ivareta tegnspråklige elevers visuelle orientering, og samtalepraksisen er ikke endret med tanke på at den skal tolkes. En årsak til dette kan være mangel på kunnskap. Etterspørselen etter mer kompetanse om praktisk-pedagogisk tilrettelegging for døve og tegnspråklige elever i tolkemediert undervisning anses som viktig med tanke på at stadig flere døve og hørselshemmede elever får opplæring i de kommunale og fylkeskommunale skolene. De offentlige veilederne sier at lærerne som får ansvar for tegnspråklige elever, bør tilbys oppfølging av Statped (Utdanningsdirektoratet, 2015). Likevel fremstår praktisk-pedagogisk kunnskap om tilrettelegging av tolkemediert

undervisning som lite tilgjengelig. I utvalget i min studie har kun fire av ti lærere deltatt på kurs hos Statped. De andre lærerne visste ikke om tilbudet, de så ikke hensikten, eller de hadde ikke tid til å delta. På de tre skolene som inngår i studien, er det heller ingen arenaer for overføring av kunnskap mellom lærerne, eller mellom dem og tolkene. En annen faktor er rutinene for inntak og timeplanfordeling; flere av lærerne fikk først beskjed på høsten om at de fikk tegnspråklige elever i klassen sin. Det gir dem svært liten tid til å forberede seg på den nye rollen sin. En implikasjon er å løfte opp lærernes rolle som de nye døv-lærerne (Berge, 2016). Det finnes ingen skoler for døve, de skal gå i det ordinære løpet. Det vil si at alle lærere, på alle trinn i skolen, kan få ansvar for å ivareta opplæringen og samarbeide med tolker.

Grunnpilarene i tolkerollen er taushetsplikt, tolke alt som sies, opptre upartisk og ikke påta seg andre arbeidsoppgaver enn tolking (Kermit, 2005). Idealet som ligger til grunn for disse prinsippene, er å vise avstand til hjelpermodellen og anerkjenne døve personer som selvstendige aktører. Problemet er at det over tid har blitt skapt en forventning i tolkefeltet om at en god tolk «gjør minst mulig annet enn å tolke», og at det å «følge reglene» er mer viktig enn faglig skjønn og tilpasning av tjenesten. Dette synet hadde et godt ankerfeste når tolkene kom inn i skolen på slutten av 90-tallet (Kermit & Berge, 2018). Problemet er at et slikt tankesett ikke tar høyde for at læringsmiljøene og menneskene er svært ulike; man må derfor håndtere ulike situasjoner og ulike mennesker på ulikt vis.

I videre diskusjoner om hvordan undervisningstolker skal definere rollesettet sitt, kan de i større grad vektlegge at ulike virksomheter har ulike overordnede målsettinger. Det er kanskje behov for å lage egne retningslinjer for tolker som arbeider i skolen, og noen for dem som arbeider i møte mellom voksne og i korte oppdrag innen helse, rettsvesen, arbeid og dagliglivets gjøremål. Det ser imidlertid ut som det å endre profesjonsdefinisjoner er en tidkrevende oppgave.

Tidlig på 2000-tallet mente både Berge (2003) og Kermit (2005) at tegnspråktolkene i Norge sto ved et veiskille; det var på tide å gi slipp på usynlighetstanken og utforske hvilke muligheter man har for å fremme tegn-

språklige personers muligheter til å hevde seg i tale-språklige omgivelser. I dag, gjennom lærernes og tolkenes ytringer i studien det refereres til i denne artikkelen, finner vi tydelige beretninger om at tolkerollen har endret seg. Samtidig ser det ut som at tolkene fortsatt er tilbakeholdne med å påta seg andre oppgaver enn det å tolke. Blant annet ser vi dette i diskusjoner om hvem som skal ivareta tegn- og ordforklaringer, veilede elevene når de skal sette seg i grupper, og organisere klasserommet slik at det bedre ivaretar døve elevers visuelle orientering. Tolkene håper at læreren ser barrierene som oppstår, og at de iverksetter tilretteleggingstiltak. På sin side forventer lærerne at tolkene er tydeligere med å gi dem beskjed om hva de må gjøre, og så lenge de ikke hører noe, regner de med at situasjonen fungerer. Det kan dermed oppstå gråsoner hvor ingen av dem tar ansvar. Det vil si at de som blir sittende igjen med problemet og ansvaret for å finne en løsning, er elevene selv. Det er en alvorlig profesjonsetisk utfordring for både lærere og tolker som berører skolepolitiske ideal om at skolen skal være åpen for alle, og at det skal legges til rette for at alle elevene skal kunne oppleve faglig og sosial inkludering.

Det kan være forskjeller i hvordan tolken og læreren fortolker en gitt undervisningssituasjon; tolken kan oppleve situasjonen som faglig og sosialt ekskluderende, mens læreren kan tro at tolkens tilstedeværelse er et tilretteleggingstiltak som gjør enhver samtalsituasjon tilgjengelig. Det gjelder for eksempel når tolkene skal tolke jevnaldersamtaler som oppstår når de holder på å løse oppgaver (Berge & Kermit, 2018). Tolken kan på det viset skape en illusjon av inkludering (Winston, 2004). Tidligere forskning har belyst balanse ganger i spørsmålet om hvor mye ansvar undervisningstolker skal ta for å oppklare språklige forskjeller i ord- og tegnforrådet mellom norsk og norsk tegnspråk, eller omorganisere klasserommet slik at de får bedre arbeidsforhold når de skal tolke i gruppearbeid og uformelle jevnaldersamtaler (Berge, 2016).

Analysene som presenteres i denne artikkelen, bekrefter at lærernes forventninger i stor grad er sammenfallende med døve og hørende elevers forventninger: De ønsker at tolkene har språklige ferdigheter som gjør at de tolker godt, at de ivaretar det sosialpedagogiske miljøet,

at de bistår med å forklare begrepene og deltar i diskusjoner om hvordan klasserommet skal organiseres. I tillegg kommer det frem at lærerne ønsker at tolkene skal svare dem tydeligere når de stiller dem spørsmål. Det handler i stor grad om å finne gode former for tverrfaglig samarbeid hvor både tolker og lærere fra hver sitt ståsted kan bistå slik at døve tegnspråklige elever gis anledning til å oppleve mestring og tilhørende faglig og sosial inkludering. Det inviterer både lærere og tolker til å utforske gråsonene i yrkespraksisen sin og avklare hvilke oppgaver de skal fordele, og hvilke de kan dele ansvaret for. □

TAKK

Til ExtraStiftelsen og Norges Døveforbund som har bidratt med økonomisk støtte til prosjektet.

REFERANSAR

- 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](https://doi.org/10.1353/aad.2012.0142)
- BAGGA-GUPTA, S.** (2004). Visually oriented language use: Discursive and technological resources in Swedish deaf pedagogical arenas. I: M.V. & M. Vermeerbergen (Red.), *To the Lexicon and Beyond: Sociolinguistics in European Deaf Communities*, s. 171–207. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- BERGE, S.S.** (2003). *Tegnspråktolkens handlinger*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- BERGE, S.S., HOLM, A., DONS, C., & EKELAND, J.** (2003). *Undersøkelse av knutepunktskoler for hørselshemmede*. Rapport. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- BERGE, S.S.** (2016). *Tolkemediert undervisning av tegnspråklige elever i videregående skole. En analyse av undervisningstolkers rollesett*. Doktorgradsavhandling (Ph.d.). Trondheim: NTNU.
- BERGE, S.S.** (2018). How sign language interpreters use multimodal actions to coordinate turn-taking in group work between deaf and hearing upper secondary school students. *Interpreting*, 20(1), s. 96–125. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Doi: [10.1075/intp.00004.ber](https://doi.org/10.1075/intp.00004.ber)
- BERGE, S.S. & KERMIT, P.S.** (2018). Deaf students' access to informal group-work activities seen in light of the educational interpreter's role. I: S. Bagga-Gupta (Red.), *Marginalization Processes across Different Settings: Going beyond the Mainstream*, s. 106–128. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- 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](https://doi.org/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](https://doi.org/10.3402/shv.v6.28969)
- 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](https://doi.org/10.1080/13556509.2011.10798816)
- GOFFMAN, E.** (1959). *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin Books.
- 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.
- HJELMERVIK, E.** (2008). Talking for barn i skolen. I: Aa.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, 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.
- KERMIT, P.S.** (2005). *Å ville hjelpe uten å ville være hjelper: Tolkers yrkesetikk i skjæringspunktet mellom anerkjennelse og dyktighet*. Kompendium. Fakultet for lærer og tolkeutdanning. Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- KERMIT, P.S.** (2018). Hørselshemmede barn og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole. Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- KERMIT, P.S. & BERGE, S.S.** (2018). Tegnspråktolkning i videregående skole – inkludering og skoletolkens yrkesansvar. I: H. Haualand, A.-L. Nilsson & E. Raanes (Red.), *Talking, språkarbeid og profesjonsutøvelse*, s. 353–371. Oslo: Gyldendal.
- KVALE, S. & BRINKMANN, S.** (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- 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.
- 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](https://doi.org/10.1093/deafed/enn014)
- MARTINUSSEN, W.** (1986). *Sosiologisk analyse: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- METZGER, M.** (1999). *Sign language interpreting: Deconstructing the myth of neutrality*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- MJAAVATN, P.E. & FROSTAD, P.** (2014). Tanker om å slutte på videregående skole: Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*, 79(1), s. 49–55.
- 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(2), s. 228–238. doi: [10.1093/deafed/enh024](https://doi.org/10.1093/deafed/enh024)

NOU (Norges offentlige utredninger) (2003: 16). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra: www.regjeringen.no

OPPLÆRINGSLOVA (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Oslo: Lovdata. Hentet fra: <https://lovdata.no>

PÖCHHACKER, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. London: Routledge.

RINGSØ, T. & AGERUP, C.H. (2018). To profesjoner i et klasserom. I: H. Haualand, A.L. Nilsson & E. Raanes (Red.), *Tolking, språkarbeid og profesjonsutøvelse*, s. 336–352. Oslo: Gyldendal.

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. (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.

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](https://doi.org/10.1080/13556509.2005.10799200)

TJORA, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

UDIR, UTDANNINGSDIREKTORATET (2015). *Veileder: Om pedagogisk tilrettelegging for barn og unge med hørselshemming*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WADENSJÖ, C. (1998). *Interpreting as interaction*. New York, NY: Longman.

WINSTON, E.A. (2004). Interpretability and accessibility of mainstream classrooms. I: E.A.

WINSTON E.A. (Red.). *Educational interpreting: How it can succeed*, s. 132–167. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPPLAN 2020

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	18. desember	31. januar
2	19. februar	20. mars
3	1. april	15. mai
4	7. august	4. september
5	16. september	16. oktober
6	28. oktober	27. november