

Torill Ringsø

Lærere og tolkers refleksjoner rundt det tolkemedierte klasserommet

En intervjustudie

Masteroppgave i språklig kommunikasjon

Trondheim, høsten 2014

Masteroppgave

Torill Ringsø

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige
universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur

Lærere og tolkers refleksjoner rundt det tolkemedierte klasserommet

Sammendrag

Foreldre til hørselshemmede barn kan velge opplæring etter § 2.6 i Opplæringsloven for sine barn. Dette betyr at de skal ha opplæring i og på norsk tegnspråk. For elever som får opplæring på sin hjemmeskole kan dette innebære at de har en tolk i klasserommet i tillegg til læreren. Tolken skal bidra til at eleven lettere skal kunne delta i undervisning og samhandling på sine egne premisser. I praksis betyr dette at to profesjoner, lærere og tolker, tolk jobber side om side i klasserommet. Sammen danner en konstellasjon som skal sørge for at hørselshemmede elever får tilgang til både undervisning og generell klasseromsinteraksjon. De hørselshemmede elevene får det vi kan kalle en *mediert opplæring* (Ramsey 2004; Russell 2007).

Tittelen *Lærere og tolkers refleksjoner rundt det tolkemedierte klasserommet* gjenspeiler målet med studien, som har vært å undersøke hvordan lærere og tolker snakker om sin praksis i et tolkemediert klasserom. Lærere og tolker på tre skoler har stilt opp til dybdeintervju der spørsmålene har vært basert på forskerens observasjoner i klasserommene. Deres refleksjoner aktualiserte tema som tolkerolle og tema knyttet til tolkens posisjon og funksjon. Denne tematikken ble førende for oppgavens problemstilling og den analytiske tilnærmingen.

Intervjuene ble transkribert og analysert gjennom en kvalitativ diskursanalyse.

Transkripsjonene analysert med tanke på holdninger til ansvar og hvordan ansvar distribueres mellom lærer og tolk. Analytiske tilnærminger var accounts theory, eller teori om redegjørelser (Scott & Lyman 1968, Buttny 1993) og en modell for tolkens handlingsrom interpreters role- space (Llewellyn-Jones & Lee 2013, 2014).

Funn fra denne kvalitative analysen viser at relasjonene mellom lærerne og tolkene er gode og at de har stor respekt for hverandre kompetanse. Deres ytringer tyder likevel på at det mangler samsvar mellom deres oppfattelse av det de oppfatter som en ”ideell” tolkerolle og hva de mener er et passende handlingsrom for en tolk i klasserommet. Redegjørelser fra både lærere og tolker viser at de prøver å rettferdiggjøre og unnskyldte tolkens ”utvidede” handlingsrom i klasserommet. Disse forklaringene indikerer at det er en viss usikkerhet rundt hvilket handlingsrom en tolk kan ha i et tolkemediert klasserom. Det viser også at det behov for mer kunnskap om kommunikasjon og tolkeprosesser i klasserom.

Abstract

Parents of hearing impaired children in Norway may choose for their child to be taught according to §2.6 of the Education Act, which means that the child has the right to learn Norwegian Sign Language and learn *through* Norwegian Sign Language. For students who attend their local public school, this often means having an interpreter in the classroom in addition to the teacher. This type of setting has been termed "mediated education" (Ramsey 2004; Russell 2007) and tasks teachers and interpreters with ensuring a hearing impaired student's access to both teaching and classroom interaction more generally.

This thesis, entitled *Teachers and interpreter's reflections on the interpreter-mediated classroom*, investigates this setting and examines how teachers and interpreters talk about their work in an interpreter-mediated classroom. One teacher-interpreter team from three different primary schools took part in in-depth interviews, conducted in spoken Norwegian, with questions based on previous participant observations. Issues related to the interpreter's role and to the relationship between the interpreter and teacher were identified as main themes for the participants, and these observations were followed up during the analysis.

After the data was transcribed, a qualitative discourse analysis was conducted. In particular, the transcripts were analyzed for attitudes towards responsibility and how responsibility is distributed between the teacher and interpreter. To do this, accounts theory (Scott & Lyman 1968, Buttny 1993) and a model for the interpreter's role-space (Llewellyn-Jones & Lee 2013, 2014) was applied to the data.

Findings from this qualitative work reveal that relations between teachers and interpreters are positive and that they respect each other's professional knowledge. However statements from both teachers and interpreters indicate that there is a mismatch between their conceptions of an "ideal" interpreter and what they consider to be appropriate role-spaces for the interpreter within the frame of the classroom. school. Accounts from both teachers and interpreters also attempted to excuse and justify why interpreters are sometimes faced with an "extended" role-space in the classroom. These explanations imply that teachers and interpreters are unsure about the role-space an interpreter may have in an interpreter-mediated classroom. They also indicate that more knowledge about communication and interpreting processes is needed in the classroom.

Forord

Mastersyken farer visst over landet og en professor på BI har skrevet at ”Norsk arbeidsliv har fått mastersyken. Fokus på høyest mulig utdanning kan koste mer enn det smaker”¹. Denne masterstudenten synes i grunnen at det har smakt selv om det har kostet, så jeg velger heller å lytte til høgskolelektoren som skriver at ”Med mastersyken risikerer du bare at det vil gå deg godt og du vil leve lenge i landet”². Kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom dette arbeidet har økt min kompetanse og gjør meg til en tryggere fagperson, så da vil det nok gå meg godt slik at jeg kan leve lenger i faget.

Arbeidet har tatt noen år og jeg må takke både min tidligere arbeidsgiver Statped og min nåværende arbeidsgiver Høgskolen i Sør-Trøndelag. Jeg har fått følge forelesninger i arbeidstid, fått tid til eksamensforberedelser, eksamener og ikke minst til å skrive selve oppgaven. Vi jobber i et fagfelt som mangler forskning på mange nivå og det er viktig med arbeidsgivere som ser viktigheten av å støtte opp om dette.

Jeg vil først og fremst takke informantene mine. Lærere og tolker som har invitert meg inn i klasserommene der de jobber og som så raust har delt sine tanker og refleksjoner med meg. De står i klasserommet hver dag og vil det beste for hørselshemmede elever. Det er viktig både å lytte til hva de har og si og hva det de sier forteller oss om denne praksisen.

Det er flere jeg må takke både for oppmuntrende ord, bistand, korrekturlesing og respons på tekst. Først og fremst veileder Gøril Thomassen, som i tillegg til å lede meg gjennom arbeidet også har oppmuntret og vær tydelig og konkret i tilbakemeldingene. Takk også til tekstlesere og responsivere: Anna-Lena Nilsson, Ingfrid Thowsen, Eli Raanes og Synnøve Matre. Aller mest må jeg takke deg, Guri Amundsen. For alt du er og ikke minst for tiden du brukte sammen med meg, til å stille de gode spørsmålene og hjelpe meg med det siste løftet.

Tusen takk også til Norsk Språkråd for masterstipend som ga meg mulighet til studietur og nettverksbygging. Helt til slutt må jeg rette en stor takk til Norsk Døvemuseum og Line Nordsveen som ga meg ro til å skrive i historiske omgivelser og godt selskap.

Revidert 09.06.15

¹ <http://www.bi.no/bizreview/artikler/mastersyken/>).

² <http://www.moss-avis.no/debatt/mastersyken-forlenger-livet-ditt-1.8597413>

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Historisk bakteppe – skolegang og språkvalg	2
1.2 Historisk bakteppe – tolkeyrkets utvikling	3
1.3 Inkludering – idealer og spørsmål	4
1.4 Forskning på tolkemedierte klasserom	4
1.5 Forskning på eget felt	6
1.6 Studiens formål og forskningsspørsmål	7
1.7 Oppgavens oppbygning	9
2.0 Empiriske studier på utdanningstolking – litteraturgjennomgang	11
2.1 Hva trenger vi av forskning?	15
3.0 Teori	17
3.1 Dialogisme og dialogisitet	17
3.2 Goffman og dramaturgisk analyse	18
3.3 Modeller for tolking	19
3.3.1 Modeller for tolking – historikk.....	19
3.3.2 En kognitiv tolkemodell.....	20
3.3.3 Tolkens handlingsrom.....	21
3.4 Roller og rollehybriditet	25
3.4.1 Rollehybriditet.....	25
3.5 Redegjørelser	26
3.5.1 Redegjørelsens funksjon	27
3.5.2 Analyser av redegjørelser	28
4.0 Materiale og metode	31
4.1 Rekruttering av informanter	31
4.2 Ethiske hensyn	32
4.3 Observasjon	32
4.3.1 Skole nummer én	33
4.3.2 Skole nummer to	33
4.3.3 Skole nummer tre	34
4.4 Feltnotater	35
4.5 Intervju	35
4.5.1 Intervjuguide	36

4.5.2 Intervjusituasjonen.....	37
4.6 Transkripsjon	39
4.7 Analysemetode	39
4.7.1 Diskursanalyse.....	40
4.7.2 En eklektisk tilnærming.....	40
4.7.3 Teoretiske perspektiver i analysen.....	41
5.0 Analyser av læreres ytringer.....	43
5.1 Tolk eller noe mer?	43
5.1.1 Utdrag nummer 1.....	44
5.1.2 Utdrag nummer 2.....	45
5.1.3 Utdrag nummer 3.....	48
5.1.4 Utdrag nummer 4.....	50
5.1.5 Utdrag nummer 5.....	51
5.1.6 Oppsummering	53
5.2 Samarbeid og ansvarsfordeling.....	55
5.2.1 Utdrag nummer 1.....	55
5.2.2 Utdrag nummer 2.....	57
5.2.3 Utdrag nummer 3.....	58
5.2.4 Utdrag nummer 4.....	60
5.2.5 Oppsummering	61
6.0 Analyse av tolkers ytringer	63
6.1 Tolk - eller noe mer?	63
6.1.1 Utdrag nummer 1.....	64
6.1.2 Utdrag nummer 2.....	65
6.1.3 Utdrag nummer 3.....	67
6.1.4 Oppsummering	68
6.2 Samarbeid og ansvarsfordeling.....	70
6.2.1 Utdrag nummer 1.....	70
6.2.2 Utdrag nummer 2.....	72
6.2.3 Utdrag nummer 3.....	74
6.2.4 Utdrag nummer 4.....	75
6.2.5 Utdrag nummer 5	77
6.2.6 Oppsummering	79
7.0 Avsluttende refleksjoner	81
7.1 Rolleforståelse og ansvarsfordeling.....	82

7.2 Forberedelse som premiss for kvalitet	83
7.3 Hva er viktig å snakke om?.....	85
7.4 Implikasjoner av studien og videre forskning.....	86
7.5 Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.....	88
Litteratur.....	89
Vedlegg.....	92
Vedlegg 1: Samtykkeerklæring – lærere og tolker	92
Vedlegg 2 : Samtykkeerklæring foreldre til hørselshemmet elev	94
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring – øvrige foreldre	96

1.0 Innledning

Utdanningspolitikk er avgjørende for opplæringstilbudet barn og unge får i praksis. Meld. St. 11 *Læring og fellesskap* (Kunnskapsdepartementet 2011) fastslår at inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk og på regjeringens nettsider kan vi lese følgende: ”Grunnskolen bygger på prinsippet om likeverdig og tilpasset opplæring for alle i en inkluderende fellesskole” (Kunnskapsdepartementet 2014).

Begrepet *integrering* ble i Norge byttet ut med begrepet *inkludering* i forbindelse med Grunnskolereformen i 1997, med referanse til UNESCOs Salamancadeklarasjon³ fra 1994. Begrepet inkludering har både i norsk og internasjonal sammenheng vært styrende for hvordan man tenker rundt undervisning av grupper som tidligere har vært henvist til egne spesialskoler (Kermit et al. 2014).

I Norges Offentlige Utredninger nr. 18 - *Rett til læring* (Kunnskapsdepartementet 2009:18), understreker man at inkludering forutsetter at likeverdighet oppfattes som retten til å være forskjellig, og ikke bare være i et fellesskap (s. 16). Foreldre til hørselshemmede⁴ barn kan velge at deres barn skal ha opplæring etter § 2.6 i Opplæringsloven, hvilket innebærer at de skal ha opplæring i og på norsk tegnspråk. Med andre ord skal de ha tegnspråk som et av sine fag, på lik linje med for eksempel norsk og selve opplæringen skal foregå på tegnspråk. For elever som er integrert på sin hjemmeskole kan dette innebære at de har en tolk i klasserommet i tillegg til læreren. Tolken skal gjøre det lettere for den hørselshemmede eleven å delta i kommunikasjon og samhandling på sine premisser.

I praksis betyr dette at de to profesjonene lærer og tolk jobber side om side i klasserommet. Sammen danner de en konstellasjon som skal sørge for at hørselshemmede elever får tilgang til både undervisning og generell klasseromsinteraksjon. De hørselshemmede elevene får det vi kan kalle en ”mediert opplæring” (Ramsey 2004; Russell 2007). At opplæringen er ”mediert” innebærer at språklig og ikke-språklig aktivitet i klasserommet formidles til hørselshemmede elever via tolk som tolker mellom norsk tegnspråk og norsk.

³ Som omhandler spesialundervisning: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

⁴ Heretter brukes benevnelsen hørselshemmet/hørselshemmede om elevgruppen som omtales i denne studien, så fremt ikke det refereres til litteratur som bruker andre betegnelser.

Tolkemediert opplæring har vært praktisert i grunnskolen i Norge så langt tilbake som i 1980. Mediert opplæring kan likevel sies å ha blitt mer utbredt i takt med nedlegging av skoler for hørselshemmede, som igjen har ført til økt integrering/inkludering⁵ av hørselshemmede elever i nærskolen.

Det er ikke bare skoler for hørselshemmede som er blitt nedlagt som følge av inkluderingspolitikken. Endringen der man, i stedet for å undervise elever med spesielle behov i spesialskoler, integrerer og inkluderer dem i nærskolen har imidlertid skjedd til ulike tider og skolene for hørselshemmede er de som er blitt nedlagt aller sist.

1.1 Historisk bakteppe – skolegang og språkvalg

Nesten helt fra den første døveskolen ble etablert i Norge i 1825 av familien til den døde læreren Andreas Christian Møller, har diskusjonen rundt hørselshemmede elevers skolegang vært gjenstand for debatt og den pågår fremdeles. Diskusjonen har dreid seg om språkvalg og skolevalg. Mer spesifikt handler det om de bør ha en tospråklig opplæring med norsk tegnspråk og tale, eller om de bør ha en ren talespråklig opplæring. Skolespørsmålet dreier seg om det er best for hørselshemmede elever å få sin opplæring på nærskolen, på en skole for hørselshemmede eller en kombinasjon av disse to. Foreldrene til elevene som omtales i denne studien har valgt at deres barn skal ha opplæring etter §2.6 i Opplæringsloven⁶. Dette innebærer at de skal ha opplæring i og på tegnspråk.

Når det gjelder skolevalg for døde- og tunghørte elever, samt andre grupper som har vært definert som elever med spesielle behov har det som nevnt skjedd store endringer, både i Norge og internasjonalt. Tidligere gikk de fleste av disse barna på statlige spesialskoler, som for mange medførte at de måtte bo på internat, som i dag kalles elevhjem. På 70-tallet ble det tatt til orde for å legge ned disse skolene, og prosessene nedbygging holdt på gjennom 80- og 90-tallet (Kermit et al. 2014). Med Stortingsmelding 35 (1990-1991) *Om opplæring av barn og unge*, som ble kalt ”Prosjekt S” ble den endelige nedleggelsen av spesialskolene satt ut i livet. Organisasjonene for døde, fagmiljøer og foreldre til døde barn var imidlertid ikke enige i at døveskolene skulle legges ned og aksjonerte for å bevare dem. Protestene førte frem og døveskolene ble omorganisert inn i statlige spesialpedagogiske kompetansesentra (ibid.).

⁵ For diskusjon om begrepsbruken integrering se 1.3.

⁶ http://www.regjeringen.no/nb/dok/lover_regler/lover/opplaringsloven.html?id=213315

Skepsisen fra fagmiljøene og fra døve selv var begrunnet i negative erfaringer med inkludering som hørselshemmede allerede hadde. Mange døve forteller om opplevelser med ensomhet og dårlige læringsresultater. Det fantes også lite forskningsbasert kunnskap om hvordan inkludering av hørselshemmede fungerte for elevene. Med årene er det kommet mer forskning, men fremdeles mener forskere at det er behov for mer kunnskap om praksisen med å inkludere hørselshemmede elever i vanlige klasserom. De mener det er viktig å få klarhet i hvorvidt en slik skolekontekst resulterer i effektiv og god opplæring og sosial deltakelse for hørselshemmede elever (Antia & Kreimeyer 2001; Ramsey 1997; Russell 2007; Russell & McLeod 2009; Stinson & Antia 1999; Stinson & Liu 1999; Thoutenhoofd 2005; Winston 2004b).

1.2 Historisk bakteppe – tolkeyrkets utvikling

Tolkeyrket har i norsk sammenheng utviklet seg fra å være noe blant annet venner og familiemedlemmer av døve og døvblinde gjorde for å hjelpe, til å bli en profesjon som krever 3-årig høgskoleutdanning. Etter at Norges Døveforbund hadde jobbet for saken i mange år kom det i stand offentlig tolkeutdanning for døvetolker i 1977 (Woll 1999). Det startet med en fem ukers utdanning i tillegg til praksis, for personer som kunne tegnspråk (i større eller mindre grad). Utdanningen økte gradvis i omfang, og ble ettårig i 1989, toårig fra 1995 og så ble det til slutt en treårig utdanning fra 1997. Frem til utdanningen ble treårig var inntaket basert på opptaksprøver. Utdanningen er i dag et treårig bachelorstudium med ordinære inntakskrav og de fleste av studentene som starter på utdanningen har ofte liten eller ingen kjennskap til norsk tegnspråk og brukergruppene når de starter. Dette krever blant annet at de skal tilegne seg et helt nytt språk, som de ofte ikke har noe kjennskap til fra før, og som er i en annen modalitet enn de er vant til⁷. Etter endt utdanning er studentene kvalifisert til å tolke for døve, døvblinde og døvblitte. Etter tre år skal de altså i prinsippet kunne tolke mellom (primært) sitt førstespråk og norsk tegnspråk i alle slags situasjoner - fra fødsel til død. Dette er en formidabel oppgave, og det sier seg selv at man etter tre år bare er i startfasen på en utvikling som skal vare gjennom hele yrkeslivet. Å lære seg et helt nytt språk innebærer også at man skal lære en ny kultur å kjenne og det er en tidkrevende prosess.

⁷ Tegnspråk benevnes som visuelle og gestuelle språk i motsetning til talespråk som er vokale og auditive.

1.3 Inkludering – idealer og spørsmål

I klasserom der tolk og lærer jobber side om side vil kvaliteten på tilbudet avhenge av flere faktorer, som lærernes og tolkens⁸ kompetanse, organiseringen av tilbudet og ikke minst skolens økonomi. Får for eksempel lærerne og tolken tid nok til å planlegge sitt samarbeid? Har tolken og lærerne erfaring med å jobbe i et tolkemediert klasserom? Har skolens ledelse kompetanse på tegnspråk og tolking slik at de kan bidra til å legge til rette for en inkluderende praksis som gagnar den enkelte elev? Spørsmålene indikerer at vi ikke vet så mye om tolkemediert opplæring, som er et viktig ledd i inkludering av hørselshemmede elever i skolen.

Inkludering er et ideal, og idealer kan være utfordrende å gjennomføre i praksis. NOU 2009:18 (Kunnskapsdepartementet 2009:18, s. 19) nevner mange utfordringer og dilemmaer man støter på når prinsippet om inkludering skal settes ut i livet og idealet blir satt under press:

Realiseringen er avhengig av det handlingsrommet som eksisterer lokalt. Det er et resultat av nasjonale reguleringer, av prioriteringer i kommunene, av hvordan barnehage og skole forvalter sine oppgaver, av den enkelte førskolelærer og lærers forståelse og kompetanse. (Kunnskapsdepartementet 2009:18, s. 17)

Utfordringene handler om økonomi, jus, organisering, etikk, ideologi og kompetanse. Det kan være motsetninger mellom disse faktorene, og de kan tolkes ulikt (Kunnskapsdepartementet 2009:18, s. 17). Forholdet og vekten mellom disse faktorene varierer, og i meldingen understrekes det at dette vil variere med tid, situasjon og personer. I tillegg er det også viktig med kontinuerlig analyse og diskusjon rundt utfordringene (ibid.).

1.4 Forskning på tolkemedierte klasserom

USA kan vise til bruk av tolker i undervisning helt tilbake til 1960-tallet. I 1986 ble det opprettet en arbeidsgruppe som fikk navnet National Task Force on Educational Interpreting. Her ble ulike spørsmål knyttet til tolking for døve elever som var integrert i ulike skoler og på alle nivå diskutert (Stuckless et al. 1989; Winston 2004a, s. 1). På samme måte som i Norge

⁸ Entallsformen indikerer at det i grunnskolen stort sett er en tolk som jobber alene i klasserommet, eller på skolen. I videregående skole og universitet, samt en del andre sammenhenger vil tolker ofte jobbe i såkalt to-tolksystem. Det innebærer at de jobber i par og at de dermed kan kvalitetssikre arbeidet de gjør. I tillegg bytter de på å tolke for å avlaste hverandre, og slik kunne produsere tolking av høy kvalitet.

var involverte fagmiljøer og døvemiljøet i USA bekymret for den økende integreringen av døve og tunghørte. Mesteparten av forskningen på utdanningstolking kommer derfra. Bekymringsmeldingene kom fra fagmiljø som beskjeftiget seg med tegnspråk og undervisning av døve, og de var primært knyttet til kommunikative, sosiale og utviklingsmessige faktorer (Stinson & Antia 1999, s. 163).

Claire Ramsey (2004) begynte å forske på utdanningstolking i USA etter å ha jobbet noen år som tolk i skolen. Hun understreker hvor viktig det er å unngå en polariserende diskusjon som handler om man er for eller mot integrering og inkludering. Ramsey skriver at velfundert refleksjon rundt tolkemediert opplæring ikke er et utslag av opposisjon mot inkludering, men hun understreker behovet for empirisk kunnskap om ulike praksiser i opplæringen av døve barn. Ramsey viser til sin profesjonelle erfaring, sin kunnskap om døve elevers skolerresultater og sine teoretiske kunnskaper når hun forklarer sin skeptiske holdning til at døve elever får tolkemediert opplæring (ibid., s. 207). Hun hevder også at man i inkluderingens navn har vært mer opptatt av å vise til at man når idealet om tilgjengelighet, enn man har vært av å se på resultater av læring og utvikling for denne elevgruppen. Det har rådet en nærmest naiv tro på at tolken er selve løsningen på utfordringen med å inkludere døve elever (ibid.). Ramsey tar derfor til orde for å benytte seg av ulike teoretiske innfallsvinkler som kan bidra til økt kunnskap om og forståelse for døve elevers situasjon i vanlig skole. Et eksempel er kulturhistorisk psykologi⁹ som ser på læring og utvikling som sosiale prosesser og som understreker at individuell utvikling ikke kan finne sted uten deltakelse i sosiale og kulturelle aktiviteter (ibid., s. 208).

Forskningsbasert kunnskap er nyttig for skoler som skal sørge for gode inkluderingspraksiser. Ett eksempel på forskning som kan være nyttig lesning for ansvarlige på skoler der tolkemediert opplæring vil finne sted er Elizabeth A. Winstons (2004b) undersøkelse av visuell tilgjengelighet i vanlige klasserom. Gjennom undersøkelsen avdekket hun særtrekk ved ulike undervisningsaktiviteter som kan påvirke en døv elevs mulighet, eller manglende mulighet, til deltakelse gjennom tolk. Et annet eksempel er Russell & McLeod (2009), som har analysert tolkemediert undervisning for å se om tolker klarer å formidle lærernes intensjon gjennom sin tolking. Resultatene viste at tolker i stor grad mislyktes med dette, noe som førte til unøyaktig tolking. De fant også at manglende tempo i tolkingen påvirket elevenes mulighet

⁹ Dette forstår jeg som det vi kaller et sosiokulturelt perspektiv på læring.

til å delta faglig, intellektuelt og sosialt i klasseromsinteraksjonen (ibid.). Wolbers, Dimling, Lawson & Golos (2012) gjorde en casestudie hvor de brukte både kvantitative og kvalitative metoder for å undersøke hvordan en tolk tilpasset tolkingen sin i klasserommet. Formålet med studien var å utfordre tanken om ”den nøytrale tolken”, og resultatene viser at tolken hadde en rolle hvor hun både hjalp eleven med praktiske gjøremål og tilpasset tolkingen til eleven.

Flere av forskerne som er nevnt er nevnt her, samt andre som har forsket på tolkemediert undervisning har erfaring med tolking og med undervisning av hørselshemmede. Denne erfaringen er altså utgangspunktet for deres forskningsinteresse.

1.5 Forskning på eget felt

Forskningen på fenomener som omhandler inkludering av hørselshemmede har i stor grad blitt initiert og utført av fagpersoner som kommer fra fagfelt som jobber med døveundervisning, tegnspråk eller tolking.

I innledningen til artikkelsamlingen *Educational Interpreting. How It Can Succeed* (2004a) innleder Elizabeth A. Winston med å redegjøre for bokens utgangspunkt, som er hennes erfaring som utdanningstolk. Videre presenteres bakgrunnen til de andre forfatterne, som også kommer fra fagfelt som har fokus på undervisning av døve, tolking og tegnspråk. Noen av bidragsyterne har egne erfaringer med bruk av tolk i utdanningssammenheng. Winston fremhever at de alle har med seg årevis med frustrasjon over det de opplever som en mangel på respekt for de alvorlige problemstillingene man bør ta hensyn til i utdanningstolking (ibid., s. 2). Gjennomgang av øvrig forskning på fenomenet utdanningstolking viser en lignende tendens, nemlig at forskerne har tilknytning til fagfelt som gjør at de har erfaring med tolking. Det kan tenkes at praktisk erfaring med tolking er en faktor som påvirker hvordan forskningen utformes, og hvordan resultatene presenteres. Jeg har ikke sett spesielt på artikkelforfatternes faglige forankring når jeg har gått gjennom litteratur, men jeg synes å se et større fokus på tolker og døve elever, enn for eksempel på lærere.

Hale og Napier (2013) bekrefter at utøvende tolker har en viktig posisjon i forskning på tolking. Etter en gjennomgang av bakgrunnen til forskere som publiserte artikler i tidsskriftet *Interpreting – International Journal of Research and Practice in Interpreting*, fant Miriam Shlesinger (2009) at de aller fleste bidragsyterne hadde erfaring som praktiserende tolk (ibid., s. 11). Forskning på utdanningstolking er i mange tilfeller altså forskning på egen praksis.

Sosiologen Aksel Tjora (2010, s. 203) understreker at forskerens kunnskap er en ressurs, og i noen prosjekter er det sågar en forutsetning at forskeren har kunnskap på området som skal studeres. Det som er viktig er å være tydelig på hvordan denne kunnskapen brukes i analyser for å ivareta pålitelighet i prosjektet (ibid.)

Donna Haraway (1988) stiller spørsmål ved kravet om forskeres objektivitet, og snakker heller om situert kunnskap, eller kontekstualisert kunnskap (Rustad 1998, s. 121), som Rustad definerer slik:

Det er *hvordan* forskeren forholder seg til kunnskapsprosessen som skiller ikke-situert kunnskap fra situert kunnskap. Det er når forskeren *aktivt* forholder seg til prosessen, at kunnskapen vil bli situert. Det å forholde seg aktiv vil si å erkjenne og reflektere over egen kontekst, og over hvordan konteksten gir begrensninger og muligheter for møtet mellom subjekt og objekt. Kunnskapen situeres når forskeren forstår og erkjenner kunnskapens delvishet, og at delvisheten ikke er tilfeldig, men kontekstuell (Rustad 1998, s. 121-122).

Studien som beskrives i denne oppgaven er ikke direkte forskning på egen praksis. Jeg har ikke erfaring med klasseromstolking. Som allmennlærer og tolk, blant annet med erfaring fra undervisning av hørselshemmede elever, kan man likevel si at jeg har en viss nærhet til forskningsobjektet og at jeg forsker på eget felt. Mitt perspektiv på det tolkemedierte klasserommet bygger altså delvis på situert, eller kontekstuell kunnskap. Det betyr at jeg må være ekstra bevisst på min kunnskaps delvishet (ibid.).

1.6 Studiens formål og forskningsspørsmål

Flere studier har som nevnt tatt for seg både tolkens og lærerens refleksjoner rundt det tolkemedierte klasserommet, men som jeg vil komme tilbake til i litteraturgjennomgangen, så har det vært rettet mer oppmerksomhet mot tolkens erfaringer enn lærerens.

Min forskningsinteresse rundt det tolkemedierte klasserommet baserer seg på en faglig tilhørighet i både lærer og tolkeyrket. Gjennom studier i anvendt språkvitenskap har jeg også tilegnet meg noen perspektiver på språk, kommunikasjon og læring som danner et godt grunnlag for å stille spørsmål ved denne undervisnings og tolkepraksisen.

Når vi diskuterer kommunikasjon i skolesammenheng, er det som oftest med henvisning til direkte kommunikasjon mellom elever og lærere. I det tolkemedierte klasserommet er tolken

et ledd mellom læreren og den hørselshemmede eleven, og mellom de hørende elevene og den hørselshemmede eleven. Vi kan anta at tolkens tilstedeværelse påvirker interaksjonen, og at både lærere og tolker er formidlere av undervisning til hørselshemmede elever.

Vi kan slå fast at læreren er ansvarlig for opplæringen av barn- og unge i den norske skolen. Utdanningsdirektoratet har gitt ut en rapport om lederskap i skolen, og i den står det noe om lærere og instruktørers kompetanse og rolle:

Som tydelege *leiarar* (utheving tillagt) skal lærarar og instruktørar skape forståing for formåla med opplæringa og stå fram som dyktige og engasjerte formidlarar og rettleiarar (Utdanningsdirektoratet 2014).

Kva *kompetanse* (utheving tillagt) lærarane og instruktørane treng, må heile tida vurderast ut frå dei krava og forventningane som går fram av lov og forskrift, medrekna læreplanverket, og ut frå utviklinga i faga (Utdanningsdirektoratet 2014).

Dette viser at læreren har et helt tydelig mandat i skolen, både som leder og som en fagperson vi krever en viss kompetanse av. Tolkens rolle og kompetanse, derimot, ser ikke ut til å være like klart definert. Tolkene i denne studien har ulike stillingsbeskrivelser, en er tilsatt som lærer, mens de andre har stillingsbetegnelsen ”tolk”. Det følger ikke noen detaljert arbeidsbeskrivelse med sistnevnte stillingsbetegnelse.

Både lærer og tolk beskjeftiger seg med kommunikasjon og interaksjon, men de har ulik funksjon i klasseromsinteraksjonen. I tillegg kommer de fra ulike fagtradisjoner. Lærerprofesjonens historie går langt tilbake, mens tolkeprofesjonen er meget ung. Dette har implikasjoner både for samfunnsmessig status og kan tenkes å påvirke hvordan de forholder seg til hverandre.

Vi kan muligens anta at konstellasjonen lærer-tolk i utgangspunktet har en klar ansvarsfordeling. Med erfaring fra begge profesjoner har jeg kjent på ansvarsfølelsen når det gjelder formidling av læringsstoff fra begge perspektiv, og det har gjort meg nysgjerrig på nettopp ansvarsfordeling i det tolkemedierte klasserommet. Etter besøk i klasserommet ble dette forsterket og en overordnet problemstilling og utgangspunkt for intervjuene ble derfor: *Hvordan reflekterer lærere og tolker rundt ansvar og ansvarsfordeling i et tolkemediert klasserom?*

Etter flere gjennomganger av intervjumaterialet ble det tydelig at tema som omhandlet tolkens rolle, posisjon og funksjon var fremtredende i både lærere og tolkers ytringer. Den videre analysen av intervjuene tok derfor utgangspunkt i følgende problemstillinger:

Hva sier lærere om tolkens rolle, posisjon og funksjon i det tolkemedierte klasserommet?

Hva sier tolker om sin rolle, posisjon og funksjon i det tolkemedierte klasserommet?

1.7 Oppgavens oppbygning

Det er nesten ikke forsket på tolkemediert undervisning i en norsk klasseromskontekst. I kapittel 2 presenterer jeg derfor internasjonal forskning om utdanningstolking. Kapittel 3 er teorikapitlet hvor jeg gjør rede både for overordnede teoretiske perspektiver og teori som er grunnlag for den analytiske tilnærmingen til intervjumaterialet. I kapittel 4 presenteres det empiriske materialet i studien og jeg gjør rede for den metodisk fremgangsmåten som er bruk både for innsamling, bearbeiding og analyse av empiri. Kapittel 5 presenterer analyser av intervju med lærerne. Samtaleutdragene som presenteres er delt inn i to hovedavsnitt og kategorisert i temaene ”Tolk, eller mer?” og ”Samarbeid og ansvarsfordeling”. Disse to hovedavsnittene avsluttes begge med en oppsummering av hva som kom frem i analysen. Kapittel 6 følger samme oppbygning, men tar for seg tolkenes utsagn. Funn fra analysene diskuteres i lys av problemstillingene i kapittel 7, og der gjør jeg også rede for hva jeg mener kan være implikasjoner for denne studien samt hva jeg mener om videre forskning. I tillegg drøfter jeg denne studiens validitet og reliabilitet.

2.0 Empiriske studier på utdanningstolking – litteraturgjennomgang

Læringsutbytte er et sentralt begrep både i offentlige dokumenter om skole og i sentrale og lokale læreplaner. Kjernen i all opplæring er at barn- unge og voksne skal få utbytte av den opplæringen de mottar. Elever som får en tolkemediert opplæring er potensielt sårbare for å få redusert læringsutbytte, som noen av studiene som refereres her viser.

John Hattie (2013b, s. 54) har undersøkt 800 metaanalyser som sier noe om hva som gir læringsutbytte. Gjennomgangen viser at den viktigste enkeltfaktoren som bidrar til læringsutbytte er læreren. I undervisning må læreren iverksette bevisste tiltak som fører til kognitiv endring hos eleven, hvilket betyr at undervisningen må føre til at eleven lærer og utvikler seg. Det fordrer videre at læreren evner å veilede elevene slik at de forstår læringsinnholdet. Lærere må altså tilpasse sin undervisning til den enkelte elev (ibid.). For å klare dette må læreren ha forståelse for hva eleven kan og ikke kan, slik at der er mulig å gjøre de tilpasninger som skal til for å klare å møte eleven der han eller hun er til enhver tid.

I det tolkemedierte klasserommet skal lærer og tolk samarbeide for å bidra til læringsutbytte for den hørselshemmede eleven. Cynthia Roy (2000) forklarer tolkeprosessen slik:

Interpreting for people who do not speak a common language is a linguistic and social act of communication, and the interpreter's role in this process is an engaged one, directed by knowledge and understanding of the entire communicative situation, including fluency in languages, competence in appropriate usage within each language, and in managing the cross-cultural flow of talk (Roy 2000, s. 2).

Læreren er altså den viktigste enkeltfaktoren som kan påvirke læringsutbytte hos eleven. Tolken bruker sin kompetanse i dette samarbeidet og man kan stille spørsmål om hvordan disse to profesjonene kan samarbeide godt og hva som vil være utfordringer. For å belyse dette videre er det relevant å ta en gjennomgang av undersøkelser knyttet til utdanningstolking.

Det er gjort en rekke empiriske undersøkelser av faktisk utdanningstolking (Antia & Kreimeyer 2001; Luckner & Muir 2001; Ramsey 2004; Russell 2007; Russell & McLeod 2009; Shaw & Jamieson 1997; Stinson & Liu 1999; Winston 1990; Wolbers et al. 2012). Gjennomgangen er avgrenset til å se på studier av autentisk klasseromsinteraksjon på grunnskole og videregående skole, samt observasjons- og/eller intervjustudier. Noen av

studiene på utdanningstolkning har tatt utgangspunkt i opptak og observasjon av autentiske klasseromssituasjoner. Studiene har fokusert på fenomener som har med tolken og tolkingen å gjøre og med ulike aktørers opplevelse av praksisen. Med aktører menes her hørselshemmede elever, tolker, lærere, pårørende og assistenter (Antia & Kreimeyer 2001; Luckner & Muir 2001; Russell & McLeod 2009; Shaw & Jamieson 1997; Stinson & Liu 1999; Winston 1990; Winston 2004b; Wolbers et al. 2012; Yarger 2001).

Claire Ramsey (1997) gjorde en etnografisk studie av døve elevers situasjon i en offentlig skole i USA. Studien var strukturert rundt spørsmål om de døve elevenes skolehverdag¹⁰. Data ble samlet inn gjennom ett år, og empirien ble generert gjennom deltakende observasjon på ulike læringsarenaer. Hun tok narrative feltnotater, filmet klasseromsinteraksjon, gjorde formelle og uformelle intervju med primære deltakere og samlet inn elevarbeid. Studien var beskrivende, og et viktig mål var å få fram hvilke konsekvenser valg av opplæringsarena hadde for døve barn. I intervju med en av lærerne som hadde tolk i klasserommet kom det fram at en av de største utfordringene var organiseringen av kommunikasjon i klasserommet når det var tolk til stede. Det dreide seg blant annet om å bli bevisst på struktur og organisering av snakk i klasserommet. En tolk mente at lærere ikke ønsket tolker inn på sitt domene fordi de ikke forsto hva dette dreide seg om. En lærer bekreftet også at hun ikke skjønnte hva tolken gjorde i starten (ibid., s. 58-59).

Stinson og Lieu (1999) gjennomførte fokusgruppeintervju med fagpersoner som bisto døve og tunghørte elever i grunn- og videregående skole, og da primært døvelærere¹¹, tolker og notatskrivere. Formålet var å identifisere strategier som støtter opp under deltakelse for døve og tunghørte elever. Feltobservasjoner av fire døve og tunghørte elever i grunnskolen ble analysert, og resultatene fra analysen samsvarte med utsagn som kom frem i fokusgruppene (Stinson & Liu 1999). I fokusgruppene kom det frem at tolkenes rolle gikk ut over å videreformidle lærere og klassekameraters utsagn. Man mente også at tolk og klasselærer tok felles ansvar for å informere om dövhet¹², følge opp hvordan de døve og tunghørte elevene hadde det og støttet opp om deres deltakelse i klasseaktivitet (Stinson & Liu 1999).

¹⁰ Ramsey fokuserte på 3 døve gutter og understreker at hennes undersøkelse dermed blir en undersøkelse av døve gutter og ikke døve barn generelt. Kjønn er en viktig faktor, hevder hun (s.15).

¹¹ "Teachers of the deaf" har jeg oversatt til "døvelærere", fordi det i en amerikansk kontekst er knyttet til en utdanning som har fokus på tegnspråk. Tidligere ble betegnelsen "døvelærer" også i Norge.

¹² Det informeres ikke om hvem som fikk informasjon.

Elizabeth A. Winston gjorde i 1990 en studie av tolkemediert klasseromsinteraksjon. Denne studien bygget på observasjon, videoopptak av klasseromsinteraksjon og intervjuer med lærer, tolk og elev. Winston analyserte blant annet klasseromssituasjoner for å vurdere hvilke tilpasninger som måtte gjøres når undervisning skulle tolkemedieres. For å illustrere forklarer Winston at hørende elever kan lytte og lese simultant i motsetning til døve. Dette er det viktig å være bevisst på for lærere som skal tilpasse sin undervisning til døve elever, forklarer Winston (ibid.). Hvis ikke læreren tilpasser godt nok blir det tolkens ansvar å velge ut informasjon som formidles til den døve eleven. I intervju fikk informantene spørsmål om de opplevde inkluderingen av den døve eleven som vellykket og Winston skriver at hun også fikk verdifulle innspill på sine funn fra tolken og eleven (ibid., s. 66). Hun skriver ikke om læreren fikk komme med innspill til funnene. Winston mener resultatene av undersøkelsen gir grunn til å stille spørsmål ved undervisningstolkingen. Hennes observasjoner avdekket at det var mange utfordringer i det inkluderende klasserommet som gjorde tolking vanskelig. Dette medførte at undervisningssituasjonen ble begrensende og slitsom for den døve eleven. Hun understreker at tolkens tilstedeværelse ikke er garanti for den døve elevens læringsutbytte og tar til orde for longitudinelle studier som spesielt ser på elevenes erfaringer med sin skolesituasjon. Winston mener likevel at første prioritet i forskning på tolkemediert klasseromsundervisning må være å vurdere både begrensninger og muligheter med en slik praksis (ibid., s. 64-65).

Luckner og Muir (2001) gjennomførte en observasjons- og intervjustudie hvor formålet var å kartlegge hvilke faktorer som måtte være på plass for at døve elever skulle lykkes i inkluderende opplæring. Intervjuene var basert på observasjon av elevene i skolen. Elever, døvelærere, utdanningstolker, notatskrivere, lærere og foreldre ble intervjuet. Tolkene ble bedt om å bidra etter at døvelærerne hadde foreslått det for forskerne. Suksessfaktorer som vedrørte lærer og tolk var samarbeid og engasjement. Flere lærere snakket varmt om tolker som forberedte seg godt, var fleksible og engasjerte seg i opplæringen. Studien viste at det ikke er en enkelt faktor som avgjør om døve elever lykkes i skolen, men en kombinasjon av flere faktorer (ibid.).

Russel og McLeod (2009) har gjort en studie i Canada som tar for seg inkludering av døve elever ved bruk av tolk. Empirien består av videoopptak av tolkemediert klasseromsinteraksjon samt intervjuer og nettbaserte spørreundersøkelser med lærere, elever, foreldre, tolker og skoleledere. Lærerne som deltok i studien ga uttrykk for variert erfaring

med å samarbeide med tolker. Noen tolker var genuint interessert i å samarbeide om den døve elevens utvikling, mens andre kun gjorde hva jobben krevde av dem. Russell og McLeod konkluderer med at den inkluderende skolemodellen har mangler som må diskuteres, og peker særlig på forvirringen rundt tolkens rolle i opplæringen (ibid.).

Antia og Kreymeyer (2001) gjennomførte en kvalitativ casestudie over tre år hvor de fulgte tre utdanningstolker i USA. Den primære empirien i denne studien er semistrukturerte intervjuer med tolker, lærere, spesialpedagoger og administrativt ansatte. Studien så på prosesser for inkludering av døve og hørselshemmede barn i klasserommet, både sosialt og faglig. Forskerne fokuserte spesielt på tolkens rolle i prosessene. Forskerne undersøkte de ulike aktørenes rolle og ansvar i klasserommet og hvordan de reflekterte rundt om opplæring og inkludering av de døve og tunghørte elevene. Intervjuene ble supplert med observasjoner og feltnotater. Intervjuene viste at tolker, lærere, spesialpedagoger og administrativt ansatte hadde ulik oppfatning av tolkens rolle. Tolkene hadde også ulik innbyrdes oppfatning av sin rolle og funksjon i skolen. Resultater fra studien indikerer at tolkene, i tillegg til å tolke også oppklarte lærernes instruksjoner, la til rette for samhandling med medelever, hadde særskilt opplæring av de døve elevene og oppdaterte lærere og spesialpedagoger om elevene og deres fremgang. Antia & Kreymeyer understreker at dette ikke er nytt: ”The finding that interpreters assume multiple roles within the elementary classroom is not surprising, and is well recognized within the field” (ibid., s.363).

Wolbers, Dimling, Lawson og Golos (2012) har gjort en studie hvor de har analysert tolking i klasserom for vurdere hvor mye av klasseromsinteraksjon som ble tolket hvorvidt tolkingen avvek fra klasseromsdiskursen. De gjennomførte en casestudie med en elev, en tolk og tre lærere. Empirien besto av observasjoner, feltnotater, opptak av tolkemediert klasseromsinteraksjon, samt semistrukturerte intervjuer av lærere og tolker. Kvantitativ analyse ble utført for å se hvor mye av interaksjonen som ble tolket. Deretter gjorde de en tematisk, kvalitativ analyse av avvikende tolking. Analysene viste at tolken gjorde omfattende endringer når de tolket klasseromsinteraksjonen¹³. Endring kan bety at tolken endrer, utelater eller legger til og utdyper informasjon når hun tolker til tegnspråk. Det betyr også endringer, utelatelser eller tillegg til det den døve eleven sier når det tolkes fra tegnspråk til talespråk. Opptak som viste avvikende tolking ble presentert for tolken, som redegjorde for sine valg.

¹³ Klasseromsdiskurs innbefatter både lærestoff som formidles til elevene av læreren, samt sosial interaksjon mellom lærere og elever, og mellom elever.

Lærerne ble intervjuet om sin forståelse av tolkens rolle i klasserommet og om hvordan de opplevde samarbeidet med tolken. De skulle også reflektere over hva de ville gjort annerledes hvis de skulle samarbeide med en tolk igjen. Den kvalitative analysen avdekket flere årsaker til såkalt divergerende, eller avvikende tolking, som i stor grad hadde sammenheng med tolkens kunnskap om elevens kompetanse. Denne kunnskapen sammen med tolkekompetansen gjorde henne i stand til å tilpasse tolkingen til elevens læringsbehov, og intensjonen var å øke elevens forståelse. Det er fordeler og ulemper med at tolken avviker fra klasseromsdiskursen i sin tolking, påpeker forskergruppen, og forklarer at tolken det her er snakk om la til kontekstuell informasjon for å støtte opp om den døve elevens læring. Slik tilpasset hun læringsinnholdet til elevens nære utviklingszone (Vygotsky 1978). Wolbers et al. problematiserer imidlertid tolken tar slike avgjørelser. I intervjuene kom det frem at lærerne opplevde å ha god dialog og godt samarbeid med tolken. Tolken på sin side opplevde ikke at hun var en del av det faglige miljøet (ibid.).

2.1 Hva trenger vi av forskning?

Utdanningstolking kan være avgjørende for at hørselshemmede elever skal kunne få sin opplæring i et inkluderende skolemiljø. Flere forskere understreker at tolken i seg selv ikke er garantist for vellykket inkludering og uavhengig av tolkens kvalitet, så vil det uansett være mange utfordringer i klasserommet (Antia & Kreimeyer 2001; Russell 2007; Russell & McLeod 2009; Thoutenhoofd 2005; Winston 1990; Winston 2004b; Wolbers et al. 2012).

Studiene som har vært presentert her belyser viktige problemstillinger vedrørende utdanningstolking. Det er imidlertid mest fokus på tolker og hørselshemmede elever, til tross for lærerens formelle status som hovedansvarlig for klasseromsundervisningen. Flere artikkelforfattere (Luckner & Muir 2001; Russell & McLeod 2009; Stinson & Liu 1999; Wolbers et al. 2012) understreker likevel hvor viktig det er med samarbeid mellom tolker og lærere. Luckner & Muir (2001) betegner godt samarbeid mellom tolk og lærer som en av suksessfaktorene for at døve- og tunghørte elever skal lykkes i skolen. Antia og Kreimeyer (2001, s. 357) understreker at det mangler forskning som tar for seg lærere og spesialpedagogers syn på det å jobbe side om side med tolken i klasserommet. Noe av kjernen i inkluderingen av den hørselshemmede eleven er samspill og samarbeid mellom lærer og tolk. Det er derfor viktig å undersøke hvordan representanter for de to profesjonenes reflekterer rundt sin egen praksis når den gjøres i samspill med den andre.

3.0 Teori

Denne oppgaven hører inn under vitenskapsdisiplinen anvendt språkvitenskap. I følge Evensen (1999) tar man utgangspunkt i samfunnsmessige oppgaver og problemer med et formål om å løse problemer eller forbedre eksisterende løsninger: ”Vi tydeliggjør en kobling til situerte mennesker og menneskers levde liv som løfter fram ”språkinga” sin betydning som både kulturprosess og kulturbærer” (ibid., s. 220). I denne studien er studieobjektet lærere og tolkers ”språking” og refleksjon rundt sin daglige praksis i klasserommet. I dette kapittelet presenteres teori som ligger til grunn for mitt faglige ståsted og teori om tolking og teoretiske perspektiver som ligger til grunn for den analytiske tilnærmingen til empirien.

3.1 Dialogisme og dialogisitet

Dialogisme og et dialogisk perspektiv på språk er et viktig grunnlag for min forståelse av, og tilnærming til klasserommet som kommunikativt. I det tolkemedierte klasserommet er tolken til stede som en viktig del av dialogen og interaksjonen mellom alle aktørene.

Per Linell (2009, s. 7) presenterer dialogisme som et epistemologisk og ontologisk rammeverk som sier noe om hvordan vi alle tilegner oss kunnskap om verden og tillegger den mening. Det er også et rammeverk som framhever betydningen av interaksjon, kontekst og *den andres* rolle (ibid.).

Det dialogiske refererer til det essensielle i den menneskelige tilstand, og det at vår væren i verden henger sammen med andres eksistens. Linell konkretiserer dette ved å vise til hvordan man kan peke på det dialogiske i bestemte diskurser (ibid.). Gjennom arbeidet med intervjudata i denne studien har det blant annet vært interessant å hvilke diskurser som kan se ut til å påvirke tolker og læreres oppfatning av tolkerolle og tolkers funksjon.

I et dialogisk perspektiv på språk og kommunikasjon legger man til grunn et overordnet perspektiv på interaksjon og kontekst som avgjørende både i diskurs, handling og tenking (Linell 1998, s. 35). Metaforisk sagt, handler det om at individet er ”i dialog” med ulike samtalepartnere og ulike kontekster (ibid.). Dialogismen fremholder interaksjonens kontekstuelle natur. Med det menes både situasjonell, sosiokulturell og historisk kontekst (ibid.). Konteksten ”tolkemediert klasserom” er situert i ulike typer undervisningsrom. Aktørene må forholde seg både til den fysiske konteksten de er i og til hvilke muligheter eller

begrensninger den gir for samhandling. I samhandlingen trekker deltakerne veksler på både sosiale og kulturelle ressurser i situasjonen. I dette klasserommet virker to språk i ulike modaliteter. To språk kan også bety to sett sosiale og kulturelle spilleregler.

Historisk bakgrunnskunnskap i denne konteksten kan dreie seg om hvordan historiene til læreryrket og tolkeyrket innvirker på måten profesjonsutøverne forstår sitt eget virke i klasserommet, og hvordan de ser på hverandre. I den sammenhengen er tanken om dobbel dialogisitet interessant. Dialogen i det tolkemedierte klasserommet er både en del av den konkrete klasseromskonteksten, samtidig som den er en del av sosiokulturelle praksiser som har utviklet seg over tid i tråd med hvordan skolen har utviklet seg.

3.2 Goffman og dramaturgisk analyse

Erving Goffman (2005) argumenterer for at vi lever livet på en "scene", der de fleste av våre handlinger påvirkes av hvordan vi tror andre oppfatter oss. Georg Herbert Mead (1934) hevder også at vi utvikler vår identitet i møte med "den andre", og at en viktig del av det handler om å "ta den andres rolle". Dette innebærer at vi sosialiseres inn i handlings- og tankemønstre som ikke er interne i oss selv, men som utvikles i samspill- og dialog med kulturen(e) vi er en del av og menneskene i de(n). Sentralt i denne studien er hvordan lærere og tolker iscenesetter seg selv i relasjon til hverandre og de øvrige aktørene i det tolkemedierte klasserommet. Et viktig aspekt er hvordan konstellasjonen lærer-tolk skal bidra til at den hørselshemmede eleven og de øvrige elevene kan utvikle sine identiteter i møte med hverandre.

Ansikt og ansiktsbevaring handler om hvordan vi oppfatter oss selv, hvordan vi ønsker at andre skal oppfatte oss og hvordan vi opprettholder ønsket ansikt i ulike kontekster. Goffman (2005) forklarer *ansikt* som den positive sosiale verdien vi etablerer gjennom kontakt med andre. Vi fremmer og opprettholder ansikt gjennom det han kaller *line*. Det kan beskrives som et bestemt mønster av verbale og nonverbale handlinger vi bruker til å uttrykke vårt syn på situasjonen. Gjennom det tydeliggjøres vår evaluering av oss selv og andre deltakere i situasjonen. Det vil variere om en person har hatt til intensjon å innta en *line*, men vår atferd vil uansett avgjøre hvordan andre oppfatter oss (ibid.).

Ansikt er et bilde av oss selv som vi bygger gjennom å bruke anerkjente sosiale attributter. Hvordan vi oppfatter oss selv kan samstemme med det bildet andre også har av oss, som ved å fremstå som en god profesjonsutøver (ibid., s. 5). Hva som er anerkjente sosiale attributter i lærerprofesjonen og i tolkeprofesjonen kan nok være ulikt, noe som blant annet kan ha sammenheng med profesjonshistorie og utvikling, som igjen påvirker profesjonenes status.

I interaksjon forventes at man, i tillegg til å respektere seg selv, også ivaretar andres ansikt. Vi må ta bestemte grep i en situasjon for å sørge for at personer vi samhandler med ikke taper ansikt. Det vi gjør for å håndtere situasjoner hvor noens ansikt er truet kalles ansiktsarbeid. Tilhørighet i en gruppe innebærer at personer vil ha følelser også for gruppemedlemmenes ansikt. Selv om disse følelsene kan variere både kvalitativt og kvantitativt i forhold til følelsene man har for sitt eget ansikt, så konstituerer de en involvering i andres ansikt som er like umiddelbar og spontan som den involveringen man har i sitt eget (ibid., s. 6).

3.3 Modeller for tolking

Rammen for hvilken ”rolle” lærere har i klasserommet i en gitt kultur er noe de fleste har en bevisst oppfatning av. Når det gjelder tolkers funksjon ser det ikke ut til å være like tydelig. Selv om tolkers rolle ofte omtales i bestemt form, så kan det se ut til at forståelsen rundt hvilken funksjon og ”rolle” en tolk kan ha i et klasserom er noe uklar. Dette kapitlet starter med en historisk gjennomgang av perspektiver på tolkeprosessen og tolkens rolle. Videre presenteres nyere modeller som tar for seg tolking og tolkeprosesser både fra et språklig perspektiv og fra et samhandlingsperspektiv.

3.3.1 Modeller for tolking – historikk

Cynthia Roy (1993) redegjør for en historisk utvikling i sin artikkel ”The problem with definitions, descriptions, and the role metaphors of interpreters”. Problemet hun henviser til dreier seg om hvordan ulike definisjoner og beskrivelser av tolking har begrenset profesjonens evne til å forstå selve tolkesituasjonen. Mer spesifikt sikter Roy til forståelsen av tolken kun som kanal for overføring av informasjon og ikke som aktiv medspiller i tolkesituasjonen. Denne snevre forståelsen av tolkens rolle kan vi kalles ”kanalmetaforen¹⁴” på norsk. I artikkelen beskrives utviklingen fra den gang tolker var døves hjelpere, som i og

¹⁴ På engelsk kalles dette ”conduit model”, som på norsk både kan være rør-modell og kanalmodell. Roy bruker channel, og det har jeg valgt å gjengi som kanal videre i denne teksten.

for seg var uttrykk for en positiv innstilling, samtidig som det indikerte at døve ikke klarte seg selv. Etter hvert som kravene til tolker økte ble også behovet for profesjonalisering større. Tolker ønsket å fjerne seg fra hjelperrollen. Som et ledd i den prosessen utviklet det seg metaforer som beskrev tolken som en maskin eller en kanal. En slik forståelse indikerer at tolker kan distansere seg fra lingvistiske og sosiale problemer i samtalen og kun egne seg til å sende meldinger frem og tilbake (ibid.). Dette er et syn på hva det innebærer å være tolk som kan karakteriseres som dekontekstualisert. Etter hvert innså man også at slike metaforer ikke egnet seg til å beskrive hvordan tolker jobbet i praksis. Et forsøk på å utvikle en mindre ekstrem beskrivelse av tolkens rolle var å ta utgangspunkt i kommunikasjonsteori. Dette var en teoretisk retning som beskrev kommunikasjon bestående av sender, budskap og mottaker og beskrev tolken som tilrettelegger av kommunikasjon. En slik metafor er også uttrykk for et syn på tolken som kanal for overføring av budskap hevder Roy (ibid., s. 144). Hun hevder på bakgrunn av dette at kanalmetaforen fortsatt er rådende, selv om utviklingen har gått i retning av en annen bevissthet og bedre forståelse for tolkeprosesser og tolkens rolle (ibid., s. 148). Denne artikkelen ble skrevet for en del år tilbake, men jeg vil hevde at diskurser om tolker og tolkerolle fremdeles er påvirket av det Roy beskriver. Et eksempel er Tolkeforbundets retningslinjer for etikk og yrkesutøvelse (Tolkeforbundet 2011), hvor det i punkt 5. står ”Tolken skal opptre upartisk og ikke tillate at egne holdninger eller meninger påvirker tolkingen”.

3.3.2 En kognitiv tolkemodell

I artikkelen ”Towards a cognitive model of interpreting” tar Sherman Wilcox & Barbara Shaffer (2005) til orde for en ny forståelse for hvordan tolkeprosesser foregår. De mener at vi må bygge på en forståelse som tar utgangspunkt i kunnskap om hvordan kommunikasjon fungerer. De fremholder at et grunnleggende problem med modeller som beskriver tolkeprosessen, er at kommunikasjonshandlinger ikke ytes nok rettferdighet: ”In trivializing the cognitive work that is done whenever we communicate with each other, we fail to prepare interpreters for the awesome and mysterious task that they perform: speaking for another” (Langacker 1998, referert i Wilcox og Shaffer 2005, s. 41). Dette samstemmer også med et dialogisk perspektiv på språk og kommunikasjon og fra det perspektivet er det her viktig å trekke fram orienteringen mot *den andre*. I en tolkesituasjon vil det alltid være flere aktører. Noen vil snakke på egne vegne, mens tolken vil snakke ”for (minst) en annen”. Dette gjør prosessen ekstra krevende, både språklig og mellommenneskelig.

Wilcox & Shaffer (2005) er på linje med Roy (1993) når de hevder at tolker forstår tolkeprosessen som lineær og i tråd med kanalmetaforen. De presenterer derfor en kognitiv modell for tolking som fremhever hvor viktig det å forstå tolkeprosesser primært som språklig interaksjon. Kognitive modeller fremhever interaksjon, og der igjennom tolking som aktive og meningssskapende prosesser hvor mening konstrueres på basis av det samtalepartnerne bringer til samtalen (ibid.). Det sentrale i kognitiv lingvistikk er tanken om at uttrykk fremkaller mening, og at meningssskapingen skjer gjennom omfattende prosesser av *meningskonstruksjon* som trekker på alle tilgjengelige ressurser, både lingvistiske, psykologiske og kontekstuelle (ibid.). Wilcox & Shaffer understreker at tolker må utvikle gode ferdigheter i tolking og ha solid allmennkunnskap for å kunne trekke på alle disse ressursene slik at de kan skape mening når de tolker (ibid., s. 44).

Det å stille spørsmål ved nøytralitetsidealet er ikke nytt innenfor tolkefeltet, men Wilcox & Shaffer hevder at diskusjonene først og fremst dreier seg om det de kaller *sosial nøytralitet* (kursiv i original). Dette som en motsetning til å ha fokus på *kommunikativ nøytralitet* (kursiv i original). Deres hovedanliggende er å fremheve at det ikke finnes noen objektiv realitet i sosialt kommunisert mening. Det betyr at når man analyserer budskap som en del av tolkeprosessen, så er ikke målet å trekke mening ut av ord, men å *legge mening inn i ord* (kursiv i original) (ibid., s. 46).

Wilcox & Shaffer konkluderer med at når tolker blir mer bevisst hvordan språk virkelig fungerer, så vil de også bli bevisst på sin egen forutinntatthet, hvilken makt de har og hvordan de bruker sin kreativitet når de skaper mening i tolkesituasjoner. En slik bevissthet gjør dem i stand til å kjenne igjen utfordringer i kommunikasjonssituasjoner slik at de kan jobbe mot en aktiv og bevisst nøytralitet (ibid., s. 47).

3.3.3 Tolkens handlingsrom

I boken ”Redefining the Role of the Community Interpreter”¹⁵ skriver Peter Llewellyn-Jones & Robert G. Lee (2014) følgende om begrepet tolkerolle(r):

¹⁵ Llewellyn-Jones & Lee skriver om ”the community interpreter”. Det er tolker som jobber mest med det vi i Norge kaller ”tolking i dagliglivet”. Det betyr tolking hos lege, på foreldremøte osv. Perspektivene i denne modellen er likevel høyst aktuelle i for utdanningstolking.

Any discussion on the *role(s)* of interpreters should start by examining the general concept of the roles of participants in the context of communicative interactions and how the presentation of "self" has been seen to be central in any description of how an interlocutor behaves (Llewellyn-Jones & Lee 2014, s. 12).

Talking handler om kommunikasjon, og sitatet er et uttrykk for den dialogiske forståelsen av at vi orienterer oss mot "den andre" i samhandling, og at mening skapes interaksjonelt.

Llewellyn-Jones og Lee (2013; 2014) foreslår at man ikke først og fremst baserer seg på regler for hva tolker kan og ikke kan gjøre. I stedet foreslår de at man ser på hvilken *role-space* tolken både innehar og skaper i en tolkesituasjon. På norsk kan dette oversettes til *handlingsrom*, forstått som tolkens mulighet til å handle innenfor gitte rammebetingelser. Handlingsrommet bestemmes av mange ulike faktorer, påpeker Llewellyn-Jones & Lee, og alle disse faktorene mener de kan representeres langs tre akser:

X - akse for tilpasning til samtaledeltakerne og samtalen: sosiolingvistisk og psykolingvistisk

Y - akse for styring av interaksjon

Z - akse for representasjon av seg selv (Llewellyn-Jones & Lee 2014, s. 10)

Utdyping av hva disse aksene betyr kommer jeg nærmere inn på senere i dette avsnittet.

Llewellyn-Jones & Lee (2013; 2014) refererer til Mead og Goffmans teorier om rolleforståelse og presentasjon av selvet i sitt forslag til en ny beskrivelse av tolkerollen. De fremhever Meads fokus på "å ta den andres rolle" som sentralt for hvordan tolkerollen gjøres i møte med samtalepartnere. Rolleatferd henger sammen med forventninger knyttet til rollen. *Role performance* er hvordan personer utøver rollen og det påvirkes av faktorer som kontekst og personens individuelle egenskaper (Llewellyn-Jones & Lee 2014).

Linton (1936, referert i Llewellyn-Jones 2014) skiller mellom status og rolle. Status forklares som et resultat av posisjoner personer har i samfunnet. Med tanke på min studie er statusen vi oppnår gjennom utdanning og arbeid interessant. En rolle er en manifestering av denne statusen, og representerer det dynamiske aspektet ved den. Rolle handler dermed om utøvelse av rettigheter og plikter knyttet til en bestemt status. I praksis betyr det at en rolle er noe man *gjør*, det er ikke noe man har (ibid., s. 14). Lærerens status som leder i klasserommet er en

status som er vel etablert i det norske samfunnet. Dette gjør at vi sjelden diskuterer hvilken rolle læreren har i klasserommet. Det oppstår fra tid til annen diskusjoner i tilknytning til hvordan læreren utøver sin rolle, men det røkkes likevel ikke ved forståelsen av læreren som lederskikkelse. Tolkeyrket og tolkeprofesjonen er i motsetning til læreryrket et relativt ungt yrke. Det har også alltid vært kvinnedominert. Dette er faktorer som kan bidra til å påvirke profesjonens status, og igjen hvordan rollen både forstås og *gjøres* i profesjonell praksis.

Tolker kan si at de "går ut av rollen" når de gjør tilpasninger i tolkesituasjoner. En rolle man må gå ut av for å få interaksjonen til å fungere kan ikke være en god rolle, mener Llewellyn-Jones & Lee (2013). De viser til omtale av tolkerollen og tolkers yrkesetiske retningslinjer for å underbygge sin påstand om at det råder en forståelse av den ideelle tolken som nøytral.

Intensjonen med å presentere en ny modell for tolkens handlingsrom er å løfte frem de mulighetene tolker har til å ta profesjonelle avgjørelser (Llewellyn-Jones & Lee 2013). Llewellyn-Jones & Lee argumenterer for noe av det samme som Wilcox & Shaffer (2005) gjør, nemlig at man må forstå helheten i menneskelig kommunikasjon hvis man skal få frem en god teori for hvilken rolle en tolk kan ha. De foreslår et fokus på handlingsrom, forstått som de mulighetene tolken har til å posisjonere seg i tolkesituasjonen. Handlingsrommet endrer seg i løpet av interaksjonen. Det er ikke en statisk størrelse, men noe som forhandles og noe man *gjør*. Llewellyn-Jones & Lee (2013; 2014) tar altså utgangspunkt i at tolkens handlingsrom og mulighet for posisjonering beveger seg langs de tre aksene som ble nevnt i starten av dette avsnittet (ibid.).

X-aksen angir hvordan tolken kan tilpasse seg de andre aktørene i situasjonen. Med dette menes blant annet hvordan tolken kan være aktiv i samtalen og orientere seg mot partene. Tolken er en bidragsyter i forhandlingen om mening som *gjøres* mellom samtalepartnerne. Llewellyn-Jones & Lee (2013; 2014) refererer til Wadensjö (1998), som kaller dette "jointly constructing meaning". Gjennom samtalen orienterer samtalepartnerne seg mot hverandre for å oppnå felles forståelse og tilpasse seg hverandre. Dette *gjøres* blant annet ved å bruke enkle gester og smil, og er en samhandling tolken må være en del av. Interaksjonen må skapes av alle tre parter (Llewellyn-Jones & Lee 2013, s. 61).

Y-aksen angir tolkens rom til å styre, eller koordinere interaksjonen ved for eksempel å organisere turtakingen, be om oppklaring eller reduksjon i tempo. Selve tolkesituasjon vil

avgjøre hvor stort dette handlingsrommet er. Det vil være stor forskjell på konferansetolking og legesamtale (Llewellyn-Jones & Lee 2014).

Z-aksen angir i hvilken grad tolken kan være seg selv i interaksjonen. Tolker lærer ofte at de skal påvirke situasjonen minimalt, blant annet ved å ikke gi uttrykk for egne meninger. Begrepet ”usynlig” er fremtredende i diskursen rundt den nøytrale tolken og blir en metafor for upartiskhet. Llewellyn-Jones & Lee (2013) foreslår i stedet at tolken tilstreber å være ”bi-partisk”¹⁶ slik at man kan representere begge parter i samtalen likeverdig. Dette kan for eksempel innebære at tolken må være tydelig til stede med seg selv i kommunikasjonen. For eksempel ved å presentere seg og kanskje delta i småpratene. Dette er noe vi gjør i sosiale situasjoner, men hvis tolken lar være, så kan det skape usikkerhet fordi det avviker fra ordinær atferd. Goffmans begrep *footing* trekkes frem som vesentlig i forhold til hvordan vi forholder oss til hverandre i samtaler og responderer på hverandres ytringer. *Footing* handler om hvordan vi tilpasser oss våre samtalepartnere, noe som gjøre det til et relevant begrep i forståelsen av tolkers handlingsrom (Llewellyn-Jones & Lee 2014, s. 18-19).

Fremstillingen av tolkens handlingsrom som bevegelig langs tre akser illustrerer en fleksibel modell. Det tilgjengelige handlingsrommet påvirkes av situasjonen, men også av samspillet mellom aksene. Når det skjer endringer langs en akse, vil det påvirke de andre, og slik oppstår mønstre som reflekterer typen interaksjon og målene med den (ibid.). Et sitat som gjenspeiler det dialogiske i den denne modellen: ”Just as the dynamics of interaction change as the interlocutors adjust their social distance and agree (sic) new goals, so too do the role-space” (Llewellyn-Jones & Lee 2014, s. 74)

Modellen tar for seg *tolkens* handlingsrom, som også innebærer *ansvar* i interaksjon. De øvrige aktørenes ansvar berøres ikke. Når man legger til grunn at mening skapes interaksjonelt, også i et tolkemediert klasserom, så vil jeg fremheve at lærer og tolk har et *felles* ansvar for å gi alle aktørene mulighet til være aktive medskapere av interaksjonen. Det kunne derfor vært interessant å reflektere mer rundt ansvarsbegrepet i lys av denne modellen.

¹⁶ I avsnitt 3.2.1 refererte jeg til punkt 5. ”Upartiskhet” i Tolkeforbundets retningslinjer for etikk og yrkesutøvelse: Tolken skal opptre upartisk (...). I et av underpunktene brukes også begrepet ”flerpartisk”, samtidig som det stadfestes at man skal engasjere seg like mye til fordel for alle parter i situasjonen, og det vil variere hvor mye man ”engasjerer seg” til fordel for den ene eller den andre. Det fastholdes også under punkt 5 i retningslinjene at tolken ikke skal involvere seg i samtalen ved feks å uttrykke egne meninger, eller svare på spørsmål. Hele punktet bærer med andre ord preg av nøytralitetstankegangen.

Som analytisk tilnærming er tanken om handlingsrom både interessant og relevant i forhold til lærere og tolkers ytringer om det tolkemedierte klasserommet. I analysen vil jeg trekke frem hvordan refleksjonene kan ses som uttrykk for hvilket handlingsrom disse to profesjonene mener tolken i klasserommet bør ha sett i forhold til hvilket handlingsrom de faktisk har.

3.4 Roller og rollehybriditet

Linton (1971, gjengitt i Sarangi 2010b) skiller mellom *status* og *rolle*. Status er noe man har i kraft av sin posisjon, mens rolle handler om de rettigheter og plikter som følger statusen og er altså noe man *gjør*. Goffman (1961) forklarer også at en rolle består av normative krav til hva man kan tillate seg å gjøre når man innehar en posisjon. Dette skiller seg fra *role performance* eller *role enactment*, som handler om hvordan en person utfører sin plikt. Sarangi kaller dette *the situated nature of role* (2010b). Tolkeyrket er som nevnt en ung profesjon, som ikke er like veletablert som læreryrket. Tolken og læreren kan derfor ha noe ulik status i klasserommet. Linton (1971) presenterer et historisk perspektiv på samfunnsmessige endringer og hvordan det påvirker forholdet mellom status og rolle:

Under the necessity of reorganising our social structure to meet the needs of a new technology and of a spatial mobility unparalleled in human history, our inherited statuses and roles is (sic) breaking down; while a new system, compatible with the actual conditions of modern life, has not yet emerged. The individual thus finds himself frequently confronted by situations in which he is uncertain both of his own statuses and roles and those of others. He is not only compelled to make choices but can feel no certainty he has chosen correctly and that the reciprocal behaviour of others will be that which he anticipates on the basis of the statuses which he as assumed that they occupy (Linton 1971, s. 114 gjengitt i Sarangi 2010b).

Tolkens inntreden i skolen er et relativt nytt fenomen. Hørselshemmede elever bor også spredt, så skoler som får ansvar for hørselshemmede elever som skal ha tolk i klasserommet kan ikke forventes å ha erfaring med en slik situasjon. Både skoleledelse, lærere og tolker vil derfor kunne finne seg selv i situasjoner hvor de er usikre på sin egen status og rolle i relasjon til de andre aktørene i klasserommet.

3.4.1 Rollehybriditet

Hybriditet er i følge Srikant Sarangi (2011) et gjennomgående fenomen i dagens samfunn. Hybridiseringen går på tvers av den private og offentlige sfære og man må skille mellom

enkle og komplekse former for hybriditet. Dette er spesielt relevant med tanke på hybride former vi ser i utøvelse av profesjonelle roller. Sarangi skiller mellom to aspekter ved hybriditet. Det ene handler om kreativitet og det andre om hensiktsmessighet. Begge disse aspektene er relevante med tanke på utøvelse av rolle i profesjonell praksis (ibid.). Sarangi henviser til Merton (1968, referert i Sarangi 2011) som skiller mellom sosiale roller og rollesett. Sosiale roller handler om de ulike rollene vi har i relasjon til andre: søster, datter, venn, kollega og lærer, mens rollesett handler om hvordan vi i en gitt sosial rolle forholder oss til andre i konteksten. En lærer har en relasjon til elevene, men også til rektor, lærerkolleger, inspektør og så videre. I det tolkemedierte klasserommet skal tolken håndtere et rollesett som innebærer at hun skal forholde seg til lærere, hørselshemmet elev, øvrige elever og andre som er en del av konteksten. Konseptualiseringen av rollesett antyder potensielle spenninger og konflikter på bakgrunn av ulike forventninger til hvordan roller utøves, hevder Sarangi. Han understreker også at det kan oppfattes som en type rollehybriditet hvor de ulike rollene i rollesettet er i en komplementær relasjon (2011).

3.5 Redegjørelser

Målet med denne studien er å belyse gjennom intervjuer hvordan lærere og tolker reflekterer rundt sin praksis i det tolkemedierte klasserommet. Intervjuspørsmålene tar utgangspunkt i mine observasjoner og kan oppfattes som evaluerende. Det kan utløse et praktisk behov hos tolker og lærere for å redegjøre for sine handlinger (Scott & Lyman 1968). Redegjørelsene kan fremstå som rettferdiggjøringer, unnskyldninger eller forsvar og resultatet av dem, eller videreføring av redegjørelsene kan identifiseres som det Buttny (1993) kaller *the social accountability of action*. Det kan oversettes til *sosial ansvarlighet for handlinger*.

Sarangi (2010a) fremhever redegjørelser som sentrale i forskningsintervjuet fordi våre sosiale handlinger og vår sosiale selvforståelse skapes i interaksjon. Redegjørelser reflekterer også kulturelle og normative forklaringer på hendelser, noe som impliserer at de alltid er orientert mot de andre og at de har en moralsk underbygning (2010a). Sarangi belyser dette gjennom sitt arbeid med lege-pasient samtaler, men det er også relevant i forhold til intervjuene med lærere og tolker, i den forstand at de kan orientere seg mot meg som forsker og fagperson, og fordi de har sine egne normative og kulturelle perspektiver på det tolkemedierte klasserommet. Buttny (1993, s. 2) beskriver redegjørelser som verdifulle fordi de kan avdekke hva som tas for gitt i et samfunn, i tillegg til at de får frem hvilke typer handlinger

samfunnsmedlemmer oppfatter som sunn fornuft¹⁷. I Norge har de fleste for eksempel en forståelse av klasseromskonteksten som tilsier at læreren har en overordnet posisjon, noe som kan vise seg i analysene av lærere og tolkers ytringer.

Richard Buttny (1993) beskriver redegjørelser som en sentral funksjon i menneskelig kommunikasjon. Vi redegjør for våre handlinger slik at vi kan endre, dempe eller modifisere andres vurdering av oss. Personer kan holdes ansvarlig for eller måtte svare for sine handlinger i de fleste sosiale situasjoner. Det innbefatter alt fra å unnskyldes seg når man kommer for sent til en avtale til høflig å avslå en middagsinvitasjon, å forklare bedrag eller forsvare sine handlinger i en rettssal (ibid.).

Marvin B. Scott & Stanford M. Lyman (1968) beskriver redegjørelser som forklaringer på problematiske eller uheldige handlinger, og de foreslår to hovedtyper av redegjørelser. Den ene er unnskyldninger, som viser at man innrømmer skyld, men legger ansvaret over på andre instanser eller omstendigheter. Den andre typen er rettfærdiggjøring, hvor man aksepterer at man har ansvar, men viser til at handlingen var nødvendig, riktig eller ikke mulig å gjøre annerledes.

Redegjørelser kan gjenkjennes i dagligtalen som unnskyldninger, beklagelser, rettfærdiggjøring, forsvar, forklaringer og så videre. De kan også ha som formål å endre på det problematiske i våre handlinger for å endre andres negative evaluering av oss. Denne *endningsfunksjonen* er tydelig i redegjørelser og er en *diskursiv praksis* (Buttny 1993, s. 1).

Redegjørelser kan også ses på som beskrivelser eller forklaringer av hverdagslige aktiviteter, og kan referere til uproblematisk eller rutiniserte situasjoner. I en slik forståelse av redegjørelser er det interessant å se hvordan folk fremstiller sine vanlige handlinger, praksiser og relasjoner (ibid., s. 15).

3.5.1 Redegjørelser funksjon

Tanken om redegjørelser kan knyttes til et sosialkonstruksjonistisk perspektiv på språk og virkelighet (Berger & Luckman 1966, referert i Buttny 1993). I det perspektivet handler redegjørelser om å bruke språk for å produsere foretrukne forklaringer på problematiske

¹⁷ På engelsk kalles dette *folk logic*.

hendelser interaksjonelt. Det er altså fokus på hva språk *gjør* i interaksjonen for å rettferdiggjøre, unnskyldte, mildne og forklare. Samtidig som man kommer med en redegjørelse jobber man samtidig med å bevare ansikt og sosiale relasjoner (ibid., s. 21).

Redegjørelser må ses som noens respons på en problematisk hendelse fordi den synliggjør personens posisjonering og tilpasning til andre i konteksten. Selve hendelsen og hvordan personen forholder seg til den viser seg ofte gjennom redegjørelser (Buttny 1993).

I følge Buttny kan redegjørelsen sees som en funksjon av det som gjøres relevant gjennom kritikk eller klandring og den kan sees som en funksjon av hva aktøren fremhever som viktig i sin redegjørelse (ibid.). Lærere og tolker har et felles ansvar for den tolkemedierte opplæringen, og analysen vil kunne si noe om hvordan de posisjonerer seg i forhold til hverandre.

3.5.2 Analyser av redegjørelser

Replikkvexlinger i samtale er sentralt i en samtaleanalytisk metode. Den første replikken *åpner opp og anmoder om relevant respons* fra mottakeren og mange aktiviteter i det sosiale liv gjennomføres slik. At man får relevant respons er ikke gitt, men responsen avgjør uansett samtaleens videre forløp. En slik sekvensiell organisering av samtaler gjør det mulig for samtaleanalytikeren å se både fremover og bakover fra en bestemt kommunikativ handling i samtalen. At man kan se fremover i samtalen ble illustrert i starten av dette avsnittet. Å se bakover innebærer at responsen fra en samtaledeltaker kan avdekke hvordan vedkommende tar i mot eller oppfatter den foregående ytringen (ibid., s. 36).

Redegjørelser kan brukes som ressurs for å utforske hva respondenter gjør relevant i forhold til det problematiske som er i fokus, eller det problematiske i konteksten. Det relevante kan komme frem implisitt eller eksplisitt. I praksis betyr dette at man kan studere hva som gjøres relevant fra to sider. På den ene siden kan spørsmålet eller situasjonen som presenteres for lærere og tolker skape betinget relevans, slik at de responderer med en redegjørelse. På den annen side må man undersøke hvordan lærere og tolker aktivt tar i bruk relevante aspekter fra spørsmålet eller situasjonsbeskrivelsen når de produserer sin redegjørelse.

I analyser av intervjuene med lærere og tolker vil jeg primært fokusere på hva som gjøres relevant av dem og av meg i samtale. Intensjonen bak spørsmålene har ikke vært å ramme

inn hendelser som problematiske, men analysen viser likevel at flere av dem fremstår problematiserende og evaluerende. Både mitt faglige ståsted og observasjonene jeg gjorde i klasserommet påvirket mitt utvalg av spørsmål. Noe av det jeg så opplevde jeg som problematisk og det kom frem i spørsmålene. Analysene vil vise hvordan spørsmålene eventuelt initierer redegjørelser fra lærere og tolker, og hva som gjøres relevant gjennom dem.

4.0 Materiale og metode

Denne studien har som formål å få frem lærere og tolkers refleksjoner rundt sin praksis i det tolkemedierte klasserommet. Det empiriske grunnlaget er observasjoner og feltnotater fra tolkemediert klasseromsinteraksjon. Jeg har intervjuet lærere og tolker med bakgrunn i mine observasjoner fra klasserommet, og disse intervjuene danner grunnlaget for analysene.

I en kvalitativ studie er det viktig å danne seg et helhetlig bilde og få tak i kompleksiteten rundt praksisen for å kunne si noe om den (Berger & Luckmann 2000, s. 91). Med utgangspunkt i observasjoner, feltnotater og tematisk diskursanalyse av lærere og tolkers utsagn i intervjuer, vil jeg kunne peke på noe av kompleksiteten i lærere og tolkers forståelse av både sin egen og den andre profesjonens praksis i klasserommet.

Jeg har i denne studien hatt en abduktiv tilnærming til forskningsobjektet, hvilket betyr at man starter fra empirien, samtidig som teorier og perspektiver spiller inn i forkant av, eller i løpet av forskningsprosessen (Tjora 2010, s. 221). Med det menes at jeg som forsker er faglig situert og mine perspektiver på fenomenet jeg studerer vil påvirke hvordan studien utformes og hvordan jeg tilnærmer meg empirien.

I de følgende avsnittene beskrives forskningsprosessen fra innsamling av empiri til analytisk innfallsvinkel.

4.1 Rekruttering av informanter

For å kunne skrive en masteroppgave om samarbeidet mellom lærere og tolker som jobber sammen i det tolkemedierte klasserommet, må man ha et visst antall informanter for å sikre studiens validitet og reliabilitet. Jeg kontaktet Statped for å komme i kontakt med potensielle informanter. Statped står for Statlig spesialpedagogisk tjeneste og er en nasjonal etat som gir spesialpedagogiske tjenester til kommuner og fylkeskommuner (www.statped.no).

Statped bisto med å sende ut forespørsel om deltakelse til ulike skoler. Jeg måtte også benytte meg av mitt eget nettverk for å få nok informanter til å gjennomføre studien.

4.2 Etiske hensyn

De etiske overveielserne i forbindelse med intervju er spesielt knyttet til presentasjon av data og anonymisering av informanter. Studien er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste som stilte strenge krav til informasjonsskrivenes utforming. Årsaken til det var både at jeg skulle observere i klasserom med mindreårige, samt at en persons hørselsstatus regnes som medisinsk informasjon. Disse to faktorene gjorde at jeg måtte utforme to ulike skriv til foresatte, et til det hørselshemmede barnets foresatte og et skriv til de øvrige barnas foresatte. Alle foresatte måtte altså aktivt samtykke til deltakelse i studien. I intervju med lærere og tolker ville det være vanskelig å unngå at elevene omtales, derfor måtte foresatte også samtykke til at barna kunne omtales i samtalene. Det ble understreket i informasjonsskrivet at taushetsbelagt informasjon ikke ville bli diskutert, men at det var fokus på samarbeidet mellom lærer og tolk (se vedlegg).

Noe av informasjon vedrørende både intervjuobjekter, elever og skolesituasjon er utelatt eller endret av hensyn til personvernet. Alle deltakere i studien skal føle seg trygge på at deres anonymitet er ivaretatt og som fagperson med god kjennskap til feltet har jeg gjort de tilpasninger jeg mener er passende for å sikre dette.

4.3 Observasjon

Det primære forskningsspørsmålet i studien er hvordan lærere og tolker tenker og reflekterer rundt sin praksis i det tolkemedierte klasserommet, som igjen bygger på deres daglige arbeid side om side. Derfor er det formålstjenlig å observere nettopp den tolkemedierte klasseromsinteraksjonen. Som Tjora skriver, så studerer vi det folk gjør gjennom observasjon, mens vi i intervju studerer det folk sier (at de gjør) (2010, s. 26).

Materialeinnsamlingen startet med observasjon i tre ulike klasserom på tre ulike skoler. Målet var å besøke alle tre klasserom tre ganger, for å kunne observere over tid og gi elever, tolker og lærere anledning til å venne seg til min tilstedeværelse. Dette viste seg å være en utfordring å få til, både fordi skolehverdagen er hektisk og endringer ofte skjer.

Man kan innta ulike observatørroller, og jeg var deltakende observatør, hvilket innebar at de observerte var klar over min rolle. Det kan nok diskuteres hvorvidt elever på småskoletrinnet

var oppmerksom på hvorfor jeg var til stede, men mitt primære studieobjekt var tolk og lærer som begge var helt innforstått med min tilstedeværelse.

4.3.1 Skole nummer én

På denne skolen observerte jeg en klasse på småskoletrinnet som besto av omtrent 15 elever. Der fikk jeg anledning til å være til stede tre ganger tre skoletimer, til sammen ni skoletimer. All observasjon var av klasseromsundervisning.

Læreren som har hovedansvar for klassen har 60 studiepoeng tegnspråk, og har tidligere erfaring med undervisning av hørselshemmede.

Tolken har en treårig bachelorgrad i tegnspråk- og tolking, og har en del erfaring som tolk. Hun har også etter- og videreutdanning som er relevant i skolesammenheng. Tolken er tilsatt som lærer, som blant annet innebærer at hun fungerer som vikar hvis læreren er borte og at hun er tilgjengelig for alle elevene i klassen. Tolken har også andre faglige oppgaver på skolen, blant annet har hun enetimer med den hørselshemmede eleven.

Klassen er vant til å ha tolk i klasserommet, i tillegg til at de er vant til å bruke mikrofon i undervisningen. Hvis lærer er alene i klasserommet uten tolken tilstede, bruker hun tegn til tale. Ved noen tilfeller bruker også læreren tegn og stemme selv når tolken er tilstede.

Klassen holder stort sett til i et klasserom, de flytter lite rundt. Her er det tekniske utstyret og møbleringen fast. Den hørselshemmede eleven er plassert på en slik måte at det er mulig å ha oversikt over både tolk/lærer og medelever.

Tolken tolker primært fra tale til tegnspråk og det tolkes i undervisning og på arrangementer.

4.3.2 Skole nummer to

På denne skolen observerte jeg en klasse på ungdomstrinnet med ca. 25 elever. Her fikk jeg anledning til å observere to ganger. Første gang tre skoletimer, andre gang to skoletimer og jeg fikk observert både klasseromsundervisning og kroppsøving.

Læreren har ingen tidligere erfaring med å undervise hørselshemmede elever, kan ikke tegnspråk og har ingen utdanning relatert til hørselshemming.

Tolken har en 3-årig bachelorgrad i tegnspråk- og tolking. Hun har noe jobberfaring som innbefatter skoletolking. Klassen er vant til å ha tolk. I tillegg til å tolke i undervisning har tolken enetimer med eleven.

I ordinær undervisning bruker de stort sett et fast klasserom og alle elevene har faste plasser. Eleven satt slik at han hadde oversikt over klasserommet. Det ble ikke brukt hørselsteknisk utstyr, som mikrofoner eller lignende da jeg var tilstede.

Tolken tolker primært fra tale til tegnspråk, og det tolkes i undervisning og på arrangementer.

4.3.3 Skole nummer tre

På denne skolen observerte jeg også på småskoletrinnet. Her fikk jeg anledning til å observere en skoledag, som tilsvarte fem timer undervisning. Undervisningen foregikk i flere klasserom og med gruppestørrelser som varierte fra hele trinne på seksti, til inndeling i grupper på omtrent tyve elever i hver gruppe.

Læreren har 30 studiepoeng tegnspråk og dette er hennes første erfaring med å undervise en hørselshemmet elev. Før de fikk tolk har de prøvd ulike tilnærminger for å sikre elevens rett til opplæring i og på tegnspråk.

Tolken har en treårig bachelorgrad i tegnspråk og tolking og har noe jobberfaring som tolk.

På denne skolen veksles det mellom å samle hele trinnet og å samle elevene i mindre grupper. De beveger seg fra rom til rom avhengig av aktivitet. Flere av rommene har hørselsteknisk utstyr som brukes i varierende grad.

Tolken tolker primært fra tale til tegnspråk og det tolkes i undervisning, samt arrangementer.

4.4 Feltnotater

Å skrive ned sine observasjoner i form av feltnotater er en vanlig måte å registrere data på. Sammen med observasjonene skrives også refleksjoner knyttet til det man ser og hører.

Denne studien er som nevnt situert i et dialogisk og sosiokulturelt syn på språk og læring, og det danner et grunnlag for hvilket blick jeg går inn i klasserommet med.

Jeg hadde i utgangspunktet fokus på samarbeidet mellom lærer og tolk, samtidig som målet var å være åpen for hva som møtte meg i klasserommet.

Notatene var i stor grad beskrivende, og jeg prøvde å fange konkrete situasjoner som kunne tas videre inn i intervju spørsmålene. Feltnotatene ble videre bearbeidet og utvidet med mer fullstendige beskrivelser og refleksjoner før de ble utviklet videre til intervjuguider.

Det er raust å invitere en forsker inn på arbeidsplassen. En observatør som skal se på og potensielt vurdere den daglige praksisen. Til tross for at vurdering ikke var min inngang til observasjon, noe jeg understreket i samtalene med lærere og tolker, så er det nok ikke til å unngå at de observerte opplevde forskerens blick som vurderende. Tjora (2010, s. 46) påpeker at bruken av feltnotater kan være komplisert fordi deltakerne blir oppmerksomme på at forskeren observerer. Med en plassering bak i klasserommene var det vanskelig å unngå å møte blicket til lærere og tolker, noe som påvirket min atferd. Blant annet måtte jeg noen ganger vente med å notere til læreren eller tolken var opptatt med noe annet. I tillegg måtte jeg også være bevisst på hvordan jeg fremsto med tanke på kroppsspråk og ansiktsuttrykk, alt samtidig som jeg skulle konsentrere meg om det jeg så i klasserommet.

4.5 Intervju

Hovedempirien i denne studien er dybdeintervju med lærere og tolker. Noen av intervjuene har jeg på film, andre har jeg lydopptak av. Alle intervjuene ble transkribert.

Forskningsspørsmålene dreier seg om hvordan lærere og tolker reflekterer rundt sin praksis i det tolkemedierte klasserommet. Dette finnes det lite forskning på fra før, så det er et fenomen vi vet lite om. Det gjør at dybdeintervju er en hensiktsmessig metode for å studere meninger holdninger og erfaringer (Tjora 2010). Denne formen for intervju har som mål å skape en situasjon for relativt fri samtale, samtidig som den dreier seg om spesifikke tema som

forskeren bestemmer (ibid.). Lærere og tolker ble intervjuet hver for seg for å kunne snakke fritt og åpent med utgangspunkt i sitt faglige ståsted, og om sin egen opplevelse av praksis. Tema for intervjuene ble bestemt med utgangspunkt i konkrete situasjonsbeskrivelser fra det enkelte klasserom. Spørsmålene kunne være av typen:

Intervjuer: men så senere når det var, da ble jo eleven plassert rundt omkring, og da plasserte du den hørselshemmete eleven ganske nært deg foran, og sånn. Og så hadde du en prøve på whiteboard, og så skrev du ved siden av, så du brukte det veldig aktivt i undervisningen. Og da ble jo også tolken stående på motsatt side av tavlen i forhold til det du gjorde. Og du var jo, kan jo si, eleven var mer rett foran deg og så ble tolken på skrå for eleven, og så, mens du holdt på på tavlen. I den situasjonen der, hvordan tenker du om det, liksom tilgang til lærestoffet, og?

Informantene fikk også spørsmål som ikke var knyttet til spesifikke situasjoner slik at de kunne løfte fram tema de selv syntes var viktige.

Informantene fikk velge hvor intervjuene skulle gjennomføres, og hvert intervju var på omtrent en time. Tre av intervjuene ble gjennomført på de respektive skolene og et ble gjennomført på mitt kontor. Disse fire intervjuene ble videofilmet. Årsaken til at jeg filmet var at jeg ville fange all kommunikasjon som vi vet er meningsbærende i samtaler som foregår ansikt til ansikt. Videoopptak kan være ekstra viktig når man intervjuer noen som kan tegnspråk. Erfaring tilsier at de gjerne bruker tegnspråk eller tegn for å illustrere det de snakker om. Dette gjelder også meg som intervjuer og tegnspråklig. To intervjuer ble gjennomført via Skype, de fikk jeg kun lydopptak fra. Disse intervjuene ble imidlertid transkribert like etter de var gjennomført og selve samtalsituasjonen begrenset omfanget av visuelle strategier i samtalen.

4.5.1 Intervjuguide

Intervjuguiden er viktig, fordi den bidrar til å strukturere intervjuene. Det ble utarbeidet en intervjuguide for hver skole med utgangspunkt i mine observasjoner og feltnotater. I tillegg til generelle spørsmål som alle fikk knyttet til utdanningsbakgrunn og erfaring med henholdsvis undervisning av hørselshemmet elev og utdanningstolking, så var det noen temaer som gikk igjen på alle tre skolene: plassering, grenseoppgang og kommunikasjon. Konkret, så handlet plassering om fysisk plassering av tolk i forhold til lærer og elever i klasserommet. Samtaler

om grenseoppganger handlet spesielt om tolkenes muligheter og begrensninger til blant annet å gripe inn ved uro. Kommunikasjon er et bredt tema, men eksempler på spørsmål handlet om tegnspråkets plass i klassen og utfordringer med å tolke hurtige replikkskifter. Tema som ikke ble tatt opp på alle skolene var: språkbruk, metakommunikasjon og tolking av dialog. De fleste spørsmålene ble innledet med en situasjonsbeskrivelse som ledet frem til spørsmålet.

I følge Tjora (2010) kan en intervjuguide gjøre at intervjuet føles oppstyltet. Samtidig er det viktig fordi det skaper en atmosfære av seriøsitet for informantene. Etter hvert vil man få guiden under huden og det blir lettere å engasjere seg fullt i samtalen. Dette var også min erfaring. Jeg ble tryggere på intervjusjangeren etter hvert og da spesielt i forhold til de temaene som var gjennomgående på flere skoler. Det gjorde at jeg klarte å frigjøre meg og stille bedre oppfølgingsspørsmål. Fordi intervjuguidene var individuelle og potensielt kan avdekke hvilken skole det er snakk om, så er de ikke med som vedlegg til oppgaven.

4.5.2 Intervjusituasjonen

Intervjusituasjonen er utfordrende. En utfordring handler om å opparbeide tillit mellom forsker og informant, slik at intervjuene blir av god kvalitet (Tjora 2010). I denne studien var målet at lærere og tolker skulle snakke fritt og åpent og dele tanker og refleksjoner om sin arbeidssituasjon generelt, og om de situasjonene de fikk presentert i intervjuet spesielt. Samtidig er det en kjennsgjerning at informanter ofte vil ytre seg på bakgrunn av hva de forventer at intervjueren vil ha informasjon om. Intervjuer kan bidra til å støtte opp om informantens respons gjennom umiddelbar oppmuntring som nikk og muntlige tilbakemeldinger (ibid., s. 107).

Det var utfordrende å unngå at spørsmål og presentasjoner av situasjoner fra klasserommet bar preg av å være vurderende og at informantene ikke skulle oppleve at deres atferd i situasjonen ble vurdert som rett eller feil. Her følger et eksempel på spørsmålsstilling som løfter frem en problematisk situasjon:

- Intervjuer: en annen observasjon, som også går på plassering. Det var RLE. De hadde hatt om islam. De skulle tegne, de fikk et sånt ark med noe sånn ornamentikk.
- Tolk: ja, ja, ja
- Intervjuer: som var islamsk, som var mye brukt i islam. Så var det tegnet littegrann, så skulle de tegne resten og sånn. Og det ble jo litt mye. Det var jo mye latter rundt det, for det var jo ganske vanskelig. Men det ble jo veldig fint. Der lurte jeg på, sånn plassering

mellom deg og lærer der. Du står jo ved siden av (later som jeg er lærer og peker: bak til venstre), men hun sto på en måte med et ark - (holder "ark" opp til høyre). Har dere diskutert slike situasjoner?

Her var det problematiske at tolken var ugunstig plassert i forhold til hva læreren viste fram, og som sluttspørsmålet viser så var målet å få fram om dette var en type situasjon de hadde drøftet. Spørsmål som kunne oppfattes evaluerende, resulterte i ulike responser. Et eksempel var svar preget av spørrende intonasjon som kunne fremstå som et ønske om bekreftelse fra intervjuer. Noen responser var av typen *det burde jeg nok ha gjort bedre*. Jeg jobbet aktivt med ansiktsbevaring for å forsikre om at jeg ikke satt med fasiten og dette lyktes i varierende grad.

I noen av intervjuene er det tydelig at jeg jobber for å bevare informantens ansikt. Jeg er også en aktiv samtalepartner som gir tydelig respons i samtale, både visuelt og auditivt. Derfor ble det noen ganger lite rom for den stillheten som kan være viktig så informanter får tid nok til å formulere sine tanker. I intervjuene som ble gjennomført via Skype var det interessant å erfare hvordan det påvirket samtalen at vi ikke var i samme rom. Det var blant annet mindre gestikulering og redusert bruk av minimale responser.

I en artikkel som analyserer innramminger av intervju, foreslår Sarangi (2004) en innramming av aktiviteten intervju som gir gjenklang hos meg:

I suggest that the interviewer and the interviewee orient primarily to the task of information exchange, but they do so by attending to aspects of role-relations and faceworks, and by shifting between institutional, professional, and lifeworld frames in subtle, but different ways (Sarangi 2004, s. 65).

Dybdeintervjuer kan rammes inn som samtaler hvor informasjonsinnhenting kommer litt i bakgrunnen. I alle samtaler vil partene posisjonere seg i forhold til hverandre, og det vil variere hvilken del av relasjonen som kommer i forgrunn underveis i samtalen. Jeg ønsket å fremstå som forsker. Samtidig hadde flere av intervjuobjektene kjennskap til min faglige og personlige¹⁸ bakgrunn, og at jeg er tilsatt ved en tegnspråk og tolkeutdanning. Jeg er altså dobbelt situert i lærer og tolkeyrket. Dette kan påvirke hvordan intervjuobjektene orienterte seg mot meg i samtalen. De kan appellere til vår felles erfaring, eller så kan informasjon forbli

¹⁸ Jeg har døve foreldre

innforstått. Fordi jeg er situert i begge de aktuelle profesjonene, så hadde jeg mulighet til å bekrefte felles profesjonelle referanser både i samtale med lærere og tolker. Et eksempel som kan nevnes er da en lærer og jeg diskuterte hvor spennende det er når det oppstår livlige diskusjoner med elever og da jeg kunne nikke gjenkjennende til tolkens beskrivelse av hvor utfordrende det er å tolke nettopp slike replikkskifter. Jeg kunne så returnere til vår institusjonelle ramme; intervjukonteksten, ved å referere til intervjuguiden.

Ansiktsbevaring kan ha blitt mer fremtredende i intervjuene på bakgrunn av at jeg har erfaringer som ligner informantenes. Gjennom det har jeg forståelse for utfordringene de står overfor, noe jeg ga uttrykk for. Det er også en potensiell risiko for at intervjuobjektene avviser min invitasjon til åpen dialog hvis jeg ikke tar grep, både for å unngå spørsmål som kan true ansikt, og for å gjenopprette balansen om jeg skulle komme i skade for å gjøre det. En måte å redusere denne risikoen på er å forberede seg godt til intervjuene.

4.6 Transkripsjon

Jeg har foretatt en ortografisk transkripsjon av intervjuene, med fokus på det innholdet i samtalene, og ikke på interaksjonelle detaljer som nøling, pauser, overlapp og miniresponser. Der nøling og lengre pauser har innvirkning på hvordan utsagn kan tolkes, er det markert slik at det kan tas hensyn til i analysen.

Transkripsjonsverktøyet F5¹⁹, for Mac, har vært nyttig i transkripsjonsprosessen.

4.7 Analysemetode

Empirien i denne undersøkelsen består altså av feltnotater fra observasjoner i klasserom og filmede og transkriberte dybdeintervju med lærere og tolker. Tema for dybdeintervjuene ble valgt med utgangspunkt i observasjoner fra undervisning. Det er altså forskeren som aktualiserer temaene som diskuteres, men informantenes respons som er avgjørende for hva jeg løfter fram i analysen. Som Sarangi (2004) skriver om forskningsintervjuet:

”Interviewees, for their part, will relate differently both on the basis of their lived experiences and their assessment of the interview activity itself.” (Sarangi 2004, s. 64). Informantene

¹⁹ <http://www.audiotranskription.de/english/f5>

svarer med utgangspunkt i sine erfaringer fra det tolkemedierte klasserommet og med utgangspunkt i det de tror forventes av dem i intervjusituasjonen.

4.7.1 Diskursanalyse

Jørgensen & Phillips (1999) definerer diskursanalyse som analyse av mønstrene i ulike diskurser, for eksempel medisinsk diskurs eller politisk diskurs. Utgangspunktet for en diskursanalytisk tilnærming er at våre måter å snakke på ikke gir en nøytral framstilling av vår omverden, våre identiteter og sosiale relasjoner, men de spiller en aktiv rolle i å skape og forandre dem.

I denne studien har jeg brukt en tematisk orientert, diskursanalytisk tilnærming. Den er spisset mot *account analysis* (Sarangi 2010a) og fokus for analysen er lærere og tolkers redegjørelser. Hvordan tema aktualiseres og omtales i intervjuet blir også en del av analysen. Wetherell & Potter (1988) tar utgangspunkt i at ytringer er handlinger og at språk alltid er funksjonelt. De henviser til talehandlingsteoriens og etnometodologiens fokus på at mennesker handler gjennom diskurs og språkbruk. Det betyr for eksempel at de fremsetter beskyldninger, stiller spørsmål, rettferdiggjør sine handlinger med mer. Videre understreker de viktigheten av at man også ser på de utilsiktede konsekvensene av språk; når mennesker gjennom samtale gir uttrykk for noe de ikke formulerer eksplisitt og som de ikke helt forstår selv. Dette er et eksempel på språkets *funksjon*. Et eksempel er når en redegjørelse legitimerer makten til en bestemt gruppe i samfunnet (ibid., s. 169). Et viktig diskursanalytisk verktøy er *fortolkende repertoarer*, som Wetherell & Potter beskriver som byggesteiner talere bruker når de skal konstruere sine versjoner av handling, kognitive prosesser og andre fenomener. Begrepene i repertoarene kommer ofte fra en eller flere nøkkelmetaforer og vises ofte gjennom bestemte billedlige uttrykk og talemåter (ibid., s. 172). Et eksempel fra denne studien er informantens beskrivelse av en ideell tolk som en *marionette som står i et hjørne*. Dette er en billedlig og metaforisk framstilling av en tolk som er en nøytral overfører av informasjon, og som trekker på det Roy (1993) kaller *kanalmetaforen*.

4.7.2 En eklektisk tilnærming

Roberts & Sarangi (2005) definerer diskursanalyse som en sammensatt aktivitet, hvilket betyr at en eklektisk tilnærming er fruktbar. Forskere som velger en slik tilnærming, som Sarangi (2010a) kaller *a butterfly collection approach* må likevel være forberedt på å møte kritikk. En

robust diskursanalyse krever at man velger analytiske tema systematisk og at disse samstemmer med utforming av studien. Jørgensen & Phillips (1999) understreker også at teori og metode er sammenvevd som en pakke når man gjør diskursanalyse. De mener at man godt kan skape sin egen pakke ved å kombinere elementer fra flere tilganger enn de diskursanalytiske, fordi ulike perspektiver gir forskjellige former for innsikt i et område og fordi de til sammen skaper en bredere forståelse. Det er likevel viktig å passe på at et slikt multiperspektivistisk arbeid baseres på en sammensatt og sammenhengende teoretisk ramme, hvor de forskjellige perspektivene former og omformer hverandre (ibid., s. 12).

4.7.3 Teoretiske perspektiver i analysen

I teorikapitlet (3.0) har jeg gjort rede for den teoretiske tilnærmingen i oppgaven. Her vil jeg oppsummere kort hvordan jeg anvender teori i analysen. I en studie av hvordan to ulike profesjoner som jobber sammen reflekterer rundt sin praksis, er Goffmans teori om *presentation of self* både relevant og interessant. Det er også en teoretisk innfallsvinkel som er sentral i flere av de andre teoriene som presenteres. Teori om tolkemodeller, deres utvikling og ulike innfallsvinkler til hvordan tolkeprosess og tolkerolle omtales er et viktig bakteppe for å forstå både hvor tolkeprofesjonen står i dag og hvordan rollen, eller profesjonen omtales av lærere og tolker. I et arbeid som blant annet har fokus på profesjonell rolle er rollehybriditet også et interessant analytisk perspektiv, som primært blir behandlet i oppsummering og drøfting av analysene.

De primære analytiske tilnærmingene vil være *accounts (redegjørelser)* og *interpreters role-space (tolkens handlingsrom)*. Tilnærmingene er valgt med utgangspunkt i intervjumaterialet og de temaene som ble bragt på bane av både lærere, tolker og intervjuer.

5.0 Analyser av læreres ytringer

I de følgende avsnittene analyseres utdrag fra intervjuer med lærere. Utsagnene er valgt ut fordi de belyser tematikk som er gjentakende på tvers av intervjuene med lærere og tolker. Problemstillingen som er aktuell i dette kapitlet er: *Hva sier lærere om tolkens rolle, posisjon og funksjon i det tolkemedierte klasserommet?*

Kapitlet er delt inn i to underkapitler, som viser til de to kategoriene som utsagnene både til lærere og tolker er delt inn i, *Tolk eller mer?* og *Samarbeid og ansvarsfordeling*.

De primære analytiske tilnærmingene vil være *accounts* (redegjørelser) (Buttny 1993; Scott & Lyman 1968) og *interpreters role-space* (tolkens handlingsrom) (Llewellyn-Jones & Lee 2013; 2014).

Lærerne i denne studien får spørsmål som kan fremstå som evaluerende og det kan initiere redegjørelser, som kan ses som samtaledeltakeres respons på problematiske hendelser. Gjennom redegjørelser synliggjør personer sin posisjonering og viser hvordan han eller hun forholder seg til hendelser eller evaluering (Buttny 1993). Med tanke på problemstillingen er det interessant å se hvordan redegjørelsene gjøres interaksjonelt mellom lærer og intervjuer, men hovedfokus i analysen vil være hva lærerne gjør relevant gjennom sine redegjørelser.

Problemstillingen omhandler tolkens rolle, funksjon og posisjon i klasserommet og det gjør modellen for tolkens handlingsrom relevant. Lærernes ytringer vil bli analysert i forhold til modellens begreper for å belyse hva utsagnene sier om hvilket handlingsrommet lærere mener tolker kan skape seg i det tolkemedierte klasserommet.

5.1 Tolk eller noe mer?

Som overskriften viser, så dreier samtaleutdragene i dette avsnittet seg om hvordan lærere reflekterer rundt tolkerollens muligheter eller begrensninger i klasserommet. Lærerne snakker både om *tolk* og *tolkeprofesjon*, og gjennom sine ytringer gir de uttrykk for en klar oppfatning av hva en tolks funksjon ideelt sett bør være. Hva dette er vil komme frem i analysen samt i oppsummeringen. Lærernes ytringer gir også uttrykk for et potensielt misforhold mellom den ”ideelle” utformingen av tolkerollen og hva de mener er behovet i klasserommet.

5.1.1 Utdrag nummer 1

Intervjuet blir innledet med følgende spørsmål om denne lærerens oppfatning av samarbeidet i det tolkemedierte klasserommet.

1. I: dette klasserommet ditt, som var veldig artig å være i, forøvrig, det må jeg si. Så er dere to; lærer og en tolk som jobber sammen. Og det er to ulike profesjoner. Har du gjort deg noen tanker om det at dere er to ulike profesjoner som jobber side om side, eller sammen?
2. L: ja, jeg tror det er vanskeligere å være tolk i den situasjonen enn det er å være lærer, fordi jeg tror som tolk må du liksom gå utenfor, hva heter det; "tolkeprofesjonen", tror jeg faktisk.
3. I: ja
4. L: fordi det er småskolen det er snakk om, så du kan ikke bare tolke for du blir på en måte, du må være voksenperson, omsorgsperson, faktisk i klasserommet.
5. I: ja.
6. L: tror jeg.
7. I: ja, ikke bare være tolk, nei.
8. L: nei, ikke bare tolk.
9. L: du må liksom være være alt i tillegg og, for de spør jo deg "kan du knyte skoene mine".
10. I: jajaja.
11. L: nei, jeg er tolk.
12. I: ja, sant.
13. L: så jeg tror det er vanskeligere å komme inn som tolk i klasserommet, enn lærer, tror jeg.

I spørsmålet rammes klasserommet inn som læreren *sitt*. I tillegg rammes lærer og tolk inn som *to ulike profesjoner*. Dette ser ut til å initiere en redegjørelse fra læreren. Det begrunner jeg med at hun responderer med å beskrive tolkens situasjon i det tolkemedierte klasserommet som *vanskeligst - fordi du må liksom gå utenfor, hva heter det "tolkeprofesjonen" faktisk*. Det impliserer at hun mener at tolken som jobber i klasserommet må gå utover grensene for hva hennes "egentlige" funksjon skal være, noe som er problematisk. Deretter fortsetter læreren redegjørelsen med å forklare at tolken må gå utover rammene for sin profesjon *fordi det er småskolen det er snakk om (...) du må være voksenperson, omsorgsperson*. Videre forsterker hun dette slik: *så du kan ikke bare tolke*. Dette følger jeg opp med å parafrasere: *ikke bare være tolk, nei*. Dette sporer an til en fortsettelse av redegjørelsen med nok en forsterking gjennom ytringen *du må liksom være alt i tillegg*. Ytringene som forklarer tolkens "utvidede

funksjon” i klasserommet fungerer som rettferdiggjøringer og kan se ut til å bygge på at læreren har en forståelse av en tolks funksjon som bygger på kanalmetaforen (Roy 1993), forstått som at tolken fungerer som nøytral overfører av informasjon. Dette rettferdiggjøres gjennom å vise til at det blir for snevert i et klasserom på småskolen. Bruken av *du* i ytringene 4 og 9 kan både peke på den aktuelle tolken, samtidig som det er et personlig pronomen som kan peke på alle voksne som er inne i småskolen. Bruken av *må* i ytring 4 og 9 fungerer som direktiver og impliserer at tolken ikke har noe valg. Rettferdiggjøringen av at tolken må gå utover sin profesjon i klasserommet på småskolen aktualiserer også en kulturell holdning til at voksne må se ting fra barns perspektiv som kan sies å være utbredt i norsk skole. Man kan ikke forvente at en elev i småskolen skal forstå at voksne har ulike roller eller funksjoner, voksne bør da agere med utgangspunkt i barnets forståelsesramme uansett hvilken rolle man har i klasserommet.

Det læreren gir uttrykk for i dette samtaleutdraget viser til en oppfatning av at en tolk som jobber i småskolen bør ha ganske stort handlingsrom, og det innebærer stort handlingsrom langs akse presentasjon av seg selv (*z*), forstått som det at hun kan være til stede med seg selv i klasserommet. Praktiske konsekvenser av dette handlingsrommet er blant annet at det anses som passende at tolken både trøster elever som har slått seg og at hun knyter sko. Frasen *tror jeg faktisk* i ytring 2 fremstår som relativt bekræftende, men i ytring 13 gjentas *tror jeg* to ganger og da fremstår læreren som noe mer usikker. Dette kan indikere at denne læreren og tolken hun jobber sammen med ikke har avklart nøyaktig hvor mye handlingsrom tolken bør ha eller har. Samtidig gir læreren implisitt uttrykk for at hun mener tolken skal ha et stort handlingsrom ved å gi uttrykk for at hun *må* være flere ting, slik tilkjenner hun sin forståelse av at det bryter med hva en tolk *egentlig* har lov til å gjøre.

5.1.2 Utdrag nummer 2

Innledningsspørsmålet i utdraget som følger her markerer et temaskifte i intervjuet.

1. I: Grenseoppgang er neste, det er egentlig bare en, et punkt. Du sa noe i sted om rollen til tolken. Eh, det var i grunnen en situasjon. Som du sa, så var dere i feriemodus, og det var litt oppbrudd og, og du hadde elever ut for å gi de karakterer, og tolken var igjen i klasserommet. Og så hadde de fått en oppgave de skulle diskutere, og det gjorde de forsåvidt (latter), men selvfølgelig kom det inn andre ting, så det ble en del uro der. Eh, og da var det litt sånn, det skjedde

mye, og tolken ble stående og eh.. hva... Og da lurer jeg på hva du som lærer tenker om tolkens rolle. For jeg opplever at i dette klasserommet, så er tolken tolk, og har ikke noen andre oppgaver utover det. Men i en slik situasjon som oppsto der..

2. L: Vi hadde mye frem og tilbake hvor vi diskuterte det med den forrige tolken. Hvor også klassen var inne i en greie med tolken for å finne ut av hva er. For når de startet i 8. klasse, så fikk de beskjed om at tolken har taushetsplikt. Og så kommer du inn i det der, du har taushetsplikt, på hva? Hvis du bryter skolens reglementet, har du da taushetsplikt? Hvis du er med som voksen ansatt, og er med i klasserommet, har du et medansvar til å hjelpe elevene å holde det de skal og oppføre seg? Det vil jeg si at du helt klart har. Men det er noe med å finne sin rolle også. For at vi har ikke pushet, vi synes det er viktig at den nye tolken må finne sin måte å gjøre det på. Men vi har hatt mye mindre behov for at hun skal bidra inn, enn vi har hatt før. For de er jo i utgangspunktet veldig godt innkjørt nå, så hun er ikke vant til å måtte gjøre det, for det måtte i forrige tolk i større grad gjøre. Eh, for hun har veldig sjelden vært alene med klassen nå, vi har ikke vært så mye ute på tur, for eksempel, der hun har måttet vært med å tatt. "Ok, nå er vi faktisk ute på tur, jeg må ta noen valg her", så hun har ikke vært i den situasjonen. Det er noe med at hun da kjenner på hva hva som er min rolle, uten at vi nødvendigvis har funnet frem til den i lag. Men jeg synes, altså, det blir en balansegang. Men jeg synes det er rart, hvis du er ansatt på en skole, overhodet ikke skal ha noe ansvar for det som skjer i klasserommet. For det må du kunne ha.
3. I: så da tenker du, du mener i den situasjonen der, så..
4. L: så kunne hun ha sagt; "nå kan vi sette oss ned og jobbe"
5. I: mm. Så det ville du synes var en grei, grei...
6. L: men jeg vet jo at det er litt sånn på tvers av hva de egentlig får på tolkeutdanningen, det er mitt inntrykk da, er at på tolkeutdanningen, så er det litt strengt at "som tolk, så har du en rolle, og du må holde deg tro til den rollen", men så er det sånn at in real life så treffer du noen krysninger hvor du må ta valg, og da tror jeg man må gå i seg selv på det.

Jeg presenterer min fortolkning av tolkens rolle i klasserommet som her omtales. Gjennom den ytringen er det jeg som intervjuer som definerer tolkens rolle og funksjon i klasserommet som begrenset; *her er tolken tolk, og har ikke noen andre oppgaver ut over det*. Læreren følger opp ved å forklare at tolkens rolle har vært diskusjonstema i klassen, og han trekker fram taushetsplikt som sentralt i dette. Dette markerer starten på en redegjørelse hvor læreren stiller spørsmål ved rammen for tolkens taushetsplikt. Videre stiller han et retorisk spørsmål om regelbrudd og taushetsplikt, og så et retorisk spørsmål til: *Hvis du er med som voksen ansatt, og er med i klasserommet, har du et medansvar til å hjelpe elevene å holde det de skal og*

oppføre seg? I begge disse spørsmålene bruker han *du* for å referere til vedkommende som har taushetsplikt, og i spørsmål nummer to kobles dette til *voksen ansatt* som *medansvarlig*. Læreren konkluderer med at *du*, her forstått som tolk, har et medansvar. Bruken av *du* i disse ytringene kan både peke på tolken i tillegg til å være en generell referanse til voksne som jobber i klasserommet. Dette fungerer som en forklaring på hvorfor læreren mener tolken har medansvar og det trekker på en forståelse av voksne som ansvarlige overfor barn og unge.

At læreren her stiller spørsmål spesifikt ved tolkens taushetsplikt, kan indikere at dette har vært et diskusjonstema og at tolken muligens har hatt en annen oppfatning av sin taushetsplikt enn læreren har. Jeg har kjennskap til at utdanningstolker opplever det som et dilemma at de forventes å si fra ved for eksempel regelbrudd, noe som potensielt kan gå ut over den hørselshemmede eleven. Tolker opplever at medelever ser på dem som noe som følger den hørselshemmede eleven. Hvis tolken da blir sett som en potensiell varsler, så vil medelevene kunne avvise den hørselshemmede eleven som i utgangspunktet kan ha utfordringer med å bli en del av klassemiljøet.

Læreren rammer altså tolken inn som medansvarlig for klasseromsdisiplin, og ytringen *det vil jeg si at du helt klart har*, tilsier at han anser dette som uproblematisk. Men i neste setning legges ansvaret for å definere rollen på tolken, som da skal *finne sin rolle og sin måte å gjøre det på*. Flere utsagn gir uttrykk for det samme: *for vi har ikke pushet, vi synes det er viktig at den nye tolken skal finne sin måte å gjøre det på*. Dette antyder at det ikke nødvendigvis er helt samsvar mellom hva tolken og læreren oppfatter som passende handlingsrom for tolken. Læreren rettferdiggjør at *han ikke har pushet*, ved å vise til at det ikke har vært like mye behov for at tolken skulle gripe inn som tidligere med en annen tolk. Dermed har ikke tolken vært stilt overfor slike valg. Hvis hun hadde opplevd flere situasjoner, hvor hun for eksempel hadde vært alene med klassen, ville situasjonen vært en annen: *Det er noe med at hun da kjenner på hva som er min rolle, uten at vi nødvendigvis har funnet frem til den i lag*. Tolken skal med andre ord finne sin rolle på egen hånd gjennom konkrete erfaringer der hun må ta valg med hensyn til om hun skal disiplinere elever eller ikke. Dette kan forstås som at læreren, til tross for sin klare oppfatning av hvordan tolken skal opptre, ikke ser det som sitt ansvar å klargjøre hva han forventer. Læreren avslutter ytringen med nok en gang å tilskrive tolken en posisjon som *ansatt på en skole*, som han mener medfører ansvar for disiplin i klasserommet, noe annet vil være *rart* synes han. Dette fungerer som en forklaring på lærerens forståelse av hva det innebærer å være *ansatt*, da *må* man kunne ta ansvar uansett

stilling. I ytring 6 greier læreren ut om sin oppfatning av den profesjonelle rollen han mener tolker lærer å innta i sitt studieløp: *det er mitt inntrykk, da, er at på tolkeutdanningen, så er det litt strengt; som tolk, så har du en rolle, og du må holde deg tro til den rollen.* Denne ytringen kan bidra til å forklare flere av lærerens ytringer over der han blant annet stiller spørsmål ved rammene for tolkens taushetsplikt og rom for å ta ansvar. Til slutt refererer han til *real life*, som kan være et uttrykk for at den rollen han mener tolker utdannes til å ta, ikke er forenlig med å tolke i klasserom.

Det er mitt inntrykk at denne læreren har en helt klar forståelse av at tolken bør og kan ha et stort handlingsrom i det tolkemedierte klasserommet. Han antyder at tolken har rom for å ta plass langs aksene som angir presentasjon av selvet (z), her konkretisert ved at hun kan være tydelig. Ved å tillate tolken å ta ansvar for disiplinering av elever tilskriver læreren tolken en rolle som ligger tett opp til det læreren har. Læreren gir også uttrykk for at dette er uproblematisk og noe han nærmest tatt for gitt at tolken kan gjøre gjennom ytringene: *det vil jeg si at du helt klart har (ansvar), det må du kunne gjøre.* Referanse til hva tolker lærer gjennom sin utdanning, samt tidligere ytringer som definerer at tolken *bør* kunne ta ansvar impliserer også at han har oppfattet at dette ikke er like selvsagt for tolker. Dette kan bero på flere ting, både det som er nevnt over, at tolkens taushetsplikt kan ha vært diskusjonstema og at tolker refererer til yrkesetiske retningslinjer som er utarbeidet av Tolkeforbundet (2011). Retningslinjene beskriver, i følge Patrick Kermit (2005), hvordan tolker arbeider og angir blant annet i punkt 5 at ”tolken skal opptre upartisk”. En tolk som opplever at hennes funksjon forventes å ligge tett opp til lærerens kan oppleve en lojalitetskonflikt ved at hun må være partisk, og at hun dermed bryter etiske retningslinjene.

5.1.3 Utdrag nummer 3

Samtaleutdraget som følger her kommer fra en tredje skole. I forkant av dette utdraget har vi snakket om klasseledelse, og arbeidet med å redusere støy.

1. I: Dette med roller og... Av ulike årsaker er ikke alltid tolken med når elevene har gruppearbeid. Friminutt er hun heller ikke med i. Når eleven jobber selvstendig, så gjør tolken andre ting. Eh, svarer på spørsmål fra de andre elevene, og etter storefri, var det vel, da var det tolken som var først inne i rommet og på en måte fikk klassen til ro. For deg som lærer, hva tenker du om tolken sin posisjon og i klassen. Hva er viktig, og ikke?

2. L: for oss er det viktig å ha en, og det har vi snakket med tolken om og, at, det er viktig at vi har en person vi kan bruke til noe. Vi vil i..., og ikke hun heller, ønsker å på en måte stå og henge når, og det er heller ikke heldig at tolken henger over den hørselshemmede eleven hele tiden. Så da har vi brukt henne på en måte som en sånn, altså i overensstemmelse med henne selv, at hun kan gå rundt og hjelpe de andre, men at hun er der først og fremst for den eleven som kan oppsøke henne. Tolken har vært med i gruppearbeid også, og setter seg ofte ned sammen med dem, hvis de er mange. Og da ser vi jo at det er nødvendig i en sånn kommunikasjonssituasjon. Så vi har på en måte brukt henne også som en assistent, eller ja... jeg tenker at det blir veldig unaturlig hvis hun skal stå med.. i alle fall når du jobber i en skole hver dag, så er det kanskje, er det behov for voksne som kan og, hvis det sitter en rett ved siden av med hånden oppe, så har hun på en måte, ja. Spurt hun og.

I ytring 1 lanserer jeg først rollebegrepet, før jeg går videre til å beskrive hva tolken gjør og ikke på denne skolen, før jeg stiller spørsmål om *tolkens posisjon og funksjon*. Spørsmålet avsluttes med at jeg legger til *hva er viktig og ikke?* Spørsmålet ser ut til å initiere en redegjørelse fra læreren. Den starter med en innskutt setning: *og det har vi snakket med tolken om*. Denne ser ut til å fungerer som en forklaring og rettferdiggjøring til ytringen hvor hun forklarer at de må ha en person de *kan bruke til noe*. Ytringen kan gjenspeile en normativ forståelse av tolken som kanal, forstått som en nøytral overfører av informasjon. Dette fremstilles som uhensiktsmessig i et klasserom. Det kan også oppfattes på lik linje med utsagn nummer en (5.1.1), der læreren sier: *du kan ikke bare tolke*, som impliserer at lærerne opplever behovet for ”noe mer enn en tolk”. Læreren forklarer at tolken kan gå rundt og hjelpe de andre, og at de har *brukt henne som en assistent*. Flere av ytringene i samtaleutdraget fungerer som en rettferdiggjøring av at de bruker tolken som assistent: *vi vil ikke, og ikke hun heller (...), stå og henge(...), og det er ikke heldig at tolken henger over den hørselshemmede (...), jeg tenker at det blir veldig unaturlig (...)*. Læreren forsikrer en gang til at dette er klarert med tolken og at *hun er der først og fremst for den hørselshemmede eleven*. Redegjørelsene viser, slik jeg ser det, en viss usikkerhet i forhold til om ”bruken” av tolk i hennes klasserom er korrekt. Hun rettferdiggjør også ved å forsikre om at tolken ikke handler mot egen vilje og at den hørselshemmede elevens behov er ivaretatt.

Gjennom å stadfeste at det er mest hensiktsmessig med en tolk som har en fleksibel rolle i klasserommet og at hun brukes som assistent, gir læreren også uttrykk for at tolken i dette klasserommet både bør ha og innehar et stort handlingsrom. Tolkens funksjon som assistent

fremheves og indikerer at tolken her har et stort handlingsrom langs tilpasningsaksen (x). Med andre ord kan hun både innta en rolle som ligger tett opp til lærerrollen og hun kan tilpasse seg elevene. Under besøket på denne skolen observerte jeg at tolken selv styrte hvem av elevene hun hjalp i de periodene hun ikke tolket for den hørselshemmede eleven.

5.1.4 Utdrag nummer 4

Dette utdraget følger en sekvens hvor vi har snakket om en øvelse til skoleavslutning, hvor elevene blant annet skulle synge en abc-sang. Elevene sto på korkrakker og sang, noe som medførte at tolken måtte stå på en stol slik at den hørselshemmede eleven så henne. Læreren som instruerte fikk en ide om at tolken kunne vise håndalfabetet til elevene, slik at de kunne synge sangen med tegn.

1. I: Men i den situasjonen der, og kanskje andre som ikke jeg .. sånn ellers. Så blir tolken en slags språkmodell, for hele klassen. Hva synes du .. hva tenker du om den funksjonen?
2. L: jeg tror jo det er kjempeviktig, jeg synes det blir litt sånn, eh. Jeg skjønner hvis det er en tolk som står på en, eh, forelesning, på en måte og tolker direkte det den sier som har forelesningen, hvis det er pause, så står man med hendene i hvileposisjon - mens her er det på en måte, det er jo et menneske som skal være en del av et miljø, sant. Hun må jo vise seg frem sånn som hun kan, og da må hun på en måte bruke tegnspråk - ikke bare som en oversetter, men som en del av måten å kommunisere med alle elevene på, sånn at hun har jo hendene på uansett, og de også blir veldig opptatt av hvordan hun gjør det. Så jeg tror at det er kjempeviktig at hun er bevisst i ønsket om at flere enn den hørselshemmede skal bruke språket. Jeg tror ikke du jobber, i alle fall i en skole eller barnehage eller der man er med de samme elevene hver dag, mange timer om dagen, så blir det ganske unaturlig for de også, at det står et menneske med hendene ned i hjørnet, hvis ikke læreren sier noe og tar de opp igjen med en gang. Det blir, ja det blir en sånn ikke-person, og det hadde hvertfall ikke jeg ønsket sånn personlig hvis jeg hadde hatt den jobben. Men det er jo selvfølgelig forskjell på folk, vi kunne kanskje ikke krevd det av alle, eller, vi har jo ikke krevd det, det har blitt sånn, fordi hun ønsker det selv. Men vi kunne kanskje ikke krevd det av alle tolker. De har en veldig sånn, kanskje en veldig definert rolle, de skal på en måte bare være et bindeledd mellom norsk og tegnspråk... Men for oss blir det litt for snevert, for hun blir en person som vi andre er

optatt av og har et forhold til og da må hun på en måte kunne bruke tegnspråk til de.

I spørsmålet presenteres en situasjon som potensielt kan oppfattes som problematisk ved at jeg som intervjuer trekker frem at tolken får et utvidet mandat. Dette kan se ut til å spore an til en redegjørelse hvor læreren sammenligner tolkens rolle i dette klasserommet med det som kan forstås som en forelesningstolk- eller konferansetolk *som tolker direkte det den sier som har forelesningen*. Ved å tilskrive tolken en funksjon som *et menneske som skal være del av et miljø (...)*, rettferdiggjøres tolkens funksjon som språkmodell og aktiv deltaker i klasserommet. Redegjørelsen fortsetter med at læreren igjen beskriver en konferansetolk som *bare står med hendene nede i hjørnet* hvis hun ikke tolker, noe som karakteriseres som *unaturlig* for elevene og som blir en *ikke-person*. Her trekker læreren på en forståelse av hva som anses som naturlig relasjon mellom voksne og barn før hun refererer til seg selv: *det hadde i hvert fall ikke jeg ønsket, sånn personlig*. Bruken av *sånn personlig* trekker veksler på det Sarangi (2004) kaller *lifeworld-frame*. Sammen med ytringen *for oss blir det litt for snevert* fungerer disse også som rettferdiggjøring.

Her er også flere utsagn som representerer tatt for gitte forestillinger om tolker: *ikke bare som en oversetter (altså en forståelse for at tolker "bare" oversetter)/de skal på en måte bare være bindeledd mellom norsk og tegnspråk*. Disse utsagnene er også uttrykk for en normativ forståelse av tolken som person som nøytralt overfører språklige budskap mellom samtalepartnere. Til tross for at læreren er tydelig på hva hun forventer av en tolk i sitt klasserom, så gir hun også uttrykk for at dette ikke er noe hun kunne krevd av alle tolker. Redegjørelsen er et uttrykk for at tolkens rolle er noe uavklart og at tolken i denne klassen gjør noe som andre tolker kanskje ikke ville gjort. Gjennomgående i denne turen er at læreren gir klart uttrykk for at tolken kan og bør være synlig og det innebærer et tydelig handlingsrom langs aksens selvrepresentasjon (z), forstått som at hun kan være tydelig til stede i egenskap av den hun er, og med sin kompetanse.

5.1.5 Utdrag nummer 5

Dette utdraget følger etter samtale om hvordan læreren jobber bevisst med begrepsutvikling hos elevene, og hvorvidt det er noe lærer og tolk drøfter tolken i relasjon til tolking. Tidligere i samtalen har også læreren reflektert rundt at hun har en bevisst pedagogisk tanke rundt det hun gjør i klasserommet, og at hun noen ganger ser at intensjonen kanskje ikke kommer helt

gjennom i tolkingen. Videre har hun også snakket om at det er behov for en tolk som har pedagogisk utdanning som også kan kontrollere at den hørselshemmede eleven tilegner seg begreper, slik at man unngår at eleven sitter igjen med det hun kaller *tomme begreper*. I den sammenhengen sier hun også at de trenger mer enn en tolk. I forkant av utdraget som følger her uttaler hun *Jeg kan bare kreve at tolken er som, tolken har arbeidsbeskrivelsen sin, og det er jo på en måte å oversette, som en hvilken som helst annen tolk. Fra et språk til et annet, sant*²⁰:

1. L: Det, der ser vi at på en måte det er litt sånn svakhet i det å bruke tolk sånn i undervisningssammenheng, kanskje.
2. I: ja, for tolken bare tolker, tolken gir ikke nødvendigvis alt innhold til begrepet.
3. L: nei, for det er ikke hennes, på en måte, jobb å, selv om vår tolk gjør jo det, hun prøver å innhente om hun forstår det. Men det er ikke hennes jobb heller å finne ut om hun forstår det. Jeg tenker jo at jeg bruker de tegnene som er, og så snakker jeg i vei, og så.
4. I: ja, men det er ikke hennes jobb å gjøre det; hun tolker, men, eh, hvor på en måte da ligger den jobben, da? Hvem ligger den til, å fylle det begrepet med innhold for den eleven?
5. L: det er jo det som blir da feil, sant, altså, det er jo da læreren, i utgangspunktet da læreren sin jobb, men problemet blir jo når læreren ikke kan kommunisere godt nok med eleven på det språket som den eleven trenger, sant, og det blir jo egentlig i alle sånn fremmedspråksituasjoner, så er det jo mange paralleller. Det blir jo at. Og så er det jo det med å ha et oversettelsesledd, sant, og der føler jeg tolken ligger. Men det optimale, og som vi prøver å få til og, er jo en tolk som engasjerer seg og som er en voksenperson som ikke bare gjentar ting, men og involverer seg og engasjerer seg, sant i det som er, ja.

Spørsmålet mitt trekker på en forståelse av tolkens funksjon som gjenspeiler kanalmetaforen, forstått som at tolken er en formidler av informasjon og er respons på noe læreren har sagt tidligere. Læreren følger opp ved å konstatere at *det er ikke hennes (tolkens) jobb* (å fylle begrepene med innhold). Dette kan også settes i sammenheng med lærerens tidligere henvisning til tolkens arbeidsbeskrivelse som hun mener begrenser tolkens oppgaver til *oversettelse*. Læreren utdyper videre ved å vise til at tolken heller ikke har ansvar for å undersøke om eleven har forstått. Spørsmålet i tur 3 bærer preg av at jeg jobber for å bevare

²⁰ Av personvern hensyn har jeg valgt å oppsummere tidligere ytring og ikke gjengi hele samtaleutdraget.

lærerens ansikt ved først å bruke *hvor*, før jeg velger det mer ladete *hvem*, som knytter spørsmålet om ansvar til person. Jeg impliserer ansvar ved å spørre *hvem ligger den (jobben) til?* (jobben med å fylle begrepet med innhold). Lærerens redegjørelse starter med at hun umiddelbart konstaterer at *det er jo det som er feil*. Ytringen fungerer som en unnskyldning ved at hun refererer til læreren i tredjeperson som ansvarlig. Årsaken til problemet tillegges lærerens manglende tegnspråkferdigheter, noe hun ikke kan gjøre så mye med. Redegjørelsen fortsetter med å referere til tolken som *oversettelsesledd* (som ikke skal forklare). Det er med andre ord ingen som egentlig kan ta ansvaret. Løsningen på den vanskelige situasjonen er noe læreren definerer som *det optimale: en tolk som engasjerer seg og som er en voksenperson som ikke bare gjentar ting*.

I samtaleutdraget er det flere ytringer som gir uttrykk for en normativ forståelse av tolkens funksjon som overfører av informasjon: *tolken bare tolker, gir ikke nødvendigvis innhold til begrepet, oversettelsesleddet, bare gjentar ting*. Dette står i skarp kontrast til det læreren synes hun trenger i klasserommet: *en tolk som engasjerer seg, og som er en voksenperson*. Gjennom disse ytringene viser læreren at hun ser behovet for en tolk som har stort handlingsrom langs aksene selvpresentasjon (z) i det tolkemedierte klasserommet. En tolk som skal bidra til å sørge for at den hørselshemmede eleven forstår og utvikler sitt begrepsapparat må være i et dialogisk samspill med eleven og læreren, og slik sett impliserer lærerens utsagn at tolken i høy grad bør tilpasse seg begge samtalepartnerne. At tolken skal være *voksenperson som engasjerer seg* impliserer også at en tolk kan ha høy grad av selvrepresentasjon og hun må kunne ta ansvar for organiseringen av tolkesituasjonen når hun skal kontrollere at elevene har forstått.

5.1.6 Oppsummering

Wilcox & Shaffer (2005) hevder at tolker enda ikke har forstått hvordan kommunikasjon egentlig fungerer. De mener å se at kanalmetaforen, altså at tolker overleverer informasjon fra en part til en annen, fremdeles råder i fagfeltet til tross for at flere nye modeller for tolking er forsøkt lansert. Reddy (1993) viser også til at språkene våre inneholder mange språklige metaforer som impliserer at ord inneholder mening som enkelt kan overføres mellom samtalepartnere. Wilcox & Shaffer (2005) mener at bruk av språklige uttrykk som illustrerer kanalmetaforen ikke nødvendigvis er et problem, bare man ikke tror det er slik språk fungerer.

Samtaleutdragene som er analysert her bidrar til å understøtte Roys (1993) påstand om at perspektivet på tolken som kanal for overføring av informasjon mellom samtalepartnere fremdeles råder. Eksempler på lærernes ytringer: *du må gå utenfor tolkeprofesjonen, som tolk har du en rolle og du må holde deg strengt til den rollen, tolken har jo arbeidsbeskrivelsen sin, og det er jo på en måte å oversette som en hvilken som helst annen tolk.*

Samsvaret mellom den oppfatningen lærere ser ut til å ha av hvordan en tolk skal fungere står i skarp kontrast til det de opplever som behovet i det tolkemedierte klasserommet og hva som faktisk skjer der de selv jobber. En måte å gi uttrykk for hva de *egentlig* trenger er å definere tilleggsfunksjoner tolken bør ha, eller ved å bruke andre betegnelser enn *tolk* for å beskrive hva tolken må være i klasserommet. Eksempler på det er: *voksenperson, omsorgsperson, ansatt som må ta ansvar, en vi kan bruke til noe.* Disse beskrivelsene forklares ut fra et elevperspektiv. Det vil være vanskelig for dem å forholde seg til en tolk som *bare står i et hjørne, som en marionettedukke, som en lærer sa.*

I analysene er lærernes ytringer om hva de mener tolker kan gjøre i et tolkemediert klasserom knyttet til Llewellyn-Jones & Lees modell (2013; 2014) for tolkens handlingsrom. Ytringene kan også forstås i lys av Sarangis (2011) beskrivelse av rollehybriditet, nærmere bestemt rolle-sett som fenomen i profesjonell praksis. Konseptualiseringen av rolle-sett antyder potensielle spenninger og konflikter på bakgrunn av ulike forventninger til utøvelse av roller (ibid.). Samtidig kan hybriditet også sees som hensiktsmessig. Med utgangspunkt i lærernes ytringer, kan det se ut som det er konflikt mellom deres forståelse av hvilken funksjon en tolk ideelt sett skal ha, og hva de mener er en hensiktsmessig funksjon i et tolkemediert klasserom. Som nevnt over bruker de ulike betegnelser på tolken for å illustrere hva tolken kan bidra med. Dette antyder at de ikke ser det som problematisk å jobbe sammen med en tolk som inntar et rolle-sett, forstått som det å ha ulike relasjoner til ulike aktører i klasserommet.

Spørsmål som tar utgangspunkt i lærernes daglige praksis i klasserommet fremstår som evaluering og kan virke ansiktstruende (Goffman 2005). Gjennom analysen kan man få inntrykk av at lærerne mer eller mindre ubevisst jobber for å opprettholde sitt ansikt som *god tolkebruker*. I sine redegjørelser rettferdiggjør lærerne at tolken i deres klasserom inntar en mer omfattende rolle og har en utvidet funksjon, sett i forhold til hva lærerne har forstått som rådende og normativ oppfatning av hvordan tolker egentlig skal fungere.

Gjennomgående i lærernes ytringer og redegjørelser er et klart uttrykk for at de anser en rigid og ensidig tolkerolle for å være både uhensiktsmessig og upassende, endatil *unaturlig*, som en lærer ytret.

5.2 Samarbeid og ansvarsfordeling

Lærere og tolker skal jobbe tett sammen i klasserommet. Samarbeidet mellom dem er viktig for at den hørselshemmede elevene skal kunne delta faglig og sosialt. I dette kapitlet analyseres samtaleutdrag hvor læreres ytringer sier noe om hva de tenker om samarbeid og ansvarsfordeling i det tolkemedierte klasserommet.

5.2.1 Utdrag nummer 1

Dette utdraget innledes med en situasjonsbeskrivelse fra en kunst og håndverkstime, hvor elevene skulle fullføre en påbegynt tegning de skulle få utdelt. Når læreren skulle forklare oppgaven, holdt hun frem arket på sin høyre side for å vise elevene. Den hørselshemmede eleven satt foran henne, litt mot høyre, mens tolken sto bak lærerens venstre skulder.

1. I: i sånne situasjoner
2. L: mm
3. I: har dere.. hvordan eh, sånn samarbeid der, eller
4. L: nei, vi har jo ikke snakket om det, vet du
5. I: nei
6. L: mm
7. L: ja, jeg skjønner hva du mener
(latter)
8. L: ja
9. I: for det, ja, mm
10. L: men jeg tror jo at da, okei, da må hun (viser: albue seg frem) komme frem, sånn da

Samtalen fortsetter rundt samme tema, og læreren gjentar at tolken må komme frem, for *hun kan jo det(?)* med spørrende intonasjon. Jeg bekrefter og samtalen fortsetter slik:

22. L: for at jeg klarer ikke å helt å se henne, hvordan hun står hen, eller ikke står hen, eller
23. I: mm, nei
24. L: så hun er nødt til det

25. I: ja
26. I: ta plass
27. L: ja, ta plass, rett og slett. For hun skal jo være der hun også på lik linje med meg.
28. I: mm, jah, ja
29. L: så det er viktig å ta plass
30. I: ja
31. L: mm. I den settingen vi har i alle fall
32. I: mm, jah
33. I: nei, for det jeg tenkte, så da, ehm
34. L: i hvertfall går det an å si det til meg etterpå, da. At neste gang vi gjør sånn og sånn, så kanskje vi skal tenke sånn og sånn.
35. I: mm
36. L: For jeg tenker ikke over det etterpå jeg heller da, hvis jeg ikke får høre det, liksom.

Spørsmålet i ytring 3 fremstår nølende og usikkert. Det er en problematisk situasjon og min nøling er et forsøk på ansiktsbevaring. I ytring 4 kommer læreren med en innrømmelse og blir stille og ettertenksom frem til ytring 7, noe som kan være med på å understreke at denne typen problemstilling ikke er noe hun har tenkt mye på tidligere. I ytring 10 starter læreren med en redegjørelse som bærer preg av unnskyldning ved at ansvaret legges på tolken: *men jeg tror jo at da, okei, da må hun (viser: albue seg frem) komme frem, sånn*. Videre viser læreren til omstendighetene; plasseringen gjør at hun ikke ser hvor tolken står og hun kan derfor ikke ta ansvar i situasjonen. Jeg lanserer beskrivelsen *ta plass* i ytring 15. Læreren tar det videre og gir uttrykk for at tolken er på lik linje med henne selv. At tolken må ta plass gjentas i 18 og følges opp i 20 ved å knytte det til *i den settingen vi har i alle fall*. Ytringene i 16 og 20 refererer til at tolken er ansatt som lærer og dermed har et utvidet mandat i klassen, noe vi har drøftet tidligere i samtalen. Lærerens redegjørelse illustrerer at hun mener tolken må ta plass, altså skape seg et romslig handlingsrom i klassen. I dette tilfellet betyr det å skape handlingsrom langs aksen som gir rom til å styre eller koordinere interaksjonen i tolkesituasjonen (y). Læreren mener altså at tolken skulle tatt fysisk plass i denne situasjonen og grepet direkte inn for å forbedre den. Hun gir videre uttrykk for en forventning om at tolken tar ansvar for å instruere henne om hva som vil være riktig å gjøre i en slik situasjon. Dette følges opp med en unnskyldning: *hvis jeg ikke får beskjed, så tenker jeg ikke over det*. Læreren mener altså at det ikke er noe hun kunne gjort noe annerledes.

Dette samtaleutdraget illustrerer en forståelse av at det er tolken som er ansvarlig for å koordinere plassering av både lærer, tolk og artefakter (her: ark med tegning) i det tolkemedierte klasserommet. Læreren fraskriver seg ansvaret ved å henvise til at tolken ikke har gjort henne oppmerksom på at dette er problematisk. Slik blir dette rammet inn som et tolkefaglig problem som læreren ikke har forutsetning til å se. Læreren tar også for gitt at dette var noe tolken hadde reflektert over i situasjonen.

5.2.2 Utdrag nummer 2

Gymtimer er generelt utfordrende med tanke på både organisering og støynivå. Her beskriver jeg en situasjon hvor tolken sto ved den hørselshemmede eleven slik at hun kunne tolke småprat mellom elevene. Hun var da et stykke unna læreren, så da læreren begynte å ta opprop, måtte hun skynde seg bort til læreren for å stå ved siden av, både for at den hørselshemmede eleven skulle se dem begge og for at hun selv skulle høre. Læreren forklarer at han vanligvis samler elevene tettere rundt seg enn det som var tilfellet den dagen, og mener at han vanligvis gir tolken tid nok til å komme dit han står før han begynner å snakke.

Samtalen fortsetter slik:

1. I: ja, så det er sånn som, du har det litt bak i (bakhodet)
2. L: ikke spesielt på henne (hørselshemmet elev), det er mer på at det er spesielt på alle, de må komme til ro før vi begynner. Det er liksom der fokuset ligger, og så har jeg vel tenkt at jeg har ikke fått signaler på at hun trenger noe ekstra i forhold til det. Og det kan hende det er noe der med at jeg kunne vente lenger, men jeg har aldri fått noen beskjed om at jeg burde vente lenger.

Læreren forteller videre at han er bevisst på at den hørselshemmede eleven skal få beskjed om å se på ham, så han ber noen ganger andre elever om å enten fysisk ta på den døve eleven, eller vinke, slik at hun ser riktig vei. Videre samtale forløper slik:

1. I: tilbake til, du sa noe om at "jeg har aldri fått noen beskjed om at", at det
2. L: feedback på at jeg må endre, eller
3. I: fra eleven eller tolken?
4. L: nei, jeg tenker tolken, i og med at jeg ikke har fått noen feedback på at her må vi endre litt, så har jeg heller ikke tenkt på at det bør jeg gjøre.

Læreren fraskriver seg ansvar ved å vise til at han *ikke har fått beskjed* om å endre noe, men han utdyper ikke hvem som skulle gitt beskjeden. Jeg følger derfor opp ytringen og læreren

bekrefter at han refererte til tolken. Til sammen fungerer ytringene i 2 og 6 som unnskyldning, som innebærer at læreren mener han ikke har mulighet til å ta ansvar for eventuelle utfordringer, fordi tolken ikke har gitt ham beskjed om å gjøre endringer .

Dette er et eksempel på at det praktiske rundt tolkemediering er et ansvar som tillegges tolken. Læreren anser ikke det som sitt ansvar og har heller ikke noe forslag til hvordan denne typen situasjoner kan løses på annet vis. Dette impliserer at læreren legger ansvar for å skape handlingsrom langs aksene som handler om styring av interaksjonen (y) til tolken alene. Læreren tillegger også tolken informasjonsplikt.

5.2.3 Utdrag nummer 3

Forut for dette samtaleutdraget snakket vi om utfordringer knyttet til hurtige replikkskifter i klasserommet, samt det faktum at tolk og lærere er ulike på flere områder.

1. I: ja, det er mye interessant kommunikasjon i skolen. Så er vi over på det med metaspråk. Det blir jo litt. Her er et konkret eksempel fra første gang jeg var her, da hadde dere gjennomgang av en eksempeloppgave som elevene hadde gjennomført. Og der var en del metakommunikasjon. Altså kommunikasjon om kommunikasjon. Bare helt konkrete eksempler på samtalen i klassen. "Hvordan skriver du deg inn i en tekst", "Den røde tråden", "Du påvirker teksten", "Hva spør oppgaven etter?". Det er sånn helt konkrete eksempler på litt sånn metaspråk, språk om språket. Har du noen tanker om hvordan det her arter seg når det skal tolkes?
2. L: jeg har jo innimellom tenkt på at det kunne være morsomt å ha skjönt hva hun egentlig sier for å se hvordan hun egentlig tolker det. Men utover det så har jeg på en måte valgt å forholde meg til at hennes jobb er å formidle det, og det takler hun, og hvis hun er usikker, så spør hun meg; og det gjør hun. Hvis det er et eller annet som jeg sier som hun er usikker på hvordan hun skal tolke det videre, så får jeg spørsmål om det. Så derfor så har jeg på en måte latt den bare være.
3. I: sånn i forkant av sånne ting som dette, igjen tilbake til det du sa om forberedelse.
4. L: eh, og da er det jo sånn at, hvis jeg forbereder en time, så har jo jeg, hvis jeg skal gjennomgå det der da, så er jo på en måte "det her er det jeg skal gjøre" (viser: gir et ark), det er det vi skal prate om. Men det er ikke dermed sagt at jeg setter ned stikkord på hvordan jeg skal si det, så det kan jeg jo ikke forberede meg på. Og - eh.. Og det har jeg heller ikke sjans til å gjøre. Ressursmessig så kan jeg ikke sette meg ned og planlegge; dette er det jeg stikkordsmessig kommer til å si gjennom

timen. Det går ikke an. Så det, og det er jo en utfordring for henne, skjønner det. Skjønner det kjempegodt.

5. I: men hvis man skulle ha tenkt; ikke nødvendigvis stikkord, men at ikke nødvendigvis akkurat de spesifikke tekst, setningene, men at man kunne ha forberedt, altså hvordan kunne man.. Denne typen kommunikasjon.
6. L: ja, det hø.. , det hadde sikkert vært mulig å forberedt. Men tid altså, så pusha på tid. At det vil kreve for mye. Jeg har h*n i så mange fag også, at hvis jeg skulle forberedt alle økter hørselshemmet elev har hørselshemmet elev på den måten, det hadde ikke gått. Jeg har null ekstra tid for å forberede, tid. Jeg måtte hatt ekstra tid avsatt til det.
7. I: det er altså ikke avsatt tid til samarbeid med tolk
8. L: nei, null. Og null ekstra på forberedelse, altså null. Og det er klart - for skolen - de får jo midler til tolk, de får jo ikke midler til ekstra til oss, og hvis alle lærerne som har den klassen skulle hatt tid til å forberedt da, begrepslisten feks; her er det jeg skal gjøre i løpet av timen osv, så ville det i løpet av tre år vært en ganske stor sum.

Spørsmålet i ytring 1 er et tolkefaglig spørsmål. Lærerens respons 2 fungerer som en rettferdiggjøring som også kan forstås som at han fraskriver seg ansvar for videreformidlingen av læringsstoffet: det er *hennes jobb å formidle det*. Ytringen og *det takler hun*, vitner om at læreren har stor tillit til tolkens faglige kompetanse og at han stoler på at hun evner å tolke alt i undervisningen, og det gjelder også de utsagnene jeg presenterer som potensielt utfordrende. Ansvarsfraskrivelsen understrekes i ytringen *så derfor har jeg på en måte latt den bare være*. Dette kan forstås som at læreren ikke har villet blande seg opp i hva tolken gjør. Det er interessant at læreren likevel forklarer at tolken ber om hjelp hvis hun er usikker på *hvordan hun skal tolke det videre*. Dette kan bety enkle ting som at tolken spør om oppklaring eller gjentakelse, men det kan også se ut som læreren får en veiledersrolle for tolken. I ytring 3 returnerer jeg til tema forberedelse. Lærerens respons viser at han ser på forberedelse blant annet som skriving av ordlister for tolken, noe som er ressurskrevende og ikke mulig å finne tid til. Han viser stor forståelse for at dette er en utfordring for tolken, uten å si noe om hvordan situasjonen kan bedres. I ytring 4 gjør jeg et forsøk på å snakke om hva forberedelse kan være utover ordlister, men spørsmålet blir uklart formulert og responsen fra læreren bærer preg av redegjørelsen som videreføres fra ytring 4 med henvisning til tidspress som igjen blir satt i sammenheng med økonomi.

Denne læreren forklarer at han ikke har tid til å gi tolken detaljert forberedelse. Han har tillit til at tolken har høy kompetanse, som betyr at han anser at hun evner å tilpasse sin tolking til hans undervisningsinnhold og undervisningsstil. Dette impliserer at han ser på tolkingen i sitt klasserom som et rent tolkefaglig ansvar.

5.2.4 Utdrag nummer 4

Forut for neste utdrag har jeg gjort rede for mitt inntrykk av at denne læreren var opptatt av elevenes begrepsutvikling. I løpet av den korte tiden jeg var til stede i dette klasserommet ble begreper både introdusert og forklart for elevene, og det så ut til at læren benyttet alle muligheter for å øke elevens allmennkunnskap. Min oppfatning ble bekreftet av læreren, og samtalen fortsetter slik:

1. I: og det er jo, kjempe, det er jo, Det bare slo meg. Og så har dere drøftet litt sånn, i forhold til tolken; igjen det; du har en plan, vet tolken hva planen din er? Du gjør det jo med en bevissthet, samtidig som (knipses) å der dukket det opp en mulighet, og du tar den. Eh, den typen situasjoner, og også litt sånn i og med at det var matematikk, dette her; matematiske begreper og sånn. Hvordan jobber dere med forberedelse og de tingene der, rundt sånne type ting; metakommunikasjon?
2. L: nei, der skulle vi vært mye flinkere, kjenner jeg. Altså, vi skulle ha, nå går vi jo gjennom ukeplanen og der står jo hva vi skal gjøre og den er hun inne og ser på, men, eh, ja, vi har vel kanskje en sånn forventning om at hun skal kunne tolke hva som helst på strak arm (latter). Ikke så veldig realt gjort, kanskje. Nei, jeg tenker jo at eh, men hun er flink å spørre også, og jeg tenker det er litt viktig også, for det, i en, det er jo på en måte det hun har å kons..., det er jo det arbeidsfeltet hennes er, så hun leser seg jo opp på ting og hun finner tegn i RLE, for eksempel, og ja. Men akkurat i den situasjonen og, så går det jo en del på innfallsmetoden, sant, at det kommer et spørsmål fra eleven og så agerer man ut i fra det. At det er ikke, man kan legge en plan; jo vi skal gå gjennom nasjonale prøver, men planen den vik..., den går jo ut fra hva slags respons man får og hva de på en måte lurer på. Så der må man være veldig flink, tenker jeg, og ta det kjapt.

Innledningsspørsmålet initerer en redegjørelse fra læreren sin side i form av en innrømmelse: *nei, der skulle vi vært flinkere, kjenner jeg*. Dette starter en redegjørelse hvor hun rettfærdiggjør ved å referere til gjennomgang av ukeplanen, før det kommer nok en

innrømmelse der hun forklarer at de nok forventer at tolken skal kunne tolke det meste på sparket. Rettferdiggjøringen fortsetter ved at hun beskriver tolken som aktiv. Hun viser til at tolken er aktiv og at *det er jo det som er arbeidsområdet hennes*. Dette tilsier en forståelse av at forberedelser primært er tolkens ansvar. Videre forklarer læreren at man i tillegg til å forberede seg også må følge elevenes innfall *og så agerer man ut i fra det*. Dette innebærer for tolken sin del at hun *må være veldig flink, tenker jeg, og ta det kjapt*. Så trekker læreren på en pedagogisk norm om at lærere skal tilpasse seg elevene og *agere ut i fra det*, og en konsekvens av det er at tolken må være flink til *å ta det kjapt*. Tolken må altså evne å benytte seg av handlingsrommet langs aksene tilpasning til samtalepartnerne (x), hvilket betyr å tilpasse seg både eleven og læreren *kjapt* når ting tas på sparket.

5.2.5 Oppsummering

Wilcox & Shaffer peker på noe av kjernen i tolkens oppgave: "In trivializing the cognitive work that is done whenever we communicate with each other, we fail to prepare interpreters for the awesome and mysterious task that they perform: speaking for another" (Langacker 1998, referert i Wilcox og Shaffer 2005, s. 41). Nettopp fordi man som tolk snakker *for* noen andre, så er fokuset på forberedelse stort. Temaet er alltid aktuelt og fremtredende i diskurser som handler om tolking. For noen som skal jobbe sammen med tolk for første gang, så kan dette oppleves som uvant. Det som er viktig å huske på er at man som tolk ofte befinner seg i situasjoner der man skal tolke tematikk og fagområder som kan være ukjent. Når oppgaven er å *snakke for en annen* med utgangspunkt i ens egne kognitive ressurser og verdensforståelse, så er forberedelse viktig hvis man skal kunne snakke *godt* for den andre.

Med utgangspunkt i samtaleutdragene over, kan det være grunn til å reflektere rundt synet både på hva som kan karakteriseres som forberedelse og hvem som har ansvaret for at tolken er godt nok forberedt.

Det er fremtredende i samtaleutdragene at lærerne erkjenner et ansvar for at tolken får tilstrekkelig med forberedelse. Det er samtidig tydelig at hovedansvaret for å innhente forberedelsen legges til tolken. Dette er ikke unaturlig, all den tid denne forberedelsen er rammet inn som *forberedelse til tolking* og ikke som et pedagogisk premiss for kvalitetstolking i det tolkemedierte klasserommet.

Samarbeid om praktiske utfordringer som for eksempel hvor tolken skal plassere seg er også et ansvar læreren plasserer inn under det tolkefaglige. I det ligger også at tolken har informasjonsplikt. To av lærerne sier: *hvis jeg ikke får beskjed om at noe må endres, så kan jeg ikke vite hva jeg skal gjøre annerledes.* Dette impliserer en tillit til at tolken besitter en spesifikk fagkompetanse som læreren tar for gitt at hun bruker for å endre på uheldige situasjoner og til å informere læreren om hva som vil være riktig å gjøre.

Lærerne viser stor tillit til tolkenes kompetanse og de stiller ikke spørsmål ved om de har tilstrekkelig med kunnskaper og ferdigheter til å mediere det som skjer i klasserommet. I en samtale hvor læreren forklarer at hun alltid har en pedagogisk intensjon med det hun gjør i klasserommet sier hun følgende: *jeg kan jo litt tegnspråk, og noen ganger ser jeg jo at det ikke blir helt som jeg har sagt. Men det er jo sånn det er, tenker jeg. Det er ikke sånn at jeg blir sint eller irritert, eller, nei, jeg vet at hun har en viktig funksjon å gjøre der, så blir det sånn.* Dette blir igjen et eksempel på at det tolkefaglige ses som atskilt fra det pedagogiske og at læreren fraskriver seg ansvaret for deler av opplæringen til den hørselshemmede eleven. Lærerne forventer også at tolkene gir dem den informasjonen de trenger slik at samarbeidet om formidlingen i klasserommet skal fungere. Det kan altså se ut til at lærerne ikke anser at de har ansvar for det tekniske rundt tolkingen i klasserommet, med unntak av å bidra med forberedelse til tolkene så langt de har tid og mulighet for det. Med andre ord har lærerne stor tiltro til at tolkene skaper seg det handlingsrommet de trenger for å utføre sin oppgave i det tolkemedierte klasserommet.

6.0 Analyse av tolkers ytringer

I de følgende avsnittene analyseres utdrag fra intervjuer med tolkene. Utsagnene er valgt ut fordi de belyser tematikk som er gjentakende på tvers av intervjuene med lærere og tolker. Problemstillingen som er aktuell i dette kapitlet er: *Hva sier tolken om sin rolle, posisjon og funksjon i det tolkemedierte klasserommet?*

Kapitlet er delt inn i to underkapitler, som viser til de to kategoriene som utsagnene både til lærere og tolker er delt inn i, *Tolk eller mer?* og *Samarbeid og ansvarsfordeling*.

De primære analytiske tilnærmingene vil være *accounts* (redegjørelser) (Buttny 1993; Scott & Lyman 1968) og *interpreters role-space* (tolkens handlingsrom) (Llewellyn-Jones & Lee 2013; 2014).

Tolkene i denne studien får spørsmål som kan fremstå som evaluerende og det kan initiere redegjørelser, som kan ses som samtaledeltakeres respons på problematiske hendelser. Gjennom redegjørelser synliggjør personer sin posisjonering og viser hvordan han eller hun forholder seg til hendelser eller evaluering (Buttny 1993). Med tanke på problemstillingen er det interessant å se hvordan redegjørelsene gjøres interaksjonelt mellom tolker og intervjuer, men hovedfokus i analysen vil være hva tolkene gjør relevant gjennom sine redegjørelser.

Problemstillingen omhandler tolkens rolle, funksjon og posisjon i klasserommet og det gjør modellen for tolkens handlingsrom relevant. Tolkenes ytringer analyseres i relasjon til modellens begreper for å belyse hva utsagnene sier om hvilket handlingsrommet de opplever at de har eller kan skape seg i det tolkemedierte klasserommet.

Analyser av intervjuene med tolker viser at deres ytringer bærer mindre preg av redegjørelser enn lærernes ytringer gjør. Ansiktsarbeid og uttrykk for asymmetri er derimot mer fremtredende i tolkenes ytringer enn lærernes.

6.1 Tolk – eller noe mer?

Utdragene analyseres hver for seg og i siste avsnitt oppsummeres det som kommer frem på tvers av tolkenes utsagn og redegjørelser. Eksemplene som presenteres her illustrerer på forskjellig vis tolkers refleksjoner rundt og forståelse av tolkerollen.

6.1.1 Utdrag nummer 1

I forkant av samtaleutdraget som følger her har tolken forklart hvordan hun og læreren fordeler arbeidet seg i mellom i klasserommet. Tolken har forklart at når det er gjennomgang av lærestoff, så tolker hun og læreren underviser, og da legges ansvaret til *læreren*. Når formidlingen av læringsstoff er over, går tolken rundt og hjelper alle elevene slik læreren gjør.

1. I: eh. så den dobbeltheten du har som tolk og som lærer, hvordan opplever du den?
2. T: eh, nei, jeg synes det er litt artig, for det hadde vært litt kjedelig om jeg bare skulle vært tolk. For på barneskole, så er det jo ikke ren forelesning hele tiden. Så hvis jeg skal bare sitte der, og ikke gjøre noe etter gjennomgangen, så hadde det blitt litt kunstig, og det har det jo også blitt for elevene. For de skjønner jo ikke det. "Hvorfor kan ikke hun hjelpe meg?" Derfor har jeg den avtalen, det ansettelsesforholdet som jeg har, da.
3. I: sånn at det blir, på en måte. Det blir et likestilt ansvar mellom lærer og tolk i det store og det hele?
4. T: ja, altså det er jo læreren som er kontaktlærer, men de kan spørre meg om ting også, og det gjør de også. Og hvis jeg er usikker, når jeg er veldig usikker, da må jeg jo spørre læreren. Eh, men ellers så tar jo jeg avgjørelser på ting også, da, som de andre spør om. Det gjør jeg. Det kan jo være å for eksempel - eh - om de skal på do, eller, ja.

Spørsmålet definerer tolkens funksjon som dobbel, og tolken svarer med en redegjørelse som starter med å beskrive dobbeltheten som *artig*, og hun sammenligner det med å *bare skulle være tolk*, som hun mener ville være *litt kjedelig*. Videre bærer redegjørelsen preg av rettferdiggjøring gjennom å vise til at det ville blitt kunstig for elevene, og det vil være vanskelig for dem å forstå hvorfor en voksenperson som er til stede i klasserommet ikke kan hjelpe dem.

Spørsmål om ansvar og fordeling blir bragt på bane av meg: *sånn at det blir, på en måte. Det blir et likestilt ansvar mellom lærer og tolk i det store og det hele?* Tolken fremhever at *det er jo læreren som er kontaktlærer*, noe som bidrar til å beskrive en ansvarsfordeling der lærer gjøres til hovedansvarlig, mens tolken får veiledning av læreren når hun er usikker. Svaret på spørsmålet forblir altså uklart. Tolkens respons antyder likevel at det er en asymmetrisk

relasjon mellom lærer og tolk, som igjen kan bety at det er litt uklart hvilken posisjon tolken skal ha og dermed er det også litt uklart hvor stort handlingsrom tolken har i praksis²¹.

6.1.2 Utdrag nummer 2

Samtaleutdraget som følger her introduserer temaet grenser og grenseoppgang.

1. I: Jeg tenkte litt på det med grenseoppgang.
Vi snakker mye om rolle når det gjelder tolk og sånn. Men det jeg erfarer, fra mitt ståsted, så er du tolk. Du fungerer som tolk og ikke noe mye mer enn det. Men så var det en situasjon sist jeg var her, der det var feriemodus og elever var inn og ut og det ble ganske mye støy. Der du i etterkant ytret litt sånn "åh" - litt frustrasjon i forhold til hvordan du kunne angrepet situasjonen. Hva tenker du om din, din rolle, eller, hvor går grensen for hva du kan tillate deg?
2. T: det synes jeg er kjempevanskelig, ofte har læreren og jeg en sånn avtale om at man skal liksom være i klasserommet, hvis de skal ut, så skal man gå på et ekstra rom ved siden av, så er de på et ekstra rom ved siden av, med døren åpen slik at læreren kan høre hvis det blir for mye bråk. Litt sånn som det var her, at han ikke hører at det var for mye bråk. Og hva gjør jeg da på en? måte. Ehm, så da må jeg ta på meg litt voksenrolle og si fra til de som bråker mest, da. "Kan dere legge fra dere krittet" eller "kan dere gjøre.." - litt sånn. "Vær forsiktig", ikke sånn "dere får anmerkning med en gang" og ikke bli den strengeste. For det er jo ikke det som er målet. Jeg skal jo kunne tolke dem videre og de må jo gidde å svare meg, så det er litt den, ikke være den strengeste. Men jeg blir lett den svakeste, da.. Så det er liksom sånn "er jeg for lite voksenperson, nå". Ehm, kjempevanskelig, så det. Jeg vil jo bare at de skal oppføre seg, være voksne mennesker, men de er jo ikke det (latter).
3. I: er dette noe du har drøftet med de andre lærerne, eller. I dette tilfellet NN?
4. T: det er derfor vi på en måte har døren oppe.
5. I: så det er en avtale dere har gjort etter å ha drøftet det?
6. T: ja, det var en grunn til at den er åpen, ikke at han ikke bryr seg på en måte. Ja, jeg får lov til å si fra. Så er det hvordan jeg skal si fra, hvor mye. Hvor strengt. Den er verre. Det har vært kjempevanskelig i andre situasjoner, så er det sånn "ok, nå aner jeg ikke hva jeg skal gjøre for noe". Og så har jeg på en måte prøvd å snakke med læreren. Og da er det sånn "ja, men selvfølgelig skal du få lov til å si fra". Det var greit. Vi har samhandling på

²¹ Det kan være interessant å merke seg at læreren som jobber sammen med denne tolken flere ganger ytrer at hun både ønsker og synes det er viktig at tolken er til stede i klasserommet på lik linje med henne selv.

det. Så hvis det er noe som har skjedd, som jeg synes er sånn, ok, nå aner jeg virkelig ikke hva jeg skal gjøre for noe, så snakker vi sammen. Ja, da har jeg i alle fall den klar til neste gang, da er jeg ikke så utrygg. For det er jo første året jeg er tolk alene i et klasserom også, så det er liksom. Er det her tolker gjør? Voksenperson. Ok, jeg trodde først jeg bare var tolk, men så er jeg voksenperson også. Så det er litt sånn, hvor mye ansvar skal jeg ta, da. Kjempevanskelig! (latter).

I innledningen lanserer jeg rammen for den videre samtalen ved at jeg stadfester at *vi snakker mye om rolle når det gjelder tolk*. Dette spørsmålet er ganske innforstått fordi jeg trekker på våre felles referanserammer. Hvilke assosiasjoner dette skaper hos tolken er vanskelig å si, men diskusjoner blant tolker som omhandler tolk og rolle dreier seg ofte om utfordringene. Videre presenterer jeg min fortolkning av denne tolkens funksjon: *du fungerer som tolk, og ikke noe mer enn det*. Dette indikerer en underforstått oppfatning av tolkens funksjon som avgrenset. Jeg gjengir deretter en situasjon som oppsto da jeg var på besøk og som tolken opplevde som vanskelig. Til slutt stiller jeg et spørsmål som handler om *rolle, grenser* for rollen og hva hun kan *tillate* seg. Dette er ladete begreper som kan bidra til å forsterke det problematiske i situasjonen vi diskuterer. Mitt spørsmål er med på å gjøre det problematiske relevant, og tolken responderer umiddelbart på det. Hun beskriver slike situasjoner som *kjempevanskelig* to ganger og og forklarer hvordan de pleier å løse dette slik at læreren skal kunne ta grep ved for mye bråk. Dette fungerer som en forklaring på at ansvaret for å holde ro egentlig ligger hos læreren og ikke tolken. Når dette likevel ikke fungerer etter intensjonen blir løsningen å *ta på meg litt voksenrolle og si fra til de som bråker mest*. Tolken gir tydelig uttrykk for at hun opplever det som ubehagelig å ta på seg *litt voksenrolle og si fra til de som bråker mest*. Hun er redd for å bli for streng, og trives ikke med å være autoritær, samtidig som hun heller ikke vil fremstå som underlegen i forhold til elevene. Alt dette impliserer at tolken opplever slike situasjoner som store dilemma.

Utsagnet *ikke at han ikke bryr seg på en måte* kan tolkes som en måte å ivareta lærerens ansikt på. Videre forsikrer tolken om hun at hun *får lov* til å si fra, noe som indikerer at det er læreren som er autoritet i relasjonen mellom lærer og tolk. Tolkens referanse til lærerens utsagn: *selvfølgelig skal du få lov til å si fra*, impliserer at læreren og tolken har ulik oppfatning av hvor stort handlingsrom tolken har til å ta grep om støy og uro i klasserommet. Læreren kan se ut til å ta for gitt at tolken kan si fra, men hun søker bekreftelse på dette fra læreren. Ytringen *da er jeg ikke så utrygg*, illustrerer hvor viktig det er for tolken å få støtte

fra læreren på at hun griper inn. Dette bidrar også til å understreke en relasjon mellom lærer og tolk som ligner relasjonen mellom veileder og novise. Utsagnet *Ok, jeg trodde først jeg bare var tolk, men så er jeg voksenperson også* er med på å understreke at disiplinering ikke er noe hun anser som tolkens ansvarsområde, men ved å innta en rolle som *voksenperson så kan* hun ta det. Det faktum at lærer og tolk har så ulik oppfatning av tolkens handlingsrom langs aksene selvrepresentasjon (z) indikerer at tolkens rolle og funksjon i dette klasserommet er uavklart. Tolkens usikkerhet og uttryggighet får vi forklaring på i slutten av utsagnet; *det er første året jeg er tolk alene i et klasserom*. Dette fungerer også som en unnskyldning for hennes usikkerhet og manglende handlingskompetanse i situasjonen²².

6.1.3 Utdrag nummer 3

Tolken har tidligere i intervjuet referert til yrkesetiske retningslinjer for tolker. Disse angir i følge henne at tolker skal være nøytrale og usynlige, og hun har forklart at hun *har vært usynlig ved å være som de andre*. Ved å referere til de andre viser hun til de voksne hun jobber sammen med i klasserommet. I praksis betyr dette at hun også hjelper andre elever²³.

I forkant av utdraget har det også vært snakk om hvordan læreren i dette klasserommet har god struktur og tydelig disiplin, og hvordan det påvirker tolkens arbeidssituasjon positivt. Tolken har betegnet sin rolle som *på en måte underdanig, på en måte ikke*. Hun har også snakket om relasjonen til eleven, noe man kan se spor av i det første spørsmålet her.

1. I: så for deg, ja det du sier, at det at læreren er så strukturert, det har gjort at, ja du snakket om det i stedet med å være usynlig. Du er ikke usynlig, altså, det er vanskelig å få det til, men for eleven, så har det at læreren har autoriteten gjør at du blir mindre belastning på eleven?
2. T: ja, og jeg glir så inn i alle de andre, at det er ingen som tenker på meg som noe annerledes. Altså hvis jeg skulle oppføre meg akkurat som en tolk skal, så skulle jeg stått borte i en krok og bare bli tatt i bruk hver gang det var en beskjed som skulle formidles. Men da hadde det blitt veldig synlig, og jeg sikkert blitt litt, kanskje litt ubehagelig å ha til stede og. Føler jeg, da, men andre vil jo gjerne se det helt motsatt og tenke "ja, men det er det som er jobben, skal de lære hva en tolk er, så bør de ha det inn med morsmelken". Det vil kanskje noen si, men, å argumentere med de

²² Læreren som jobber sammen med denne tolken er tydelig på at han mener tolken både kan og bør ta ansvar. Han omtaler det som *rart* hvis en tolk som *voksen ansatt* på en skole ikke skal kunne ta ansvar (se .1.2).

²³ Læreren i det klasserommet har også forklart at de bruker tolken også som assistent (se 5.1.3).

tingene. Men selv om jeg er fleksibel, så, ja, føler jeg ikke at jeg går rundt som en sånn hjelper, sant. For jeg hjelper jo de andre, den døve har jo ikke noe mer bruk for hjelp enn de hørende, sant, det er liksom det jeg prøver å få fram. Usynligheten ved, det er ikke noen forskjell. Jeg er en tolk som formidler språk, eller så kan jeg hjelpe de som trenger det. Ja, at da blir jeg usynlig på den måten.

Jeg refererer tilbake til tolkens utsagn om å være usynlig før spørsmålet som omhandler lærerens struktur. Det er tematikken ”usynlighet” tolken griper tak i, og hun starter en redegjørelse som initeres med med å refererere tilbake til ytringen der hun forklarte at hun var usynlig ved å være som de andre. Redegjørelsen fortsetter med en beskrivelse av hvordan man oppfører seg *akkurat som en tolk* skal, en ytring som har referanser til kanalmetaforen, i betydningen tolk som mekanisk formidler av informasjon. Det kan også sees som en problematisering av å ha lite handlingsrom i det tolkemedierte klasserommet. Tolken rettferdiggjør at hun gjør som de andre ved å understreke at en tolk som opptrer som passiv overfører av informasjon ville blitt veldig synlig, og det ville vært ubehagelig for de andre i klasserommet. Rettferdiggjøringen videreføres ved å trekke veksler på en inkluderingsdiskurs som handler om at hun gjennom å være tilgjengelig for alle elevene, bidrar til at den hørselshemmede eleven blir likestilt med de andre elevene. På slutten av turen kommer nok en ytring som trekker på kanalmetaforen: *Jeg er en tolk som formidler språk*.

Den fleksibiliteten tolken fremstiller som positiv her er et uttrykk for at hun anser det som hensiktsmessig å ha et godt handlingsrom, både gjennom selvrepresentasjon (z) og ved å kunne tilpasse seg alle aktørene i klasserommet (x). Ved å være like mye til stede for de hørende elevene som den hørselshemmede eleven, mener hun å vise alle elevene at de er likeverdige. Hun setter også ord på det samme som Llewellyn-Jones & Lee (2013; 2014) hevder; at tolker må tilpasse sin atferd til situasjoner de opptrer i og til aktørene i den aktuelle situasjonen. Denne tolken benytter seg altså av at hun har stort handlingsrom, spesielt langs aksene for selverrepresentasjon (z), og det er en forutsetning for at hun skal kunne bli *usynlig*.

6.1.4 Oppsummering

Rollehybriditet, her forstått som rollesett kan ses som et resultat av kreativitet og som hensiktsmessig praksis, skriver Sarangi (2011). Aktuelle rollesett for en utdanningstolk er at hun forholder seg til lærere hun jobber sammen med og til alle elevene i klasserommet der

hun jobber. Tolkene i denne studien får eller inntar et rollesett i den konteksten de jobber. De ser ut til å oppleve sin rollehybriditet noe ulikt. To av dem fremhever at det er viktig at de bidrar både gjennom samarbeid med læreren og ved å ha en relasjon til alle elevene de møter i klasserommet. Den tredje tolken, fremstår som mer usikker på hvilket rollesett hun kan innta, og hvilket handlingsrom hun har autoritet til å skape for seg selv.

To av tolkene fremhever at de er viktige bidragsytere i klasserommet, noe som indikerer at de opplever de ulike rollene i rollesettet som komplementære i klasseromskonteksten. De ser også ut til å ha behov for å rettferdiggjøre den fleksible funksjonen de har i klasserommet. Dette kan ha sammenheng med at de opplever at det råder en forståelse av tolkens funksjon som passiv overfører av informasjon mellom samtalepartnere, som innebærer at de i praksis bryter med de etiske retningslinjene for tolker når de er fleksible. Dette viser at det Roy hevdet i 1993 fremdeles er aktuelt, nemlig at språklige metaforer som omtaler tolker som maskiner eller kanaler for overføring av informasjon fremdeles råder i tolkefaget og påvirker forståelsen av tolkerollen. Behovet for rettferdiggjøring kan også komme av at de intervjues av en fagperson som representerer tolkeutdanningen og som de antar har sin oppfatning av hva en tolk skal gjøre og ikke. Som følge av det kan tolkene ha behov for å innta en *line* som profesjonell tolk og slik sett ivareta sitt profesjonell ansikt overfor intervjuer.

Noe av argumentasjonen som brukes for å forklare hvorfor det er nødvendig at tolken inntar en rolle eller en funksjon som går ut over å *bare tolke*, dreier seg om elevene og andre aktører i klasserommet. En tolk som ikke involverer seg i klassemiljøet vil oppleves som *kunstig og ubehagelig*. En tolk forklarer også at det ville vært kjedelig å *bare være tolk*. En tolk som fungerer som kanal for overføring av informasjon er uforenlig med hvordan disse tolkene ser på kommunikasjon i klasserommet både fra sitt eget og de andre aktørenes perspektiv.

Rolle er noe vi gjør og status er noe vi har. I noen av tolkenes ytringer i utdraget over fremstår deres relasjon til læreren som noe asymmetrisk. Dersom tolken er usikker på hvilket handlingsrom hun har i klasserommet er det i flere tilfeller læreren som spørres om råd. Som nevnt tidligere er lærerens status i klasserommet relativt avklart, mens tolkens kan fremstå som noe usikker. Det gjenspeiles i noen av tolkenes utsagn som impliserer at læreren fungerer som veileder eller mentor for tolken.

6.2 Samarbeid og ansvarsfordeling

I dette avsnittet analyseres og diskuteres utsagn fra tolker som omhandler samarbeid og ansvarsfordeling mellom dem selv og lærerne. Hvert utsagn analyseres og beskrives, før fellestrekk fra alle utsagnene oppsummeres i eget avsnitt på slutten.

6.2.1 Utdrag nummer 1

Utdraget innledes med det første spørsmålet tolken får i tilknytning til de tolkemedierte klasserommet.

1. I: altså, jeg tenker jo, sånn som jeg tenker, da. Lærer og tolk er jo på en måte to litt ulike profesjoner, og nå er jo du litt lærer også da, men hva tenker du om det konseptet der med tolk og lærer jobber ved siden av hverandre i klasserommet? Sånn generelt sett.
2. T: generelt, tanker omkring det. Jeg synes det er viktig at tolk og lærer har et godt samarbeid, og at tolken vet hva som skal skje og har en litt sånn løs prat før man går inn i klasserommet. Kanskje etterpå og, men det er ikke det at man må det bestandig.
3. I: nei
4. T: man kan ikke liksom
5. I: nei
6. T: da blir det, kan bli litt mye igjen
7. I: mm mm, ja
8. T: ja, sånn at en vet hva som foregår, og. Ja, og så kan det være - eh - det er jo sånn som i andre skoleslag, så har jo den tolkerollen, har jo forandret seg litt.
9. I: ja
10. T: altså den firkanten som vi lærer når vi går utdanningen, den blir på en måte utvasket, uten at man kan si at den blir feil, da. Men nå er vi jo mange tolker og like mange meninger om tolkerollen.
11. I: mm
12. T: så det, men jeg har nå min mening om det, da. og det er jo at jeg synes det er viktig å kunne snakke med læreren, åpent til læreren, kanskje, for lærer og kan være veldig åpen. "Hva tror du kan passe i settingen her nå " og så kanskje jeg har noen tips.
13. I: ja, jah
14. T: men det er veldig forskjellig, det er litt touchy tema, merker jeg
15. I: okei?
16. T: ja, sånn
17. I: blant.. hvor er hvor er det, når er det touchy, og hvor?

18. T: nei, det er mest kanskje med tolkekollega, eh - noen er på samme linje som meg, eh, mens andre er "nei, det hadde jeg ikke kunnet"
19. I: nei
20. T: men det er jo, jeg tenker sånn at, elever på alle nivå, de skal lære de også
21. I: nikker (megetsigende) -mm
22. T: eh - og (latter) - altså de er i en læresituasjon, og da, for å få det optimalt så trenger kanskje tolken å komme inn med sin, med sitt synspunkt og, kanskje, men det er ikke sikkert at det er det beste. For læreren har jo et annet synspunkt og ståsted igjen. Sånn at, eh, Men jeg føler at sånn, det er ikke noe jeg tenker på i hverdagen, for at egentlig flyter det greit, synes jeg (latter).

Tolk og lærer beskrives som *ulike profesjoner*, og videre betegner jeg konstellasjonen lærer og tolk som *et konsept*. Dette kan potensielt oppfattes som en problematisering. Tolken følger opp med å understreke at samarbeid mellom dem er viktig. Hun beskriver samarbeid blant annet som *løs prat* i forkant av undervisningen, et utsagn som forplikter læreren i liten grad. Dette følges opp med utsagnet *kanskje etterpå også*, som sammen med ytringen *men det er ikke det at man må det bestanding* demper utsagnet. I ytring 8 avslutter tolken tema forberedelse i en glidende overgang til tema *tolkerollen* som hun forklarer *har forandret seg litt*. Dette kan se ut til å bygge opp til en redegjørelse. Hun utdyper ved å referere til *den firkanten vi lærer når vi går på utdanninga*, som nå er endret og beskrives som *utvasket*. Henvisningen til *utdanningen* dreier seg om hvordan studenter på tolkeutdanningen læres opp til å innta denne *firkanten*. Hun nevner at det er uenighet blant tolker om hva tolker kan tillate seg. Hun innleder redegjørelsen ved å forklare at hun mener det er viktig å ha en åpen dialog med læreren. I ytring 14 sier tolken eksplisitt at *det er litt touchy tema, merker jeg*. Jeg ber om utdyping og hun responderer med å forklare at uenigheten er i tolkefeltet. I denne konteksten kan dette forstås som at det er ulike syn på hva som er passende for tolker å samarbeide med lærere om. Ytringene i 20 og 22 fungerer som en forklaring og rettferdiggjøring av at denne tolken mener samarbeid med lærere er viktig. Dette kan forstås som at tolken er trygg på at den kompetanse hun har både er relevant og viktig, og hun refererer til at (hørselshemmede) elever på alle nivå *skal lære de også*, og hvis tolker bidrar med sin kompetanse så kan det bli *optimalt*. Likevel er det flere utsagn i ytring 22 som bidrar til å moderere dette intrykket: *så trenger tolken kanskje å (...), men det er ikke sikkert det er det beste, for læreren har jo et annet synspunkt og ståsted igjen*. Dette kan gi et inntrykk av at tolken ikke nødvendigvis anser at hennes faglig kompetanse er like tungtveiende som lærerens.

At tolkerollen er blitt *utvasket*, kan forstås slik at denne tolken mener tolkers handlingsrom har endret seg fra meget begrenset til å blir mer fleksibelt etter at hun var ferdig utdannet. Llewellyn-Jones & Lee (2013; 2014) definerer handlingsrommet som det rommet tolken skaper og inntar i en tolkesituasjon. Tolken snakker riktignok om det som skjer før og etter selve tolkingen i dette utdraget, men det er viktige faktorer som også påvirker selve tolkesituasjonen og dermed kan diskuteres i lys av modellen for handlingsrom. Tolkens trygghet på at hennes kompetanse er både relevant og verdt å dele med læreren impliserer at hun mener det er viktig at hun har handlingsrom langs aksene som definerer tilpasning til samtaledeltakerne (x), i dette tilfellet læreren. Ved at tolken deler sin kunnskap med læreren, så kan hørselshemmede elever få et mer optimalt læringsmiljø. Samtaleutdraget gir også inntrykk av en tolk som er litt usikker på hvilket handlingsrom hun egentlig kan innta. Dette kan vi se på måten hun modererer sine utsagn på. I tillegg forsikrer hun på slutten av ytring 22 at det ikke er noe problem *for at egentlig flyter det greit*. Dette kan oppfattes som en ansiktsbevaring av både henne selv og læreren hun jobber sammen med.

6.2.2 Utdrag nummer 2

I forkant av dette utdraget har samtalen dreid seg om at denne tolken er ansatt som lærer, og dermed er tilgjengelig for alle elevene når hun ikke tolker.

1. I: ja, kanskje møte andre tolker i andre sammenhenger, som har andre. Men, eh, dere er likestilt i forhold til alle elevene for å hjelpe dem og bidra og sånn. Men sånn som, hva tenker du om kommunikasjonen i klasserommet, og ansvaret der? Hvis du tenker spesielt på den hørselshemmede eleven, sånn ansvar for kommunikasjonen, eller den deltakelsen for han.
2. T: hva tenker du på nå?
3. I: hvor ligger ansvaret, hvordan opplever du at ansvaret ligger, eh, i i forhold til at han skal få med seg mest mulig av, altså, i klasserommet.
4. T: ja, det er jo klart. Nei, jeg synes jo at jeg har et ansvar der, da. Å følge med. Det er jo jeg som har mest blikket på ham også. Eh, sånn at. Da kan jo, eh, jeg vet ikke om det har skjedd så ofte, men da kan jo jeg si for eksempel "jeg vet ikke om han oppfattet det", da kan jo jeg gå bort i etterkant, eller. For at det er veldig, vi har jo sagt til ham at det er viktig at hvis du ikke forstår, så må du rekke opp hånden. For det er garantert noen andre. Så får de andre også rekke opp hånden; "jeg vet ikke om jeg har skjønt det helt", ja. Såå, men helt

klart, han spør jo etterpå også, om jeg kan komme til ham, men også læreren, hvis det er. Men jeg vet egentlig ikke om det har skjedd så mange ganger, egentlig. For det er jo tydelig og klart i klasserommet, egentlig.

5. I: mm, akkurat, ja.

6. T: sånn at, jeg tror ikke at han har sittet der så mye uten at han har visst hva han skal gjøre. For når vi er to på 15 elever, så blir det jo tydelig også, eller synlig for oss, at, hvis han sitter der og ikke gjør noe. Vi går jo rundt hele tiden. Og de er jo heldige som har så liten klasse og to voksne inn, da. Nå skal jo jeg ha hovedfokus på ham, men jeg skal ikke stå på han hele tiden, for det blir jo for tett, så..

Spørsmålet bærer preg av at jeg jobber for bevare tolkens ansikt når jeg bringer på bane spørsmål om *hvem* som har ansvar for kommunikasjonen i klasserommet. Det forårsaker at spørsmålet fremstår som uklart. Ansvarsbegrepet er ladet i utgangspunktet og her kan det fremstå som om intervjuer prøver å stille tolken til ansvar. Tolken ber om utdyping, før hun gjennom sin redegjørelse påtar seg et ansvar for eleven og dette begrunnes med at hun er den som har blikket mest på ham. Videre konkretiserer hun hvilke grep hun kan gjøre for å forsikre seg om at han har forstått. Dette viser at tolken bruker det handlingsrommet hun har langs aksene som definerer tilpasning til samtaledeltakerne (x), i dette tilfellet den hørselshemmede eleven, når hun ser at det er nødvendig. Dette gjøres i etterkant av tolkingen. At hun er den som har mest øyekontakt med ham og derfor ser bedre om det er noe som må oppklares impliserer at hun tar et selvstendig ansvar for dette. Så kommer en ytring som ansvarliggjør eleven; *vi har jo sagt til han at det er viktig at hvis du ikke forstår, så må du rekke opp hånden, for det er garantert noen andre*. Hun forsikrer at eleven ber henne komme til ham for å oppklare hvis det er noe han lurer på. Den siste ytringen *jeg vet egentlig ikke om det har skjedd så mange ganger, egentlig*, kan tyde på at tolken ikke opplever ansvarsforholdet som utfordrende fordi hun ikke har erfart at dette potensielt kan være et problem. Dette begrunnes ytterligere gjennom å peke på de praktiske forholdene i klasserommet som fremstilles som *tydelig og klart*. I ytring 6 videreføres begrunnelsen for at tolken ikke har ansett dette som et problem når tolken forklarer at hun *ikke tror* at han har sittet der uten å vite hva han skal gjøre.

6.2.3 Utdrag nummer 3

Samtaleutdraget som presenteres starter med en reintrodusering av et tema vi har vært inne på, men der samtalen sporet inn på et annet tema. Det opprinnelige spørsmålet tok for seg en situasjon hvor læreren gikk gjennom en oppgave som var gitt tidligere, og som inneholdt flere abstrakte og metaspråklige formuleringer. Spørsmålet var hvordan tolken opplevde å tolke denne typen formuleringer.

1. I: hm. Tilbake til disse type "hvordan skriver du deg inn i en tekst" og sånn. Ehm, forberedelse og samarbeid med læreren i forhold til for eksempel sånne ting, kunne det, har det vært, gjør dere noe av det, eller, hvordan?
2. T: ja, eh, jeg er med på alle it's learning gruppene. Og så er det jo sånn, noen har vært litt vanskelig, men når de har husket det, så har jeg blitt med (latter). Så prøver jeg å forberede meg hvis det er noe som skjer der. Og så er det sånn, vi prater jo alltid sammen, hvis det er noe, sånn. Jeg kan spørre kanskje sånn en uke i forveien; "du, den engelsktimen der, eller norsktimen der, hva er det som egentlig skjer", "jo, sånn og sånn og sånn", og så jeg vet jo ting endres konstant hele tiden. Spør alltid jevnlig, og så har du et heelt nytt tema, og så nytt tema igjen, og så noen minutter før, og nå er det sånt tema. Ja, men okei, greit. Så jeg er alltid oppdatert, da. Får liksom, vet hva det nye er hele tiden. Og hvis de skal gjennomgå en tekst for eksempel, så får jeg alltid vite teksten først. Der er de kjempeflinke. Ja, det er den siden her, jeg skal vise deg siden. Den teksten her, og så er det de og de oppgavene. Og hvis jeg ikke har boken, jeg har de fleste bøkene, men noen er lånt ut; printer ut teksten til meg. Så det er litt sånn; ja kjempefint, da får jeg lest og gått gjennom og sett gjennom selv da, da vet jeg mye mer hva det går ut på. Så er det ting som jeg aldri har visst de skulle ta opp, som jeg ikke visste selv, nesten. Så det er litt sånn, eh -åja, okei, jaja. (latter) det går sikkert.
3. I: ja, så det er en del ting som kommer spontant også?
4. T: en.. ja, noen ting, ja. Men mesteparten vet jeg sånn cirka hvertfall, ikke nødvendigvis nøyaktig den teksten og det skal gå sånn og sånn og sånn, men jeg har hvertfall tema og det er veldig mange ting som er på plass likevel. Er det.

Intensjonen med spørsmålet innledningsvis er få frem om, og eventuelt hvordan tolker og lærere reflekterer rundt språklige utfordringer i tolking. Tolken responderer med å snakke om forberedelser som det å få informasjon om tema som skal gjennomgås. I responsen er det utfordringene rundt forberedelse som settes i forgrunnen: *når de husker det, så har jeg blitt*

med. Heelt nytt tema og så nytt tema igjen, og så noen minutter før, og nå er det sånt tema. Dette impliserer at oppdateringen ofte kommer i i siste liten, og følges av en ytring som fungerer som et forsøk på å mildne kritikken av lærerne: *Ja, men okei, greit, så jeg er alltid oppdatert da.* Tolken fortsetter å understreke hvor flinke lærerne er til å gi henne materiale til forberedelse, før det kommer en ytring som indikerer noe annet: *Så er det ting jeg aldri visste at de skulle ta opp, som jeg ikke visste selv nesten.* Videre dempes også dette gjennom ytringen: *Så det er litt sånn, eh – åja, okei, jaja (latter) det går sikkert .* Tolken veksler her mellom å fremme kritikk og å dempe kritikken²⁴.

Ytringene som demper kritikken forstås som at tolken ønsker å ivareta sine lærerkollegers ansikt. Flere ytringer kan fremstå som et forsøk på å rettferdiggjøre at ikke lærerne alltid bidrar med nok forberedelse: *vi prater jo alltid sammen hvis det er noe, sånn. Så jeg er alltid oppdatert, da. Og hvis de skal gjennomgå en tekst for eksempel, så får jeg alltid vite teksten først. Der er de kjempeflinke!* Disse ytringen er altså flettet sammen med ytringer som fremstår som kritiske.

6.2.4 Utdrag nummer 4

Utdraget er fra intervju med samme tolk som i avsnitt 6.2.3. Forut for dette utdraget har vi diskutert utfordrende kommunikasjonssituasjoner i klasserommet. Tolken har fortalt om den frustrasjonen hun føler når dialogen går så fort at hun ikke klarer å tolke alt. Ansvar for at det ikke fungerer optimalt legger hun på seg selv. I etterkant av utsagnet som er presentert her fremmer tolken et ønske om ”påminnelestimer” med elevene. Formålet er å minne dem på at de har en hørselshemmet klassekamerat og hva det krever av dem.

1. I: men hvis du nå kan fortsette å si noe på slutten her nå, hvis du skal si noe om det å være tolk i klasserom. Hva ville gjort jobben lettere for deg, og samtidig i tur da, som er det viktigste, så er det lettere for den døve eleven å delta. Du sier litt om det nå, så da kan du i grunnen si det du tenker på og det du synes ville være viktig.
2. T: jeg tenker på både jeg og lærerne må ta mer ansvar for det å følge opp og passe på at det blir tolket. Huske på at det er en tolk her, for det er lett å glemme at det er en tolk. Vi møtes jo hver dag, og tolker alle fag sammen,

²⁴ Læreren som er intervjuet på denne skolen, og er en av to hovedlærere som samarbeider med denne tolken, uttaler at han er en type som planlegger ting på sparket og gir uttrykk for dårlig samvittighet overfor tolken. *Jeg spiller ikke tolken god* er en av ytringene som beskriver dette.

som regel går det jo fint, men veldig ofte så glipper det. Kanskje være mer strenge mot hverandre, da? Husk at jeg er tolk, på en måte, og husk at du har en elev som bruker meg. Så.. at begge to må ta mer ansvar. Det er det som er det viktigste. Som regel går det fint, men hva om kanskje ting hadde vært enda mer nøye, da?

3. I: hvordan tror du det kunne det vært da?

4. T: jeg ser for meg, mye mer tilrettelagt, i hvertfall. Mest sannsynlig på en god måte. For jo mer strukturert det blir, jo lettere er det for alle å få med seg absolutt alt som blir sagt, da.

Tolken trekker frem felles ansvar når hun redegjør for hva hun mener er viktig i et tolkemediert klasserom. Ytringen *det er lett å glemme at det er en tolk*, impliserer at hun opplever en arbeidssituasjon hvor hennes profesjon kommer i bakgrunnen. En selvmotsigende ytring som som forsterker inntrykket av det er noe å gå på når det gjelder samarbeid er: *Som regel går det fint, men veldig ofte glipper det*. I tillegg til å understreke at de har felles ansvar, gjentar tolken at *som regel går det fint, men hva om kanskje ting hadde vært enda mer nøye, da?* Dette fremstår som et retorisk spørsmål, som muligens kan besvares slik: *det ville vært bedre*. Spørsmålet *hvordan tror du det kunne det vært da?* fungerer som en oppfordring om å konkretisere, og det følges opp med blant annet utsagnene *jeg ser for meg mye mer tilrettelagt, i hvertfall og jo mer strukturert det blir, jo lettere er det for alle å få med seg*. Underforstått her er at mye av problemet etter tolkens oppfatning, er manglende tilrettelegging og for lite struktur (en ytring er fjernet av hensyn til anonymitet).

6. I: ja, nå er det du som sier hva du tenker, jah.

7. T: det..... ja.. Det er vanskelig. For vi har det positive i forhold til kontordeling. Det er det beste jeg har sett i hele mitt liv, tror jeg, akkurat på sånt. Det er så lett, og da burde det egentlig vært enda lettere å ta opp "ok vi må huske på å vente til jeg kommer dit", eller "huske på at det er en bruker her, som gjør at vi trenger litt ekstra" på en måte.

8. I: hva er det som gjør at.. er det noe som gjør at det ikke er så lett å ta det opp?

9. T: nei, det er fordi at det er hundre andre ting å huske på. Det går i glemmeboka, og det er en ting som ikke bør gå i glemmeboka, men det gjør jo det fort, da. Det blir jo tatt opp sånn kjempefort et par ganger i året, men det er jo kanskje ikke nok, da. For vi er jo ganske uformell og det er jo veldig god stemning. Og det er på en måte ikke noen konsekvenser for lærerne, unntatt at brukeren ikke får med seg alt, og det er jo kjempeviktig for dem også. Men det er lettere å glemme kanskje.

Tolken gjentar *det er vanskelig* som refererer til det hun mener er manglende tilrettelegging for den hørselshemmede eleven. *For vi har det positive i forhold til kontordeling (...) da burde det være egentlig være lettere* fungerer som en begrunnelse for hvorfor det skulle vært bedre. Tolken bruker “vi” som setter et felles ansvar i forgrunnen. Jeg følger opp tolkens ytring om det som er vanskelig, og hun forklarer at årsaken til at de ikke drøfter det problematiske blant annet handler om tidspress. Deretter kommer en ytring som illustrerer et arbeidsmiljø som er konsensusorientert og positivt, noe som kan se ut til gjøre det vanskelig for tolken å si fra, i redsel for å skape dårlig stemning: *for vi er jo ganske uformell og det er jo veldig god stemning*. Tolken fremmer en påstand om at det ikke har noen konsekvenser for lærerne at den hørselshemmede elevene ikke får med seg alt og at det derfor er lett å glemme. Dette kan fremstå som en sammenligning med hvordan hun opplever sin egen situasjon. Hun erfarer konsekvensene både ved at hennes arbeidssituasjon forvansktes, og ved at hun ser hvordan dette påvirker den hørselshemmede eleven negativt. Lærerne har fokus på alle elevene, og vil ikke erfare situasjonen på samme måte.

Dette samtaleutdraget gir inntrykk av en tolk som til dels opplever sin arbeidssituasjon som utfordrende. Tolken ser ut til å ha en ambivalent gruppetilhørighet til kollegiet hun er en del av. På den ene siden virker hun å være opptatt av å bevare gruppens ansikt og fremme en *line* som positiv. Det gjør hun ved å fremheve at det er god stemning og ved å understreke at *de ofte er flinke*. Likevel skinner det gjennom at mye kunne vært gjort annerledes.

6.2.5 Utdrag nummer 5

Utdraget er hentet fra starten av intervjuet med tolken, og er det første spørsmålet som dreier seg om tolkens arbeid i klasserommet. Denne tolken er tydelig til stede i klasserommet, og bistår også andre elever enn den hørselshemmede. Læreren som jobber sammen med henne har uttalt at de også bruker henne som assistent.

1. I: akkurat, jah, har du noen sånn, i første omgang noen generelle tanker om tolking i klasserommet og det å være tolk i et klasserom?
2. T: ja, jeg har så mange tanker at du må bare sette begrensninger. Ja, de sitter jo ganske langt fremme i pannebrasken disse etiske retningslinjene og hvordan man skal være, nøytral og usynlig og alle de tingene. Og jeg tenker at det er mange måter å være både nøytral og usynlig på. Og jeg har vært usynlig, ved egentlig å prøve å være som

de andre. Å ikke være noen annerledes, eller ikke skille meg ut, på en måte. Eh, og det er klart..

3. I: når du sier de andre, hvem tenker du på da?
4. T: da tenker jeg på alle andre voksne i situasjonene, om det er assistenter eller lærere eller andre øvrige. Så har jeg prøvd å gli inn, så jeg føler med å ha gjort det, så har jeg gjort meg usynlig. Ja,.
5. I: akkurat, mhm, og sånn kort, hva tenker du om samarbeidet med læreren? Hva er viktig å jobbe sammen om, og hvordan har dere eventuelt jobbet sammen? Om du kan si noe kort om det.
6. T: eh, vi har kjempebra arbeidsforhold. Men jeg husker når jeg begynte der, eh, så var jeg veldig nøye på dette her at de har sitt felt og jeg har mitt, og at de måtte gi beskjed hvis jeg trakk over. For det er aldri hens..., for det har aldri vært min hensikt å trække i andres bed. Altså, eh, men med det kollegiale som var der, så var det veldig naturlig, det gikk veldig bra. Vi har ikke opplevd sånne situasjoner.. men det var veldig åpent, men det var grunnleggende, det jeg prøvde å etablere var at vi hadde tillit til hverandre og at, jah.
7. I: så du tenker et viktig premiss i samarbeidet mellom dere var åpenhet.
8. T: og, også respekt for hverandres profesjon.?. ja.

I innledningsspørsmålet ber jeg om tolkens generelle tanker om tolking og det å være tolk i klasserommet. Tolken responderer med en redegjørelse hvor hun plasserer *disse etiske retningslinjene* i forgrunnen, før hun beskriver hvordan hun forstår dem: *man skal være nøytral og usynlig og alle de tingene*. Deretter forklarer hun hvordan hun operasjonaliserer retningslinjene. Dette kan forstås som en måte å rettferdiggjøre hvordan hun opptrer i klasserommet: *jeg har vært usynlig, ved egentlig å prøve å være som de andre*. Videre fortsetter hun med ytringen *jeg har prøvd å gli inn*. Dette tolker jeg som det Llewellyn-Jones & Lee fremholder som viktig i tolkesituasjoner; at tolken gjør det som er naturlig. (..) *å være som de andre* er også en måte å formulere akkurat dette på. Denne tolken har mye handlingsrom langs aksene selvrepresentasjon i klasserommet, forstått som at hun er en ressursperson som blant annet hjelper alle elevene i klasserommet.

Jeg introduserer temaet samarbeid, for å få frem en konkret beskrivelse av hva de samarbeider om. Tolken responderer med å fokusere på arbeidsforhold, før hun tydelig rammer inn sitt eget og lærerens *felt* som ulike, forstått som at de har ulike oppgaver. Dette kommer frem gjennom redegjørelsen *de måtte gi beskjed hvis jeg trakk over/det har aldri vært min hensikt å trække i andres bed*. Dette indikerer at tolken posisjonerer seg ned i forhold til lærerne. Det

er *tolken* som står i fare for å tråkke over grenser og hun er opptatt av å etablere tillit mellom dem. Den tilliten vil hun opparbeide seg ved å markere grensene mellom profesjonene. Dette kan også tolkes som en markering av respekt for lærerprofesjonen.

Deretter fikk tolken et oppfølgingsspørsmål om hva som var viktig å samarbeid med lærerne om samt hva de faktisk samarbeidet om. Hun ga da uttrykk for at hun både ønsket å være en del av kollegiet, for å få informasjon om blant annet ukeplaner og så videre. Videre beskrev hun en situasjon hvor hun ikke hadde fått nødvendig informasjon i forkant, noe hun opplevde som problematisk. Hun avslutter den ytringen slik: *Men så tenker jeg, de er lærere, de har masse å tenke på, og jeg kan ikke forvente at de hele tiden skal klare å holde seg oppdatert på hva jeg trenger, heller, da.* Dette utsagnet viser igjen at tolken posisjonerer seg ned i forhold til læreren.

6.2.6 Oppsummering

På samme måte som lærerne aktualiserer også tolkene forberedelse. De har behov for å kunne forberede seg til tolking i klasserommet, men ser ut til å være tilbakeholden med å stille krav til lærerne de jobber sammen med. En tolk gir uttrykk for at hun ikke vil være læreren til bry, *de har jo så mye å tenke på.* En annen fremhever viktigheten av samarbeid mellom henne og læreren, men demper sine utsagn om hva hun ønsker av forberedelse, blant annet gjennom ytringen *det kan jo bli litt mye.* Den tredje tolken gir klart uttrykk for at det å få forberedt seg godt nok og i god nok tid er en utfordring. Hun demper likevel også sin kritikk ved å fremheve sine lærerkolleger som *kjempeflinke*, før hun like etterpå uttaler *men ofte så glipper det.* Tolkenes ytringer viser, slik lærernes gjorde, at det er tolkene som tar hovedansvar for forberedelse.

Eksemplene som er nevnt her kan forstås uttrykk for at tolkene er noe usikre på hvor mye plass de kan ta i samarbeidet med sine lærerkolleger. Vi kan også se tegn til at tolkene er usikre på om deres egen kompetanse veier like tungt som lærernes. Et eksempel er tolken, som etter å ha forklart at hun synes hun kan gi læreren råd sier: *Men det er ikke sikkert at det er det beste. For læreren har jo et annet synspunkt og ståsted igjen.*

Med henvisning til Linton (1971) peker Sarangi (2010b) på hvordan samfunnsendringer gjør at våre statuser og roller bryter sammen, slik at man stadig opplever situasjoner hvor man må

ta valg man er usikker på. Tolkens inntreden i skolen er av relativt ny dato og er konsekvens av en sammfunnsendring som har medført at skoler for hørselshemmede er blitt nedlagt. Det er derfor flere hørselshemmede enn tidligere som får opplæring i hjemmeskolen. I møte med læreren, hvis status er veletablert som leder i klasserommet, er det kanskje naturlig at tolken posisjonerer seg slik vi ser i samtaleutdragene som er analysert her. Til tross for at de kan se ut til å plassere seg i en underordnet posisjon i forhold til lærerne, fremstår noen av dem likevel som relativt trygge på de valg de gjør når de både *glir inn* i klasserommet og *kommer med råd og tips* til lærerne de samarbeider med.

Tolkene er tydelig opptatt av å ha en god relasjon til sine lærerkolleger. De vil ha et godt samarbeid, og er opptatt av å opprettholde gode relasjoner. Det kan vi se både gjennom ytringer hvor de demper sine egne kritiske utsagn, forsikrer om at det *går greit i hverdagen*, og ved at de understreker at man ikke ønsker å *trække i noens bed*. Selvmotsigende utsagn sier også noe om behovet for å fremstille samarbeidet som hovedsakelig velfungerende: *Men mesteparten vet jeg sånn cirka i hvertfall, ikke nødvendigvis nøyaktig den teksten og det skal gå sånn og sånn og sånn, men jeg har i hvertfall tema og det er veldig mange ting som er på plass likevel. Er det*. Oppsummert kan man si at tolkene ser ut til å sette sine behov for forberedelse og samarbeid i bakgrunnen, mens relasjonen til lærerkolleger settes i forgrunnen.

7.0 Avsluttende refleksjoner

Anvendt språkvitenskap tar utgangspunkt i samfunnsmessige oppgaver og problemer der formålet er å løse problemer eller forbedre eksisterende praksis (Evensen 1999). Det overordnede problemet som ligger til grunn for denne studien handler om hvordan vi kan forbedre opplæringstilbudene hørselshemmede elever får. Innenfor rammen av en masteroppgave er det bare mulig å ta for seg en liten del av dette store og uutforskede feltet, og jeg har valgt å fokusere på det tolkemedierte klasserommet. Dette er videre begrenset til å studere praksisen med utgangspunkt i lærere og tolkers perspektiv. Problemstillingene som har vært utgangspunkt for analysene av lærere og tolkers utsagn i intervju er:

Hva sier lærere om tolkens rolle, posisjon og funksjon i det tolkemedierte klasserommet?

Hva sier tolker om sin rolle, posisjon og funksjon i det tolkemedierte klasserommet?

I intervjuene snakker lærere, tolker og intervjuer om *tolkerollen* og en del av ytringene illustrerer at det eksisterer en forståelse av en tolkerolle hvor tolken fungerer som nøytral overfører av informasjon mellom parter i samtaler. En slik innramming av tolkens funksjon bygger på en utdatert forståelse av hvordan menneskelig kommunikasjon fungerer, hevder flere forskere (Llewellyn-Jones & Lee 2013; 2014; Roy 1993; Russell & Winston 2014; Wilcox & Shaffer 2005). Gjennom analyser av intervjuene kommer det også frem at det et avvik mellom lærere og tolkers forståelse av en tolk som fungerer som nøytral overfører av informasjon og hva de ser som behovet i et tolkemediert klasserom. Dette ser ut til å bidra til usikkerhet rundt hvilken funksjon tolken kan ha i det tolkemedierte klasserommet.

Lærere og tolker som jobber sammen i det tolkemedierte klasserommet gir uttrykk for grunnleggende respekt for hverandres kompetanse. Lærerne anerkjenner tolken som viktig i sitt klasserom og har stor tiltro til hennes ferdigheter og tospråklige kompetanse, en kompetanse de fleste lærere ikke har. Dette kan være en årsak til at de ser ut til å være tilbakeholden med å ta opp og drøfte problemstillinger som handler om tolking. Tolkene har behov for å forberede seg godt og samarbeide nært med læreren, men kan se ut til å ha så stor respekt for lærernes tid og arbeidsbyrde at de er tilbakeholden med å kreve. Usikkerhet knyttet til tolkerollen og en mulig overdreven respekt for hverandres kompetanse kan se ut til

å stå i veien for det nære og tette samarbeidet som bør være på plass for at de sammen skal kunne gi hørselshemmede elever et godt skoletilbud.

I dette siste kapittelet vil jeg presentere og diskutere noen konkrete funn fra analysene av intervjuene som kan bidra til å trekke tråden tilbake til innledningen og utgangspunktet for denne studien. Jeg vil også si noe om hva funnene forteller oss om denne praksisen og hva det indikerer at det må forskes videre på.

7.1 Rolleforståelse og ansvarsfordeling

Utsagn som trekker på en forståelse av en tolks funksjon som nøytral overfører av informasjon mellom parter i samtale er som nevnt gjennomgående i intervjuene med både lærere og tolker. Det er også gjennomgående at begge profesjoner forklarer at en slik rolle ikke er forenlig med praksis i klasserommet hvor tolken skal forholde seg til barn og unge. Både lærere og tolker gjør utstrakt bruk av redegjørelser. Disse fungerer som rettferdiggjøring av en praksis der tolken er en aktiv medspiller i klasserommet, og sier noe om at det knytter seg usikkerhet til hva som kan og bør være tolkens handlingsrom i det tolkemedierte klasserommet.

Trygghet på egen fagkompetanse er en viktig faktor i profesjonsutøvelse, og tolkene i denne undersøkelsen fremstår som noe usikker på sin egen kompetanse i relasjon til lærerens. Dette gir seg blant annet utslag i at tolkene bruker læreren som veileder når de er usikker på hvordan de skal håndtere tolkesituasjonen i klasserommet. Med referanse til Linton (1971) skiller Sarangi (2010b) mellom status og rolle. Status forstås som en persons posisjon i samfunnets prestisjesystem, mens rolle er det dynamiske aspektet ved en status. Dette perspektivet på rolle kommer også til syne i Llewellyn-Jones & Lees (2013; 2014) modell for tolkens handlingsrom. De understreker at rolle er noe man *gjør*. Lærere og tolkers ulike profesjonshistorie og status kan innvirke på hvordan de gjør rollene sine. Lærerne fremstår som trygge i sin rolle, mens tolkene oppleves som mer usikre. Tør tolken å ta nok rom slik at hennes kompetanse kan utnyttes til beste for eleven?

Samtidig som lærerne framsto som trygge på sin rolle i klasserommet fant jeg at de definerer seg bort fra ansvaret for det som har med tolking å gjøre. Dette kan ha sammenheng med at de vet lite om tolking og hva det innebærer, samt at de ikke nødvendigvis har nok kompetanse

om undervisning av hørselshemmede eller tegnspråk. Tolkenes kompetanse stilte de ikke spørsmål ved og de hadde stor tiltro til at tolken i deres klasserom har den kompetansen som skal til for å tolke alt som skjer i undervisningen. De ser også ut til å ta for gitt at tolken tar de nødvendige grepene for å legge til rette for gode tolkesituasjoner, samt informere læreren hvis noe må endres. Lærernes tillit til tolken kan sees både som uttrykk for respekt, men også som fraskrivelse av ansvar for tolkemedieringen i klasserommet. Innebærer dette at lærerne bevisst eller ubevisst fraskriver seg noe av ansvaret for den hørselshemmede elevens opplæring?

Gjennom intervju kunne det se ut som om ansvar for oppfølging av den hørselshemmede eleven er delt mellom tolken og læreren. Tolkene som bidro i denne studien hadde samtaler med eleven om tolkesituasjonen uten læreren. I tillegg forekom det også at tolkene hadde undervisningsansvar, blant annet for tegnspråkfaget. Hvorvidt dette er en akseptabel praksis avhenger av tolkens formelle kompetanse. En tolk uten formell pedagogisk utdanning hadde faste timer sammen med den hørselshemmede eleven for å gjennomgå læringsinnhold og følge opp elevens begrepsutvikling. I tillegg hadde hun ansvar for tale og lyttetrening. Dette var oppgaver hun definerte slik: *det er de språklige, tegnspråklige tingene*. Bakgrunnen for at skolen hadde valgt en slik løsning kom ikke frem i intervjuet, men dette er et eksempel på hvor viktig det er å avklare både hva en tolk kan bidra med og hva som ligger utenfor hennes kompetanseområde. Ansvaret for å sikre at eleven får opplæring av kvalifisert personale er skolens.

7.2 Forberedelse som premiss for kvalitet

Det kom tydelig fram i intervjuene at forberedelse ble definert inn under tolkens ansvarsområde. Når man snakker om forberedelse til tolking, både i denne studien og ellers, så er det naturlig nok mest fokus på tolkens behov. I realiteten handler god kvalitet på tolking aller mest om den hørselshemmede eleven og hans eller hennes mulighet for læringsutbytte og sosial deltakelse. At tolken er godt forberedt bør derfor i aller høyeste grad være et pedagogisk anliggende som også berører læreren.

Tolkene viste at de er tilbakeholdne med å fremme sine tanker om hva som er viktig i det tolkemedierte klasserommet og de er forsiktig med å stille krav til lærerne om forberedelse. Det gjør at de aksepterer hovedansvaret for det som har med tolking å gjøre. Disse faktorene bygger opp under inntrykket av at relasjonen mellom lærer og tolk er asymmetrisk.

Russell & Winston (2014) har gjort en studie hvor de har analysert sammenhengen mellom hvordan utdanningstolker forbereder seg og kvalitet på tolkingen de produserer. De problematiserer at utdanningsprogram for tolker ofte har en faglig tilnærming som bygger på *a conduit model of interpreting*, altså en modell som ser på tolken som en kanal for overføring av informasjon mellom samtaleparter. Winston & Russell (2014) understreker at en slik tilnærming står i skarp kontrast til nyere syn på diskurs og interaksjon, der man ser på mening som interaksjonelt skapt. Undersøkelsene Winston & Russell gjennomførte hadde som mål å avdekke strategier tolker brukte for å forberede seg til tolking i klasserom. Resultatene viste at de tolkene som viste best tolkeresultater var de samme som i forberedelsesprosessen viste evne til tenkning av høyere orden, forstått som det å se sammenhengen mellom blant annet lærerens intensjon, undervisningsstrategier og elevens behov. Motsetningen til dette var tolker som viste til tenkning av lavere orden når de forberedte seg. Dette betyr at de fokuserte på leksikalsk nivå, i betydningen fokus på ord og tegn. Deres tolking ga gjennomgående ikke mening (ibid.).

Konkrete henvisninger til forberedelse i intervjuene i min studie viste blant annet at tolkene fikk utdelt ukeplaner, tekster til undervisning og undervisningsmaterieil. At tolker måtte forberede seg ved å finne tegn de ikke kunne var også nevnt. På alle skolene delte lærere og tolker kontor, slik at tolkene kunne være tilstede når lærerne planla og diskuterte undervisning. Winston & Russell fremhever viktigheten av at tolker kjenner til lærerens intensjon for å kunne produsere meningsfull tolking (ibid.). Gjennom å få innsyn i lærernes diskusjoner kunne tolkene i denne studien få innblikk i lærernes intensjon med undervisningen. Et slikt samarbeid så derimot ikke ut til å være satt i system og flere lærere erkjente at de ikke samarbeidet nok med tolkene, blant annet på grunn av tidspress. En forutsetning for at tolken skal kunne forstå lærerens intensjon med undervisning utover ren faktakunnskap, er enten lang erfaring, pedagogisk bakgrunn eller nært samarbeid med læreren. Tolken må i så stor grad som mulig forstå hvor læreren vil, og læreren må forstå hva tolken trenger å vite. De må med andre ord orientere seg mot hverandre og ha et felles ansvar for forberedelse, noe som vil danne et godt premiss for kvalitet i tolkingen og videre læringsutbytte for den hørselshemmede eleven.

For at lærere og tolker skal kunne samarbeide tett, må rammebetingelsene være på plass. I intervjuene kom det fram at de ikke får ekstra tid til forberedelse utover det lærere har til vanlig. Skoleledelsen har et ansvar for å sikre forsvarlig undervisning. Hvis tolkemedieringen

skal være av god nok kvalitet, så krever det sitt av læreren og tolken. Ledelsen har ansvar for å legge til rette for at lærere og tolker skal kunne jobbe godt sammen og bør ha kunnskap om hva som er viktig. Dette var savnet av flere informanter og det er problematisk. Hvis skoleledelsen skal forvalte sitt ansvar for den hørselshemmede eleven godt, så er det en forutsetning at de har nok kompetanse.

Det er tilfeldig hvilke skoler som får ansvar for hørselshemmede elever og det er sjelden man kan trekke på allerede opparbeidet kompetanse. Det tar tid å utvikle nye praksiser og de må gjerne modnes over tid. Lærere og tolker kan få kurs i regi av det Statlige støttesystemet fra en til noen uker per år, men det kom også frem at det ikke er slik at alle lærerne som underviser den hørselshemmede eleven får delta. Dette blir et eksempel som viser at det ser ut til å være vilkårlig og personavhengig hvilket tilbud den enkelte hørselshemmede eleven får. Hva er konsekvensene av en slik vilkårlighet og hvem skal ta ansvaret for at ikke det er tilfeldighetene som rå?

7.3 Hva er viktig å snakke om?

Lærere og tolker må samarbeide tett om forberedelse for at tolkingen skal være av god kvalitet og forberedelsen må være på flere nivå. Spesielt viktig er det at tolkene er innforstått med lærerens intensjon i undervisningen. Dette fordrer samarbeid som går ut over å diskutere konkret læringsinnhold. Et av funnene i denne studien er at det kan se ut som det er en del overordnede problemstillinger lærere og tolker ikke diskuterer. Med det mener jeg drøfting av utfordringer knyttet til tolking av blant annet metakommunikasjon, abstrakt språkbruk, tolking av barns språkbruk som kan være både dekontekstualisert og innforstått og problemstillinger knyttet til å tolke mellom barn. Årsaker til at dette ikke ble drøftet var både at de ikke ble løftet frem og igjen at det ikke var nok tid. Kan dette også være et signal på at det er sårbarheter knyttet til tolkemediering som lærere og tolker ikke er bevisste på?

Det er en realitet at det er voksne som er tolker og det betyr at de må tolke mellom barn. Det vi ikke vet, er hvordan dette påvirker barnas interaksjonsmønster og sosialisering. Med referanse til Mead (1934) og Vygotsky (1978) forstår vi at barn utvikler sin identitet og lærer i samspill med andre. I det samspillet er voksne viktige signifikante andre, men vel så viktig er samspillet mellom barn.

Fra feltnotatene har jeg et eksempel på når den voksne tolken kommer til kort i samtale mellom barn. Etter et friminutt på småskoletrinnet kommer elevene inn i klasserommet, de er midt i en samtale om skattekister. Samtalen er utenom undervisning, så ingen bruker mikrofon²⁵. Tolken prøver å tolke hva medelevene snakker om, men hun forstår ikke hva de mener og kan bare oppsummere det som sies uten å klare å kontekstualisere. Hun har ikke innsikt nok i deres livsverden til å følge en slik innforstått samtale, dermed mister den hørselshemmede eleven en sjanse til å delta i det sosiale samspillet i klassen. Dette eksemplet illustrerer noe av sårbarheten ved å være den eneste hørselshemmede eleven i klassen, og det viser at teknisk utstyr og tolk ikke løser alle utfordringene.

7.4 Implikasjoner av studien og videre forskning

I innledningen til denne oppgaven ble utgangspunktet for arbeidet presentert, som var spørsmål knyttet til ansvar og ansvarsfordeling. Analysearbeidet tok utgangspunkt i syn på tolkens rolle, funksjon og posisjon, og gjennom analyseprosessen ble det løftet frem flere aspekter som reaktualiserte ansvarsbegrepet. Gjennom dette siste kapittelet har noen spørsmål kommet i forgrunnen og de rammer inn ansvar som viktig. Jeg vil diskutere disse spørsmålene for å si noe om implikasjoner av denne studien og hva som kan være interessant å ta opp i videre forskning.

Forståelsen av en tolkerolle som innebærer at tolken er en kanal for overføring av informasjon mellom samtaleparter ser ut til å være en faktor som bidrar til å skape usikkerhet rundt hvilken funksjon en tolk kan ha i klasserommet. Dette, og en mulig statusforskjell mellom lærere og tolker kan være noe av det som medvirker til at tolker ikke helt våger å ta det rommet de trenger for å bidra med sin kompetanse i det tolkemedierte klasserommet. Det impliserer behov for mer kunnskap om kommunikasjon og tolkeprosesser i klasserommet. Mer kunnskap om disse prosessene kan bidra til å gi større trygghet fordi man bedre kan forstå prosessene og bli bevisst hva som er viktig å ta hensyn til, det kan gjøre det lettere for tolker å ta det rommet de trenger for å gjøre en god jobb. Studier av klasseromsinteraksjon kan være en viktig inngang til å forstå hva som skjer, belyse styrker og svakheter og derigjennom forbedre praksisen. Fokusgruppeintervju med lærere og tolker er også en måte å få større innsikt i hvordan disse to profesjonene ser på sin praksis. Disse tilnærmingene kan med fordel kombineres for å få en bredde i forståelsen av det tolkemedierte klasserommet.

²⁵Elever og lærere på denne skolen brukte mikrofon konsekvent i all undervisning.

Hvem som har hovedansvaret for den hørselshemmede elevens opplæring er et viktig spørsmål. Manglende kunnskap skaper usikkerhet. Lærere som har ansvar for hørselshemmede elever trenger kunnskap om hørselshemming, tegnspråk og sårbarheter ved tolkemediert opplæring. Kunnskap kan gi læreren grunnlag for å vite hva som kreves av tilrettelegging og tilpasning slik at det blir lettere å ta ansvar for alt som har med den hørselshemmede eleven å gjøre, også det som handler om tolking.

Hvordan man kan legge til rette og hva som er viktig å tenke på har vi imidlertid for lite kunnskap om. Handler det mest om praktiske ting, er det språklige faktorer som er viktigst og hva med tolkenes og lærernes kompetanse? Studier av hva som skjer i tolkemedierte klasserom er viktig også for å peke på forbedringsområder slik at det blir mindre sårbart og mindre vilkårlig hvordan tolkemediert opplæring fungerer. Kunnskap vil også gi læreren trygghet slik at det ikke vil være behov for å fraskrive seg ansvaret for tolkemedieringen og derigjennom eleven.

Forskning både på eksisterende praksis og hva som kan forbedres vil også være en viktig kilde til å løfte frem overordnede problemstillinger knyttet til språklige, sosiale og praktiske faktorer som påvirker den hørselshemmede elevens mulighet til læring og sosial deltakelse.

Gjennom forskning erverver vi oss kunnskap som kan brukes videre i veiledning av lærere og tolker som jobber sammen i det tolkemedierte klasserommet. Dette kan bidra til økt bevissthet fra skoleledelse og ned til klasserommet der to profesjoner jobber side om side. Lærere og tolker må ha mulighet til å drøfte de utfordringene de erfarer også på et overordnet nivå for å forstå sin praksis bedre. Gjennom økt innsikt og forståelse kan praksis forbedres. Forskning i norsk kontekst er viktig, men forskning er tid og ressurskrevende. Derfor er det viktig å minne om at det finnes forskning på utdanningstolking, spesielt fra USA og Canada. Den forskningen peker på utfordringer og løsninger som også er gyldige i Norge.

En implikasjon av denne studien som har umiddelbar effekt er at jeg er blitt veldig bevisst på viktigheten av å tenke nøye gjennom hvordan man snakker om tolker, tolkerolle og tolkens funksjon. Gjennom analysene av intervjuene ble det veldig tydelig at min innramming av tolkerollen i aller høyeste grad bar preg av en språkbruk som er i tråd med det Roy (1993) kaller kanalmetaforen. Min språkbruk er altså med på å gjenspeile et syn på tolker som

passive overførere av budskap mellom samtalepartnere. Som lærer for tolkestudenter har jeg et ansvar for å endre min egen praksis i så henseende.

7.5 Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

Innenfor alle typer samfunnsforskning vil forskeren ha et eller annet engasjement i temaet det forskes på understreker Tjora (2010). Det som er viktig er å gjøre rede for hvordan ens posisjon kan påvirke forskningsarbeidet. Jeg har gjort rede for hvordan min mitt faglige utgangspunkt har vært grunnlaget for mine forskningsinteresser, og i analysene av intervjuer har jeg vist til hvordan min innramming av spørsmålene bidrar til påvirke informantenes respons. Innenfor en fortolkende metode er fullstendig nøytralitet ikke mulig og forskerens engasjement kan betraktes som ressurs (2010). Analysene av intervjumaterialet tar utgangspunkt i lærere og tolkers faktiske utsagn og ved å presentere dem i sin helhet sammen med analysen kommer informantenes stemmer frem til leseren og leseren har mulighet til å vurdere om de konklusjonene jeg kommer frem til pålitelige. En måte å sikre gyldighet på er samle inn data fra flere kilder (Hale & Napier 2013). I denne studien har jeg benyttet meg av en triangulering av datamateriale gjennom observasjon, feltnotater og intervju. Dette bidrar til å belyse praksisen i tolkemedierte klasserommet på ulike måter. Dette sammen med at jeg har etterstrebet å beskrive alle deler av forskningsprosessen mener jeg også bidrar til transparens.

Dette er en liten studie med seks informanter. Den kan dermed ikke sies å være generaliserbar til all utdanningstolking. Samtidig peker de gjentakende temaene på noen trekk som bidrar til å belyse problemstillinger man kan anta gjelder i også i andre tolkemedierte klasserom.

Litteratur

- Antia, S. D. & Kreimeyer, K. H. (2001). The role of interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*, 146 (4): 355-365.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapede virkelighet*. The Social construction of reality. Bergen: Fagbokforlaget.
- Buttny, R. (1993). *Social accountability in communication*. London: Sage Publications.
- Evensen, L. S. (1999). Anvendt språkvitenskap. I: van den Berg, H. e. a. (red.) *Veien til vitenskap*. Trondheim: J. Jafarnejad.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. Advanced studies in sociology, b. 1. Indianapolis, N.Y: Bobbs-Merrill.
- Goffman, E. (2005). *Interaction ritual: essays in face-to-face behavior*. New Brunswick, N.J: Aldine Transaction.
- Hale, S. & Napier, J. (2013). *Research Methods in Interpreting : A Practical Resource*: Bloomsbury Academic.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*: 575-599.
- Hattie, J. (2013a). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. Visible learning for teachers. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J. (2013b). *Synlig læring: et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag Samfundslitteratur.
- Kermit, P. (2005). *Å ville hjelpe uten å være hjelper. Tolkers yrkesetikk i skjæringspunktet mellom anerkjennelse og dyktighet* [Essay utarbeidet i forbindelse med forskerkurs i profesjonsetikk ved Senter for Profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo].
- Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D. & Wendelborg, C. (2014). En av flokken? Inkludering og ungdom med sansetap - muligheter og begrensinger. *NTNU Samfunnsforskning AS*. Trondheim: NTNU.
- Kunnskapsdepartementet. (2009:18). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nn/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18/2/3.html?id=571464> (lest 04.09).
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld. St. 18. Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. . Kunnskapsdepartementet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Grunnopplæring*. <http://www.regjeringen.no>. Tilgjengelig fra: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring.html?regj_oss=1&id=1408 (lest 23.09 2014).
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*, b. v. 3. Amsterdam: J. Benjamins Pub. Co.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, N.C: Information Age Pub.
- Llewellyn-Jones, P. & Lee, R. G. (2013). Getting to the Core of the Role: Defining Interpreter`s 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.
- Luckner, J. L. & Muir, S. G. (2001). Successful Students Who Are Deaf in General Education Settings. *American Annals of the Deaf*, 146 (5): 435-446.
- Mead, G. H. & Morris, C. W. (1934). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Mead, George Herbert, b. vol. 1. Chicago: University of Chicago Press.

- Ramsey, C. L. (1997). *Deaf children in public schools: placement, context, and consequences*. The sociolinguistics in deaf communities series, b. 3. 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: Winston, E. A. (red.) *Educational Interpreting. How It Can Succeed*. Washington, D.C Gallaudet University Press.
- Reddy, M. J. (1993). The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. I: Ortony, A. (red.) *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts, C. & Sarangi, S. (2005). Theme-oriented discourse analysis of medical encounters. *Medical education*, 39 (6): 632-640.
- Roy, C. B. (1993). The problem with definitions, descriptions, and the role metaphors of interpreters. . *Journal of Interpretation (RID)* (6 (1)).
- Roy, C. B. (2000). *Interpreting as a discourse process*. Oxford studies in sociolinguistics. New York: Oxford University Press.
- Russell, D. (2007). *What Do Others Think Of Our Work? Deaf Students, Teachers, Administrators and Parents. Perspectives on educational interpreting*. The second WASLI conference, Segovia, Span. Coleford, Gloucestershire: Douglas McLean
- Russell, D. & McLeod, J. (2009). Educational Interpreting: Multiple Perspectives on our Work. From Deaf students, teachers, administrators and Parents. I: Mole, J. (red.) *International Perspectives on Educational Interpreting. Selected Proceedings from the Supporting Deaf People online conferences 2006-2008*. Northbury: Direct Learn Services.
- Russell, D. & Winston, B. (2014). Tapping into the interpreting process: using participant reports to inform the interpreting process in educational settings. *Translation & Interpreting*, 6 (1): 102.
- Rustad, L. M. (1998). Kunnskap som delvise forbindelser. I: *Betatt av viten: bruksanvisninger til Donna Haraway*. Oslo: Spartacus.
- Sarangi, S. (2004). Institutional, professional and lifeworld frames in interview talk. I: van den Berg, H. e. a. (red.) *Analyzing Race Talk: Multidisciplinary Perspectives on the Research Interview*. Cambridge: Cambridge : Cambridge University Press.
- Sarangi, S. (2010a). Practising Discourse Analysis in Healthcare Settings. I: Dingwall, R., De Vries, R. & Bourgeault, I. (red.) *The Sage handbook of qualitative methods in health research*. London: Sage.
- Sarangi, S. (2010b). Reconfiguring self/identity/status/role: The case of professional role performance in healthcare encounters. *Journal of Applied Linguistics and Professional practice*, 7.1: 75-95.
- Sarangi, S. (2011). Role hybridity in professional practice. I: Sarangi, S., Polese, V. & Caliendo, G. (red.) *Genre (s) on the move: hybridisation and discourse change in specialised communication*. , s. 271-296. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Scott, M. B. & Lyman, S. M. (1968). Accounts. *American Sociological Review*, 33 (1): 46-62.
- Shaw, J. & Jamieson, J. (1997). Patterns of Classroom Discourse in an Integrated, Interpreted Elementary School Setting. *American Annals of the Deaf*, 142 (1): 40-47.
- Shlesinger, M. (2009). Crossing the Divide: What Researchers and Practitioners Can Learn from One Another. *Translation & Interpreting, The*, 1 (1): 1-16.
- 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): 163-175.

- Stinson, M. S. & Liu, Y. (1999). Empirical paper. Participation of deaf and hard-of-hearing students in classes with hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4 (3): 191-202.
- Stuckless, E. R., Avery, J. C. & Hurwitz, A. T. (1989). Educational Interpreting for Deaf Students. *National Task Force on Educational Interpreting*. Rochester, NY: National Technical Institute for the Deaf.
- Thoutenhoofd, E. D. (2005). The Sign Language Interpreter in Inclusive Education. Power of Authority and Limits of Objectivism. *The Translator*, 11 (2).
- Tjora, A. H. (2010). *Fra nysgjerrighet til innsikt: kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utg. utg. Trondheim: Sosiologisk forl.
- Tolkeforbundet. (2011). *Tolkeforbundets retningslinjer for etikk og yrkesutøvelse*. Tilgjengelig fra: https://drive.google.com/folderview?id=0B2mo61CIQwcpSzZHcEhOckxWZlE&usp=drive_web (lest 02.12 2014).
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Prinsipp for opplæringa. Lærarar og instruktørar - kompetanse og rolle*. I: Utdanningsdirektoratet (red.): Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Lararar-og-instruktørar--kompetanse-og-rolle/> (lest 13.11 2014).
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wadensjö, C. (1998). *Kontakt genom tolk*. Stockholm: Dialogos.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1988). Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. I: Antaki, C. (red.) *Analysing Everyday Explanation. A Casebook of Methods*. London: Sage.
- Wilcox, S. & Shaffer, B. (2005). Towards a cognitive model of interpreting. I: Janzen, T. (red.) *Topics in Signed Language Interpreting. Theory and practice*: John Benjamins Publishing Company.
- Winston, E. A. (1990). *Mainstream Interpreting: An Analysis of the Task*. CIT - Conference of Interpreter Trainers Gallaudet University. 67 s.
- Winston, E. A. (2004a). *Educational interpreting: how it can succeed*. Washington: Gallaudet University Press.
- Winston, E. A. (2004b). Interpretability and Accessibility of Mainstream Classrooms. I: Winston, E. A. (red.) *Educational Interpreting: How It Can Succeed*. 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 of the Deaf*, 157 (1): 48-65.
- Woll, H. (1999). *Historien om tolkeyrkets fremvekst: hvordan døvetolker og døvblindetolker ble en egen yrkesgruppe i Norge*. Bergen: Døves forl.
- Yarger, C. C. (2001). Educational interpreting: understanding the rural experience. *American Annals of the Deaf*, 146 (1): 16-30.

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring – lærere og tolker

Forespørsel om deltakelse i Masterprosjekt om bruk av tolk i klasserommet

Kunnskap om bruk av tolk i klasserommet er viktig for skolen. Samspillet og samarbeidet mellom tolk, lærer og elev foregår daglig i grunnskole- og videregående skole. Kvaliteten og innholdet i samspillet kan ha stor betydning for elevens sosiale og faglige deltakelse i klasserommet.

Jeg ønsker å få tak i hvilke refleksjoner de to ulike profesjonene gjør seg, i tilknytning til noen observerte klasseromssituasjoner som jeg vil presentere for dem. Dette vil være en viktig del av den masteroppgaven jeg skal skrive i språklig kommunikasjon. Den skal handle om det som skjer i klasserom hvor det går en døv eller tunghørt elev, og hvor det er en tegnspråktolk tilstede i klasserommet i tillegg til læreren. Derfor ber jeg om tillatelse til å besøke klasserommet der du jobber.

Deltakelse i prosjektet vil for deg innebære at jeg besøker ditt klasserom tre ganger, slik at jeg kan bli godt kjent med livet i klasserommet og observere samspillet. Disse observasjonene skal være utgangspunkt for en videofilmet gruppesamtale med lærer og tolk i etterkant. Jeg vil da ha en samtale med deg som er lærer og deg som er tolk i 1 time. Hvor vi gjennomfører samtalen kan vi avtale, det avhenger av hva som er best for dere. Vi kan gjerne møtes i et klasserom på skolen hvis det er mulig.

Opptakene vil bli transkribert, anonymisert og gjenstand for analyse og de slettes ved prosjektets slutt. All informasjon fra observasjoner og samtale som formidles i oppgaven skal selvsagt også anonymiseres. Det vil si at det hverken i transkripsjoner eller i selv oppgaven vil være mulig å skjønne hvilken skole eller hvilke personer som omtales.

Deltakelse i prosjektet er frivillig, og alle som medvirker har til enhver tid rett til å trekke seg og kreve alle opplysninger slettet, sammen med videoopptak.

Prosjektet er registrert og godkjent av NSD - Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Min veileder på Institutt for språk og litteratur ved NTNU, er førsteamanuensis Gøril Thomassen.

Ta gjerne kontakt med meg om det er noen spørsmål eller kommentarer. Jeg kommer gjerne på besøk for å informere mer hvis det er ønskelig.

Med vennlig hilsen

Torill Ringsø

Telefon: 920 98 449

E-post: torillringso@icloud.com

Gøril Thomassen

Telefon: 73596492

E-post: goril.thomassen@ntnu.no

SAMTYKKERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om Masterprosjekt som tar for seg Tolking i klasserommet, og vil delta i studien.

Trondheim (dato):

Navn på tolk:

Signatur:

Navn på lærer:

Signatur:.....

Kontaktinformasjon tolk:

E-post:

Kontaktinformasjon lærer:

E-post:

Legg denne slippet i vedlagte konvolutt og putt den i nærmeste postkasse.

Tusen takk for hjelpen!

Vedlegg 2 : Samtykkeerklæring foreldre til hørselshemmet elev

Forespørsel om deltakelse i Masterprosjekt om bruk av tolk i klasserommet

Kunnskap om bruk av tolk i klasserommet er viktig for skolen. Samspillet og samarbeidet mellom tolk, lærer og elev foregår daglig i grunnskole- og videregående skole. Kvaliteten og innholdet i samspillet kan ha stor betydning for elevens sosiale og faglige deltakelse i klasserommet.

Jeg ønsker å få tak i hvilke refleksjoner de to ulike profesjonene, lærer og tolk, gjør seg, i tilknytning til noen observerte klasseromssituasjoner som jeg vil presentere for dem. Dette vil være en viktig del av den masteroppgaven jeg skal skrive i språklig kommunikasjon. Den skal handle om det som skjer i klasser hvor det går en døv eller tunghørt elev, og hvor det er tegnspråktolk tilstede i klasserommet i tillegg til læreren. Derfor ber jeg om tillatelse til å besøke klasserommet til ditt barn.

Deltakelse i prosjektet vil for ditt barn innebære at jeg besøker klasserommet tre ganger, slik at jeg kan bli godt kjent med livet i klasserommet og observere samspillet. Disse observasjonene skal være utgangspunkt for intervjusamtaler både med læreren og tolken i etterkant. Disse samtalene blir filmet for analyse.

Tema i samtalene vil være samspillet mellom lærer og tolk. Barnet deres vil, som bruker av tolk, nevnes i samtalen, men vi vil ikke ta opp sensitive og taushetsbelagte opplysninger. I intervjuet kan vi for eksempel diskutere situasjoner av typen; «hvordan lærer og tolk forholder seg i når en elev går bort til hørselshemmet elev og ber om å få låne en penn». Det betyr at elever vil bli omtalt, uten at de identifiseres, men diskusjonen omhandler hvordan læreren og tolken forholder seg til dette.

All informasjon fra observasjoner og intervjusamtaler som blir brukt i oppgaven skal anonymiseres. Det vil si at det ikke vil være mulig å identifisere hvilken skole eller hvilke personer som omtales.

Deltakelse i prosjektet er frivillig, og alle som medvirker har til enhver tid rett til å trekke seg og kreve alle opplysninger slettet uten å forklare hvorfor. Prosjektet avsluttes 31.12 2014 og da vil alle opptak og personopplysninger slettes.

Prosjektet er registrert og godkjent av NSD - Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Har du spørsmål vedrørende dette forskningsprosjektet, kan jeg kontaktes på telefon 920 98 449, eller kontakt min veileder førsteamanuensis Gøril Thomassen ved Institutt for språk og litteratur, NTNU, på telefon 73596492.

Med vennlig hilsen

Torill Ringsø

E-post: torillringso@icloud.com

SAMTYKKERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om Masterprosjekt som tar for seg Tolking i klasserommet, og vil
la mitt barn delta i studien.

Jeg samtykker til at lærer og tolk i intervju kan omtale mitt barn.

Trondheim (dato):

Navn på barnet:

Navn på foresatte:

Signatur foresatte :

Dersom du ønsker å delta ber jeg deg levere den vedlagte svarslippen til læreren.

Tusen takk for hjelpen!

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring – øvrige foreldre

Forespørsel om deltakelse i Masterprosjekt om bruk av tolk i klasserommet

Kunnskap om bruk av tolk i klasserommet er viktig for skolen. Samspillet og samarbeidet mellom tolk, lærer og elev foregår daglig i grunnskole- og videregående skole. Kvaliteten og innholdet i samspillet kan ha stor betydning for elevens sosiale og faglige deltakelse i klasserommet.

Jeg ønsker å få tak i hvilke refleksjoner de to ulike profesjonene, lærer og tolk, gjør seg, i tilknytning til noen observerte klasseromssituasjoner som jeg vil presentere for dem. Dette vil være en viktig del av den masteroppgaven jeg skal skrive i språklig kommunikasjon. Den skal handle om det som skjer i klasser hvor det går en døv eller tunghørt elev, og hvor det er tegnspråktolk tilstede i klasserommet i tillegg til læreren. Derfor ber jeg om tillatelse til å besøke klasserommet til ditt barn.

Deltakelse i prosjektet vil for ditt barn innebære at jeg besøker klasserommet tre ganger, slik at jeg kan bli godt kjent med livet i klasserommet og observere samspillet. Disse observasjonene skal være utgangspunkt for intervjusamtaler både med læreren og tolken i etterkant. Disse samtalene blir filmet for analyse.

Tema i samtalene vil være samspillet mellom lærer og tolk. Barnet deres vil, som bruker av tolk, nevnes i samtalen, men vi vil ikke ta opp sensitive og taushetsbelagte opplysninger. I intervjuet kan vi for eksempel diskutere situasjoner av typen; «hvordan lærer og tolk forholder seg i når en elev går bort til hørselshemmet elev og ber om å få låne en penn». Det betyr at elever vil bli omtalt, uten at de identifiseres, men diskusjonen omhandler hvordan læreren og tolken forholder seg til dette.

All informasjon fra observasjoner og intervjusamtaler som blir brukt i oppgaven skal anonymiseres. Det vil si at det ikke vil være mulig å identifisere hvilken skole eller hvilke personer som omtales.

Deltakelse i prosjektet er frivillig, og alle som medvirker har til enhver tid rett til å trekke seg og kreve alle opplysninger slettet uten å forklare hvorfor. Prosjektet avsluttes 31.12 2014 og da vil alle opptak og personopplysninger slettes.

Prosjektet er registrert og godkjent av NSD - Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Har du spørsmål vedrørende dette forskningsprosjektet, kan jeg kontaktes på telefon 920 98 449, eller kontakt min veileder førsteamanuensis Gøril Thomassen ved Institutt for språk og litteratur, NTNU, på telefon 73596492.

Med vennlig hilsen

Torill Ringsø

E-post: torillringso@icloud.com

SAMTYKKERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om Masterprosjekt som tar for seg Tolking i klasserommet, og vil
la mitt barn delta i studien.

Jeg samtykker til at lærer og tolk i intervju kan omtale mitt barn.

Trondheim (dato):

Navn på barnet:

Navn på foresatte:

Signatur foresatte :

Dersom du ønsker å delta ber jeg deg levere den vedlagte svarslippen til læreren.

Tusen takk for hjelpen!