

Inger-Helen Hide

Tegnspråktolkers kommunikative ekspertise

En empirisk studie av tolking mellom fremmedspråklig elev med en hørselsnedsettelse og hørende lærer

Masteroppgave i Språk og kommunikasjon i profesjoner
Veileder: Heidi Gilstad

November 2021

Inger-Helen Hide

Tegnspråktolkers kommunikative ekspertise

En empirisk studie av tolking mellom fremmedspråklig elev med en hørselsnedsettelse og hørende lærer

19 222 ord

Masteroppgave i Språk og kommunikasjon i profesjoner
Veileder: Heidi Gilstad
November 2021

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Barn og unge som har en annet morsmål enn norsk kan ha utfordringer med å lære seg språket og tilegne seg kunnskap i norske skoler. Når disse barna og ungdommene i tillegg har nedsatt hørsel kan dette by på doble utfordringer (Statped, 2020). Hvordan kommunikasjonen blir tilrettelagt rundt dem spiller en viktig rolle i deres språkutvikling og kunnskapstilegnelse. I undervisningen benyttes tegnspråktolk i interaksjonen mellom fremmedspråklig elev med en hørselsnedsettelse og hørende lærer. Formålet med denne studien er å få kunnskap om profesjonsutøvelsen til tegnspråktolkene i møte med disse elevene. Fokuset er på interaksjonen og hvordan tolkenes kommunikative ekspertise kommer til uttrykk i denne komplekse undervisningskonteksten. Med utgangspunkt i dette blir studiens forskningsspørsmål: *Hvordan kommer tolkenes kommunikative ekspertise til uttrykk i den tolkemedierte interaksjonen mellom fremmedspråklig elev med en hørselsnedsettelse og hørende lærer?*

Dette forskningsspørsmålet vil kunne besvares gjennom analyse av data som er innhentet gjennom en kvalitativ forskningsmetode som er basert på observasjonsstudier med lyd- og bildeopptak av to undervisningssituasjoner (primærmaterialet), og en påfølgende samtale med tolkene etter undervisningen (sekundærmaterialet). Analysen av primærmaterialet gjennomføres med den diskurs-analytisk tilnærmingen *aktivitetsanalyse*, med fokus på *temaorientert diskursanalyse*. Den analytiske tilnærmingen i denne forskningsstudien vil kunne identifisere og analysere ulike diskurstyper i tolkenes interaksjon. Analytiske begreper som for eksempel *ekspansjon*, *reduksjon*, *null-gjengivelse*, *gjentakelse* og *supplering*, vil kunne si noe om hvordan tolken oversetter fra norsk talespråk til norsk tegnspråk til fremmedspråklig elev med en hørselsnedsettelse. Videre kan diskurstyper som *online-* og *meta commentary* bidra med tilgang til tolkens kommunikative ekspertise.

Forskningsstudien viser at tolken veksler mellom rollen som *animator* (en slags direkte oversetter) og *author* (en forfatter som tidvis justerer meningsinnholdet) i de tolkemedierte undervisningssituasjonene. Videre kommer tolkenes kommunikative ekspertise til uttrykk i disse situasjonene på flere nivåer. På et tematisk nivå gjennom ulike former for *avvikende gjengivelser* av de tolkemedierte ytringene i interaksjonene og et interaksjonelt nivå gjennom ulike former for *commentary*. Tolkene beskriver det de observerer og ytrer hva de skal gjøre eller har gjort i interaksjonen. De analytiske funnene i studien viser at tolkenes kommunikative ekspertise er kompleks. De arbeider kommunikativt og relasjonelt innenfor deres institusjonelle rolle som en tospråklig/kulturell mekler mellom primærdeltakerne. Studien bidrar med empiri fra autentisk interaksjon og gir et unikt material i et nokså nytt forskningsfelt. Avslutningsvis reflekteres det rundt videre forskning og behovet for mer kunnskap vedrørende tolking for fremmedspråklige med en hørselsnedsettelse.

Abstract

Children and young people who have a mother tongue other than Norwegian may have challenges learning the language and acquiring knowledge in Norwegian schools. When these children and youths also have a hearing loss, this can cause a double challenge (Statped, 2020). How the communication is arranged around the participants plays an important role in their language development and knowledge acquisition. In teaching, sign language interpreters are used in the interaction between a foreign language pupil with a hearing impairment and a hearing teacher. The purpose of this study is to gain knowledge about the professional practice of the sign language interpreters when they meet these pupils. The focus is on the interaction and how the interpreters' communicative expertise is expressed in this complex teaching context. Based on this, the study's research question is: *How are the interpreters' communicative expertise expressed in the interpreter-mediated interaction between a foreign-language pupil with a hearing impairment and a hearing teacher?*

This research question can be answered through analysis of data obtained through a qualitative research method that is based on observational studies with audio and video recordings of two teaching situations (the primary material), and a subsequent conversation with the interpreters after the lessons (the secondary material). The analysis of the primary material is performed with the discourse-analytical approach *activity analysis*, with a focus on *theme-oriented discourse analysis*. The analytical approach in this research study will be able to identify and analyze different discourse types in the interpreters' interaction. Analytical concepts such as *expansion*, *reduction*, *zero-reproduction*, *repetition* and *supplementation* can tell us something about how the interpreter translates from Norwegian spoken language into Norwegian sign language to a foreign-language pupil with a hearing impairment. Furthermore, discourse types such as *online-* and *meta commentary* can give access to the interpreter's communicative expertise.

The results of the research study show that the interpreter alternates between the role of animator (a kind of direct translator) and author (who occasionally adjusts the meaning of the content) in the interpreter-mediated teaching situations. Furthermore, the interpreters express communicative expertise in these situations on several levels. At a thematic level through various forms of divergent representations of the interpreter-mediated utterances in the interactions and at an interactional level through various forms of commentary. The interpreters describe what they observe and express what they should do or have done in the interaction. The analytical findings in the study show that the interpreters' communicative expertise is complex. They work communivatively and relationally within their institutional role as a bilingual / cultural mediator between the primary participants. The study contributes with empirical data from authentic interactions and provides a unique material in a fairly new field of research. Finally, I reflect on further research and the need for more knowledge regarding interpretation for foreign speakers with a hearing impairment.

Forord

Det har vært en lærerik periode i livet å være masterstudent. Jeg har lært mye om meg selv og blitt kjent med mange dyktige mennesker. I tillegg har jeg fått forsket på det som interesserer meg. Denne forskningsstudien hadde ikke blitt realisert hvis ikke det var for andre personers bidrag. Jeg vil derfor her rette en takk til de som har betydd mye for forskningsstudiens resultat og meg som student.

Jeg vil starte med å takke alle informantene som har gjort det mulig for meg å gjennomføre denne studien. Uten deres deltakelse hadde det ikke vært noe grunnlag for studien og heller ingen empiri å forske på. Takk for at dere har stilt opp og møtt meg med vennlighet og engasjement. Jeg er så imponert over hva dere får til i deres samarbeid.

Jeg ønsker å si tusen takk til min veileder Heidi Gilstad som med sin faglige dyktighet og konstruktive tilbakemeldinger har bidratt til å hjelpe meg i riktig retning. Ditt engasjement og din interesse for det jeg har forsket på har gitt meg glede, motivasjon og trygghet gjennom prosessen. Videre ønsker jeg å takke alle faglærerne på NTNU ved masterprogrammet for språk og kommunikasjon i profesjoner (SKIP). Deres kompetanse og ekspertise har vært beundringsverdig, og jeg har lært så mye av dere. Takk også til faglærere ved utdanningen for tegnspråk og tolking ved NTNU, som har vist interesse og hjulpet meg med mange nyttige tips om litteratur og tidligere forskning.

Jeg vil også takke mine medstudenter på masterstudiet språk og kommunikasjon i profesjoner ved NTNU. Takk til Terese og Tomaris for gode diskusjoner disse årene vi har vært sammen. En stor takk til Line som med sin tolkefaglige bakgrunn og interesse i fagfeltet har gitt meg mange gode bidrag i forskningsstudien min. Som fulltidsarbeidende tolker og studenter kommer jeg til å savne alle de helgene vi tilbragte tid sammen i digitale kollokvier.

Videre vil jeg takke Heidi Green som har fulgt meg i studieløpet, både i jobben som tolkekollega og som medstudent. Dine gode refleksjoner har vært til hjelp i forskningsprosessen. Takk også til Annette Lund Jermstad som har teksten informasjonsvideoen. Oppgaven hadde på ingen måte sett så strukturert ut om det ikke var for Lena Gabrielsen. Tusen takk for korrekturlesing av oppgaven og for at du stiller spørsmål som gjør at jeg har blitt mer bevisst på min egen skriveprosess og forskningsformidling.

Til slutt må jeg få takke familien min for støtten og spesielt Anders, som hjemme har heiet på meg hele tiden, tatt del i mine refleksjoner, fortvilelser og gleder. Din støtte har betydd alt de siste to og et halvt årene.

November 2021, Inger-Helen Hide

Innhold

1	Innledning	11
1.1	Bakgrunn for studien	11
1.1.1	Tegnspråktolk - en ung profesjon	12
1.2	Studiens formål og forskningsspørsmål	13
1.3	Begrepsavklaring	13
1.3.1	Hørselsnedsettelse	13
1.3.2	Norsk tegnspråk.....	14
1.3.3	Fremmedspråklig	15
1.4	Tidligere forskning.....	15
1.4.1	Tolking i undervisningssituasjoner	15
1.4.2	Tolking for fremmedspråklige personer med en hørselsnedsettelse	16
1.5	Oppgavens struktur	17
2	Teori	18
2.1	Et dialogisk syn på språk og kommunikasjon	18
2.2	Diskurs	19
2.3	Kontekst	19
2.4	Kommunikativ virksomhetstype, roller og posisjon	20
2.5	Kommunikativ ekspertise og diskurstyper.....	21
2.6	Tegnspråktolkens rolle og handlingsrom i tolkemediert interaksjon.....	23
2.7	Analytisk tilnærming	24
3	Metode	26
3.1	Bakgrunn for valg av forskningsmetode og forskningsdesign.....	26
3.2	Utvalg og rekruttering av informanter	27
3.3	Datainnsamling og material	29
3.3.1	Primærmateriale: Lyd- og bildeopptak og feltnotater	29
3.3.2	Transkripsjon av lyd- og bildeopptak	30
3.3.2.1	Transkripsjonsnøkkel: Norsk talespråk.....	31
3.3.2.2	Transkripsjonsnøkkel: Norsk tegnspråk.....	32
3.3.2.3	Etiske overveininger i transkripsjonsprosessen	35
3.3.3	Sekundærmateriale: Samtale med tolkene	36
3.4	Etiske betraktninger i forskningsstudien	37
3.4.1	Forskerposisjon og forskerrolle innenfor eget fagfelt.....	37
4	Analyse	40
4.1	Utdrag 1: "Å redigere"	41
4.2	Utdrag 2: "Far fisker".....	43

4.3	Utdrag 3: "Arkitekt"	45
4.4	Utdrag 4: "Digital"	47
4.5	Utdrag 5: "Å koke"	50
5	Diskusjon.....	54
5.1	Tolkenes kommunikative ekspertise.....	54
5.1.1	Avvikende gjengivelser som diskurstyper	59
5.2	Tolkenes tause kunnskap	60
6	Avslutning.....	61
6.1	Studiens validitet, overførbarhet og relevans	61
6.2	Studiens bidrag og videre forskning.....	61
	Referanser.....	64
	Vedlegg.....	71

Bilder fra interaksjonene

1.	Utdrag: Å redigere	41
2.	Utdrag: Far fisker	43
3.	Utdrag: Arkitekt	46
4.	Utdrag: Digital	48
5.	Utdrag: Å koke	51

Tabeller

Tabell 1:	Forekomster av ekspansjon i interaksjonene.....	55
Tabell 2:	Forekomster av gjentakelser i interaksjonene	56
Tabell 3:	Forekomster av null-gjengivelse i interaksjonene	56
Tabell 4:	Forekomster av supplerings i interaksjonene	57
Tabell 5:	Forekomster av reduksjon i interaksjonene.....	58

1 Innledning

Denne forskningsstudien gjennomføres i masterprogrammet *Språk og kommunikasjon i profesjoner* ved NTNU. Forskningsområdet for studien er "tolkemediert kommunikasjon i videregående opplæring", der kommunikasjonen mellom hørende lærere og fremmedspråklige elever med en hørselsnedsettelse foregår simultant, og ved hjelp av tegnspråktolk. Tegnspråktolken tolker i undervisningssammenheng mellom hørende lærere som bruker norsk talespråk og fremmedspråklige elever med en hørselsnedsettelse som bruker norsk tegnspråk.

1.1 Bakgrunn for studien

I mai 2021 fikk Norge en ny Språkløve som sier at norsk tegnspråk er likeverdig med norsk (Språkløva §7, 2021). Det får konsekvenser for utdanning og opplæring i norsk skole. Barn og unge som har et annet morsmål enn norsk kan ha utfordringer i språkopplæring og tilegnelse av kunnskap i skolen. Når disse barna og ungdommene i tillegg har nedsatt hørsel kan dette by på doble utfordringer (Statped, 2020). Dermed blir det vanskelig å tilegne seg språket og kunnskapen når de ikke kan språket som praktiseres, og med det blir også utfordringene de møter forsterket (Statped, 2020). I en artikkel fra Statped skrives dette om minoritetsbarn med en nedsatt hørsel i skole: «(...) Vi har behov for å kjenne en større andel av innholdet når budskapet ikke presenteres på morsmålet. Et barn med norsk som andrespråk vil trenge flere "knagger" for å forstå enn et norskspråklig barn» (Statped, 2020). Sett i lys av dette krever det mer i møte med disse elevene enn norskspråklige elever. Fremmedspråklige elever med nedsatt hørsel er avhengig av god teknisk, fysisk og pedagogisk tilrettelegging (Statped, 2020). Det gjelder også tilrettelegging i videregående opplæring med muligheten til å benytte seg av tegnspråktolk, for de som har behov for det. Opplæringslova (1998) §3-9 stadfester at «Ungdom som har rett til videregående opplæring etter §3-1 og som har teiknspråk som førstespråk (...) har (...) rett til å velje å bruk tolk i ordinære videregående skolar (...)».

I Norge finnes det få publiserte forskningsstudier om tolkemediert undervisning. Den første vitenskapelige studien på dette feltet ble publisert av Sigrid Berge med sin tolkefaglige bakgrunn i hennes doktorgradsavhandling i 2016 (Berge, 2016). Hennes empiriske forskningsstudie om tolkemediert undervisning for tegnspråklige elever i videregående skole ser på undervisningstolkenes rollesett. Det finnes imidlertid flere norske forskningsstudier (på mastergradsnivå) som er basert på intervjustudier med utgangspunkt i lærere, tolker og elevers refleksjoner, opplevelser og erfaringer i klasserom hvor det benyttes tegnspråktolk (se kapittel 1.4 om tidligere forskning). I tillegg har det i senere tid blitt publisert flere forskningsstudier (også på mastergradsnivå) om tolking for fremmedspråklig døve, disse også i all hovedsak basert på intervjustudier (se kapittel 1.4 om tidligere forskning).

På bakgrunn av denne begrensede forskningen innenfor feltene tolkemediert undervisning og tolking for fremmedspråklige med en hørselsnedsettelse, samt aktuelle diskusjonstemaer i samfunnet for øvrig (fra tegnspråktolker og forskere), uttrykker praksisfeltet et behov for mer forskning på området (Olsen, 2015, s.iii). Disse diskusjonene og det Statped skriver om minoritetsbarn med nedsatt hørsel, signaliserer et behov for å "kartlegge" hva som konkret skjer i disse tolkemedierte kommunikasjonssituasjonene. Denne forskningsstudien bidrar derfor til å fylle dette behovet for kunnskap om tolking for fremmedspråklige med en hørselsnedsettelse, samt tolkemediert undervisning. Med anvendt språkvitenskap som vitenskapelige forankring viser denne etnografiske forskningsstudien til konkrete eksempler som oppstår i den tolkemedierte interaksjonen mellom fremmedspråklig elev med en hørselsnedsettelse og hørende lærer, med bruk av tegnspråktolk. Ved å forske på disse autentiske kommunikasjonssituasjonene gjennom lyd- og bildeopptak som metode, tilfører denne studien noe nytt innenfor forskningsfeltet «tolkemediert interaksjon med fremmedspråklig med en hørselsnedsettelse». Dette tar det videre fra tidligere studier basert på feltnotater og intervjustudier. Studien bidrar derfor til å flytte fagfeltet tolking fremover ved å kombinere tegnspråktolking og anvendt språkvitenskap i møte med et ukjent felt som fremmedspråktolking. De analytiske funnene i denne studien bidrar til å eksemplifisere samtalens dynamikk, roller, relasjonen mellom deltakerne og tolkens profesjonsutøvelse.

1.1.1 Tegnspråktolk - en ung profesjon

Profesjonaliseringen av tegnspråktolker startet i USA på 1960-tallet, og i andre land på 1970-80-tallet. Funksjonshemmedes mangel på tilgang på ulike tjenester ble grobunn for kamp i samfunnet. Et av de viktigste bidragene for å øke tilgjengeligheten, var muligheten til å benytte seg av tegnspråktolk (Haualand, Nilsson & Raanes, 2018, s.17). I USA har forskere sett på hvordan tolkens rolle i tolkemediert interaksjon har endret seg gjennom tiden (Witter-Merithew, 1986; Baker-Shenk, 1991; McIntire & Sanderson, 1993, som referert i Llewellyn-Jones & Lee, 2014, s. 25). De beskriver fire kategorier som viser tolkens roller fra tiden før profesjonaliseringen av tegnspråktolken til profesjonsutøveren tegnspråktolk i dag. Fra *hjelper* (tolken hjelper de døve i interaksjon med noen som ikke kan tegnspråk), *maskin* (tolken skal bare tolke, ikke tilby noe hjelp), *kommunikasjonsfasilitator* (tolken er et menneske som samhandler og tilrettelegger for at kommunikasjonen skal gå effektivt) til *tospråklig/kulturelle mekler* (tolken er en mekler mellom språk og kultur) (Llewellyn-Jones & Lee, 2014, s. 25-29).

Tegnspråktolkens bakgrunn som profesjon i Norge har også endret seg fra å være "en som hjelper døve" til å bli en profesjonsutøver med yrkestittelen *Tolk for døve, døvblinde og døvblitte* på bakgrunn av en treårig bachelorgrad (Haualand et al., 2018, s. 17). Utdanningsinstitusjonene for dette utdanningsløpet er å finne i de største byene — Oslo, Bergen og Trondheim. Etter endt utdanningsløp oversetter tolkene hovedsakelig mellom norsk tegnspråk og norsk talespråk i de tolkemedierte interaksjonene. En av tolkens oppgaver er å bidra til å løse et språkproblem mellom to eller flere personer som trenger å kommunisere med hverandre, men som ikke har det samme språket. Dette blir "løst"

ved at tolken har kunnskap om og ferdigheter i de to språkene som snakkes av primærdeltakerne (Haualand et al., 2018, s. 12-13). Når en av primærdeltakerne i den tolkemedierte interaksjonen er fremmedspråklig döv blir tolkingen svært krevende, dette fordi tolkene og den fremmedspråklige mangler et felles språk (Olsen, Skaten & Urdal, 2018, s. 223). Det har i senere tid blitt utdannet tolker som er døve. Dette er tolker som har en annen forutsetning for å tolke for døve innvandrere. I slike tilfeller samarbeider ofte døve og hørende tolker for å levere en tolketjeneste som tjener begge primærdeltakerne i kommunikasjonssituasjonen (Haualand et al., 2018, s. 17-18). I Norge har det også blitt utarbeidet yrkesetiske retningslinjer for tolkenes rolle i det som angår oppførsel og utførelse av arbeid. Blant annet skal tolken oversette det som ytres, fremme likeverdig deltakelse og god samtaleflyt, opptre upartisk, bevare taushetsplikt osv. (Akademikerforbundet, 2020).

1.2 Studiens formål og forskningsspørsmål

Målet for forskningsstudien er å få kunnskap om profesjonsutøvelsen til tegnspråktolkene i tolkemedierte undervisningssamtaler mellom hørende lærer og fremmedspråklig elev med en hørselnedsettelse. Fokuset er på interaksjonen, og hvordan tolkenes kommunikative ekspertise kommer til uttrykk i denne komplekse undervisningskonteksten. Forskningsspørsmålet i denne studien er:

Hvordan kommer tolkenes kommunikative ekspertise til uttrykk i den tolkemedierte interaksjonen mellom fremmedspråklig elev med en hørselnedsettelse og hørende lærer?

1.3 Begrepsavklaring

I tillegg til at denne studien vil være en del av fagfeltet anvendt språkvitenskap, er den også en del av fagfeltet tegnspråk og tolking. Kjennskap til de ulike begrepene som blir brukt i denne oppgaveteksten hjelper leseren å sette seg inn i empirien, analysen og diskusjonen av studien. En introduksjon av disse kan også gjøre at leseren selv, uten videre forkunnskap, har muligheten til å kunne forstå den komplekse kommunikasjonssituasjonen mellom deltakerne.

1.3.1 Hørselnedsettelse

I Norge har rundt 14,5 % av befolkningen en hørselshemming som påvirker hverdagen deres (HLF, 2021). Hørselshemming innebærer ulike grad og art av hørselstap, for eksempel döv, tunghørt eller tunghørt- og døvblitte. Med normal hørsel høres lyder som er på 20 desibel (dB) eller lavere, tunghørt/sterkt tunghørt er hørselstap mellom 20-90 dB, mens medisinsk döv innebærer at hørseltapet er over 90 dB (Bergh, 2004, s. 13). På

verdensbasis er det 70 millioner døve (WFD, 2021), i Norge er det ca. 5.000 døve (Norges Døveforbund, 2021). Selv om det finnes ulike benevnelser på hørselstap, velger jeg å bruke begrepet «(...) som har en hørselsnedsettelse» (Berge, 2016, s. 53) i denne studien. Flere årsaker gjør at jeg velger å bruke dette begrepet. En viktig årsak er de etiske overveielserne med tanke på informantenes personvern og rett på anonymitet i henhold til antall døve i Norge osv. En annen årsak er at informantenes grad av hørselstap er ukjent for meg som forsker. Det blir dermed uetisk å plassere informantene i en medisinsk kategori som kanskje ikke er riktig, eller som de selv nødvendigvis ikke ønsker å identifisere seg med.

1.3.2 Norsk tegnspråk

I begynnelsen av 1980-tallet omtalte Vogt-Svendsen (1983, s.1) *Norske døves tegnspråk* som «(...) et selvstendig språk og et av minoritetsspråkene i vårt samfunn», og at det blir brukt mellom døve når de kommuniserer (Vogt-Svendsen, 1983, s.1). Språket uttrykkes gestuelt gjennom bruk av hendene, ansiktet (blant annet munn, øyne, bryn) og kroppen, og det er visuelt ved at det oppfattes gjennom synet (Vogt-Svendsen, 1983, s.12; Mosand & Malmqvist, 1996, s. 30; Bergh, 2004, s. 17). Norsk tegnspråk er et fullverdig språk med egne grammatiske regler og setningsoppbygging (Norges Døveforbund, 2021), men siden brukerne av tegnspråk lever i et talespråklig samfunn inneholder språket lånte elementer fra talespråket, f.eks. munnstilling fra det talte ordet, eller bokstavering fra skriftspråket (Mosand & Malmqvist, 1996, s. 30). Det er mange som tror at tegnspråk er internasjonalt, men på lik linje som vokalt-auditivt språk konstrueres språket der det oppstår. Hvert land har derfor sitt eget tegnspråk, og innenfor landegrenser oppstår også ulike variasjoner eller dialekter (Vogt-Svendsen, 1983, s. 1; Bergh, 2004, s. 28). Det vil for eksempel si at i norsk tegnspråk kan ordet og munnstillingen være den samme, men utførelsen av tegnet være ulikt.

Lingvist Arnfinn Muruvik Vonen beskriver blant annet modalitetsforskjeller mellom tegnspråket og talespråket. Han skriver at tegnspråk har større *spatialitet*, det vil si «en større utnyttelse av det tredimensjonale rommet foran kroppen (tegnrommet) enn talespråkene» (Vonen, 2020, s. 39). Videre skriver han at flere tegn har sterke element av *avbildning*, eller *ikonisitet*, for eksempel blir substantivet HUS utført med at hendene lager et stilisert omriss av et hus (Vonen, 2020, s. 69). Avbildende tegn kan også omtales som *proform* (Engberg-Pedersen, 1998), *tegn med proformer*, *proformtegn* (Vonen, 2020), *polymorfemiske tegn* (Mosand & Malmqvist, 1996), eller *substitutorer* (Erlenkamp, 2009). Et eksempel på proform kan være en pekefinger som representerer en person (Vonen, 2020, s. 74) (se bilde i analysekapittel 4.2 "Far fisker"). Tegn med egne munnstillinger blir omtalt som *tegn med fast oral komponent (TMFOK)*, *faste tegnuttrykk* eller bare *tegnuttrykk* (Vonen, 2020, s. 63). Dette kan være ord som er satt sammen av flere norsk ord, men som ytres bare gjennom et tegn med egen munnstilling (Vonen, 2020), for eksempel er-der, husker-ikke, har-ikke-gjort, eller gal-etter og dra-til (de to sistnevnte vises i denne studiens empiri). I tegnspråk kan man dessuten bruke fingrene på den passive hånden til å representere hver sin referent i en fast rekkefølge, dette kalles *listebøygere* (Vonen, 2020, s. 112). I denne oppgaveteksten refereres

begrepet tegnspråk til betydningen norsk tegnspråk. I den sammenheng vil også begrepet talespråk i denne oppgaveteksten referere til norsk talespråk.

1.3.3 Fremmedspråklig

Det empiriske feltet i forskningsstudien er undervisningssituasjoner der tegnspråktolker møter fremmedspråklige elever som har en hørselsnedsettelse. Fremmedspråklige kan være alt fra personer som velger å komme til Norge (for eksempel høyt utdannende migranter), til de som kommer på grunn av flukt (Olsen et al., 2018, s. 223). Siden benevnelsen *minoritet* også refererer til personer med hørselsnedsettelse i Norge som er en del av den hørende majoriteten (Vogt-Svendsen, 1983), kan det bli utydelig hvis minoritetsbegrepet brukes både om tunghørte/døve, og om fremmedspråklig tunghørte/døve. I denne forskningsstudien velger jeg derfor å bruke begrepet *fremmedspråklig (elev med en hørselsnedsettelse)*.

1.4 Tidligere forskning

1.4.1 Tolking i undervisningssituasjoner

Mange av forskningsstudiene som omhandler tolking i undervisningssituasjoner kommer fra land som USA og Canada. Bruk av tolk i undervisningen har blant annet blitt sett på som en fullverdig løsning for hørselshemmede barns inkludering og opplæring i hørende skoler. Flere av studiene problematiserer dette, fordi det innebærer at lærerne med en slik løsning har kunnet fortsette sin undervisning på samme måte som tidligere (Ramsey, 2004; Thoutenhoofd, 2005). Kristin Johnson (1991) studerte misforståelser som kan oppstå i tolkemediert undervisning. Hennes forskningsstudie viser at tolken bruker flere tegn for samme ting når han/hun er usikker, bokstaverer mer og prøver å plassere ting i tegnrommet for å unngå brudd i kommunikasjonen (Johnson, 1991).

I Norge er det foreløpig lite forskning på undervisningstolking (Ringsø & Agerup, 2018). Mange av studiene om undervisningstolking har fokus på inkludering og tilrettelegging for hørselshemmede barn, ungdom og unge voksne i skole og utdanning (som for eksempel Hansen, 2005; Gjelhus, 2015; Kermit & Berge, 2018). Patrick Kermit (2018) har gjort en kunnskapsoversikt over opplærings- og inkluderingsstatusen for hørselshemmede barn og unge. Kunnskapsoversikten viser at man ikke har lyktes med inkludering og dette gir følger for barna ved at de får dårligere resultat på skolen, har større psykososiale utfordringer og er mer ensomme enn jevnaldrende hørende barn. Kunnskapsoversikten, som inkluderer nordisk forskning, viste at det er få studier som belyser hvordan man i praksis kan oppnå inkludering av disse barna (Kermit, 2018).

Selv om det indikeres at det er lite forskning på feltet undervisningstolking, er det likevel noen interessante norske forskningsstudier som omhandler tolken og dens profesjon.

Tolkens rolle og utøvelse av sin profesjon, samt samarbeid med lærer er tema hos Torill Ringsø (2014) og hennes forskning basert på observasjon- og intervjustudier av *lærere og tolkers refleksjoner rundt det tolkemedierte klasserommet*. Hun fant at relasjonen mellom lærerne og tolkene var gode, men at deres oppfattelse av tolkens rolle på den ene siden og hva som var tolkens passende handlingsrom i klasserommet på andre siden, var uforenlig (Ringsø, 2014).

Sigrud Berge (2016) skriver om undervisning av tegnspråklige elever i videregående skole og om tolkens rollesett i møte med dem. Hun forsket på hvordan tolkene tar og ikke tar ansvar i disse kommunikasjonssituasjonene. Funnene i studien viser at tilstedeværelsen av tolken og dens ansvarliggjøring ikke er tilstrekkelig tilrettelegging, og at de tegnspråklige elevenes tilgjengelighet til det faglige og sosiale utfordres da dette følger premissene til talespråket (Berge, 2016). Videre står døves visuelle tilgjengelighet i et hørende klasserom i fokus i forskningen til Sigrud Berge og Gøril Thomassen (2016). Gjennom observasjonsstudier med lyd- og bildeopptak og analyse av tre tolkemedierte kommunikasjonssituasjoner, ser forskerne på tolkenes rolle, posisjon (footing) og ansiktsarbeid i tolkeprosessen. Tolkens måte å tolke på, for eksempel ved bruk av pek og henvise direkte til læreren, bidrar til at de døve studentene får tilgang til det visuelle og muligheten for deltakelse i undervisningssituasjonen (Berge & Thomassen, 2016).

1.4.2 Tolking for fremmedspråklige personer med en hørselsnedsettelse

Internasjonale studier peker blant annet på at manglende bruk av tegnspråk i barndommen kan ha konsekvenser for hørselshemmede barn med tegnspråk som andrespråk (Napier & Leeson, 2016). De kan få problemer med utdanning fordi de har vanskeligheter med å forstå hva som blir sagt og vansker med å uttrykke seg godt nok på tegnspråk. Blant annet vises det til at 90 % av døve i verden ikke har fått noen form for utdanning (Sivunen, 2019). Ofte oppstår det misforståelser og forklaringer som blir misoppfattet, og på tross av forsøk på å kommunisere gjennom gester, pek og leksikalske tegn fra hjemlandet, opplever døve asylsøkere språkbarrierer. Dette resulterer i at de ikke deltar i interaksjon med andre hørende asylsøkere, og som et resultat av dette føler de seg ensomme og isolert (Sivunen, 2019).

I Norge finnes det begrenset forskning på tolking for fremmedspråklige med en hørselsnedsettelse. Likevel har det i de siste årene kommet flere forskningsstudier, henholdsvis masteroppgaver, om dette temaet. Gjennom forskningsmetodene observasjon med forskernotater og intervju har Rannveig Sinkaberg (2017) studert tolking for fremmedspråklige døve i offentlig sektor. I disse kommunikasjonssituasjonen må tolkene gjøre språklige tilpasninger slik at meningen blir formidlet, med det får også tolkene et utvidet ansvar. Tolkens rolle blir utfordret i formidlingen av informasjon, begrepsforståelse og systemforståelse. De må ofte stoppe kommunikasjonssituasjonen for å kontrollere at den fremmedspråklige døve har forstått det som har blitt sagt (Sinkaberg, 2017). Videre skriver Sinkaberg at fremmedspråklige døve må lære seg både norsk talespråk og norsk skriftspråk (ofte med 5 års norskopplæring), i tillegg til norsk tegnspråk. Det må derfor tas hensyn til bakgrunnen deres innenfor språk, kultur og

opplevelser i møte med dem (Sinkaberg, 2017). Dermed blir det ikke bare utfordringer i tolkesituasjonene på grunn av språket, men også på grunn av forskjeller i kultur, makt, tillit og rolle (Olsen et al., 2018). I sin forskningsstudie bruker Elisabet Olsen (2015) fokusgruppeintervju som metode. Hun viser til hvilke erfaringer tolkene har tilegnet seg i møte med fremmedspråklig døve. Tolkene beskriver blant annet hvilke utfordringer de møter og hvilke strategier de benytter seg av i de tolkemedierte interaksjonene. De ytrer også ønske om å samarbeide med døve tolker (dvs. tolker som er døve og har tegnspråk som sitt førstespråk) (Olsen, 2015).

1.5 Oppgavens struktur

Denne oppgaven handler om tolking i møte mellom hørende lærer og fremmedspråklig elev med en hørselsnedsettelse i videregående opplæring. For å beskrive og analysere denne komplekse kommunikasjonssituasjonen trenger jeg et perspektiv på språklig kommunikasjon, og analytiske begrep som kan hjelpe til med å belyse aspekter ved interaksjonen mellom deltakerne. I kapittel 2 introduserer jeg et dialogisk perspektiv på språk og kommunikasjon, og teoretiske begreper knyttet til *aktivitetstype* (Levinson, 1979; Sarangi, 2000) og *kommunikative virksomhetstype* (Linell, 2010) og den institusjonelle konteksten som undervisningstolking er en del av. Tolkens rolle (Llewellyn-Jones & Lee, 2014; Goffman, 1981) og handlingsrom i tolkeprosessen blir beskrevet gjennom blant annet ulike former for *gjengivelser* (Wadensjö, 1998) og *kommunikativ ekspertise* (Sarangi, 2010). I kapittel 3 beskrives den kvalitative forskningsmetoden i denne forskningsstudien. Bakgrunnen for valg av observasjonsstudier med lyd- og bildeopptak fra undervisningssituasjoner og samtaler med tolkene som metode blir her presentert. I kapittel 4, analysekapittelet, presenteres fem utdrag fra empirien med illustrasjonsbilder og transkriberte sekvenser fra de tolkemedierte undervisningssituasjonene. Funnene i analysen utgjør diskusjonsdelen i kapittel 5, der funn, teoretiske begreper presentert i teorikapittelet og sitater fra tolkenes refleksjoner fra sekundærmaterialet bidrar til å besvare forskningsspørsmålene i studien. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 6 løfte frem forskningsstudiens overførbarhet og meddele mine refleksjoner om videre forskning i feltet.

2 Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg det teoretiske ståstedet for forskningsstudien. Først vil jeg ta utgangspunkt i et *dialogisk* syn på språk og kommunikasjon, og drøfte begreper som *diskurs*, *kontekst* og *aktivitetstype* (Levinson, 1979; Sarangi, 2000)/*kommunikative virksomhetstype* (Linell, 2010). Videre vil jeg presentere begreper innenfor *rolle* og *posisjon (footing)* (Goffman, 1981), og jeg vil definere hva som ligger i begrepene *kommunikativ ekspertise* og *diskurstyper*. Deretter vil jeg presentere tegnspråktolkens profesjonsutøvelse og handlingsrom i tolkemediert interaksjon. Teoridelen avsluttes med en introduksjon av forskningsstudiens analytiske tilnærming.

2.1 Et dialogisk syn på språk og kommunikasjon

Et dialogisk perspektiv innebærer et overordnet syn på språk, handling, kognisjon og kommunikasjon som kan sies å være dialogisk og interaksjonelt (Thomassen, 2005, s. 26). Dette er selve grunnvilkåret for menneskers tilværelse, sier Bakhtin (1979, s. 318, i Dysthe, 2004, s. 49), siden det å kommunisere og være i dialog med andre mennesker skaper mening og forståelse mellom samtaledeltakerne, som en "ideologisk bro" (Dysthe, 2004, s. 49-50). I denne meningsdannelsen nevner Markova og Linell (2007) fire grunnbetydninger av dialog. Dialog er blant annet en symbolsk interaksjon mellom to eller flere individer som er gjensidig tilstedeværende, og den er situert historisk og kulturelt. Videre sier de at dialog ikke oppstår mellom mennesker, men heller mellom ideer, ulike kulturelle tradisjoner eller måter å tenke på (Markova & Linell, 2007, s.24-25).

Dialogens ytringer og dens betydning står sentralt hos Bakhtin. Ytringen inneholder elementer og spor fra tidligere ytringer som gjør at den er *kontekstbasert*, og fra fremtidige ytringer som gjør at den er *kontekstfornyende* (Schirato & Yell, 2000, s. 52-53; Bakhtin, 2005, s. 67; Linell, 1998, s. 132). Blant annet vil en ytring i interaksjonen være kontekstbasert fordi den tar utgangspunkt i den konteksten den er en del av før den artikuleres, og den er kontekstfornyende fordi konteksten etter dens artikulering er endret (Scheuer, 2005, s. 38). I den forbindelse handler *dobbel dialogisitet (the double dialogicality of discourse)* både om interaksjonens kontekst på stedet og den sosiohistoriske kontekst (Linell, 1998, s. 132; Scheuer, 2005, s. 54).

2.2 Diskurs

Diskurs er et omfattende begrep og ulike disipliner har ulike definisjoner. Ofte skiller man mellom et samfunnsvitenskapelig og et språkvitenskapelig diskursbegrep. I en samfunnsvitenskapelig sammenheng betraktes diskurs som samfunnets lange samtaler, eller som "offentlige samtaler" (Andenæs, 2005, s. 24). På 1970-tallet beskrev Foucault diskurs som «et avgrenset sett av mulige ytringer, som setter grenser for hva vi kan si, og derfor for hva vi kan gjøre» (Phillips, 2011, s.11). Disse ytringene omtales som ulike diskurstyper der man i bestemte praksiser og institusjoner (for eksempel jus, religion, utdanning osv.), setter noen "regler" for hvordan man snakker (Schirato & Yell, 2000, s. 58), og dette bidrar til vår forståelse av verden eller deler av den (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Diskurs handler altså om hvordan vi snakker og hvordan språket er i bruk (Roberts & Sarangi, 2005, s. 632).

I en språkvitenskapelig sammenheng ses diskurs i samtalen og interaksjonen på flere nivåer (Andenæs, 2005, s. 24; Roberts & Sarangi, 2005, s. 632), fra makronivå med hvilken kunnskap vi bruker om hvordan vi tenker, til mikronivå om hvordan vi ubevisst bruker språket for å prosessere tekst og tale (Roberts & Sarangi, 2005, s. 632).

2.3 Kontekst

Språket vi bruker er dessuten kontekstbundet. Det innebærer at ytringene i interaksjonen ses som en del av en større sammenheng, og ikke som løsrevne ord og meninger (Norrby, 2004, s.28). Dermed ses kontekst på som «den sammenhengen eller de "omgivelser" en ytring inngår i» (Svennevig, 2000, s. 82). Kontekst bidrar til å skape mening i interaksjonen, gjennom hvordan vi lever, handler, mener og kommuniserer (Andenæs, 2005, s. 24). Deltakernes ytringer gjør at konteksten blir dynamisk og forandrer seg kontinuerlig, dette kalles *kontekstualisering*. I tillegg bidrar sosiokulturelle og historisk kontekst til *rekontekstualisering* (Norrby, 2004, s. 42; Linell, 1998, s. 132; Scheuer, 2005, s. 37). Rekontekstualisering defineres som «...the dynamic transfer-and-transformation of something from one discourse/text-in-context to another, or from one tradition of discourse to another» (Linell, 1998, s. 154). Gjennom kontekstualisering rekontekstualiserer deltakerne interaksjonen, det vil si at språket de bruker med sine historiske kontekster bringes inn i en ny kontekst. Situasjoner er aldri helt like, dermed er heller ikke konteksten i de like (Scheuer, 2005, s. 37).

Videre i interaksjonen bidrar to hovedtyper av kontekstuelle ressurser i den interaksjonelle konteksten, de to hovedtyper er: *Umiddelbare* og *middelbare* (Linell, 1998). Den *umiddelbare konteksten (immediate context)* handler om *diskurs* i selve møtet (konteksten), og om omgivelser rundt den konkrete situasjonen, som for eksempel det fysiske rom, personer, objekter osv.), samt det som nettopp har blitt sagt (Linell, 1998, s. 128). Den *middelbare konteksten (mediate (abstract) contextual resources)* handler om de utenforliggende faktorene som påvirker konteksten, blant annet den

sosiokulturelle og historiske konteksten. Dette innebærer oppfatningen om hva som foregår, hvem som er deltakerne, bakgrunnskunnskapen deres, rammer og aktivitetstype for den aktuelle konteksten (Linell, 1998, s. 129-130). I en institusjonell kontekst har den ene parten sitt virke og arbeid som en del av sin deltakelse i interaksjonen. Dette innebærer at denne profesjonelle parten har et formål med samtalen (Nordentoft & Olesen, 2014, s. 105). To begreper knyttet til kontekstbegrepet er henholdsvis kommunikativ virksomhetstype, som jeg vil komme tilbake til under, og ramme/innramming. Sosiologen Erving Goffmans (1974) fortolkning av ramme og innramming tar utgangspunkt i interaksjonen mellom mennesker. Han så på hvordan deltakerne i interaksjonen forholdt seg til regler, normer og forventninger i møtet med kommunikasjonssituasjonen (Candlin, Crichton & Moore, 2017, s. 87-88; Norrby, 2004, s. 55).

2.4 Kommunikativ virksomhetstype, roller og posisjon

Mange kommunikasjonssituasjoner har likhetstrekk, og spesielt vil institusjonelle samtaler kunne karakteriseres og beskrives som *aktivitetstype/activity type* (Levinson, 1979; Sarangi, 2000) eller *kommunikativ virksomhetstype* (Linell, 2010). Begge benevnelsene er basert på samme fenomen, inspirert av Levinsons (1979) definisjon av *activity type* som «a fuzzy category whose focal members are goal-defined, socially constituted, bounded events with *constraints* on participants, settings and so on, but above all on the kind of allowable contributions» (Levinson, 1979, s. 368). En kommunikativ virksomhetstype er altså en situasjonsbeskrivelse med «talk-in-interaction», og innebærer en sosial situasjon og hendelse som er kjent for deltakerne av fellesskapet, også ved navn (for eksempel en undervisningstime) (Linell, 2010, s. 42). For å kunne forstå meningen i språket som utspiller seg (*language games*) i den aktuelle virksomhetstypen, må vi blant annet kjenne til aktiviteten der ytringene spiller en rolle. Spilletts regler og handlinger setter rammene og strukturen for virksomhetstypen som deltakerne er en del av (Wittgenstein, 1959, som referert i Levinson, 1979, s. 365).

I ulike sammenhenger av privat og institusjonell kontekst utøver deltakerne sine roller. I en profesjonell kontekst kan en deltaker ha flere roller. Blant annet kan tolken i virksomhetstypen undervisningstime ha den profesjonelle rollen som tolk, i tillegg til sine sosiale roller som for eksempel mor, kone, foreldrekontakt i klassen til sønnen osv. (jf. Gilstad, 2012, s. 58-59). Goffman (1981) skriver om tre ulike roller som man kan inneha som taler i interaksjonen. Som *animator* (sounding box) ytrer man det noen andre har sagt. Det gjør at man ikke har direkte ansvar for hverken innholdet eller formen av ytringen. *Author* er den som setter sammen og komponerer ytringene, altså en forfatter og *principal* er den som formidler en annens beskjed. I tilknyttet virksomhetstype og institusjonell kontekst kan dette for eksempel gjelde en radiovert. Verten kan oppfattes som *author* når den ytrer seg, men ytringene skjer på bakgrunn av en større sammenheng, gjennom radiostasjonen de opptre i. Radioverten blir dermed det Goffman kaller en *principal* (Goffman, 1981, s. 226). Tolkene i denne studien veksler mellom rollene som det Goffman (1981) kaller *animator*, altså oversetter direkte lærerens ytringer og en *author*, som justerer meningsinnholdet i ytringene som hen tolker. Dette beskriver jeg mer i kapittel 4 analyse og kapittel 5 diskusjon.

Sosiologen Erving Goffmans (1981) begrep *footing* (*posisjon*) viser til hvordan taleren forholder seg til sine egne ytringer (Norrby, 2004, s. 56), blant annet blir deltakernes identitet og sosiale posisjon gjort gjeldende gjennom deres bidrag av ytringer. Posisjonen deres blir ikke introdusert eksplisitt, som i "jeg er tolk og du er elev og du er lærer", men kommer til uttrykk implisitt og indirekte gjennom språkbruk og samhandlingsformer, samt hvordan de opptrer i forhold til hverandre (Måseide, 2008, s. 371-372). Levinson (1988) skriver om deltakernes roller i interaksjonen i tilknytning til begrepet *participant role* og *institutional roles* (Candlin, Crichton & Moore, 2017, s. 97). Han mener at deres deltakerroller og institusjonelle roller endres på bakgrunn av endring i posisjon. Videre er det ikke nødvendigvis bare gjennom ytringer at posisjon endres, dette kan også skje gjennom berøring, blick eller gester (Candlin et al., 2017, s. 96-99).

2.5 Kommunikativ ekspertise og diskurstyper

Både i hverdagslige og profesjonelle sammenhenger henvender vi oss til fagfolk med avansert kompetanse på sine områder, for eksempel i møte med bilmekaniker, tannlege, lærer osv. (Karlsson, 2009). Det moderne arbeidslivet blir stadig mer komplekst og spesialisert, og det stilles nye krav til profesjonelles ekspertise. Ifølge Sarangi (2016) er kontekstsensitiv, språklig kommunikasjon en viktig komponent i profesjonell ekspertise (Sarangi, 2016, s. 387). Et aspekt ved profesjonell ekspertise er *kommunikativ kompetanse* som lingvist Dell Hymes (1972) beskrev med utgangspunkt i den sosiale utviklingen hos babyer som gråter. Gjennom babyenes gråt kom deres kommunikative kompetansen til uttrykk fordi gråten betydde flere ting, som for eksempel sult, kos, irritasjon osv. Før babyer har lært seg ord og språk, kommuniserer de på denne måten. Det betyr at *kommunikativ kompetanse* (som er relasjonell og kontekstsensitiv) er noe grunnleggende annet enn *lingvistisk kompetanse* (som handler om begrep, syntaks og språklig form osv.), men begge er viktige for å kommunisere adekvat i den spesifikke kommunikasjonssituasjonen (Dell Hymes, 1972, som referert i Sarangi, 2016, s. 373). I møte med fremmedspråklige (for eksempel migranter eller asylsøkere) er den kommunikative ekspertisen til tolken avgjørende for å bidra til at deltakerne forstår hverandre. Det vil si det som passer i konteksten (*contextual appropriateness*) og ikke det som er grammatisk riktig (*grammatical correctness*) (Sarangi, 2016, s. 373).

Forestillingen om *kommunikativ kompetanse* kan konseptualisere *kommunikativ ekspertise*, altså ekspertise om hvordan man kommuniserer profesjonell kunnskap og i hvilke kanaler (Sarangi, 2016). En måte å formidle denne kunnskapen på kan gjøres gjennom ulike diskurstyper og det Sarangi (2000) kaller «forms of talk», altså former for snakk. Sarangi (2000) henviser til Fairclough (1992, s.124) som har en paraplybetegnelse for begrepet *diskurstype*. Han mener blant annet at begrepet inneholder ulike konsept som sjanger (f.eks. intervju), stil (f.eks. i samtaler) eller register (f.eks. register av kokebøker). Diskurstyper ses derfor som diskursiv praksis og diskursiv orden (Fairclough, 1992, som referert i Sarangi, 2000, s. 12). For eksempel kan en diskurstype være spørsmål-svar sekvenser, omformuleringer eller rapportering (Sarangi, 2007, som referert i Gilstad, 2012, s. 60). Ulike former for diskurstyper i

virksomhetstypen ultralydkonsultasjon hos jordmor skriver Gilstad (2012) om i sin doktorgradsavhandling. Gilstad skriver om tre typer av *commentary*: *online*, *offline* og *meta* (Gilstad, 2012).

Online commentary (ONC) som diskurstype brukes i forbindelse med observasjon og med løpende kommentarer i interaksjonen, som for eksempel når legen forteller hva hen ser, føler eller hører samtidig som hen gjennomfører en fysisk undersøkelse av pasienten (Heritage & Stivers, 1999, s. 1501). En av de karakteristiske trekkene ved online commentary er at denne rapporteringen ikke nødvendigvis har noe mål i seg selv. Det som blir ytret trenger ikke å være av betydning for at legen skal stille en diagnose. Ytringene har heller ikke en konkret adressat (Heritage & Stivers, 1999, s. 1503), noe som gjør at det responderes sjeldent (Drew, Chatwin & Collins, 2001). En annen diskurstype er *Offline commentary (OFC)* som er mer forklarende og kan sette handlinger på vent. Blant annet foreslår Sarangi (2010) at legen har to komplementære roller, en terapeutisk rolle for å behandle pasienten og en pedagogisk rolle for å lære opp pasienten (Sarangi, 2010). Legen bidrar med fakta og kunnskap for å støtte opp under påstandene deres og utdyper forslagene deres (Gilstad, 2012, s. 64). En siste diskurstype innenfor kommunikativ ekspertise er *meta commentary (MC)* som kan betraktes som innrammingssignaler der man snakker om selve situasjonen man er en del av. Gjennom disse verbale og non-verbale signalene blir den kommunikative virksomhetstypen innrammet (Bateson, 1972). Eksempelvis skriver Sarangi og Gilstad (2014) om jordmødres kommunikative ekspertise i ultralydundersøkelser av gravide kvinner. Gjennom de tre ulike diskurstypene bidrar jordmoren til at kvinnene får ta del i deres medisinske betraktninger av fosteret og graviditeten (Sarangi & Gilstad, 2014).

Ekspertens handlinger blir ofte automatisert og baseres på underliggende kunnskap, noe som kan by på utfordringer når de selv skal forklare hva de gjør. Dette kaller Johnson (1983) *the paradox of expertise* (Johnson, 1983, som referert i Sarangi, 2016, s. 374). Dette temaet skrev også filosof og vitenskapsteoretiker Michael Polanyi om allerede i 1966. Han kalte denne underliggende kunnskapen for *taus kunnskap* (eng. *Tacit knowing*). Taus kunnskap ses best når vi gjennomfører en ferdighet vi mestrer, for eksempel når man sykler eller svømmer. Man klarer å holde balansen når man sykler og man klarer å holde seg flytende i vannet når man svømmer, men det er ikke sikkert man vet hvordan og hvorfor man gjør det. Alle de komplekse elementene som må være til stede for å kunne sykle eller svømme, slik som muskler, balanse, koordinering osv. er vanskelig å forklare. Vi vet hvordan vi skal utøve disse ferdighetene og hvilke handlinger som må til for å kunne gjennomføre det, men vi kan ikke spesifikt si akkurat hva disse handlingene er. Vi lærer derfor nye ferdigheter som for eksempel å sykle, uten at vi klarer å fortelle hvordan vi gjør det (Polanyi, 1966, s. 3-5). Videre beskriver Polanyi "nybegynneren" og hens tilegnelse av ferdigheter. En nybegynner vil prøve å forstå ferdighetene til en "mester", for deretter å prøve å kopiere handlingene slik som mesteren utfører dem (Polanyi, 1966, s. 14).

2.6 Tegnspråktolkens rolle og handlingsrom i tolkemediert interaksjon

En av tegnspråktolkens oppgaver er å tolke mellom to eller flere personer der en eller flere er hørende og en eller flere har en hørselsnedsettelse. En forutsetning for bruk av tolk er at disse primærdeltakerne ikke bruker det samme språket, og med det trenger en tolk til å oversette kommunikasjonen imellom dem (Haualand, Nilsson & Raanes, 2018, s. 23). Tolken blir en ressurs som bidrar til delt forståelse mellom deltakerne, og deres rolle som et hjelpemiddel bidrar til at bristende forståelse ikke skal oppstå (Mandell & McCabe, 1997). Videre benytter tolken ulike tolkemeter avhengig av hvem som er deltakere i situasjonen. I denne studiens tilfelle bruker tolken norsk tegnspråk og norsk talespråk i den tolkemedierte interaksjonen mellom hørende lærer og fremmedspråklige elev med en hørselsnedsettelse.

I motsetning til der to talte språk oversettes gjennom *konsekutiv* tolking (dvs. taleren tar en pause, i pausen gjengir tolken det som har blitt sagt) (Skaaden, 2013, s. 38), tolker tegnspråktolken det som blir sagt samtidig som det uttales. På den måten skjer tolkeprosessen *simultant* med deltakernes utveksling av replikker (Haualand, Nilsson & Raanes, 2018, s.19-20). Wadensjö (1998) skriver i boka *Kontakt genom tolk* om tolking mellom talte språk, altså den konsekutive tolkeprosessen. Likevel kan Wadensjös tolketeori ses i tilknytning til tegnspråktolkenes simultanitet. Tolken kan ses på som, det Wadensjö (1998) kaller, en *tekstprodusent*. Den oversetter det primærdeltakerne ytrer, samtidig som den også samordner disse ytringene. Tolkenes oppgaver blir å *gjengi* de originale ytringene, men da i en *ny versjon*. I tilknytning til kontekst kan man si at tolken *dekontekstualiserer* de originale ytringene, før hen *rekontekstualiserer* de i den nye versjonen. Videre streber tolken i denne oversettelsesprosessen å skape *nære gjengivelser* av det som originalt blir ytret, dette kalles *ekvivalens* og handler ikke bare om oversettelse ord for ord, men mening for mening og hvordan det blir ytret (Wadensjö, 1998, s. 47-50). Likevel kan det oppstå det som Wadensjö (1998) kaller *avvikende gjengivelser*. Hun klassifiserer disse i syv kategorier avhengig av hvordan ytringene blir tolket i forhold til den originale ytringen (Wadensjö, 1998, s. 52-53):

1. *Ekspanderende*: mer informasjon enn originalen.
2. *Reduserende*: mindre informasjon enn originalen.
3. *Substituerende*: bytte av informasjon. Inneholder informasjon som ikke finnes og mangler informasjon som finnes i originalen.
4. *Summerende*: informasjon fra flere originale ytringer.
5. *To-delers eller fler-delers*: informasjon fra en original, men delt opp i to eller flere tolkede ytringer (f.eks. ved avbrytelser av ny informasjon osv.).
6. *Ikke-gjengivelser*: ikke direkte tilknyttet noen original
7. *Null-gjengivelser*: ingen tolking av original.

Wadensjö sine begreper som er nevnt over kan ses i sammenheng med Sarangi (2000) og det han kaller *diskurstyper*. Disse kategoriene av avvikende gjengivelse som

Wadensjö nevner kan være eksempler på diskurstyper. Hvordan disse manifesteres som diskurstyper vil jeg komme tilbake til i analysekapittelet (kapittel 4).

De interaksjonelle grepene tegnspråktolker gjør i tolkemedierte samtaler handler også om deres rolle — hvilken rolle de har i interaksjonen og hvordan de utøver denne rollen. Llewellyn-Jones og Lee (2014) skriver blant annet om rolle som oppførsel og forventninger i møte med andre mennesker. De henviser i stor grad til Goffmans (1959/1990) teori om presentasjon av selvet (*presentation of self*) og hans begrep om posisjonering (*footing*). Llewellyn-Jones og Lee (2014) skriver om tolkens tradisjonelle rolle med *low presentation of self*, som betyr at tolkene ikke skal påvirke kommunikasjonssituasjonen, og at de med upersonlig og profesjonell oppførsel kan minimere sine inngrep i interaksjonen. Tolkene kan med det ikke interagere med samtalepartene annet enn gjennom de tolkemedierte ytringene (Llewellyn-Jones & Lee, 2014, s. 19). Videre skriver Llewellyn-Jones og Lee (2014) om tolkens interaksjonelle rolle med posisjonering i det Goffman (1981) kaller en *animator* (talking machine), som aktiv av bruker språket i situasjonen og er den deltakeren som er direkte involvert i produksjonen av en ytring (Goffman, 1981, som referert i Llewellyn-Jones & Lee, 2014, s. 20).

2.7 Analytisk tilnærming

Som nevnt over er en kommunikativ virksomhetstype en situasjonsbeskrivelse (Linell, 2010). For at den skal bli akseptert som en virksomhetstype er det viktig at deltakerne har en felles forståelse for hvilke rammer og roller som utspiller seg i interaksjonen. I en institusjonell og profesjonell kontekst innebærer det at deltakerne i virksomhetstypen har bestemte forventninger og mål for interaksjonen (Linell, 2010). I denne forskningsstudien er den kommunikative virksomhetstypen en undervisningstime. Dette setter noen rammefaktorer som i forkant av interaksjonen sier noe om hvilke rettigheter og plikter deltakerne har. De ytre rammene handler i dette tilfelle om undervisning i norsk skole, der deltakerne har roller som elev, lærer og tolk(er). I denne studien er dessuten virksomhetstypen *interprofesjonell* (Thunqvist, Sanden & Bülow, 2012), det vil si at flere enn en deltaker er til stede i interaksjonen som en del av sin yrkesutøvelse, både læreren og tolken er profesjonsutøvere i denne institusjonelle konteksten.

Denne forskningsstudien blir gjennomført med den diskurs-analytiske tilnærmingen *activity analysis (aktivitetsanalyse)* (Sarangi, 2000), med fokus på *Theme-oriented discourse analysis (temaorientert diskursanalyse)* (Robert & Sarangi, 2005). Interaksjon kan med det forskes på gjennom ytringssekvenser og diskurstyper. *Aktivitetstypen* (Levinson, 1979; Sarangi, 2000), eller den *kommunikative virksomhetstypen* (Linell, 2010) kan studeres på et *strukturelt*, et *tematisk* og/eller et *interaksjonelt* nivå (Roberts & Sarangi, 2005, s. 633). På et strukturelt nivå kan man studere hvilke faser interaksjonen har og hvordan interaksjonen etableres, utvikles og avsluttes. På et tematisk nivå kan man studere innhold, hva det snakkes om, tema, strategier, funksjon osv. På et interaksjonelt nivå kan man fokusere på turtaking (initiativ/respons), roller, bidrag, posisjonering (*footing*) og/eller ansiktsarbeid (*face/facework*) (Roberts & Sarangi,

2005, s. 633). I dette prosjektet vil jeg ikke studere strukturelle aspekter, men referere til utvalgte interaksjonelle og tematiske aspekter i den tolkemedierte dialogen.

Det analytiske begrepene valgt i denne forskningsstudien vil kunne identifiserer og analysere diskurstyper i tolkenes interaksjon. Analytiske begreper som for eksempel *ekspandsjon/ekspandere*, *reduksjon/ redusere*, *null-gjengivelse* (Wadensjö, 1998) og *gjentakelse* og *supplering*, vil kunne si noe om hvordan tolken oversetter til fremmedspråklig elev med en hørselsnedsettelse. Videre kan vi gjennom diskurstyper som *online-*, *offline-* og/eller *metacommentary* få tilgang til tolkens *kommunikative ekspertise* (Bateson, 1972; Heritage & Stivers, 1999; Sarangi, 2010; Gilstad, 2012; Sarangi & Gilstad, 2014). Ved å studere disse diskurstypene kan tolkens *rolle* (Goffman, 1981; Llewellyn-Jones & Lee, 2014) og *posisjon* (Goffman, 1981) bli bevisstgjort i møte med primærdeltakerne i den tolkemedierte virksomhetstypen undervisningstime.

3 Metode

Målet for denne forskningsstudien er å få kunnskap om profesjonsutøvelsen til tegnspråktolken i tolkemedierte undervisningssamtaler mellom hørende lærer og fremmedspråklig elev med en hørselsnedsettelse. For å oppnå dette målet og besvare forskningsspørsmålet vil dette kapitlet ta for seg bakgrunn for valg av metode og forskningsdesign. Deretter beskrives prosessen med utvalg og rekruttering av informanter, samt datainnsamlingen og datamaterialet i sin helhet. Til slutt vil jeg presentere de etiske hensynene som har vært sentrale i denne studien, samt min forskerposisjon innenfor eget fagfelt.

3.1 Bakgrunn for valg av forskningsmetode og forskningsdesign

Kunnskapsproduksjon i anvendt språkvitenskap (AVS) tar utgangspunkt i at mening (kunnskap) blir skapt i samspillet mellom de som kommuniserer (Thomassen, 2005). For å synliggjøre denne meningsdanningen, og hva og hvordan dette skjer, er forskningen basert på empiri fra autentiske samtaler (Thunqvist, Sandén & Bülow, 2012, s. 28). Det vil si at empirien er problemdrevet (Evensen, 1986). Denne forskningsstudien er basert på autentiske tolkemedierte kommunikasjonssituasjoner, der metodegrunlaget gjennomføres fra data til teori gjennom en induktiv forskningsprosess (Tjora, 2017, s.18). Denne prosessen bidrar til å bygge kunnskap og utvikle teori gjennom å tolke funn og koble disse til eksisterende forskning (Skilbrei, 2019). Hvordan tegnspråktolken utøver sin profesjon i tolkemedierte undervisningssituasjoner er et sentralt tema for å besvare forskningsspørsmålet. Derfor vil det å gjennomføre studien med observasjon i tillegg til lyd- og bildeopptak som metode være å foretrekke, det kan da henvises direkte til eksempler i empirien hvor man ser hva tolken gjør i kommunikasjonen mellom primærdeltakerne.

Videre er man som forsker nær dem man forsker "på", og med det står informantenes opplevelse og meningsdanning i fokus (Tjora, 2017, s. 24). Det vil derfor være en fordel å supplere observasjonsstudien med tolkenes egne tanker og refleksjoner, både rundt de foregående tolkemedierte undervisningssituasjonene de har vært en del av og erfaringene deres med temaet for studien. Metoden i denne forskningsstudien er derfor kvalitativ med to typer data. Det består av et primærmateriale som er basert på lyd- og bildeopptak (observasjonsstudier og feltnotater) av inntil tre tolkemedierte undervisningssituasjoner, og et sekundærmateriale som omhandler en påfølgende samtale med tolkene om de foregående tolkemedierte undervisningssituasjonene. I denne studien viser jeg i analysen til fem avgrensede transkriberte utdrag fra videointeraksjonsdata. Intervjumaterialet med tolkene er ment å støtte eller svekke resonnement i diskusjonen i kapittel 5.

3.2 Utvalg og rekruttering av informanter

Studiens formål satte noen kriterier for hvem som kunne bli invitert til å delta og stille som informant. De måtte være brukere av norsk tegnspråk, være lærer eller tolk i videregående opplæring, være fremmedspråklige elev med en hørselsnedsettelse og benytte tegnspråktolk i undervisning. Disse begrensningene følger strenge etiske krav for personvern og anonymitet (som jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 3.4 om etiske betraktninger). Med utgangspunkt i utvalgets kriterier, studiens formål og forskningsspørsmålet var tolkene de primære informantene, mens de sekundære informantene var de hørende lærerne og de fremmedspråklige elevene med en hørselsnedsettelse.

Siden forskningsstudien inneholdt personopplysninger om informantene på grunn av deres deltakelse i observasjonsstudier med lyd- og bildeopptak, ble studien meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) med utgangspunkt i Forskningsetikkloven §9 (Forskningsetikkloven, 2017) om krav til personvern. Meldeskjemaet til NSD inneholdt blant annet utvalg av informanter til studien, samt vedlegg av prosjektbeskrivelsen av forskningsstudien med beskrivelse om hvordan prosjektet skulle gjennomføres og vedlegg av informasjonsskriv. Etter tilbakemeldinger fra NSD var det nødvendig med noen småjusteringer i meldeskjemaet og i informasjonsskrivet, samt at det ble utarbeidet en "intervjuguide" i tilknytning til samtalene med tolkene i etterkant av de tolkemedierte undervisningssituasjonene. Videre var det nødvendig å spesifisere hva formålet med studien var og om det var nødvendig å filme elevene i undervisningssituasjonene med tanke på personvern. Etter skriftlige samtaler med min rådgiver i NSD ble det til slutt bestemt at elevene kunne være i bakgrunnen, og at kameraet skulle rettes mot tolkene og lærerne. Med tanke på studiens formål var dette en god løsning siden tolkens yrkesutøvelse i tolkeprosessen fra norsk talespråk til norsk tegnspråk var det sentral for denne studien.

Parallelt med søknadsprosessen hos NSD startet rekruttering av informantene sent høsten 2020 og fortsatte utover våren 2021. På grunn av pandemien Covid-19 tok rekrutteringsprosessen tid. Alle landets skoler var i beredskap for å unngå smitte inn på skolene, blant annet kunne hele klasser i videregående skoler bli satt raskt i karantene. Det skapte derfor usikkerhet om forskningsprosjektet kunne gjennomføres som tenkt dersom det ikke ble fysiske oppmøte i undervisningen, men heller digital undervisning. Likevel ble rekrutteringsprosessen satt i gang med utgangspunkt i at det ville bli muligheter for observasjonsstudier våren 2021. Først ble videregående skoler i landet som har tegnspråktolkning som en del av opplæringstilbudet til elever med en hørselsnedsettelse kontaktet. Etter dette ble en av avdelingslederne for tegnspråktolker ved en av de videregående skolene kontaktet for å høre om deres mulighet for deltakelse i denne forskningsstudien. Avdelingslederen gikk inn i rollen som det Skilbrei (2019, s. 138) kaller en *portvokter* og hjalp meg med kontaktinformasjon til aktuelle skoler, slik at jeg selv kunne ta rekrutteringsprosessen videre.

I kontakt med de aktuelle skolene gav avdelingsledere meg kontaktinformasjon til lærere som hadde fremmedspråklige elever med en hørselsnedsettelse i sine klasser, og gjennom disse lærerne fikk jeg kontakt med de aktuelle elevene og tolkene for denne studien. Det meste av kommunikasjonen foregikk skriftlig via e-postkorrespondanse, både i dialog med lærerne og tolkene. Nærmere bestemmelser for tidspunkt for gjennomføringen av datainnsamlingen skjedde i samråd med lærerne både via telefonsamtale og videosamtale på Teams. Gjennom hele prosessen holdt vi en kontinuerlig kontakt fra begynnelsen av rekrutteringen til datainnsamlingen var gjennomført.

I rekrutteringsprosessen mottok informantene i forskningsprosjektet et informasjonsskriv om deltakelsen deres, samt en samtykkeerklæring. Denne hadde blitt utarbeidet i henhold til malen for informasjonsskrivet fra *Norsk senter for forskningsdata* (NSD). Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om hvem jeg var, hva forskningsstudien handlet om og hva det ville bety å delta (vedlegg1). Den inneholdt dessuten informasjon om deltakernes personvern og rettigheter. Et tosidert ark med informasjon ble presentert for en av lærerne som videreformidlet dette til elevene og tolkene for deres samtykke og signering. Selv med et utfyllende informasjonsskriv, med blant annet rubrikker for avkrysning, inneholder dette skjemaet fremmedord, regler og lovverk. Mange av elementene i informasjonsskrivet er opplysningspliktig, som for eksempel deltakernes personvern, rettigheter og muligheter for å trekke seg eller klage (vedlegg 2). Det at denne informasjonen blir fremstilt skriftlig kan by på utfordringer for de som ikke har norsk som sitt førstespråk. NSD skriver blant annet at informasjonen som gis skal være kortfattet og forståelig, og at språket som brukes skal være klart og tilpasset deltakerne (NSD, 2021). I samråd med en av lærerne (informant) og studentveileder ble det gjort videoopptak i en tegnspråklig versjon av informasjonsskrivet. I denne versjonen presenterte jeg på norsk tegnspråk innholdet, samt samtykkeerklæringen til de fremmedspråklige elevene med en hørselsnedsettelse¹. På den måten kunne de få informasjonsskrivet på skriftlig norsk og samtidig se det visuelt gjennom norsk tegnspråk. De hadde også da mulighet til å stille spørsmål både til teksten eller videoen med lærer og tolk til stede. Forskningsetiske hensyn i samtykkeprosessen er viktig, men ofte undervurdert i forskning på sårbare grupper. Selv om elevene i denne studien er sekundærinformanter, er det likevel viktig å ivareta deres rettigheter som deltakere i forskningsstudien. Det kan ikke måles om informasjonen på videofilmen ble mer tilpasset målgruppen på denne måten, men essensen med å få informasjonen på norsk tegnspråk kan ha bidratt til at terskelen for å delta i studien ble lavere. Studien mottok nemlig samtykke fra alle elevene, lærerne og tolkene. Til sammen utgjorde dette fem elever, to

¹ Tegnspråklig versjon av informasjonsskriv og samtykkeerklæring er publisert og tilgjengelig her:

<https://vimeo.com/644517824/5cf37a27d9>



QR-Kode for mobillkamera

lærere og fem tolker. Selv om tolkene var de primære informantene, var elevene og lærerne viktige for å forstå interaksjonen og den profesjonelle utøvelsen til tolkene.

3.3 Datainnsamling og material

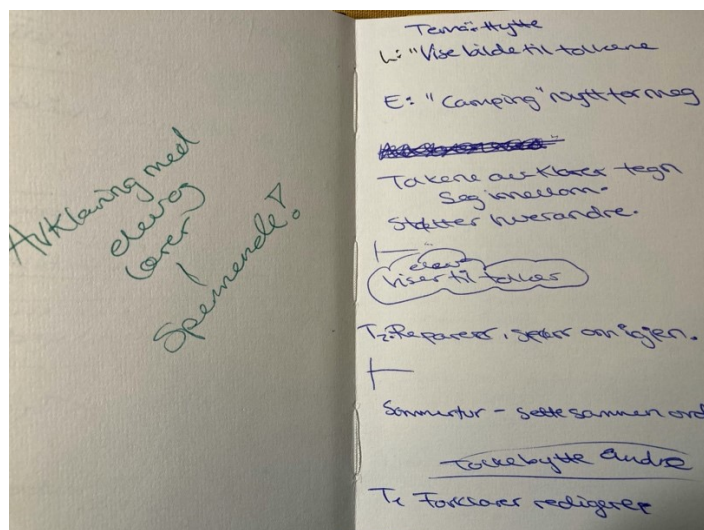
Det opprinnelige ønsket for datainnsamlingen innebar undervisningssituasjoner av samme lærer og fag, men med ulike elever og tolker. På den måten kunne jeg ha et godt utgangspunkt for å se flere eksempler på hvordan man tolker for ulike fremmedspråklige elever med en hørselsnedsettelse, og se flere tolker utøve sin profesjon i møte med disse elevene. På grunn av ulike årsaker (utenfor informantenes og studentens kontroll) lot dette seg ikke gjennomføre. Derimot fant vi en alternativ løsning. Denne datainnsamlingen omhandlet ulike lærere og tolker, men samme fag og elev. Dette materialet har vært en god erstatning og gitt prosjektet et rikt grunnlag for å kunne besvare forskningsspørsmålet. Under presenteres materialet fra feltarbeidet i sin helhet med innhold fra observasjonsstudier med lyd- og bildeopptak fra undervisningssituasjonene og samtaler (intervjustudier) med tolkene.

3.3.1 Primærmateriale: Lyd- og bildeopptak og feltnotater

Gjennom observasjon som forskningsmetode kan forskeren få tilgang til den sosiale aktiviteten. I et interaksjonistisk perspektiv ser vi på hvordan deltakerne interagerer og hvordan den sosiale konteksten påvirker interaksjonen (Järvinen & Mik-Meyer, 2005, s. 98-99). Siden tegnspråk er et visuelt, gestuelt språk er det ikke mulig å fange opp hele den komplekse kommunikasjonssituasjonen bare med auditivt opptak. Når interaksjonen foregår både auditivt og visuelt, må begge deler være med i opptaket. Primærmaterialet til denne studien har derfor resultert i observasjon med lyd- og bildeopptak, samt feltnotater, av to ulike undervisningssituasjoner i videregående opplæring. Til sammen utgjør dette opptak av omtrent tre undervisningstimer à 45 min.

Undervisningssituasjonene har vært i faget norsk, ulike lærere og tolker, men samme elev. Undervisningen foregikk i ulike grupperom med bord og stoler, både med og uten skjerm/projektor på vegg. De ulike rommene, samt artefakter, påvirker både plasseringen av deltakerne i situasjonen og bruken av rommet.

I de tolkemedierte undervisningssituasjonene deltok jeg som observatør i tillegg til å administrere kamera og mikrofon. I løpet av observasjonen skrev jeg løpende kommentarer i en feltdagbok som for eksempel hva jeg så og hørte, og tanker jeg gjorde meg osv. (Skilbrei, 2019, s. 64). Disse feltnotatene ble viktige for det videre arbeid med lyd- og bildeopptakene, samt i selve studien.



Bilde: Feltnotater fra en av undervisningssituasjonene

Ved at forskningsstudien ble basert på primærmaterialet fra observasjon med lyd- og bildeopptak, tillot dette at situasjonene kunne studeres gjentatte ganger i ettertid, og materialet ble dermed også gjort tilgjengelig for videre analyse og dokumentasjon (Tjora, 2017). I starten innebar dette transkribering av alt datamateriale.

3.3.2 Transkripsjon av lyd- og bildeopptak

Datainnsamlingen fra de to undervisningssituasjonene resulterte i en stor mengde datamateriale av lyd- og bildeopptak. Transkripsjon blir brukt til å omkode dette materialet fra en muntlig til en skriftlig form (Lind, 1995). Formålet med transkripsjon er å skriftliggjøre ytringene slik at samtaleens interaksjonsstruktur, språklige form og innhold kan studeres (Linell, 2011, s. 129). Videre brukes begrepet "transkripsjon" både i forbindelse med prosessen (skriftlige notasjonen) og selve produktet. Ofte refereres det til det sistnevnte (Linell, 2011, s. 129). I dette delkapittelet vil studiens transkriberingsprosess beskrives, transkripsjonene er basert på empiriske funn fra datamaterialet.

I denne forskningsstudien ble prosessen med transkribering gjennomført i flere omganger. Fra et overordnet fokus på blant annet tema og sekvensering av ytringer, til et underordnet fokus på prosodiske og fokale innslag som blant annet intonasjon, pauser, overlapp og temaskifte (Linell, 2011). I første omgang ble hele datamaterialet *grunnleggende transkribert (bastranskripsjon)*, ytringene ble med det standard ortografisk notert (Lind, 1995; Linell, 2011). Denne *forenklede transkripsjonen/grovtranskripsjonen* (Linell, 2011, s. 156) ble videre gjennomgått og markert for å kategorisere temaer, sekvenser, hendelser osv. I andre omgang ble tolkenes oversettelse fra norsk talespråk til norsk tegnspråk observert, altså de tegnspråktolkede ytringene. En gjennomgang av hele materialet ble utført for å finne

sekvenser som kunne være interessante å studere nærmere. Med hensyn til forskningsstudiets omfang ble fem utdrag valgt ut for videre transkribering.

3.3.2.1 Transkripsjonsnøkkel: Norsk talespråk

Disse utdragene ble først fintranskribert gjennom det Linell (2011, s. 155) kaller en *standardtranskripsjon*. Den auditive dialogen mellom lærer og elev (gjennom TolK2) ble transkribert til å inneholde verbale og vokale faktorer som blant annet pauser, trykk, intonasjon, avbrytelser og samtidig snakk (Linell, 2020, s. 418). Transkripsjonsnøkkelen i forbindelse med studiets talespråklige ytringer er basert på Gail Jeffersons (2004) system. I tillegg er kommunikasjonssituasjonene multimodale, det vil si at deltakerne i interaksjonen aktivt bruker gester, kroppslige uttrykk, peking og henvisning til artefakter i tillegg til å ytre seg verbalt. I transkripsjonen blir dette derfor markert med å henvise til linjenummer som indikerer den ytringen det multimodale elementet tilhører, f.eks. linje 6: ytring og linje 6a: multimodalitet. For eksempel bruker de hørende deltakerne tegn i tilknytning til noen av deres talespråklige ytringer. Tegnspråk i disse kommunikasjonssituasjonene er derfor ikke bare noe som er forbeholdt elev og tolk, men også lærer. Dette kommer til uttrykk i ulike dyader mellom lærer og elev, lærer og tolk, tolk og elev. I tillegg legger også tolkene på tegn i sine egne ytringer som går ut over de tolkemedierte ytringene. Med utgangspunkt i Skedsmo (2020) sin transkripsjonsnøkkel for tegnspråk blir dette transkribert med ORD for det tegnet som blir ytret, samtidig som de blir satt i sammenhengen med multimodal-linjenummer. Transkripsjonsnøkkelen for talespråk ble derfor som følgende (se også vedlegg 4):

[overlapp]	samtidig snakk plasseres i klammer, ovenfor hverandre
<u>ord</u>	understreking markerer trykksterkt ord eller trykksterk stavelse
=	markerer at ytringen kommer umiddelbart etter foregående, ingen pause mellom
(.)	mikropause (under 0,5 sekund)
(..)	pause under 1 sek
(2,5)	ca. tid på pause lenger enn 1 sekund
ord-	bindestrek markerer at taleren avbryter eget ord eller egen ytring
o:rd	kolon markerer forlengt lyd. Flere koloner, lenger lyd.
°lavt°	gradetegn markerer snakk som har vesentlig lavere volum enn det omkringliggende
@	latter, ett tegn per 'stavelse'
@ord@	lattermild tale
X	uforståelig/ikke hørbart, én X per stavelse
((banker))	kommentarer til transkripsjonen, for eksempel ikke-verbal aktivitet (nikker, peker)
.	punktum markerer fallende intonasjon ('avslutningsintonasjon')

,	komma markerer noe stigende intonasjon (fortsettelsesintonasjon')
?	stigende intonasjon, spørreintonasjon
<ord>	raskere tempo enn omkringliggende snakk
>ord<	saktere tempo enn omkringliggende snakk
.h	hørbar innpust, flere tegn ved lengre innpust
ORD	ord utført med tegn/tegnspråk (Skedsmo, 2020)

Under vises et utdrag fra en av transkripsjonene der den talespråklige og multimodale interaksjonen vises (L-lærer, E-elev, T1-Tolk1 og T2-Tolk2):

Norsk talespråk

1. L/T1: hva gjør dere? hvem er det?
2. E/T2: (7,5) emh:: ja: planleg- eller lage
3. mat og tenker vi skal grille,
4. L/T1: (..) mhm
5. E/T2: (8.0)hm::neih:@em::
6. L/T1: =husker ikke XXX, hva: skal du?
- 6a. ((Lærer peker på skjerm og gjør tegnet ENDRE))
7. E/T2: (2,0) hm?
8. L/T1: (.) Er det okey, skal du redigere:
9. eller justere noen ting eller ikke?
- 9a. ((Lærer peker på skjermen til elev))
- 10.E/T2: nhei:
- 11.L/T1: nei: går ikke an det (..) nei,
- 12.E/T2: neis::
- 13.L/T1: =vi bruker det sånn.
- 14.E/T2: (4.0)mhm.

3.3.2.2 Transkripsjonsnøkkel: Norsk tegnspråk

De fem valgte utdragene ble videre transkribert fra norsk talespråk til norsk tegnspråk. Med utgangspunkt i studiens formål og forskningsspørsmål ble bare de tolkemedierte talespråklige ytringene fra læreren transkribert, altså det læreren ytret og det tolken

oversatte. Transkripsjonsnøkkelen for de tegnspråklige ytringene er basert på Engberg-Pedersen (1998), Skedsmo (2020) og Pedersen (2021). I tillegg er det tilføyd notasjoner som opptrer spesifikt i datamaterialet mitt (se også vedlegg 5):

ORD	Norsk tegnspråk utført i versaler, ubøyd form
O R D	Tegnord som bokstaveres
ORD?	spørreintonasjon (hevede eller nedsunkne øyenbryn)
<u>ORD</u>	understreking markerer trykksterkt tegnord
pek-ord	Peker på et bestemt subjekt eller objekt (fiktivt eller fysisk til stede)
pek-v	Peker til venstre i tegnrommet
pek-h	Peker til høyre i tegnrommet
pek-m	Peker i midten av tegnrommet
(Handling)	Nikk eller rist på hodet, og andre non-manuelle eller manuelle handlinger. Står i tilknytning til ordet foran (
LBØY	Listebøye. Tegneren knytter mentalt to eller flere temaer til hver finger i passiv hånd.
ORD-ORD	Flere ord som er sammensatt, gjennomføres med et enkelt tegn
ORD(TMFOK)	Tegn med fast oral komponent/faste tegnuttrykk. Tegn med fast munnstilling i tilknytning til et bestemt tegn.
(Indeks-pf)	Pekefinger proform

Transkripsjonene inneholder blant annet tegnspråklige faktorer som tegn med versaler (ORD), bokstavering (O R D), pek, ansiktsuttrykk, trykk og intonasjon, samt multimodale faktorer som for eksempel kroppsposisjon og artefakter brukt i det fysiske rommet. Blikk og blikkbruk er en viktig del av tegnspråk og hvordan man kommuniserer gjennom bruk av tegn (Liddell, 2003). Skedsmo (2020) har blant annet fokus på blikk i sine transkripsjoner. Derimot vil ikke blikk være i fokus i denne forskningsstudien fordi studiens formål og forskningsspørsmål handler om hvordan tegnspråktolkene tolker for fremmedspråklige elever med en hørselsnedsettelse og hvordan tolkenes kommunikative ekspertise kommer til uttrykk. Fokuset blir derfor heller på de interaksjonelle grepene tolkene gjør i form av tegnvalg, hvordan begreper oversettes og setningsoppbygging i de tolkemedierte ytringene. Videre studerer Skedsmo (2020) kommunikasjon mellom brukere av norsk tegnspråk. I hans transkripsjoner noteres første linje blikk, andre linje tegnspråk og tredje linje talespråk (oversatt fra andre linje tegnspråk). I mitt tilfelle er transkripsjonen omvendt. Uten fokus på blikk, blir første linje den talespråklige ytringen til læreren og den andre linjen den tegnspråklige oversettelsen fra TolK1.

Fremdeles er deltakerne i samtalen de samme: L-lærer, E-Elev, T1-Tolk1 og T2-Tolk2. Tegnspråk-transkripsjonen viser de tolkemedierte ytringene formidlet av TolK1, men ytret av læreren. Linje 1 i tegnspråk-transkripsjonen tilsvarer Linje 1 i talespråk-transkripsjonen, det vil si at tegnspråk-transkripsjonen viser bare lærerens ytringer i samtalen. Lærerens ytring i linje 1-3 i talespråk-transkripsjonen samsvarer med

tegnspråk-transkripsjonens linje 1-3 osv. Kommunikasjonen skjer mellom flere parter i samtalen, men tegnspråktranskripsjonen hopper i linjenumrene da den bare referer til lærerens ytringer og ikke elevens eller tolkenes ytringer. Tegnspråk-transkripsjonen kunne ha inneholdt alle de tegnspråklige ytringene i interaksjonen, men siden et av formålene med denne forskningsstudien er å se på tolkens oversettelse fra norsk talespråk til norsk tegnspråk, vil bare de tolkemedierte ytringene fra læreren fremstilles her. Med utgangspunkt i samme eksempelet som vist over, er dette et eksempel på de tegnspråklige transkripsjonene i denne studien. Ytringene er fra læreren (L) i eksempelet som er nevnt over (i talespråk-transkripsjonen):

Norsk tegnspråk

1.

Lærer-> Tale: hva gjør dere? hvem er det?
Tolk1-> TEGN: HVA GJØR DERE? (pek-dere) HVEM PERSON PERSON
PERSON BILDE HVEM (pek-bilde) HVA GJØR?
(pek-bilde)

6.

Lærer-> Tale: husker ikke, hva skal du?
Tolk1-> TEGN: HUSKE IKKE

8-9.

Lærer-> Tale: Er det okey? Skal du redigere eller justere
noen ting eller ikke?
Tolk1-> TEGN: OK? BILDE PERFEKT ELLER BILDE STØRRELSE OPP
NED REDIGER JUSTER ENDRE BILDE? NEI (rister
på hodet)

13.

Lærer-> Tale: vi bruker det sånn
Tolk1-> TEGN: BRUKE BILDE FERDIG BILDE PERFEKT

Både de talespråklige og tegnspråklige faktorene i transkripsjonene er nødvendige for å skriftliggjøre kommunikasjonen mellom deltakerne i interaksjonen. Dette for å kunne gi et så nøyaktig bilde som mulig av den komplekse kommunikasjonsdynamikken som utarter seg for de som ikke har tilgang til opptakene av datamaterialet (Linell, 2011).

I analysedelen presenteres transkripsjonene todelt. Den første delen av transkripsjonen (venstre side) viser de talespråklige ytringene i samtalen. Det vil si det norske

talespråkets verbale og vokale ytringer fra lærer og fra elev gjennom Tolk2. Denne blir kalt *Norsk talespråk*. Den andre delen av transkripsjonen (høyre side) viser lærerens talespråklige ytringer tolkemediert til norsk tegnspråk av Tolk1. Denne blir kalt *Norsk tegnspråk*. Deltakerne i samtalene er lærer (L) og elev (E), samt to tolker (Tolk1 og Tolk2). Den ene tolken (T1/Tolk1) oversetter lærerens ytringer, fra norsk talespråk til norsk tegnspråk. Mens den andre tolken (T2/Tolk2) oversetter elevens ytringer fra norsk tegnspråk til norsk talespråk (tidligere kalt stemmetolk). Det finnes flere benevnelser på tegnspråktolker aktive roller i ulike studier, blant annet snakkes det om en hovedtolk og en medtolk/co-tolk (Sinkaberg, 2017), eller en aktiv tolk og en støttetolk (Olsen, 2015). I min studie velger jeg å betrakte begge tolkene som tilnærmet like aktive, i et *to-tolksystem* (Woll 2018, I Haualand et al., 2018, s. 273). Begge tolker initiativ og respons fortløpende mellom primærdeltakerne i samtalen. De bytter på rollene som tolk fra norsk talespråk til norsk tegnspråk, og tolk fra norsk tegnspråk til norsk talespråk. Dette skjer cirka hvert 15. minutt. Men i tillegg støtter de hverandre kontinuerlig i tolkeprosessen, i begge språkmodalitetene. Dette gjør at de begge deltar aktivt på lik linje i den tolkemedierte undervisningsøkten, men med ulike roller som mediator.

3.3.2.3 Etske overveininger i transkripsjonsprosessen

Etikk må tas i betraktning i transkriberingen og i fortolkningen av materialet (Sarangi, 2018). Siden forskningsstudien tar utgangspunkt i tolkemediert undervisning som en kommunikativ virksomhetstype, blir deltakerne i interaksjonen presentert med deres rolle i situasjonen. De blir derfor anonymisert og får ikke tildelt fiktive navn som "Kari" eller "Ola", men heller benevnelser i henhold til sine respektive roller i interaksjonen. Profesjonsutøverne *Tolk for døve, døvblinde og døvblitte* omtales i transkripsjonen som Tolk1 og Tolk2 avhengig av deres oppgaver i den tolkemedierte kommunikasjonssituasjonen. Tolk1 oversetter fra norsk talespråk til norsk tegnspråk og Tolk2 oversetter fra norsk tegnspråk til norsk talespråk. I tillegg refereres det til primærdeltakerne elev og lærer, som da indikerer den fremmedspråklige eleven som har en hørselsnedsettelse og den hørende læreren. Alle undervisningssituasjonene har de fire deltakerne i interaksjonen — lærer, elev, Tolk1 og Tolk2. I transkripsjonen benevnes de med L, E, T1 og T2. Videre er elevens ytringer i talespråk-transkripsjonen basert på Tolk2s oversettelser av hva eleven sier. Dette fordi elevens ytringer er lite tilgjengelig for transkribering pga. lyd- og bildeopptaket (se evt. kapittel 3.1 om søknadsprosess hos NSD). De tolkemedierte ytringene fra Tolk2 blir derfor grunnlaget for det som ytres av eleven. Likevel er disse med på å bidra til lærerens respons til eleven i løpet av samtalen. Lærer kan ikke tegnspråk i stor grad og er derfor avhengig av tolk i sin kommunikasjon med eleven. Lærerens respons blir derfor ytret på bakgrunn av Tolk2s oversettelser av elevens ytringer. Formålet med denne studien er å studere hva som karakteriserer interaksjonen til tolkene når de oversetter fra norsk talespråk til norsk tegnspråk for fremmedspråklige elever med en hørselsnedsettelse. Formålet blir derfor ivarettatt siden lærerens tolkemedierte ytringer kommer tydelig frem i både lyd- og bildeopptaket og i transkripsjonene.

Billedlige fremstillinger fra situasjonene har blitt behandlet gjennom videoredigeringsprogrammet "Shotcut". På den måten har deltakerne blitt anonymisert. Tolkene og lærerens ansikt har blitt tåkelagt i tillegg til at det original stillbilde har blitt

endret til sketchbilde. For det første er ansiktene skravert bort på grunn av anonymitet (gjenkjennelse av tolker eller lærer kan bidra til at elev også blir kjent, selv om hen ikke er i bildet). For det andre skal bildene kun illustrere hva tolkene gjør/tegnet de bruker, hvordan deltakerne sitter i henhold til hverandre og hvilke artefakter som vises og brukes i det fysiske rommet, og ikke bruk av blikk eller non-manuelle komponenter i ansiktsuttrykk. Bildene presenteres sammen med transkripsjonene i hvert utdrag i analysekapittelet (kapittel 4).

Selv om det kan være ønskelig å gjengi samtalspråkets karakter slik det ytres i dialogen, som for eksempel dialekter eller uttalelse, er ikke disse språklige fenomenene knytte til studiens formål og forskningsspørsmål. I tillegg kan fokus på dialekt og uttale bidra til informantenes anonymitet blir utfordret. Transkripsjonene følger derfor norsk bokmål og skriftspråkets konvensjoner. På den måten blir også transkripsjonene mer lesbare (jf. Linell, 2011, *practicality*) og personvernet ivaretas. I forlengelsen av personvernet har informantene rett på anonymitet, konfidensialitet og diskresjon (Linell, 2011, s. 153). I denne studiens transkripsjoner er derfor navn på personer, steder og tid i dialogene blitt anonymisert ved å bruke benevnelser som NNnavn, NNsted og NNdato.

3.3.3 Sekundærmateriale: Samtale med tolkene

I tillegg til lyd- og bildeopptak ble det gjennomført samtale med tolkene om de foregående tolkesituasjonene de deltok i. Siden studiens formål var å se på tolkenes utøvelse av sin profesjon ble det derfor bare gjennomført samtale med tolkene og ikke de andre informantene (lærerne og eleven). Dette sekundærmaterialet ble bevisst kalt en samtale, og ikke et fokusgruppeintervju, fordi samtalene med tolkene ble gjennomført for å støtte opp under funn i primærmaterialet, og brukes i diskusjonskapittelet. I tilknytning til søknaden hos NSD ble det likevel i forkant av samtalene med tolkene utarbeidet en "intervjuguide" (vedlegg 3). Denne ble godkjent av NSD som et ledd i hele forskningsprosjektet. "Intervjuguiden" var *semistrukturert* (Skilbrei, 2019) og inneholdt spørsmål fra blant annet temaer som tolk i videregående skole, i ulike undervisningssituasjoner og for fremmedspråklige elever med en hørselsnedsettelse. Foruten det tolketekniske var det også viktig å få et bilde av tolkenes ekspertise i det å tolke for fremmedspråklige elever med en hørselsnedsettelse. Spørsmål om spesialisering og samarbeid ble sentrale diskusjonstema i samtalene med tolkene for å få kunnskap om deres profesjonsutøvelse i denne typen tolkemedierte kommunikasjonssituasjoner.

I samtykkeerklæringen der tolkene takket ja til å delta i lyd- og bildeopptak av de tolkemedierte undervisningssituasjonene, takket de også ja til å delta i samtalene med lyd- og bildeopptak. Samtalene kunne latt seg gjennomføre med bare lydopptak, men det viste seg å være smart å gjennomføre samtalen med bilde i tillegg. Ved gjennomgang av sekundærmaterialet viste det seg at tolkene gav eksempler med tegn flere ganger, og da gjerne i tilknytning til den foregående tolkemedierte undervisningssituasjonen. Samtalen med tolkene utgjorde omtrent 45 minutter opptak, disse opptakene ble grovtranskribert. Interessante sitater fra tolkene som kunne være relevant i tilknytning til funn fra primærmaterialet og i tilknytning til

forskningsspørsmålet ble markert og finskrevet i henhold til norsk skriftspråk (bokmål). Gjennom tolkenes deltakelse og erfaringsutveksling i samtalen, bidro dette til å systematisere deres *ekspertise* (Sarangi 2016) som profesjonsutøveren tegnspråktolk i videregående opplæring. Deres tolkefaglige bidrag fra samtalen ble tatt med for å støtte opp under resonnementet i diskusjonen i kapittel 5.

3.4 Etiske betraktninger i forskningsstudien

Som nevnt i kapittel 3.2 "Utvalg og rekruttering av informanter" satte studiens formål og forskningsspørsmål begrensninger for hvem som kunne delta. I og med at utvalget av informanter til slutt ble innskrenket til å omhandle kun tegnspråktolker i videregående opplæring som primærinformanter, og fremmedspråklige elever med en hørselsnedsettelse og hørende lærere som sekundærinformanter, understreker dette viktigheten av personvern i en så marginal gruppe. Lieth (1973) skriver blant annet om døve som utgjør en minoritetsgruppe og at mange døve bor i områder der de kjenner hverandre godt. I forskning må derfor resultater som angår døve publiseres på en slik måte at det ikke er mulig å identifisere informantene (Lieth, 1973, som referert i Ohna, 1995, s. 3). Denne etiske betraktningen vil også være gyldig i denne forskningsstudien. Selv om elevens grad av hørselstap ikke er oppgitt her, er hen likevel en del av en minoritetsgruppe som må tas hensyn til. Hvordan de andre informantene blir fremstilt i forskningen er også en avgjørende faktor for ikke å sette elevens anonymitet i fare, og omvendt. Elevens fremstilling kan også avsløre de andre informantenes identitet. Det blir derfor avgjørende for forskningen at informantenes fremstilling blir formidlet på en etisk forsvarlig måte. I den forbindelse skriver Sarangi (2018) om ulike *paradoks* i hva angår etikk: "A paradox is a statement or proposition that seems self-contradictory or absurd but in reality expresses a possible truth." (Sarangi, 2018, s. 111). Ulike paradoks kan forekomme i arbeidet med forskningsstudien. Blant annet paradoks som *observatørens paradoks* og *deltakerens paradoks* (Sarangi, 2018) i løpet av feltarbeidet. For eksempel planlegging og gjennomføring av datainnsamlingen med lyd- og bildeopptak av undervisningen og samtalene med tolkene. Det er også muligheter for *analytikerens paradoks* (Sarangi, 2018) i prosessen med fortolkningen av datamaterialet i transkriberingsprosessen og skriftlig fremstilling av transkripsjonene, samt formidlingen av det endelige resultatet av forskningsstudien og *paradokset om presise og relevante framstillinger* i selve masteroppgaven (Sarangi, 2018). I neste avsnitt 3.4.1. vil jeg ta for meg noen av disse etiske paradoksene i forbindelse med min forskerposisjon og forskerrolle innenfor eget fagfelt.

3.4.1 Forskerposisjon og forskerrolle innenfor eget fagfelt

I denne forskningsstudien hadde jeg planlagt å gjennomføre en *ikke-deltakende/passiv* observasjon (Skilbrei, 2019) i de tolkemedierte undervisningssituasjonene. Det betød at jeg kun skulle observere hva de andre i situasjonen sa og gjorde. Dette ble vellykket i første undervisningsøkt, der jeg ble sittende noen meter fra informantene og styre kameraet, samt skrive feltnotater. Likevel var jeg som forsker fysisk til stede i situasjonen, og denne synligheten gikk ikke upåaktet hen. Som Sarangi (2018) skriver

om forskerposisjon og ulike paradoks i etikk, oppstod det i mitt tilfelle det han kaller *tilgangsetikk* og *observers paradox* (*observatørens paradoks*). Min tilstedeværelse som observatør påvirket den sosiale interaksjonen, både jeg og kameraet mitt var fremmedelementer i rommet. I oppstarten av begge undervisningssituasjonene oppstod også det som kalles *local sensitivity* (Linell, 1998). Mikrofonen som ble plassert på bordet ble et samtaleemne i starten av undervisningsøkten da deltakerne kommenterte denne (Coupland, Robinson & Coupland, 1994). Videre i undervisningssituasjonen og i ettertid (gjennom arbeidet med materialet og feltnotatene) observerte jeg også at de prøvde å unngå å se bort på meg eller på kameraet. Etter hvert så det ut som opptakststyret ble en mer naturlig del av situasjonene for dem i begge undervisningsøktene.

I den andre undervisningsøkten ble utgangspunktet om *ikke-deltakende/passiv observasjon* endret. Midt i denne undervisningsøkten ble jeg en del av selve kommunikasjonssituasjonen da eleven inviterte meg inn i samtalen ved å peke på meg når hen jobbet med temaet verb. Oppgaven innebar at eleven skulle bruke bilder fra storskjermen som utgangspunkt for sine setninger. Bildene på skjermen viste ulike personer som gjorde en handling. Eleven pekte på et bilde av noen som snakket og lagde en egen setning med "NNlærer snakker". Et bilde av noen som fotograferte gjorde at eleven pekte på meg, spurte lærer om hva jeg het, læreren svarte og eleven satte mitt navn sammen med et verb "Inger-Helen tar bilder". Det ble en diskusjon om hva jeg faktisk gjorde (tok bilder, fotograferte eller filmet) og mot hvem. Etter diskusjonen skrev eleven ferdig setningen før hen gikk videre til å skrive et eksempel om en av tolkene i rommet. I samme undervisningssituasjon kort tid etter ble jeg igjen en del av samtalen da temaet handlet om hvorvidt man likte kaffe eller te best. Eleven spurte: "Du også, da? Kaffe, eller?" (peker på studenten). Jeg svarte kort med tegn og tale "te" og smilte. Eleven svarte "te, ja" og smilte tilbake, for så å gå videre og snakke om det neste bildet på skjermen. Selv om jeg var plassert utenfor situasjonen, og utenfor øyekontakt med eleven ble jeg likevel en del av samtalen flere ganger. Det ble som det Sarangi (2018) omtales som *deltakeretikk* og *participant paradox* (*deltakerens paradoks*). Deltakerne observerer den som observerer, og jeg ble et samtaleelement og senere en samtalepart i deres kommunikasjonssituasjon, selv om det kun ble kortvarig. I begge tilfellene ("filmer" og "te") ble jeg adressert av eleven.

I de påfølgende samtalene med tolkene etter endt observasjon tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden godkjent fra NSD. Introduksjon av tema, samt spørsmålene ble introdusert slik at tolkene kunne diskutere dette. Igjennom samtalene lot jeg tolkene få komme med sine betraktninger, både innenfor temaene i de stille spørsmålene, men også andre tanker som de tenkte var viktig å få formidlet. Det at tolkene kunne snakke mer eller mindre fritt gjorde at deres ekspertise kom til uttrykk og dette bidro i studiens material ved å underbygge observasjonene fra undervisningssituasjonene. Dessuten bidro erfaringsutvekslingen deres til nye tanker og ideer som kan peke fremover i utviklingen av feltet tolking for fremmedspråklige med en hørselsnedsettelse (dette kommer jeg nærmere innpå i kapittel 6.2 om videre forskning).

Som forsker innenfor eget fagfelt har jeg en *emisk* tilnærming, et innenfrablikk der jeg studerer kommunikasjon fra innsiden av den samme kulturen som jeg kommer fra (Pike,

1967, s. 37). Min utdanningsbakgrunn som faglært "Tolk for døve, døvblinde og døvblitte" har bidratt til at jeg har opparbeidet meg erfaringer fra femten års yrkespraksis som tolk i ulike sammenhenger, også innen tolking i utdanningsløp. Denne *innenforståelsen* (Hansen, 2005, s. 39) bidrar til at jeg er kjent med norsk tegnspråk, samt hvordan det er å tolke i undervisningssammenheng. Dette kan by på utfordringer i det Sarangi (2018) kaller *fortolkningsetikk* og *analytisk paradoks* (*analytikerens paradoks*) i forbindelse med hvordan jeg velger å tolke materialet, hva jeg velger å fokusere på. Ved å utnytte fordelen med en *innenforståelse* og samtidig ha respekt for *fortolkningsetikken* og *analytikerens paradoks*, vil forskningsstudiets troverdighet styrkes. Den tolkefaglige bakgrunnen vil derfor være et positivt bidrag i forskning for å finne essensen i hvordan man tolker for fremmedspråklige elever med en hørselsnedsettelse, samtidig som fokuset ligger på nysgjerrigheten og åpenheten til hva materialet kan fortelle meg uten å være forutinntatt. Videre kreves det også nøyaktighet og etterrettelighet av meg som forsker, fordi vi som forsker i eget nærmiljø, må ta høyde for at de som observeres har større interesse for våre analyser (Tjora, 2017, s.52-53).

4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg på bakgrunn av materialet fra observasjonsstudien presentere fem utdrag i tilknytning til de to tolkemedierte undervisningssituasjonene. Gjennomgangen av forskningsstudiens empiri resulterte i mange spennende sekvenser som kunne ha vært interessante å se nærmere på, men på grunn av masterprosjektets omfang var det nødvendig å avgrense funnene til et begrenset utvalg for videre analyse. De fem utdragene fra de tolkemedierte kommunikasjonssituasjonene viser eksempler på de analytiske begrepene nevnt i kapittel 2.7. Jeg vil her ta for meg hvert enkelt av de fem utdragene og presentere de en og en med sketchbilde, transkripsjon og analyse.

De interaksjonelle grepene tolkene gjør i disse fem utdragene, med for eksempel valg av ord, uttrykk og avbildning (*ikonisitet*) i sine *gjengivelser* (Wadensjö, 1998, s. 52), viser hvilke diskurstyper som blir gjort gjeldende i de tolkemedierte undervisningssituasjonene mellom hørende lærer og fremmedspråklig elev med en hørselsnedsettelse. Videre vil disse diskurstypene si noe om tolkens *rolle* (Goffman, 1981; Llewellyn-Jones & Lee, 2014) og *posisjon* (Goffmans *footing*, 1981) i disse samtalene, samt hvordan tolkens *kommunikative ekspertise* kommer til uttrykk gjennom ulike former for *commentary* (Heritage & Stivers, 1999; Sarangi 2010; Bateson, 1972) i interaksjonen. De fem utdragene er valgt ut fordi de inneholder flere eksempler på tolkenes kommunikative ekspertise i ett og samme utdrag. Wadensjö (1998) sine begreper innenfor kategoriene *avvikende gjengivelser* ses på som eksempler på det Sarangi (2000) kaller *diskurstyper*. Blant annet inneholder utdragene flere eksempler på diskurstypen *ekspansjon* i samtalene. Lærerens tolkemedierte ytring blir ekspandert slik at den inneholder mer informasjon enn originalytringen (Wadensjö, 1998; Olsen et al., 2018). Det er også flere eksempler på diskurstyper som *online commentary* og *metacommentary* (Gilstad, 2012; Sarangi & Gilstad, 2015). De fem utdragene bidrar med det til å karakterisere interaksjonen til tolkene når de oversetter fra norsk talespråk til norsk tegnspråk for fremmedspråklige elever med en hørselsnedsettelse, og de kan si noe om tolkenes *kommunikative ekspertise* i de tolkemedierte undervisningssituasjonene mellom hørende lærer og fremmedspråklig elev med en hørselsnedsettelse.

De fem utdragene blir presentert med utgangspunkt i konkrete språklige uttrykk. Utdrag 1, 2 og 3 viser til eksempler på *avvikende gjengivelser* som for eksempel *ekspansjon*, *reduksjon*, *null-gjengivelse* osv. (Wadensjö, 1998), i tillegg til *gjentakelse* og *supplering*. Utdrag 4 inneholder flere eksempler på diskurstype *commentary*. Utdrag 5 inneholder både eksempler fra *avvikende gjengivelser* og *commentary*. Utdrag 1 og 4 har de samme tolkene, samme lærer og samme elev. Utdrag 2, 3 og 5 har de samme tolkene, samme lærere og samme elev. I alle de fem utdragene er eleven den samme og en av tolkene den samme. Faget det undervises i er norsk og i en-til-en-undervisning, én lærer, én elev.

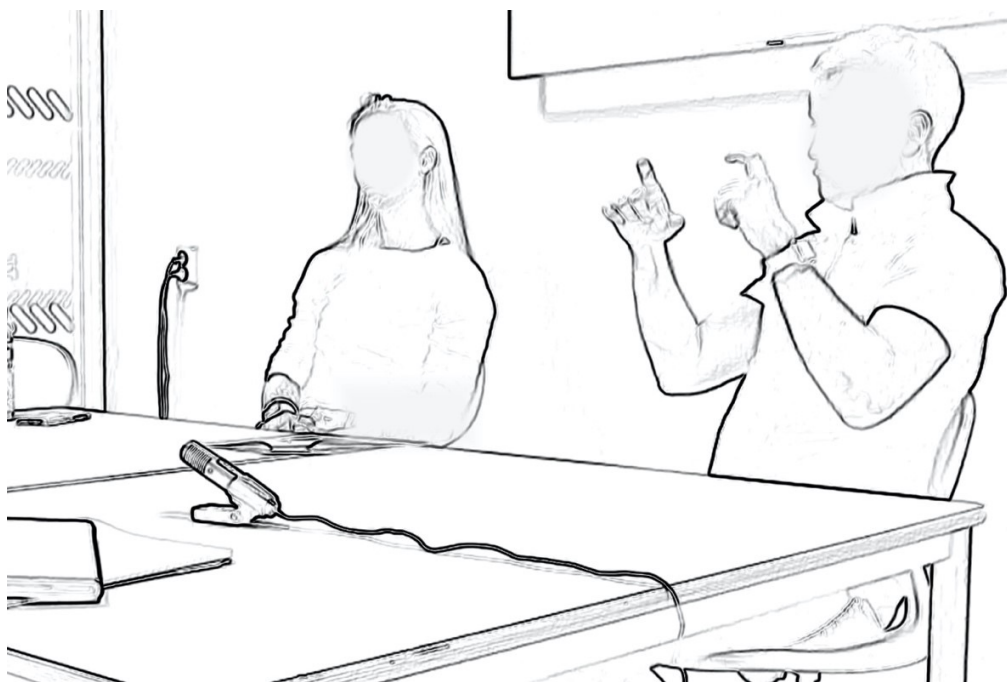
Hvert utdrag starter med en beskrivelse av hvilke diskurstyper som finnes i det følgende utdraget. Videre beskrives kommunikasjonssituasjonen rundt konteksten den opptrer i. Under situasjonsbeskrivelsen presenterer jeg et sketchbilde som viser hva tolkene gjør/sier, hvordan deltakerne sitter i forhold til hverandre og hvilke artefakter som vises og brukes i det fysiske rommet. Under hvert bilde presenteres transkripsjonene fra den aktuelle sekvensen i interaksjonen. Talespråk-transkripsjon til venstre og tegnspråk-transkripsjonen til høyre. Deretter presenteres de analytiske funnene i tilknytning til de analytiske begrepene.

4.1 Utdrag 1: "Å redigere"

Følgende utdrag viser hvordan tolken velger å oversette lærerens ytringer, blant annet i forbindelse med ordet "redigere". Ved hjelp av det analytiske begrepet diskurstype, herunder *ekspansjon*, *gjentakelse* og *null-gjengivelse*, ser vi i analysen at de tolkemedierte ytringene endrer tolkens *rolle* (Goffman, 1981) og *posisjon* (Goffman, 1981) i interaksjonen.

I den første undervisningsøkten har eleven frem til nå arbeidet med oppgaver på nettbrettet sitt. Disse oppgavene er tilknyttet rettskriving i norsk. I det valgte utdraget er elevens oppgave å lage norske setninger til bilder som hen har på nettbrettet sitt. Hensikten med oppgaven er at eleven skal skrive bildetekst med norske ord i riktig rekkefølge. Det nåværende bildet som eleven har valgt er fra en ekskursjon som viser noen i tilknytning til matlaging. Sekvensen starter med at læreren henvender seg til eleven (se også vedlegg 6 transkripsjon).

1. Utdrag: Å redigere



Tolk1(h) og Tolk2(v) overfor bordet for elev (v) og lærer (h). Tolk1 utfører tegnet
BILDE/STØRRELSE

Norsk talespråk

1. L/T1: hva gjør dere? hvem er det?
2. E/T2: (7,5) emh:: ja: planleg- eller lage
3. mat og tenker vi skal grille,
4. L/T1: (..) mhm
5. E/T2: (8.0)hm::neih:@em::
6. L/T1: =husker ikke XXX, hva: skal du?
- 6a. ((Lærer peker på skjerm og gjør tegnet ENDRE))
7. E/T2: (2,0) hm?
8. L/T1: (.) Er det okey, skal du redigere:
9. eller justere noen ting eller ikke?
- 9a. ((Lærer peker på skjermen til elev))
- 10.E/T2: nhei:
- 11.L/T1: nei: går ikke an det (..) nei,
- 12.E/T2: neis::
- 13.L/T1: =vi bruker det sånn.
- 14.E/T2: (4.0)mhm.

Norsk tegnspråk

1.
Lærer-> Tale: hva gjør dere? hvem er det?
Tolk1-> TEGN: HVA GJØR DERE?(pek-dere)HVEM PERSON PERSON
PERSON BILDE HVEM (pek-bilde)HVA GJØR?
(pek-bilde)
6.
Lærer-> Tale: husker ikke, hva skal du?
Tolk1-> TEGN: HUSKE IKKE
- 8-9.
Lærer-> Tale: Er det okey? Skal du redigere eller justere
noen ting eller ikke?
Tolk1-> TEGN: OK? BILDE PERFEKT ELLER BILDE STØRRELSE OPP
NED REDIGER JUSTER ENDRE BILDE? NEI(rister
på hodet)
13.
Lærer-> Tale: vi bruker det sånn
Tolk1-> TEGN: BRUKE BILDE FERDIG BILDE PERFEKT

Læreren initierer et todeltspørsmål i linje 1 om "hva gjør dere?" og "hvem er det?". Tolk1 oversetter hva og hvem, men i tilknytning til oversettelsen av HVEM supplerer Tolk1 lærerens ytring med PERSON PERSON PERSON BILDE HVA GJØR? Flere diskurstyper kan ses i denne oversettelsen. Gjennom *ekspansjon* tilføyer Tolk1 flere elementer enn det den originale ytringen inneholder. Ved å gjenta tegnet PERSON flere ganger, formidler Tolk1 lærerens ytring om at det handler om flere personer på bildet og i den forlengelse betydningen av lærerens "dere". En annen diskurstype er *gjentakelse* som Tolk1 oversetter gjennom HVA GJØR? som allerede har blitt oversatt tidligere i ytringen. Selv med gjentakelser av tegn og henvisning til bildet responderer eleven i linje 2 og 3 kun på hva de gjør og ikke hvem de er. Første og siste del av den tolkemedierte ytringen i linje 1 fokuserer på spørsmålet om hva de gjør, og med det kommer det ikke tydelig nok frem til eleven at ytringen inneholder to spørsmålsstillinger.

Videre avbryter læreren sin egen ytring i linje 6 når hen først sier "husker ikke (XXX)" for deretter å stille spørsmålet "hva skal du?". Tolk1 oversetter med HUSKE IKKE, mens "hva skal du?" ikke blir oversatt til eleven. Dette viser til diskurstypen *null-gjengivelse*, som betyr ingen tolking av originalytring. I tilknytning til lærerens ytring peker læreren samtidig på elevens skjerm og utfører tegnet for ENDRE (linje 6a). Settes det i sammenheng med den talespråklige ytringen "hva skal du?", resulterer dette til et spørsmål fra læreren som ville ha blitt "hva skal du endre?". Fra elevens ståsted mottar hen bare Tolk1s oversettelse HUSKE IKKE og lærerens ENDRE. Kombinasjonen av todelt spørsmål og ufullstendige ytringer hos læreren med Tolk1 sin null-gjengivelse kan gjøre det utfordrende å forstå meningen i originalytringen.

I linje 8 og 9 spør læreren: "er det okey, skal du redigere eller justere noen ting eller ikke?" Tolk1 oversetter med: OK? BILDE PERFEKT ELLER BILDE STØRRELSE OPP NED REDIGERE JUSTERE ENDRE BILDE? Her gjør Tolk1 en *supplering* i sin oversettelse av lærerens ytring. Gjennom diskurstypen *ekspansjon* inneholder den tolkemedierte ytringen flere elementer enn den originale ytringen fra læreren. Tolk1 supplerer i

tilknytning til tegnet BILDE med tegnet STØRRELSE og viser til at det beveger seg inn og ut. På den måten visualiserer Tolk1 for eleven at bildet kan endres til å bli større eller mindre. Tolk1s bruk av *ekspansjon*, *supplering* og *gjentakelse* av tegn som går utover den originale ytringen, bidrar til at tolkens *rolle* og *posisjon* i den tolkemedierte interaksjonen mellom elev og lærer endres. Tolk1 går inn og ut av rollene som *animator* og *author* (Goffman, 1981). *Animator* (ytrer det noen andre har sagt) som oversetter av lærerens ytringer og som *author* (setter sammen og komponerer ytringer) når de tolkemedierte ytringene konstrueres slik at de blir avvikende gjengivelser.

4.2 Utdrag 2: "Far fisker"

Det påfølgende utdraget viser eksempler på hvordan tolken oversetter til fremmedspråklig elev med en hørselsnedsettelse gjennom diskurstypen *ekspansjon*, i tillegg til noen andre diskurstyper, nemlig *gjentakelse* og *supplering*. Med disse diskurstypene skjer det en endring i tolkens *rolle* og *posisjon* i løpet av sekvensen.

I denne samtalesekvensen fra den andre undervisningsøkten arbeider eleven med oppgaver knyttet til det overordnede temaet verb (se også vedlegg 6 transkripsjon). Eleven har frem til nå gjennomført oppgaver der et navn eller et pronomen blir satt i første del av setningen og verb etterpå. Nå skal eleven bruke denne "setningsoppskriften" til å lage egne setninger. Eleven skal lage setninger der hen selv plasserer inn navn på en person som utfører handlingen og det gitte verbet. Eleven har valgt pronomen 'Far' og verbet 'Fiske'. Sekvens starter med at læreren forklarer hva eleven skal gjøre:

2. Utdrag: Far fisker



Lærer(h), Tolk1(m) og Tolk2(v) overfor elev(v). Tolk1 gjør tegnet Indeks-pf FREMOGTILBAKE

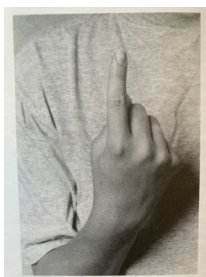
Norsk talespråk

1. L/T1: nå skal du prøve å lage nye setninger=
- 1a. ((Lærer gir ark til elev. Tolkene reiser seg, bytter stol og rolle Tolk1/Tolk2))
2. L/T1: der du bruker disse verbene.
- 2a. ((Tolkene setter seg ned. Eleven skriver på arket sitt))
3. L/T1: (7,5) Far fisker:
4. E/T2: mhm eh: far e: ma::nge: fisker? nei.
5. L/T1: (.)ja: tenker du at han gjør det ofte eller? (..) at
6. det skjer mange ganger?(..) For da kan du skrive=
7. E/T2: [ja],
8. L/T1: [ja]
9. E/T2: at du drar en og en ja=
- 9a. ((Eleven viser tegn OFTE og INDEKS-PF FREMOGTILBAKE))
- 10.L/T1: ja, (3,0)det er mange måter vi kan:: gjøre de her:
11. setningene på (.) og at de får frem litt forskjellige
12. ting, (.) nå har jeg opp skjemaet mitt også,
13. Også skrev du far gjorde du ikke det? (.) som det
14. første der,
- 14a. ((Lærer peker på arket til eleven))
- 15.L/T1: Der skrev du Far
- 15a. ((Lærer skriver på egen pc))
- 16.L/T1: (..)fisker
- 16a. ((Lærer skriver på egen pc))
- 17.L/T1: (7.0) ofte? Da gjør han det: på nytt og på nytt og på
18. nytt(..)
- 18a. ((Elev viser tegnet INDEKS-PF FREMOGTILBAKEx2))
- 19.E/T1: mm
- 19a.((Elev skriver på arket sitt))
- 20.L/T1: (2,0) Du kunne jo også ha skrevet
- 20.a ((Lærer skriver på egen pc))
- 21.L/T1: Far fisker aldri:(..) eller, (.) Far fisker
22. hve::r dag (2,0) eller,(.) Far fisker en gang i året.
23. (3,5) Ser du der? Det er mange måter å gjøre det
23. på.(1,5) og du kan velge (.) det som du synes passer
24. best.

Norsk tegnspråk

- 1-3.
- Lærer-> Tale: nå skal du prøve å lage nye setninger, der du bruker de samme verbene.Far fisker
- Tolk1-> TEGN: NÅ DU LAGE NY SETNING FAR FISKE (nikker)
- 5-6.
- Lærer-> Tale: Ja, tenker du at han gjør det ofte eller? at det skjer mange ganger? For da kan du skrive
- Tolk1-> TEGN: JA MENER DU (pek-elev)HAN(pek-v)OFTE (pekefinger indeks-pf) FREMOGTILBAKE FREMOGTILBAKE FREMOGTILBAKE FISKE FISKE AVOGTIL MYE REGELMESSIG ELLER HVA MENER DU? (pek-elev)
- 10-12.
- Lærer-> Tale: ja, det er mange måter vi kan gjøre de her setningene på og at de får frem litt forskjellige ting.
- Tolk1-> TEGN: KAN VÆRE VARIASJON HVORDAN SETNING KAN ORD ORD (flytter tegnet ORD inni setningen)LØFTE-FREM HVA VIKTIG (nikker) SETNING
- 12-14.
- Lærer-> Tale: Nå har jeg opp skjemaet mitt også, også skrev du far gjorde du ikke det? som det første der
- Tolk1-> TEGN: (pek-storskjerm)DU (pek-elev) SI FAR? (nikker) FØRSTE KOLONNE
- 15-18.
- Lærer-> Tale: Der skrev du Far fisker, ofte? Da gjør han det på nytt og på nytt og på nytt
- Tolk1-> TEGN: SKRIVE FAR(henviser til en andre kolonne på storskjerm)FISKER(pek-storskjerm) O F T E BETYR HAN(pek-v) OFTE (proform INDEKS-PF)FREMOGTILBAKE FREMOGTILBAKE FREMOGTILBAKE MYE OMIGJEN OMIGJEN VIL DRA-TIL(TMFOK)DRA-TIL(TMFOK)GAL-ETTER(TMFOK) FISKE FISKE FISKE (nikker)
- 20-24.
- Lærer-> Tale: Du kunne jo også ha skrevet Far fisker aldri, eller Far fisker hver dag, eller Far fisker en gang i året. Ser du? der? Det er mange måter å gjøre det på og du kan velge det som du synes passer best
- Tolk1-> TEGN: ELLER KAN ENDRE FAR FISKE ALDRI A L D R I ALDRI ELLER FAR FISKE HVER DAG ELLER FAR FISKE EN GANG ÅR SJELDEN SE DU? (pek-elev)KAN VARIERE HVORDAN SETNING DU VELGE HVA SYNES BEST PASSE BEST HVA

Læreren forteller i linje 1-2 hva eleven skal gjøre i denne oppgaven. Samtidig som eleven begynner å skrive (linje 2a), kopierer læreren elevens begynnende skriftlige ytring og ytrer muntlig: "far fisker" (linje 3) og videre (linje 5 og 6): "ja, tenker du at han gjør det ofte eller at det skjer mange ganger. For da kan du skrive ...". Tolk1 oversetter lærerens ytring (linje 5-6) med først å plassere far til venstre i tegnrommet. Deretter bruker Tolk1 høyre pekefinger (Indeks-pf, se bilde under) med bevegelser ut fra kroppen og tilbake, tre ganger.



Bilde: Indeks-pf. Indeks betyr pekefinger.Pf betyr proform (Engberg-Pedersen, 1998, s. 132)

Dette tegnet er en *proform* (Engberg-Pedersen, 1998; Vonen, 2020), der pekefinger indikerer en person (i dette eksempelet far) som beveger seg. I dette tilfelle frem og tilbake - fra et sted til et annet og tilbake. Ved at Tolk1 viser tre ganger frem og tilbake ut fra kroppen kan det indikere at far fisker mer enn en gang. Videre gjør Tolk1 en *supplering* av lærerens ytring (linje 5-6). Suppleringen bidrar til at eleven får flere valg i forbindelse med hvor ofte det er snakk om: AV-OG-TIL, MYE eller REGELMESSIG. Tolkens rolle som *animator* (Goffman, 1981) endres til *author* (Goffman, 1981) i disse tolkemedierte ytringene, fordi Tolk1 gir eleven flere svaralternativ enn lærerens ytring, som gjør at eleven selv kan bestemme hvilket adverb hen ønsker å bruke.

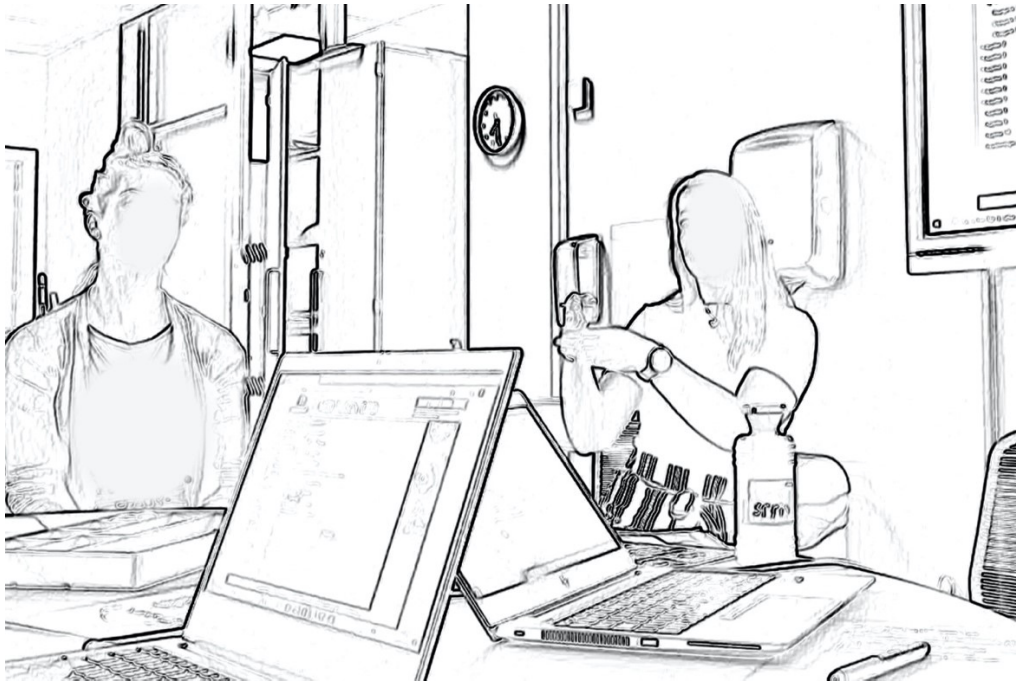
Gjennom *ekspansjon* blir ytringen (linje 17-18) fra læreren utvidet til å inneholde mer enn originalen. Tolk1 utdyper lærerens ytring i linje 17-18: "ofte" og "på nytt og på nytt og på nytt" med oversettelsen: ... (proform INDEKS-PF) FREMOGTILBAKE FREMOGTILBAKE FREMOGTILBAKE MYE OMIGJEN OMIGJEN VIL DRA-TIL(TMFOK) DRA-TIL(TMFOK) GAL-ETTER(TMFOK) FISKE FISKE FISKE (nikker). Tolk1 beveger seg her mellom rollen som *animator* og *author* (Goffman, 1981), der den sistnevnte rollen blir gjort gjeldende idet Tolk1 supplerer med begrepet GAL-ETTER(TMFOK). Ekspansjon og gjentakelse kan bidra til elevens forståelse av at "noe som skjer flere ganger", og dermed i overført betydning ofte. Likevel vil Tolk1s bruk av *ekspansjon* og *supplering*, samt endring av rolle fra *animator* til *author*, støtte oppunder at far ikke bare drar og fisker ofte. Derimot kan gjentakelsene og GAL-ETTER(TMFOK) føre til en betydningsendring, nemlig at far fisker hele tiden.

4.3 Utdrag 3: "Arkitekt"

Følgende utdrag viser eksempler på *ekspansjon*, *reduksjon*, *supplering* og *gjentakelse*. I tillegg viser utdraget hvordan Tolk1 på bakgrunn av disse diskurstypene endrer *posisjon*, og trer ut og inn av rollene som *animator* og *author*.

Sekvensen er hentet fra siste del av den andre undervisningsøkten (se også vedlegg 6 transkripsjon). Eleven har tidligere jobbet for hånd med oppgaveark, men jobber nå digitalt gjennom nettundervisning på en skolebasert nettside. Målet for undervisningen er fortsatt det samme – lære å bruke verb. I nettoppgaven skal eleven finne det verbet som passer sammen med en gitt setning ved å bruke en rullgardinsmeny/nedtrekksmeny. Hver setning har tre valg av verb, hvorav et er riktig. I en av setningene står det norske ordet "arkitektfirma" skrevet, eleven stopper opp og læreren formidler de tre verbene eleven kan velge mellom:

3. Utdrag: Arkitekt



Tolk1 (h) og Tolk2 (v) overfor lærer(h) og elev(v). Tolk1 utfører tegnet BYGGE

Norsk talespråk

1. L/T1: tre verb,(.)jobber(.)bor(..)eller snakker?
2. E/T2: (4,5)men hva er det der?
- 2a.((Elev peker på storskjermen))
3. L/T1: (.) <arkitektfirma>, det er noen som lager-
4. e: tegner hus.(3.0)en arkitekt(.)det er en
5. [som tegner hus]
6. E/T2: [åja bor- bor]
7. L/T1: (.)eh:: det blir- det blir egentli::g (.) ikke
8. helt riktig å si hun bor i et arkitektfirma men
9. hun jobber i et arkitektfirma.
10. E/T2: (3.0)mm
- 11.L/T1: =det stedet der[hun jobber]
- 12.E/T2: [okey (.)hæ?]jobber?Åh:
- 13.L/T1: =der går jobben ut på å(.)tegne hus(.)eller
14. tegne sko- skoler(.)eller tegne parkanlegg.

Norsk tegnspråk

1.

Lærer->	Tale:	tre verb, jobber, bor eller snakker?
Tolk1->	TEGN:	JOBBE(LBØY1)(LBØY2)BO(LBØY2) (LBØY3)SNAKKE(LBØY3)?(hevede øyenbryn)
- 3-5.

Lærer->	Tale:	Arkitektfirma, det er noen som lager, tegner hus. En arkitekt, det er en som tegner hus
Tolk1->	TEGN:	A R K I T E K T FIRMA BETYR HVA DE (pek-h)SIN JOBB HVA? JO HUS TEGNE TEGNE NØYAKTIG HVORDAN BYGGE HUS SIN JOBB HETE A R K I T E K T
- 7.-9.

Lærer->	Tale:	Det blir egentlig ikke helt riktig å si hun bor i et arkitektfirma, men hun jobber i et arkitektfirma
Tolk1->	TEGN:	(hender holdes som HVA)EGENTLIG BQ(ristepåhodet)NEI HUN(pek-v)BO I(pek-h)FIRMA(nedsunkne øyenbryn) MEN HUN (pek-v)JOBBE DER(pek-h)JA(nikker) SIN JOBB HUN (pek-v)JOBBE DER(pek-h)
11.

Lærer->	Tale:	Det stedet der hun jobber
Tolk1->	TEGN:	JOBBE
- 13.-14.

Lærer->	Tale:	der går jobben ut på å tegne hus, eller tegne skoler eller tegne parkanlegg.
Tolk1->	TEGN:	(pek-m)SIN JOBB HVA? JO TEGNE HUS ELLER SKAL BYGGE NY SKOLE BYGG TEGNE SIN JOBB

Sekvensens første ytring (linje 1) oversettes av Tolk1 ved hjelp av det som i norsk tegnspråk kalles listebøyer: JOBBE(LBØY1)(LBØY2)BO(LBØY2)(LBØY3)SNAKKE(LBØY3)? Tolk1 hever øyenbrynene samtidig, hvilket er en indikasjon på at ytringen er et spørsmål og en anmodning til eleven om at det er ønskelig med et svar med utgangspunkt i et av de tre valgene. I stedet responderer eleven, gjennom Tolk2 (linje 2): "men hva er det der?" og peker på storskjermen (Linje 2a). I linje 3-5 blir ordet "arkitektfirma" og "arkitekt" beskrevet av læreren. Tolk1 oversetter ytringen (linje 3-5) til: (...)SIN JOBB HVA? JO HUS TEGNE TEGNE NØYAKTIG HVORDAN BYGGE HUS SIN JOBB HETE A R K I T E K T. I den tolkemedierte ytringen *ekspanderes* og *suppleres* den originale ytringen. Gjennom disse diskurstypene introduserer Tolk1 begrepene NØYAKTIG HVORDAN BYGGE, som er ikke-eksisterende i lærerens ytring. Tolk1 gjør en endring i *posisjon*. Dette innebærer at Tolk1 bytter fra rollen som *animator* ved at hen tolker lærerens ytringer, til rollen som *author* ved at hen med hjelp av *ekspansjon* bidrar til å *rekontekstualisere* (Wadensjö, 1998) og konstruere en tolkemediert ytring som forklarer hva en arkitekt gjør. Den tolkende ytringen bidrar til å forklare at en arkitekt ikke bare er en person som tegner et hus, men den tegner nøyaktig hvordan et hus skal bygges.

I linje 12-14 utdypes temaet arkitektfirma og hva en arkitekt gjør. Eleven sier først gjennom Tolk2 (linje 12) "okey", men viser deretter usikkerhet og sier gjennom Tolk2 "hæ? jobber?Åh". Lærer responderer og utdyper hva arkitektens jobb handler om (linje 13-14): "der går jobben ut på å tegne hus eller tegne skoler eller tegne parkanlegg". Tolk1 oversetter lærerens ytringer i linje 13-14 slik: (pek-m)SIN JOBB HVA? JO TEGNE HUS ELLER SKAL BYGGE NY SKOLE BYGG TEGNE SIN JOBB. I en og samme tolkemedierte ytring ses flere diskurstyper. Mens læreren snakker om at en arkitekt tegner skoler, bruker Tolk1 *ekspansjon* og *supplering* i oversettelsen med tegnene BYGGE og BYGG (samme som i linje 3-5). Disse ordene blir ikke nevnt i originalytringen. I tillegg ses diskurstypen *reduksjon* i den samme tolkemedierte ytringen. Lærerens sier i siste del (linje 14): "eller tegne parkanlegg", uten at det blir oversatt av Tolk1. Lærerens ytringen blir med det ekspandert til å innholde mer informasjon enn den originale ytringen (tilføye bygge og bygg). Samtidig er den redusert til å innholde mindre informasjon enn originalen (fjerne tegne parkanlegg). Avslutningsvis velger Tolk1 i stedet å forlenge utførelsen av tegnet TEGNE og ender ytringen med SIN JOBB, som blir en *gjentakelse* fra tidligere i ytringen (linje 13).

Utdraget viser at lærerens ytringer forklarer at en arkitekt eller et arkitektfirma tegner (gjentas fem ganger), mens Tolk1s tolkemedierte ytringer forklarer hva en arkitekt tegner. Den tegner HVORDAN BYGGE HUS, som i dette utdrag blir gjort synlig gjennom diskurstype *gjentakelse* to ganger, uten at læreren selv har ytret ordet "bygge". Gjennom Tolk1s diskurstyper trer hen inn og ut av rollene som både *animator* og *author* i løpet av denne sekvensen.

4.4 Utdrag 4: "Digital"

Dette eksempelet viser hvordan tolkenes *kommunikative ekspertise* blir gjort gjeldende i interaksjonen, gjennom diskurstyper som *online commentary* (Heritage & Stivers, 1999)

og *metacommentary* (Bateson, 1972). Disse diskurstypene i samtalen bidrar også til å skape mening mellom deltakerne og drive samtalen fremover. I tillegg bidrar tolkenes ytringer i samtalen til at de endrer *posisjon* og *rolle*, i løpet av sekvensen beveger de seg mellom rollene som *animator* og *author*.

Situasjonsbeskrivelsen i dette utdraget (se også vedlegg 6 transkripsjon) handler om at eleven frem til nå har arbeidet med oppgaver knyttet til egne bilder. Etter at oppgavene er gjennomført blir begrepet "digital" introdusert for eleven, fordi de nå skal jobbe digitalt med oppgaver. I denne sekvensen vil læreren vite hva eleven kan om begrepet digital og begrepets betydning.

4. Utdrag: Digital



Tolk1(h)og Tolk2(v) overfor bordet for elev(v)og lærer(h). Tolk1 utfører tegn for DIGITAL(TEGN1)

Norsk talespråk

1. L/T1: oppgave seks, (2,5) hva står det her?
- 1a. ((Lærer peker på arket til eleven))
2. E/T2: (1,5)e:(.) jeg har glemt det jeg. e:
3. L/T1: =skal vi se. di:gi:ta::le
4. E/T2: (..) sånn at du får frem
- 4a. ((T2 gjør samme tegn som elev: FÅ-FREM? med nedsunke bryn))
5. L/T1: nei hva [betyr]
6. E/T2: [at du får det frem på skjerm liksom,
7. (.) at du får det frem?
8. L/T1: =nei det står digita::le oppgave her. (.) forstår du hva det betyr?
- 9.
10. T2: (4,0) hen viser tegnet digitale da men-
11. E/T2: e: nei, jeg vet ikke dig-digital ha
12. L: =nei, [digital]
13. T1: [nei, har] dere vært borti det før?
- 13a. ((T1 henvender seg til T2))
14. L: =nei (.) jeg tror ikke vi har vært borti det før, kanskje ikke.
- 15.
- 15a. ((T2 viser tegnet for to kamera mot hverandre))
16. T2: (..) h[vi har]
17. L/T1: [det betyr] å jobbe på telefo:n eller på pc eller på ipad (..) det er digital jobbing.
- 18.
19. E/T2: (4,0) mhm
20. L/T1: =mm (.) så du jobber ikke i >boka<, (.) men jobber på ipaden eller på telefonen eller pc
- 21.

Norsk tegnspråk

- 1.-3.
Lærer-> Tale: Oppgave seks. Hva står det her? Skal vi se, digitale
Tolk1-> TEGN: OPPGAVE 6 (pek-ned) SKRIVE (nedtrukne øyenbryn) D I G I T A L E
- 8.-9.
Lærer-> Tale: nei det står digitale oppgave her, forstår du hva det betyr?
Tolk1-> TEGN: SKRIVE DIGITAL (TEGN1) DIGITAL (TEGN2) D I G I T A L E DIGITAL (TEGN1) DIGITAL (TEGN2) (heve øyenbryn)
- 14.-15.
Lærer-> Tale: nei, jeg tror ikke vi har vært borti det før kanskje ikke.
Tolk1-> TEGN: TEGN (riste på hodet) DIGITAL (TEGN1)
- 17.-18.
Lærer-> Tale: det betyr å jobbe på telefon eller på pc eller på ipad. Det er digital jobbing
Tolk1-> TEGN: TING SOM PÅ TELEFON (pek-v) OPPGAVE (pek-v) IPAD (pek-h) OPPGAVE DER (pek-h) HETE "" (hermetegn) D I G I T A L J O B B E D I G A O P P G A V E
- 20.-21.
Lærer-> Tale: så du jobber ikke i boka, men jobber på ipaden eller på telefonen eller pc
Tolk1-> TEGN: BETYR SKRIVE PC (riste på hodet) IKKE SKRIVE PAPIR (riste på hodet) SKRIVE SKYVE-BORT (pek-h) TRYKKE-TASTATUR-PC IPAD HETE DIGITAL (TEGN1) D I G I T A L DIGITAL (TEGN1)

Gjennom lærerens ytring i linje 1 får eleven i oppgave å fortelle om hva som står i oppgaveteksten til oppgave seks. I linje 3 hjelper læreren eleven med ordet som står skrevet — "digitale". Tolk1 bokstaverer ordet D I G I T A L E (linje 3), men introduserer ikke selve tegnet. Eleven gjør tegnet for å FÅ-FREM. Men Tolk2 forstår ikke helt hva eleven ønsker å formidle (linje 4). I stedet for å forhandle med eleven i en dyade bruker Tolk2 stemmen ut i rommet og sier spørrende med stemme og tegn til eleven: "Få frem?" (linje 4a). Tolk2 inviterer de andre deltakerne inn i sin forhandling med eleven ved å gjøre sitt spørsmål til eleven auditivt tilgjengelig for læreren (linje 4a). Videre i linje 8-9 initierer læreren et spørsmål om eleven forstår hva digitale oppgaver betyr. Tolk1 oversetter lærerens ytring ved å introdusere to ulike tegn for digital, samtidig som hen med hevede øyenbryn bokstaverer og viser de to ulike tegnene. Etter fire sekunder ytrer Tolk2 (i linje 10) med stemme og tegn at eleven: "viser tegnet digitale da men". Gjennom diskurstypen *online commentary* rapporterer Tolk2 til læreren det hen fysisk ser at eleven sier og gjør. Gjennom denne ytringen endrer Tolk2 *posisjon* og *rolle* fra å være *animator* til *author*. Tolk2 posisjonerer seg først som *author* med ytringen "hen viser tegnet digitale da men...", før hen må avbryte sin ytring og gå tilbake i rollen som *animator* for å tolke elevens ytring i linje 11.

Lærer responderer umiddelbart i linje 12 med "nei", før hen initierer en ny ytring om "digital...". Samtidig som lærerens ytring initieres, og før oversettelsen av den har startet, initierer og henvender Tolk1 seg mot Tolk2 og spør om de har vært borti det før. En ny dyade oppstår mellom Tolk1 og Tolk2 (linje 13 og 13a), samt at tolkene endrer

posisjon. Fra *animator* som tolker, til der de begge blir *author* med sine ytringer i diskusjonen om temaet digital. Ved å bruke både tegn og stemme inviterer tolkene eleven og læreren inn i deres resonnement ved hjelp av *meta commentary* (i linje 13). Ytringen som "har dere vært borti det før?" (linje 13) og "vi har" (linje 15), samtidig som tegnet for to kamera mot hverandre gjøres (linje 15a), bidrar til at kontekstualisere betydning av begrepet *digital* og hvordan begrepet har blitt brukt tidligere i tolkesituasjoner med samme elev.

Selv om mye av forskningen om *kommunikativ ekspertise* er knyttet til studier gjort i fagfelt innen helsesektor (Gilstad, 2012; Gilstad & Sarangi, 2014; Sarangi, 2016), kan dette være overførbart til skolesektoren og tolkens rolle i den tolkemedierte kommunikative virksomhetstypen undervisningstime. Utdrag 4 viser ulike former for *commentary*: *online-* og *meta commentary* (Bateson, 1972; Heritage & Stivers, 1999; Gilstad, 2012; Sarangi & Gilstad, 2014). Tolkenes måte å bruke *commentary* på bidrar til at alle deltakerne får ta del i interaksjonen, samtidig som tolkene "mekler" mellom primærdeltakerne i mening og språk. I samtalen med tolkene etter undervisningstimen kontekstualiserer TolK2 selv hendelsen med utdraget "digital". Hen forklarer at de har oversatt begrepet "digital" tidligere, men da først ved å introdusere tegnet for digital, deretter gjøre tegn for to kameraer som står mot hverandre. TolK2 sier i samtalen at denne oversettelsen viser til betydningen digital undervisning: «Du vet? I morgen er det digitalt, kamera opp. Jobbe hjemme» (TolK2).

Elevens referanse til begrepet digital inneholder derfor de "knaggene" (Statped, 2020) hen har fått fra tidligere interaksjoner med tolkene, der digital blir brukt i betydningen av at to kamera står mot hverandre og at dette betyr digital undervisning, altså hjemmeundervisning. Når ordet digital betyr noe annet, slik som i denne situasjonen, bruker tolkene mye tid på å forhandle mellom primærdeltakerne for å skape en felles forståelse for hva digitalt betyr i denne konteksten.

4.5 Utdrag 5: "Å koke"

Det følgende utdraget viser diskurstyper som *ekspansjon*, *online commentary* og tolkens ulike *roller* og *posisjon* som *animator* og *author* i interaksjonen. Gjennom *ekspansjon* i tolkemedierte ytringer bidrar tolken til forhandling om mening mellom deltakerne i samtalen. I tillegg vises det til eksempler om hvordan tolken ved hjelp av *online commentary* inkluderer deltakerne inn i forhandlingsprosessen med eleven, samt trer inn og ut av ulike *roller* i løpet av samtalesekvensen.

I den andre undervisningsøkten skal eleven lære seg å jobbe med verb. Oppgaven eleven skal arbeide med handler blant annet om å velge riktig verb til en handling, samt hvem som utfører handlingen i form av pronomen eller navn. I dette utdraget snakker eleven og læreren om verbet "å koke" (se også vedlegg transkripsjon). Temaet for sekvensen blir hvordan man koker noe, bildet det henvises til er som følgende:



Bilde: Illustrasjonsbilde fra oppgaveheftet til eleven

5. Utdrag: Å koke



Lærer(h), Tolk1(m) og Tolk2(v) overfor elev. Tolk1 utfører tegn KASSEROLLE og VRI-OM

Norsk talespråk

1.L/T1: (2,0)og skriver: (.) kjenner du godt til,
2. (2,0)lage mat (.) eller koke? (4,1)litt
3. usikker på om: det er det koker,
4.E/T2: =koke ja.
5.L/T1 (.)koke? ja det har du [kontroll på].
6.E/T2: [ja det har] jeg sett før.
7.L/T1: (.)ja ok også,
8.E/T2 =også(.)sånn da (.) eh::
8a.((Eleven viser tegn for å helle, lærer kopierer tegnet))
9.E/T2: >heter< ko:ke det ogs-
10. nei.(.) <koke>: hva? jeg har sett det før(.).eh::
11. det er noe annet (.) det er ikke den der (.) men
12. noe annet (.)åh hva er det igjen. nei jeg har
13. glemt det. bare glem det.
14.L/T1: =er det noe når du lager mat?(.)noe som skjer da?
15.E/T2: (1,1)ne:i men eh: koke (.)det er: (.) nei. å: vet
16. ikke helt. [jeg har glemt det]
17.T1: [jeg tror det er] K O K O: hen sier noe
17a.((T1 peker på siste O-en, bruker stemme og tegn))
18.E/T2: hva-hva heter det?
18a.((Lærer gir ark til elev og legger ned pennen))
19.E/T2: (1,5) det der,
19a.((Elev peker på ark))
20.L/T1: (.)koke spagetti?(.)Det er hvis du varmer opp
21. vannet
22.E/T2: =så:nn::
23.L/T1: (.) Først så heller du oppi vann (.)i [kasserolla]
23a.((Lærer viser at hen heller vann))
24.E/T2: [åja >jah<]
25. >jah< oke:y [okey].
26.L/T1: [er det] det du [mente]?
27.E/T2: [em: ja-] nei,
28. [nei det var noe helt annet] jeg tenkte på
29.L/T1: [at du heller oppi vann?]
29a.((Lærer viser at hen heller vann))
30.E/T2: (.)det var noe annet.
31.L/T1: (.)og når temperaturen [stiger] i vannet,
32.E/T2: [ja]
33.L/T1: (.)så: begynner det til slutt å ko:ke:
34.E/T2: =jaja(.).mhm: jeg vet.
35.L/T1: (.)mhm.

Norsk tegnspråk

1.-3.
Lær1-> Tale: og skriver kjenner du godt til,lage mat eller koke? Litt usikker på om det er det koker?
Tolk1-> TEGN: OGSÅ ORD S K R I V E SKRIVE DU(pek-elev) BRUKE FØR (pek-elev)LAGE MAT ELLER DU BRUKE AV OG TIL TEGN KOKE K O K E KOKE?
14.
Lær1-> Tale: er det noe når du lager mat? Noe som skjer da?
Tolk1-> TEGN: MENER DU(pek-elev)SAMMENHENG LAGE MAT? (pek-elev)
20-21.
Lær1-> Tale: koke spagetti? Det er hvis du varmer opp vannet
Tolk1-> TEGN: KOKE SPAGETTI BETYR VANN HELLE OPPI
23.
Lær1-> Tale: Først så heller du oppi vann i kasserolla
Tolk1-> TEGN: FØRST KASSEROLLE (viser form og plasserer til venstre)(venstre hånd rundt kasserolle) VANN (heller oppi kassarollen med høyre hånd)
29.
Lær1-> Tale: tenkte du når du heller oppi vann?
Tolk1-> TEGN: VANN STIGER MENER?(pek-elev)
31.
Lær1-> Tale: og når temperaturen stiger i vannet
Tolk1-> TEGN: JA OGSÅ (venstre hånd rundt kasserolle) (høyre hånd vrir om bryter på komfyr)VRI-OM
33.
Lær1-> Tale: så begynner det til slutt å koke
Tolk1-> TEGN: KOKE VARM KOKE (små bobler, blåse opp kinn) KOKE (store bobler, blåse opp større kinn)AHA KOKE VANN (pek-kasserolle)(nikker)

I første del av denne sekvensen fortsetter eleven og lærerens samtale om verb fra det å skrive til å koke. I linje 1-6 foregår en avklaring mellom lærer og elev om eleven vet hva "å koke" er. Elevens respons gjennom Tolk2 (linje 4 og 6) indikerer at eleven vet hva dette betyr med ytringene "koke, ja" (linje 4) og "ja, det har jeg sett før" (linje 6). Når læreren i linje 7 gir uttrykk for at hen ønsker å gå videre med å si "ja ok, også", blir hen avbrutt av elevens initiativ gjennom Tolk2 i linje 8 til å fortsette temaet. Fra linje 8-16 skjer en forhandling mellom elev og lærer, der eleven prøver å forklare noe i tilknytning til temaet "koke". Elevens forsøk på å svare på lærerens henvendelse (linje 14) ender i at hen gjennom tolk 2 (linje 16) sier: "jeg har glemt det". Elevens ytring (linje 16) skjer samtidig som Tolk1 (linje 17 og 17a) med stemme og tegn ytrer "jeg tror det er K O K O, hen sier noe" og peker på O-bokstaven (i norsk tegnspråk). Med dette gjør Tolk1 en *online commentary* der hen beskriver hva eleven gjør og sier (linje 17 og 17a). Gjennom Tolk1s kommentar endrer hen *posisjon* og rolle fra *animator* til *author*. Med Tolk1s konstruerte ytring inviterer hen inn eleven, læreren og den andre tolken i sin forhandling om mening med eleven. I linje 20 bytter Tolk1 tilbake til rollen som *animator*, der hen oversetter lærerens ytringer i en lengre sekvens som forklarer selve kokeprosessen (linje 23-33).

I denne delen av samtalen (linje 23-33) skjer det en *ekspansjon* av temaet. Lærerens originale ytringer blir ekspandert i gjengivelsen i de tolkemedierte ytringene. Ekspansjon som diskurstype kommer til uttrykk gjennom tolkenes avbildning (*ikonisitet*) (Vonen,

2020) av selve kokeprosessen. Innledningsvis til temaet sier læreren i linje 23: "Først så heller du oppi vann i kassarolla", samtidig som hen viser at hen heller vann (linje 23a). Tolk1 oversetter: FØRST KASSEROLLE (viser form og plasserer til venstre)(venstre hånd rundt kasserolle) VANN (heller oppi kasserolle med høyre hånd). Deretter fortsetter læreren i linje 31 og 33 med "og når temperaturen stiger i vannet" (linje 31) og "så begynner det til slutt å koke" (linje 33). Tolk1 oversetter: JA OGSÅ (venstre hånd rundt kasserolle)(høyre hånd vrir om bryter på komfyr) VRI-OM KOKE VARM KOKE(små bobler, blåse opp kinn)KOKE(store bobler, blåse opp større kinn)AHA KOKE VANN (pek-kasserolle)(nikker). Tolk1 bruker her avbildning (*ikonisitet*) for å vise hva som skjer når man skal koke noe og når det koker. Kasserollen blir fiktivt plassert på en komfyr av Tolk1 i sitt tegnrom, og bryteren til komfyren blir vridd om til "på", varmen stiger og det begynner å koke (først små bobler og deretter store bobler). Tolk1 gjør med dette en *dekontekstualisering* (Wadensjö, 1998) av lærerens originale ytringer, før hen *rekontekstualiserer* (Wadensjö, 1998) de i en ny ekspandert tolkemediert ytring. Flere diskurstyper blir gjort gjeldende i denne delen av samtalen, for eksempel ved at de originale ytringene til læreren (mellom 23-33) blir *ekspandert* og at Tolk1 tar rollen som *author* og forklarer hele kokeprosessen.

Flere av funnene i analysen går igjen i flere av utdragene. Jeg vil i neste kapittel diskutere funnene og bygge opp under disse resonnementene med støtte fra tolkenes utsagn.

5 Diskusjon

Forskningsspørsmålet for denne studien er *Hvordan kommer tolkenes kommunikative ekspertise til uttrykk i den tolkemedierte interaksjonen mellom fremmedspråklig elev med en hørselsnedsettelse og hørende lærer?* I diskusjonskapittelet vil jeg svare på forskningsspørsmålet med utgangspunkt i de analytiske funnene. I tillegg vil eksempler fra samtalen med tolkene støtte opp under resonnement i diskusjonsdelen.

5.1 Tolkenes kommunikative ekspertise

Den kommunikative ekspertisen kommer til uttrykk ved at tolken på den ene siden opprettholder sin rolle som det Goffman (1981) kaller en *animator* (en slags direkte oversetter), og på den andre siden veksler roller mellom *animator* og *author* (en forfatter som tidvis justerer meningsinnholdet).

Tolken veksler kontinuerlig mellom å gå inn og ut av disse rollene gjennom interaksjonen i eksemplene vist i denne studien. Noen ganger støtter hen seg til de visuelle artefaktene hen har tilgang til, og peker på dem i interaksjonen. De konkrete språklige uttrykkene som manifesteres, altså kalt diskurstypene, får spesifikk mening i den konteksten de brukes. I denne konteksten, det vil si undervisningssituasjonene, har jeg identifisert at tolkene anvender følgende konkrete språklige uttrykk:

Ekspansjon

Utdrag	Linjenummer	Talespråklig ytring	Ekspandert tolkemediert gjengivelse
1	1	<i>Hva gjør dere? Hvem er det?</i>	PERSON PERSON PERSON
1	8 - 9	<i>Skal du redigere noe eller justere noen ting eller ikke?</i>	BILDE STØRRELSE OPP NED (UT INN)
2	17	<i>Ofte? Da gjør han det på nytt og på nytt og på nytt</i>	DRA-TIL(TMFOK) x2 GAL-ETTER FISKE x3
3	3 - 5	<i>arkitektfirma, det er noen som lager, tegner hus. En arkitekt, det er en som tegner hus.</i>	NØYAKTIG HVORDAN BYGGE HUS

3	13 - 14	(...) tegne hus eller tegne skoler eller tegne parkanlegg	SKAL BYGGE NY SKOLE BYGG
5	31 - 32	og når temperaturen stiger i vannet	VRI-OM
5	33	så begynner det til slutt å koke	små bobler (blåse opp kinn) store bobler (blåse opp større kinn)

Tabell 1: Forekomster av ekspansjon i interaksjonene

Oversikten (tabell 1) viser forekomsten av ekspansjon fra analysen av de fem utdragene. Tolkenes medierte ytring inneholder mer informasjon enn den originale ytringen til læreren, ekspansjon i de tolkemedierte ytringene er altså en utvidelse av det som opprinnelig sies. Tolken med sin kommunikative ekspertise gjør individuelle valg for hvilke tegn og begrep hen velger å bruke i sin gjengivelse og med det får hen rollen som *author*. Blant annet ekspanderer tolkene ytringene ved bruk av *ikonisitet*, som for eksempel i utdrag 5. Kokeprosessen blir beskrevet med ikonisitet fra kasserollen blir satt på varmeplaten, helt i vann, vridd om bryter på komfyr og til det begynner å boble som viser at det koker.

Lærerens ytringer kunne ha blitt oversatt direkte til norsk tegnspråk uten ekspansjon. Likevel viser analysen av interaksjonene at nye ord blir introdusert for eleven gjennom ekspansjon i mange av de tolkemedierte ytringene. Ekspansjon i denne studien viser til tolkenes kommunikative ekspertise i tolkemediert undervisning og hvordan de forsøker å skape ikke-bristende kommunikasjon mellom primærdeltakerne ved å etablere et forståelsesgrunnlag med nye "verbale knagger" for eleven. Dette bidrar til å gi eleven de beste forutsetningene for å kunne interagere med læreren sin. Tolkens valg av ord, som for eksempel "Hvem" oversatt til PERSON PERSON PERSON, "redigere og justere" satt i sammenheng med BILDE STØRRELSE OPP NED (INN UT) viser eksempler på tolkenes ekspansjon og de mange overveielsene de må gjøre simultant som de oversetter i tolkeprosessen. Tabellen over viser flere eksempler av denne typen ekspertise hos tolkene. Samtidig krever det også nøkternhet av tolkene med valg av antall ord i oversettelsen av en ytring. For mange ord og for lang ekspansjon kan bidra til å forvirre eleven, både med tanke på elevens oppfattelse av hva som er innholdet i den originale ytringen (altså hva ønsker læreren respons på) og misforståelser og bristende kommunikasjon mellom primærdeltakerne. Det kan også påvirke interaksjonen mellom elev og lærer i den grad at samtalen vil gå langsommere, noe som også tolkene snakker om i samtalen etter undervisningssituasjonene. De forteller blant annet at de i undervisningssituasjoner en-til-en (én elev-én lærer) har mer rom for å kunne ha en dialog med både elev og lærer, enn i en større klasse der læreren ønsker gjennomføre undervisningen raskere. I den sistnevnte undervisningssituasjonen forteller tolkene at de i store klasserom ikke har tid til å tolke på samme måte som de gjør i situasjonene i denne studien. Selv om denne studien viser at tolkene bruker mange ekspansjoner, er det likevel ikke en selvfølge at de bruker det i like stor grad til fremmedspråklige elever med en hørselsnedsettelse i undervisningssituasjoner i klasserom med flere andre elever.

Gjentakelse

Utdrag	Linjenummer	Talespråklig ytring	Gjentakende tolkemediert gjengivelse
1	1	<i>Hva gjør dere? Hvem er det?</i>	HVA GJØR? x2
2	17 - 18	<i>(...) da gjør han det på nytt og på nytt og på nytt</i>	FREMOGTILBAKE x3 OMIGJEN x2 DRA-TIL (TMFOK) x2 FISKE x3
3	3 - 5	<i>arkitektfirma, det er noen som lager, tegner hus. En arkitekt, det er en som tegner hus.</i>	A R K I T E K T x2 SIN JOBB x2 TEGNE x2
3	13 - 14	<i>der går jobben ut på å tegne hus eller tegne skoler eller tegne parkanlegg</i>	SIN JOBB x2

Tabell 2: Forekomster av gjentakelser i interaksjonene

Oversikten (tabell 2) viser forekomsten av gjentakelser i de tolkemedierte ytringene. Analysen viser at gjentakelsen ofte skjer i begynnelsen og slutten av en setning, for eksempel i utdrag 1 med HVA GJØR? og utdrag 3 med å bokstaver A R K I T E K T i begynnelsen og slutten av den tolkemedierte ytringen. Retoriske spørsmål bli også gjentatt i begynnelsen og i slutten av ytringene. SIN JOBB HVA? JO (...) SIN JOBB. Ytringene indikerer en forklaring på den første gangen SIN JOBB brukes — at arkitektens jobb er sånn og sånn (...) og den andre gangen SIN JOBB brukes — det her er arkitektens jobb. Gjentakelsene blir en slags bekreftelse og poengtering av de viktigste språklige elementene i lærerens ytring. Tolkens ekspertise i tolking og kjennskap til eleven de tolker for gjør at de kan ta disse kommunikative valgene. I den påfølgende samtalen med tolkene kom de selv inn på dette temaet i forbindelse med spørsmålet om hvilke grep de gjør når de tolker for fremmedspråklige elever med en hørselsnedsettelse. Tolkene forteller om gjentakelse for å understreke og tydeliggjøre hva ytringen handler om, altså er det siste de tolker en repetisjon av det som ble ytret først. Studiens analytiske funn og tolkenes egne refleksjoner i samtalen tyder på at gjentakelse er et etablert kommunikativt grep i tolkeprosessen for fremmedspråklige elever med en hørselsnedsettelse.

Null-gjengivelse

Utdrag	Linjenummer	Talespråklig ytring	Null-tolkemediert gjengivelse
1	6	<i>hva skal du?</i>	

Tabell 3: Forekomster av null-gjengivelse i interaksjonene

Oversikten (tabell 3) viser bare en forekomst av null-gjengivelse i analysen. I utdrag 1 ble ikke lærerens ytring "Hva skal du?" oversatt i den tolkemedierte ytringen. Det at lærerens ytring uteblir i tolkens gjengivelser kan bidra til at eleven ikke har den forutsetningen som trengs for å svare på lærerens forespørsel. Det at tolken heller ikke stopper opp og spør læreren om å gjenta, gjør at eleven ikke blir gitt muligheten til å kunne svare læreren. Null-gjengivelsen kan derfor gjøre at eleven ikke forstår den tolkemedierte ytringens helhet og at læreren ikke vet hvorfor ytringen ikke blir besvart av eleven.

Supplering

Utdrag	Linjenummer	Talespråklig ytring	Supplert tolkemediert gjengivelse
1	1	<i>Hva gjør dere? Hvem er det?</i>	PERSON BILDE
1	8 - 9	<i>(...) skal du redigere eller justere noen ting eller ikke?</i>	BILDE STØRRELSE ENDRE
2	5 - 6	<i>Ja, tenker du at han gjør det ofte eller? at det skjer mange ganger? (...)</i>	AV OG TIL MYE REGELMESSIG
2	17 - 18	<i>Ofte? Da gjør han det på nytt og nytt og på nytt</i>	GAL-ETTER (TMFOK)
3	3 - 5	<i>(...) det er noen som lager, tegner hus. En arkitekt det er en som tegner hus.</i>	NØYAKTIG HVORDAN BYGGE
3	13 - 14	<i>(...) tegne hus eller tegne skole eller tegne parkanlegg</i>	BYGG

Tabell 4: Forekomster av supplering i interaksjonene

Oversikten (tabell 4) over viser tolkenes bruk av supplering i de tolkemedierte interaksjonene. Supplering kan for eksempel være synonymer. Det at tolken bruker supplering har den kommunikative funksjonen å bidra til at eleven kan få økt ordforråd. Tolkens bruk av supplering kan bidra til at et eller flere ord som presenteres er kjent for eleven. I motsetning til ekspansjon som forlenger ytringen gjennom flere ord og gjentakende tegn, viser supplering til ord som er nært beslektet med det opprinnelige ordet som er ytret i den originale ytringen. For eksempel viser utdrag 1 at "dere" er PERSON og utdrag 2 med "ofte" som kan betyr AV OG TIL, MYE eller REGELMESSIG. Selv om grensen mellom ekspansjon og supplering er vag, viser de to språklige uttrykkene at det er behov for et skille. Siden ekspansjon utvider den originale ytringen med mer informasjon, vil supplering tilføye ord som er mer nærliggende enkelte ord i originalytringen. På den måten tilfører ikke supplering mer informasjon i ytringen, men heller flere valgmuligheter for eleven innenfor samme begrepsapparat. Mens ekspansjon kan sies å bidra til forklaringer, kan supplering sies å bidra til å øke elevens ordforråd.

Reduksjon

Utdrag	Linjenummer	Talespråklig ytring	Redusert tolkemediert gjengivelse
3	13 - 14	<i>der går jobben ut på å tegne hus eller tegne skoler eller tegne parkanlegg</i>	ELLER TEGNE PARKANLEGG

Tabell 5: Forekomster av reduksjon i interaksjonene

Oversikten (tabell 5) viser det ene eksempelet med reduksjon i de tolkemedierte undervisningssituasjonene. Reduksjon bidrar til å forenkle ytringen. Tolkens tolkemedierte ytring inneholder mindre informasjon enn den originale ytringen til læreren. Ytringen i utdrag 3 inneholder de andre elementene i ytringen som "tegne hus" og "tegne skole", men i stedet for å tolke "tegne parkanlegg" reduserer tolken ytringen til å inneholde bare de to elementene, hus og skole. Det skjer altså ikke en null-gjengivelse i dette eksempelet. Deler av lærerens ytring blir gjengitt og oversatt til eleven, men det skjer derimot en reduksjon av den originale ytringen ved å fjerne elementet om "parkanlegg" og heller bruke lengre tid på utføre tegnet "tegne". I motsetning til ekspansjon som forlenger ytringene og kan bidra til potensielle misforståelser eller bristende kommunikasjon, kan reduksjon gjøre at vesentlige språklige elementer fra de originale ytringene forsvinner i oversettelsen. Mangel på betydningsbærende ord i de tolkemedierte ytringene kan derfor også i disse type gjengivelser bidra til forvirring og potensielle misforståelser.

Online commentary

Online commentary brukes i forbindelse med observasjoner og løpende kommentarer i interaksjonen. Både i utdrag 4 og 5 ses online commentary gjennom tolkenes kommunikative ekspertise. I utdrag 4 ytrer Tolk2 i linje 10: "viser til tegnet til digitale da men..." og i utdrag 5 ytrer Tolk1 i linje 17 "jeg tror det er K O K O, hen sier noe...". Begge disse eksemplene på online commentary har sin kommunikative funksjon å beskrive observasjon. Tolkene beskriver i begge tilfellene det eleven viser og sier på norsk tegnspråk. Gjennom å kommunisere ut i rommet det de observerer, inkluderer tolkene primærdeltakerne inn i hverandres ytringer og resonnement. Tolkene bruker tegnspråk for å visuelt inkludere eleven og talespråk for å auditivt inkludere læreren. Når primærdeltakerne ikke snakker det samme språket, bidrar tolkenes kommunikative ekspertise til at primærdeltakerne kan fortsette å kommunisere med hverandre. Ved at tolkene i begge disse eksemplene (utdrag 4 og utdrag 5) tilføyer stemme, i tillegg til tegn, gir dette muligheter for at læreren kan ta del i elevens resonnement og forsøke å ytre seg. Samtidig gjør tolkenes visuelle kommentarer at eleven selv kan endre eller justere sin ytring for å gjøre seg mer forstått. Tolkenes bruk av online commentary kan dermed bidra til å drive samtalen fremover. Videre har ikke online commentary nødvendigvis et bestemt mål eller en konkret adressat, men siden interaksjonen mellom hørende lærer og fremmedspråklig elev med en hørselsnedsettelse består av en

tredjepart (tolken) som introduserer denne commentary, skaper det også en anmodning hos primærdeltakerne på at en av dem skal respondere.

Meta commentary

Meta commentary kan betraktes som innrammingsignal for den aktuelle kommunikative virksomhetstypen. Man snakker om selve situasjonen man er en del av. I utdrag 4 ytrer Tolk1 i linje 13: "(...) har dere vært borti det før?". Tolk1 sitt spørsmål fungerer her som en forberedende funksjon for hva man skal gjøre eller hva som har blitt gjort tidligere. Tolk1 sin kommunikative ekspertise kommer til uttrykk eksplisitt gjennom denne kommentaren. Denne meta commentary fra Tolk1 skjer etter en lengre sekvens med ytringer mellom lærer, elev og Tolk2 om hva digital betyr. I tillegg har Tolk1 i denne sammenhengen introdusert begrepet «digital» med bokstaver og flere tegn for ordet digital, uten mye respons fra eleven. Tolk1 bidrar derfor til en diskusjon om hva som har blitt gjort tidligere i forbindelse med begrepet digital, for å vite hva man skal gjøre i denne situasjonen.

5.1.1 Avvikende gjengivelser som diskurstyper

Tolkenes profesjonelle kunnskap i undervisningssituasjonene kan formidles gjennom det Sarangi (2000) kaller diskurstyper. Ved å bruke diskurstyper som analytiske begreper i denne studien har tolkenes profesjonsutøvelse blitt synliggjort. Gjennom det Wadensjö (1998) kaller *gjengivelser* bidrar tolkene med "former for snakk" (Sarangi, 2000) i den kommunikative virksomhetstypen undervisningstime. I de tolkemedierte undervisningssituasjonene blir tolkenes *kommunikative ekspertise* og former for snakk, gjort gjeldende gjennom deres tolkemedierte ytringer som er *avvikende gjengivelser* (Wadensjö, 1998) og deres ytringer av *online-* og *meta commentary* (Heritage & Stivers, 1999; Bateson, 1972). De analytiske funnene som er nevnt i diskusjonen over er avvikende gjengivelsene som for eksempel ekspansjon, reduksjon, null-gjengivelse (Wadensjö, 1998), i tillegg til gjentakelse og supplering.

Tabellene med henvisning til ulike forekomster av språklige uttrykk som er presentert over, viser de analytiske funnene som i stor grad handler om avvikende gjengivelser som ekspansjon, gjentakelse og supplering. Disse diskurstypene er mer representert i empirien enn avvikende gjengivelser som reduksjon og null-gjengivelse. Dette indikerer at tolkene i møte med fremmedspråklig elev med en hørselsnedsettelse, heller oversetter mer utover den originale ytringen enn de trekker fra og reduserer. Studien viser for eksempel hvordan tolkene visualiserer og legger til elementer i lærerens ytringer i sin oversettelse til eleven. De viser blant annet at man skrur på komfyren for å koke noe, at en arkitekt tegner hus som skal bygges eller at redigering kan bety at bilde kan endres i størrelse. Denne rekontekstualiseringen som inneholder utdyping av ytringens innhold ser man spesielt i møte med fremmedspråklige elever med hørselsnedsettelse, da dette viser seg å skje gjentagende flere steder i interaksjonen, også i de øvrige interaksjonene og ikke bare i de valgte utdragene i analysen.

5.2 Tolkenes tause kunnskap

Selv om de analytiske funnene viser til konkrete eksempler om hvordan tolkene oversetter til fremmedspråklig elev med en hørselsnedsettelse, var tolkene selv i den påfølgende samtalen ikke like tydelige. Tolkenes ekspertise i en simultan tolkeprosess gjør at de i en viss grad klarer å konkretisere hva de gjør som tolker og hvordan de oversetter. De nevner for eksempel at de bokstaverer mer, gjentar på slutten av setningene, visualiserer mer og holder et rolig tempo. Dette er gode refleksjoner som også støtter opp under observasjonen av interaksjonen og de analytiske funnene. Likevel har de en form for *taus kunnskap* (Polanyi, 1966) i det å formidle deres ferdigheter og hva som gjør at de velger å oversette ytringene slik som de gjør til eleven. Når skal man bruke ekspansjon, eller når skal man redusere? Når trenger man å bokstavere, og når er det nok å introdusere bare et tegn og ikke flere? Her må tolkene kontinuerlig gjøre skjønnsmessige vurderinger avhengig av personer, formål og kontekster. Den skjønnsmessige vurderingen er en viktig komponent i den kommunikative ekspertisen.

Tolkenes kjennskap til elevene de tolker for gjør at de er eksperter (eller Polanyis begrep mester) i de individuelle situasjonene. De tilpasser seg eleven, lærer den å kjenne, kjenner elevens bakgrunn, samarbeider med lærer og forbereder seg til tolkingen tilpasset den eleven. På spørsmålet om de har noen form for spesialisering, sier tolkene selv at det har de, men ikke som i et fysisk diplom. Tolkene utøver sin profesjon med bakgrunn i det som skjer i den aktuelle konteksten med de *umiddelbare kontekstuelle ressursene* (Linell, 1998) og med de *middelbare kontekstuelle ressursene* (Linell, 1998) i interaksjonen, som for eksempel den sosiokulturelle og historiske konteksten. Den ene tolken som er ny i møte med eleven i studien støtter seg til den andre tolken som har vært fast tolk til denne eleven gjennom skoleåret. Tolken som er "nybegynner" i undervisningssituasjonene med denne eleven vil ønske å støtte seg på "mesteren", altså den som er fast tolk og kjenner eleven fra før (Polanyi, 1966). Den nye tolken i disse situasjonene sier i samtalen med meg at den faste tolken må derfor hjelpe hen med å bli kjent med eleven og dens språk. Hen mener at i tillegg til å bli kjent med eleven, må det også opparbeides en spesialkompetanse som gjør at de er unike i sin situasjon med sin kunnskap om eleven. Når de neste gang møter en ny fremmedspråklig elev med en hørselsnedsettelse som har behov for tolk har de opparbeidet seg ferdigheter, men de trenger likevel å bygge et nytt grunnlag basert på egne erfaringer med den "nye" eleven. Etter å ha opparbeidet seg ferdigheter i tolking for fremmedspråklige elever med en hørselsnedsettelse og tilpasset seg den individuelle eleven, blir tolken en *tospråklig/kulturell mekler*, en språklig og kulturell brobygger mellom primærdeltakerne i interaksjonen (Llewellyn-Jones & Lee, 2014; Haualand et al., 2018).

6 Avslutning

6.1 Studiens validitet, overførbarhet og relevans

Forskningsstudiens empiri tar utgangspunkt i observasjonsstudier med lyd- og bildeopptak, og samtale med tolkene. Som nevnt i kapittel 3.3 "Datainnsamling og material" lot det seg ikke gjennomføre datainnsamling fra undervisningssituasjoner med flere fremmedspråklige elever med en hørselnedsettelse. I begge de to tolkemedierte undervisningssituasjonene som er forsket på i denne studien er det samme elev. I og med at forskningen er basert på én elev kan resultatet av studien derfor ikke sies å være generaliserbart med tanke på hvordan det tolkes til fremmedspråklige elever med en hørselnedsettelse, blant annet fordi hver elev er unik og har spesifikke behov, noe som tolkene selv påpeker i samtalen. Likevel kan funnene i empirien og tolkenes egne refleksjoner i samtalen bekreftet validiteten av analysen i studien. I analysen henvises det til flere eksempler der tolkene gjør interaksjonelle grep i tolkeprosessen for fremmedspråklige elever med en hørselnedsettelse. I tillegg blir denne validiteten styrket i det tolkene selv diskutere hva de gjør i tolkeprosessen, noe som igjen kan ses parallelt med funnene fra observasjonsstudien.

Denne forskningsstudien har ikke direkte overførbarhet siden alle kommunikasjonssituasjoner har en egen kontekst. Studien kan likevel være overførbar og ha relevans for tolkesituasjoner både i møte med fremmedspråklige og norskspråklige personer. Den kommunikative ekspertisen kan ses i ulike diskurser og kommunikative virksomhetstyper, og ikke bare det som angår utdanning og undervisningstimer. Det kan derfor være en relevant studie for alle praktikere som utøver sin profesjon. I alle typer institusjonelle situasjoner kommuniserer man med andre deltakere i interaksjonen. Kommunikativ kompetanse og ekspertise vil derfor være en del av selve profesjonsutøvelsen til alle typer yrker.

6.2 Studiens bidrag og videre forskning

Forskningsstudien bidrar med å tilføre kunnskap i feltet om tolking for fremmedspråklige elever med en hørselnedsettelse og tolking i undervisningskontekst. Studiens metode med lyd- og bildeopptak bidrar til en ny innfallsvinkel i dette forskningsområdet, siden tidligere studier er basert på feltnotater og intervjustudier. Denne studiens nitidige arbeid med multimodal transkripsjon av komplekse kommunikasjonssituasjoner representerer metodisk kunnskap som andre forskere kan ha nytte av. Dessuten er forskningsetisk bevissthet viktig når man inkluderer sårbare grupper i forskning. Selv om de fremmedspråklige elevene med en hørselnedsettelse ikke var primærinformanter i denne studien, var det viktig for meg at jeg informerte disse deltakerne på en måte som

var forståelig, slik at de forstod hva de samtykket til. Derfor laget jeg en informasjonsvideo på tegnspråk, som jeg fikk teksten, Dette kan være til inspirasjon for andre som skal jobbe med sårbare grupper, enten det er i forbindelse med forskning eller i andre sammenhenger.

Forskningsresultatene i denne studien kan bidra til å utvikle yrkesprofesjonen tolk for døve, døvblinde og døvblitte, og hvordan tolken oversetter i kommunikasjonssituasjoner der en av primærdeltakerne er fremmedspråklig med en hørselsnedsettelse. Eksempler på studiens analytiske funn kan bidra til å belyse tolkenes praksis, samtidig som tolkenes tause kunnskap kan bevisstgjøre tolkenes yrkesutøvelse. Studiens analytiske funn om tolkenes kommunikative ekspertise bidrar til å flytte fagfeltet tolking fremover ved å synliggjøre tolkens profesjonsutøvelse og dens institusjonelle rolle i den kommunikative virksomhetstypen undervisningstime mellom fremmedspråklig elev med en hørselsnedsettelse og hørende lærer.

Videre kan studien bidra til økt kunnskap og kompetanse innenfor feltet tolking for fremmedspråklige med en hørselsnedsettelse, ikke bare i tilknytning tolking i skolesektoren, men også i arbeidslivet og i dagliglivets gjøremål. Studien kan tilføye kunnskap i feltet tolking for elever med hørselsnedsettelse i videregående opplæring (som ikke nødvendigvis har en fremmedspråklig bakgrunn). I utdanningsløpet til tegnspråk- og tolkeutdanningen kan studiens funn optimalisere kommunikasjonstreningen ved denne typen tolkemedierte kommunikasjonssituasjoner. I andre utdanningsløp som for eksempel lærerutdanningen vil studien kunne tilby innsikt i hvordan det er å ha en fremmedspråklig elev med hørselsnedsettelse i klassen eller i individuell undervisning. I tillegg vil også studiens fokus på tegnspråktolken og tegnspråktolking gi lærerne og lærerstudenter en introduksjon i hvordan tolkene arbeider i disse type tolkemedierte interaksjonene.

Forskningsstudien empiri viser den tolkemedierte interaksjonens kompleksitet, og i løpet av undervisningstidene oppstår det flere dyader og undersamtaler mellom primærdeltakerne og tolkene. Disse observasjonene bidrar til å synliggjøre tolkenes profesjonsutøvelse og ekspertise. Gjennom ulike diskurstyper endrer tolkene kontinuerlig sin rolle og posisjon i dialogen med eleven og læreren. Ulike valg de gjør i tolkeprosessen av interaksjonelle grep bidrar til forhandling om mening mellom eleven og læreren. Ytterligere forskning på dette feltet kunne vært interessant, som for eksempel forhandling om mening. Videre kunne det å studere tolkens rolleutøvelse og handlingsrom i tilknytning til elevens språktilegnelse (literacy) i undervisningen vært interessant å se nærmere på.

Videre har denne studien sett på hvordan tolkene oversetter fra norsk talespråk til norsk tegnspråk til fremmedspråklig elev med en hørselsnedsettelse. Observasjoner fra undervisningssituasjonene og i samtalene med tolkene viser at oversettelse fra norsk tegnspråk til norsk talespråk med fremmedspråklige elever med en hørselsnedsettelse er også et lite berørt forskningsfelt. Tolkene selv uttrykker at også her er det behov for mer forskning. I samtalene kontekstualiserer de eksempler som ses i observasjonsstudien

lyd- og bildeopptak om hvordan de tolker fra norsk tegnspråk til norsk talespråk for noen som i tillegg til å lære seg norsk tegnspråk, også må lære hvordan de norske talespråklige munnstillingene er for tegnet de bruker. Dette ytrer tolkene er spesielt utfordrende i tolkesituasjoner med fremmedspråklige med en hørselsnedsettelse.

Tolkene i samtalene understreker viktigheten av et godt samarbeid med læreren. De forteller at de ønsker å vite på forhånd hva som er målet med undervisningen og hva undervisningsopplegget til læreren er og hvordan læreren skal gjennomføre timen osv. Forskning på *interprofesjonell* (Thunqvist, Sanden & Bülow, 2012) kommunikasjon der flere aktører med institusjonelle roller møter fremmedspråklige elever med en hørselsnedsettelse, kan gi oss noen indikasjoner på hvordan profesjonsutøverne samarbeider for å tilrettelegge for god kommunikasjonen mellom deltakerne i interaksjonen.

Referanser

- Akademikerforbundet. (2021, 10. november). Etiske retningslinjer. ToF 2017. Hentet fra <https://www.akademikerforbundet.no/sfiles/8/01/79/1/file/etiske-retningslinjer-tof-2017.pdf>
- Andenæs, E. (2005). "En virkelig far fra første stund" diskursive (re)konstruksjoner av mannlighet og faderskap. *Tidsskrift for kjønnsforskning* 1(05), 23-39. Hentet fra https://issuu.com/kildenkjønnsforskning.no/docs/kj_c3_b8nnsforskning_2_2005
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaatelid, overs.). Oslo: Pensumtjeneste.
- Bateson, G. (1972). *Steps to Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Berge, S. S. (2016). *Tolkemediert undervisning for tegnspråklige elever i videregående skole: En analyse av undervisningstolkers rollesett* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Berge, S. S. & Thomassen, G. (2016). Visual Access in Interpreter-Mediated Learning Situations for Deaf and Hard-of-Hearing High School Students Where an Artifact Is in Use. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(2), 187-199. <https://doi.org/10.1093/deafed/env057>
- Bergh, G. (2004). *Tegnspråk som offisielt språk*. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2010010504077?page=11
- Candlin, C. N., Crichton, J. & Moore, S. H. (2017). *Exploring Discourse in Context and in Action*. London: Palgrave Macmillian.
- Coupland, J., Robinson, J. & Coupland, N. (1994). Frame negotiation in doctor-elderly patient consultations. *Discourse & Society*, 5(1), 89-124. <https://doi.org/10.1177/0957926594005001005>
- Drew, P., Chatwin, J. & Collins, S. (2001). Conversation Analysis: a method for research into interaction between patients and healthcare professionals. *Health Expert* 4, 58-70. <https://doi.org/10.1046/j.1369-6513.2001.00125.x>

Dysthe, O. (2004). Skrivning sett i lys av dialogisme: Teoretisk bakgrunn og konsekvenser for undervisning. I L. S. Evensen & T.L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 45-77). Oslo: Cappelens Akademiske Forlag AS.

Engberg-Pedersen, E. (1998). *Lærebog i tegnsprogs grammatik*. København: Center for Tegnsprog og Tegnstøttet Kommunikation – KC.

Erlenkamp, S. (2009). Gesture verbs. *CogniTextes*, 3(1).
<https://doi.org/10.4000/cognitextes.250>

Evensen, L. S. (1986). *Den vet best hvor sko(l)en trykker: en deskriptiv surveyundersøkelse av elevers og læreres opplevelse av problemer i språkundervisning i ungdomskole og videregående skole* (Doktoravhandling). Universitetet i Trondheim.

Forskningsetikkloven. (2017). Lov om organisering av forskningsetisk arbeid (LOV-2017-04-28-23). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>

Gilstad, H. (2012). *Obstetric ultrasound expertise as manifest in encounters between midwives and pregnant women: A case study from KwaZulu-Natal in South Africa* (Doktoravhandling, NTNU). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/244041>

Gjelhus, G. M. B. (2015). Hvordan oppfatter elever og lærere ved en knutepunktskole et godt læringsmiljø for tegnspråklige elever i videregående skole? (Masteroppgave, NTNU). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2387985>

Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Hansen, A. L. (2005). *Kommunikative praksiser i visuelt orientert klasserom: En studie av et tilrettelagt opplegg for døve lærerstudenter* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Hauland, H. Nilsson, A.-L. & Raanes, E. (2018). Tolker og tolking: En introduksjon. I H. Hauland, A.-L. Nilsson & E. Raanes (Red.), *Tolking: Språkarbeid og profesjonsutøvelse* (s. 11-37). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Heritage, J. & Stivers, T. (1999). Online commentary in acute medical visits: a method of shaping patients' expectations. *Social Science & Medicine*, 49(11), 1501-1517.
[http://doi.org/10.1016/S0277-9536\(99\)00219-1](http://doi.org/10.1016/S0277-9536(99)00219-1)

HLF/Hørselhemmedes Landsforbund. (2021, 10. november). Om HLF. Hentet fra: <https://www.hlf.no/kontakt-oss/om-hlf/>

- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols. *Conversation analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamins, 13-31.
- Johnson, K. (1991). Miscommunication in interpreted classroom interaction. *Sign language Studies*, 70, 1-34. <https://doi.org/10.1353/sls.1991.0005>
- Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). Observasjoner i en interaksjonistisk begrepsramme. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter* (s. 97-120). København: Reitzel Hans.
- Karlsson, A. M. (2009). Positioned by reading and writing Literacy practices, roles, and genres in common occupations. *Written Communication*, 26(1), 53–76. <https://doi.org/10.1177/0741088308327445>
- Kermit, P. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole: Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning* (HLF Rapport). Hentet (18.11.2020) fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/2018/HLF%20rapport%20endelig%20WEB.pdf>
- Kermit, P. & Berge, S. S. (2018). Tegnspråktolking i videregående skole: Inkludering og skoletolkens yrkesansvar. I H. Haualand, A.-L. Nilsson & E. Raanes (Red.), *Tolking: Språkarbeid og profesjonsutøvelse* (s. 353-371). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Levinson, S. C. (1979). Activity types and language. *Linguistics*, 17, 365-399. <https://doi.org/10.1515/ling.1979.17.5-6.365>
- Liddell, S. K. (2003). *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Linell, P. (2010). Communicative activity types as organisations in discourses and discourses in organisations. I S.-K. Tanskanen, M.-L. Helasvuo, M. Johansson & M. Raitaniemi (Red.), *Discourses in Interaction* (s. 33-59). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Linell, P. (2011). Transkripsjon: från samtal till tekstrepresentation. I P. Linell, *Samtalskulturer. Kommunikative verksamhetstyper i samhället* (Vol. 1) (s. 129-159). Linköping: Linköpings Universitet.
- Linell, P. (2020). Epilog: Multimodalitet och språk. I M. Broth & L. Keevallik (Red.), *Multimodal interaktionsanalys*, s.417-431. Lund: Studentlitteratur.
- Lind, M. (1995). Diskurstranskripsjon. En elementær innføring i teori og metode. *Norskraft*, 85, 1-24. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/37852/NORskrift085_tekst.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Llewellyn-Jones, P. & Lee, R. G. (2014). *Redefining the Role of the Community Interpreter: The concept of role-space*. Lincoln: SLI Press.
- Mandell, C. & McCabe, A. (1997). The problem of meaning: Behavioral and cognitive perspectives. Amsterdam: Elsevier.
- Markova, I. & Linell, P. (2007). *Dialogue in focus groups: exploring socially shared knowledge*. Great Britain: Equinox Publishing.
- Mosand, N. E. & Malmqvist, A. K. (1996). *Se mitt språk! Språkbok: en innføring i norsk tegnspråk*. Bergen: Døves Forlag AS.
- Måseide, P. (2008). Profesjonar i interaksjonsteoretisk perspektiv. I A. Molander & I.L. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s.367-385). Oslo: Universitetsforlaget.
- Napier, J. & Leeson, L. (2016). *Sign Language in Action*. UK: Palgrave macmillan.
- Nordentoft, H. M & Olesen, B. R. (2014). *Kommunikation i kontekst*. København: Munksgaard.
- Norges Døveforbund. (2021, 10. november). Tegnspråk. Hentet fra <https://www.doveforbundet.no/tegnspak/hva>
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- NSD. (2021, 11. november). Informasjon til deltakerne. Hentet fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/>

- Ohna, S. E. (1995). *Å være døv i en hørende verden*. (Hovedoppgave, UiO). Hentet fra http://www.acm5.com/kompendier/aa_vaere_doev_i_en_hoerende_verden.pdf
- Olsen, E. T. (2015). *Mediert samhandling* (Masteroppgave, Høgskolen i Bergen). Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2481543>
- Olsen, E. T., Skaten, I. & Urdal, G. H. S. (2018). Grenseløs tolking: Tolking mellom fremmedspråklige døve og norske talespråklige. I H. Hauland, A.-L. Nilsson & E. Raanes (Red.), *Tolking: Språkarbeid og profesjonsutøvelse* (s. 222-241). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, L. (2021). *Reparasjoner som samarbeidsstrategi: En empirisk studie av tegnspråklig teamtolking i en digital akademisk kontekst* (Masteroppgave, NTNU). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2781962>
- Phillips, L. (2011). *The Promise of Dialogue. The dialogic turn in the production and communication of knowledge*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Pike, K. L. (1967). Etic and emic standpoints for the description of behavior. I K. L. Pike, *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior* (s. 37-72). <https://doi.org/10.1037/14786-002>
- Polanyi, M. (1966). The Logic of Tacit Inference. *The journal of the Royal Institute of Philosophy* 41(155), 1-18. Hentet fra https://www.jstor.org/stable/3749034?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Ramsey, C. L. (2004). Theoretical Tools for Educational Interpreters, or "The True Confessions of an Ex-Educational Interpreter". I E. A. Winston (Red.), *Educational interpreting. How It Can Succeed*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Ringsø, T. (2014). *Lærere og tolkers refleksjoner rundt det tolkemedierte klasserommet: En intervjustudie* (Masteroppgave, NTNU). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/281524>
- Ringsø, T. & Agerup, C. H. (2018). To profesjoner i et klasserom. I H. Hauland, A.-L. Nilsson & E. Raanes (Red.), *Tolking: Språkarbeid og profesjonsutøvelse* (s. 336-352). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Roberts, C., & Sarangi, S. (2005). Theme-oriented discourse analysis of medical encounters. *Medical Education*, 39(6), 632-640. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02171.x>
- Sarangi, S. (2000). Activity types, discourse types and interactional hybridity. I S. Sarangi & M. Coulthard (Red.), *Discourse and Social Life* (s. 1-27). London: Longman.
- Sarangi, S. (2010). Reconfiguring self/identity/status/role: the case of professional role performance in healthcare encounters. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 7(1), 75-95. <https://doi.org/10.1558/japl.v7i1.75>
- Sarangi, S. (2016). Communicative expertise: The mutation of expertise and expert systems in contemporary professional practice. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 13(1-3), 371-392. <https://doi.org/10.1558/japl.37507>
- Sarangi, S. (2018). Communication research ethics and some paradoxes in qualitative inquiry. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice* 12(1), 94-121. <https://doi.org/10.1558/jalpp.36885>
- Sarangi, S. & Gilstad, H. (2014). Midwives communicative expertise in obstetric ultrasound encounters. I H. Hamilton & W-Y. S. Chou (Red.), *The Routledge Handbook of Language and Health Communication* (s. 539-556). New York: Routledge.
- Schirato, T. & Yell, S. (2000). *Communication and Culture. An introduction*. Australia: Allan & Unwin.
- Scheuer, J. (2005). *Indgange til samtaler: Samtaleanalyse som konversationsanalyse, dialogisme og kritisk diskursanalyse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Sinkaberg, R. F. (2017). *Døve innvandrere og flyktninger i møte med offentlige tjenester: kommunikasjon, trygghet og tillit* (Masteroppgave, NTNU). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2453678>
- Sivunen, N. (2019). An ethnographic study of deaf refugees seeking asylum in Finland. *Societies* 9(1), <https://doi.org/10.3390/soc9010002>
- Skaaden, H. (2013). *Den topartiske tolken. Lærebok i tolking*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skedsmo, K. (2020). Other-initiations of repair in Norwegian Sign Language. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 3(2).
<https://doi.org/10.7146/si.v3i2.117723>
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Språklova. (2021). Lov om språk (LOV-2021-05-21-42). Hentet fra
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42>
- Statped. (2021, 13. oktober). Nedsatt hørsel og minoritetsbakgrunn. Hentet fra
<https://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/nedsatt-horsel-og-minoritetsbakgrunn/>
- Svennevig, J. (2000). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thomassen, G. (2005). *Den flerbunnete treningssamtalen: en studie av samtaler mellom pasient og student fra sykepleier- og medisinstudenter* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Thoutenhoofd, E. D. (2005). The Sign Language Interpreter in Inclusive Education. Power of Authority and Limits of Objectivism. *The Translator*, 11(2), 237-258.
<https://doi.org/10.1080/13556509.2005.10799200>
- Thunqvist, D. P., Sandén, I. & Bülow, P. (2012). Kommunikation som praktik. En teoretisk bakgrunn. I P. Bülow, D.P. Thunqvist & I. Sandén (Red.), *Delaktighetens praktik. Det professionella samtalets villkor och möjligheter* (s. 12-27). Malmö: Gleerups.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vogt-Svendsen, M. (1983). *NORSKE DØVES TEGNSPRÅK. Noen pedagogiske og språkvitenskapelige aspekter*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Vonen, A. M. (2020). *Norsk tegnspråk: en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Wadensjö, C. (1998). *Kontakt genom tolk*. Stockholm: Dialogos förlag.
- WFD/World Federation of the Deaf. (2021, 29. oktober). Our work. Hentet fra
<https://wfdeaf.org/our-work/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv lærere, tolker og elever

Vedlegg 2: NSD - veiledende mal for informasjonsskriv

Vedlegg 3: Samtaleguide med tolkene

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel Norsk talespråk

Vedlegg 5: Transkripsjonsnøkkel Norsk tegnspråk

Vedlegg 6: Transkripsjoner

Vedlegg 1: Informasjonsskriv lærere, tolker og elever

Samtykkeerklæring – lærere og tolker

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Tolkemedierte samtaler med fremmedspråklige elever som har en hørselsnedsettelse"

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt innenfor mastergradprogrammet *Språk og kommunikasjon i profesjoner* ved NTNU. Formålet med prosjektet er å få kunnskap om tolkemedierte samtaler i videregående opplæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for selve prosjektet og hva en deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet for prosjektet er å få kunnskap om profesjonsutøvelsen til tegnspråktolken i tolkemedierte undervisningssamtaler mellom hørende lærer og fremmedspråklig elev som har hørselsnedsettelse. Fokuset er på hva som karakteriserer denne typen samtaler, og hvilke valg tolken gjør i tolkeprosessen. Prosjektet tar utgangspunkt i lyd- og bildeopptak av tre undervisningssituasjoner i videregående skole og gruppesamtale med tolkene etter de tolkemedierte undervisningssituasjonene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masterstudent ved NTNU Inger-Helen Hide er ansvarlig for prosjektet. Ta kontakt for spørsmål. Eventuelt spørsmål kan også rettes til veileder Heidi Gilstad ved Institutt for språk og litteratur, NTNU.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget til prosjektet er gjort med utgangspunkt i deltakere som er tilknyttet videregående opplæring. For deg gjelder dette fordi du enten er hørende lærer eller tegnspråktolk på en videregående skole i Norge.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette forskningsprosjektet innebærer det at du som informant deltar i lyd- og bildeopptak, i inntil tre undervisningssituasjoner. Er du tolk vil du i tillegg delta i en påfølgende gruppesamtale med andre tolker, etter de tolkemedierte undervisningssituasjonene. Denne samtalen vil også innebære lyd- og bildeopptak. Opptak fra undervisningssituasjoner og gruppesamtale med tolker vil foregå vår 2021.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Det vil bare bli brukt opplysninger om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil navnet ditt og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet som lyd- og bildeopptak vil bli lagret innelåst og kryptert på forskningsserver. I den skriftlige delen av forskningsprosjektet vil ditt navn bli anonymisert slik at det ikke er ettersporebart. Sted og øvrige personer vil også være anonymisert slik at lesere av forskningsprosjektet ikke kan dra slutninger på hvem informantene er.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Samtykkeerklæring – lærere og tolker

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er høst 2021. Personopplysninger og eventuelle opptak ved prosjektslutt vil bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent: Inger-Helen Hide ved NTNU, Institutt for språk og litteratur.
E-post: [REDACTED] Telefon: [REDACTED]
- Veileder: Heidi Gilstad ved NTNU, Institutt for språk og litteratur.
E-post: [REDACTED] Telefon: [REDACTED]
- NTNUs Personvernombud: Thomas Helgesen
E-post: [REDACTED] Telefon: [REDACTED]

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*Tolkemedierte samtaler med fremmedspråklige elever som har hørselsnedsettelse*" og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i lyd- og bildeopptak av inntil tre undervisningssituasjoner
- å delta i gruppesamtale med lyd- og bildeopptak (gjelder tolker)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Tolkemedierte samtaler med fremmedspråklige elever som har en hørselsnedsettelse"

Dette er en forespørsel til deg/ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt innenfor mastergradprogrammet *Språk og kommunikasjon i profesjoner* ved NTNU. Formålet med prosjektet er å få kunnskap om tolkemedierte samtaler i videregående opplæring. I dette skrivet gir vi dere informasjon om målene for selve prosjektet og hva en deltakelse vil innebære for deg/ditt barn.

Formål

Målet for prosjektet er å få kunnskap om profesjonsutøvelsen til tegnspråktolken i tolkemedierte undervisningssamtaler mellom hørende lærer og fremmedspråklig elev som har hørselsnedsettelse. Fokuset er på tolken -hva som karakteriserer denne typen samtaler, og hvilke valg gjør tolken i tolkeprosessen fra norsk talespråk til norsk tegnspråk. Fordi tegnspråk er et visuelt, gestuelt språk vil prosjektet ta utgangspunkt i lyd- og bildeopptak av tre undervisningssituasjoner i videregående skole, og en påfølgende gruppesamtale med tolkene etter undervisningssituasjonene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masterstudent ved NTNU Inger-Helen Hide er ansvarlig for prosjektet. Ta kontakt for spørsmål. Eventuelt spørsmål kan også rettes til veileder Heidi Gilstad ved Institutt for språk og litteratur, NTNU.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget til prosjektet er gjort med utgangspunkt i deltakere som er tilknyttet videregående opplæring. For deg gjelder dette fordi du/ditt barn er elev i en klasse der det brukes tegnspråktolk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Et samtykke til dette forskningsprosjektet innebærer at du/ditt barn vil være til stede under filming i klasserommet i inntil tre ulike undervisningssituasjoner. Forskingen handler om tolken og dens arbeid. Elever blir ikke forsket på, men de kan havne på lyd- og videoopptak i undervisningssituasjonen selv om kamera er rettet mot bare lærere og tolker. Opptak av lyd der elever snakker vil bli anonymisert. Opptak av undervisningssituasjoner vil foregå våren 2021.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Du/dere kan når som helst trekke deres samtykke tilbake uten å oppgi noen årsak. Om du/dere velger å ikke delta eller ønsker å trekke samtykket vil dette innebære at lyd som angår deg/dere vil bli slettet umiddelbart etter endt filming og det blir ikke tatt med videre i forskningsstudiet. Alle deres personopplysninger vil også da bli slettet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Det vil bare bli brukt opplysninger om dere til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil du/ditt barns navn og kontaktopplysningene deres bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet (filmene) som lyd- og bildeopptak vil bli lagret innelåst og kryptert på forskningsserver. I den skriftlige delen av forskningsprosjektet vil ditt/ditt barns navn bli anonymisert slik at det ikke er ettersporbart. Sted og øvrige personer vil også være anonymisert slik at lesere av forskningsprosjektet ikke kan dra slutninger på hvem dere er.

Samtykkeerklæring – Elever og foreldre til elever med hørselsnedsettelse

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen blir høst 2021. Personopplysninger og eventuelle opptak (filmene) ved prosjektslutt vil bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent: Inger-Helen Hide ved NTNU, Institutt for språk og litteratur.
E-post: [REDACTED] Telefon/SMS: [REDACTED]
- Veileder: Heidi Gilstad ved NTNU, Institutt for språk og litteratur.
E-post: [REDACTED] Telefon: [REDACTED]
- NTNUs Personvernombud: Thomas Helgesen
E-post: [REDACTED] Telefon: [REDACTED]

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*Tolkemedierte samtaler med fremmedspråklige elever som har hørselsnedsettelse*" og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i lyd- og bildeopptak av inntil tre undervisningssituasjoner

Jeg samtykker til at våre opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: NSD - veiledende mal for informasjonsskriv

Mal for informert samtykke til behandling av personopplysninger om deltakere i forskningsprosjekter.

Kan brukes ved spørreundersøkelse, observasjon, intervju, videoopptak, etc.

NB! Det er krav etter loven at informasjon er kortfattet og lett forståelig for de du spør (tilpasset utvalget).

Bruk klart og enkelt språk, overskrifter og kulepunkter, aktivt (ikke passivt) språk, unngå fremmedord.

Fargekoder:

Rød tekst - hjelpetekst som må slettes

Grønn tekst – må erstattes med egen tekst (eventuelt slettes dersom ikke aktuelt)

Svart tekst – obligatorisk informasjon, kan omformuleres men ikke slettes! ([Hva må jeg informere om?](#))

Vil du delta i forskningsprosjektet

”[sett inn tittel på studien]”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *[Sett inn formål (kort)]*. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Beskriv formålet med prosjektet mer inngående og si noe om omfanget.

Skisser kort hvilke problemstillinger / forskningsspørsmål du skal analysere.

Fortell om det er et forskningsprosjekt, en doktorgradsstudie, bachelor-/master- eller annen studentoppgave etc.

Hvis du eller andre skal bruke opplysningene til andre formål (f.eks. undervisning eller andre forskningsprosjekter), beskriv de andre formålene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

[Sett inn navn på institusjon(ene) som] er ansvarlig for prosjektet.

Hvis aktuelt, nevnt navn og beskriv samarbeid med andre institusjoner, ekstern oppdragsgiver etc.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Beskriv hvordan utvalget er trukket (populasjon, utvalgsriterier og gjerne hvor mange som får henvendelsen), slik at det fremgår hvorfor du spør personen om å delta.

Hvis aktuelt, fortell om du har fått personens kontaktopplysninger fra andre (og hvilke tillatelser du har innhentet for det), eller om andre har sendt ut informasjonen for deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Beskriv metode (spørreskjema, intervju, observasjon etc.), omfanget, hvilke opplysninger som samles inn og hvordan opplysningene registreres (elektronisk, notater, lyd-/videoopptak), f.eks.:

- *«Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om [beskriv de viktigste spørsmålene]. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk»*

Hvis aktuelt, opplys at du også skal samle data om personen fra andre kilder – som registre, journaler, elevmapper, andre informanter, etc., f.eks.:

- «Jeg vil også be [oppgi hvem] gi noen opplysninger om deg i et intervju. Det vil være opplysninger om [beskriv de viktigste spørsmålene]. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.»

Hvis barn deltar, opplys om at foreldre kan få se spørreskjema/intervjuguide etc. på forhånd ved å ta kontakt.

Hvis flere utvalgsgrupper deltar, vær tydelig på hva deltakelse innebærer for hver gruppe, eller lag ett skriv til hver.

Det er frivillig å delta

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

Utdyp dette hvis utvalget står i avhengighetsforhold til den som spør. F.eks. «Det vil ikke påvirke din behandling ved sykehuset / ditt forhold til skolen/lærer, arbeidsplassen/arbeidsgiver etc.(..)»

Dersom forskning gjennomføres i forbindelse med undervisning eller behandling, er det viktig at du skiller klart mellom det som inngår i normal undervisning/behandling og det som skjer i forbindelse med forskningsprosjektet. I undervisningssituasjon bør du i samråd med lærer legge til rette for at de som ikke deltar får tilbud om et alternativt opplegg. Dette er særlig relevant ved utfylling av spørreskjema i skoletiden, og ved lyd-/filmopptak.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- *Beskriv hvem som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon (f.eks. prosjektgruppe, student og veileder, etc.)*
- *Beskriv hvilke tiltak du gjør for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, f.eks. «Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data», lagre datamaterialet på forskningsserver, innelåst/kryptert, etc.*

Hvis aktuelt, opplys også om:

- *navn på databehandler som skal samle inn, bearbeide, lagre data, f.eks. leverandører av transkripsjon eller spørreskjema*
- *personer ved andre institusjoner skal ha tilgang, navngi institusjoner, skisser antall personer, og opplys hvilke type opplysninger de får tilgang til*
- *at personopplysninger skal behandles utenfor EU (f.eks. feltarbeid, analyse, skytjeneste, konferanse), navngi institusjon og land, og beskriv sikkerhetstiltak.*

Beskriv om deltakerne vil kunne gjenkjennes i publikasjon eller ikke, og eventuelt hvilke type opplysninger som vil publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er [sett inn ca. prosjektslutt]. Beskriv hva som skjer med personopplysninger og eventuelle opptak ved prosjektslutt.

Hvis datamaterialet ikke skal anonymiseres ved prosjektslutt: oppgi formål med videre oppbevaring/bruk av personopplysninger (f.eks. etterprøvbarehet, oppfølgingsstudie, arkivering for senere forskning), hvor opplysningene skal lagres, hvem som vil ha tilgang, samt endelig tidspunkt for anonymisering (eller, hvis aktuelt, presiser at personopplysningene skal lagres på ubestemt tid).

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra [sett inn navn på behandlingsansvarlig institusjon] har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- [sett inn behandlingsansvarlig institusjon] ved [sett inn navn og kontaktopplysninger til prosjektansvarlig]. I studentprosjekt må kontaktopplysninger til veileder/prosjektansvarlig fremgå, ikke kun student
- Vårt personvernombud: [sett inn navn og kontaktopplysninger til personvernombudet hos behandlingsansvarlig institusjon]

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.
- Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person.

- Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i [*sett inn aktuell metode, f.eks. intervju*]
- å delta i [*sett inn flere metoder, f.eks. spørreskjema*] – hvis aktuelt
- at [*oppgi hvem*] kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes [*beskriv nærmere*] – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektshut, til [*beskriv formål*] – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Samtaleguide med tolkene

SKIP3008 Masteroppgave

Inger-Helen Hide

18. februar 2021

Temaguide for gruppeintervju med tolker

Tolk i videregående skole

Hvordan jobber du som tolk i videregående skole?

Hvilke typer situasjoner tolker du i?

Tolkemediert interaksjon i undervisningssituasjoner

Hvordan fungerer tolkemediert interaksjon i ulike undervisningssituasjoner?

Tolking for fremmedspråklige elever med hørselsnedsettelse

Kan du fortelle litt om hvordan du tolker fra norsk talespråk til norsk tegnspråk for fremmedspråklige elever med hørselsnedsettelse?

Kan du beskrive hvilke kommunikative/interaksjonelle valg du gjør i disse samtalene?

Hvilke grep gjorde du i denne tolkeprosessen? For eksempel faguttrykk, tegn osv.

Hvilke erfaringer har du tilegnet deg i disse tolkesituasjonene?

Har noe endret seg fra du i starten begynte å tolke for fremmedspråklige elever med hørselsnedsettelse frem til i dag?

Ekspertise og samarbeid

Har du noen spesialisering innenfor ulike områder som tolk (mtp fremmedspråktolking)?

Hvordan samarbeider du - medtolk, lærer og elev?

Før, under og etter den tolkemedierte undervisningssituasjonen.

Eventuelt

Er det noe du ønsker å tilføye eller kommentere?

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel Norsk talespråk

SKIP3008 V21/H21

[overlapp]	samtidig snakk plasseres i klammer, ovenfor hverandre
<u>ord</u>	understreking markerer trykksterkt ord eller trykksterk stavelse
=	markerer at ytringen kommer umiddelbart etter foregående, ingen pause mellom
(.)	mikropause (under 0,5 sekund)
(..)	pause under 1 sek
(2,5)	ca. tid på pause lenger enn 1 sekund
ord-	bindestrek markerer at taleren avbryter eget ord eller egen ytring
o:rd	kolon markerer forlenget lyd. Flere koloner, lenger lyd.
°lavt°	gradetegn markerer snakk som har vesentlig lavere volum enn det omkringliggende
@	latter, ett tegn per 'stavelse'
@ord@	lattermild tale
X	uforståelig/ikke hørbart, én X per stavelse
((banker))	kommentarer til transkripsjonen, for eksempel ikke-verbal aktivitet (nikker, peker)
.	punktum markerer fallende intonasjon ('avslutningsintonasjon')
,	komma markerer noe stigende intonasjon (fortsettelsesintonasjon')
?	stigende intonasjon, spørreintonasjon
<ord>	raskere tempo enn omkringliggende snakk
>ord<	saktere tempo enn omkringliggende snakk
.h	hørbar innpust, flere tegn ved lengre innpust
ORD	ord utført med tegn/tegnspråk (Skedsmo, 2020)

Vedlegg 5: Transkripsjonsnøkkel Norsk tegnspråk

SKIP3008 V21/H21

ORD	Norsk tegnspråk utført i vesaler, ubøyd form
O R D	Tegnord som bokstaveres
ORD?	spørreintonasjon (hevede eller nedsunkne øyenbryn)
ORD	understreking markerer trykksterkt tegnord
pek-ord	Peker på et bestemt subjekt eller objekt (fiktivt eller fysisk til stede)
pek-v	Peker til venstre i tegnrommet
pek-h	Peker til høyre i tegnrommet
pek-m	Peker i midten av tegnrommet
(Handling)	Nikk eller rist på hodet, og andre non-manuelle eller manuelle handlinger. Står i tilknytning til ordet foran (
LBØY	Listebøye. Tegneren knytter mentalt to eller flere temaer til hver finger i passiv hånd.
ORD-ORD	Flere ord som er sammensatt, gjennomføres med et enkelt tegn
ORD(TMFOK)	Tegn med fast oral komponent/faste tegnuttrykk. Tegn med fast munnstilling i tilknytning til et bestemt tegn.
(Indeks-pf)	Pekefinger proform

Vedlegg 6: Transkripsjoner

Transkripsjon utdrag 1 av 5 "Å redigere"

Opptak 1. Tid:28:40-29:35 (55s)

NORSK TALESPRÅK:

1. L/T1: hva gjør dere? hvem er det?
2. E/T2: (7,5) emh:: ja: planleg- eller lage
3. mat og tenker vi skal grille,
4. L/T1: (..) mhm
5. E/T2: (8.0)hm::neih:@em::
6. L/T1: =husker ikke XXX, hva: skal du?
- 6a.((Lærer peker på skjerm og gjør tegnet ENDRE))
7. E/T2: (2,0) hm?
8. L/T1: (..) Er det okey, skal du redigere:
9. eller justere noen ting eller ikke?
- 9a.((Lærer peker på skjermen til elev))
- 10.E/T2: nhei:
- 11.L/T1: nei: går ikke an det (..) nei,
- 12.E/T2: neis::
- 13.L/T1: =vi bruker det sånn.
- 14.E/T2: (4.0)mhm.

NORSK TEGNSPRÅK:

1.

- Lærer-> Tale: hva gjør dere? hvem er det?
- Tolk1-> TEGN: HVA GJØR DERE?(pek-dere)HVEM PERSON PERSON
PERSON BILDE HVEM (pek-bilde)HVA GJØR?
(pek-bilde)

6.

Lærer-> Tale: husker ikke, hva skal du?

Tolk1-> TEGN: HUSKE IKKE

8-9.

Lærer-> Tale: Er det okey? Skal du redigere eller justere noen ting eller ikke?

Tolk1-> TEGN: OK? BILDE PERFEKT ELLER BILDE STØRRELSE OPP NED REDIGER JUSTER ENDRE BILDE? NEI (rister på hodet)

13.

Lærer-> Tale: vi bruker det sånn

Tolk1-> TEGN: BRUKE BILDE FERDIG BILDE PERFEKT

Transkripsjon utdrag 2 av 5 "Far fisker"

Opptak 5. Tid: 11:50-13:33 (43s)

NORSK TALESPRÅK:

1. L/T1: nå skal du prøve å lage nye setninger=

1a. ((Lærer gir ark til elev. Tolkene reiser seg, bytter stol og rolle Tolk1/Tolk2))

2. L/T1: der du bruker disse verbene.

2a. ((Tolkene setter seg ned. Eleven skriver på arket sitt))

3. L/T1: (7,5) Fa:r fisker:

4. E/T2: mhm eh: far e: ma::nge: fisker? nei.

5. L/T1: (.)ja: tenker du at han gjør det ofte eller? (..) at

6. det skjer mange ganger?(..) For da kan du skrive=

7. E/T2: [ja],

8. L/T1: [ja]

9. E/T2: at du drar en og en ja=

9a. ((Eleven viser tegn OFTE og Indeks-pf FREMOGTILBAKE))

10.L/T1: ja, (3,0)det er mange måter vi kan:: gjøre de her:

11. setningene på (.) og at de får frem litt forskjellige
12. ting, (.) nå har jeg opp skjemaet mitt også,
13. Også skrev du far gjorde du ikke det? (.) som det
14. første der,
- 14a. ((Lærer peker på arket til eleven))
- 15.L/T1: Der skrev du Far
- 15a. ((Lærer skriver på egen pc))
- 16.L/T1: (..)fisker
- 16a. ((Lærer skriver på egen pc))
- 17.L/T1: (7.0) ofte? Da gjør han det: på nytt og på nytt og på
18. nytt(..)
- 18a. ((Elev viser tegnet Indeks-pf FREMOGTILBAKEx2))
- 19.E/T1: mm
- 19a.((Elev skriver på arket sitt))
- 20.L/T1: (2,0) Du kunne jo også ha skrevet
- 20.a ((Lærer skriver på egen pc))
- 21.L/T1: Far fisker aldri:(..) eller, (.) Far fisker
22. hve::r dag (2,0) eller,(.) Far fisker en gang i året.
23. (3,5) Ser du der? Det er mange måter å gjøre det
23. på.(1,5) og du kan velge (.) det som du synes passer
24. best.

NORSK TEGNSPRÅK:

1-3.

Lærer-> Tale: nå skal du prøve å lage nye setninger,
der du bruker de samme verbene.Far fisker

Tolk1-> TEGN: NÅ DU LAGE NY SETNING FAR FISK(nikker)

5-6.

Lærer-> Tale: Ja, tenker du at han gjør det ofte eller?
at det skjer mange ganger? For da kan du skrive

Tolk1-> TEGN: JA MENER DU (pek-elev)HAN(pek-v)OFTE
(Indeks-pf) FREMOGTILBAKE FREMOGTILBAKE

FREMOGTILBAKE FISKE FISKE AVOGTIL MYE
REGELMESSIG ELLER HVA MENER DU?(pek-elev)

10-12.

Lærer-> Tale: ja, det er mange måter vi kan gjøre de her setningene på og at de får frem litt forskjellige ting.

Tolk1-> TEGN: KAN VÆRE VARIASJON HVORDAN SETNING KAN ORD
ORD(flytter tegnet ORD inni
setningen)LØFTE-FREM HVA VIKTIG(nikker)
SETNING

12-14.

Lærer-> Tale: Nå har jeg opp skjemaet mitt også,
også skrev du far gjorde du ikke det? som
det første der

Tolk1-> TEGN: (pek-storskjerm)DU(pek-elev) SI FAR?
(nikker)FØRSTE KOLONNE

15-18.

Lærer-> Tale: Der skrev du Far fisker, ofte? Da gjør han
det på nytt og på nytt og på nytt

Tolk1-> TEGN: SKRIVE FAR(henviser til en andre kolonne
på storskjerm)FISKER(pek-storskjerm)
O F T E BETYR HAN(pek-v)OFTE
(Indeks-pf)FREMOGTILBAKE FREMOGTILBAKE
FREMOGTILBAKE MYE OMIGJEN OMIGJEN VIL DRA-
TIL(TMFOK)DRA-TIL(TMFOK)GAL-
ETTER(TMFOK)FISKE FISKE FISKE(nikker)

20-24.

Lærer-> Tale: Du kunne jo også ha skrevet Far fisker
aldri, eller Far fisker hver dag, eller Far
fisker en gang i året. Ser du? der? Det er
mange måter å gjøre det på og du kan velge det som
du synes passer best

Tolk1-> TEGN: ELLER KAN ENDRE FAR FISKE ALDRI A L D R I
ALDRI ELLER FAR FISKE HVER DAG ELLER FAR

FISKE EN GANG ÅR SJELDEN SE DU?(pek-
elev)KAN VARIERE HVORDAN SETNING DU VELGE
HVA SYNES BEST PASSE BEST HVA

Transkripsjon utdrag 3 av 5 "Arkitekt"

Opptak 6. Tid: 19:20-20:09 (49s)

NORSK TALESPRÅK:

1. L/T1: tre verb, (.)jobber(.)bor(..)eller snakker?
2. E/T2: (4,5)men hva er det der?
- 2a. ((Elev peker på storskjermen))
3. L/T1: (.) <arkitektfirma>, det er noen som lager-
4. e: tegner hus.(3.0)en arkitekt(.)det er en
5. [som tegner hus]
6. E/T2: [åja bor- bor]
7. L/T1: (.)eh:: det blir- det blir egentli::g (.) ikke
8. helt riktig å si hun bor i et arkitektfirma men
9. hun jobber i et arkitektfirma.
10. E/T2: (3.0)mm
- 11.L/T1: =det stedet der [hun jobber]
- 12.E/T2: [okey (.)hæ?]jobber?Åh:
- 13.L/T1: =der går jobben ut på å(.)tegne hus(.)eller
14. tegne sko- skoler(.)eller tegne parkanlegg.

NORSK TEGNSPRÅK:

1.
Lærer-> Tale: tre verb, jobber, bor eller snakker?
Tolk1-> TEGN: JOBBE (LBØY1) (LBØY2) BO (LBØY2)
(LBØY3) SNAKKE (LBØY3) ? (hevede øyenbryn)
- 3-5.

Lærer-> Tale: Arkitektfirma, det er noen som lager,
tegner hus. En arkitekt, det er en som tegner hus
Tolk1-> TEGN: A R K I T E K T FIRMA BETYR HVA DE
(pek-h)SIN JOBB HVA? JO HUS TEGNE TEGNE NØYAKTIG
HVORDAN BYGGE HUS SIN JOBB HETER
A R K I T E K T

7.-9.

Lærer-> Tale: Det blir egentlig ikke helt riktig å si hun
bor i et arkitektfirma, men hun jobber i et
arkitektfirma

Tolk1-> TEGN: (hender holdes som HVA)EGENTLIG
BO(ristepåhodet)NEI HUN(pek-v)BO I(pek-
h)FIRMA(nedsunkne øyenbryn) MEN HUN (pek-
v)JOBBE DER(pek-h)JA(nikker) SIN JOBB HUN
(pek-v)JOBBE DER(pek-h)

11.

Lærer-> Tale: Det stedet der hun jobber
Tolk1-> TEGN: JOBBE

13.-14.

Lærer-> Tale: der går jobben ut på å tegne hus, eller
tegne skoler eller tegne parkanlegg.
Tolk1-> TEGN: (pek-m)SIN JOBB HVA? JO TEGNE HUS
ELLER SKAL BYGGE NY SKOLE BYGG TEGNE SIN
JOBB

Transkripsjon utdrag 4 av 5 "Digital"

Opptak 2. Tid: 20:52-22:00(128s)

NORSK TALESPRÅK:

1. L/T1: oppgave seks, (2,5)hva står det her?

- 1a. ((Lærer peker på arket til eleven))
2. E/T2: (1,5)e:(.)jeg har glemt det jeg. e:
3. L/T1: =skal vi se. di:gita::le
4. E/T2: (..)sånn at du får frem
- 4a. ((T2 gjør samme tegn som elev:FÅ-FREM? med nedsunke bryn))
5. L/T1: nei hva [betyr]
6. E/T2: [at du] får det frem på skjerm liksom, 7.
(.)at du får det frem?
8. L/T1: =nei det står digita::le oppgave her.(.)forstår
9. du hva det betyr?
10. T2: (4,0)hen viser tegnet digitale da men-
11. E/T2: e: nei, jeg vet ikke dig-digital hæ
12. L: =nei, [digital]
13. T1: [nei, har] dere vært borti det før?
- 13a. ((T1 henvender seg til T2))
14. L: =nei(.)jeg tror ikke vi har vært borti det før,
15. kanskje ikke.
- 15a. ((T2 viser tegnet for to kamera mot hverandre))
16. T2: (..)h[vi har]
17. L/T1: [det betyr]å jobbe på telefo:n eller på
18. p:c eller på ipad(..)det er digital jobbing.
19. E/T2: (4,0)mhm
20. L/T1: =mm (..)så du jobber ikke i >boka<,(.)men jobber
21. på ipaden eller på telefonen eller pc

NORSK TEGNSPRÅK:

1.-3.

Lærer-> Tale: Oppgave seks.Hva står det her? Skal vi se,
digitale

Tolk1-> TEGN: OPPGAVE 6 (pek-ned) SKRIVE (nedtrukne
øyenbryn) D I G I T A L E

8.-9.

Lærer-> Tale: nei det står digitale oppgave her, forstår

du hva det betyr?

Tolk1-> TEGN: SKRIVE DIGITAL (TEGN1) DIGITAL (TEGN2)
 D I G I T A L E
 DIGITAL (TEGN1) DIGITAL (TEGN2) (heve øyenbryn)

14.-15.

Lærer-> Tale: nei, jeg tror ikke vi har vært borti det før
 kanskje ikke.

Tolk1-> TEGN: TEGN (riste på hodet) DIGITAL (TEGN1)

17.-18.

Lærer-> Tale: det betyr å jobbe på telefon eller på
 pc eller på ipad. Det er digital jobbing

Tolk1-> TEGN: TING SOM PÅ TELEFON (pek-v) OPPGAVE (pek-
 v) IPAD (pek-h) OPPGAVE DER (pek-h) HETE
 "" (hermetegn) D I G I T A L JOBBE
 D I G A OPPGAVE

20.-21.

Lærer-> Tale: så du jobber ikke i boka, men jobber på
 ipaden eller på telefonen eller pc

Tolk1-> TEGN: BETYR SKRIVE PC (riste på hodet) IKKE SKRIVE
 PAPIR (riste på hodet) SKRIVE SKYVE-BORT
 (pek-h) TRYKKE-TASTATUR-PC IPAD HETE
 DIGITAL (TEGN1) D I G I T A L DIGITAL (TEGN1)

Transkripsjon utdrag 5 av 5 "å koke"

Opptak 4. Tid: 16:35-17:43 (68s)

NORSK TALESPRÅK:

- 1.L/T1: (2,0) og skriver: (.) kjenner du godt til,
2. (2,0) lage mat (.) eller koke? (4,1) litt
3. usikker på om: det er det koker,
- 4.E/T2: =koke ja.

32.E/T2: [ja]
33.L/T1: (.)så: begynner det til slutt å ko:ke:
34.E/T2: =jaja(.)mhm: jeg vet.
35.L/T1: (.)mhm.

NORSK TEGNSPRÅK:

1.-3.

Lærer-> Tale: og skriver kjenner du godt til, lage mat
eller koke? Litt usikker på om det er det koker?

Tolk1-> TEGN: OGSÅ ORD S K R I V E SKRIVE DU(pek-elev)
BRUKE FØR (pek-elev)LAGE MAT ELLER DU BRUKE
AV OG TIL TEGN KOKE K O K E KOKE?

14.

Lærer-> Tale: er det noe når du lager mat? Noe som
skjer da?

Tolk1-> TEGN: MENER DU(pek-elev)SAMMENHENG LAGE MAT?
(pek-elev)

20-21.

Lærer-> Tale: koke spagetti? Det er hvis du varmer opp
vannet

Tolk1-> TEGN: KOKE SPAGETTI BETYR VANN HELLE OPPI

23.

Lærer-> Tale: Først så heller du oppi vann i
kasserolla

Tolk1-> TEGN: FØRST KASSEROLLE (viser form og plasserer
til venstre) (venstre hånd rundt kasserolle)
VANN (heller oppi kassarollen med høyre
hånd)

29.

Lærer-> Tale: tenkte du når du heller oppi vann?

Tolk1-> TEGN: VANN STIGER MENER?(pek-elev)

31.

Lærer-> Tale: og når temperaturen stiger i vannet
Tolk1-> TEGN: JA OGSÅ (venstre hånd rundt kasserolle)
(høyre hånd vrir om bryter på komfyr)VRI-OM

33.

Lærer-> Tale: så begynner det til slutt å koke
Tolk1-> TEGN: KOKE VARM KOKE (små bobler, blåse opp kinn)
KOKE (store bobler, blåse opp større
kinn)AHA KOKE VANN (pek-kasserolle)(nikker)

