2019

«Hjelp – jeg har en tegnspråktolk i klassen min!»

INFORMASJON OM BRUK AV TEGNSPRÅKTOLK I UNDERVISNING AV DØVE OG TEGNSPRÅKLIGE ELEVER. SLUTTRAPPORT.

SIGRID SLETTEBAKK BERGE

Sluttrapport for prosjektet «Hjelp – en tegnspråktolk i klassen min»

Forord

Bruk av tegnspråktolk i undervisning av døve og hørselshemmede elever er et relativt nytt tema. Prosjektet har blitt til ved hjelp av mange parter. Jeg ønsker først og fremstå takke ExtraStiftelsen Helse og Rehabilitering for å ha tildelt midler til prosjektet, samt Norges Døveforbund for innsendelse av søknaden og for samarbeidet i prosjektperioden. Jeg vil også takke SuperVisuell for godt arbeid med å lage informasjonsfilmen, og ikke minst vil jeg rekke en takk til alle aktørene som deltok i filmen, og i selve doktorgradsprosjektet. Jeg vil også takke alle som har kommet med råd og gode innspill.

Sammendrag

Prosjektet handler om bruk av tegnspråktolk i undervisning av døve og hørselshemmede elever. Målsettingen er å belyse hvilke kommunikasjonsutfordringer som kan oppstå, og hvordan de kan løses. Ønsket er å skape inkluderende undervisningspraksiser hvor døve og hørende elever har tilgang til den samme informasjonen og like gode muligheter til å delta i aktivitetene som pågår. Resultatet av arbeidet er en lengre informasjonsfilm, noen kortere filmer, og fire skriftlige artikler som belyser ulike problemstillinger i tolket undervisning.

Bakgrunn og målsetting

Prosjektleder har i sin doktorgradsavhandling ved NTNU samlet inn og analysert data som viser at lærere som skal undervise døve og hørselshemmede elever savner informasjon om hvordan de kan tilrettelegge undervisningen for bruk av tegnspråktolk i klasserommet. Dette understøttes av prosjektleders egne erfaringer fra tidligere arbeid som undervisningstolk.

Tolkefeltet har mye praktisk kunnskap om bruk av tolk, men denne kunnskapen må formidles til lærerne på en god, pedagogisk og lettfattelig måte. Med tanke på at nesten alle hørselshemmede elever i Norge får undervisning gjennom tolk er dette et svært relevant tema.

Målsettingen med prosjektet var å utvikle informasjonsmateriell til lærere som arbeider i den norske skolen. Forhåpentligvis kan mer informasjon fremme opplevelsen av inkludering hos døve og hørselshemmede elever som bruker tegnspråktolk. Målsettingen var å lage film og tekster som lærere kan se/lese og gjennom det erverve mer kunnskap om hvilke kommunikasjonsbarrierer som kan oppstå i tolket undervisning og få praktiske forslag til hvordan disse kan løses.

Prosjektgjennomføring og metode

Prosjektleder hadde et stort datamateriale til rådighet som ikke var publisert i avhandlingen. Det er imidlertid sjelden at lærere eller andre ansatte i skolen har tid til å lese hele avhandlinger eller vitenskapelige artikler på engelsk. Målet med prosjektet var å bearbeide materialet og gjøre det lettere tilgjengelig for lærere som har døve og hørselshemmede elever i klassen sin. Datamaterialet besto blant annet var det en rekke intervjuer og

observasjoner fra ulike undervisningssituasjoner i videregående skole. Intervjuene var med både lærere, døve og hørselshemmede elever, hørende elever og tegnspråktolker. En viktig del av prosjektet var derfor å behandle og analysere dataen. På bakgrunn av dette arbeidet er det skrevet fire lettleste tekster på norsk. Tekstene tar opp tema som er grunnleggende for å tilrettelegge tolket undervisning. De belyser 1) organisering av gruppearbeid mellom døve og hørende elever, 2) hva lærere tenker om det å bruk tolk og samarbeide med tegnspråktolker, 3) tolkenes rolle og ansvarsoppgaver i klasserommet, og 4) hvilke utfordringer som oppstår når døve elever må orientere seg i opplæringssituasjoner hvor snakket mellom deltakerne følger normene i en talespråklig samtalekultur. Eksempler som belyses er utfordringer som oppstår nå elevene må orientere blikket sitt mellom flere samtidige informasjonskilder (veksle mellom å se på tolken og på tavlen), når flere personer snakker samtidig (overlappende tale i gruppesamtaler) og når læreren snakker for fort og ikke tar hensyn til tidsforskyvningen som oppstår på grunn av prosesseringsarbeidet til tolken. Hovedtemaene i artiklene dannet grunnlag for å skrive et manus til en informasjonsfilm.

Hovedarbeidet i prosjektet er en informasjonsfilm som belyser kommunikasjonsbarrierer som kan oppstå i tolket undervisning, og hvordan disse kan tilrettelegges. Filmen er laget av SuperVisuell, som er et produksjonsselskap lokalisert i Sandefjord. Produksjonsselskapet ble valgt fordi det har lang erfaring med slike typer filmer og et stort nettverk i tegnspråkmiljøet. Opptakene ble gjort på Sandefjord videregående skole. Døve ungdommer tok rollene som elever og profesjonelle tolker og lærere på skolen deltok som skuespillere. Det er laget en lengre informasjonsfilm (ca 17 min), som igjen er delt opp i tre mindre filmer. Tanken er at lærere kan se hele eller deler av filmen. Filmen kan søkes opp på nettet (Utube, Supervisuell og Tiller vgs sine nettsider). Statped ønsker også å ha lenker til filmen på nettsidene sine, samt Norges Døveforbund.

Resultat og resultatvurdering

Det er laget fire artikler. En av artiklene ble sendt inn og antatt i en antologi om Tolking og språkarbeid, utgitt ved Universitetsforlaget i 2018. Denne boken har fått svært god omtale og retter seg mot et publikum innen det hørselsfaglige nettverket i Norden. For å finne andre aktuelle publiseringskanaler dro prosjektleder til tre videregående skoler for å sjekke hvilke tidsskrifter og journaler bibliotekene på skolene hadde tilgang på. De resterende artiklene ble etter tur sendt til disse. Det var Norsk Pedagogisk tidsskrift, Tidsskrift for spesialpedagogikk, Nordic Studies in Education, og Uniped. Resultatet er at en av artiklene er i fagfellevurdering (Spesialpedagogikk), men to har fått avslag fra redaktørene (Norsk pedagogisk tidsskrift, Uniped, og Nordic Studies in Education). Artiklene får god omtale i relevans og utforming. Begrunnelsen for avslag er at temaet enten er for rettet mot spesialpedagogikk, det er for stor pågang hos redaktørene og at dataen er hentet fra videregående skole og ikke fra høyere utdanningstrinn. Disse avslagene forsinket og forhindret arbeidet med å sluttføre prosjektet.

Informasjonsfilmen er ferdigstilt. Det gjenstår arbeid med å få den lenket opp hos aktuelle samarbeidspartnere (Statped, de ulike knutepunktskolene, Foreldreforeningen for hørselshemmede barn, Tolkeforbundet, Norges døveforbund). Dette arbeidet er på gang.

Prosjektleder har i prosjektperioden hatt innlegg på flere konferanser og seminarer. Blant annet på et seminar av Statped for lærere som skal undervise døve og hørselshemmede elever, på en konferanse for forskere som studerer livsvilkår for funksjonshemmede, på seminar for tegnspråktolker arrangert av NTNU, og på seminar for skoleledere arrangert av Briskeby. Tilbakemeldingen er at informasjonen er ny, nyttig og relevant for å forstå utfordringer i faktiske undervisningspraksiser.

Resultatvurderingen av prosjektet er at det er hensiktsmessig å publisere forskning på norsk, og i sjangere som er lettere tilgjengelig for lærere og andre profesjoner som arbeider direkte med døve barn og som skal bruke tolk. Det viser seg imidlertid vanskelig å få annerkjennelse for problemstillingen i enkelte tidsskrift. Publiseringskanalene hadde vært lettere tilgjengelig hvis noen av tekstene hadde vært på engelsk. Det hadde imidlertid redusert målsettingen om at formidlingen skulle være lett å lese for profesjonsutøverne i skolen.

Oppsummering og planer videre
Prosjektleder jobber i dag på Tiller videregående skole og er i daglig kontakt med tolker og lærere som arbeider med døve og hørselshemmede ungdommer. Tematikken er fortsatt svært aktuell. Det etterlyses informasjon om tilrettelegging av tolket undervisning. Stadig flere skoler og lærere vil bli berørt av denne tematikken. Planen videre er å fortsette arbeidet med å få publisert artiklene og få spredt videoen på ulike nettsteder og ulike virksomheter.

Vedlegg
Fire artikler lastet opp i Extraweb
Informasjonsfilm tilgjengelig på www.SuperVisuell.no

Kreditering
ExtraStiftelsen Helse og Rehabilitering har bidratt med midler til prosjektet

EXTRA STIFTELSEN

ExtraStiftelsen
Helse og Rehabilitering

Vedlegg 1

Tegnspråktolking i videregående skole, inkludering og skoletolkens yrkesansvar

Forfattere
Patrick Kermit og Sigrid Slettebakk Berge

Innledning
Dette kapittelet i antologien Tolking, språkarbeid og profesjonsutøvelse (2018) drøfter skoletolkens yrkesansvar. Drøftingen bygger på ny norsk forskning om tegnspråktolker i videregående skole. Tre situasjoner som er blitt observert i klasserom på videregående skoler analyseres, og deretter drøfter vi enkelte spørsmålsstillinger, hvor den mest sentrale er denne:

> ”Har tolken medansvar for å hindre at døve elever havner faglig og sosialt utenfor blant sine hørende medelever?”

For å sette situasjonsbeskrivelsene inn i en kontekst, starter vi med å presentere den historiske bakgrunnen for at tegnspråktolking i dag foregår på mange norske videregående skoler. ExtraStiftelsen Helse og Rehabilitering har tildelt midler til prosjektet.

Skoletolking og inkludering

Skolehistorien for døve elever var helt fram til 1990-tallet preget av at døve hadde egne tilbud i døveskoler både på grunn- og videregående nivå. Skolesystemet den gang var preget av en todeling: De fleste gikk i ”normalskolen”. Ulike grupper av funksjonshemmede elever fikk tilbudet sitt i spesialskoler, gjerne i kombinasjon med opphold på internat.

På begynnelsen av 1990-tallet ble alle statlige spesialskoler vedtatt nedlagt. Én viktig begrunnelse for vedtaket var tanken at funksjonshemmede barn og unge ikke skulle leve et annerledes liv sammenlignet med sine jevnaldrende, fordi de var funksjonshemmede. Skolen skulle være et sted for alle og et sted hvor alle skulle få samme anledning til å utvikle sine faglige kunnskaper og sosiale ferdigheter. Mange bekymret seg også over at spesialskolene ikke stilte like høye faglige krav til sine elever som skoler flest (Kermit 2006).

På sytti- og åttitallet var det både forskningsmessig og skolepolitisk en økende bevissthet om det problematiske ved et skolesystem som kategoriserte noen elever som ”normale”, og andre som spesialelever. I 1994 skrev 94 land (deriblant Norge) og flere organisasjoner under på en erklæring utarbeidet i Salamanca, Spania, i regi av de Forente Nasjoner. Salamancadeklarasjonen (Unesco 1994) knesatte prinsippet om *inkludering* som et bærende utdanningspolitisk prinsipp i skolen. Vi vender tilbake til hva inkludering betyr i neste avsnitt. Først vil vi kort vise hvordan tegnspråktolking i videregående skole ble et standardtilbud for døve elever:

De statlige døveskolene overlevde nedleggelse i 1990, noe ingen av de andre spesialskolene gjorde. Stortingspolitikerne lot seg særlig overbevise av ett spesielt argument: fagmiljøene og interesseorganisasjonene fremholdt at døveskolene ikke primært var spesialskoler, men derimot skoler hvor elevene fikk lære og bruke norsk tegnspråk. At døveskolene slapp nedleggelse var en indirekte anerkjennelse av norsk tegnspråk som et norsk minoritetsspråk (Kermit 2006, Kermit, Tharaldsteen et al. 2014). Denne anerkjennelsen fikk et mer direkte uttrykk noen år senere under grunnskolereformen for den 10-årige grunnskolen («Reform 97»). Her ble norsk tegnspråk for første gang et fag i skolen med en egen fagplan som tydelig anerkjente norsk tegnspråk som eget språk (Det Kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement 1996). Endringene i opplæringslova som måtte gjøres i forbindelse med Reform 97 gjaldt stort sett grunnskolen, men det ble også gjort en viktig endring for videregående skole med betydning for tegnspråklige elever. Paragraf 3-9 (Opplæringslova 1998) ga tegnspråklige elever i videregående skole samme rett til opplæring «i og på» norsk tegnspråk som grunnskoleelevene, men spesifiserte at dette kunne skje gjennom bruk av tegnspråktolk (noe man ikke tillot i grunnskolen). Denne paragrafen finnes også i dagens opplæringslov.

Lovens intensjon var neppe at tegnspråktolk skulle være den primære tilretteleggingen for tegnspråklige elever i videregående skole, men historien viser at dette i høy grad har blitt resultatet. Allerede på andre halvdel av nittitallet fikk enkeltskoler rundt om i landet status som såkalte «knutepunktskoler» med særlig ansvar for å tilby tegnspråklige elever utdanning «i og på» tegnspråk. Disse skolene ble organisert slik at man samlet grupper av døve elever på de ulike studieretningene og i de ulike klassene. Tanken var at døve elever skulle profitere på å være en del av et tegnspråkmiljø, samtidig som de inngikk i hele skolefellesskapet. Det lå også en tanke om utnyttelse av tolkeressurser til grunn. Med flere elever samlet kunne man også ansette flere tolker som kunne samarbeide om å løse tolkeoppgavene. Videregående skoler ble dermed hurtig den største arbeidsplassen for tegnspråktolker ved siden av de som var ansatt i Rikstrygdeverket (som senere ble en del av NAV).

Hva er inkludering? Teori og praksis

I norsk skolesammenheng handler inkludering om ikke å gjøre ubegrunnet forskjell på elever. Skolen skal være et sted for *alle* barn og unge, og et sted hvor *alle* barn og unge har like god anledning til å utvikle sine evner og anlegg, både faglig og sosialt.
Forskeren Shirin Antia har stått i spissen for en gruppe forskere (Antia og Kreimeyer 2001, Antia og Stinson 1999, Antia, Stinson et al. 2002) som har sett på inkludering av døve og hørselshemmede barn i vanlig skole. De understreker at inkludering handler om at alle elever i en klasse får mulighet til å oppleve seg som selvfølgelige deltakere i fellesskapet. Dette krever at man snur opp ned på det tradisjonelle skillet mellom spesialpedagogikk for elever med såkalt «særskilte behov» og «vanlig» pedagogikk for elever flest. Litt forenklet kan man si at spesialpedagogikken tradisjonelt og historisk har sett det som sin oppgave å lære opp enkeltelever som ble oppfattet å avvike fra det som er vanlig. Målet med den spesialpedagogiske opplæringen var å sette eleven i stand til å være mest mulig som «de vanlige» andre elevene. Denne ideen om hvordan man best skaper fellesskap tenkes helt motsatt med begrepet om inkludering. Tanken om at man må endre enkeltelever for at de skal passe inn i flertallets fellesskap er oppgitt. Istedenfor er tanken at man tilpasser

flertallsfellesskapets praksiser slik at disse i høyest mulig grad passer for alle, uavhengig av hva slags kropp eller sinn man har.

Begrepet om inkludering representerer et fremskritt i måten man tenker seg skolen på, men dessverre indikerer forskning fra senere år at skolens inkluderingsarbeid ikke går særlig godt (Kermit 2018). Vi har ingen grunn til å tro at skolen i noen særlig grad har endret sine praksiser for å oppfylle idealet om inkludering. Tvert imot er det mye som taler for at praksisene i mange klasserom stort sett er utformet slik de nesten alltid har vært, det vil si for de "vanlige" elevene. Ofte får elever med særskilte behov enten særskilt tilrettelegging inne i klasserommet, eller eleven tas ut av klassen til egne timer (Kermit, Tharaldsteen et al. 2014).

Forskning hjelper heller ikke skolene med ideer om gode praksiser. Johan Hjulstad og hans medforfattere (2015) har gjennomgått forskning fra 2005-2015 som sier noe om hvordan gode inkluderende praksiser helt konkret kan se ut for hørselshemmede. Resultatene av denne studien er nedslående. Det finnes nesten ikke forskning som kan gi lærere eller andre aktører i skolen råd eller vink om hva som er viktig å passe på når målet er en skole hvor hørselshemmede elever inkluderes. Når vi oppsummerer det vi vet om hørselshemmede elevers situasjon i skolen synes det da ganske klart at disse elevene som gruppe gjør det dårligere på skolen enn sine jevnaldrende hørende (Hendar 2012). Videre er det også sterke indikasjoner på at hørselshemmede elever sliter mer sosialt på skolen enn elever flest (Kermit, Tharaldsteen et al. 2014)

Tolkens yrkesrolle og skoletolking – noen utviklingstrekk

En mer detaljert gjennomgang av tolkeyrkets yrkesetiske og profesjonelle utvikling finnes i andre kapitler i denne boken, så her fokuserer vi på det som angår tegnspråktolker i videregående skoler.

Vi har lite forskning som forteller oss om hva som har skjedd på knutepunktskolene fra de første tolkene ble ansatt på slutten av nittennittitallet og frem til i dag. Det vi sitter på av forskning antyder at skoletolkingen er organisert slik at mye av tolkebehovet til elevene blir møtt. Samtidig er det lite som tyder på at tolkene har etablert seg på knutepunktskolene som en yrkesgruppe som samarbeider tett med lærere og administrasjon/ledelse (Berge 2016). Dette betyr ikke at det ikke har foregått fagligutvikling ved knutepunktsskolene gjennom disse årene. I Hordaland er det er for eksempel utarbeided egne yrkesetiske retningslinjer for skoletolker i form av en tilleggskommentar til de generelle retningslinjene for norske tegnspråktolker (personlig kommunikasjon). Der slikt arbeid er gjennomført er vi imidlertid ikke kjent med at det er blitt publisert. Vi må derfor basere oss på en del begrunnede antakelser når det gjelder å beskrive hvordan tolkens yrkesansvar i videregående skole kan ha blitt oppfattet og blir oppfattet i dag.

De første tolkene som ble ansatt på knutepunktskolene tilhørte en generasjon av tolker som aktivt hadde arbeidet for å fremme yrket sitt. De sto på for økt anerkjennelse og bedre organisering av ulike tolketjenester. Mange av tolkene hadde lang tolkeerfaring, men ikke nødvendigvis bare som yrkesutøvere. Mange var barn eller slektninger av døve og hadde hatt en tospråklig oppvekst med tegnspråk og talespråk i en tid som i liten grad anerkjente tegnspråk som et fullverdig språk. Andre hadde lært tegnspråk gjennom jobber som brakte

dem i kontakt med døve. Felles for mange var at de kjente døvemiljøet godt og mange opplevde seg kulturelt som en del av døvesamfunnet. Når de arbeidet for en bedre tolketjeneste var det ikke bare noe tolkene gjorde av egeninteresse fordi man ønsket en sikrere jobb og høyere status. Tvert imot hadde mange av tolkene den gang – som også i dag – et engasjement for styrkingen av døve menneskers rett til deltakelse og likestilling.

Tolkene hadde varierte bakgrunner: Noen hadde korte utdanninger fra åttitallet og eventuelt kompetansegivende etterutdanning, noen hadde ettårig tolkeutdanning og noen var nettopp blitt uteksaminert fra den toårige tolkeutdanningen som ble opprettet i 1994. Høyere utdanning i tegnspråk ble først etablert i 1998 (på Høgskolen i Sør-Trøndelag), så alle tolkene på nittennittitallet hadde lært seg tegnspråk gjennom en eller annen form for kontakt med døvesamfunnet i Norge. Dette var et tiår hvor det skjedde mye på tolkeområdet og hvor tolkene selv arbeidet målrettet for økt profesjonalisering av yrket sitt (se også #12 Haualand og #1 innledning). Allerede fra sekstitallet hadde Norges Døveforbund begynt å arbeide for et formelt skille mellom døvesamfunnet og tolketjenesten som en offentlig tjeneste. I 1972 hadde det daværende Rikstrygdeverket, etter forhandlinger med Døveforbundet, vedtatt at det skulle opprettes en offentlig – og følgelig uavhengig – tolketjeneste (Sander 1993 s. 183ff). Likevel hadde forbundet støttet tolkene over flere tiår, blant annet ved å være med på å etablere de tidligste tolkeutdanningene. Det er viktig å påpeke at denne utviklingen mot tolketjenestens uavhengighet ikke var et resultat av at døve og tolker ønsket å bryte alliansen man hadde hatt lenge, og som man så gjensidig verdi av. Det var etter alt å dømme heller slik at et resultat av alliansen var den felles forståelsen at en offentlig og uavhengig tjeneste var til døve menneskers beste. Tolkenes yrkesetiske retningslinjer var et redskap i arbeidet for å markere at tolken ikke var ”den døves tolk”, men skulle jobbe for begge partene i en tolket situasjon. De yrkesetiske retningslinjene ga, den gang som nå, ganske konkrete angivelser av hva en god tolk skulle gjøre. De tre bærende elementene i denne måten å tenke yrkesetikk på finner vi fremdeles i yrkesetiske retningslinjer for tolker verden over: Tolkene skulle praktisere en streng taushetsplikt, de skulle være upartiske og ikke påta seg andre oppgaver enn tolking, og de skulle «oversette alt» uten å «legge til eller trekke fra». Med disse retningslinjene markerte tolkene avstand til tidligere yrkespraksiser hvor tolken kunne oppfattes som døves personlige hjelpere.

Når skoletolkene etter reform 97 ble ansatt i videregående skoler hadde de ikke andre yrkesetiske retningslinjer å forholde seg til enn de som var vedtatt for alle tolker. Skoletolking ble hurtig en stor virksomhet sammenlignet med andre typer tolking. Dette skjedde uten at man diskuterte om skoletolking hadde særegne trekk som krevde særskilte tiltak eller spesifiseringer av de yrkesetiske retningslinjene. Det er derfor mye som taler for at man fra starten la til grunn at en tegnspråktolk i videregående skole skulle ha stort sett samme måte å arbeide på som andre tegnspråktolker i andre tolkesituasjoner. Yrkesforståelsen hva gjelder ”andre tegnspråktolker i andre tolkesituasjoner” har utviklet seg mye siden 1997, men vi har lite data som sier noe om hvordan norske skoletolker har forholdt seg til utviklingen. I 1997 hadde tolkene en tydelig selvforståelse som en yrkesgruppe som ikke skulle ”hjelpe døve” med å navigere hørendes verden. Tegnspråkenes relativt nylig avdekkede status som naturlige språk betydde ikke bare at tegnspråklige mennesker kunne ta et oppgjør med tidligere oppfatninger om døve som språkhemmede. For tegnspråktolker innebar den nye anerkjennelsen av tegnspråk at man kunne rendyrke ideen om sin virksomhet som språktolking. Tolkene tok dermed klar avstand fra tidligere

praksiser hvor de ofte hadde sett det som naturlig å bidra mer aktivt til at døve kunne komme seg forbi ulike typer barrierer i møte med samfunnet. I dag kaller vi gjerne denne forståelsen conduit-modellen etter det franske ordet for et rør (se for eksempel hvordan Pöchhacker 2004 utlegger denne modellen): Tolken skulle være forbindelsesrøret hvor språket fløt uhindret fra den ene til den andre, og hvor tolkens eneste inngripen i andres liv og laden var selve oversettelsen. Denne svært enkle måten å se tolkevirksomhet på var i realiteten begynt å bli kritisert fra forskerhold allerede i 1992. Forskere som Cecilia Wadensjö (1992), Cyntia Roy (1993) og Melanie Metzger (1999) har alle det til felles at de stilte spørsmål ved at tolken i praksis kunne opptre bare som en slags oversettermaskin. Disse forskerne så isteden tolken som en deltaker i en interaksjons- og kommunikasjonssituasjon hvor tolken ikke bare oversetter men også aktivt må legge til rette (fasilitere) slik at tolking kan skje på en hensiktsmessig måte. I dag har disse diskusjonene vendt seg mot utforskning av tolkens handlingsrom og handlingsmuligheter i ulike settinger (Llewellyn-Jones og Lee 2014). Når det gjelder yrkesetikk har Dean og Pollard (2011) foreslått mer grunnleggende etiske prinsipper enn de som er nevnt over og som tradisjonelt har vært en del av tolkers yrkesetiske retningslinjer i mange land. Dean og Pollard foreslår at tolker må etterleve et grunnleggende prinsipp om ikke å påføre skade eller krenke dem man tolker for. Hauser og Hauser (2008) har på sin side vektlagt at tegnspråktolker kanskje igjen bør oppfatte seg som døves allierte, ikke ved å gå tilbake til ”hjelperrollen”, men ved å ha en yrkesetikk der man ser seg som en yrkesutøver som skal bidra til at døve myndiggjøres i møtet med samfunnet.

Når det gjelder tegnspråktolking i skolen har det internasjonalt vært forsket på dette i mange år. I 2004 var Elisabet A. Winston redaktør for en antologi om utdanningstolking hvor en rekke forskere bidro med ulike artikler om temaet, blant annet overnevnte Melanie Metzger som sammen med Earl Fleetwood (2004) tar opp spørsmålet om standardisering av praksis. Temaet inkludering og tolking i skolen er det også flere forskere som behandler. De som går lengst når det gjelder å ta til orde for at tolken tar et aktivt medansvar for å fremme inkludering er de allerede nevnte forskerne Antia og Kreimeyer (2001). Basert på empiriske undersøkelser i klasserom på barnetrinnet argumenterer de for at tolken må ha et tett samarbeid med andre tilsatte for at man skal få til å skape et mest mulig inkluderende skolemiljø. Dette er slutninger de trekker på bakgrunn av observasjoner av ulike klasseromspraksiser og ulike tolkers opptreden i klasserommet. I en nyere artikkel tar Melissa B. Smith (2015) også opp spørsmålet om tolking og inkludering, og hun legger vekt på at inkluderingsbegrepet ofte bare er en illusjon som ikke blir oppfylt. Videre kommenterer hun spørsmålet om skoletolkens yrkesrolle som følger:

> ”Scholars in the field of interpreter education have not reached consensus about the role of educational interpreters in consideration of the learning, language, and social-emotional of deaf and hard of hearing children in mainstream educational environments.” (Ibid. s. 275)

Eksempler på virkelige tolkesituasjoner

Yrkespraksisene til norske tegnspråktolker på videregående skoler er som nevnt ikke særlig beskrevet. For å belyse utfordringer knyttet til forholdet mellom tegnspråktolking og inkludering presenterer vi her tre situasjonsbeskrivelser fra klasserom i norsk videregående

skole. Situasjonene er ekte, og er blitt observert av oss i løpet av de siste fem år på videregående knutepunktsskoler for døve. Observasjonene er gjort i to ulike prosjekter, dokumentert i tre ulike publikasjoner (Kermit, Tharaldsteen et al. 2014, Berge 2016, Berge and Thomassen 2016).

Situasjonbeskrivelse 1 og 2: Når læreren snakker og peker samtidig

Situasjon 1 utspiller seg i et vanlig klasserom. Temaet for dagens undervisningsøkt er kroppens anatomi. Læreren har satt frem en plastikkmodell av menneskets torso hvor de ulike kroppsdelene kan plukkes ut en etter en, nesten som i et tredimensjonalt puslespill. Læreren sier navnet på de ulike organene mens hun peker på dem, og sier så noe om organets funksjon. Den døve eleven må da velge om hun vil se hvor læreren peker eller om hun vil se på tolken som tolker. Etter en stund sier tolken til læreren: ”Det er bedre dersom du peker først og forklarer etterpå”. Situasjon 2 utspiller seg i klasse som har yrkesfagopplæring i en verkstedhall. De lærer hvordan man bruker en maskin i en arbeidsoperasjon. Læreren ber elevene stille seg rundt maskinen og forklarer de ulike funksjonene elevene må beherske mens han peker på maskinens ulike deler. Den døve eleven må også her velge om han vil se på tolken eller få med seg hvor læreren peker.

Situasjonsbeskrivelse 3: Organisering av klasserommet

Situasjon 3 handler om sittearrangementet i et undervisningsrom. Det er tolv hørende og to døve elever, og de har et stort avlangt klasserom med vinduer langs hele den ene langsiden. Ved vindusveggen er det tomannsbord rekke bak hverandre slik at elevene kan sitte to og to med vinduene på venstre side og ansiktet framover mot tavlene. Læreren tar ofte oppstilling foran vindusrekken når det skal undervises. På motsatt langvegg står det også tomannsbord, men de er mer tilfeldig plassert bakover i rommet. Det er ikke offisielt faste plasser, men elevene sitter likevel etter et fast mønster: De hørende elevene sitter to og to langs vindusrekken. De to døve elevene sitter sammen på et tomannsbord på motsatt langvegg, helt fremme ved døra og tavla. Tolken tar vanligvis oppstilling foran dem når det undervises fra tavla slik at lærer og tolk inn i mellom blir stående med litt avstand fra hverandre. De døve elevene har god adgang til å se på tolken. Når det foregår samtaler i hele gruppen og en av de hørende elevene lenger bak i rommet sier noe, må de døve elevene snu seg bakover for å se hvem som snakker, og da kan de ikke samtidig se på tolken.

Hva er problemet?

Situasjonene over er ganske hverdagspreget, og på et overfladisk nivå kunne man sagt at de døve elevene har utfordringer med å henge med i undervisningen når læreren peker og snakker samtidig (situasjon 1 og 2). Det kan også være utfordrende for døve elever å få med seg hvem som snakker i en gruppe når de sitter slik det er beskrevet i situasjon 3.

Dersom man flytter fokus bort fra de døve elevene og over på alle som deltar (medelevene, lærerne og tolkene) kan man derimot rette oppmerksomheten fra enkeltindivider og til det sosiale samspillet (interaksjonen) mellom de som er tilstede.

Undervisning er en form for sosial praksis hvor de ulike deltakerne har ulike roller og ulike typer ansvar eller forpliktelser. Vi tar som et utgangspunkt at det går an å mene at det foregår forskjellsbehandling av elevene i situasjonene som skildres her. I de to første tilfellene består forskjellsbehandlingen i det at noen elever – de som ikke hører – ikke får like god sjanse til å følge undervisningen som de hørende elevene. I den tredje situasjonen er det slik at de døve elevene strever mer med å få med seg hvem som snakker enn de øvrige elevene. I tillegg er de døve elevene i situasjon 3 plassert slik at de merkes sosialt. Vi vet ikke hvorfor plasseringen er blitt som den er blitt, kanskje har elevene selv valgt den, kanskje har lærer eller tolk opprinnelig ment at det var praktisk for de døve elevene å sitte langt fremme slik at de bedre kunne se tolken. Uansett, det som er mest slående ved plasseringen er at de døve elevene sitter på en måte som lett får en til å tenke at de er utenfor det sosiale kjernefellesskapet i gruppen. Alt av småprat og sosial interaksjon langs vindusrekken foregår langt fra de to døve elevene som har liten mulighet til å kaste seg med i spontane samtaler med sine hørende jevnaldrende. Måten klasserommet er organisert på bidrar dermed til en praksis der de døve – med Shirin Antias ord – er mer å regne som besøkende enn egentlige medlemmer i fellesskapet.

Dermed går det an å mene at disse situasjonene illustrerer praksiser i klasserommene hvor døve elever enten får dårligere *faglige* muligheter til læring enn sine medelever, eller får dårligere *sosial* adgang til fellesskapet. Undervisningen er ikke utformet med tanke på deltakelse for alle, og skolens plikt til å gi alle elever opplæring som er tilpasset elevens forutsetninger oppfylles ikke.

Vi har ikke grunnlag for å påstå at observasjonene overfor er representative for alle klasserom hvor det foregår tegnspråktolking. Likevel er det tvilsomt at situasjonene er helt spesielle unntakssituasjoner. Det lille vi har av norsk forskning om hørselshemmede elever i vanlige klasser indikerer at de døve elevene ikke deltar på linje med sine medelever (Kermit 2018). Situasjonene er dermed sannsynligvis ikke uvanlige.

Vi har valgt disse situasjonene fordi problemene knyttet til klasseromspraksisene i eksemplene tilsynelatende kunne vært enkle å gjøre noe med. Det er lett å tenke følgende: Lærerne i situasjon 1 og 2 spør elevene om alle kan se figuren/maskinen og så fortsetter læreren som om det var en selvfølge med å si ”se hvor jeg peker nå” og så gis alle anledning til å se. ”Nå kan dere se på meg”, fortsetter læreren, ”vet dere hva det jeg pekte på kalles?”. Læreren kan selvsagt velge å ordlegge seg annerledes enn dette, men poenget forblir det samme: Det er slett ikke vanskelig å praktisere prinsippet ”pek først – snakk etterpå”. Tilsvarende kunne man i situasjon 3 hatt som fast praksis at alle elevene arrangerte bordene i en hestesko før timen begynte. En hestesko med åpning mot lærer og tolk gjør klassefellesskapet godt visuelt tilgjengelig for døve elever, og når alle sitter i den samme hesteskoen får man ikke så lett inntrykk av at det er forskjell på elever som er ”innenfor” og ”utenfor” fellesskapet.

Vi vil ikke antyde her at det å gi et likestilt tilbud til døve og hørende elever i samme klasserom er så lett å få til at det bare dreier seg om å få på plass de enkle detaljene som er antydet over. Vår påstand er tvert imot at når man ikke engang har disse enkle tingene på plass, er det usannsynlig at man har innarbeidet mer grunnleggende og prinsipielt forankrede praksiser for å fremme et inkluderende læringsmiljø. Fraværet av enkle

tilretteleggingstiltak er altså et symptom på fravær av en gjennomtenkt praksis i klasserom hvor noen er døve og andre hører.

Så langt har altså analysen av de tre situasjonene avdekket mangler eller misforhold hvor døve elever opplever utfordringer som deres hørende medelever ikke har. Situasjonsbeskrivelsene er alle eksempler på praksiser som ikke er inkluderende, men som viser klasserom hvor det er "business as usual" og hvor praksis følger den tradisjonelle tenkingen som forutsetter at alle elevene hører like bra. Tolken er her primært et spesialpedagogisk virkemiddel som skal sørge for individuell tilrettelegging for den eller de elevene som ikke hører. Men ser man bort fra at man har tolk i alle eksempelsituasjonene er det altså fravær både av øvrig tilrettelegging og av praksiser som reflekterer at man er et tospråklig klasserom hvor noen elever bruker synet for å få med seg det som sies istedenfor ørene.

Vi vet en del om hva som er konsekvensene av manglende inkludering, og kan derfor si noe om hva som er tenkelige aspekter ved de presenterte situasjonene. Dette er situasjoner hvor døve elever betaler prisen for fraværet av inkludering, og hvor det er døve elever som må kompensere for manglene de opplever i sin utdanningssituasjon, både faglig og sosialt. Slik kompensering er slitsom og vanskelig, så slitsom og vanskelig at noen døve elever gir opp og går over til bare å late som om de får med seg undervisningen og det som ellers skjer (Kermit, Tharaldsteen et al. 2014). For mange døve elever innebærer dette at de gjør akkurat det den gammeldagse spesialpedagogikken prøvde å få dem til å gjøre: de prøver å oppføre seg mest mulig som om de var "hørende", også når det de gjør egentlig bare er en form for avansert skuespill (Goffman 1969 og Goffman 1990). Det er forståelig at døve ungdommer velger denne strategien, for alternativene de har er få, krevende og urimelige å forvente av ungdommer. Man kunne kanskje sagt at de burde "stå opp og kreve sin rett", men da overser man at denne typen utenforskap kan oppleves så belastende at det gjør noe med personens selvbilde og tro på at det nytter å si fra. Med sosiologen Erving Goffman kan man si at mange av disse elevene opplever å være stigmatisert på en måte som gjør deres hørselstap til noe skamfullt mindreverdig som "de normale" helst bør skånes for og ikke belemres med (Goffman 1968). Dersom hørselshemmede elever får svekket sitt selvbilde på denne måten kan det ikke karakteriseres som annet enn tragisk.

Det er med andre ord ingen grunn til å bagatellisere det som foregår i eksempelsituasjonene. Effekten av manglende inkludering kan være redusert selvbilde og selvfølelse for døve elever. I tillegg må de jobbe knallhardt for å kompensere fraværet av tilrettelegging og inkluderende praksiser. Som sagt ovenfor fremmer ideen om inkludering egentlig det helt motsatte av det som beskrives i de tre situasjonene: Alle elever i en gruppe skal ha lik anledning til å utvikle sine evner og anlegg – faglig og sosialt. Inkludering skal dermed sikre at alle som går i skolen skal kunne bli til voksne som ser på seg selv som "hele" mennesker med trygg selvfølelse og godt selvbilde.

Tegnspråktolkens yrkesansvar som tolk i videregående skole

Det er på sin plass å påpeke at lærerne og skolens ledelse må ta ansvar for manglende inkludering, for det er lærerne som tradisjonelt har vært den mest innflytelsesrike yrkesgruppen når det gjelder utformingen av skolens praksiser og organisering. Det er likevel ikke sikkert at dette betyr at tegnspråktolkene i eksemplene fritas for ansvar. Tolkene i

eksemplene arbeidet på knutepunktskoler som hadde hatt fast tilsatte tolker i mellom 12 og 15 år på tidspunktet for observasjonene. Det kan derfor være grunn til å spørre hvorfor praksisene uttrykker slik manglende forståelse for døve elevers helt grunnleggende behov for visuell organisering og oversikt i undervisningssituasjonen.

I den første situasjonen oppfordrer tolken læreren til å følge "peke-før-snakke-prinsippet", noe som indikerer at tolken her oppfatter at undervisningspraksisen er uhensiktsmessig. Å komme med en slik påpekning midt i en time hvor den uheldige praksisen allerede pågår er likevel bare en svak måte å ta medansvar på. Man *kunne* ha tenkt seg at tolkene i de to første situasjonene isteden hadde brukt så mye tid på å samarbeide med lærerne at alle var inneforstått med "peke-før-snakke-prinsippet" som en grunnregel i klasserommet, kanskje allerede før elevene hadde møtt opp til sin første time. Og da *kan* det også tenkes at klasseromspraksisen i akkurat disse klasserommene ble mer preget av inkludering.

Det er på denne bakgrunnen at vi stilte spørsmålet i innledningen om tolkens medansvar for å hindre at døve elever havner faglig og sosialt utenfor blant sine hørende medelever.

Slik analysen og drøftingen har løpt så langt kan det muligens virke som om vi har stilt dette spørsmålet retorisk, bare for å konkludere med et klart "ja". Så enkelt er spørsmålet likevel ikke. Det er gode grunner til at tolker er restriktive når det gjelder å blande seg i praksisene til dem man tolker for, men det finnes også argumenter for mer aktivt engasjement. Dette er tema for den avsluttende drøftingen

Inkludering og tolking – hvor langt bør tolken gå?
Den første premissen vi legger for diskusjonen er denne: Det er utilfredsstillende dersom hørselshemmede elever i videregående skoler opplever utenforskap og manglende inkludering i klasserom hvor det er fast tolk tilstede. Vi legger til grunn at det er et etisk problem at inkludering ikke finner sted, og at dette problemet også kan innebære en yrkesetisk utfordring for skoletolken. Diskusjonen strukturerer vi så videre ved at vi deler drøftingen i to ikke helt skarpt avgrensede deler. Først spør vi om det er noe som taler *mot* at tolken skal engasjere seg for å fremme hørselshemmede elevers inkludering. Deretter spør vi hva som kan tale *for* at tolken engasjerer seg.

Det er selvfølgelig mulig å være kritisk til at døve elever overhodet er en minoritet i klasser med hørende medelever, istedenfor å ha egne tegnspråklige utdanningstilbud på videregående nivå. Det er like fullt vanskelig å se for seg at det er hensiktsmessig å argumentere spesifikt mot ideen om inkludering så lenge den døve eleven allerede er i en hørende klasse. Dermed må eventuelle argumenter *mot* utvidet tolkeengasjement for inkludering da bestå i mer generelle argumenter *for* en restriktiv og begrenset tolkerolle.

Argumentene for en restriktiv tolkerolleoppfatning er velkjente, for det var disse argumentene som i sin tid ble brukt for å ta avstand fra tolkens førprofesjonaliserte rolle som døves "hjelpere". Dette er argumenter som fremmer og forsvarer oppfatningen at døve og hørende mennesker, som interagerer gjennom tolk, ikke skal ha en tolk som er en slags formynder for noen av partene: Fordi tegnede språk og talte språk er likestilte, naturlige språk skal ikke tolken opptre på en måte som signaliserer at de man tolker for har behov for noe mer enn en språklig oversettertjeneste. Dersom tolken gjør noe som kan bidra til å

fremstille døve personer som hjelpetrengende eller mindre i stand til å ivareta egen tarv enn folk flest, er dette et overtramp av tolken. Hovedargumentet er dermed at de som benytter tolken må være frie til å forhandle og til å utforme sine praksiser og meninger. De må ikke få sin autonomi – sin selvbestemmelsesrett – innskrenket av tolken. Satt på spissen innebærer dette det tenkte idealet at primærdeltakerne gjør akkurat det samme gjennom tolken som de ville gjort dersom de hadde snakket samme språk (Kermit 2007).

Som forskere som har vært i dialog med skoletolker har vi i tillegg dokumentert to andre, men beslektede argumenter for å legge strenge restriksjoner på tolkerollen: Det første handler om rekkevidden av tolkens yrkesansvar. Dersom man slipper opp den restriktive rolleforståelsen risikerer man å havne i en situasjon hvor det kan stilles stadig nye krav til hva tolkens ansvar skal omfatte. Argumentet uttrykkes populært i dagligtalen vår i uttrykket ”gir du lillefingeren tar de til sist hele handa”. Det andre argumentet handler om at primærdeltakerne i ulike situasjoner må kunne forvente at ”tolk” i én situasjon betyr det samme som ”tolk” i en annen situasjon. Det er altså uheldig dersom en elev har en skoletolk med en utvidet rolle samtidig som eleven i andre situasjoner må forholde seg til andre tegnspråktolker som har en restriktiv rolleoppfatning.

Hva taler så *for* at tolken skal engasjere seg for å fremme hørselshemmede elevers inkludering? Her er det to argumenttyper. Den første typen er rene motargumenter mot en restriktiv tolkerolle, slik de er beskrevet over. Den andre typen argumenter for at tolken skal engasjere seg, står mer på egne ben.

Forståelsen av den fullstendig upartiske tolken, som bare er et språklig ”rør” mellom to parter, ble som nevnt kritisert allerede på 1990-tallet. Tanken om at tolken *utelukkende* tolker og ikke gjør noe annet er i dag forlatt av forskningen. Som et tenkt ideal er ideen om at tolken ikke skal blande seg i livene til de man tolker for en god tanke så lenge det handler om å fremme de andres autonomi. Tanken fungerer samtidig dårlig i praksis når den omdannes til et yrkesprinsipp som handler om at tolken skal involvere seg minst mulig i det som skjer i den interaksjonen som tolken er en del av.

Det er også urimelig å tenke at skoletolken skal kunne begrense sin opptreden slik at det som skjer i klasserommet blir akkurat det samme som ville ha skjedd dersom elev og lærer hadde felles språk. Da overser man det som kommer tydelig frem i de tre eksemplene i dette kapittelet, og som forskeren Mark Marschark treffende har uttrykt ved å si at ”døve elever ikke er hørende elever som ikke hører” (Kermit 2011, det er mulig at Marschark her har latt seg inspirere av Lev Vygotskis tekst The Fundamental Problems of Defectology fra 1929). Eksemplene vi har brukt her får frem at det å undervise via tolk ikke betyr at de som trenger tolken kan opptre som om tolken fullstendig nuller ut forskjellen mellom hørende og døve. Det enkle ”pek-først-snakk-deretter-prinsippet” er ett eksempel på at det kreves mer enn bare tolking for å få en undervisningssituasjon med tolk til å fungere på en inkluderende måte. Det å organisere klasserommet så det er visuelt tilgjengelig er ett annet eksempel på noe som det kan være smart å sørge for, men som handler om mer enn bare det at den døve eleven skal kunne se tolken (Hansen 2005).

Her kunne man igjen innvende at dette handler mest om lærerens plikt til å sette seg inn i hva det vil si å ha døve elever. Som det er understreket tidligere i denne teksten har lærere

og skoleledelse absolutt et ansvar. Likevel er det ikke sikkert at dette i seg selv betyr at tolken ikke *også* har ansvar. Tolken er i en posisjon hvor man både har kompetanse lærerne mangler (tolken kan for eksempel tegnspråk), og hvor måten man jobber på kan innebære at tolken observerer forhold som læreren ikke får med seg, det være seg på grunn av manglende kompetanse eller av andre grunner. I forskningsgjennomgangen over er det også påpekt at det er lite forskningen kan bidra med når det gjelder å anvise hvordan man praktiserer inkludering på skoler hvor hørselshemmede og hørende elever er sammen. Det kan dermed være urimelig å skyve alt ansvaret for det som ikke fungerer over på lærerne.

Det er også mulig å tenke seg at en restriktiv oppfattelse av tolkerollen kan bidra til å skape uheldige misforståelser om hva tolken faktisk kan bidra med. Dette er et argument som blant annet er utviklet av forskeren Ernst Thoutenhoofd (2005). I vårt forskningsmateriale har vi et eksempel hvor en lærer på videregående skole forteller at han som nytilsatt fikk beskjed av rektor bare få dager før skolestart at det ville være en døv elev i klassen. ”Men,” hadde rektor sagt ”du får tolk”. Vi utlegger dette som et eksempel på det som Kermit, Mjøen m.fl (2011) beskriver: Mange hørende tar for gitt at tolken fullstendig utligner forskjellen mellom en som hører og en som er døv, eller sagt på en annen måte: Når man får tolk er alle utfordringer løst. Thoutenhoofd påpeker i denne sammenhengen at tolken som har en så restriktiv rolleoppfatning at hun eller han ikke vil gjøre oppmerksom på at dette er en alvorlig misforståelse, kanskje selv da bidrar til å opprettholde misforståelsen. Om dette skjer er det nærliggende å se for seg at den som taper mest på at uheldige praksiser ikke korrigeres først og fremst er den døve eleven, og dernest læreren.
Dette antyder at tolken *som et minimum* bør se det som en del av sitt yrkesansvar å informere tydelig om begrensninger knyttet til hva tolken faktisk kan bidra med, og hva tolken eventuelt ikke bidrar med.

Det er samtidig mulig å se motsatt på tolkens mulighetsrom og ikke spørre hvor lite tolken *må* gjøre, men derimot hvor mye tolken *kan* eller *bør* gjøre. Premissen for en slik drøfting er at man avviser bekymringen for at tolken som ”gir lillefingeren” skal komme til å oppleve å miste ”hele hånden”. Den gangen tolkene samlet seg rundt felles yrkesetiske retningslinjer var det viktig å insistere på felles opptreden og tydelige prinsipper. I dag er tolkeyrket så etablert både i NAV-systemet og på videregående skoler at det å diskutere et mer differensiert syn på tolkens yrkesansvar i ulike settinger ikke bare bør kunne gjøres trygt, kanskje er det også viktig for å bringe yrket fremover. På samme måte bør man også ha tillit til at døve som har erfaring med tolketjenester kan være naturlige parter å rådføre seg med. Det er ikke sikkert at primærdeltakerne i ulike sammenhenger mener at tolken alltid skal ha én, og bare én, måte å opptre på, og det er slett ikke sikkert at døve mennesker kjøper argumentet om at tolker alltid må opptre likt slik at de ”oppdrar” døve mennesker om hva de kan forvente av tolken. Dette argumentet som vi nevner over balanserer på grensen til det man kan kalle paternalistisk ved at det forutsetter at tolken kjenners andres behov bedre enn de selv gjør.

”Do no harm”-prinsippet som er nevnt over er også et minimumsbegrep. Det viktig å understreke at tolker, for eksempel i skolen, ikke må bidra til praksiser som kan skade de som benytter tolker. Det er likevel et sprang fra det begrensede (negative) ”do no harm” til det positive motstykket: ”Do good!” Hvis man likevel først åpner opp for tanken om at

tolken både kan og bør gjøre sitt for å bidra til utvikling av inkluderende praksiser man sårt mangler, er det lett å se for seg at tolker har et stort mulighetsrom.
Tolker som tar dette mulighetsrommet i bruk vil sikkert kunne oppleve både tilbakeslag og frustrasjon. Kanskje vil det kreve at man utvikler nye samarbeidsformer basert på det man ofte kaller brukermedvirkning, men som her kanskje må bestå i et mer forpliktende samarbeid mellom tolker, lærere og elever (både døve og hørende). Kort sagt, organisasjonsformer man i liten grad har prøvd ut i skolen tidligere.

Skoletolker har da mulighet til å bidra positivt til praksisforbedringer som kan komme ikke bare hørselshemmede elever til gode, men – i inkluderingsideens ånd – alle aktører på skolen. Hvis vi presser dette perspektivet litt kan vi også spørre om det er slik at tolkene ikke bare *kan* benytte seg av denne muligheten, men faktisk *bør* gjøre det? Er det slik at det finnes et yrkesetisk forsvar for tanken om at skoletolken må engasjere seg til det beste for dem man arbeider og samarbeider med til daglig?

Vi mener at det finnes en slik yrkesetisk forpliktelse. Denne har sitt utspring i det vi har skrevet over om den grunnleggende alliansen mellom døve mennesker og tolker. Denne alliansen er ikke gått tapt, og la i sin tid grunnlag for tanken om tolkens uavhengighet (som ikke må forveksles med tolkens upartiskhet). Vi må altså gå lenger tilbake enn til det som handler om upartiskhet som prinsipp eller det at tolker har et velbegrunnet ønske om å distansere seg fra rollen som døves ”hjelpere”. I diskusjonene om tolkerollen har det å understreke likeverdigheten mellom tegnede og talte språk (og dermed også indirekte likeverdigheten mellom døve og hørende mennesker) vært et bærende prinsipp. Denne understrekingen lar seg ikke forstå hvis man ikke også ser at den er et resultat av en dypere refleksjon over hva som egentlig er meningen med tolkeyrket. Historisk og praktisk har ikke tolker vært drevet bare av ideen om at tolking alene var et mål i seg selv. Ideen har også vært at tolking skulle bidra til større sosial rettferdighet og deltakelse for en minoritetsgruppe hvis medlemmer i mange sammenhenger støter på barrierer i møtet med det hørende samfunnet. Argumentet om å fremme autonomien til de som benytter tolken er fundamentert på denne betraktningen, at tolken gjennom sitt virke skal understreke likeverd. Tolking handler med andre ord ikke bare om å gjøre en god tolkejobb, men også om å ”gjøre godt” i betydningen bidra til større rettferdighet og likestilling mellom døve og hørende. Skoletolken er dermed ikke en yrkesutøver som bare er tilstede for å tolke, men også en yrkesutøver hvis profesjon er bygget på et ønske om å bidra til mer rettferdighet og likestilling for tegnspråklige mennesker. En slik forståelse innebærer en klar fordring om at tolken som ser at døve elevers rett til inkludering, likestilling og deltakelse blir krenket, har et ansvar for å bidra til å rette opp i dette.

Kreditering

Extrastiftelsen Helse og Rehabilitering har støttet prosjektet med midler.

Referanser

Antia, S. & M. Stinson (1999). "Endnote. Some conclusions on the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings." *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* **4**(3): 246-248.

Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (2001). The role of interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*, 146 (4): 355-365.

Antia, S. D., Stinson, M.S., Gaustad, M.G. (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 7(3): 214-229.

Berge, S. S. (2016). Tolkemediert undervisning for tegnspråklige elever i videregående skole. En analyse av undervisningstolkers rollesett. Trondheim, NTNU. PhD-avhandling.

Berge, S. S. and G. Thomassen (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.

Dean, R.K. & Pollard, R.Q. (2011) Context-based ethical reasoning in interpreting: A demand control schema perspective. *The Interpreter and Translator Trainer*, no. 5(1): 155-182.

Det Kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole*. Oslo, Nasjonalt læremiddelsenter.

Goffman, E. E. (1968). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. London, Penguin Books.

Goffman, E. E. (1990). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London, Penguin Books.

Hansen, A. L. (2005). Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom: En studie av et tilrettelagt opplegg for døve lærerstudenter. Trondheim, NTNU. PhD.

Hauser, A.B. & Hauser, P.C. (2008) The deaf professional-designated interpreter model. I P.C. Hauser, K. Finch, A.B. Hauser *Deaf professionals and designated interpreters. A new paradigm*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press: 3-21.

Hendar, O. (2012). Elever med hørselshemming i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte. Oslo.

Hjulstad, J., Haugen, G.M.D, Wiik, S.E., Holkesvik A.H. & Kermit, P. (2015). Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming. Trondheim, NTNU Samfunnsforskning.

Kermit, P. (2006). Tegnspråk og anerkjennelsen av døve som en språklig minoritet. I S. R. Jørgensen and R. L. Anjum (Red.)*Tegn som språk: En antologi om tegnspråk*. Oslo, Gyldendal Akademisk.

Kermit, P. (2007). Aristotelian Ethics and Modern Professional Interpreting. I C. Wadensjö (Red.) *The Critical Link 4: Professionalisation of Interpreting in the Community - Selected papers from the fourth international conference on interpreting in legal, health and social*

service settings, Stockholm, Sweden, 20-23 May 2004. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

Kermit, P. (2011). "Etiske konsekvenser av prinsippet om å sikre døve barns rett til en åpen fremtid." *Nordisk Tidskrift for Hörsel og Dövundervisningen* **11**(3): 8-15

Kermit, P., et al. (2011). "Safe in the hands of the interpreter? A qualitative study investigating the legal protection of Deaf people facing the criminal justice system in Norway." *Disability Studies Quarterly* **31**(4).

Kermit, P., et al. (2014). En av flokken. Inkludering og ungdom med sansetap – muligheter og begrensninger. Trondheim, NTNU Samfunnsforskning og Statped.

Kermit, P. (2018) *Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning som kan bidra til å belyse spørsmål om hørselshemmede barns opplæringsmessige og sosiale vilkår i skole og barnehage*. Trondheim. NTNU Samfunnsforskning.

Llewellyn-Jones, P. & Lee, R.G. (2014) *Redefining the role of the community interpreter: The concept of role-space*. Lincoln: SLI Press.

Metzger, M. (1999). *Sign language interpreting: Deconstructing the myth of neutrality. Washington*, D.C.: Gallaudet University Press.

Metzger, M. & Fleetwood, E. (2004) Educational interpreting: Developing standards of practice. I: E.A. Winston (Red) *Educational interpreting: How it can succeed*. Washington DC. Gallaudet University Press: 171-177.

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.

Pöchhacker, F. 2004. *Introducing interpreting studies*. London: Routledge.

Roy, C. B. (1993). A sociolinguistic analysis of the interpreter's role in simultaneous talk in interpreted interaction. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication, 12*(4), 341-364

Sander, T. J. (1993). *Døveorganisasjonen i kamp gjennom 75 år : Norges døveforbund 1918-1993*. Bergen, Døves Forlag.

Smith, M.B. (2015): Interpreting in education. I H. Mikkelson & R. Jourdenais (Red) *The Routledge Handbook of Interpreting*. New York. Routledge: 265-279

Thoutenhoofd, E. D. (2005). The Sign Language Interpreter in Inclusive Education. *The Translator* **11**(2): 237-258.

Unesco (1994). The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality Salamanca, Spain, 7-10 June 1994, UNESCO.

Vygotskij, L. (1929) *The Fundamental Problems of Defectology*. Hentet fra URL: https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/defectology/index.htm

Wadensjö, C. (1992). *Interpreting as Interaction. On dialogue-interpreting in immigration hearings and medical encounters.* (PhD), Linköping University, Linköping.

Wadensjö, C. 1998. *Interpreting as interaction*. New York: Longman.

Winston, E.A. (red) (2004): *Educational interpreting: How it can succeed*. Washington DC. Gallaudet University Press.

Vedlegg 2

Tilrettelegging av tolkemedierte gruppearbeid mellom tegnspråklige og talespråklige elever i vanlig skole

Sammendrag

Artikkelen belyser hvordan lærere kan tilrettelegge tolkemedierte gruppearbeid mellom tegnspråklige og talespråklige elever. Dette er et aktuelt tema innen pedagogisk kunnskapsutvikling; stadig flere elever i grunn- og videregående skole velger å ta opplæring i den vanlige skolen, med bruk av tegnspråktolk. Analysene sier noe om innramming av snakket som oppstår når elevene arbeider med oppgaver, organisering av de fysiske forholdene i klasserommet og av elevenes plassering slik at det gjøres plass til tolken, og betydningen av å sette sammen elever som er fortrolig med hverandre og med tolken. De empiriske dataen er observasjoner og intervjuer av lærere og tegnspråktolker i videregående skole, men funnene kan også relateres til andre skoletrinn. Midler til prosjektet er støttet av ExtraStiftelsen Helse og Rehabilitering.

Nøkkelord:
Tegnspråklige elever, inkludering, tegnspråktolking, gruppearbeid, samarbeidslæring

Innledning

Denne artikkelen belyser tilrettelegging av tolkemedierte gruppearbeid mellom tegnspråklige og talespråklige elever. Dette er et aktuelt tema innen pedagogisk kunnskapsutvikling; stadig flere døve og hørselshemmede elever i grunn- og videregående skole velger å ta opplæring i den vanlige skolen, med bruk av tegnspråktolk. Hvordan lærerne organiserer og gjennomfører ulike læringsaktiviteter påvirker tegnspråktolkens arbeidsbetingelser og dermed elevenes muligheter til å delta i felles oppgaveløsning. Gruppesamtaler er en av de mest utfordrende aktivitetene å tolke (Berge, 2016). Hvis tegnspråklige elever daglig opplever å ikke kunne delta i samarbeidslæring med jevnaldrende elever kan det påvirke opplevelsen av medlemskap i klassefellesskapet (Antia, Stinson & Gaustad, 2002). Det empiriske materialet er fra en videoetnografisk studie av tolkemediert undervisning på videregående skole, men temaene som utforskes kan gjenkjennes av lærere på andre studietrinn. Selve problemstillingen er; hvordan kan lærere organisere gruppearbeid hvor tegnspråklige og talespråklige elever skal kommunisere via tegnspråktolk? Analysene belyser hvordan læreren kan fremme tolkemediert samarbeidslæring ved å; 1) ramme inn snakket som oppstår når elevene arbeider med oppgaver, 2) organisere klasserommet og elevenes plassering slik at det gjøres plass til tolken, og 3) sette sammen grupper slik det ikke er for mange elever, og der elevene er fortrolig med hverandre og tolkens tilstedeværelse. Først vil artikkelen gjøre rede for noen

av føringene som ligger til grunn for at tegnspråklige elever har tilgang til det ordinære opplæringstilbudet. Prosjektet er støttet av ExtraStiftelsen Helse og Rehabilitering med midler.

Tegnspråk og tolking

Stortingsmelding nummer 35; «Mål og mening – ein heilskapelig norsk språkpolitikk» som ble behandlet og vedtatt av Stortinget i 2009 anerkjente Norsk tegnspråk som ett av Norges offisielle språk (St.meld. nr. 35, 2007-2008). Norsk tegnspråk beskrives her som et gestuelt-visuelt språk; det er gestuelt fordi hendene, ansiktet og kroppen brukes til å uttrykke seg, og visuelt fordi ytringene oppfattes via synet. Som et tre-dimensjonalt språk kan det anvende flere ressurser samtidig, og for å produsere en ytring benyttes både manuelle tegn, munnstillinger, kroppsorienteringer og ulike intensitet i bevegelsene. Tegnspråk har dermed en grammatisk oppbygning som er ulike fra det talte og det skriftlige språket. Tegn og ordforrådene mellom det nasjonale tegnspråket og det nasjonale tale/skriftspråket er både forskjellige, men også sammenfallende. Som en språklig minoritet utvikler brukerne tegn, uttrykk og samhandlingsnormer som fungerer i en visuell språkkultur. Samtidig lever brukerne i et majoritetssamfunn og influeres av drøftinger innen politikk, religion, kunst, handel, jordbruk og teknologi. Det vil si at ord og uttrykk som anvendes i majoritetsspråket også anvendes i tegnspråklige personer. Tegnspråk er i stadig utvikling. På noen fagområder har tegnspråk vært lite brukt. En årsak til dette var at opplæringen av døve elever var tidligere rettet mot praktiske yrker og man hadde liten forventning til at de skulle ta høyere, akademisk utdanning (Raanes, 20013). I dag ser vi at dette endres; stadig flere tegnspråklige ungdommer tar høyere utdanning i det ordinære opplæringstilbudet, fordelt på en rekke ulike studietilbud. Dette er i stor grad muliggjort gjennom endringer i lovverket, hørselstekniske løsninger og utbygging av et offentlig tolketilbud.

Opplæring «i og på tegnspråk» - med og uten tolk

Tolking av undervisning for elever som har en hørselsnedsettelse har blitt mer og mer vanlig. Det er flere årsaker til dette: Salamanca erklæringen fra 1994 (Unesco, 1994) bekreftet at medlemslandene i FN i større grad ville satse på å gjøre det ordinære skoletilbudet tilgjengelig for elever som har en funksjonsnedsettelse. I Norge kom dette blant annet til uttrykk i Opplæringsloven (1998) i de to nye paragrafene §2-6 og §3-9. Der står det at tegnspråklige elever i grunnskolen og i videregående skole har rett til å motta en tospråklig opplæring, i og på tegnspråk, i et tegnspråklig miljø i den ordinære skolen:

«Ungdom som har rett til vidaregåande opplæring etter § 3-1 og som har teiknspråk som førstespråk, eller som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring, har rett til å velje vidaregåande opplæring i og på teiknspråk i eit teiknspråkleg miljø, etter andre leddet, eller rett til å velje å bruke tolk i ordinære vidaregåande skolar» (§3-9, s. 11).

Forskjellen på de to paragrafene er en anmodning om at opplæringen i grunnskolen bør skje gjennom tegnspråklig lærer, mens i videregående skole kan den skje gjennom bruk av tolk.

For å hjelpe lærerne med å tilrettelegge undervisningen er det utviklet læreplaner for tegnspråklige elever i fagene norsk, engelsk og tegnspråk, og det er utarbeidet en offentlig veileder som handler om pedagogisk tilrettelegging. Veilederen fremhever lærerens ansvar for legge til rette undervisningen slik at elevenes faglige ferdigheter og sosiale tilhørighet sikres, og den nevner tilretteleggingstiltak på både tekniske, fysiske, psykososiale og pedagogiske forhold (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det står imidlertid ingenting om tilrettelegging for at undervisningen skal tolkes og kan tyde på at det har vært lite oppmerksomhet på barrierene som oppstår i denne type samhandling.

Tolking mellom norsk og norsk tegnspråk er en tolkeprosess som pågår simultant; det vil si at det tolkes samtidig som taleren snakker. Tolken skal gjengi både budskapet og stilen til taleren. Dette prosesseringsarbeidet tar noe tid. Det vil si at det oppstår en tidsforskyvning mellom når taleren er ferdig med å snakke og når mottakeren har tilgang til den tolkede ytringen. Denne forskyvningen påvirker interaksjonen mellom deltakerne, i særlig grad forhandlinger om turskifte (Berge, 2018). Å tolke er en krevende oppgave som krever både språklige og kognitive ferdigheter. Det er alltid fare for at det blir et informasjonstap; tolken må forstå budskapet til taleren og gjenskape det slik at meningsinnholdet bevares. Noen ganger er det vanskelig å forstå talerens intensjoner. Andre ganger har kilde- og målspråket så ulik terminologi at det er krevende å gjenskape ytringene. Interaksjonen mellom de primære deltakerne er også påvirket av tolkens tilstedeværelse, både med tanke på at det sitter en fremmed person i rommet og at tolkens responser influerer deltakerne og hva de tenker om seg selv og hverandre (Wadensjö, 1998). I tolking mellom et talt og et visuelt språk er interaksjonen også påvirket av at den som har en hørselsnedsettelse store deler av tiden har blikket sitt rettet på tolken og ikke på de andre deltakerne eller på de som vises frem. De visuelle barrierene svekker tilgang til å motta faglig informasjon, til å ha oversikt over hvem som har ordet og hva som pågår av andre aktiviteter i klasserommet (Berge & Thomassen, 2016). Lærerens pedagogiske evner til å etablere en tolkevennlig samtalekultur har dermed avgjørende betydning for å sikre likeverdig tilgang til fagstoffet, deltakelse i samtaleaktiviteten, samt opplevelse av medlemskap i klassen.

Medelevers betydning for læring og utvikling

Betydningen av samarbeidslæring forklares her ut fra et sosiokulturelt teorigrunnlag. Det fokuserer på språkets betydning i meningskonstruksjon, på samhandling i læringsaktiviteter og på tilhørighet i klassefellesskapet. En bærebjelke i teorigrunnlaget er at læring er både en individuell og en sosial prosess; læring skjer gjennom samhandling og man trenger noen til å vise vei og til å resonnere sammen med. Dermed er «den andre» ett stillas i sin egen læringsprosess (Dysthe, 2001; Engeström, 1999). Men kunnskapen overføres ikke passivt fra en person til en annen; man må være aktiv i aktivitetene slik at det utløser seg en indre endringsprosess hvor nye tankemønstre konstrueres. En grunnleggende faktor i denne prosessen er bruk av kulturelt skapte verktøy, hvor de språklige har avgjørende betydning

for utvikling av tanken og mentale strukturer (Wertsch, 1998). Det er imidlertid ikke tilstrekkelig å overhøre andres ordbruk; man må selv være aktiv og gjenta, utforske og anvende ordene i samtaler med andre mennesker (Vygotsky, 1978). Et annen bærebjelke i det sosiokulturelle teorigrunnlaget er at konstruksjon av mening foretas på grunnlag av hva man kan fra før. I en gruppe mennesker vil livserfaringene og det språklige grunnlaget variere. Det skaper en rekke ulike fortolkningsrammer. En ytring kan dermed forstås på svært ulike måter. Imidlertid; i enhver kommunikasjon vil det være elementer man tar for gitt at den andre kan og forstår. Man starter derfor samtalen ut fra en antakelse om at man stort sett deler de samme tankemønstrene (Rommetveit, 1985). Det er derfor mer krevende å snakke sammen når man står i fare for å måtte sette ord på implisitte tankemønstre. I flerspråklige og flerkulturelle klasserom er det derfor viktig at lærerne gjør elevene i stand til å håndtere og akseptere hverandres annerledesheter, hvis ikke kan elevene begynne å trekke seg unna hverandre. Det kan blant annet forekomme når tegnspråklige og talespråklige elever går i samme klasse og forventes å samarbeide med hverandre.

Forskning på tolkemediert undervisning

Litteratursøk får ingen treff på studier som spesifikt belyser tegnspråktolking og organisering av gruppearbeid mellom tegnspråklige og talespråklige elever i videregående skole (søkeord: Cooperative learning, collaborative learning, samarbeidslæring). Det finnes noen få studier om tegnspråktolket undervisning for døve og hørselshemmede elever fra Amerika og Australia (Marschark, m.fl. 2005; Napier & Barker, 2004; Winston, 2004). De belyser hovedsakelig tre tema; tap av informasjon i tolkeprosessen, tap av informasjon når elevene må orientere seg mellom flere informasjonskilder og tegnspråktolkenes rolle og yrkesansvar som undervisningstolk. Resultatene fra studiene må ses i sammenheng med at empirien kommer fra universitetsforelesninger eller fra lokale barneskoler der tolkene mangler formell utdanning og jobber både som assistenter og tolker. Temaene som løftes opp er også funnet i Skandinaviske studier; Norge har to doktorgradsstudier som belyser tegnspråktolket undervisning. Aase L. Hansen (2005) studerte en klasse med seks døve lærerstudenter i tolkede og ikke-tolkede undervisningspraksiser og fokuserte på sammenhengen mellom døve studenters' visuelle orientering og tilgang til informasjon. Dette var svært utsatt i de tolkede settingene (bedre i klasser med tegnspråklig lærer). Dette funnet bekreftes av Sigrid S. Berge (2016) som har studert tolkemediert undervisning i videregående skole. Et av funnene hennes var at tolkens tilstedeværelse ikke klarer å jevne ut kommunikasjonsbarrierene som oppstår, både når læreren formidler fagstoff via ulike artefakter (Berge & Thomassen, 2016), og når elevene skal jobbe med oppgaver og etablerer uformelle samarbeidsgrupper (Berge & Kermit, 2018). Manglende tolking av jevnaldersamtaler er også observert av Ellinor Hjelmervik (2008) i evalueringsstudien av opplæringstilbudet for tegnspråklige elever etter L97/grunnskolereformen. De tre studiene viser at tegnspråktolkenes tilstedeværelse ikke er tilstrekkelig tilrettelegging; hele undervisnings- og samtalepraksisene må tilpasses hvis tegnspråklige og talespråklige elever

skal ha like gode læringsvilkår. Imidlertid viser lærerne og de talespråklige elevene lite hensyn til at ytringene skal tolkes; det meste foregår som vanlig - selv om det er en uvanlig undervisningssituasjon.

Metode

Det empiriske materialet er hentet inn fra tre norske skoler, fordelt på fem ulike klasser og ti ulike fag. Utvalget består av ti talespråklige elever, ti tegnspråklige elever, ti lærere og ti tegnspråktolker. Dataen består av feltnotat fra gjentagende observasjoner, spontane intervjuer med lærerne og tolkene etter undervisningen, og fokuserte gruppeintervju hvor informantene utforsket utvalgte videoklipp fra sin egen profesjonspraksis. Elevenes hørselstap varierte fra moderat til alvorlig. Nesten alle kombinerte hørselsteknisk utstyr og tegnspråktolking. Lærerne var vanlige faglærere, med ulik erfaring i bruke tolk og undervise tegnspråklige elever. Tegnspråktolkene var offentlig skolerte med lang fartstid fra videregående skole. Datainnsamlingen foregikk i flere runder; først var det observasjon av en undervisningsøkt. Etterpå deltok læreren og tolkene i spontane intervjuer der de fritt reflekterte over sin egen profesjonsutøvelse. Etter fire-fem feltobservasjoner ble det tatt videoopptak med 3 kameraer. Opptaket ble grovtranskribert og kodet med tanke på å få en oversikt over gjentagende undervisningsaktiviteter og profesjonspraksiser (Tjora, 2010). Illustrerende videoklipp ble brukt i fokuserte gruppeintervju med lærerne og tolkene. Det ble gjort lignende intervjuer med elevene. Materialet besto til slutt av 40 observasjoner, 25 spontane intervjuer med lærere, 22 spontane intervjuer med tolkene og fem fokuserte gruppeintervjuer med lærerne og tolkene. Det var også fem intervjuer med talespråklige elever og seks intervjuer med tegnspråklige elever. Alle intervjuene er tatt opp (lyd eller video) og transkribert. Det endelige analysearbeidet handlet om å kategorisere datamaterialet på tvers av ulike informanter og klasser, hvorpå noen handlinger og begrunnelser var mer fremtredende og gjentagende enn andre (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre presenteres utdrag som illustrerer substansen i disse kategoriene.

Analyse

Analysene sier noe om 1) innramming av snakket som oppstår når elevene arbeider med oppgaver, 2) organisering av de fysiske forholdene i klasserommet og av elevenes plassering slik at det gjøres plass til tolken, og 3) sette sammen elever som er fortrolig med hverandre og med tolkens tilstedeværelse.

1) Å ramme inn snakket under oppgaveløsning

Et tydelig mønster i feltobservasjonene var at alle lærerne benyttet ulike former for elevsamarbeid. En vanlig undervisningstime var organisert med en kort innledning av læreren, og så skulle elevene arbeide med oppgaver, gjerne sammen med andre. En

grunnleggende tanke var at elevene hadde bedre læringsutbytte når de jobbet sammen enn hvis de jobbet alene:

1) Betydning av samarbeidslæring

Intervjuer	Hva er læringsutbyttet ved gruppearbeid?
Lærer A	For det første er det beviselig at hvis flere personer løser en oppgave sammen så gir det bedre læringsutbytte enn hvis de jobber alene. For det andre vil summegrupper gi elevene mulighet til å teste om svaret er riktig og gjøre det mindre skummelt å svare i plenum.

Lærerintervju, Studiespesialisering 2, historie

Det si at en viktig del av lærerens arbeid er å legge til rette for at alle elevene i klassen har anledning til å delta i samarbeidslæring. Når døve og tegnspråklige elever går i vanlig klasse vil det si at lærerne må etablere en samtalepraksis hvor elever som har eller ikke har en hørselsnedsettelse kan snakke sammen enten med bruk av hørselsteknisk utstyr eller med bruk av tegnspråktolk. Først da kan faglig og sosial samarbeidslæring realiseres. Utdraget sier også noe om at elevsamarbeidet organiseres på ulike måter; blant annet som summegrupper. Feltobservasjonene dokumenterte to mønster for organisering av samarbeidslæring når elevene skulle jobbe med oppgaver; den ene var at lærerne delte elevene inn i grupper og bestemte hvor de skulle sitte, hvordan fagstoffet skulle presenteres og hva som skulle vurderes. Den andre typen var at lærerne tillot at elevene «summet» sammen med dem som satt nærmest. En tidligere publikasjon har kalt det to samarbeidsformene for uformelle og formelle gruppearbeid (Berge & Kermit, 2018). Ett av intervjuene bekrefter og begrunner dette samarbeidsmønsteret:

2) Formelle og uformelle gruppearbeid

Intervjuer	I timene dine så har jeg observert to typer av gruppearbeid; dem som utvikler seg når elevene skal jobbe med oppgaver og begynner å snakke med sidemannen og dem du har planlagt og er tydelig på oppgaven, på gruppeinndelingen og på å plassere elevene rundt bordene.
Lærer	Ja, det stemmer.
Intervjuer	Hvilke synes du fungerer best?
Lærer	Det ville bli kunstig og tidkrevende å plassere elvene i grupper hver gang de skal gjøre en liten oppgave - å bare tenke litt og snakke med en annen. Da er det veldig greit hvis de snakker med sidemannen. Men det kan fort bli lite fag og mye annet for elevene er venner og kjenner argumentene til hverandre. Så av og til må jeg bryte dem opp i grupper.

Lærerintervju, Studiespesialisering 2, sosiologi

Utdraget ovenfor bekrefter at elevene får lov til å snu seg til sidemannen når de skal «reflektere over et tema» og «gjøre små oppgaver». Av og til, når læreren prioriterer å bruke tid på gruppearbeidet, velger hun å «bryter dem opp i grupper». En vesentlig forskjell på disse to samarbeidsformene er at i de formelle gruppearbeidene er det læreren som bestemmer hvem som skal jobbe sammen, mens i de uformelle gruppearbeidene er det elevene som må forhandle om sitt eget medlemskap ovenfor de andre elevene (Berge &

Kermit, op.cit.). Spørsmålet er om alle elevene har like muligheter til å forhandle om medlemskap og delta i summingen. Et mønster i observasjonsdataen var at i alle klassene var der elever som falt utenfor og jobbet alene med oppgavene. Ofte var de tegnspråklige elevene blant dem (Berge, 2016). En grunn kan være at forhandlingen om medlemskap blir vanskeligere å gjennomføre når man ikke snakker samme språk. En annen barriere kan være at alt snakket skaper mye støy i klasserommet.
En viktig del av arbeidet med å tilrettelegge opplæringsvilkårene for elever som har nedsatt hørsel i vanlig skole handler om demping av støy (Kermit, 2018, s. 55). I ett av gruppeintervjuene utforsker vi en situasjon der læreren skal gi elevene respons på en stil og sier: «mens jeg skriver noen punkt på tavla kan dere skumlese teksten deres» og det merkes at elevenes stemmer lager støy:

3) Støy fra summingen

Intervjuer	Når vi så videoklippet sa du at du syntes det var mye støy?
Lærer 1	Ja. Elevene skal jo egentlig lese sin egen tekst, alene, men de sitter jo og småprater. Jeg tenker på om XX-eleven med hørselsnedsettelse blir forstyret?
Tolk	Ja, jeg regner med at det forstyrrer – i alle fag er det mye sånn summing mellom elevene, men han deltar sjelden.
Lærer 1	Fra mitt ståsted er det forskjell om elevene snakker om noe faglig eller ikke, men for XX-eleven som har en hørselsnedsettelse så har det ingen betydning; han opplever jo småpraten som bråk uansett, ikke sant? Jeg tror ikke vi kan ha det absolutt stilt hele tiden så spørsmålet mitt er; «hvor mye stillhet må vi ha for hans del?»
Lærer 2	Det er klart at XX-eleven som har en hørselsnedsettelse opplever småpraten som støy, men den påvirker jo de andre elevene også! Så spørsmålet mitt er om vi aksepterer støyen eller om vi stopper den fordi den distraherer alle elevene fra å jobbe.

Gruppeintervju, Studiespesialisering 1

Alle lærerne i utvalget var opptatt av å dempe støy og at den påvirket arbeidsinnsatsen elevene, men det varierte hvor mye snakk lærerne tillot i timene sine. De hadde også svært ulike bevissthet om at summingen forsterkes hos elever som bruker hørselstekniske hjelpemidler og gjør det ekstra vanskelig å fortolke det som medelevene sier. Som utdraget viser, mener tolken at i alle fagene pågår det slik summing, men at den hørselshemmede elevene i sjelden grad deltar. Dette inntrykket stemmer med feltobservasjonene i de andre klassene. Summingen påvirker også kvaliteten på tolkingen:

4) Tolking av summing

Intervjuer	Er det mulig å tolke noe av denne summingen?
Tolk	Denne summingen her nei. Det er kaotisk, rett og slett! Jeg må til enhver tid velge ut hva jeg skal tolke og ikke. Skal jeg tolke læreren, eller den eleven eller den eleven? Det er også vanskelig å høre og få noe meningsfullt ut av all summingen; kanskje jeg bare hører deler av det som de to fremste elevene snakker om.
Intervjuer	Så klasseledelse er viktig for kvaliteten på tolkingen?
Tolk	Det er ingen tvil om at struktur i klasserommet og i undervisningen har betydning for tolkingen. Det avgjør min hverdag, rett og slett.

Gruppeintervju, Studiespesialisering 1, matte

Et klart mønster i feltnotatene, intervjudataen og transkripsjoner av videoopptakene er at snakket som oppstår når elevene etablerer uformelle gruppearbeid i liten grad tolkes og sjelden tolkes godt. Kvaliteten forringes av at tolken enten ikke prøver å tolke samtalene (Berge & Kermit, 2018), eller at de kun formidler deler av det som sies, eller ytringene til de elevene som sitter nærmes og som de tilfeldigvis klarer å oppfatte. Det vil si at der er et så stort informasjonstap at eleven som mottar tolkingen egentlig har lite mulighet til å forstå hva medelevene snakker om. det vil si at selv om tolken tolker så er det ikke alltid at formidlingen gir anledning til likestilt deltakelse. Dette forholdet er noe av det som Winston (2004) tar opp i artiklene sine når hun sier at *tolkens tilstedeværelse kan gi et inntrykk av inkludering* for fra utsiden ser det ut som alle elevene har tilgang på de samme ytringene, men i praksis er tilgangen svært ulikt fordelt. Elever som har en hørselsnedsettelse havner i en marginalisert samtaleposisjon for selv om undervisningstolken prøver å formidle medelevenes ytringer så blir informasjonstapet så stort at de har ikke anledning til orientere seg i snakket mellom medelevene. Dette forholdet berører ett av de yrkesetiske grunnpremissene for hvordan tolkeyrket (uansett språk) utøves: alt som sies skal tolkes og være tilgjengelig for alle deltakerne i situasjonen. Dette er en av grunnene til at tolken i utdraget ovenfor beskriver situasjonen som kaotisk og sier at lærerens klasseledelse er avgjørende for sin egen yrkesutøvelse.

2) Organisering av elevene og av klasserommet

En tydelig kategori i datamaterialet handlet om å organisere elevene og klasserommet slik at det var tilrettelagt for tolking og tolkens tilstedeværelse. En viktig del av lærerens arbeid var å få elevene til å sitte som en gruppe når de skulle jobbe med oppgaver. Ett av videoklippene illustrerer dette; når læreren presenterer fagstoffet sitter elevene på rad og rekke. Når læreren ber elevene om å gå i grupper så snur de seg mot hverandre, men de forblir sittende på plassene sine. Læreren tar da å leder elevene slik at de sitter i en sirkel med ansiktet mot hverandre. Elevene ønsker ikke å endre plassering, men læreren mener dette er viktig:

5) Å organisere elevene i grupper

Intervjuer	Det er ikke akkurat slik at elevene springer for å sette seg sammen i en gruppe?
Lærer 1	Nei. De vil helst sitte der de er med boblejakken på. Noen ganger må jeg fysisk dra i pultene deres for å få til en god kommunikasjonssituasjon: Det er viktig for meg at når elevene skal jobbe i en gruppe så skal de se hverandre. Det har med den sosiale kompetanse å gjøre; det å lære å sitte slik at de ser og hører hverandre. Uten at det er noen pulter mellom. Hvis de sitter på rekke og rad så sitter de ikke i en gruppe.

Gruppeintervju, Helse og sosialfag

Klasseledelse og tilrettelegging for elevsamarbeid handler blant annet om å lære elevene hvordan de etablerer en god kommunikasjonssituasjon. Læreren mener at det å sitte som en gruppe fremmer elevenes sosiale kompetanse ved at de lærer å se og høre på hverandre og da bør ikke elevene sitte på rekke og rad med mange pulter mellom seg. Ikke alle elevene er

innstilt på å endre plasseringen sin; «de vil helst sitte der de er med boblejakken på» sier læreren i utdraget ovenfor. Lærerens initiativ kan dermed bli møtt med motstand. Da må de velge å stå for prioriteringene sine, slik som læreren ovenfor, som fysisk drar i pultene for å få organisert elevene slik hun vil ha dem. Det er ikke alltid at lærerne prioriterer denne type tilrettelegging; tidligere datautdrag viser at enkelte lærere i like stor grad velger å benytte summegrupper hvor elevene forblir sittende på rad og rekke (se utdrag xx), eller tillater at elevene snur seg mot hverandre fra der de sitter uten å fjerne pultene mellom seg (Berge, 2016). Å organisere elevene i grupper slik at de sitter mot hverandre påvirker også kvaliteten på tolkingen for det blir lettere for tolken å høre og formidle det som sies:

6) Å lage plass til tolken

Intervjuer	Etter observasjonen sa du at dette var et godt gruppearbeid å tolke?
Tolk	Ja. Hvis elevene har sånne korte gruppearbeid der de selv skal sette seg sammen og lage ei gruppe så blir de som oftest sittende på rad og rekke. Det blir liksom ikke noen ordentlig gruppe. Da blir jeg ofte stående slik at jeg ikke hører helt hva de sier. I den situasjonen sitter jeg mellom elevene, jeg har den døve eleven rett foran meg og jeg hører godt hva de andre elevene sier. Det er en veldig stor forskjell!

Gruppeintervju, Barne- og ungdomsarbeider

Utdraget ovenfor viser at en viktig brikke i tilrettelegging av tolkemediert undervisning er å lede elevene inn i ordentlige grupper og ordne de fysiske forholdene slik at tolken får plass å sitte mellom elevene. Lærerne i utvalget uttrykker imidlertid varierende bevissthet til å faktisk gjøre dette:

7) Å undervise slik man pleier

Lærer	Jeg og tolkene har snakket om at hvis tolkene plutselig skal stille seg opp og tolke samtaler mellom elevene så kan plassering bli et problem i trange, litt rotete oppsatte klasserom. Det er mye enklere når jeg deler inn gruppa og plasserer dem på forskjellige plasser i rommet. Da får tolkene plass rundt seg og de får sitte i gruppa med elevene. Men jeg må innrømme at jeg tenkte ikke på det når jeg satte elevene i gang.

Lærerintervju, Studiespesialisering 2, historie

Et gjentagende inntrykk etter feltarbeidet og dataanalysene er at lærerne i stor grad underviser slik de pleier (Berge, 2016). Praktisk-pedagogiske arbeidsformer er vanskelig å endre selv når man vet hva man kan gjøre; læreren sier at selv om han hadde kunnskap om tilrettelegging av tolkemedierte gruppearbeid så tenkte han ikke på det når han satte elevene i gang. Når læreren samtidig mener at samarbeidslæring er grunnleggende for faglig utvikling (se utdrag 1), tyder det på liten sammenheng mellom teoretisk læringssyn og pedagogisk praksis. Faren er at læreren mer eller mindre ubevist marginaliserer elevens muligheter til å opptre som et jevnbyrdig medlem av klassen (Antia m.fl., 2002). Man kan undre seg hvorfor lærerne i utvalget ikke omorganiserer klasserommene slik at det gis bedre plass til tolkens tilstedeværelse. Én av begrunnelsene er at man ikke husker (utdrag x), ikke tar seg tid (utdrag x), eller timeplanleggingen:

8) Timeplanlegging og klassestørrelser

Intervjuer	Jeg har lagt merke til at det er så trangt i klasserommet at det er vanskelig for tolkene å finne plass til å sette seg ned for å tolke samtalene mellom elevene når de jobber i sånne smågrupper. Samtidig står mange pulter tomme. Må rommet være slik, er det ikke mulig å fjerne noen pulter i klasserommet?
Lærer	Det må nesten være slik for i neste time skal 32 elever bruke rommet. Det er klart, i en klasse som ikke er full kunne jeg ha satt sammen noen av pultene, men så vet jeg at i timen etterpå skal jeg ha 32 elever i klasserommet og da må jeg flytte pultene tilbake igjen. Da velger jeg heller å la være.

Lærerintervju, Studiespesialisering 2, sosiologi

Datautdraget peker på sammenhengen mellom skolens institusjonelle virksomhet og lærerens undervisningspraksis; timeplaner og klassestørrelser påvirker hvilke tilretteleggingstiltak lærerne gjennomfører. Det vil si at skolens ledelse må bidra med å implementere de statlige veilederne og utarbeide lokale systemer som gjør det lettere å faktisk iverksette ulike tilretteleggingstiltak.

3) Sammensetning av elevene

En tredje kategori handlet om at kommunikasjonen mellom elevene var påvirket av hvor mange elever som var medlem i gruppen, og hvem disse elevene var. Til flere deltakere som skal snakke sammen, til mer kompleks blir samhandlingen. Et gjentagende tema var tegnspråklige elevers muligheter til å ta ordet når samtalen i gruppen gikk fritt. Turtaking i ansikt-til-ansiktssamtaler reguleres av at deltakerne forhandler om oppmerksomhet, utveksler minimale-responssignaler og koordinerer initiativene sine etter den andres innspill. Denne samhandlingen er mer komplisert i gruppesamtaler enn i samtaler mellom to personer, og den er enda mer komplisert i tolkede samtaler mellom ett talt og et visuelt språk. En av årsakene er at tolkeprosessen skaper en tidsforskyvning som fører til at de tegnspråklige elevene får tilgang til ytringene og turtakingssignaler noe senere enn de talespråklige elevene. En annen årsak er at den tegnspråklige eleven store deler av tiden har blikket sitt på tolken. Det skaper barrierer med tanke på utveksling av turtakingssignaler med medelevene. Denne type utveksling er lettere å håndtere til færre elever det er i gruppen (Berge, 2018). Et annet forhold som påvirker kommunikasjonen er sammensetningen av elevene; noen av elevene er mer trygge på å kommunisere med tegnspråklige elever enn andre. Et observert gruppearbeid var mellom én tegnspråklig og fire talespråklige elever. De skulle spille ut ulike konflikthåndteringsstrategier. De talespråklige elevene vekslet fritt på å ta ordet. Etter en stund snur en av elevene seg til den tegnspråklige eleven og sier; «si noe du også da». Det blir helt stille rundt bordet. Den tegnspråklige eleven sier kommentaren sin som tolkes til de talespråklige elevene. De fortsetter samtalen uten egentlig å respondere på det den tegnspråklige eleven har sagt. Etter å ha sett videoopptaket av situasjonen beskriver læreren hvorfor den tegnspråklige eleven marginaliseres i gruppearbeidet:

9) Sammensetning av elever

Lærer B Det som har skjedd med henne ut over året er at hun har blitt mer faglig utrygg. Jeg tror at hun er usikker på oppgaven og at det blir vanskelig å følge med på de faglige uttrykkene. Jeg tror ikke det er redsel for å prate nei. Hun har snakket om det i det siste - at hun har ikke lyst til å prate fordi hun er redd for at de andre tror hun er dum når hun ikke forstår reglene og begrepene. Men jeg synes ikke at elevene som sitter sammen med henne har det mest imøtekommende kroppsspråket heller. Mange av dem er ganske høylyd og kan være ganske negativ. Hun som sitter ved siden av henne er også usikker på å prate ovenfor andre. Så det var ingen enkel gruppe hun satt i. Jeg tror at noen av dem har mer enn nok med seg selv.

Gruppeintervju, Helse og sosialfag

Elever som er fortrolig med hverandre og med tolkens tilstedeværelse har betydning for å kunne etablere trygge relasjoner i dialogen mellom elevene. Elever som har nedsatt hørsel strever ofte med å forstå ytringene og orientere seg i turskiftet når praten flyter fritt, selv når de har tolk. Mange hørselshemmede barn og unge opplever utfordringene som noe skamfullt som må skjules. Det kan gjøres gjennom ulike strategier, for eksempel å late som de forstår, komme med vage svar eller styre samtalen inn på tema de kjenner (Kermit, 2018, s. 56). En annen strategi kan være å ikke si noe. Læreren i utdraget forteller at elevene har en redselen for «å dumme seg ut» ovenfor medelevene sine og at hun unngår å delta aktivt i samtalen, selv om hun vanligvis ikke er redd for å prate med andre. Dette kan beskrives med Goffmans (1968) sitt begrep «passing» som handler om å skjule stigma og prøve å fremstå mest mulig som «normal». Utdraget ovenfor peker også på at noen talespråklige elever kan gjøre tegnspråklige elevene mer utrygge enn andre. Læreren beskrive medelevene som; et lite imøtekommende kroppsspråk, høylydte (snakket fort og høyt), negative til arbeidet og til hverandre. Noen hadde heller ikke overskudd til å tenke på andre enn seg selv. Hvis de talespråklige elevene ikke klarer å ta hensyn til at samtalen skal tolkes og at de selv må justere samhandlingsmønster sitt kan gruppearbeidet bli en ansiktstruende opplevelse for den tegnspråklige eleven. Med en slik sammensetning av elever settes en sårbar gruppesamtale enda mer på prøve.

Hovedinntrykket av feltarbeidet er imidlertid at flesteparten av de talespråklige elevene aksepterer tolkens tilstedeværelse (Berge & Ytterhus, 2015), og at de blir en naturlig del av settingen:

10) Aksept av tolkens tilstedeværelse

Intervjuer Jeg observerte at tolken tok med seg en stol og satt seg ned sammen med elevene. Da var hun liksom på plass.

Lærer A Ja. Tolkene har innarbeidet dette. De hørende elevene føler ikke at det er noe rart at tolken plutselig sitter der. De tenker ikke over det lenger. Det er bare sånn det er.

Lærerintervju, Studiespesialisering 2, historie

Utdraget viser at selv om undervisningstolken egentlig er et fremmedelement i klasserommet så har de klart å etablere en profesjonspraksis hvor tilstedeværelsen deres er akseptert av elevene. Det er på sett og vis merkelig at samtalene går så uanstrengt når en

voksen person overhører og formidler ytringene deres, spesielt med tanke på at en stor del av tiden brukes til mer private sidesamtaler (Berge & Kermit, 2018). Elevenes tillit til tolkens upartiske posisjon ovenfor dem selv må overholdes. Tolken er en voksenperson som har ansvar for å etablere inkluderende undervisningspraksiser, men samtidig vokter de seg for å regulere læringsaktivitetene eller påvirke elevenes beslutninger. På dette området skiller tolkerollen seg fra lærerrollen.

OPPSUMMERING

Spørsmålet var hvordan lærere kan legge til rette for tolkemedierte gruppearbeid mellom tegnspråklige og talespråklige elever. Analysene viser at det først og fremst handler om at uformelle gruppearbeid verdsettes som en viktig læringsarena og at snakket mellom elevene rammes inn. Videre handler det om å få elevene til å sette seg sammen i grupper, velge hvem av elevene som skal jobbe sammen og tilrettelegge klasserommet for tolkens tilstedeværelse. Elevene har behov for kunnskap om konsekvenser av hørselstap og hvordan samtalen påvirkes av at den tolkes. Det handler også om at elevene, lærerne og tolkene anerkjenner hverandres posisjoner. Særlig viktig er lærernes erkjennelse av at tolkens tilstedeværelse ikke er tilstrekkelig tilrettelegging og at man ikke bør organisere gruppearbeid slik man vanligvis pleier. Blir disse forholdene ivaretatt kan tegnspråklige og talespråklige elever lettere delta i felles samarbeidsaktiviteter.

DISKUSJON

Lærerne i utvalget verdsetter samarbeidslæring. Ett av spørsmålene som kan diskuteres er om lærerne er tilstrekkelig bevist på når det oppstår gruppearbeid i klasserommet. Det kan se ut som at lærerne kun anser de formelle gruppearbeidene, og at de uformelle gruppearbeidene betraktes som «snakk». Man kan imidlertid betrakte snakket mellom elevene som en viktig arena for formell og uformell læring og hvor opplevelsen av tilhørighet befester seg hos elevene. Lærere som lar elevene bestemme om de vil jobbe sammen med andre eller alene (utdrag 9), kan stå i fare for å etablere en ekskluderende undervisningspraksis. Muligheten til å delta i felles oppgaveløsning med andre elever kan ha stor betydning for opplevelse av medlemskap i klassefellesskapet. Hvis man ser at alle andre snakker sammen kan man få en følelse av å være en gjest i klasserommet (Antia, Stinson & Gaustad, 2002). Bevissthet over barrierene som oppstår i «snakket» og evner å ramme inn læringsaktivitetene slik at elevene vet når de skal jobbe alene eller sammen med andre, og at de ledes til å sette seg i ordentlige grupper hvor de vender seg mot hverandre, er erfart som effektiv tilrettelegging.

Det viser seg at flere elever etterlyser kunnskap om hørselsnedsettelse og hvordan de kan håndtere samhandlingsmønstre i tolket kommunikasjon (Berge & Ytterhus, 2015). Skolene som skal opprette tilbud for tegnspråklige elever må i større grad legge til rette for at (alle) elevene gjøres kompetente til å håndtere inkluderingsansvaret som gis dem. Lærerne må da

i større grad snakke om «elefanten i rommet» og drøfte hvilke barrierer som kan oppstå i tolket kommunikasjon. Man må huske på at ingen av elevene er født som en god bruker av tolketjenester. Begge elevgruppene trenger å vite hvordan de kan håndtere kommunikasjonsbarrierene som oppstår i tolkede samtaler. For de talespråklige elevene er det ingen tilfredsstillende opplevelse å være på gruppe med en tegnspråklig elev og forstå at vedkommende hindres fra å delta i samtalen. Innsikt kan etableres gjennom teoretisk kunnskap og refleksjon over praktiske erfaringer. Da må også lærerne ha mer kunnskap om temaet. Det vil si at de offentlige veilederne om tilretteleggingstiltak for elever som har nedsatt hørsel bør oppdateres.

Undersøkelser fra videregående skole rapporterer om et økende antall elever med sansetap som kjenner på en form for utenforskap (Antia, Stinson & Gaustad, 2002; Mjaavatn & Frostad, 2014; Kermit, m.fl, 2014). Det ser ut som elevene trenger hjelp til å opprette kontakt med hverandre. Det er vanskeligere å ta kontakt med medelever som snakker ett annet språk enn en selv. I tillegg kan tegnspråklige elever være bekymret for at de talespråklige elevene synes at man selv er annerledes (noen ganger uttrykkes dette som en redsel for å fremstå som dum), og at tolken er til bry. For å slippe å tape ansikt kan det være lettere å trekke seg unna. For å unngå dette er det viktig at lærerne prioriterer å etablere trygge læringsmiljøer. Blant annet kan læreren og klassen bli enige om hvordan de snakker sammen; ferdigheter som å henvende seg til andre, fordele oppmerksomhet, ta seg tid til å lytte og justere tempoet til at ytringene skal tolkes er samhandlingsstrategier som alle kan ha nytte av, uansett om man har en funksjonsnedsettelse eller ikke. Det er også viktig å akseptere at noen elever er flinkere til å mestre språklige barrierer enn andre. Datautdragene presenterer ulike typer av de talespråklige elevene; det er elever som har en avvisende kroppsholdning og som snakker for fort til at det kan tolkes godt (utdrag 13), men det er også elever som tar hensyn og inviterer den tegnspråklige eleven inn i samtalen (utdrag 13), og som aksepterer tolkens tilstedeværelse selv i de mest private utredningene (utdrag 14). Man kan kanskje ikke forvente at alle elevene i klassen er interessert i å bli kjent med alle. Betydningen av å lage et godt klassemiljø, hvor noen etablerer tettere relasjoner enn andre med at ingen holdes utenfor, fremstår som en god rettesnor.

Som et samlet inntrykk av dataanalysene må store deler av undervisningspraksisen tilrettelegges når talespråklige og tegnspråklige elever skal delta i felles læringsaktiviteter. Imidlertid ser det ut som at lærerne i stor grad underviser som de pleier. Man kan undre seg hvorfor tilrettelegging er et så lite prioritert tema blant lærerne i utvalget; i utdrag 7 gjør læreren rede for både barrierer og løsninger for å organisere tolkemedierte gruppearbeid, men han glemmer disse når elevenes settes i gang. Andre lærere viser til strukturelle barrierer; i utdrag 8 forteller læreren at hun ikke tar seg tid til å endre de fysiske forholdene i klasserommet for det tar tid og må gjøres om til neste time. I utdrag 3 snakker lærerne om institusjonelle vaner og at de har blitt vant til å akseptere ett vist støynivå selv om det forringer elevenes konsentrasjonsevne og tolkenes arbeidsforhold. I en hektisk hverdag kan

det å endre undervisningspraksis bli nedprioritert. Undervisningstolkens tilstedeværelse kan bli en sovepute ved at de skaper en illusjon av inkludering (Winston, 2004): Det ser ut som tegnspråklige og talespråklige elever har tilgang til den samme undervisningen, men egentlig har de to svært ulike skolehverdager. For fremtidig praksis er det er viktig at lærerne er mer oppmerksomme på at hele undervisningspraksisen og samtalekulturen i klasserommet må endres. Det er ikke krevende eller kostbare initiativ som kreves; å tydeliggjøre egen formidling og ramme inn elevsamtalene krever kun vilje. Forhåpentligvis er det også initiativ som kommer alle elevene i klassen til gode.

Ett siste spørsmål til ettertanke er om den vanlige læreren, i den vanlige skolen, erkjenner at de på sett og vis har overtatt arbeidet til lærerne på døveskolen (Berge, 2016). Tidligere fantes det døveskoler hvor lærerne hadde audio-pedagogisk utdanning, de kunne tegnspråk og klasserommene var tilrettelagt for elevenes visuelle orientering. Slik er det ikke lenger. Lærerne står i en situasjon hvor de samtidig skal undervise tegnspråklige og talespråklige elever, gjerne i overfylte klasserom og hvor undervisningsrutinene er tilpasset en talespråklig samtalekultur. Ofte har lærerne liten eller ingen forkunnskap om hvordan de skal håndtere oppgaven. Spørsmålet blir om det er formålstjenlig for elevenes utvikling at de vanlige lærerne tildeles dette undervisningsansvaret. Det er dessverre et stort antall elever som ikke fullfører videregående skole og frafallet er enda større blant elever som har en funksjonsnedsettelse. Dette gjelder også tegnspråklige elever (Mjaavatn & Frostad, 2014). Vi har fortsatt mangelfull innsikt for hva som er gode strategier for å undervise elever som har en hørselsnedsettelse (Kermit, 2018). Det vil si at skolemyndighetene bør vurdere om det skal etableres nye utdanningstilbud for lærerne og nye arenaer for kunnskapsutvikling. Sist men ikke minst, må man finne ut hvordan kunnskapen man allerede har, og dem man eventuelt får, kan implementeres i den vanlige skolens undervisningspraksis.

Kreditering
Extrastiftelsen Helse og Rehabilitering har bidratt med midler til prosjektet.

Litteratur

Antia, S. D., Stinson, M. S., & Gaustad, M. G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7*(3), s. 215–229. doi: 10.1093/deafed/7.3.214

Berge, S. S. (2016). Tolkemediert undervisning for tegnspråklige elever i videregående skole. En analyse av undervisningstolkers rollesett. Trondheim, NTNU. PhD-avhandling.

Berge, S. S. (2018). How sign language interpreter use multimodal actions to coordinate turn-taking in group-dialogues between deaf and hearing upper secondary school students. *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting,* 20(1), s. 96-125. doi.org/10.1075/intp.00004.ber

Berge, S. S., & Thomassen, G. (2015). Visual access in interpreter-mediated learning situations for deaf and hard-of-hearing high school students where an artifact is in

use. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 21*(2), s. 187–199. doi: 10.1093/deafed/env057

Berge, S. S., & Kermit, P. (2018). Deaf students' access to informal group-work avtivities seen in light of the educational interpreter's role. I S. Bagga-Gupta (red.). *Marginalization Processes across different settings: Going beyond the Mainstream*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, s. 106-128.

Berge, S. S., & Ytterhus, B. (2015). Deaf and hearing high-school students' expectations for the role of educational sign-language interpreter. *Society, Health and Vulnerability, 6*, s. 1–26. doi: 10.3402/shv.v6.28969

Dysthe, O. (2001) Om samanhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (red.). *Dialog, samspel og læring.* Oslo: Abstrakt forlag, s. 9-32.

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. I Y. Engeström, R. Miettinen, & R. Punamäki (red.). *Perspectives on activity theory* New York: Cambridge University Press, s. 19-38.

Goffman, E. (1968). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. London, Penguin Books.

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

Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole: Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk, 79*(1), s. 49-55.

Raanes, E. (2013). Døve på slutten av 1800-tallet: En språklig og kulturell gruppering? Maal og Minne 105(1), s. 84-118.

Llewellyn-Jones, P., & Lee, R. G. (2013). Getting to the core of role: Defining interpreters' role-space. *International Journal of Interpreter Education, 5*(2), s. 54-72.

Kermit, P. S., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D., & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken? Inkludering av undom med sansetap: Muligheter og begrensninger*. Trondheim: Statped / NTNU Samfunnsforskning.

Kermit, P, (2018). Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole. Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., & Seewagen, R. (2005). Access to post secondary education through sign language interpreting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10*(1), s. 38–50.

Napier, J., & Barker, R. (2004a). Accessing university education: Perceptions, preferences, and expectations for interpreting by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 9*(2), s. 228-238. doi: 10.1093/deafed/enh024

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.

Unesco (1994). The Salamanca statement and Framework for action on special needs education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality Salamanca, Spain, 7-10 June 1994, UNESCO.

Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. I J. V. Wertsch (red.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (s. 183-204). Cambridge: Cambridge University Press.

St.meld. nr. 35. (2007-2008). *Mål og meining: Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Oslo: Kultur- og kyrkjedepartementet.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Veileder: Om pedagogisk tilrettelegging for barn og unge med hørselshemming*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York, Oxford: Oxford University Press.
Winston, E. A. (2004). Interpretability and accessibility of mainstream classrooms. I E. A. Winston (red.). *Educational interpreting: How it can succeed*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, s. 132-167.
Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as interaction*. New York, NY: Longman.

Vedlegg 3

Tilrettelegging av tolket undervisning for tegnspråklige elever

Sammendrag
Artikkelen handler om tilrettelegging av tolket undervisning for tegnspråklige elever i det ordinære skoletilbudet. Dette er en undervisningsform som blir mer og mer vanlig. Empirien er fra en video-etnografisk klasseromstudie fra videregående skole i Norge. Artikkelen presenter datautdrag fra intervjuer med lærere og tolker, og transkripsjoner og illustrasjoner fra videopptaket for å belyse hva lærerne i studien legger mest vekt på når de skal tilrettelegge denne type undervisningspraksis. Det de gjentatte ganger løfter frem er at de må justere sin egen samtalepraksis, de må ivareta tegnspråklige elevers visuelle orientering, de må håndtere tidsforskyvningen som oppstår i tolket kommunikasjon og de må ramme inn elevsamtaler for at de kan tolkes. ExtraStiftelsen Helse og Rehabilitering har støttet prosjektet med midler.

Nøkkelord Inkludering, tegnspråklige elever, tolkemediert undervisning, visuell tilgang

Abstract
The article examines how interpreted teaching is facilitated for sign-language pupils in the ordinary school programme. This is a form of teaching that is becoming more and more common. The empirical material has been taken from a video-ethnographic classroom study from upper secondary school. The article presents data extracts from interviews with teachers and interpreters, and uses illustrations and transcriptions to show the complexity of the teaching practice. The analyses show that the teachers need to coordinate their own dialogic practice, they must pay attention to the sign-language pupils' visual orientation, they must cope with the time lag that arises in interpreted communication and they must frame the pupil dialogues so that they can be interpreted. The necessity to plan the entire teaching practice is one clear finding from the study.

Key words Inclusion, deaf education, interpretedmediated education, visual access

Innledning

Det har blitt mer og mer vanlig at elever som har en hørselsnedsettelse velger å ta opplæring i det ordinære skoletilbudet, med bruk av tolk. Det vil si at alle lærere, på alle trinn i skolen, kan få ansvar for å legge til rette undervisningen sin med tanke på at den skal tolkes. Tema i denne artikkelen er å belyse hvilke utfordringer kan oppstå i tolket undervisning med tanke på å sikre tegnspråklige elever likeverdig tilgang til faglig informasjon og deltakelse i

undervisningsaktivitetene. Dette utfordres når tolkingen foregår mellom et talt og et visuelt språk i undervisningspraksiser som organiseres etter en talespråklig samtalekultur (Harrington, 2005), og betyr at lærerne bør tilrettelegge samtale- og undervisningspraksisen sin (Thoutenhoofd, 2005). Bruk av tolk i skolen er et relativt nytt tema innen praktisk-pedagogisk forskning. Det viser seg at mange lærere tenker at tolkens tilstedeværelse er tilstrekkelig tilrettelegging og at de de fortsetter å snakke og undervise slik de har pleid å gjøre det (Berge, 2016; Harrington, 2005; Winston, 2004). Siden denne type undervisningspraksis blir mer og mer vanlig er det behov for å belyse hva lærere må være bevist på for å sikre likeverdig tilgang mellom tegnspråklige og talespråklige elever. Temaet er også aktuelt for andre yrkesgrupper i skolen (tolker, assistenter, miljøarbeidere) som jobber med tegnspråklige elevers opplæringstilbud. ExtraStiftelsen Helse og Rehabilitering har tildelt midler til prosjektet.

Opplæring «i og på tegnspråk»

Tolking av undervisning for elever som har en hørselsnedsettelse har blitt mer og mer vanlig. Det er flere årsaker til dette: Salamanca erklæringen fra 1994 (Unesco, 1994) bekreftet at medlemslandene i FN i større grad ville satse på å gjøre det ordinære skoletilbudet tilgjengelig for elever som har en funksjonsnedsettelse. I Norge kom dette blant annet til uttrykk i Opplæringsloven (1998) i de to nye paragrafene §2-6 og §3-9 som sier at tegnspråklige elever i grunnskolen og i videregående skole har rett til å motta en tospråklig opplæring, i og på tegnspråk og i et tegnspråklig miljø:

> Ungdom som har rett til vidaregåande opplæring etter § 3-1 og som har teiknspråk som førstespråk, eller som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring, har rett til å velje vidaregåande opplæring i og på teiknspråk i eit teiknspråkleg miljø, etter andre leddet, eller rett til å velje å bruke tolk i ordinære vidaregåande skolar» (§3-9, s. 11).

Forskjellen på §2-6 og §3-9 er en anmodning om at opplæringen i grunnskolen bør gjennomføres med tegnspråklig lærer, mens i videregående skole kan den gjennomføres med bruk av tolk. For å tilrettelegge undervisningen er det utviklet læreplaner for tegnspråklige elever i fagene norsk, engelsk og tegnspråk. Det er også utarbeidet en offentlig veileder som handler om pedagogisk tilrettelegging av undervisningen. Den fremhever lærerens ansvar for legge til rette undervisningen slik at elevenes faglige ferdigheter og sosiale tilhørighet sikres og tilrår tiltak på både tekniske, fysiske, psykososiale og pedagogiske forhold (Utdanningsdirektoratet, 2015). Veiledningen sier ingenting om tilrettelegging av tolkemediert undervisningen.

Tolking

Tolken fokuserer på å lage dekkende gjengivelser av det som har blitt sagt; i størst mulig grad skal både budskapet, sjangeren og den personlige stilen til taleren bli ivaretatt. Tolking for elever med hørselsnedsettelser foregår vanligvis som tolking til og fra norsk og norsk tegnspråk eller tolking med bruk av tegn som støtte for munnavlesning/TSS (Berge, Raanes &

Nyhus, 2018). Norsk tegnspråk er et fullverdig, naturlig språk. Det har et tegnforråd og en setningsoppbygning som er forskjellig fra norsk (skrift og tale). Tolkingen handler dermed om å oversette mellom to likeverdige språk. TSS er en tolkemetode der tolken bruker tegn og språklige virkemidler fra norsk tegnspråk, men lar formidlingen følge taleren sin setningsstruktur. Elevene må gis anledning til å komme med innspill om hvilken tolkeform som skal benyttes. Valget tas gjerne ut fra tidligere erfaringer, språklige forutsetninger og grad av hørselstap. Noen ganger bør tolken vurdere situasjonen og om innholdet blir best ivaretatt hvis de bruker tegn som støtte (literal tolking) eller tolker til tegnspråk (Napier & Barker, 2004). Det kan for eksempel være effektivt å ha en ordrett gjengivelse når læreren går gjennom fagstoff med stor informasjonstetthet (begreper, formler, sitat, definisjoner osv). Det er vanlig å kombinere tolk og hørselstekniske hjelpemidler; enkelte elever synes tolkens tegn klargjør ord og lyder som de hører med egen hørsel. Dermed kan skolehverdagen bli litt lettere å håndtere.

I selve undervisningsaktivitetene ønsker tolkene å ha en upartisk profesjonsutøvelse. De vil helst ikke ta stilling til det som sies og gjøres, bestemme over de primære samtaledeltakerne (lærerne og elevene), eller bli personlig involvert i samtalene (Kermit & Berge, 2018). Tolkens tilstedeværelse påvirker likevel hvordan samtalen utspiller seg; tolkes språklige ferdigheter påvirker hva som blir forstått og tolket videre, og tolkens fysiske tilstedeværelse påvirker hvordan de andre deltakerne forholder seg til tolken og til hverandre. Det vil si at tolkemedierte undervisningspraksiser har noen grunnleggende strukturer som er annerledes enn når lærerne og elevene snakker samme språk (Harrington, 2005; Marschark, m.fl., 2008; Winston, 2004). Bevissthet om disse er viktig når man skal legge til rette for inkluderende samtale- og undervisningspraksiser.

Kunnskapsstatus

Patrick S. Kermit (2018) har gjort en litteraturstudie av skandinaviske forskningsarbeid om opplæring av døve og hørselshemmede elever i vanlig skole og han peker på noen bekymringsfulle funn: skolene er dyktige til å legge til rette ulike former for undervisningstilbud, men elevene opplever skolehverdagen sin som mer utfordrende enn sine jevnaldrende. De når ikke kunnskapsmålene, de trives mindre på skolen og opplever lavere sosial inkludering i fellesskapet. Litteraturstudien konkluderer med at når vanlige skoler tar imot elever som har en hørselsnedsettelse oppstår et tydelig behov for pedagogisk tilrettelegging, men man har i dag ingen klar formening om hvilke tiltak som gir best resultat. Det som fremstår som mest effektivt er at læreren og skoleledelsen jobber sammen, og at de iverksetter tiltak som er rettet mot hele klassen. Lignende funn er funnet i en annen litteraturstudie (Hjulstad, m.fl., 2015). Studier som har analysert kvantitative og kvalitative data fra ungdommer som har en funksjonsnedsettelse belyser at det ofte er dem selv som må tilpasse seg. Tilhørighet «koster» at de demper annerledesheten sin og de må bruke hjelpemidler, for eksempel tegnspråktolk, på en slik måte at det ikke forstyrrer lærerens

undervisningspraksis. Det viser seg også at elever som har en funksjonsnedsettelse i større grad avslutter eller tenker på å slutte på skolen (Mjaavatn & Frostad, 2014).

Det finnes noen norske studier som har belyst tolkemediert undervisning. De belyser utfordringer i forhold til å ivareta elevenes visuelle orientering til omgivelsene, at de sliter med å ta tur i samtalene, og at jevnaldersamtaler sjelden tolkes (Berge, 2016; Hansen, 2005; Hjelmervik, 2008). Tolkenes profesjonsutøvelse og hvordan de kan samarbeide med elevene og lærerne er også et sentralt tema (Ringsø & Agerup, 2018; Berge, 2016, Kermit & Kerge, 2018). Alle studiene konkluderer med at utenom tolkens tilstedeværelse foregår opplæringen stort sett som vanlig; læreren snakker og underviser slik som de pleier. Det tilsier at det er behov for mer praktisk-pedagogisk kunnskap om tilrettelegging av tolkemediert opplæring for tegnspråklige elever.

Metode

Artikkelen presenterer data fra en video-etnografisk klasseromstudie i videregående skole i Norge (Berge, 2016), og er den første studien i Norge som går i dybden på dette teamet. Det empiriske materialet som presenteres i artikkelen er hentet fra tre norske skoler, fordelt på fem ulike klasser og ti ulike fag. Utvalget består av ti talespråklige elever, ti tegnspråklige elever, ti lærere og ti tegnspråktolker. Elevenes hørselstap varierte fra moderat til alvorlig. Nesten alle kombinerte hørselsteknisk utstyr og tegnspråktolking. Lærerne var vanlige faglærere med ulik erfaring i bruke tolk og undervise tegnspråklige elever. Tegnspråktolkene var offentlig godkjente med lang fartstid fra videregående skole. Datainnsamlingen foregikk i flere runder; først var det observasjon av undervisning. Etterpå var det spontane intervjuer med læreren og med tolkene der de reflekterte over sin egen profesjonsutøvelse. Etter fire-fem feltobservasjoner ble det tatt videoopptak med tre kameraer. Opptaket ble grovtranskribert og kodet med tanke på å få en oversikt over gjentagende undervisningsaktiviteter og profesjonspraksiser (Tjora, 2010). Illustrerende videoklipp ble brukt i fokuserte gruppeintervju med lærerne og tolkene. Materialet besto til slutt av 40 observasjoner, 25 spontane intervjuer med lærere, 22 spontane intervjuer med tolkene og fem fokuserte gruppeintervjuer med lærerne og tolkene. Det var også fem intervjuer med talespråklige elever og seks intervjuer med tegnspråklige elever. Alle intervjuene er tatt opp på lyd eller video og transkribert. Det endelige analysearbeidet handlet om å triangulere og kategorisere datamaterialet på tvers av ulike datatyper, informanter og klasser, hvorpå noen handlinger og begrunnelser ble mer fremtredende og gjentagende enn andre (Kvale & Brinkmann, 2015).

Analyse

Dette kapitlet presenterer substansen i kategoriene. De handler om å tilrettelegge egen samtalepraksis, å ivareta elevenes visuelle orientering, å håndtere tidsforskyvningen som oppstår i prosesseringsarbeidet, og å ramme inn elevsamtaler slik at de kan tolkes.

Å koordinere egen samtalepraksis

En gjentagende kategori i datamaterialet handler om lærernes arbeid med å justere talen og undervisningspraksisen sin for at det tolkes. Lærerne i utvalget hadde stor forståelse av at deres egen måte å presentere fagstoffet påvirket kvaliteten på tolkingen:

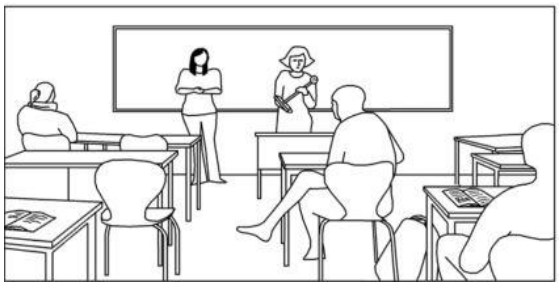
> 1) Transkripsjon gruppeintervju, Barne- og ungdomsarbeider.
>
> Intervjuer: Hvordan skal en lærer snakke godt, for at du skal klare å oversette godt?
>
> Tolk: Naturlig (ler). Jeg tenker at hvis en lærer tenker veldig mye på at han skal tolkes så blir det bare tull. Da blir det nesten for rolig. For min del er det best om lærerne snakker slik de vanligvis gjør. For jeg har jo muligheten til å stoppe dem hvis jeg ikke henger på.
>
> Lærer1: Det er det som er tryggheten vår, at vi vet at du gjør det.
>
> Lærer2: Det første året da snakket jeg altfor fort altså! Så jeg var nødt til å øve meg på å ta det litt mer med ro. Jeg har lært at jeg kan trekke pusten ett par ganger når jeg har sagt punktum på en setning for da rekker tolken å komme etter. Det er en fin regel for meg; når jeg er ferdig med en setning trekker jeg pusten, gjerne et par ganger, og da er tolken klar.
>
> Intervjuer: Så rådet er; snakk naturlig og trekk pusten?

Lærerne i utvalget forteller at de har utviklet ulike strategier for å holde et blikk på tolkeprosessen. Noen har begynt å trekker pusten etter noen setninger, mens andre tenker over hvilke metaforer og ordbilder de bruker. Alle lærerne sier at etter hvert merker de ikke noe til tolkens tilstedeværelse. På en måte er dette positivt, som tolken ovenfor sier; det er ofte enklere å tolke en lærer som snakker naturlig. Ulempen kan være at lærerne etter hvert glemmer å legge til rette for at undervisningen skal tolkes; et oppsummerende funn i studien er at lærerne snakker og underviser slik som de vanligvis pleier (Berge, 2016). Et annet tema som lærerne i utvalget la vekt på var at det var viktig at de selv, når det var anledning til en til en samtale, snakket direkte med eleven som hadde en hørselsnedsettelse. Flere av lærerne hadde utforsket ulike strategier, som å benytte gester, tegn, verktøy, skrift og tydelig tale. Tolkene mente at slike initiativ var viktig bidrag for elevens opplevelse av inkludering og anerkjennelse, særlig med tanke på at elevene må orientere seg i en talespråklige opplæringssituasjon som ikke spiller på lag med deres visuelle orientering mot omgivelsene.

Visuell orientering

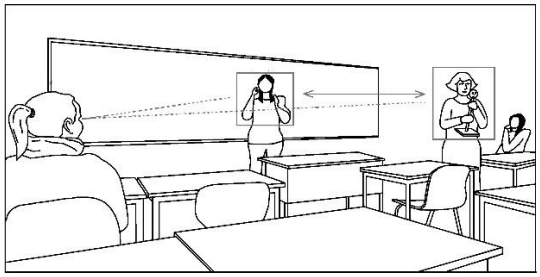
Tegnspråklige elever mottar informasjon stort sett gjennom synet. Å legge til rette for visuell tilgjengelighet ble et gjentagende tema i studien. Den faglige tilgangen til informasjon utfordres når det kommer informasjon fra flere kilder samtidig og når det er stor avstand mellom kildene fordi den tegnspråklige elevene må orientere blikket sitt mellom tolken, læreren og verktøyene som benyttes (Berge & Thomassen, 2015). Problemet er at når eleven ser på en informasjonskilde mister han eller hun informasjon fra den andre. Når man

skal legge til rette for visuell tilgjengelighet er det viktig å organisere de fysiske forholdene i klasserommet. Kan eleven lett se læreren, tolken og de andre elevene har man organisert et visuelt orientert klasserom (Bagga-Gupta, 2004; Hansen, 2005). For å fremme visuell tilgjengelighet ønsker tolkene i utvalget å stå ved siden av læreren når de holder presentasjoner (se illustrasjon 1). Da blir det også lettere for tolken å be om avklaringer.



Illustrasjon 1: Lærer og tolk står ved siden av hverandre

En vanlig organisering av tolkemediert undervisning er at den tegnspråklige eleven sitter fremst i klasserommet. Det var også vanlig i klassene som deltok i utvalget. Begrunnelsene for en slik organisering er at da ser eleven tolken, læreren og tavla (se illustrasjon 1). Barrieren oppstår når lærerne flytter på seg; svært mange av lærerne i utvalget vandrer rundt i klasserommet når de formidler. Enten for å søke kontakt med elevene eller for å vise frem noe. Ofte ble tolken stående igjen ved tavla. Det vil si at det blir stor avstand mellom tolken og læreren. Illustrasjon 2 er fra en biologitime der læreren viser elevene en modell av strupehodet samtidig som hun forklarer hvordan det er bygget opp. Da kommer det informasjon fra tolkens tegn, lærerens gester og fra modellen (Berge & Thomassen, 2015). Da må elevene velge hvor hun orienterer blikket sitt.



Illustrasjon 2: stor avstand mellom lærer og tolk utfordrer visuell tilgjengelighet

Når eleven ikke kan se modellen av strupehodet blir det vanskeligere å forstå ytringene som tolken formidler. Det gjelder spesielt når læreren bruker pekende setninger. En transkripsjon av samtalen viser hva læreren og tolken sier og gjør:

2) Videotranskripsjon. Deiktiske setninger og visuell tilgang til situerte gester

	Hvem:	Hva sies	Hva gjøres
1	Lærer:	«Her er det to rør. Det grå her er luftrøret»	((hun tar opp en modell av strupehodet og stryker høyre

			pekefinger opp og ned langs det grå røret))
2	Lærer:		((hun snur modellen slik at røret blir mer synlig for elevene foran henne))
3	Tolk:	(..) PÅVIRKE LITT (..)	(tidsforskyvning, tap av informasjon)
4	Lærer:	«men det bak der, hva slags rør er det som ligger her?↑»	((hun flytter pekefingeren og stryker den opp og ned på den ukjente rørdelen))
5	Lærer:	«hm?»	((hun åpner blikket))
6	Tolk:	HVILKET RØR BAK DEN-PEK?	
7	Gutt:	«spiserøret»	
8	Lærer:	«ja, spiserøret»	((hun tar modellen med begge hender og holder den foran elevene))
9	Tolk:	SPISERØR FORAN RØR. PEK	((v.hånd pekes mot modellen))
10	Lærer:	«og her deles røret i to»	((går mot tavlen, stiller seg foran tolken))
11	Tolk:	DET RØR-PEK DELE. TO RØR. LUFTRØR. I RIKTIG LUFTRØR	((hun tar et skritt bakover for å gi plass til læreren)) /lærer hindrer visuell tilgang til tegnene for den tegnspråklige eleven/
12	Døvelev:		((starter å skrive på laptoppen som ligger på pulten sin))

Læreren bruker modellen for å konkretisere undervisningen sin og hun viser frem modellen for elevene samtidig som hun peker på og snakker om visse funksjoner i strupen. Pekingen kan forstås som en situert gest (Goodwin, 2000). Den tydeliggjør betydningen av de pekende ordene og ytringene. For eksempel sier hun «her ligger det to rør" og "bak der ligg et rør" og "det røret deler seg" (linje 1, 4, 14). Til forskjell fra de talespråklige elevene som samtidig kan høre lærerens stemme og se hvor hun peker på modellen, må den tegnspråklige eleven velge om hun vil orientere blikket på tolken eller på lærerens gester. Når hun ser på en informasjonskilde, mister hun informasjon fra en annen. Tolken har også bruk for vite hva læreren snakker om når hun skal gjenskape nøyaktig det som sies. På tegnspråk benytter man et tredimensjonalt tegnrom for å lonalisere hvordan ting er plassert i forhold til hverandre. Skal tolkingen ha god kvalitet må tolken vite hvilke rør som ligger foran det andre, og hvilket av dem som deler seg i to. Hvis ikke kan lokaliseringen hennes bli missvisende for elevene og selv om hun peker på modellen (linje 6, 9, 11) blir gjengivelsen for unøyansert til å gjengi lærerens budskap. På det viset er kvaliteten for tolkingen et felles prosjekt mellom tolken og læreren (Ringsø & Agerup, 2018).

Et annet forhold som kom frem i både feltnotatene og i intervjuene med lærerne var at de tegnspråklige elevene sjelden deltok i spørsmål-svar sekvenser. Lærerne viser til elevenes plassering i klasserommet når hun skal gjøre rede for årsakene til dette:

2) Transkripsjon lærerintervju, Helse- og sosialfag.

Intervjuer: Det var fine diskusjoner om funksjonene til svelget; du stilte spørsmål og elevene svarte. I sånne situasjoner, kommer de to døve elevene ofte inn?

Lærer2: Sjelden.

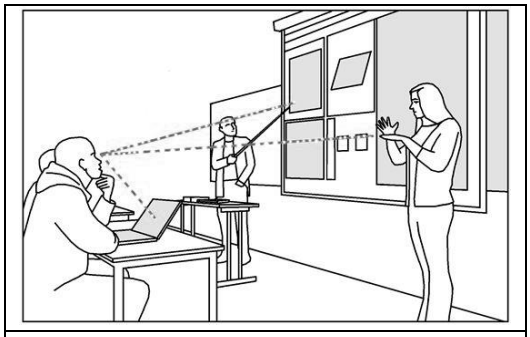
Intervjuer: Har du tenkt noe på årsaken til det?

Lærer2: Jeg føler at slik som plasseringa er nå så faller de lett utenfor. Når de sitter i sidesynet mitt så kan jeg fort glemme dem og ta dem med inn i fellesskapet. Klassen sitter som på bussen - etter hverandre. De fleste elevene sitter baki klasserommet, mens de to elevene med hørselsnedsettelse sitter fremme. Jeg har mange ganger prøvd å få de hørende elevene lenger frem, men de vil ikke. Så har jeg prøvd å få de døve elevene lenger bak, men de vil ikke. Jeg spurte tolkene om vi kunne plassere dem lenger bak i rommet, i starten, men de ville helst ha dem lenger frem. Jeg kunne helst tenkt meg at vi fikk dem lenger bak, i gruppa med de andre. Men nå skal jeg prøve hestesko snart, etter påske.

Utraget viser at læreren opplever at den fysiske organiseringen av elevene påvirker hvilke elever hun får kontakt med og ikke. Når hun har de to tegnspråklige elevene i sidesynet er det vanskeligere å invitere dem til å delta i spørsmål-svar sekvenser. Hun mener også at plasseringen påvirker kontakten mellom de tegnspråklig og de talespråklige elevene. Når de tegnspråklige elevene ønsker å sitte fremst i klasserommet, mens de talespråklige foretrekker å sitte lenger bak, blir det en fysisk avstand mellom dem som reduserer jevnalderkontakt. Læreren mener at en bedre løsning hadde vært at de satt samlet som en gruppe eller i en hesteskoformasjon. Den siste løsningen er den som vanligvis foretrekkes i tegnspråklige samtalepraksiser for da ser elevene hverandre samtidig som de har god visuell tilgang til læreren og tolken (Bagga-Gupta, 2004). Visuelle barrierer oppstår også når læreren bruker tavlen eller elektroniske presentasjonsverktøy. I slike situasjoner blir også tidsforskyvningen særlig tydelig.

Tidsforskyvning

Når lærerne bruker elektroniske presentasjonsverktøy reduseres tegnspråklige elevers visuelle tilgjengelighet fordi elevene må forholde seg til flere informasjonskilder samtidig. Illustrasjon 3 viser at den tegnspråklige elevene må velge mellom å se på tolkens tegn, på datamaskinen sin eller på det som vises på lerretet. Problemet er at når elevene ser på en av informasjonskildene, mister han informasjon fra en annen (Berge & Thomassen, 2015).

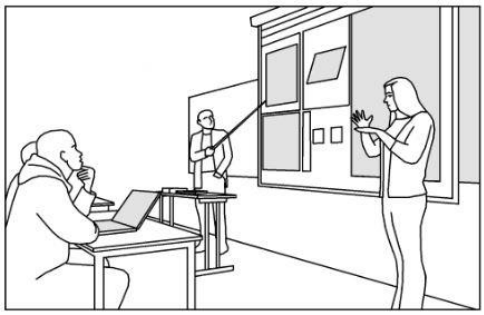
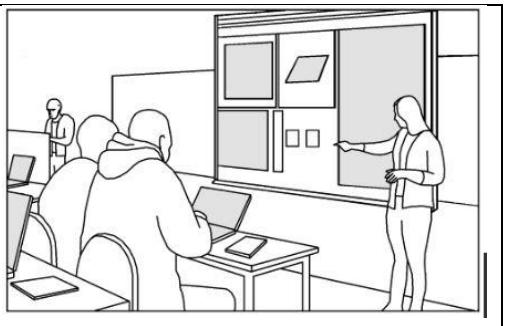


Illustrasjon 3: Samtidige informasjonskilder utfordrer visuell tilgjengelighet

Et annet problem er at tiden som eleven har til å orientere seg mellom de ulike informasjonskildene er svært knapp. Illustrasjon 3 er fra en time med programmering. Læreren snakker, peker og skriver inn nye siffer på datamaskinen sin. De nye innstillingene endrer det som vises på lerretet. Læreren ønsker at elevene skal gjøre de samme operasjonene som han selv. Til sammen fører dette til at det blir mer utfordrende for de tegnspråklige elevene å følge tempoet i undervisningen enn hva det er for de talespråklige (Berge & Thomassen, 2015). En formidlingspraksis der læreren snakker først og viser etterpå er en mer effektiv tilrettelegging av samtale- og undervisningspraksisen for da får de tegnspråklige elevene tid til å orientere seg mellom de ulike informasjonskildene (Kermit & Berge, 2018). Da blir undervisningspraksisen også tilpasset tidsforskyvningen som oppstår i tolkede samtaler.

Tolking til og fra norsk tegnspråk foregår simultant (samtidig) med at taleren snakker, men tolken må ha tid til å oppfatte, forstå og formidle ytringene. Dette prosesseringsarbeidet skaper en tidsforskyvning i samtalen (Russell, 2005). Noen ganger er prosesseringsarbeidet mer krevende enn andre ganger. Det vil si at tidsforskyvningen varerier mellom noen få sekunder til opptil flere. Tidsforskyvningen påvirker tegnspråklige elevers faglige og sosiale inkludering. Illustrasjonen og transkripsjonen nedenfor viser at læreren sier «da vet vi at vi har gjort det rett, når den skifter farge» (linje 4), samtidig som han peker på en bestemt rubrikk på lerretet (illustrasjon 4). Den situerte gesten (Goodwin, 2000) forteller elevene hva ordet «den» referer til og hvordan de skal navigere seg i programmet. Dette er kritisk informasjon for å håndtere oppgaven. Informasjonen er ikke like tilgjengelig for de tegnspråklige elevene som den er hos de talespråklige for de er visuelt orientert mot tolkens tegn og ikke på lærerens gester. Selv om tolken peker på lerretet (linje 5), skjer det ikke samtidig med lærerens gest, og siden tolken ikke har noen pekestav klarer hun heller ikke å henvise til den fremhevende rubrikken (illustrasjon 5). Dermed reduseres meningsinnholdet i de tolkede ytringene. når elevene ser på lerretet for å finne ut hvilken rubrikk som har endret farge har læreren gått videre med å presentere en annen funksjon. Det vil si at de tegnspråklige elevene risikerer å bli hengende etter undervisningsprogresjonen (Winston, 2004). Når læreren reflekterte over sin egen profesjonsutøvelse i denne situasjonen kom

han frem til at informasjonen hadde vært mer tilgjengelig for de tegnspråklige elevene hvis han hadde sekvensiert undervisningen og tatt flere pauser. Det samsvarer med refleksjonen i utdrag 1.

	
Illustrasjon 4: Læreren peker med stav på en gitt rubrikk på lerretet samtidig som han formidler.	Illustrasjon 5: Tolken tolker ytringene, og peker mot lerretet noe på etterskudd av læreren.

Videotranskripsjon 2, Programmering, TIP. Situerte gester, tidsforskyvning og visuell tilgang.

	Hvem	Hva sies	Hva gjøres
1	Lærer:	«og så prøvekjører vi»	
2	Tolk:	«PRØVE. PEK»	((peker mot lerretet))
3		((læreren starter programmet og operasjonene vises på PP: det lages en blå firkant opp den brune firkanten)).	
4	Lærer:	«Da har vi gjort det rett. Nå ser dere hvordan den har skiftet farge»	((peker på lerretet på den blå firkanten med pekestokken))
5	Tolk:	«RIKTIG GJORT. FARGE NY/ PEK»	((hun peker mot lerretet))
6	Lærer:	«Hvis dere får en annen farge enn det her, da har dere feil høyde på fresen deres»	
7	Tolk:	«HVIS ANNEN FARGE, BETY FEIL HØYDE FRES»	
8	Lærer:	«Nå har vi kommet rundt med 5 millimeter fres. Hvis dere ser på tegningen så er det 5 millimeters hull som skal være her»	((han peker på modellen der hullene skal inn))
9	Tolk:	SE TEGNING (lokaliseres venstre hand). HAR HULL. 5 MILLIMETER HULL. HULL HULL HULL	
10	Lærer:	«så da utfordrer jeg dere til å gjøre det der alene»	

Tidsforskyvningen påvirker interaksjonen mellom læreren og de tegnspråklige elevene; i tolkemedierte samtaler tar det noe lenger tid før man får respons fra den man snakker med. Dette forholdet ble drøftet i ett av de videobaserte gruppeintervjuene. Situasjonen er fra et skolekjøkken der læreren instruerer en av de to tegnspråklige elevene hvordan hun skal utføre en bestemt arbeidsoppgave (elevene lager fiskekaker). Videoen viser at med en gang læreren er ferdig med instruksen sin går hun videre til neste elev selv om tolken ikke var ferdig med å tolke. Når læreren ser videoklippet av situasjonen sier hun dette om sin egen samtalepraksis;

3) Transkripsjon gruppeintervju, Helse og sosialfag:

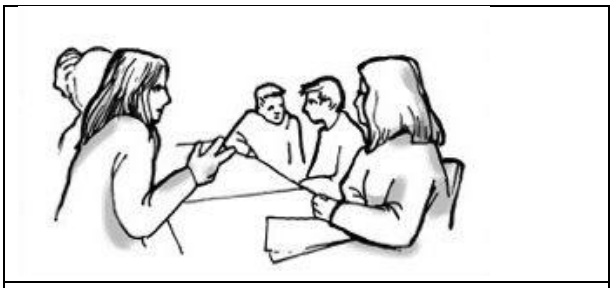
Lærer1: Jeg gikk jo bare! Jeg burde heller stå og se om eleven forsto meg.
Lærer2: Men det var andre elever som ropte på deg.
Lærer1: ja, på kjøkkenet roper elevene på meg hele tiden - der valgte jeg å gå uten å se at eleven forsto meg. Jeg burde heller ha stått der i femten sekunder til for da hadde jeg sett om eleven hadde forstått beskjeden min. Det glipper jo der fordi jeg går jo bare fra henne!
Intervjuer: Mm. Noe av det samme skjer i opptaket til lærer2. Det er kanskje noe vi bør fortelle videre, at man må vente litt - trekk pusten før du går videre.
Lærer1: ja, ikke sant, for jeg ble veldig opptatt av det: at jeg bare gikk! (ler)

Læreren reflekterer over konsekvensen av å ta seg tid til å vente på elevenes responser og om de forstår det som har blitt sagt. Å ta seg tid til å vente på respons kan være en uvant opplevelse. Selv om det høres enkelt ut kan det være vanskelig å «trekke pusten» når man har mange elever som skal følges opp. Utfordringen er at hvis læreren går før tolkingen er ferdig mister de anledningen til å sjekke om eleven har forstått instruksen eller har oppfølgingsspørsmål. Elevene kan også oppleve det som et tegn på manglende annerkjennelse; de kommunikative utfordringene man har som hørselshemmet i en talespråklig undervisningspraksis blir ikke sett og ivaretatt. Å ta seg noe mere tid er lignende erfaringer som ble presentert av biologilæreren (utdrag 1) og av programmeringslæreren (utdrag 4). Dette er også et tema når lærerne skal legge til rette for elevsamarbeid.

Organisering av gruppearbeid

Organisering av ulike typer gruppearbeid ble en sentral kategori i analysene av datamaterialet fra feltarbeidet (Berge, 2018; Berge & Kermit, 2018; Berge & Ytterhus, 2015). Feltnotatene viser at når elevene jobber med oppgaver er det vanlig at de på eget initiativ begynner å jobbe med elevene som sitter ved siden av dem selv. Dette har blitt betegnet som uformelle gruppearbeid (Berge & Kermit, op.cit.). Å forhandle om medlemskap i disse gruppene kan være mer krevende for de tegnspråklige elevene enn for de talespråklige; i en talespråklig samtalekultur bruker man hørselen til å orientere seg i snakket og så justerer man sin egen fremtoning etter hva de andre snakker om. Å håndtere denne prosessen blir vanskeligere når man har nedsatt hørsel, og når man også i tillegg til sitt eget må forhandle om tolkens medlemskap. Løsningen blir ofte at man trekker seg ut av forhandlingen. Å

observere at de andre elevene jobber i grupper mens man selv jobber alene kan marginalisere opplevelsen av inkludering; man blir en gjest istedenfor et medlem i klassefellesskapet (Antia & Kreimeyer, 2001). Å ramme inn snakket blant elevene og være tydelig på hvilke læringssituasjoner elevene kan jobbe sammen og redusere de individuelle forhandlingene ved å lede elevene inn i grupper kan være et effektiv initiativ for å fremme faglig og sosial inkludering (Berge & Kermit, op.cit.).



Illustrasjon 6: Tolking av jevnaldersamtaler

Et annet tema i analysene handlet om organisering av klasserommet og det å lage plass til tolkes tilstedeværelse. Feltobservasjonene viste at det sjelden er plass til at tolkene kan sette seg ned ved siden av elevene for å tolke samtaler som pågår mens elevene arbeider med oppgaver; enten må de gjøre det stående eller de må sitte utenfor selve gruppen. Begge løsningene er lite hensiktsmessige med tanke på at det blir vanskelig å høre elevenes ytringer (Berge & Kermit, 2018). Tolkene er også forsiktige med å be elevene om å flytte seg slik at det blir bedre plass til dem; de frykter at den tegnspråklige eleven får uønsket oppmerksomhet og de ønsker ikke å være en voksen person som korrigerer elevenes opptreden (Berge, 2016). De mener at det er lærerens ansvar å organisere læringsaktivitetene og håper at de får elevene til å sette seg slik at de ser hverandre, og at det ikke er for mange elever i gruppen.

Intervjuer med tegnspråklige elever viser at de synes det er utfordrende å delta i tolkemedierte gruppesamtaler, spesielt med tanke på å ta tur i samtalene (Berge & Ytterhus, 2015). I en talespråklig samtalekultur koordinerer deltakerne turtaking ut fra en utveksling av kroppslige og auditive signal. Man hører for eksempel på tonefallet når en person fullfører ytringen sin og man ser kroppslige gester som indikerer et potensielt turtakingsskifte. Tegnspråklige elever som bruker tolk har redusert tilgang til disse signalene. For det første hører de ikke signalene, for det andre har de blikket rettet på tolken, for det tredje forsvinner en del av signalene i tolkingen og for det fjerde medieres de med en viss tidsforsinkelse (Herreweghe, 2002). Gruppesamtaler er utfordrende arbeidssituasjoner for tolken; fokuset i samtalen kan plutselig skifte mellom personlige og faglige tema, det er mer overlappende tale, og enkelte av elevene kan etablere sideprosjekt (sidetalk) hvor de snakker om andre ting enn det som er den offisielle agendaen. Det vil si at tolken fortløpende må tyde hva elevene snakker om, hvem ytringene er rettet mot og hvilke samtaler som skal vektlegges i medieringen (Berge & Kermit, 2018). En effektiv

tilrettelegging er å redusere antall elever i gruppen for da blir det lettere for tolken å tolke godt, og lettere for den tegnspråklige eleven å orientere seg mot medelevene sine.

Drøfting

Tolkemediert undervisning er en kompleks samhandlingssituasjon; lærerens samtale- og undervisningspraksis skaper flere barrierer for likestilt tilgang til faglig og sosial inkludering mellom tegnspråklige og talespråklige elever. Men, lærernes egne refleksjoner viser at små tiltak kan være effektiv tilrettelegging. Blant annet kan de ta flere pauser, sekvensiere snakket sitt, ta seg tid til å vente på respons, lage tydelige rammer for når elevene kan jobbe sammen og de kan organisere klasserommet slik at det blir bedre plass til tolkens tilstedeværelse. Disse tiltakene kan også være til nytte for flere av elevene i klassen. Dette funnet støtter en av de viktigste føringene for spesial-pedagogisk tilrettelegging for elever som har en funksjonsnedsettelse; de mest effektive tiltakene er de som retter seg mot hele klassen, og ikke bare mot enkelt elever (Kermit, 2018).

Læreren er den som legger føringene for tolkens arbeidssituasjon. Effektiv tilrettelegging handler om å bli mer bevist på hvordan man snakker og det viser seg at det å ta flere pauser er viktig. Man trenger ikke å snakke sakte, men det er en fordel om man trekker pusten en gang imellom og at man ikke snakker samtidig som man demonstrerer noe for elevene. Dette høres veldig enkelt ut og man skulle tro at alle lærerne i utvalget klarte å håndheve en slik samtale- og undervisningspraksis. Det gjør de ikke; et gjentagende mønster er at lærerne snakker og underviser slik de pleier (Berge, 2016). Årsaken kan være flere; det er vanskelig å endre praksis og selv om man er bevist på hva man skal gjøre så blir det til at man snakker slik man er vant til. Det andre er at lærerne befinner seg i et talespråklig klassemiljø der majoriteten av elevene (og dem selv) orienterer seg etter talespråkets konvensjoner. Det tredje kan være at lærerne har mange elever å forholde seg til. Som en av dem sa; «det er alltid noen som roper på dem». Arbeidsdagen er hektisk med mange oppgaver og krav som skal løses. Det å ta seg tid til å trekke pusten, å vente på responser, å la være å snakke når man viser frem noe, glemmes bort i det daglige arbeidet. Dette er dog skolehverdagen som tegnspråklige elever må håndtere.

Studier av opplæringstilbudet til elever som har spesialpedagogiske behov viser at vanligvis er det elevene som må innordne seg den eksisterende undervisningspraksisen (Kermit, m.fl., 2014). Man vet også at flere elever som har en funksjonsnedsettelse har bestemt seg for å slutte på skolen (Mjaavatn & Frostad, 2014). Disse forholdene strider imot det som de offentlige føringene anbefaler. Skolen skal være et sted for alle (Unesco, 1994). Det sies at tolken lett kan gi en illusjon av inkludering (Harrington, 2005; Thoutenhoofd, 2005; Winston, 2004); når tolken tolker gir det et inntrykk av at alle elevene har tilgang til den samme informasjonen og har like muligheter til å delta i undervisningsaktivitetene. Det kan være lett å glemme at tolket undervisning har sine egne spilleregler. Analysene i denne studien

indikerer at lærere som underviser tegnspråklige elever i større grad kan initiere tiltak for å endre og legge til rette samtale- og undervisningspraksisen sin. Det pedagogiske fagfeltet har til nå i liten grad studert barrierene som oppstår i tolkemediert undervisning; man kan anta at tegnspråklige elever har fått et opplæringstilbud som i liten grad foredler deres evner og ferdigheter. Mer kunnskap er derfor ønskelig hvis de skal oppfylle opplæringslovens (1998) intensjoner om å etablere en inkluderende undervisningspraksis i og på tegnspråk, i et tegnspråklig miljø.

Kredietering
ExtraStiftelsen Helse og Rehabilitering ved innsendelse av Norges Døveforbund har tildelt midler til prosjektet.

Referanser

Antia, S. D. & Kreimeyer, K. H. (2001). The role of interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf, 146*(4), 355–365. doi: 10.1353/aad.2012.0142

Bagga-Gupta, S. (2004). Visually oriented language use: Discursive and technological resources in Swedish deaf pedagogical arenas. I M. V. Herreweghe & M. Vermeerbergen (Red.), *To the Lexicon and Beyond: Sociolinguistics in European Deaf Communities* (s. 171–207). Washington D.C.: Gallaudet University Press.

Berge, S. S. (2016). *Tolkemeidert undervisning av tegnspråklige elever i videreågende skole. En analyse av undervisningstolkers rollesett*. Ph.D. avhandling. Trondheim: NTNU.

Berge, S. S. & Kermit, P. S. (2018). Deaf students' access to informal group-work avtivities seen in light of the educational interpreter's role. I S. Bagga-Gupta (Red.), Marginalization Processes across Different Settings: Going beyond the Mainstream (s. 106-128). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Berge, S. S. & Thomassen, G. (2015). Visual access in interpreter-mediated learning situations for deaf and hard-of-hearing high school students where an artifact is in use. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 21*(2), 187–199. doi: 10.1093/deafed/env057

Berge, S. S. & Ytterhus, B. (2015). Deaf and hearing high-school students' expectations for the role of educational sign-language interpreter. *Society, Health and Vulnerability, 6*, 1–26. doi: 10.3402/shv.v6.28969

Berge, S, S., Raanes, E. & Nyhus, M. P. (2018). Tolking med bruk av tegn som støtte for munnavlesning – TSS. I H. Haualand, A.-L. Nilsson & E. Raanes (Red.), *Tolking, språkarbeid og profesjonsutøvelse* (s. 180-201). Oslo: Gyldendal.

Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics, 32*(2000), s. 1489-1522. doi: 10.1016/S0378-2166(99)00096-X

Harrington, F. J. (2005). A study of the complex nature of interpreting with deaf students in higher education. I M. Metzger & E. Fleetwood (Red.), *Attitudes, innuendo, and*

regulators: Challenges of interpretation (s. 162–187). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

Herreweghe, M. V. (2002). Turn-taking mechanisms and active participation in meetings with deaf and hearing participants in Flanders. I C. Lucas (Red.), *Turn-taking, fingerspelling, and contact in signed languages* (s. 73-103). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

Hjelmervik, E. (2008). Tolking for barn i skolen. I A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel, språk og kommunikasjon* (s. 91-98). Trondheim: Møller kompetansesenter.

Hjulstad, J., Haugen, M. D., Wik, S. E., Holkesvik, A. H. & Kermit, P. S. (2016). *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming*. Trondheim: Statped / NTNU Samfunnsforskning.

Kermit, P. S., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D., & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken? Inkludering av undom med sansetap: Muligheter og begrensninger*. Trondheim: Statped / NTNU Samfunnsforskning.

Kermit, P. S. (2018). *Hørselshemmede barn og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole. Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning

Kermit, P. S. & Berge, S. S. (2018). 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.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C. & Pelz, J. (2008). Learning via direct and mediated instructions by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13*(4), 546–561. doi: 10.1093/deafed/enn014

Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole: Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk, 79*(1), s. 49-55.

Napier, J., & Barker, R. (2004). Sign Language interpreting: The relationship between metalinguistic awareness and the production of interpreting omissions. *Sign Language Studies, 4*(4), s. 369–393. doi: 10.1353/sls.2004.0020

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.* Oslo: Lovdata Hentet fra https://lovdata.no.

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

Russell, D. (2005). Consecutive and simultaneous interpreting. I T. janzen (Red.). Topics in Signed Language Interpreting: Theory and Practice (s. 135-164). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Thoutenhoofd, E. (2005). The sign language interpreter in inclusive education: Power of authority and limits of objectivism. *The Translator, 11*(2), 237-258. doi: 10.1080/13556509.2005.10799200

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

UNESCO. (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. Lasted ned fra http://www.unesco.org/education/pdf/salama.

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

Winston, E. A. (2004). Interpretability and accessibility of mainstream classrooms. I E. A. Winston (Red.), *Educational interpreting: How it can succeed* (s. 132-167). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

Vedlegg 4

LÆRERNES FORVENTNINGER TIL TEGNSPÅRKTOLKENS YRKESROLLE I SKOLEN

Innledning

I dag er det vanlig at tegnspråklige elever får opplæring i den ordinære skolen med bruk av tolk og hørselstekniske hjelpemidler. Artikkelen tematiserer lærernes forventninger til tolkenes rollesett, og spør: hvilke forventninger har lærerne til tolkenes rolle og ansvar når de arbeider i inkluderte undervisningspraksiser? Et grunnleggende yrkesetisk ideal til tolkerollen er at tolken i minst mulig grad skal påvirke deltakernes opptreden, ytringer og utvikling av samtalen. Tolker og lærere har ulike målsettinger med profesjonsutøvelsen sin. Som en av lærerne i studien sier: «det har vært en overgang å ha en voksenperson i klasserommet som egentlig ikke vil ha noe med undervisningen å gjøre». Begge ønsker imidlertid å etablere samtale- og undervisningspraksiser hvor tegnspråklige og talespråklige elever har like muligheter til å delta. For å få til dette samarbeidet, må de etablere innsikt i hverandres rollesett og bli enige om hvordan de fordeler arbeidsoppgavene mellom seg (Berge, 2016). Det er imidlertid ikke enkelt for lærere å forstå hvilke sider i undervisningspraksisen deres som utfordrer handlingsrommet til tolkene. Denne artikkelen belyser noen temaer som lærere i videregående skole var opptatt av, men beretningene deres kan være gjenkjennbar for lærere på andre skoletrinn og for andre profesjoner som bruker tolk for å utøve arbeidet sitt. ExtraStiftelsen Helse og Rehabilitering har tildelt midler til prosjektet.

Lærer- og tolkerollen

I grove trekk kan man si at arbeidsfordelingen mellom lærerne og tolkene er at lærerne skal planlegge, gjennomføre og vurdere det faglige og sosiale undervisningstilbudet. Lærerens evne til å finne elevene ståsted og legge til rette undervisningen for elevenes utviklingssone er essensielt for å sikre kvaliteten på opplæringen (Vygotsky, 1978). Dette arbeidet kompliseres når læreren og eleven ikke snakker samme språk. Både med tanke på at samtalen må medieres av en tredje part, og at læreren ikke har like gode forutsetninger til å forstå hvilke språklige utfordringer eleven (og tolken) opplever i møte med lærestoffet og de muntlige samtalepraksisene i klasserommet. Med tanke på tegnspråklige elever så utfordres tilretteleggingen av at skolens undervisningspraksiser kommer fra en talespråklig samtalekultur, hvor det for eksempel er helt vanlig at man prater samtidig som man gjør andre handlinger. I en tegnspråklige samtalekultur er man derimot mer opptatt av å sekvensiere handlingene, og legge til rette de fysiske forholdene slik at det blir størst mulig

visuell oversikt over omgivelsene og de andre deltakerne (for eksempel foretrekker man gjerne å sitte i hestesko eller ved runde bord slik at alle kan se hverandre godt) (Bagga-Gupta, 2004). For eksempel når lærerne snakker samtidig som de viser frem noe må den tegnspråklige eleven velge mellom å se på lærerens demonstrasjon eller på tolkens tegn. Uansett hva eleven velger, vil informasjon gå tapt (Berge & Thomassen, 2015). I dag vet vi lite om hva som er de mest effektive strategiene for å undervise tegnspråklige elever i ordinære klasser (Hjulstad m.fl., 2016). Det vi vet er at svært mange elever som har en funksjonsnedsettelse har større frafall enn sine medelever i videregående skole (Mjaavatn & Frostad, 2014), og det er også vist at elever som har en hørselsnedsettelse oppnår dårlige resultat og opplever mer utenforskap og har større spykososiale utfordringer enn sine medelever (Kermit, 2018). Behovet for mer kunnskap om tilrettelegging av opplæringstilbudet for tegnspråklige elever er dermed påkallende.

En tolk er først og fremst en språklig mediator mellom to eller flere mennesker som ikke kan snakke hverandres språk. Grunnpilarene i tolkerollen er taushetsplikt, upartiskhet (også kalt nøytralitet), å tolke alt som sies, og at de ikke skal påta seg andre arbeidsoppgaver i situasjonen (Kermit, 2005). Man skal ikke være i tvil om hvem tolken er i møte med læreren og elevene; de skal ikke fremstå om lærerens assistenter eller elevenes hjelpere. Det er læreren og elevene som er de primære deltakerne av situasjonen; de skal stå fritt til å si og gjøre det de vil uten at tolken griper inn eller forstyrrer situasjonen. Derfor bruker man gjerne å si at «en god tolk merker du ikke». Begrep som nøytralitet og upartiskhet er derfor viktige enheter når tolkene beskriver sin egen rolle, og hvilke forventninger de har til sin egen opptreden og hvordan de ønsker at andre skal møte dem. Tolkene vil egentlig ikke å ta stilling til det deltakerne sier og gjør, tale for noen av partene sin sak eller på andre måter være en personlig aktør i aktiviteten som pågår. Det vil også si at tolken helst unngår å ta på seg andre oppgaver enn å tolke. Det vil si at der er oppgaver knyttet til formidling, veiledning og tilrettelegging som de har praktisk-kompetanse til å gjøre, men som de ikke ønsker å ta ansvaret for.

Synet på tolkerollen har endret seg; litteraturen på tolkefeltet beskriver endringene gjennom tre modeller (Pöchhacker, 2004). Først fungerte tegnspråktolkene som hjelpere til døve personer. De sto relativt fritt til å bestemme hva de ville tolke og hvordan de oppførte seg i situasjonen. Profesjonaliteten deres ble kritisert; døve personer fikk ikke delta på like vilkår som hørende og de fikk ikke anledning til å presentere sine egne ressurser. Dermed tok conduit-modellen over. Den la vekt på at tolken skulle være usynlig og nøytral, og ikke gjøre annet enn å tolke. Etter hvert innså man at dette kun var en teoretisk myte; alle som er tilstede påvirker samtalen og hverandre (Metzger, 1999). Man startet å beskrive tolkene som en to-språklig og to-kulturell fasilitator; hovedoppgaven er fortsatt å mediere språklige ytringer, og de skal ha en tilbakeholdenhet i sin væremåte slik at de i minst mulig grad merkes i situasjonen. Samtidig anerkjennes det at de påvirker settingen og at de på sitt vis bidrar til å koordinere interaksjonen mellom deltakerne (Wadensjø, 1998). Rollesettet og

hvilke oppgaver tolker kan ta ansvar for når de arbeider i skolen er imidlertid ikke avklart. Det vil si at denne artikkelen bidrar inn i en pågående profesjonsdiskusjon.

Rollesett og hybride profesjonspraksiser

Sarangi (2011) mener at begrep som roller, status og ansvar er sentrale enheter i samtaleanalyser på profesjonell praksis. For å definere rollebegrepet henviser han til Linton (1971/1945 i Sarangi, 2011) som sier at sosiokulturelle institusjoner består av ulike posisjoner i hierarkisk oppbygde system som kalles for stillinger eller verv, som tildeles ulik status. Det knytter seg relativt stabile forventninger til hvilke arbeidsoppgaver en stillingsinnehaver skal håndtere. Dermed er begrepsparene rolle og ansvar sammenvevde enheter (Sarangi, 2010). En person er medlem av mange sosiale system samtidig og må ivareta et multiple sett av roller. En kvinne kan for eksempel ha roller som mor, lærer, kollega og venn. Men også innenfor én og samme rolle forventes det at rolleutøveren ivaretar flere ulike arbeidsoppgaver og summen av disse beskrives som posisjonens rollesett (Martinussen, 1986). Lærere har for eksempel ansvar for å møte foreldre, planlegge og gjennomføre undervisning, veilede elever, irettesette oppførsel og sensurere besvarelser. Noen ganger oppstår det kryssende forventninger for hvilke oppgaver i rollesettet som skal prioriteres. Valget vises i hvordan utøveren opptrer, forholder seg til andre, fortolker ulike situasjoner og begrunner egne valg. Utformingen av rollesett er sosiokulturelle forventninger som kan endres, men det kollegiale samholdet mellom utøvere som har tilsvarende utdanning og som arbeider i lignede posisjoner (team) vedlikeholder forventningene for hvilke tjenester de kan tilby og ikke. Forventningene presenteres gjennom ulike symboler og uttrykk (Sarangi, 2010, 2011), der mestring av fag- og praksisspråket er en av de viktigste symbolbærerne (Gudmundsdottir, 1997, i Berge, 2003, s. 61). Samholdet i teamene kan skape en viss distanse til andre profesjonsutøverne, og til mottakerne av tjenestene. Det fører til at tverrfaglig samarbeid kan være krevende.

Når ulike aktører skal samarbeide om å gjennomføre en felles aktivitet er det viktig at de avklarer forventningene til sin egen og de andres rolle (Goffman, 1959). I profesjonell praksis er denne diskusjonen gjerne knyttet til fordeling av arbeidsoppgaver og drøftinger av hvilke oppgaver de ikke ønsker å ta ansvar for. Goffman (1961, i Sarangi, 2010) drar en distinksjon mellom teoretiske beskrivelser og den faktiske rolleutøvelsen. Av og til er det ikke samsvar mellom teoretiske definisjoner av yrkesrollen og praksis; virksomhetens målsettinger, institusjonelle rutiner og mottakernes forventninger kan føre til at man tar ansvar for andre arbeidsoppgaver enn det som man ideelt sett forventer. Slike profesjonspraksiser kan benevnes som hybride samtaleaktiviteter, og i disse praksisene kan det oppstå det som kalles for rollehybriditet (Sarangi, 2000, 2011). Begrepet peker på at i praktisk yrkesutøvelse finnes det gråsoner mellom teoretiske beskrivelser av hva en yrkesutøver skal gjøre, og hva de faktisk kan ta ansvar for. Studier av genetiske veiledere i møte med kreftpasienter viser for eksempel at de balansere rollen sin mellom det å informere (nøytralt) om helsetilstand,

veilede om videre behandling og gi personlig trøst, selv om de institusjonelle beskrivelsene kun vektlegger den medisinske funksjonen (Sarangi, 2011). Det vil si at kompleksiteten i arbeidet ikke anerkjennes. Profesjonsforskning bør derfor belyse bredden i rollesettet og hvilke arbeidsoppgaver yrkesutøveren faktisk håndterer i sin daglige praksis. Ut fra dette teorigrunnlaget er det naturlig å tenke seg at undervisningstolker har et rollesett hvorpå de skal ivareta ulike arbeidsoppgaver, og at det pågår drøftinger mellom lærerne og tolkene der de avklarer rollesettet sitt og hvilke arbeidsoppgaver de vil ta ansvar for og ikke.

Tidligere forskning

Gjentagende litteratursøk får ingen treff på studier som spesifikt belyser lærernes forventninger til tegnspråktolker som arbeider i skolen. Derimot er rollesettet til tolker som tolker møter mellom tegnspråklig og talespråklige personer et omdiskutert tema i litteraturen på tolkefeltet. Llewellyn-Jones & Lee (2013) mener at tolken har ulike handlingsalternativ for å takle en situasjon, og handlingsrommet justeres hovedsakelig etter tre akser som er å ha en naturlig selvpresentasjon ovenfor deltakerne, å erkjenne at man påvirker samtalen og at man kan bidra til å koordinere interaksjonen mellom deltakerne slik at det kan bli en jevnbyrdig samtalesituasjon. Når det gjelder yrkesetikk har Dean & Pollard (2011) tenkt at et grunnleggende etisk prinsipp er at så lenge tolkens iniativ ikke påfører skade eller krenker deltakerne, er handlingene innenfor et profesjonsetisk handlingsrom. Andre mener at tolkene ikke kan tøye handlingsrommet for langt, og at det er viktig med forutsigbarhet. Det finnes flere studier som spesifikt belyser tolkers rolle i skolen (Antia & Kreimeyer, 2001; Harrington 2005; Marschark m.fl., 2008; Winston, 2004). Blant annet drøftes det om undervisningstolkene har ansvar for å fremme inkluderende undervisningspraksiser ved at de tar ansvar for andre oppgaver enn det å tolke. Det kan være oppgaver som å veilede elevene når de holder på med oppgaveløsning, forklare begreper som de ikke forstår og irettesette dem når de ikke forholder seg til lærerens instrukser. Noen mener at undervisningstolkene kan ivareta disse oppgavene hvis det fremmer faglig og sosial deltakelse, andre mener at det er lærerens ansvar. Noen studier hevder at bruk av tegnspråktolker skygger for lærerens ansvar for å legge til rette undervisningen (Thoutenhoofd, 2005). Tolken gir *en illusjon av inkludering* ved at læreren tror at alt som sies og gjøres i klasserommet er tilgjengelig så lenge tolken er tilstede (Winston, 2004). Dermed fortsetter undervisningen som vanlig. Alle forskerne mener imidlertid at det er viktig at tolkene bør være del av det pedagogiske teamet på skolen og at det er viktig at de samarbeider med lærerne. Funnene i de internasjonale studiene dekker til dels funnene i norske studier.

Rollesettet og handlingsrommet til tolker som arbeider i skolen er belyst i flere norske studier: Sigrid S. Berge (2016) sin doktorgradsstudie om tolkemediert undervisning i videregående skole fokuserer på undervisningstolkers rollesett. Den belyser visuelle barrierer som oppstår når læreren samtidig snakker og benytter artefakter (Berge &

Thomassen, 2016), at jevnaldersamtaler sjelden blir tolket, blant annet fordi klasserommet ikke er tilrettelagt for tolkens tilstedeværelse (Berge & Kermit, 2018), og at elevenes forventninger til tolkerollen kun delvis blir møtt, blant annet ønsker de å kunne spørre om tegn og ordforklaringer og få veiledning om hvordan de kan organisere seg når de skal bruke tolk (Berge & Ytterhus, 2015). Det er to norske antologier som omtaler skoletolking; Ellinor Hjelmervik (2008), evaluerte opplæringstilbudet for tegnspråklige elever etter grunnskolereformen (L97) og beskriver situasjoner der læreren og de talespråklige elevene i liten grad tok hensyn til at ytringene skulle tolkes og hun stiller seg undrende til at tolken forholdt seg så passiv i disse situasjonene. Torill Ringsø og Charlotte H. Agerup (2018) fokuserer på tolking for barn i grunnskolen og drøfter blant annet hvordan tolker og lærere kan samarbeide, særlig i forhold til forberedelse, slik at tolkingen blir mest mulig. Patrick S. Kermit og Sigrid S. Berge (2018) belyser tolkenes medansvar for å legge til rette undervisningen og fremme kunnskap hos lærerne slik at de sammen kan etablere inkluderende læringsmiljø og unngå at tegnspråklige elever havner faglig og sosialt utenfor blant sine hørende medelever. Oppsummert kan man si at studiene viser at de teoretiske beskrivelsene av tolkerollen ikke belyser de faktiske utfordringene de må håndtere og til dels hindrer tolkene fra å være en effektiv samarbeidspartner til læreren og elevene.

Metode

Det empiriske materialet som presenteres i artikkelen er hentet fra tre norske skoler, fordelt på fem ulike klasser og ti ulike fag. Utvalget består av ti talespråklige elever, ti tegnspråklige elever, ti lærere og ti tegnspråktolker. Elevenes hørselstap varierte fra moderat til alvorlig. Nesten alle kombinerte hørselsteknisk utstyr og tegnspråktolking. Lærerne var vanlige faglærere med ulik erfaring i bruke tolk og undervise tegnspråklige elever. Tegnspråktolkene var offentlig godkjente med lang fartstid fra videregående skole. Datainnsamlingen foregikk i flere runder; først var det observasjon av undervisning. Etterpå var det spontane intervjuer med læreren og med tolkene der de reflekterte over sin egen profesjonsutøvelse. Etter fire-fem feltobservasjoner ble det tatt videoopptak med tre kameraer. Opptaket ble grovtranskribert og kodet med tanke på å få en oversikt over gjentagende undervisningsaktiviteter og profesjonspraksiser (Tjora, 2010). Illustrerende videoklipp ble brukt i fokuserte gruppeintervju med lærerne og tolkene. Det ble gjort lignende intervjuer med elevene. Materialet besto til slutt av 40 observasjoner, 25 spontane intervjuer med lærere, 22 spontane intervjuer med tolkene og fem fokuserte gruppeintervjuer med lærerne og tolkene. Det var også fem intervjuer med talespråklige elever og seks intervjuer med tegnspråklige elever. Alle intervjuene er tatt opp på lyd eller video og transkribert. Det endelige analysearbeidet handlet om å kategorisere datamaterialet på tvers av ulike informanter og klasser, hvorpå noen handlinger og begrunnelser var mer fremtredende og gjentagende enn andre (Kvale & Brinkmann, 2015). Substansen i kategoriene presenteres i de neste kapitlene.

Analyse

Lærernes forventninger til tegnspråktolkenes rolle konsentrerte seg om tre kategorier; det er at tolkene ikke skal være hjelpelærere, at tolkene skal være en tydelig voksenperson ovenfor elevene og en tydelig fagperson ovenfor dem selv. Analysene illustrerer eksempler hvor det oppstår rollehybriditet og hvor lærerne og tolkene utforsker gråsoner i hverandres rollesett.

Å være usynlig, men synlig

Et grunnleggende ideal til tolkerollen er at tolken skal være usynlig, forstått som at de i minst mulig grad påvirker deltakernes opptreden, ytringer og utvikling av samtalen. Idealet har sammenheng med at det er de primære deltakerne (elevene og lærerne) som eier situasjonen. En av tolkene beskriver forholdet slik:

1) Gruppeintervju Studiespesialisering 1

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

Forventningen om å være usynlig beskrives som et ønske om å være glemt, smelte inn, ikke bli tenkt på, ikke forstyrre de andre, og å bare være der. Dette tankesettet påvirker hvordan tolkene møter lærerne og elevene. Det skal være som om samtalen hadde foregått på deres eget språk og uten bistand. En annen begrunnelse er at det skal være en tydelig arbeidsfordeling mellom tolken og de primære deltakerne; tolken skal ikke innta roller som kontaktlærer, assistent eller miljøarbeider for den hørselshemmede eleven:

2) Gruppeintervju, Studiespesialisering 2

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

Tolkene i utvalget er enige med læreren om denne arbeidsfordelingen; siden de ikke har pedagogisk utdanning skal de ikke ha ansvar for eller i det pedagogiske opplegget. De kan, hvis de ser noe som kunne vært gjort annerledes, informere lærerne om tilrettelegging for bruk av tolk, men de ønsker ikke å uttale seg om elevens nivå eller vurdere kvaliteten på undervisningsopplegget:

3) Gruppeintervju, Barne- og ungdomsarbeider

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

Substansen i disse tre utdragene danner de teoretiske forventningene om lærernes og tolkenes rollesett i tolkemediert opplæring. Læreren har ansvar for alle elevene (også de døve), og er den som skal planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen. Tolkene skal

være usynlige og upartiske og skal ikke ha ansvar for andre oppgaver enn å tolke (unntatt å tilby informasjon om tilrettelegging av tolket undervisning). Imidlertid utfordrer skolens undervisningspraksis de teoretiske definisjonene; det finnes hybride samtalesituasjoner hvor det ikke er så klart hvem de er for hverandre og for elevene (Sarangi, 2010, 2011), og hvor det oppstår kryssende rolleforventninger (Goffman, 1959). Det er i disse krysningspunktene gråsonene og de mest komplekse profesjonsetiske diskusjonene om rolle, ansvar og rollehybriditet oppstår. Videre vil teksten presentere de mest diskuterte temaene i datamaterialet.

Å være en voksenperson ovenfor elevene

Da tegnspråktolkene kom inn i skoleverket på midten av 90-tallet hadde de en sterk forankring til den mekaniske modellen; de var tolker som ikke skulle tiltales eller synes i klasserommet (Kermit & Berge, 2018). En av lærerne i utvalget har erfart å skulle forholde seg til denne rolleforståelsen og hun etterlyser en mer naturlig fremtoning ovenfor dem selv og elevene:

4) Lærerintervju, Barne- og ungdomsarbeider

Intervjuer: Hva forventer dere av tolken?

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

Læreren forteller om hvordan den mekaniske rolleutformingen preget tolkenes opptreden; i de mest ekstreme tilfellene ville ikke tolken hennes respondere på spørsmålene hennes. Så istedenfor å lukke døra, tolket tolken spørsmålet videre til eleven. Læreren forventer at tolkene heller opptrer som mennesker, fortolket som at de bør tilstrebe å ha en naturlig tilstedeværelse ovenfor seg selv og elevene (Llewellyn-Jones & Lee, 2013). Læreren forventer også at tolkene opptrer som en voksenperson og bidrar til å styrke det sosialpedagogiske læringsmiljøet for elevene:

5) Lærerintervju, Barne- og ungdomsarbeider

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

Læreren beskriver tolken som et hjelpemiddel for at døve elever skal ha mulighet til å fullføre skolegangen sin. Tolkene i utvalget er også enige i denne målsettingen med profesjonsutøvelsen deres. Det er ingen formelle beskrivelser av at lærere må hente elevene inn til timene sine, men de gjør det hvis situasjonen krever det. Det er heller ingen formelle forventninger om at tolkene skal hente de tegnspråklige elevene inn til timene sine,

nærmere tvert imot; det oppfordres heller til at tolken ikke skal yte andre tjenester enn å tolke og at de i minst mulig grad skal regulere de primære deltakernes handlinger. Det å oppsøke og oppfordre eleven om å komme til timen er dermed initiativ som teoretisk sett er profesjonsuetiske. På den andre side kan man bruke Pollard og Dean (2011) sin rettesnor og vurdere hvilken skade eller krenkelse utsettes eleven for når tolken ber eleven om å bli med inn i klassen? Læreren forventer ikke at tolken tar ansvar for å planlegge, gjennomføre og vurdere ferdigheter, men hun forventer at tolken på sitt vis bidrar med å fremme et inkluderende læringsmiljø. Ved å anerkjenne elevens utfordringer med å gå inn i klasserommet alene bidro tolken til at opplæringen kunne realiseres. På det viset handlet tolken som en alliert både til læreren og til elevene (Napier & Barker, 2004). I en mekanisk modell av tolkerollen vil en slik opptreden være kontroversiell. Hvis tolken derimot anses som en språklig og kulturell fasilitator kan et slikt initiativ være en av oppgavene i tolkenes rollesett; siden tolkenes handlingsrom er en fleksibel og situasjonsavhengig størrelse (Llewellyn-Jones & Lee, 2013) kan profesjonsutøvelsen tilpasses for å ivareta den enkelte elevs forutsetninger. I forlengelsen av dette kommer kategorien som handler om hvilket ansvar tolkene har for å gjøre andre oppgaver enn tolking.

Å ivareta andre arbeidsoppgaver enn tolking

En gjentagende kategori i intervjudataen handlet om tolkenes ansvar for å gjøre andre oppgaver enn tolking. Lærerne i utvalget mente at det skulle være en tydelig arbeidsfordeling mellom dem selv og tolkene (se utdrag 2 og 3), men de forventet også at tolkene kunne gjøre noe mer. De var imidlertid ikke helt enige om hva dette skulle være. Noen av lærerne mente at tolkene var for rigide på å overholde rollen sin som språklig formidler. Et gjentagende eksempel var om tolkene kunne bistå ved gjennomføring av prøver:

Lærerintervju, Barne- og ungdomsarbeider

Lærer1: Jeg har opplevd en veldig kinki historie. Klassen min skulle ha heldagsprøve og jeg hadde med lærling og tolk. I den andre klassen var det fult kaos for læreren var blitt syk. Så lurer ekspedisjonen på om vi kan hjelpe til. Så sier jeg til tolken min: «kan du passe på klassen her så jeg kan gå til den andre?» Men nei, det kunne hun ikke. Da kjente jeg at: «Fader! - nei vel - OK». Da kjente jeg på at jeg strakk meg langt for å finne en løsning, selv om det egentlig ikke var min jobb heller. Men jeg tror tolkene hadde en slags instruks på at når de gikk inn i klasserommet så var de der for å tolke og de skulle ikke bli dirigert av lærerne.

Lærer2: Men så tror jeg at noen tolker ble litt misbrukt og'.

Tolkene har et ønske om å opptre upartisk og ønsker ikke å vurdere den ene eller den andre partens handlinger og minst av alt ønsker de å irettesette elevenes opptreden. Denne selvpresentasjonen utfordres når lærerne ber dem være vakt på prøver; hvis noen av elevene jukser må de ta ansvaret med å irettesette dem. Lærerens spørsmål danner en hybrid samtalesituasjon hvor det kan oppstå kryssende rolleforventninger av hvem de er for hverandre og for elevene (Goffman, 1959). For å unngå å komme i en slik rollekonflikt ønsker ikke tolkene å opptre som assistenter på prøver. Når tolkene trekker grensene for sin egen profesjonsutøvelse, kan lærerne oppleve dem som rigide og for opptatt av instruksene til tolkerollen. Et annet tema var hvorvidt tolkene kunne ta ansvar for å forklare begrep og fagstoff til elevene:

7) Lærerintervju, Transport og industriproduksjon

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

En vanlig avgrensning av rollesettet til tolker som arbeider i skolen er at de ikke ønsker å forklare ord og fagstoff til elevene. De mener at dette er undervisning og lærerens ansvar (Berge, 2003, 2016). Det viser seg imidlertid at tegnspråklige elever ønsker å kunne spørre tolkene om hjelp til å oppklare tegn og begreper, og de skiller mellom enkle oppklaringer (tolken kan bistå) og forklaringer som går i dybden (læreren må bistå) (Berge & Ytterhus, 2015). Det vil si at elevene ønsker å anvende tolkenes to-språklige kompetanse og bruke den for å håndtere samtalepraksisen på skolen. Dette kan beskrives som en hybrid rolleforventning til tolkenes ansvar; de skal ikke bare tolke, de kan også forklare (Sarangi, 2010). Gjennomgang av ord og begreper er et sentralt område i tilretteleggingen av undervisningen. Døve og tegnspråklige elever har en to-språklig opplæringssituasjon hvor de må forholde seg til minst tre språklige modaliteter; norsk skriftspråk, norsk muntlig og norsk tegnspråk.

Spørsmålet i utdraget ovenfor er om tolken kan dele ansvaret med å gå gjennom fagbegrepene med elevene, og at dette gjøres i forkant av timen. Da begynner man å berøre forventningen om den klare arbeidsdelingen: det er læreren som har ansvaret for å gjennomføre og tilrettelegge undervisningen (se utdrag 1). For å avklare elevenes utviklingssone må de også ha innsyn i hvilke språklige utfordringer elevene må håndtere. Ansvaret kan derfor ikke overlates til tolkene. Samtidig har ikke lærerne kompetanse til å forstå når det oppstår språklige barrierer med tanke på at norsk og norsk tegnspråk har ulikt ord og tegnforråd. Den kompetansen har imidlertid tolkene. Det vil si at elevene har bruk for både lærerens og tolkens innspill. Det tyder på at grensene for hvordan tolken og læreren fordele ansvaret for begrepsavklaringer må, som læreren sier, drøftes og trekkes opp. Et tredje tema var fordeling av ansvaret for fysisk tilrettelegging, både med tanke på at samtalene skulle tolkes og situasjonene tilpasses døve elevers visuelle orientering. Lærernes og tolkenes forventninger til hvem som skulle gjøre hva illustrer både hybride og kryssende rolleforventninger:

8) Lærerintervju, Helse og sosialfag

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

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

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

Læreren i datautdraget ovenfor mener at tolkene bør ta ansvar for å tilrettelegge plasseringen når elever skal snakke sammen i grupper. Begrunnelsen er at kvaliteten på tolkingen ikke bare handler om selve tegnene, men også om visuell tilgjengelighet. Læreren mener at tolkene i større grad bør uttrykke meningene sine. Andre lærere var kritiske til denne argumentasjonen:

9) Lærerintervju, Studiespesialisering 2

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

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

10) Gruppeintervju, Helse og sosialfag

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

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

Intervjuer: Du tror at elevene hadde reagert på det?

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

Datautdraget illustrerer hvordan tolkene i utvalget har avgrenset rollesettet sitt; de ønsker ikke å korrigere elevenes plassering og forventer elevene og lærere tar dette ansvaret. Begrunnelsen er at de ikke skal være en voksenperson som korrigerer og maser på elevene, og at de tegnspråklige elevene forventer at «en tolk er en tolk» som ikke skal gripe inn i situasjonen. Igjen ser man henvisning til den teoretiske beskrivelsen om tolkens usynlighet og at de helst ikke vil ta på seg andre oppgaver enn å tolke, selv om det i praksis er en dårlig tolkesituasjon. Det berører imidlertid idealet om at de skal tolke alt, og at tolkingen skal etablere en situasjon hvor alle elevene har anledning til å delta. Det ser ut som at usynlighetsdimensjonen i rollesett ilegges større verdi enn den overordnede målsettingen med profesjonsutøvelsen deres.

Samtidig gir utdraget innsyn i en annen begrunnelse; det er at det er belastende for tegnspråklige elever å være avhengig av tolketjenester for man blir den som skiller seg ut og er annerledes. Tolkene prøver derfor å ivareta ungdommene selvpresentasjon og opptre slik at de gis anledning til å være som hørende ungdommer. Summen av disse forventningene gjør at tolkene sjelden forteller elevene hvordan de bør sitte i tolkede gruppearbeid. Det fører oss over på neste tema som er forventninger om at tolkene må være en tydelig

fagperson. Tilrettelegging forutsetter kunnskap. Ingen av lærerne i denne studien hadde formell utdanning innen tegnspråk, tolking eller audio-pedagogikk. Tolkene er dermed deres nærmeste og kanskje viktigste informasjonskilde. Imidlertid opplever lærerne i utvalget at de ikke får tydelige svar når de spør om hvordan de kan tilrettelegge tolket undervisning:

11) Gruppeintervju, Helse og sosialfag

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

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

Når tolkene er tilbakeholdne med å svare lærerne kan det oppstå en form for rolle-hybriditet (Sarangi, 2010, 2011); lærerne vet at tolkene har kunnskap, men de opplever at den ikke er tilgjengelig. Tegnspråktolker har ingen pedagogisk utdanning (se utdrag 2), men de har teoretisk utdanning og praktisk erfaring fra å tolke ulike undervisningsaktiviteter. Man kan dermed tenke seg at de har anledning til å svare tydelig og gi lærerne råd når de ber om støtte. Det er også en måte å bidra til å etablere inkluderende læringsmiljø mellom tegnspråklige og talespråklige elever. ikke vil dele den fordi de ikke vil opptre som en rådgiver eller en som påvirker deltakerne. Forventningen om å ikke gjøre annet enn å tolke opprettholdes. Imidlertid, ut fra fasilitatormodellen anerkjennes tolkenes kompetanse og støtte til å optimalisere samtalepraksisen sin slik at alle som er tilstede får anledning til å delta, så kan man bli enige om at man deler dette ansvaret.

Å være flerpartisk fremfor upartisk

Det sies i de teoretiske beretningene at tolkene skal være upartiske og ikke ta side med noen av de primære deltakerne. Samtidig anbefales det at tolkene er en samarbeidspartner til lærerne og blir del av det pedagogiske teamet på skolen (Winston, 2004). Men, samtidig forventer elevene at tolkene viser at de forstår konsekvensene av deres hørselsnedsettelse og ivaretar deres tillitsforhold (Napier & Barker, 2004). Ulike forventninger om «hvem man er mest i allianse med» utfordrer tolkens upartiskhet. Det kommer blant annet til syne i forhold til hva tolkene forteller videre og ikke:

12) Gruppeintervju, Studiespesialisering 1

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

Intervjuer: Hvorfor sier eleven slike ting til tolken?

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

Tolk: Kanskje. Jeg tror at elevene har en veldig sånn trygghet til tolken. De vet at tolken er nøytral og har taushetsplikt. Det stemmer jo i den forstand at jeg ikke sier til læreren

at eleven løy til han. For alle elevene bør ha lik rett og like muligheter til å skulke og lyge. Jeg skal ikke ødelegge den muligheten, men den er ubehagelig.

Tolken i utdraget forteller at forventninger om sin egen profesjonsutøvelse er utformet av et ønske om å tilby tegnspråklige elever like muligheter som de talespråklige elevene, blant annet bør de ha like muligheter til å skulke og lyge til læreren. Spørsmålet er hvorfor eleven forteller tolken en annen fortelling enn de gjør til læreren. Tolken mener det er fordi elevene har en viss trygghet til tolken, og at de ikke irettesetter dem (er nøytrale) og at det de sier ikke blir fortalt videre (har taushetsplikt). Tolken opplevde imidlertid situasjonen som ubehagelig; hun viste sannheten, men ikke læreren som på sett og vis var hennes nærmeste kollega. På en måte kan det være forståelig at elevene har en trygghet til tolken sin; de er ofte den eneste som kan tegnspråk og som forstår hvilke utfordringer de møter når de orienterer seg i et lydbasert læringsmiljø. Samtidig hadde det vært mer naturlig at eleven verken fortalte tolken eller læreren at han/hun skulle skulke timen. Betyr det at eleven ikke ser på tolken som en voksenperson på skolen, og anerkjenner dem som del av det pedagogiske teamet? Å fortsette diskusjonen i lag med elevene og lærerne ses som hensiktsmessig i videre utviklingsarbeid; kryssende rolleforventninger og hvilke tillitsforhold som skal ivaretas må avklares slik at partene er inneforstått med hvem de er for hverandre. Imidlertid er det noen områder hvor tolkene og lærerne har blitt enige om at informasjonsplikt er viktigere enn taushetsplikt:

13) Gruppeintervju, Barne- og ungdomsarbeider

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

Undervisningstolker har et annet innblikk i klassemiljøet enn hva læreren har. Spesielt ved tolking av gruppearbeid og jevnaldersamtaler kommer de tett på elevenes liv og skolehverdag. De kan også være, som vi ser i forrige utdrag, at de døve elevene forteller ting til tolkene som de ikke forteller til lærerne. Læreren i utdraget ovenfor forteller at det har vært noen diskusjoner på hvordan tolkene skal håndtere denne informasjonen; noen lærere pleier å spørre tolkene hva elevene snakker om når de har tolket gruppearbeid, men da unngår tolkene vanligvis å svare for de mener dette er fortrolig informasjon som er underlagt en viss taushetsplikt. Unntaket fra denne rutinen er når tolkene ser eller får med seg at noen av elevene utsettes for mobbing. Når det sosial-pedagogiske miljøet til elevene trues har tolkene, som alle andre på skolen, plikt til å informere læreren. Dette ansvaret bekreftes i kapittel 9 A i Opplæringslova som sier at alle ansatte på skolen har plikt til å melde fra til rektor hvis de oppdager at elever mobbes.

Diskusjon

En implikasjon av analysene er med det å løfte opp lærerens ansvar som den nye døvelæreren (Berge, 2016). Lærere har ansvar for å ivareta alle elevene i klassen sin, og for tegnspråklige elever har de plikt til å etablere en to-språklig undervisning, og at elevene får en opplæring i og på tegnspråk (Opplæringslova, 1998). De offentlige veilederne sier at

lærerne som får ansvar for tegnspråklige elever bør tilbys kurs og oppfølging av Statped (Utdanningsdirektoratet, 2015). Alle lærerne i dette utvalget var positivt innstilt til å tilpasse virksomheten sin. Imidlertid viser det seg at undervisningen i stor grad gjennomføres som vanlig; lærernes undervisningspraksis er ikke nevneverdig endret for å imøtekomme tegnspråklige elevers visuelle orientering og de har ikke endre samtalepraksisen sin for at den skal tolkes. En årsak til dette kan være mangel på kunnskap. Praktisk-pedagogisk kunnskap om hørselshemming og tilrettelegging av tolkemediert undervisning fremstår som svært lite tilgjengelig. I dette utvalget har kun fire av ti lærere deltatt på kurs hos Statped. De andre lærerne visste ikke om tilbudet, de så ikke hensikten, eller de hadde ikke tid til å delta. På de tre skolene som inngår i studien er det heller ingen etablerte arenaer for overføring av kunnskap mellom lærerne, eller mellom dem og tolkene. En annen faktor er rutinene for inntak og timeplanfordeling; flere av lærerne fikk først beskjed på høsten at de fikk tegnspråklige elever i klassen sin. Det gir dem svært liten tid til å forberede seg på den nye rollen sin. Behovet for å forsterke det statlige pedagogiske støttesystemet for lærere i videregående skole fremstår som avgjørende for videre arbeid med å etablere undervisningstilbud som ivaretar døve elever sine rettigheter (Berge, 2016). Det er også viktig at man i større grad fokuserer på barrierene som oppstår i tolkemediert undervisning.

Grunnpilarene i tolkerollen er taushetsplikt, upartiskhet, å ikke påta seg andre arbeidsoppgaver enn tolking, og tolking av alt som sies (Kermit & Berge, 2018). Idealet som ligger til grunn for disse prinsippene er å vise avstand til hjelpermodellen og anerkjenne døve personer som selvstendige aktører. Problemet er at det har blitt skapt en forventning om at en god tolk «gjør minst mulig annet enn å tolke» og at det «å følge reglene» er mer viktig enn faglig skjønn og tilpasning av tjenesten (Kermit, op.cit.). Den mekaniske modellen for å forstå tolkerollen hadde dermed et godt ankerfeste når tolkene kom inn i skolen (Kermit & Berge, 2018). Problemet er at et slikt tankesett ikke tar høyde for at situasjoner og mennesker er svært ulike. Tidlig på 2000 tallet mente både Berge (2003) og Kermit (2005, i Berge, 2016) at tegnspråktolkene i Norge sto ved et veiskille: det var på tide at de slapp tak i usynlighetstanken og utforske hvilke initiativ som fremmet tegnspråklige elever sine muligheter til å hevde seg selv i talespråklige omgivelser. Det tyder på at det allerede den gang var anbefalinger om å orientere tolkene inn mot retningslinjene i fasilitatormodellen og åpne opp for ett bredere rollesett. Selv om vi finner beretninger om at tolkerollen har endret seg er tolkene i utvalget fortsatt tilbakeholdne med å påta seg andre oppgaver enn det å tolke. Ett argument er at de døve elevene skal behandles på samme måte som de hørende. Det fremstår som at de profesjonsetiske diskusjonene i tolkefeltet i større grad kan ta i betraktning at døve elever er ikke hørende elever som ikke hører (Marschark m.fl., 2008). Lærernes forventninger er i stor grad sammenfallende med tegnspråklig og talespråklige elevers forventninger (Berge & Ytterhus, 2015). De ønsker at tolkene har en naturlig tilstedeværelse, at de fremstår som synlige voksenpersoner på skolen, og at de i større grad anvender sin faglige kompetanse ovenfor lærerne og elevene. Det ser ut som at diskusjonen om rollesettet til skoletolker i større grad skal ivareta de primære deltakernes forventninger.

De empiriske analysene presenterer begrunnelsene for hvorfor undervisningstolkene ikke «hjelper» lærerne og de tegnspråklige elevene mer enn de gjør. Ett argument er at de ikke ønsker å fremstå som en yrkesutøver som skal irettesette elevene. De sier at hvis de til stadighet forteller elevene hva de skal, og ikke skal gjøre, kan det oppleves som irriterende og krenkende.

Et annet argument er at undervisningstolker må ha tilgang til å tolke de uformelle elevsamtalene. Dette argumentet er også lærerne enige i. Det vil si at tolker og lærere skal ha ulike funksjoner ovenfor elevene; tolkene skal ikke fremstå som en assistent eller medhjelper til læreren. Tolkene velger derfor å ikke ta ansvar for en del arbeidsoppgaver, selv om det forringer tolkesituasjonen. De håper at læreren ser behovet og ordner opp. På sin side forventer lærerne at tolkene er tydeligere med å gi dem beskjed om hva som skal gjøres. Det oppstår dermed situasjoner med kryssende rolleforventninger (Goffman, 1959). Slike gråsoner kan føre til at et vakuum hvor tilretteleggingen ikke blir ivaretatt. Blant annet ser vi dette i diskusjoner om hvem som skal ivareta tegn- og ordforklaringer, veilede elevene når de skal sette seg i grupper, og organisere klasserommet slik at det bedre ivaretar døve elevers visuelle orientering. Man kan tenke seg at dette er oppgaver hvor lærere og tolker kan dele ansvaret. Da må de i større grad snakke sammen. Imidlertid må det sies at tegnspråktolker har stort behov for etter- og videreutdanning (Agenda-Kaupang, 2016), blant annet om hvordan de kan arbeide i inkluderte settinger. Det er også tydelig at lærere som får ansvar for å undervise tegnspråklige elever i det ordinære skoleverket også har behov for å styrke kompetansen sin.

Kreditering
Extrastiftelsen Helse og Rehabilitering og Norges Døveforbund har støttet prosjektet med midler.

Referanser

Agenda-Kaupang (2016). Helhetlig gjennomgang av tolkeområdet. Oslo: Arbeids- og sosialdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no.

Antia, S. D. & Kreimeyer, K. H. (2001). The role of interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf, 146*(4), s. 355–365. doi: 10.1353/aad.2012.0142

Bagga-Gupta, S. (2004). Visually oriented language use: Discursive and technological resources in Swedish deaf pedagogical arenas. I: M. V. Herreweghe & M. Vermeerbergen (red.), *To the Lexicon and Beyond: Sociolinguistics in European Deaf Communities*, s. 171–207. Washington D.C.: Gallaudet University Press.

Berge, S. S. (2003). *Tegnspråktolkens handlinger*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Berge, S. S. (2016). *Tolkemeidert undervisning av tegnspråklige elever i videreågende skole. En analyse av undervisningstolkers rollesett*. Ph.D. avhandling. Trondheim: NTNU.

Berge, S. S. & Kermit, P. S. (2018). Deaf students' access to informal group-work avtivities seen in light of the educational interpreter's role. I: S. Bagga-Gupta (red.),

Marginalization Processes across Different Settings: Going beyond the Mainstream, s. 106-128. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
Berge, S. S. & Thomassen, G. (2015). Visual access in interpreter-mediated learning situations for deaf and hard-of-hearing high school students where an artifact is in use. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 21*(2), s. 187–199. doi: 10.1093/deafed/env057
Berge, S. S. & Ytterhus, B. (2015). Deaf and hearing high-school students' expectations for the role of educational sign-language interpreter. *Society, Health and Vulnerability, 6*, s. 1–26. doi: 10.3402/shv.v6.28969
Dean, R. K. & Pollard, R. Q. (2011). Context-based ethical reasoning in interpreting. *The Interpreter and Translator Trainer, 5*(1), s. 155-182. doi: 10.1080/13556509.2011.10798816
Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin Books.
Harrington, F. J. (2005). A study of the complex nature of interpreting with deaf students in higher education. I: M. Metzger & E. Fleetwood (red.), *Attitudes, innuendo, and regulators: Challenges of interpretation*, s. 162–187. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
Hjelmervik, E. (2008). Tolking for barn i skolen. I: A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (red.), *Hørsel, språk og kommunikasjon*, s. 91-98. Trondheim: Møller kompetansesenter.
Hjulstad, J., Haugen, M. D., Wik, S. E., Holkesvik, A. H. & Kermit, P. S. (2016). *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming*. Trondheim: Statped / NTNU Samfunnsforskning.
Kermit, P. S. (2018). *Hørselshemmede barn og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole. Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning
Kermit, P. S. & Berge, S. S. (2018). 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.
Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
Llewellyn-Jones, P. & Lee, R. G. (2013). Getting to the core of role: Defining interpreters' role-space. *International Journal of Interpreter Education, 5*(2), s. 54-72.
Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C. & Pelz, J. (2008). Learning via direct and mediated instructions by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13*(4), s. 546–561. doi: 10.1093/deafed/enn014
Martinussen, W. (1986). *Sosiologisk analyse: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
Metzger, M. (1999). *Sign language interpreting: Deconstructing the myth of neutrality*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole: Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk, 79*(1), s. 49-55.
Napier, J. & Barker, R. (2004). Accessing university education: Perceptions, preferences, and expectations for interpreting by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 9*(2), s. 228-238. doi: 10.1093/deafed/enh024
Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.* Oslo: Lovdata Hentet fra https://lovdata.no.
Pöchhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. London: Routledge.

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

Sarangi, S. (2000). Activity types, discourse types and interactional hybridity: The case of genetic counselling. I: S. Sarangi & M. Coulthard (red.), *Discourse and social life,* s. 1-27. London: Pearson.

Sarangi, S. (2011). Role hybridity in professional practice. I: S. Sarangi, V. Polese & G. Caliendo (red.), *Genre(s) on the move: Hybridisation and discourse change in specialised communication*, s. 271-296. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.

Thoutenhoofd, E. (2005). The sign language interpreter in inclusive education: Power of authority and limits of objectivism. *The Translator, 11*(2), s. 237-258. doi: 10.1080/13556509.2005.10799200

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

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

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

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

Winston, E. A. (2004). Interpretability and accessibility of mainstream classrooms. I: E. A. Winston (red.), *Educational interpreting: How it can succeed*, s. 132-167. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

EXTRA
STIFTELSEN

ExtraStiftelsen
Helse og Rehabilitering