



# Høgskulen på Vestlandet

## TST507: Bacheloroppgave i norsk tegnspråk og tolking

TST507

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	04-12-2018 09:00	<b>Termin:</b>	2018 HØST
<b>Sluttdato:</b>	14-12-2018 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Bacheloroppgave	<b>Studiepoeng:</b>	15
<b>SIS-kode:</b>	203 TST507 1 H 2018 HØST		
<b>Intern sensor:</b>	Inger Birgitte Torbjørnsen		

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 14

### Informasjon fra deltaker

**Antall ord \*:** 7078 **Tro- og loverklæring \*:** Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min \*

Ja



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGAVE

Tolk i skolen  
Interpreter at school

Kandidatnummer: 14

Bachelorgrad i tegnspråk og tolking  
Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking  
Veileder: Gro Hege Saltnes Urdal  
Innleveringsdato: 14. desember 2018

*Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, §10.*

*Abstract*

As an interpreter at school, one will meet different expectations of the role of the interpreter. The professional ethics guidelines prepared by Tolkeforbundet, is used as a starting point for interpretation. This literature-based study addresses the challenges an interpreter can meet in school. The findings show that role expectations can be one of several challenges the interpreter meets in an interpreting mediated classroom. The thesis is highlighted in the discussion section, by discussing these findings against the professional ethics guidelines. This study concludes that using the role-space theory of Llewellyn-Jones and Lee combined with the ethics guidelines, can help to reduce some of these challenges.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>3</b>
<b>1.1 Begrunnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>1.2 Avgrensning og presisering av problemstilling</b> .....	<b>3</b>
<b>1.3 Begrepsavklaring</b> .....	<b>4</b>
1.3.1 Tolkens rolle.....	4
1.3.2 Tolkeprofesjon .....	4
1.3.3 Tolkeforbundets yrkesetiske retningslinjer .....	4
1.3.4 Taushetsplikt .....	4
1.3.5 Tillit til tolken.....	5
<b>2.0 Metode</b> .....	<b>5</b>
<b>2.1 Hva er metode?</b> .....	<b>5</b>
<b>2.2 Litteraturbasert studie</b> .....	<b>5</b>
<b>2.3 Søkeprosess</b> .....	<b>6</b>
<b>2.4 Kildekritikk</b> .....	<b>6</b>
<b>2.5 Etiske overveielser</b> .....	<b>6</b>
<b>2.6 Analyse av litteratur</b> .....	<b>7</b>
<b>3.0 Presentasjon av litteratur</b> .....	<b>7</b>
<b>3.1 Redefining the Role of the Community interpreter: the concept of role space</b> .....	<b>7</b>
<b>3.2 Deaf and hearing high school students' expectations for the role of educational sign-language interpreter</b> .....	<b>9</b>
<b>3.3 Lærere og tolkers refleksjoner rundt det tolkemedierte klasserommet</b> .....	<b>10</b>
<b>3.4 To profesjoner i et klasserom</b> .....	<b>11</b>
<b>3.5 Tegnspråktolking i videregående skole – inkludering og skoletolkens yrkesansvar</b> .....	<b>12</b>
<b>3.6 Den topartiske tolken</b> .....	<b>13</b>
<b>4.0 Drøfting</b> .....	<b>14</b>
<b>4.1 En fiksert rolle</b> .....	<b>14</b>
<b>4.2 Når taushetsplikt blir en utfordring</b> .....	<b>17</b>
<b>4.3 Forventninger fra elevene</b> .....	<b>17</b>
<b>4.4 Forventninger fra lærere</b> .....	<b>19</b>
<b>5.0 Konklusjon</b> .....	<b>21</b>
<b>6.0 Litteraturliste</b> .....	<b>22</b>

# 1.0 Innledning

## 1.1 Begrunnelse

Tegnspråk og tolking er mitt fagområde og hovedtemaet for denne bacheloroppgaven er tolk i skolen. I løpet av mine snart tre år på profesjonsutdanningen har jeg vært innom flere deler av tolkefeltet i undervisning. Etter å ha tilbrakt to uker i observasjonspraksis på en videregående skole ble interessen min for tolk i skolen vekket. I løpet av observasjonspraksisen fikk jeg se hvordan tolkene forholder seg til ulike klasseromssituasjoner med ulike elever. Da jeg var ute i tolkepraksis fikk jeg selv muligheten til å tolke på en skole og etter dette økte interessen min enda mer. Etter flere samtaler med en av de ansatte tolkene fikk jeg inntrykk av at det kan være vanskelig å følge den satte normen for hva en tolk skal være i skolesammenheng. Derfor ønsker jeg å finne ut mer om dette temaet. Det finnes tidligere forskning på området og jeg har tatt utgangspunkt i noen av disse funnene og bruker de til diskusjon i drøftingen min.

## 1.2 Avgrensning og presisering av problemstilling

På bakgrunn av min interesse for tolking i skolen og mine observasjoner i praksis har jeg valgt problemstillingen:

### **Hvilke utfordringer kan en tolk i skolen møte?**

For å avgrense oppgaven har jeg valgt å ta for meg tolkens rolle i klasserommet og ikke generelt som ansatt på skolen da det er her jeg opplever at utfordringene ofte oppstår. Med utfordringer menes det her hvordan tolkens rolle kan utfordres i et tolkemediert klasserom. Her vil jeg ta for meg rolleforventninger fra lærere og elever, i tillegg til forskningsfunn og definisjoner av tolkens rolle. Jeg synes denne problemstillingen er viktig å belyse da tolkeutdanningen forsøker å definere hva som er tolkens rolle og hvordan man skal holde seg til denne blant annet med hjelp av Tolkeforbundets yrkesetiske retningslinjene. Etter å ha tolket selv på flere skoler i tolkepraksis har jeg opplevd at mange ser på tolkens rolle som fiksert. Dette kan vise seg å være vanskelig å opprettholde i praksis. Derfor vil jeg finne ut hvordan denne kan bli utfordret. Jeg har valgt å ikke ta for meg praktiske utfordringer som plassering, mangel på forberedelse og liknende da jeg heller ønsker å belyse utfordringer knyttet til tolkens rolle i et tolkemediert klasserom.

### 1.3 Begrepsavklaring

Før jeg går videre er det vesentlig at jeg først avklarer noen sentrale begrep som vil brukt videre i oppgaven. Her skal jeg gjøre rede for hva begrepene betyr i oppgavens kontekst.

#### 1.3.1 Tolkens rolle

Tolkens rolle er å oversette når to eller flere parter skal kommunisere, men mangler felles språk eller kommunikasjonsmetode (Tolkeforbundet, 2018). En tolk gjengir muntlig, og på et annet språk, en persons tale for andre lyttere på det tidspunktet ytringen blir gjort (Pöckhacker, 2004 i Skaaden, 2013, s. 18).

#### 1.3.2 Tolkeprofesjon

Det finnes noen grunnleggende kriterier for at en samfunnsoppgave skal regnes som profesjon. Skaaden (2013, s. 218) viser til Parsons tre kriterier: (1) at det skal være en definert oppgave, (2) utøverne viser emosjonell nøytralitet ovenfor oppgaven og tjenestemottakere og (3) at utøverne skoles gjennom organisert utdanning. Samspill mellom praksis, forskning og utdanning er et viktig grunnlag for en profesjonaliseringsprosess (Skaaden, 2013, s. 233).

Parsons legger også til at det er viktig at yrket har etiske regler som innehar allmenn forståelse.

#### 1.3.3 Tolkeforbundets yrkesetiske retningslinjer

Tolkeforbundets yrkesetiske retningslinjer er retningslinjer som forteller noe om hvordan en tolk bør oppføre seg og hvordan utføre arbeidet etter godt faglig skjønn. Tolkeforbundet forklarer at retningslinjene er ment for å veilede og gjenspeile tolkeprofesjonens faglige standard. De skal også gi brukere av tolketjenester innsyn i profesjonen (Tolkeforbundet, 2018). De yrkesetiske retningslinjene er skrevet med kommentarer fra etikkutvalget. Jeg har brukt flere av retningslinjene i drøftingen min.

#### 1.3.4 Taushetsplikt

Enhver som utfører tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan, plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til det han i forbindelse med tjenesten eller arbeidet får vite om.

Hvilke opplysninger som er omfattet av taushetsplikt, vil bero på den nærmere bestemmelse som fastsetter taushetsplikt. Brudd på taushetsplikt kan medføre straff, erstatningsansvar og disiplinære reaksjoner (Forvaltningsloven, 1977, §13).

### 1.3.5 Tillit til tolken

Skaaden (2013, s. 224) siterer Grimen (2008) trekker et skille mellom personlig tillit og profesjonell tillit. Grimen (2008) skriver at profesjonell tillit er basert på kompetanse som må være attestert gjennom lisens og mandat. Tillitsgiver (for eksempel staten ved autorisasjon) forventer at den som mottar tillit, er av «god vilje», kompetent og har «passende midler» til å ivareta den oppgaven han eller hun får ansvar for (Skaaden, 2013, s.224) Profesjonell tillit er tett forbundet med skjønn. Å ta en vurdering med hensikt på å skille mellom en god og en dårlig løsning (Skaaden, 2018, s. 282). Den er upersonlig og basert på kompetanse som er institusjonalisert i motsetning til personlig tillit som er basert på egne erfaringer og følelser (Skaaden, 2018, s. 295). Ved profesjonell tillit vil det alltid være en asymmetri fordi tillitsmottaker har kunnskaper som tillitsgiver trenger, men ikke selv har (Skaaden, 2013, s. 224).

## 2.0 Metode

### 2.1 Hva er metode?

Metoden forteller oss noe om hvordan vi bør gå frem for å skaffe eller etterprøve kunnskap, skriver Dalland (2017, s 51). Problemstillingen skal styre valg av metode og velges på bakgrunn av at akkurat denne metoden er best for å belyse problemstillingen. Refleksjoner rundt valg av metode må komme tydelig frem. Ofte innebærer det overveielser mellom det som er ideelt og det som er praktisk gjennomførbart (Dalland, 2017, s. 54). Ordet metode er ofte knyttet opp til kvalitative og kvantitative studier, med metoder som intervju, spørreskjema eller observasjon. I en oppgave hvor det ikke er brukt en slik metode, skal det gjøres rede for hvilken fremgangsmåte som er brukt ved innsamlingen av data (Dalland, 2017, s.54).

### 2.2 Litteraturbasert studie

Tidlig i prosessen ble vi oppfordret av lærere og veiledere å vurdere litteraturbasert studie som metode. I en litteraturbasert oppgave hentes det eksisterende fagkunnskap, forskning og teori (Dalland, 2017, s. 207). Jeg har valgt denne metoden da jeg mener dette er den beste for min problemstilling. Ved å bruke denne metoden får jeg mulighet til å gå dypere i den eksisterende litteraturen men jeg blir også begrenset til andres forskning og svar. Jeg tenker at ideelle hadde vært å gjennomføre en fokusgruppestudie med tolker, lærere og elever for å få

innsikt i hverdagen i et tolkemediert klasserom. Da tolkemiljøet er et relativt lite miljø kunne det bydd på utfordringer i et forsøk på å gjennomføre en spørreundersøkelse og jeg ville kanskje ikke fått et representativt utvalg. Begrenset tid har også spilt en rolle i valg av metode.

### **2.3 Søkeprosess**

Det jeg vil finne ut vil påvirke hva jeg må søke etter. Ved å søke metodisk har jeg funnet frem til relevant litteratur gjennom å bruke pensumlitteratur, biblioteket, samt ved å søke på internettsider, som Oria og BIBSYS. Jeg har valgt å bruke både norsk og utenlandsk litteratur. Jeg har valgt ulike søkeord for å forsøke å nå bredest mulig ut når jeg har søkt i Oria, Google Scholar og BIBSYS. Jeg har brukt søkeord som «*tolk+skole*», «*tolk i skolen*», «*tolkens taushetsplikt*» og liknende. På et tidspunkt byttet jeg til å søke med engelske søkeord som «*sign-langage+interpreter*», «*interpreter+role*» og «*interpreter+school*». Her fant jeg utenlandsk litteratur som tar for seg temaet jeg ønsker å belyse. I tillegg til å søke etter temaord har jeg også valgt å søke på utvalgte forfattere jeg har fått tips om å se på fra veiledere og medstudenter. Her valgte jeg å søke etter Llewellyn-Jones & Lee, Sigrid Slettebakk Berge og Torill Ringsø. På biblioteket har jeg valgt å bruke bibliotekarene til hjelp da de har stor kunnskap om hvilke bøker og annen type litteratur som finnes der.

### **2.4 Kildekritikk**

Det er viktig å utøve kildekritikk når man finner litteratur og vurdere gyldigheten på kildene. Først må jeg sjekke om opphavet til kilden er troverdig, deretter må kilden vurderes i forhold til hvor relevant den er med tanke på problemstillingen (Dalland, 2017, s 152). For å vurdere om kildene er troverdige har jeg sett på bakgrunnen til forfatteren og hvor artikkelen/rapporten/avhandlingen er publisert. Under presentasjon av litteratur har jeg valgt å presentere forfattere i tillegg til boken/artikkelen for å vise gyldigheten til funnet. Det finnes ingen garanti for at litteraturen jeg finner omhandler tegnspråktolking, men den kan likevel være relevant for min oppgave. Dette er viktig å ikke med en gang avskrive litteratur som ved første øyekast ser irrelevant ut for problemstillingen.

### **2.5 Etiske overveielser**

Når jeg trekker inn erfaringer fra praksisperiodene, vil jeg være nøye med å reflektere rundt mine observasjoner uten å avsløre hvor jeg har gjort disse observasjonene eller hvem som var



tilstede. Jeg vil også være kritisk til kildene og litteraturen jeg finner og passe på at de er dagsaktuelle og gyldige. Jeg vil gjøre forarbeid for å forsikre meg om at jeg har den nyeste informasjonen slik at jeg ikke går glipp av litteratur som kan ha kommet senere. Mye av pensumlitteraturen tilknyttet studiet er gammelt, men det betyr ikke at det ikke kan brukes i dag. Jeg vil være klar på at i denne oppgaven vil det være flere sider ved å jobbe som tolk på en skole som ikke blir berørt. Jeg har kun tatt for meg tolking i en undervisningssituasjon.

## **2.6 Analyse av litteratur**

Da jeg leste gjennom litteraturen jeg fant til min oppgave, fant jeg mye relevant stoff, det meste jeg fant er basert på tidligere gjennomførte studier og forskning. Underveis i skriveprosessen har jeg også funnet litteratur som jeg har tatt med i oppgaven. Jeg begynte å analysere de funnene jeg hadde for å finne ulike synspunkt jeg ville fokusere på i drøftingen. Gjennom analysen har jeg kommet frem til fire temaer jeg ønsker å belyse i drøftingen. De fire temaene er en fiksert rolle, taushetsplikt, forventninger fra elever og forventninger fra lærere. Jeg har valgt disse temaene fordi jeg mener de bidrar til å belyse problemstillingen min på en god måte og hjelper meg å knytte oppgaven sammen. Flere av funnene mine har tatt utgangspunkt i elever i ulike aldersgrupper så jeg er nødt til å ta høyde for at det vil være ulike utfordringer knyttet til barneskole, ungdomsskole og videregående skole. Dette vil jeg gjøre rede for i drøftingen.

## **3.0 Presentasjon av litteratur**

### **3.1 Redefining the Role of the Community interpreter: the concept of role space**

Peter Llewellyn-Jones er en forsker ved University of Leeds, Centre for Translations Studies. Robert G. Lee er foreleser og kursleder for BSL-Engelsk tolking og oversettelse på University of Central Lancashire. Boken *Redefining the Role of the Community Interpreter: The concept of role-space* tar for seg tolkens rolle, handlingsrom og hvordan denne påvirkes av situasjoner og ikke nødvendigvis er knyttet til tolken som noe man er, snarere hva man gjør.

Llewellyn-Jones og Lee (2014, s 10) foreslår at i stedet for en regelbasert beskrivelse av rolle, så er role space (jeg har oversatt dette til handlingsrom) er mer komplett og brukbart da de mener at tolkers adferd styres av det handlingsrommet de lager og tar plass i, i en gitt

situasjon. Handlingsrommet blir bestemt av ulike faktorer som blir representert i modellen av tre ulike akser. De mener at disse aksene definerer og avgrensner de områdene tolken tar avgjørelser og benytter ulike strategier for å muliggjøre vellykkede interaksjoner (Llewellyn-Jones og Lee, 2014, s. 11). Aksene representerer presentation of self, interaction management og participant/conversational alignment. Dette har jeg oversatt med presentasjon av selvet, styring av interaksjon og deltaker/samtalejustering.

Videre skriver de at ved å plassere tolkens forventede og faktiske posisjon på disse tre aksene, skaper man en tredimensjonal figur/form som avgrensner tolkens handlingsrom i bestemte interaksjoner (Llewellyn-Jones og Lee, 2014, s. 11). De argumenterer for at handlingsrommet tilpasser seg og endrer seg og er på denne måte like dynamisk som den interaksjonen de beskriver.

### *Role performance/rolleadferd*

I kapittel 2 skriver Llewellyn-Jones og Lee (2014) om rolleteoriene til Goffman og Mead. Deres rolleforståelse og presentasjon av selvet blir brukt i denne boken som et forsøk på å lage en ny beskrive av den fikserte tolkerollen. De knytter rolleadferd opp mot forventninger som er knyttet til rollen. Llewellyn-Jones og Lee (2014, s. 17) presenterer det Goffman kaller for role performance (heretter oversatt til rolleadferd). Rolleadferd handler om hvordan personen faktisk utfører rollen og hvordan den blir påvirket av ulike faktorer (som kontekst) og personlige egenskaper. Dette baserer de på Linton (The study of a man fra 1936) og hans definisjon av status. Det finnes en status som du har ervervet og en status som du må oppnå. Status er konstruksjoner som er sosialt pålagt og rolle er utførelsen av statusen til enkelte (Llewellyn-Jones og Lee, 2014, s. 13). Dette betyr at rolle er noe man har ikke nødvendigvis gjør.

### *Tolkens interaksjon*

For min problemstilling er Z-aksen relevant da den handler om tolkens interaksjon og hva som vil være best i ulike situasjoner. Z-aksen i modellen handler om interaksjon. På tolkestudiet lærer vi at vi skal påvirke situasjonen minimalt, blant annet ved å ikke gi uttrykk for egne meninger. Den usynlige tolken er en god tolk. Llewellyn-Jones og Lee mener at i stedet for å jobbe for å holde seg usynlig bør tolken heller tilstrebe å være bipartisk. Det vil si

at tolken skal forsøke å ta en liten del i kommunikasjonen ved å for eksempel introdusere seg selv i sosiale situasjoner og ikke fungere som en oversettelsesmaskin (Llewellyn-Jones og Lee, 2014). De fremhever også at det er viktig at tolken gjør det som er naturlig ut fra den situasjonen han eller hun befinner seg i.

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

Sigrud Slettebakk Berge er førsteamanuensis ved NTNU og Borgunn Ytterhus er professor i helsevitenskap ved institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap ved NTNU og har forsket mye på barn og ungdom, sosial inkludering og sosial deltakelse. Denne artikkelen fokuserer på skoletolkens rolle sett fra elevenes perspektiv. Noen eksperter mener at inkludering blir best oppnådd dersom tolken posisjonerer seg som et upersonlig språkmedium, men andre mener at tolken skal være en del av det pedagogiske teamet og gjøre andre oppgaver i tillegg (Slettebakk Berge & Ytterhus, 2015, s. 2). Artikkelen tar utgangspunkt i det profesjonelle handlingsrommet til Llewellyn-Jones & Lee (2014).

#### *Hvilken forventning har elevene?*

Det mest overraskende funnet i studien var at døve og hørselshemmede studenter tror at det vil styrke deres dialoger med medelever hvis tolken kan legge til rette for samtale og initierer «small talk» (Slettebakk Berge & Ytterhus, 2015, s. 7). Her ville elevene at tolken skal ha et personlig og omgjengelig nærvær. På andre siden var det også et ønske at tolken har en profesjonell framtoning som vil si at tolken skal oppføre seg som et menneske, men ikke som elevens personlige venn. Elevene forventer at tolkene har tilstrekkelig tegnspråkkompetanse slik at de forstår hva som blir sagt og kan justere slik at hver elev får en ekvivalent representasjon av ytringen.

#### *Hybrid-rolle*

Ved spørsmål om lingvistiske forklaringer ytret elevene et ønske om å kunne spørre både lærer og tolken. Her vil det være naturlig at læreren forklarer og tolken tolker, men i denne konteksten var det ønskelig at elevene hadde muligheten til å spørre tolken. Fokuset ligger på å finne den mest effektive måten å få tilgang på den gitte informasjonen og ikke være selektiv på hvem skal spørre om hjelp. Dette har Slettebakk Berge og Ytterhus valgt å kalle tolkens hybridrolle. Forklaringer kan defineres som pedagogiske ansvarsoppgaver som tilhører

læreren. Basert på elevenes forklaringer virker det som at tolker som jobber i denne konteksten bruker rørmodellen (conduit) som en retningslinje til å bestemme deres «role space». Det er dermed ikke sagt at elevene får nøyaktig det de vil ha. På bakgrunn av dette kan man si at elevene ønsker at tolken skal være en del av det pedagogiske teamet og dele ansvaret i klasserommet med læreren (Slettebakk Berge & Ytterhus, 2015, s. 12).

### **3.3 Lærere og tolkers refleksjoner rundt det tolkemedierte klasserommet**

Torill Ringsø er universitetslektor og stipendiat ved NTNU i Trondheim. I denne masteroppgaven fra 2014 intervjuer hun tre lærere og tre tolker om det tolkemedierte klasserommet. Observasjonene ble gjennomført på to barneskoler og en ungdomsskole. Det kommer frem flere ulike synspunkt på hvordan tolkerollen blir utfordret og Ringsø skriver at målet med studien var å få lærere og tolker til å reflektere rundt sin rolle i et tolkemediert klasserom. Denne studien er også utgangspunkt for kapittelet *To profesjoner i et klasserom* i boken *Tolking – språkarbeid og profesjonsutøvelse*.

#### *Tolk eller noe mer?*

Lærerne i studiene er tydelige på hva de mener at en tolks funksjon ideelt bør være og Ringsø har et avsnittet som tar for seg lærerne refleksjoner rundt tolkens muligheter og begrensninger i klasserommet (Ringsø, 2014, s. 43.) Ringsø skriver at gjennom lærernes ytringer så kommer uttrykket for et potensielt misforhold mellom den «ideelle» utformingen av tolkerollen og hva de selv mener er behovet i klasserommet. En av lærerne sier at hun tror det er vanskeligere å være tolk i klasserommet for «tolken må gå utenfor tolkeprofesjonen». Hun mener at som tolk i småskolen kan man ikke bare tolke. Man må også ta rollen som voksenperson og omsorgsperson i klasserommet (Ringsø, 2014, s. 44). Denne tolken impliserer at tolken må gå utover grensene for hva som egentlig er tolkens rolle, noe som kan være problematisk. Denne utvidede rollen blir forklart med at i småskolen kan man ikke forvente at barn vil forstå at ulike voksne har ulike roller når de er sammen i et klasserom. Læreren gir uttrykk for at hun mener at tolken skal ha et stort handlingsrom ved å være flere ting enn kun tolk (Ringsø, 2014, s. 45).

#### *Rollehybriditet*

Ringsø (2014 s. 34) refererer til Merton (1968, referert i Sarangi 2011) som skiller mellom

sosiale roller og rollesett. De sosiale rollene handler de ulike relasjonene vi har til hverandre som for eksempel kollega, venn eller lærer. Rollesett handler derimot om hvordan vi i en gitt sosial rolle forholder oss til andre i konteksten (Ringsø, 2014, s. 34). Et eksempel på dette er en tolk har en relasjon til elever, både hørselshemmede og hørende, men har også relasjon til læreren og andre ansatte. Ringsø (2014) viser til at i det tolkemedierte klasserommet skal tolken håndtere et rollesett som består av mange ulike relasjoner.

### **3.4 To profesjoner i et klasserom**

Torill Ringsø er universitetslektor og stipendiat ved NTNU i Trondheim og Charlotte Helene Agerup er høgskolelærer og masterstudent ved NTNU. Ringsø og Agerup har skrevet kapitlet To profesjoner i et klasserom i den nye boken *Tolking – språkarbeid og profesjonsutøvelse* (2018). Dette kapitlet tar for seg deler av masteroppgaven til Torill Ringsø og det blir brukt eksempler fra studien som ble gjennomført i sammenheng med denne oppgaven.

#### *Tolkens rolle i klasserommet*

En tolk fra studien til Ringsø (2014) reflekterte mye rundt hvordan det er å jobbe som tolk i skolen og hvordan det til tider kan føles ubehagelig. Ringsø skriver i masteroppgaven sin (2014) om lærere og tolker som har en felles forståelse av at tolkene deltok i klasseromsaktiviteter som gikk ut over det å tolke. Lærere ønsket å ha tolker som også kunne være en omsorgsperson og en voksenperson. Tolkene beskrev det som å skape en kunstig tilværelse hvis de kun skulle tolke og det ville være vanskelig for elevene å forstå dette (Ringsø og Agerup, 2018, s. 343). Gjennomgående forklaring på hvorfor tolkene gjorde noe mer, var hensyn til elever og at det ikke ville fungert hvis tolken «bare» var tolk. Klassisk eksempel på hvordan rollebegrepet dominerer tolkeyrket er når tolker bruker ulike strategier for å bedre kommunikasjonen i tolkesituasjoner og sier at de «går ut av tolkerollen». En lærer mente at det måtte være vanskeligere å være tolk i det tolkemedierte klasserommet enn lærere fordi «tolken måtte gå ut av tolkeprofesjonen» (Ringsø, 2014, s.44).

#### *«Å gå ut av tolkerollen»*

En tolk i et av intervjuene til Ringsø forklarte hvorfor hun i tillegg til å tolke gikk rundt i klasserommet og hjalp elevene. Hun trakk frem de yrkesetiske retningslinjene og hvordan de

indikerer, i følge henne, at når man tolker skal være nøytral og usynlig. Så forklarte hun at ved å være som alle de andre førte til nettopp dette. Ved å «gå ut av tolkerollen» så oppfylte hun kravet om å bli usynlig.

Ringsø og Agerup skriver i Tolking (2018) at det er interessant at de etiske retningslinjene som er ment for å gi tolker retning og klare føringer for profesjonsutøvelsen, ser ut til å skape mer begrensninger enn muligheter i forståelsen av det mulige handlingsrommet (Ringsø & Agerup, 2018, s. 345). Språklige metaforer og tolking av etiske retningslinjer kan se ut til å utfordre samarbeidet mellom lærere og tolker. Det er viktig å vurdere hvordan man kan møte disse utfordringene og på denne måten redusere usikkerheten som kan ses å råde rundt tolkens rolle, posisjon og funksjon i et tolkemediert klasserom (Ringsø & Agerup, 2018, s. 345).

### **3.5 Tegnspråktolking i videregående skole – inkludering og skoletolkens yrkesansvar**

Patrick S. Kermit er professor ved NTNU og Sigrid Slettebakk Berge er førsteamanuensis ved NTNU. Kermit og Slettebakk Berge har skrevet kapittelet Tegnspråktolking i videregående skole – inkludering og skoletolkens yrkesansvar i den nye boken Tolking – språkarbeid og profesjonsutøvelse (2018). Dette kapittelet tar for seg skoletolking og bruker eksempler fra virkelige tolkesituasjoner. Et av spørsmålene som blir tatt opp er om tolken har medansvar for å hindre at døve elever havner faglig og sosialt utenfor blant hørende elever.

#### *Tolkens yrkesansvar*

Det første argumentet som blir tatt opp er rekkevidden av tolkens yrkesansvar. Hvis man slipper opp på den restriktive rolleforståelsen, risikerer man å havne i en situasjon hvor det kan stilles stadig nye krav til hva tolkens ansvar skal omfatte (Kermit & Slettebakk Berge, 2018, s. 366). Videre kommer argumentet om at alle elever skal kunne forvente at en tolk i én situasjon betyr det samme som tolk i en annen situasjon. Det kan oppleves uheldig hvis en elev opplever at tolken har en utvidet rolle samtidig som eleven må forholde seg til tolker i andre situasjoner som har en restriktiv rolleoppfatning (Kermit og Slettebakk Berge, 2018, s. 366).

#### *Skoletolking*

Forskning antyder at skoletolking er organisert slik at mye av tolkebehovet til elevene blir

møtt. Samtidig er det lite som tilsier at tolkene har etablert seg på knutepunktskolene som en yrkesgruppe som samarbeider tett med lærere og administrasjon (Kermit og Slettebakk Berge, 2018, s. 356). I Hordaland har det blitt utarbeidet egne yrkesetiske retningslinjer for skoletolker i form av en tilleggs kommentar til de generelle retningslinjene for norske tegnspråktolker (Kermit og Slettebakk Berge, 2018, s. 357).

#### *«Tolkens som oversettermaskin eller deltaker?»*

Tidlig forskning fra Wadensjö (1992), Roy (1993) og Metzger (1999) har til felles at de stilte spørsmål ved at tolken ofte opptrer som en oversettelsesmaskin. De så heller tolken som en deltaker i en interaksjon hvor de også aktivt må legge til rette for tolking, i tillegg til å oversette. Disse diskusjonene omhandler i dag tolkens handlingsrom og handlingsmuligheter i ulike kontekster. Her henviser Kermit og Slettebakk Berge til role-space-teorien til Llewellyn-Jones og Lee (2014).

### **3.6 Den topartiske tolken**

Hanne Skaaden er professor ved Institutt for internasjonale studier og tolkeutdanning, på OsloMet. Skaaden har erfaring som tolk, forsker og som tolkeutdanner. Boken, Den topartiske tolken (2013) tar for seg tolkeyrket og tar utgangspunkt i tolkens yrkesetikk. Boken er primært rettet mot tolker, tolkestudenter og fagpersoner.

Et spørsmål som ofte stilles og kan være vanskelig å svare på er hva kan en tolk gjøre og ikke gjøre? Når tolken gis andre oppgaver enn tolking, kan det lett oppstå forvirring om grensene for tolkens ansvarsområde. Fra tolkens topartiske posisjon ser vi at avstanden fra å påta seg tilleggsoppgaver til å «handle i saken» og «bli part i saken» er kort (Skaaden, 2013, s. 223). Selv om tolken skiller mellom tolking og for eksempel rådgivning kan det oppstå forvirring fordi partene kommer i tvil om når vedkommende er tolk og når han er rådgiver. Som en konsekvens kan en eller begge parter miste tilliten til tolken. For tolken betyr dette inhabilitet og at han ikke lenger kan tolke i saken. I verste fall kan tolken miste oppdragsgivers tillit helt (Skaaden, 2013, s. 223).

## 4.0 Drøfting

### 4.1 En fiksert rolle

Det finnes flere definisjoner på tolkens rolle og den blir praktisert på ulike måter i ulike kontekster. Må egentlig tolkens rolle være en fiksert rolle? Llewellyn-Jones og Lee (2014) forklarer at det ikke nødvendigvis handler om hva en tolk kan og ikke kan gjøre. De introduserer teorien om role-space (heretter oversatt til handlingsrom) og hvordan man skape sitt eget handlingsrom. Tolkens handlingsrom gir muligheter innenfor gitte rammer i ulike kontekster og er like dynamisk som situasjonen selv. Slik jeg har forstått denne modellen betyr det at tolken har mulighet til å strekke rollen sin i ulike retninger, avhengig av situasjonen han eller hun befinner seg i. Llewellyn-Jones og Lee (2014) presiserer at det er viktig at tolken gjør det som er naturlig i den situasjonen han eller hun befinner seg i. Det vil si at i et tolkemediert klasserom kan tolken altså skape et handlingsrom hvor tolking kun er en av flere oppgaver som inngår i tolkens rolle. Hvis vi skal se på de yrkesetiske retningslinjene fra Tolkeforbundet så ville denne teorien stride imot. I det første punktet kan vi lese:

*Tolkens oppgave er å oversette når to eller flere parter skal kommunisere sammen, men mangler felles språk eller kommunikasjonsmetode. [...] Tolken skal ikke utføre andre oppgaver enn å tolke under et tolkeoppdrag.*

Her står det tydelig at tolken ikke skal utføre andre oppgaver enn å tolke under et tolkeoppdrag. Dette vil si at basert på dette er alt som går utover å tolke ytringer fra lærere, medelever og den hørselshemmede eleven kan ses som å «gå ut av tolkerollen». En av skoletolkene fra masterstudien til Ringsø (2014) mener at det er vanskelig å skulle forholde seg til dette som tolk i skolen. Hun mener at hvis hun skulle overholdt dette ville hun kun vært aktiv når noe skal formidles direkte til eleven eller til klassen i plenum:

*Hvis jeg skal oppføre meg akkurat som en tolk skal, så skulle jeg stått borte i en krok og bare blitt tatt i bruk hver gang det var en beskjed som skulle formidles. Men da hadde det blitt veldig synlig, og jeg hadde sikkert blitt litt, kanskje litt ubehagelig å ha til stedet og..*



Her argumenterer hun for at denne type oppførsel hadde fungert mot sin hensikt og ført til en mer synlig tolk enn nødvendig. I en slik situasjon vil kunne oppleves ubehagelig for flere av partene i det tolkemedierte klasserommet, men hvis tolken derimot skaper sitt eget handlingsrom og handler på en måte som føles naturlig kan dette ubehaget reduseres. Utsagnet over gir et bilde av hvordan de yrkesetiske retningslinjene kan bidra til å begrense tolkens handlingsrom, snarere enn å gi muligheter. Det kan tenkes at dette handlingsrommet bidrar til at tolken lettere kan tilpasse seg ulike situasjoner og at den restriktive tolkerollen blir strukket i flere retninger. Kjernen i retningslinjene skal bestå da tolkens oppgave fortsatt er å oversette mellom to parter som ikke snakker samme språk, men mulighetene blir ikke begrenset til kun dette.

Til tross for dette kan det også tenkes at flere muligheter kan føre til større begrensninger. Kermit og Slettebakk Berge (2018, s. 366). skriver at hvis man velger å slippe opp på den restriktive rolleforståelsen vil det kunne føre til at det stadig vil komme nye krav til hva tolkens rolle skal innebære. Slik krav vil kunne føre til store ulikheter når det kommer til den enkelte tolken og hvordan han eller hun velger å praktisere sin profesjon. Ved å gi denne valgmuligheten kan det skape forvirring om hvor ansvarsgrensene går og som en konsekvens av dette kan føre til usikkerhet.

Skaaden (2013) skriver at en slik forvirring kan føre til at den ene parten mister tillit til den andre. Det kan skade partens (elevenes) tillit til tolkens som profesjonsutøver siden elevene aldri kan vite hva de «får» hvis rollen er for flytende, fremhever også Skaaden (2018, s 293). I et klasserom vil det være viktig at eleven har tillit til tolken slik at tolken kan gjennomføre sin oppgave best mulig. Skaaden (2018, s. 282) poengterer også her er det den profesjonelle tilliten som praktiseres og at denne er tett knyttet opp mot skjønn.

Det kan tyde på at for en tolk i skolen så vil det være utfordrende å ha en mindre fiksert rolle da dette kan skape urealistiske forventninger til tolker generelt. Kermit og Slettebakk Berge (2018, s. 357). argumenterer for at det kan være uheldig hvis elever møter én tolk som praktiserer en mer fleksibel rolle og skaper sitt eget handlingsrom og ved senere anledninger møter tolker som forholder seg til det som står i de yrkesetiske retningslinjene og på denne måte praktiserer en mer restriktiv tolkerolle. Dette er jeg på mange måter enig i. De

yrkesetiske retningslinjene skal bidra til å skape et tolkemiljø som er mer homogent og på denne måten føre til at tolkene praktiserer profesjonen sin på en tilnærmet lik måte. Det kan tenkes at dette skaper utfordringer for tolken som tolker i skolen da de blir stående mellom de yrkesetiske retningslinjene og forventningene fra både elever og lærere. Dette kommer jeg tilbake senere. Her vil det være store variasjoner i hvordan tolkene velger å handle utfra dette.

Et eksempel som illustrerer dette opplevde jeg i tolkepraksis. Jeg opplevde selv ved flere anledninger at tolken valgte å gå rundt i klasserommet og hjelpe elever som rakk opp hånden når det ikke var undervisning som skulle tolkes. Hun gjorde i tillegg andre oppgaver som å dele ut ark og samle inn bøker. Ved tolkebytte valgte jeg selv å ikke gjøre dette. Da timen var over reflekterte jeg over valget og kom frem til at jeg følte at jeg tok større plass i klasserommet og ble enda synligere enn tolken som valgte «å gå ut» av tolkerollen. Hun brukte skjønn og tok en vurdering for å gjøre situasjonen bedre for flere parter. Tolken forklarte at hun hadde brukt tid på å gjøre seg synlig, og på denne måten usynlig, i klasserommet. Hun hadde en god dialog med flere av lærerne slik at hun kunne skape et best mulig miljø. Dette førte til at både elever og lærere visste hvem hun var og at enkelte tolkesituasjoner ble lettere. Dette var fordi hun hadde brukt tid i begynnelsen av skoleåret på å skape tillit ved å introdusere seg selv, forklare hvordan det fungerer med tolk og forklarte at tolken har taushetsplikt. Ved å informere om dette ville det skape mindre usikkerhet slik at situasjoner som tolking i mindre grupper og tolking av sosiale sammenkomster som friminutt ble lettere.

Dette er et godt eksempel på det Llewellyn-Jones og Lee (2014) skriver om interaksjon og hvordan i stedet for å forsøke å være usynlig så burde tolken tilstrebe å være topartisk. Det vil si at tolken kan ta en liten del i kommunikasjonen ved å introdusere seg i sosiale situasjoner og ikke kun fungere som en mekanisk oversettelsesmaskin. Ved å praktisere tolkerollen på denne måten kan det føre til et mer avslappet tolkemediert klasserom. Denne tolken var tydelig på at hun ikke føler at hun «går ut av tolkerollen» når hun tar på seg andre oppgaver i tillegg til tolkingen. På samme måte som tolkene fra masteroppgaven til Ringsø (2014).

Hvis man velger å skape sitt eget handlingsrom så vil man ikke måtte «gå ut» av tolkerollen. Llewellyn-Jones og Lee (2014, s. 17) presenterer Goffmans role-performance (heretter

oversatt til rolleatferd). Rolleadferd handler om hvordan en person faktisk utfører rollen og hvordan denne blir påvirket av ulike faktorer som kontekst og personlige egenskaper. Et klasserom kan dermed være med på å påvirke hvordan tolken utfører rollen sin. På samme måte som tolken jeg tolket med i praksis valgte å utføre sin rolle ved å tolke når det var behov for det og ta andre oppgaver når det var mulighet for det. Hun ga i midlertidig ikke uttrykk for at hun synes at dette var utfordrende.

#### **4.2 Når taushetsplikt blir en utfordring**

Som tidligere nevnt oppga tolken til klassen at hun har taushetsplikt. Etter samtaler med henne innså jeg raskt at dette er et punkt som kan være utfordrende for tolken. Hun må ta hensyn til at hun er en kollega med læreren og at hun er ansatt på skolen, men tolken har også et ansvar ovenfor eleven det tolkes for. Hun skal følge de yrkesetiske retningslinjene hvor det står i punkt 11:

*Tolken skal bevare taushet og vise diskresjon ovenfor det han/hun får vite som tolk.*

Spørsmålet er om dette gjelder konsekvent i alle tolkesituasjoner. På en skole hvor det finnes ordensregler kan det fort oppstå hendelser hvor tolken kan bli satt i en utfordrende posisjon. Både i klasserommet og i pauser hvor det ikke er lærer tilstede. Hva er tolkens ansvar i slike situasjoner? Det kan tenkes at når man blir ansatt som tolk i en skole at tolkens taushetsplikt blir omtalt i arbeidskontrakten. Hvis tolken skal være lojal mot relasjonen til lærere og andre ansatte kan det gå på bekostning av eleven(e) det tolkes for, men hvis tolken skal følge retningslinjene kan det gå på bekostning av lærere og ansatte. Dette kan tenkes å være et dilemma. Hvis tolken får rede på informasjon gjennom tolkete samtaler i mindre grupper, har tolken da et ansvar for å melde fra? Tolken fra praksis ga uttrykk for at hun følger retningslinjene så langt det ikke går ut over liv og helse men at hun forstår de tolkene som velger å ikke melde fra om andre regelbrudd. Hun poengterte at det vil alltid være en definerings sak hva det vil si å gå ut over liv og helse og la til at informasjon om mobbing blir tatt på alvor.

#### **4.3 Forventninger fra elevene**

Som tolk i skolen vil det være naturlig å få forventninger fra både lærere og elever. I tillegg til tilstrekkelig tegnspråklig kompetanse ønsker elevene å få en ekvivalent representasjon av det

som blir ytret i klasserommet. Studien til Slettebakk Berge og Ytterhus (2015, s. 7) viste at elevene ønsker en tolk som skal ha et personlig og omgjengelig nærvær, i tillegg til en profesjonell framtoning. Dette kan være for å skape tillit mellom tolken og elevene.

Elevene ønsket også at tolken skulle hjelpe til med å tilrettelegge for interaksjon og samtale med medelever (Slettebakk Berge og Ytterhus, 2015, s. 7). Dette har vært mye diskutert innenfor tolkefeltet. Hvis tolken bidrar til å legge til rette for samtale så kan det bety at tolken må bryte med den nøytrale rollen og tar på seg oppgaver som eleven selv burde ta ansvar for. Skaaden (2013, s.23) skriver at nøytralitetsprinsippet er formulert slikt i de yrkesetiske retningslinjene punkt 7:

*Tolken skal opptre upartisk og ikke tillate at egne holdninger eller meninger påvirker tolkingen.*

Dette samsvarer med ett av kriteriene for at en samfunnsoppgave skal være en profesjon som Parsons (i Skaaden, 2013, s. 218) refererer til. Det kan diskuteres om det å legge til rette for interaksjon bryter med denne retningslinjen da tolken skal opptre upartisk men har også et ansvar for å fremme kommunikasjon. Denne retningslinjen blir også utfordret der elevene ga uttrykk for at ved lingvistiske spørsmål og forklaringer så ville de kunne stille spørsmål til både lærer og tolk. Grunnen til dette var å skaffe seg informasjon på en effektiv måte. Dette antyder at tolken må ta del i de pedagogiske ansvarsoppgavene til læreren. Elevene ønsker seg en tolk i en såkalt hybridrolle (Slettebakk Berge og Ytterhus, 2015, s. 12).

På den andre siden ønsket ikke elevene at tolken skal overdrive sitt nærvær og heller ikke være en personlig venn. I klasserommet for elevene i den videregående skolen må tolken derfor balansere ulike rolleforventninger på en gang. Dette kan ses i sammenheng med Goffmans arbeid som forklarer at tolken må balansere ulike deltakerstatuser (Slettebakk Berge og Ytterhus (2015, s 21). De ulike relasjonen tolken har i klasserommet kan føre til utfordringer da tolken hele tiden må forholde seg til disse. På den ene siden har tolken et forhold til læreren som kollega og på den andre siden har tolken et forhold til eleven(e) det tolkes for, og de hørende elevene. På bakgrunn av dette kan det tenkes at det Slettebakk Berge og Ytterhus (2015) beskriver som tilrettelegger-rollen passer bedre til elevene forventninger

enn synet på tolken som en mekanisk oversettelsesmaskin (Roy, 1993). I artikkelen kommer det tydelig frem at elevene ønsket at tolken delvis skal «gå ut av sin rolle» for å tilfredsstille deres krav. Dette kan antyde at elevene har en forhåndsforståelse av at tolken har en noe fiksert rolle som bestemmer hva man kan og ikke kan gjøre som tolk.

Med tanke på de ulike forventningene og kravene fra elevene kan tolken oppleve det som utfordrende å velge hvilken rolle han eller hun skal ta i klasserommet. Elevene vil ha en tolk som er profesjonell og dyktig, samtidig som de ønsker at tolken skal være personlig og omgjengelig i gitte situasjoner. Å forholde seg til de ulike relasjonene kan være vanskelig da det er knyttet opp til lojalitet og ved å forholde seg til de yrkesetiske retningslinjene kan gå på bekostning av disse relasjonene.

#### **4.4 Forventninger fra lærere**

Lærere som ble intervjuet i studien til Ringsø (2014) var også tydelige på hvilke ønsker de hadde for tolkene. De ønsket å ha tolker, som hovedsakelig tolker, og i tillegg fungerer som en omsorgsperson og voksenperson i klasserommet. Hensynet til elevene var grunnlaget for dette ønsket og de mente at samhandlingen i klasserommet ikke ville fungert hvis tolken bare skulle tolke. Dette samsvarer med tolken jeg nevnte tidligere. Det tyder på at læreren oppfordrer tolken å bruke handlingsrommet til Llewellyn-Jones og Lee basert på behov fra og hensyn til elevene. Til forskjell fra elevene i studien til Slettebakk Berge og Ytterhus så snakker flere av disse lærerne på bakgrunn av erfaringer med tolk i småskolen.

I et utsagn fra studien til Ringsø (2014, s. 44) forklarer en av lærerne at han tror det er vanskeligere å være tolk i et tolkemediert klasserom enn å være lærer. Dette baserte han på at han som lærer kan beholde sin profesjon i det tolkemedierte klasserommet, men tolken må «gå ut av sin profesjon» for å gjennomføre sin oppgave. Videre nevner han et eksempel på en situasjon hvor tolkens rolle kan bli utfordret:

*Fordi det er småskolen det er snakk om, så du kan ikke bare tolke for du blir på en måte, du må være en voksenperson, omsorgsperson, faktisk i klasserommet. Du må liksom være alt i tillegg og, for de spør deg «kan du knyte skoene mine».. nei, jeg er*

*tolk. Så jeg tror det er vanskeligere å komme inn som tolk i klasserommet, enn lærer tror jeg.*

Basert på dette utsagnet kan man anta det kan være en utfordring at elevene er barn og kanskje vil ha problemer med å forstå tolkens oppgave i klasserommet. Det kan lett tenkes at for et barn kan en tolk fremstå som hvilken som helst annen voksenperson i skolen.

Læreren er ganske tydelig på at tolken *må* ta en større rolle enn det de etiske retningslinjene tilsier. Han tror også at det er vanskeligere å komme inn som tolk og dette implementerer at læreren allerede har en forståelse av hva tolken «egentlig» kan og ikke kan gjøre. Det kan tenkes at når lærere har slike forventninger til tolken så kan det være vanskelig å ikke oppfylles disse, på grunn av rolleforventningene de møter i ulike kontekster.

På den andre siden mener jeg at det at lærerne har en viss forståelse av tolkens rolle kan bidra til å utfordre på en positiv måte. Det betyr at ved å oppfordre tolken til å ta flere oppgaver i klasserommet og bidra med mer enn tolking kan føre til flere mer dynamiske relasjoner. Som tidligere nevnt kan det å være tolk i ulike klassetrinn oppleves på mange måter da elever i ulike aldersgrupper har hver sine behov og krav til det å bruke tolk. Elever i småskolen krever mer fra tolken enn elevene i videregående skole. Derfor kan man si at hvis tolken velger å praktisere et større handlingsrom så må dette være større ved tolking i småskolen og kan ligge tettere opp mot de yrkesetiske retningslinjene jo eldre elevene blir. Dette kan selvsagt variere men i grove trekk synes dette å stemme.

Uansett vil det å vurdere ut ifra skjønn spille en stor rolle. Ut ifra dette kan man anta tolken møter ulike utfordringer i klasserommet knyttet opp til hvordan tolken skal utføre sin profesjon og hvordan det kan påvirke vurderingene han eller hun tar. Rolleforventninger fra lærere, elever og tolkeprofesjonen selv kan anses som en av flere utfordringer som en tolk i skolen kan møte. Ved å bruke en kombinasjon av Llewellyn-Jones og Lee sin role-space og de yrkesetiske retningslinjene vil man kunne skape en mer tilrettelagt tolkesituasjon hvor man får mulighet til å bruke skjønn og gjøre det som føles naturlig i klasserommet, i tillegg til at man har retningslinjene i ryggen for veiledning og utgangspunkt. Dette kan tenkes å fungere på en god måte, som igjen kan føre til reduserte utfordringer og urealistiske forventninger.

## 5.0 Konklusjon

Å vite hvilken rolle man skal ta i et tolkemediert klasserom kan være utfordrende. Å tilfredsstille alle forventninger kan til tider virke som en umulig oppgave, spesielt hvis man som tolk skal utføre sin oppgave ved å kun følge de yrkesetiske retningslinjene fra Tolkeforbundet. Jeg tror at ved å bruke disse retningslinjene som veiledning og utgangspunkt i tillegg til å bruke skjønn vil man kunne skape gode tolkesituasjoner i skolen. Ved å være bevisst på at man kan skape sitt eget handlingsrom som er dynamisk kan man justere seg etter de ulike forventningene man møter fra elever og lærere så langt det er det beste for kommunikasjonen. Først og fremst skal tolken utføre jobben sin som er å tolke der det trengs. Utover dette bør en vurdering av kontekst bidra til å skape et godt miljø for alle i det tolkemedierte klasserommet. Det vil finnes utfordringer basert på elevene alder og tolken må vurdere hvor stort handlingsrom han eller hun trenger i den gitte situasjonen. Slik jeg har forstått modellen til Llewellyn-Jones og Lee så må handlingsrommet være større der det krever mer, som ved tolking i småskolen. I videregående skole krever elevene andre ting fra tolken som går mer på det tolketekniske og dermed trenger ikke handlingsrommet å gå mye utover dette. Det kan tenkes at ved å kombinere de yrkesetiske retningslinjene med role-space-teorien til Llewellyn-Jones og Lee så vil utfordringene knyttet til tolkens rolle i skolen reduseres.

## 6.0 Litteraturliste

Dalland, O. (2017). Metode og oppgaveskriving (6. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Forvaltningsloven. (1977). Taushetsplikt (LOV-1967-02-10) Hentet fra:  
<https://lovdata.no/lov/1967-02-10/§13>

Grimen, H (2008). Profesjon og tillit. I. A. Molander & L.I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*. (s. 197 – 215). Oslo. Universitetsforlaget

Kermit, P. S. & Slettebakk Berge, S. (2018). Tegnspråktolking i videregående skole – inkludering og skoletolkens yrkesansvar. I Haualand, H. Nilsson, A-L. Raanes, E. (Red.) *Tolking – språkarbeid og profesjonsutøvelse* (1.utgave, s. 353-369). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Llewellyn-Jones, P. & Lee, R.G (2014). Redefining the Role of the Community Interpreter: The concept of *role-space*. United Kingdom. SLI Press.

Ringsø, T (2014) Lærere og tolkers refleksjoner rundt det tolkemedierte klasserommet. (Masteroppgave, NTNU). Hentet fra:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/281524/Masteroppgave%20Tori%20Rins%C3%B8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ringsø, T. & Agerup, C. H (2018). To profesjoner i et klasserom. I Haualand, H. Nilsson, A L. Raanes, E. (Red.) *Tolking – språkarbeid og profesjonsutøvelse* (1.utgave, s. 336-351). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Roy, C (1993) The problem with definitions, descriptions, and the role metaphores of interpreters. *Journal of Interpretation* 6:1, 1993, s. 127-154.

Skaaden, H. (2013). Den topartiske tolken. Oslo. Universitetsforlaget



Skaaden, H. (2018). Profesjonsetikk, skjønn og tillit i tolking. I Haualand, H., Nilsson, A-L., Raanes, E. (Red.) *Tolking – språkarbeid og profesjonsutøvelse* (1.utgave, s. 279-299). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

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

Tolkeforbundet (2017) Tolkeforbundets yrkesetiske retningslinjer. Hentet fra: <https://www.tolkeforbundet.no/om/etikk/godtolk>