

Hva trenger tolkestudenten for å lære?

Elisabet Tiselius

Lektor, Tolk- och översättarinstitutet

elisabet.tiselius@su.se

Keywords

public service interpreter training

interpreting training

context based knowledge

constructive alignment

experiential learning

genre pedagogy

communities of learning

critical-incident technique

Abstract

Students of public service interpreting come from a variety of backgrounds. A typical group of interpreting students includes a mix of students from different immigrant communities and from Norway's majority population group, as well as students from varied educational backgrounds. Students have also had varying private and professional experiences with interpreting. This heterogeneity represents a challenge for teachers attempting to create a level playing field for all students, but it is also an asset for students, for instance because it creates communities of learning (Bielaczyc and Collins 1999). Furthermore, in the interpreter training field there is a lively methodological and didactic discussion, often with evidence-based pedagogical papers (Napier 2013). There are, however, fewer publications on general pedagogical approaches to interpreter training (Sawyer 2004 and Gile 2009 being important exceptions). This article looks at interpreter training in Norway and discusses the pedagogical approach it represents. The aim is to suggest how a level playing field in interpreter training can be created from a pedagogical and methodological perspective using common higher education methodologies such as critical incident technique (Chell 2004), constructive alignment (Biggs 2003) and experiential learning (Kolb 1984), several of which are already in use in interpreter training in Norway.

Innledning

Formålet med denne artikkelen er å diskutere hvordan tolkeutdanning kan sørge for å gi alle tolkestudenter best mulige forutsetninger for innføring eller fordypning i å tolke fra både et teknisk og et etisk perspektiv. Artikkelen diskuterer hvilke pedagogiske ideer tolkeutdanningen hviler på og hvilke pedagogiske og didaktiske metoder som kan gi tolkestudenter med ulike bakgrunn verktøy for å fullføre utdanningen og klare seg i arbeidslivet. Artikkelen kommer ikke til å diskutere de ulike øvelsene som også er nødvendige for å lære å tolke. En rekke tolkeutdanninger i Norge vil brukes til å belyse de ulike problemstillingene. Tolkeutdanningen i Norge er dog ikke unik i sin oppbygning, og eksemplene kan ses på som allmenngyldige. Internasjonalt gis tolkeutdanning på mange ulike nivåer, og i Norge tilbys kurs i tolking hos både universiteter, høyskoler og private institusjoner. I Sverige tilbys tolkeutdanning både på universiteter og folkehøgskoler. I Europa ellers og i USA er det vanlig med tolkeutdanning på universiteter, høyskoler og folkehøgskoler, både i privat og offentlig regi. Pedagogikk- og didaktikkdiskusjonen i denne artikkelen angår tolkeutdanningen som skjer på universiteter og høyskoler.

Ved inngangen til 2013 hadde Norge drøyt 170.000 personer med flyktningbakgrunn (Statistisk Sentralbyrå 2013), og Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2011) regnet med at innvandrerbefolkningen (altså de som har minst én forelder eller to besteforeldre født utenfor Norge) per 1. januar 2011 var drøyt 600.000 personer. I tillegg har Norge drøyt 15.000 døve, døvblinde og hørselshemmede personer (Høgskolen i Bergen 2005). Vi vet ikke hvor mange i disse gruppene som trenger tolk når de skal kontakte det offentlige i ulike tilfeller, men det er klart at slike personer trenger tolk i ulike spesifikke situasjoner som f.eks. rettsmøter, politiavhør, sykehusbesøk og lignende. Til dette formålet utdannes tolker for arbeid i offentlig tjenesteyting. Kurs i tolking mellom talte språk tilbys i dag ved Høgskolen i Oslo og Akershus og ved Universitetet i Bergen, og i tillegg tilbys kurs i tolking mellom norsk og norsk tegnspråk ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Høgskolen i Bergen og Høgskolen i Sør-Trøndelag. Denne artikkelen vil ta for seg undervisning i tolking mellom talte språk, selv om mange av de samme poengene også gjelder for undervisning i tolking mellom norsk og norsk tegnspråk. Den store forskjellen i Norge er at tegnspråkstudentene vanligvis lærer både tegnspråk og tolking, mens på utdanninger med talte språk kan studentene allerede de to språkene og lærer kun tolking.

Tolkeutdanning

Dette avsnittet beskriver hvordan tolkeutdanning tradisjonelt ser ut (elementer i tolkeutdanning) og de pedagogiske ideer (både innenfor og utenfor tolkeutdanning) som er tilpasset tolkeutdanning. Vi skal også se på ulike grupper av tolkestudenter og bakgrunnen deres

Elementer i tolkeutdanning

Tolking krever svært gode kunnskaper i minst to språk, og tolkestudenter har sannsynligvis en positiv tilnærming til språk enten de har to morsmål eller har lært fremmedspråket på skolen eller som voksen i det nye hjemlandet sitt. Tolkestudenter vet allerede at de skal jobbe med språkene sine, og de vet (i de fleste tilfeller) hva tolking innebærer. En tolkeutdanning (mellom talte språk) er altså ikke en språkutdanning, men en utdanning der språkene er verktøy for innlæring.

En typisk tolkeutdanning har både teoretiske og praktiske bolker (Sawyer 2004; Hale 2007; Gile 2009). I de praktiske bolkene lærer studentene de ulike tolkeferdighetene i takt med

hva som vil forventes av studenten etter hvert innlærte moment. Hale (2007: 22) gir følgende liste over nødvendige tolkeferdigheter:

1. språkkunnskaper,
2. mestring av:
 - a) notattekniikk,
 - b) ulike tolkemåter (f.eks. konsekutiv og simultan),
 - c) situasjonshåndtering,
 - d) dekonstruksjon og konstruksjon av budskap,
 - e) evnen til å fatte vanskelige/komplekse beslutninger under press,
 - f) konsentrasjon, lytting og bruk av lang- og korttidsminne,
3. bevisst teoretisk forståelse av valgene.

Undertegnede har selv erfaring med tolkeutdanning fra syv ulike tolkeprogram i Europa innenfor både konferansetolking og tolking i offentlig sektor, og har et bredt kontaktnett av andre tolkelærere fra andre kontinenter. Denne praktiske erfaringen tilsvarer Sawyers (2004: 147) gjennomgang av ulike tolkeprogram. Praksisdelen i de fleste tolkeutdanninger begynner med hukommelsesøvelser for å trene arbeidshukommelsen, og deretter kommer innføring i notattekniikk og tolking med notattekniikk. Studentene lærer også hvordan dialogtolking fungerer, hvordan en samtale er oppbygd og hvordan tolken umerkelig dirigerer en samtale uten å ta over styringen. Det siste praktiske momentet tolkene lærer, er simultantolking, en tolkingsmåte som trenger både ekstremt gode kunnskaper i de to språkene, gode reflekser og evnen til å foregripe en samtale. Det er også på denne måten at tolkeutdanningene i Norge gjennomføres.¹

Selv om en tolkeutdanning trenger mange ferdighetsøvelser, er teori viktig blant annet for å skape (i tråd med Hale 2007: 22) en bevisst teoretisk forståelse av valgene. Den teoretiske delen av tolkeutdanningen går imidlertid ikke bare på slike valg: Blivende tolker lærer også kommunikasjonsteori, diskuterer etiske prinsipper omkring tolking og studerer de ulike prosesser som inngår i tolking. Tolkene skal selvfølgelig også beherske hvordan man best forbereder seg på et tolkeoppdrag, gjør en effektiv tolkepresentasjon og forblir upartisk også i vanskelige situasjoner (Sawyer 2004: 4; Jareg og Pettersen 2007; Gile 2009: 9; Skaaden 2013a).

Når det gjelder tolkeutdanningens formelle utforming, kan den være innrettet mot tolking i offentlig sektor, konferansetolking eller begge to. York University i Canada har for eksempel nylig opprettet et studieprogram der første året er rettet mot tolking i offentlig sektor og leder til en bachelorgrad. Andre året går på konferansetolking og leder til en mastergrad.² Tolkeutdanningen kan enten skje som en integrert helhet i løpet av ett eller flere år, eller den kan være oppdelt i ulike kurs som til sammen utgjør en helhet. I Norge gis utdanning mot tolking i offentlig sektor: Høgskolen i Oslo og Akershus gir en utdanning oppdelt på ulike kurs som til sammen tilsvarer en bachelorgrad, og Universitetet i Bergen gir en sammenhengende, kortere innføringskurs i tolking som del av et bachelorprogram i språk og interkulturell kommunikasjon. I Sverige gis utdanning mot tolking i offentlig sektor på bachelornivå og utdanning mot konferansetolking på masternivå. Tolkeutdanning består som

1 www.uib.no/emne/TOLKHF og www.hioa.no/Studier-og-kurs/Fagomraade-Tolkeutdanning-og-spraakfag/Tolkeutdanning-og-spraakfag#Bachelor.

2 www.glendon.yorku.ca/interpretation/

nevnt av både praktiske og teoretiske elementer, og det er en stor utfordring for lærerstaben å integrere de to typene (Skaaden 2013b). Målsettingen for tolkestudentene er å utvikle strategier for å håndtere både tospråklig oversettelse og relasjons- og koordinasjonsutfordringer i situasjoner som aldri helt er de samme selv om de ligner på hverandre. Derfor sier Skaaden (2013b: 13) at det er viktig for studenten å utvikle *know-how* snarere enn *know-that*, altså at de bør utvikle en type situasjonsbasert kunnskap.

Pedagogiske ideer innenfor og utenfor tolkeutdanning

Tolkeutdanning er en forholdsvis ung disiplin, særlig når det gjelder tolker i offentlig tjenesteyting. Moderne tolkepedagogikk hviler tungt på Seleskovitch og Lederers (1995) pedagogiske metode. Seleskovitch, som grunnla tolkeutdanningen for konferansetolker ved Sorbonne i Paris, beskriver fra et praktisk og erfaringsbasert perspektiv de beste metodene for tolkeutdanning. Den har sterke drag av både behavioristisk og kognitiv pedagogikk: Utdanningen er behavioristisk fordi studenten skal observere og ta etter det læreren gjør, og hvis studenten gjør det på en måte som læreren anser for å være korrekt, får studenten god tilbakemelding. Her finnes ingen stor interesse for å teoretisere over innlæringen, her skal heller studenten følge lærernes instruksjoner og eksempler. Utdanningen er også kognitiv fordi den legger vekk på hvor mye arbeidsminnet klarer å håndtere, og pugging av terminologi og bakgrunnskunnskaper oppmuntres for ikke å overbelaste arbeidsminnet under tolking.

Mange tolkeutdanninger i dag, særlig utdanning av tolker i offentlig sektor, pleier å være mer konstruktivistiske og innrettede mot å skape en reflekterende praksis, der studentene lærer å reflektere over sin egen tolking og over de valg de gjør i tolkesituasjonen (Skaaden 2013b). Både egne øvelser og evalueringer baserer seg i disse utdanninger ikke bare på lærernes bedømmelse av studenten, men også på studentenes selvevaluering.

Sawyer påpeker i sin gjennomgang av studieplaner for tolking at det trenges et mer solid pedagogiske grunnlag i tolkeutdanning (2004: 5), som mange steder fremdeles er preget av en laugaktig utdanningstradisjon der yrkesaktive tolker lærer opp sine fremtidige kollegaer, og da ventelig fra et praktisk og erfaringsbasert perspektiv. Tolkeutdanning er dermed også på mange måter en sosialisering i hva Bourdieu kaller habitus (Bourdieu 1977; Tiselius 2010). Siden Sawyers studie har mye av fokuset i forskningen ligget på tolkeutdanning (Takeda 2010). Napier (2013) skriver også om den empiri-baserte pedagogiske forskningen, det vil si forskning som skjer i klasserommet i den hensikt å forbedre tolkeutdanningen. Et fellestrekk ved tolkeutdanningslitteraturen etter Seleskovitch er likevel at den fokuserer på didaktikk (hva som skal undervises, og mål og midler for det) snarere enn pedagogikk (formålet med selve utdanningen).

Øvelse er en viktig bestanddel i tolkeutdanning, og de ulike tolketeknikkene kan ikke beherskes uten omfattende praksis. En pedagogisk ansats for tolkeutdanning bør altså være sterkt forankret i øvelse, og da helst en reflekterende og konstruktiv øvelse. For å finne denne pedagogiske ansatsen må vi først se på de ulike pedagogiske tradisjonene. Av de fire store pedagogiske tradisjonene (behavioristisk, kognitiv, konstruktivistisk og sosiokulturell) er det de konstruktivistiske og sosiokulturelle som i dag preger store deler av undervisningen i den vestlige verden (Imsen 2011). Konstruktivistisk teori bygger på teorier fra Piaget og Dewey. Læring innenfor den konstruktivistiske tradisjonen bygger på individenes erfaringer, hvor eleven konstruerer sin læring på sin egen eksisterende kunnskap. Kognitiv konstruktivisme viser til hvordan det enkelte individet lærer, og sosialkonstruktivisme viser til at læring skjer i sosialt samspill mellom mennesker og også samspill mellom ulike medier (Imsen 2011: 51).

På den måten er tolkeutdanning i seg selv et fag som med letthet kan føres inn i en sosialkonstruktivistisk tradisjon, siden verken tolking eller tolkeutdanning eksisterer uten et sosialt samspill. En oversetterstudent trenger bare seg selv og sin tekst for å oversette (selv om man kan argumentere for fordelene med å lære oversettelse i samspill), men en tolkestudent kan overhodet ikke tolke uten et sosialt samspill. I tolkesammenheng skal sosialkonstruktivismen også forstås som del av den pedagogikk som hviler på Vygotskijs teorier (Borich og Tombari 1997) om sosialmiljøets betydning for læring, der læring skjer i en sosial sammenheng med virkelighetens vilkår integrert i undervisningen (den sosiokulturelle tradisjonen). Ifølge Vygotskij er språket en viktig del i individets forming til å bli medlem av et samfunn og en kultur, siden språket er den redskapen som forbinder individet med kulturen (Imsen 2011: 51). Denne utformingen skjer ikke i isolerte skoleenheter, mener Vygotskij, men i en større sammenheng. Oversettelsesforskeren Don Kiraly (2000) skriver om sosialkonstruktivismen innenfor oversettelsesutdanning, og kritiserer den tradisjonelle pultundervisningen der. Kiraly mener at oversettelsesutdanning må bli mer lik oversetterens yrkesliv, altså være del av en større sammenheng. Sammenlignet med oversetterutdanning er tolkeutdanning svært lite pultbasert – tvert om har den mange deler som er direkte relatert til tolkeprofesjonen, hvor målsetningen er å gjøre tolkestudentene bevisste på virkelighetens vilkår (jf. Vygotskij). Det kan altså argumenteres for at tolkeutdanning bør føres inn i den sosialkonstruktivistiske tradisjonen.

En annen viktig del av pedagogikken er at studentene forstår hva læringsmålene er og hvordan læringsaktivitetene er forbundet med målene. Hvis dette ikke er tydelig for studentene, blir undervisningen ikke sjelden oppfattet som meningsløs (Biggs 2003: 23). En metode for å nå dette er såkalt *constructive alignment*, eller samstemt undervisning (Biggs 2003), som betyr å planlegge læringsaktiviteter på en hensiktsmessig måte i forhold til læringsmål og evaluering. En stor del av denne planleggingen er også at læreren ikke skal fokusere på hva studentene skal lære, men på hva studentene skal *gjøre* for å lære. Studentene lærer da ikke for å ta eksamen, men for å nå en dypere forståelse. Biggs (2003: 24) understreker også at studentene lærer mest av hva de gjør selv og ikke i like høy grad av hva læreren gjør.

Skaaden (2013b: 12) beskriver en måte å skape slik hensiktsmessig innlæring, nemlig den erfaringsbaserte læringen (såkalt *experiential learning*), som ifølge Skaaden passer bra når studentene kommer fra forskjellige bakgrunn. Kolb (1984: 41) beskriver erfaringsbasert læring i form av en sirkel med utlegning, refleksjon, abstraksjon og aktiv eksperimentering. Første trinn, utlegningen, kan skapes i læringssituasjonen gjennom øvelse, men det kan også være noe som studentene har med i bagasjen fra tidligere erfaringer – det er uansett viktig at det er en praktisk erfaring. I trinn to (refleksjon) tar studentene erfaringen fra utlegningen og diskuterer den i en meta-situasjon. Tredje trinn (abstraksjon) lar studentene sette erfaringen inn i en teoretisk sammenheng, og i fjerde og siste trinn (aktiv eksperimentering) bruker studentene erfaringen i et rollespill eller en annen konkret tillempling av den nye erfaringen. Dette er altså en pedagogikk som legger stor vekt på både virkelighetens vilkår og den sosiale sammenhengen.

En annen pedagogisk metode som er tilpasset for studenter fra forskjellige bakgrunn er den australske sjangerpedagogikken, som fremfor alt har blitt populær i grunnskolen. Grunnideen her er å styrke språket for å styrke læringsprosessene (Gibbons 2013). Sjangerpedagogikk bygger på Vygotskijs teori om læring, Hallidays teori om språk (systemisk-funksjonell grammatikk) og Martin og Rotherys teori om skolesjangrer (se hhv. Borich og Tombari 1997; Halliday og Matthiessen 2004; Martin og Rothery 1993). Metodens kjerne er å synliggjøre sjangeren gjennom både å bygge opp kunnskap om fagområdet og lese tekster innenfor fagområdet. Sjangerpedagogikken er ikke ulik Kolbs (1984) erfaringsbaserte læring, men fokuserer på erfaring med ulike slags tekster. Det er en måte å

arbeide med tekst på og kan brukes innenfor mange ulike fag. Tebble (2009) undersøker hvordan sjangerpedagogikk kan brukes av tolkestudenter i Australia. Ved å forstå de ulike talehandlingene i samtaletypen som skal tolkes (legesamtaler i Tebbles studie), kan også studenten forstå hvorvidt kommunikasjonen var vellykket og hva som kan forandres for å skape en vellykket kommunikasjonsituasjon.

En gjennomgang av pedagogiske metoder for tolkeutdanning må også omfatte *community learning*, eller læringsfelleskap. Læringsfelleskap er noe som ofte forbindes med digital læring (Scardamalia og Bereiter 1994). Men som Bielaczyc og Collins (1999) påpeker, kjennetegnes et læringsfelleskap av en læringskultur hvor alle er engasjert i en felles anstrengelse for å skape forståelse. Bielaczyc og Collins oppgir fire vilkår for en slik læringskultur: et mangfold av ekspertise blant medlemmene (som anerkjennes for sin ekspertise og som gis rom for å utvikle seg); en felles målsetting om stadig å øke de kollektive kunnskaper og ferdigheter; et fokus på å lære hvordan man lærer; og til slutt strukturer for å dele hva som er lært. Ifølge Scardamalia og Bereiter (2006) er konstruktivistisk læring dynamisk på den måten at studentene bygger sin egen kunnskap i stedet for å reproducere kunnskap – kunnskap er altså noe som hele tiden skapes på nytt.

Jeg mener altså at tolkeutdanning generelt skulle vinne på å ha en sosialkonstruktivistisk pedagogisk ansats og bevisst tillempe de pedagogiske metoder som beskrives her, nemlig samstemt undervisning, erfaringsbasert læring, sjangerpedagogikk og læringsfelleskap. I «Pedagogikk og didaktikk for tolkeutdanning» nedenfor beskriver jeg hvordan dette kan utvikles fra egen og andres erfaring. Men først skal vi se litt på ulike tolkestudenter.

Tolkestudenter og bakgrunnen deres

Studenter som søker til en tolkeutdanning mellom talte språk i Norge, er som sagt mer eller mindre tospråklige. Mange tolkeutdanninger utenfor Norge bruker opptaksprøver for å identifisere kandidater som har gode nok kunnskaper i de to språkene og som har anlegg for å tolke. Ved Universitetet i Bergen brukes ikke opptaksprøve for tolkekurset. En tospråklig prøve brukes ved Høgskolen i Oslo og Akershus (Skaaden 2012, 2013b). Den muntlige prøven ved Høgskolen i Oslo og Akershus er for å danne et bilde av kandidatens evne til å oppfatte et muntlig budskap på to språk. Å teste en kandidats talent for å tolke er notorisk vanskelig. Russo (2011: 6) påpeker at siden opptaksprøver først ble diskutert, har diskusjonen hvilt på to høyst flyktige antagelser, nemlig at det eksisterer kandidater uten dyktighet til å tolke og at dette skulle kunne påvises ved en test.

Uten tvil er likevel svært gode språkkunnskaper selve hjørnesteinen i tolkeutdanningen. Tradisjonelt har tolker vokst opp tospråklige, men i dag kommer mange studenter både i Norge og i andre land fra enspråklige familier og lærer tolkespråket på skolen eller gjennom utenlandsopphold. Norge har i dag to grupper av tolkestudenter, dels de studenter som oppfyller generell studiekompetanse (treårig videregående eller annen utdanning med komplettering av studiekompetansefagene), og dels de studenter som har realkompetanse. For sistnevnte gjelder følgende ved Høgskolen i Oslo og Akershus:

- Søkere må være 25 år eller eldre i søknadsåret.
- Minimum 5 års relevant fulltids praksis
- Søkere kan ikke ha generell studiekompetanse.
- Søkere med morsmål fra land utenfor Norden, må dokumentere norsk tilsvarende kravet til generell studiekompetanse. (HiOA 2014)

I tillegg er det også studiespesifikke krav for tolking i offentlig sektor:

- Minimum 5 års praksis, utdanning, ulønnet arbeid m.v. som tolk eller tospråklig lærer. Praksis som tolk dokumenteres med oppføring i Nasjonalt Tolkeregister eller bekreftelse på tolkeoppdrag.
- Krav til omfang av praksis kan fravikes dersom søker etter høgskolens vurdering har de nødvendige faglige forutsetninger for å kunne gjennomføre studiet.
- Kvalifiserte søkere må i tillegg bestå godkjent opptaksprøve. (HiOA 2014)

Tolkeutdanning i Norge inkluderer dermed både studenter som har videregående (eller tilsvarende) fra Norge og studenter som ikke har det. For mange av de som kommer fra videregående i Norge, betyr det at de ikke er tospråklige i familien og at de ikke har førstehåndserfaring med innvandringsspørsmål, sosialtjenester og lignende. Det innebærer også for mange av de som ikke kommer fra videregående i Norge, at de verken har erfaring med norsk som avansert undervisningsspråk eller med den norske utdanningsmodellen.

Innenfor universitetspedagogikk diskuteres ulike læringsmetoder og hvor viktig det er at studenter med ulik motivasjon og ulike læringsmetoder skal kunne nå og forstå samme læringsmål (Biggs 2003: 58). I tolkefaget har vi imidlertid en annen utfordring: Det er sjelden motivasjonen eller læringsforståelsen som mangler, slik Biggs beskriver (2003: 58), det er heller det at studentene kort og godt har ulike erfaringsbakgrunn. Så hvordan kommer vi da til en felles utlegning og en samstemt undervisning for tolkestudentene, for å bruke begrepene til Kolb (1984) og Biggs (2003)? Og hvordan kan vi skape et læringsfellesskap for tolking? La oss ta rollespill som eksempel. Rollespill brukes i tolkeutdanning som læringssituasjon for ulike møter med offentlig sektor. For en student som ikke har erfaring med offentlig sektor, er det vanskelig å sette rollespillet i kontekst. De fleste kan kjenne seg igjen i en samtale på legevakten, men hvis vedkommende ikke har deltatt i samtale hos NAV, kan dette være vanskelig. Et annet område der bakgrunn spiller en rolle i utdanningen, er når man leser og diskuterer akademisk litteratur og produserer en akademisk tekst. Akkurat dette er likevel ikke noe som er unikt for tolkeutdanning. Hvordan studentene best kan forberedes til et studium, er en viktig del av universitets pedagogiske diskusjon (et eksempel på dette i Norge er førstesemester og *examen philosophicum*).

Selv om denne oversikten bare har presentert studiesituasjonen i Norge, er det min erfaring fra andre land at de samme grupper er vanlige i utdanninger av tolker i offentlig sektor.

Pedagogikk og didaktikk for tolkeutdanning

I det følgende vil jeg komme med noen forslag til hvordan tolkelærere kan møte denne sammensatte studentgruppen og skape et læringsfelleskap. Målsetningen er ikke å gi en komplett emnebeskrivelse eller kursplan, men å vise hvordan et tolkekurs kan gis et pedagogisk og didaktisk fundament.

Det skal understrekes her at selv om didaktikken og de pedagogiske metodene til en viss grad er utprøvde, finnes det ennå ikke forskningsresultater som viser for eksempel hvor mange tolkestudenter som blir godkjent som et direkte resultat av disse metodene.

Å skape en felles grunn

De fleste universitets- og høgskolekurs i dag starter med noen form for introduksjon hvor man presenterer kursets målsetninger og forventninger. I denne del er det kanskje lettere for læreren å vite hva som forventes av studentene enn for studentene å vite hvilke forventninger man kan ha til kurset. Ifølge Biggs (2003) er denne delen av kurset viktig for å skape samstemt undervisning. Hva skal vi lære, hvordan og hvorfor? Momentet inneholder selvsagt en gjennomgang av læringsutbytte og hvordan dette skal oppnås. Det er undertegnede erfaring at heller ikke dette er noe nytt, men er noe som pleier å bli gjort på en eller annen måte på de fleste utdanninger (både tolkeutdanninger og andre).

Allerede her er det nyttig å vite hvilken språk- og tolkebakgrunn studentene har. En måte å gjøre dette på som også legger grunnlaget for læringsfelleskap og erfaringsbasert læring, er å bruke såkalt *critical incident*-teknikk (Chell 2004), i form av refleksjonsnotater i forbindelse med såkalte kritiske hendelser. En kritisk hendelse er ikke nødvendigvis en negativ eller dramatisk hendelse, men noe som er betydningsfullt for individet. Før kurset starter, kan studentene få i oppgave å beskrive en kritisk hendelse fra tolke- eller språkbakgrunnen sin, og læreren deler også en hendelse. Når kurset starter, kan studentene dermed diskutere dette sammen ut fra de sentrale spørsmål som ligger til grunn for analyser av kritiske hendelser: Hvorfor opplevde du situasjonen på den måten? Hvilke forventninger hadde du til situasjonen? Kan situasjonen oppfattes på en annen måte? Hva kunne jeg ha gjort i stedet? Hva skal jeg gjøre i fremtidige situasjoner?

Det er undertegnede erfaring at tolkestudenter er ivrigst når de diskuterer ting de selv har opplevd eller sett, eller som kollegaene deres har opplevd. Ved å bruke dette som utgangspunkt kan både læreren og studentene dele hverandres erfaringer, og læreren får også innblikk i hvilke ulike erfaringer som finnes i gruppen.

Mestre ulike sjangrer i tolking

Som vi så ovenfor i Hales (2007) liste, skal en tolk kunne mestre ulike teknikker og strategier for å kunne tolke i ulike situasjoner. Men selv om teknikkene kan være nokså vanskelige å mestre, er kanskje det å mestre ulike sjangrer det aller vanskeligste. For det første må studentene mestre sjangrene i de ulike institusjonelle møtene. Hvis studentene har personlig erfaring med slike institusjonelle møter, kan denne brukes for å forstå og mestre tolkingen i slike situasjoner. Hvis studentene derimot ikke har erfaring med slike tolkesituasjoner, må lærerne sørge for at studentene får kjennskap til dem gjennom studiebesøk eller video.

For det andre gjelder sjangerbegrepet de ulike delene i en samtale. Tebble (2009: 209) skriver for eksempel at sjangeren legebesøk består av følgende deler: hilsing; introduksjon, som også befester kontrakten; presentasjon av problemet; kartlegging av fakta (diagnose);

fremlegging av løsningen (pasientbeslutning); avklaring av resterende problemer; avslutning; avskjed. Tebble sier at hvis studentene er bevisste på strukturen i samtalen på mikronivå, har de mulighet til å analysere hva som fungerer og hva som kan forsterkes.

Gjennom å analysere både sine egne og andres tolkinger ut fra disse samtalestrukturene kan studentene lære av sin egen og andres situasjonshåndtering og konstruksjon av budskap. For å lære å gjenkjenne strukturene i ulike samtaler, og også for å lære fra yrkesaktive tolker, kan opptak fra tolkede samtaler med yrkesaktive analyseres sammen i undervisningen. Her er Internettet naturligvis en stor kilde, og ulike tolkede og ikke-tolkete samtaler kan ses på før studentene går i gang med egne analyser. Dette moment kombinerer da sjangerpedagogikk (Tebble 2009; Gibbons 2013) og erfaringsbasert læring (Kolb 1984; Skaaden 20013). En utfordring med denne typen av åpne diskusjoner, som Skaaden også påpeker (2013b: 18), er at «sterke» studenter med avvikende meninger risikerer å overta situasjonen og gi de andre studentene svar som kanskje ikke er i samsvar med bruk og praksis. Skaaden kaller dette *the set-answer issue*: Studentene søker altså etter «fasitsvaret», og hvis ikke læreren gir det, risikerer man at en annen student med tolkeerfaring overtar og gir noe som de andre studentene oppfatter som et «fasitsvar». Ved å kombinere et studium av sjangeren (med både gode og mindre gode eksempler) med erfaringsbaserte diskusjoner kan forhåpentligvis slike problemer unngås.

Egen tolking med kommentar

Tolkeutdanning er basert på øvelse: Hvis studenten ikke øver, befestes heller ikke ferdigheten. Men hvordan vet læreren at studentene øver, og hvordan kan vi sørge for at studentene øver på en målrettet og læringseffektiv måte? I en studie om konferansetolker og øvelse fant undertegnede ut at tolkene brukte mye tid på ting som forbedret tolkingen deres, men at dette var intuitivt – tolkene mente selv at de verken øvde eller noen gang hadde lært å øve (Tiselius 2013; se Albl-Mikasa 2013 for et lignende resultat). Andre forskere har funnet at resultatene blir langt bedre hvis øvelsen er målrettet (Ericsson m.fl. 1993). Som lærer ønsker vi altså målrettet øvelse. Hvis kurset begynner som i eksemplet ovenfor med at klassen i fellesskap analyserer egen og andres tolking, er det ikke et langt steg til å lage egen tolking med kommentar. Dette er en god måte for studentene å fordype seg i sin egen tolking. Det er likevel undertegnedes erfaring at en slik øvelse fort kan kjøre seg fast i en diskusjon av rett og feil. For å gjøre flest mulig slike øvelser må studentene derfor først mestre sjangrer. Studentene skal også ha gjort felles analyser av ulike tolkinger.

Egen tolking med kommentar tas opp på video under en øvelsestid, og deretter får studenten tilgang til opptaket. Studentene analyserer materialet og kommenterer hvordan tolkingen fungerte i denne sjangeren, hvordan studenten håndterte situasjonen, hvordan budskapet gikk frem og hvordan studentene handlet under stress.

Senere kan enten studentene diskutere opptakene seg imellom, eller så kan læreren sette karakter på opptakene, alt etter som. Det skal dog sies at dette er noe som man bør øve på. Undertegnede har opplevd at videoopptak av tolking føles svært stressende. Egen tolking med kommentar er en del av sjangerpedagogikken og kan også plasseres i Kolbs sirkel (se beskrivelse ovenfor). Opptakene blir konkrete erfaringer som man senere kan diskutere sammen.

Studiebesøk

Siden tolkestudenter har høyst ulike bakgrunn, er studiebesøk en god måte å skape felles erfaringer. Ved universitetene i Bergen og Stockholm organiseres det studiebesøk for tolkestudentene hos ulike myndigheter og organisasjoner der tolking ofte brukes. Noen studenter har ikke erfaring med det offentlige i det hele tatt (kanskje unntatt skolen og legen), mens andre har bred erfaring med det offentlige samfunn. Gjennom studiebesøkene skapes en felles forståelse og en felles motivasjon. Studiebesøk er kanskje enklere å organisere for en gruppe studenter på samme studiested enn for fjernstudenter som er fordelt på mange ulike steder. Slike fjernstudenter kan organisere besøk selv, og opplevelsen kan deles gjennom refleksjonsnotater eller en felles bloggrapport.

Teori og terminologi

Skaaden (2012: 27) beskriver hvordan studenter fra Høgskolen i Oslo og Akershus forbereder tekster som siden diskuteres gjennom nettprat. Dette speiler Hales (2007: 22) siste punkt på listen over nødvendige ferdigheter for tolkeprosessen, altså en teoretisk forståelse. Men for å få denne teoretiske forståelsen må studentene nærme seg teoretiske tekster om språk og tolking, ikke sjelden på engelsk. Dette vil vanligvis være en nokså grei sak for studenter med norsk videregående og *examen philosophicum*, men for studenter med annen skolebakgrunn (og kanskje ikke omfattende engelskkunnskaper) kan dette være en stor utfordring.

På samme måte som sjangerpedagogikk (Tebble 2009; Skaaden 2013b) kan brukes for å forstå ulike sjangrer i den tolkede samtalen, kan den brukes her for å mestre den akademiske sjangeren. Dette kan også gjøres i et læringsfelleskap. Gjennom å lese akademiske tekster sammen og diskutere dem ut fra hvilken sjanger de tilhører og hva leseren kan vente seg av denne sjangeren, kan alle studenter dra fordel av tekstene. Tekstene kan så i neste trinn diskuteres ut fra det tolketeoretiske innholdet. Igjen er en blogg for korte referat et godt verktøy her: Studentene og læreren skriver da korte bloggreferat som de andre studentene kan lese som forberedelse til diskusjonen i klassen.

Her veves også terminologiarbeid inn i utdanningen. Det er en stor fordel om terminologiarbeid kan introduseres tidlig i kurset: Hvis slikt arbeid kommer sent i gang, er det undertegnede erfaring at studentene allerede har begynt arbeidet med å bruke ulike verktøy, noe som i verste fall leder dem på feilspor. Terminologi er ikke bare fagspesifikk tolketerminologi, men også den teoretiske meta-terminologien om tolking. Innenfor terminologi kan et felles arbeid styrke studentene ved at de lager termlister i Google Docs (eller et annet redigeringsdokument i sanntid) hvor studentene kan dele betydningen av ulike ord i termlister, uavhengig av fremmedspråk, ut fra enten den artikkelen de leser eller det fagområdet de studerer.

Oppsummering

Denne artikkelen har søkt å vise hvordan tolkeutdanning kan gi alle tolkestudenter best mulige tekniske og etiske forutsetninger for innføring eller fordypning i å tolke. Artikkelen har gått igjennom de pedagogiske ideer som tolkeutdanning hviler på, og hvilke pedagogiske og didaktiske metoder som kan brukes for å gi tolkestudenter fra høyst ulike bakgrunn verktøy for å klare både utdanningen og arbeidslivet. Artikkelen har kommet med forslag til hvordan tolkeutdanninger kan bruke en rekke undervisningsmetoder for å møte og stimulere en sammensatt studentgruppe. Artikkelen foreslår også en rekke metoder for å skape læringsfelleskap og erfaringsbasert læring. Artikkelen understreker også hvor viktig det er å være konsekvent i samstemt undervisning, altså at studentene vet hva som forventes av dem og hvordan de skal lære for å nå læringsutbyttet.

Referanser

- Albi-Mikasa, Mikaela (2013). «Developing and Cultivating Expert Interpreter Competence». *The Interpreters' Newsletter* 18: 17–34.
<http://www.openstarts.units.it/dspace/handle/10077/9749>
(lest 13. september 2014)
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2011). *NOU 2011–14. Bedre integrering. Mål, strategier og tiltak*.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2011/> (lest 23. mars 2014).
- Bielaczyc, Katherine og Collins, Allan (1999). «Learning Communities in Classrooms: A Reconceptualization of Educational Practice». I C. M. Reigeluth (red.), *Instructional Design Models and Theories, Vol. 2: A New Paradigm of Instructional Theory*, 269–292. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Biggs, John (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Ballmoor: Open University Press.
- Borich, Gary og Tombari, Martin (1997). *Educational Psychology: A Contemporary Approach*. <http://ows.edb.utexas.edu/node/3613> (lest 8. september 2014).
- Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511812507>
- Chell, Elizabeth (2004). «Critical Incident Technique». I C. Cassell og G. Symon (red.), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*. London: Sage.
<http://dx.doi.org/10.4135/9781446280119.n5>
- Ericsson, Karl Anders, Krampe, Ralf Thomas, og Tesch-Römer, Clemens (1993). «The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance». *Psychological Review* 100 (3): 363–406.
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Gibbons, Pauline (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- Gile, Daniel (2009). *Basic Concepts for Interpreter and Translator Training*, 2. utgave. Amsterdam: John Benjamins.
<http://dx.doi.org/10.1075/btl.8>
- Halliday, Michael og Matthiessen, Christian (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, 3. utgave. London: Arnold.
- Imsen, Gunn (2011). *Hva er pedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hale, Sandra Beatriz (2007). *Community Interpreting*. New York: Palgrave Macmillan.
<http://dx.doi.org/10.1057/9780230593442>
- HiOA (Høgskolen i Oslo og Akershus) (2014). *Informasjon om realkompetanse til Tolking i offentlig sektor (30 studiepoeng)*.
http://www.hioa.no/Studier/LU/node_7935/node_10864/Informasjon
(lest 20. april 2014).
- Høgskolen i Bergen (2005). *Om døve, døvblitte og døvblinde*.
<http://www.hib.no/aktuelt/nyheter/2005/04/om-dove.asp> (lest 23. mars 2014).
- Jareg, Kirsti og Pettersen, Zarin (2007). *Tolk og tolkebruker: To sider av samme sak*. Oslo: Fagbokforlaget.

- Kiraly, Don (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St Jerome.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential Learning: Experiences as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Martin, James Robert og Rothery, Joan (1993). «Grammar: Making Meaning in Writing». I B. Cope og M. Kalantzis (red.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, 137–153. London: Falmer Press.
- Napier, Jemina (2013). «Evidence-based Pedagogy». *International Journal of Interpreter Education* 5(2): 1–3.
- Russo, Mariachiara (2011). «Aptitude Testing over the Years». *Interpreting* 13 (1): 5–30.
<http://dx.doi.org/10.1075/intp.13.1.02rus>
- Sawyer, David (2004). *Fundamental Aspects of Interpreter Education: Curriculum and Assessment*. Amsterdam: John Benjamins.
<http://dx.doi.org/10.1075/btl.47>
- Scardamalia, Marlene og Bereiter, Carl (1994). «Computer Support for Knowledge-building Communities». *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3): 265–283.
http://hrast.pef.unilj.si/~joze/podiplomci/prs/clanki03/CSILE_Scardamaila.htm
(lest 20. april 2014).
- Scardamalia, Marlene & Bereiter, Carl (2006). «Knowledge Building: Theory, Pedagogy, and Technology». I K. Sawyer (red.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 97–118. New York: Cambridge University Press.
http://iikit.org/fulltext/2006_KBTheory.pdf (lest 20. april 2014).
http://dx.doi.org/10.1207/s15327809jls0303_3
- Seleskovitch, Danica og Lederer, Marianne (1995). *A Systematic Approach to Teaching Interpretation*. Silver Spring, MD: Registry of Interpreters for the Deaf.
- Skaaden, Hanne (2012). «Nettbasert tolkeutdanning». I H. Skaaden og T. R. Felberg (red.), *Nordic Seminar on Interpreter Training and Testing* [HiOA Rapport nr. 12], 17–42. Oslo: HiOA.
- Skaaden, Hanne (2013a). *Den topartiske tolken: Lærebok i tolking*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaaden, Hanne (2013b). «No Set Answers? Facilitating Interpreter Students' Learning in an Experiential Approach». I C. Wadensjö (red.), *Training the Trainers: Nordic Seminar on Interpreter Education*, 11–26. Stockholm: Tol- och översättarinstitutet.
- Statistisk Sentralbyrå (2013). *Personer med flyktningbakgrunn, 1.januar 2013*.
<http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/flyktninger> (lest 23. mars 2014).
- Takeda, Kayoko (2010). «What Interpreter-teachers Can Learn from Students: A Case-study». *Translation and Interpreting* 2 (1): 38–47.
- Tebble, Helen (2009). «What Can Interpreters Learn from Discourse Studies?». I S. Hale, U. Ozolins og L. Stern (red.), *The Critical Link 5: Quality in Interpreting – A Shared Responsibility*, 201–219. Amsterdam: John Benjamins.
- Tiselius, Elisabet (2010). «A Sociological Perspective on Expertise in Conference Interpreting: A case study on Swedish Conference Interpreters». I Omid Azadibougar (red.), *Translation Effects: Selected Papers of the CETRA Research Seminar in Translation Studies 2009*. <http://www.kuleuven.be/cetra/papers/papers.html> (lest 23. februar 2014).
- Tiselius, Elisabet (2013). «Expertise without Deliberate Practice? The Case of Simultaneous Interpreters». *The Interpreters' Newsletter* 18: 1–16.
<http://www.openstarts.units.it/dspace/handle/10077/9748> (lest 13. september 2014)