Undervisning i svenskt teckenspråk som andraspråk (UTL2)

Projektkurs i teckenspråk, Avancerad nivå ,15 hp

Författare: Eira Balkstam

Lärare: Ingela Holmström

Examinator: Johanna Mesch

Stockholm 2018-11-22

Figurer

Figur 1 LÅNG
Figur 2 ENSAM
Figur 3 BORTGLÖMD
Figur 4 RESTAURANG
Figur 5 BJÖRN
Figur 6 BREV
Figur 7 GLASS
Figur 8 TRAFIK
Figur 9 VÄXLA
Figur 10 HA-INGEN-LUST
Figur 11 FÅ-TJI
Figur 12 FLICKA
Figur 13 INTENSIV
Figur 14 SVARTSJUK
Figur 15 BESVIKEN
Figur 16 POST
Figur 17 KLOCKA
Figur 18. Skärmavbild från inmatningsarbetet som visar en del av excel-dokumentet

Tabeller

Tabell 1 Beskrivning av ett teckens manuella struktur efter Bergman (1977)
Tabell 2. Informanternas korrekta svar på varje figur i procent. Dessa siffror är resultatet från det fjärde testtillfället

Diagram

Diagram 1 Fördelningen av de aspekterna vid samtliga fyra testtillfällen
Diagram 2 Antal korrekt identifierade tecken

Bilagor

Bilaga 1 Självskattningsformulär
Bilaga 2 Svarsblankett
Bilaga 3 Enkätfrågor till andraterminsstudenter
Bilaga 4 Intervjufrågor till sjätteterminsstudenter
Bilaga 5 Intervjufrågor till lärare
Bilaga 6 Intervjufrågor till tolkar

Innehållsförteckning

1 Inledning 1
2 L2-teorier 2
2.1 Forskning om L2-inlärning 2
2.2 L2-forskning i teckenspråk 2
3 Teckenspråkets uppbyggnad 5
4 UTL2-projektet 7
4.1 Projektets första delstudie 9
4.2 Projektets andra delstudie 9
5 Etiska principer 9
6 Metod 10
6.1 Fonologiskt test 10
6.1.1 Tillvägagångssätt 10
6.2 Tolkad tolkutbildning 13
6.2.1 Tillvägagångssätt 13
7 Resultat 14
7.1 Resultaten från fonologitestet 14
7.1.1 Sammanfattning 17
7.2 Resultaten från intervjustudien 19
7.2.1 Sammanfattning 24
8 Avslutning 24
Referenser 25
Bilagor 28
Bilaga 1 Självskattningsformulär 28
Bilaga 2 Svarsblankett 29
Bilaga 3 Enkätfrågor till andraterminsstudenter 30
Bilaga 4 Intervjufrågor till sjätteterminsstudenter 31
Bilaga 5 Intervjufrågor till lärare 32
Bilaga 6 Intervjufrågor till tolkar 33

1 Inledning

Sedan slutet av 1960-talet har i Sverige funnits utbildningar till teckenspråks- och dövblindtolk inom folkbildningen, företrädesvis inom folkhögskolan, med medel från staten. Sveriges Dövas Riksförbund tillsammans med andra brukarorganisationer lämnade 2009 en skrivelse till utbildningsdepartementet med en anhållan om att även Stockholms universitet skulle tilldelas medel för att anordna teckenspråkstolkutbildning. På Stockholms universitet fanns redan såväl utbildning som forskning inom områdena svenskt teckenspråk, tolkning och tvåspråkighet. Brukarorganisationerna ansåg att en tolkutbildning borde vara förlagd där akademiskt utbildade lärare finns. En länkning mellan forskning och utbildning skulle innebära en kvalitetssäkring av tolkutbildningen. Utbildningsdepartementet kom också att bifalla denna brukarorganisationernas skrivelse (Almqvist 2016).

I likhet med mig själv är de flesta av forskarna och lärarna på Stockholms universitet både döva och tolkanvändare samt medborgare i såväl det hörande samhället och dövsamhället[1]. Det finns alltså en kollektiv förståelse för vad en kvalificerad teckenspråkstolk är och dess betydelse för tolkanvändarna. Hösten 2013 påbörjades det första treåriga (180 högskolepoäng) kandidatprogrammet i teckenspråk och tolkning vid Stockholms universitet. Programmet genomförs vid institutionen för lingvistik och vid institutionen för svenska och flerspråkighet (Tolk- och översättarinstitutet). Utbildningen idag består dels av teoretiska och praktiska kurser i och om svenskt teckenspråk, dels av kurser i tolkning mellan svenska och svenskt teckenspråk. Utbildningen är i hög grad praktiskt inriktad och huvudsyftet är att studenterna ska utveckla färdigheter i svenskt teckenspråk och därmed bli bimodalt tvåspråkiga[2].

Ändå har vi lärare som bedriver undervisning i språkfärdigheterna för studenterna vid institutionen för lingvistik huvudsakligen fått förlita oss på vår tidigare erfarenhet av undervisning av blivande teckenspråkstolkar på folkhögskolor i Göteborg och Stockholm. Det kan diskuteras om vi gör likartade bedömningar av studenternas språkliga kunskaper när vi snarare på en instinktiv nivå bedömer hur språket ska produceras. Etablerade kunskaper och metoder saknas i dag om hur hörande L2-inlärare (andraspråksinlärare) på ett optimalt sätt kan utveckla teckenspråk. Det ska också ses mot bakgrund av att studenterna redan efter några få års undervisning förväntas uppnå en mycket hög språknivå. Jag och min kollega Magnus Ryttervik belyste behovet av forskning på färdighetsundervisningen i svenskt teckenspråk. I anslutning till detta har ett vetenskapligt forskningsprojekt under rubriken Undervisning i svenskt teckenspråk som andraspråk (UTL2) initierats av projektledaren fil.dr. Ingela Holmström tillsammans med mig och läraren Magnus Ryttervik. Syftet med projektet är att med hjälp av aktionsforskning som vetenskaplig metod öka kunskapen kring hur man kan undervisa i svenskt teckenspråk som andraspråk på ett sätt som leder till god progression, djup kunskap och främjande av lärande hos studenterna (Holmström 2018). Projektet och dess tillkomst och genomförande presenteras under rubriken 4 UTL2-projektet.

---

1 Dövsamhället är en gemenskap av teckenspråkiga döva som delar samma erfarenheter, kunskaper, värderingar och normer, där teckenspråket och dövidentiteten utgör en väsentlig grund.

2 Bimodal tvåspråkighet innebär att en tvåspråkig individ behärskar två språk där vart och ett uttrycks i olika modalitet, t. ex. ett talat och ett tecknat språk.

2 L2-teorier

I det här kapitlet berörs forskning om L2-inlärning och om L2-forskning i teckenspråk, och kan ses som bakgrundsinformation till denna rapport som handlar om hur hörande M2L2-inlärare lär sig svenskt teckenspråk som L2.

2.1 Forskning om L2-inlärning

Abrahamsson (2009) ger en inblick i hur den moderna andraspråksinlärningen börjar ta plats i slutet av 1960-talet då behaviorismen fick ge vika för kognitiva och mentalistiska inlärningsteorier (Chomskys universalgrammatik, den kritiska perioden). Ett karaktäristiskt drag för behaviorismen är människans beteende och inlärning som upprättas av vanor och erfarenheter, vilka utvecklas genom imitation, övning och återkoppling. Abrahamsson (2009) visar hur en naturlig inlärningsgång för förstaspråksutveckling ser ut och sedan gör han jämförelser med inlärningsgången för andraspråks-utveckling. L2-inlärning följer en specifik inlärningsgång, som liknar den utveckling som barn uppvisar vid L1-inlärning, men med en del skillnader. Skillnader handlar bl. a. om hur inlärarspråket förhåller sig till inlärarens förstaspråk. Interimspråket förändras i takt med att inläraren lär sig nya färdigheter. L1, t.ex. interferens från modersmålet, påverkar inte L2 så särskilt mycket, eftersom L2-inlärare kan generera nya (icke-imiterade) yttranden. Det är då den så kallade L2=L1-hypotesen uppstår, dvs. L2-inlärning och L1-inlärning omfattar en och samma process. Abrahamsson skriver att den kontrastiva analysen (L1:s struktur jämfördes med L2:s struktur) ersättes av teorier för interimspråkets utveckling och felanalys. Så småningom ersattes felanalysen av andra analysmetoder, t.ex. performansanalys. Det innebär att analysera vad inlärare kan och gör i sitt L2. Denna analysmetod har använts av flera forskare, däribland Schönström (2014) och Svartholm (2008), när de genomfört studier av döva barns andraspråk, skriven svenska. Abrahamsson lyfter fram morfemstudierna som Brown (1973) genomförde, att man kunde konstatera att inlärningsordningen är densamma för alla barn, oavsett modersmål, trots olika bakgrund avseende sociala, kulturella, utbildningsmässiga och personliga faktorer. Vidare beskriver Abrahamsson distinktionen mellan språklig kompetens och performans. Språklig kompetens utgörs av individens mentala representation av språkliga strukturer och regler (Chomsky, 1964). Språklig performans utgörs av själva användningen av den språkliga kompetensen, som när individer skriver, hör, säger och läser.

Abrahamsson tar även upp skillnaden mellan informell och formell inlärning. Informell inlärning är mera likt språkbad och sker utan undervisning medan formell inlärning sker i klassrummet. Hörande studenter lär sig svenskt teckenspråk som andraspråk (L2) och i klassrummet därför att det saknas ett ”teckenspråksland” som de kan resa till och få tillgång till ”språkbad”. Därför sker deras språktillägnande nästan uteslutande i klassrummet. Denna L2-kunskap, som utvecklas med hjälp av formriktad inlärning med strukturer och regler, kallar Krashen (1981,1982) för explicit.

2.2 L2-forskning i teckenspråk

Unimodal och bimodal tvåspråkighet

Den ökade mängden tvåspråkighet och flerspråkighet på både individuell och samhällelig nivå ger forskarsamhället nya möjligheter till utvärdera sin kunskapsbas och utveckla sina teorier och modeller om språk och kommunikation. Samhällets intresse för tvåspråkighet och flerspråkighet är också växande (Wei, 2012). Att vara tvåspråkig definieras enligt Bialystok (2012) som att en individ behärskar två språk till fullo och har resurser nog att använda dem i situationer som kräver något av

språket. Bialystok beskriver problematiken med att definiera tvåspråkighet, då det finns flera faktorer som påverkar tvåspråkighet hos barn. Unimodal tvåspråkighet innebär att en tvåspråkighet inom en och samma modalitet dvs. tal och tal eller tecken och tecken. Unimodalt tvåspråkiga hörande barn har vanligen sämre ordförråd än enspråkiga hörande barn (Knorrs & Marschark 2012). Det finns dock forskning som pekar åt annat håll, att unimodal tvåspråkighet har en positiv inverkan på den kognitiva funktionen, i och med att hjärnan måste anstränga sig för att skilja språken åt för att kunna växla mellan dem. Bimodal tvåspråkighet innebär att en tvåspråkig individ behärskar två språk där vart och ett uttrycks i olika modalitet, t. ex. ett talat och ett tecknat språk. Emmorey, m.fl. (2008) visar i sin studie att även bimodalt tvåspråkiga gör kodväxling mellan teckenspråk och skrivet/talat språk följer principen för naturlig kodväxling som är normalt för bimodalt tvåspråkiga.

Språkinlärning

Trots detta är forskning och kunskapen kring L2-inlärning av annan modalitet hos hörande vuxna som lär sig svenskt teckenspråk är mycket begränsad, särskilt vad gäller den pedagogiskt-didaktiskt inriktade forskningen av svenskt teckenspråk som andraspråk (Holmström 2018). Williams, Darcy & Newman (2017) skriver att det saknas studier om L1:s betydelse vid inlärning av L2 för L2-inlärare. Trots att talade språk och tecknade språk använder olika separata former, såväl kognitiv sådan som vad gäller språkkunskaper, kan kunskaperna om likheterna och skillnaderna ge L2-inlärare insikter i hur dessa två språk samverkar för att underlätta språkförvärv. Williams, Darcy & Newman gjorde en undersökning av 25 hörande L2-inlärare, som genomgick ett kognitivt och språkligt test före och efter en termin av teckenspråket. Testet omfattade ett antal kognitiv-lingvistiska åtgärder av verbalt minne, fonetisk kategoriseringsförmåga och ordförrådskunskap. Resultaten visade att redan tidigare förvärvade engelska vokabulärkunskaper och fonetiska kategoriseringskunskaper förutspådde både en god vokabulärtillväxt och självbedömd färdighet vid slutet av en termin av undervisningen. Dessa resultat belyser hur språkliga färdigheter på första språket (L1) direkt förutsäger L2-lärandemål, oavsett skillnader i språkförändringar hos L1 och L2. Schönström (2010) visade i sin doktorsavhandling *Tvåspråkighet hos döva skolelever: Processbarhet i svenska och narrativ struktur i svenska och svenskt teckenspråk* att det finns överensstämmelser. Rosen (2004) visar i sin studie att orsaken till att vuxna L2-studenter producerar fel på fonologisk nivå i amerikanskt teckenspråk (ASL) inte enbart är en fråga om överföringen från L1, eller är jämfört med L1 barns produktionssvårigheter. Snarare menar Rosen att det istället är en fråga om att vuxna L2-studenter ännu inte har lärt sig att utnyttja de metakognitiva strategier som ligger bakom förmågan att formulera de fonologiska komponenterna. Kognitiv bearbetning av språk innefattar uppfattningsnoggrannhet och produktionsfärdighet. L2-studenterna behöver alltså få tid att lära sig, komma ihåg och artikulera de fonologiska komponenterna samt utveckla sin anatomiska förmåga att anpassa och samordna fingrar, händer och ansikte. Woll (2013) beskriver de svårigheter L2-inlärare möter när de lär sig amerikanskt teckenspråk. De upplever det är komplicerande att använda kroppen och ansiktet samtidigt som de ska använda bokstavering, icke-manuella signaler, perspektivbyten, spatialitet och avbildande tecken. Woll hänvisade till Pivac (2009) som gjorde en studie om studenter som hade lärt sig Nya zeeländskt teckenspråk (NZSL) som andraspråk. Som en del av studier deltog de i dövsamhällets sociala sammanhang (informell inlärning) med stöd av döva lärare. Resultatet av döva lärare och delaktighet i dövsamhället visar signifikant förbättrad språklig, pragmatisk och sociokulturell kompetens.

Forskning om hur M2L2-inlärare identifierar/uppfattar tecken på fonologisk nivå är mycket begränsad. Det finns ytterst få studier där test på L2-inlärare baseras uteslutande på perceptionella förmåga, utan inblandning av förmågan att producera aspekter. En sådan studie har Bochner, Christie, Hauser, och Searls (2011) genomfört, där det fonologiska testet inriktades på att undersöka hur L2-inlärarna identifierar fonologiska komponenter. L2-inlärarna fick se flera teckenpar, och fick därefter ringa in två svarsalternativ ”S”, för *same* (sv. översättning: samma) eller ”D” för *different* (sv. översättning: olika). Om L2-inlärarna anser att två tecken som visas är identiskt lika, ska de ringa in ”S”. Om två tecken uppvisar olika aspekter, då ska de ringa in ”D”. De fonologiska komponenterna som de utgick från i sin

studie utgjordes av artikulationsställe, artikulator, attityd och artikulation. Resultatet visade att komponenten artikulationsställe var lättast att identifiera, direkt följd av artikulator och attityd samt att artikulation var svårast att identifiera.

Modalitet

Chen Pichler & Koulidobrova (2015) beskriver modalitetsskillnadernas inverkan på utvecklingsprocessen hos det andra språket. Dessa modalitetseffekter avseende tre områden i synnerhet är 1) Fonologiska skillnader mellan hur tecknat och talat språk är artikulerade, 2) Tecknat språk kan ha både enkel artikulator eller dubbel artikulator, och i olika kombinationer, som utnyttjar den rumsliga dimensionen och 3) Ikonicitet. I föreliggande rapport kommer de två förstnämnda modalitetseffekterna att beröras, det vill säga hur hörande L2-inlärare identifierar aspekter och om enhandstecken är enklare att identifiera än tvåhandstecken. Chen Pichler & Koulidobrova menar att döva amerikaner har lättare att lära sig andra teckenspråk som har samma modalitet, dvs. de är M1L2-inlärare. Hörande studenter, som är M2L2-inlärare, har däremot svårigheter att lära sig teckenspråk som har annan modalitet. Det enda möjliga undantaget från generaliseringen av språkliga egenskaper som överförs från L1 till L2 hos M2L2-inlärare är fonologi, som vissa forskare hävdar inte kan överföras på grund av denna modalitetsskillnad (Bochner, Christie, Hauser, & Searls, 2011; Rosen 2004). Ortega & Morgans resultat visar likt andra ovanstående studier att aspekten artikulationsställe var lättast att producera medan aspekten artikulator var svårast. Aspekten attityd (eng. orientering) och artikulation föll mellan dessa kategorier. Studien får ett likvärdigt resultat vad gäller perception och produktion då utförandet av dessa aspekter inte kräver finmotorisk skicklighet. Ferrara och Nilsson (2017) genomförde en studie som undersöker hörande L2M2-inlärares förvärv av norskt teckenspråk med fokus på produktion. En grupp studenter och deras lärare blev ombedda att snabbt svara på frågor gällande attityder (riktningar från handflatan) i norskt teckenspråk, och därefter jämfördes deras svar. Resultatet visar att studenterna, som utförde avbildande tecken, fick kämpa mer med de fonologiska parametrarna riktning och artikulation, snarare än med parametern artikulator.

Ikonicitet

Bergman (1977) beskriver ikonicitet i det svenska teckenspråket, som framgår av citatet nedan:

> Teckenspråket har självfallet inga ljudhärmande språkliga symboler, men väl en parallell till dem. Teckenspråk kan ta fasta på synintryck och utifrån dessa skapa tecken där händerna och deras rörelser avbildar eller imiterar former och rörelser som ögat uppfattat. Sådana tecken som i något avseende liknar det betecknade kommer att kallas ikoniska (avbildande).

Ortega (2017) intresserar sig för vilken betydelse ikonicitet har för språkförvärvning hos hörande L2-inlärare och hos döva L1-inlärare. Han har gjort en omfattande översikt över olika studier, genomförda av olika forskare, som visar olika resultat, med både positiv och negativ inverkan på L2, eller ingen påverkan alls. Han fann att ikonicitet underlättar för L2-inlärarna att identifiera tecken på semantisk nivå men däremot försvårar det identifieringen av tecknens exakta fonologiska former. Rosen et al. (2015) har i sin undersökning visat det inte framgår någon tydlig skillnad mellan ikoniska och arbiträra (godtyckliga) tecken vid studenternas identifiering av dem. Ortega & Morgan (2015) har i sin studie undersökt hur varje aspekt, tecken med fonologisk komplexitet och dess grad av ikonicitet, påverkar hörande L2-deltagarnas produktion. Denna studie undersökte också huruvida en fonologisk utveckling kunde ses vid jämförelse av L2-deltagarnas prestation före och efter 11-veckors period som omfattade 22 timmars träning i brittiskt teckenspråk (BSL). Metoden bestod av ett imiteringstest. Enligt Woll (2013) har vuxna L2-inlärare lättare att identifiera ikoniska tecken än icke-ikoniska tecken, vilket underlättar memoreringen. Däremot har de svårigheter med att identifiera icke-ikoniska tecken, som består av betydelselösa aspekter.

3 Teckenspråkets uppbyggnad

I detta kapitel beskrivs teckenspråkets uppbyggnad som bakgrundsinformation till det fonologiska testet som syftade till att ta reda på hörande L2-inlärares fonologiska utveckling avseende deras förmåga att identifiera ett tecken.

Aspekter

Ett tecken består av en uppsättning manuella komponenter (handform, plats och rörelse) i olika kombinationer. Således kan ett tecken bestå av en hand eller två händer som utförs med rörelse i det neutrala läget framför tecknaren eller på tecknarens kroppsdel (Bergman 1977). Dessa fonologiska komponenter kallar Bergman för aspekter – artikulator, artikulation och artikulationsställe. Vidare finns underkategorier till dessa aspekter som kallas för kiremtyper, enligt nedan.

Tabell 1. Beskrivning av ett teckens manuella struktur efter Bergman (1977)

Aspekt	Kiremtyp	Kiremexempel
Artikulator	handform	flat hand, knuten hand
	attityd	framåtriktad (riktning) uppåtvänd (vridning)
Artikulation	rörelseriktning	upp, vänster, fram
	rörelseart	vrids, spelar
	interaktionsart	växelvis, divergerande
Artikulationsställe	läge	pannan, neutrala läget, den passiva handen (manuellt läge)

Exempel på hur man utifrån Bergman & Björkstrand (2015) beskriver enhandstecken, Figur 2 ENSAM, och tvåhandstecken med dubbel artikulator, Figur 8 TRAFIK visas enligt nedan:



Figur 2 ENSAM



Figur 8 TRAFIK

Artikulator:
Handform: Pekfingret
Attityd: Uppåtriktad, inåtvänd

Artikulation:
Rörelseriktning: --
Rörelseart: Föres i cirklar
Interaktionsart: --

Artikulationsställe:
Läge: Neutrala läget

Artikulator:
Handform: Sprethänder
Attityd: Uppåtriktade, vända mot varandra

Artikulation:
Rörelseriktning: Föres fram och tillbaka
Rörelseart: --
Interaktionsart: Växelvis

Artikulationsställe:
Läge: Neutrala läget

Som avgränsning i föreliggande rapport kommer endast de tre aspekterna artikulator, artikulation och artikulationsställe att behandlas. Handens attityd och andra kiremtyper kommer följaktligen inte att beröras.

Fonologisk komplexitet

Battison (1978) kom fram till att tecken hos det amerikanska teckenspråket (ASL) har en systematisk struktur och att endast vissa kombinationer av handformer, plats och rörelser är tillåtna beroende på huruvida ett tecken produceras med en eller två händer. Han förklarade det, från ett artikulatoriskt perspektiv, att tvåhandstecken är mer komplexa än enhandstecken och att tvåhandstecken med olika handformer kräver större artikulatoriska egenskaper än tvåhandstecken med samma handformer. Battison har urskilt fyra typer av tecken men endast tre av dem presenteras här:

1) Enhandstecken.(Exempel hos det svenska teckenspråket Figur 2 ENSAM och Figur 16 POST)

2) Tvåhandstecken med samma handformer som agerar samma rörelse, antingen samtidig eller växelvis. Battison kallar detta för symmetrivillkoret. (Exempel hos det svenska teckenspråket Figur 4 RESTAURANG och Figur 8 TRAFIK)

3) Tvåhandstecken, den dominanta handen är aktiv och den passiva handen utgör en bas. Båda har olika handformer. Detta kallar Battison för dominansvillkoret. (Exempel hos det svenska teckenspråket Figur 6 BREV och Figur 13 INTENSIV)

De olika teckentyperna med dominans- och symmetrivillkor är, enligt Battison (1978), tydliga restriktioner för att beskriva fonologisk komplexitet hos tvåhandstecken. Dessa villkor gäller även för tecken i det svenska teckenspråket (Ahlgren & Bergman 2006). Battison lyfter fram att enhandstecken är fonologiskt enklare än tvåhandstecken eftersom det sistnämnda har dubbelt så många fonologiska egenskaper som är komplexa (dvs två uppsättningar handformer, platser, rörelser och handens attityder). Enligt Battison kan det förklara varför L2-lärare har större svårigheter med att producera tvåhandstecken med flera komponenter. Dessutom är den passiva handen i dominansvillkor begränsad till en liten uppsättning av handformer hos det amerikanska teckenspråket: A, S, B, 5, G, C och O. Motsvarande handformer på svenskt teckenspråk är knutna handen, knutna handen, D-handen, sprethanden, pekfingret, S-handen och O-handen (Bergman & Björkstrand 2015). Dessa handformer kallas för omarkerade handformer. De är dessutom de första som ett barn lär sig på amerikanskt teckenspråk under de tre första levnadsåren (Battison 1978). Bergman (1982) har gjort en liknande studie i det svenska teckenspråket. Hon skriver att tecken som utförs med en hand, kallas för enhandstecken. Alltså ett tecken med enkel artikulator. Tecken som utförs med två händer kallas för tvåhandstecken. I tvåhandstecknen kan antingen båda händerna vara aktiva eller den ena handen aktiv och den andra passiv. Den passiva handen fungerar som en manuell bas till den aktiva. Ifall båda händerna är aktiva kallar Bergman det för tvåhandstecken med dubbel artikulator.

4 UTL2-projektet

Vi i projektgruppen hade vår första träff i januari 2015 och hade aktionsforskning som diskussionsämne, vilket utgjorde en grund för projektansökan till institutionen för lingvistik. Vi hade regelbundna träffar och mejlväxlingar under våren 2015 för att utforma en projektbeskrivning samtidigt som vi hämtade inspiration från projektledarens föreläsningar rörande aktionsforskning i teckenspråk, tvåspråkighet såsom unimodal och bimodal samt andraspråksinlärning. Vi diskuterade även bland annat om vad som skulle ingå i projektet och det var två området som kom fram: 1) Inledande undervisning med och utan lexikala tecken och 2) Avläsning av teckenspråkstexter med eller utan analys av lärare. Vilka termer och begrepp som skulle användas diskuterades även. Eftersom både institutionen för lingvistik och Tolk- och översättarinstitutet (TÖI) delar ett gemensamt ansvar för Kandidatprogrammet i teckenspråk och tolkning fick TÖI redan i ett tidigt stadium information av projektledaren. TÖI ställde sig positivt till denna aktionsforskning. Den första mars hade projektledaren färdigsammanställt en projektbeskrivning och gett den ett officiellt namn ”undervisning i teckenspråk som andraspråk” med förkortning på UTL2. Det gamla arbetsnamnet var ”didaktikprojektet”. UTL2-projektet kom till sist att bestå av två delstudier, se nedanstående. Tanken var från början att projektet skulle vara treårigt men eftersom det finns fortsatt behov av sådan aktionsforskning och dess resultat i form av beprövade erfarenheter så saknar projektet därför avslutningsdatum. Den 12 april hade vi i projektgruppen ett möte rörande projektets första delstudie, som skulle påbörjas vid kommande hösttermin. Under mötet togs flera punkter upp om 1) Hur studenternas kunskaper före och efter treveckorsperioden och senare vid terminsslut testas på bästa sätt? 2) Hur upplägget för de två grupperna ska se ut och inom vilka ramar? 3) Vilken information studenterna skulle få? Arbetet med att framställa testmaterial till imiteringstestet och fonologitest samt information såväl skriftlig som muntlig om testen påbörjades direkt efteråt. I slutet av majmånad blev allt klart och tre pilotpersoner, hörande lingvister från institutionen för lingvistik, anlitades för att eliminera eventuella missförstånd testen kunde ha medfört. Ett samtyckeformulär utformades i anslutning till framställningen av Testmaterialet. Den 4 maj träffades vi igen för att diskutera genomförandet av projektets andra delstudie. Dess innan hade vi utformat intervjufrågor till andraterminsstudenterna och sjätteterminsstudenterna och studenterna hade fått information om delstudien. Den 9 maj genomfördes de första intervjuerna och inom en månad hade alla informanterna blivit intervjuade. Vi stämde av varandra kontinuerligt via mejl eller fysiska träffar.

Mitt intresse som lärare har varit att ta reda på och förstå hur det går till när studenterna lär sig svenskt teckenspråk som andraspråk, fortsättningsvis benämnt som L2 och i annan modalitet, fortsättningsvis benämnt som M2, dvs. den visuella-gestuella till skillnad mot den vokala-auditiva. Under UTL2-projektets gång fann jag den första delstudien gällande det fonologiska testet vara av särskilt intresse och jag ville undersöka om det finns särskilda komponenter som kan vara svåra att identifiera för hörande L2-inlärare. Detta har utgjort grunden för min magisteruppsats, där jag har undersökt hörande andraspråksinlärares fonologiska utveckling avseende deras förmåga att identifiera ett teckens aspektstruktur, både partiellt och som hela tecken, samt en- och tvåhandstecken. Jag har även intresserat mig för projektets andra delstudie där jag tillsammans med projektgruppen medverkade i intervjustudien om tolksituationen i klassrummet. Denna intervjustudie kom att utmynna i ett antologikapitel under rubriken ”Tolkad tolkutbildning”, skrivet av projektledaren och mig.

Projektet får ses som banbrytande och innebär ett stort instrumentellt värde för såväl forskare som lärare inom teckenspråksområdet. Forskning om svenskt teckenspråk som L2 för hörande har länge varit ett begränsat och eftersatt område, och för att undervisningen ska hålla hög kvalitet är det viktigt att den knyts till aktuell forskning på området av intresse för utövarna. Skolverket (2013) lyfter fram begreppet i sin bok Forskning för klassrummet – Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken enligt följande: ”Beprövad erfarenhet är systematiskt prövad, dokumenterad och genererad

under en längre tidsperiod och av många. För att en erfarenhet ska vara beprövad måste den användas av ett större flertal, vara delad och prövad i ett kollegialt sammanhang och den måste vara dokumenterad". Detta får stöd av Rosen et al (2015) som framhåller i en artikel med rubriken Lärare-som-forskare, att lärare ska bedriva aktionsforskning dels för att få fram beprövade erfarenheter och dels för att utveckla sina pedagogiska färdigheter. På den vägen får lärare en ökad förståelse för studenternas inlärningsprocesser. Rosen hänvisar även till Darling-Hammond & Bransford (2007), som menar att det inom tillämpad lingvistik finns ett gap mellan forskning och undervisning. Rosen anser att lärare bör involvera sina studenter i klassrumsforskningen för att optimera undervisningen och studenternas lärande. Studenterna får då förståelse för sitt eget lärande på en metanivå, vilket främjar djuplärandet. Dessutom en vedertagen hypotes inom pedagogiken är att om man vet vad det är som styr medvetande, perception, minne och lärande får man kunskap om vilka inlärningsmetoder som ger optimalt lärande. Sammantaget är detta en utmaning för oss lärare, särskilt som det alltså inte finns så mycket tidigare forskning kring hur man lär ut ett visuellt och gestuellt språk, som dessutom är av annan modalitet. Ur ett pedagogiskt och metodiskt perspektiv innebär detta att vi lärare hela tiden måste utveckla egna metoder, som ska genomsyras av de tre didaktiska målen: varför, vad och hur. Utifrån detta ska vi skapa undervisningsmaterial för just nämnda målgrupp studenter. Vårt undervisningssätt präglas dock av den konstruktivistiska synen, vilket innebär att såväl vi själva som studenterna använder oss av de senares språkliga referensbibliotek svenskan då de språkiga och kognitiva färdigheter de har på denna grund trots allt underlättar inlärning av ett nytt språk. Dessutom har vi ambitionen att försöka tillämpa några av Pettersens (2008) principer för effektivt lärande: a) lärandeaktiviteten bör bygga på studenternas tidigare erfarenheter och kunskapsbas. b) lärandeaktiviteterna ska utveckla flexibla och funktionella kunskapsbaser. c) lärandeaktiviteterna ska främja metakognitiva förmågor. d) en god lärandemiljö maximerar möjligheterna för studenternas aktiva intellektuella utmaningar och gemensam stöttning och feedback. Studenterna ska alltså bli sina egna lärare efter avslutad utbildning.

> Språktillägnande och inlärningsprocesser berör naturligtvis i slutändan framför allt de lärande själva. Det är de som måste utveckla kompetens och strategier (om de inte redan gjort det) och utföra de uppgifter, aktiviteter och processer som krävs för ett effektivt deltagande i kommunikationssituationer. Det är dock inte särskilt många som lär sig proaktivt och tar initiativ för att planera, strukturera och genomföra sina egna inlärningsprocesser. De flesta lär sig reaktivt, följer instruktioner och utför de aktiviteter som lärare och läromedel föreskriver. När undervisningen upphör måste emellertid den vidare inlärningen vara elevplanerad. Självständigt lärande kan främjas om "lära att lära" ses som en integrerad del av språkinlärningen, så att inlärarna blir allt mer medvetna om hur de lär sig, vilka alternativ som står till buds och vilka som passar dem bäst. (Skolverket, 2007, s. 137)

I studien inom projektet UTL2 testas olika undervisningsmetoder för att se vilka konsekvenser de får, och vilka som ger bäst resultat i ett längre perspektiv. Flera test ingår, och ett av dem är ett fonologiskt test som resulterade i en magisteruppsats (Balkstam 2018). Testet finns beskrivet under rubriken 6.1 Fonologiskt test i föreliggande rapport. Ett annat test är ett imiteringstest, som gick ut på att informanten utifrån en videofilm skulle reproducera tecknen så exakt som möjligt efter att hen sett hur aktören utfört tecknen. En annan av studierna i projektet berör området tolkad tolkutbildning (Holmström & Balkstam 2018). Vid sidan om projektet UTL2 har ett treårigt forskningsprojekt, finansierat av Riksbankens Jubileumsfond, startat år 2017 på institutionen för lingvistik. Dr Krister Schönström och Dr Johanna Mesch leder detta pågående projekt under rubriken Från tal till tecken att lära sig svenskt teckenspråk som andraspråk med fokus på bland annat munrörelser tillsammans med händerna som uttrycker ett teckens betydelse och användningen av teckenrummet (Mesch & Schönström 2018). För en utförlig beskrivning av hela UTL2-projektets olika delstudier hänvisas till rapporten (Holmström 2018).

4.1 Projektets första delstudie

UTL2-projektets första delstudie som består av tre tester: 1) Att undersöka vilka konsekvenser användandet av talspråk respektive teckenspråk som undervisningsspråk får på studenternas inledande inlärning av svenskt teckenspråk. 2) SignRepL2-testet innebär att studenterna fick se olika yttranden på svenskt teckenspråk som de direkt efter ska reproducera så exakt som möjligt under inspelning. Detta för att undersöka studenternas färdigheter i svenskt teckenspråk vid olika tillfällen. För detaljerad beskrivning av undersökningens utformning, genomförande och resultat hänvisas till Holmströms rapport (2018) från UTL2-projektet *Undervisning i svenskt teckenspråk som andraspråk*. 3) I det fonologiska testet undersökte jag hörande L2-inlärares fonologiska utveckling med avseende deras förmåga att identifiera ett tecken. Mer detaljerad information om testet finns under rubrikerna 6.1 Fonologiskt test och 7.1 resultaten från fonologitestet som även redovisats i min magisteruppsats.

4.2 Projektets andra delstudie

UTL2-projektets andra delstudie genomfördes parallellt med den första delstudien och har en helt annan inriktning. Som tidigare har nämnts att det inte krävs förkunskaper i svenskt teckenspråk för att börja läsa kandidatprogrammet i teckenspråk och tolkning. Detta innebär att studenterna redan från Dag 1 på utbildningen blir tolkanvändare, vilket är ett intressant fenomen i/för denna delstudie. Eftersom de flesta studenterna saknar förkunskaper i svenskt teckenspråk är utbildningen därför mest praktiskt inriktad i början. Målet är att de under den treåriga utbildningen ska utveckla sina kunskaper både i och om språket. Studenterna läser parallellt både färdighetsriktade och teoretiska kurser som undervisas av döva lärare som har svenskt teckenspråk som sitt förstaspråk. Av den anledningen används teckenspråkstolkar redan från början i undervisningen. Studenterna ska alltså inte bara lära sig nytt språk som uttrycks i en annan modalitet utan de ska även lära sig att använda teckenspråkstolkar för att kommunicera med sina döva lärare. Detta medför samtidigt att de på ett väldigt tidigt stadium får se hur en professionell tolk arbetar på nära håll.

5 Etiska principer

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) tillämpas i projektet. I de forskningsetiska principerna konkretiseras fyra allmänna huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I föreliggande studie tillgodosågs informationskravet genom att informanterna fick utförlig information om studien och syftet med deras medverkan i UTL2-projektet. Projektledaren såg till att redan första dagen lämna informanterna denna information, som också spelades in. De som inte närvarade vid informationen kunde istället se inspelningen i efterhand, vilket innebar att samtliga informanter fick ta del av exakt samma information. Informanterna fick även information om att resultaten från det fonologiska testet skulle redovisas skriftigt i en magisteruppsats. Vad gäller samtyckekravet fick informanterna information om att deltagandet var frivilligt och att de hade rätt att avbryta sin medverkan. Konfidentialitetskravet uppfylldes genom att uppgifterna i allt material avidentifierades för att hålla den personliga informationen konfidentiell. Nyttjandekravet i sin tur har uppfyllts genom att datainsamlingen inom projektet enbart har använts i forskningssammanhang, och behandlats etiskt korrekt. Informanterna fick både muntlig och skriftlig information om att inga personuppgifter eller liknande skulle insamlas om dem. Vidare fick informanterna inom projektet först information av projektledaren om projektet och varför det kunde anses som viktigt. De fick sedan på ett formulär skriftligen intyga att de fått ta del av informationen om projektet och dess syfte. I formuläret framgick också att inga personuppgifter eller liknande skulle

komma att samlas in om dem. Dessutom skulle informanternas egna studier inte påverkas av projektet, och inte heller påverka deras möjligheter att bli godkända. Informanterna fick därefter skriftlig information om projektet via Stockholms universitets lärplattform ”Mondo” och även muntlig information via teckenspråkstolk av projektledaren Ingela Holmström. Informanterna fick slutligen lämna sina medgivande till att delta i projektet genom att skriva under ett samtyckeformulär.

6 Metod

Enligt Karin Rönnerman (2006) kan aktionsforskning betraktas som ett verktyg där forskare och lärare kan få kunskap om sin egen praktik och därigenom förutsättningar att förändra densamma. Det handlar om att praktiskt sett förena tänkandet med handlandet, vilket innebär att forskaren/läraren ställer frågor till t.ex. undervisningssituation, iscensätta en aktion, genomföra processen och därefter reflektera över vad som sker. Processen avslutas med dokumentation. Då har man fått en beprövad erfarenhet som kan nyttjas i ett förbättringsarbete. Med hjälp av aktionsforskning inom ramen för UTL2-projektet har vi utvecklat tester, intervjufrågor och genomfört videoinspelningar från undervisningen. Alltså har projektet som helhet genomsyrats av aktionsforskning som metod och att delmetoder sedan använts i de olika delstudierna och delar av projektet.

I det här metodkapitlet presenterar jag två delavsnitt, som jag varit specifikt involverad i. Mitt fokus har legat på att beskriva de metoder som användes i respektive delstudie. Första delavsnittet (6.1) presenteras mitt arbete i projektets första delstudie ”Fonologiskt test”. Under andra delavsnittet (6.2) presenteras min medverkan i projektets andra delstudie ”Tolkad utbildning”.

6.1 Fonologiskt test

Syftet med föreliggande studie är att undersöka om det finns särskilda komponenter som kan vara svårare att identifiera för hörande L2-inlärare. Studien består av data baserad på en kvantitativ och longitudinell undersökning av hörande studenter på Kandidatprogrammet i teckenspråk och tolkning på Stockholms universitet. Studien har följande frågeställningar: I vilken ordning är de tre aspekterna artikulationsställe, artikulator och artikulation enklast för L2-inlärarna att identifiera? Vilken förmåga har L2-inlärarna att urskilja hela teckens fonologiska struktur efter komplexitetsgrad? Är strukturen i tvåhandstecken mer komplex att identifiera än enhandstecken för L2-inlärarna? Undersökningens utformning, genomförande, tabeller, diagram och resultat är hämtade från Balkstam (2018).

6.1.1 Tillvägagångssätt

Den data som används i rapporten är hämtad Balkstam (2018). Materialet samlades in under åren 2016 och 2017.

Informanter

Informanterna som är med i testet är nybörjarstudenter som lär sig svenskt teckenspråk L2 i vuxen ålder (i åldersintervallen från 19 till 39 år). Samtliga har genomfört testet vid fyra tillfällen. Det första testtillfället skedde innan undervisningen hade börjat, det andra skedde efter tre veckor, det tredje efter en termin och det fjärde och sista tillfället precis innan läsårets slut. De avidentifieras genom att de kodades som UTL2001, UTL2002, etc.

Då det blev ett bortfall med studenter från första till fjärde testtillfället består den slutliga datan enbart av de femton studenter som var kvar vid fjärde testtillfället och som deltagit vid alla fyra testtillfällen. Vid det första testtillfället deltog 22 studenter. Bortfallet beror på studieavhopp eller studieuppehåll. Vad gäller könsfördelningen är samtliga kvinnor.

Informanterna hade vid det första testtillfället inga kunskaper i svenskt teckenspråk, de kunde i stort sett endast handalfabet och några enstaka tecken. De fick fylla i ett formulär om självskattning avseende teckenspråkskunskaper (Bilaga 1). Påpekas kan dock att inga lingvistiska förkunskaper krävdes av studenterna varför lingvistiska termer undveks vid testutförandet.

Vad varje testtillfälle anbelangar satt informanterna tillsammans i en stor undervisningssal på institutionen för lingvistik vid Stockholms universitet. Innan själva testet fick informanterna både lyssna på och se en informationsfilm med instruktioner om hur de skulle svara på svarsblanketterna. Till varje svarsblankett fick informanterna 45 sekunder på sig att ringa in svaren. När testet var genomfört gav jag svaren till projektledaren för avkodning, enligt koderna UTL2001, UTL2002, etc. Svaren finns idag i säkert förvar på institutionen för lingvistik.

Testmaterial

Testmaterialet bestod av sjutton olika tecken som spelats in. Längre ner i texten på den här sidan finns information om hur urvalet av dessa tecken har gjorts. Informanterna fick en numrerad svarsblankett för vart och ett av de sjutton tecknen med figurer som visade artikulationsställe, artikulatorer och artikulationer (Bilaga 2). Figurerna bestod av en bild på en kropp, en bild med fjorton olika artikulatorer och en bild med tio olika ord och pilar som visade handens eller händernas artikulationer. Symbolerna för artikulationerna är hämtade från Googles hemsida för gratis ikoner och Photoshop. Detta testmaterial var framtaget i samarbete med projektmedlemmar inom projektet UTL2. Informanterna skulle använda ett papper för varje tecken. På dessa papper skulle de ringa in de aspekter som passade bäst in på det de visuellt via videoklippen hade fått se av de sjutton tecknen.

Översikt över de sjutton tecknen med bilderna och de tillhörande rörelsepilarna.



Figur 1 LÅNG



Figur 2 ENSAM



Figur 3 BORTGLÖMD



Figur 4 RESTAURANG



Figur 5 BJÖRN



Figur 6 BREV



Figur 7 GLASS



Figur 8 TRAFIK



Figur 9 VÄXLA



Figur 10 HA-INGEN-LUST



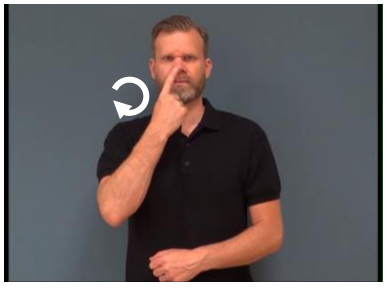
Figur 11 FÅ-TJI



Figur 12 FLICKA



Figur 13 INTENSIV



Figur 14 SVARTSJUK



Figur 15 BESVIKEN



Figur 16 POST



Figur 17 KLOCKA

Figurerna är hämtade från Balkstam (2018). Figurerna 1-17 ovan baseras på enhandstecken, med eller utan kroppskontakt, tvåhandstecken med samma handformer som agerar samtidig eller växelvis, och tvåhandstecken med olika handformer, den aktiva handen och den passiva handen. För artikulation valdes testmaterial utifrån att tecknen hade cirkelrörelse, divergentrörelse, fram och tillbaka-rörelse framför tecknarens neutrala läge, inre rörelser (t.ex. rörelse av handleden) samt upprepande rörelser. Vad gäller artikulatorer utgjordes de flesta med av omarkerade handformer. Dessutom finns tecken som innebär en övergång från en handform till en annan. Slutligen, vad gäller artikulationsställen så är de jämt utspridda över ansikte och överkropp samt i det neutrala läget framför tecknaren.

Huruvida de tecknen som användes i studien var arbiträra (icke-ikoniska) eller ikoniska fästes ingen vikt utan urvalet baseras istället på tecken som används i det vardagliga livet. Bell (2016) föreslår att man utprovar sitt datainsamlingsinstrument, för att se om alla instruktioner är tydliga. Av den anledningen anlitades tre pilotpersoner, som arbetar på institutionen för lingvistik vid Stockholms universitet, inom UTL2-projektet, för att svara på svarsblanketterna. Pilotpersonerna är alla vuxna hörande lingvister med kunskaper i svenskt teckenspråk som motsvarar en termins studier. Syftet med att prova hur svarsblanketterna fungerar innan man använder dem är att få bort grunder för missförstånd så att det ska underlätta för de ”riktiga” informanterna att svara på blanketterna (Bell 2016). De visade sig fungera.

Kvantitativ analys

När alla svaren rättats och poängen var satta var nästa steg att mata in dataresultatet i en matris i excel-format, där siffrorna för varenda aspekt visas automatiskt. Resultatet visas av Figur 18.

Figur 18. Skärmavbild från inmatningsarbetet som visar en del av excel-dokumentet

Test4	Tecken 1				Tecken 2				Tecken 3				Tecken 4				Tecken 5				Tecken 6			
UTL2	Läge	Handf	Rörels	Total	Läge	Handf	Rörels	Total	Läge	Handf	Rörels	Total	Läge	Handf	Rörels	Total	Läge	Handf	Rörels	Total	Läge	Handf	Rörels	Total
L2-informanter	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3
UTL2001	0	1	0	1	0	1	1	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	2	0	1	0	1
UTL2002	0	1	1	2	1	1	1	3	1	0	0	1	0	1	1	2	1	1	1	3	1	1	0	2
UTL2003	1	1	1	3	0	1	1	2	1	0	1	2	1	1	0	2	0	0	0	0	0	1	1	2
UTL2004	1	1	0	2	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	0	2	1	0	0	1	0	1	0	1
UTL2005	1	1	1	3	1	1	1	3	1	0	0	1	1	1	0	2	1	0	1	2	1	1	0	2
UTL2007	1	1	0	2	1	1	0	2	1	0	0	1	1	1	0	2	1	0	0	1	0	1	0	1
UTL2008	1	1	1	3	1	1	1	3	1	0	1	2	1	1	0	2	1	0	1	2	1	1	0	2
UTL2009	1	1	0	2	1	1	1	3	1	0	0	1	1	1	0	2	1	0	1	2	0	0	0	0
UTL2014	1	1	1	3	1	1	1	3	1	0	0	1	1	1	0	2	1	0	0	1	0	1	0	1
UTL2016	1	1	1	3	1	1	1	3	1	0	0	1	1	1	0	2	1	0	0	1	0	1	1	2
UTL2017	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	0	2	1	1	0	2	1	0	0	1	0	0	1	1
UTL2018	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	0	2	1	1	0	2	1	1	1	3	1	1	0	2
UTL2020	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	0	2	1	1	0	2	1	1	0	2	1	1	0	1
UTL2021	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	0	2	1	1	1	3	1	0	1	2	1	1	1	3
UTL2022	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	0	2	1	1	0	2	1	0	1	2	1	1	1	3
	13	15	11		13	15	14		14	6	3		13	15	2		13	4	8		7	13	5	

Mitt syfte med studien var att göra en analys av svaren, därför skapade jag utifrån poängen i excel-dokumentet även stapeldiagram som visar resultat från testerna. En informant med alla rätt på alla aspekter får tre poäng. En poäng för varje korrekt identifierad aspekt. Om en informant identifierar alla aspekterna i vart och ett av de sjutton tecknen i uppgiften kan hen få 51 poäng totalt.

6.2 Tolkad tolkutbildning

Syftet med projektets andra delstudie är att undersöka vad användning av tolk i tolkutbildning innebär för såsom lärare, studenter och tolkar.

6.2.1 Tillvägagångssätt

Studien består av empiristiskt datamaterial baserat på semi-strukturerade intervjuer av tre olika grupper informanter: studenter, lärare och teckenspråkstolkar, som studerar eller arbetar på kandidatprogrammet i teckenspråk och tolkning. Intervjuerna genomfördes såväl muntligt som skriftligt av Ingela Holmström, Magnus Ryttervik och Eira Balkstam som medverkar inom projektet, som skedde under året 2016. Vi hade utformat olika intervjufrågor som är anpassade till respektive grupp (Bilagor 3-6). Studentgruppen indelades i två grupper, andraterminsstudenterna och sjätteterminsstudenterna.

Sjätteterminsstudenterna, som bestod av 6 studenter, var den första årskullen, som gick ut som tolkar vårterminen 2016. Intervjuerna genomfördes på svenskt teckenspråk via Skype eller via fysisk träff i ett rum på Stockholms universitet och som dokumenterades med en filmkamera. Syftet med kameran var enkom att dokumentera svaren, vilket är tidsbesparande då samtliga intervjuarna är döva. Filminnehållet raderades efter att intervjuarna hade sammanställt svaren skriftligt i word-dokument. Andraterminsstudenterna, som bestod av 10 studenter, är den enda grupp som fick svara intervjufrågorna skriftligt. Intervjuerna genomfördes under studenternas sista veckor innan terminsslut. Utöver detta genomfördes muntliga intervjuer med lärare, varav en undervisar i teoretiska ämnen och en i praktiska. Till detta genomfördes även tre skriftliga intervjuer med en lärare i teoretiska ämnen och två i praktiska. Samtliga intervjuade lärare är döva och har svenskt teckenspråk som sitt förstaspråk. Två tolkar, som har arbetat på KTT under en längre tid, intervjuades också. Intervjuerna genomfördes via Skype och spelades in med en filmkamera, vars innehåll raderades när all information hade i skriftlig form överförts till word-dokument.

7 Resultat

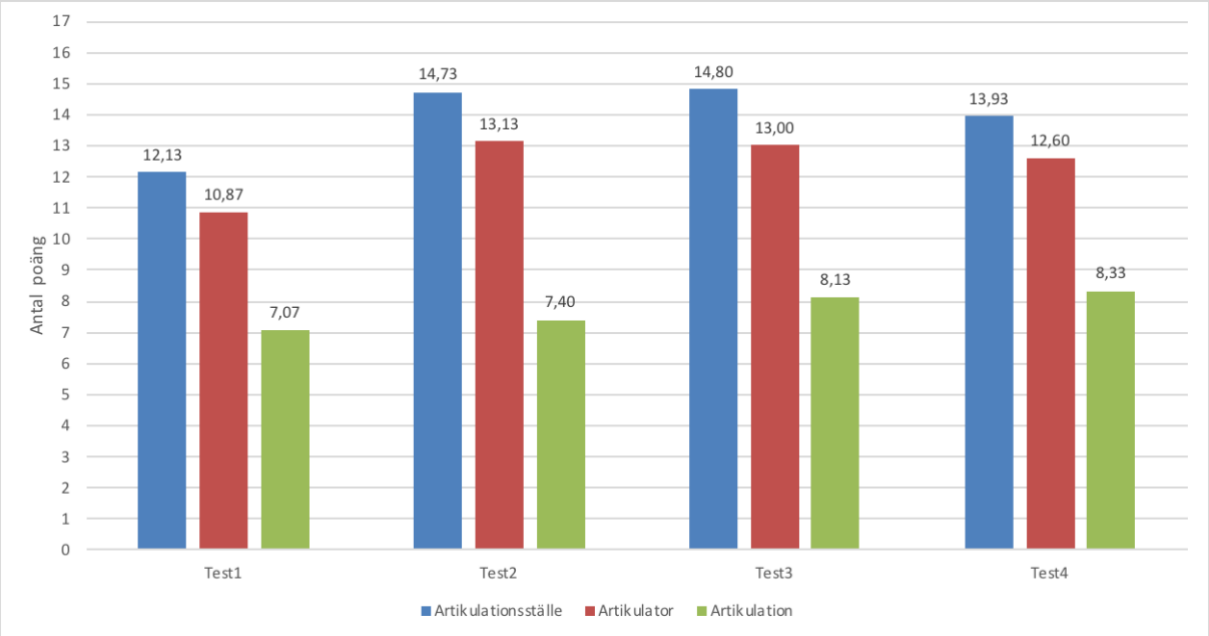
Detta resultatkapitel presenterar två delavsnitt, som jag specifikt medverkade i. Första delavsnittet (7.1) presenteras resultaten från fonologitestet, som även redovisats i min magisteruppsats. Under andra delavsnittet (7.2) presenteras resultaten från intervjustudien.

7.1 Resultaten från fonologitestet

Aspekter

I Diagram 1 presenteras resultat av informanternas identifiering av varje teckens aspekter. Artikulationsställe har blå färg, artikulator röd färg och artikulation grön färg. Diagrammen, tabellen och resultaten är hämtade från Balkstam (2018).

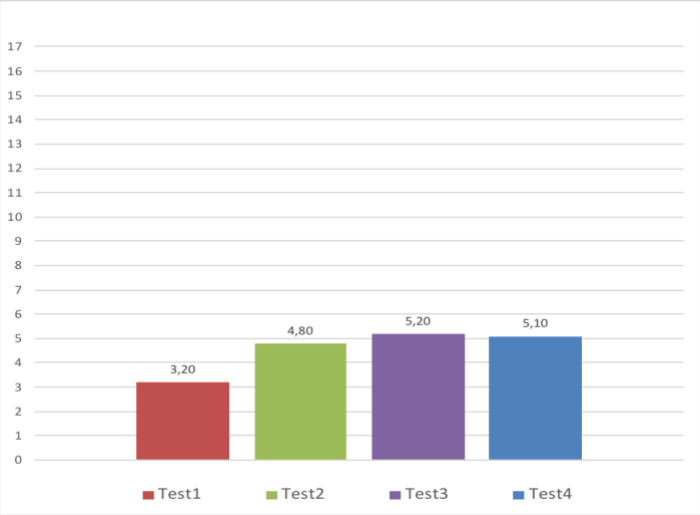
Diagram 1. Fördelningen av de aspekterna vid samtliga fyra testtillfällen



Summan av poängen för rätt svar hos respektive aspekt har dividerats med antalet informanter. Resultatet visar att aspekten artikulationsställe är lättast att identifiera, direkt följd av aspekten artikulator och att aspekten artikulation är svårast att identifiera. En tydlig skillnad finns mellan de två förstnämnda aspekterna och den sistnämnda. Aspekten artikulation är dubbelt så svår att identifiera i förhållandet till aspekten artikulationsställe. Samtliga fyra testtillfällen ger likartat resultat i fördelningen. Båda aspekterna artikulationsställe och artikulator uppvisar en likadan utvecklingskurva, som pekar uppåt vid alla tre testtillfällen förutom det sista som kurvan istället pekar nedåt. Man kan utläsa att en kraftig ökning från det första testtillfället till det andra som är tre veckors mellanrum. Vad gäller från det andra till det tredje, tre månaders mellanrum, så är det inte lika mycket ökning. Vid det fjärde testtillfällen, efter ett läsår, är resultatet sämre än de vid andra och tredje. Däremot visar aspekten artikulation en stadig uppgång vid samtliga testtillfällena.

Korrekt identifierade tecken

Diagram 2. Antal korrekt identifierade tecken



I diagrammet presenteras resultatet av ett antal tecken med samtliga tre aspekter som informanterna lyckats identifiera på korrekt sätt. Varje korrekt identifiering av en aspekt gav ett poäng, varför varje helt korrekt identifierade tecken gav tre poäng. Summan av alla tecken med full poäng har dividerats med antalet informanter. Resultatet visar att informanterna i genomsnitt har lyckats identifiera 3,20 av sjutton korrekta tecken vid test 1. Vid test 2 kan man se en tydlig ökning till 4,80 och som fortsätter att stiga till 5,20 vid test 3 för att sedan sjunka till 5,10 vid test 4.

Jämförelse mellan enhandstecken och tvåhandstecken

I tabell 2 presenteras resultaten i procent av informanters korrekta identifiering av samtliga aspekter i varje tecken. Det innebär att man måste ha rätt på alla tre aspekter, vilket ger fullpoäng. Alla tecknen fördelas samtidigt i tre olika kategorier: 1) enhandstecken, 2) tvåhandstecken med samma handform och båda är aktiva och 3) tvåhandstecken med olika handformer, den ena handen är passiv och den andra aktiv.

Tabell 2. Informanternas korrekta svar på varje figur i procent. Dessa siffror är resultatet från det fjärde testtillfället

	Informanterna (n=15)
ENHANDSTECKEN	
Figur 1 LÅNG	67 %
Figur 2 ENSAM	80 %
Figur 5 BJÖRN	7 %
Figur 7 GLASS	13 %
Figur 12 FLICKA	7 %
Figur 16 POST	53 %
Figur 17 KLOCKA	40 %
TVÅHANDSTECKEN MED SAMMA HANDFORMER, BÅDA AKTIVA	
Figur 3 BORTGLÖMD	7 %
Figur 4 RESTAURANG	7 %
Figur 8 TRAFIK	0 %
Figur 9 VÄXLA	53 %
Figur 10 HA-INGEN-LUST	53 %
Figur 11 FÅ-TJI	26 %
Figur 14 SVARTSJUK	47 %
Figur 15 BESVIKEN	7 %
TVÅHANDSTECKEN MED OLIKA HANDFORMER, DEN ENA HANDEN PASSIV OCH DEN ANDRA AKTIV	

Figur 6 BREV	13 %
Figur 13 INTENSIV	0 %

I tabellen visas informanters korrekta svar på varje figur i procent. Avseende kategorin enhandstecken svarade 67% av informanterna rätt på Figur 1 LÅNG. Figur 2 ENSAM har också hög procent, 80% hos informanterna. Figurerna POST och KLOCKA får hög procent 53% respektive 40%. I den andra kategorin har figurerna VÄXLA och HA-INGEN-LUST samma poäng 53%. Figur 11 FÅ-TJI uppvisar informanterna låga poäng 26%. Den tredje kategorin har två figurer BREV och INTENSIV som visar låg eller inga poäng. Informanterna får 38,14 procent i genomsnitt vad gäller den första kategorin. I den andra kategorin får de 25 procent. I den sista kategorin 6,6 procent.

7.1.1 Sammanfattning

Aspekter

I Diagram 1 (s. 14) presenteras resultaten av informanternas identifiering av aspekterna för varje tecken vid fyra testtillfällen. Summan av poäng för rätt svar hos respektive aspekt har dividerats med antalet informanter. Resultatet visar att aspekten artikulationsställe är lättast att identifiera, direkt följd av aspekten artikulator och att aspekten artikulation är svårast att identifiera. En tydlig skillnad finns mellan de två förstnämnda aspekterna och den sistnämnda. Aspekten artikulation är dubbelt så svår att identifiera i förhållandet till aspekten artikulationsställe. Samtliga fyra testtillfällen ger likartat resultat i fördelningen. Aspekterna artikulationsställe och artikulator uppvisar liknande utvecklingskurvor, som båda pekar uppåt vid tre testtillfällen förutom det sista där kurvorna istället pekar nedåt. Man kan utläsa en kraftig utvecklingsökning mellan det första testtillfället och det andra tre veckors senare. Vad gäller från det andra testtillfället till det tredje, tre månader senare, är ökningen inte alls lika iögonfallande. Vid det fjärde testtillfället, efter ett läsår, är resultatet tvärtom sämre än vid det andra och tredje testtillfället. Det kan ha att göra med att informanternas språkutveckling sker enligt en U-formad kurva, dvs. de börjar med att identifiera korrekt, därefter identifiera fel och slutligen identifiera åter rätt. Däremot visar aspekten artikulation en stadig uppgång vid samtliga testtillfällen.

Att informanterna presterade högt vid det andra och tredje testtillfället kan bero på fonologisk medvetenhet och lingvistiska kunskaper som de förvärvat genom undervisning i klassrummet. Enligt vissa forskare (Bochner, Christie, Hauser, & Searls, 2011; Rosen 2004) är det inte möjligt att överföra språkliga egenskaper på fonologisk nivå, t.ex. aspekterna artikulationsställe, artikulator och artikulation, på grund av modalitetsskillnaden.

Informanternas testsvar ger resultat med aspekterna i följande ordning: artikulationsställe, artikulator och artikulation. Bochner, Christie, Hauser, och Searls (2011) redovisar liknande resultat i sin studie. För informanterna var aspekten artikulation svårast att identifiera och aspekten artikulationsställe enklast medan aspekterna artikulator och attityd ligger mellan två aspekterna artikulation och artikulationsställe.

Däremot visar Ortega & Morgan (2015) ett annat resultat i sin studie, att aspekten artikulator var det svåraste, följt av artikulation, sedan attityd och slutligen artikulationsställe. Sannolikt beror det på att resultatet baseras på L2-inlärarnas produktion, och inte på deras identifiering. Dock har Ortega & Morgan uppmärksammat att aspekten artikulator är enklare att identifiera eftersom den är en självständig och fristående komponent hos ett tecken. Å andra sidan kräver aspekten artikulator en större finmotorisk skicklighet som ska utföras korrekt. En preliminär slutsats grundad på dessa data är

därför att uttrycksfel hos artikulator mer är relaterat till motoriska färdigheter medan uttrycksfel hos artikulation kan kopplas till perception. Bochner et al. (2011) finner i sin undersökning att L2-inlärarna har svårare att identifiera aspekten artikulation på grund av dess efemära natur. Däremot är den enklare att producera, eftersom den ofta innebär rörelser med stora extremiteter och proximala leder.

Korrekt identifierade tecken

I diagram 2 (s. 15) presenteras resultatet av ett antal tecken med samtliga tre aspekter som informanterna lyckats identifiera på ett korrekt sätt. Varje korrekt identifiering av en aspekt gav en poäng, varför varje helt korrekt indentifierat tecken gav tre poäng. Summan av alla tecken med full poäng har dividerats med antalet informanter. Resultatet visar att informanterna i genomsnitt har lyckats identifiera 3,20 av sjutton korrekta tecken vid test 1. Vid test 2 kan man se en tydlig ökning till 4,80 och som fortsätter att stiga till 5,20 vid test 3 för att sedan sjunka till 5,10 vid test 4. I diagrammet visar resultatet att informanterna i genomsnitt har lyckats identifiera 5,10 av sjutton tecken vid det fjärde och sista testtillfället. Informanterna har vid det fjärde och sista testtillfället förvärvat kunskaper i svenskt teckenspråk som motsvarar två terminers studier och besitter därvidlag baskunskaper inom det lingvistiska.

Skillnaden mellan formbaserad identifiering och betydelsebaserad identifiering kan vara en faktor som påverkar informanternas resultat. Vid betydelsebaserad identifiering tycks informanterna inte vara lika fokuserade på tecknens former då de vet vad dessa tecken betyder. Ortega och Morgan (2010) använder i sin studie samma argument när det gäller identifiering och produktion av ikoniska och icke-ikoniska tecken. Med ikoniska tecken underlättar det för L2-inlärarna att memorera och återberätta. Dock medför istället denna strategi artikulatoriska fel. Vidare kan nämnas att både artikulator och artikulation har flera kiremtyper (komponenter), vilket kräver ett bra verbalt minne.

Williams, Darcy & Newman (2017) beskriver hur M2L2-inlärare kan förbättra sitt verbala minne med hjälp av en del kognitiva och lingvistiska åtgärder via undervisningen. Också Rosen (2004) visar i sin studie att vuxna L2-inlärare som producerar fel på fonologisk nivå i amerikanskt teckenspråk (ASL) ännu inte har lärt sig att utnyttja kognitiva strategier att formulera de fonologiska komponenterna. Jag tror att dessa faktorer även kan påverka identifieringen av aspekter.

Enhandstecken och tvåhandstecken

I tabell 2 (s. 16) presenteras resultaten i procent av informanternas korrekta identifiering av samtliga aspekter i varje tecken. Det innebär att man måste ha rätt på alla tre aspekter, vilket ger full poäng. Alla tecknen fördelas samtidigt i tre olika kategorier: 1) enhandstecken, 2) tvåhandstecken med samma handform och båda är aktiva och 3) tvåhandstecken med olika handformer, den ena handen är passiv och den andra aktiv. Om man räknar ihop alla procent som divideras med antalet figurer hos respektive kategori då får man fram vilken kategori som får flest rätt svar. Informanterna får 38,14 procent i genomsnitt vad gäller den första kategorin. I den andra kategorin får de 25 procent. I den sista kategorin får de 6,6 procent. Att informanterna lyckas prestera bättre med 6,6% kan bero på att de med sin nyvärvad lingvistisk kunskap, kunde svara rätt, t. ex. att det är den passiva handen, och inte det neutrala läget, som är artikulationsstället.

Man kan dra slutsats att enhandstecken är enklare att identifiera än tvåhandstecken med samma handform och båda aktiva. Tvåhandstecken med olika handformer och den ena handen är aktiv och den andra passiv är svårast att identifiera. Battison (1978) hävdar att enhandstecken är fonologiskt enklare än tvåhandstecken eftersom det sistnämnda har dubbelt så många fonologiska egenskaper som är komplext, dvs två uppsättningar handformer, platser, rörelser och handens attityder. Det kan förklara varför L2-inlärare har större svårigheter med att identifiera och producera tvåhandstecken med flera komponenter.

Resultatet visar att aspekten artikulationsställe var enklast att identifiera, följd direkt efter var aspekten artikulator. Aspekten artikulation var svårast att identifiera. Informanterna har, enligt resultatet, lyckats identifiera 5,10 av sjutton tecken vid det fjärde och sista testtillfället. Resultatet indikerar på att enhandstecken var enklare än tvåhandstecken att identifieras.

7.2 Resultaten från intervjustudien

Jag var involverad i projektets intervjustudie och ska nu här presentera resultaten från respektive grupps intervjusvar.

Resultat av enkätsvar från andraterminsstudenterna

Samtliga studenter är mycket positiva till att ha döva lärare i färdighetsdelen och anledningen till detta är tvådelad: 1) man ”tvingas” använda sig av språket för att kommunicera med lärarna, och 2) lärarna har svenskt teckenspråk som sitt förstaspråk och uppfattas därför kunna ge korrekta och djupa svar – de är ”pålitliga förebilder” för teckenspråksinlärning. Till övervägande del är studenterna positiva till att ha döva lärare även i teoridelen, men här uppger flera också att det finns svårigheter och problem, bland annat just på grund av att undervisningen sker via tolk. Ibland kan det vara svårt att titta på teckenspråket och samtidigt höra talet i bakgrunden. Ämnet kan också vara svårt och det kan kännas svårt att fråga om flera gånger om samma sak. En förutsättning för att det ska fungera med döva lärare i teori framstår vara att tolk används, men en student menar också att det vore bra att från cirka mitten av andra terminen vara tvungen att avläsa föreläsningarna på teckenspråk utan tolk. Samtliga studenter betonar vikten av att ha just döva lärare eftersom dessa är språkliga förebilder och man helt enkelt måste använda sig av språket tillsammans med dem. Om man skulle ha hörande lärare istället, så menar några av studenterna att det då skulle gå att falla tillbaka på svenskan, så att man istället för att teckna använde talad svenska. Dock tar ett par studenter också upp att det är bra att antingen ha tolk med ibland, eller ha en hörande lärare under den första tiden. Anledningen till detta är att lektionstiden skulle kunna utnyttjas bättre och det skulle vara lättare att få svar på de frågor man har när man får det förklarat på sitt modersmål. Men i övrigt uppfattar studenterna det nästan som en nödvändighet med just döva lärare.

Några av studenterna tar upp att de visste inte riktigt vem de skulle titta på och hur de skulle hantera att tolk användes. Detta löste sig dock efter en tid då studenterna fått lite mer information om hur de skulle göra. En student skriver: ”Jag tycker att det är intressant och se hur tolkar jobbar, då man själv ska bli tolk. Ju mer man lär sig under utbildningen desto mer lär man sig utav hur tolkarna jobbar. Man får se teorin i praktiken.” Andra studenter uppger att det var en trygghet eller ett stöd att det fanns tolk i början, då man själv inte kunde så mycket teckenspråk. Ett par studenter uppgav att det inte var något de tänkt på särskilt medan en student som kunde en del teckenspråk redan innan tyckte att det var störande, men hen uppgav sig förstå att det var nödvändigt. Alla studenterna uppger att de tycker att det är (mer eller mindre) viktigt att få information kring hur man ska använda tolk. Särskilt uppger studenterna att det gäller vem de skulle titta på och prata till – den döva läraren eller tolken. En student skriver: ”Jag upplever att kontakten med de lärare som hållit i färdighetsträningen utan tolk är bättre än med de som föreläser på teckenspråk med tolk, det blir mer kvalitativt utan denna mellanled.” I övrigt upplevs tolkarna som en trygghet och ett stöd för kommunikationen, men ju mer teckenspråk studenterna lär sig, desto mindre behövs tolkar och då kan kontakten bli bättre, som en student beskriver det: *”Kontakten med lärarna när vi använder tolk tycker jag suggestivt blivit bättre. Antagligen för att vi kan mer teckenspråk och på så vis kan prata mer direkt till läraren.”* De flesta studenterna uppger att det finns fördelar med att det finns tolk och att dessa är sammankopplade med teoridelen, dvs. föreläsningarna. Att tolk används innebär att studenterna får bättre möjlighet att hänga med, får större förståelse och hinner anteckna.

Samtliga studenter uppger att de får ökad kunskap om tolkyrket tack vare att de själva använder tolk i utbildningen. Studenterna tar upp fördelarna med att kunna se hur tolkarna gör då de översätter, hur de löser problem som uppstår, hur de kan ”rädda situationen”, vilka tolktekniker de använder och liknande. Dessutom uppger en student att det är bra att själv ha varit tolkanvändare, för då kan man förstå de problem som kan uppstå i tolkade situationer. Någon student menar att det egentligen räcker att se tolken i aktion en gång, så har man förstått det hela, medan en annan menar att det inte är tillräckligt med att ha tolk i utbildningen, för tolkarna tolkar i så många olika sammanhang och på många olika platser. En student tycker att det varit särskilt bra att de kunnat ställa frågor till tolkarna om yrket under rasterna och en annan student uppger att det varit lärorikt att använda tolk: ”Tolkens roll och inblandning i samtalet som förmedlare mellan två språk, i konflikt med de tolketiska reglerna av att vara neutral part i samtalet, var en situation som jag ansåg vara särskilt lärorikt. Kunskaperna om kontexten av användandet och närvaro av tolk hjälper med att både underlätta användandet av tolk, och att se från ett tolkperspektiv.”

De flesta av studenterna uppger att de tänkt/funderat på att tolken har en maktposition. I början var det flera av dem som inte tänkt på det på det sättet, men under utbildningens gång har de blivit mer medvetna om det, eftersom det tagits upp under en av kurserna. Flera av studenterna uppger också att denna maktposition blir svagare ju mer teckenspråk studenterna lär sig: ”I början hade tolkarna en maktsituation men nu idag efter 2 terminer förstår vi vad som sägs så nu tittar man mer på ur [sic!] dem tolkar”. En student reflekterar också kring lärarens relation till tolken: ”Men jag har tänkt på att läraren måste lita mycket på tolken. Jag vill helst ställa frågor direkt till läraren om jag har möjlighet.”

*St*udenterna har mycket olika åsikter kring att använda sjätteterminsstudenterna som tolkar i teoridelen. Några tycker att det är bra, för då får dessa tillfälle att träna på att tolka och det behövs. Andra menar att de inte är tillräckligt kunniga för att kunna bidra till en bra utbildning och därför vill de helst inte ha dem som tolkar. Möjligen kan det ske senare under utbildningen då studenterna kan mer teckenspråk och kan förstå en del ändå om sjätteterminsstudenterna tolkar fel. Studenterna är över lag mer positiva till att använda sjätteterminsstudenterna som tolkar i färdighetsdelen i utbildningen. Skälet till detta är att det inte är lika tungt, att det är mer samtalslikt, finns mer tid för omtagningar och pauser, m.m.

Resultat av intervjusvar från sjätteterminsstudenterna

Samtliga intervjuade studenter uppger att det varit positivt att ha döva lärare. Bland annat uppger de att det kändes helt naturligt eftersom teckenspråk är deras naturliga språk. Det var också bra att man fick träna upp sin förmåga att kommunicera på teckenspråk och de som redan kunde en del teckenspråk upplever att det fick dem att kunna kommunicera på ett djupare plan.

Flera studenter uppger att kontakten med lärarna inte var speciellt bra då det skedde genom tolk. När de lärt sig mer teckenspråk och kunde kommunicera själva så fick de bättre kontakt. De som kunde mer teckenspråk valde också att ha direkt kontakt med lärarna utan tolk inblandad. Fördelarna med att använda tolk enligt studenterna var att det under föreläsningarna var enklare att bara lyssna och anteckna, att kunna fokusera på innehållet och få teorin på sitt förstaspråk. Dessutom uppges tolken vara en trygghet i början när man inte kan så mycket teckenspråk. Dock, en student säger också att det var en fördel att kunna se hur tolken jobbar och se hur denne översätter olika saker. En annan student lyfte också fram att hens kunskaper i teckenspråk inte var på lingvistiskt plan, så då var det bra att ha tolk med för att lära sig många nya facktecken som hen inte kunde från början. Det som främst upplevs av studenterna som en nackdel/ett problem är att det inte blir någon direktkommunikation med lärarna, att man blir ”lat”, lyssnar och pratar istället för att teckna och avläsa. Flera studenter uppger att de hade velat vara utan tolk av denna anledning. Det blev för mycket. Samtliga studenter tycker att det är viktigt att sådan information ges från början. Kanske även flera gånger. Det handlar om hur man ska prata – till tolken eller genom tolken, vem man ska titta på, att man måste respektera turtagningen

och att inte prata i munnen på varandra och liknande. En student uppger att tolkarna blev arga på hens klasskamrater och var tvungna att säga ifrån för att det pratades och störde så mycket. En annan student säger att det är viktigt att de får veta att tolkarna tolkar allt som sägs i rummet. En student uppger att hens förståelse för tolkningen ökat då hen sett hur tolkarna tillåter sig att ”släpa efter” längre än vad hen själv kände att hen vågade. Hen lärde sig att det var viktigt att våga ge tolkningen tid och att det inte var farligt att ligga lite efter. En annan student menade att det var bra att kunna titta på hur tolken löste olika saker i interaktionen och att hen ofta tittade så mycket på tolken att hen ibland kände som att hen var otrevlig och ignorerade den som pratade för att hen fokuserade så mycket på just tolken. En student uppger att det funnits irritation hos klasskamraterna över att tolkarna och föreläsaren hade så mycket ögonkontakt och menade att det var för att de inte förstått hur viktigt samarbetet är.

De flesta studenterna uppger att de inte funderat på detta med att tolken har en maktposition då denne är länken mellan två språk, eller bara tänkt lite på det. En student säger att det i hög grad handlar om att tolken har så stort ansvar och att det är en del beslut som ska tas – ska tolken förhålla sig passiv och neutral, eller blanda sig i när hen ser att ett samtal leder till missförstånd mellan parterna? En annan student tycker att det är läraren som har maktpositionen, inte tolken, som sköter sitt jobb. Annat som kommer upp i intervjuerna är att tolken kan avgöra vad hen ska tolka och berätta för läraren kring vad som sker i klassrummet. Endast en student nämner att de rent teoretiskt tagit upp detta och att tolkens maktposition minskar i takt med att studenterna lärt sig mer teckenspråk.

Samtliga studenter är positiva till detta att använda sjätteterminsstudenterna som tolkar i teoridelen under början av utbildningen. De ser det från sitt eget perspektiv som att det är positivt för att de då får träna på att tolka. De har så lite praktik, så det är värdefullt. Kanske ska man ha lite respekt för att teoridelen kan vara svår, så att man inte tolkar fel för andraterminsstudenterna, men annars är det positivt. Och de blir förebilder för de nya studenterna. Till nackdelarna hör att man kan bli beskylld för att ha tolkat fel om andraterminsstudenterna missar på en tenta till exempel.

Studenterna tyckte det var ganska svårt att svara på denna fråga: *vilket skulle du ha föredragit: att ha en döv lärare med tolk eller ha en teckenspråkskunnig hörande lärare i färdighetsövningarna under den första terminen?* Svaren indikerar att det är ganska likvärdigt, att det skulle kunna vara vilket som. Att ha tolk är inte optimalt för det är svårt att lära sig via tolk, men hörande lärare kanske inte har samma kompetens och kunskaper som en döv lärare. Samtliga studenter uppger att det varit mycket positivt med döva lärare i båda ämnena. Döva lärare har en språklig kompetens som uppskattas och de har dessutom kunskap från användarhåll - de vet hur det är att använda tolk och hur de vill ha olika situationer. En student menar att när man använder både döva och hörande tolklärare har det varit perfekt, för de döva lärarna har språket som förstaspråk och har så bra språkliga lösningar och samtidigt kan tolklärarna just det här med tolkning – studenten menar att de då får ”det bästa av två världar”. De anser att hörande lärare behövs då det handlar om taltolkning och att det i tolkämnet är bra med deras kunskaper och erfarenheter – men studenterna litar inte lika mycket på hörande lärares kompetens att undervisa i teckenspråk – har de tillräckliga kunskaper?

Resultat av intervjusvar från lärarna

Lärarna upplever att fördelarna med att använda tolk är att studenterna får möjlighet att lära genom sitt förstaspråk, att de kan ställa frågor om såväl språket som andra saker, t.ex. sådant som handlar om döva. Det är också bra med tolk som kan tala om vad studenterna säger, som läraren inte uppfattar, som småprat och diskussioner om olika saker. Och lärarna betonar vikten av att ha tolk vid teoretiska föreläsningar när studenterna inte kan språket men under tredje terminen behöver man nog inte använda tolk längre. Enligt lärarna fokuserar studenterna mindre på att ta till sig teckenspråket när de har tolk med och det blir mindre direktkontakt med studenterna, både utifrån pedagogisk aspekt och från sociala och kulturella aspekter som ögonkontakt och kroppsspråk. När tolk inte används så

utvecklas teckenspråket snabbare och det blir bättre direktkontakt mellan lärarna och studenterna. En lärare lyfter fram att det går snabbare och man når ut till fler studenter på en gång utan att det blir missförstånd. En annan lärare uppger att det också är en fördel för studenterna att se hur tolken utövar sitt yrke, hur denne samarbetar med läraren under tolkningen. Två av lärarna, som främst undervisar i färdighet, tycker att studenterna inte fokuserar och utvecklar sitt teckenspråk lika snabbt när tolk används. Studenterna lär sig inte att använda sin visuella förmåga och hur man kan reglera turtagningen. Den tredje läraren som främst undervisar i teori menar att en del i interaktionen går förlorad vid användningen av tolk, och planeringen och förberedelserna måste bli så noggranna för att tolkningen ska fungera. Och detta minskar möjligheterna till spontanitet under föreläsningen.

Alla tre lärarna tycker det är viktigt att studenterna får information kring tolksituationen och hur de ska använda tolken på olika sätt. De behöver få veta hur de ska kommunicera med läraren, vem de ska titta på, hur de ska ge feedback och liknande. En lärare uppger att det vore bra om informationen var återkommande och man kunde ha seminarietillfällen där samtliga inblandade fick diskutera tolksituationen på metanivå. Och det är viktigt för studenterna att få se tolkar som förebilder i arbete och har möjlighet att se hur de gör i olika situationer. Det händer också att studenterna frågar tolkarna om olika saker, t.ex. under rasterna. En av lärarna berättar hur hen brukar ta upp saker som kan vara avgörande i en tolksituation, då hen undervisar tolkstudenter, t.ex. hur avgörande det kan vara hur de framställer en olyckssituation om de tolkar i en domstol. Där kan det vara avgörande vilket håll bilen kom ifrån och var krocken skedde. En annan lärare uppger att hen informerar om turtagningsregler, ögonkontakt och feedback vid tolkanvändning. Dessutom uppger lärarna vikten av samarbete med tolkarna, goda förberedelser och information till studenterna. Det anses också viktigt att ge tolkarna tid att hinna med och tolka och ge dem tillräckligt med material och information i förväg.

Två av tre lärare ser det inte som att tolken har en ”maktposition” utan snarare att de utför sitt arbete och översätter mellan språken. En lärare menar att hen haft seriösa tolkar som hen har fullt förtroende för och ser det som att de sköter sina respektive jobb helt enkelt, och hen tycker att tolkarna visar respekt och medvetenhet om att de ”bara” är tolkar – och de hävdar inte att de är ”hörande”. Den tredje läraren tänker dock på detta ibland i och med att det bara är tolken som behärskar båda språken och är insatta i de kulturella skillnaderna.

Alla tre lärarna uppger att de kan tänka sig att använda sjätteterminsstudenterna i någon omfattning som tolkar i sin undervisning. Lite beror det på ämnet och svårighetsgraden, och i högre grad gäller det övningar snarare än föreläsningar och examinationer. Fördelarna uppger lärarna vara att sjätteterminsstudenter får chans att övas, utvecklas och få bättre självförtroende, samtidigt som andraterminsstudenterna får se vad de har lärt sig under utbildningen. Men det kan bli fel i översättningarna, att sjätteterminsstudenterna kan kännas stor press på sig och att andraterminsstudenterna kan bli ”skrämda” om de ser att sjätteterminsstudenterna inte klara av att tolka vid svårare uppdrag.

Resultat av intervjusvar från tolkarna

De intervjuade tolkarna har varit verksamma sedan tidigt 2000-tal och arbetat flera år på nybörjarkurserna, samt sedan starten på KTT. De tar upp att en av de svåraste sakerna i att tolka i teckenspråksundervisningen handlar just om att tolka undervisning i ett språk på ett annat språk. Det är många saker att tänka på och ta hänsyn till, och de upplever att de inte alltid vet hur de ska göra för att det ska bli så bra som möjligt. Ska de säga ”titta där” när studenterna ska titta på vad läraren visar? Eller ska de säga ”så här”? Sedan handlar det om att kunna översätta till rätt ord och begrepp – att säga namnet på handformen och de korrekta benämningarna, som att handflatan är framåtriktad och högervänd, alltså inte använda vardagliga ord för det läraren visar. Men de betonar att då måste man kunna en del teckenspråklingvistik för att veta det. Samtidigt är de inte alltid säkra på att de säger rätt, att de kan alla handformernas namn korrekt. Det är inte säkert menar de. En annan sak handlar om

vad som ska översättas och på vilket sätt. Om läraren visar två meningar på teckenspråk där den ena är rätt och den andra är fel. Hur ska tolkarna då översätta meningarna? Poängen med det hela försvinner liksom i översättningen.

Tolkarna lyfter fram att det skulle vara bra om läraren var lite mer medveten om tolksituationen och ta mer ansvar för hur den ska lösas på olika sätt. Samarbetet är väldigt viktigt och lärarna delar ofta med sig av material och PowerPoints och de kommer gemensamt ofta överens om olika saker, som när tolkarna inte ska tolka saker som visas eller tas upp och liknande, men det blir ändå så att tolkarna tar ansvar menar de. Bland annat går de på sina tidigare erfarenheter och gör på det sätt som de av erfarenhet ”vet” att det ska vara. Och om det då kommer nya tolkar – hur ska de då kunna veta dessa saker? Då måste läraren ta mer ansvar och inte glömma bort det. Tolkarna lyfter fram att det finns ett visst behov av mer organiserade möten tillsammans med lärarna för att diskutera hur de gemensamt ska lösa olika situationer. Dessutom vill de att de tillsammans ska försöka utveckla strategier för hur studenterna mer ska uppmuntras till att använda sina ögon för att titta på läraren då denne visar exempel och liknande. Den ena tolken lyfter fram att det kanske skulle kunna vara en idé att testa konsekutiv tolkning istället för simultantolkning, för att detta då skulle ge studenterna mer möjlighet att ta del av båda språken i tur och ordning.

En sak som tolkarna betonar är att de hela tiden blir mottagare för det ”prat” som förekommer i klassrummet. Det gäller både sådant som är undervisningsrelaterat och inte. Ibland kan det hända att studenterna pratar så mycket så att det stör tolkningen. Tolkarna uppger att de ibland behöver tala om för lärarna att det pågår mycket prat i klassrummet – undervisningsrelaterat eller ej, eftersom lärarna inte alltid lägger märke till det. Tolkarna får också många frågor från studenterna som kan handla om schemat, uppgifter, tider för rast eller vad som ska läsas. Studenterna ser helt enkelt tolkarna som en del av personalen, som några som arbetar tillsammans med lärarna. De vet inte att tolkarna kommer utifrån och bara är på plats för att förmedla det som säga. Då tar tolkarna mycket ansvar för att ”lära” studenterna hur de ska göra, tala om att de ska fråga läraren och att de kan följa med och tolka, att de bara är tolkar och inte är insatta i olika saker och liknande.

Fördelen med att använda tolk, anser båda tolkarna, att lärarna i högre grad kan fokusera på sitt innehåll istället för att försöka anpassa sitt språk efter studenternas förmåga att avläsa, samtidigt som studenterna kan ha lättare att ta till sig och förstå innehållet. Nackdelarna, som tolkarna ser det, är att studenterna tenderar att i alltför hög utsträckning koncentrerar sig på att höra det tolkarna förmedlar istället för att titta på det läraren tecknar. De liksom ”stänger av ögonen”. Men, i senare skede, när studenterna kan mer teckenspråk, så kan ett problem också vara att de i alltför hög utsträckning koncentrerar sig på just förhållandet mellan vad de uppfattar att läraren tecknar och det tolken säger, vilket gör att de missar att ta till sig innehållet, för att de fokuserar på formen.

Båda tolkarna menar att studenterna får inte ökad kunskap om tolkyrket eller mer beredskap för det bara för att de själva använder tolk i tolkutbildningen. Bland annat just för att undervisningen är en så liten del av tolkyrket och det finns så många fler sammanhang och situationer som de inte känner till. Tolkarna skulle kunna tänka sig att ha som del av sitt uppdrag att stanna kvar en stund i slutet av lektionen eller efter lektionen för att ha ett mer systematiskt och strukturerat tillfälle där studenterna kan fråga om tolkrelaterade saker, särskilt utifrån sådant som hänt under undervisningstillfället. Tolkarna betonar dock att det de har att säga kanske inte är så vetenskapligt, men från en yrkespraktikers håll.

Tolkarna menar att de är införstådda med sin egen maktposition och att de ofta tar ansvar för situationen som helhet. Det är de som måste se till att liksom ge tillbaka makten de får till läraren, att tala om för studenterna att de inte kan hjälpa dem eller svara på frågor, att de måste vända sig till läraren med olika saker. Tokarna menar också att det kan finnas en risk att de förstör för läraren då de

inte känner till dennes intentioner eller pedagogiska poänger. Den ena tolken menar att tolkarna försöker tänka mindre på att de har makt och mer på att inte utnyttja sin makt på fel sätt.

7.2.1 Sammanfattning

I intervjusvaren framkommer det att studenterna upplever att det finns både fördelar och nackdelar med användning av tolk. Fördelen med tolken i undervisningen är att studenterna kan ställa frågor till läraren och att de får optimal behållning av undervisningsinnehållet men däremot får de försämrad kontakt med läraren. Men istället blir de tvungna att använda sig av svenskt teckenspråk, vilket de anser är positivt. Dessutom är döva lärare viktiga språkliga förebilder för dem. Både studenterna och lärarna anser att man ska ta bort användning av tolk så tidigt som möjligt vad gäller färdighetsdelen, för då utvecklas studenterna, språkligt och interaktivt sett, snabbare. Den visuella och teckenspråkiga turtagningen tillämpas mer i klassrummet. Intervjusvaren från samtliga grupper visar att studenterna behöver redan från kursstart få information om hur man använder tolk i klassrummet och att lärarna behöver bli mer medvetna om hur de ska samarbeta med tolkarna, som utgör en del i klassrumsinteraktionen. Resultaten framgår att det finns ett tydligt behov av genomtänkt planering gällande tolkanvändning i klassrummet. Resultaten från UTL2-projektets andra delstudie resulterade i ett antologikapitel under rubriken ”Tolkas tolkutbildning” (Holmström & Balkstam 2018). För en utförlig redogörelse hänvisas till detta antologikapitel.

8 Avslutning

Att involvera mina studier i UTL2-projektet har varit både smidigt och lärorikt. Jag har kunnat följa projektets olika utvecklingsstadier, från de inledande projektmötena, formuleringen av projektbeskrivningen och samtyckeformulären till informationen om testen till informanterna och själva genomförandet av testen samt sammanställningen av resultaten. De kunskaper som projektarbetet gav mig har onekligen underlättat mitt arbete med såväl magisteruppsatsen som föreliggande projektrapport och antologikapitlet ”Tolkad tolkutbildning”. Det har på vägen inte uppstått några problem utan allt har gått förvånansvärt bra.

UTL2-projektet har utan tvekan bidragit till en ökad förståelse för hur hörande M2L2 tillägnar sig svenskt teckenspråk med hjälp av olika undervisningsmetoder, där talad svenska respektive svenskt teckenspråk används. Resultaten visar att båda metoderna har sina fördelar vilket medförde att nästa kull studenter fick undervisning i båda språken parallellt. Alltså det bästa av två världar.

Resultatet av det fonologiska testet visade att studenterna hade svårt att identifiera aspekten artikulation, vilket gjorde att jag blev mer uppmärksam på detta vid färdighetsövningarna. Studenterna får därför nu vid introduktionen via tolken en mer utförlig förklaring om denna aspekt. Det har onekligen bidragit till ett mer tillfredsställande resultat.

Den andra delstudien ”Tolkad tolkutbildning” har i sin tur bidragit till en ökad förståelse för användningen av tolk i tolkutbildningen för både lärare och studenter. Nya studenter får nu redan vid kursstarten information om tolkens roll i undervisningen. Med denna kunskap har samverkan mellan studenten, läraren och tolken i klassrummet förbättrats. Förhoppningsvis kommer antologikapitlet ”Tolkad tolkutbildning” framöver att bli en del av kurslitteraturen i kandidatprogrammet.

Som en del av UTL2-projektet blev jag och min kollega studierektor och lärare Åsa Gustafsson tilldelade ett uppdrag där vi skulle försöka skapa ”en röd tråd” som lyfter fram den konstruktiva länkningen mellan förväntade studieresultat, läraktiviteter och examination. Vi började med att titta på hur

inlärningsordningen gällande svenskt teckenspråk ser ut för L2-inlärare. Detta ledde sedan till att vi kunde utveckla en modell, de så kallade utvecklingsstegen med sex nivåer, enligt följande: nivå 1) Modalitet, nivå 2) Tecken som bygger upp kunskapen om de fyra aspekterna, både fasta och avbildande och fonologisk medvetenhet, nivå 3) Modifikation i teckenrummet, morfologiska processer och enkel syntax, nivå 4) Fras/satsnivå, nivå 5) Textnivå och sist men inte minst nivå 6) Text- och diskursnivå. Vi tror att L2-inlärarna stegvist måste ha förvärvat dessa grammatiska kunskaper på varje nivå för få en säkrad språkutveckling. Av den anledningen har vi i lärarlaget utvecklat ett kunskapsprotokoll, där vi dokumenterar eller rättare sagt bockar av studenternas språkfärdigheter på varje nivå.

UTL2-projektets resultat har också helt klart lett till en förbättrad pedagogik. Aktionsforskning som vetenskaplig metod har kommit för att stanna hos oss i lärarlaget inom ämnet teckenspråk. Vi har som ovan beskrivits påbörjat arbetet med dokumentationen av vår undervisning i språkfärdighet för att få fram beprövade erfarenheter. På pedagogiska seminarier, som handleds av projektledaren Ingela Holmström, diskuterar vi lärare bland annat kring det pågående förbättringsarbetet.

Ändå kan svenskt teckenspråk som M2L2 för hörande fortfarande sägas vara ett relativt outforskat område. En fortsatt mer djupgående forskning skulle utan tvekan ge flera intressanta upptäcker till gagn för utbildningen i svenskt teckenspråk av hörande M2L2-inlärare.

Referenser

Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlgren, I. & Bergman, B. (2006). Det svenska teckenspråket. I: *Teckenspråk och teckenspråkiga. Kunskaps- och forskningsöversikt*. SOU 2006:29. Betänkande av utredningen Översyn av teckenspråkets ställning. Stockholm.

Almqvist, I. (2016). *Tolkutbildning i Sverige. Ett kritiskt vägval*. https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:917045/FULLTEXT02.pdf

Balkstam, E. (2018). *Fonologisk utveckling i det svenska teckenspråket hos hörande andraspråksinlärare. Identifiering av aspekter, tecken och en- och tvåhandstecken*. Magisteruppsats. Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

Bell, J. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Bergman, B. (1977). *Tecknad svenska*. Utbildningsforskning rapport 28. Skolöverstyrelsen. LiberLäromedel/Utbildningsförlaget.

Bergman, B. (1982). *Teckenspråkstranskription*. Forskning om teckenspråk X. Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

Bergman, B. & Björkstrand, T. (2015). *Teckentranskription*, Forskning om teckenspråk XXV. Institutionen för lingvistik. Stockholms universitet.

Bialystok, E. (2012) The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development. In T. K. Bhatia and W. C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism, Second Edition*, 624-648, John Wiley & Sons, Ltd, Chichester, UK. doi: 10.1002/9781118332382.ch25

Bochner, J., Christie, K., Hauser, P. & Searls, J. M. (2011). *Language Learning, A journal of Research in Language Studies*. When is a Difference Really Different? Learners´ Discrimination of Linguistic Contrasts in American Sign Language. Rochester Institute of Technology, ss. 1302-1327. Doi: 10.1111/j.1467-9922.2011.00671.x

Chen Pichler, D. & Koulidobrova, E. (2015). Acquisition of Sign Language as a Second Language. I: M. Marschark & P. E. Spencer (red.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*. Oxford: Oxford Handbooks Online. Doi:10.1093/oxfordhb/9780190241414.013.14.

Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2007). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Wiley.

Emmorey, K., Borinstein, H. B., Thompson, R., & Gollan, T. H. (2008). Bimodal bilingualism*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(1), 43–61. doi:10.1017/S1366728907003203

Ferrara, L. & Nilsson, A-L. (2017). Describing spatial layouts as an L2M2 signed language learner. *Sign Language & Linguistics*, Volume 20, (1), 1-26. https://doi.org/10.1075/sll.20.1.01fer

Forskningsetiska principer (2012). Vetenskapsrådet. Hämtat den 11 03 2018 från https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Holmström, I. & Balkstam, E. (2018). Tolkad tolkutbildning. In H. Haualand, A-L. Nilsson, and E. Raanes (Eds.) *Tolking: språkarbeid og profesjonsutøvelse*. Gyldendal Akademisk.

Holmström, I. (2018). *Undervisning i svenskt teckenspråk som andraspråk*. Rapport från projektet UTL2. Forskning om teckenspråk XXVI. Institutionen för lingvistik. Stockholms universitet.

Knoors, H., & Marschark, M. (2012). Language planning for the 21st century: Revisiting bilingual language policy for deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(3), 291–305. doi:10.1093/deafed/ens018

Mesch, J., & Schönström, K. (2018). *From Design and Collection to Annotation of a Learner Corpus of Sign Language*. In 8th Workshop on the Representation and Processing of Sign Languages: Involving the Language Community : Proceedings (pp. 121–126). Paris. Retrieved from http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-157148

Ortega, G. & Morgan, G. (2015). *Language Learning, A journal of Research in Language Studies*. Phonological Development in Hearing Learners of a Sign Language: The Influence of Phonological Parameters, Sign Complexity, and Iconicity. Language Learning Research Club, University of Michigan, 660–688.

Ortega, G. (2017). Iconicity and Sign Lexical Acquisition: A Review. *Frontiers in Psychology.* Volume 8. Article 1280. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01280.

Pettersen, Roar C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning: introduktion till problem– och praktikbaserad didaktik.* Stockholm: Studentlitteratur.

Pivac, L. (2009). *Acquisition of New Zealand sign language as a second language for students in an interpreting programme: The learners' perspective* (Unpublished MA thesis). Auckland University of Technology.

Rosen, S.R. (2004). Beginning L2 production errors in ASL lexical phonology. A cognitive phonology model. I: *Sign Language & Linguistics 7*, 31-61.

Rosen, S.R., Turtletaub M., DeLouise, M. & Drake, S. (2015). Teacher-as-Researcher Paradigm for Sign Language Teachers: Toward Evidence-Based Pedagogies for Improved Learner Outcomes. *Language and Linguistics. Sign Language Studies,* Volume 16, (1), 86-116.

Rönnerman, K. (2006) Pedagogiska verktyg för aktionsforskning. Hämtat den 03-11-2018 från https://ips.gu.se/forskning/kollegier/aktionsforskningskollegiet/introduktion/verktyg

Schönström, K. (2010). Tvåspråkighet hos döva skolelever. *Processbarhet i svenska och narrativ struktur i svenska och svenskt teckenspråk.* Institutionen för lingvistik. Stockholms universitet.

Skolverket (2007). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning.* Hämtat den 14-10-2018 från http://www.xn--sprkfrsvaret-vcb4v.se/sf/fileadmin/PDF/Referensram.pdf

Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet – Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*, 11. https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/4_Kollegialtlarande/dokument/Puff/Forskning_for_klassrummet.pdf

Svartholm, K. (2008). The written Swedish of deaf children: A foundation for EFL. In C.J. Kellett Bidoli and E. Ochse (Eds.), *English in international deaf communication,* 211– 249. Bern: Peter Lang.

Wei, L. (2012). Conceptual and Methodological Issues in Bilingualism and Multilingualism. In T. K. Bhatia and W. C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism, Second Edition*, 26-51, John Wiley & Sons, Ltd, Chichester, UK. doi: 10.1002/9781118332382.ch2

William, J. T., Darcy, I. & Newman, S. D. (2017). The beneficial role of L1 Spoken Language skills on initial L2 Sign Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition, 39*, 833-850. Doi:10.1017/S0272263116000322

Woll, B. (2013). Second Language Acquisition of Sign Language. I: *Encyclopedia Applied Linguistics*, 1-6.

Bilagor

Bilaga 1 Självskattningsformulär

Namn:_____

Kurs:_____

För att veta vilken grupp du ska placeras i behöver vi ha svar på nedanstående.

I vilken grad kan du ***uttrycka*** dig på svenskt teckenspråk?

- ☐ Jag kan inget alls
- ☐ Jag kan endast handalfabetet
- ☐ Jag kan några enstaka tecken men jag kan inte handalfabetet
- ☐ Jag kan handalfabetet och några enstaka tecken (max 50 st)
- ☐ Jag kan säga enkla meningar/fraser på svenskt teckenspråk
- ☐ Jag kan delta i ett enkelt samtal om vardagliga saker på svenskt teckenspråk

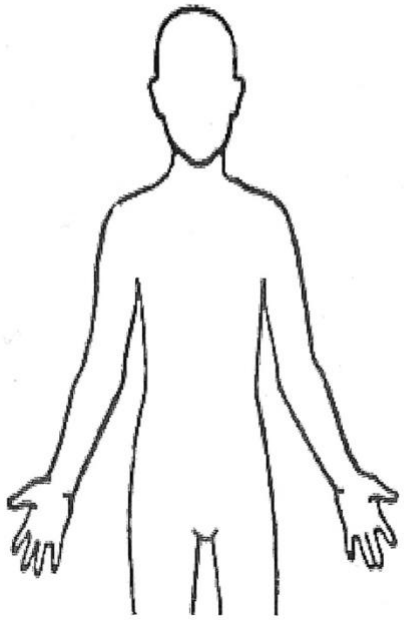
I vilken grad ***förstår*** du svenskt teckenspråk?

- ☐ Jag förstår inte alls när andra tecknar
- ☐ Jag förstår enstaka tecken
- ☐ Jag kan avläsa enstaka bokstäver
- ☐ Jag förstår när någon bokstaverar sitt namn långsamt
- ☐ Jag kan förstå enkla meningar/fraser
- ☐ Jag kan delta i ett enkelt samtal om vardagliga saker på svenskt teckenspråk

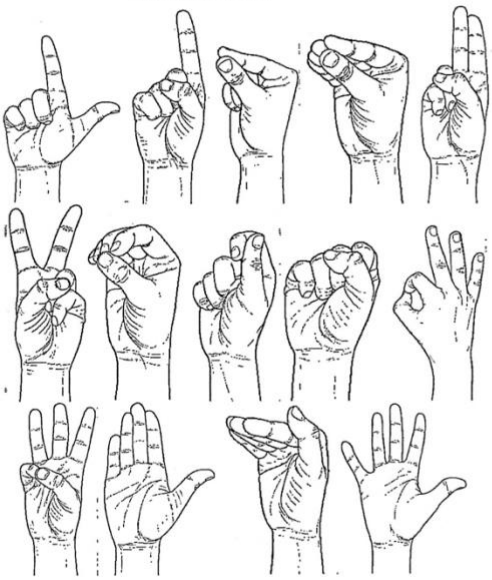
Bilaga 2 Svarsblankett

1

Läge



Handformer



Rörelse

- Cirkelrörelse
- Fram och tillbaka-rörelse
- Rörelse neråt
- Rörelse uppåt
- Rörelse från kroppen
- Rörelse mot kroppen
- Upprepad kontakt med en kroppsdel
- Kontakt en gång med en kroppsdel
- Rörelse som samtidigt har kontakt med en kroppsdel
- Rörelse i två riktningar

Bilaga 3 Enkätfrågor till andraterminsstudenter

1. Då du började som student här på KTT – vad var det som du reagerade mest på eller funderade mest kring?
2. Hur upplever du att det är att ha döva lärare i färdighetsdelen?
3. Hur upplever du att det är att ha döva lärare i teoridelen?
4. Vilket skulle du föredra: att ha en döv lärare (med tolk ibland) eller ha en teckenspråkskunnig hörande lärare i *färdighetsövningarna*? Motivera varför.
5. Då du påbörjade din utbildning så fick du också börja använda tolk i undervisningen. Hur upplevde du den situationen?
6. Tycker du att det är viktigt att du redan vid kursstart får information om hur man använder tolk? Berätta varför. Vad hade du velat veta från början?
7. Hur upplever du att kontakten är med lärarna då undervisningen sker genom tolk? Har detta förändras från att du påbörjade utbildningen?
8. Brukar du tänka på dig själv som tolkanvändare då tolk används i undervisningen?
9. Har det funnits fördelar/vinster med att tolk använts? I vilka sammanhang och på vilket sätt?
10. Har det funnits nackdelar/problem med att tolk använts? I vilka sammanhang och på vilket sätt?
11. Upplever du att du får ökad kunskap om tolkyrket eller mer beredskap för det genom att använda tolk i utbildningen? Berätta på vilket sätt i så fall.
12. När du använt tolk i undervisningen, brukar du då reflektera över tolkningsbaserade saker i interaktionen? Om ja, kan du ge några exempel?
13. Har du funderat över tolkens maktposition då denne är länken mellan två språk (dvs. det är tolken som avläser och förmedlar medan läraren och studenterna inte vet vad som sägs på det andra språket)?
14. Skulle du kunna tänka dig att använda sjätteterminsstudenterna som tolkar i teoridelen under början av utbildningen? Berätta varför/varför inte.
15. Skulle du kunna tänka dig att använda sjätteterminsstudenterna som tolkar i färdighetsövningarna under början av utbildningen? Berätta varför/varför inte.
16. Kan du lyfta fram några saker du tycker varit särskilt viktigt/problematiskt/lärorikt med att använda tolk i undervisningen?

Bilaga 4 Intervjufrågor till sjätteterminsstudenter

1. Om du tänker tillbaka på din första tid som student här på KTT – vad var det som du reagerade mest på eller funderade mest kring?
2. Hur upplevde du det var att ha döva lärare då du var ny som student här? Skiljer det sig från idag? På vilket sätt i så fall?
3. Då du påbörjade din utbildning så fick du också börja använda tolk i undervisningen. Hur upplevde du den situationen?
4. Hur upplevde du kontakten med lärarna då undervisningen skedde genom tolk? Har detta förändras när tolk inte längre användes? På vilket sätt?
5. Har det funnits fördelar/vinster med att tolk använts? I vilka sammanhang och på vilket sätt?
6. Har det funnits nackdelar/problem med att tolk använts? I vilka sammanhang och på vilket sätt?
7. Brukar du tänka på dig själv som tolkanvändare då tolk används i undervisningen?
8. Tycker du att det är viktigt att du redan vid kursstart får information om hur man använder tolk? Berätta varför.
9. Har du upplevt att du fått ökad kunskap om tolkyrket eller mer beredskap för det genom att använda tolk i utbildningen? Berätta på vilket sätt.
10. När du använt tolk i undervisningen, brukade du då reflektera över tolkningsbaserade saker i interaktionen? Om ja, kan du ge några exempel?
11. Har du funderat över tolkens maktposition då denne är länken mellan två språk?
12. Vilka är de viktigaste lärdomarna du skulle vilja dela med dig av då det gäller användandet av tolk i utbildningen?
13. Skulle du ha kunnat tänka dig att använda sjätteterminsstudenterna som tolkar i teoridelen under början av utbildningen? Berätta varför/varför inte.
14. Vilka fördelar och nackdelar finns det med att sjätteterminsstudenter tolkar för förstaterminsstudenter?
15. Under vilken termin anser du man inte längre behöver tolk i teoridelen? Berätta varför.
16. Vilket skulle du ha föredragit: att ha en döv lärare med tolk eller ha en teckenspråkskunnig hörande lärare i färdighetsövningarna under den första terminen? Berätta varför
17. Kan du ge exempel på några saker som varit särskilt bra med att ha döva lärare i utbildningen (både i teckenspråksämnena och i tolkämnena).
18. Kan du ge exempel på några saker som varit särskilt bra med att ha hörande lärare som själva är tolkar i grunden i utbildningen (både i teckenspråksämnena och i tolkämnena).

Bilaga 5 Intervjufrågor till lärare

1. Hur upplever du det är att undervisa i teckenspråk (teori eller färdighet) med hjälp av tolk? Vilka svårigheter finns? Och fördelar?
2. Hur upplever du kontakten med studenterna då undervisningen sker genom tolk? Förändras detta när tolk inte längre används? På vilket sätt?
3. Tror du att det finns fördelar/vinster för studenterna med att tolk använts? I vilka sammanhang och på vilket sätt?
4. Tror du att det finns nackdelar/problem med att tolk använts? I vilka sammanhang och på vilket sätt?
5. Brukar du tänka på studenterna som tolkanvändare då tolk används i undervisningen?
6. Tycker du att det är viktigt att studenterna redan vid kursstart får information om hur man använder tolk? Berätta varför.
7. Upplever du att studenterna får ökad kunskap om tolkyrket eller mer beredskap för det genom att tolk används i utbildningen? Berätta på vilket sätt.
8. Skulle användningen av tolk kunna utnyttjas bättre som resurs för att ge studenterna möjlighet att närmare studera tolkyrket? På vilket sätt?
9. När du använder tolk i undervisningen, brukar du då ta upp/lyfta fram tolkningsbaserade saker? Om ja, kan du ge några exempel?
10. Har du funderat över tolkens maktposition i undervisningen då denne är länken mellan två språk?
11. Vilka är de viktigaste lärdomarna du skulle vilja dela med dig av då det gäller användandet av tolk i utbildningen?
12. Skulle du ha kunnat tänka dig att använda sjätteterminsstudenterna som tolkar i din undervisning? Berätta varför/varför inte.
13. Vilka fördelar och nackdelar skulle finnas med att sjätteterminsstudenter tolkar för förstaterminsstudenter?
14. Under vilken termin anser du att studenterna inte längre behöver tolk i teoridelen? Berätta varför.

Bilaga 6 Intervjufrågor till tolkar

1. Har du själv läst teckenspråk på akademisk nivå? Hur många poäng?
2. Hur lång erfarenhet har du av att tolka undervisning från teckenspråk till talad svenska på akademisk nivå?
3. Hur upplever du det är att tolka undervisning i teckenspråk (teori eller färdighet)? Vilka svårigheter finns? Vad underlättar?
4. Om du läst teckenspråk på akademisk nivå själv, har du då fördelar av detta/underlättar det tolkningen tycker du?
5. Hur upplever du att kontakten mellan läraren och studenterna är då undervisningen sker genom tolk? Brukar du tänka på hur du kan skapa bättre kontakt mellan dem? I så fall hur?
6. Tror du att det finns fördelar/vinster för studenterna med att tolk använts? I vilka sammanhang och på vilket sätt?
7. Tror du att det finns nackdelar/problem med att tolk använts? I vilka sammanhang och på vilket sätt?
8. Brukar du tänka på studenterna eller lärarna (eller både och) som tolkanvändare då du tolkar undervisningen?
9. Brukar du tänka extra på något eller hantera saker på annat sätt med tanke på att det är blivande tolkar som undervisas, jämfört med om det är undervisning av andra målgrupper?
10. Upplever du att studenterna klarar av att använda tolk i undervisningen? Hur då?
11. Tycker du att det är viktigt att studenterna redan vid kursstart får information om hur man använder tolk? Berätta varför.
12. Tror du att studenterna får ökad kunskap om tolkyrket eller mer beredskap för det genom att tolk används i utbildningen? Berätta på vilket sätt.
13. Skulle användningen av tolk kunna utnyttjas bättre som resurs för att ge studenterna möjlighet att närmare studera tolkyrket? På vilket sätt?
14. Skulle du kunna tänka dig att bidra mer med din kunskap och erfarenhet från olika tolkningstillfällen, t.ex. genom att stanna kvar 15 minuter efter lektionen och besvara frågor eller berätta om den tolksituation som varit vid aktuellt tillfälle?
15. Har du funderat över din maktposition som tolk i undervisningen då du är länken mellan två språk?
16. Vilka är de viktigaste lärdomarna du skulle vilja dela med dig av då det gäller användandet av tolk i utbildningen?