



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

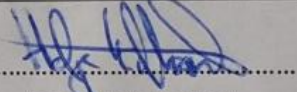
MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MLEMAS_1 –
Master i nordisk og lesevitenskap

vårsemesteret, 2020

Åpen/-konfidensiell

Forfatter: Helge Edland


.....
(signatur forfatter)

Veiledere: Jan Kristian Hognestad (UiS) og Hanne Skaaden (OsloMet)

Tittel på masteroppgaven: "Hva er det med denne forberedte muntligheten?". Sjangerspesifikke utfordringer ved skrivevolking av akademiske forelesninger.

Engelsk tittel:

Emneord: lesevitenskap

Antall sider: ...91.....
+ vedlegg/annet: 12.....

Stavanger, ...27.8.2020..
dato/år

”Hva er det med denne forberedte muntligheten?”
Sjangerspesifikke utfordringer ved skrivetolking av akademiske forelesninger.

Innhold

1	Innledning	5
1.1	Bakgrunn for oppgaven	5
1.2	Problemstillingen.....	6
1.3	Presentasjon av tekst- og teorigrunnlaget.....	7
1.4	Tidligere forskning	7
1.5	Oppgavens oppbygning	10
2	Teori.....	10
2.1	Begrepsavklaringer.....	10
2.1.1	Tolkebegrepet.....	13
2.1.2	Begrepet skrivetolking	16
2.1.3	Skrivetolking i Norge	17
2.2	Forskning på tolking.....	18
2.3	Giles innsatsmodell.....	20
2.4	Wadensjös kategorier for gjengivelser	21
2.5	Metakommunikasjon	24
2.6	Forskjeller mellom talespråk og skriftspråk	26
2.6.1	Flyktig eller varig?	31
2.6.2	Kompleksitet	33
2.6.3	Leksikalsk diversitet.....	34
2.6.4	Grammatikk og kognitive begrensninger.....	36
2.7	Akademisk forelesning som talesjanger	37
2.8	Forskningskritikk.....	41
3	Metode	44
3.1	Metodevalg	44
3.2	Om forskningsmaterialet	46
3.3	Transkribering	48

3.4	Kvantitativ gjennomgang og analyse	50
3.5	Kvalitativ analyse	51
3.6	Etiske og metodiske utfordringer	52
4	Analyse	54
4.1	Kvantitativ presentasjon av kildetekstene	54
4.2	Kvalitativ kategorianalyse av kjennetegn på forelesning som talesjanger	56
4.2.1	Planlagt.....	56
4.2.2	Monologisk.....	58
4.2.3	Institusjonelt	59
4.2.4	Formelt	59
4.2.5	Informativt fokus.....	62
4.2.6	Kjent mottaker med felles ”her og nå”	62
4.2.7	Verbal + ikke-verbal kommunikasjon.....	63
4.2.8	Selvkontrollert.....	64
4.2.9	Fagspråklig vokabular	65
4.2.10	Sjangeranalysen oppsummert.....	67
4.3	Kvalitativ kategorianalyse av måltekstenes ekvivalens.....	67
4.3.1	Ekvivalens, første forelesning	68
4.3.2	Ekvivalens, andre forelesning	72
4.3.3	Ekvivalens, tredje forelesning	75
4.3.4	Ekvivalensanalysen oppsummert	79
5	Diskusjon	80
5.1	Null-etterligninger	80
5.1.1	For sent og for mye	81
5.1.2	Autokorrekturer til besvær	82
5.1.3	Giles innsatsmodell og overbelastning.....	83
5.1.4	Komprimering og lytteproblemer.....	84
5.1.5	Avkodingsproblemer	85
5.1.6	Polerer bort informasjon.....	86
5.1.7	Resultat av flere faktorer	86
5.1.8	Kompatibilitetsproblemer.....	89
5.2	Ikke-gjengivelser hindrer null-etterligninger.....	90

5.3	Nær gjengivelse som resultat av strategiendring.....	91
6	Konklusjon.....	93
7	Bibliografi.....	97
8	Vedlegg.....	106
8.1	Figur oppsett forelesning Østland.....	106
8.2	Figur oppsett forelesning Vestland.....	106
8.3	Prosjektgodkjennelse NSD.....	107
8.4	Informasjonsskriv deltakere.....	109
8.5	Transkripsjon og skrivetolking forelesning 1.....	111
8.6	Transkripsjon og skrivetolking forelesning 2.....	112
8.7	Transkripsjon og skrivetolking forelesning 3.....	114
8.8	Beregningsgrunnlag Lix og GOL, forelesning 1.....	115
8.9	Beregningsgrunnlag Lix og GOL, forelesning 2.....	116
8.10	Beregningsgrunnlag Lix og GOL, forelesning 3.....	117

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

De aller fleste av oss har vært der; i forelesningssalen ved et universitet eller en høyskole, ivrig opptatt med å få notert ned essensen i budskapet som foreleseren forsøker å formidle. Det er en vanskelig oppgave, hvor det er lett å snuble, falle av og miste tråden når både velkjente og nye faglige begreper kommer på løpende bånd og utdypes, henvises til, forklares, sammenlignes, diskuteres og kobles i lange strømmer. Noen ganger kommer det faguttrykk vi ikke helt kjenner innholdet i, og noen ganger blir slutningsrekkene for infløkte og utbroderte til at vi klarer å henge helt med.

Akademiske forelesninger kan være en utfordrende talesjanger, både for den som foreleser og for tilhørerne. Utfordringen er enda større hvis du har som mål å gjøre de muntlige ytringene om til skriftlig tekst i sin helhet og i tilnærmet sanntid. Det er utfordringer jeg har opplevd når jeg i jobben som skrivetolk forsøker få hjernen og fingrene til å henge med i et høyt nok tempo til at jeg kan produsere en mest mulig samtidig og korrekt skriftlig gjengivelse av forelesningen. Formålet med å gjøre dette er at en *hørselshemmet* student (se kapittel 2.1 for begrepsavklaringer) skal kunne lese forelesningen mens den foregår, og slik få tilgang til den samme undervisningen som og samtidig med resten av studentene.

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er altså min egen arbeidserfaring. Som skrivetolk skriver jeg det jeg hører for de som ikke hører det jeg skriver; enten det er forelesers fremlegg av dagens tema, eller at sidemannens mobil ringer. På jobb gjør jeg nesten det samme som det jeg gjør for å produsere denne teksten; jeg skriver på en datamaskin. Forskjellen ligger i hva jeg skriver. Akkurat nå skriver jeg det jeg tenker. Men når jeg skrivetolker, skriver jeg det jeg hører – mens jeg hører det, og så nært opptil slik jeg hører det i både form, innhold og tid. Mine verktøy er en datamaskin, et tastatur, to ører og ti fingre, og den talespråklige forelesningen presenteres skriftlig for den hørselshemmede studenten på en dataskjerm, et nettbrett eller en mobil.

En skrivetolk arbeider mange steder og i mange situasjoner, alle med sine spesielle og noen ganger særegne utfordringer. Men jeg har bokstavelig talt fått føle på kroppen at tolking av akademiske forelesninger er en ganske annerledes og vanskeligere oppgave enn det å tolke

andre former for muntlige ytringer. Ut fra min arbeidserfaring fra skrivetolking ved forskjellige studier ved ulike høyskoler og universiteter, og med ulike medtolker og *primærdeltakere*, meldte det seg etter hvert et spørsmål om hvorfor det er så vanskelig. Fra dette ganske banale spørsmålet har jeg i forkant av arbeidet med oppgaven hatt en antakelse om at de opplevde problemene – som kommer på toppen av alt det andre en skrivetolk vanligvis strir med – er forårsaket av at spesifikke karakteristikk ved forelesningen som talesjanger er mindre kompatible med tolkens kommunikative orientering. Gjennom bachelorutdanningen i tegnspråk og tolking har tolken internalisert et *dialogisk syn* på språk og kommunikasjon. Dette kan sannsynligvis tilskrives det faktum at utdanningen skal gjøre studentene kvalifisert for å tolke både for tegnspråklige døve, døvblinde og hørselshemmede (Erlendkamp, et al., 2014, s. 13). Dermed må studentene lære både norsk tegnspråk, tegn som støtte, taktilt tegnspråk og skrivetolking, der innlæringen av disse *tolkemetodene* har hovedfokus på tolking av dialoger (Erlendkamp, et al., 2014, ss. 26-30). I tolkesituasjonen vil tolken derfor gjerne innta en *interaksjonell orientering*, noe som muligens ikke er helt forenelig med spesifikke karakteristikk ved forelesning som talesjanger. Dette igjen kan medføre at tolken må utføre et mer omfattende kognitivt arbeid, som kan gi kapasitetsproblemer i tolkeprosessen. Resultatet kan da bli at tolken mister tråden og meningen i den muntlige ytringen, og dermed ikke klarer å produsere en skriftlig tolking som er *ekvivalent* og ”henger på greip”, for å si det på godt norsk.

1.2 Problemstillingen

For å analysere noen av momentene som kan tenkes å støtte eller avkrefte deler av min antakelse, har jeg satt opp følgende problemstilling:

”Hvilke sjangerspesifikke utfordringer finnes ved skrivetolking av akademiske forelesninger?”.

Min hypotese er at fordi akademiske forelesninger som sjanger fremstår som muntlig, monologisk fremstilling av en (skriftlig) forberedt tekst (Skodvin, 2011, s. 7; Svennevig, 1993, s. 190), innebærer det spesifikke utfordringer for skrivetolkingen. Ifølge hypotesen kan altså problemet bunne i at forelesningen er en blandet sjanger, og dette vil i så fall kunne vises ved eksempler på *målttekst* med avvik som gjør at de ikke er ekvivalente med *kildeteksten*.

1.3 Presentasjon av tekst- og teorigrunlaget

For å gå inn i min problemstilling, tar jeg utgangspunkt i tre transkriberte tekstutdrag. Utdragene er hentet fra videoopptak av tre skrivetolkede akademiske forelesninger. Opptakene er gjort ved to anledninger ved to ulike utdanningsinstitusjoner på hver sin side av landet. Undertegnede har selv stått for innsamling og transkribering av tekstgrunlaget.

Kildetekstene vil gjennomgås kvantitativt for å dokumentere antall ord og tegn, talehastighet, lesbarhetsindeks (Lix) og gjennomsnittlig ordlengde (GOL). Videre vil kildetekstene bli analysert ut fra en forutgående teoretisk gjennomgang av kjennetegn for forelesning som talesjanger, med fokus på karakteristikk for skriftlig og muntlig språk. I denne vil jeg legge vekt på teoriene til språkviterne Halliday, Chafe og Danielewicz. Deretter vil jeg vurdere og sortere måltekstenes ekvivalens opp mot kildetekstene ved hjelp av Wadensjös kategorier for gjengivelser, før det i den påfølgende diskusjonen settes fokus på de avvikene der målteksten ikke er ekvivalent med kildeteksten. I diskusjonene rundt årsaker til avvikene vil jeg trekke inn Giles innsatsmodell som et mulig forklaringsverktøy.

1.4 Tidligere forskning

Mens det finnes mye forskning på språk og kommunikasjon, er det lite å finne innen temaet skrivetolking. Dette må nok i stor grad tilskrives det faktum at tolking for hørselshemmede som profesjon er ganske ung (Haualand, Nilsson, & Raanes, 2018, s. 13; Napier, 2016, s. xiii). Selv om tolking for døve og mellom ulike språk er en svært utbredt praksis som har eksistert helt siden før man hadde skriftspråk (Pöchhacker, 2016, s. 9; Armstrong & Wilcox, 2011, s. 232), så har tolking som fagområde paradoksal nok vært underordnet interessen for studiet av oversetting (Wadensjö, 1998b, s. 17; Shlesinger, 2009, s. 5). Fagområdet hadde en tradisjon med fransk som sitt *lingua franca*, noe som gjorde teori og forskning mindre tilgjengelig inntil overgangen til engelsk på slutten av 1980-tallet (Pöchhacker, 2016, s. 39). I tillegg har stridigheter innad i tolkeprofesjonen og samfunnets holdninger til tolkens funksjon også bidratt til fagområdets status har blitt holdt nede (Skaaden, 2013, s. 14; Wadensjö, 1998a, s. 9).

At samfunnets holdning ikke nødvendigvis har endret seg nevneverdig, kan en se ved sammenligning av eksempler fra *Greven av Monte Christo* og Diskrimineringsnemndas

uttalelse i sak 214/2018. I romanen fra 1844 skriver Alexandre Dumas at skipperen på smuglerskuta "Jeune Amelie" kunne alle språk fra arabisk til provencalsk fordi "en kunne aldri være sikker hvis en måtte bruke tolk" (Dumas, 2000, s. 176), mens Diskrimineringsnemnda i sin uttalelse sier at tegnspråklige døve ikke får gi blod ved bruk av tolk fordi det "antas at dette kan øke faren for misforståelser i kommunikasjonen mellom blodgiveren og helsepersonellet" (Diskrimineringsnemnda, 2020, s. 4).

Samlet har disse momentene ført til at tolking fortsatt ikke har blitt godt etablert som fagfelt i akademia (Gile, 1995, s. 24). Rett nok har det vært emne for en relativt stor mengde forskningsprosjekter og fagartikler, men i disse har tolking heller vært behandlet som metodologiske problemer innenfor et annet fagfelt, enn som et eget fenomen som er blitt studert og beskrevet (Wadensjö, 1998b, s. 12). Denne forskningen har dermed langt på vei speilet samfunnets holdning til tolkens funksjon, og det utbredte synet på tolken som "et nødvendig onde" (Wadensjö, 1998a, s. 9). Et slikt syn gjør at primærdeltakerne heller skylder på tolken ved misforståelser enn å vurdere holdbarheten i sin egen og samtalepartners ytringer (Wadensjö, 1998a, s. 19).

Siden moderne skrivetolking er mye yngre og mindre utbredt enn talespråk- og tegnspråktolking – og skrivetolken heller ikke er bundet opp mot én spesifikk språkgruppe – er tolkemetoden fortsatt lite kjent og enda mindre forsket på og skrevet om (Stagrim, 2010, s. 59; Lyda & Holewik, 2017, s. 9; Norberg, 2015, s. 23; Erlendkamp, et al., 2014, s. 31; Norberg, Stachl-Peier, & Tiittula, 2015a, s. 37). I Norge er skrivetolking lite vektlagt i tolkeutdanningen (Krog, 2019, s. 3; Erlendkamp, et al., 2014, s. 32; Østmoen, Henjum, & Bjørgvinsdottir, 2007, s. 44). Dette kan igjen ha sin bakgrunn i manglende kunnskap om moderne skrivetolking, nettopp fordi tolkemetoden er ny og dermed i liten grad har vært forsket på (Pöchhacker, 2010, s. 9). Internasjonalt råder det svært ulike syn på skrivetolking og hva det er, noe en blant annen kan se ut fra hvordan anglosaksiske land ikke ser det som tolking gjennom bruk av benevnninger som "reporter" eller "captionist" i stedet for "interpreter" (Norberg & Stachl-Peier, 2018, s. 161).

Skrivetolking er i utgangspunktet *intralingual* tolking, selv om det blir stadig mer vanlig at det etterspørres *interlingual* skrivetolking mellom for eksempel engelsk talespråk og norsk

skriftspråk (Eichmeyer, 2017, s. 6). Som intralingual tolking er skrivetolking mindre interessant for forskningsmiljøene, som tradisjonelt har hatt et annet fokus. Jakobson har på en måte satt standarden med sin omtale av intralingual oversettelse som endring av modalitet gjennom omformulering eller parafrasering, mens han beskriver interlingual oversettelse som den eneste typen ekte oversettelse (Jakobson, 1959, s. 233; Manfredi, 2008, s. 30).

I og med det begrensede antallet studier som ser spesifikt på skrivetolking, har jeg valgt å også referere til noen bachelor- og fordypningsoppgaver fra utdanningene i tegnspråk og tolking ved Høgskolen i Bergen/Høgskolen på Vestlandet, Høgskolen i Sør-Trøndelag/NTNU og OsloMet. Dette for å få et litt større og mer mangfoldig materiale. For det er ikke til å stikke under en stol at den lille skrivetolkingforskningen som finnes har hatt et relativt begrenset fokus. Interessen har i all hovedsak gått på tolkens rolleforståelse (Norberg, 2014a; Norberg, 2014b), faktisk rolleutførelse (Norberg & Stachl-Peier, 2018), sammenligning av hørselshemmede primærdeltakeres utbytte av skrivetolking kontra tegnspråktolking (Marschark, et al., 2006) og geografiske forskjeller med tanke på organisering, utdanning og tekniske løsninger (Norberg, Stachl-Peier & Tiittula, 2015; Nofftz, 2014; Stinson, et al., 1999). Forskningen på området er altså hovedsakelig normativ, komparativ og sosiologisk.

Av de få studiene som har fokus på hva som faktisk skjer i skrivetolkingen, ser noen litt på valg av tolkestrategier (Norberg & Stachl-Peier, 2018), på komprimeringsstrategier (Norberg & Stachl-Peier, 2017a), skriftlig gjengivelse av talespråkets prosodi (Norberg & Stachl-Peier, 2017b), emfatisk trykk (Krog, 2019), formidling av non-verbal kommunikasjon (Fidje, 2011), bruk av tegnsetting (Østmoen, Henjum, & Bjørgvinsdottir, 2007), samt avvik i gjengivelsen av den originale ytringen (Granmo, Hansen, Jønland, & Sund, 2016). Siden jeg ut fra min problemstilling og hypotese vil se på ekvivalensen mellom kildetekstene og måltekstene i mitt forskningsmateriale, vil studiene av strategier og avvik være mest interessante. Jeg har da også blitt inspirert av Granmo, Hansen, Jønland og Sund sin bacheloroppgave (2016) til å benytte Wadensjö sin taksonomi for gjengivelse, mens Norberg og Stachl-Peier sin analyse av videoopptak fra tre ulike tolkesituasjoner danner grunnlaget for deler av arbeidsmetodikken i og den praktiske gjennomføringen av mitt masterprosjekt (Norberg & Stachl-Peier, 2018).

1.5 Oppgavens oppbygning

Etter denne innledningen og beskrivelse av problemstillingen for oppgaven, vil jeg først avklare en del viktige begreper for oppgaven, før jeg går innom hovedretningene for tolkeforskningen. Deretter vil jeg gjøre rede for Giles innsatsmodell og Wadensjøs kategorier for gjengivelser. Jeg vil også diskutere begrepet metakommunikasjon, før jeg gjennomgår forskjellene mellom tale- og skriftspråk med fokus på forelesningen som talesjanger. Så gjennomgår metode og forskningsmaterialet, før analyse og diskusjon.

2 Teori

2.1 Begrepsavklaringer

Tolkefagets teoretiske grunnlag er både dynamisk og tverrfaglig (Skaaden, 2013, s. 14; Pöchhacker, 2016, s. 52), og endres etter hvert som forskning på både eget og andre fagområder driver frem ny kunnskap, nye tanker og nye teorier. Dette innebærer at det i den tolkefaglige diskursen inngår begreper hentet fra blant annet psykologi, sosiologi og flere deldisipliner innen språkvitenskapen. Det kan derfor være på sin plass å gjennomgå de viktigste begrepene, og avklare betydningen disse har innenfor denne oppgaven. Begrepene er oppført alfabetisk. Noen begreper vil jeg bare gi en kort definisjon på, mens andre krever en noe lengre gjennomgang. Derfor vil tolkebegrepet behandles mer utførlig i et eget underkapittel, og jeg vil også kort oppsummere bruken av skrivetolk i Norge.

Autokorrektur: Forkortelser som i tekstbehandlingsprogrammet automatisk utvides til hele ord eller uttrykk, kommenterer auditiv informasjon eller retter vanlige skrivefeil – for eksempel "ssv" for "sannsynligvis", "gdmø" for "'God dag, mann. Økseskaft!'", "xmob" for "(mobil ringer)" og "ikek" for "ikke". Bruken av autokorrekturer gjør det raskere å produsere en språklig korrekt måltekst. Det finnes standard, private, temaspesifikke og oppdragsspesifikke autokorrekturer. Standard autokorrekturer, som "ssv" og "ikek", kan benyttes i de fleste tolkesituasjoner. Private autokorrekturer kan rette personlige skrivefeil, eller er varianter av standardene som oppleves som mer logiske eller enklere å skrive. Temaspesifikke autokorrekturer er til tolkesituasjoner som ofte skrivetolkes, for eksempel Hørselshemmedes Landsforbund sine medlemsmøter. Oppdragsspesifikke autokorrekturer kan være knyttet til én primærdeltaker eller en gruppe primærdeltakere, et geografisk sted, en arbeidsplass eller et studium, og kan inneholde spesifikk teknolekt og egennavn.

Ekvivalens: Nærmeste naturlige språklige gjengivelsen i *målspråket* av budskapet, men ikke det semantiske innholdet, som er ytret i *kildespråket*. Gjengivelsen skal være likeverdig i stil og tekstfunksjon (Lomheim, 1989, s. 74). Dette er en dialogisk definisjon, og ekvivalens er relatert til tolkens orientering mot tale som tekst (*tekstlig orientering*) eller tale som samhandling (*interaksjonell orientering*). I tolkemiljøet er begrepet ekvivalens mye brukt, men det er mange ulike tanker om hva dette er og innebærer (Hale S. B., 2004, s. 3; Gile, 2009, s. 37; Skaaden, 2013, ss. 196-199). En har ikke nødvendigvis et avklart forhold til eget ståsted ved vurdering av ekvivalens mellom kildetekst og måltekst (Skedsmo, 2007, s. 32). I praksis kan tolken jobbe etter flere standarder for ekvivalens (Wadensjö, 1998a, s. 103).

Hørselshemmet: Person med en eller annen grad av hørselsnedsettelse, der en opererer med en rekke kategorier innen gruppen, alt etter alder, diagnose(r), grad og så videre (Kermit, Tharaldsteen, Haugen, & Wendelborg, 2014, s. 19; Grønlie, 1995, s. 21; Bergh, 2004, s. 13).

Interaksjonell orientering: Tolken søker å pragmatisk rekonstruere kildeteksten for å skape og opprettholde kommunikasjon mellom primærdeltakerne (Hale S. B., 2004, s. 3). Motsetningen til tekstlig orientering. Hører sammen med et dialogisk språksyn (Wadensjö, 1998a, s. 109).

Interlingual tolking: Tolking mellom ulike språk (Wadensjö, 1998b, s. 31; Jakobson, 1959, s. 233)

Intralingual tolking: Tolking mellom ulike *modaliteter* innenfor ett og samme språk (Norberg & Stachl-Peier, 2018, s. 161; Jakobson, 1959, s. 233)

Kildespråk: Kildetekstens språk (Wadensjö, 1998b, s. 31)

Kildetekst: Den originale ytringen (Skaaden, 2013, s. 19; Nilsson, 2018, s. 77).

Konsekutiv tolking: Arbeidsmetode som innebærer at tolkingen skjer i naturlige pauser i presentasjonen av kildeteksten, eller ved organisert turtaking mellom taler og tolk. Kan også innebære grader av *simultantolking*, for eksempel overlapping ved at tolkingen starter før full pause i ytringen (Pöchhacker, 2016, s. 18; Baaring, 2001, s. 16).

Modalitet: System av tegn som brukes for utveksling av informasjon mellom mennesker (Jakobson, 1959, s. 233; Svennevig & Henriksen, 2017). Definisjonen følger den semiotiske forståelsen utviklet av den amerikanske matematikeren og språkfilosofen Charles Sanders Peirce (Jakobson, 1959, s. 233; Glomnes, 2001, s. 36). Korresponderer med Wagner, Strömqvist og Uppstad sin definisjon av språk som ”et sett av koder med potensial for mening” (Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2011, s. 26), som henger sammen med forfatternes definisjon av skriftspråk som et eget språk, og ikke bare en modalitet innen et språk.

Målspråk: Måltekstens språk (Wadensjö, 1998b, s. 31)

Måltekst: Tolkenes gjengivelse av kildeteksten (Skaaden, 2013, s. 19; Nilsson, 2018, s. 77).

Primærdeltaker: Part i den *tolkemedierte* kommunikasjonen (Wadensjö, 1998b, s. 21; Haualand, Nilsson, & Raanes, 2018, s. 22). Det kan være én eller flere hørselshemmede primærdeltakere og én eller flere hørende primærdeltakere i tolkesituasjonen. For eksempel vil både legen og pasienten være primærdeltakere ved tolking under et legebesøk.

Simultantolking: Arbeidsmetode som innebærer at tolkingen skjer samtidig med presentasjonen av kildeteksten (Pöchhacker, 2016, s. 18; Baaring, 2001, s. 16). Ved simultantolking må kilde- og målspråket ha ulik modalitet (Nilsson, 2018, s. 78; Norberg & Stachl-Peier, 2018, s. 161), eller så må tolkens stemmebruk eller teknisk tilrettelegging sikre at formidlingen av målteksten ikke forstyrrer primærdeltakerne. Dette kan skje ved at tolken snakker med svært lav stemme, eller ved at tolken sitter i et avlukke og primærdeltakerne mottar simultantolkingen i hodetelefoner (Skaaden, 2013, s. 40; Baaring, 2001, s. 16).

Tekstlig orientering: Tolken betoner oversetteraspektet ved sitt oppdrag, og ser på tale som tekst. Står i motsetning til en interaksjonell orientering, og henger sammen med et monologisk syn på språk. (Wadensjö, 1998b, s. 22).

Tolkemediering: Meglet kommunikasjon ved hjelp av tolk (Wadensjö, 1998b, s. 10).

Tolkemetode: Metode som benyttes ved tolking, og som styres av kilde- og målspråket, primærdeltakernes preferanser og andre variabler i tolkesituasjonen. Eksempler er talespråktolking (mellom ulike talespråk), tegnspråktolking (fra talespråklig til tegnspråklig tekst), stemmetolking (fra tegnspråklig til talespråklig tekst), skrivetolking (fra talespråklig til skriftspråklig tekst), tegn som støtte (TSS) (fra talespråklig tekst til talespråk med tydelige munnbevegelser (eventuelt uten stemme) og konstruerte tegn som TSS eller NMT (norsk med tegn) og taktiltolking (fra talespråklig tekst til taktilt tegnspråk) (Wilbur, 2011, s. 351).

2.1.1 Tolkebegrepet

Det finnes en rekke ulike definisjoner på hva tolk og tolking er. Uavhengig av metode, teknikk, språk og symbolsystem, er det å tolke en ferdighet der det handler om å kunne hvordan (Skaaden, 2013, s. 234). Hva dette ”hvordan” er, er avhengig av de krav som stilles av primærdeltakerne (Haualand, Nilsson, & Raanes, 2018, s. 22). Primærdeltakernes krav og forventninger til tolken vil igjen styres av deres syn på hva en tolk er, noe som ofte lider av at deres tanker om hva som skjer eller bør skje i en tolkemediert kommunikasjon, ikke alltid favner hva som faktisk skjer eller kan skje (Wadensjö, 1998b, s. 16).

Etter hvert som verden endrer seg, og kommunikasjonsteoriene og språkvitenskapen med den, har også synet på tolking og tolkens rolle blitt endret. Disse endringene ser vi blant annet i at tidligere teorier og definisjoner i tolkefaget gjerne forholdt seg til monologiske forståelsesmodeller. Monologisk språkteori inntar perspektivet til produsenten av kildeteksten, og ser på språk og språkbruk som noe statisk, med en indre, evig og allmenngyldig mening i ordene i seg selv og i deres plassering i det abstrakte systemet som et språk er (Wadensjö, 1998a, s. 8). I en monologisk kommunikasjonsmodell blir tolken sett på som en kommunikasjonskanal eller ”maskin”, og gis en passiv rolle som en ren videreformidler av den originale ytringen (Skaaden, 2013, s. 177; Tiselius, 2018, s. 53; Wadensjö, 1998a, s. 8). Samtidig blir tolken gjerne også satt inn i en ”hjelperolle” for den ene parten, som nesten alltid vil være primærdeltakeren(e) som ikke behersker majoritetsspråket. Omtalen av tolken kobles da gjerne opp mot dette, slik vi for eksempel ser i begrepene ”innvandreretolk” og ”døvetolk” (Haualand, Nilsson, & Raanes, 2018, s. 21).

Den monologiske tankegangen, der tolken i mer eller mindre grad skal være ”usynlig”, tar ikke inn over seg tolkingens og tolkerollens kompleksitet (Roy, sitert i Skaaden, 2013, s. 176; Roy & Metzger, 2014, s. 162). Noen ganger kan den tekstlige orienteringen som følger av den monologiske modellen likevel være hensiktsmessig. Å se tale som tekst kan for eksempel være fruktbart ved strukturering av forskningsmaterialet, sammenligning av det tekstlige innholdet i kilde- og måltekst, eller når en ved samtaleanalyse ønsker å belyse ytringens tekstmessige struktur (Wadensjö, 1998a, s. 9). Også ved tolking kan en monologisk, tekstlig orientering være hensiktsmessig, for eksempel transkoding – altså oversettelse ord for ord – når kildeteksten har en utpreget bruk av et spesifikt og svært fagspråklig vokabular som er lite kjent for tolken, eller ved svært høy talehastigheten (Gile, 2009, ss. 208-209).

Dialogismen er motstykket til det monologiske synet på språk og kommunikasjon. I dialogismen anses all kommunikasjon som noe som er rettet mot andre (Nilsen & Hitching, 2011, s. 222). Det dialogiske paradigmet kom for alvor inn som tilnærming til tolking og tolkeforskningen etter den internasjonale tolkekonferansen i Turku i 1994 (Pöchhacker, 2016, s. 40), og ble allmenngjort gjennom publiseringene av Cecilia Wadensjös *Interpreting as Interaction* og Cynthia Roys *Interpreting as a Discourse Process* i henholdsvis 1998 og 2000 (Llewellyn-Jones & Lee, 2014, s. 1). Tilnærmingen ser på tolking som en dynamisk prosess, der formålet er å skape mening gjennom aktiv samhandling (Wadensjö, 1998b, s. 30). Utspringet for tilnærmingen ligger i Bakhtins dialogiske modell, som peker på at meningen som ordene formidler er et resultat av et sosialt samspill der alle ytringer alltid vil stå i dialog til andre ytringer (Wadensjö, 1998b, s. 38; Bakhtin, 1998, s. 35). Dette innebærer en økologisk tankegang, der originalytringens mening styres av konteksten og skapes i selve samhandlingen der mennesker benytter ulike strategier for å kommunisere (Skaaden, 2013, s. 92; Bø, Ferrara, & Halvorsen, 2018, s. 64; Barton, 2007, s. 29; Bateson, 1972, s. xvii). Denne dynamiske prosessen omtales av flere teoretikere som språking (”languaging”) (Swain, 2006, s. 96; Bø, Ferrara, & Halvorsen, 2018, s. 62).

I henhold til denne dialogiske tankegangen kan ikke tolken lenger være en ”usynlig maskin” (Skaaden, 2013, s. 177). I stedet setter dialogismen tolken i en mer aktiv rolle som medskaper av mening, der det anerkjennes at tolken utgjør en selvfølkelig og aktiv del av kommunikasjonssituasjonen og at dennes nærvær alene fører til grunnleggende endringer i

samtalen (Wadensjö, 1998b, s. 12; Ørvig, 2007, s. 23). Plasseringen i meningsutvekslingen ansees som nødvendig, i og med at tolken innehar kjennskap til primærdeltakernes ”språklige strategier og samtalekonvensjoner” som de selv ikke nødvendigvis har (Haualand, Nilsson, & Raanes, 2018, s. 24; Ørvig, 2009, s. 335).

I dialogismen har tolken en interaksjonell orientering, hvor vedkommende skaper og deltar i et kommunikativt samspill mellom primærdeltakerne, slik at tolkingen blir som en dans for tre (Wadensjö, 1998a, s. 12). I denne dansen kan tolken innta ulike roller som påvirker tolkingen. Begrepet rolle kommer fra sosiologen Erving Goffman, som Wadensjö henviser til når hun peker på at tolken kan innta og bytte mellom rollen som repetitør, rapportør eller respondent (Wadensjö, 1998a, s. 92). Repetitøren (”reporter” hos Goffman) er ute etter å gjenta kildeteksten så nært opp til slik den ble ytret som mulig, og har dermed en tekstlig orientering. Rapportøren (”recapitulator” hos Goffman) har en interaksjonell orientering, der målet er å gjenfortelle, sammenstille eller referere ytringen ved å dekonstruere den og sette den sammen mer eller mindre på nytt. I dette ligger det også et ansvar for å kunne forklare ytringen (Skaaden, 2013, s. 95; Wadensjö, 1998a, s. 92). Respondenten (”responder” hos Goffman) er beredt på å reagere og svare på det som ytres. Dette er noe tolken svært sjelden gjør, annet enn ved for eksempel tilrettelegging av kommunikasjonssituasjonen og klargjøring av sin posisjon og sitt ansvar (Skaaden, 2013, s. 95; Wadensjö, 1998a, s. 92).

I boka *Tolking* defineres en tolk som ”en person som tolker mellom (minst) to språk, har utdanning som tolk og/eller en bestått sertifiserings- eller ferdighetstest for å tolke” (Haualand, Nilsson, & Raanes, 2018, s. 15). Med mindre forfatterne bak definisjonen mener at skriftspråk er et eget språk, slik enkelte velger å gjøre ut fra et didaktisk tanke sett (Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2011, s. 28), favner ikke denne definisjonen skrivetolking, i og med at den kun har fokus på interlingual tolking. Samtidig kunne den like gjerne definert en oversetter, fordi den mangler tidsaspektet.

Oversettelsesteoretikeren Otto Kade peker på at i motsetning til oversetteren, så får tolken kildeteksten kun presentert én gang, og har så et stort tidspress på seg til å produsere en måltekst (Skaaden, 2013, ss. 18-19). Pöchhacker går inn i det Kade påpeker, og tar hensyn til tolkingens vesen som umiddelbar når han definerer tolking som ”en form for oversettelse hvor

en første og endelig gjengivelse på et annet språk blir produsert på grunnlag av en engangspresentasjon av en ytring på et kildespråk”¹ (Pöchhacker, 2016, s. 11, min oversettelse). I likhet med forrige definisjon, dekker Pöchhackers definisjon kun interlingual tolking. Jeg velger derfor å gjøre hans definisjon nøytral med hensyn til språk og modalitet, ut fra tidligere begrepsavklaring og den overbyggende hovedforutsetning om at tolkens oppgave er å gjengi en annen persons ytring (Skaaden, 2013, s. 19). Dermed definerer jeg tolking som en form for oversettelse hvor en første og endelig måltekst blir produsert på grunnlag av en engangspresentasjon av en kildetekst.

2.1.2 Begrepet skrivetolking

Skrivetolking, omtalt som speech-to-text interpreting (STTI) på engelsk, kan defineres som intralingual tolking fra talespråk til skriftspråk (Norberg & Stachl-Peier, 2018, s. 159). I dette ligger en erkjennelse av at skrivetolking er tolking, noe ikke alle definisjoner av skrivetolking har med og anerkjenner (Norberg & Stachl-Peier, 2018, s. 161). Enkelte tar Jakobsons omtale av intralingual oversettelse som parafrasering (Jakobson, 1959, s. 233) til inntekt for å kunne påstå at skrivetolking er intralingual translitterasjon (Erlendkamp, et al., 2014, s. 28) , altså detaljert omskriving innenfor samme språk ved hjelp av et annet symbolsystem (for eksempel fra norsk bokmål til lydskrift). Da er det ikke tatt med at Jacobson hevder at intralingual tolking bruker enten omskrivninger eller andre ord som er mer eller mindre synonyme, noe som svarer til hvordan Halliday hevder at vi naturlig gjengir det vi leser, hører, skriver eller taler; vi gir ”et sammendrag som er tro mot meningen, men ikke mot ordlyden” (Berge, Coppock, & Maagerø, 1998, s. 268). I dette ligger det at all tekstbruk innebærer tolking av tekstens tegn, i og med at lesing er dekonstruering (Barton, 2007, s. 19).

Påstanden om at skrivetolking er intralingual translitterasjon står i sterk opposisjon til påstanden om at skriftspråk er et eget språk (Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2011, s. 28). Samtidig korresponderer det dårlig med både forskning på forskjellene mellom tale- og skriftspråk, og med hvordan det er dokumentert at skrivetolking utføres i praksis og

¹ Original: ” ... a form of Translation in which a first and final rendition in another language is produced on the basis of a one-time presentastion of an utterance in a source language.”

definisjonene på skrivetolking som følger av dette (Norberg & Stachl-Peier, 2018; Norberg & Stachl-Peier, 2017a). I det nevnte eksemplet er artikkelforfatterne også inkonsekvente opp mot sitt proklamerte syn, i og med at de også spesifikt nevner ulikhetene mellom tale og skrift, viktigheten av at skrivetolken har grunnleggende tolkekompetanse og diskuterer skrivetolkens behov for å komprimere, skrive om og gjøre andre endringer basert på ulike (tolke)strategier (Erlendkamp, et al., 2014, s. 29). Det rent monologiske, tekstfokuserede synet på skrivetolking demonstrerer det som tidligere er nevnt om manglende kunnskap om skrivetolking som tolkemetode og hvordan den er lite vektlagt i tolkeutdanningen – der noen av artikkelforfatterne har sitt virke.

Selv om den innledende definisjonen av skrivetolking sier at det foregår en tolking, er den også monologisk orientert, i og med at det kun er den talte ytringen som blir tolket og ikke eventuell annen meningsbærende, auditiv informasjon. Dette kan for eksempel være talers dialekt, prosodi, lyd i rommet og støy utenfra, og er informasjon som hørselshemmede primærdeltakere ofte ønsker å få inn i målteksten (Norberg & Stachl-Peier, 2017a, s. 133). En slik mer monologisk tankegang som likevel tar med mer enn bare selve den muntlige ytringen, er Eichmeyers definisjon av skrivetolking som en simultan overføring av talespråk til en skriftlig måltekst, der tolken også inkluderer all annen auditiv tilleggsinformasjon som det normalthørende publikummet får med seg (2017, s. 6). Dette tilsvarer Tiittulas forklaring av skrivetolking som oversettelse av talespråk og all tilhørende, signifikant auditiv informasjon til tekst simultant med talestrømmen (Tiittula, 2020, s. 326). En mer generell og vid – men samtidig kortfattet – definisjon av skrivetolking kan da være simultantolking av auditiv informasjon til skriftspråklig form.

2.1.3 Skrivetolking i Norge

Skrivetolking er en av flere tolkemetoder for hørselshemmede finansiert gjennom Folketrygden, og har i Norge vært i bruk siden slutten av 80-tallet (Erlendkamp, et al., 2014, s. 28). Da hadde Sverige og Finland hatt skrivetolker siden andre halvdel av 70-tallet (Eichmeyer, 2017, s. 6). Først i 1991 ble det i Norge etablert en godkjenningsordning for skrivetolker (Arbeids- og velferdsdirektoratet, 2008, s. 15). Skrivetolkene har vært tilknyttet og engasjert gjennom NAV Tolketjenesten siden denne ble en del av hjelpemiddelsentralens tjenester i 1994 (Arbeids- og velferdsdirektoratet, 2008, s. 15; Bergh, 2004, s. 40).

Skrivetolkene er enten fast ansatte tegn- og skriveolker, eller selvstendige oppdragstakere (frilanstolker) som tar tolkeoppdrag innen én eller flere tolkemeter. Utdanning i skriveolking kom først i gang i 1998, etter at politisk press fra interesseorganisasjonen Tolkeforbundet om bedre kapasitet ved tolkeutdanningen førte til økte bevilgninger i statsbudsjettet. Det ble da utviklet en ny fagplan for studiet i tegnspråk og tolking, med fire moduler i henholdsvis grunnleggende tegnspråkoplæring, utdanning som døvotolk, utdanning som døvblindetolk og utdanning som skriveotolk (Woll, 1999, s. 158).

Hørselshemmedes rett til tolketjenester er hjemlet i folketrygdloven, opplæringsloven, domstolloven, pasientrettighetsloven og forvaltningsloven (Agenda Kaupang, 2016, s. 16). Bakgrunnen for tildelingen av denne rettigheten er at hørselsnedsettelsen påvirker og hemmer muligheten til å innhente og oppfatte auditiv informasjon (Clausen, 2003, s. 10). Skriveotlken fungerer som bindeledd mellom hørselshemmede og normalthørende ved å mediere norsk talespråk til norsk skriftspråk, og kan dermed være et viktig virkemiddel mot den sosiale isolasjonen mange hørselshemmede opplever (Clausen, 2003, s. 10; Grønlie, 1995, s. 63). Ved å kompensere for hørselstapet i samspill med omgivelsene, kan hørselshemmedes utfordringer i forhold til omgivelsene reduseres, slik at de sosiale utfoldelsesmulighetene begrenses minst mulig, og en motvirker det demokratiske problemet som oppstår når noen ikke har tilgang til all informasjonen som blir alle andre til del (Clausen, 2003, s. 18; Haualand H. M., 2000, s. 9). De hørselshemmede har fortsatt sitt hørselstap i samme grad, men øynene kan avlaste – eller til en viss grad erstatte – ørene ved at den hørselshemmede kan lese den tolkemedierte, skriftspråklige teksten. Denne avlastningen er noe også normalthørende benytter og opplever som positiv, enten det er snakk om film- og TV-teksting (Kristiansen, 2008, s. 99), eller skriveolking på storskjerm under en forestilling (Olsen, 2009).

2.2 Forskning på tolking

For å få en bedre forståelse for de spesifikke utfordringene som ligger i å skriveotlke akademiske forelesninger, er det behov for også å se utover de få forskningsprosjektene som er gjort spesifikt på skriveolking. Begrenset bredde og dybde i denne forskningen gjør det nødvendig med et videre perspektiv, der det trekkes inn teori og forskning fra flere områder innen tolke- og oversettelsesfaget, språkvitenskapen og andre fagfelt. Dette er i tråd med tolke- og oversettelsesteoriens tverrfaglighet, og med Giles fokus på at tolkeforskningen bør

ha et bredt, tverrfaglig teoretisk og empirisk referansegrunnlag (Gile, 1995, s. 17).

Det er verdt å poengtere at jeg i tråd med tolkefagets tradisjon ikke skiller mellom teorier på talespråk-, tegnspråk- og oversettelsesområdet (Bidoli, 2002, s. 172; Pöchhacker, 2016, s. 52). Det kan i utgangspunktet virke som om oversettelse fra et skriftspråk til et annet er en helt annen øvelse enn å tolke mellom to ulike talespråk, fra tale til skrift innenfor samme språk eller fra talespråk til tegnspråk. Men forskningen viser at de har store likhetstrekk, og innebærer mange av de samme kognitive og lingvistiske utfordringene for profesjonsutøveren (Skaten, 2015, s. 3; Skaaden, 2013, s. 19). Samtidig bygger de ulike tolkemethodene mye på det samme teoretiske rammeverket fra fagområder som lingvistikk, psykologi, sosiologi og antropologi, slik at forskerne like gjerne diskuterer den ene tolkemethoden som den andre ut fra sitt ståsted, sine teorier og sin forskning (Pöchhacker, 2016, s. 52).

Cecilia Wadensjö viser til at det har vært tre hovedretninger innen moderne tolkestudier (Wadensjö, 1998a, s. 4). Den første og mest tradisjonelle retningen er preskriptiv, der den ser på didaktiske strategier, og gjennom en normativ orientering ønsker å utvikle metoder og teori for undervisning i tolking og oversetting. Den andre er hovedsakelig opptatt av kvaliteten på tolkens arbeid, og studerer og sammenligner måltekst opp mot kildetekst for å se på ekvivalens. Her finnes det monologisk orienterte studier som vurderer måltekst normativt ut fra meningsinnholdet i kildetekst, og dialogisk orienterte studier som ser på pragmatisk ekvivalens der en vurderer hvordan måltekst tilpasses mottaker og dennes kultur (se for eksempel Hale, 2004). Den tredje retningen er prosessorientert, og tar utgangspunkt i blant annet kognisjonsvitenskapelig teori og metode. Fokuset her ligger på å identifisere og beskrive de mentale prosessene som skjer. Denne retningen står sterkt innenfor studiet av simultantolking, og kan også ha normativ orientering ved at studiene ser på tolkens oppnåelse av ekvivalens i en gitt tolkesituasjon. Wadensjö definerer også en egen, fjerde retning, der fokuset er på det sosiale samspillet i tolkesituasjonen og effektene det får på tolkingen i samhandlingen (Wadensjö, 1998a, s. 5).

Siden jeg i mitt masterprosjekt skal vurdere ekvivalensen mellom måltekst og kildetekst, ligger det innenfor den monologiske orienteringen av forskning som ser på kvalitet i tolkearbeidet. Samtidig innebærer mitt forskningsmateriale, min hypotese og bruken av Giles innsatsmodell at mitt masterprosjekt også faller innenfor den prosessorienterte forskningen.

2.3 Giles innsatsmodell

Fra den prosessorienterte forskningen vil jeg trekke inn Giles innsatsmodell. Denne forenklete, didaktiske modellen beskriver gjennom en matematisk formel de faktorene som utgjør den kognitive belastningen på tolken i tolkesituasjonen (Gile, 2009, s. 168):

$$SI = L + P + M + C$$

Her står SI for Simultantolking (Simultaneous Interpreting), som består av L for Lytting og analysering (Listen and analysis effort), P for Produksjon av måltekst (Production effort), M for Minnebelastning (Memory effort) og C for Koordinering av det kognitive arbeidet i tolkingen (Coordination Effort) (Tiselius, 2018, s. 51; Gile, 2009, s. 168).

Gile hevder at tolken vanligvis arbeider på grensen av sin prosesseringskapasitet, uavhengig av hastigheten på presentasjonen av kildeteksten og hvor høy vanskelighetsgrad denne har (Gile, 2009, s. 182). Modellen viser da at en økning i bare én av faktorene kan føre til at tolkeprosessen bryter sammen, og feil oppstår (Pöchhacker, 2016, s. 92; Gile, 2009, ss. 157-159). En slik økning er spesielt vanlig ved høy talehastighet, høy informasjonstetthet, lydproblemer, og ved tolking av elementer definert som problemutløsere, deriblant egennavn, tall og sammensatte fagbegreper (Gile, 2009, ss. 172, 193). Resultatet kan da bli feilaktige sekvenser i tolkingen, eller et stort etterslep fordi tolken bruker ekstra tid på å analysere og forstå – altså en ekstra belastning av L i innsatsmodellen (Gile, 2009, s. 201).

I simultantolking vil det alltid være et visst etterslep fordi det kreves en viss prosesseringstid når tolken skal utføre det kognitive arbeidet. Dette etterslepet kan variere fra noen tiendeler til flere sekunder (Baaring, 2001, s. 29). Forskning viser at etterslepet stort sett er kortere i skriveolking enn for andre tolkemotoder (Norberg & Stachl-Peier, 2017a, s. 135; Skaaden, 2013, s. 39). Det er påvist at stort etterslep påvirker kvaliteten på skriveolkingen, fører til manglende synkronitet mellom talerens kroppsspråk og produksjonen av måltekst, og hindrer inkludering av de(n) hørselshemmede primærdeltakeren(e) ved at de ikke får respondert korrekt eller i rett tid på ytringene (Norberg & Stachl-Peier, 2017a, s. 135). For den som skal lese den skriftspråklige presentasjonen av den muntlige ytringen, viser forskning at et stort etterslep oppfattes som et større problem enn feil i teksten (Romero-Fresco, 2012, s. 124).

Variasjonen i prosesseringstid, og dermed i etterslepet, kan være styrt av eksterne eller interne faktorer. Eksterne faktorer kan for eksempel være utfordringer i L ved dårlige lytteforhold eller utydelig tale, mens interne faktorer blant annet er bruk av autokorrekturer eller bevisst regulering av tolketempoet og etterslepet i henhold til tolkens personlige preferanser (Skaaden, 2013, s. 39; Baaring, 2001, s. 30). Tidsforskyvningen grunnet prosesseringstiden kan beskrives som en strikk (Baaring, 2001, s. 29), og denne kan bli strukket til sitt ytterste ved blant annet høy talehastighet, stor informasjonstetthet, stor kompleksitet i ytringens struktur, dårlige lytteforhold, manglende kapasitet hos tolken og de nevnte egennavn, tall og sammensatte fagbegreper (Skaaden, 2013, s. 39; Gile, 2009, s. 193).

Tolkens kapasitet – altså evne til innsats i tolkesituasjonen – styres av en rekke kontrollerbare og ikke-kontrollerbare faktorer. Skrivehastighet, bruk av autokorrekturer, kjennskap til emne/tema, erfaring, allmenkunnskap og kunnskap om primærdeltakerne er blant de kontrollerbare, interne faktorene. Tolken kan selv forbedre sin kapasitet når det gjelder disse, for eksempel gjennom utdanning, trening, øvelser, litteraturstudier og oppdragsspesifikke forberedelser. Skaaden har for eksempel vist at (tale)tolkestudenter som har et stort og godt innarbeidet ordforråd, lettere får tilgang til dette og dermed har mer av sin tolkekapasitet fri til å håndtere andre utfordringer i tolkesituasjonen (Skaaden, 1999, s. 95). Disse utfordringene kan være koblet til eksterne faktorer, som tolken i mindre eller svært liten grad kan kontrollere. Dette kan for eksempel være primærdeltakernes talehastighet og taletydighet, emne/tema og kildetekstens form og innhold. I tillegg kommer lytteforhold og forstyrrende elementer – inkludert uønskede, forstyrrende tanker – inn som både kontrollerbare og ikke-kontrollerbare faktorer, avhengig av konteksten. Samlet påvirker alle disse faktorene tolkens evne og mulighet til å produsere en ekvivalent måltekst, og kan hver for seg eller i kombinasjon gi en overbelastning i tolkesituasjonen. Siden dette igjen kan påvirke måltekstens ekvivalens, er det viktig å ta konteksten med i analysen av forskningsmaterialet.

2.4 Wadensjös kategorier for gjengivelser

Ut fra sitt fjerde perspektiv innen tolkeforskningen, har Wadensjö sett på ulike former for gjengivelse og på grader av avvik, og delt disse i kategorier (Wadensjö, 1998a, ss. 107-108). Kategoriene har relevans for alle forskningsperspektiver hvor ekvivalensen er i fokus, og jeg vil derfor benytte disse under analysen av mitt forskningsmateriale.

Ved skrivetolking vil den skriftlig presenterte målteksten altså ikke være identisk med, men nært relatert til og i større eller mindre grad ekvivalent med den oralt produserte og auditivt presenterte kildeteksten (Lomheim, 1989, s. 71). For å få til pragmatisk ekvivalens mellom kildeteksten og målteksten, settes det gjerne som en forutsetning at det trigges en meningsdannende prosess hos tolken; ”Utan forståing er inga formulering mogeleg” (Lomheim, 1989, s. 37; Baaring, 2001, s. 101; Gile, 2009, s. 89). Dette fordi tolking må gjøres i en prosess der en jobber ovenfra og ned; fra pragmatikk (diskurs) til semantikk (setning for setning) til bokstavelig (ord for ord) (Hale S. B., 2004, s. 5).

At det må oppnås forståelse av kildeteksten før det kan produseres en måltekst, utgjør gjerne en utfordring i en forelesningssituasjon fordi det faglige nivået på kildetekstens diskurs ofte overgår tolkens kunnskap som utenforstående ikke-ekspert. Dette er et generelt problem innen all tolking, i og med at tolken må og skal utføre sin profesjon på en rekke ulike arenaer uten dybdekunnskap eller ekspertise innenfor primærdeltakernes fagområde og tolkesituasjonens diskurs (Skaaden, 2013, s. 25; Gile, 2009, s. 38). Gile hevder at tolken likevel kan bruke sin kunnskap og erfaring til å oppnå en tilstrekkelig god forståelse av selv svært spesialiserte kildetekster, og dermed produsere en måltekst av god kvalitet (Gile, 2009, s. 96). Dette er noe av bakgrunnen for at Rydning (1991, s. 244 - i Skedsmo, 2007, s. 32) spør: ”[m]å oversetteren forstå meningen i avsenderens budskap for å oversette, det vil si forstå de tanker og ideer forfatteren ønsker å uttrykke i teksten, eller kan han nøye seg med å overføre ord og setninger fra avsenderspråket til mottakerspråket uten å måtte forholde seg til avsenderens mening?”. Ved interlingual tolking kan det virke svært vanskelig å kunne fri seg fra behovet for å forstå, siden de til dels store forskjellene det er mellom språk og kulturer kan gjøre det tilnærmet umulig å oppnå ekvivalens om man ikke har klart å gripe den pragmatiske meningen i en ytring. Som intralingual tolking bør derimot skrivetolking ha en større mulighet – i hvert fall i teorien – til å overføre ord og setninger uten alltid å forholde seg til meningen som ligger bak.

Om tolken klarer å produsere en måltekst der innholdet og stilen er nesten identisk med kildeteksten, har vi det Wadensjö kaller en nær gjengivelse. Men om målteksten har store avvik fra kildeteksten, vil dette være en avvikende gjengivelse. Wadensjö har delt avvikende gjengivelse videre opp i de sju kategoriene ekspanderende, reduserende, substituerende, summerende, to-eller fleredelers, ikke-gjengivelse og null-etterligning.

Ekspanderende gjengivelse: Målteksen inneholder mer eksplisitt informasjon enn kildeteksten.

Reduserende gjengivelse: Målteksen inneholder mindre eksplisitt informasjon enn kildeteksten.

Substituerende gjengivelse: Målteksen inneholder en kombinasjon av mer og mindre eksplisitt informasjon enn kildeteksten.

Summerende gjengivelse: Målteksen korresponderer med to eller flere deler av kildeteksten, eller en kombinasjon av kildetekst og tidligere måltekst.

To-eller-fleredels gjengivelse: Målteksen deler opp informasjonen fra én del av kildeteksten i flere deler.

Ikke-gjengivelse: Måltekst som ikke korresponderer med kildeteksten, men som kan være ytring fra tolken på eget initiativ – for eksempel ved tilrettelegging av kommunikasjonen.

Null-etterligning: Kildeteksten blir ikke gjengitt i målteksen.

Ser en bort fra teknikker som benyttes ved skrivetolking for spesifikke brukergrupper med særskilte behov, brukes avvikende gjenskapning gjennom for eksempel komprimering (Norberg & Stachl-Peier, 2017a, s. 135) i stor grad for å kompensere for differansen mellom tale- og skrivehastighet. I litteraturen varierer det kraftig når det gjelder hva som regnes som normal talehastighet. Noen mener at inntil 900 tegn i minuttet er normalt (Arbeids- og velferdsdirektoratet, 2008, s. 50), mens andre hevder å ha dokumentert helt opp til 1600 tegn i minuttet (Norberg & Stachl-Peier, 2018, s. 161). Undersøkelser av talehastigheten i svenske, danske og norske radionyheter viser at norske nyhetsopplere fremfører i snitt 170,4 ord i minuttet (Hilton, Gooskens, & Schüppert, 2011, s. 211). Til sammenligning har skrivetolken en skrivehastighet på inntil 400-600 tegn i minuttet (Agenda Kaupang, 2016, s. 14; Norberg & Stachl-Peier, 2018, s. 161). Tar vi utgangspunkt i denne masteroppgaven, så er gjennomsnittlig ordlengde her rundt 5,6 tegn (uten mellomrom, som også må trykkes ned av

skrivetolken). Det tilsier at i eksemplene over blir en talehastighet på 900 tegn/minuttet det samme som rundt 160 ord i minuttet, og en skrivehastighet på 500 tegn/minuttet det samme som rett under 90 ord i minuttet.

Tross stor ulikhet mellom normal tale- og skrivehastighet, vil skrivetolken i noen tilfeller kunne produsere en måltekst som er en nær gjenskapning og kanskje bære preg av å være transkribering – altså ren overføring av modaliteten talespråk til modaliteten skriftspråk, der skiftet i modalitet skjer med minimale endringer og omskrivninger. Skrivetolking innebærer gjerne *både* interaksjonelt orientert intralingual tolking *og* tekstlig orientert transkribering (Norberg & Stachl-Peier, 2017a, s. 151; Norberg & Stachl-Peier, 2018, s. 176). Tolkens samtidige fokus på begge orientering og bevisste eller ubevisste valg og veksling mellom dem under tolkingen påvirkes av en rekke variabler – inkludert tolkens kapasitet.

Forholdet mellom intralingual, interaksjonell tolking og transkribering i skrivetolkingen er en stor utfordring og diskusjon i seg selv (Erlendkamp, et al., 2014, s. 29), og er også tatt opp direkte eller indirekte i den svært begrensede forskningen som er gjort på skrivetolking (Tiittula, 2010; Fester, 2009, s. 25; Mäkiranta, 2006; Granmo, Hansen, Jønland, & Sund, 2016, s. 45). Jeg vil trekke skrivetolkens bruk av den ene eller andre orienteringen inn i min analyse av tekstmaterialet. Dette for å se om tolkens orientering til tekst som tale eller som samhandling påvirker ekvivalensen mellom kildeteksten og målteksten.

2.5 Metakommunikasjon

Det kan diskuteres om det selv ved transkribering er mulig å skape full korrespondanse – altså full ekvivalens – mellom kildeteksten og målteksten ved modalitetsskiftet fra talespråk til skriftspråk. Det handler ikke da om en filosofisk diskusjon om hva som er sant ved en ytring, om skriftspråket er et eget språk (Wagner, Strömquist, & Uppstad, 2011, s. 28), eller en diskusjon rundt Hallidays mening om ”at det naturlige språket (ikke språket slik det kles ut som vitenskapelige metaspråk, men i den folkelige, hverdagslige, spontane, talte formen) faktisk ”representerer” ”virkeligheten” som komplementariteter” (Berge, Coppock, & Maagerø, 1998, s. 395). Derimot dreier det seg om det den amerikanske antropologen, biologen og kommunikasjonsteoretikeren Gregory Bateson omtaler i sin bok *Steps to an Ecology of Mind* som metakommunikasjon (Bateson, 1972).

Bateson hevder at vi alltid har en kommunikasjon om kommunikasjonen (Bateson, 1972, s. 210). Dette skjer på flere nivåer og modaliteter samtidig, deriblant gjennom store mengder verbal, paralingvistisk metakommunikasjon som intonasjon og prosodi, og non-verbal, analog metakommunikasjon som gester og kroppsspråk (Bateson, 1972, ss. 9-13). Denne metakommunikasjon er ifølge Bateson svært viktig for å oppnå forståelse av forholdet mellom samtalepartnerne, av kommunikasjonssituasjonen og av budskapet (Bateson, 1972, ss. 210-211). De ulike systemene utgjør nemlig semiotiske ressurser som virker sammen på ulike nivåer i kommunikasjonssituasjonen, og som kan støtte, kommentere eller motsi hverandre. ”Ikke-verbal metakommunikasjon i en visuell-spatiell kanal må lykkes dersom andre språklige ytringer skal oppfattes og fortolkes korrekt” (Coppock, 1993, s. 44). Det er kanskje erkjennelsen av nettopp dette som vises igjen i hørselshemmede primærdeltakeres ønske om at den paralingvistiske metakommunikasjonen skal tas med i skrivetolkingen (Norberg & Stachl-Peier, 2017a, s. 133).

I og med metakommunikasjonens implisitte natur og varierende abstraksjonsnivå, kan den være vanskelig å få med seg i kommunikasjonssituasjonen. Dette blir ytterligere komplisert når skrivetolken skal viderefremme metakommunikasjonen og knytte den opp mot den tilhørende talespråklige ytringen så simultant med denne som mulig. Modaliteten skriftspråk har begrensede muligheter til å beskrive den paralingvistiske metakommunikasjonen fullt ut, samtidig som skriftspråket er følsomt for variasjoner i for eksempel tegnsettingen. Bateson hevder at selv et punktum kan inneholde metakommunikasjon (Bateson, 1972, s. 188), og det er ingen tvil om at det for eksempel er stor forskjell mellom ”VIL du være med?”, ”Vil DU være med...?”, ”vilduværemed?” og ”VIL DU VÆRE MED!”.

Det finnes selvfølgelig muligheter i skriftspråket til å formidle metakommunikasjon på kanalspesifikke måte. For eksempel bruker man i tale paralingvistiske elementer som intonasjon og stemmestyrke for å understreke noe, mens det samme kan gjøres i skrift ved hjelp av understreking, utheving eller kursiv (Svennevig, 1993, s. 189; Norberg & Stachl-Peier, 2017b, s. 168). Men selv om det finnes – og brukes – muligheter i skriftspråket for å formidle metakommunikasjon gjennom skrivetolking, vil det være tilnærmet umulig å få frem alle nyanser i talespråket gjennom skriftspråket ved bruk av mellomrom, tegnsetting, understreking, stor skrift, fet skrift, kursiv, emotikoner og andre kanalspesifikke, typografiske

virkemidler (Jahandarie, 1999, s. 134; Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2011, s. 240). Ikke minst fordi konvensjonene rundt skrivetolkens bruk av disse skriftlige virkemidlene ikke er universelle, men forankret til et språksamfunn (Fidje, 2011, s. 30; Østmoen, Henjum, & Bjørgvinsdottir, 2007, s. 46; Bø, Ferrara, & Halvorsen, 2018, s. 63). Parallellt med den tekniske utviklingen har forskere pekt på at metakommunikativt innhold kan formidles gjennom universelle, datamedierte symboler av emotikon-typen, men at dette vil være krevende å innføre (Azuma, 2012). For selv om nye emotikoner har medført at grafiske elementer brukes over hele verden til å kommunisere paralingvistiske faktorer i multimodale meldinger mellom mennesker, skjer det ikke helt uten risiko. Om deler av metakommunikasjonen er ganske internasjonal og entydig (Ommundsen, 2004, ss. 1010-1011), så er det uansett et problem at mye vil være kulturelt forankret, styrt av uskrevne regler og relatert til konteksten. Med andre ord vil metakommunikasjonen kunne misforståes, og i ytterste fall forandre hele eller deler av meningsinnholdet i ytringen som tolkes.

Metakommunikasjonen er trolig viktigst og dermed mest til stede i nære relasjoner, hvor partene i kommunikasjonen har felles historikk og kontekstkunnskap (Skaaden, 2013, s. 102). Dette tilsier at metakommunikasjonen vil være lite fremtredende og mindre viktig å gjennomgå i det forskningsmaterialet som behandles her, i og med at primærdeltakerne i svært liten grad deler historikk og kontekstkunnskap – i hvert fall utenfor den aktuelle tolkesituasjonen. Videre vil *alle* talespråklige ytringer inneholde metakommunikasjon, slik at dette ikke en spesifikk egenskap ved forelesning som talesjanger. Derfor vil ikke metakommunikasjonen behandles spesifikt i oppgaven, utover det som er naturlig å kommentere i forbindelse med gjennomgangen av sjangerkarakteristikker i kildetekstene.

2.6 Forskjeller mellom talespråk og skriftspråk

Forskjellene mellom talespråk og skriftspråk er interessante ut fra mitt fokus på karakteristikkene ved forelesning som talesjanger, og på den endringen fra talespråk til skriftspråk som skjer i tolkingen. Dette vil jeg belyse blant annet gjennom det den systemisk-funksjonelle lingvistikken sier om forskjeller mellom talespråk og skriftspråk generelt, og om forelesning som talesjanger spesielt. Den systemisk-funksjonelle lingvistikken er opptatt av viderefremføring av mening ved blant annet å se på forholdet og valget mellom potensielt og faktisk meningsinnhold, som jo nettopp er det tolking handler om. Med utgangspunkt i den

systemisk-funksjonelle lingvistikken og Mikhail M. Bakhtin sine teorier rundt talesjangerne, har Halliday eksplisitt vurdert talespråk og skriftspråk opp mot hverandre. Det samme har Chafe og Danielewicz gjort i sin forskning, der forelesninger er en av de fire sjangrene – sammen med dagligsamtaler, brev og akademiske artikler – som undersøkes og sammenlignes (Chafe & Danielewicz, 1987, s. 85).

Forskjellene mellom skrift- og talespråket har vært gjenstand for mange og lange diskusjoner, der skoleverket og pedagogene har hatt fokus på skriftspråket ut fra en tilnærmet doktrine om at det speiler talespråket (Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2011, s. 22). Dette reflekterer lingvistenes tankegang, som ifølge Halliday tradisjonelt har fremhevet talespråket som det høyest ansette (Halliday, 1987, s. 55). For eksempel skriver den amerikanske lingvisten Leonard Bloomfield i sin bok *Language* fra 1933 at ”skrift er ikke et språk, men bare en måte å nedtegne språk ved hjelp av synlige markører”² (Chafe & Danielewicz, 1987, s. 83, min oversettelse). Dette kom fra språkvitenskapens lære om talespråket som det første språket (Halliday, 1987, s. 55), som en finner igjen i språkforsker Derek Bickertons påstand om at talespråket oppstod ut av nødvendighet og ble starten på utviklingen av intelligens – og ikke motsatt (Lillealtern, 2010; Bickerton, 2016, ss. 187-251). Andre språkvitere mener at menneskets første språk var visuelle gester, som etter hvert utviklet seg til et naturlig tegnspråk komplementert av munnbevegelser og lyder, som så igjen videreutviklet seg til talespråk (Armstrong & Wilcox, 2011, s. 327; Bidoli, 2002, s. 171; Hewes, 1973, s. 9).

Uansett hva som kom først, er det enighet om at skriftspråket ikke var menneskets første språk, og at det finnes karakteristiske forskjeller mellom talespråk og skriftspråk. Halliday viser til hvordan Mathesius allerede i 1911 drøftet funksjonelle variasjoner i både talespråk og skriftspråk, og fant blant annet forskjeller i både ordforråd og syntaks (Halliday, 1987, s. 56). Utover fra midten av 1900-tallet gjorde oppfinnelser som båndopptakeren at man kunne undersøke talespråket på en mer systematisk og dokumenterbar måte (Halliday, 1987, s. 56). Dermed hadde man et godt grunnlag for å underbygge påstandene om vesensforskjellene mellom talespråk og skriftspråk med detaljert empiri ut fra et kontrollerbart materiale.

² Original: ”writing is not language, but merely a way of recording language by means of visible marks”

Parallellt skjedde det et skifte i forskningsinteressen, der man gikk fra å beskrive språk som autonome systemer, til å beskrive reelle språkhandlinger og språking (Wadensjö, 1998a, s. 25; Bø, Ferrara, & Halvorsen, 2018, ss. 63-64). Etter at forskningen på forskjellene mellom talespråket og skriftspråket på denne måten virkelig hadde fått vind i seilene, parafaserte den svenske språkforskeren Ingvar Lundberg den amerikanske lingvisten Robert de Beaugrandes motsigelse av Bloomfield da han i 1984 konstaterte at ”skriften är relatert til talen, men skrift är inte nedtecknad tal” (Lundberg, 1984, s. 11). I 1987 fulgte Chafe og Danielewicz opp i samme gate ved å slå fast at ”Det kan ikke herske noen tvil om at folk skriver annerledes enn hvordan de snakker”³ (Chafe & Danielewicz, 1987, s. 83, min oversettelse). Dette er utgangspunktet for påstanden om at skrift er et eget språk (Wagner, Strömquist, & Uppstad, 2011, s. 28), som gjøres ut fra et didaktisk ståsted og en definisjon av språk som ”et sett av koder med potensial for mening” (Wagner, Strömquist, & Uppstad, 2011, s. 26).

Den britiske lingvisten Michael Halliday er med sin systemisk-funksjonelle lingvistikk en av de viktigste bidragsyterne i sosiosemiotikken og diskusjonene rundt og forskningen på språkets plass og bruk i menneskers samhandling i hverdagen. Systemisk-funksjonell lingvistikk er – som navnet tilsier – en funksjonell språkteori med fokus på språkets evne til å skape mening i den aktuelle konteksten, i stedet for på språkets form. Den ser altså på det kommunikative innholdet i en ytring, i stedet for å konsentrere seg om formelle egenskaper som ordenes klassifisering og morfologi. At den er systemisk, betyr at den ser på den enkelte, spesielle språkforekomsten ut fra ”det allmenne potensialet som har blitt utviklet av menneskene som snakker og skriver språket i forskjellige kontekster” (Berge, Coppock, & Maagerø, 1998, s. 5). Halliday har et økologisk perspektiv på språk og språkbruk, noe som tilsier at fokuset ikke er på språket eller bruken av det i seg selv, men på hvordan språket, mennesket som språkbruker og omgivelsene påvirker hverandre gjensidig (Barton, 2007, s. 29). Med dette perspektivet er Halliday ute etter å avdekke og beskrive faktorene i samhandlingene mellom mennesker i forskjellige situasjoner og kulturer som ligger til bakgrunn for den forståelsen av hverandre som vi – oppsiktsvekkende nok, ifølge Halliday – klarer å oppnå (Berge, Coppock, & Maagerø, 1998, s. 23).

³ Original: ”There can be no doubt that people write differently from the way they speak”

Når Halliday tar for seg forskjellene mellom talespråk og skriftspråk, er det selvfølgelig med utgangspunkt i den systemisk-funksjonelle språkteorien. Derfor heter artikkelen hans i Horowitz & Samuels bok *Comprehending oral and written language* naturlig nok ”Spoken and Written Modes of Meaning”⁴. Her innleder Halliday med å hevde at talespråket som diskusjonstema har vært av de mest produktive for språkforskere og pedagoger de siste 25 årene (Halliday, 1987, s. 55). Ut fra diskusjonene om typiske forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk har Svennevig laget en oversikt over karakteristikk for henholdsvis skriftlig og muntlig språk (Svennevig, 1993, s. 190):

<u>Skriftlig språk</u>	<u>Muntlig språk</u>
Planlagt	Spontant
Monologisk	Dialogisk
Institusjonelt	Privat
Formelt	Uformelt
Fokus: informativt	Sosialt/emotivt
Ukjent mottaker	Kjent mottaker
Ikke felles ”her og nå”	Felles ”her og nå”
Bare verbal kommunikasjon	verbal + ikke-verbal kommunikasjon

Denne oversikten er sterkt inspirert av Horowitz og Samuels sin tabell over dikotomien muntlig – skriftlig (Horowitz & Samuels, 1987, s. 9). Å sette karakteristikkene opp mot hverandre som parvis komplementære, gir selvfølgelig en svært forenklet oppdeling som ikke viser et fullstendig og korrekt bilde av det enorme og svært varierte tilfanget av ulike skriftspråklige og talespråklige tekster. Det er da også noe Svennevig påpeker i sin artikkel, der han understreker at poenget er å trekke frem det som er typisk for den ene eller andre modaliteten og som dermed ligger i den ene eller andre enden av et kontinuum (Svennevig, 1993, s. 191). Halliday tar opp dette når han hevder at ”Som diskursformer blir tale og skrift gjerne knyttet til de to modalitetspunktene på kontinuumet fra det mest spontane til det mest

⁴ oversatt til norsk under tittelen ”Muntlige og skriftlige måter å mene på” (Berge, Coppock, & Maagerø, 1998, ss. 266-291)

selvkontrollerte språket: spontan diskurs er vanligvis snakket, selvkontrollert diskurs er vanligvis skrevet”⁵ (Halliday, 1987, s. 69, min oversettelse). Altså er det ikke her en dikotomi med et skarpt skille mellom de to modalitetene tale og skrift, slik tabellen til Horowitz og Samuels kan inntrykk av (Horowitz & Samuels, 1987, s. 9), men det Halliday omtaler som ”mange blandede og mellomliggende typer”⁶ (Halliday, 1987, s. 59, min oversettelse). I likhet med Halliday og Svennevig understreker Horowitz og Samuels da også at det finnes mange variasjoner innen begge modaliteter som har en eller flere karakteristikk som den deler med den andre, slik at de dermed overlapper og blandes med hverandre (Horowitz & Samuels, 1987, s. 8). Bakhtin konstaterte at det finnes et mangfold av uensartede muntlige og skriftlige talesjangere (Bakhtin, 1998, s. 1), og Chafe og Danielewicz konkluderer med det samme når de med referanse til Tannen (1982) skriver at ”[d]et har for øvrig alltid vært åpenbart at verken talt språk eller skrevet språk er et enhetlig fenomen. Fjernt fra å være én enkelt form for språk som folk snakker og én enkelt form for språk de skriver, tillater hver av disse to modi i seg selv et mangfold av stiler”⁷ (Chafe & Danielewicz, 1987, s. 84, min oversettelse).

Det tilsynelatende enorme mangfoldet i stiler gjør at Chafe og Danielewicz stiller et retorisk spørsmål ved hvorvidt det er vits i å skille mellom skriftspråk og talespråk, ”eller om det bare mange varianter av språk som er tilgjengelige for språkbrukerne, der de fleste eller alle variantene kan bli enten snakket eller skrevet, avhengig av situasjonen”⁸ (Chafe & Danielewicz, 1987, s. 84, min oversettelse). Deres svar på spørsmålet er at det helt klart *er* en rekke faktorer som utgjør forskjeller. Men de trekker det ikke så langt at de vil definere skrift og tale som hvert sitt språk. Det gjør heller ikke Halliday, som altså har et flytende skille mellom ”spontan diskurs” og ”selvkontrollert diskurs”. Men han mener at det likevel er så

⁵ Original: ”Speech and writing as forms of discourse are typically associated with the two modal points on the continuum from most spontaneous to most self-monitored language: spontaneous discourse is usually spoken, self-monitored discourse is usually written”

⁶ Original: ”many mixed and intermediate types”

⁷ Original: ”It has always been clear, however, that neither spoken language nor written language is a unified phenomenon. Far from being one single kind of language that people speak and one other kind that they write, each of these two modes itself allows a multiplicity of styles”.

⁸ Original: ” ... or whether there are just many varieties of language which are available to its speakers, most or all of which varieties may be either spoken or written depending on the circumstances”

store forskjeller på skriftspråk og talespråk at en talespråklig argumentasjonsrekke greit kan følges og forstås auditivt, men blir vanskeligere å gripe an når den presenteres skriftspråklig (Halliday, 1987, s. 59). Det samme gjelder ved endring av modalitet i den andre retningen, slik Jonas Bakken påpeker når han i forbindelse med en diskusjon om bruken av Ciceros dispositio-teori i forelesninger skriver at "[d]et er vanskelig å følge med når forelesere leser opp noe som minner mistenkelig om utkastet til en artikkel" (Bakken, 2011, s. 24).

Poeten og litteraturkritikeren T. S. Eliot var naturlig nok bevisst forskjellene mellom talespråk og skriftspråk. I et essay i utgivelsen *Selected Essays 1917-1932* skriver han at "identisk talt og skrevet språk ville være praktisk talt utålelig. Hvis vi snakket slik vi skrev, ville vi ikke få noen til å lytte: og hvis vi skrev slik vi snakker, ville vi ikke få noen til å lese. Det talte og det skriftlige språket må ikke være for nært hverandre, men heller ikke for langt fra"⁹ (hos Hughes, 1996, s. 5, min oversettelse). Eliot gjør et poeng av at de to modalitetene talespråk og skriftspråk er utformet for ulike kommunikasjonssituasjoner, med hver sine særegne konvensjoner, men at de samtidig har – og må ha – mange likhetstrekk.

2.6.1 Flyktig eller varig?

Ut fra Eliots tanker om ulike kommunikasjonssituasjoner, kan en vise til at det ligger grunnleggende forskjeller i seg selv i at talespråk er akustiske signaler, mens skriftspråket formidler teksten som visuelle tegn (Svennevig, 1993, s. 189). Chafe og Danielewicz trekker dette videre, og hevder at selve produksjonsbetingelsene for kommunikasjonen – altså betingelsene for produksjonen og mottakelsen av skriftlige og muntlige ytringer – innehar ulike forutsetninger som tvinger frem ulik språkbruk; "Det er absolutt en del faktorer som står for forskjellene i typen språk en person vil benytte. Og en av disse faktorene er helt klart hvorvidt språket blir produsert med munnen og mottas med øret, eller om det produseres med

⁹ Original: "... identical spoken and written language would be practically intolerable. If we spoke as we write we should find no one to listen: and if we wrote as we speak we should find no one to read. The spoken and written language must not be too near together, as they must not be too far apart."

hånden og mottas med øyet”¹⁰ (Chafe & Danielewicz, 1987, s. 84, min oversettelse).

Chafe og Danielewicz sitt utgangspunkt i ytringens produksjons- og mottakelseskanal gir altså en relativ forståelse av talespråket som flyktig og det skrevne ord som varig. ”Det akustiske signalet i tale er svært kortvarig, mens det grafiske signalet i skrift er langvarig” (Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2011, s. 243). Denne forståelsen deles til en viss grad også av Halliday, selv om han ikke er villig til å trekke det like langt som Chafe og Danielewicz. Halliday omtaler skriftspråk som et produkt – en statisk enhet mer på linje med et bilde – med en tydeligere, mer fiksert objektivisering av fenomenet som diskuteres. Talespråket derimot, er som en dynamisk prosess – en film som flimrer forbi – i sin behandling av det aktuelle temaet (Jahandarie, 1999, s. 134; Halliday, 1987, s. 74). Talespråkets transiente egenskaper gjør at Ong omtaler det som hendelse (”event”), i og med at det er over og borte straks det har skjedd (Jahandarie, 1999, s. 134). Altså ”Verba volant, scripta manent” – talen er flyktig, skriften består – for å sitere Caius Titus (Bouville, 2016, s. 193).

Svennevig stiller spørsmål ved hvorvidt graden av varighet egentlig er en karakteristikk ved modaliteten i seg selv, eller om det heller er knyttet til det fysiske materialet man ”fester” ytringen til (Svennevig, 1993, s. 189). Et ord skrevet i sanden kan være nesten like flyktig som en talespråklig ytring – alt etter hvor nær vannkanten en skriver og hvor mye bølger det er. Denne diskusjonen gis en ytterligere dimensjon i dagens Snapchat-pregede kommunikasjonssamfunn – og i skrivetolkingens medieringen fra talespråklig til skriftspråklig form – altså en modalitet som anses som varig, men som raskt forsvinner ut av skjermbildet etter hvert som det produseres ny måltekst. Med tanke på Svennevigs spørsmål om graden av varighet, kan en i det hele se på skriftspråket som mindre varig i dag enn for 50 år siden. Når lingvister omtaler skrift som mer permanent og vanligvis uforanderlig når det først er nedtegnet på papir og/eller publisert, er det ikke dagens digitale virkelighet de omtaler. Digital produksjon, presentasjon og lagring av skriftspråk gir kanskje en holdbarhet som kun er begrenset av det mediet det er festet til og forståelsen av det tegnsystemet det er presentert i. Men uforanderlig er det ikke, noe en for eksempel ser i påstander om

¹⁰ Original: ”Certainly there are a number of factors responsible for differences in the kinds of language a person may use. And certainly one of these factors is the matter of whether the language is produced with the mouth and received with the ear, or whether it is produced with the hand and received with the eye.”

omskrivninger av sykehusjournaler (Grindem, 2017) – en skriftspråklig sjanger som nettopp skal være varig dokumentasjon, men som det likevel gjøres endringer i. Uansett om ulik grad av varighet er en karakteristikk ved skriftlig og muntlig, ligger diskusjonen om modalitetenes varighet i seg selv utenfor mitt tema og min problemstilling. Dette fordi skrivetolkning i utgangspunkt alltid vil forholde seg til en kildetekst som er auditivt presentert, og dermed vil ha den samme graden av varighet uavhengig av sjanger og kontekst.

2.6.2 Komplexitet

I Svennevigs oversikt over karakteristikk for talespråk og skriftspråk kan det være et poeng å legge merke til hva som faktisk mangler. For mens Halliday skriver om at det virker å være en holdning til talespråket som ”fattigere” og enklere enn skriftspråket (Halliday, 1987, s. 65), har ikke Svennevig tatt med noe eksplisitt om kompleksitet. I hvert fall ikke annet enn det som kan tolkes ut av forskjellene som ligger i de komplementære karakteristikkene. Svennevig skriver da også at mange karakteristikk som er blitt tillagt talespråk og skriftspråk i stor grad er postulert, og så har man litt ukritisk trukket konklusjoner og forklart forskjeller og likheter ut fra disse (Svennevig, 1993, s. 190). Det er på en slik bakgrunn at Halliday protesterer mot oppfattelsen av talespråket som ”fattig”. Han hevder at denne oppfattelsen kommer fra feilaktige og overførte – nærmest indoktrinerte – holdninger, som gjør at vi sitter igjen med en myte om at talespråket preges av nøling, pauser, gjentakelser, falske starter, og generelt slurv og glipper. Dette mener Halliday er kjennetegn på akademiske miljøers selvkontrollerte tale, og han mistenker at taleopptakene som er utgangspunkt for teoriene om talespråket som ”fattig”, kommer fra dette miljøet (Halliday, 1987, s. 68). Derfor går han ut mot den oppfattelsen blant annet Chafe forfekter, og hevder at talespråk generelt ikke på noen måte er ”enklere” enn skriftspråk, men snarere mer komplekst (Halliday, 1987, s. 67). For å underbygge påstanden, viser Halliday blant annet til at spontan tale i samhandling har en helt annen flyt, og at den grammatiske innviklingen – mønstrene for organisering av setningskomplekset – er mer utpreget sammenvevde i talespråket. Dette gjør at muntlig språk har en tendens til å være både lineært og simultant i oppbygningen, uten en gjensidig solidaritet mellom delene, mens skriftlig språk stort sett er linært og har en koherens gjennom gjensidig solidaritet i strukturen der hver del griper tak i og blir grepet av de andre (Wagner, Strömquist, & Uppstad, 2011, s. 245; Halliday, 1987, s. 67). Denne høyere graden av grammatisk kompleksitet gjør ifølge Halliday talespråket mer komplekst enn skriftspråket.

”Dermed har talespråk og skriftspråk en tendens til å fremvise ulike former for kompleksitet; hver av dem er mer kompleks på sin egen måte. Skriftlig språk har en tendens til å være leksikalsk tett, men grammatikalsk enkelt; muntlig språk har en tendens til å være grammatikalsk innviklet, men sparsomt leksikalsk”¹¹ (Halliday, 1987, s. 66, min oversettelse).

At ”skriftlig språk har en tendens til å være leksikalsk tett” handler om mengden leksikalske enheter, eller innholdsord, i hele tekstmengden (Halliday, 1987, s. 60). Som nevnt påviste Mathesius i 1911 ”hvordan talestilene manifesterer seg i uttalen av språket, i ordforrådet og i syntaksen”¹² (Halliday, 1987, s. 56, min oversettelse). Halliday påpeker videre at Ure i 1969 viste at leksikalsk tetthet henger sammen med hvor ”reflekterende” teksten er. Jo mer aktivt språket er, jo lavere er den leksikalske tettheten. Med dette som bakgrunn, skriver Halliday at ”[s]iden skriftlig språk er karakterisert ved å heller være reflekterende enn aktivt, har den leksikalske tettheten i en skriftlig tekst en tendens til å være høyere; og den øker etter som teksten fjerner seg fra spontan tale”¹³ (Halliday, 1987, s. 61, min oversettelse). Mens naturlig talespråk som regel inneholder en del overflødige ord og setningsledd som gjør teksten redundant (Baaring, 2001, s. 18), kan vi økonomisere med språket når vi skriver, og integrere det vi vil si på en bedre måte (Svennevig, 1999a, s. 25). Slik blir setningskonstruksjonene mer koherente og informasjonstette; de får altså en høy leksikalsk tetthet.

2.6.3 Leksikalsk diversitet

Også Chafe og Danielewicz tar for seg vokabularet og setningsoppbyggingen i talespråk og skriftspråk som karakteristiske forskjeller, om enn på litt andre plan. De har for eksempel ikke vurdert den leksikalske tettheten slik som Halliday, men i stedet undersøkt og vurdert leksikalsk diversitet og forholdet mellom bruken av hverdagslige og faglige ord. Angående

¹¹ Original: ”Spoken and written language, then, tend to display different KIND of complexity; each of them is more complex in its own way. Written language tends to be lexically dense, but grammatically simple; spoken language tends to be grammatically intricate, but lexically sparse”.

¹² Original: ”how the styles of speech are manifested in the pronunciation of language, in the stock of words, and in syntax”

¹³ Original: ”Since written language is characteristically reflective rather than active, in a written text the lexical density tends to be higher; and it increases as the text becomes further away from spontaneous speech”

vokabularet, slår de fast at talespråket inneholder mindre variasjon enn skriftspråket. Dette hevder de har sammenheng med tidsaspektet (Chafe & Danielewicz, 1987, s. 88), som kan relateres til at en ved talte ytringer må ”gjenbruke” ordene for å spare tid og kognitive ressurser (Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2011, s. 249). Ved utformingen av talte ytringer har man mindre tid til å gjøre sine valg, noe som gir en større spredning av informasjonen og en mer fragmentert stil (Svennevig, 1993, s. 191).

Chafe og Danielewicz hevder at de i sin undersøkelse har bevis for at talere er klar over de begrensningene tiden gir, og at de derfor selv setter opp rammer for variasjoner i vokabularet. Dermed er de mindre eksplisitte, og bruker i større grad erstatninger og henvisningsfraser. Dette er noe Chafe og Danielewicz ser både i hverdagskonversasjon og forelesninger, og av dette trekker de derfor konklusjonen at det er en felles karakteristikk for talespråket som modalitet. ”Som et resultat har det skriftlige språket, uansett hva formålet eller emnet er, en tendens til å ha et mer variert vokabular enn det talte”¹⁴ (Chafe & Danielewicz, 1987, s. 86, min oversettelse). Forsøk med sammenligning av tale og skrift viser da også at leksikalsk diversitet – variasjon i ordforrådet i teksten – er større i skrevet versjon av en gitt tekst enn i en talt versjon, og større når en skriftlig tekst gjenfortelles muntlig enn i en skriftlig tekst som gjenforteller en muntlig versjon (Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2011, ss. 237, 249).

Når det gjelder forholdet mellom hverdagslige og faglige ord, mener Chafe og Danielewicz at de ikke kan påvise samme type felles karakteristikk for talespråksjangerne og skriftspråksjangerne. De finner klare graderinger, der akademisk skriving og hverdagskonversasjonen naturlig nok står som motpoler i deres forskningsmateriale. I vokabularet er forelesninger mer fagspråklige og mindre hverdagslige enn både konversasjonen og brev. Dette tar de som bevis for at det her ikke ligger kognitive begrensninger som det nevnte tidsaspektet når det gjelder variasjonen i vokabularet, men at taleren og skriveren velger sine ord fritt ut fra hva som de anser som passende for den aktuelle ytringen og konteksten (Chafe & Danielewicz, 1987, s. 94).

¹⁴ Original: ”As a result, written language, no matter what its purpose or subject matter, tends to have a more varied vocabulary than spoken”

2.6.4 Grammatikk og kognitive begrensninger

I sin påstand om at tiden begrenser variasjon av vokabularet i talte ytringer og at taleren er klar over denne begrensningen, har ikke Chafe og Danielewicz tatt med de ubevisste, kognitive begrensningene som ligger i vårt arbeidsminne. Dette har de i stedet trukket inn i forbindelse med setningsoppbyggingen i tale- og skriftspråket, hvor de støtter Hallidays påstand om mer syntaktisk innvikling i talespråket. ”Det virker som om alle typer talt språk har en tendens til å kjede sammen setninger i betydelig større grad enn noen form for skrevet språk”¹⁵ (Chafe & Danielewicz, 1987, s. 103, min oversettelse). Samtidig ser de også på antall ord i intonasjonsenheter (”intonation units”), som blir lest/uttalt med én enkeltstående, sammenhengende intonasjon, etterfølges av en pause og sannsynligvis vil være en fullstendig setning (Chafe & Danielewicz, 1987, s. 95). I undersøkelsen ble det dokumentert lengre intonasjonsenheter i skriftspråket enn i talespråket, inkludert i brev kontra forelesninger. Dette hevder Chafe og Danielewicz er en direkte effekt av vår kognitive kapasitet, og henviser til den kognitive psykologen Millers forskning på korttidshukommelsen.

Innen kognitiv psykologi deles hukommelsen inn i korttidsminne, permanent semantisk-leksikalsk minne og episodisk minne (Strand, 1993, s. 181). I sin artikkel ”The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information” fra 1956, hevder Miller at den aktive delen av vår kunnskap sitter i korttidsminnet. Denne har en begrensning på sju enheter – pluss/minus to – der enheter kan være for eksempel tall, bokstaver, ord (Miller, 1956, s. 90). Dette omtales som Millers lov. Ut fra Millers forskning og resultatene i sin egen forskning, hevder Chafe og Danielewicz at en intonasjonsenhet er den maksimale mengden informasjon som kan lagres og trekkes ut av korttidshukommelsen, og at det dermed settes klare begrensninger på hvor lange intonasjonsenheter en vil få i talespråket. ”Det virker som, under normale forhold, at en taler vil ikke, eller kan ikke, fokusere oppmerksomheten på mer informasjon enn det som kan uttrykkes med om lag seks ord”¹⁶ (Chafe & Danielewicz, 1987, s. 95, min oversettelse).

¹⁵ Original: ”It appears that spoken language of any kind tends to chain clauses together significantly more often than any kind of written language”

¹⁶ Original: ”It seems that, under normal conditions, a speaker does not, or cannot, focus attention on more information than can be expressed in about six words”

Chafe har også dokumentert at opplesning av skrevet tekst gir flere pauser eller endringer i intonasjon enn det tegnsettingen i teksten tilsier. Dermed blir det flere ”intonasjonsenheter” i opplesningen enn det er faktiske ”tegnsettingsenheter” i den skrevne teksten. Chafe mener at dette kommer av den nevnte begrensningen i vår kognitive kapasitet, og at denne medfører at intonasjonsenhetenes lengde i talespråket faller oss naturlig (Jahandarie, 1999, s. 134).

Det skal her legges til at det eksisterer en rekke ulike teorier om hvilke enheter som utgjør talespråklige ytringer, der Chafe og Danielewicz sine intonasjonsenheter er én. Levelt har gått gjennom en rekke slike enheter som er presentert i språkvitenskapelige artikler og bøker. Han oppsummerer med at det ikke finnes én enkelt enhet som kan sies å utgjøre enkeltkomponentene i tale, men at det heller er mange ulike komponenter og enheter (Levelt, 1989, s. 23).

2.7 Akademisk forelesning som talesjanger

Objektet for skrivetolkningen i mitt forskningsmateriale og utgangspunktet for min problemstilling er den akademiske forelesningen som talesjanger. Her kan det passe å gå til tittelen på min oppgave, som siterer Arne Skodvin fra innledningen til antologien *Forelesningens kunst*: ”Hva er det ved denne forberedte muntligheten?” (Skodvin, 2011, s. 7). For ut fra Svennevigs oversikt over karakteristikk ved talespråk og skriftspråk, har den akademiske forelesningen som talesjanger tilsynelatende en form som ikke er fullt ut forenlig med de karakteristikkene en gjerne bruker på det ”typiske” talespråket som en forbinder med spontan tale. Det er i og for seg ikke så merkelig, i og med at det er en ”muntlig en-til-mange form” (Kvernbekk, 2011, s. 91) med et historisk utgangspunkt som går tilbake til antikken og retorikkens fem faser eller disipliner for praktisk talekunst; *inventio* (innholdet), *elocutio* (komposisjonen), *dispositio* (stilen), *memoria* (fremstillingen er lært utenat) og *actio* (fremførelsen). Den gang var forelesningene fremføring (*actio*) av taler som foreleser kunne utenat (*memoria*), fordi dette var den raskeste og mest effektive måten å spre informasjon og kunnskap på. Over i middelalderen hadde forelesningene en form som mer eller mindre kontinuerlige opplesninger fra håndskrevne tekster av forelesers kommentarer til det som ble ansett som den faglige kanon, der studentene skulle lytte og memorere (Nordkvelle, 2011, ss. 75-76). Forelesning betyr da også å ”lese fore”, fra engelsk ”lecture” som igjen kommer fra latin og betyr ”å lese” eller ”det som blir lest” (Krokan, 2012), mens det at forelesningen er

akademisk både tilsier en formell og regelbundet stil og et høyt faglig teoretisk nivå på innholdet, samt setter den inn i en klar, begrenset kontekst. Hvordan akademias tradisjon med å ”lese fore” i aller høyeste grad har blitt holdt i hevd opp til i våre dager kan en blant annet lese om i *Forelesningens kunst*, som beskriver hvordan kjente professorer og universitetslærere stod i institusjonenes auditorier – som direkte oversatt fra latin betyr høresaler (Skodvin, 2011, s. 8) – og holdt dialoger med seg selv og diktete sine notater til studentene (Skodvin, Flyum, Knudsen, & Simonsen, 2011).

Om den akademiske forelesningen som talesjanger først og fremst er en fremføring eller opplesning av innlært eller skrevet tekst, og dermed ikke er ”typisk” talespråk, så finner Chafe og Danielewicz at forelesningen allikevel er lik eller har mye til felles med den uformelle samtalen. Blant annet ser de likheter i liten variasjon i vokabularet, implisitte henvisninger og enkle syntaktiske konstruksjoner. Men dette er faktorer de som nevnt mener hovedsakelig er tvunget frem av kognitive begrensninger i forhold til korttidshukommelsen og vår fokuserte bevissthet, og ikke et bevisst valg med tanke på sjanger (Chafe & Danielewicz, 1987, s. 111). Det kan også diskuteres om den manglende variasjonen i vokabularet ikke har en hensikt fra forelesers side for å presentere og innprente fagtermer (Bakken, 2011, s. 25).

Chafe påpeker flere karakteristikk ved forelesningen som skiller den fra den typiske talesjangeren, og gjør den mer kompleks. Den har et mer avansert og faglig vokabular, er mindre dialogisk, har et mye høyere abstraksjonsnivå og mer bruk av preposisjonsuttrykk, nominalisering, deskriptiver og attributiver. Konklusjonen er at ”forelesninger er mer litterære enn samtaler”¹⁷ (Chafe & Danielewicz, 1987, s. 94, min oversettelse). Eller som Gee skriver, med referanse til Chafe: ”Forelesninger er en form for integrert og distansert tale”¹⁸ (Gee, 2015, s. 64, min oversettelse). Dette er i tråd med Bakhtins teori om talesjangere, der han nevner vitenskapelige ytringer som et eksempel på det han kaller sekundære (komplekse) talesjangere (Bakhtin, 1998, s. 3). I disse sekundære talesjangrene – og da særlig i de retoriske – skriver Bakhtin at en møter fenomener som ”symbolske iscenesetjingar av

¹⁷ Original: ”lectures are more literary than conversations”

¹⁸ Original: ”Lectures are a form of integrated and detached speech”

talekommunikasjon og av primære talegenrar” som for eksempel retoriske spørsmål en selv besvarer, og at dette kun er symbolske iscenesettelser ”av talekommunikasjon og av primære talegenrar” (Bakhtin, 1998, s. 15). På samme vis hevder Svennevig at foredraget som talespråk er monologisk, planlagt, har et informativt fokus og opptrer i en formell og institusjonell ramme (Svennevig, 1993, s. 190). Dette er karakteristikk som ligger under ”typisk” skriftspråk, og dermed trekkes forelesningen som talesjanger over mot ”den andre siden” av kontinuumet skriftlig-muntlig. Ut fra dette kan man se forelesningen som en utypisk talesjanger med flere likhetstrekk med ”typisk” skriftspråk, samtidig som den også har karakteristikk den deler med typiske talespråklige ytringer. Dette oppsummeres i følgende justerte versjon av Svennevigs skjematiske oversikt over karakteristikk for talespråk og skriftspråk (Svennevig, 1993, s. 190) (parentes rundt karakteristikk som er mindre tilstede):

<u>Skriftlig språk</u>	<u>Muntlig språk</u>
Planlagt	(Spontan)
Monologisk	(Dialogisk)
Institusjonelt	
Formelt	(Uformelt)
Fokus: informativt	
	Kjent mottaker
	Felles ”her og nå”
	verbal + ikke-verbal kommunikasjon
Selvkontrollert	
Fagspråklig vokabular	

Oversikten viser at vi kan se forelesningen som en talesjanger med karakteristikk som gir stort overlapp mot skriftlig språk. Samtidig har den de gjengse kjennetegnene for talespråk som Halliday mener har sitt utspring fra eksempler på selvkontrollert, velregulert tale i akademiske miljøer. Dette stemmer overens med forestillingen om forelesning som talespråklig representasjon av skriftspråklig forberedte tanker – Skodvins ”forberedte muntlighet” (Skodvin, 2011, s. 7) – der en selvkontrollert skriveprosess ved utarbeidelsen av manus etterfølges av en spontan, dynamisk prosess under den muntlige fremføringen, som gjerne innebærer en rekke ”utstrykninger, feilstavinger, omskrivninger og perioder med

stilletenking” (Berge, Coppock, & Maagerø, 1998, s. 279). ”Dette er en blandet form for språk som fortsatt kontrolleres av begrensningene i den raske produksjonen, men som streber etter noe av elegansen og distanseringen til formell skriving”¹⁹ (Chafe & Danielewicz, 1987, s. 111, min oversettelse). Altså er det mye av det samme som skjer ved utarbeidelse av et skriftspråklig manus, der foreleseren ikke bare må ”presentere produkter eller ferdig tenkte tanker, men også vise studentene selve prosessen ved det å gjennomføre tenkningen” (Skodvin, 2011, s. 11). Samtidig utgjør våre fysiske forutsetninger for oral tekstproduksjon en utfordring som påvirker tekstens endelige form.

Om forelesningen er en skriftspråklig argumentasjonsrekke som presenteres talespråklig, hevder altså Halliday at det kan by på problemer for tilhøreren (Halliday, 1987, s. 59). Dette bekreftes også av studier på tolkeområdet (Napier, 2016, ss. 37-38). Mye av utfordringen her ligger nettopp i at vi får en ”talespråklig skriveprosess”, der ytringer med fagspråklig vokabular gjentas, omformuleres, oppstykket og settes sammen i innviklede setningsbindinger som det kan være vanskelig å gripe og forstå. Dette kan i tillegg gjøres i parallelle progresjoner, der prosesser kan demonstreres og forklares ved å veksle mellom modeller, utregninger og resonnementer (Lindstrøm, 2011, s. 238). I denne ”talespråklige skriveprosessen” ligger det åpenbare problemer for skrivetolken, for eksempel når det gjelder gjentakelser. For en foreleser kan det å gjenta viktige momenter være et bevisst valg, der hensikten er å understreke, skape oppmerksomhet rundt og forståelse for disse momentene (Bakken, 2011, s. 25; Wadensjö, 1998a, s. 117). Gile og Pym er blant flere tolkeforskere som anbefaler at tolken kutter slike gjentakelser, slik at bare det endelige resultatet i budskapet tolkes når en taler er i en taleprosess og gjentar, avbryter og omformulerer seg selv (Norberg & Stachl-Peier, 2018, s. 163; Norberg & Stachl-Peier, 2017a, s. 134). I en slik prosess vil taleren også benytte modalpartikler, diskursmarkører og tilsvarende ”fyllord” eller pragmatiske partikler, samt nølinger for å fylle tiden frem til man har tenkt ferdig det man skal si videre (Svennevig, 1999a, s. 21). Disse er typiske for muntlig språk, der de gjerne ikke er meningsbærende eller styrende for meningsinnholdet i ytringen (Baaring, 2001, s. 18), men

¹⁹ Original: ”This is a mixed kind of language, still controlled by the constraint of rapid production, but striving after some of the elegance and detachment of formal writing.”

først og fremst fungerer som ”binde- og smøremiddel” i språket. Derfor forsvinner disse ofte i en ubevisst utsiling når vi lytter til muntlig tekst (Skaaden, 2013, s. 160), og forskning har vist at tolken i stor grad har innarbeidet dette som vanlig praksis (Hale S. B., 2004, s. 242; Norberg & Stachl-Peier, 2018, ss. 162-163, 168; Norberg & Stachl-Peier, 2017b, s. 184). Denne praksisen, som gjerne omtales som komprimering (Norberg & Stachl-Peier, 2017a, s. 135), kan være uheldig, siden pragmatiske partikler gjerne signaliserer relasjoner mellom og graderingen av innholdet i ytringer, samtidig som de påvirker lytterens inntrykk av taleren (Hale S. B., 2004, s. 144; Svennevig, 1999a, s. 37).

2.8 Forskningskritikk

I gjennomgangen av forskjellene mellom talespråk og skriftspråk i kapittel 2.6 har jeg hyppig henvist til Chafe og Danielewicz sine forskningsfunn. Derfor er det viktig å påpeke at deres forskning og resultatene de mener å se av denne, er blitt kritisert fra flere hold.

Psykologen Astrid Heen Wold mener blant annet at Chafe og Danielewicz bryter med eksperimentell metode når de tar for seg ytterpunktene for stilistisk variasjon, og når de i undersøkelsen har forandret på flere variabler samtidig (Svennevig, 1993, s. 192). Hun peker også på at det blir feil å sammenligne språkbruk fra svært ulike situasjoner og knytte funnene til forskjellen i modalitet eller kommunikasjonskanal.

Halliday protesterer som nevnt i kapittel 2.6.2 mot fremstillingen av talespråket som ”fattig”, og mener dette er kjennetegn ved den relativt selvkontrollerte, velregulerte talen man finner i akademiske miljøer (Halliday, 1987, s. 68). Han mistenker derfor at mange av taleopptakene som har dannet eksempelgrunnlag for teoriene om talespråket som ”fattig”, kommer fra dette miljøet. Dette er i hvert fall korrekt i Chafe og Danielewicz sitt forskningsprosjekt, der materialet er fra opptak av 20 professorer eller avgangsstudenter (Chafe & Danielewicz, 1987, ss. 84-85). Fragmenteringen i talespråket som Chafe og Danielewicz mener at de kan påvise i sitt materiale, hevder Halliday også har sitt utspring i at forskningsmaterialet kommer fra akademiske miljøer.

Videre har antropologen Brian Street på generell basis påpekt at den lingvistiske forskningen som Chafe og Danielewicz representerer, opererer med et for snevert kontekstbegrep

(Svennevig, 1993, s. 193). Street hevder at denne typen forskning blir for opptatt av de tekniske sidene – der en kan vise til forskjeller – ved tale- og skriftspråket. I stedet mener han at mange av forskjellene som Chafe og Danielewicz påpeker, stammer fra ”de sosiokulturelle normene for hvordan man formulerer seg i den enkelte kommunikative praksis” (Svennevig, 1993, s. 193). Streets konvensjon om de sosiokulturelle kommunikasjonsnormene tilsier at det i visse tilfeller nesten ikke eksisterer noe valg, fordi normen i den aktuelle (vide) konteksten er for fastlagte til at en har noe særlig slingringsmonn.

Halliday mener at Chafe sitt metodiske utgangspunkt gir skriftspråket forrang, og peker på at grammatikker er skriftspråklige; ”det er først når språk skrives ned at det blir et studieobjekt, ikke før” (Halliday, 1987, s. 67). Dette var nok mest gyldig i oppstarten av sociolinguistikken, da Linell hevdet at forskernes forståelse av språk var sterkt påvirket av en lang tradisjon med analyse av skriftlige tekster, slik at talespråket ble undersøkt ut fra et skriftspråklig forståelsesapparat (Linell, 1982, s. 1). Moderne sociolinguistikere som Barton mener at det er ulik grammatikk for skriftspråk og talespråk (Barton, 2007, s. 90). Det er dette Svennevig problematiserer i artikkelen ”Talespråket – mellom pragmatikk og grammatikk” (Svennevig, 1999b), og på det samme grunnlaget kritiserer Halliday forskningen til Chafe fordi denne bruker skriftspråkets grammatikk i beskrivelsen av både tale og skrift, ”... så det er uunngåelig at skrift kommer ut med bare plusskarakterer” (Halliday, 1987, s. 67).

Halliday påpeker også, i likhet med Wold, at det blir feil når Chafe og Danielewicz stiller prosess og produkt opp mot hverandre ved å sammenligne det utkastet en talespråklig ytring er, med det ferdig redigerte budskapet en skriftlig ytring representerer. I følge Halliday gir transkribering av talespråket et feil inntrykk av hvordan det faktisk er i forhold til skriftspråket. ”Om vi skulle representere skriftspråk på en måte som var sammenlignbar med slike representasjoner av talespråk, skulle vi i teksten inkludert hver forkastede bit av foreløpige notater og manuskriptutkast, med alle utstrykninger, feilstavinger, omskrivninger

og perioder med stille tenking; dette ville da fortelle oss hva forfatteren faktisk skrev”²⁰ (Halliday, 1987, s. 69, min oversettelse). Nettopp dette vises i sammenligning av de reelle prosessene i tale og skriving, der den språklige fragmenteringen er tydelig til stede i begge modaliteter (Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2011, ss. 240-243).

Den samme kritikken kan rettes mot Chafe og Danielewicz sin konklusjon om manglende kognitive begrensninger når det gjelder leksikalsk diversitet, der de hevder at taleren og skriveren velger sine ord fritt ut fra hva som er passende for ytringen og konteksten (Chafe & Danielewicz, 1987, s. 94). Når de tar den leksikalske diversiteten i forelesninger til inntekt for en slik konklusjon, har de ikke tatt hensyn til at forelesningen svært ofte er en skriftlig forberedt muntlighet. Det stiller spørsmålsteget ved konklusjonen, i og med at studier har påvist større leksikalsk diversitet i skriftlige tekster som gjenfortelles muntlig enn i muntlige tekster som gjenfortelles skriftlig (Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2011, ss. 237, 249).

De karakteristiske kjennetegnene ved talespråk og skriftspråk er altså ikke så tydelige og forskjellige som det en først kan få inntrykk av fra Chafe og Danielewicz sin forskning, eller når en ser på skjematiske oversikter som den Svennevig presenterer. Men som nevnt er det stor enighet om at ”typisk” talespråk og ”typisk” skriftspråk har karakteristiske egenskaper som skiller dem fra hverandre. Vi er generelt lite oppmerksomme på disse ulikhetene, og kan få oss en overraskelse om vi for eksempel ved transkribering av samtaleopptak faktisk ser hvor store forskjellene er og hvor mye vi ”renser bort” når vi lytter til og fortolker talte ytringer (Wadensjö, 1998a, s. 100). Noen av de forskjellene mellom talespråk og skriftspråk som har betydning for min problemstilling har jeg beskrevet over. Spørsmålet er om det kan påvises sammenhenger med avvik i målteksten som tilsier en sannsynlighet for at de utgjør spesifikke utfordringer for skrivetolking av forelesninger.

²⁰ Original: ”If we were to represent written language in a way that is comparable to such representations of spoken language, we should be including in the text every preliminary scrap of manuscript or typescript, with all the crossings out, misspellings, redraftings and periods of silent thought; this would then tell us what the writer actually wrote”

3 Metode

3.1 Metodevalg

Mens gjennomgangen av teorien for denne oppgaven har involvert mye sekundærforskning, vil gjennomgangen av mitt forskningsmateriale være primærforskning eller empirisk forskning, der målet er å komme til ny kunnskap om skrivetolking. For å kunne komme til slik ny kunnskap som kan danne utgangspunkt for nye spørsmål, må det formes et rammeverk for arbeidet. Mens teorien danner bunnsvillen i dette rammeverket, er forskningsmetoden selve stenderverket. Derfor er valg av metode viktig for å kunne bygge et rammeverk som er sterkt nok og står på riktig plass når forskningsmaterialet skal på plass og analyseres.

I tråd med Wadensjö sine fire hovedretninger innen moderne tolkestudier, der fokuset er på enten det normative, på kvaliteten på tolkingen, på de kognitive prosessene eller på det sosiale samspillet (Wadensjö, 1998a, ss. 4-5), har jeg definert min forskning til å ligge hovedsakelig innen den kvalitets-fokuserte og den prosessorienterte retningen. Ut fra min problemstilling skal jeg analysere tekster for å finne sjangerkjennetegn opp mot teorien som er gjennomgått, sammenligne tekster for å se på ulike grader av likheter og forskjeller, og til slutt se om disse forskjellene har sammenheng med de sjangerkjennetegnene jeg eventuelt har funnet. Tekstene er samlet inn av undertegnede ved opptak og observasjon av et fåtall reelle tolkesituasjoner. Det er også undertegnede som behandler tekstene i etterkant, uten innspill eller påvirkning fra de øvrige involverte. Alt dette tilsier at jeg er på fenomenologiens banehalvdel, siden det ut fra problemstillingen, mengden forskningsmateriale, måten forskningsmaterialet blir samlet inn og behandlet på og så videre, vil være vanskelig – for ikke å si umulig – å komme frem til noe som kan kalles en objektiv og generell sannhet. Til det er det for mange variabler uten fastsatte grenseoppganger for plassering og gradering å hankses med.

Fenomenologien er en av de to hovedfilosofiene innen forskning, der positivismen er den andre (Hale & Napier, 2018, s. 13). Mens positivismen forenklet sagt bygger på kvantitativ forskning for å kunne si noe absolutt og generelt om verden omkring oss, bygger fenomenologien på kvalitativ forskning for å kunne gi en tolkning av et spesifikt fenomen i en spesifikk kontekst. Mitt forskningsmateriale er både begrenset og spesifikt, og er som helhet vanskelig å kvantifisere og generalisere. Dermed faller analysen av mitt forskningsmateriale naturlig inn under fenomenologien og den kvalitative forskningen. Samtidig vil jeg

innledningsvis ta en tur innom positivismens banehalvdel og benytte meg av kvantitativ metode, for om mulig å avklare sider ved kildetekstenes taksonomi. En slik avklaring kan støtte de kvalitative analysene, fordi det både kan hjelpe i letingen og sorteringen, og gi en viss grad av objektivitet som kan balansere subjektiviteten i den kvalitative gjennomgangen.

Siden tekstene hovedsakelig skal analyseres kvalitativt, anses det som fruktbart å benytte en form for diskursanalyse. Når jeg skriver ”en form for”, så er det med tanke på at det finnes en mengde ulike retninger innen og varianter av diskursanalyse (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 51), som det ligger utenfor denne oppgavens rammer å gå nærmere inn på. Generelt og enkelt forklart er diskursanalyse en systematisk analyse av språk i bruk, der en kan benytte en rekke ulike metoder, teorier og fremgangsmåter (Hale & Napier, 2018, s. 119). Diskursanalyse har vært en av de mest brukte metoden innen studier av tolking, og da hovedsakelig på tolking av dialoger. Samtidig kan den også benyttes for å analysere tolking av monologer (Hale & Napier, 2018, s. 117). I denne oppgaven vil diskursanalysen være en form for kategorianalyse (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 142) som ser både på og inn i teksten. Altså skal jeg vurdere forskningsmaterialets eksteriør eller ”innpakning” (Gile, 2009, s. 35) gjennom både kvantitativ, objektiv analyse og kvalitativ, subjektiv analyse. Dette for å gi en overordnet vurdering av det språklige skrogets tilstand og kategori. Det skal også foretas en dissekering av forskningsmaterialet, der jeg kvalitativt analyserer og sorterer diskursens ”innvoller” eller innhold, på let etter det som ser ut til å få eksteriøret til å fremstå og kategoriseres slik det gjør.

I den kvantitative eksteriørbedømmingen vil jeg se på antall og lengde på ord og setninger, og få indikasjoner på tekstens kompleksitet gjennom utregning av Lix og LOG. Den kvalitative eksteriørbedømmingen vil være deduktiv, ved at jeg tar utgangspunkt i teoriene rundt forskjellene mellom og karakteristikkene til talespråk og skriftspråk. Samtidig vil den også støtte seg noe på den kvantitative gjennomgangen av tekstene. Under dissekeringen av måltekstene vil jeg først gjennomføre en induktiv analyse av kildetekstene for å avklare hva som egentlig finnes ”der inne”, før jeg i en deduktiv analyse bruker Wadensjøs kategorier for gjengivelse i tolkingen og forsøker å sortere ”innvollene” i rett kategoribeholder.

3.2 Om forskningsmaterialet

Under utformingen av masterprosjektet har jeg benyttet Norberg og Stachl-Peier sin studie i artikkelen ”Skrivetolkning – muntlighet under skriftspråklig flagg” (Norberg & Stachl-Peier, 2018). Dette gjelder spesielt for de praktiske løsningene, der jeg tidlig i prosessen var i kontakt med Ulf Norberg. Ut fra hans tilbakemeldte erfaringer fra egne prosjekter sørget jeg for å få med både skrivetolkenes skjerm, foreleseren og PowerPoint-presentasjonen på videoopptakene. Norberg erkjente nemlig at han i ettertid hadde innsett verdien av også å ha med øvrig interaksjon mellom primærdeltakerne, samt viktigheten av å ha med presentasjonen fordi skrivetolkene gjerne henviste til denne i måltekst (Norberg, 2019). I mitt prosjekt handlet dette om å få konteksten med i det observerbare forskningsmaterialet, fordi det kan ha direkte påvirkning på tolkesituasjonen og dermed på tolkens kapasitet. Dette er i tråd med endringene i tolkeforskningen de siste 20 årene, der et skifte mot en økologisk tankegang har erkjent kontekstens betydning for kildetekstens meningsinnhold, tolkingen og graden av ekvivalens (Skaaden, 2013, s. 92; Bø, Ferrara, & Halvorsen, 2018, s. 62; Barton, 2007, s. 29).

Den praktiske gjennomføringen av innsamling av forskningsmateriale startet med å søke NSD (Norsk senter for forskningsdata) om godkjenning av prosjektet. Dette ble avklart i slutten av august 2019. Direkte etter godkjenningen ble et utvalg tolketjenester kontaktet for å rekruttere informanter til prosjektet. Tolketjenestene ble valgt ut fra hvem som i sitt dekningsområde hadde ett eller flere universiteter eller høyskoler som det rent praktisk, økonomisk og logistikkmessig var overkommelig å reise til. Kontakten med informanter gikk orden i løpet av en drøy måneds tid, og det ble avtalt filming i november, med utsending av informasjon til de involverte og innhenting av samtykkeerklæringer i perioden frem mot dette.

Forskningsmaterialet er hentet inn ved to anledninger. Den første var en todelt forelesning på Østlandet med to ulike forelesere, mens den andre var en forelesning på Vestlandet med én foreleser. Forelesningen på Østlandet foregikk utenfor utdanningsinstitusjonen, i et stort forsamlingslokale. Her var foreleser plassert ute på høyre kant på en stor, opphøyd scene, med en talerstol med dataskjerm foran seg og fastmontert mikrofon litt til sin høyre side, mens presentasjonen ble vist på et stort lerret i bakkant av scenen (se vedlegg 8.1). Den første av de to foreleserne satt store deler av forelesningen, og var da nesten helt skjult bak dataskjermen. Denne foreleseren hadde fokus på skjermen og presentasjonen, mens den andre foreleseren

skiftet fokus mellom dataskjermen, presentasjonen og studentene. Begge forelesere holdt stort sett hendene nede på talerstolen, og begge snakket både frem mot dataskjermen, til sin høyre side mot mikrofonen, og bak mot presentasjonen, mens de leste utdrag av det som stod der.

På Vestlandet gikk forelesningen i et middels stort auditorium ved utdanningsinstitusjonen. Sett fra studentenes synsvinkel stod foreleser til venstre nede på gulvet, litt forskjøvet inn mot midten og mot kanten av en talerstol med en dataskjerm og en fastmontert mikrofon, mens presentasjonen ble vist på lerret bak og over til høyre for foreleser (se vedlegg 8.2). Foreleser var bevisst på å stå foran mikrofonen og snakke mot denne, og var aktivt oppe med hendene. Mesteparten av tiden byttet forelesers fokus mellom dataskjermen og studentene.

Ved begge anledninger ble det gjort tre opptak på seks minutter hver i løpet av to økter á 45 minutter. Opptakene startet cirka 12 og 27 minutter ut i første økt og 12 ut i andre økt. Tidspunktene ble valgt fordi skrivetolkene bytter på å skrive hvert kvarter, og opptakene vil da vise måltekst fra begge skrivetolkene. Det er de samme to tolkene som tolker både den første og den andre forelesningen, mens et annet tolkepar tolker den tredje forelesningen.

Opptakene ble gjort med et digitalt speilreflekskamera montert på stativ stående rett bak og litt forskjøvet til siden mellom ryggstøttene til skrivetolkenes stoler. Kameraet ble tiltet over på siden, og opptakene gjort i høydeformat. Dette for å få med både skjermen på skrivetolkenes bærbare datamaskin på pulten foran dem, foreleser og nederste del av presentasjonen. I henhold til problemstillingen er kameraet fokusert på skrivetolkenes skjerm, slik at det er lett å lese det som blir skrevet. Foreleser og presentasjonen er mindre i fokus på opptaket, og det er hovedsakelig tydelige hode- og armbevegelser og bytte mellom bilder i presentasjonen som enkelt kan avleses.

Under opptakene satt jeg bak og til siden for kameraet, for å kunne starte og stoppe opptakene i henhold til planen og samtidig overvåke innspillingen. Jeg noterte også eventuelle hendelser, merket med tidsangivelsen på opptaket, og har disse med som kommentarer etter transkriberingen av tekstutdragene.

Fra de seks opptakene har jeg valgt ut tre – ett av hver foreleser – der jeg ikke har notert brudd underveis i foreleserens monolog, for eksempel ved dialog mellom foreleser og studenter. Dette ble gjort av hensyn både til ønsket om å analysere tolking av rene monologer, og til at kravet om personvern innebar at kun personer som har samtykket kunne gjengis med lyd og/eller bilde i opptaket. I disse tre opptakene har jeg valgt ut et cirka to minutter langt utdrag, med start omtrent to minutter ut i opptaket. Dette for å få med byttet mellom tolkene, og for at valget av utdrag skulle være tilfeldig. Disse tre utdragene har jeg så transkribert.

3.3 Transkribering

Transkribering av talte ytringer er en tidkrevende, vanskelig og selektiv prosess. Tidkrevende fordi vi bruker mindre tid på å si ting enn på å skrive dem, noe som nødvendigvis medfører mye spoling frem og tilbake i forskningsmaterialet for å høre ting om og om igjen for å kunne skrive det ned. Samtidig er det vanskelig fordi det kan være problematisk å høre og forstå det som sies i opptaket, der en under transkripsjonen sitter ute av konteksten og uten mulighet til å spørre og få forklart ytringene. Det er også vanskelig fordi det ikke finnes én fast og allment akseptert måte å presentere talte ytringer på i skriftlig form (Hale & Napier, 2018, s. 139). Og så er det en selektiv prosess, der det nødvendigvis skjer en viss utvelgelse og endring når naturlige data konverteres til forskningsdata.

For i størst mulig grad å unngå den selektive prosessen under transkriberingen, har jeg under gjennomgangen av videoopptakene nødvendigvis måtte ha et monologisk perspektiv og sett på ”tale som tekst” (Wadensjö, 1998a, s. 9). Fokuset har vært å gjengi den muntlige forelesningen så godt og leselig som mulig innenfor skriftnormens rammer (Norberg & Stachl-Peier, 2018, s. 165). Samtidig har det, slik Wadensjö påpeker (Wadensjö, 1998a, s. 101), vært viktig å tenke på hva som er hensiktsmessig med tanke på tidsbruken. Omfattende bruk av standardisert transkriberingsnotasjon ville medført et stort arbeid, uten at det strengt tatt ville gjort analysen enklere å gjennomføre (Wadensjö, 1998a, s. 100). Lesbarheten ville i hvert fall blitt mye dårligere ved bruk av omfattende notasjon av fonetiske detaljer som tonefall, pauser, trykk og så videre. Derfor har jeg valgt å ikke følge normene i henhold til et fastsatt transkriberingssystem, og kun gjentakende og/eller særpregede dialektord er gjengitt så nært opp til fonografisk korrekt som mulig. Transkriberingen av kildeteksten er derfor i all hovedsak ortografisk i henhold til skriftnormen for norsk bokmål, og er et kompromiss

48

mellom kravet til nøyaktig gjengivelse, leseforståelse og skriftnormen. Gjengivelsen er verbatim ved at gjentakelser, feilstarter, nøling, pauser og spesielt tydelige prosodiske trekk er tatt med, eventuelt angitt med noen enkle koder. Tall skrives som tall, og ikke med bokstaver. Transkriberingen følger normal tegnsetting for helsetninger, med punktum der det er logisk og det i henhold til prosodi ville vært normalt å sette punktum fulgt av stor første bokstav i neste ord. Komma skrives ikke, men opphold i talestrømmen angis med koden [.] for kort pause.

Transkripsjonsveileder:

[.] markerer kort pause (komma, innpust)

[x] markerer uheyrbar tale

XX:XX angir tidspunkt i opptaket for når teksten starter eller slutter

Kursiv angir senket talehastighet, foreleser understreker noe

Uthevet angir trykk på ordet, foreleser understreker noe

.. på slutten av et ord markerer at siste del av ordet trekkes ut (nøling)

Målteksten, altså den skrivetolkede teksten, er direkte avskrift av slik den i opptaket fremstår som ferdig produkt på skjermen. Den er dermed uten annet tillegg enn tidsangivelse fra videofilen for oppstart og avslutning av den aktuelle delen av tekstutdraget. Alle endelige skrivefeil, utelatelser og tegnsetting er beholdt, og inndeling av teksten med linjeskift er slik skrivetolken har utført den. Der det har vært nødvendig for å kunne trekke noen konklusjoner eller antakelser om prosessene i produksjonen av målteksten – for eksempel for å sjekke om tolken har brukt en autokorrektur eller ikke for et ord eller uttrykk – har jeg gått tilbake til videoopptaket for å se hva skrivetolken har gjort under tolkingen (Wadensjö, 1998a, s. 101).

Under hvert sett sammenstilte kolonner med transkribering og skrivetolket tekst, har jeg listet opp eventuelle tilleggsopplysninger som kan være av betydning, angitt med tidsangivelse for sted i det aktuelle opptaket. Disse tilleggene omhandler for eksempel forstyrrelser og synlige tegn mellom skrivetolkene. For eksempel benytter tolkene gjerne tegnet for ”bytte” fra norsk tegnspråk når den andre skal overta, og angir gjerne at foreleser siterer den fremviste presentasjonen ved å bruke det tegnspråklige tegnet for ”lese” – eventuelt kombinert med å holde opp det antallet fingre som korresponderer med hvilket punkt det leses fra. Det er viktig å understreke at det kun er den kommunikasjonen mellom skrivetolkene som foregår i

umiddelbar nærhet til eller foran skjermen på skrivetolk-PC-en som er med på opptaket. Eventuell kommunikasjon mellom skrivetolkene lenger nede eller ute til sidene er ikke synlig på opptaket, og dermed heller ikke kommentert i transkriberingen.

Kildetekst og måltetekst er satt opp kolonnevis, med kildetekst til venstre og måltetekst til høyre. Kilde- og måltetekstene er identifisert ved henholdsvis K og M, og nummerert fra 1 til 3 før bokstaven. Hvert tekstutdrag er inndelt i fire segmenter, vilkårlig etter hvor det er naturlig å gjøre en slik inndeling. Segmentene er nummerert 1 til 4 etter bokstaven (K eller M), som henviser til hvor segmentet står i det angitte tekstutdraget. Kildetekstene er altså angitt som 1K1, 1K2 og så videre, med de korresponderende måltetekstene angitt som 1M1, 1M2 og så videre. Eksempelvis vil da tredje segment i andre kildetekst ha angivelsen 2K3, mens fjerde segment i tredje måltetekst er angitt som 3M4.

3.4 Kvantitativ gjennomgang og analyse

Det er gjort telling av antall ord og beregning av talehastighet i de tre tekstutdragene ved at alle tillegg som er nevnt i transkriberingsveilederen først ble fjernet. Det er også gjort beregning av Lix (lesbarhetsindeks) og GOL (gjennomsnittlig ordlengde).

Lesbarhetsindeksen Lix (eller Liks) er en av mange ulike metoder og formler som hevdes å kunne si noe om hvor kompleks en tekst er med hensyn til syntaktisk kompleksitet og leksikalsk tetthet og diversitet. Lix ble presentert i 1968 av den svenske pedagogikkforskeren Carl-Hugo Björnsson i boken *Läsbarhet*, og er den mest brukte i Sverige (Seimyr, 2020). Den beregnes ut fra summen av gjennomsnittlig antall ord per periode – altså hver setning som avsluttes med punktum – i en tekst og prosentdelen av ord med mer enn seks bokstaver i denne teksten. Jo lavere lesbarhetsindeks, jo enklere er språket i teksten. En indeks på under 25 tyder på en svært enkel tekst, 25-30 er enkle tekster, 30-40 er normalt vanskelige tekster, 40-50 middels vanskelige, 50-60 vanskelige tekster og over 60 er svært vanskelige, avanserte fagtekster (Seimyr, 2020). Dette er selvfølgelig en meget forenklet måte å måle kompleksiteten i en tekst på, og Lix er da også først og fremst en komplementær måte å bedømme allmenntilstanden til en tekst for å se om den har ”symptomer” på å være enkel eller kompleks. Men om en ser Lix i sammenheng med annen kvantifiserbar informasjon fra teksten – som prosentandelen ord som er lengre enn 6 tegn – mener jeg at metoden gir en god

indikasjon på tekstenes innbyrdes forskjeller.

Lix kan også vurderes i kombinasjon med gjennomsnittlig ordlengde (GOL) i en tekst. GOL er gjennomsnittlig lengde av alle ord i teksten målt i antall bokstaver per ord. Tallet gir gode indikasjoner på leksikalsk spesifisering og variasjon, siden det er en sammenheng mellom ordlengde, frekvensens og deres semantiske ”tyngde” (Evensen & Vagle, 2003, s. 26). Ifølge sammendragsrapporten fra 2003 for Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet), har forskning påvist at jo kortere ord, jo mer generelt er deres innhold og jo vanligere er de i bruk, og at GOL varierer etter type tekst (Evensen & Vagle, 2003, ss. 26-27).

Sett i sammenheng med det som tidligere er nevnt om at skriftlige tekster generelt har høyere leksikalsk tetthet og diversitet enn muntlige tekster (Halliday, 1987, s. 66; Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2011, s. 249; Chafe & Danielewicz, 1987, s. 86; Napier, 2016, ss. 35-37), kan GOL og Lix indikere noe om tekstenes kompleksitet og dens plassering i kontinuumet muntlig – skriftlig. GOL kan også være viktig i analysen og ikke minst diskusjonen av måltekstenes ekvivalens, siden bruk av autokorrekturer for lange ord og fagtermer kan gi en stor effektivitetsgevinst for skrivetolken og kan øke muligheten for å oppnå ekvivalens mellom kildetekst og måltekst ved at en frigjør mer av tolkens kapasitet. Jeg har derfor benyttet en kombinasjon av ordtellingen i Word og nettsiden Lix.se for å foreta en kvantitativ gjennomgang av og regne ut Lix og GOL for de tre kildetekstene, både i sin helhet og for hvert av de fire segmentene av hver kildetekst. For oversiktens skyld har jeg konsekvent operert med kun én desimal.

3.5 Kvalitativ analyse

Som tidligere nevnt vil jeg gjennomføre den kvalitative analysen i to steg. Først vil kildetekstene analyseres, for å påvise karakteristikkene for forelesning som talesjanger. Denne analysen tar utgangspunkt i opplistingen over karakteristikker som er presentert i den justerte versjonen av Svennevigs oversikt over karakteristikker for tale og skrift i kapittel 2.7. Jeg vil lete etter og trekke frem sitater fra kildetekstene som kan stå som eksempler på hvert enkelt sjangerkjennetegn. Samtidig vil jeg i analysen også være oppmerksom på om motpolene til karakteristikkene for forelesning som talesjanger – for eksempel ”Privat” og ”Sosialt/emotivt” – er å finne i kildetekstene, for slik å utfordre listen over karakteristikker.

Etter gjennomgangen av kildetekstene, vil jeg analysere måltekstene for å vurdere ekvivalensen opp mot kildetekstene. Som utgangspunkt for analysen av ekvivalens benyttes Wadensjøs kategorier for gjengivelser, som er gjennomgått i kapittel 2.4. Denne analysen vil jeg gjøre ut fra både tekstlig og interaksjonell orientering. I den innledende gjennomgangen av tekstene har jeg markert semantiske avvik ut fra en monologisk ståsted, før jeg har sett dialogisk på måltekstene for å påvise og kategorisere avvik i det pragmatiske innholdet.

3.6 Etiske og metodiske utfordringer

I innledningen har jeg fremhevet utgangspunktet for oppgaven er egne erfaringer fra mitt arbeid som skrivefolk. Når jeg som masterstudent skal utforske og utfordre disse erfaringene, går jeg inn i rollen som *forskende praktiker*²¹ – altså en profesjonsutøver som inntar forskerrollen for å se på sider ved sitt eget fagfelt for å oppnå ny kunnskap (Gile, 1995, s. 15). Dette til forskjell fra en *aksjonsforsker*, som går inn i forskningen med endring for øyet, og der denne endringen og effektene av den blir initiert, gjennomført, dokumentert og vurdert av forskeren selv (Aksjonsforskning, 2020). Samtidig håper jeg ut fra min forforståelse for fagfeltet (Tiselius, 2019, s. 748) også å kunne vise at forelesninger har karakteristikk som kan skape problemer for skrivefolket om tolken utelukkende holder seg i rollen som rapportør. I dette ligger det et ønske om å få til en endring mot en mer tekstlig orientering, som etter min erfaring åpner for valg av bedre og mer hensiktsmessige tolkestrategier i den spesifikke tolkesituasjonen som en akademisk forelesning er. Altså er jeg til en viss grad også en aksjonsforsker, i og med at jeg går inn i forskningen med et ønske og håp om å bidra til en endring i praksis. Men i motsetning til en aksjonsforsker er min hensikt kun å beskrive hva som skjer under skrivefolkning av forelesninger, analysere hvorfor dette skjer og eventuelt diskutere om alternative tolkestrategier kunne påvirket tolkeprosessen og målteksten.

Det medfører både fordeler og ulemper å gå inn som forskende praktiker i et prosjekt som dette. Å forske på sine kollegers profesjonsutførelse kan føre til at man kommer i en kinkig posisjon i en dobbel etisk utfordring mellom kollegers tillit og forskerens plikt til å være ærlig og åpen om forskningsfunnene (Tiselius, 2019, s. 748). Ut fra hypotesen forventer jeg å finne

²¹ Originaltekst: "Practisearcher"

eksempler på mindre ekvivalent måltekst som kan knyttes til manglende kapasitet og/eller suboptimale strategivalg, og dette kan leses som kritikk av mine kollegers arbeidsutførelse. Her vil det være viktig å følge Wadensjö påpekning av at hva som er ”rett” og ”feil”, kommer an på perspektivet (Wadensjö, 1998b, s. 19). Altså må jeg være deskriptiv kontra preskriptiv, og fokusere på beskrivelser og diskusjoner i stedet for løsninger og svar (Tiselius, 2019, s. 748). I dette må jeg forholde meg til det observerbare, og dermed beskrive og analysere.

Som forskende praktiker har jeg en intuisjon, erfaring og innsikt som i utgangspunktet gjør meg bedre skodd til å stille de rette spørsmålene og lete etter svarene på disse (Shlesinger, 2009, s. 2). En forskende praktiker har større muligheter til å tolke og forstå forskningsmaterialet ut fra egen erfaring med den konteksten og den tolkesituasjonen som skal observeres, beskrives og analyseres (Hale & Napier, 2018, s. 122). Det er da også profesjonsutøvere som har gått inn i forskerrollen som står bak mye av teorien og forskningen innen oversettelses- og tolkefaget (Shlesinger, 2009, s. 1), helt fra de første lærebøkene i tolking på 50- og 60-tallet ble skrevet av erfarne konferansetolker (Pöchhacker, 2016, s. 32). Fra min egen kildeliste kan nevnes Wadensjö, Nilsson, Bø, Skedsmo, Tiselius, Shlesinger, Pöchhacker, Skaaden og Kermit som eksempler på språk- og tolkeforskere med talespråk- eller tegnspråktolkeutdanning og -erfaring. De fleste av disse ble rett nok mindre aktive i praksisfeltet etter hvert, noe som ikke minst kan ha med at profesjonsutøveren har større begrensninger når det gjelder tid til forskning og faglig oppdatering, og har dårligere tilgang til verktøy for behandling av forskningsdata (Gile, 1995, s. 20). Mindre tid til forskerrollen og en sterkere tilknytning og avhengighet av profesjonsrollen kan også gjøre det vanskelig å forholde seg objektivt til egen forskning, der ”heltidsforskeren” sikrer dette ved å være nøye på å ta seg tid til å ta et steg tilbake når han skal observere, analysere og stille spørsmål ved det han ser (Shlesinger, 2009, s. 1). For å møte noen av disse utfordringene vil det ifølge Gile være viktig å trekke inn et tverrfaglig teoretisk og empirisk referansegrunnlag for egen forskning, og unngå normativ tankegang rundt og preskriptiv beskrivelse av egne forskningsfunn (Gile, 1995, s. 25). Dette har vært utgangspunktet for min sekundærforskning, der jeg har forsøkt å ha et bredt nedslagsfelt i letingen etter og gjennomgangen av tolket teori og –forskning. I analysen og den påfølgende drøftingen har jeg så i størst mulig grad forsøkt å støtte meg til denne sekundærforskningen, nettopp for å unngå den normative tankegangen og preskriptive beskrivelsen som Gile advarer mot.

4 Analyse

I gjennomgangen av de transkriberte tekstutdragene vil jeg først ta for meg kildetekstene, og presenterer disse kvantitativt før jeg foretar en kort analyse opp mot teorien. Deretter vil jeg kvalitativt gå inn i kildetekstene og se etter kjennetegnene på forelesning som talesjanger, før jeg sammenligner måltekstene med kildetekstene for å se på ekvivalens ut fra Wadensjös kategorier for gjengivelser.

4.1 Kvantitativ presentasjon av kildetekstene

En kvantitativ gjennomgang av de tre kildetekstene ved telling av antall ord og tegn, beregning av talehastighet, Lix og GOL, kan presenteres i følgende tabell:

Tabell 1: Kvantitativ gjennomgang av kildetekstene

Tekst	Ant. ord	Ord/min.	Antall tegn	Tegn/min.	Tid	GOL	Ant. setn.	Ord/setn.	Lix	Ord > 6 tegn	% ord > 6 tegn
1K	244	121	1333	661	121	5,5	12	20	47	64	26,2
1K1	41		239			5,8	1	41	65	10	24,4
1K2	64		328			5,1	3	21	40	12	18,8
1K3	83		447			5,4	4	21	48	23	27,7
1K4	56		319			5,7	4	14	48	19	33,9
2K	249	123	1172	581	121	4,7	14	18	38	50	20,1
2K1	86		472			5,5	5	17	44	23	26,7
2K2	58		270			4,7	3	19	37	10	17,2
2K3	63		244			3,9	4	16	28	8	12,7
2K4	42		185			4,4	2	21	42	9	21,4
3K	295	134	1374	625	132	4,7	18	16	38	63	21,4
3K1	60		315			5,3	5	12	42	18	30,0
3K2	106		471			4,4	6	18	39	23	21,7
3K3	79		400			5,1	6	13	36	18	22,8
3K4	50		188			3,8	1	50	58	4	8,0

Den kvantitative gjennomgangen indikerer at 1K er mer kompleks og muligens mer skriftspråklig enn de to andre kildetekstene. Den har flest tegn per minutt, lengste gjennomsnittlige ordlengde, klart høyest Lix og GOL, flest ord per setning og størst andel ord over 6 tegn. 3K har høyest antall ord per minutt, men har samtidig de korteste setningene og en mindre andel lange ord. Dette indikerer at 3K kan være en noe enklere tekst enn 1K. Samtidig er det på sin plass å påpeke at GOL og andelen lange ord blir påvirket av antall ord

og talehastigheten, som igjen påvirker Lix. 3K har 63 ord på over 6 tegn – altså bare ett mindre enn 1K, med sine 64. Her må det selvfølgelig tas hensyn til at opptaket av 3K er litt lengre enn 1K (132 sekunder mot 121), men antall lengre ord tilsier likevel at også 3K er en kompleks tekst, om enn noe enklere og mer muntlig enn 1K.

2K fremstår i gjennomgangen på mange måter som ganske lik 3K, med samme Lix og GOL som denne. 2K har litt lavere andel ord over 6 tegn sammenlignet med 3K, men litt flere ord per setning. Den har lavest antall tegn per minutt av alle tre kildetekstene.

Ser vi på verdiene for de enkelte segmentene, fremstår 1K1 som mer komplekst enn de andre, fulgt av 3K4. Begge segmentene har svært mange ord i kun én enkelt setning, henholdsvis 41 og 50. Dette gir Lix-verdier på hele 65 for 1K1 og 58 for 3K4. I henhold til Lix.se tilsier disse verdiene at tekstene er svært vanskelige å lese og forstå. Ut fra teorien om at syntaktisk innvikling med flere sammenkjedede ledd er et typisk trekk for talespråket (Halliday, 1987, s. 67; Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2011, s. 245), gir de nevnte verdiene en indikasjon på at 1K1 og 3K4 kan ha klart talespråklige trekk. Samtidig har 1K1 en GOL-verdi på hele 5,8, mot en GOL på bare 3,8 i 3K4. 1K1 sin GOL-verdi er svært høy, og langt over snittet for aviser (5,09) og allmenne tidsskrifter (5,15), mens en GOL på bare 3,8 i 3K4 tilsier et enkelt vokabular som er lite fagspråklig spesifikt (Evensen & Vagle, 2003, ss. 33, 35). Dette viser igjen i at hele 24,4 % av ordene i 1K1 er på over 6 tegn, sammenlignet med bare 8 % for 3K4. Forskning viser at jo kortere ord, jo mer generelle er de i innhold og jo vanligere er de i bruk (Evensen & Vagle, 2003, s. 26), noe som understreker at de to segmentene sannsynligvis er svært ulike i stil og form. Ut fra teorien om at den leksikalske tettheten har en tendens til å være høyere i en skriftlig tekst og øker etter som teksten fjerner seg fra spontan tale (Halliday, 1987, s. 61), er det sannsynlig at 1K1 har et klart skriftspråklig preg. Tilsvarende har 3K4 sannsynligvis et klart muntlig preg, siden muntlig språk har en tendens til å være grammatisk innviklet, men sparsomt leksikalsk (Halliday, 1987, s. 66). Altså kan den syntaktiske innviklingen i 1K1 og 3K4 være av ulik art når det kommer til oppbygning av og koherens gjennom setningsstrukturen, noe som kan sees nærmere på i den kvalitative analysen.

Mens 1K1 og 3K4 har verdier som tilsier at tekstene er komplekse og vanskelig tilgjengelige – om enn kanskje på ulike måter – indikerer verdiene for 2K3 at dette segmentet er lite

komplekst og sannsynligvis talespråklig i stilen. I den 63 ord lange teksten er bare 12,7 % av ordene på over 6 tegn, GOL er på 3,9 og Lix på 28. Den lave Lix-verdien sier i henhold til Lix.se at dette er en lettlest tekst på nivå med barnebøker, mens GOL-tallet på under 4,02 indikerer et "ikke spesielt velutviklet" ordforråd (Evensen & Vagle, 2003, s. 35).

Ut fra det som er gjennomgått om karakteristikkene for og forskjellene mellom skriftlig og muntlig språk, kan den kvantitative gjennomgangen indikere at 1K er den mest skriftlige av kildetekstene, mens 2K og 3K er de mest muntlige.

Av segmentene er det tydelig at 1K1 og 3K4 har en kompleks setningsoppbygning med utpreget syntaktisk innvikling, noe som gjør dem vanskelig tilgjengelige. Samtidig indikerer andre verdier at 1K1 har en høy leksikalsk tetthet, noe som kan tilsi at den ligger godt inne på det rent skriftlige. 3K4 har – i likhet med 2K3 – en lav GOL-verdi og få ord over 6 tegn, noe som trekker disse mer over mot det rent muntlige i Hallidays kontinuum (Halliday, 1987, s. 69).

4.2 Kvalitativ kategorianalyse av kjennetegn på forelesning som talesjanger

4.2.1 Planlagt

Det er hevet over enhver tvil at de tre forelesningene var planlagte. Én ting er at konteksten i seg selv tilsier dette, i og med at det handler om akademiske forelesninger i spesifikke fag i formelle utdanningsløp som utdanningsinstitusjonene har satt opp i en semesterplan med angitt tid, sted, emne og foreleser. I tillegg hadde alle de tre foreleserne både manus og PowerPoint-presentasjoner som ble fulgt. Den aktuelle forelesningen ble gjerne også plassert inn i en kontinuitet der det ble referert til tidligere eller kommende forelesninger eller oppgaver:

1K2: "Ehm [...] disse spørsmålene skal vi også jobbe videre med på kurset."

3K3: "og dere har god kjennskap etter hvert til [...] eh.. [...] personlighets..eh..begrepet. Dere kjenner til [...] femfaktormodellen som er den mest anerkjente modellen [...] eh.. for personlighet vi har i dag."

Ut fra videoopptakene er deler av forelesningene tilsynelatende opplesning av forberedt manus, notater eller fra PowerPoint-presentasjonen. Her kan en se at foreleser ser på eller er relativt bundet til skjermen underveis, og at det må letes tilbake til rett sted i teksten etter at foreleser har løftet hodet og sett ut over studentene. Denne lesingen kan også høres hos foreleser 2 ved at uttalen er mer normalisert og intonasjonen er mer monoton, mens det ikke er like sterkt auditivt til stede hos de to andre foreleserne. Ut fra videoopptaket kan dette enten skyldes at de leser/snakker ut fra stikkordsnotater under/ved siden av PowerPoint-presentasjonen som vises frem, eller at de leser av enkeltord eller kortfattet informasjon fra presentasjonen og ”pakker dette inn” i hele setninger:

1K1: ”På en annen side [...] så kan man *tenke seg* det som skjer under oppmålingsforretningen [...] det får betydning mellom partene [...] altså at partene for eksempel har *avtalt* en eller annen grensefastsettelse *under* oppmålingsforretningen [...] som.. [...] skiller [...] grenseoppgangen[...] fra det som var avtalt tidligere. [...] ”

1K3: ”I vassdrag så er utgangspunktet det samme. [...] Det er avtalen eller laveste rettsgrunnlag som som danner utgangs utgangspunktet for grensefast..[...] fastsettelsen.”

2K1: ”Den rangerte sø..[.]70 land etter hvor godt eiendomsretter i vid forstand er sikret i lovgivningen [...] og kall det et funn gjennom den indeksen det er jo at den viser at viser at landene med stabil økonomisk vekst også har best beskyttelse av eiendomsrettigheter. Mens de fattige landene kjennetegnes med dårlig beskyttelse av eiendomsrettigheter [...]”

3K1: ”Dette kan være etnisk bakgrunn alder [...] kjønn [...] legning. Ett nivå lenger ute [...] så får vi eksterne dimensjoner. Dette kan være utdanning [...] religion [...] utseende [...] bosted.”

3K3: ”Det er nevrotisisme [...] ekstrevasjon [...] åpenhet [...] medmenneskelighet og planmessighet.”

Tekstutdragene har også eksempler som kan tyde på mindre forberedte ytringer, der foreleser virker å komme på ting underveis eller leter etter rett ord. Det kan også være at foreleser her leter etter rett plass å lese, eller har kommet litt ut av sin egen presentasjon og må ta seg inn igjen på sporet. Dermed vil det som i første omgang ser ut som et uttrykk for spontane ytringer, egentlig være en bekreftelse på at dette er fremføring av en forberedt tekst:

1K2: ”Ehm [...] disse spørsmålene skal vi også jobbe videre med på kurset. Den første.. kursoppgaven [...] mener jeg angår ehh.. [...] spørsmålet om forholdene mellom [...] stiftelsesgrunnlag og oppmålingsforretningen [...] og der kan dere eller der bør dere [...] eh [...] ha denne [...] særlig denne første av disse dommene [...]”

2K3: ”Her..[.]eh..[.] denne.. [...] kan dere... [...] finna på nett.. [...] denne..[.] eh... [...] indeksen her. Har bare tatt med [...] eh.. [...] et veldig enkelt oversiktskart som viser med noe [...]”

3K1: ”Og så på det ytterste nivået [...] så har de da plassert [...] eh.. organisatoriske [...] eh.. dimensjoner som [...] hvilken bransje jobber eg innen [...] funksjonsnivået [...] felt avdeling og så videre.”

3K2: ”Men mangfold kan også då være knyttet til [...] til [...] eh.. [...] gruppetilhørighet eller sosiale [...] kategorier som vi tilhører [...] eh.. som for eksempel religion.”

3K3: ”Eh.. [...] Så ett eksempel [...] som jeg skal ta.. her [...] det er jo dette med personlighet. Så i [...] i følge denne modellen her [...] så er personlighet også en.. en mangfoldvariabel [...] vi er ulike på dette [...]”

I eksemplene virker nølingene og pausene i 1K2, 3K1, 3K2 og 3K3 å være en følge av at foreleser leter eller leser i PowerPoint-presentasjonen eller manuset sitt. Dette bekreftes da også ved kontroll av videoopptakene for se etter forelesers hodebevegelser og/eller plassering foran skjermen eller PowerPoint-presentasjon. 2K3 derimot virker å være en spontan ytring, der foreleser er litt frem og tilbake med indirekte henvisninger til PowerPoint-presentasjonen bak seg mens han snakker uten å se ut til å lete eller lese på egen dataskjerm.

Sett under ett må forelesningene vurderes som planlagte, og at dette preger ytringenes stil på en måte som gir dem et skriftlig preg med spontane, muntlige innslag. Dette støttes da også av den kvantitative gjennomgangen.

4.2.2 Monologisk

Som nevnt i kapittel 3.2, er de tre videoene som er utgangspunkt for tekstutdragene plukket ut av de totalt seks opptakene fordi de ikke inneholdt direkte dialog mellom foreleser og studenter, eller andre forstyrrelser i forelesers monolog. Det ligger altså en intensjon om at tekstutdragene skal være monologer.

Samtidig er det viktig å påpeke at de to første forelesningene i realiteten var rene monologer, uten forsøk fra foreleser på å henvende seg direkte til studentene for å oppnå respons eller invitere til dialog. I den tredje forelesningen ble det gitt flere direkte spørsmål til studentene, der noen ble besvart av foreleser selv, og andre av studentene. Her var det også eksempler på spørsmål fra studentene til foreleser, og korte dialoger mellom foreleser og studentene. Dette samsvarer med de nevnte karakteristikken for forelesning som talesjanger, der dialogen som gjerne preger en muntlig talesjanger er satt i parentes. Det er altså en karakteristikkk ved forelesning som talesjanger som kan påvises, men i mindre utstrakt grad.

På grunn av den utvelgelsen av monologiske tekstutdrag som er gjort, er det altså ingen tilfeller av direkte verbal kontakt mellom foreleser og studenter i det transkriberte tekstgrunnlaget. Det nærmeste en kommer er de tilfellene der foreleser henvender seg ut til studentene som gruppe, for eksempel i 1K2 "... og der kan dere eller der bør dere ...", "Her..[.]eh..[.] denne.. [.] kan dere... [.] finna på nett" (2K2), "Men hold fast på utgangspunktet [.]" (1K3), " Dere kjenner til [.] ..." (3K3), "dere kjenner til den har i hvert fall hørt om han" (3K4). Eksemplene bekrefter dermed at forelesningene er en "muntlig entil-mange form" (Kvernbekk, 2011, s. 91).

4.2.3 Institusjonelt

Forelesningene er satt i en klar institusjonell ramme og kontekst, slik det er nevnt i 4.2.1. Det institusjonelle finnes også igjen i språket, der konteksten påvirker både stil og vokabular. Dette behandles i kapittel 4.2.4 Formelt og 4.2.9 Fagspråklig vokabular.

4.2.4 Formelt

Det formelle ved akademiske forelesninger som talesjanger ligger allerede i begrepet "akademisk", som henviser til både det kontekstavhengige og den språklige stilen ved forelesningen. Den formelle konteksten, der forelesningen hører til et akademi eller universitet, er nevnt under "Planlagt", og er absolutt til stede ved de tre forelesningene. For det stilmessige i tekstgrunnlaget, tilsier den dikotome listen over karakteristikker for akademisk forelesning som talesjanger at forelesningen i all hovedsak er preget av en formell, distansert og upersonlig stil. Dette stemmer godt med tekstutdragene, der spesielt 1K har en

formell, distansert stil som både subjektivt sett og ut fra den kvantitative gjennomgangen virker å være svært skriftspråklig. ”Noen ord om strandretten” og ”Men så følger det av.. [.] høyesterettspraksis at også utenfor dette området [.]” i 1K4 er eksempler på dette.

Den distanserte og upersonlige stilen, som også må kunne omtales som institusjonell, viser videre igjen ved at foreleserne i liten grad er til stede i teksten med personlige ytringer og meninger. Gjennom de tre kildetekstene er foreleserne kun til stede i teksten gjennom pronomenet jeg/eg 4 ganger (1 i 1K og 2K, 2 i 3K), noe som korresponderer både med forelesningens formål og fokus, og den institusjonelle og formelle konteksten (Svennevig, 1999a, s. 35). Til sammenligning er det upersonlige ”man” benyttet 5 ganger (4 i 1K, 1 i 2K), ”dere” er benyttet 4 ganger (1 i 1K og 2K, 2 i 3K) og flertallsformen ”vi” er benyttet hele 23 ganger (1 i 1K, 7 i 2K, 15 i 3K). Dette understreker det allmenne og upersonlige ved det som ytres, der ”dere” og ”vi” i større grad er her og nå og mer muntlig.

1K1: ”På en annen side [.] så kan man *tenke* seg det som skjer under oppmålingsforretningen”

1K2: ”disse spørsmålene skal vi også jobbe videre med på kurset”

1K3: ”Og så har man en vassdragslov i tillegg”

1K3: ”med mindre man følger.”

1K4: ”Eiendomsgrensen den [.] sier man gjerne [.] det stopper ved den såkalte marbakken”

2K2: ”Man ser jo at det er Vest-Europa og Australia som kommer veldig godt ut der. [.]”

3K1: ”Ett nivå lenger ute [.] så får vi eksterne dimensjoner.”

3K1: ”Og så på det ytterste nivået [.] så har de da plassert [.] eh.. organisatoriske [.] eh.. dimensjoner”

3K2: ” Så [.] av denne modellen ser vi det at”

Selv om språket generelt har en formell stil uten eiendomspronomen, direkte tale, formulering av vurderinger og personlige følelser, og med bruk av upersonlige konstruksjoner og fagtermer, er det også enkeltord som bryter med denne. Et eksempel på dette har vi ved bruken av ”sånn” i 3K1: ”Eh.. [.] på laget utforbi så har vi [.] de mer sånn interne dimensjonene”. Adverbet ”sånn” brukes gjerne pragmatisk for å dempe, forsterke eller ha en hvileordsfunksjon, eller deiktisk som peker (Lie S. , 2010; Lie S. , 2008, ss. 82-85). I eksemplet bryter bruken av det utpregede talespråklige ”sånn” med den institusjonelle og

formelle konteksten som den akademiske forelesningen er i, og gir teksten et mer utpreget talespråklig preg. Dette forsterkes ytterligere ved at bruken av ”sånn” ikke følger kongruensreglene, slik Lie viser at en gjerne finner (Lie S. , 2008, s. 84). Foreleserens bruk av ordet ”sånn” kan virke noe merkelig og malplassert, i og med at det i stor grad leses fra PowerPoint-presentasjonen hvor det står ”internal dimensions” på figuren som vises. Dette tyder på at ”sånn” ikke uttrykker usikkerhet eller et behov for å dempe det som sies, men kan ha funksjon som et hvileord. Lie peker riktig nok på at man ut fra høflighetsteori også kan bruke ”sånn” i forbindelse med mindre kjente begreper, som en dempende anerkjennelse på at den eller de som hører ikke nødvendigvis kjenner til hva begrepet er (Lie S. , 2008, s. 83). Det er likevel lite sannsynlig i den aktuelle konteksten, i og med at det tidligere i forelesningen – rett før tekstutdraget – gjøres et poeng av at studentene er kjent med den modellen som foreleser beskriver og gjennomgår. At ”sånn” også står i nær tilknytning til en pause, tilsier at det er større sannsynlighet for at det har en hvileordsfunksjon. Eventuelt kan det også være brukt som bakgrunnsdeksis (Lie S. , 2010, s. 60), der ”sånn” viser til noe felles kjent; begrepet ”interne dimensjonene”. Uansett harmonerer bruken av det muntlige ”sånn” med foreleserens mer uformelle, talespråklige stil, som også bekreftes av verdiene i den kvantitative gjennomgangen.

Det er også noen få eksempler i kildetekstene på ytringer med anstrøk av personlige meninger og tanker, noe som bekrefter plasseringen av sjangerkarakteristikken uformelt i parentes i karakteristikkoversikten:

1K2: ”Den første.. kursoppgaven [.] mener jeg angår ehh.. [.]”

1K2: ”og der kan dere eller der bør dere [.]”

2K4: ”Jeg ville kanskje tru det er ei blanding.”

Av eksemplene ser vi at foreleser i svært begrenset og mild grad plasserer seg selv inn i forelesningen, og hevder sine egne meninger og tanker kun på en svært forsiktig og reservert måte. Det gjør at det samlet kan hevdes at kildetekstene har et preg av en upersonlig, distansert og formell stil som i stor – om enn varierende grad – heller mot det skriftspråklige. Dette støttes også av den kvantitative gjennomgangen.

4.2.5 Informativt fokus

Under 4.2.4 har jeg vist eksempler på hvordan forelesningene har en formell stil ved at foreleserne i all hovedsak unngår å komme med personlige, private meninger eller opplevelser. Der foreleser er personlig til stede i forelesningen med sin mening, skjer det på en reservert, kortfattet og lite bastant måte. Det informative fokuset kan også hevdes å vises igjen i kjedingen av setningsledd som griper inn i hverandre og samarbeider (Maagerø, 2005, s. 198) Tekstene er altså ikke appellative eller poetiske, men har et sterkt informativt fokus.

4.2.6 Kjent mottaker med felles ”her og nå”

Jeg setter sammen ”kjent mottaker” og ”felles her og nå” fra oversikten over karakteristikk, fordi begge disse er kontekstavhengige og henger sammen i de to forelesningssituasjonene som kildetekstene er hentet fra. I begge tilfeller er foreleserne kjent med hvem de foreleser for, i og med at det er planlagte forelesninger som er en del av en forelesningsrekke i et spesifikt emne i en spesifikk høyere utdanning som studentene har fått opptak til og følger. Spesielt tredje foreleser viser dette ved henvisninger til hva studentene allerede skal ha lært: ”har god kjennskap” (3K3), ”kjenner til” (3K3 og 3K4) og ”hørt om” (3K4).

Foreleserne og studentene har også både et felles fysisk her og nå ved at de under forelesningen er til stede i samme rom i det samme tidsrommet, og de deler et sosiokulturelt ståsted gjennom felles – om enn ulikt internalisert – kunnskap om teknolekten i forelesningen, emnet og fagfeltet. I tekstutdragene ser vi et felles her og nå gjennom bruken av deiktiske uttrykk, som bruken av personlige pronomen som er omtalt under ”Formelt”.

Videre har en også klare eksempler på et felles her-og-nå ved deiktisk bruk av demonstrative determinativer, der foreleser viser til noe i relativ plassering til konteksten og de involverte (Svennevig, 1999a, s. 30). Dette er stort sett henvisninger til det som vises på PowerPoint-presentasjonen eller til forelesningen som kontekst:

2K2: ” Her..[.]eh..[.] denne.. [.] kan dere... [.] finna på nett.. [.] denne..[.] eh... [.] indeksen her.”

3K2: ”Så [.] av denne modellen ser vi det at [.]”

3K3: ”Eh.. [.] Så ett eksempel [.] som jeg skal ta.. her [.]”

3K3: ”Og den består jo av [...] eh.. disse fem trekkene som dokker ser her oppe.”

3K4: ”Men hvis vi går **inn** på hver enkelt av disse [...]”

4.2.7 Verbal + ikke-verbal kommunikasjon

Alle tre forelesere benyttet PowerPoint-presentasjoner for å støtte opp om eller som grunnlag for det de sa eller leste opp under forelesningen. De to første foreleserne hadde begrenset paralingvistisk kommunikasjon, både med tanke på stemmebruk og kroppsspråk. Konteksten i seg selv, med foreleser plassert i en relativt passiv og skjult posisjon bak en høy pult oppe på et podium med god avstand til studentene, satte her naturlige begrensninger for det siste. Første foreleser snur seg mot PowerPoint-presentasjonen et par ganger, og henviser slik sett til denne. Den andre foreleseren gjør det samme, og har også en understreking av sin henvisning i 2K2 ”denne kan dere finna på nett” ved at han snur seg halvveis mot PowerPoint-presentasjon og nikker mot den samtidig som han sier ”denne”. Tredje foreleser stod bokstavelig talt i en mer aktiv posisjon, og hadde et større innslag av non-verbal, analog paralingvistisk kommunikasjon. Spesielt gjaldt dette bruken av hendene, der foreleser slo ut med eller viftet/laget små sirkler ut til sidene med åpne hender. Dette var spesielt tydelig hver gang det kom et faguttrykk eller et ord som skulle understrekes – for eksempel ”modellen”, ”personlighet”, ”mangfoldsvariabel” og ”ulik” i 3K3. Tredje foreleser brukte også musepekeren en del, for eksempel ved å lage en sirkel i det aktuelle området i PowerPoint-presentasjonen samtidig som det i 3K1 sies ”på laget utforbi”, og flytter pekeren til neste sirkel i PowerPoint-presentasjon samtidig som det i 3K1 sies ”Ett nivå lenger ute” og ”Og så på det ytterste nivået”. Den samme sirklingen med musepekeren på ulike områder i modellen på PowerPoint-presentasjonen gjøres når foreleseren i 3K2 sier ”jo lenger inne vi er her i kjernen av modellen”, ”Dette er ting vi ofte ikke styrer spesielt mye over” og ”jo lenger ut her vi kommer”, og i 3K3 ”disse fem trekkene som dokker ser her oppe”.

Selv om den paralingvistiske kommunikasjonen var begrenset, er det flere eksempler på prosodiske virkemidler i tekstutdragene der foreleser understreker enkeltord gjennom ekstra trykk eller senket talehastighet:

1K1: ”På en annen side [...] så kan man *tenke* seg det som skjer under oppmålingsforretningen”

1K1: ”altså at partene for eksempel har *avtalt* en eller annen grensefastsettelse *under* oppmålingsforretningen”

1K4: ”**Det** er det egentlig spørsmål om [...] har grunneieren rettigheter *utenfor* der hvor eiendomsgrensen går”

2K1: ”**Før** [...]det [...] hm.. vart [...] i.. 2007 etablert en ny internasjonal **indeks**”

3K2: ”jo lenger inne vi er her i kjernen av modellen [...] jo mer **satt** er ting [...] jo mindre **valgfrihet** har vi”

3K2: ”Men jo lenger ut her vi kommer [...] jo større **valgfrihet** har vi”

3K4: ”Men hvis vi går **inn** på hver enkelt av disse [...] **hvis** vi bruker den neo pi r [...] testen”

4.2.8 Selvkontrollert

Alle tre tekstutdrag viser en utpreget grad av selvkontroll hos foreleserne, der de oppdager feil eller svakheter ved det de forsøker å si, og forsøker å rette opp i ytringen (Skedsmo, 2018, s. 97). En slik selvkontroll vil en i teksten merke gjennom blant annet pauser, nølinger, oppretting og gjentakelser (Berge, Coppock, & Maagerø, 1998, s. 279). Eksempel på dette er 1K2: ”Den første.. kursoppgaven [...] mener jeg angår ehh.. [...] spørsmålet om forholdene mellom [...] stiftelsesgrunnlag og oppmålingsforretningen [...] og der kan dere eller der bør dere [...] eh [...] ha denne [...] særlig denne første av disse dommene...”. Det samme ser vi igjen i 1K3: ”nedsetter noen [...] deklarasjon.. [...] regler [...] eh [...] med mindre man følger..følger av stiftelsesgrunnlaget”. I 2K1 får vi en form for sirkulær setningskonstruksjon med et påheng av en allerede gitt opplysning: ”**Før** [...]det [...] hm.. vart [...] i.. 2007 etablert en ny internasjonal **indeks** [...] og den gikk på eiendoms..eh..rettigheter altså en eiendomsrettighetsindeks [...] og var som sagt internasjonal...”.

Mye av selvkontrollen går på term- og begrepsbruk, der foreleser virker å lete etter eller understreke det rette begrepet for å tilstrebe en entydig terminologi, eller forsøker å finne et annet, bedre og mer entydig begrep for det som står i manus eller PowerPoint-presentasjonen. Samtidig kan som tidligere nevnt mange av nølingene også virke som rene lesepauser eller pauser for å finne igjen hvor en var i manus eller PowerPoint-presentasjonen. Dette ser ut til å spesielt gjelde for foreleser 1, som også er den som ut fra videoopptaket virker mest bundet til sin egen dataskjerm og PowerPoint, og som ifølge den kvantitative gjennomgangen har det mest skriftlige preget på sin forelesning. Men også de to andre foreleserne har noen svært tydelige lete-/lesepauser, etter at de i starten av henholdsvis 2K2 og 3K3 nettopp har skiftet side i presentasjonen og på videoopptaket er tydelig opptatt med å lese/lete på skjermen.

1K2: Den første.. kursoppgaven [.] mener jeg angår ehh.. [.]

1K3: ”Og så har man en vassdragslov i tillegg og der er det noen bestemmelser krav 2 krav 3 som [.] nedsetter noen [.] deklarasjoniske.. [.] regler [.] eh [.] med mindre man følger..følger av stiftelsesgrunnlaget så følger det av krav 2”

2K1: ”**For** [.]det [.] hm.. vart [.] i.. 2007 etablert en ny internasjonal **indeks** [.] og den gikk på eiendoms..eh..rettigheter altså en eiendomsrettighetsindeks”

2K2: ” Her..[.]eh..[.] denne.. [.] kan dere... [.] finna på nett.. [.] denne..[.] eh... [.] indeksen her.”

3K2: ”Men mangfold kan også då være knyttet til [.] til [.] eh.. [.] gruppetilhørighet eller sosiale [.] kategorier som vi tilhører [.]”

3K3: ” Eh.. [.] Så ett eksempel [.] som jeg skal ta.. her [.] det er jo dette med personlighet. Så i [.]i følge denne modellen her [.] så er personlighet også en.. en mangfoldvariabel [.] vi er ulike på dette [.] og dere har god kjennskap etter hvert til [.] eh.. [.] personlighets..eh..begrepet”

4.2.9 Fagspråklig vokabular

Bruken av korrekte begreper og termer er viktige i en akademisk forelesning, siden inngående kjennskap til og konsekvent bruk av teknolekten er en forutsetning for å tilegne seg og forstå fagstoffet. Dette viser også igjen i at mange tegnspråklige døve bestiller skrivetolk under forelesningene for å få disse mest mulig ordrett gjengitt, mens de bruker tegnspråktolk under gruppearbeid og lignende (Agenda Kaupang, 2016, s. 28). I mitt forskningsmateriale har foreleserne ulik bruk av fagets teknolekt, der den første foreleseren er den ivrigste brukeren – og også den som tilsynelatende leser mest direkte fra manus og PowerPoint-presentasjonen.

Siden fagord gjerne er relativt lange – altså på over seks tegn – vil graden av fagspråklig vokabular gjerne også gjenspeiles i en telling av ord og tegn per minutt, i antall lange ord og i Lix og GOL. Her har første foreleser færrest ord per minutt (121 mot 123 og 134), og havner i midten når det gjelder flest tegn i minuttet (1333 mot 1172 og 1374). 1K har en Lix på 47, mot 38 for både 2K og 3K. Første foreleser bruker flest lange ord, der 26,2 % av ordene i 1K er på over 6 tegn, mens det for 2K er 20,1 % og for 3K er 21,4 %. 1K ender dermed med en GOL på 5,5, mot 4,7 for 2K og 3K. Med andre ord har foreleser i 1K en utpreget bruk av lengre ord, noe som tilsier at det teksten har et spesifikt og fagspråklig nivået.

Den mer utpregede bruken av fagord i 1K viser også igjen i antall og frekvensens av lengre ord og fagspråklig vokabular i tekstutdragene (totalt antall angitt i parentes):

1K: Oppmålingsforretningen (3), stiftelsesgrunnlag (3), partene (2), rettigheter (2), eiendomsgrensen (2), avtalt (2), vassdrag (2), vassdragslov, nedsetter, rettsgrunnlag, strandretten, dommen, djupålen, deklarasjon, bestemmelser, avtale, fastsettelsen, marbakken, høyesterettspraksis, grunneier (2), grenseoppgangen, grensefastsettelse, krav 2 (2), krav 3

2K: eiendomsrettigheter (3), eiendomsrettighetsindeks, eiendomsrett (4), indeksen (3), internasjonal (2), lovgivningen, rangerte, rangering, kartverket

3K: interne dimensjonene, eksterne dimensjoner, organisatoriske dimensjoner, mangfold (2), individuelle egenskaper, personlighet (2), gruppetilhørighet, sosiale kategorier, valgfrihet, personlighet, mangfoldvariabel, legning, medmenneskelighet, planmessighet, personlighetsbegrepet, femfaktormodellen, nevrotisme, ekstrevasjon, neo pi-r-testen, empirisk, fasetter

Av denne oversikten ser vi at også 3K har et stort antall lengre, fagspråklige ord og termer. Men siden den kvantitative gjennomgangen viser at 3K fremstår som en mer talespråklig tekst, med flere ord i kortere setninger, blir andelen lengre ord lavere enn i 1K. Dette igjen påvirker Lix, slik at 3K fremstår som en enklere tekst enn 1K. Dette er en sannhet med modifikasjoner når det gjelder leksikalsk tetthet og lange ord, i og med at 3K har 63 ord på over 6 tegn – altså bare ett mindre enn 1K, med sine 64. Det må selvfølgelig tas hensyn til at opptaket av 3K er litt lengre enn 1K (132 mot 121 sekunder), men antall lengre ord tilsier likevel at også 3K har en høy leksikalsk tetthet.

Oversikten over lengre ord i kildetekstene viser at 1K og 3K har en større leksikalsk diversitet og et mer spesifikt fagspråk enn 2K. Ut fra påstanden om at talespråket har mindre variasjon i vokabularet enn skriftspråket på grunn av tidspresset man har i utformingen av ytringen (Chafe & Danielewicz, 1987, s. 88; Wagner, Strömquist, & Uppstad, 2011, s. 249; Svennevig, 1993, s. 191), gir den lavere leksikalske diversiteten i 2K en indikasjon på at denne

kildeteksten har et mer muntlig preg enn 1K og 3K. At de lengre ordene i 2K også er mer hverdagslige og mindre fagspråklige spesifikke – som for eksempel internasjonal, rangerte, rangering og indeksen – gir også dette kildeteksten et mer talespråklig preg sammenlignet med de to andre. Men samlet må en likevel kunne si at alle de tre kildetekstene har et klart fagspråklig vokabular, der GOL på 5,5 for 1K og 4,7 for 2K og 3K ligger godt over det en finner i skjønnlitteratur og over eller opp mot aviser og allmenne tidsskrifter (Evensen & Vagle, 2003, s. 33).

4.2.10 Sjangeranalysen oppsummert

I gjennomgangen av kildetekstene har jeg sett etter kjennetegn på forelesning som talesjanger ut fra den justerte versjonen av Svennevigs oversikt over karakteristikk for muntlig og skriftlig språk. Kort oppsummert, mener jeg å ha funnet de karakteristikkene som står i sjangeroversikten, og på samme måte som de står der. Kildetekstene bærer preg av å være planlagte, men inneholder likevel eksempler på spontane ytringer. De er åpenbart monologiske, men er altså plukket ut nettopp fordi de ikke har innslag av dialog. Dermed er de isolert sett ikke helt representative. Men i og med at de to første forelesningene var helt og holdent monologer og kun den tredje forelesningen hadde noe innslag av dialog mellom foreleser og studenter, mener jeg å kunne påvise et godt samsvar også med denne karakteristikken i mitt forskningsmateriale. Videre er kildetekstene klart institusjonelle, formelle og informative, uten private ytringer eller eksempler på sosialt eller emotivt fokus. De bærer preg av å være selvkontrollerte, og har et påvist fagspråklig vokabular, om enn i varierende grad. Alle disse hovedkarakteristikkene er oppført under skriftlig språk i den dikotome inndelingen. Samtidig er det også funnet samsvar med de muntlige karakteristikkene kjent mottaker, felles ”her og nå” og verbal + ikke-verbal kommunikasjon, selv om den siste karakteristikken nok må sies å være til stede i mindre grad. Samlet korresponderer listen over karakteristikk for forelesning som talesjanger godt med eksempler funnet i kildetekstene, som dermed kan karakteriseres som mer skriftspråklige enn talespråklige.

4.3 Kvalitativ kategorianalyse av måtekstenes ekvivalens

Som nevnt i begrepsavklaringen i 2.1, er ikke ekvivalens et ensartet begrep. Hvilken standard

en har for ekvivalens er relatert til tolkens orientering, som altså kan være tekstlig eller interaksjonell, og som tolken også kan benytte samtidig eller veksle mellom, alt etter hva tolkesituasjonen krever (Wadensjö, 1998a, s. 103).

Analysen av ekvivalensen i måltekstene i mitt materiale gjøres ut fra både tekstlig og interaksjonell orientering. I gjennomgangen av tekstene har jeg markert semantiske avvik ut fra et monologisk ståsted, før jeg har sett dialogisk på måltekstene for å påvise avvik i det pragmatiske innholdet. Disse avvikene er så plassert i henhold til Wadensjös sju kategorier for avvikende gjengivelse (Wadensjö, 1998a, ss. 107-108).

4.3.1 Ekvivalens, første forelesning

<p>1K1 På en annen side [...] så kan man <i>tenke</i> seg det som skjer under oppmålingsforretningen [...] det får betydning mellom partene [...] altså at partene for eksempel har <i>avtalt</i> en eller annen grensefastsettelse <i>under</i> oppmålingsforretningen [...] som.. [...] skiller [...] grenseoppgangen[...] fra det som var avtalt tidligere. [...]</p>	<p>1M1 Og om det får betydning mellom partene,.. (...)</p>
---	---

Tolken har i 1M1 produsert en null-etterligning og en ikke-gjengivelse av 1K1, selv om meningen nok er å komme med en summerende gjengivelse der tolken er klar over – og gir til kjenne – at målteksten mangler informasjon fra kildeteksten. Her er det kun en svært liten, usammenhengende del av kildeteksten som gjengis i målteksten. Av videoopptaket fremgår det at tolken har falt av ved inngangen til 1K1, etter at foreleser over lengre tid har holdt et relativt høyt taletempo uten særlig pauser. 1K1 har, som nevnt i den kvantitative gjennomgangen, en høy grammatisk kompleksitet, med høy leksikalsk tetthet og mye både eksplisitt og implisitt informasjon. Den syntaktiske innviklingen som den kvantitative gjennomgangen indikerte, fremstår her som en rent lineær – og dermed skriftspråklig – kjeding av informasjon, der hver del er i et ”avhengighetsforhold” til de andre delene og skaper en koherent tekst (Wagner, Strömquist, & Uppstad, 2011, s. 245; Halliday, 1987, s. 67). Starten med ”På en annen side” er en kohesjonsmekanisme som henviser til tidligere informasjon, og markerer ny og annen informasjon knyttet til denne. Den følges av

diskursmarkøren ”så”, som markerer koherens ved å innlede en ny ytring eller konklusjon, før det determinative demonstrativet ”det” brukes situasjonsdeiktisk og understrekes ved at den kommer to ganger. Deretter markerer ”altså” en binding og henvisning, der taler går tilbake og forklarer innholdet i det determinative demonstrativet ”det”, fulgt av en ny ytring i form av en relativsetning innledet med subjunksjonen ”som”. Når tolken har falt ved inngangen til 1K1, gjør kompleksiteten gjennom den utstrakte koherensen videre i dette kildetekstsegmentet at tolken tilsynelatende kun får med seg ”får betydning mellom partene”, og angir så med ikke-gjengivelsen ”(...)” at ikke alt er blitt tolket. Etter dette stopper det, og tolkene bytter.

<p>1K2</p> <p>Ehm [...] disse spørsmålene skal vi også jobbe videre med på kurset. Den første.. kursoppgaven [...] mener jeg angår ehh.. [...] spørsmålet om forholdene mellom [...] stiftelsesgrunnlag og oppmålingsforretningen [...] og der kan dere eller der bør dere [...] eh [...] ha denne [...] særlig denne første av disse dommene [...] [x]svar 1969 side 21 i fagboka kan igjen ta en titt på den dommen i forbindelse med løsningen av [...] den første kursoppgaven i [...] i kursheftet. [...]</p>	<p>1M2</p> <p>Spørsmålene skal vi jobbe videre med. Den første oppgaven handler om stiftelsesgrunnlag og oppmålingsforretning.</p> <p>Dere kan se på dommen i forbindelse med løsning av første oppgave i heftet.</p>
--	---

Her tilsvarende målt teksten i stor grad hovedinnholdet i kildeteksten, men i komprimert form. Den fremstår dermed som en reduserende gjengivelse, der tolken har vært interaksjonelt orientert og hatt fokus på den pragmatiske essensen i kildeteksten. Dermed har informasjonen om at andre setning er forelesers personlige mening – den semantiske garderingen ”mener jeg” - falt bort, i likhet med referansen til sidetall i pensumlitteraturen, gjentakelser (”kan dere eller bør dere”, ”denne, særlig denne første”), bruken av ordet ”kurs” (kurset, kursoppgaven, kursoppgaven, kursheftet), og det deiktiske uttrykket ”der kan dere eller der bør dere ha denne” med anaforisk bruk av ”der” og ”denne”. Dette er eksempler på utelatelser som forskning har påvist at tolker gjør relativt konsekvent og rutinemessig (se for eksempel Hale, 2004, ss. 92, 239 og 242). Samtidig faller noe av kildeteksten ut fordi foreleser snur seg bort fra mikrofonen og studentene, og dermed ikke er hørbar når det leses fra PowerPoint-presentasjonen (markert med [x]). Dette er et vanlig problem (Baaring, 2001, s. 104), og i

tolkesituasjonen ødelegger det for sammenhengen i ytringen og tolkens muligheter til å forstå og tolke den. Dette kan være noe av grunnen til at siste setning i målteksten er en summerende gjengivelse, der tolken har foretatt en null-etterligning av kildeteksten mellom ”kan dere” og ”ta en titt på”, og trukket sammen disse to delene med en omskriving av ”ta en titt på” til ”se på”. Med dette forsvinner noe eksplisitt informasjon, uten at tolken har tilkjennegitt dette gjennom for eksempel en forklarende ikke-gjengivelse som ”(...)” eller ”(tolk oppfatter ikke)” (ligger inne som autokorrekturen ”xxx”).

<p>1K3</p> <p>I vassdrag så er utgangspunktet det samme. [...] Det er avtalen eller laveste rettsgrunnlag som som danner utgangs utgangspunktet for grensefast..[...] fastsettelsen. Og så har man en vassdragslov i tillegg og der er det noen bestemmelser krav 2 krav 3 som [...] nedsetter noen [...] deklarasjoniske.. [...] regler [...] eh [...] med mindre man følger..følger av stiftelsesgrunnlaget så følger det av krav 2 og da skal grensen gå etter djupålen som dypeste [...] dypeste delen av.. [...] av vassdraget. Men hold fast på utgangspunktet [...] det er stiftelsesgrunnlaget som [...] som danner utgangspunktet.. [...]</p>	<p>1M3</p> <p>I vassdrag er utgangspunktet det samme. Avtale eller annet danner utgangspunktet for grensefastsettelse.</p> <p>Det er også bestemmelser om vassdrag. Deklaratoriske regler, med mindre annet følger av stiftelsesgrunnlaget.</p> <p>Grensen skal gå etter dypeste del fra vassdrag. Men utgangspunktet er stiftelsesgrunnlaget.</p>
--	--

1M3 er i stor grad reduserende gjengivelse, med noe null-etterligning. Første setning er en nær gjengivelse, der kun den pragmatiske partikkelen ”så” – som her er en koherensmarkør som markerer sammenheng med tidligere ytring og understreker setningen – har falt bort. Andre setning er en reduserende gjengivelse der ”det er” er utelatt, mens ”laveste rettsgrunnlag” har blitt til ”annet”. Omskrivningen gjør at målteksten mangler informasjon som fremstår eksplisitt i kildeteksten. Tredje setning i kildeteksten er i målteksten en kombinasjon av to-dels gjengivelse med reduserende gjengivelse, og null-etterligning. Tolken har her redusert informasjonen til ”Det er også noen bestemmelser om vassdrag”, slik at opplysningen om at det finnes en egen vassdragslov ikke er med. Målteksten om deklarasjoniske regler er tatt ut fra tredje setning i kildeteksten, og informasjon om hvor disse

reglene kommer fra er dermed ikke med i den reduserende gjengivelsen i målteksten. Den samme reduseringen finner en også ved at henvisningen til ”følger det av krav 2” og til ”djupålen” heller ikke er med i målteksten.

<p>1K4</p> <p>Noen ord om strandretten. Det er det egentlig spørsmål om [...] har grunneieren rettigheter <i>utenfor</i> der hvor eiendomsgrensen går. [...] Eiendomsgrensen den [...] sier man gjerne [...] det stopper ved den såkalte marbakken der det begynner å bli [...] djupt. [...] Men så følger det av.. [...] høyesterettspraksis at også utenfor dette området [...] så har.. [...] grunneier med [...] til til strandeiendommen [...] noen ytterligere rettigheter</p>	<p>1M4</p> <p>Noen ord om strandretten. Det er egentlig spørsmål om: har grunneier rettigheter utenfor eiendomsgrensen?</p> <p>Den stopper gjerne ved marbakken, der det begynner å bli dypt. Men utenfor dette området har grunneier ytterlige rettigheter.</p>
---	--

1M4 starter med nær gjengivelse av første setning og første del av andre setning. I andre setning er ikke det prosodiske trykket på ”Det” og ”utenfor” gjengitt i målteksten, men er indirekte med i den reduserende gjengivelsen i form av en omskrivning av hele setningen i kildeteksten til et retorisk spørsmål i målteksten.

Den reduserende gjengivelsen fortsetter i neste setning, der foreleserens bruk av det anaforiske demonstrativet ”den” som henvisning til substantivet ”Eiendomsgrensen” tas inn i målteksten som erstatning for ”Eiendomsgrensen”, i og med at dette ordet avslutter forrige setning. I målteksten utelates ”sier man” og demperen ”den såkalte”, noe som gir en setning i målteksten som virker kommunikativt likeverdig med kildeteksten. Dette er likevel en reduserende gjengivelse med en null-etterligning, i og med at det som utelates er relatert til opplysningen i neste setning om at ”så følger det av høyesterettspraksis at også”; altså at det ”man sier” om ”den såkalte” ikke er rettslig holdbart, og informasjonen om ”noen ytterligere rettigheter” som følger etterpå er avhengig av den første delen av setningen. Tolken har her kuttet det meste av informasjonen, slik at den første delen ikke er med, og det dermed er en null-etterligning i starten av siste setning i 1M4.

4.3.2 Ekvivalens, andre forelesning

<p>2K1</p> <p>For [.]det [.] hm.. vart [.] i.. 2007 etablert en ny internasjonal indeks [.] og den gikk på eiendoms..eh..rettigheter altså en eiendomsrettighetsindeks [.] og var som sagt internasjonal [.] Og den viser betydningen av eiendomsrett for økonomisk vekst. Den rangerte sø..[.]70 land etter hvor godt eiendomsretter i vid forstand er sikret i lovgivningen [.] Og kall det et funn gjennom den indeksen det er jo at den viser at viser at landene med stabil økonomisk vekst også har best beskyttelse av eiendomsrettigheter. Mens de fattige landene kjennetegnes med dårlig beskyttelse av eiendomsrettigheter [.]</p>	<p>2M1</p> <p>Det ble i 2007 etablert ny internasjonal indeks.</p> <p>Den gikk på eiendomsrettigheter.</p> <p>Som sagt var den internasjonal. Viser betydningen av eiendomsrett for økonomisk vekst.</p> <p>Den rangerer (Leser punkt 3) (leser "funn")</p> <p>Mens de fattige landene.. (leser)</p>
---	--

Målteksten er delt i flere, kortere og mer skriftspråklige deler enn kildeteksten. Første setning i målteksten er en nær gjengivelse og så en reduserende gjengivelse av kildeteksten, der "For" og fagbegrepet "eiendomsrettighetsindeks" er utelatt. Det siste kan skyldes at medtolk viser tegnet for "bytte" like etter at foreleser har sagt "eiendomsrettighetsindeks" og den aktive tolken har skrevet ferdig "eiendomsrettigheter" og muligens blir distraheret av medtolken.

Rett etter følger to nære gjengivelser, før en ikke-gjengivelse der kildeteksten starter med "Den rangerte...". Her leser foreleser opp fra PowerPoint-presentasjonen, og tolken velger å henvise til denne ved å skrive "(Leser punkt 3)" etter at medtolk signaliserer ved å holde frem tre fingre at foreleser leser tredje punkt på PowerPoint-presentasjonen. Etter å ha sett opp på PowerPoint-presentasjonen føyer tolken deretter til "(leser "funn")". Den samme typen ikke-gjengivelsen gjentas i slutten av målteksten ved at tolken skriver "(leser)" etter å ha startet med "Mens de fattige landene...".

Bruken av ikke-gjengivelse er en innarbeidet strategi blant skrivetolkene, og som benyttes i alle sammenhenger uavhengig av sjanger. For tolken er det en effektiv og svært vanlig måte å

komprimere på for å få avlastning i tolkesituasjonen, samtidig som ikke-gjengivelsen likevel kan gi den hørselshemmede primærdeltakeren muligheten til å følge med – forutsatt at henvisningen kommer tett opp mot lesingen og angir hvor/hva det leses fra. Ikke-gjengivelse ansees dermed ikke som feil eller brudd i tolkeprosessen, og videre i analysen vil jeg derfor ikke gjøre annet enn å påpeke slike avvik mellom kildeteksten og målteteksten.

<p>2K2</p> <p>Her..[.]eh..[.] denne.. [.] kan dere... [.] finna på nett.. [.] denne..[.] eh... [.] indeksen her. Har bare tatt med [.] eh.. [.] et veldig enkelt oversiktskart som viser med noe [.] jo mer lyseblått det er jo [.] bedre [.] er den økonomiske veksten eh.. [.] og ikke minst da også regelverket eller beskyttelsen av eiendomsretten. Man ser jo at det er Vest-Europa og Australia som kommer veldig godt ut der. [.]</p>	<p>2M2</p> <p>Denne kan dere finne på nett. Har bare tatt med et veldig enkelt oversiktskart som viser, jo mer lyseblått det er, jo bedre er økonomisk veksten, og regelverket eller beskyttelsen av eiendomsretten. Vest-Europa og australia kommer best ut.</p>
---	---

Her starter målteteksten med en nær gjengivelse, med det pragmatiske innholdet intakt selv om henvisningen ”Her” og gjentakelsen ”denne..[.] eh... [.] indeksen her” er utelatt – sammen med en rekke nølinger og pauser som følger av at foreleser har byttet PowerPoint-bilde og leter etter informasjonen som skal videreformidles. Videre følger målteteksten i stor grad kildeteksten, og regnes som en nær gjengivelse tross flere utelatelser og omskrivninger.

Siste setning i 2K2 har blitt en redusert gjengivelse i 2M2 ved at adjektivet ”veldig” er omskrevet til ”best”, noe som endrer det semantiske innholdet noe.

<p>2K3</p> <p>Da indeksen kom i 2007 så var Norge aller best [.] vi var nummer en. Det var vi også i 2008. Etter det så har vi vekslet litt [.] opp og ned mellom annenplass i et par år [.] 2014 2015 og så ligger vi i 2019 på åttendeplass. Og det er kanskje den dårligste plasseringen vi har hatt men allikevel inne på en sånn liste. [.]</p>	<p>2M3</p> <p>I 2007 var Norge best, og det var vi også i 2008.</p> <p>Vi har etter det vekslet litt med andre plass. Nå i 2019 er vi på åttendeplass. dårligste vi har hatt.</p>
--	---

Her er første setning i målt en nær gjengivelse av kildeteksten. Måltekst er uten det deiktiske uttrykket som danner setningens innledning, ”Da indeksen kom”, og har dermed ikke med kildetekstens informasjon om at 2007 var det første året indeksen ble laget. Dette var samtidig informasjon som ble gitt i 2K1/2M1. Videre har måltekst heller ikke med den presiserende og forsterkende gjentakelsen ”vi var nummer en”, og den pragmatiske partikkelen ”så” er også fjernet og er med på å dra stilen over mot det mer skriftlige.

Videre er måltekstens ”Vi har etter det vekslet litt med andreplass” en reduserende gjengivelse av kildeteksten, der de forsterkende presiseringene ”opp og ned mellom”, ”i et par år” og ”2014 2015” er utelatt. Siste del av setningen i kildeteksten er en to-delt gjengivelse ved at den er skilt ut som en egen setning i måltekst: ”Nå i 2019 er vi på åttendeplass”.

Siste setning i måltekst er en reduserende gjengivelse av kildeteksten, der demperne ”det er kanskje den” og ”men allikevel inne på en sånn liste” er utelatt, slik at måltekst blir ”dårligste vi har hatt”.

<p>2K4</p> <p>Vi veit ikke i Kartverket om den vekslinga [.] i rangering er for det at vi har fått dårligere beskyttelse av eiendomsretten eller om andre land har fått bedre eller om det er en blanding. Jeg ville kanskje tru det er ei blanding.</p>	<p>2M4</p> <p>I Kartverket vet vi ikke om rangeringen er fordi vi har fått dårligere beskyttelse i eiendomsretten, eller om andre land har fått bedre beskyttelse.</p> <p>tror det er en blanding.</p>
--	--

Måltekst 2M4 er en reduserende gjengivelse som også kan være en nær gjengivelse. Siden ”den vekslinga i”, ”eller om det er en blanding” og ”Jeg ville kanskje tru” er utelatt, er resultatet at første del av måltekst refererer til en spesifikk plassering (”åttendeplass”), mens kildeteksten refererer til variasjonen i rangering (”den vekslinga”). Samtidig kan det nettopp være åttendeplassen foreleser refererer til med henvisningen ”den vekslinga i rangering”, noe som da vil tilsi at 2M4 er en nær gjengivelse. Dette selv om utelattelsen av kildetekstens ”Jeg ville kanskje tru” gjør at det av måltekst kan fremstå som at det er Kartverket som ”tror det er en blanding”, og ikke foreleser.

4.3.3 Ekvivalens, tredje forelesning

<p>3K1</p> <p>Eh.. [...] på laget utforbi så har vi [...] de mer sånn interne dimensjonene. Dette kan være etnisk bakgrunn alder [...] kjønn [...] legning. Ett nivå lenger ute [...] så får vi eksterne dimensjoner. Dette kan være utdanning [...] religion [...] utseende [...] bosted. Og så på det ytterste nivået [...] så har de da plassert [...] eh.. organisatoriske [...] eh.. dimensjoner som [...] hvilken bransje jobber eg innen [...] funksjonsnivået [...] felt avdeling og så videre.</p>	<p>3M1</p> <p>Så intern dimensjoner, etnisitet, legning osv.</p> <p>Så eksterne dimensjoner: utdanning, bosted, religion osv.</p> <p>Og ytterst er det organisatorisk dimensjon: hvilke bransje man jobber på, funksjonsevne, og felt osv.</p>
---	--

Denne målteksten fremstår som reduserende gjengivelse med noe ikke-gjengivelse i form av "osv" i oppramsinger etter to-tre punkter fra kildeteksten. Ikke-gjengivelsen er tolkens måte å spare kapasitet på, samtidig som det er en henvisning til de punktene som foreleser leser opp av PowerPoint-presentasjonen på storskjermen. Foreleser har også selv en "og så videre" i siste oppramsing i kildeteksten.

I den reduserende gjengivelsen er det blant annet utelatt henvisninger til plassering i modellen på PowerPoint-presentasjon ("på laget utforbi", "Ett nivå lenger ute"), henvisninger og dempere ("de mer sånn", "dette kan være", "så har de da plassert") og punktvis informasjon fra PowerPoint-presentasjonen ("alder", "kjønn", "utseende", "avdeling"). Målteksten har også omskriving av enkeltbegreper, ved at "etnisk bakgrunn" blir til (det kortere) "etnisitet" og "funksjonsnivået" blir til det ikke helt synonyme "funksjonsevne".

<p>3K2</p> <p>Så [...] av denne modellen ser vi det at [...] mangfold det handler ikke nødvendigvis bare om individuelle egenskaper sånn som personlighet. Men mangfold kan også då være knyttet til [...] til [...] eh.. [...] gruppetilhørighet eller sosiale [...] kategorier som vi tilhører [...] eh.. som for eksempel religion. Og så er det</p>	<p>3M2</p> <p>I denne delen ser man at mangfold ikke bare handler om individuelle egenskaper, men kan også være gruppetilhørighet, som for eksempel religion.</p>
---	---

<p>og et annet kjennetegn ved denne modellen og det er at jo lenger inne vi er her i kjernen av modellen [...] jo mer satt er ting [...] jo mindre valgfrihet har vi. Ehm.. [...] Dette er ting vi ofte ikke styrer spesielt mye over. Men jo lenger ut her vi kommer [...] jo større valgfrihet har vi [...] dette er ting som vi er med å påvirke. [...]</p>	<p>Og et annet kjennetegn, er at det er mer satt inne i modellen. Dette er ting vi ikke styrer selv, men mer ut av sikrelen er det mer valgfrihet og kan påvirke.</p>
---	---

3M2 starter med en reduserende gjengivelse. Her blir den stilmessig muntlige henvisningen ”Så av denne modellen ser vi det” omskrevet til den mer skriftspråklige ”I denne delen ser man”. Videre fjernes demperen ”ikke nødvendigvis” og erstattes med ”ikke”, den henvisende presiseringen ”sånn som personlighet” er utelatt, og demperen ”knyttet til” og presiseringen ”eller sosiale kategorier som vi tilhører” er ikke med. Den siste utelatelsen gjør at ”som for eksempel religion” ender med å henvise til gruppetilhørighet i målteksten i stedet for ”sosiale kategorier”, som var henvisningen i kildeteksten. Dette ser samtidig ikke ut til å innebære større endringer i det pragmatiske innholdet.

Siste del av målteksten er en reduserende gjengivelse av en kildetekst som består av en komplisert setningsstruktur med flere leddsetninger. I målteksten kombineres reduksjon i overføring av informasjon fra kildeteksten til målteksten og en utstrakt komprimering gjennom omskrivning. I komprimeringen er det i målteksten blant annet utelatt dempere i ”ting vi ofte ikke styrer spesielt mye over”, slik at det i målteksten står ”ting vi ikke styrer selv”. Videre er henvisninger og graderinger (”så er det”, ”det er at”, ”jo mer”, ”jo mindre”, ”jo lenger”, ”jo større”) konsekvent ikke med i målteksten.

<p>3K3 Eh.. [...] Så ett eksempel [...] som jeg skal ta.. her [...] det er jo dette med personlighet. Så i [...]i følge denne modellen her [...] så er personlighet også en.. en mangfoldvariabel [...] vi er ulike på dette [...] og dere har god kjennskap etter hvert til [...] eh.. [...] personlighets..eh..begrepet. Dere kjenner til [...] femfaktormodellen som er den mest anerkjente modellen [...] eh.. for personlighet vi har i</p>	<p>3M3 Et eksempel , er dette med personlighet. Det er en variabel innen mangfold, og dere kjenner til det begrepet og fem faktormodellen. Og den består av de fem trekkene dere ser her (se annen skjerm)</p>
--	--

<p>dag. Og den består jo av [...] eh.. disse fem trekkene som dokker ser her oppe. Det er nevrotisme [...] ekstrevasjon [...] åpenhet [...] medmenneskelighet og planmessighet. [...]</p>	
---	--

Målteksten starter med en reduserende gjengivelse som komprimerer teksten og endrer stilen ved at de mer muntlige ”Så”, ”som jeg skal ta her” og ”det er jo” er utelatt. Første del av andre setning i målteksten (”Det er en variabel innen mangfold,”) er en reduserende og summerende gjengivelse med henvisning til forrige setning i målteksten. Målteksten har tilsynelatende en null-etterligning av ”Så i følge denne modellen her”, men i og med den anaforiske bruken av det personlige pronomenet ”Det” med henvisning til ”personlighet”, vil det ut fra en interaksjonell orientering altså kunne sees på som en reduserende og summerende gjengivelse. Siste del av setningen – ”og fem faktormodellen” – er en reduserende gjengivelse der tolken har komprimert bort forelesers henvisning til at dette er den mest anerkjente modellen for personlighet som vi har i dag.

De siste to setningene er i målteksten henholdsvis nær gjengivelse og ikke-gjengivelse. Kildetekstens ”Og den består jo av [...] eh.. disse fem trekkene som dokker ser her oppe.” og måltekstens ”Og den består av de fem trekkene dere ser her” er både semiotisk og pragmatisk ekvivalent, mens den påfølgende setningen med oppramsing av disse trekkene blir i målteksten kun ikke-gjengivelse med henvisning til PowerPoint-presentasjonen gjennom ”(se annen skjerm)” uten noen nærmere angivelse av hva eller hvor.

<p>3K4 Men hvis vi går inn på hver enkelt av disse [...] hvis vi bruker den neo pi r [...] testen [...] som er den med [...] mest empirisk støtte i dag [...] dere kjenner til den har i hvert fall hørt om han [...] så ser vi det [...] at hver faktor har igjen seks eh.. fasetter eh.. de består av.</p>	<p>3M4 Hvis vi går inn på hvert enkelt av de, den NEO-PI-R modellen, da ser man at hver faktor har 6 fasetter.</p>
--	--

Isolert sett utgjøres målteksten her av en reduserende gjengivelse av starten, null-etterligning av midtdelen og nær gjengivelse av siste leddsetning. Samlet fremstår målteksten derimot som

en summerende gjengivelse av en syntaktisk innviklet ytring. Selv om 3M4 har en Lix på hele 58, tilsier en GOL på 3,8 og kun 8 % ord på over 6 tegn som nevnt i 4.1 at den er mer talespråklig i formen. Den syntaktiske innviklingen med flere subjunksjoner og innskutte og kjedede ledd som henger lite sammen og ikke griper inn i hverandre, trekker den også over mot den muntlige siden (Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2011, s. 245; Halliday, 1987, s. 67).

Kildeteksten starter med en anafor, der subjunksjonen ”hvis” gjentas i de to første leddsetningene. Denne typisk talespråklige formen for ytring er utfordrende å tolke, fordi tolken ikke vet om dette er en full gjentakelse av hele setningen – men gjerne forventer det – eller om det faktisk er en ny setning med nytt innhold i slutten av setningen. I målteksen omskrives kildetekstens ”Men hvis vi går **inn** på hver enkelt av disse [...] **hvis** vi bruker den neo pi r [...] testen” til sammentrekningen ”Hvis vi går inn p å hvert enkelt av de, den NEO-PI-R modellen”, noe som gjør at informasjonen i målteksen blir feil. I kildeteksten henvises det til å gå inn på hvert av trekkene som er ramset opp i femfaktormodellen (Femfaktormodellen for personlighetstrekk – FFM) og bruke testen NEO PI-R (The Revised Neuroticism, Extraversion, Openness – Personality Inventory) på disse, mens det i målteksen henvises til å gå inn på hver enkelt del i ”den NEO-PI-R modellen”. Tolken har altså laget en summerende gjengivelse ut fra sin (feilaktige) forståelse av ytringen, der ordet ”modellen” sannsynligvis er blitt med fra 3K3 ut fra at henvisningen ”hver enkelt av disse” viser til trekkene i femfaktormodellen som er blitt referert til gjennom ikke-gjengivelsen ”(se annen skjerm)” i 3M3.

Midten av kildeteksten – fra og med ”som” til ”så ser vi” – er ikke med i målteksen. Altså er det her i utgangspunktet en null-etterligning, der målteksen ikke bringer videre kildetekstens adjektivistiske leddsetning som innledes med subjunksjonen ”som”, samt de muntlige sjangertrekkene kjent mottaker, felles ”her og nå” og implisitt informasjon i den siste leddsetningen med den tilføyde modifieringen. Disse er i utgangspunktet ikke nødvendige for meningsinnholdet i resten av 3K4, og kan fra forelesers side virke som å være mer ment som tilleggsopplysninger. Den adjektivistiske leddsetningen er en forsterker ved at den gir epistemisk autoritet til subjektet den henviser til, mens den innskutte setningen gir foreleser ”alibi” for å forsere en videre forklaring av subjektet. At elementene som har forsvunnet i null-etterligningen ikke er avgjørende for den pragmatiske ekvivalensen, kan gjenspeile

tolkens interaksjonelle orientering og plassering i en rolle som resymétolkende rapportør. Utelatelsen av elementene er slik sett en vellykket komprimering, og ikke en reell null-etterligning.

Når tolken kobler sammen ”modellen” med det som kan se ut som en nær gjengivelse av siste ytring i kildeteksten, oppstår det en slags følgefeil. Av videoopptaket fremgår det at tolkingen her har et etterslep på rundt 7 sekunder, noe som medfører store utfordringer for tolkeprosessen. Tolken ser altså ut til å løse dette ved raskt å hoppe over informasjonen som foreleser har ytret rett i forkant av at ”modellen” er skrevet, og hekte på den siste leddsetningen. Dermed blir dette en summerende gjengivelse, der feil i den innledende reduserende gjengivelsen gjør at hele 3M4 under ett ikke er pragmatisk ekvivalent.

4.3.4 Ekvivalensanalysen oppsummert

I gjennomgangen av måltekstene har jeg benyttet Wadensjøs kategorier for gjengivelser, og ser at graden av ekvivalens mellom kilde- og måltekst er svært varierende. Det er funnet nær gjengivelse i 1M3, 1M4, 2M1, 2M2, 2M3, 2M4 og 3M3, reduserende gjengivelse i alle måltekstsegmenter unntatt 1M1 og 2M4, ingen ekspanderende eller substituerende gjengivelser, summerende gjengivelse i 1M2, 3M2, 3M3 og 3M4, to- eller flerdels gjengivelse i 1M3 og 2M3, ikke-gjengivelse i 1M1, 2M1, 3M1 og 3M3, og null-etterligning i 1M1, 1M2, 1M3 og 1M4.

Relativt få nære gjengivelser kan sammen med ingen ekspanderende eller substituerende gjengivelser indikere at skrivetolkingen av disse forelesningene var krevende og skapte utfordringer i tolkeprosessen. Den andre forelesningen ser ut til å ha vært minst krevende, i og med det er nær gjengivelse i alle fire segmenter av 2M, og hele 2M4 er kategorisert som nær gjengivelse. Første forelesning derimot ser ut til å ha vært den absolutt mest krevende, i og med at det her er resymétolket i den grad at eksplisitt informasjon utelates og det kan påvises null-etterligninger i alle segmentene.

5 Diskusjon

I analysen har jeg påvist at mine kildetekster har karakteristikkene for forelesning som talesjanger, og at de sett under ett ligger på den skriftspråklige siden av kontinuumet fra rent skriftlig til rent muntlig språk. Analysen av måltekstene viser at disse har varierende grad av ekvivalens, fra nær gjengivelse til null-etterligning, og sammenligningen av mål- og kildetekstene indikerer at måltekstene er minst ekvivalente der kildetekstene er mest skriftspråklige. Videre viser analysen at tolkene relativt systematisk og konsekvent utelater prosodiske virkemidler, pragmatiske partikler, diskursmarkører og lignende elementer som er typiske for muntlig språk. Dette er noe som også er påvist i andre studier (Hale S. B., 2004, s. 242; Norberg & Stachl-Peier, 2018, ss. 162-163, 168).

Problemstillingen i denne oppgaven spør etter hvilke sjangerspesifikke utfordringer som ligger i det å skrivetolke akademiske forelesninger. I analysen er det påvist at kildetekstene helt klart er utfordrende å skrivetolke, og at utfordringene altså er størst der kildeteksten er mest skriftspråklig. Men selv om det i analysen av kildetekstene er påvist at akademiske forelesninger som talesjanger har flere karakteristikk som hører til på den skriftspråklige siden, er spørsmålet om de påviste utfordringene er direkte relatert til spesifikke karakteristikk.

5.1 Null-etterligninger

For å diskutere utfordringenes relasjon til karakteristikk ved forelesning som talesjanger, vil jeg starte med å se på null-etterligningene. Mer spesifikt vil jeg diskutere mulige årsaker til at det er null-etterligninger i alle måltekstsegmentene fra den første forelesningen, men ingen i den andre eller tredje forelesningen. Dette fordi en null-etterligning, der kildeteksten ikke gjengis i målteksten og eksplisitt informasjon som er essensiell for meningsinnholdet ikke tolkes, gir en indikasjon på at noe – bevisst eller ubevisst – har skjedd under tolkingen. Når måltekstene samtidig har få nære og ingen ekspanderende eller substituerende gjengivelser, kan dette støtte Giles påstand om at tolkene alltid jobber på eller over grensen for sin kapasitet (Pöchhacker, 2016, s. 292). Utfordringene i tolkesituasjonen innebærer en belastning av tolkens prosesseringskapasitet som ikke gir rom for de tilleggene eller utvidelsene i tolkingen som ekspanderende og substituerende gjengivelser innebærer. Siden overbelastning av tolkens prosesseringskapasitet kan føre til sammenbrudd og feil i tolkingen, kan de samme utfordringene i tolkesituasjonen dermed også medføre manglende ekvivalens i målteksten.

5.1.1 For sent og for mye

Den første null-etterligningen i den første forelesningen finner vi sammen med en ikke-gjengivelse i 1M1. Denne fremstår som usammenhengende, og er ikke ekvivalent med 1K1. Som nevnt i analysen, fremgår det av videoopptaket at foreleser holdt en relativt hurtig og kontinuerlig talestrøm i forkant av og opp mot 1K1, og at dette fortsetter her. 1K1 fremstår nærmest som en opplesning i formell, skriftlig stil, med et fagspråklig vokabular og innslag av talespråklige virkemidler kun i form av prosodi.

Den kvantitative gjennomgangen av 1K1 støtter at kildeteksten er svært skriftspråklig, med en høy kompleksitet og fagspråklighet. Kildetekstsegmentet har en Lix på 65, som er langt over 1K sin totale lesbarhetsindeks på 47. Sammen med en GOL på 5,8 tilsier det at 1K1 er veldig vanskelig å lese, og dermed også å forstå. Ut fra Halliday sin påstand om at tilhørerne kan få problemer hvis en skriftspråklig argumentasjonsrekke presenteres talespråklig (Halliday, 1987, s. 59), kan dette ha medført at tolken kommer opp på eller over grensen for sin prosesseringskapasitet, og tolkeprosessen bryter derfor sammen. Videoopptaket inn mot det utdraget som er analysert, indikerer da også dette. Tolkningen på skjermen kommer ujevnt og støtvis, med lenger og lenger etterslep opp mot 1K1, inntil den stopper helt opp i flere sekunder. Tolken skriver så "Og om det får betydning mellom partene," stopper opp igjen, skriver "(...)" for å vise at informasjon har falt ut, og stopper så helt opp i flere sekunder. Når tolken stopper eller pauser, er det for å lytte og prosessere (Norberg & Stachl-Peier, 2017b, s. 166), slik at det skal være mulig å forstå meningsinnholdet og omforme dette. Denne typen tolking kalles syntesetolking, og benyttes gjerne ved opplesning/resitering i høyt tempo, der den nødvendigvis medfører et større etterslep (Baaring, 2001, s. 30). Stoppene og det lange etterslepet indikerer dermed en interaksjonell orientering, der målet er å resymétolke. At det kommer en ikke-gjengivelse etter en stopp, kan tyde på at tolkens prosesseringskapasitet er så presset at det ikke lenger er mulig å huske og/eller forstå det som er sagt. Selv om manglende forståelse gjør det umulig å tolke ut fra en interaksjonell orientering, ser tolken likevel ikke ut til å bytte til en mer tekstlig orientering. Hvis da ikke bruddstykket "Og om det får betydning for partene" nettopp viser at tolken forsøker å bytte, men innser så at skiftet til verbatim gjengivelse av den auditive informasjonen gjør at målteksten fremstår som usammenhengende og uforståelig. Dette kan ha direkte sammenheng med tolkens manglende forståelse av ytringene i kildeteksten, kombinert med letingen etter ord og setningsledd som kan kuttes ut i

målteksten. Den kvalitative gjennomgangen viser at den lineære og koherente oppbygningen av setningskomplekset gjør at det ligger informasjon i elementer som tolken rutinemessig ville kuttet ut, men som i 1K1 er meningsbærende. Teksten er altså i liten grad redundant, noe som gjør det svært vanskelig å resymétolke. Den interaksjonelle orienteringen har ført til at tolkens L (Lytting og analysering) i Giles innsatsmodell har vært opptatt av å forstå og trekke sammen. Kapasiteten til M (Minnebelastning) er dermed full i påvente av at analyseringen i L skal føre til P (Produksjon av måltekst). Dermed bryter tolkeprosessen sammen.

5.1.2 Autokorrekturer til besvær

Liten og minkende bruk av autokorrekturer opp mot starten på 1K1 støtter opp om antakelsen om at prosesseringskapasiteten ikke strekker til. Ut fra egen erfaring og observasjoner fra praksisfeltet vil bruken av autokorrekturer gjerne reduseres etter som prosesseringskapasiteten blir mer og mer presset. Dette fordi det gir en lavere kognitiv belastning å skrive ordene helt ut enn å simultanoversette til det konstruerte andrespråket som ”autokorrektursk” er. Samtidig kan det også gi en indikasjon på manglende eller dårlig forberedelse. Kanskje er det ikke utarbeidet autokorrekturer for den aktuelle forelesningen, og/eller disse er ikke tilstrekkelig innøvd kognitivt og motorisk.

Manglende bruk av autokorrekturer gjør at produksjonen av måltekst tar lengre tid, spesielt når kildeteksten inneholder lange, sammensatte og fagspråklige ord. Dette vil igjen påvirke hele prosesseringskapasiteten – og dermed tolkingen – negativt. God forberedelse og godt innlærte autokorrekturer kan gi motsatt effekt, ved at tolken kan få et vokabular av automatismer, som er ord og uttrykk som øyeblikkelig gjenkjennes og kobles til en oversettelse – som her vil si en autokorrektur – og dermed kan overføres til målteksten med minimal tidsforskyvning (Baaring, 2001, s. 29). Med tilgang på mange slike automatismer vil det både kognitivt og motorisk være mye enklere og raskere å produsere en måltekst. Men selv uten automatismer tilsier erfaringen og forskningen at god forberedelse med tilegnelse av det fagspråklige vokabularet vil medføre at tolkens kapasitet bedres (Skaaden, 1999, s. 95). Dermed vil tolken lettere oppfatte og forstå fagtermene, og kan produsere en måltekst raskere. Dermed kan etterslepet holdes nede på et minimum, og skape vilkår for en god tolkesituasjon med redusert belastning av tolkens kapasitet.

5.1.3 Giles innsatsmodell og overbelastning

Jeg henviste i 5.1.1 til Giles innsatsmodell, og faktorene L, M og P i formelen $SI = L + P + M + C$ (Tiselius, 2018, s. 51) for å forklare hva som kanskje skjer i 1M1. Går vi videre inn i denne, så er det mye som tyder på at simultantolkningen (SI) rett og slett bryter sammen fordi L (Lytting og analysering), P (Produksjon av måltekst), M (Minnebelastning) og/eller C (Koordinering av det kognitive arbeidet i tolkingen) er blitt overbelastet.

Gile hevder at tolken har så lite igjen å gå på i prosesseringskapasitet at en økning i bare én av faktorene er nok til at tolkeprosessen kan bryte sammen (Pöchhacker, 2016, s. 92; Gile, 2009, s. 182). Dermed kan talehastigheten i på 661 tegn i minuttet i 1K som helhet og den høye GOL-verdien i 1K1 grunnet hyppig bruk av ulike, spesifikke fagtermer, ha ført til at tolkens L blir hengende etter, M blir for stor, C forsøkes avlastet ved å droppe autokorrekturer, og dermed får P et stort etterslep. Tolken er allerede "forsinket" inn i ytringen, med et langt etterslep i tolkingen. Dette øker raskt når tolken møter en sammenlenket syntaks, med en rekke lengre fagtermer koblet sammen av flere diskursmarkører og andre pragmatiske partikler – deriblant flere henvisninger. Dette er elementer som vanligvis er redundante og som derfor siles ut i tolkingen (Baaring, 2001, s. 18). Her er de derimot kohesjonsmekanismer som kobler de syntaktiske enhetene og meningsinnholdet sammen på en så integrert måte at det ser ut til at tolken har problemer med å skille dem ut og omforme ytringene. SI kan dermed stoppe allerede i L.

I 1K1 ser foreleseren ut til å ha etterstrebet "elegansen og distanseringen til formell skriving" (Chafe & Danielewicz, 1987, s. 111) i en talespråklig innpakning. Å tolke gjennom å omskrive en fagspråklig ytring med en slik litterær, ferdig redigert og informasjonstett stil, vil naturlig nok være svært krevende. Det blir ikke enklere av at etterslepet sannsynligvis gjør det umulig for tolken å forstå ved å jobbe ovenfra og ned, fra pragmatikk til semantikk (Hale S. B., 2004, s. 5). I og med at tolken ser ut til å ha en interaksjonell orientering og er i rollen som rapportør, fører etterslepet sannsynligvis til at meningsinnholdet i ytringen glipper. Tolkens L får ikke tak i hele ytringen, slik at M mangler flere bruddstykker og L har ikke nok informasjon til å gjennomføre den nødvendige analysen. Eller M er rett og slett full, og klarer ikke motta mer informasjon. Tolken klarer derfor ikke å skape et forståelig bilde av det som er ytret, og tolkingen uteblir fordi "utan forståing er inga formulering mogeleg" (Lomheim,

1989, s. 37). Dette vil forsterkes ytterligere av eventuelt manglende forberedelse. Strikken strekkes inntil den ryker (Baaring, 2001, s. 29), SI stopper helt opp, og resultatet er at 1M1 er en null-etterligning og en ikke-gjengivelse.

5.1.4 Komprimering og lytteproblemer

Også videre ut i 1M2 er tolken interaksjonelt orientert, og trekker ut og oppsummerer meningsinnholdet i kildeteksten ved å sile ut pragmatiske partikler, deiktiske uttrykk, diskursmarkører og lignende, redundante ”fyllord” som er karakteristiske for muntlige tekster. Måltekten preges av komprimering, og videoen viser at tolkingen – med eller uten hensikt – har et ganske stort etterslep opp mot forelesers ytringer, som både kvalitativt og kvantitativt fremstår som mindre strukturerte og koherente, og mer spontane og talespråklige enn i 1K1, 1K3 og 1K4. Måltekstens komprimerte preg tyder på syntesetolking, der tolken med vilje lar etterslepet bli ganske stort for å sikre bedre forståelse av kildeteksten og produsere en måltekst med færre feil – men gjerne flere utelatelser (Norberg & Stachl-Peier, 2017b, s. 167; Baaring, 2001, s. 30). 1M2 viser da også at silingen og komprimeringen fører til at eksplisitt informasjon forsvinner, deriblant at det er forelesers mening hva den første oppgaven handler om, samt henvisningen til en konkret dom fra 1969 som ble omtalt av foreleser like i forkant av 1K1, og som står på en angitt side i fagboka.

At årstall og sidetall ikke er med, kan ha med eksterne forhold som påvirker tolkens kapasitet. Foreleser snur seg nemlig bort fra mikrofonen for å lese av PowerPoint-presentasjonen, og er dermed ikke hørbar like før det opplyses om årstall og sidetall. L mottar rett og slett ikke all nødvendig auditiv informasjon. Det ødelegger sammenhengen i ytringen, og tolkens mulighet til å forstå og tolke den. Problemer med lyden er en ekstern faktor som lett skaper problemer for tolkingen (Gile, 2009, s. 193), samtidig som tolking av tall er blant de problemutløsende elementene som Gile mener kan gi en økning i belastningen i tolkeprosessen, og føre til feiltolking eller stort etterslep (Gile, 2009, s. 172). Dette er blitt bekreftet av flere studier (se for eksempel Frittella, 2019, s. 79). Disse faktorene kan – alene eller sammen – gjøre at det oppstår sammenbrudd i tolkeprosessen, og feil oppstår.

5.1.5 Avkodingsproblemer

Etterslepet som vises på videoen under produksjonen av 1M2, fortsetter og øker noe når foreleser snakker videre i 1K3. Økningen skyldes ikke minst at tolken bruker et par sekunder på å stoppe opp etter skrivefeilen ”bestemmeløser” i tredje setning (som altså skrives helt ut, og ikke kommer fra en autokorrektur), uten å rette denne. Samtidig kan stoppet også komme av at tolken sliter med å avkode den relativt formelle, informasjonstette, fagspråklig tunge og koherente kildeteksten, siden det kommer et nytt, ganske umotivert stopp etter ”om”. Tolken virker interaksjonelt orientert, selv om nær gjengivelse av første setning i målttekstsegmentet kunne indikere en mer tekstlig orientering. Et eventuelt bytte i orientering og strategi er i så fall bare midlertidig. Den nære gjengivelsen av første setning kommer for øvrig på tross av at videoopptaket viser at foreleser er i gang med andre setning før tolken begynte på den første. Dette styrker antakelsen om at tolken har et lite strategibytte, kanskje i håp om å ta igjen noe av etterslepet.

Etter den innledende, nære gjengivelsen, mister tolken viktig eksplisitt informasjon. Det kommer en null-etterligning som fører til at viktige fagtermer som ”laveste rettsgrunnlag” og ”vassdragslov” ikke blir med, og deler av ytringen skifter meningsinnhold. Null-etterligningen kan se ut til å komme som et resultat av etterslepet i tolkingen, som reduserer tolkens kapasitet ved at faktoren M i Giles innsatsmodell blir for høy. Etterslepet igjen ser ut til i stor grad å skyldes at tolken sliter med L, som kan ha sammenheng med at 1K3 er fagspråklig tung og utpreget skriftspråklig, med en Lix på 48, GOL på 5,4 og 27,71 % ord på over 6 tegn. Tolken ser ut til å forsøke å løse dette ved å forholde seg strengt til rollen som rapportør, og komprimerer og sammenfatter kildeteksten for å minske etterslepet. Tolkens plutselige start på ny setning med fagtermen ”deklaratoriske regler” kan indikere at det skjer et midlertidig, kort skifte til en mer tekstlig orientering. Men siden studier av videoopptaket viser at ordet ”deklaratoriske” kommer fra autokorrekturen ”dosk”, kan ”deklaratoriske” være en automatisme som tolken øyeblikkelig har gjenkjent og produsert (Baaring, 2001, s. 29). Dermed kan det virke som om tolken har gitt opp prosessen i L – enten fordi M er for stor eller uten rett informasjon fra L grunnet etterslepet – og griper til en snarvei i form av en kjent autokorrektur i håp om å komme ajour. Slik sett kan det altså forstås som at det er et sammenbrudd i tolkingen som fører til at tolken i et lite øyeblikk ser tale som tekst.

5.1.6 Polerer bort informasjon

Videre over i 1M4 går null-etterligningen på manglende viderefremidling av opplysningen om at det er høyesterettspraksis som gir ”grunneier ytterlige rettigheter”. I konteksten – en forelesning i eiendomsjuss – vil det være logisk å anta at dette er viktig informasjon. Tolken er tydelig interaksjonelt orientert, og resymétolker kildeteksten ned til komprimerte setninger der pragmatiske partikler og lignende er fjernet.

Sett under ett virker målteksten 1M4 ”polert” og enda mer skriftspråklig enn den allerede ganske så ”litterære” kildeteksten 1K4, med sin Lix på 48, GOL på hele 5,7 og andel ord over 6 tegn på 33,9 %. Det kan da være nettopp denne ”poleringen” og den rutinemessige fjerningen av pragmatiske partikler i en allerede skriftspråklig og lite redundant tekst med stor grad av kohesjon som fører til null-etterligningen. Opplysningen om høyesterettspraksis innledes og avsluttes med ”så”, og tidsnøden som skrivetolken alltid står i og de strategiene som benyttes for å takle denne ut fra den interaksjonelle orienteringen, kan ha ført til at den innledende leddsetningen som begynner med ”så” er blitt fjernet i sin helhet.

5.1.7 Resultat av flere faktorer

Samlet virker null-etterligningene i måltekstene til 1K å være et resultat av flere ulike faktorer. En felles faktor for alle, er åpenbart tiden – eller mer spesifikt tidsforskjellen mellom produksjonen av kildeteksten og produksjonen av målteksten. Det vil alltid være et visst etterslep ved simultantolkning, men et stort etterslep vil påvirke kvaliteten på skrivetolkningen negativt (Norberg & Stachl-Peier, 2017a, s. 135) . Et stort etterslep er svært krevende for tolkens L og M, noe som igjen påvirker C negativt. I 1K er det store etterslep flere steder. Disse, og de bruddene i ”strikken” med påfølgende mangler i tolkingen som ser ut til å skje, kan ha sammenheng med forelesernes taletempo, kildetekstenes taksonomi, og tolkens orientering og strategi.

Høy talehastighet er en av de vanligste årsakene til problemer, utelatelser og feil i tolkingen (Gile, 2009, s. 193; Norberg & Stachl-Peier, 2017a, s. 134). De tre forelesernes talehastighet på henholdsvis 121 ord/minuttet, 123 ord/minuttet og 134 ord/minuttet må kunne omtales som relativt høyt, selv om det fortsatt er godt under de 170 ord/minuttet som er blitt dokumentert ved nyhetsopplesning (Hilton, Gooskens, & Schüppert, 2011, s. 211). Det er uansett høyt nok

til å gi manglende samsvar mellom talehastighet og det som regnes for skrivetolkers normale skrivehastighet. Dette gjør det vanskelig for tolkene å produsere en ekvivalent måltekst, fordi det påvirker etterslepet i tolkingen, som altså er krevende for tolkens L og M, og påvirker C. For å bøte på dette, ser det ut fra videoopptakene ut til at tolken til tider forsøker å avlaste C ved å skrive ordene helt ut i stedet for å benytte autokorrekturer. Dette fører til et enda større etterslep, og dermed ytterligere problemer for tolkens L og M. Tolkeprosessen går altså inn i en negativ spiral, som ender med stopp i tolkingen grunnet for liten prosesseringskapasitet, og eventuelt sammenbrudd i form av null-etterligning av eksplisitt informasjon.

Selv om talehastigheten overgår tolkenes skrivehastighet, virker det ikke åpenbart sannsynlig at taletempoet alene er årsaken til etterslepet, og de problemene det medfører for produksjonen av en ekvivalent måltekst. Dette fordi det i 2M ikke er noen null-etterligninger, men derimot mye nær gjengivelse av 2K, mens det i 1M er flere null-etterligninger og bare noen få nære gjengivelser av 1K. De to kildetekstene ble fremført med omtrent samme talehastighet målt i ord/minutt, og de ble tolket av de samme tolkene på samme sted under samme forhold. Altså burde avvikene vært omtrent like i type og mengde, noe som absolutt ikke er tilfelle. Siden tolkingen foregikk i samme rekkefølge som kildetekstene er nummerert, kan det også utelukkes at rekkefølgen har hatt negativ påvirkning på tolkingen grunnet kognitiv eller motorisk utmattelse.

Det som derimot ikke kan utelukkes, er at forskjellene i kildeteksternes taksonomi kan være en faktor. For det fremstår som åpenbart at 1K har en annen taksonomi enn 2K og 3K, og at dette kan ha noe å si for forskjellene i måltekstens ekvivalens. Dette gjelder kanskje spesielt for ulikhetene i vokabularet, siden høy informasjonstetthet selv ved lav talehastighet er trukket frem som en svært vanlig årsak til problemer i tolkingen (Gile, 2009, s. 193). 1K er mer skriftspråklig og har et høyere fagspråklig nivå, samtidig som den er komplekst oppbygd med høyt informasjonstetthet og en utpreget syntaktisk innvikling med lineær kjeding av setningsdelene. Dette ser ut til å skape problemer for tolkenes rutine med å kutte pragmatiske partikler, diskursmarkører og lignende redundante, talespråklige virkemidler. Grunnen kan blant annet være måten vi i en skriftlig tekst kan integrere det vi vil si på en bedre måte, noe som skaper koherente og informasjonstette setningskonstruksjoner (Svennevig, 1999a, s. 25). I tillegg til at teksten da kan være vanskeligere å oppfatte og forstå, kan det også gi en mindre

redundant kildetekst der de fleste elementene er kjedet sammen slik at de hver for seg inneholder meningsbærende informasjon som ikke kan utelates fra målteksten uten at det går ut over den pragmatiske ekvivalensen. En muntlig produsert kildetekst som har klare skriftspråklige trekk og fremstår som ferdig redigert med et høyt fagspråklig nivå, vil dermed kreve mye av tolkens L. Konsekvensen er at tolken må avvente med sin tolking inntil en større del av kildeteksten er mottatt, noe som gir en høy M, og en P som henger langt bakpå.

Den påviste utelatelsen av pragmatiske partikler og lignende, henger sannsynligvis sammen med tolkens orientering. En komprimeringsstrategi der en tar bort redundante elementer som i talespråket ofte ikke har en viktig, meningsbærende funksjon (Baaring, 2001, s. 18), vil være naturlig å benytte for en tolk med interaksjonell orientering. I utgangspunktet vil den da også kunne fungere godt på spontane, talespråklige ytringers fragmenterte stil med spredning av informasjon og redundans (Svennevig, 1993, s. 191; Baaring, 2001, s. 18). Men stilt overfor en kompleks, informasjonstett og integrert skriftspråklig – nærmest litterær – kildetekst, vil tolken nødvendigvis møte en del utfordringer knyttet til forutsetningen om at det må igangsettes en meningsdannende prosess for at det skal kunne produsere en pragmatisk ekvivalent måltekst (Lomheim, 1989, s. 37). Én ting er at kildeteksten vil være vanskelig å forstå i seg selv, i og med det høye fagspråklige nivået. Men i tillegg vil det, ifølge Halliday, skapes ytterligere problemer for forståelsen når en skriftspråklig tekst presenteres talespråklig – eller motsatt (Halliday, 1987, s. 59).

I tillegg er bruken av pauser ganske ulik. Som vist i gjennomgangen av kildetekstene, er det mindre pauser i 1K enn i 2K. Dette kan ha hatt en innvirkning på tolkingen, i og med at forskning har påvist at tolkene bruker pausene i talestrømmen til å redusere etterslepet, og at pauser ved grammatiske koblinger i kildeteksten gir bedre tolking (Norberg & Stachl-Peier, 2017b, s. 166).

Med andre ord ligger det enorme utfordringer foran en tolk som ut fra en interaksjonell orientering søker å forstå en kompleks, skriftspråklig kildetekst, som for eksempel 1K, i den hensikt å komprimere og resymétolke i målteksten. I sin interaksjonelle rolle som rapportør vil tolken da være i en kontinuerlig runddans med kildeteksten. I denne må tolken forstå den skriftspråklige kildeteksten som foreleser presenterer muntlig, dekonstruere den og kutte bort

redundante ord og setninger uten å miste essensiell informasjon. Så skal dette settes sammen igjen til en semantisk kortere, men pragmatisk ekvivalent, skriftspråklig måltekst. Den språklige og faglig komplekse kildeteksten har allerede en høy leksikalsk tetthet, sterkt koherens og lav redundans etter forelesers forberedelser med sitt skriftlige manus. Denne forberedte og delvis innlærte teksten blir så ytterligere polert og pusset på under den muntlige fremføringen, og vil i fremføringshastighet og pragmatisk innhold gjerne overgå tolkens produksjonshastighet og kunnskap som ikke-ekspert. At tolken likevel holder på sin interaksjonelle orientering og ser på tale som handling, kan ha både med de naturlige begrensningene som oppleves i for eksempel skrivehastighet, og med manglende fokus på, kunnskap om eller erfaring med alternativene.

5.1.8 Kompatibilitetsproblemer

Ut fra det som her er diskutert med utgangspunkt i analysene av måltekstene der det er funnet null-etterligninger av kildetekstene, taler mye for at måltekstens ekvivalens i stor grad har sammenheng med graden av kompatibilitet mellom kildetekstens taksonomi og tolkens orientering. Når en interaksjonell orientering tilsier at tolken er ute etter å bruke L for å identifisere elementer i kildeteksten som kan kuttes fra P, kan det naturlig nok oppstå problemer. Kildeteksten kan være så lite redundant, koherent og leksikalsk tett at den ikke har elementer å kutte, eller den kan være så syntaktisk kompleks at det er problematisk å forstå og sortere ut de enkelte elementene. Den kan også ha et så høyt faglig nivå at den er vanskelig å forstå for å kunne omforme gjennom reduksjon. Dette mener jeg å se eksempler på i 1M1, 1M3 og 1M4. 1M1 får en null-etterligning fordi 1K1 har en høy leksikalsk tetthet med mye implisitt og eksplisitt informasjon i en syntaktisk kompleks, kjedet setningskonstruksjon. I tolkesituasjonen – hvor etterslepet er stort – er det derfor svært vanskelig å finne noe å kutte uten at det går ut over den pragmatiske ekvivalensen. 1K3 er preget av en svært formell stil med en høy leksikalsk tetthet, som igjen skaper problemer for tolkens mulighet til å forstå og sammenfatte informasjonen i en komprimert måltekst. Stilen og kjedingen av leksikalsk tette setningsdeler fortsetter og øker i 1K4, og gjør det igjen vanskelig å produsere en komprimert måltekst. Tolken har likevel kuttet, tilsynelatende i henhold en innarbeidet ”rutine” med å ta bort mer talespråklige trekk som normalt er redundante. Resultatet er at tolkingen ikke tar med eksplisitt informasjon som ut fra forelesningens kontekst må anses for å være essensiell.

Selv om det altså kan påvises null-etterligninger i 1M som kan hevdes å eksemplifisere at en interaksjonell orientering er lite kompatibel med taksonomien til 1K, er det vanskeligere å gjøre det samme med 2K og 3K. Det kan i så fall se ut til å stride litt mot analysen av kildetekstene, som hevder å kunne påvise at alle tre kildetekster har karakteristikene til forelesning som talesjanger. For det er jo nettopp disse karakteristikene, med det skriftspråklige preget, som her hevdes å være årsaken til at en interaksjonell orientering ikke er kompatibel med forelesningens taksonomi. Men når de samme tolkene står bak både 1M og 2M, og det i analysen ikke kan påvises klare endringer i tolkenes orientering, tyder det på at tolkenes overordnede strategivalg *ikke* kan hevdes å være bakgrunn for forskjellene i ekvivalens mellom 1M og 2M. Dette underbygges av at tolkene som står bak 3M også ser ut til å ha en interaksjonell orientering, men i mye større grad har klart å produsere en ekvivalent måltekst enn hva 1M er. Eller gjør det egentlig det?

5.2 Ikke-gjengivelser hindrer null-etterligninger

Fra den kvantitative gjennomgangen av kildetekstene fremstår det som relativt klart at 1K er mer kompleks og skriftspråklig enn de to andre kildetekstene, med høyere Lix- og GOL-verdier for både helheten og enkeltsegmentene – om en ser bort fra 3K4, som har en svært høy Lix. Spesielt utmerker 1K seg med lengste gjennomsnittlige ordlengde og størst andel ord over 6 tegn. Sett i sammenheng med at 1M har flest null-etterligninger, tilsier dette at det kan være hold i påstanden om at måltekstens ekvivalens har sammenheng med *graden* av kompatibilitet mellom kildetekstens taksonomi og tolkens orientering.

Noe av det samme kan bruken av ikke-gjengivelser til en viss grad også tilsi. Disse finner vi i 1M1, 2M1, 3M1 og 3M3, og er av noe ulik art. Ikke-gjengivelsen i 1M1 er tolkens innrømmelse av at noe mangler, ved bruk av "(...)". Dette er en ren tilleggsopplysning om (og innrømmelse av og dokumentasjon på) at det har skjedd en glipp i tolkingen, slik at noe mangler. Ikke-gjengivelsene i 2M1 derimot er en erstatning for kildeteksten, hvor foreleser siterer sin egen PowerPoint-presentasjon. Med andre ord benytter tolken henvisninger for ikke å tolke det som siteres i kildeteksten, og som naturlig nok er skriftspråklig i stilen. I 3M1 erstatter ikke-gjengivelsen "osv" en oppramsing – eller strengt tatt opplesning – av punkter fra PowerPoint-presentasjonen, og i 3M3 skjer det samme ved bruk av "(se annen skjerm)".

Som nevnt i analysen, er bruken av ikke-gjengivelse, tilsvarende de i 2M1, 3M1 og 3M3, en vanlig og innarbeidet standard for hvordan skrivetolker henviser til opplesning av skriftlig informasjon som presenteres ved oppslag i plenum. Slik sparer tolken mye kapasitet, og blir mindre motorisk og kognitivt sliten. Mitt problem eller dilemma er at bruken av ikke-gjengivelser i 2M og 3M muligens kan dekke over potensielle problemer og eventuelt sammenbrudd i tolkingen av samme type som er påvist ved bruk av null-gjengivelse i 1M1, 1M3 og 1M4. For mens tolkene bruker ikke-gjengivelse i 2M og 3M når de identifiserer at foreleser er i gang med å lese opp noe fra PowerPoint-presentasjonen, kan ikke det samme gjøres når foreleser nærmest siterer sitt eget manus – slik det tilsynelatende gjøres flere ganger i løpet av 1K – i og med at dette ikke er tilgjengelig for andre enn foreleser selv. Altså unngår tolkene i 2M og 3M å måtte tolke skriftspråklig kildetekst gjennom bruk av ikke-gjengivelser, noe som ikke er mulig i 1M.

5.3 Nær gjengivelse som resultat av strategiendring

Et annet moment som kan hevdes å støtte påstanden om at måltekstens ekvivalens har sammenheng med *graden* av kompatibilitet mellom kildetekstens taksonomi og tolkens orientering, er bruken av nær gjengivelse – eller bakgrunnen for de nære gjengivelsene.

En nær gjengivelse kan være et utslag av en tekstlig orientering, i og med at tolken da ser på tale som tekst og forsøker å gjengi kildeteksten mer eller mindre ordrett. Når en da får nære gjengivelser i måltekster der tolken ellers kan se ut til å ha en interaksjonell orientering, kan det indikere et skifte i orientering og strategi. Det kan også være rent tilfeldig, eller komme som et resultat av at lite etterslep og/eller lav belastning eller høy kapasitet åpner for muligheten til å gi en tilnærmet fullstendig semiotisk gjengivelse i målteksten av en informasjonstett kildetekst. Og så kan det være et utslag av leksikalske problemer, der Gile hevder at transkoding kan være en effektiv teknikk (Gile, 2009, s. 208).

Det er funnet nære gjengivelser i 1M3, 1M4, 2M1, 2M2, 2M3, 2M4, 3M3 og 3M4. I likhet med ikke-gjengivelsene, er også de nære gjengivelsene noe ulike i karakter. Men det utkrystalliserer seg to typer nær gjengivelse, som begge kan hevdes å kunne si noe om sammenheng mellom kildetekstens taksonomi og tolkens orientering. Den ene typen er selvstendige, meningsbærende enheter, mens den andre er mer løsrevne fragmenter som må

kobles til resten av målteksten for å være meningsbærende. De nære gjengivelsene i 2M1, 2M2, 2M3 og 2M4 er stort sett trukket ut av litt lengre elementer i kildeteksten, og er selvstendige, meningsbærende enheter der mer talespråklige trekk er fjernet. Dette tyder på en interaksjonell orientering, hvor tolken er ute etter å trekke ut meningsinnholdet i kildeteksten og produsere en kildetekst som er kortere, men pragmatisk ekvivalent. Som påvist i analysen, har 2K en taksonomi som ligger nærmere dialogen enn 1K og 3K, som igjen skulle tilsi at 2K er mer kompatibel med den interaksjonelle orienteringens fokus på tale som handling. Språket i 2K er generelt forholdsvis enkelt, med lav Lix, liten leksikalsk diversitet og relativt stor redundans. Disse talespråklige trekkene ved 2K bør ifølge Halliday bidra til å gjøre den muntlig fremførte teksten enklere å forstå (Halliday, 1987, s. 59), samtidig som disse momentene gjør det enklere å utelate overflødige ord og setningsledd. Videre har 2K lavere leksikalsk diversitet og mindre spesifikt fagspråk, samtidig som foreleseren har lavest talehastighet målt i tegn per minutt og gir som beskrevet i 5.2 i tillegg mulighet for bruk av ikke-gjengivelse med henvisning til PowerPoint-presentasjonen ved at det leses direkte av denne. Dette gir samlet en lavere belastning av tolkens L og M, og det er enklere og mindre ressurskrevende å få til en meningsdannende prosess hos tolken, noe som igjen gir en effektiv P med kort etterslep (Lomheim, 1989, s. 37; Baaring, 2001, s. 101). Altså unngår en i 2K både høy talehastighet, høy informasjonstetthet, og ukjente, sammensatte navn og fagtermer, som er de vanligste årsakene til problemer i tolkingen (Gile, 2009, s. 193; Skaaden, 2013, s. 39).

De nære gjengivelsene i 1M3, 1M4, 3M3 og 3M4 kommer etter måltekstsegmenter der mye av kildeteksten er komprimert bort, og der det også er eksempler på ikke-gjengivelser. De nære gjengivelsene er relativt korte ytringer, der tolken har fjernet pragmatiske partikler og lignende. De er i mindre grad selvstendige, meningsbærende enheter, men må kobles sammen med andre enheter i konteksten. Den nære gjengivelsen i 1M3 kommer etter et segment med kraftig komprimering av kildeteksten og en ikke-gjengivelse som hovedsakelig ser ut til å skyldes problemer med lytteforholdene. Tolken er altså kanskje på grensen av sin prosesseringskapasiteten, og tyr til en tekstlig orientering for å redusere etterslept og bli litt mer synkron med foreleser. Det lykkes kanskje ikke helt, i og med at neste setning er en reduserende gjengivelsen hvor eksplisitt informasjon om "laveste rettsgrunnlag" blir til "annet". Det samme ser i stor grad også ut til å skje i 1M4, 3M3 og 3M4; tolken hopper et øyeblikk over til tekstlig orientering og kommer med en nær gjengivelse av en setning i

kildeteksten som er mer eller mindre løsrevet fra den målteksten som nettopp er skrevet. Denne plutselige strategiendringen kan skyldes at etterslepet er så langt at informasjon enten ikke har blitt tatt inn i L eller finnes igjen i M. Tolken mister dermed tråden, og griper raskt en annen – altså neste hele, korte setning som gir mening – i håp om å komme seg videre.

Ut fra det som her er diskutert, kan det altså hevdes at de nære gjengivelsene i 2M *ikke* er utslag av en tekstlig orientering, men en bekreftelse på at kildetekstens taksonomi er kompatibel med tolkens interaksjonelle orientering. Likeledes kan det hevdes at de nære gjengivelsene i 1M3, 1M4, 3M3 og 3M4 bekrefter at kildetekstens taksonomi *ikke* er kompatibel med tolkens interaksjonelle orientering, og presser dermed frem et skifte – om enn kortvarig – til en tekstlig orientering.

6 Konklusjon

Så, hva er det med denne forberedte muntligheten? Hva er det som gjør at det er så lett for skrivevolken å snuble og miste tråden når foreleser presenterer, utdyper, henviser til, forklarer, sammenligner, diskuterer og kobler sammen både velkjente og nye faglige begreper på løpende bånd? Eller for å si det med problemstillingen for denne oppgaven: Hvilke sjangerspesifikke utfordringer finnes ved skrivetolkning av akademiske forelesninger?

Jeg startet ut med en hypotese som tok utgangspunkt i litteraturens omtale av akademiske forelesninger som en blandet sjanger, med karakteristikk for både muntlig og skriftlig tekst (Skodvin, 2011, s. 7; Svennevig, 1993, s. 190). Gjennomgangen av forskningsmaterialet har påvist at kildetekstene har kjennetegn for både muntlig og skriftlig språk i henhold til listen over karakteristikk for forelesning som talesjanger. Denne listen ble satt opp med utgangspunkt i Svennevigs dikotome liste over karakteristikk for muntlig og skriftlig språk (Svennevig, 1993, s. 190), og den plasserer kildetekstene over på den skriftspråklige siden av kontinuumet skriftlig-muntlig (Halliday, 1987, s. 69). Dermed kan man se forelesningen som en utypisk talesjanger med flere likhetstrekk med ”typisk” skriftspråk, samtidig som den også har talespråklige trekk. Altså er utgangspunktet for første del av min hypotese bekreftet.

Andre del av den innledende hypotesen antok at utfordringer relatert til talesjangeren kunne medføre at måltekstene ville ha avvik som gjorde at de ikke var ekvivalente med

kildetekstene. I analysen av målteksternes ekvivalens ble det funnet en rekke eksempler på både ikke-gjengivelser, null-etterligninger og reduserende gjengivelser der målteksten ikke var pragmatisk ekvivalent. Enkelte eksempler på manglende ekvivalens virker å ha sin bakgrunn i eksterne faktorer som ikke er relatert til kildetekstens taksonomi, deriblant lytteforhold og talehastighet. Men i all hovedsak kan manglende ekvivalens kobles opp mot spesifikke, påviste utfordringer i kildeteksten, der det er indikasjoner på at høy grad av sjangerspesifikk skriftspråklighet i kildeteksten kan føre til lav grad av ekvivalens i målteksten. Altså ser andre del av hypotesen også ut til å være bekreftet.

Problemstillingen for oppgaven er hvilke sjangerspesifikke utfordringer som finnes ved skrivetolking av akademiske forelesninger. Den kvalitative kategorianalysen påviste flere eksempler på manglende ekvivalens i målteksten der kildeteksten er utpreget skriftspråklig, mens ekvivalensen er høyere når kildeteksten er mer talespråklig. Både den kvantitative og den kvalitative analysen av kildetekstene har indikert at 1K er den mest skriftspråklige, mens 2K og 3K på ulike vis fremstår som mer talespråklige. At tolkingen av 2K inneholder en mye større andel nære gjengivelser og er mer ekvivalent enn tolkingen av de to andre kildetekstene, skyldes ifølge diskusjonen av null-etterligninger, ikke-gjengivelser og nære gjengivelser (kapittel 5.1, 5.2 og 5.3) sannsynligvis en kombinasjon av flere faktorer. Disse faktorene ser ut til å ha sammenheng med at 2K har en taksonomi hvor flere av de skriftspråklige karakteristikkene er mindre fremtredende, slik at det i 2K er påvist mindre av de typiske karakteristikkene for akademisk forelesning som talesjanger enn i 3K og spesielt 1K. Altså kan det konkluderes med at analysen av forskningsmaterialet indikerer at det finnes sjangerspesifikke utfordringer ved skrivetolking av akademiske forelesninger, og at disse utfordringene ser ut til å ha med kildetekstens skriftspråklige trekk å gjøre.

Hva de sjangerspesifikke utfordringene ved skrivetolking av akademiske forelesninger konkret består i, er det vanskelig å trekke en konklusjon om. Til det er studien for begrenset, og en etterprøving i bredere anlagte studier vil derfor være på sin plass. Men ut fra den teoretiske gjennomgangen i kapitlene 2.6 og 2.7, analysen i kapittel 4 og diskusjonen i kapittel 5, er det plausibelt å forvente at leksikalsk tetthet og diversitet, samt syntaktisk innvikling ved kjeding av ledd som griper inn i hverandre, har innvirkning på skrivetolkingen. Dette er typisk skriftspråklige trekk (Halliday, 1987, ss. 60, 66-67; Svennevig, 1999a, s. 25; Chafe &

Danielewicz, 1987, s. 86), som gjør kildeteksten mindre fragmentert og mer informasjonstett (Svennevig, 1993, s. 191). Ved at kildeteksten har lite redundans, forvanskes den rutinemessige utelatelsen av pragmatiske partikler og lignende elementer som både i mitt forskningsmateriale og i annen forskning er påvist som vanlig praksis ved simultantolking (Hale S. B., 2004, s. 242; Norberg & Stachl-Peier, 2018, ss. 162-163, 168; Norberg & Stachl-Peier, 2017b, s. 184; Baaring, 2001, s. 18). Baaring konkluderer da også med at innholdstettheten i skriftlige tekster kan være et problem for tolken uansett tolkespråk (Baaring, 2001, s. 103), mens Gile peker på at høy informasjonstetthet er en av de vanligste årsakene til problemer i tolkeprosessen, uavhengig av talehastighet (Gile, 2009, s. 193). Dette er noe som bør sees nærmere på gjennom bredere studier av skrivetolking, der en også bør kunne benytte eksperimentell metode.

Videre bør en også se på koblingen mellom tolkens orientering og graden av ekvivalens i målteksten ved skrivetolking av akademiske forelesninger. I innledningen til oppgaven kom jeg med en antakelse om at tolkeutdanningens fokus på dialogismen gjør at tolkene har en interaksjonell orientering i tolkesituasjonen, og at det er manglende kompatibilitet mellom denne orienteringen og kildetekstens taksonomi. Antakelsen tilsier at det ikke er hensiktsmessig med en ren interaksjonell orientering ved skrivetolking av akademiske forelesninger, fordi omforming og resymétolking av denne typen kildetekst er så utfordrende at det lett kan medføre overbelastning av tolkens prosesseringskapasitet og resultere i mindre ekvivalente måltekster. Ut fra analysen mener jeg å se indikasjoner på at antakelsen kan være korrekt, siden flere av de prosessrelaterte problemene som kan leses ut av manglende ekvivalens i målteksten, virker å være forårsaket av eller koblet til en interaksjonell orientering hos tolken. For eksempel er flere av null-etterligningene påvist der kildetekstene er informasjonstette og lite redundante, noe som gjør det vanskelig for tolkens rutinemessige utelatelse av pragmatiske partikler og lignende elementer (Hale S. B., 2004, s. 242; Norberg & Stachl-Peier, 2018, ss. 162-163, 168; Norberg & Stachl-Peier, 2017b, s. 184; Baaring, 2001, s. 18).

Hvorvidt det finnes en kobling mellom tolkens kommunikative orientering og kildetekstens taksonomi, bør bli et tema for mer omfattende studier. Disse kan gjerne kombinere kvalitative dybdeintervjuer og observasjonsstudier av reelle tolkesituasjoner, med påfølgende analyse av

tolkens uttrykte og observerte orientering opp mot oppnådd ekvivalens i målteksten. Eller de kan være eksperimentelle med en didaktisk innfallsvinkel, og sammenligne ekvivalensen i måltekster fra samme tolkesituasjon produsert av tolker med ulik orientering.

I denne oppgaven har vi vært inne i forelesningssalen ved et universitet eller en høyskole, og kikket litt på skrivetolkenes arbeid med å gjøre de muntlige ytringene om til skriftlig tekst i sin helhet og i tilnærmet sanntid. Sammenligningen av kildetekster og måltekster viser at det er utfordrende for skrivetolken å få hjernen og fingrene til å henge med i dette arbeidet. Men den gir også hint om at det er mulig å minske deler av belastningen på tolken prosesseringskapasitet. For det er ingen tvil om at det er ”noe” med denne forberedte muntligheten, og at økt kjennskap til og forståelse for dette ”noe” kan gjøre skrivetolken bedre forberedt til oppdrag i auditoriet. Kjennskapen og forståelsen må kobles opp mot tolkens kunnskap om kommunikative orienteringer og ulike tolkestrategier, og hvordan man bruker og veksler mellom strategier i ulike tolkesituasjoner. Kunnskap om både tolkesituasjonen, kildeteksten og ulike tolkestrategier er en forutsetning for at skrivetolken skal unngå å se alle utfordringer ”som en spiker”. Ved å få bekreftet ting en har trodd og innsikt i ting man kanskje i utgangspunktet ikke så, kan denne oppgaven muligens tilføre en bedre forståelse til den erfaringen mange skrivetolker har, og vise at ikke alt er spiker. Det kan gjøre den enkelte bedre forberedt på å skrivetolke akademiske forelesninger, fordi tolking er et ferdighetsfag der det handler om å koble teori og praksis for å kunne hvordan (Skaaden, 2013, s. 234).

7 Bibliografi

- Agenda Kaupang. (2016). *Helhetlig gjennomgang av tolkeområdet*. Oslo: Arbeids- og sosialdepartementet.
- Aksjonsforskning. (2020, Februar 18). Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/aksjonsforskning>
- Arbeids- og velferdsdirektoratet. (2008). *Tolkeutredningen 2008: framtidens tolke- og kommunikasjonstjenester for døve, døvblinde og hørselshemmede*. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet.
- Armstrong, D. F., & Wilcox, S. (2011). Origins of Sign Languages. I M. Marshark, & P. E. Spencer (Red.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education. Volume 1. Second Edition* (2.. utg., ss. 323-335). New York: Oxford University Press.
- Azuma, J. (2012). Graphic emoticons as a future universal symbolic language. I A. Remael, P. Orero, & M. Carroll (Red.), *Audiovisual Translation and Media Accessibility at the Crossroads: Media for All 3* (1. utg., Vol. 36, ss. 60-84). Amsterdam: Rodopi.
- Baaring, I. (2001). *Tolkning - hvor og hvordan?* (3. utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. (R. Slaattelid, Overs.) Bergen: Ariadne Forlag.
- Bakken, J. (2011). Den retoriske forelesningen. I A. Skodvin, K. H. Flyum, G. Knudsen, & E. Simonsen (Red.), *Forelesningens kunst* (ss. 15-27). Oslo: Unipub.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Berge, K. L., Coppock, P., & Maagerø, E. (1998). *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag as.
- Bergh, G. (2004). *Norsk tegnspråk som offisielt språk. ABM skrift #10*. Oslo: ABM-utvikling.
- Bickerton, D. (2016). *Roots of language (Classics in Linguistics 3)*. (M. Haspelmath, & S. Müller, Red.) Hentet juli 7., 2020 fra <http://langsci-press.org/catalog/book/91>
- Bidoli, C. J. (2002). Spoken-language and signed-language interpretation. Are they really so different? I G. Garzone, & M. Viezzi (Red.), *Interpreting in the 21st century: Challenges and opportunities. Selected Papers from the 1st Forlì Conference on Interpreting Studies, 9-11 November 2000* (ss. 171-180). John Benjamins Publishing

- Company.
- Bouville, J.-M. (2016). Verba volant, scripta manent? *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, 94(2), 193-202. Hentet fra <https://doi.org/10.3917/read.094.0193>
- Bø, V., Ferrara, L., & Halvorsen, R. P. (2018). Språkøkologi. Språk og språking i økologiske termer. I H. Haualand, A.-L. Nilsson, & E. Raanes (Red.), *Tolking. Språkarbeid og profesjonsutøvelse*. Oslo: Gyldendal.
- Chafe, W., & Danielewicz, J. (1987). Properties of spoken and written language. I R. Horowitz, & S. S. Jay (Red.), *Comprehending Oral and Written Language* (ss. 83-113). San Diego: Academic Press.
- Clausen, T. (2003). *Når hørelsen svigter. Om konsekvenserne av hørenedssettelse i arbeidslivet, utdannelsessystemet og for den personlige velfærd*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Coppock, P. J. (1993). Bildetelefoner og tegnspråk. Evaluering av et bildetelefonsystem brukt for tegnspråklig kommunikasjon. I T. Fretheim, L. S. Evensen, & E. Sivertsen (Red.), *Tekst i kontekst: en artikkelsamling* (s. 230). Oslo: Novus Forlag.
- Diskrimineringsnemnda. (2020, juli 22.). *diskrimineringsnemnda.no*. Hentet fra Diskrimineringsnemnda sak 214/2018: <https://www.diskrimineringsnemnda.no/media/1961/214-2018-26-uttalelse.pdf>
- Dumas, A. (2000). *Greven av Monte Christo. 1.* (J. Buvik, Overs.) Oslo: Den Norske Bokklubben.
- Eichmeyer, D. (2017). Speech-to-text Interpreting: Barrier-free Access to Universities for the Hearing Impaired. *Barrier-free Communication: Methods and Products. Proceedings of the 1st Swiss Conference on Barrier-free Communication* (ss. 6-12). Wintherthur: ZHAW School of Applied Linguistics, Institute of Translation and Interpreting.
- Erlendkamp, S., Berge, S. S., Grande, T., Mjøen, O. M., Raanes, E., & Amundsen, G. (2014). Becoming the ears, eyes, voice and hands of someone else: education generalist interpreters in a three-year programme. I L. Leeson, S. Wurm, & M. Vermeerbergen (Red.), *Signed Language Interpreting* (2. utgave. utg., ss. 12-36). Oxon: Routledge.
- Evensen, L. S., & Vagle, W. (2003, september). *Yumpu.com*. Hentet juli 28, 2020 fra Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet). Sammendragsrapport: <https://www.yumpu.com/no/document/read/18311369/kvalitetssikring-av->

laeringsutbyttet-i-norsk-skriftlig-kal-prosjektet

- Fester, K. R. (2009). *Skrivetolking - hva er det og hvor tilgjengelig er informasjonen om denne tolkemetoden? Bacheloroppgave i tegnspråk og tolking [ikke publisert]*. Høgskolen i Bergen, Avdeling for lærerutdanning. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Fidje, C. (2011). *Fordypningsoppgave bachelor tegnspråk og tolking [ikke publisert]*.
- Frittella, F. M. (2019). "70.6 Billion World Citizens": Investigation the difficulty of interpreting numbers. *The International Journal for Translation & Interpreting Research, 11*(1).
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses. Fifth Edition*. London/New York: Routledge.
- Gile, D. (1995). Interpretation Research: A New Impetus? *Hermes, Journal of Linguistics*, 15-31.
- Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Revised edition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Glomnes, E. (2001). *Alt jeg kan si. Språk, virkelighet og subjektets stemme*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- Granmo, S. W., Hansen, E. B., Jønland, T. G., & Sund, O. M. (2016). *Hvordan utføres skrevetolking? Bacheloroppgave i tegnspråk og tolking, ikke utgitt*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet.
- Grindem, K. (2017, Mai 9). *Dagbladet.no*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/kultur/saksokt-tv-2-journalist-forklarte-seg-om-hjernekirurg--det-er-klanderverdig/67551700>
- Grønlie, S. M. (1995). *Når noen ikke hører. Om ulike grupper av døve og tunghørte og deres betingelser for god identitetsutvikling og samfunnsintegrering*. Bergen: Døves Forlag.
- Hale, S. B. (2004). *Discourse of Court Interpreting: Discourse practices of the law, the witness and the interpreter*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Hentet fra <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uis.no/lib/uisbib/detail.action?docID=622476>.
- Hale, S., & Napier, J. (2018). *Research Methods in Interpreting. A Practical Resource*. London: Bloomsbury Academic.
- Halliday, M. A. (1987). Spoken and Written Modes of Meaning. I R. Horowitz, & S. J. Samuel (Red.), *Comprehending Oral and Written Language* (ss. 55-82). San Diego: Academic Press.

- Haualand, H. M. (2000). *Døves tilgang til og bruk av informasjon: hva slags informasjon oppsøkes, og noen mulige årsaker til disse valgene*. Oslo: Norges Døveforbund.
- Haualand, H., Nilsson, A.-L., & Raanes, E. (2018). Tolker og tolking - en introduksjon. I H. Haualand, A.-L. Nilsson, & E. Raanes (Red.), *Tolking. Språkarbeid og profesjonsutøvelse*. Oslo: Gyldendal.
- Hewes, G. W. (1973, Februar/April). Primate Communication and the Gestural Origin of Language. *Current Anthropology*, 14(1/2), ss. 5-24.
- Hilton, N. H., Gooskens, C., & Schüppert, A. (2011). Artikulasjonshastighet i norske, svenske og danske radionyheter. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 29, ss. 205-220.
- Horowitz, R., & Samuels, S. J. (Red.). (1987). *Comprehending Oral and Written Language*. San Diego: Academic Press.
- Hughes, R. (1996). *English in Speech and Writing: Investigating Language and Literature*. London: Routledge.
- Jahandarie, K. (1999). *Spoken and Written Discourse: A Multi-disciplinary Perspective*. Stamford: Ablex Publishing Corporation.
- Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. I R. A. Brower (Red.), *On Translation*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M., & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken? Inkludering og ungdom med sansetap - muligheter og begrensninger*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Kristiansen, J. S. (2008). *Intralingual subtitling in Norwegian film - representing the audio aspect in the best way possible for both hearing and a hard of hearing audience*. Faculty of Arts and Education. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Krog, E. (2019). *Emfatisk trykk i skrivevolking. Bacheloroppgave i tegnspråk og tolking [ikke utgitt]*. OsloMet, Institutt for internasjonale studium og tolkeutdanning. Oslo: OsloMet.
- Krokan, A. (2012, August 16). *www.krokan.com*. Hentet Mai 14, 2017 fra <http://www.krokan.com/arne/2012/08/16/om-forelesning-som-undervisningsform/>
- Kvernbekk, T. (2011). Forelesningen som kommunikasjon. Locke og Diderot. I A. Skodvin, K. H. Flyum, G. Knudsen, & E. Simonsen (Red.), *Forelesningens kunst* (ss. 91-113).

- Oslo: Unipub.
- Levelt, W. J. (1989). *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Lie, S. (2008). Veldig sånn festejente. I J. B. Johannessen, & K. Hagen, *Språk i Oslo. Ny forskning omkring talespråk*. (ss. 78-95). Oslo: Novus.
- Lie, S. (2010). Om demonstrativer. (J. G. Jørgensen, & L. S. Vikør, Red.) *Maal og Minne*, 2010(102), ss. 57-78.
- Lillealtern, R. (2010, Oktober 1). *nrk.no*. (NRK) Hentet Mai 8, 2017 fra <https://www.nrk.no/arkiv/artikkel/spraket-kom-for-intelligensen-1.7317036>
- Lindstrøm, T. (2011). Mye mer enn ord. Om å forelese realfag. I A. Skodvin, K. H. Flyum, G. Knudsen, & E. Simonsen (Red.), *Forelesningens kunst* (ss. 231-245). Oslo: Unipub.
- Linell, P. (1982). *The Written Language Bias in Linguistics*. Linköping: University of Linköping.
- Llewellyn-Jones, P., & Lee, R. G. (2014). *Redefining the Role of the Community Interpreter: The concept of role-space*. Lincoln: SLI Press.
- Lomheim, S. (1989). *Omsetjingsteori: ei elementær innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundberg, I. (1984). *Språk og läsning*. Malmö: Liber.
- Lyda, A., & Holewik, K. (2017). *Interdisciplinary encounters: Dimensions of interpreting studies*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Manfredi, M. (2008). *Translation Text and Context. Translation Studies and Systemic Functional Linguistics*. Bologna: Dupress.
- Marschark, M., Leigh, G., Sapere, P., Burnham, D., Convertino, C., Stinson, M., . . . Noble, W. (2006). Benefits of Sign Language Interpreting and Text Alternatives for Deaf Students' Classroom Learning. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11.
- Miller, G. A. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity For processing Information. *The Psychological Review*, 63(2), ss. 81-97.
- Mäkiranta, S. (2006). Formidlingen av faktainnholdet i skrivevolkingen. (C. Sjöblom, Overs.) Helsingfors, Finland.
- Napier, J. (2016). *Linguistic Coping Strategies in Sign Language Interpreting*. Washington: Gallaudet University Press.
- Nilsen, A. B., & Hitching, T. R. (2011). Tolkemedierte samtaler; et gjensyn med

- lingvistikken. *Sosiologisk Tidsskrift*, ss. 219-236.
- Nilsson, A.-L. (2018). At tolka från ett tecknat till ett talat språk. I H. Haualand, A.-L. Nilsson, & E. Raanes (Red.), *Tolking. Språkarbeid og profesjonsutøvelse*. Oslo: Gyldendal.
- Nofftz, B. (2014). *Written Interpreting in Individual Countries*. Hentet mars 04., 2020 fra European Federation of Hard of Hearing People: <https://efhoh.org/wp-content/uploads/2017/04/Birgit-Nofftz-Germany-2014-Speech-to-Text.pdf>
- Norberg, U. (2014a). Skrivtolkning i Svenskfinland och Sverige: En intervjustudie med aktörer inom vuxendövtolkningsområdet. I R. Hartama-Heionen (Red.), *MikaEL: Electronic Proceedings of the KäTu Symposium on Translation and Interpreting Studies.*, 8, ss. 104-118. Helsinki.
- Norberg, U. (2014b). Svenskans beskrivning 34: Förhandlingar vid trettiofjärde sammankomsten. Lund den 22-24 oktober 2014. I A. W. Gustafsson, L. Holm, K. Lundin, H. Rahm, & M. Tronnier (Red.), *Lundastudier i nordisk språkvetenskap. Serie A. 74*, ss. 357-369. Lund: Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet.
- Norberg, U. (2015). *Studying aspects of speech-to-text interpreting with different methods - an interdisciplinary encounter*. Hentet mars 4., 2020 fra https://cris.vub.be/files/23153339/Book_of_abstracts_IEDIS.pdf
- Norberg, U. (2019, august 14). SV: Masteravhandling om skrivtolkning av forelesninger.
- Norberg, U., & Stachl-Peier, U. (2017a). Quality in speech-to-text interpreting. I S. Zupan, & A. Nuc (Red.), *Interpreting Studies at the Crossroads of Disciplines* (ss. 129-156). Berlin: Frank & Timme.
- Norberg, U., & Stachl-Peier, U. (2017b). Discourse prosody and real-time text interpreting: Making live speech visible. I A. Lyda, & K. Holewik (Red.), *Interdisciplinary encounters: Dimensions of interpreting studies* (ss. 161-188). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Norberg, U., & Stachl-Peier, U. (2018). Skrivtolkning - muntlighet under skriftspråklig flagg. I H. Haualand, A.-L. Nilsson, & E. Raanes (Red.), *Tolking. Språkarbeid og profesjonsutøvelse*. Oslo: Gyldendal.
- Norberg, U., Stachl-Peier, U., & Tiittula, L. (2015). Speech-to-text interpreting in Finland, Sweden and Austria. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 7(3), ss. 36-49.
- Nordkvelle, Y. T. (2011). Petrus Ramus. I A. Skodvin, K. H. Flyum, G. Knudsen, & E.

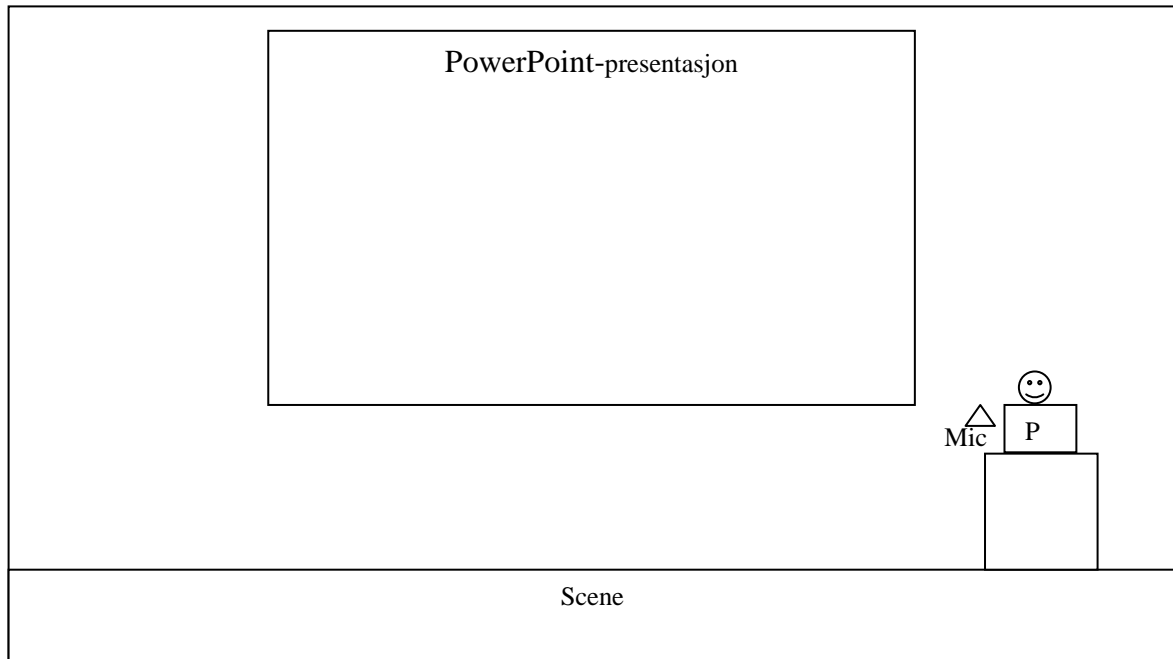
- Simonsen (Red.), *Forelesningens kunst* (ss. 73-90). Oslo: Unipub.
- Olsen, K. M. (2009). *Erfaringer gjort på teater og revy i perioden 2006-2008 [ikke utgitt]*. Oslo: Karen Michelle Olsen.
- Ommundsen, R. (2004, Desember). Bli trodd på sitt "ærlige ansikt". (B. Olsen, Red.) *Psykologi. Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, 41. Hentet Mai 11, 2017 fra http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=412569&a=4
- Pöchhacker, F. (2010). The role of research in interpreter education. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 2(1), ss. 1-10.
- Pöchhacker, F. (2016). *Introducing Interpreting Studies* (Second Edition. utg.). Oxon: Routledge.
- Romero-Fresco, P. (2012). Quality in Live Subtitling: The Reception of Respoken Subtitles in the UK. I A. Remael, P. Orero, & M. Carroll (Red.), *Audivisuel Translation and Media Accessibility at the Crossroads: Media For All 3* (Vol. 36, ss. 111-). Amsterdam: Rodopi.
- Roy, C., & Metzger, M. (2014). Researching signed language interpreting research through a sociolinguistic lens. *The International Journal of Translation & Interpreting Research*, 6(1), ss. 158-176.
- Seimyr, G. Ö. (2020, juli 27). *Lix.se*. Hentet fra www.Lix.se
- Shlesinger, M. (2009). Crossing the divide: What researchers and practitioners can learn from one another. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 1(1), ss. 1-16.
- Skaaden, H. (1999, juli 14). Lexical knowledge and interpreter aptitude. *International Journal of Applied Linguistics*, 9, ss. 77-97.
- Skaaden, H. (2013). *Den topartiske tolken. Lærebok i tolking*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaten, I. (2015). *Tegnspråktolking, profesjon i diskursiv klem*. Hentet mars 3., 2020 fra <https://journals.hioa.no/index.php/fleks/article/view/1293/1146>
- Skedsmo, K. (2007). *Tolking i grenseland: en analyse av et utvalg tegnspråktolkers grenseoppganger mellom god og tvilsom praksis, og mellom tolking og ikke-tolking. Kompendium*. Oslo: Unipub.
- Skedsmo, K. (2018). Reparasjonsinitiativ i tegnspråklig og tegnspråktolket samtale. I H. Hauland, A.-L. Nilsson, & E. Raanes (Red.), *Tolking. Språkarbeid og profesjonsutøvelse*. Oslo: Gyldendal.

- Skodvin, A. (2011). Innledning. I A. Skodvin, K. H. Flyum, G. Knudsen, & E. Simonsen (Red.), *Forelesningens kunst* (ss. 7-14). Oslo: Unipub.
- Skodvin, A., Flyum, K. H., Knudsen, G., & Simonsen, E. (2011). *Forelesningens kunst*. Oslo: Unipub.
- Stagrim, H. (2010). *Tunghørte på seniorsenter. Er kommunikasjonsforholdene tilrettelagt for tunghørte på seniorsentrene i Oslo? Master i spesialpedagogikk ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Stinson, M., Eisenberg, S., Horn, C., Larson, J., Levitt, H., & Stuckless, R. (1999). *Real-Time Speech-to-text Services*. Hentet mars 4, 2020 fra <https://www.semanticscholar.org/paper/REAL-TIME-SPEECH-TO-TEXT-SERVICES-Stinson-Eisenberg/cba2c2b20112630695752632799602420767fff5>
- Strand, K. (1993). Modellering av hukommelse og oppmerksomhet i prosessering av tekst. I T. Fretheim, L. S. Evensen, & E. Sivertsen (Red.), *Tekst i kontekst: en artikkelsamling* (s. 230). Oslo: Novus Forlag.
- Svennevig, J. (1993). Kontekstbegrepet i skrift/tale-forskningen. I T. Fretheim, L. S. Evensen, & E. Sivertsen (Red.), *Tekst i kontekst: en artikkelsamling* (s. 230). Oslo: Novus Forlag.
- Svennevig, J. (1999a). Skriftlig og muntlig språk. I J. Svennevig, M. Sandvik, & W. Vagle, *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse* (ss. 17-54). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU), Cappelen Akademisk Forlag.
- Svennevig, J. (1999b). Talespråket - mellom pragmatikk og grammatikk. I M. Engebretsen, & J. Svennevig (Red.), *Mediet teller!: tverrfaglige perspektiver på skrift og tale* (62. utg., ss. 1-14). Kristiansand: Høgskolen i Agder. Hentet mars 24., 2020 fra <http://home.bi.no/a0210593/Talespraaket%20manus.pdf>
- Svennevig, J., & Henriksen, A. H. (2017, Januar 30). *snl.no*. Hentet Mai 7, 2017 fra <https://snl.no/modalitet>
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. I H. Byrnes (Red.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (ss. 95-108). London: Continuum.
- Tiittula, L. (2010). Tupu-prosjektet. (C. Sjöblom, Overs.)
- Tiittula, L. (2020, februar 24). *vakki.net*. Hentet fra

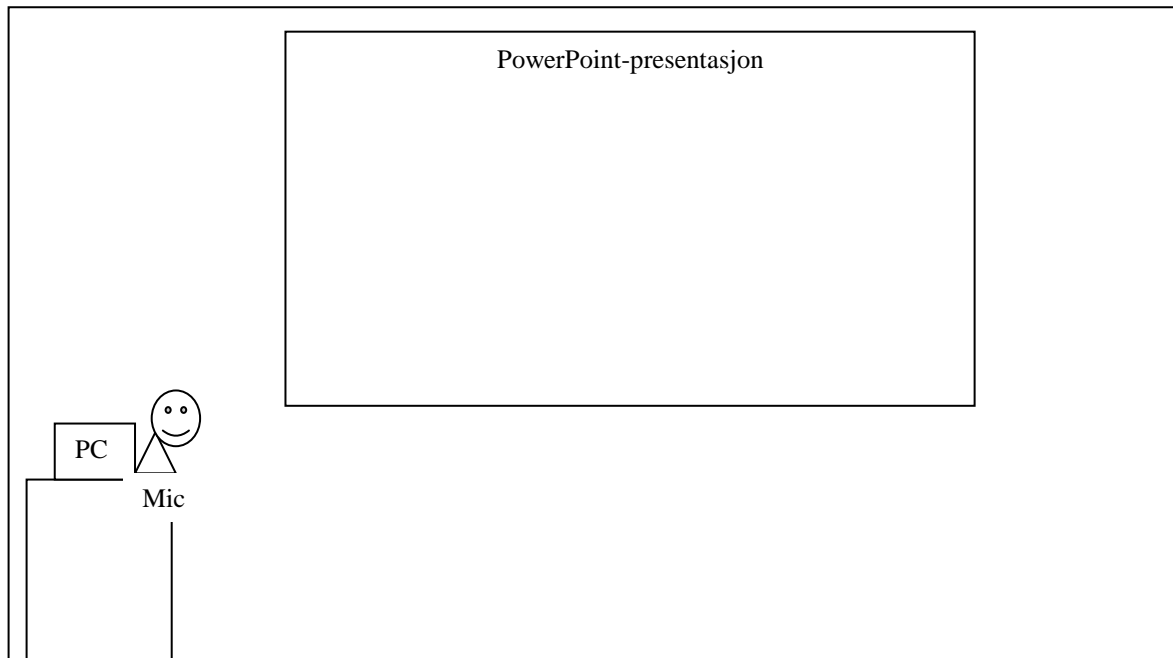
- http://www.vakki.net/publications/2010/VAKKI2010_Tiittula.pdf
- Tiselius, E. (2018). Modeller for processer i tolkning. I H. Haualand, A.-L. Nilsson, & E. Raanes (Red.), *Tolking. Språkarbeid og profesjonsutøvelse*. Oslo: Gyldendal.
- Tiselius, E. (2019). *The (un-) ethical interpreting researcher: ethics, voice and discretionary power in interpreting research*. Hentet mars 2., 2020 fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0907676X.2018.1544263>
- Wadensjö, C. (1998a). *Interpreting As Interaction*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited.
- Wadensjö, C. (1998b). *Kontakt genom tolk*. Stockholm: Dialogos Förlag.
- Wagner, Å. K., Strömqvist, S., & Uppstad, P. H. (2011). *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wilbur, R. B. (2011). Modality and the Structure of Language: Sign Languages Versus Signed Systems. I M. Marschark, & P. E. Spencer (Red.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, And Education. Volume 1. Second Edition*. (2.. utg., Vol. 2011, ss. 350-366). New York: Oxford University Press.
- Woll, H. (1999). *Historien om tolkeyrkets fremvekst: hvordan døvetoalker og dövblindetoalker ble egen yrkesgruppe i Norge*. Oslo: Døves Forlag.
- Ørving, K. (2007). *Tolken som redskap eller kulturinformant? Et samhandlingsstudie av tolkede klientsamtaler i soaialtjenesten*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Ørving, K. (2009). Lost in translation i møte med det offentlige. *Sosiologisk Tidsskrift*, 17, ss. 333-351.
- Østmoen, H., Henjum, T. H., & Bjørgvinsdottir, S. A. (2007). *Å tolke fra tale til skrift. Fordypningsoppgave [ikke utgitt]*. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.

8 Vedlegg

8.1 Figur oppsett forelesning Østland



8.2 Figur oppsett forelesning Vestland



8.3 Prosjektgodkjennelse NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel
Masteroppgave MLMAS "Tolking eller transkribering - om skrivetolkers strategivalg i praksis"

Referansenummer
896214

Registrert
20.08.2019 av Helge Edland - he.edland@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for kultur- og språkvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)
Jan Kristian Hognestad, jan.k.hognestad@uis.no, tlf: 51831015

Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student
Helge Edland, [redacted] tlf: [redacted]

Prosjektperiode
08.09.2019 - 30.05.2021

Status
30.08.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

30.08.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.08.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mathilde Hansen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Tolking eller transkribering – om skrivevolkers strategivalg i praksis”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke strategier skrivevolker bruke ved skrivevolking av forelesninger på høgskole- og universitetsnivå. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Undersøkelsen er utgangspunkt for min mastergradsavhandling til MLEMAS Master i nordisk og lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger. Selve undersøkelsen gjøres ved videoopptak av utdrag av forelesninger (rundt 5 minutter), der både skjermen det tolkes på - altså der teksten skrives inn - og foreleser filmes, og forelesers tale spilles inn. I arbeidet skal jeg så sammenligne den skrivevolkede målteksten med den talte kildeteksten for å se om disse er ekvivalente, og eventuelt påpeke hvorfor de ikke er det.

Alle opplysninger og opptak vil bli destruert etter at masterprosjektet er gjennomført.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger, institutt for kultur- og språkvitenskap er ansvarlig for prosjektet, samtidig som det også vil bli veiledet fra Oslo MET, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, institutt for internasjonale studier og tolkeutdanning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne henvendelsen fordi Nav Tolketjenesten har opplyst at dine forelesninger skrivevolkes av tolker engasjert gjennom Tolketjenesten.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det vil bli filmet og gjort lydopptak i rundt fem til ti minutter under én av dine forelesninger. Opptakene vil fokusere på skrivevolkenes skjerm, men du vil sannsynligvis også vise på opptaket. Samtidig vil det være din stemme det vil bli fokusert på i opptaket.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun undertegnede som vil ha tilgang på eventuelle personopplysninger og til opptakene som blir

gjort. Alle opptak vil bli slettet etter at prosjektet er ferdigstilt. I selve masteroppgaven vil alle involverte bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest mai 2021, og ved ferdigstilling av prosjektet vil alle personopplysninger og alle opptak bli destruert.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger, institutt for kultur- og språkvitenskap, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Jan Kristian Hognestad ved Universitetet i Stavanger, institutt for kultur- og språkvitenskap, på e-post jan.k.hognestad@uis.no
- Helge Edland, masterstudent MLEMAS Nordisk og lesevitenskap, på e-post [slettet]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.
- Personvernombud for UiS, Kjetil Dalseth, e-post personverneombud@uis.no

Med vennlig hilsen

Jan Kristian Hognestad
Prosjektansvarlig

Helge Edland
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”*Tolking eller transkribering – om skrivetolkers strategivalg i praksis*”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i lyd- og videopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.5 Transkripsjon og skrivetolking forelesning 1

Østlandet, foreleser snakker østlandsdialekt

1K1 02:05 På en annen side [...] så kan man <i>tenke</i> seg det som skjer under oppmålingsforretningen [...] det får betydning mellom partene [...] altså at partene for eksempel har <i>avtalt</i> en eller annen grensefastsettelse <i>under</i> oppmålingsforretningen [...] som.. [...] skiller [...] grenseoppgangen[...] fra det som var avtalt tidligere. [...]	1M1 02:12 Og om det får betydning mellom partene,.. (...)
1K2 02:25 Ehm [...] disse spørsmålene skal vi også jobbe videre med på kurset. Den første.. kursoppgaven [...] mener jeg angår ehh.. [...] spørsmålet om forholdene mellom [...] stiftelsesgrunnlag og oppmålingsforretningen [...] og der kan dere eller der bør dere [...] eh [...] ha denne [...] særlig denne første av disse dommene [...] [x]svar 1969 side 21 i fagboka kan igjen ta en titt på den dommen i forbindelse med løsningen av [...] den første kursoppgaven i [...] i kursheftet. [...]	1M2 02:31 Spørsmålene skal vi jobbe videre med. Den første oppgaven handler om stiftelsesgrunnlag og oppmålingsforretning. Dere kan se på dommen i forbindelse med løsning av første oppgave i heftet.
1K3 02:57 I vassdrag så er utgangspunktet det samme. [...] Det er avtalen eller laveste rettsgrunnlag som som danner	1M3 03:00 I vassdrag er utgangspunktet det samme. Avtale eller annet danner

<p>utgangs utgangspunktet for grensefast..[.] fastsettelsen. Og så har man en vassdragslov i tillegg og der er det noen bestemmelser krav 2 krav 3 som [.] nedsetter noen [.] deklarasjoniske.. [.] regler [.] eh [.] med mindre man følger..følger av stiftelsesgrunnlaget så følger det av krav 2 og da skal grensen gå etter djupålen som dypeste [.] dypeste delen av.. [.] av vassdraget. Men hold fast på utgangspunktet [.] det er stiftelsesgrunnlaget som [.] som danner utgangspunktet.. [.]</p>	<p>utgangspunktet for grensefastsettelse.</p> <p>Det er også bestemmelser om vassdrag. Deklaratoriske regler, med mindre annet følger av stiftelsesgrunnlaget.</p> <p>Grensen skal gå etter dypeste del fra vassdrag. Men utgangspunktet er stiftelsesgrunnlaget.</p>
<p>1K4 03:40</p> <p>Noen ord om strandretten. Det er det egentlig spørsmål om [.] har grunneieren rettigheter <i>utenfor</i> der hvor eiendomsgrensen går. [.] Eiendomsgrensen den [.] sier man gjerne [.] det stopper ved den såkalte marbakken der det begynner å bli [.] djupt. [.] Men så følger det av.. [.] høyesterettspraksis at også utenfor dette området [.] så har.. [.] grunneier med [.] til til strandeiendommen [.] noen ytterligere rettigheter</p> <p>04:06</p>	<p>1M4 03:41</p> <p>Noen ord om strandretten. Det er egentlig spørsmål om: har grunneier rettigheter utenfor eiendomsgrensen?</p> <p>Den stopper gjerne ved marbakken, der det begynner å bli dypt. Men utenfor dette området har grunneier ytterligere rettigheter.</p> <p>04:11</p>

Kommentarer:

02:28: medtolk viser tegn for ”bytte”

02:43: foreleser snur seg og leser av presentasjonen med starten ”denne første....”

02:46 foreleser snur seg tilbake

03:09 – 03:12 foreleser snur seg

8.6 Transkripsjon og skrivetolkning forelesning 2

Østlandet, østlandsdialekt

<p>2K1 01:56</p> <p>For [.]det [.] hm.. vart [.] i.. 2007 etablert en ny internasjonal indeks [.] og den gikk på</p>	<p>2M1 02:00</p> <p>Det ble i 2007 etablert ny internasjonal indeks.</p>
--	--

<p>eiendoms..eh..rettigheter altså en eiendomsrettighetsindeks [...] og var som sagt internasjonal [...] og den viser betydningen av eiendomsrett for økonomisk vekst. Den rangerte sø..[.]70 land etter hvor godt eiendomsretter i vid forstand er sikret i lovgivningen [...] og kall det et funn gjennom den indeksen det er jo at den viser at viser at landene med stabil økonomisk vekst også har best beskyttelse av eiendomsrettigheter. Mens de fattige landene kjennetegnes med dårlig beskyttelse av eiendomsrettigheter [...]</p>	<p>Den gikk på eiendomsrettigheter. Som sagt var den internasjonal. Viser betydningen av eiendomsrett for økonomisk vekst. Den rangerer (Leser punkt 3) (leser "funn") Mens de fattige landene.. (leser)</p>
<p>2K2 02:44 Her..[.]eh..[.] denne.. [...] kan dere... [...] finna på nett.. [...] denne..[.] eh... [...] indeksen her. Har bare tatt med [...] eh.. [...] et veldig enkelt oversiktskart som viser med noe [...] jo mer lyseblått det er jo [...] bedre [...] er den økonomiske veksten eh.. [...] og ikke minst da også regelverket eller beskyttelsen av eiendomsretten. Man ser jo at det er Vest-Europa og Australia som kommer veldig godt ut der. [...]</p>	<p>2M2 02:47 Denne kan dere finne på nett. Har bare tatt med et veldig enkelt oversiktskart som viser, jo mer lyseblått det er, jo bedre er økonomisk veksten, og regelverket eller bekyttelsen av eiendomsretten. Vest-Europa og australia kommer best ut.</p>
<p>2K3 03:18 Da indeksen kom i 2007 så var Norge aller best [...] vi var nummer en. Det var vi også i 2008. Etter det så har vi vekslet litt [...] opp og ned mellom annenplass i et par år [...] 2014 2015 og så ligger vi i 2019 på åttendeplass. Og det er kanskje den dårligste plasseringen vi har hatt men allikevel inne på en sånn liste. [...]</p>	<p>2M3 03:23 I 2007 var Norge best, og det var vi også i 2008. Vi har etter det vekslet litt med andre plass. Nå i 2019 er vi på åttendeplass. dårligste vi har hatt.</p>
<p>2K4 03:45 Vi veit ikke i Kartverket om den vekslinga [...] i rangering er for det at vi har fått dårligere beskyttelse av eiendomsretten eller om andre land har fått bedre eller om det er en blanding. Jeg ville kanskje tru det er ei</p>	<p>2M4 03:48 I Kartverket vet vi ikke om rangeringen er fordi vi har fått dårligere beskyttelse i eiendomsretten, eller om andre land har fått bedre beskyttelse.</p>

blanding. 03:57	tror det er en blanding. 04:10
--------------------	-----------------------------------

Kommentarer:

02:12: medtolk viser tegn for bytte

02:25: medtolk viser tegn for ”leser punkt 3”

02:36: medtolker viser på notatark på pulten hvor på lysbildene foreleser leser fra

02:44: skifter lysbilde

02:59: foreleser snur seg mot lysbildet under ytringen

03:03: foreleser snur seg tilbake

03:38: kraftig host (fra medtolk?)

8.7 Transkripsjon og skrivetolking forelesning 3

Vestlandet, bergensdialekt

3K1 01:58 Eh.. [.] på laget utforbi så har vi [.] de mer sånn interne dimensjonene. Dette kan være etnisk bakgrunn alder [.] kjønn [.] legning. Ett nivå lenger ute [.] så får vi eksterne dimensjoner. Dette kan være utdanning [.] religion [.] utseende [.] bosted. Og så på det ytterste nivået [.] så har de da plassert [.] eh.. organisatoriske [.] eh.. dimensjoner som [.] hvilken bransje jobber eg innen [.] funksjonsnivået [.] felt avdeling og så videre.	3M1 02:03 Så intern dimensjoner, etnisitet, legning osv. Så eksterne dimensjoner: utdanning, bosted, religion osv. Og ytterst er det organisatorisk dimensjon: hvilke bransje man jobber på, funksjonsevne, og felt osv.
3K2 02:30 Så [.] av denne modellen ser vi det at [.] mangfold det handler ikke nødvendigvis bare om individuelle egenskaper sånn som personlighet. Men mangfold kan også då være knyttet til [.] til [.] eh.. [.] gruppetilhørighet eller sosiale [.] kategorier som vi tilhører [.] eh.. som for eksempel religion. Og så er det og et annet kjennetegn ved denne modellen og det er at	3M2 02:34 I denne delen ser man at mangfold ikke bare handler om individuelle egenskaper, men kan også være gruppetilhørighet, som for eksempel religion. Og et annet kjennetegn, er at det er mer

<p>jo lenger inne vi er her i kjernen av modellen [...] jo mer satt er ting [...] jo mindre valgfrihet har vi. Ehm.. [...] Dette er ting vi ofte ikke styrer spesielt mye over. Men jo lenger ut her vi kommer [...] jo større valgfrihet har vi [...] dette er ting som vi er med å påvirke. [...]</p>	<p>satt inne i modellen. Dette er ting vi ikke styrer selv, men mer ut av sikrelen er det mer valgfrihet og kan påvirke.</p>
<p>3K3 (pause 3:12 – 3:16) 03:16 Eh.. [...] Så ett eksempel [...] som jeg skal ta.. her [...] det er jo dette med personlighet. Så i [...]i følge denne modellen her [...] så er personlighet også en.. en mangfoldvariabel [...] vi er ulike på dette [...] og dere har god kjennskap etter hvert til [...] eh.. [...] personlighets..eh..begrepet. Dere kjenner til [...] femfaktormodellen som er den mest anerkjente modellen [...] eh.. for personlighet vi har i dag. Og den består jo av [...] eh.. disse fem trekkene som dokker ser her oppe. Det er nevrotisisme [...] ekstrevasjon [...] åpenhet [...] medmenneskelighet og planmessighet. [...]</p>	<p>3M3 03:20 Et eksempel , er dette med personlighet. Det er en variabel innen mangfold, og dere kjenner til det begrepet og fem faktormodellen. Og den består av de fem trekkene dere ser her (se annen skjerm)</p>
<p>3K4 03:53 Men hvis vi går inn på hver enkelt av disse [...] hvis vi bruker den neo pi r [...] testen [...] som er den med [...] mest empirisk støtte i dag. Dere kjenner til den har i hvert fall hørt om han [...] så ser vi det [...] at hver faktor har igjen seks eh.. fasetter eh.. de består av. 04:10</p>	<p>3M4 03:55 Hvis vi går inn p å hvert enkelt av de, den NEO-PI-R modellen, da ser man at hver faktor har 6 fasetter. 04:13</p>

Kommentarer:

3:12 – 3:16: Skifter bilde på PowerPoint-presentasjonen

03:49: medtolk peker på arket med lysbildeoversikten (foran tolkene) hvor foreleser leser av

8.8 Beregningsgrunnlag Lix og GOL, forelesning 1

På en annen side så kan man tenke seg det som skjer under oppmålingsforretningen det får betydning mellom partene altså at partene for eksempel har avtalt en eller annen grensefastsettelse under oppmålingsforretningen som skiller grenseoppgangen fra det som var

avtalt tidligere.

Disse spørsmålene skal vi også jobbe videre med på kurset. Den første kursoppgaven mener jeg angår spørsmålet om forholdene mellom stiftelsesgrunnlag og oppmålingsforretningen. Og der kan dere eller der bør dere ha denne særlig denne første av disse dommene svar 1969 side 21 i fagboka kan igjen ta en titt på den dommen i forbindelse med løsningen av den første kursoppgaven i i kursheftet.

I vassdrag så er utgangspunktet det samme. Det er avtalen eller laveste rettsgrunnlag som som danner utgangs utgangspunktet for grensefast fastsettelsen. Og så har man en vassdragslov i tillegg og der er det noen bestemmelser krav 2 krav 3 som nedsetter noen deklarasjoniske regler med mindre man følger følger av stiftelsesgrunnlaget så følger det av krav 2 og da skal grensen gå etter djupålen som dypeste dypeste delen av av vassdraget. Men hold fast på utgangspunktet det er stiftelsesgrunnlaget som som danner utgangspunktet.

Noen ord om strandretten. Det er det egentlig spørsmål om har grunneieren rettigheter utenfor der hvor eiendomsgrensen går. Eiendomsgrensen den sier man gjerne det stopper ved den såkalte marbakken der det begynner å bli djupt. Men så følger det av høyesterettspraksis at også utenfor dette området så har grunneier med til til strandeieendommen noen ytterligere rettigheter.

8.9 Beregningsgrunnlag Lix og GOL, forelesning 2

For det vart i 2007 etablert en ny internasjonal indeks og den gikk på eiendomsrettigheter altså en eiendomsrettighetsindeks og var som sagt internasjonal. Og den viser betydningen av eiendomsrett for økonomisk vekst. Den rangerte sø 70 land etter hvor godt eiendomsretter i vid forstand er sikret i lovgivningen. Og kall det et funn gjennom den indeksen det er jo at den viser at viser at landene med stabil økonomisk vekst også har best beskyttelse av eiendomsrettigheter. Mens de fattige landene kjennetegnes med dårlig beskyttelse av eiendomsrettigheter.

Her denne kan dere finna på nett denne indeksen her. Har bare tatt med et veldig enkelt oversiktskart som viser med noe jo mer lyseblått det er jo bedre er den økonomiske veksten og ikke minst da også regelverket eller beskyttelsen av eiendomsretten. Man ser jo at det er Vest-Europa og Australia som kommer veldig godt ut der.

Da indeksen kom i 2007 så var Norge aller best vi var nummer en. Det var vi også i 2008. Etter det så har vi vekslet litt opp og ned mellom annenplass i et par år 2014 2015 og så ligger

vi i 2019 på åttendeplass. Og det er kanskje den dårligste plasseringen vi har hatt men allikevel inne på en sånn liste.

Vi veit ikke i Kartverket om den vekslinga i rangering er for det at vi har fått dårligere beskyttelse av eiendomsretten eller om andre land har fått bedre eller om det er en blanding. Jeg ville kanskje tru det er ei blanding.

8.10 Beregningsgrunnlag Lix og GOL, forelesning 3

På laget utforbi så har vi de mer sånn interne dimensjonene. Dette kan være etnisk bakgrunn alder kjønn legning. Ett nivå lenger ute så får vi eksterne dimensjoner. Dette kan være utdanning religion utseende bosted. Og så på det ytterste nivået så har de da plassert organisatoriske dimensjoner som hvilken bransje jobber eg innen funksjonsnivået felt avdeling og så videre.

Så av denne modellen ser vi det at mangfold det handler ikke nødvendigvis bare om individuelle egenskaper sånn som personlighet. Men mangfold kan også då være knyttet til gruppetilhørighet eller sosiale kategorier som vi tilhører som for eksempel religion. Og så er det og et annet kjennetegn ved denne modellen og det er at jo lenger inne vi er her i kjernen av modellen jo mer satt er ting jo mindre valgfrihet har vi. Dette er ting vi ofte ikke styrer spesielt mye over. Men jo lenger ut her vi kommer jo større valgfrihet har vi. Dette er ting som vi er med å påvirke.

Så ett eksempel som jeg skal ta her det er jo dette med personlighet. Så i i følge denne modellen her så er personlighet også en en mangfoldvariabel. Vi er ulike på dette og dere har god kjennskap etter hvert til personlighetsbegrepet. Dere kjenner til femfaktormodellen som er den mest anerkjente modellen for personlighet vi har i dag. Og den består jo av disse fem trekkene som dokker ser her oppe. Det er nevrotisme ekstrevasjon åpenhet medmenneskelighet og planmessighet.

Men hvis vi går inn på hver enkelt av disse hvis vi bruker den neo-pi-r testen som er den med mest empirisk støtte i dag dere kjenner til den har i hvert fall hørt om han så ser vi det at hver faktor har igjen seks fasetter de består av.