

VASA UNIVERSITET

Humanistiska fakulteten

Institutionen för nordiska språk

Laura Lappalainen

Utveckling av ett självvärderingsschema för studerande i simultantolkning

Avhandling pro gradu i nordiska språk

Vasa 2009

## INNEHÅLL

FIGURFÖRTECKNING	3
TABELLFÖRTECKNING	3
TIIVISTELMÄ	5
1 INLEDNING	7
1.1 Syfte	8
1.2 Material	9
1.2.1 Källtexten	9
1.2.2 Självevalueringschemat	11
1.3 Metod	14
2 OM SIMULTANTOLKNING OCH DESS SÄRDRAG	15
2.1 Simultantolken	16
2.2 Arbetspråk	19
2.3 Eftersläpning	20
2.4 Tolkens tal	22
2.5 Förhandsförberedelser och samarbete	23
2.6 Talarens påverkan	24
3 PROBLEM OCH LÖSNINGAR I SIMULTANTOLKNING	25
3.1 Feltyper i tolkningen	25
3.2 Problem med ord	27
3.3 Problem med att förstå	28
3.4 Problem med minneskapacitet	29
3.5 Val av strategier	31
4 UNDERVISNING I TOLKNING	33
4.1 Olika modeller för tolkutbildning	33
4.2 Att undervisa i tolkning	35
4.3 Tolkningsövningar	38

4.3.1	Konsekutivtolkning	39
4.3.2	Simultantolkning	40
4.4	Teoriundervisning	41
4.5	Val av språk i undervisningen	42
5	ALLMÄNNA OCH KVANTITATIVA RESULTAT	43
5.1	Studeras välmående och förberedelser	43
5.2	Studeras förhållning gentemot schemat och testsituationen	44
5.3	Felkategorier och deras förekomst	45
5.4	Orsakskategorier och deras förekomst	49
5.5	Indelning av fel och orsak hos två valda studerande	52
6	ANALYS AV STUDERANDENAS ANVÄNDNING AV SCHEMAT	55
6.1	Fel i kategorin <i>informationsbortfall</i>	55
6.1.1	Informationsbortfall som leder till att information går förlorad	56
6.1.2	Informationsbortfall där betydelsen förmedlas	59
6.2	Fel i kategorin <i>feltolkningar</i>	64
6.2.1	Feltolkningar som leder till att information går förlorad	64
6.2.2	Feltolkningar där betydelsen förmedlas	66
6.3	Fel i kategorin <i>ofullständiga meningar</i>	68
6.4	Fel i kategorin <i>paus</i>	69
6.4.1	Paus som leder till att information går förlorad	69
6.4.2	Paus som inte stör informationsöverföringen	73
7	PROBLEM SOM DE VALDA STUDERANDENA HADE MED SCHEMAT	74
7.1	Fel som borde vara under kategorin <i>informationsbortfall</i>	74
7.2	Fel som borde vara under kategorin <i>feltolkningar</i>	77
7.3	Fel som borde vara under kategorin <i>ofullständiga meningar</i>	79
7.4	Fel som borde vara under kategorin <i>paus</i>	81
7.5	Fel som inte borde markeras som fel	83
8	SAMMANFATTNING AV ANALYSRESULTAT	85
8.1	Evaluering av hur källtexterna fungerade	85

8.2	Evaluering av felkategorierna	86
8.3	Evaluering av orsakskategorier	87
8.4	Evaluering av lösningsförslag	89
9	SLUTDISKUSSION	90
	LITTERATUR	92
	BILAGOR	95
	Bilaga 1. Självevalueringsformat	95
	FIGURFÖRTECKNING	
	Figur 1. Ett exempel på en tabell i format.	12
	Figur 2. Exempel på hurdan respons studeranden får från format.	13
	Figur 3. Antalet fel hos de valda sex tolkningsstuderande.	46
	Figur 4. Felkategorierna och deras förekomst i hela gruppen.	47
	Figur 5. Felkategorierna och deras andel i grupper med olika källtexter.	48
	Figur 6. Orsakskategorierna och deras förekomst i hela gruppen.	49
	Figur 7. Orsakskategorier och deras förekomst i grupper med olika källtexter.	50
	Figur 8. Studerandenas felkategorisering jämfört med en korrigerad kategorisering.	53
	TABELLFÖRTECKNING	
	Tabell 1. Kopplingar mellan olika fel och orsak.	51



---

**VAASAN YLIOPISTO****Humanistinen tiedekunta**

<b>Laitos:</b>	Pohjoismaisten kielten laitos
<b>Tekijä:</b>	Laura Lappalainen
<b>Pro gradu -tutkielma:</b>	Utveckling av ett självvärderingsschema för studerande i simultantolkning
<b>Tutkinto:</b>	Filosofian maisteri
<b>Oppiaine:</b>	Pohjoismaiset kielet
<b>Valmistumisvuosi:</b>	2009
<b>Työn ohjaaja:</b>	Siv Björklund

---

**TIIVISTELMÄ:**

Selvitän tutkielmassani sitä, miten itsearviointikaavake soveltuu tulkkausopiskelijoiden teknisten tulkkaustaitojen kartoitukseen. Arvioin tutkielmassani sekä kaavakkeen toimivuutta että tarpeellisuutta. Lisäksi selvitän, miten tutkimuksessa käytettyä prototyyppikaavaketta voidaan kehittää paremmaksi. Sitä tukevana teoriana kuvaan tulkkauksessa esiintyviä ongelmia sekä niiden ratkaisuja. Tarkastelen myös simultaani-tulkkausta sekä tulkkauksen opetusta kaavakkeen opetuskäytön tueksi.

Tutkimukseen osallistui kymmenen tulkkausopintojensa alkuvaiheessa olevaa opiskelijaa, joista tutkielmassa tarkastelen kuuden opiskelijan suoritusta. Lisäksi arvioin kuuden opiskelijan joukosta kaksi opiskelijaa, joiden suoritusta tarkastelen lähemmin. Opiskelijoiden tehtävänä oli tulkata puhe videolta. Opiskelijat jaettiin kahteen ryhmään, joista toinen tulkkasi suomenkielisen ja toinen ruotsinkielisen lähdetekstin. Tulkkauksen jälkeen opiskelijat täyttivät itsearviointikaavakkeen. Kaavake sisälsi taustatietokysymyksiä sekä tehtävän luokitella virheet neljään eri luokkaan. Luokat ovat tiedonmenetykset, puutteelliset lauseet, väärintulkkaus sekä tauko. Opiskelijoiden tuli kuunnella oma tulkkauksensa ja verrata sitä lähdetekstiin. He valitsivat virheille syyn 13 eri vaihtoehdosta. Opiskelijat syöttivät luokittelun myös tietokoneelle. Tietokoneelta he saivat henkilökohtaisen palautteen, josta ilmeni miten he reagoivat erilaisiin ongelmiin tulkatessaan. Palaute sisälsi myös ehdotuksia, joiden avulla heidän usein tekemiään virheitä voi välttää.

Käytän sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä tulosten analysoinnissa. Vertailen virhe- ja syylokkien suuruuksia sekä eri luokkien että eri ryhmien välillä. Lisäksi analysoin kahden lähemmin tarkasteleman opiskelijan merkitsemät virheet yksitellen. Tutkimuksessani selvisi, että kaavake antaa tietoa opiskelijoiden teknisistä taidoista, mutta tulosten perusteella ei vielä voida todeta onko kaavake hyödyllinen opetuskäytössä. Kaavaketta tulisi kehittää muun muassa tarkentamalla sen tavoitetta, vähentämällä ja muokkaamalla virhe- ja syylokkia sekä parantamalla ohjeistusta.

---

**AVAINSANAT:** Simultantolkning, självvärdering, undervisning i tolkningen



## 1 INLEDNING

I denna avhandling undersöker jag hur man kan analysera tolkningsstuderandes tekniska färdigheter i simultantolkning. Med tekniska färdigheter hänvisar jag bland annat till det hur de använder olika tolkningsstrategier. Jag har valt att undersöka en grupp av studerande som håller på med sin första tolkningskurs vid Vasa universitet. Simultantolkning är en form av konferenstolkning där man tolkar samtidigt som talaren talar med hjälp av teknisk utrustning. Som medel att analysera bruket av tolkningsstrategier används ett självvärderingsschema.

När man evaluerar tolkning är det svårt att välja vad man ska fokusera på. För att kunna evaluera tolkning måste man veta vad som gör tolkningen lyckad eller vad tolkningsfärdigheterna baserar sig på. Enligt Kees de Bot (2000: 66) är det enda som tolken nödvändigtvis behöver en bra behärskning av de språk som han tolkar emellan. Pöchhacker och Shlesinger (2002: 2) håller med honom om att först och främst kräver tolkningen att det finns en som har någon slags språkfärdigheter. Genom tiderna har människan behövt tolkning och det finns flera som ännu idag tolkar utan någon utbildning och även utan särskilt bra språkfärdigheter. Tolkning används i en hel del vardagliga situationer varje dag. Till exempel i en invandrarfamilj kan familjens barn fungera som tolk till sina föräldrar. Men det är inte fråga om att tolken ska kunna översätta ord utan i stället fungerar alla tolkar i olika situationer som informationsförmedlare. Tolkens primära mål är att förmedla information och det sekundära målet är att ändra kodsystem (Ojanen & Saresvuo 1988: 139).

För att fungera bra som en konferenstolk ska man ha utvecklade färdigheter i att förmedla så mycket information som möjligt på ett sätt som gör det lätt för lyssnaren att ta emot information. Där räcker det inte med endast språkfärdigheter utan man måste ha kunskap om hur man kan utnyttja sin kapacitet för att överföra en bra tolkning av det som har sagts. När det handlar om olika effektiva och tidsparande arbetssätt, till exempel tolkning som sker simultant med tal eller tolkning på distans, spelar de övriga färdigheterna än språkfärdigheter en stor roll. Daniel Gile (1997: 237) anser att tolkningsfärdighet är en kombination av färdighet i språk och i tolkningsteknik. Den här



undersökningen fördjupar sig i de tekniska tolkningsfärdigheter som kan skiljas från språkfärdigheterna. Ett exempel på att språket är en delfaktor i tolkning är att det även finns program där man utbildar tolkar bara med ett språk (Gile 1997: 237). I studien undersöker jag dock en tvåspråkig modell, eftersom det är undervisningssättet vid Vasa universitet.

## 1.1 Syfte

Undersökningens syfte är att granska om det går att använda ett schema för att analysera tolkningsstuderandenas tekniska och kognitiva insikter i simultantolkning. I undersökningen används en prototyp och med hjälp av undersökningen är meningen att försöka förbättra den vidare. För att göra detta kombineras undersökningens resultat med teori om problem och lösningar i simultantolkning som presenteras i teoridelen av denna avhandling. För att ge bakgrund till hurdan simultantolkning är och vad som krävs från en simultantolk beskrivs yrket ur olika synvinklar. Som stödande teori för schemats användning i undervisningen presenteras hur undervisning i tolkning har behandlats i litteraturen.

I undersökningen får studerandena simultantolka ett tal till sitt starkare språk och sedan fylla ut ett självvärderingsschema. Som resultat av självvärderingsschemat borde studerandena få realistisk respons på sina färdigheter i tolkning. Schemats mening är att ge respons på hur studerandena använder olika tolkningsstrategier och inte hur bra de behärskar de språk som de tolkar emellan. Schemat visar studerandena hurdana fel de brukar göra och vad som leder dem till att utgöra dessa fel. Genom att göra studerandena uppmärksamma på hur de reagerar på olika slags problem kan de övergå till att använda bättre strategier (jfr Gile 1997: 203).

Samtidigt som schemat ger studerandena en allmänbild av deras färdigheter erbjuder det också förslag på hur studerandena kan förbättra sig. Schemat är tänkt att vara användbart i undervisning av tolkar oberoende av i vilket skede de är i sina tolkningsstudier. Det garanteras genom att resultaten som man får från schemat inte är

beroende av källtexten. Man kan därför justera schemats svårighetsnivå med olika slags källtexter. Hypotesen är att det är möjligt att få en allmänbild av studerandenas färdigheter i att använda olika tolkningsstrategier med hjälp av ett schema.

## 1.2 Material

Undersökningens testgrupp består av Vasa universitets tolkningsstuderande som gör den första kursen i tolkning. Undersökningen sker i Vasa universitets tolkningsklass i forskningscentret Technobothnia. I tolkningsklassen finns det fyra simultantolkningskabiner som har en direkt utsikt mot TV-apparaten. Studerandena simultantolkar källtexten (se avsnitt 1.2.1.) ensamma och deras tolkning bandas. Strax efter att de har tolkat svarar de på ett självvärderingsschema (se avsnitt 1.2.2.). I schemat frågas först bakgrundsinformation. Sedan får studerande i uppgift att markera och kategorisera olika fel som de hittar i sina tolkningar. Efter det ska de fylla i sina svar i ett schema på datorn som anger resultat. Studerandena får också ge respons på schemat. Studerandena har fått som förhandsmaterial de transparanser som talaren använder som stöd för hennes tal (om förhandsförberedelser se avsnitt 2.5).

Ett simultantolkningsuppdrag valdes eftersom flera studerande kan tolka samtidigt då. Jämfört med konsekutivtolkning sparar man mycket tid och schemat blir effektivare att använda i utbildningen. Självvärdering valdes också på grund av att det tar litet tid jämfört med när läraren skall lyssna och analysera vars och ens tolkning. Man kan också tänka sig att den enskilda studeranden är den bästa att evaluera vad som orsakade fel i den egna tolkningen eftersom någon annan kan ha svårt att se vad som var den eventuella orsaken bakom felet.

### 1.2.1 Källtexten

Källtexten måste vara lämplig både för tolkningsbruk och för studerandenas färdigheter som tolk. Det är svårt att bedöma hur svår en källtext är före den har tolkats. Källtexten ska inte vara för svår men den ska vara tillräckligt utmanande för att den ska avslöja vad

för slags fel studerandena brukar göra (Gile 2005: 139). Källtexten i undersökningen handlar om den finska staden Villmanstrand. För att anpassa den till studerandenas nivå testades en preliminär version av källtexten med två studerande som har gått igenom både grund- och ämnesstudier i tolkning. De fick tolka talet och ange var de hade svårigheter. Med hjälp av testningen av en preliminär källtext byggde jag ut en struktur för den aktuella källtexten så att den skulle innehålla tillräckligt utmanande material men inte heller vara för svår.

Ett tal som läses från papper har inte samma egenskaper som ett tal som är fritt talat. Ett skrivet tal blir lätt för informationstätt och talaren brukar tala snabbare när han läser direkt från papper (ibid. 136). Dessa faktorer gör att tolken kan sakna kapacitet att behandla all information och därför göra flera fel (Gile 1997: 172–174). För att undvika nackdelar med ett tal som läses från pappret, använder jag ett fritt talat tal. Talarna har först fått läsa igenom en text om Villmanstrand och enligt den har de gjort anteckningar. Sedan håller de talet med hjälp av anteckningarna i stället för att läsa det direkt ur pappret. Detta motsvarar Giles (2005: 136) förslag om hur man får naturliga källtexter för tolkningsövningar.

Studerandenas tolkning spelas in. Efter tolkningen får de lyssna på den och jämföra den med en skriven version av källtexten. För att ha möjlighet att använda en renskriven version av talet som har hållits spontant får de tolka ett tal från video. Video passar särskilt bra i ett test som ska användas i undervisning eftersom man då har möjlighet att använda samma bandning senare ifall den visar sig vara användbar. Nackdelen med en videoinspelning är att det inte finns en äkta närvaro av talaren och man kan tappa någon viktig information som man skulle kunna få från omgivningen (ibid. 136–137).

I undersökningen tolkar studerandena till sitt A-språk, alltså till sitt starkare språk som eventuellt är deras första språk. Då minskar antalet fel orsakat av dåliga färdigheter i målspråket och resultatet speglar bättre studerandenas tekniska och kognitiva färdigheter i tolkning (ibid. 141). Testgruppen består av sex finskspråkiga och fyra svenskspråkiga studerande som är delade i två grupper enligt sina första språk. För att

alla ska få tolka till sitt första språk används två olika källtexter, en på finska och en på svenska. Två källtexter visar samtidigt hur schemat fungerar med olika källtexter.

Båda källtexterna handlar om samma ämne, staden Villmanstrand. Texterna har konstruerats enbart för denna undersökning och deras svårighetsgrad och innehåll har justerats för att motsvara undersökningens mål. Båda källtexterna är ungefär tio minuter långa. Det svenskspråkiga talet håller en kvinna som är tvåspråkig. Hennes tal bandas på video. Det finskspråkiga talet håller en kvinna med finska som första språk och det bandas också in på video. Då har man alltså två videoinspelningar, en med ett svenskt och en med ett finskt tal om Villmanstrand. I undervisningsbruk kunde man använda ett tal som har hållits och bandats in i en verklig situation för att spara tid och arbete.

### 1.2.2 Självvärderingsschemat

Studeraendena fyller i schemat strax efter tolkningsuppdraget och de har möjlighet att lyssna på sin egen tolkning samtidigt som de fyller i schemat. Schemat finns som bilaga 1. Schemat börjar med en allmän fråga om studerandens välmående, ifall han är trött eller om det finns någonting annat som påverkade hans tolkning. Detta ska fästa studerandenas uppmärksamhet på det faktum att eftersom tolkningen kräver ens fullständiga koncentration borde man vara i bra fysisk kondition för att kunna koncentrera sig (jfr Nolan 2005: 18). Efter det frågar man hur studeraendena har förberett sig och om de känner att de hade förberett sig tillräckligt bra. Med hjälp av förberedelser kan man undvika problem och genom att fråga efter hur bra studerande förberedde sig blir studeraendena medvetna om ifall de brukar förbereda sig tillräckligt eller inte.

Sedan ber jag studeranden att lyssna på sin tolkning och jämföra den med en renskriven version av källtexten. Han ska stryka under de delar där det finns fel i tolkningen och markera vilket slags fel han anser det representerar. Som kategorier för detta ges *informationsbortfall*, *feltolkningar*, *ofullständiga meningar* och *pauser*. Dessutom kan studeranden föreslå en egen kategori. Därefter får studeranden välja mellan 13 olika orsaker vad som var orsak till fel. Studeranden kan också ge förslag på andra

orsakskategorier. De ska studeranden fylla i en tabell (se figur 1). Det finns totalt fyra tabeller, en för varje felkategori. Olika orsakskategorier har markerats i tabellen med små bokstäver från A till M. Numreringen som syns i figur 1 på vänster sida berättar att vilket fel i nummerordningen orsaken gäller. Stor bokstav står för felkategorin. Till exempel i figur 1 är fel A1 förorsakats av orsak e). Det betyder att studeranden har gjort det första felet av typ *informationsbortfall* på grund av att han var tvungen att vänta en stund för att förstå bättre. Studeranden ska fylla i dessa tabeller också på datorn.

A. Informationsbortfall												
	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	i)	j)	k)	l)	m)
A1					x							
A2								x				
A3	x											
A4								x				
A5								x				
A6										x		
A7								x				
A8				x								
A9					x							
A10								x				
A11				x								
A12												
A13												
A14												
A15												
A16												
A17												
A18												
A19												
A20												

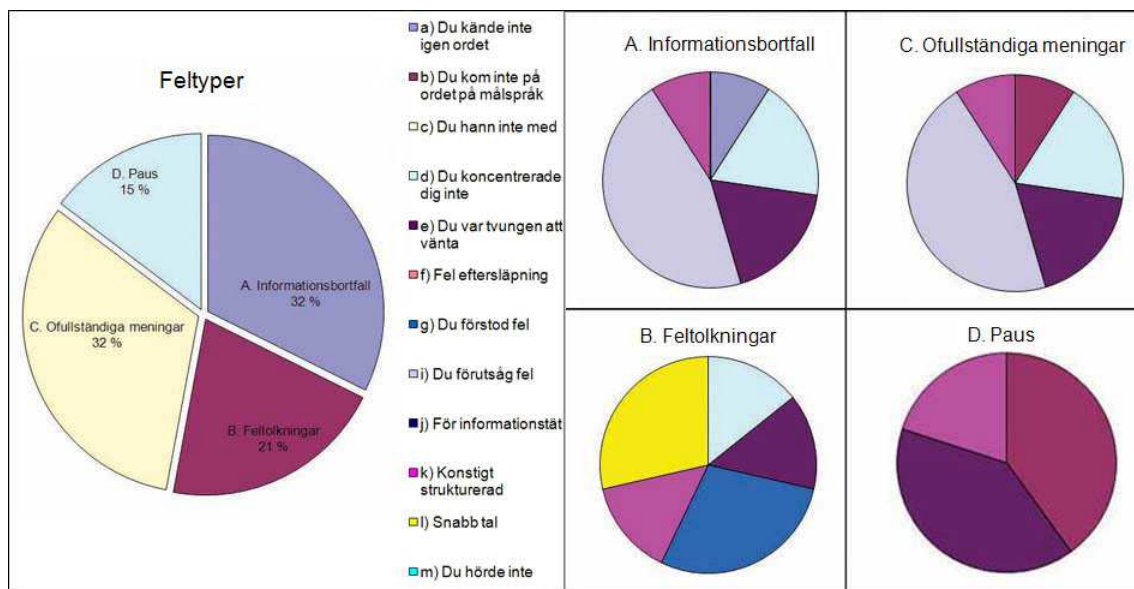
**Figur 1.** Ett exempel på en tabell i schemat.

Efter att studeranden har fyllt i schema på datorn visar schemat resultatet av hurdana fel han gjorde och hurdana orsaker som förorsakade felen. I en tolkning varierar ens prestation så pass mycket att enstaka test inte kan beskriva ens färdigheter tillräckligt väl. För att undvika att testet skulle vara för bundet till tillfälliga faktorer är testet uppbyggt så att det inte koncentrerar sig på mängden fel utan på relationen mellan olika slags fel (se vidare s. 13).

Med hjälp av resultaten får studerandena veta hur de reagerar på vissa slags orsaker. Efter det kan studerandena läsa utvecklingsförslag för hur de kan undvika de fel som de gör mest. Utvecklingsförslag finns i schemat i textform. Utvecklingsförslag har kategoriserat enligt olika fel och orsaker så att studeranden lätt kan välja att läsa förslag

som gäller de områden där han har svårigheter. Förslagen baserar sig på de teorier som har beskrivits i teoridelen av denna avhandling.

I figur 2 finns ett exempel på hurdant resultat studeranden kan få. Resultaten visas med hjälp av paj-diagram. Det finns ett paj-diagram som visar hur olika felkategorier förhåller sig till varandra och fyra paj-diagram som visar hur olika orsaker förorsakade fel i en viss kategori. Antalet fel jämförs med varandra procentuellt, där antalet fel är 100 procent som delas in i olika slags fel. Samma gäller antalet orsaker.



**Figur 2.** Exempel på hurdan respons studeranden får från schemat.

I denna undersökning får studerandena också svara på en enkät om hur testresultaten motsvarar deras åsikt om den egna tolkningsfärdigheten och om hur de upplever att man testar deras färdigheter (se bilaga 1). De får också ge förbättringsförslag. Enligt Gile (2005: 140) är studerande ofta ganska medvetna om sina fel, så studerandenas respons om hur resultaten motsvarar verkligheten kan avslöja hur pålitliga testresultaten är.

### 1.3 Metod

Jag granskar både hur hela gruppen har lyckats med att använda schemat och hur grupper med olika källtexter skiljer sig från varandra. Dessutom ser jag närmare på hur två studerande har använt schemat. Jag använder både kvantitativa och kvalitativa metoder i analysen. I sista kapitlet sammanfattar jag de resultat som jag fått genom de kvantitativa och kvalitativa analyseringar och drar enligt dem slutsatser om hur man kunde förbättra schemat.

Den kvantitativa analysen innebär att jag ser på hur många fel studerandena upptäcker och analyserar antalet olika orsaker. Antal upptäckta fel i studerandenas scheman ger resultat som visar om det ens är möjligt för studerandena att upptäcka fel av dessa slag. Antalet olika fel och olika orsaker jämförs också med varandra. Dessutom gör jag en jämförande analys där jag ser hur resultaten mellan grupper med olika källtexter förhåller sig till varandra och till hela gruppen. Jag jämför också hur de två närmare undersökta studerandena förhåller sig till varandra enligt upptäckta fel och angivna orsaker. Dessutom jämför jag deras kategorisering med min egen analys av kategoriseringen.

Medan den kvantitativa analysen insikter om hur studeranden har använt schemat får jag med hjälp av en kvalitativ analys en bättre uppfattning om hur testet har lyckats med sitt syfte. En kvalitativ granskning betyder att jag analyserar svaren på de öppna frågorna. Den respons som fås från studerandena granskas för att upptäcka hur de upplevde testet; dess resultat och själva situationen. Också deras svar när det gäller förberedelse inför testet evaluerar jag kvalitativt. När jag ser närmare på hur de två valda studerandena använder schemat ska jag kvalitativt analysera hur de har valt de fel som de har markerat och om de är betydande eller inte för informationsförmedlingen. Jag analyserar också hurdana förbättringsförslag som skulle passa in för de fel som de två studerande har markerat och tar ställning till om studerandena har kategoriserat olika fel rätt.

## 2 OM SIMULTANTOLKNING OCH DESS SÄRDRAG

Som konstaterades redan i inledningen har all tolkning att göra med att tolken förstår innehållet i en källtext och förmedlar det till ett målspråk (Nolan 2005: 45). I professionell tolkning ingår i förmedlingen mera än bara kodning av språkliga enheter till ett annat språk. Tolken fungerar mellan människor som inte bara har olika språk utan även olika kunskap, utbildning och kultur. Tolken måste kunna evaluera vad lyssnaren vet och förmedla informationen med tanke på det. (Jones 2002: 3.)

I simultantolkning tolkar man samtidigt som talaren talar. Det är den största skillnaden mellan simultantolkningen och konsekutivtolkning, som är ett annat vanligt tolkningssätt. I konsekutivtolkningen tolkar man vad talaren har sagt i mindre delar och tolkningen sker turvis med talaren (Nolan 2005: 3). En mer detaljerad granskning visar att simultantolkning är en process där man gör fyra olika faser samtidigt. Först avkodar tolken ett segment från ett källspråk och kodar det igen så att det kan förmedlas till ett målspråk. Sedan producerar han det på målspråket och kontrollerar det som han säger högt. Medan tolken kontrollerar det som han säger börjar han redan med att avkoda nästa segment och så vidare. (Kirchhoff 1976/2002: 111–112.)

Simultantolkning är ett effektivt sätt att förmedla information på olika språk eftersom den inte kräver mera tid än vad som talet tar. Vanligtvis sitter simultantolken i en ljudisolerad kabin med hörlurar och mikrofon. Under ett simultantolkningsuppdrag arbetar vanligen åtminstone två tolkar tillsammans i en kabin. En av dem är aktiv och tolkar medan den andra är passiv och lyssnar. Det finns också andra sätt att simultantolka, såsom viskningstolkning, telefontolkning och det att man tolkar en text samtidigt som man läser den. (Gile 1997: 193–194; Nolan 2005: 3.)

Man använder sitt korttidsminne i simultantolkning. Delar av det som man har tolkat stannar i hjärnan fast man inte har försökt att komma ihåg det. Om man vill komma ihåg hela texten måste man koncentrera sig på det. Det är dock onödigt att komma ihåg hela innehållet om det inte krävs för att tolkningen ska lyckas. Om tolken använder också sitt långtidsminne för att bevara information fylls hjärnans kapacitet i onödan. Om



uppgiften är svår har tolken inte ens möjlighet att lära sig innehållet i hela talet. Då kan han bara koncentrera på överföring av mindre informationsenheter. (Kirchhoff 1976/2002: 118.)

Tolkning och översättning liknar varandra genom att i båda förmedlar man innehåll från ett språk till ett annat. Men skillnader uppstår i arbetsförhållandena. Tolken är bunden till rummet så att han bara har sitt eget material och möjliga kollegor att konsultera i fråga om problem. Om tolken inte har fått materialet på förhand har han ingen allmänbild av ämnet. Han måste dessutom arbeta i de akustiska tillstånd som det finns. Tolken är också bunden till tiden så att han måste kunna fatta snabba beslut genast när ett problem uppstår. Tolken måste följa talarens tempo. Om någonting blir fel är det mycket svårare att korrigera det än i översättningen. Fördelarna med tolkning jämfört med översättning är att tolken får vara med mitt i handlingen och han känner sin målgrupp eftersom han kan se den. I tolkning får man direkt respons och i konsekutivtolkning kan tolken även vända sig till talaren och be om en förklaring. (Baaring 1992: 12; 14–18; Renfer 1992: 174.)

## 2.1 Simultantolken

Ojanen och Saresvuo (1988: 45; 48) anser att det som krävs från en tolk är så mycket att det inte kan finnas en perfekt tolk. En tolk kan aldrig nå målet att han kan och klarar allt. Det är någonting som en som arbetar som tolk måste kunna leva med. Det är ändå bra om tolken har en realistisk bild av sina färdigheter eftersom tolken aldrig borde ta emot en uppgift som han inte klarar av (AIIC 2006; Finlands översättar- och tolkförbund 1994). I det följande presenteras några krav på en tolk som bör reflekteras i ljuset av vad Ojanen och Saresvuo konstaterar om den perfekta tolken.

En tolk arbetar åtminstone med två olika språk. Tolkens starkaste språk, vanligtvis första språket, kallas för A-språk och tolkens svagare språk för B-språk. (Nolan 2005: 3.) Det grundläggande kravet för att kunna agera bra i simultantolkning är att man måste behärska sitt A-språk riktigt bra, ha bra färdigheter i B-språket och dessutom kunna

använda olika tolkningsstrategier (Gile 1997: 3). Ett bra minne krävs särskilt av konsekutivtolkar men det är också viktigt av tolkar i allmänhet eftersom tolken måste komma ihåg allmänkunskap och ord (Ojanen & Saresvuo 1988: 47; Baaring 1992: 57). Det blir många situationer där tolken måste fatta snabba beslut och agera enligt dem, till exempel i frågan om val av ord. Tolken får inte fastna i enstaka situationer. En simultantolk måste ha förmåga att snabbt analysera det som han hör och använda det som bas för sin tolkning (Ojanen & Saresvuo 1988: 80; Jones 2002: 69).

Tolken måste godkänna det faktum att risken för att det blir fel ökar eftersom han måste koncentrera sig på flera processer samtidigt. Därför måste tolken sträva efter att hålla maximal koncentration hela tiden. Tolken måste koncentrera sig på det som är relevant och försöka stänga ut irrelevanta störande faktorer. (Jones 2002: 69.) Simultantolkning är ett stressande yrke, eftersom det kräver att man håller sig koncentrerad under långa tider och samtidigt är förberedd på att reagera snabbt. Tolken måste hålla sin koncentration i flera timmar. För att göra det möjligt att koncentrera sig och tänka snabbt måste tolken ta hand om sig själv; sova tillräckligt, motionera och äta rätt. Olika tolkningsföreningar och -förbund försöker garantera bra arbetsförhållanden för tolkar med hjälp av olika regler för att skydda tolkar från för mycket stress. (Nolan 2005: 7; 18.)

Det är bra att man är positivt inriktad mot andra människor och tolken måste kunna komma överens med olika människor. Man behöver dock inte vara speciellt utåtriktad eftersom det då kan vara svårt att lyssna på andra. Tolken måste kunna lyssna noggrant och koncentrera sig. Av en tolk krävs det tålamod, flexibilitet och ett bra sinne för humor. Tolken måste vara diplomatisk, ha en sund självkänsla och förmåga att ta emot både kritik och hyllning. (Ojanen & Saresvuo 1988: 47–48.)

Tolken borde vara en professionell talare. Det krävs att den som ska bli tolk måste träna sig för att bli en bra talare och lära sig att inte vara rädd för att möta stora publikker och viktiga personer. Rösten är tolkens arbetsverktyg och han måste kunna använda den. (Nolan 2005: 8.) Tolkens röst måste låta pålitlig. En osäker röst väcker misstro utan orsak medan en säker röst hjälper publiken att lyssna på tolkningen. (Gile 1997: 33.)

Till exempel en bra artikulation är viktigt för tolken för att han skall bli förstådd (Baaring 1992: 57).

Bra egenskaper för en tolk är ett öppet minne, nyfikenhet och aktivitet (Ojanen & Saresvuo 1988: 47–48). Med hjälp av nyfikenhet håller tolken sig aktuell när det gäller områden som har att göra med tolkens arbete. Tolken borde ha bra allmänkunskap. Kunskap om flera olika ämnen hjälper tolken att tolka inom ett ämne som han inte är specialiserad på eftersom han ändå kan igenkänna och förstå problemställningen. Det finns ändå vissa ämnen som det lönar sig för tolken att veta mera om än den så kallade vanliga människan. Det är bra om tolken vill lära sig någonting om allt. Han kan vara tvungen att tolka inom fackföreningsärenden, juridiska ämnen, sociala frågor, ekonomiska förhållanden, lantbruk och tekniska ärenden. (Baaring 1992: 54–57.) Tolken måste för varje uppgift snabbt behärska en stor del av terminologin inom ett speciellt område. För att kunna utöva sitt tolkningsyrke bra lönar det sig att specialisera sig inom ett visst ämnesområde för att nå en ännu bättre kunskap om dess terminologi (Nolan 2005: 3).

I en tolkningssituation fungerar tolken både som talare, sändare och lyssnare, mottagare (Gile 1997: 215). Tolkens mål är dock ett annat än talarens och lyssnarnas. Till skillnad från lyssnaren vill tolken inte lära sig någonting om ämnet i fråga och till skillnad från talaren vill tolken inte heller påverka någon. (Ojanen & Saresvuo 1998: 11.) Som lyssnare måste tolken vara alert hela tiden och samtidigt ta emot ny information, förstå den och producera den på målspråket. Jämfört med tolken är lyssnarna inte bundna till att aktivt lyssna på talaren. Som talare vet tolken litet om ämnet och terminologin som han talar om när man jämför med talaren som förmodligen arbetar varje dag med ämnet i fråga. Tolkens fördel i situationen är att han är en professionell talare som har fått mycket träning i att tala och tolka och han är möjligen en bättre talare än de flesta som han råkar tolka. Ofta har tolken inte heller så mycket stress som talaren, eftersom talaren presenterar sina egna tankar för publiken och det kan vara fråga om talarens karriär. (Gile 1997: 215.)

Inte heller talaren eller publiken förväntar att tolken tar ställning till det som behandlas (Ojanen & Saresvuo 1998: 11). Tolken måste kunna förmedla andras tankar och inte låta sina egna åsikter avslöjas (Baaring 1992: 58; Finlands översättar- och tolkförbund 1994). Ibland kan tolken vara tvungen att förmedla information som han vet inte är sann eller som motsäger tolkens egna tankar men det ska inte höras i tolkningen. Tolken får inte heller identifiera sig med någon av deltagarna. Det kan vara svårt att hålla sig neutral när tolken känner att ämnet är viktigt för honom själv. Om tolken inte förhåller sig neutralt i handlingen kan det leda till att tolken tolkar olika parter på olika sätt. (Baaring 1992: 58; 66.) Tolken är mitt i handlingen men måste ändå hålla sig i bakgrunden (Ojanen & Saresvuo 1998: 11; Baaring 1992: 58). I tolkens arbetsetik ingår också att tolken borde undvika att använda information som han hör under arbetsuppgifter för att få personlig fördel (AIIC 2006).

## 2.2 Arbetspråk

Det varierar hur många språk en tolk arbetar med. Enligt Ojanen och Saresvuo (1988: 50–51) kan mängden i fråga om tolkens arbetspråk variera mellan två och över sex olika språk. Det räcker inte med att tolken kan tala och förstå ett visst språk utan tolken måste också känna till olika dialekter och de ord vilkas betydelse varierar inom samma språk beroende av geografisk ställning. Enligt Baaring (1992: 55) borde tolken även vara välutbildad med kunskap om sociala, politiska, ekonomiska och kulturella förhållanden inom de språkområden som han tolkar emellan. Till det återkommer jag när jag behandlar undervisning i tolkning i kapitel 4.

När man tolkar mellan språk som är likadana strukturellt, behöver man inte anstränga sitt minne så mycket. Ifall källspråk och målspråk varierar mycket från varandra måste tolken behandla större informationsenheter på en gång. (Kirchhoff 1976/2002: 113.) Där hjälper det till om man har bra färdigheter i sina arbetspråk. Ju bättre man behärskar sina arbetspråk desto mera tid har man att koncentrera sig på de andra delprocesserna (Ojanen & Saresvuo 1988: 49).

AIIC (International Association of Conference Interpreters) är ett universellt förbund för konferenstolkare. Den har över 2800 tolkar som medlemmar från 90 olika länder och den arbetar för att främja professionell tolkning. (AIIC 1998-2008b.) AIIC har klassificerat kvaliteten hos sina medlemmars arbetspråk för att göra det lättare för arbetsgivarna att boka tolkar. Arbetspråken är delade i aktiva och passiva språk. Tolkens aktiva språk är vidare indelade i A- och B-språk och tolkens passiva språk kallas för C-språk. A-språk är tolkens första språk eller ett språk som motsvarar ett första språk. Det betyder att A-språket är tolkens starkaste arbetspråk och tolken kan tolka till A-språk från alla sina arbetspråk. B-språk är det språk som tolken har riktigt bra färdigheter i men det är inte hans första språk. Tolken kan tolka till sitt B-språk från ett eller flera av sina arbetspråk men det kräver flera års studier och kontakt med språket för att behärska B-språket. Det att man tolkar till sitt B-språk passar bäst när talet handlar om ett tekniskt ämne och stilistik och nyanser i talet inte är så viktiga. C-språk är det språk som tolken förstår helt och kan tolka ifrån. (AIIC 1998-2008a.)

Baaring (1992: 53–54) har vidare beskrivit kraven för A-, B- och C-språk. Tolkens A-språk måste vara rikt och nyanserat. A-språket måste ha en stor variation så att tolken kan uttrycka sig på flera olika sätt och hitta på andra sätt att säga någonting. Tolkens B-språk måste vara grammatiskt korrekt och rikt på terminologiska sätt. C-språket måste förstås lika bra som B-språk men det behöver man inte behärska aktivt. Enligt Baaring är det att man har ett rikt första språk grunden till att man också kan ha rika B- och C-språk.

### 2.3 Eftersläpning

Eftersläpning handlar om hur långt efter tolken håller sig från källtexten. Eftersläpningen har att göra med tolkningsenheter som förmedlas från källspråk till målspråk. Kirchhoff (1976/2002: 114) talar om *funktionsunit* i källspråket som är det kortaste segment som en tolk kan överföra till målspråket. Vik-Tuovinen (2006: 22) använder termen *tolkningsenhet* för att beteckna den enhet i originalet som tolken behandlar för att sedan producera dess motsvarighet på målspråket. Om tolken inte

hinner ta emot en hel tolkningsenhet före hans minneskapacitet blir full måste han börja tolka enheten med hjälp av förutsägelser (Kirchhoff 1976/2002: 114). Särskilt om de två språk som man tolkar emellan är mycket olika måste tolken lita mera på förutsägelser (Baaring 1992: 31). Då finns det alltid en risk för att tolken inte har förutsett rätt hur enheten kommer att utforma sig (Kirchhoff 1976/2002: 114).

En optimal situation att börja tolka en enhet är när tolken har nått ett maximum av säkerhet och har minimum belastning på minneskapaciteten. Medan nybörjartolkare oftare reagerar så att de ändrar sin talhastighet och längden på pauser brukar professionella tolkar anpassa sin takt så att den motsvarar talarens eftersom de föredrar att tolkningen är flytande. Samtidigt godkänner professionella tolkar riskerna att förutse felaktigt eller att minneskapaciteten tar slut. Tolkens förmåga att förutse vad talaren kommer att säga beror på hans kunskap om de syntaktiska och semantiska reglerna i källspråket och hur tolken kan använda den information som han har fått från det han redan har tolkat. Dessutom påverkas förmågan att förutse av tolkens kunskap om situationen, talarens status i situationen, talarens typiska beteende och tolkens förhandskunskaper om ämnet. (ibid. 115.)

Vanligtvis håller tolken en kort eftersläpning och tolkar föregående enhet samtidigt som han lyssnar på den som är på kommande. Några tolkar håller eftersläpningen lång och sammanfattar mera. (Paneth 1957/2002: 32–33.) Enligt Baaring (1992: 29) att längden ändras på eftersläpningen hela tiden under tolkningssituationen på grund av olika faktorer. Eftersläpning påverkas av tolkens fysiska och psykiska tillstånd, hans personliga egenskaper och användningen av korttidsminnet. Dessutom påverkar tolkens behärskning av målspråket och källspråket samt skillnader och motsvarigheter mellan källspråk och målspråk eftersläpningen under tolkningens gång.

Ju längre eftersläpning tolken har desto bättre förstår han budskapet men desto tyngre blir det för minnet (Gile 1997/2002: 172). Om tolken förkortar eftersläpningen behöver han inte anstränga sitt minne så mycket men han förlorar möjligheten att förut säga. Med en kort eftersläpning finns det en risk för att man missförstår någonting eller börjar en

mening som man inte kan sluta på ett vettigt sätt. (Gile 1997: 195.) Det leder till att tolken måste korrigera vad han har sagt och omformulera sina ord (Baaring 1992: 30).

Ifall talaren håller pauser ska tolken utnyttja dem och få mycket att rymmas i dem för att frigöra kapacitet till ostört lyssnande (Paneth 1957/2002: 32–33). Men det är svårt att förutse när talaren håller pauser och därför kan tolken välja mellan att tala mycket och ha bara några korta pauser eller ha många pauser och tala snabbare kortare delar (Gerger 1969/2002: 53). Det att man håller en rätt eftersläpning är en av de största lärdomarna som man får av praktiken (Gile 1997: 195).

#### 2.4 Tolken tal

En tolk måste ha en bra röst att lyssna på. Om man har konstig rösthöjd, styrka, fel andningsteknik eller konstig artikulation kan det störa lyssnare. Tolken måste artikulera bra. (Ojanen & Saresvuo 1988: 98–99.) Man borde tala med en vanlig konversationsröst och undvika att röra sig onödigt så att ljuden inte förmedlas vidare via mikrofonen (Jones 2002: 68). Tolken ska också känna till hur man brukar uttala språket som han använder, till exempel hur högt man ska tala och med vilken slags volym (Ojanen & Saresvuo 1988: 103). Vanligtvis motsvarar tolkens tal en spontan text. I svåra förhållanden minskar spontaniteten och tvekan kan framkalla variation i talrytmen. (Kirchhoff 1976/2002: 117.) Ju snabbare tolken talar desto mera får han att rymmas in i pauser och han har tid för annat. Men tolken kan inte tala mycket snabbare än talaren för då är tolkningen inte behaglig att lyssna på. (Paneth 1957/2002: 35.)

Det är viktigt att tolken delar sin koncentration också på att kontrollera vad han säger. Om tolken inte fäster uppmärksamhet vid sitt tal händer det lätt i tolkningen att han börjar meningar med fel grammatik, uttalar ord fel och glömmer bort ord. Genom att använda korta och enkla meningar blir det lättare att kontrollera vad man säger. (Jones 2002: 69–70.)

## 2.5 Förhandsförberedelser och samarbete

Information för tolkningen får tolken på fyra sätt. En del vet han på förhand, en del får han från arbetsgivaren, en del har han tagit reda på själv och en del får han från det som han tolkar (Ojanen & Saresvuo 1988: 78). Förhandsförberedelser är viktiga för att tolkningen ska lyckas. Till exempel Finlands översättar- och tolkförbund (1994) betonar i sina yrkesstadgar att tolken måste förbereda sig noggrant. För att tolken skall ha möjlighet att förbereda sig borde arrangörerna se till att tolken får allt tillgängligt material som har att göra med evenemanget på förhand (AIIC 2006; Finlands översättar- och tolkförbund 2008). När tolken har tidigare kunskap om ämnet hjälper den honom att välja mellan vad som är viktigast för publiken (Bot 2000: 65). Tolken måste också känna till talaren och publiken i situationen. Det är någonting som tolken själv måste ta reda på i förväg. För att tolkningen skall passa in i den sociala kontexten är det bra att ha bakgrundsinformation om källspråket och målspråket och känna till de samhällsrelationer mellan nationer som talaren och publiken representerar. (Ojanen & Saresvuo 1988: 80; 103.)

Inför ett tolkningsuppdrag ska tolken förbereda sig genom att samla information som är användbar i kabinen (Nolan 2005: 18). Att använda material som tolken har med sig kan vara antingen effektivt eller tidsödande. Om tolken slår upp ett ord i ordboken tar det mycket tid men om han har bra ordlistor med sig kan han riktigt snabbt hitta informationen. Som tolk lönar det sig att satsa på ordlistor för att ha lätt att hitta namn och annan relevant information. (Gile 1997: 194.)

I simultantolkning är vanligen åtminstone två tolkar tillsammans i en kabin, där den ena tolkar och den andra lyssnar (ibid. 193). De två tolkarna byter tur under tolkningen. En tolkningstur kan variera från 30 minuter till tre timmar. (Nolan 2005: 3.) Den som lyssnar behöver inte dela sin kapacitet åt flera håll och kan därför hjälpa den andra. Han kan till exempel slå upp ord i ordböcker eller ordlistor. Man kan inte alltid lita på den andra tolkens hjälp eftersom det kan hända att den andra tolken vill vila när han inte tolkar och därför inte lyssnar på källtexten. Den andra tolken kan till och med lämna kabinen efter att han har tolkat. Speciellt i undervisningen borde man betona att



samarbete är viktigt eftersom det erbjuder bra möjligheter för att nå en lyckad tolkning. Tolken borde ha bra färdigheter att göra anteckningar som passiv tolk för att hjälpa den som tolkar. (Gile 1997: 193–194.)

## 2.6 Talarens påverkan

Talaren har mycket att göra med hur bra tolkningen lyckas. När talaren talar snabbt är tolken också tvungen att få sina parallella processer att fungera snabbare. Gerver (1969/2002: 65–66) undersökte simultantolkning av ett tal som blev snabbare hela tiden. Som resultat fick han att ju snabbare talaren talar desto längre eftersläpning har tolken och desto mera fel gör tolken. Detta på grund av att tolkens resurser att behandla informationen tog slut. Men det är inte heller bra om talaren talar för långsamt eftersom då måste tolken vänta längre och anstränga sitt minne för att få en helhet tolkad på en gång (Kirchhoff 1976/2002: 113). De flesta tal som tolkas i arbetslivet är tal lästa från papper. Sådana tal är ofta skriftspråkliga och svåra att tolka. Talarens talrytm blir ofta onormal och han talar vanligtvis snabbare och utan tvekpausar. Fördelen med ett tal som är läst från papper är att den har ett logiskt innehåll och talaren håller sig till ämnet i stället för att plötsligt följa sina associationer. (Ojanen & Saresvuo 1988: 7–9; Gile 2005: 134.)

### 3 PROBLEM OCH LÖSNINGAR I SIMULTANTOLKNING

Tolkens version av talet kan variera från källtexten på tre större sätt: den kan sakna någonting, den kan ha mera av någonting eller den kan innehålla felaktig information (Barik 1975/2002: 79). När man evaluerar tolkningen ska man komma ihåg att målet med tolkningen är att förmedla informationen noggrant till målspråket – alltså inte att ordagrant översätta vad talaren säger. För att en tolkning skall vara lyckad behöver den inte vara perfekt fast man ska sträva efter det. Om tolkningen saknar ord som talaren har använt eller om det har kommit mera ord med gör inte nödvändigtvis tolkningen sämre. Till tolkningens natur hör att den saknar extra information. Man kan presentera information på flera olika sätt och tolkningen kan anses fungera om den är flytande och stilistiskt lämplig. (Ojanen & Saresvuo 1988: 11.) Medan man tolkar finns det ingen tid för att börja undra över olika fel som man har gjort. När man tolkar ska man bara koncentrera sig på det som är på kommande och inte på det som redan har tolkats. (Jones 2002: 70.)

Det att man bara beskriver och kategoriserar fel hjälper inte tolken. Man måste analysera vad felet betyder, förklara vad som har orsakat det och undersöka hur man kan undvika felet. (Ojanen & Saresvuo 1988: 102.) Därför presenteras i det följande inte bara olika slags problem som en tolk kan stöta på utan också hur de kan undvikas.

#### 3.1 Feltyper i tolkningen

Här beskrivs informationsbortfall, tillägg av information, feltolkningar och ersättning som feltyper i tolkningen enligt Bariks (1975/2002) indelning. Informationsbortfall kan rikta sig mot olika delar av innehållet. Det kan vara ett beskrivande ord eller en kort fras som blir utelämnade vilket inte påverkar innehållet så mycket. Av olika orsaker kan tolken även lämna bort en större enhet av innehåll. Det leder till att lyssnaren förlorar en betydande del av informationen. Orsaken kan vara att tolken inte förstår någonting eller fast han förstår det kan han inte överföra det till målspråket. Tolken kan ha en för lång eftersläpning eller så hinner han bara inte tolka någonting. Informationsbortfall sker

också om tolken kombinerar fakta men då förmedlas själva idén trots att lyssnaren förlorar en del information. När det gäller tillägg av information kan tolken tillägga ett beskrivande ord eller en kort fras. Han kan lägga till någonting som beskriver relationer mellan olika slags information som till exempel en konjunktion eller så kan han binda ihop meningen med ett neutralt slut. Detta kan användas om tolken har förlorat någonting. (Barik 1975/2002: 80–82.)

När det gäller feltolkningar kan det innebära att tolken gör ett litet semantiskt misstag och tolkar någonting fel som inte påverkar annat i meningen men som kan göra tolkningen sämre. Tolken kan också tolka ett ord helt fel vilket ändrar betydelsen hos detta ord men inte påverkar hela meningen. Det kan hända till exempel när det är fråga om homonymer eller nästan homonymer. Det är tillåtet för tolken att använda ett ord på målspråket som inte betyder exakt samma sak som ordet som talaren använde om dess betydelse är ungefär den samma. Tolken har en viss frihet att välja de ord som han använder så detta är inte ett betydande fel. (ibid. 83; 85.)

När det gäller fel på frasnivå kan tolken tolka referenser i meningen fel. Då är det ändå lätt för lyssnaren att känna igen helheten och det förorsakar inte så mycket svårigheter att förstå tolkningen. Tolken kan ändra meningen så att den betyder lite annat än vad talaren har sagt men betydelsen är huvudsakligen den samma. Det kan leda till att den tolkade versionen blir till exempel mera positiv än vad talaren hade menat. Tolken kan också göra större fel som ändrar meningens betydelse. Tolken kan till exempel förstå fel eller kombinera det som han har hört till en helhet som inte stämmer med originalet. Det kan hända att tolken ändrar frågor till argument eller att han utför en meningslös översättning av källtexten. Sedan kan tolken också bara tolka helt fel. (ibid. 83; 85.)

Enligt Barik (1975/2002: 88–89) utelämnar nybörjartolkar mera information om de har problem medan professionella tolkar försöker att få allt med. När man analyserar mängden informationsbortfall får den som tolkar ord per ord bättre resultat än den som tolkar betydelsen bakom orden. Om man uteslutar det som man inte förstår och fokuserar på det som man kan, blir antalet informationsbortfall stort men antalet fel litet.

### 3.2 Problem med ord

I olika källtexter finns det störst variation i ord. Den struktur som talarens tal följer beror på grammatiken i språket. Tolkarna lär sig genom övning ganska bra att känna till hurdana strukturer talarna använder. Tolken bör dock inte blint lita på sina förutsägelser om strukturen eftersom strukturen också kan variera när tolken tolkar i ovanliga situationer eller när det är ovana talare. När det gäller ord så kan tolken råka ut för olika slags problem. Det kan hända att tolken inte känner igen ett ord som talaren använder och först måste analysera ordet för att förstå det. Det tar förstås tid och det kan hända att tolken inte alls känner igen ordet oberoende av analysen. Fastän tolken känner ordet som talaren använder kan han få problem. Det kan hända att han snabbt inte kommer på vad det betyder på målspråket och därför tolkar ordet fel. Eller så kan det vara att han inte känner ordet på målspråket och därför bestämmer sig för att använda ett annat ord som kan ha någorlunda samma betydelse. (Gile 1997: 213–214.) I särfall kan det även finnas ord i källspråket som man inte kan översätta eftersom de saknas i målspråket (Nolan 2005: 57–58).

Det finns flera möjliga lösningar till problem med ord. Ifall tolken förstår någonting men inte kan säga det på målspråket av någon orsak, kan han förklara det med andra ord. Då förmedlar han rätt information, men nackdelen är att det kräver mycket tid. Dessutom kan det avslöja för publiken att tolken inte vet vad ordet är på målspråket och tolkens trovärdighet kan lida. Om talaren använder ett namn eller en teknisk term som tolken inte känner igen, kan han försöka upprepa ljudet så som han hör det. Det kan lyckas bra eftersom publiken känner till ämnet och de kan höra tolkens imitering såsom namnet eller termen borde ha uttalats. Denna strategi kan dock också misslyckas helt. (Gile 1997: 198.)

Om det är fråga om en term som tolken inte känner till kan han försöka anpassa den till målspråket genom att använda målspråkets morfologiska och fonetiska regler. Det är en bra taktik ifall källspråkets och målspråkets ordförråd är morfologiskt lika, om branschen i fråga har mycket lånad terminologi från källspråket eller om målgruppen brukar läsa mycket på källspråket och därför antagligen känner igen termen som tolken

anpassar. Om termen i fråga är en obekant sammansättning kan tolken översätta den ord per ord och oftast lyckas med att förmedla rätt information. Om tolken inte kommer på någonting kan han vänta en stund så att han har tid att komma på den saknade termen eller meningsstrukturen. Risken med att vänta är att korttidsminnet blir fullt eller att efter att man har väntat en stund har man för mycket att producera eftersom tolken hela tiden har mottagit information. (Gile 1997: 197–199.)

Om man inte är koncentrerad förlorar man lättast namn och siffror eftersom dem kan man inte dra som slutsats av kontexten och de repeteras sällan (Gile 1997: 174; Gile 1997/2002: 171). Tolken kan undvika att förlora namn och siffror samt annan information med hjälp av att anteckna. Nackdelen med detta är att man kan förlora information som kom just före eller efter det som man antecknade. Det sker på grund av att när man skriver delar man sin kapacitet ytterligare åt ett nytt håll. En lösning är att tolken förkortar eftersläpningen så att han hinner snabbare med när det kommer namn och siffror. Men det finns också problem med en kort eftersläpning såsom beskrivits i avsnitt 2.3. Samarbete med den passiva tolken kan hjälpa till så att man inte förlorar information, eftersom den andra tolken kan hjälpa den aktiva tolken genom att anteckna. (Gile 1997: 193–195.)

Viktigt är att tolken inte fastnar för länge vid enstaka ord och därför förlorar en del annan information. Det är viktigt att tolken kan evaluera vad som är relevant för tolkningen och koncentrera sig på detta. Tolken måste vara kunnig i att fatta snabba beslut också när det gäller ordval. (Jones 2002: 70.)

### 3.3 Problem med att förstå

Om tolken har problem med att förstå någonting finns det olika strategier som han kan använda. Tolken kan fråga hjälp av sin kollega i kabinen eller leta efter information i det material som han har med sig i kabinen (Gile 1997: 194). Tolken kan också vänta en stund för att höra mera. Efter en sekund eller en del av en sekund kan han ha tillräckligt med information för att förstå vad det är frågan om eller han kan omformulera

något som han har förlorat. Risken med att vänta är att korttidsminnet blir för fullt och man förlorar någonting annat. (Gile 1997: 192.) När tolken inte är säker på hur talaren kommer att fortsätta sitt tal kan han använda flexibla meningar som går att ändra vid behov. Tolken kan också sätta till extra ord med neutral betydelse för att vinna tid och få höra mera. (Kirchhoff 1976/2002: 116.)

En strategi som dock inte rekommenderas är att tolken skapar det som han inte har förstått eller som han har förlorat med hjälp av kontexten. Då använder tolken sina kunskaper om ämnet, om språket och om situationen som hjälp för att konstruera den saknade delen. Det kan antingen lyckas bra eller så kan man tappa information eftersom man kan vara tvungen att vänta länge. (Gile 1997: 192.) Om tolken skapar information ska han försöka att hålla tolkningen rationell. Tolken borde aldrig lämna en mening utan slut eftersom publiken alltid märker det medan andra fel kan vara sådana som publiken inte märker. Om tolken koncentrerar sig på att hålla varje mening rationell blir genom detta hela tolkningen rationell. (Jones 2002: 71.)

### 3.4 Problem med minneskapacitet

Det att tolken måste göra parallella processer orsakar de flesta felen. Det är på grund av att han inte har tillräckligt med kapacitet. (Gile 2005: 130.) Det att talaren talar för snabbt är kanske den största orsaken till problem i tolkningen eftersom då måste tolken behandla mycket information samtidigt. En möjlig följd av detta är att tolken också börjar tala snabbare för att hänga med. Det finns också flera av andra faktorer som sätter mycken börda på tolkens minneskapacitet. Till exempel långa uppräkningsor och dålig ljudkvalitet tvingar tolken att komma ihåg många enheter på en gång. Tal som är läst från papper, det att talaren talar fel och det att det kommer flera obekanta ord är också sådana orsaker som anstränger tolkens minne. Problematiska är också långa namn och termer som kan bildas av flera ord som har en annan ordning i målspråket. Då måste tolken vänta tills att han har hört hela enheten innan han kan börja tolka. Det att källspråk och målspråk varierar mycket från varandra tvingar tolken att vänta längre innan han kan börja tolka och det kräver mera kapacitet. (Gile 1997: 172–174;

1997/2002: 170.) Det kan även hända att tolken fäster sin uppmärksamhet vid fel ställe och koncentrerar sig till exempel på ett konstigt namn eller begrepp och därför förlorar innehållet (Ojanen & Saresvuo 1988: 88).

Det finns flera olika sätt att klara de beskrivna problemen. Ifall det kommer för mycket information i en konstig meningsbyggnad eller det är en för informationstät mening, kan tolken tolka meningen i flera mindre enheter. På det sättet behöver tolken inte anstränga sitt minne så länge. Då måste tolken koncentrera sig på att han behåller de kausala relationerna i meningen och formulerar grammatiskt korrekta meningar. Tolken kan också vänta en stund för att förstå bättre men det sätter mera stress på korttidsminnet. Om det följer långa uppräknings, kan tolken ändra ordningen så att han börjar med de som kom sist. Eftersom det som har sagts sist hålls kvar i eko-minnet kan man återföra detta därifrån strax och sedan fortsätta med annat på listan som redan har hunnit in i korttidsminnet. Tolken kan också ersätta en del av informationen med ett överbegrepp eller med ett generaliserande uttryck. Till exempel kan man ersätta en lista på idrottsgrenar genom att enbart säga *flera olika idrottsgrenar*. Den strategin leder alltid till förlorad information, men det finns en möjlighet att talaren upprepar den saknade informationen senare så att publiken inte förlorar någonting. (Gile 1997: 195–198).

En möjlighet är att tolken säger till publiken att han har förlorat information så att de möjligen frågar talaren vad denna information var. Denna strategi används sällan eftersom den tar mycket tid och den fäster publikens uppmärksamhet vid tolkens problem. Om den information som går förlorad är mycket viktig är det tolkens skyldighet att berätta det för publiken men om det som saknas inte är viktigt är strategin inte nödvändig. Ifall man har delat ut material under evenemanget som innehåller det som tolken har svårt att förstå kan han hänvisa till det. Tolken kan också leta efter information i dokument som han har med sig eller använda kollegans hjälp. Vanligtvis hjälper tolkar varandra med att igen formulera någonting som talaren har sagt och då är samarbete snabbt och effektivt. (ibid. 197; 200.)

Det blir en del informationsbortfall i tolkningen därför att tolken förlorar information omedvetet eftersom minneskapaciteten har sina gränser. Men oftast förlorar publiken

inte viktig information, eftersom det som tolken missar kan talaren möjligen upprepa senare eller publiken känna igen redan. (Gile 1997: 200.) Ett sätt att klara av minneskapacitetsproblem är att man undviker att ta emot så mycket information att kapaciteten blir full. Det betyder att tolken utelämnar irrelevant information. (Kirchhoff 1976/2002: 116.)

### 3.5 Val av strategier

Av de strategier som fungerar som lösningar på möjliga problem väljer tolken ut de lämpliga enligt vissa regler. I de flesta fall kombinerar en tolk flera strategier för att lösa ett problem. Dessa regler följer tolkar delvis utan att vara medvetna om det. Genom att vara uppmärksam på vilka metoder man väljer kan man undvika att använda sådana som inte överensstämmer med tolkarnas professionella etik. (Gile 1997: 201; 203.)

Den första principen som gäller är att tolken försöker förmedla så mycket information som möjligt. Det betyder att tolken väljer hellre någon annan metod än generalisering. Dessutom försöker tolken ägna så litet tid som möjligt åt lösningen för att inte förlora annan information. Därför väljer tolken sådana strategier som kräver litet tid och liten kapacitet för att hinna med annat. Till exempel i stället för att förklara någonting med andra ord eller informera publiken om informationsbortfall föredrar tolken att utelämnas en del eller att försöka adaptera något ord till målspråket. Dock gäller alltid det att tolken evaluerar vilken information som är viktigast och ägnar mest tid åt den. Det kan hända att fast tolken skulle ha fri kapacitet så väljer han sådana metoder som kräver minst. Det är inte nödvändigt att spara sina krafter på det sättet för när det finns två tolkar i kabinen får den ena tolken vila tillräckligt vid behov. (ibid. 201–202.)

Tolken vill också att hans trovärdighet bibehålls och därför vill han hellre använda metoder som inte avslöjar hans okunnighet inför publiken. Om tolkens trovärdighet skadas kan det påverka publikens reaktioner så att de inte har en neutral attityd mot tolkningen. En orsak till att tolken undviker att berätta om problem till publiken är att han vill skydda sig själv. Man måste komma ihåg att tolken kan vara frestad att undvika



att visa sin okunnighet eftersom det är sällan publiken märker att någonting saknas. Men om tolken vill vara pålitlig och ärlig kan han inte dölja att det har blivit feltolkningar eller informationsbortfall. (Gile 1997: 201–202.) Ibland kan tolken vara tvungen att använda strategier som hindrar publiken från att dra felaktiga slutsatser. Till exempel när talaren håller långa pauser kan det vara bra för tolken att fylla dem med upprepning för att de som lyssnar på tolkningen annars kan känna sig ha förlorat information. (Kirchhoff 1976/2002: 116.)

I dåliga arbetsförhållanden börjar tolken lättare använda strategier som man borde undvika (Gile 1997: 203). När tolkningsförhållandena blir svårare för tolken förorsakar det mera ändringar i tolkens planer, flera korrigeringar i tolkningen och förlorad information (Kirchhoff 1976/2002: 117). I ytterst svåra förhållanden kan tolken vara tvungen att använda strategier som inte är rekommenderade. En sådan strategi är att tolken hittar på en mening som passar in i kontexten om han behöver tid att tänka men inte vill hålla tyst. Om arbetsförhållanden är så dåliga att det skulle vara värre att tolka än att inte säga någonting kan tolken även stänga av mikrofonen. (Gile 1997: 201.)

#### 4 UNDERVISNING I TOLKNING

I inledningen hänvisade jag till Kees de Bot (2000: 66) som konstaterar att det i vissa situationer inte krävs andra kunskaper av en tolk än de som vanliga tvåspråkiga har. Gile (1997: 3) antyder att det även kan förhålla sig så att man inte kan utbilda tolkar. Men det att få utbildning i tolkning före man börjar arbeta som tolk har nog sina fördelar både för tolken och för dem som använder tolkning. Man kan konstatera att med hjälp av utbildning förbättras studerandens tolkningskunskaper snabbare och studeranden kan bli en bättre tolk än han annars skulle bli. Dessutom har man i utbildningen fördelen av att via den ge studeranden förklaringar på vissa fenomen. När studerandena förstår var tolkningens svårigheter ligger och hur man ska använda olika strategier hjälper det dem att undvika strategiska fel och felaktig kunskap. Kunskap om tolkning hjälper studerandena att lösa problem som uppstår i nya situationer. Dessutom kan de lättare hålla sina strategier effektiva och övergår inte så lätt till dåliga strategier. (ibid. 13–14.)

Enligt Gile (2005: 127) finns det inte en perfekt universalmodell för tolkningsutbildning och det finns inga forskningsresultat som skulle visa att en modell är bättre än andra. Gile motiverar detta med att undervisningssituationerna varierar för mycket för att en universell modell skall kunna fungera. Det finns flera olika faktorer som påverkar hurdana krav man har på undervisningen. Studerandenas egenskaper är en betydande faktor, till exempel deras ålder, deras tidigare akademiska erfarenheter och deras färdigheter i arbetspråk. Sedan finns det också lokala faktorer såsom klasstorlek, lärarens färdigheter och akademiska krav vid den lokala institutionen. Man ska anpassa olika utbildningsmodeller enligt sin kontext i stället för att försöka använda någon standardmodell.

##### 4.1 Olika modeller för tolkutbildning

Tolkningsutbildning erbjuds i flera tolkningsskolor, universitet och kortare kurser (Ojanen & Saesvuo 1998: 52). Till exempel AIIC upprätthåller en lista på Internet av

skolor runt omkring i världen som utbildar konferenstolkare. År 2008 var över 48 skolor med på listan. (AIIC 1998-2008c.) I tolkningsutbildningen kan man använda olika modeller där man lär översättning och tolkning parallellt, efter varandra och helt skilt. I följande presenteras Christopher Renfers (1992: 175) fyra modeller för utbildning i tolkning och översättning.

I den första modellen studerar man först översättning och sedan går man över till tolkningsstudier. När man först studerar översättning lär man sig att använda olika hjälpmedel såsom ordböcker och orddatabaser. Efter att ha förbättrat sina färdigheter genom översättningsstudier kan man koncentrera sig bättre på det tekniska i tolkningen och inte så mycket på de språkliga faktorerna. Modellen ger studerandena en översikt av båda yrkena och deras likheter. Både tolkning och översättning kräver att man ska ha tillräckligt med bakgrundskunskap, allmänkunskap och dessutom kunskap om kulturen i olika språkområden. Men översättningsstudier är inte nödvändiga för en tolk och enligt Renfer finns det riktigt bra tolkar som aldrig har studerat översättning. (ibid. 179–180.)

I den andra modellen studerar man tolkning och översättning parallellt. Fördelarna med det är att om man inte vill bli översättare och känner att man inte har någon nytta av att studera ämnet, kan man i stället koncentrera sig helt på tolkningen. Nackdelen är den att det kräver tid att studera parallellt och man hinner inte studera så mycket annat. För en tolk skulle det vara bra att studera till exempel kultur, politik, ekonomi och juridik som stöder yrkesvalet. Denna modell passar bra för vuxenstuderanden som redan har vissa kunskaper från förut. (ibid. 181–182.)

Renfers två första modeller beskriver tolkningsutbildning i samband med översättningsstudier. Gile (2005: 129) anser att det finns enbart fördelar med att undersöka både tolkning och översättning på samma gång. Han konstaterar också att översättning och tolkning inte kräver så olika färdigheter och karaktär från studeranden att man inte skulle kunna arbeta både som tolk och översättare. Både tolken och översättaren måste ha bra språkfärdigheter och allmänkunskaper. De måste förstå information och kunna omformulera den samtidigt som de löser problem. Många metoder i problemlösning är motsvarande både inom tolkning och inom översättning.

Den tredje modellen kallas för Y-modellen. I Y-modellen studerar man först allmänna studier inom språk, kultur och översättningsteori samt arbetar med olika texttyper. Sedan övergår man till att studera antingen tolkning eller översättning. Denna modell fungerar bra på det sättet att det gör det lättare för läraren att notera de studerande som inte har kapacitet att arbeta som tolk eller översättare. Den fjärde och sista modellen är för studerande som redan har en universitetsutbildning och den innehåller undervisning enbart i tolkning. (Renfer 1992: 184.)

Gile (2005: 129) föredrar särskilt i en längre utbildning en sammansättning av den första modell och den Y-modell som Renfer beskriver. I Giles förslag börjar man sina studier med översättning och efter att man har studerat översättning i en tid väljer man om man vill fortsätta med tolkningsstudier eller översättning. Men om man studerar för att bli tolk under kort tid har man inte tid med att börja med översättningsstudier. Fördelen med översättningsstudier för en tolk är att då förstår man bättre att man inte bara ska översätta ord per ord utan att tolkning handlar om att förstå budskapet och omformulera det med hjälp av olika strategier. När man översätter har man mera tid på sig att lösa problem än vid tolkning. Då har man mera möjlighet att lära sig språk och terminologi. Man lär sig med hjälp av översättning att använda ett mer vardat språk eftersom man har tid att tänka. Den fördelen kan man förlora om man strax börjar med tolkningsstudier eftersom man inte har tid att tänka på den språkliga nivån. Översättningsstudier ger studeranden också kunskap om översättarens yrke ifall man behöver arbeta som översättare vid sidan av tolkning eller ifall man inte klarar av att vara tolk. (ibid. 128–129.)

#### 4.2 Att undervisa i tolkning

När man undervisar i tolkning måste man komma ihåg att inläring inte är lätt. Det är viktigt att läraren har en förmåga att motivera sina studerande. Enligt Gile (2005: 139) innehåller inläring mycket stress samt känsla av frustration och känslan av att man har misslyckats. Fast att tolken måste i arbetsliv tåla stress behövs den inte ingå i studier. Enligt Ojanen och Saresvuo (1988: 54) skulle det vara bra för en tolkningslärare att ha

konkreta erfarenheter av att arbeta som en tolk. I arbetslivet är den stress som är relaterad till tolkning påverkad av svårigheter med tolkningsuppdrag och arbetsområdet, inte av en rädsla för att bli kritiserad (Gile 2005: 139).

I en idealistisk situation borde man inte ha så många studerande i en tolkningsklass. Helge Niska (2005: 48) anser att en mängd mellan åtta och tolv studerande är bra så att man hinner arbeta med alla. Dessutom skulle det vara bra att ha mera lärare per klass i tolkningsstudier än i vanliga kurser. Niska rekommenderar två lärare per språkpar. Men på grund av ekonomiska orsaker är det ofta inte möjligt.

Kraven på en tolk är stora och det är svårt att evaluera vem som ska tas in i tolkningsutbildning och vem som ska få avlägga examen. Enlig Gile (2005: 142) är det över 50 procent som inte klarar sina tolkningsstudier. Det är viktigt att läraren ser till att studerandena inte studerar flera år i onödan. Som hjälp kan man använda olika evalueringsskeden. Till exempel om utbildningen först innehåller allmänna studier kan man evaluera studerandens tolkningslämplighet när han flyttar från de allmänna studierna till tolkningsstudier.

I en kortare tolkningsutbildning kan man evaluera studeranden när han börjar, i mitten av studierna och i slutet av studierna. Den evalueringen som görs i mitten av studierna är den viktigaste eftersom man då borde fatta beslut om studeranden kan fortsätta sina studier eller om han måste repetera någonting. Om studeranden tillåts att fortsätta sina studier fast han inte har möjligheter att arbeta som tolk blir det svårt för studeranden att godkänna det att han inte kan tolka. Det kan leda till att han ändå börjar arbeta som tolk. Det som avgör om studeranden inte kan fortsätta med studierna är problem med de kognitiva färdigheterna. Om studeranden har enbart problem med språket kan han fortsätta med studierna och försöka förbättra sina språkfärdigheter medan han lär sig mera om tolkning. (ibid. 142–143.)

Läraren ska undvika övningar som är för svåra för hela gruppen eller för vissa studerande. Ändå måste övningarna vara tillräckligt svåra för att studerandena ska utvecklas. Dessutom borde de visa vad studerandena har svårigheter med. Det är svårt

att se hur svår en källtext är före den har tolkats. Bandade tal är bra i undervisning för då känner man till talets svårighetsgrad och de kan lätt användas igen. Ifall studerandena börjar tolka någonting som är för svårt för dem eller om det finns med någonting som skulle vara svårt även för professionella tolkar ska läraren berätta om det. Då upplever studerandena inte att det finns en alltför stor skillnad mellan dem och professionella tolkar. (Gile 2005: 139.)

Läraren ska betona att det finns skillnader mellan de språkliga, kognitiva och strategiska färdigheter som tolkningen kräver så att studeranden lär sig att tänka på dem som skilda delar också. Ifall studeranden gör fel ska läraren försöka förstå vad som orsakade felet och förklara till studeranden vad som hjälper. Det är ingen nytta att bara visa var det finns fel. (Ojanen & Saresvuo 1988: 102; Gile 2005: 139–140.) Man ska få studeranden att fatta att läraren evaluerar studerandens tolkning och inte studeranden personligt. Detta betyder att man ska göra sina studerande uppmärksamma på deras fel utan att störa deras självbild. Det är också viktigt att få studerande att fatta att vissa fel är typiska i olika skeden av studierna. (Gile 2005: 139–140.) Till exempel det att i början av studierna blir det mera informationsbortfall medan när man blir mera erfaren gör man mera feltolkningar (Barik 1975/2002: 88–89).

För att man skall kunna evaluera studerandens tolkning är det viktigt att de spelar in sina tolkningar. Det är svårt för läraren att lyssna på originalet och tolkningen på samma gång och märka fel. Om man använder flera kabiner samtidigt är det dessutom jobbigt att dela sin tid åt flera personer samtidigt. För att evaluera tal utan bandinspelning krävs det att man känner till källtexten riktigt bra eller att man har möjlighet att följa med i en transkribering av en källtext. (Gile 2005: 138.)

Tolkningsstudier är till nytta också för den som inte ska bli tolk. När man lär sig vad tolkar och översättare gör kan man bättre förstå och använda deras service. När man studerar tolkning lär man sig att bli bättre i att analysera det som man hör. Till exempel översättare kan ha nytta av tolkning för att den hjälper dem att se helheten och inte bara ord. Via tolkningsövningar aktiverar man sitt språkbruk och får ett större ordförråd. Dessutom lär man sig språk. Särskilt i konsekutivtolkning till B-språk förbättras det

svagare språket. Man lär sig också hur språket fungerar i kommunikation. Man blir medveten om pauser och ofullständiga meningar. Dessutom lär man sig att tolka extralingvistiska faktorer och märka ologiska meningar. Med hjälp av tolkningsstudier lär man sig att bli en bättre talare eftersom studerandena måste hålla flera tal i tolkningsövningar och annars öva för att bli bättre talare. (Gile 2005: 146–147; Nolan 2005: 8.)

Riskerna med att lära någon tolkning som inte har förutsättningar för detta är att studierna kan vara för svåra jämfört med de fördelar som de erbjuder. Det kan hända att man inte kan utnyttja allt som man skulle få ut av utbildningen. Det kan även hända att någon börjar arbeta som tolk fast han inte har färdigheter till detta. Man kan undvika detta genom att koncentrera sig enbart på konsekutivtolkning. (Gile 2005: 147.)

### 4.3 Tolkningsövningar

För det mesta föredrar man tolkningsövningar i tolkningsundervisning eftersom de är bra både som språkträning och som träning i tolkningsteknik. Man kan också ha lektioner i annat som är av nytta i tolkning, såsom terminologi och tolkningsteori. Det finns också olika övningar för att träna på att dela sin koncentration åt olika håll som till exempel att upprepa talarens tal samtidigt som man lyssnar på det och räkna bakåt medan man lyssnar på ett tal. De har dock konstaterats att skilja sig för mycket från tolkning för att vara till nytta. (Gile 2005: 131.)

Gile (2005: 139) föreslår att tolkning i klassrum ska styra studerandena att hitta de rätta strategierna och utveckla nödvändiga färdigheter för tolkning. Tolkningslektioner där det finns en lärare på plats är viktiga för studerandena av flera orsaker. Läraren borde korrigera de fel som studerandena gör och ge råd till studerandena. Läraren kan hjälpa studerandena att lösa problem och att undvika felaktiga strategier. Men det att man får automatik för de kognitiva färdigheter som hjälper vid tolkning och att man lär sig att tåla långa tolkningsturer kräver mera övning än några timmar i veckan. För att nå detta borde tolkningsstuderandena träna dagligen i mindre övningsgrupper. (Gile 2005: 135.)

Det är bra att börja undervisningen med konsekutivtolkning och sedan övergå till simultantolkning och fortsätta med mer krävande övningar (Niska 2005: 48). I följande beskrivs först övningar i konsekutivtolkning och sedan i simultantolkning.

#### 4.3.1 Konsekutivtolkning

Man kan börja undervisningen i konsekutivtolkning genom att studerandena får tolka konsekutivt utan att de gör anteckningar vilket aktiverar studerandenas minne. Nackdelen med detta är att när man sedan övergår till att arbeta med anteckningar förlorar man snabbt fördelen med detta. Som övning är den inte heller riktigt effektiv eftersom en konsekutivtolk måste göra anteckningar och inte behöver lita på sitt minne helt och hållet. Fördelen med den är att den visar studerandena hur minnet fungerar. De blir uppmärksamma på att ifall de förstår ämnet som behandlas kommer de ihåg det fast de inte skulle anstränga sig medvetet för att komma ihåg. Studerandena lär sig också att uppskatta anteckningar för det är svårt att upprepa allt utan anteckningar. Studerandena måste dock fatta att anteckningarna fungerar som tips för innehållet i stället för ett lager för information. (Gile 2005: 131–132.)

Konsekutivtolkningsövningar med ett språk hjälper till ifall studerandena känner att deras problem i tolkningen har att göra med brister i språkfärdigheter. Med hjälp av konsekutivtolkningsövningar märker läraren också lättare om studeranden har tolkningsfärdigheter eftersom de avslöjar ifall man har missförstått någonting eller om man inte kan målspråket. I simultantolkning har läraren svårare att evaluera fel eftersom de kan påverkas av flera olika orsaker, till exempel av att man har svårt att använda sin minneskapacitet eller av att man inte kan målspråket eller källspråket. (ibid. 132–133.)

Sedan när studerandena blir bättre i konsekutivtolkning ska man så småningom öka längden på de segment som studerandena får tolka upp till tio minuter eller mera. Att tolka längre segment borde inte vara svårare när man lär sig tolkningsteknik. Det är på grund av att tolken förmedlar vidare innehållet, inte de ord som talaren har sagt. (Gile 2005: 134.)



### 4.3.2 Simultantolkning

När man i studierna övergår från konsekutivtolkning till simultantolkning har det ofta vissa konsekvenser. Tolkningens språkliga kvalitet kan bli mycket sämre särskilt när det gäller tolkning till B-språket. Studeranden kan också börja skydda sig själv från en stor minnesbelastning genom att i stället för att överföra innehållsliga enheter till målspråket börja översätta ord per ord. Ifall sådana problem dyker upp ska man återvända till konsekutivtolkningsövningar för att få studerandena att återvända till de rätta strategierna. (Gile 2005: 133–134.)

I början av simultantolkningsövningarna ska läraren föredra improviserade tal eftersom de är lättare att tolka. En bra övning är till exempel att läraren håller tal som han har anpassat enligt gruppens färdigheter. Man kan också låta studerandena hålla tal. De kan till exempel ge en kort presentation av sig själva eller hålla ett tal om något allmänt ämne. Man ska inte i början av studier använda tal som är lästa från papper eller lärda utantill. Men under tolkningsstudierna måste läraren använda en hel del tal så det räcker inte med enbart improviserade tal. I arbetslivet blir man dessutom ofta tvungen att tolka ett tal som är läst från papper så i senare skeden ska man övergå till övningar med tal som är lästa från papper. Då är det bra att dela ut talet på papper till studerandena som förberedelsematerial såsom man gör i arbetslivet. Svårigheterna med detta är att studerandena lätt börjar följa med i texten samtidigt som de tolkar så att de förlorar talarens improvisationer och dessutom blir eftersläpningen lätt för lång. (ibid. 134; 136.)

Om läraren vill ha lite lättare övningar kan han försöka ändra ett skrivet tal till mer talaktigt. Ett bra sätt är att talaren läser texten för sig själv, gör anteckningar såsom i konsekutivtolkning och håller talet enligt anteckningar. Det fungerar också som en bra övning för studerandena i anteckning. Man kan också använda tv-, radio- eller internettal. En fördel med detta är att då finns det talarna med många olika röster, accenter och sätt att hålla tal på samma sätt som sedan i arbetslivet. Då har man också tillgång till källtexten senare och en möjlighet att transkribera den. För läraren är det lättare att lyssna på sina elever när han kan återvända till källtexten. Med hjälp av inspelat tal kan studerandena också öva själva. Nackdelen med ett bandat tal är att

talaren inte finns på plats på riktigt så tolken kan inte använda de extralingvistiska faktorerna från omgivningen som hjälpmedel. Problemet är större när det gäller enbart ljudinspelningar. En bra längd på en simultantolkningsövning är upp till 30 minuter så att studeranden får öva uthållighet. (Gile 2005: 136–137.)

#### 4.4 Teoriundervisning

Man kan ha skilda teoritimmar eller lära teorin under tolkningsövningar samtidigt som relevanta ämnen dyker upp. Det är viktigt att teorin som behandlas är relevant för studeranden. Man ska lära ut mindre historik och koncentrera sig mera på sådant som hjälper studerandena att utvecklas som tolkar. (Gile 1997: 15; 2005: 141.) Studerandena borde få undervisning inte bara i teori om tolkning utan också i olika ämnen som stöder tolkens arbete och förstärker studerandenas allmänkunskaper, såsom politik, ekonomi och juridik (Renfer 1992: 181–182).

Läraren borde undvika att använda svår terminologi och föredra information med en logisk struktur. Teorin kan vara lätt att behandla och läraren ska sträva efter att göra informationen enkel. Som bäst lär studerandena sig när de är känsliga för ämnet. Det vill säga att studerandena först ska lära sig att känna igen problemen och sedan kan läraren erbjuda teori som förklarar vad som blev fel och hur man kan undvika felet. Läraren borde komma ihåg att upprepa teorin tillräckligt ofta under undervisningen. Det betyder inte att han ska berätta samma saker om och om igen utan hänvisa till teori när det är relevant. (Gile 1997: 15–16.)

En studerande ska anse att hans uppgift är att förmedla det som sändaren vill säga till en eller flera mottagare på ett sådant sätt att det passar in i sändarens eller/och mottagarens mål och intresse. Teoriundervisningen kan göra studierna lättare och få motivationen att hålla. Om studerandena är medvetna om kognitiva hinder i tolkningen blir inläringen mindre stressande för dem. Med hjälp av teori kan man förklara varför några strategier är bra fast de först kan kännas fel, som till exempel det att man ska inte så göra mycket anteckningar i konsekutivtolkning. (Gile 1997: 140–141.)

#### 4.5 Val av språk i undervisningen

När studerandena tolkar till ett annat språk än sitt A-språk är det svårt att evaluera varför de gör fel. Det kan vara på grund av dåliga språkkunskaper eller på grund av att de har problem med tolkningsstrategierna. Nackdelen med att tolka till annat än A-språket medan man studerar är att studerandena kan koncentrera sig för mycket på det lingvistiska på bekostnad av det tekniska. Det kan man undvika genom att först låta studerandena tolka tillräckligt mycket konsekutivt innan de börjar öva simultantolkning. (Gile 1997: 237.) Man borde dock inte undvika tolkning till B-språket eftersom de flesta tolkar i arbetslivet till både A- och B-språk. Vid simultantolkningsövningar är det bra att börja med tolkning till A-språket och ta B-språket med först när studeranden har utvecklat tekniska färdigheter. Det finns även tolkar som lär sig att tolka till sitt B-språk först i arbetslivet. (Gile 2005: 141–142.)

Det finns även möjlighet att undervisa tolkning med bara ett språk. När man arbetar bara med ett språk förlorar man vissa fördelar. I en flerspråkig modell får man praktik samtidigt som man studerar, man lär sig mera ord och håller sitt ordförråd aktivt. Men en enspråkig utbildningsmodell fungerar och fördelen med den är att den håller studerandenas koncentration bättre på det metodiska i tolkningen i stället för att deras uppmärksamhet skulle styras mot det lingvistiska. (Gile 1997: 237.)

## 5 ALLMÄNNA OCH KVANTITATIVA RESULTAT

I undersökningen deltog tio studerande varav fyra tolkade från finska till svenska och sex från svenska till finska. I analysen har medtagits sex studerande så att det finns tre från gruppen men den finska källtexten och tre från gruppen med den svenska källtexten. Fyra studerande utelämnas av olika orsaker. En studerande som har finska som första språk var tvungen att tolka från finska till svenska på grund av brist på utrymme så han ingår inte i undersökningen. En studerande utelämnas på grund av tekniska svårigheter. Ljudisolationen i studerandens tolkningskabin fungerade inte och studeranden har störts av andras tolkning så pass mycket att han inte kunde tolka själv. Två studerande inkluderades inte på grund av att inspelningen av deras tolkning misslyckades. Studerandena som deltog i undersökningen var av olika kön, men eftersom det inte tas till hänsyn i denna analys hänvisas i följande till dem alla med pronomen *han*.

I det följande analyserar jag resultat genom att beskriva hur studerandena kände sig före de började tolka och hur de hade förberett sig. Dessutom beskriver jag hurdan respons studerandena gav åt schemat. I avsnitt 5.3 och 5.4 redogör jag för hur olika fel- och orsakskategorier fördelades och diskuterar vad detta kan bero på. För att närmare granska hur schemat fungerar har jag valt att analysera hur två av de sex studerandena har använt schemat. De två studerandena har blivit lottade med en representant från båda grupperna. I avsnitt 5.4. beskriver jag hur de två valda studerandena har lyckats med att använda schemat i allmänhet och sedan analyserar jag närmare hur de har använt schemat i kapitel 6 och 7.

### 5.1 Studerandenas välmående och förberedelser

Schemat började med en fråga om det fanns någonting som påverkade studerandenas tolkning. Tre av de sex undersökta svarade ja på denna fråga. Två uppgav som orsak trötthet, det att det var morgon och det att man måste börja tolka utan uppvärmning. Detta stämmer väl överens med Nolans (2005: 18) betoning på att det är viktigt för

tolken att sova tillräckligt för att kunna koncentrera sig. En studerande gav som orsak tekniska svårigheter.

Var och en av studerandena hade förberett sig genom att de hade skrivit ut material som de hade fått på förhand och bekantat sig med det. En av studerandena hade också gjort en ordlista över svåra ord. Ingen av studerandena hade desto mera förhandskunskap om Villmanstrand. Alla hade med sig i kabinen det material som de hade fått på förhand och den som hade gjort ordlistan hade även den med. I gruppen med svensk källtext kände alla att de hade förberett sig tillräckligt och de hittade den information i materialet som de behövde i tolkningen. I gruppen med finsk källtext var det tvärtom. Där kände alla att de inte hade förberett sig tillräckligt och två av de tre studerandena hade svårigheter med att hitta information i materialet.

Det är intressant att känslan av tillräckliga förhandsförberedelser fördelade sig enligt gruppindelning. Det kan ha att göra med variationen i den finska och svenska källtexten eftersom gruppen med den finska källtexten kan ha upplevt den som svårare och därför kände att deras förberedelser inte räckte till. Men sammanlagt sex informanter är inte så många att man kan dra hållbara slutsatser. De som kände att de inte hade förberett sig bra hade svårare att hitta information i sitt material vilket stöder rekommendationen att det lönar sig att bekanta sig med materialet. Det att de flesta av studerandena inte letade efter övrig information än den som de fick på förhand kan vara på grund av att de inte är så vana vid att förbereda sig inför tolkningsuppdrag eller att de inte tycker det är nödvändigt att satsa inför alla övningar.

## 5.2 Studerandenas förhållning gentemot schemat och testsituationen

Hälften av studerandena hade en positiv inställning till schemat och testsituationen medan den andra hälften inte upplevde det helt positivt. Åsikterna mellan grupperna delades så att i gruppen svensk källtext hade man en mer positiv inställning. En studerande konstaterade att användningen av schemat var en aning stressande eftersom det var långt men han upplevde inte själva testsituationen som obehaglig. En studerande

preciserade att han kände att texten var en för lång för att han skulle ha orkat analysera den efter tolkningen. En kände att testsituationen var litet obehaglig eftersom han hade språkliga svårigheter. De andra tre studerandena upplevde inte testsituationen och schemat som obehagliga utan som en bra träning. En av dem kände att schemat motiverade honom att utveckla sig mera eftersom han kände sig ha lyckats väl.

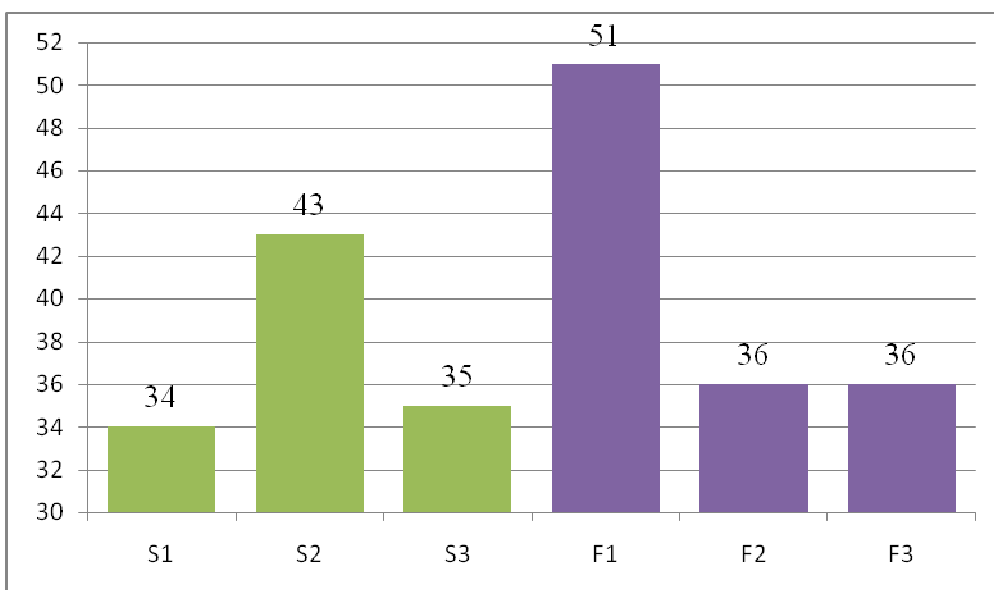
På frågan om de skulle ha nytta av schemat upplevde två av studerandena att de skulle ha nytta av det. Speciellt positivt var enligt dem att man fick lyssna på sin tolkning och arbeta med den. En studerande tyckte att med hjälp av schemat kan man få reda på sina svaga sidor i tolkningen men upplevde inte schemat som helt nyttigt. De tre andra studerandena svarade inte på frågan. När jag frågade om resultatet motsvarar verkligheten konstaterade tre av studerandena att de inte presterade motsvarande sin nivå. En studerande kände att resultatet inte motsvarar verkligheten eftersom resultaten visade att tolkningen var värre än han upplevde att den var. På frågan om hur man skulle förbättra testet önskade studerandena en kortare text och färre alternativ. En studerande upplevde att alternativen var svåra att använda och att det var svårt att kategorisera sina fel.

### 5.3 Felkategorier och deras förekomst

Studerandena kategoriserade sina fel i fyra olika kategorier samtidigt som de lyssnade på sina tolkningar. De fyra felkategorierna är *informationsbortfall*, *feltolkningar*, *ofullständiga meningar* och *paus*. Felkategorin *informationsbortfall* beskrevs till studerandena som att den innehåller fel där en betydlig del av informationen har försvunnit. Som exempel på en betydlig del av information gavs ett namn, en siffra eller en del av en mening. Felkategorin *feltolkningar* beskrevs till studerandena som att den innehåller fel där en del av innehållet, ett namn eller en siffra har tolkats fel. Tredje felkategorin *ofullständiga meningar* beskrevs innehålla sådana meningar där en mening saknar början, mitten eller slutet så att den inte är logisk. Fel i kategorin *paus* beskrevs till studeranden som sådana pauser där man inte tolkar alls och det finns en tydlig paus, ett tvekljud eller ett skratt.

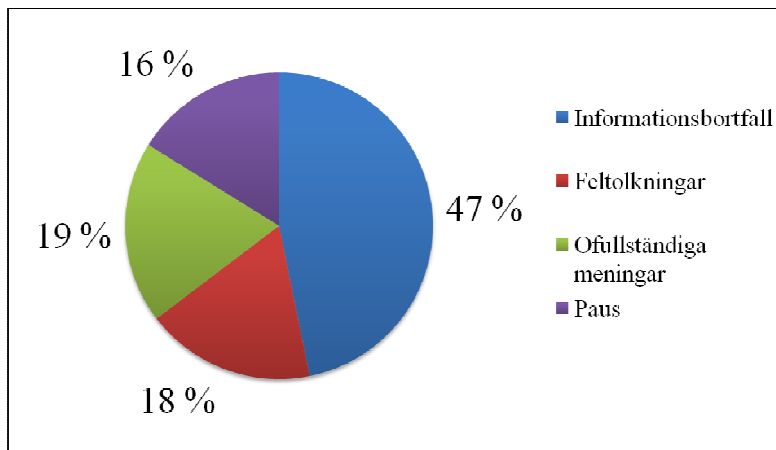
Totalt hittade studerandena 235 fel i sina tolkningar. Mellan grupperna fördelade antalet fel sig ganska jämnt. I gruppen med svensk källtext upptäckte studerandena 112 fel medan man i gruppen med finsk källtext upptäckte 123 fel. Det visade alltså sig att olika språk i källtexten inte tycktes påverka antalet fel. Det att felmängden är motsvarande i båda grupperna kan antyda att felmängden i detta fall skulle vara mera beroende till exempel av källtextens längd och innehåll.

I figur 3 visas hur felen fördelade sig mellan olika studerande. De studerande som tolkade den svenska källtexten har markerats som S1, S2 och S3 och de studerande som tolkade den finska källtexten har markerats som F1, F2 och F3. På y-axeln visas antalet fel. Antalet fel varierar mellan individerna från 34 fel till 51 fel med ett genomsnittsvärde på 39 fel per studerande. Fyra av sex studerande har en felmängd mellan 34 och 36 stycken medan bara två av studerandena skiljer sig med ett felantal på 43 och 51. Den studerande som har markerat allra mest fel hade som orsak för 60 procent av fel den att han inte hörde vad talaren sade. Man kan undra om han hade problem med den tekniska utrustningen. Men det fanns inga antydningar om detta i studerandens svarsblankett.



**Figur 3.** Antalet fel hos de valda sex tolkningsstuderande.

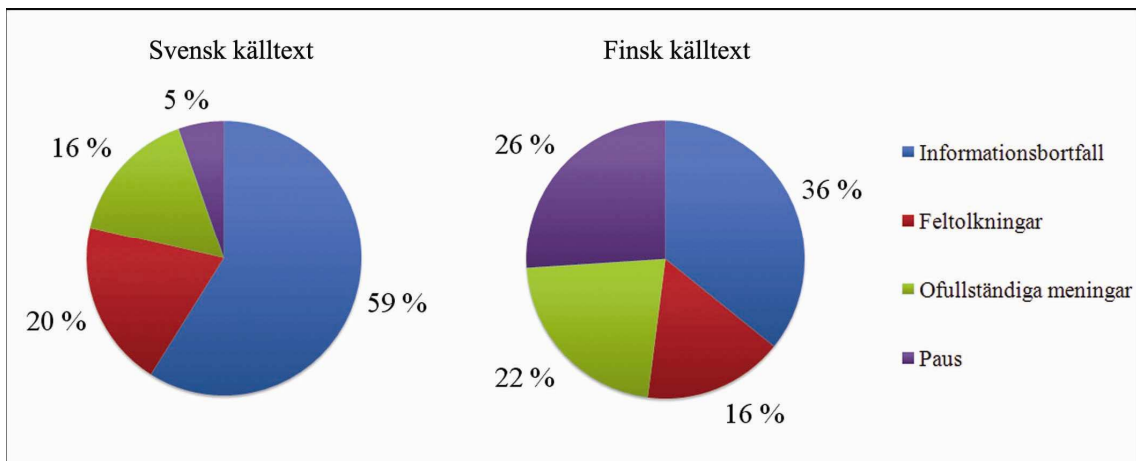
Av figur 4 framgår hur olika felkategorier fördelade sig i hela gruppen. De kategorier där man gjorde minst respektive mest fel blev tydliga. För det mesta markerade studerandena sina fel att vara av typ *informationsbortfall* (47 %) och minst av typ *paus* (16 %). Fel av typ *feltolkningar* (18 %) och *ofullständiga meningar* (19 %) förekommer sinsemellan nästan lika frekvent.



**Figur 4.** Felkategorierna och deras förekomst i hela gruppen.

När man jämför grupperna med olika källtexter med varandra så finns det ganska mycket variation i indelningen enligt kategori (se figur 5). Felen fördelade sig mera jämnt mellan olika kategorier i gruppen med finsk källtext medan *informationsbortfall* var dominerande felgruppen med 59 procent av alla fel i gruppen med svensk källtext. I gruppen med den svenska källtexten var *paus* den minsta kategorin med bara 5 procent av alla fel medan *paus* var den näst största kategorin med 26 procent av alla fel i gruppen med den finska källtexten. I gruppen med den finska källtexten var den minsta kategorin *feltolkningar* (16 %). Kategorier *ofullständiga meningar* och *feltolkningar* utgjorde i båda grupperna ungefär en femtedel av alla fel med procentandelen från 16 till 22.





**Figur 5.** Felkategorierna och deras andel i grupper med olika källtexter.

*Informationsbortfall* är den mest frekventa kategorin både när det gäller hela gruppen och grupper med olika källtexter. Det stämmer med Bariks (1975/2002: 88) teori om att nybörjartolkare brukar utelämna information om de har problem. Dessutom är det tydligt att kategorierna *feltolkningar* och *ofullständiga meningar* var runt en femtedel av alla fel i båda grupperna. När det gäller *paus* så finns det en så stor variation mellan grupper med olika källtexter att den inte entydigt kan konstateras vara den minsta kategorin.

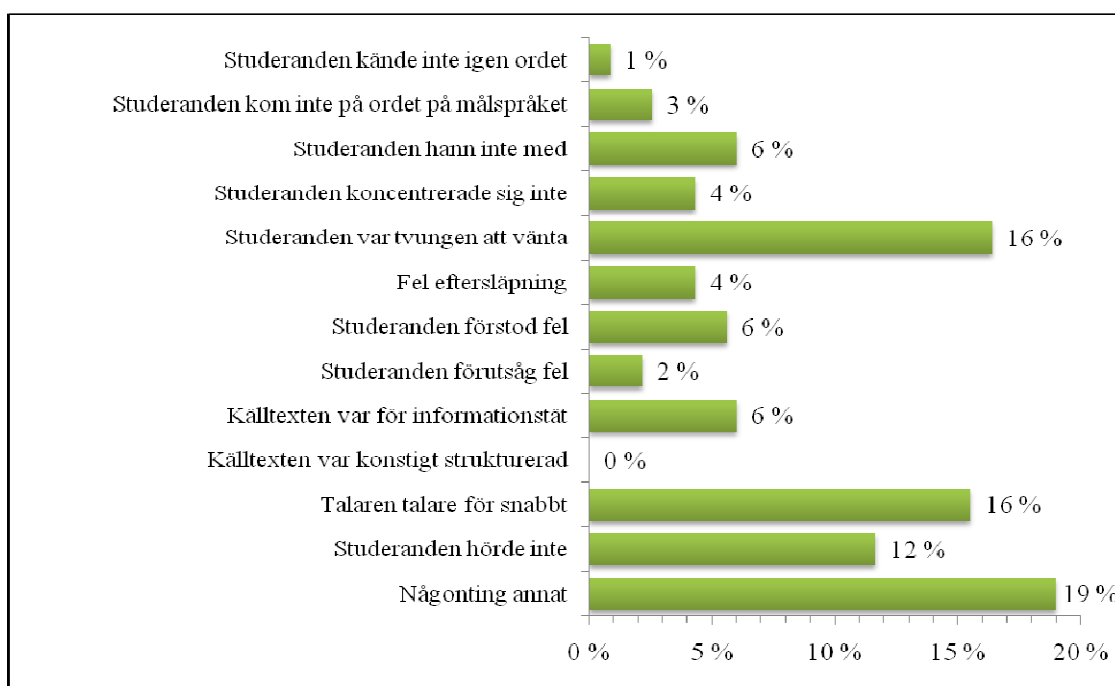
Orsaken till att *informationsbortfall* var den mest frekventa kategorin kan vara att det är lätt att märka informationsbortfall. Det att gruppen med svensk källtext hittade så liten mängd pauser kan ha att göra med motsatta – alltså att pauser är svårare att märka. I tolkning finns sällan tydliga tysta pauser. Det är på grund av att tolken hela tiden följer lite efter talaren på grund av eftersläpningen och oftast genast börjar tolka nästa informationsenhet fastän han skulle ha utlämnat en emellan. Det att informationsbortfall placerar sig som den första kategorin i analysen och pauser som den sista kan också påverka resultatet. Det kan hända att i slutet av testet orkade studerandena inte markera alla sina fel så ivrigt som i början och därför hittade de mest av den första och minst av den sista kategorin.

Intressant är att feltolkningarna inte blev så många fast de är lätta att märka. Orsaken till detta kan vara det som Barik (1975/2002: 88–89) konstaterar. Enligt honom blir antalet

feltolkningar liten i början av studierna eftersom man utelämnar det som man inte kan tolka. Det är också intressant att fast att ofullständiga meningar kan lätt blandas med informationsbortfall har studerandena hittats nästan lika stor andel av ofullständiga meningar i båda grupperna. Men det är svårt att dra några slutsatser av detta utan att se närmare på markerade fel.

#### 5.4 Orsakskategorier och deras förekomst

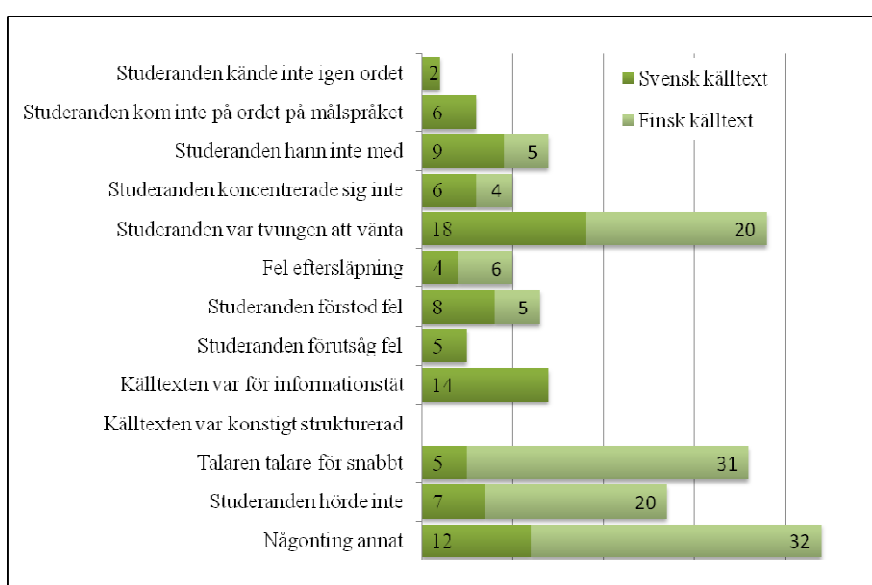
Studerandena hade 13 olika orsakskategorier att välja mellan (se bilaga 1). I figur 6 visas hur orsakskategorierna fördelade sig i hela gruppen. Där kan man se att det finns fyra kategorier som var mest frekventa. De utgör mellan 12 och 19 procent av totalmängden och tillsammans står de för 63 procent av alla orsaker. Resten (47 %) har fördelade sig så att fem kategorier är ganska jämna med 4 till 6 procent av alla orsaker i dem och sedan finns det fyra kategorier som utgör mellan 0 till 3 procent av alla orsaker.



**Figur 6.** Orsakskategorierna och deras förekomst i hela gruppen.

För hela gruppen förorsakades mest fel av någon annan orsak (19 %) än de som fanns på orsakslistan (se figur 6). Studerandena hade ombetts att skriva upp vad orsaken i detta fall skulle vara. De orsaker som studerandena gav var att mikrofonen inte var på, man var förvirrad eftersom man hade tolkat föregående enhet fel, man tolkade fel bara av misstag, man uttalade ordet fel, numren blev fel och man tappade bort information. Av de givna orsakskategorierna var det att studeranden var tvungen att vänta (16 %) och det att talaren talade för snabbt (16 %) de orsaker som ledde till att studerandena gjorde mest fel. Det stämmer med Giles (1997/2002: 170) konstaterande att det att talaren pratar för snabbt är kanske den största orsaken till problem i tolkning eftersom då måste tolken behandla mycket information samtidigt. Också i Gervers (1969/2002: 65–66) undersökning visade det sig att snabbt tal orsakar problem. Det att källtexten var konstigt strukturerad orsakade inga fel. Näst minsta kategorier var det att studeranden inte kände igen ordet (1 %) och det att studeranden förutsåg fel (2 %).

När man jämför grupperna finns det en mer jämn fördelning av olika fel i gruppen med svensk källtext. I gruppen med finsk källtext placerar sig alla fel mellan åtta olika kategorier medan motsvarande indelning är tolv olika kategorier i gruppen med svensk källtext (se figur 7).



**Figur 7.** Orsakskategorier och deras förekomst i grupper med olika källtexter.

De flesta fel i gruppen med svensk källtext förorsakades av att studeranden var tvungen att vänta för att få höra mera och näst mest av att källtexten var för informationstät. I gruppen med finsk källtext var de vanligaste orsakerna talarens snabba tal och någon annan orsak än de som stod på listan.

Om man analyserar på kopplingarna mellan olika orsaker och fel som de har förorsakat, så förorsakades informationsbortfall mest av att studeranden inte hörde vad talaren sade (se tabell 1). Feltolkningar orsakades mest av att studeranden förstod fel det som talaren sade och ofullständiga meningar av någon annan orsak än de som stod på listan. Paus förorsakades mest både av talarens snabba tal och av någon annan orsak.

**Tabell 1.** Kopplingar mellan olika fel och orsak.

	Hela gruppen	Svensk källtext	Finsk källtext
Informationsbortfall	Studeranden hörde inte	Studeranden måste vänta	Studeranden hörde inte
Feltolkningar	Studeranden förstod fel	Studeranden förstod fel	Snabbt tal
Ofullständiga meningar	Någon annan orsak	För informationstät tal	Någon annan orsak
Paus	Snabbt tal/ Någon annan orsak	Studeranden måste vänta	Någon annan orsak

När man jämför grupperna så förorsakades informationsbortfall i gruppen med svensk källtext mest av att studeranden var tvungen att vänta medan i gruppen med finsk källtext av att studeranden inte hörde vad talaren sade. Feltolkningar förorsakades mest i gruppen med svensk källtext av att studeranden förstod fel vad talaren sade och i gruppen med finsk källtext av talarens snabba tal. Största orsaken till ofullständiga meningar var i gruppen med svensk källtext den att talet var för informationstät och i gruppen med finsk källtext någon annan orsak än de som stod på listan. Paus förorsakades i gruppen med svensk källtext av att studeranden var tvungen att vänta för att höra mera medan i gruppen med finsk källtext av någon annan orsak.

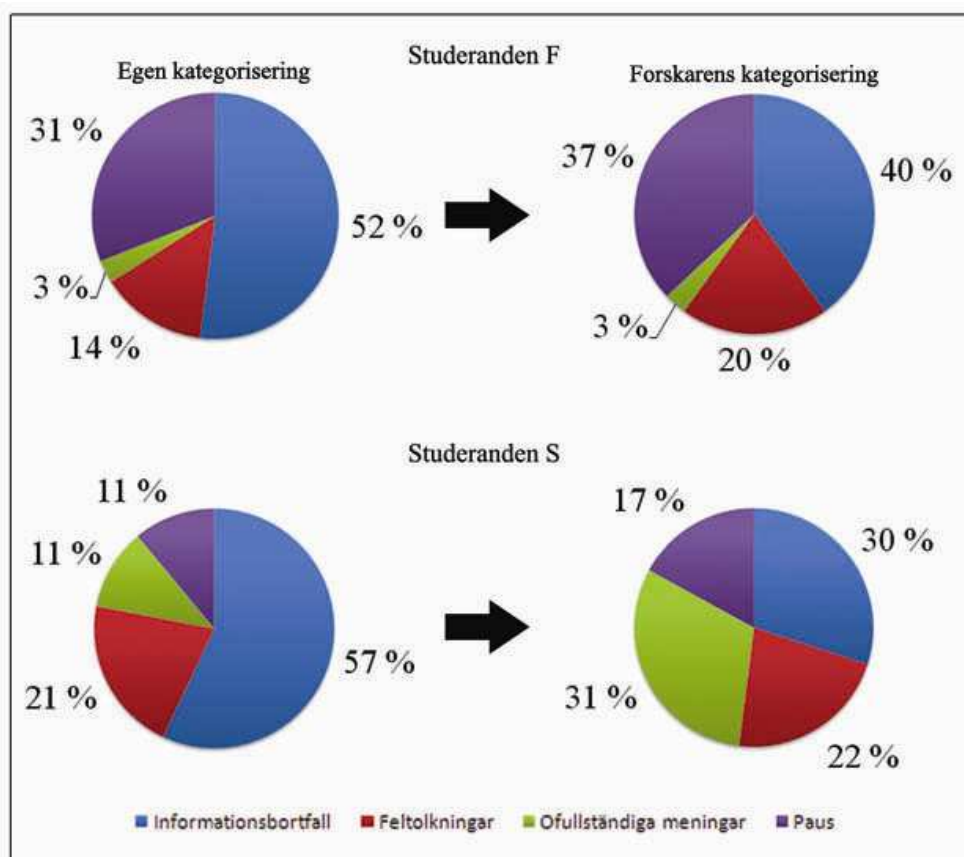
Variationen i vad som orsakade olika slags fel är stor. Man kan inte se ett gemensamt mönster i de olika orsaker studerandena har nämnt för olika fel. När man tänker på individuella egenskaper som kan orsaka fel, till exempel trötthet och det att man koncentrerar sig inte, kan man påstå att det är en resultat som kan förväntas. Men när det gäller orsak som har att göra med talarens eller källtextens egenskaper, kan man konstatera att det borde finnas en viss slags avhängighet. Orsak att sådant inte fanns kan vara det att det saknades rätta orsaker från listan, vilket stöds av detta att andelen någon annan orsak än som stod på listan blev stor. Eller sedan varje tolkning är så unik att det inte går att hitta samma orsaker till fel mellan olika studeranden. Detta antyder att individuella egenskaper påverkar mycket i fråga om de fel som tolken gör.

### 5.5 Indelning av fel och orsak hos två valda studerande

I det följande presenterar jag hurdana resultat de två utlottade studerandena fick för schemat. Båda studerande markerade nästan lika många fel. Den studerande som blev vald från gruppen med den svenska källtexten markerade 34 fel och studeranden från gruppen med den finska källtexten 36 fel. Senare hänvisar jag till studeranden från gruppen med den svenska källtexten som studerande S och studeranden från gruppen med den finska källtexten som studerande F.

Det finns vissa olikheter i hur studeranden S och studeranden F har använt schemat. Studeranden S hade en ganska stor variation mellan olika fel och orsaker medan studeranden F har en mindre variation. Studeranden F har börjat med att markera fel i kategorin informationsbortfall och de har han hittat mest, sammanlagt 19 stycken. De andra kategorierna har han hittat betydligt mindre, 16 stycken totalt. När det gäller de 12 första felen har han en variation av olika orsaker till sina fel, men efter det finns det bara sex andra orsaker än talarens för snabba tal. Möjliga orsaker är flera. Det är svårt att upprätthålla sin koncentration under lång tid och studeranden blev kanske trött efter de första minuterna av tolkningen. Svåra arbetsförhållandena irriterar en och han kan bli arg på talaren. Han kan ha blivit trött på schemat eller haft bråttom medan han fyllde i det.

Figur 8 visar hur indelningen i olika felkategorier ändras när man jämför studerandenas egen kategorisering och min kategorisering. Min kategorisering är baserad på studerandenas egen bedömning som är korrigerad enligt de kategorier som jag konstaterar passa bättre för vissa fel i kapitel 7.



**Figur 8.** Studerandenas felkategorisering jämfört med en korrigerad kategorisering.

När det gäller studeranden F kan man se i figur 8 att kategoriseringen inte ändras mycket. Antalet fel av typ *informationsbortfall* är mindre i min kategorisering men annars hålls relationerna mellan olika fel mycket likartade. Annorlunda är situationen däremot med studeranden S. Antalet fel av typ *informationsbortfall* ökar nästan dubbelt och antalet fel av typ *ofullständiga meningar* blir bara en tredjedel av vad den var enligt studerandens åsikt.

Efter min kategorisering är den största kategorin för studeranden F tydligt *informationsbortfall* vilket motsvarar de resultat som fås i hela gruppen samt när man ser på olika källtexter skilt. För studeranden S är *ofullständiga meningar* den största kategorin med 31 % av fel medan *informationsbortfall* är näst störst kategori med 30 % av alla fel. Man kan konstatera att informationsbortfall är nästan dominerande eftersom ofullständiga meningar ligger så pass nära informationsbortfall. Den minsta kategorin när det gäller studeranden S är *paus* såsom när det gällde hela gruppen med den svenska källtexten (jfr figur 2). Studeranden F hade hittat minst fel av typ *ofullständiga meningar* medan gruppen med den finska källtexten hade hittat minst fel av typ *feltolkningar* (jfr figur 2).

## 6 ANALYS AV STUDERANDENAS ANVÄNDNING AV SCHEMAT

I detta kapitel har jag närmare granskat hur de två valda studerandena har lyckats med att använda självvärderingsschemat för att veta hur testet fungerat. Studerandena har närmare beskrivits i kapitel 5. Studeranden S tolkade den svenska källtexten och studeranden F den finska källtexten. I detta kapitel diskuteras enbart de fel som passar in i denna felkategori och de fel som studerandena har kategoriserat felaktigt presenteras i kapitel 7.

Analysen följer den kategorisering som används i schemat. I analysen presenteras varje fel och dess betydelse skilt. Dessutom tar jag ställning till hurdana lösningar som skulle ha hjälpt studerandena att undvika dessa fel. De fel som studerandena har markerat har plockats ut och de är numrerade. I samband med presentationen av felen står T för talaren och S för studeranden. Understrykningar följer studerandenas understrykningar och de anger att studeranden har ansett att han har gjort fel vid denna markering. Talarens tal har renskrivits enligt videoinbandningen och studerandens tal enligt bandinspelningen på kassetter. Oförståeligt tal och tvekljud har inte inkluderats i den renskrivna versionen.

### 6.1 Fel i kategorin *informationsbortfall*

Studeranden F hade markerat betydligt mera fel i kategorin *informationsbortfall* än studeranden S. Här behandlas enbart de fel som passar in i kategorin och resten behandlas i kapitel 7. Av de fel som studeranden S hade markerat som typ *informationsbortfall* analyserar jag i de följande sju stycken, fast han själv hade markerat 11 fel i kategorin. Av de fel som studeranden F hade markerat analyseras här 11 stycken fel jämfört med de 19 fel som han markerade själv. I det följande har felen indelats i betydande och icke-betydande (jfr Barik 1975/2002). Jag har valt att följa Bariks indelning för att den ger ett perspektiv på hur betydande fel studerandena har markerat.



### 6.1.1 Informationsbortfall som leder till att information går förlorad

De exempel på markerade fel som analyseras i det följande representerar bortfall av information som leder till att åhöraren förlorar betydlig information. Här analyseras två fel som studeranden S har markerat och fem fel som studeranden F har markerat. Ex. 1 och 2 förorsakas av att studeranden inte hörde vad talaren sade. I Ex. 1 tolkar studeranden inte informationen om att det finns två riksvägar som far genom Villmanstrand. Informationen som utelämnas är betydande, eftersom den inte upprepas senare och inte kan dras som slutsats från sammanhanget.

- Ex. 1 T: Lappeenrannassa on oma rautatieasema ja sen läpi kulkee kaksi valtatiötä.  
S: Det finns bra tågförbindelser.

Siffror är ofta svåra i tolkningen (jfr Gile 1997: 174) såsom man ser i Ex. 2. Studeranden har förlorat årtalet och det leder till att informationen blir felaktig. Studeranden påstår att Villmanstrand har förstörts två gånger när det i verkligheten har hänt två gånger på 1900-talet och kan ha hänt flera gånger före det.

- Ex. 2 T: Myös 1900-luvulla Lappeenranta on kaksi kertaa tuhoutunut sodan takia.  
S: Och Villmanstrand har förstörts... förötts redan två gånger på grund av krig.

Om det inte går att höra vad talaren säger finns det inte mycket man kan göra. Med hjälp av material som man har med sig i kabinen och via förhandsförberedelser kan man eventuellt klara sig (Nolan 2005: 18). Beroende på att vad som förorsakat luckan kan den passiva tolken hjälpa i sådana här fall. Om man anser att den förlorade informationen är mycket viktig, kan tolken säga till publiken att han inte kan höra vad talaren säger och förhoppningsvis frågar någon från publiken talaren (Gile 1997: 194; 200). I dessa fall kan man konstatera att detta inte skulle ha behövts.

Ex. 3 och 4 har båda förorsakats av fel eftersläpning. I Ex. 3 har studeranden inte tolkat informationen om att servicen finns nära till hands i Villmanstrand. Här stämmer samma som i Ex. 1, alltså publiken förlorar informationen helt.

- Ex. 3 T: Lappeenranta on turvallinen kaupunki ja siellä on palvelut lähellä.  
S: Villmanstrand är mycket trygg stad.

I Ex. 4 har studeranden utelämnat en stor informationsenhet. Enheten är en del av en lång mening som är konstigt formulerad. Det kan eventuellt vara en orsak som ledde till felet. Det som inte förmedlas är att befolkningen i Villmanstrand är mycket nöjd med sin hemstad enligt undersökningar. Studeranden förmedlar informationen om att människorna som har flyttat till Villmanstrand har trivts, så bortfallet är inte så betydande som i Ex. 3.

- Ex. 4 T: Kerran tähän kaupunkiin muuttaneet ovat viihtyneet ja jääneet, ja Lappeenrannan asukkaat ovatkin hyvin tyytyväisiä kotikaupunkiinsa tutkimusten mukaan.  
S: Och dem som någon gång har flyttat hit så har lämnat hit och dom trivts här.

Det finns många olika faktorer som påverkar eftersläpningen (jfr Baaring 1992: 29) men man kan konstatera att den rätta eftersläpningen kan nås enbart via praktik (jfr Gile 1997: 195). När det gäller Ex. 4 kunde det ha hjälpt att ha en lite längre eftersläpning så att man först hade kunnat förstå ämnet och efter det börjat tolka (Gile 1997/2002: 172). Ett annat sätt kunde vara att man delar informationen i mindre enheter och tolkar dem (Gile 1997: 195–196). Här kan man inte veta om studerandena hade en för kort eller lång eftersläpning. Om man har en för kort eftersläpning, kan man via konsekutivtolkningsövningar öva att förmedla informationsenheter i stället för ord (jfr Gile 2005: 134).

Orsaken till Ex. 5 och 6 är att studeranden var tvungen att vänta en stund för att förstå. I Ex. 5 har studeranden inte tolkat informationen om att det finns landsbygd runt Villmanstrand. Betydelsen av exemplet motsvarar Ex. 1 och 3, där publiken förlorar

informationen helt på grund av att den inte upprepas och det inte kan dra som slutsats av sammanhanget.

Ex. 5 T: Och det ligger vid den vackra Saimen, men runt staden så har vi landsbygd.

S: Ja se on kauniin Saimaan rannalla.

I Ex. 6 tolkar studeranden att det finns övernattningsställen i Villmanstrand men han tolkar inte att sådana finns för varje plånbok. Det leder till att information om att det finns övernattningsställen i olika prisklasser inte förmedlas.

Ex. 6 T: Och i Villmanstrand för övrigt så finns det många övernattningsställen passande för varje plånbok.

S: Ja yleisesti Lappeenrannassa on paljon yöpymispaikkoja.

När man måste vänta innan man kan tolka blir det mera tryck på minneskapaciteten och risken för olika slags fel ökar (Gile 1997/2002: 172). I Ex. 5 och 6 har väntandet lett till informationsbortfall. Studeranden kunde ha delat informationen i mindre enheter så att det inte blir så ansträngande för minneskapaciteten (Gile 1997: 195–196). Om man måste vänta är det bra att prioritera vad är viktigast i ämnet och försöka att överföra åtminstone det till målspråk (Jones 2002: 70).

Ex. 7 och 8 skulle också kunna ses som ofullständiga meningar eftersom studeranden har slutat dem mitt i. Felen behandlas här på grund av två orsaker. För det första har studerandena inte hunnit börja med den nya meningen så pass mycket att den skulle vara speciellt ologisk. Dessutom har studerandena själva markerat felen under informationsbortfall. Orsaken till fel i Ex. 7 och 8 är att talaren talade för snabbt.

I Ex. 7 har studeranden inte tolkat Villmanstrands befolkningsantal och dess jämförelse med Vasas befolkningsantal. Bortfallet i detta fall kan leda till exempel till att någon i publiken frågar efter hur många invånare det finns i Villmanstrand strax efter talet för att han inte vet att talaren just berättat det. I Ex. 8 har studeranden inte tolkat att det finns flest studentbostäder i Villmanstrand jämfört med antalet studerande i hela Finland. Det att det finns mycket studentbostäder har förmedlats, så betydelsen av

bortfallet är mindre än om man inte skulle ha tolkat någonting av ämnet. Ändå är informationen som blir utelämnad någonting som står som bevis för talarens påstående och därför är betydelsen av bortfallet betydande.

Ex. 7 T: Lappeenranta on Suomen 11. suurin kaupunki, ja siellä on asukkaita noin 59 000, eli hieman enemmän kuin Vaasassa.

S: Villmanstrand är den elfte största staden och den har...

Ex. 8 T: Siellä on paljon opiskelija-asuntoja esimerkiksi, on arvioitu, että Lappeenrannasta löytyy eniten opiskelija-asuntoja verrattuna opiskelijoiden määrään kuin koko Suomesta.

S: Det finns mycket studieboendestäder och...

Det att talaren talar för snabbt orsakar ofta fel. När det gäller Ex. 7 kan man tänka sig att eftersom studeranden har slutat att tolka meningen när det gällde en siffra utgör siffran problemkällan. Med hjälp av egna anteckningar, förhandsförberedelser och den passiva tolken kunde man klara sig i detta fall (Gile 1997: 194–195; Nolan 2005: 5). När det gäller Ex. 8 kunde man ha tolkat informationen i mindre enheter (Gile 1997: 195–196). Viktigt är att tolken försöker att inte bli irriterad över talaren och försöker att undvika dåliga strategier (jfr Gile 2005: 134).

### 6.1.2 Informationsbortfall där betydelsen förmedlas

I de följande exemplen har studerandena lyckats att förmedla den rätta betydelsen men en del av informationen saknas på grund av informationsbortfall. Här analyseras två fel som studeranden S har markerat och tre fel som studeranden F har markerat.

Orsak till Ex. 9 och 10 är att studerandena hade fel eftersläpning. I Ex. 9 har studeranden utelämnat en stor informationsenhet och det påminner om de exemplen som analyserades i avsnitt 6.1.1. Men man kan ändå påstå att det som blir utelämnat kan dras som slutsats av kontexten och på grund av det är felet inte lika betydande. Talaren säger att statsdirektör Miettinen är en väldigt omtyckt man och att han har gjort mycket gott för staden. Studeranden förmedlar inte det att Miettinen har gjort mycket gott.

Ex. 9 T: Sitten haluaisin mainita tämän Lappeenrannan kaupunginjohtajan Seppo Miettisen, joka on hyvin pidetty mies, ja on tehnyt paljon hyvää kaupungin eteen.

S: Jag vill nämna att Seppo Miettinen är stadens statsdirektör och han är väldigt omtyckt man.

I Ex. 10 tolkar studeranden att villmanstrandsbor är trevliga men han tolkar inte informationen om att människor också trivs där. Men man kan igen konstatera att det som utelämnas kan dras som slutsats ur kontexten.

Ex. 10 T: He ovat hyvin mukavia ja ystävällisiä ihmisiä, jotka saavat varmasti viihtymään Lappeenrannassa.

S: Villmanstrandsborna är mycket trevliga.

Såsom konstaterades i analysen av Ex. 3 och 4 är det bara med hjälp av övning som man blir bättre när det gäller svårigheter med eftersläpningen (Gile 1997: 195). När det gäller Ex. 9 har studeranden försökt att dela informationen i mindre enheter för att undvika informationsbortfall. Studeranden har lyckats bra med att välja bort den minst relevanta informationen (jfr Kirchhoff 1976/2002: 116; Gile 1997: 195–196). I frågan om Ex. 10 kunde det hjälpa med att ha en ganska kort eftersläpning eftersom meningsstrukturen inte är komplicerad (Gile 1997: 195). Man kan till exempel tolka de två informationsenheterna som skilda meningar.

Orsaken till fel i Ex. 11 och 12 är det att studeranden inte koncentrerade sig. I Ex. 11 blir informationen om att staden har bra framtidsvisioner otolkad men däremot förmedlas att staden utvecklas hela tiden. Man kan konstatera att åhöraren förstår att om staden utvecklas har den antagligen bra framtidsvisioner. Därför är betydelsen av den förlorade informationen inte så stor.

Ex. 11 T: Lappeenranta on jatkuvasti kehittyvä kaupunki ja sillä on hyvät tulevaisuuden näkymät.

S: Villmanstrand utvecklas hela tiden.

I Ex. 12 tolkar studerande inte ordet *ovanligt* som beskriver hur lätt det är att ta sig till Ryssland från Villmanstrand. Det ändrar nyanser i betydelsen men förhindrar inte

informationsförmedlingen (jfr Barik 1975/2002: 85). Intressant är att studeranden har tillagt ordet *tietenkin* (*förstås*). Det leder till att meningen ändras ännu mera eftersom då påstås det att det skulle vara lätt att ta sig till Ryssland bara för att staden finns vid den ryska gränsen. Det att studeranden sätter in extra ord kan vara ett sätt att vinna tid (Kirchhoff 1976/2002: 116). I detta fall borde studeranden ha valt ett mera neutralt uttryck för att inte ändra betydelsen.

- Ex. 12 T: Och så är det också ovanligt lätt att ta sig över den ryska gränsen från Villmanstrand.  
S: Helppoa on sitten myös tieteenkin ylittää Venäjän raja.

Orsaken till fel i Ex. 11 och 12 var att studeranden inte koncentrerade sig. För att kunna upprätthålla sin koncentration borde tolken ta hand om sig själv och till exempel sova gott och äta rätt (Nolan 2005: 18). Via övning blir man bättre i att upprätthålla sin koncentration. Vanligtvis när det finns två tolkar som byter tur får den ena tolken vila tillräckligt för att kunna behålla sin koncentration (Gile 1997: 202).

I Ex. 13 har studeranden lämnat bort överbegreppet *kändisar* när talaren berättar att det kommer flera kändisar från Villmanstrand. I stället har studeranden tolkat de exempel som talaren har gett på kändisar. Men eftersom studeranden börjar med att säga *bland annat* (*muun muassa*), vet åhöraren att de tre nämnda inte är de enda. Om man antar att åhöraren känner till att Pakarinen, Lind och Piili är kändisar, kan han dra slutsatsen att talaren menar att det finns flera kändisar som är från Villmanstrand.

- Ex. 13 T: Och så är det många kändisar som har sina rötter i Villmanstrand,  
S: Muun muassa Hanna Pakarinen, Arvi Lind ja Tiia Piili ovat Lappeenrannasta kotoisin.

Studeranden angav som orsak för felet i Ex. 13 en för informationstät mening. Det är någonting som tolken inte kan påverka så den enda lösningen är att välja en strategi där minst information går förlorad. Här skulle det ha lönat sig att generalisera i stället för att försöka förmedla olika namn (jfr *ibid.* 197–198). Studeranden borde alltså ha prioriterat att överföra överbegreppet *kändisar* i stället för att nämna de namn som talaren gav som exempel.

I Ex. 14 har studeranden inte lyckats förmedla Villmanstrands statsdirektörs namn. Det att statsdirektörens namn saknas leder till att åhöraren förlorar detaljerad information men betydelsen förmedlas.

- Ex. 14 T: Och så vill jag ännu nämna att statsdirektören Seppo Miettinen är en omtyckt man som har gjort ett mycket gott arbete för villmanstrandsbor.  
S: Ja haluan vielä mainita, että kaupungin pääjohtaja on erittäin tunnettu ja pidetty henkilö Lappeenrannassa.

Som orsak till felet i Ex. 14 anger studeranden att han inte kände igen ordet som talaren använde. Där kan man försöka upprepa namnet såsom man uppfattar det (Gile 1997: 198–199). Studeranden skulle också kunna korrigera felet efteråt genom att nämna titeln ifall Seppo Miettinen namn dyker upp igen. Via bra förberedelser kunde studeranden ha känt till statsdirektörens namn eller åtminstone skulle han ha kunnat leta efter det i sitt material (Nolan 2005: 5).

I de följande fyra felen sker informationsbortfall i samband med uppräknings. Två av dem har markerats av studeranden S och två av dem av studeranden F. Det att långa uppräknings belaster tolkens minneskapacitet och orsakar informationsbortfall syns också i detta test (Gile 1997: 172–174). I Ex. 15 och 16 har talaren räknat upp tre saker som Villmanstrand är känd för och båda studerande har misslyckat med att förmedla en av de tre sakerna.

- Ex. 15 T: Staden är känd för sin vackra natur, sina vänliga människor och sin glada stämning.  
S: Se on tunnettu kauniista luonnostaan ja tunnelmastaan.
- Ex. 16 T: Kaupunkia ympäröi maaseutu ja se onkin tunnettu tällaisesta kauniista luonnostaan, mukavista ihmisistä ja iloisesta tunnelmasta.  
S: Det finns... Villmanstrand är känt för vackert natur, trevliga människor och...

Av Ex. 17 och 18 framgår att även uppräknings av två enheter kan vara svårt för tolken. I Ex. 17 har studeranden inte tolkat att villmanstrandsborna är vänliga och i Ex. 18 det att de är bra också i korgboll.

- Ex. 17 T: ...vill jag ännu till slut berätta, att villmanstrandsborna är trevliga och vänliga människor...  
S: ...haluan vielä lopuksi kertoa siitä, että lappeenrantalaiset ovat mukavia ihmisiä...
- Ex. 18 T: Lappeenrantalaiset ovatkin pärjänneet hyvin urheilussa, kuten ehkä saatatte tietää, esimerkiksi jääkiekossa ja koripallossa.  
S: Och villmanstrandsbor har klarat sig mycket bra i olika idrotter, till exempel ishockey.

När man analyserar hur betydande bortfallet i de ovannämnda fallen är kan man konstatera att på allmän nivå är betydelsen liten men på detaljnivån stor. På allmän nivå kan man tänka sig att talaren har velat påpeka Villmanstrands goda sidor (Ex. 15 och 16), villmanstrandsbornas trevlighet (Ex. 17) och mångsidigheten av de idrottsgrenar som de är bra på (Ex. 18). Fast studeranden har lämnat bort en del av uppräknigen förmedlas dessa betydelser ändå. Men på detaljerad nivå förlorar åhöraren information på grund av att han inte får höra att det finns trevliga människor i Villmanstrand (Ex. 15), staden har en glad atmosfär (Ex. 16), villmanstrandsborna är vänliga (Ex. 17) och de är bra på korgboll (Ex. 18).

Det finns olika orsaker till varje fel fast de sker i samband med samma fenomen. Orsaken till felet i Ex. 15 är att meningen var för informationstät och orsaken till felet i Ex. 16 att studeranden inte hann med när talaren räknade upp en lista av saker. För felet i Ex. 17 har studerande angett som orsak att hon inte koncentrerade sig och för felet i Ex. 18 att talaren talade för snabbt. Möjliga lösningar till problem med uppräknigen är det att tolken börjar uppräknigen med det som talaren sade sist. Det hjälper till eftersom minnesbördan genast minskar. Också det att tolken generaliserar uppräknigen med hjälp av ett överbegrepp garanterar att informationen förmedlas trots att en del information förloras via generaliseringen. Om man kan förutse att det ska komma en uppräknigen kan man förkorta eftersläpningen så att det blir det lättare att följa med. (Gile 1997: 196–198.)



## 6.2 Fel i kategorin *feltolkningar*

Av de två studerandena som analyseras närmare markerade studeranden S sju fel och studeranden F fem fel i kategorin *feltolkningar*. Av dessa fel analyseras här från studeranden S sex stycken och från studeranden F fyra stycken. Båda studerandena har alltså ett fel som inte passar i denna kategori. Felen har analyserats i två olika grupper motsvarande avsnitt 6.1. Första gruppen innehåller fel som är betydande för informationsförmedlingen medan den andra gruppen innehåller fel som är icke-betydande men leder till vissa ändringar i betydelsen.

### 6.2.1 Feltolkningar som leder till att information går förlorad

Det finns ett fel som kan tänkas leda till att åhöraren förlorar en betydande del av informationen och det har analyserats här. Felet har markerats av studeranden F. I Ex. 19 har studeranden understrukt två delar av det och påstått att de är båda feltolkningar. Men man kan konstatera att den första delen av felet egentligen är informationsbortfall eftersom studeranden inte alls har tolkat att Laila Hirvisaari har författat många romaner. Först slutdelen av felet är feltolkning eftersom studeranden har ändrat informationen så att Hirvisaari ursprungligen är från Villmanstrand till det att hon ännu skulle bo där. Publiken förlorar informationen om att Hietamies har fötts i Villmanstrand på grund av feltolkningen.

- Ex. 19 T: Myös Laila Hirvisaari, joka ehkä tunnetaan paremmin tällä entisellä nimellään Laila Hietamies, on kirjoittanut monia romaaneja Lappeenrannasta ja on itse sieltä myös kotoisin.  
S: Laila Hirvisaari eller Hietamies så är från Villmanstrand och bor där nu också.

Studeranden gav två orsaker till detta fel, för det första det att talaren talade för snabbt och för det andra det att studeranden hade en fel eftersläpning. De här två orsakerna visar tydligt orsakernas kausalitet. Man kan tänka sig att de här två orsakerna kan ha påverkat varandra. Alltså det att talaren talade för snabbt påverkade eftersläpningen eller det att studeranden hade en fel eftersläpning fick honom att känna att talaren talade

för snabbt. Eftersom jag inte känner till vilken som är den ursprungliga orsaken är det svårt att analysera möjliga lösningar.

I avsnitt 6.1.2. presenterades fyra fel där uppräkningsarna ledde till informationsbortfall. Uppräkningsarna kan också leda till feltolkning som man ser i Ex. 20. I Ex. 20 har studeranden tolkat en enhet i en uppräkning helt fel. Han har ersatt museer med restauranger. Här har studeranden ändrat på följden i listan så att han har börjat med det som kom sist, vilket lättar minnesbördan (Gile 1997: 196). Men i detta fall var tekniken inte tillräckligt underlättande eftersom information går förlorad. Det att studeranden har tillsatt extrainformation kan vara för att han vill knyta ihop meningen (Barik 1975/2002: 82). Det kunde också vara fråga om missförstånd att studeranden har tolkat restauranger i stället för museer. Men eftersom studeranden anger som orsak att han inte hörde vad talaren sade, kan man påstå att tillägget av en tredje enhet i uppräkningsarna är för att få mera innehåll i meningen. Felet i Ex. 20 är betydande eftersom publiken helt förlorar informationen om att det finns museer på fästningsområdet.

- Ex. 20 T: Idag finns där caféer, museer och hantverkarverkstäder.  
S: Siellä on käsityöpajoja, ravintoloita ja kahviloita.

Det finns inte mycket som kan hjälpa till om tolken inte hör vad talaren säger. I detta fall kunde en kortare eftersläpning och kollegans hjälp ha hjälpt (Gile 1997: 195; 197). I detta fall skulle det inte löna sig att säga till publiken att man inte hör en del av denna uppräkning.

I samband med informationsbortfall konstaterades också att siffror är svåra för tolken (jfr Gile 1997: 174). I Ex. 21, 22 och 23 har studeranden tolkat siffrorna fel. Feltolkning i dessa fall leder till förlorandet av betydande information eftersom siffror är sådan information som man inte har någon möjlighet att dra som slutsats av sammanhanget. I Ex. 21 tolkar studeranden *37 km* till *3,6 km*. Där kan man lägga märke till att före talaren nämner siffran hade han ändrat sig genom att först säga *Villmanstrand och Ryssland* och sedan *Finland och Ryssland*. Det sätter mycket ansträngning på

studerandens minneskapacitet och det kan vara en orsak till att tolken fäste sin uppmärksamhet vid det och tappade siffran som följde strax efter (Gile 1997: 172–174).

Ex. 21 T: ...den här gemensamma gränsen mellan Villmanstrand och Ryssland eller Finland och Ryssland är 37 km här vid Villmanstrand.

S: ...ja yhteinen raja Lappeenrannan ja Venäjän kanssa on 3,6 km.

Ex. 22 påminner om Ex. 21, eftersom det också här finns en korrigerings hos talaren som antagligen leder till felet. I Ex. 22 har siffran ändrats helt till 250 från *närmare 2500*.

Ex. 22 T: Men befolkning har funnits där i redan över 2000 år, över 2000, närmare 2500 år.

S: Mutta siellä on kuitenkin ollut asutusta jo 250 vuotta sitä ennen.

I Ex. 23 har studeranden tolkat nummer *tre* som nummer *två* i samband med att man talade om antalet gymnasier i staden.

Ex. 23 T: Lappeenrannasta löytyy kolme lukiota...

S: Det finns två gymnasier här...

Varje fel som hände i samband med en siffra hade olika orsaker. Orsak till felet i Ex. 21 var att studeranden inte koncentrerade sig. Orsak till felet i Ex. 22 var att studeranden var tvungen att vänta en stund för att förstå bättre och orsaken till felet i Ex. 23 var att talaren talade för snabbt. En möjlig lösning till problem med siffror är att studeranden eller kollegan antecknar dem. Om man kan förutse att det följer siffror kan man också förkorta eftersläpningen. (Gile 1997: 194–195.) Bra förberedelser och det att ha material med som innehåller information hjälper också till (Gile 1997: 194; Nolan 2005: 18).

### 6.2.2 Feltolkningar där betydelsen förmedlas

I följande fel förmedlas betydelsen men det finns viss information som saknas. Studeranden S har markerat två fel och studeranden F ett fel som analyseras i det följande. Orsaken till felen i Ex. 24 och 25 är att studerandena missförstod vad talaren sade. I Ex. 24 har studeranden använt en tolkningsteknik där han generaliserar

information som han inte fått med (jfr Gile 1997: 197–198). Studeranden har ersatt två riksvägar med många riksvägar. Här tycker jag att studeranden klarade bra av att förmedla informationen. Talaren nämner antalet riksvägar som går genom staden för att ge ett exempel på att det finns bra trafikförbindelser i Villmanstrand. Det hur många vägar det finns är inte huvudsaken.

- Ex. 24 T: ...och genom staden går 2 riksvägar.  
S: Monta moottoritietä lähtee myös Lappeenrannasta.

Ex. 25 är intressant eftersom studeranden har använt förhandskunskap som stöd. Studeranden har nämligen använt ordet *vapnet* i stället för *symbol*. Det stämmer i detta fall eftersom talaren säger att det finns en vildman i Villmanstrands symbol men hänvisar med detta egentligen till Villmanstrands vapen. Studerandena hade fått ordet *vapnet* i sitt förhandsmaterial.

- Ex. 25 T: Tämä nimi on peräisin siitä, että Lappeenrannan tunnuksessa on villi mies.  
S: Namnet kommer från det att de var en vildman på vapnet för Lappeenranta så blev det Villmanstrand.

Fast båda felen förorsakades av att studeranden missförstod vad talaren säger hjälper olika slags teknik dem. I Ex. 24 har studeranden börjat med att tolka det som var sist i meningen, vilket pekar på att han lyssnade hela meningen innan han började tolka. Det att man börjar med det sista är en teknik för att spara minneskapacitet (Gile 1997: 196–198). Generalisering som studeranden har använt är ett bra sätt att lösa problemet. I Ex. 25 kan orsaken antyda att studeranden förutsåg felaktigt att talaren skulle säga vapnet i stället för symbol, eftersom förutsägelser påverkas av förberedelser (Kirchhoff 1976/2002: 115). Där skulle det hjälpa att hålla lite längre eftersläpning så man inte skulle behöva förutsäga så mycket.

I Ex. 26 har studeranden ersatt *denna vilda mannen* med *namnet*. Talaren hänvisar alltså till stadens symbol och studeranden hänvisar till stadens namn. Egentligen säger talaren inte att stadens namn kom från drottning Kristina utan att hon gav symbolen *den vilda*

*mannen*. Men betydelsen av det att den vilda mannen i Villmanstrand kommer från drottning Kristina överförs så felet är inte så betydande.

- Ex. 26 T: Och staden fick denna ”vilda mannen” av drottning Kristina, samma år som staden grundades, alltså 1649.  
S: Kuningatar Kristiinalta tuli tämä nimi siis samana vuonna kuin kaupunki perustettiin.

Orsaken till felet i Ex. 26 var en för informationstät mening. Här kunde det hjälpa med att man skulle tolka informationen i mindre enheter. Det finns också namn och siffror i enheten, som man kunde få hjälp med genom egna eller kollegans anteckningar. (Gile 1997: 194–196.)

Följande exempel presenterar ett fall där studeranden har tolkat namnet fel. Studeranden har använt *Teknisk högskola* i stället för *Tekniskt universitet*. Fast studeranden tolkar fel kan man konstatera att publiken kan förstå vad han menar och därför är felet inte så betydande. De som känner till att det finns ett tekniskt universitet i Villmanstrand kan dra som slutsats att tolken menar detta. De som inte känner till det får informationen att det finns en möjlighet att utbilda sig på hög nivå i tekniska ämnen i Villmanstrand.

- Ex. 27 T: Lappeenrannassa sijaitsee esimerkiksi Teknillinen yliopisto.  
S: Det finns två gymnasier här och Teknisk högskola.

Orsaken till felet i Ex. 27 var det att talaren talade för snabbt. Det kan antyda att studeranden inte hann tänka efter om han visste vad *Teknillinen yliopisto* är på svenska och ersatte uttrycket med ett lämpligt namn som han kom att tänka på. För att lösa detta skulle man kunna använda kollegans hjälp. I detta fall skulle bra förberedelser och färdiga listor med ord ha hjälpt mest. (Gile 1997: 194; Nolan 2005: 18.)

### 6.3 Fel i kategorin *ofullständiga meningar*

Tredje felkategorin utgjordes av *ofullständiga meningar*. Studeranden S markerade elva fel och studeranden F ett fel i kategorin *ofullständiga meningar*. Ingendera av de tolv

felen behandlas här på grund av att huvudkriteriet för en ofullständig mening inte uppfylldes i något av felen. De tolv felen var ändå logiska fast de var ofullständiga. Därför analyseras dessa fel i kapitel 7. Det fanns ändå en del ofullständiga meningar i studerandenas tolkning men dem hade studerandena markerat under andra felkategorier och de behandlas därför också i kapitel 7.

#### 6.4 Fel i kategorin *paus*

Av de två studerande som granskas närmare höll studeranden S fem pauser och studeranden F höll 11 pauser. Här analyseras alla fem stycken från studeranden S och åtta stycken från studeranden F. Olika pauser behandlas i det följande under två grupper på ett motsvarande sätt som i avsnitt 6.1 och 6.2. Den första gruppen innehåller fel där pausen leder till förlorande av betydande information. Den andra gruppen innehåller fel där pausen gäller en enhet som inte är betydande för innehållet.

##### 6.4.1 Paus som leder till att information går förlorad

De följande felen presenterar fall där paus leder till att en betydande del av informationen går förlorad. Det finns sammanlagt åtta stycken sådana fel och båda studeranden står för fyra av dem. I Ex. 28 har studeranden inte tolkat vad talaren säger om Villmanstrand. På grund av detta förlorar publiken informationen om hur Villmanstrand har hört till olika stater.

- Ex. 28 T: Emellanåt så har staden hört till Sverige-Finland och emellanåt till Ryssland.  
S: Se on toiminut suomalaisten ja venäläisten taistelukenttänä siis.

Orsaken till felet i Ex. 28 var att studeranden var tvungen att vänta en stund för att förstå bättre. I stället för att tolka vad talaren säger har studeranden upprepat vad som stod på transparen. Det att studeranden har upprepat information i stället för att hålla sig tyst stämmer med Kirchhoff (1976/2002: 116) som konstaterar att ibland fyller tolkarna pauser med upprepning. Då undviker tolken att vara tyst och oroa åhörarna. Här skulle

det ha hjälpt till om man skulle ha gjort bra förberedelser. Då skulle man ha förstått snabbare vad talaren strävade efter. (Nolan 2005: 5.)

I Ex. 29 har studeranden inte tolkat att det finns ett spa i Villmanstrand. Det leder till att åhöraren förlorar informationen helt. Studeranden hade inte markerat någon orsak för detta fel.

Ex. 29 T: Och där finns även ett spa.  
S: -

I Ex. 30 har studeranden inte tolkat en enhet som berättar om industrin i Villmanstrand. Ex. 30 leder till att åhöraren förlorar information eftersom den inte upprepas senare och åhöraren kan inte dra denna information som slutsats ur sammanhanget.

Ex. 30 T: Och den här industribranschen är stor och viktig fortvarande, den är en stor arbetsgivare i Villmanstrand, och där finns flera stora företag idag.  
S: -

Orsaken till felet i Ex. 30 var att studeranden kände igen ordet men inte kom på det på målspråket. Här skulle det vara intressant att veta vilket ord studeranden inte kunde komma på. Eftersom den har lett till att hela enheten inte tolkats är det antagligen något nyckelord. Om ordet inte är nödvändigt för informationsförmedlingen, kunde studeranden ha bara tolkat allt annat och inte fastnat vid ett enskilt ord (Jones 2002: 70). Andra möjliga lösningar i motsvarande situation är att man förklarar ordet via andra ord eller använder kollegans hjälp (Gile 1997: 194; 198). Tolken kan också försöka fundera på ordet och medan det vinna tid genom att använda en flexibel meningsbyggnad (Kirchhoff 1976/2992: 116). Via praktik lär tolken sig att hålla ett stort ordförråd aktivt och specialisering i ett område hjälper till att behärska viss terminologi bra (Nolan 2005: 3).

De följande åtta exempel har förorsakats av talarens snabba tal. Ex. 31 handlar om samma textavsnitt som Ex. 30 och dess betydelse är därför motsvarande. Talaren har

berättat om industrins betydelse för Villmanstrand och åhöraren förlorar informationen helt.

- Ex. 31 T: Se [teollisuus] on siellä suuri työnantaja ja kaupungissa sijaitsee useita sen alan suuria yrityksiä.  
S: -

Ex. 32, 33 och 34 är alla motsvarande, det vill säga att studeranden har lämnat en enhet av betydande information helt otolkad så att publiken förlorar informationen helt. I Ex. 31 berättar talaren att den äldsta ortodoxa kyrkan finns i Villmanstrand. I Ex. 33 har studeranden inte tolkat att så många ryska turister besöker Villmanstrand att dess tax free – försäljning är näst störst efter Helsingfors. I Ex. 34 har talaren berättat att staden är internationell och att den hela tiden utvecklas i rätt riktning.

- Ex. 32 T: Täältä linnoitusalueelta löytyy myös Suomen vanhin ortodoksikirkko.  
S: -

- Ex. 33 T: Lappeenrannassa käy niin paljon venäläisiä turisteja, että sen tax free – myynti on Suomen toiseksi suurinta heti Helsingin jälkeen.  
S: -

- Ex. 34 T: Den internationella staden utvecklas hela tiden och den har goda framtidsvisioner.  
S: -

Uppräkningarna visade sig tidigare leda till informationsbortfall och feltolkning (jfr s. 62 och 65). Också paus är en följd av uppräknningar. I Ex. 35 har studerande inte tolkat en uppräkning som berättar vad Villmanstrand tar hand om.

- Ex. 35 T: Kaupunki pitää huolta useista hiihtoladuista, uimarannoista ja luistinradoista asukkaidensa hyväksi.  
S: -

De tre följande exempel presenterar fall där pausen har placerat sig mellan olika tema. När talaren byter ämne syns det i taltakten och innehållet. Studeranden reagerade i flera



fall på ämnesbytet så att de inte tolkade den första meningen alls. Det kan vara flera orsaker till detta. För det första kan det vara att studeranden var tvungen att vänta och lyssna vad det nya ämnet är. Dessutom kan det också vara så att studeranden hade svårigheter med föregående ämne och därför hänger han inte med i början av följande tema. Det att studeranden lämnar inledningen till det nya ämnet otolkad leder till sämre kvalitet på tolkningen, eftersom den skadar talets flyt. Dessutom går i vissa fall också information förlorad. Åhöraren kan ha det svårt att förstå det nya ämnet om han inte hör hur talaren leder in i det.

I Ex. 36 leder talaren publiken in i temat om Villmanstrands relation till Ryssland. I Ex. 37 inleder talaren följande tema genom att berätta om att staden är områdets kulturcentrum.

Ex. 36 T: Tämä Venäjän vaikutus, niin vaikka se on ollutkin ehkä kaupungille ei aina niin hyvä asia, niin on siitä kyllä myös hyötyjäkin.  
S: -

Ex. 37 T: Tämä kaupunki on myös alueensa kulttuurikeskus. Lappeenrannassa järjestetään paljon erilaisia musiikkitapahtumia kesäisin.  
S: -

I Ex. 38 börjar talaren berätta om vilka fördelar Villmanstrands ställning vid gränsen har. Han hänvisar till föregående ämne genom att säga ”dessutom att flera vanliga personer reser över gränsen”. Sedan leder han in i ett nytt tema genom att säga ”den [ställningen] gör det lättare att handla med Ryssland”.

Ex. 38 T: Sen lisäksi, että paljon ihan tavallisia ihmisiä matkustaa siitä rajan yli Venäjälle, niin se myös helpottaa kaupankäyntiä Venäjän kanssa.  
S: -

Som konstaterades tidigare var orsaken till fel i Ex. 31-38 att talaren talade för snabbt. I detta fall borde studeranden försöka prioritera vad som är viktigast att överföra och satsa på det. Man kan sammanfatta information och koncentrera sig på innehållet i stället för översättning av ord (Ojanen & Saresvuo 1988: 11).

#### 6.4.2 Paus som inte stör informationsöverföringen

De två fel som följer här handlar om pauser som inte stör överföringen av information. En av dem har markerats av studeranden S och den andra av studeranden F. I Ex. 39 håller studeranden paus samtidigt som talaren tillägger en extrakommentar för att förklara vad han gör. Talaren ska visa på kartan var Villmanstrand finns, och upprepar i följande mening att här finns Villmanstrand. Då kan man konstatera att åhöraren inte förlorar information. De kan endast bli bli förvånade eftersom tolken är tyst medan talaren talar (jfr Kirchhoff 1976/2002: 116). I Ex. 40 har studeranden inte tolkat när talaren hänvisar till Villmanstrand och säger att det lönar sig att besöka staden under sommaren. Talaren har kanske tillagt meningen på grund av att han vill undvika att vara tyst medan han tänker på vad han ska säga sedan eller han vill byta ämne och knyta ihop föregående tema med det.

Ex. 39 T: Jag ska visa...  
S: -

Ex. 40 T: Että kannattaa käydä kesällä siellä.  
S: -

Orsaken till felet i Ex. 39 var att studeranden var tvungen att vänta en stund för att förstå bättre och orsaken till felet i Ex. 40 var att talaren talade för snabbt. Här har studerandena lyckats väl med att inte tolka sådana här fyllnadsmeningar och i stället koncentrera sig på att förmedla informationen (ibid. 116).

## 7 PROBLEM SOM DE VALDA STUDERANDENA HADE MED SCHEMAT

Som jag tog upp tidigare så var det i vissa fall problematiskt för studerandena att välja den rätta felkategorin (se s. 53). I granskningen av hur de två studerandena använde schemat passade 20 fel inte inom den kategori som studeranden hade tänkt sig. Dessutom var fyra fel sådana som de inte skulle ha behövt markera som fel. I kategorin *informationsbortfall* behandlas flest fel här, sammanlagt 7 stycken. De andra kategorierna är nästan lika stora med en felmängd mellan 4 och 5 stycken. För det mesta hade studerandena kategoriserat ofullständiga meningar fel, sammanlagt 9 stycken. Lättast var det för dem att kategorisera feltolkningar och paus rätt varav bara två från båda kategorier hade kategoriserats fel. I det följande har felen kategoriserats under den kategori som de mest hör till. I sista avsnittet 7.5 behandlas de fel som inte är fel enligt testets krav.

### 7.1 Fel som borde vara under kategorin *informationsbortfall*

Här behandlas sju fel, varav sex markerats som ofullständiga meningar och en som paus. Studeranden F har markerat en av dem och studeranden S sex av dem. Kategorierna *informationsbortfall* och *ofullständiga meningar* ligger mycket nära varandra och det har antagligen lett till svårigheter. Eftersom tolkningens resultat ändå blev logisk har dessa fel behandlats som informationsbortfall och inte som ofullständiga meningar. I det följande presenteras först fel som markerats som paus och sedan fel som markerats som ofullständiga meningar.

Ex. 41 var enligt studeranden paus. Studeranden har inte tolkat en del av en uppräkningslista med tre delar. Här kan man konstatera att det är närmast fråga om informationsbortfall. Orsaken till felet i Ex. 41 var att talaren talade för snabbt.

- Ex. 41 T: Myös monella kuuluisuudella on juurensa Lappeenrannassa, esimerkiksi Hanna Pakarisella ja Arvi Lindillä ja Tiia Piilillä.  
S: Till exempel Hanna Pakarinen och Arvi Lind har sina rötter i Villmanstrand.

Ex. 42 har studeranden markerat som ofullständig mening men som konstaterats tidigare är resultatet logiskt så det är fråga om informationsbortfall. Såsom i Ex. 41, är det fråga om uppräknig, men nu med bara två enheter. Orsaken var att studeranden var tvungen att vänta en stund för att förstå bättre. Här kan man se det som konstaterades tidigare om att nybörjartolkar fastnar på ordnivå (Gile 2005: 133–134). Talaren har velat förmedla att villmanstrandsborna är bra i idrott och ger olika grenar som exempel. Studeranden har fokuserat på enskilda grenar och inte lyckats förmedla själva meningen.

- Ex. 42 T: Och villmanstrandsborna har klarat sig bra i idrott, speciellt i ishockey och korgboll.  
S: Ja Lappeenrannassa asuvat ovat pärjänneet erityisesti jääkiekossa.

I Ex. 43 är innehållet logiskt och därför har det placerats under kategorin *informationsbortfall* i stället för *ofullständiga meningar*. Studeranden har inte lyckats förmedla det att man kan stanna vid någon badstrand för att fira en sommardag. Orsaken var talarens snabba tal. Talaren har använt en ganska krånglig struktur som kanske har lett till svårigheter.

- Ex. 43 T: Satamasta voi myös lähteä risteilylle Saimaalle ja pysähtyä sitten vaikka joillekin näistä julkisista uimarannoista sitten viettämään kesäpäivää.  
S: Man kan också åka på kryssning från Villmanstrand till Saimen.

I Ex. 44 har studeranden använt en teknik där han har tolkat innehållet i två mindre enheter. Det hjälper till att minska minnesbelastningen (Gile 1997: 195–196). Han har tolkat att det finns mest studentbostäder i Villmanstrand i stället för att man antar att där finns mest studentbostäder. Resultatet är logiskt men nödvändig information saknas så det är fråga om informationsbortfall. Orsaken till Ex. 46 var att studeranden inte hörde vad talaren sade.

Ex. 44 T: Och det antas att där eventuellt finns mest studentbostäder i hela Finland jämfört med antalet studerande.

S: Siellä [Lappeenrannassa] on paljon opiskelija-asuntoloita. Siellä on eniten opiskelija-asuntoja jos verrataan siihen kuinka paljon opiskelijoita on.

Ex. 45 presenterar också informationsbortfall eftersom studeranden har lämnat en del otolkad men detta påverkar inte förståeligheten. Studeranden har inte förmedlat att villmanstrandsborna är nöjda med sin stad. Orsaken till felet var att talaren talade för snabbt.

Ex. 45 T: Villmanstrandsborna är allt som allt mycket nöjda med sin säkra hemstad, där servicen ligger nära till hands.

S: Siellä palvelut ovat lähellä.

I Ex. 46 och 47 är resultaten logiska och därför är det inte frågan om en ofullständig mening. Som orsak till båda felen angavs att studeranden var tvungen att vänta en stund för att höra mera.

Ex. 46 T: Så kan man också ta en kryssning till Saimen och med samma stanna och njuta av den vackra sommardagen på någon av de allmänna badstränderna.

S: Ja yleisillä rannoilla voi nauttia kesäpäivistä, niitä on paljon.

Ex. 47 T: statsdirektören Seppo Miettinen är en omtyckt man som har gjort ett mycket gott arbete för villmanstrandsbor.

S: Ja haluan vielä mainita, että kaupungin pääjohtaja on erittäin tunnettu ja pidetty henkilö Lappeenrannassa.

Intressant är att studeranden i båda fallen har ändrat meningen så att den blir en logisk enhet. I Ex. 46 har han inte tolkat det att man kan ta en kryssning på Saimen men har tillagt att det finns flera badstränder där. I Ex. 47 har studeranden tillagt information om att statsdirektören är en känd och omtyckt person i Villmanstrand fast talaren påstår att han har gjort mycket gott arbete där. Att tolken tillägger information är en teknik för att sluta meningen på ett vettigt sätt (Barik 1975/2002: 82).

## 7.2 Fel som borde vara under kategorin *feltolkningar*

Studeraendena angav fem fel som passar bättre inom kategorin *feltolkningar*. Tre av dem har gjorts av studeranden S och två av studeranden F. Av de fem felen hade studeranden själva markerat att två tillhör kategorin *informationsbortfall* och tre kategorin *ofullständiga meningar*. Men eftersom det finns en tydlig feltolkning med i var och en av dessa fel har de analyserats här. I det följande följer först de två fel som markerats som *informationsbortfall* och sedan de tre fel som markerats som *ofullständiga meningar*.

Ex. 48 var enligt studeranden informationsbortfall. Talaren pratar om ett flygfält och studeranden tolkar det som ett slagfält. Feltolkningen leder till att åhöraren får helt felaktig information och förlorar den information som talaren har tänkt ge ut. Det stämmer när det gäller Ex. 48 och därför sätts felet hellre inom kategorin *feltolkningar*. Studeranden gav som orsak till felet en för informationstät mening.

- Ex. 48 T: Och så finns där ett internationellt flygfält och det här flygfältet är det äldsta flygfältet i Finland.  
S: Ja siellä on myös Suomen vanhin taistelukenttä.

Ex. 49 var också enligt studeranden informationsbortfall men passar bättre som feltolkning eftersom studeranden har angett fel information. Talaren har använt en lång och krånglig mening. Han har varit osäker på vad han säger och på grund av det har det antagligen varit svårt för tolken också (jfr Gile 1997/2007: 170). Talaren berättar att på grund av att det har funnits skogar och sjöar i Villmanstrandstrakten har det varit lätt att hitta mat där och därför har människor lockats dit redan i ett tidigt skede. Studeranden har antagligen inte kunnat tolka meningen och har i stället sagt att Villmanstrand har varit ett tjärhandelscentrum. Som orsak till felet i Ex. 49 har studeranden angett att han var tvungen att vänta en stund för att förstå bättre. Det att studeranden har tillagt information om tjärhandelscentrumet kan vara på grund av att han inte ville vara tyst och på det sättet visa att han inte förstår vad talaren säger (jfr Kirchhoff 1976/2002: 116).

- Ex. 49 T: Nimittäin tämä seutu, kun siellä on ollut näitä järviä ja metsiä, niin sieltä on ollut helppo sitten löytää ruokaa ja se on sitten houkutelut ihmisiä paikalle jo varhaisessa vaiheessa.  
S: Det har varit ett tjärhandelscentrum.

Ex. 50 tillhörde enligt studeranden kategorin *ofullständiga meningar* men det fyller inte de krav som sätts på fel i den kategorin. Talaren har talat om affärsmän i Villmanstrand och hur de gick runt omkring i staden och besökte även krogarna. Studeranden har tolkat att affärsmän besökte även små städer. I stället för en ofullständig mening är det närmast frågan om både informationsbortfall och feltolkning. Information som utelämnas är det att det var ganska livligt i staden. Feltolkningen sker när studeranden har använt stad i stället för krog. Felet i Ex. 50 orsakades av att studeranden kände igen ordet men inte kom på vad det är på målspråket.

- Ex. 50 T: Och det var ganska livligt där på den tiden då affärsmän gick där på gatorna och besökte även krogarna.  
S: Ja kauppiat kävivät läpi kaikkia pieniäkin kaupunkeja.

Ex. 51 var enligt studeranden en ofullständig mening men det representerar snarare en feltolkning. Talaren visar en bild av Villmanstrand och berättar att på bilden finns den gamla staden och fästningsområdet. Studeranden tolkar att på bilden finns den gamla staden som är fästningsområdet. Orsaken var att studeranden var tvungen att vänta en stund för att få höra mera.

- Ex. 51 T: Och det här är då från gamla staden och fästningsområdet i Villmanstrand.  
S: Tämä on sitten vanhasta kaupungista eli tuolta linnoitusalueelta.

Ex. 52 är ett exempel på ett svårkategoriserat fel. Studeranden har självt markerat det inom kategorin *ofullständiga meningar*.

- Ex. 52 T: Silloin 1600-luvulla Lappeenranta oli tärkeä tervakaupan keskus, ja sen sijainti oli erityisen hyvä mikä sitten tietenkin kasvatti tätä liikennettä kaupungissa. Kaupungissa olikin paljon ihmisiä ja elämää siihen aikaan kun nämä kaupppamiehet kulkiivat kaupungin kaduilla ja kapakoissakin.  
S: Och den tiden då handelsmännen fandes här så fanns det redan mycket folk här och handelsmannen lockades hit ännu mera.

Om man delar exemplet i två mindre delar, Ex. 52a och Ex. 52b, så blir det lättare att analysera. Första delen Ex. 52a passar i kategorin *paus* eftersom studeranden inte alls tolkar den.

Ex. 52a T: Silloin 1600-luvulla Lappeenranta oli tärkeä tervakaupan keskus, ja sen sijainti oli erityisen hyvä mikä sitten tietenkin kasvatti tätä liikennettä kaupungissa.

S: -

Andra delen Ex. 52b representerar kategorin *feltolkningar* eftersom studeranden har tolkat att handelsmännen lockades till staden på grund av stora mängder människor fast talaren sade att de gick på gator och krogar.

Ex. 52b T: Kaupungissa olikin paljon ihmisiä ja elämää siihen aikaan kun nämä kaupparmiehet kulkivat kaupungin kaduilla ja kapakoissakin.

S: Och den tiden då handelsmännen fandes här så fanns det redan mycket folk här och handelsmannen lockades hit ännu mera.

Som orsak till felet anges talarens snabba tal.

### 7.3 Fel som borde vara under kategorin *ofullständiga meningar*

Här behandlas fyra fel som tillhör kategorin *ofullständiga meningar*. Tre av felen har markerats av studeranden S och en av studeranden F. Av de fyra felen har två markerats höra till kategorin *feltolkningar*, en till *paus* och en har markerats höra till tre olika kategorier; *feltolkningar*, *ofullständiga meningar* och *paus*. Orsaken till att de fyra felen valts för analys här är att det finns en viss ofullständighet i resultaten samt att tolkningen blir ologisk. I det följande analyseras först de fel som markerats inom kategorin *feltolkningar*, sedan de som markerats som *paus* och sist de som markerats presentera flera olika kategorier.



Ex. 53 var markerat inom kategorin *feltolkningar* men skulle passa bättre i *ofullständiga meningar* eftersom studeranden lämnar slutet av meningen ofullständig så att resultatet är ologiskt. Studeranden har problem med siffror. Han kan inte tolka vad talaren säger vara Villmanstrands invånarantal. Orsak till felet var att studeranden inte hörde vad talaren sade.

- Ex. 53 T: Villmanstrand är den 11:e största staden i hela Finland, och där finns cirka 59 000 invånare.  
S: Lappeenranta on 11. suurin kaupunki Suomessa, sillä on 50...

Ex. 54 var markerat inom kategorin *feltolkningar*. Studeranden har tolkat *tax free* i stället för *Villmanstrand*. Men eftersom resultatet blir ologiskt och åhöraren inte kan missa att det finns ett fel här är det närmast fråga om en ofullständig mening. Orsaken till felet var att talaren talade för snabbt. Studeranden har försökt att knyta ihop meningen och ifall han skulle ha använt ordet Villmanstrand i stället för *tax free* skulle tolkningen ha lyckats förmedla rätt information.

- Ex. 54 T: Och påverkan är så pass stor att tax-free – försäljningen i Villmanstrand är näst störst i Finland, genast efter Helsingfors som är etta i försäljningen.  
S: Ja se vaikuttaa aika kovasti siihen, että muun muassa tax free on toiseksi suurin Helsingin jälkeen tax free – myynnissä.

Följande exempel var placerat under kategorin *paus* men det uppfyller snarare kraven på kategorin *ofullständiga meningar*. Studeranden har börjat tolka vad talaren säger, men har inte lyckats fortsätta. För att avsluta enheten har studeranden försökt att sammanfatta informationen med att säga *mycket populär* som hänvisar till Villmanstrand som resestad. Orsak till detta var talarens snabba tal.

- Ex. 55 T: Kun puhutaan Lappeenrannasta matkailukaupunkina niin se on ehdottomasti parhaimmillaan kesällä. Lappeenrannasta löytyy paljon koettavaa ja nähtävää ja varmasti jokaiselle jotakin mistä pitää.  
S: När vi talar om Villmanstrand som rese... mycket populär.

Ex. 56 var markerat som ofullständig vid de två första understrykningarna, sedan från moderiktningarna till Villmanstrand som feltolkning och sista meningen som kategorin *paus*. Egentligen skulle hela enheten bäst beskrivas som en ofullständig mening.

Ex. 56 T: Även om då under olika krig den har blivit ett slagfält har man också haft nytta av sitt läge. Som ett exempel på det här så kan man nämna att då Finland tillhörde det ryska riket kom moderiktningarna från St. Petersburg alltid först till Villmanstrand. Det var ju någonting kvinnorna säkert var glada över.

S: Mitä on ollut hyötyä silloin kun Suomi kuului Venäjälle tulivat...laiset...äidin...jotkut Venäjältä esimerkiksi Suomeen.

För felet i Ex. 56 gav studeranden flera olika orsaker; det att studeranden inte kom på ordet på målspråket, det att han inte hörde vad talaren sade och kom inte på ordet på målspråket och dessutom det att han inte hann med när talaren räknade upp en lista.

#### 7.4 Fel som borde vara under kategorin *paus*

Det finns fyra fel som passar bättre under kategorin *paus*. De är alla markerade av studeranden F. De fyra felen var alla markerade som *informationsbortfall* av studeranden. Det stämmer att det finns information som saknas i varje exempel. Men eftersom studeranden inte ens har börjat med att tolka någonting och det gäller ensamstående enheter som blir otolkade kategoriserar jag dem hellre som *paus*.

I Ex. 57 har studeranden inte tolkat talarens förklaring om att han byter transparang. Felet orsakades av fel eftersläpning. Den information som inte blir förmedlad är inte betydande och därför har studeranden lyckats bra med att minimera mängden utelämnad information (jfr Kirchhoff 1976/2002: 116). Genom att lämna en onödig enhet otolkad hann studeranden kanske fixa eftersläpningen och få med nästa informationsenhet som innehåller viktigare ämnen.

Ex. 57 T: Vaihdan sitten tähän tietoa tästä.

S: -

Ex. 58 gäller också en enhet där talaren förklarar sina följande intentioner. I detta fall är felet lite mera betydande än när det gällde Ex. 57. Det som blir otolkat är att talaren senare ska berätta mera om Rysslands påverkan på Villmanstrand. En möjlig följd av att detta inte tolkas är att till exempel någon i publiken genast vill fråga om Rysslands påverkan som han inte skulle göra om han visste att talaren hänvisar till ämnet. Studeranden har angett som orsak att talaren talade snabbt. Enheten är ändå inte så betydande så om studeranden var tvungen att lämna någonting otolkat har han lyckats med att välja det som är en minst betydande informationsenhet.

Ex. 58 T: Kerron siitä sitten lisää vielä myöhemmin tästä Venäjän vaikutuksesta.  
S: -

I Ex. 59 har enligt studeranden en konstigt strukturerad mening orsakat att han inte kunde tolka den. Talaren talar om Södra Karelen, vilket kan vara svårt att tolka ifall man inte känner till namnet på svenska. Det kan man underlätta genom att förbereda sig bra (Nolan 2005: 5). Här syns också skillnader i strukturen mellan finska och svenska. Studeranden måste vänta ganska länge för att höra vad talaren säger för att han skall kunna formulera det rätt på målspråket (jfr Kirchhoff 1976/2002: 113). Studeranden har antagligen på grund av flera olika orsaker ansett att meningen är konstigt strukturerad. Kanske han inte kunde förutse den rätt.

Ex. 59 T: Lappeenranta toimii koko Etelä-Karjalan alueen keskuksena.  
S: -

I Ex. 60 har studeranden lämnat otolkat det att drottning Kristina har gett symbolen *vildman* till Villmanstrand samma år som staden grundades.

Ex. 60 T: Tämän tunnuksen Lappeenranta on saanut kuningatar Kristiinalta silloin samana vuonna kuin se perustettiin eli vuonna 1649.  
S: -

Orsaken för felet i Ex. 60 var talarens snabba tal. Meningen som blir otolkad innehåller två namn och en siffra, vilka kan vara faktorer som ledde till pausen (jfr Gile 1997/2002: 171).

## 7.5 Fel som inte borde markeras som fel

Jag anser att fyra fel av de fel som de två studeranden markerade var sådana som klart kan bevisas vara så pass obetydande att de borde ha utelämnats ur analysen. Tolken har en viss frihet att välja sina ord om bara informationen förmedlas (jfr Barik 1975/2002: 85). De fyra fallen är sådana där informationen förmedlas perfekt. Det är bara bra för tolken att spara sin minneskapacitet genom att fokusera på förmedlingen av innehållet och inte fastna vid enskilda uttryck (Kirchhoff 1976/2002: 116). Tre fel har markerats av studeranden S och en av studeranden F. Tre av dem har markerats inom kategorin *informationsbortfall* och en inom kategorin *ofullständiga meningar*.

Ex. 61 och 62 presenterar fall där informationen som blir utelämnad upprepas redan i samma mening. Studeranden har markerat båda felen som informationsbortfall. Ex. 61 förorsakades av en för informationstät mening och Ex. 62 av talarens snabba tal. I Ex. 61 tolkar studeranden inte *ett kännetecken* men förmedlar *en symbol* som betyder ungefär det samma i dessa kontexter. I Ex. 62 utelämnar studeranden *såsom två år sedan* men tolkar *år 2006* som betyder samma som för två år sedan eftersom man lever år 2008. Man kan konstatera att åhöraren inte förlorar någon information i Ex. 61 eller i Ex. 62.

Ex. 61 T: namn Villmanstrand kommer från ett kännetecken, en symbol, som staden har.  
S: ruotsinkielinen nimi Villmanstrand on niin sanottu symboli kaupungille.

Ex. 62 T: Och för två år sedan, alltså år 2006, röstades Villmanstrand till den bästa studiestaden.  
S: Ja 2006 äänestettiin Lappeenranta Suomen parhaaksi opiskelijakaupungiksi.

I Ex. 63 har talaren hänvisat till en röd punkt på kartan bakom sig för att berätta att det betyder att där ligger Villmanstrand. Studeranden nämner *Villmanstrand* men har utelämnat *den röda punkten*. Publiken kan se punkten på kartan och troligtvis kan de dra slutsatsen att den röda punkten markerar Villmanstrand. Därför kan man konstatera att

publiken inte förlorar information. Orsaken till felet i Ex. 63 är att studeranden inte hörde vad talaren sade.

Ex. 63 T: Eli tuolla Suomen itärajalla näkyy punainen piste, niin siellä on Lappeenrannan kunta.

S: Där vid östgränsen finns Villmanstrand.

Ex. 64 är markerat inom kategorin *ofullständiga meningar*. Men man kan konstatera att informationsförmedlingen lyckas här och därför är felet inte betydande. Talaren börjar med att säga hur lång gränsen mellan Villmanstrand och Ryssland är men ändrar sig och berättar hur lång gränsen är mellan Finland och Ryssland vid Villmanstrand. Studeranden förmedlar samma information men väljer att säga bara den första versionen om den gemensamma gränsen mellan Villmanstrand och Ryssland. Studeranden förmedlar korrekt information som har samma betydelse som talarens uttryck. Eftersom studeranden inte repeterar *vid Villmanstrand* i slutet av meningen och inte korrigerar sig själv blir stilen i tolkningen till och med bättre än i källtexten.

Ex. 64 T: ... den här gemensamma gränsen mellan Villmanstrand och Ryssland eller Finland och Ryssland är 37 km här vid Villmanstrand.

S: ...ja yhteinen raja Lappeenrannan ja Venäjän kanssa on 3,6 km.

Orsaken till Ex. 64 var att studeranden var tvungen att vänta en stund för att få höra mera. Eftersom talaren har korrigerat sitt tal kan man konstatera att väntandet var ett följd av talarens fel. Särskilt när enheten innehåller siffror och namn blir det mycket stress på minneskapaciteten. Det kan leda till att tolken är tvungen att göra fel. (Gile 1997/2002: 170–171.)

## 8 SAMMANFATTNING AV ANALYSRESULTAT

När studerandena ombads ge respons på schemat ansåg de att schemat kan hjälpa dem att förbättra sina färdigheter i tolkning. Men min analys av schemat visar att för att det skall fungera krävs det ganska mycket förbättring. I detta kapitel sammanfattar jag och drar slutsatser i fråga om de resultat som analyser i kapitel 5, 6 och 7 gav. Först tar jag ställning till hur källtexterna passade för detta syfte. Sedan analyserar jag hur de fyra felkategorierna fungerade och hur studerandena lyckades med kategoriseringen. I avsnitt 8.3 diskuterar jag hur de olika orsakskategorierna fungerade. Sist analyserar jag de lösningsförslag som lyftes fram i analysen i kapitel 6.

### 8.1 Evaluering av hur källtexterna fungerade

Såsom konstaterades i avsnitt 5.2 hade hälften av studerandena en positiv inställning gentemot schemat medan den andra hälften inte hade så positiv inställning. Åsikterna fördelades ganska jämnt mellan de två olika källtexterna. Studerandena med den svenska källtexten hade en bättre attityd mot schemat. Också känslan av att man hade förberett sig tillräckligt bra delade mellan grupperna så att gruppen med den finska källtexten kände att den inte hade gjort tillräckliga förberedelser. Det antyder att det fanns en variation i svårighetsnivå mellan de olika källtexterna. Ändå visar antalet fel att det finns en likhet i svårighetsnivå när det gäller de olika källtexterna. I båda grupper hittade man nästan lika mycket fel (se avsnitt 5.3).

När studerandena tillfrågades om förbättringsförslag önskade de en kortare tolkning. Det finns dock också problem om man förkortar tolkningen. Om en studerande nu markerade i genomsnitt 40 fel skulle det sannolikt bli mindre fel med en kortare källtext. Ju mindre fel man markerar desto mindre är möjligheten att generalisera schemats resultat. Man kan även fråga sig om det är tillräckligt med 40 fel för att dra hållbara slutsatser. I stället kunde man göra schemat mindre arbetsdrygt och hålla källtexten ungefär 10 minuter lång.

## 8.2 Evaluering av felkategorierna

I fråga om informationsbortfall hade studerandena mest svårigheter med rätt kategorisering men detta kan ha påverkats av att informationsbortfall och ofullständiga meningar ofta inträffar i samband med varandra. Studerandena hade markerat sex fel att de hellre bör ses som informationsbortfall men analysen visade som ofullständiga meningar (se avsnitt 7.3). Dessutom hade de markerat fyra fel som informationsbortfall som jag kategoriserade som representanter för *paus*, men som också delvis fyller kraven på informationsbortfall (se avsnitt 7.4). Därför konstaterar jag att informationsbortfall kan fungera som en kategori i ett förbättrat, motsvarande schema. Ofullständiga meningar var svåra för de två studerandena att lägga märke till. De hade markerat nio fel i kategorin *ofullständiga meningar* men ingendera av dem passade in i den. Dessutom fanns det fyra andra fel som analysen visade att hellre hör hemma i *ofullständiga meningar*.

Feltolkningar var det lättast för studerandena att kategorisera rätt. Det vara bara två feltolkningar som inte kategoriserats rätt av de elva fel som studerandena hade markerat i denna kategori (se avsnitt 6.2). Dessutom fanns det bara fyra feltolkningar som studerandena hade kategoriserat i fel kategori. Två av dem var markerade som *ofullständiga meningar* och två som *informationsbortfall* (se avsnitt 7.2). När man ser på resultaten så fanns det bara två pauser som var felkategoriserade och fyra fall där studerandena hade kategoriserat felet som *informationsbortfall* då jag hellre kategoriserar som *paus*. Men *paus* visade sig vara en svår kategori när jag lyssnade på de två studerandena eftersom det sällan hände att studerandena höll en tydlig paus utan snarare hoppade över några informationsenheter.

Jag konstaterar alltså att av de kategorier som fanns med i detta självvärderingsschema är *informationsbortfall* och *feltolkningar* de kategorier som fungerar bäst. Kategorier *Paus* och *ofullständiga meningar* skulle fungera bättre som ytterligare beskrivningar som man kunde ge inom kategorin *informationsbortfall*. Det visade sig att särskilt uppräknings, siffror, namn och ämnesbyte orsakade fel, vilket man skulle kunna ta

mera hänsyn till redan när man fyller ut schemat. Man skulle till exempel kunna markera dem skilt.

Valet av kategorierna *informationsbortfall* och *feltolkningar* stöds också av Bariks (1975/2002: 88–89) iakttagelse om att ju mera man utelämnar desto mindre tolkar man fel och tvärtom. Så både feltolkningar och informationsbortfall borde alltså noteras i ett förbättrat självvärderingsschema. Dessutom skulle användningen av schemat vara snabbare om man skulle välja mellan bara två olika kategorier. Studerandena hade möjlighet att föreslå egna kategorier men det kom inga förslag.

Studerandena hade också svårigheter med att bestämma vilka fel som var så pass betydande att de borde tas med i testet. Studerandena hade markerat bortfall av ord som inte var informativt nödvändiga och tillägg av fyllnadsord som inte påverkar helheten. En orsak till dessa svårigheter är att studerandena fastnar för mycket vid att översätta ord per ord. Detta kan anses vara särskilt nybörjartolkars problem. Översättning av ord i stället för förmedling av innehåll är typisk när man just har börjat med simultantolkningsövningar. Studerandena vill skydda sig själva från för stor minnesbelastning (Gile 2005: 133–134). För att få studerandena att identifiera sina fel korrekt borde man ge bättre instruktioner där man uttryckligen förklarar att de skall välja bara de fel som är betydande för överföringen av betydelsen. När det är frågan om självvärderingstest, kan studeranden själv dessutom välja hur noggrann analys han vill göra. När resultaten redovisas proportionellt borde de vara ungefär motsvarande oberoende av noggrannheten.

### 8.3 Evaluering av orsakskategorier

Man kan inte veta om studerandena hade valt rätta orsaker till olika fel. Men ett problem med att använda schemat var att studerandena ville ge flera olika orsaker till ett fel. En studerande markerade till exempel att informationsbortfall förorsakades av tre faktorer; talarens snabba tal, en för informationstät mening och det att studeranden var tvungen att vänta en stund för att förstå bättre. Det kan vara svårt att identifiera kausaliteten i



frågan om orsaker och det kan vara anledning till att man ville ge flera faktorer. Med kausaliteten avser jag att en orsak leder till en annan; till exempel på grund av snabbt tal upplevde studeranden meningen som informationstät. När talaren talar snabbt följer mera innehåll inom ett kort tid. En annan möjlighet är att eftersom studeranden var tvungen att vänta en stund för att förstå bättre fick han ta emot för mycket information på en gång. Det ledde till att han upplevde att meningen är informationstät och talet snabbt. En annan studerande konstaterade att han inte förstod och inte hörde vad talaren sade. Där kan det vara så att studeranden inte hörde vad talaren sade förorsakades av att han inte förstod vad talaren menade. Man kunde fästa studerandenas uppmärksamhet vid kausaliteten genom att ge noggrannare instruktioner i hur man ska använda schemat. Man borde betona att man ska ange bara en orsak till ett fel.

Enligt analysen i avsnitt 5.4 visade det sig att den orsak att källtexten var konstigt strukturerad inte behöver vara med i schemat eftersom källtexten struktur inte orsakade något av fel. När det gäller de andra orsakerna är det svårt att bedöma om de är nödvändiga eller inte. Det att studeranden inte kände igen ordet och det att studeranden inte kom på ordet på målspråket orsakade bara åtta fel totalt. Men problem med ord är enligt litteraturen vanliga på grund av att ordförrådet är det som har störst variation i olika källtexter och därför är jag inte heller beredd att utesluta dessa kategorier (jfr Gile 1997: 213–214). En studerande konstaterade att källtexten var lätt och det att det fanns ganska litet svår terminologi i källtexten kan påverka det faktum att man inte hade desto mera problem med ord. Det att studeranden förutsåg fel orsakade också bara fem fel, men detta kan bero på att studerandena inte ännu har förmåga att förutsäga. Enligt Kirchhoff (1976/2002: 115) använder tolken sin kunskap om källspråket och den information som han har fått medan han tolkar som hjälpmedel i sina förutsägelser. Det kan hända att studerandena inte har hunnit lära sig hur de använder dessa ännu.

De andra orsakerna gav upphov till tio eller mera fel som jag anser vara ganska stor mängd så de kan inte konstateras vara olämpliga på basis av detta material. Studerandena hade också möjlighet att ange egna orsaker som presenteras i avsnitt 5.4. Andelen av kategorin *någon annan orsak* blev stor och därför kan man konstatera att man borde tillägga andra orsakskategorier. Av de orsakerna som studerandena förslagits

kunde man tillägga det att studeranden hade tekniska problem, det att studeranden uttalar fel och det att studeranden tolkar fel utan orsak i schemats orsakskategorier.

#### 8.4 Evaluering av lösningsförslag

I schemat fick studerandena lösningsförslag enligt de svårigheter som de hade med tolkningen. I kapitel 6 där jag analyserar närmare hur två studerande har använt schemat har jag tagit ställning till vad som skulle fungera som lösning på olika slags fel. Det finns inte en viss lösning som alltid skulle passa till ett visst slags fel och en viss slags orsak. I stället visade det sig att vissa lösningar fungerar för flera olika fel och orsaker. Samarbete med kollegan och det att man är bra förberedd inför ett uppdrag var de lösningar som kunde hjälpa till att undvika de flesta av felen. Det stämmer med den betoning som finns i litteratur (jfr Finlands översättar- och tolkförbund 1994; Gile 1997: 193–194). Näst mest skulle det enligt analysen hjälpa att man justerar eftersläpningen eller försöker tolka informationen i mindre enheter. Jämfört med förhandsförberedelser och samarbete är dessa faktorer sådana som tolken själv kan kontrollera medan han tolkar.

I stället för att göra en lista som ger lösningsförslag på olika slags fel och orsaker skulle det vara bra att sammanställa en mer allmän lista. I listan kunde finnas olika slags lösningar som man kan använda och de borde vara kategoriserade enligt om de är bra eller borde undvikas. Egna lösningsförslag kunde ges åt fel i samband med uppräknings, siffror och namn. Analysen visade nämligen att det är möjligt att lösa dem på likadant sätt oberoende av vad som förorsakade dem.

## 9 SLUTDISKUSSION

I denna avhandling har jag granskat hur man kan använda ett schema för att utveckla tolkningsstuderandenas tekniska färdigheter i simultantolkning. Schemats syfte är att ge respons på hurdana svårigheter studerandena har i tolkning och hur de kunde utveckla sig själva. Schemat som används i undersökningen är en prototyp som jag har skapat med hjälp av litteratur om tolkning och egna erfarenheter. I teoridelen av avhandlingen har jag gjort en redovisning över simultantolkning och över undervisningen i simultantolkning. Dessutom har jag sett på hurdana problem och lösningar som har beskrivits i litteraturen.

I analysdelen har jag via olika metoder granskat vilka element av prototypen som skulle passa i ett schema. Det har jag gjort både genom att behandla studerandenas kommentarer om prototypen och genom att jag har analyserat hurdana resultat studerandena fick i schemat. För att närmare granska hur schemat fungerar har jag i detalj analyserat hur två studerande har använt schemat. Det har jag gjort genom att se hur de har lyckats med kategoriseringen av olika fel, vad de har ansett förorsakat felen och hurdana lösningar som skulle passa för de fel som studerandena har gjort. I sista kapitlet har jag diskuterat hur man kunde utveckla schemat vidare.

Det visade sig att ett självvärderingsschema kunde fungera i undervisningsbruk men denna prototyp skulle kräva ganska mycket vidareutveckling. Studerandena hade en positiv förhållning mot schemat men de kände att det var jobbigt. Schemat får inte vara för omfattande och man måste ta hänsyn till att studerandena är trötta efter sin tolkning. Men ändå är det inte nödvändigt att göra en för lätt uppgift. Tolkning är alltid ansträngande och tolkningsstuderandena måste kunna arbeta under ansträngda förhållanden.

Man kan inte ha ett schema som passar för alla tolkningsstuderande. Detta är på grund av att synen på tolkning ändras medan man studerar och det påverkar resultaten när det gäller självvärdering. I ett självvärderingsschema är det studeranden själv som

bedömer sin prestation. Särskilt på nybörjarnivå där studerandena koncentrerar på överföring av ord i stället för innehåll, bedömer de oväsentliga bortfall som fel. Det kan även vara så att nybörjartolkar inte har tillräckliga kunskaper för att analysera sin tolkning själva eftersom de ännu har svårigheter med att inse vad som krävs av en lyckad tolkning. Ifall man skulle använda schemat i ett senare skede av studierna antar jag att resultaten skulle bli annorlunda. Detta är på grund av att studerandenas synvinkel på tolkning har ändrats så att de koncentrerar sig mera på informationsförmedling och de känner bättre till sina egna gränser i fråga om minneskapacitet.

Problem orsakades bland annat av det att studeranden hade svårt att avgöra vad som orsakade vad. Dessutom hade de problem med att skilja mellan betydande och icke-betydande fel. Kategoriseringen av olika fel visade sig vara svår. För att förbättra schemat borde man använda ett mindre antal felkategorier. För att motivera studerandena att använda schemat rätt borde man sätta vikt på dess resultat när man evaluerar studerandena. Dessutom borde man fästa uppmärksamhet vid rådgivning om hurdana fel man borde ta med när man besvarar schemat, särskilt när det gäller om felen är betydande eller inte.

För att förbättra detta schemat vidare måste man utföra mera prövningar och samtidigt forma ett klarare mål för schemat. Man borde testa hur schemat fungerar med olika källtexter genom att låta samma testpersoner tolka olika källtexter som är på samma språk och sedan se om de råkar ut för likadana eller olika fel. Dessutom borde man använda samma schema till studerande i olika skeden av tolkningsstudier och se hur resultaten ändras. Mest krävs det mera analys av motivet med schemat för att vidareutveckla det. Man borde ännu noggrannare definiera vad man vill nå med hjälp av schemat och koncentrera sig enbart på schemats bearbetning med tanke på detta.

## LITTERATUR

- AIIC (1998-2008a). How we work. Citerat 10.6.2008: [http://www.aiic.net/ViewPage.cfm?page\\_id=1403](http://www.aiic.net/ViewPage.cfm?page_id=1403)
- AIIC (1998-2008b). Introducing AIIC. Citerat 10.6.2008: <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article8>
- AIIC (1998-2008c). Schools Directory. Citerat 10.6.2008: <http://www.aiic.net/schools/>
- AIIC (2006). Code of Professional Ethics. Citerat 10.6.2008: <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article24>
- Baaring, Inge (1992). *Tolkning - hvor og hvordan?* Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Barik, Henri C. (1975/2002). Simultaneous interpretation: qualitative and linguistic data. I: *The interpreting studies reader*, 78–92. Red. Franz Pöchhacker & Miriam Shlesinger. London: Routledge.
- Bot, Kees de (2000). Simultaneous interpreting as language production. I: *Language processing and simultaneous interpreting*, 65–88. Red. Birgitta Englund Dimitrova & Kenneth Hyltenstam. Amsterdam: John Benjamins.
- Finlands översättar- och tolkförbund (1994). Tulkin ammattisäännöstö. Citerat 10.6.2008: <http://www.sktl.net/pdf/tulksaan.pdf>
- Finlands översättar- och tolkförbund (2008). Ohjeita konferenssien järjestäjille. Citerat 10.6.2008: <http://www.sktl.net/pdf/ohjeitakonf.pdf>
- Gerver, David (1969/2002). The effects of source language presentation rate on the performance of simultaneous conference interpreters. I: *The interpreting studies reader*, 52–67. Red. Franz Pöchhacker & Miriam Shlesinger. London: Routledge.

- Gile, Daniel (1997). *Basic concepts and models for interpreting and translation training*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gile, Daniel (1997/2002). Conference interpreting as a cognitive management problem. I: *The interpreting studies reader*, 162–177. Red. Franz Pöchhacker & Miriam Shlesinger. London: Routledge.
- Gile, Daniel (2005). Teaching conference interpreting. A contribution. I: *Training for the new millennium*, 127–153. Red. Martha Tennent. Amsterdam: John Benjamins.
- Jones, Roderick (2002). *Conference interpreting explained*. 2nd edition. Manchester: St. Jerome.
- Kirchhoff, Hella (1976/2002). Simultaneous interpreting: interdependence of variables in the interpreting process, interpreting models and interpreting strategies. I: *The interpreting studies reader*, 110–119. Red. Franz Pöchhacker & Miriam Shlesinger. London: Routledge.
- Niska, Helge (2005). Training interpreters. Programmes, curricula, practises. I: *Training for the new millennium*, 35–64. Red. Martha Tennent. Amsterdam: John Benjamins.
- Nolan, James (2005). *Interpretation. Techniques and exercises*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Paneth, Eva (1957/2002). An investigation into conference interpreting. I: *The interpreting studies reader*, 30–40. Red. Franz Pöchhacker & Miriam Shlesinger. London: Routledge.

Pöchhacker, Frantz & Miriam Shlesinger (2002). Introduction. I: *The interpreting studies reader*, 25–29. Red. Franz Pöchhacker och Miriam Shlesinger. London: Routledge.

Renfer, Christopher (1992). Translator and interpreter training: a case for a two-tier system. I: *Teaching translation and interpreting. Training, talent and experience*, 173–184. Red. Cay Dollerup & Anne Loddegaard. Amsterdam: John Benjamins.

Ojanen, Sirkka-Liisa & Johanna Saresvuo (1988). *Tulkin käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus.

Vik-Tuovinen, Gun-Viol (2006). *Tolkning på olika nivåer av professionalitet*. Acta Wasaensia Nr 153. Språkvetenskap 29. Vasa: Universitas Wasaensis.

## BILAGOR

## Bilaga 1. Självvärderingsschemat

Nr: \_\_\_\_\_

1. Vad är ditt A-språk (starkare språk/modersmål)?     finska     svenska
2. Fanns det någonting som påverkade din tolkning idag? (T.ex. trötthet)     ja     nej

3. Ifall det fanns, vill du berätta vad?

---

4. Hur förberedde du dig i förväg?

---

5. Vad hade du med i kabinen?

---

6. Hittade du den information som du behövde ur ditt material?

---

7. Hade du förberett dig tillräckligt bra?

---

8. Hade du förhandskunskaper om ämnet?

---

9. Ifall ja, hjälpte de dig i tolkningen?

---



1. Lyssna på din tolkning och följ med i transkriberingen av källtexten. Understryk de ställen där det finns någotslags fel i tolkningen. Ange en stor bokstav för varje fel enligt vilken kategori nedan de hör till.

Till exempel om man har tolkat meningen ”Lappeenranta on kaunis kaupunki” till ”Lappeenstrand är en stad” understryker man vad som blev fel och ge en bokstav för felet.

*Lappeenstrand är en stad.*

Lappeenranta (B) on kaunis (A) kaupunki.

#### **FELKATEGORIER:**

- **Informationsbortfall:** en betydande del av informationen har försvunnit, till exempel ett namn, en siffra eller en del av en mening har fallit bort
- **Feltolkningar:** del av innehållet, ett namn eller en siffra har tolkats fel
- **Ofullständiga meningar:** en mening är inte fullständig utan den saknar början, mitten eller slut så att meningen inte är logisk
- **Paus:** du tolkar ingenting alls dvs. det finns en paus eller tvekljud/skratt m.fl.
- **Någonting annat.** Skriva upp vad det var på andra sidan av papper.

2. Numrera fel inom olika kategorier så att du börjar med fel av typ A och ger det ett nummer så att det blir A1. Sedan går du vidare till nästa fel av typ A och numrerar det A2 och så vidare. Du ska göra samma numrering med de andra felkategorierna B-E.



10. Anser du att testresultatet motsvarar verkligheten? Motivera.

---

---

11. Hur upplevde du testet? Kändes det obehagligt att man testade dina färdigheter?

---

---

12. Tror du att du skulle ha nytta av testet? Motivera.

---

---

13. Hur skulle du ändra testet så att det skulle fungera ännu bättre?

---

---