



Stockholms  
universitet

# Tolkutbildning – antagningsprov och digitala plattformar

## Interpreter Education: Admissions Tests and Digital Platforms

Cecilia Wadensjö (red.)





Tolkutbildning –  
antagningsprov och  
digitala plattformar

Interpreter Education:  
Admissions Tests and  
Digital Platforms

Femte nordiska tolkläramötet  
Fifth Nordic Seminar on  
Interpreter Education

Cecilia Wadensjö (red.)

© 2016: Tolk- och översättarinstitutet,  
Institutionen för svenska och flerspråkighet,  
Stockholms universitet  
[www.tolk.su.se](http://www.tolk.su.se) och [www.su.se/svefler](http://www.su.se/svefler)

Redaktör: Cecilia Wadensjö  
Layout: Monique Zwanenburg Widingsjö  
Tryck: AJ E-print AB, Stockholm  
ISBN: 978-91-639-1648-9



# Innehåll/Contents

## **Förord/Foreword**

*Cecilia Wadensjö* ..... iii

## **Admissions Tests vs. Final Exams: A Comparison of Results from Two Performance Tests**

*Hanne Skaaden*..... 1

## **Antagningsprov till tolkutbildningen – erfarenheter från TÖI, Stockholm**

*Elisabet Tiselius & Cecilia Wadensjö*..... 31

## **Testing for a New Programme: The Greenland Experience**

*Laila Hedegaard Pedersen*..... 49

## **Tolkutbildning i Finland – variation och samarbete**

*Gun-Viol Vik & Tutta Saalin* ..... 57

## **Chat – studentenes veiledede diskusjoner om tolkefaglige og terminologiske temaer**

*Taina Aellig*..... 73

## **Attachment/Bilaga**

**Program, Nordiskt tolkläramöte  
10-11 september 2015**



## Förord/Foreword

*I denna rapport redovisas några av det femte nordiska tolklärarmötets presentationer och diskussioner. Mötet hölls i Stockholm i september 2015. Programmet finns med som bilaga längst bak. Mötesspråk var skandinaviska och engelska, vilket också avspeglas i rapporten. Här följer en kort introduktion, som också kan tjäna som engelsk sammanfattning av rapportens fem bidrag.*

*The Current Report* contains five articles based on contributors' presentations at the Fifth Nordic Seminar on Interpreter Education, held in Stockholm in September 2015. This seminar series has taken place once a year since 2011, when representatives of educational programmes and certifying bodies from the Nordic countries gathered in Oslo to discuss challenges involved in providing qualified public sector interpreting. Some of the challenges remain the same, and probably always will. Evaluating interpreter candidates' competences and assessing interpreting quality are inherently complex tasks. Given that they will always be based on individuals' subjective estimations, an important task must be to work on establishing common ground between educators and certifying bodies to keep the discussion on assessment and quality alive. This is partly what the Nordic seminar series is all about.

Fortunately, some of the challenges discussed at previous seminars have been met in a very positive way. For instance, in 2014, at the University of Eastern Finland, three teachers started a *Lärar-Wiki* (Teachers' Wiki), a digital resource where educators and researchers can share ideas specifically related to translation and interpreting training. Today this platform has more than 60 users, who benefit from it in order to make their own and their colleagues' teaching more diverse and up to date (See Vik & Saalin's contribution in this

volume). In 2011, at the Oslo meeting, Radanovic Felberg (2012) reported on the first steps towards a bachelor's degree in public sector interpreting in Norway. In 2016, the project was crowned with success as the first Norwegian bachelor's programme with this profile was launched. In 2016, at Stockholm University, also the first Swedish master's programme in interpreting is starting up, a programme which is unique in the sense that it recruits students from three different educational trajectories: spoken public sector interpreting, sign language interpreting and conference interpreting. Even if the main focus of the Nordic seminars so far has been on public service interpreting, representatives from all three branches attended the fifth seminar and found that they do indeed have much in common.

## The contributions in this report

In the first article of this report, Hanne Skaaden compares results from two performance tests arranged at the Oslo and Akershus University College of Applied Sciences: an admissions test for a one-year course on dialogue interpreting, and a final, practical interpreting exam. The admissions test checks the test takers' ability to catch utterances spoken in a source language (SL) and repeat them immediately after in a target language (TL). The final exam checks the students' ability to render dialogue in both working languages (WL), as well as the ability to coordinate a role-played institutional dialogue according to the grade descriptions A–F. Focusing on a sample of 200 students with 21 different WLs, in addition to Norwegian, the analysis shows a strong correlation between the results of the two tests, and indicates possibilities as well as challenges in conducting tests, taking into consideration a multitude of competences and also the variety of language pairs.



In the second paper, *Testing for a New Programme: The Greenland Experience*, Laila Hedegaard Pedersen briefly outlines the current organization of the Greenlandic translator and interpreter education. In 2012, a new research-based programme was opened at the Department of Translation and Interpreting, University of Greenland. The paper highlights specific bureaucratic and geographic challenges in relation to admissions tests.

Tiselius and Wadensjö contribute with a paper on recent experiences of admissions tests to interpreter training. It is written in Swedish and describes admissions tests to courses in public service interpreting at Stockholm University. In 2013, the Institute for Interpreting and Translation Studies (TÖI), which used to have the status as a specialized governmental body, became a regular part of the Department of Swedish Language and Multilingualism at Stockholm University. Specific rules concerning admissions tests apply for Swedish higher education generally, with each university normally also having additional local regulations. The article describes how the current entrance examination at TÖI is designed, what abilities it intends to test and in what ways.

Admissions tests to interpreter training programmes are commonplace, but because interpreting is a complex practice, which can be assessed in different ways, and which always involves at least two languages and three interlocutors, questions about assessment criteria and rating levels are often subject to discussion. An important lesson learned so far is that open discussions on these topics should be encouraged. To establish consensus among raters taking part in admissions tests, it seems to be absolutely important to create forums for thorough and well-prepared discussions on tests and rating.

In the following article, also written in Swedish, Gun-Viol Vik and Tutta Saalin first provide an overview of the variety of current interpreter education in Finland. They also discuss

the two topics that were focused at the Stockholm seminar, namely admissions tests and digital educational resources. Their paper describes how students are admitted to the different interpreter training programmes and provides examples of web-based collaboration between Finnish universities.

In the fifth and final contribution, Taina Aellig describes in detail the application of a web-based educational platform. At Oslo and Akershus University College of Applied Sciences, tutor-driven, web-based, synchronous discussions among students, performed in a digital chat forum, is part of the interpreter education. A substantial part of the Norwegian interpreter education is carried out online. Students are divided into single-language groups for terminology chats and into multi-language groups for chats on professional issues like professional ethics and interpreting techniques. Aellig's article describes the way chat forum discussions are organized and includes some technical considerations. Attention is also paid to possible advantages with written chat rather than, or in addition to, oral, face-to-face discussions. (For more details on the pedagogical approach in these chat forums, see Skaaden, 2013.)

At the Stockholm seminar in 2015, discussions and talks were held in a mixture of Scandinavian languages and English, a fact that is reflected also in this report. As a service to some of the Finnish delegates, simultaneous interpreting was provided from Swedish and Norwegian into English, and from Finnish into Swedish. We thank the interpreters, Mikaela Rähkä Almqvist and Viveka Holm, for their excellent work. Each of the five contributions in this report has a front page of their own, where the names of the authors and their affiliations are available. Readers are invited to continue the discussion.

Stockholm in June 2016  
*Cecilia Wadensjö*

## References

- Radanovic Felberg, T. (2012). Towards a Bachelor's Degree in Public Sector Interpreting in Norway. In H. Skaaden & T. Radanovic Felberg (eds.) *Nordic Seminar on Interpreter Training and Testing*. HiOA Rapport 2012 no. 12. Oslo: Oslo and Akershus University College of Applied Sciences.
- Skaaden, H. (2013). No Set Answers? Facilitating Interpreter Students' Learning in an Experiential Approach. In C. Wadensjö (ed.) *Training the Trainers: Nordic Seminar on Interpreter Education*. Stockholm: TÖI, Stockholm University.



# **Admissions Tests vs. Final Exams: A Comparison of Results from Two Performance Tests**

Hanne Skaaden  
Professor

Department of International Studies and Interpreting  
Oslo and Akershus University College of Applied Sciences  
Postboks 4, 0130 Oslo, Norway

hanne.skaaden@hioa.no

# Admissions Tests vs. Final Exams: A Comparison of Results from Two Performance Tests

*Hanne Skaaden*

According to Arjona-Tseng (1994, p. 84), “[s]electing a student body with the requisite aptitude goes hand in hand with the development of a sound instructional program”.<sup>1</sup> Establishing quality measures in the testing and training of interpreters is associated with challenges on a number of levels, however. This article holds results from an admission screening against the test takers’ final grades upon completing a one-year blended course on dialogue interpreting. The aim is to explore the consistency of the screening against the test takers’ results in a practical interpreting exam. The first screening simply elicits the test takers’ ability to repeat utterances heard in a source language (SL) immediately after in a target language (TL). The final exam elicits the students’ ability to render dialogue in both working languages (WL), as well as their ability to coordinate a role-played institutional dialogue according to the grade descriptions A-F. Focusing on a sample of 200 students with 21 different WLs in addition to Norwegian, the analysis shows a strong correlation between

---

<sup>1</sup> When I refer to the current screening as a measure of interpreter aptitude, I refer to *aptitude* in the common sense of “potential” without claiming any effect of the “treatment” undergone between the first and second testing point. Cf. the specific use of the term ‘aptitude’ in some psychometric traditions (Davies et al. 2002, p. 10-11) that “consider aptitude as *any characteristic of a person that forecasts his/her probability of success under a given treatment*” (Arjona-Tseng 1994, p. 84, emphasis in the original).

the results in the two tests, and indicates possibilities as well as challenges in establishing the necessary screening measures for the multitude of language pairs that need to be tested.

## Introduction

Interpreting in the public sector refers to interpreting that enables professionals like lawyers and physicians to hear, inform and guide their clients or patients, despite language barriers (Jahr et al. 2005, p. 28). Due to globalization, interpreting in courts and other institutional discourse is needed in a considerable number of language combinations (Giambruno 2014, p. 181). In Norway alone, there is a registered need for interpreting services in more than one hundred languages, and the number appears to be rising (UDI 2000; IMDi 2007; Wilhelmsen et al. 2013). Obviously, the opportunity for controlling interpreting quality in institutional discourse is limited, due to the confidential nature of the encounters (Gentile 1997, p. 113). The need to establish quality measures through testing and training of interpreters in a large number of languages is therefore substantial. Establishing such measures is associated with challenges on a number of levels, however. First, quality in interpreting is in itself a difficult phenomenon to outline. As discussed by Grbić (2008), approaches to determine quality have often lacked appropriate benchmarks. Furthermore, the challenges with establishing appropriate elicitation measures relate to factors of language testing in general (Alderson et al. 1995; Inbar-Louie 2008; Backman & Palmer 2010), and factors specific for the testing of bilingual ability in particular (Romaine 1989; Schreuder & Weltens 1993). Not only do interpreters need to display their abilities in *two* languages, they need to manage these abilities in complex situations of communication.

Additional challenges are associated with testing that involves so-called *languages of lesser diffusion* (LLD). Besides

being “a language that has relatively few speakers in a defined geographic area” (Roat 2012), an LLD often associates with several factors of language variation that add to the challenges in creating valid and reliable tests in the host of language combinations needed (Skaaden & Wadensjö 2014, p. 23). To complicate matters further, most existing test constructs are rigorous and resource-demanding (Giambruno et al. 2014, p. 144-145; Ortega et al. 2014, p. 41), and often very few candidates pass (Mortensen 2012; Wallace 2013). Evidently, for most of the language pairs where testing is needed, neither readymade tests nor trained raters exist.

In *Language Assessment in Practice*, Backman and Palmer (2010, p. 8) state that there is no perfect test for all situations, and that “[i]n any situation there are only alternatives, each with strengths and weaknesses”. They cite four fundamental principles in the development and use of language tests: first, it is imperative to produce a so-called Assessment Use Argument (AUA) “linking assessment performance to interpretations and intended uses”; second, you need to “justify for stakeholders the uses (decisions, consequences) that are made of assessments”; third, you must provide “evidence to support statements in the AUA”; and finally, it is fundamental to realize “the need for collaboration among all stakeholders during the process of assessment development and use” (ibid., 31).

The aim here is to explore the rationale for the chosen screening procedure according to Backman and Palmer’s third principle. In order to examine the consistency of the results on the screening test, the analysis compares the test takers’ results on this test with their grades on the final exam (A-F), where they must render a dialogue and manage turn taking and interaction with the interlocutors. Since the number of language pairs and rater teams involved was considerable, the analysis below explores two key questions: To what extent do the results on the screening test coincide with the test takers’ abili-



ties as displayed by their grade on the final exam? And how consistent are the results on the screening test as such?

### Population and sample

The total population of test takers include more than 50 languages, most of which carry LLD characteristics. The current sample includes 200 candidates from three cohorts (2012, 2013 and 2014), where more than 20 languages and rater teams were involved.

The screening test is announced online each spring, and anyone who fulfills the requirements for attending higher education in Norway (such as successfully graduating from secondary education) may take the test in selected languages. Between 2007 and 2014, more than 1,660 candidates took the screening test in over 50 languages. Candidates were tested and found qualified in the languages displayed in Table 1. As Table 1 indicates, approximately 40% of the candidates who take the test achieve a satisfactory result above the 80% cut-off score (Skaaden 2013, p. 44). Of the 728 students admitted to the course between 2007 and 2014, 605 (83%) took the final practical exam one year upon taking the screening test.

*Table 1: Languages with students tested and completed the one year course (30 ECTS)*

<b>Year</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>
tested	190	200	190	232
admitted	99	96	88*)	99
completed	82	79	73	81
Languages	Bulgarian Chechen Dutch German Kirundi Mandarin Pashto Polish Russian Spanish Swahili Tigrinya	Czech French Hungarian Italian Korean Latvian Nepali Kurmandi- Kurd Portuguese Somali Tagalog Turkish Ukrainian Vietnamese	Albanian Arabic Bosnian Croatian Serbian Dari English Estonian North-Same Oromo Slovak Tamil Thai Tigrinya Uighur	Amharic Dutch Lithuanian Russian Somali Sorani- Kurd Spanish Wolof

\*) A total of 99 students were offered admission this year. However, only 88 chose to attend.

2011	2012	2013	2014	Total
224	230	206	190	1662
83	81	84	87	728
66	71	73	79	605
Armenian Azeri Igbo North-Same Oromo Pashto Polish Portuguese Rumanian Urdu- Punjabi	Berber- Tarifit Bulgarian Dari English Latvian North- Same Persian Polish	Amharic Arabic German Italian Lithuanian Mandarin Persian Sorani- Kurd	Arabic French Greek Lithuanian Somali Swahili Tigrinya Vietnamese	53 WL

Included in the sample are all candidates in a language group for which there are complete data, in that they took the screening test with a result above the 80% cut-off score and continued to take the final exam one year later. (Students who had proven their bilingual ability in the more extensive state accreditation NICE test were exempt from taking the screening test and are not included in the sample. For a description of the NICE test, see Mortensen 2012). The results below must be read with these aspects in mind.

### Elicitation approaches

“Identifying the ‘trainable’ candidate constitutes the first step of the instructional design system”, Arjona-Tseng (1994, p. 84) states. The challenge is *how* to identify such a candidate. The current course (*Interpreting in the Public Sector*) is not a language course. During its one-year duration, the course’s aim is rather to improve the students’ communicative strate-

gies in the consecutive interpreting of institutional dialogues and raise their awareness about professional ethics in these situations (Skaaden 2012, 2013). In line with the fact that interpreters must *know how*, the course administers a screening test as well as a practical interpreting test to complete the course.

Much in line with Backman and Palmer's above statement that there is no perfect test for all situations, Alderson et al. (1995, p. 16) state that "[e]very test is an operationalisation of some beliefs about language, whether the constructor refers to an explicit model or merely relies upon 'intuition'". The intuition underlying the current screening test is that well-developed bilingual ability is a fundamental skill in interpreting.<sup>2</sup> The belief is supported by a core principle in Gile's *Effort Model*, which postulates that "interpreting requires some sort of 'mental energy' that is only available in limited supply" so that "interpreting takes up almost all of this mental energy, and sometimes requires more than is available, at which times performance deteriorates" (Gile 2009, p. 159, 187-190). Accordingly, if the bilingual *Resources Required* exceed *Resources Available* then interpreting will be less successful. It follows logically that candidates with a strong ability in both WLs will have more resources available for other aspects of the activity of interpreting than candidates with weaker bilingual ability.

To consider strong bilingual ability a core skill for the activity of interpreting is uncontroversial. Some attempt to test bilingual ability is part of most screening procedures for interpreter training, and Moser-Mercer (1994, p. 62) notes that

---

<sup>2</sup> Following Backman & Palmer (2010) I use the term 'language ability' rather than concepts such as 'language competency' or 'proficiency level'. For a discussion on this matter, see e.g. Backman and Palmer (2010, p. 43-57).

written translation tests “often serve as a first hurdle before the candidate is admitted to the oral part of the aptitude test”. Evidently, the written type of task has its limitations when testing interpreter aptitude, where listening comprehension and oral performance are of primary interest. The challenge is independent of the pair of WLs, as it has to do with the diverging natures of written and oral language. The challenges associated with written tests tend to magnify with LLDs, however, as you soon run into challenges of multiple written standards or standards that are still in development, or have grown very distant from contemporary oral conventions (Skaaden & Wadensjö 2014, p. 21, 25).

Importantly, Backman and Palmer, who describe a range of language abilities that play a part in language use and testing (2010, p. 43-57), emphasize “the need to define language ability in a way that is appropriate *for each particular assessment situation*” (ibid., p. 43, emphasis in the original). Choosing the right task type is of particular importance when screening candidates for a specific type of language use, for instance the linguistic abilities necessary for answering customer requests over the telephone, as exemplified by Backman and Palmer (ibid., p. 121). Obviously, for interpreting, the mastery of practically all the language abilities described by Backman and Palmer play a part – not only in *one* language but in *two* languages.

In order to evaluate the skills necessary for real life practice, Ortega et al. (2014, p. 41) contend that interpreting tests should be based on performance. A *performance test* is a test where the aim is to elicit the test taker’s ability to carry out a certain activity with language, or a task that “most closely corresponds to a task in the TLU [i.e., “Target Language Use”]

domain” (Backman & Palmer 2010, p. 43, 219).<sup>3</sup> Performance tests, which “use ‘real-life’ performance as criterion”, have high face value or surface credibility (Davies et al. 2002, p. 144), but are less adequate in demonstrating reliability or consistent results, as more factors contribute to the score.

### *The admissions screening and final practical exam*

In our case, the test type used for both the screening and final exam are performance tests. The abilities under scrutiny on the two occasions differ, however. On the first occasion, the task is simply to repeat in the TL brief utterances received orally in the SL. The final test, administered a year later, elicits the ability to manage a complex situation of interpreting a dialogue between two interlocutors engaged in a role-play, including the coordination of turns as well as positioning yourself in the situation, both physically and pragmatically. The results from the first test are not available to the raters on the final exam. The screening test is audio-recorded, while the final exam is video-recorded, leaving room for second opinions based on the recordings on both occasions.

### The admissions screening test

A core ability necessary to perform interpreting is here understood as *the ability to grasp an oral utterance heard in an SL, and shortly thereafter, repeat the same in a TL*. Stated briefly, the screening elicits this core ability by administering a basic test task in both language directions:

---

<sup>3</sup> Bachman & Palmer (2010) use the concept “‘performance on task’ construct” about this type of approach (ibid. p. 219). While Davies et al. (2002) and Inbar-Louie (2008) use the term “performance test”, Alderson et. al. (1995) use the term “proficiency test”.

- The oral paraphrasing of short sequences heard in a source language, to be repeated or paraphrased in the target language immediately after.

According to Moser-Mercer (1994, p. 63), the “oral paraphrasing of a message received orally” is commonly used to check native language competence in aptitude testing for interpreter courses. The current screening implements this type of task in a bilingual version where the test taker subsequently performs the task in both language directions (Skaaden 2013, p. 44). Accordingly, either SL text or exposé is presented by a native speaker in short sequences, as explained in the test instructions:

**Example 1. Candidate instructions for the screening test**

- You are to listen to a short text in Norwegian, and repeat what you hear in [name of the target language, e.g. Persian] when I [/the speaker] make a pause
- You will hear short sequences at a time, and you are to repeat the sequence as soon as I/the speaker pause(s)
- Place your focus on rendering the content of the sequence – as fully as you can in the other language.
- This is a listening test, so you are not to take notes (Skaaden 2013, p. 42)

Upon completing the renditions from Norwegian into the other WL, the test proceeds in the other language direction immediately after. The instruction is then simply that “now you will do the same from [SL] into Norwegian [TL].” The screening test is carried out face to face or over the telephone. On average, as Table 1 shows, 40% of the test takers make the 80% screening requirement. A majority (approximately 90%) of those who make the requirement are adult migrants performing between their native L1 and Norwegian as their L2.

Candidates may sign up for the screening in languages that are not their L1. However, few test takers who have neither WL as their native language meet the screening requirement. This factor possibly contributes to the admissions test results for languages such as Arabic and English, where the results are below the population average, at 25% and 33%, respectively. More L2 users sign up for the screening in these languages than e.g. in Polish.

The condition “test nervousness” is probably present for all test takers. Example 2 illustrates a possible effect of test nervousness, when a test taker twice initiates the response in the SL, German, instead of the TL, Norwegian. As indicated in the transcript with the back slash (\), the test taker treats the vocalization in the wrong language as an “all out speech error”. Such speech errors are witnessed by the fact that the speaker will interrupt himself mid-unit (Levelt 1989, p. 480). In excerpt 2, this happens twice, in that the test taker interrupts the vocalization of the German ‘twenty-five’ (*fünf-und-zwanzig*, lit. ‘five-and-twenty’) and ‘yesterday’ (*Gestern*) in lines 2 and 4, respectively. Both incidents are followed by an immediate repair in the proper TL, Norwegian:

#### Example 2.

1. *Test administrator*: Eine fünfundzwanzig jährige Österreicherin wurde mit Drogen im Magen erricht (‘a twenty-five year old Austrian woman was arrested with drugs in her stomach’).
2. *Test taker*: Eine fünf\ eh [tsæ] altså femogtyve år gammel eh østerriksk kvinne er tatt eh .. med .. eh .. med narkotika i magen (‘SL{a five\ eh [tsæ] TL{accordingly twenty-five year old eh Austrian woman is held eh .. with .. eh .. with drugs in the stomach’).



3. *Test administrator*: Sie kam Gestern für vier Wochen im U-Haft ('yesterday she was remanded in custody for four weeks').
4. *Test taker*: Sie ist eh Ges\ nei eh – hun ble arrestert for fire uker i varetekt ('SL{she is eh yest\ TL{no eh – she was arrested for four weeks').

Example 2 simultaneously illustrates the brevity of the sequences that the test takers hear during the screening test, where each sequence is no more than 1-3 sentences or 5-15 meaning units (Skaaden 2013, p. 39).

In the role of rater, the test administrator, who is the native speaker of the TL, rates the test takers' performance according to qualitative categories along three parameters: rendition of message; pronunciation; and grammar. Subsequently, the qualitative categories are allocated to the values in parentheses in order to enable ranking:

*A. Rendition in the other language*

- i: A very good rendition with distinctions intact (6 points)
- ii: Few/minor imprecisions in the rendition (5 points)
- iii: Several or severe inaccuracies in the rendition (3 points)
- iv: The meaning partly disappeared in the rendition/The candidate was unable to render everything (1 point)
- v: The meaning was completely lost in the rendition/The candidate was unable to render the sequence (0 points)

*B: Pronunciation*

- Native-like/Very good pronunciation (100-85%)
- Clearly perceptible accent, but not difficult to understand (84-75%)
- Disturbing accent/accents that severely reduces understandability (<74%)

### *C: Grammar*

- Native-like/Very good grammar/phrasing (100-85%)
- Some mistakes, but not difficult to understand (84-75%)
- Disturbing mistakes/mistakes that severely reduce understandability (<74%)

When turned into quantitative scores for the ranking, the parameters A, B and C weigh 50%, 25% and 25%, respectively. The average of scores in each language direction (from Norwegian/into Norwegian) constitutes each test taker's final score. For instance, if the test taker scores 95% rendering into his/her L1, and 80% into his/her L2, the test taker's mean score will be 87.5. Test takers with an average score above 80% are admitted to the course.

As discussed elsewhere (Skaaden 2013, p. 46), the idea of expressing the qualitative rating categories in everyday language is that the native-speaking rater can more readily determine whether test takers produce "native-like" output (parameters B and C) than by placing them in an abstract category such as "highly proficient". Example 3a illustrates the rating of two sequences of parameter A resulting in "A very good rendition with distinctions intact" (6 points) and a rendition rated as "Few/minor imprecisions in the rendition" (5 points), respectively.

#### Example 3a

Content heard in SL	Candidate 1's rendition in TL	Score
Several researchers have carried out a study on people's lifestyle and health condition.	Some researchers have carried out research on health and the lifestyle of a group of people.	6

The researchers focused on the relationship between smoking, alcohol use, physical activity and the intake of fruits and vegetables.	The researchers concentrated on the subjects' smoking, alcohol use, physical activity and erm erm their intake of vegetables.	5
--	---	---

Example 3b shows the same sequences as in 3a, but performed by a different test taker, resulting in the category “Several or severe inaccuracies in the rendition” (3 points).

Example 3b

Content heard in SL	Candidate 2's rendition in TL	Score
Several researchers have carried out a study on people's lifestyle and health condition.	Some – or erm erm have done research on erm on erm – could you repeat (xxx) [source speaker repeats]. Some researchers have researched how erm erm erm is it how it is to live healthy and erm ...	3 (1)
The researchers focused on the relationship between smoking, alcohol use, physical activity and the intake of fruits and vegetables.	Researchers have erm erm looked very much at how it has been to/ with smoking and erm erm to eat vegetables and erm – to drink alcohol and have physical activities.	3 (1)

As illustrated in 3b with the additional rating in parenthesis, a second opinion has been called for. The second opinion is

performed in a blinded approach based on the recording. In 3b, accordingly, the second rater judges the rendition as *The meaning partly disappeared in the rendition/The candidate was unable to render everything (1 point)* rather than the rendition containing *Several or severe inaccuracies (3 points)*. Obviously, as revealed by the example, the difference between the two categories is quite subtle. In cases where the first and second ratings diverge, the mean score may apply, or, if the divergence is substantial, its source is located and corrected. For the three cohorts from which the current sample is drawn, 48 test takers requested an explication for their score, upon which they received their scores broken down according to the parameters in each language direction. Approximately half (n=25) proceeded to request a second opinion. In the second rating, based on the recording, the result is typically stricter than in the first rating, as shown in 3b.

#### The final exam

The final exam aims at eliciting the ability to manage the consecutive interpreting of an institutional dialogue, including the candidate's coordinating and extra-linguistic skills. On the final exam, two raters evaluate the performance according to a qualitative grade description A-F. As illustrated in the full grade description attached in the appendix, the descriptions are elaborations of the abstract standard grade descriptions of, for example, an "outstanding", "very good", "good" or "passable" performance. For the final exam, the description of the top grade A is accordingly as follows (emphasis added):

- (A) An outstanding performance that is distinguished by accurate linguistic renditions and preservation of nuances in both languages, respecting the natural fluctuation of the original in both *pace and sequence length*. The candidate's deployment of *turn-taking, voice (volume and*

*tenor), sitting position, mimicry and gestures* are proportionate and do not disturb the communication. The candidate's *use of memory aids* is economic; notes, word lists and *verbal interaction with the parties* never disturb the communication.

While only five percent (n=10) achieved an A, the grade C was achieved by 45% (n=90) of the sample. The C is depicted as “a good performance” with “many accurate linguistic renditions in both languages, yet with occasional inaccuracies as well as some deviation from the original’s pace and sequence length” and the “turn-taking, voice, sitting position, mimicry and gestures makes the candidate occasionally come across as hesitant/domineering” while the “use of memory aids is mostly appropriate”.

Importantly, as emphasized in the above grade descriptions, the final exam pays attention to the test taker’s coordinating abilities and extra-linguistic interpreting skills. In fact, the latter counts half of the grade, while renditions in both WLs count a quarter of the grade each. The final grade is arrived at in agreement between an internal and an external rater.

Since the final exam is video-recorded, the students may request a second opinion, whereupon a new set of raters in a blinded approach evaluate the performance based on the recording. In our sample, 75% of the second evaluations resulted in the same grade. In the 25% where adjustments took place, the adjustments were only one grade in favor or disfavor of the candidate. Since most complaints regarded the grades C and D, adjustments were thus either from C to D or from D to C. The grade F always remained after the second evaluation. Nobody filed a complaint on the grade E. The results that we turn to next display the original ratings for the sampled cohorts.

## Results

As baseline comparison for the screening test scores, let us first look at the results from the final exam. The results for the total population (n=605) that took the final exam between 2007 and 2014 follow a normal bell-shaped distribution indicated in Figure 1.

The normal distribution is consistent over the three cohorts for the practical exam,<sup>4</sup> where more than fifty rater teams were involved. As displayed in Figure 1, the distribution of the current sample follows a similar pattern, although the sample's distribution slightly slants negatively with smaller share of A-C grades and a larger share of D-F grades than the total population. A source for this tendency may be the students who had already passed the extensive NICE test and were directly admitted to the course, whereby these assumedly stronger students are excluded from our sample. Moreover, it follows that the number of candidates who achieved the marginal grades A, E, and F in the sampled cohorts is low, and count 10, 10 and 13, respectively. The comparison between the results on the two tests must, accordingly, be read with these reservations in mind.

---

<sup>4</sup> The first two cohorts at HiOA (2007-2008) had a higher percentage of As and Bs than the average population. More students than average with the NICE test in these cohorts may have contributed to the effect (Skaaden 2012, p. 39-40).

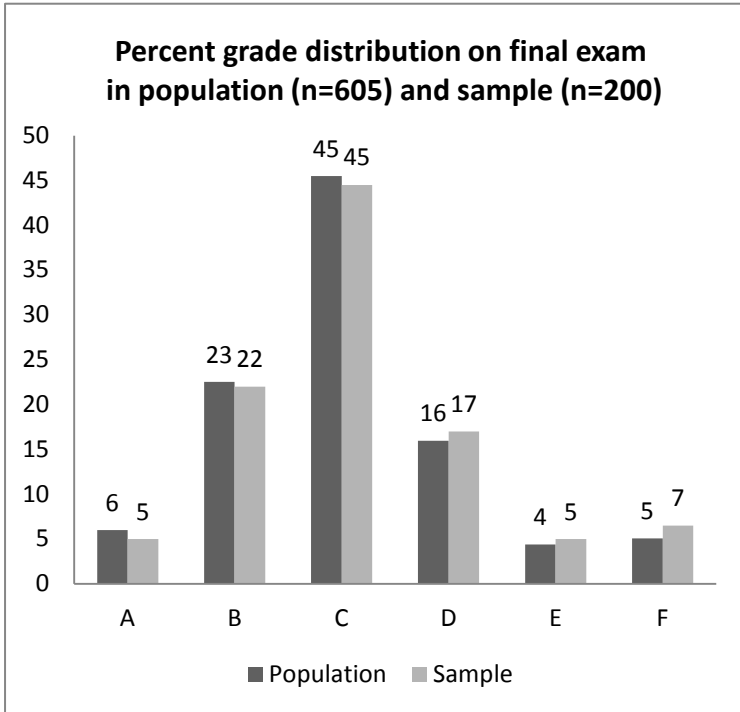
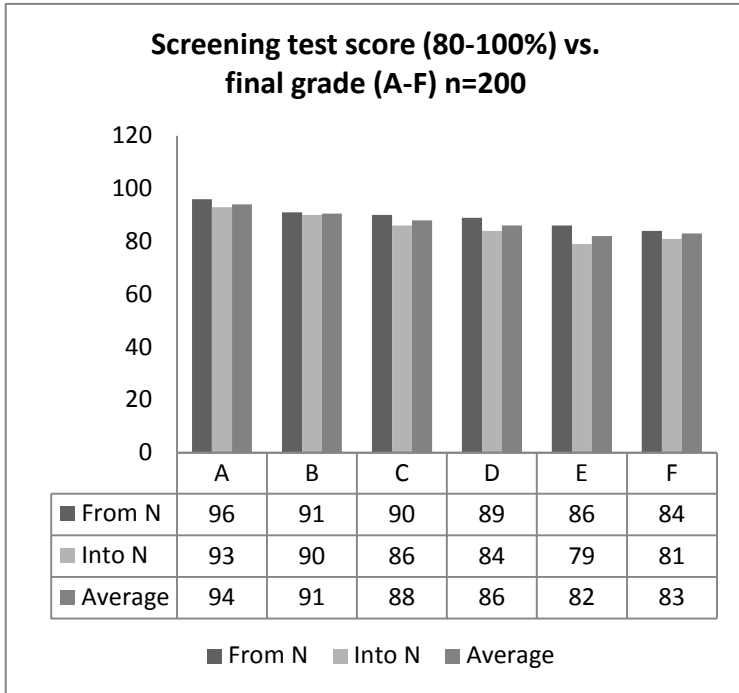


Figure 1: Grade distribution on the final exam in total population and sample

Next, in the juxtaposition of the results from the screening test and the grades on the final exam, it is important to remember that the raters of the final exam do not have access to the results from the screening. With more than 20 rater teams active on each of the two test occasions, how well do the results from the screening coincide with the grades on the final exam? Moreover, how consistent are the results *within* the screening test, according to the three parameters displayed, that is performance rendering *from* Norwegian (SL), *into* Norwegian (TL), and the average of these two scores?



*Figure 2: Comparison of screening scores (%) and final exam grade (A-F)*

Figure 2 displays the candidates' results on the admissions test screening compared with the final test grades. The diagram shows a clear tendency that students with a higher ranking on the screening test also achieve a better grade on the final exam. The difference between test takers with the grade A and those ending in the lower end of the scale (E-F) is quite substantial, with more than 10 percentage points difference. The difference between the C category and the lower end of the scale is clear as well, with 5-6 points. In fact, at 0.9765 the correlation between the average score on the screening test (the far right column in Figure 2) and the final exam grade is very strong. These results are thus in line with our intuition



that the screening is useful in “selecting a student body with the requisite aptitude”, to quote Arjona-Tseng’s (1994, p. 84) description of the aims of a screening for interpreter students. On the other hand, one could claim that the results coincide simply because the ability to listen in one SL and render the utterance in the TL shortly after plays a part in both tests. Still, on the final test, the test takers must display their bilingual abilities in a more complex situation, as they must control sequence length, manage turn taking and interaction with the interlocutors as well as adjust their own posture, voice, gestures and so forth.

At the same time, Figure 2 shows that the test takers, independent of the final grade, consistently achieve better results on the screening when performing *from* Norwegian (SL) than *into* Norwegian (TL). The tendency makes sense since Norwegian is the second language (L2) for approximately 90% of the sample. A majority of the test takers who make the screening’s 80% cut-off mark and are admitted to the course are, as mentioned above, adult migrants to Norway. The difference between the parameters from/into Norwegian vary from 1 point (for the grade B) to 7 points (for the grade E). This tendency underscores the importance of screening applicants’ abilities in both language directions.

The mean score for the sample as a whole (n=200) coincides with the C-grade scores for all three parameters in Figure 2, “From Norwegian”, “Into Norwegian” and “Average”, at 90, 86 and 88 percentage points, respectively. Interestingly, test takers who did the screening test over the telephone (n=15 in the sample) fall close to the mean with the average scores of 90, 89 and 87, respectively. Their final grades B, C and D indicate that it was not a disadvantage for these students to do the screening over the telephone.

Representing the average, the scores presented in Figure 2 hide some variance. However, the standard deviation from the

mean is relatively low, as expected with the total spread configuring between 80-100%. Table 2 displays the deviation from the mean score on the screening, according to each grade category on the final exam. Only the scores associated with the grades C and E show a deviance over 4:

*Table 2: Standard deviation according to the six grade categories*

	A	B	C	D	E	F
STDV	3.34	3.39	4.1	3.47	4.44	3.66

Possibly, the variance within the grade C category may reflect the fact that the description of this grade is relatively broad. As illustrated, the majority of test takers (45%, n=90) fall within the C category at the final exam.

Deviance from the average score is the highest for grade E, at 4.44. As Figure 2 shows, at 82 the average score of the E candidates is even lower than for the students who fail, with the F at 83. However, when including decimals, the actual difference between the average scores in the E and F categories is very fine at 82.36 and 82.56, respectively. With this in mind, let us take a closer look at the description of the E category. The grade E depicts a candidate who “satisfies the curricular minimum”, by delivering renditions in one or both languages that are “marred by many/significant errors” as well as “disruptive deviations from the original’s pace and sequence length”. Moreover, the candidate’s “turn-taking, voice, sitting position, mimicry and gestures [...] generally disturbs the communication”, while her/his “use of memory aids [serves] to derail or hinder the communication”. Whether the display of such performance should “satisfy the curricular minimum” on an interpreting exam is debatable.

For the current purpose, it is interesting to consider the E and F categories in concert (n=23). The candidates in the categories E and F, where the latter “does *not* satisfy the curricu-

lum minimum”, may serve as a yardstick for the admissions test cut-off scores. An 80% average serving as cut off allows for lower scores in either language direction, as reflected in particular in the E category in Figure 2, with the average score of 79, when performing into Norwegian. In sum, the current results, in particular for the E and F categories, may suggest that the cut-off score for the admissions test should refer to an average that is no less than 80% in either language direction.

### Concluding discussion

Few will contest that bilingual abilities are among the “requisite aptitudes” for the interpreter or that the students’ bilingual abilities will affect the quality of a training course. On the path to establishing “a conceptual framework for guiding the development and use of a particular language assessment, including the interpretations and uses we make on the basis of the assessment”, as Backman and Palmer (2010, p. 99) envision it, the challenge lies in setting the criteria and controlling the measures for selecting the student body for a particular course.

In our process to establish admissions tests for interpreter courses, the consideration that the training is not a language course and that the course is relatively short has been important in setting the criteria. Moreover, since the admitted students train for the interpreting of dialogues, they must be able to perform orally in both working languages. Consequently, both the screening test for admission and the final exam are performance tests. An advantage of performance tests is their holistic perspective on language ability, as they capture the test takers’ control over cohesive device as well as vocabulary, grammar and pronunciation. These are aspects of language that are important in the activity of interpreting, but difficult to capture in a simple lexical knowledge test or in the written mode. As they mimic real-life activity, performance

tests normally have high face value, as stakeholders intuitively see their asserted relevance (Alderson et al. 2001, p. 172-173). The relatively low number of complaints indicates that this is the case for the current tests. On the other hand, performance tests are less adequate in demonstrating reliability or producing consistent results, as more factors contribute to the score.

Obviously, obstacles associated with the testing of the complex skills involved in interpreting tend to magnify when a design must encounter multiple language pairs and rater teams. Nevertheless, as the current data indicate, screening is necessary at the outset of a training course. In this undertaking, the aim must be to continuously reduce subjectivity rather than opt for full objectivity. Despite the limitations of the current data, they shed light on possibilities as well as limitations associated with establishing quality measures in interpreter testing and training for the wealth of language pairs needed in the public sector. The sources of the variance and consistencies that the figures indicate need more investigation in order to reduce subjectivity further.

## References

- Alderson J.C., Clapham, C. & Wall, D. (2001). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arjona-Tseng, E. (1994). A Psychometric Approach to the Selection of Translation and Interpreting Students in Taiwan. In S. Lambert & B. Moser-Mercer (eds.) *Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam: John Benjamins, 69-87.
- Backman, L. & Palmer, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumley, T. & MacNamara, T. (2002). *Dictionary of Language Testing*.

- Studies in Language Testing 7. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gentile, A. (1997). Community Interpreting or Not? Practices, Standards and Accreditation. In S. Carr, R. Roberts, A. Dufour & D. Steyn (eds.) *The Critical Link: Interpreters in the Community*. Amsterdam: John Benjamins, 109-119.
- Giambruno, C. (2014). The Current State of Affairs in the EU: Member State Profiles. In C. Giambruno (ed.) *Assessing Legal Interpreter Quality through Testing and Certification: The Qualitas Project*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 149-190.
- Giambruno, C., Maxwell-Hyslop, H. & Van Deemter, R. (2014). The Organization and Administration of Certification Schemes. In C. Giambruno (ed.) *Assessing Legal Interpreter Quality through Testing and Certification: The Qualitas Project*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 141-148.
- Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Revised edition. Amsterdam: John Benjamins.
- Grbić, N. (2008). Constructing Interpreting Quality. In *Interpreting*, 10, (2), 232-257.
- IMDI (2007). *Tolkeformidling i offentlig sektor: Etterspørsel og tilbud*. Oslo: IMDI-rapport.
- Inbar-Lourie, O. (2008). Language Assessment Culture. In E. Shohamy & N. H. Hornberger (eds.) *Language Testing and Assessment*. Encyclopedia of Language and Education vol. 7. New York: Springer Science, 285-301.
- Jahr, K., Karterud, T., Rachlew, A., Skaaden, H., Stangvik, G.K. & Tuv, E. (2005). *Rett til talk: Talking og oversettelse i norsk straffeprosess*. Oslo: Justis- og politidepartementet.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Mortensen, D.E. (2012). The Norwegian Interpreter Certification Examination. In H. Skaaden & T.R. Felberg (eds.) *Nordic Seminar on Interpreter Training and Testing*. HIOA Rapport 2012 no. 12. Oslo: Oslo and Akershus University College of Applied Sciences, 51-61.
- Moser-Mercer, B. (1994). Aptitude Testing for Conference Interpreting: Why, When and How. In S. Lambert & B. Moser-Mercer (eds.) *Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam: John Benjamins, 57-69.
- NOU. (2014). *Tolking i offentlig sektor – et spørsmål om rettssikkerhet og likeverd*. Norges offentlige utredninger 2014:8. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Ortega, J.M., Sandrelli, A. & Townsley, B. (2014). Interpreting Test Format. In C. Giambruno (ed.) *Assessing Legal Interpreter Quality through Testing and Certification: The Qualitas Project*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 41-67.
- Roat, C. E. (2012). Addressing Language Barriers When Serving Refugee Patients. Webinar, Refugee Health Technical Assistance Center, 28 March.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. 2nd edition. Oxford: Blackwell.
- Schreuder, R. & Weltens, B. (eds.) (1993). *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins.
- Skaaden, H. (2012). Nettbasert tolkeutdanning. In H. Skaaden & T.R. Felberg (eds.) *Nordic Seminar on Interpreter Training and Testing*. HIOA Rapport 2012 no. 12. Oslo: Oslo and Akershus University College of Applied Sciences, 17-43.
- Skaaden, H. (2013). Assessing Interpreter Aptitude in a Variety of Languages. In D. Tsagari & R. Van Deemter

- (eds.) *Assessment Issues in Language Translation and Interpreting*. Frankfurt: Peter Lang, 35-51.
- Skaaden, H. & Wadensjö. C. (2014). Some Considerations on the Testing of Interpreting Skills. In C. Giambruno (ed.) *Assessing Legal Interpreter Quality through Testing and Certification. The Qualitas Project*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 17-27.
- UDI. (2000). *Tolkevirkosomhet i offentlig sektor: En statusrapport*. Oslo: Utlendingsdirektoratet.
- Wallace, M. (2013). Rethinking Bifurcated Testing Models in the Court Interpreter Certification Process. In D. Tsagari & R. Van Deemter (eds.) *Assessment Issues in Language Translation and Interpreting*. Frankfurt: Peter Lang, 67-85.
- Wilhelmsen, M., Holth, B.A., Kleven, Ø. & Risberg, T. (2013). *Minoritetsspråk i Norge. En kartlegging av eksisterende datakilder og drøfting av ulike fremgangsmåter for statistikk om språk*. SSB Notater/Document 8/2013. Oslo: SSB.

## Appendix

### *Grade descriptions for the final exam on the consecutive interpreting of a dialogue*

<b>Grade</b>	<b>Qualitative description</b>
A	An outstanding performance distinguished by accurate linguistic renditions and preservation of nuances in both languages, respecting the natural fluctuation of the original in both pace and sequence length. The candidate's deployment of turn-taking, voice (volume and tenor), sitting position, mimicry and gestures are proportionate and do not disturb the communication. The candidate's use of memory aids is economic; notes, word lists and verbal interaction with the parties never disturb the communication.
B	A very good performance characterized by accurate linguistic renditions and preservation of most nuances in both languages, generally respecting the natural fluctuation of the original in both pace and length of sequences. The candidate's use of turn-taking, voice, sitting position, mimicry and gestures are largely proportionate and rarely disturb the communication. The candidate's use of memory aids is on the whole economic; notes, word lists and verbal interaction with the parties rarely disturb the communication.
C	A good performance characterized by many accurate linguistic renditions in both languages, yet with occasional inaccuracies as well as some deviation from the original's pace and sequence length, so that the candidate creates occasional pauses or occasionally appears hesitant/domineering. The candidate's deployment of turn-taking, voice, sitting



	position, mimicry and gestures makes the candidate occasionally come across as hesitant/domineering in the situation. The candidate's use of memory aids is mostly appropriate.
D	A passable performance yet with some notable shortcomings such as inaccuracies in the transfer of one or both languages and deviations from the original in both pace and sequence length, the candidate also producing noticeable pauses, making the communication seem stilted. The candidate's use of turn-taking, voice, sitting position, mimicry and gestures makes the candidate appear hesitant/unsure or over-zealous/domineering to such an extent it disturbs the communication. The candidate's use of memory aids is so prominent/absent as to create interference in the dialogue.
E	The performance satisfies the curricular minimum, but renditions in one or both languages are marred by many/significant errors as well as disruptive deviations from the original's pace and sequence length. The candidate's turn-taking, voice, sitting position, mimicry and gestures makes him or her appear hesitant/insecure or over-zealous/domineering to such an extent it generally disturbs the communication. The candidate's use of memory aids is so prominent/absent as to derail or hinder the communication.
F	The performance does not satisfy the curricular minimum, and the candidate does not possess either the linguistic skills or interpreting skills to manage the situation.



# Antagningsprov till tolkutbildningen – erfarenheter från TÖI, Stockholm

Elisabet Tiselius  
Universitetslektor

Cecilia Wadensjö  
Professor

Tolk- och översättarinstitutet  
Institutionen för svenska och flerspråkighet  
Stockholms universitet  
106 91 Stockholm, Sweden

[elisabet.tiselius@su.se](mailto:elisabet.tiselius@su.se)  
[cecilia.wadensjo@su.se](mailto:cecilia.wadensjo@su.se)

# Antagningsprov till tolkutbildningen – erfarenheter från TÖI, Stockholm

*Elisabet Tiselius och Cecilia Wadensjö*

Rater-mediated assessment is complex and in a way ambitious in its goals, and requires a sophisticated understanding of the ways in which it can be unfair to candidates and ways unfairness can be avoided.

(Tim McNamara 2000:45)

## Sammanfattning

I denna artikel beskriver vi våra erfarenheter av antagningsprov på Tolk- och översättarinstitutet under de senaste åren, d.v.s. från institutets tid som fullt integrerad del av Stockholms universitet. För den svenska högskolan generellt och även för varje högskola separat, gäller särskilda bestämmelser om antagningsprov. Artikeln redogör för hur det nuvarande antagningsprovet är utformat, vilka förmågor det avser att testa och på vilka sätt. Antagningsprov till tolkutbildningar är vanligt förekommande, men eftersom tolkning är en komplex praktik, som kan bedömas på olika sätt och som alltid involverar minst två språk, är frågor om bedömningskriterier och betygsnivåer ofta föremål för diskussion. En viktig lärdom som vi dragit hittills är att diskussioner av detta slag bör främjas. För att etablera samsyn mellan bedömare i antagningsprov är det viktigt att skapa forum för diskussioner.

## Inledning

Frågan om antagningsprov till högre utbildning har varit kontroversiell i Sverige, och är det fortfarande, i vissa sammanhang. Efter en förändring i lagstiftningen år 1999 har dock möjligheterna och intresset för att använda antagningsprov ökat. Från utbildningsanordnares sida kan det ses som en åtgärd för att undvika stora avhopp, skapa en rättvis antagning och anta de bäst lämpade studenterna (SFS 1993:100; Holmvall 2008). I den motsatta vågskålen ligger ambitionen att ge alla som vill möjlighet till högre utbildning, och svårigheten att konstruera antagningsprov som mäter olika förmågor och kunskaper. Högskolor har ofta lokala regler för urvalsgrunder, däribland särskilt för antagningsprov och Stockholms universitet (SU) är inget undantag. Om en institution vid SU vill använda någon lokal urvalsgrund för en utbildning måste ansökan om detta göras hos rektor, som beslutar i frågan (Wretling 2015).

Internationellt sett är antagningstester legio sedan länge när det gäller tolkutbildning. Någon typ av test brukar genomföras för att kartlägga studentens färdigheter i de olika språken och för att avgöra om studenten har möjlighet att tillgodogöra sig utbildningen, även om validiteten av tester för att förutspå studieframgång ofta ifrågasätts (Russo 2011).

Även de tolkutbildningar som drivits av Tolks- och översättarinstitutet (TÖI) har som regel haft antagningsprov. Sådana har genomförts inför alla utbildningar till konferens-tolk och inför alla utom en till tolk i offentlig sektor. Antagningsprov har tillämpats i första hand för att det ansetts omöjligt att enbart på grundval av tidigare betyg avgöra om en kandidats språkkunskaper är tillräckliga. Antagningsproven har dock förändrats genom åren och arbetet med kvalitetssäkring är en viktig drivkraft i förändringsarbetet.

## Bakgrund

Utbildningen till tolk i offentlig sektor har funnits på SU sedan 1977 då Tolklinjen inrättades som allmän utbildningslinje. Tolklinjen var tre terminer lång och skulle leda till särskild kompetens i rätts- och sjukvårdstolkning (Almqvist 2016). När TÖI inrättades 1986 fick institutet som sin ”främsta uppgift att anordna tolkutbildning och översättarutbildning. Sådan utbildning omfattar såväl grundläggande högskoleutbildning som fortbildning och vidareutbildning” (Lemhagen 2013: 18). TÖI fungerande som fristående institut fram till år 2012. Mellan 1986 och 2012 anordnade TÖI egna tolkutbildningar och hade någon form av antagningsprov inför varje kursomgång. (Under denna period var TÖI också tillsynsmyndighet för tolkutbildningar inom folkbildningens organisationer, som inte tillämpar antagningsprov.) År 2012 blev TÖI en integrerad del av SU och TÖI:s utbildning till tolk i offentlig sektor inleddes i ett kandidatprogram i översättningsvetenskap. Inom SU används antagningsprov i undantagsfall och TÖI beslöt att på försök inte använda antagningsprov inför första utbildningsomgången i den nya organisationen. Efter denna omgång framstod dock antagningsproven fortsatt som en nödvändighet. För att institutet skulle kunna kontrollera och dra slutsatser av antagningsprovet ansåg det vidare nödvändigt att ansvaret för detsamma skulle ligga inom enheten (som regel sker antagning centralt, vid universitetets särskilda antagningsenhet). Drivkraften bakom att återinföra antagningsprov var framförallt att undvika att anta studenter med för svaga kunskaper i ett eller båda språken, alltså individer som inte skulle ha möjlighet att inom en normal studiegång klara avslutande färdighetsprov. Det var naturligtvis viktigt för TÖI, liksom för Humanistiska fakulteten på SU, att proven skulle vara väl underbyggda, rättssäkra och kvalitetssäkrade.

En nackdel med antagningsprov som påtalas av Askling (2000) är att utbildningen möjligen går miste om vissa stu-

denter. Hon syftar i första hand inte på studenter som inte blir godkända i antagningsprovet, utan på dem som helt enkelt väljer att aldrig gå upp i ett prov, eftersom prov i sig har en återhållande effekt för dem. En annan nackdel är att det är svårt att konstruera rättvisa och effektiva antagningsprov. I rättviseaspekten är det viktigt, som McNamara (2000) framhåller, att väga in behovet av att genomföra förberedande bedörmöten, för att skapa samsyn om relevanta betygsnivåer och bedömningskriterier. När det gäller effektivitetsaspekten kan man konstatera att, ju grundligare tester, desto dyrare och mer tidskrävande kan de bli. Som Gustafsson (2000) påpekar i sin genomgång av mätgenskaperna hos olika prov, måste möjligheten att förutsäga utbildningsframgång via ett test alltid vägas mot tid och kostnad för att genomföra testet.

En fördel med antagningsprov kan vara att man skapar förhållandevis homogena studentgrupper, som har möjlighet att uppnå de förväntade studieresultaten under avsatt tid. Men eftersom det inte verkar finnas några tydliga indikationer på vilka tester som kan förutspå framgång under tolkutbildning finns det fortfarande frågetecken kring hur antagningsprov bör utformas mer exakt (Timarová & Ungoed-Thomas 2008; Rosiers, A, Eyckmans, J, & Bauwens 2011). Några undersökningar pekar dock på tänkvärda samband. Till exempel visar Skaadens undersökning som redovisas i denna volym på en tydlig korrelation mellan resultat vid antagningsprov och slutprov. Skaaden (1999) har också i en tidigare studie jämfört resultat från antagningsprov och slutprov och likaså denna visar på ett samband. Antagningsprovet i den tidigare studien bestod av två delar: 1) ett skriftligt lucktest, närmare bestämt två tidningstexter, en på norska och en på ett annat språk, där vissa ord skulle fyllas i och 2) en kort dialog som skulle översättas mellan de två aktuella språken. Slutprovet bestod också av två delar: 1) ett skriftligt terminologitest samt 2) ett test i

konsekutiv tolkning mellan de aktuella språken. Skaaden fann korrelation mellan resultaten på antagningsprovets och slutprovets skriftliga delar och provens muntliga delar. Det är intressant att notera en lägre korrelation mellan det skriftliga och det muntliga testet vid slutprovet än vid antagningsprovet. Skaaden menar att det möjligen beror på att det skriftliga slutprovet testade terminologi som listas utan någon kontext, vilket brukar öka svårighetsgraden. Hon fann också korrelation mellan resultaten från antagningsprovet och slutprovet som helheter. Antalet testpersoner i studien är dock, som Skaaden också påpekar, litet (n=6) och det behövs ytterligare studier för att bekräfta resultatens giltighet.

I sin diskussion av tester i tolkning skriver Skaaden och Wadensjö (2014) om tolkyrkets komplexitet och de olika språkliga och interaktiva kunskaper och förmågor som krävs för att kunna prestera tolkning av tillräckligt hög kvalitet. Med hänvisning till Bachman och Palmer (2010) påminner författarna om att inget prov är eller kan bli perfekt. Olika tester har olika styrkor och svagheter. Skaaden och Wadensjö (2014) understryker också att de som utvecklar provet bör vara kunniga inom det område där provet ska användas och att provet ska innehålla tydliga instruktioner om hur bedömning ska ske.

Vid framtagning av prov är det först och främst viktigt att klarlägga vad provet avser att bedöma. Antagningsprov till tolkutbildning ska rimligen testa avancerade språkkunskaper i två språk, översättningsförmåga, och kommunikativ/interaktiv förmåga. Hur skapar man då ett prov som har hög grad av validitet och reliabilitet?

Ett tests validitet, alltså att det faktiskt mäter det man avser att mäta, kan bestämmas av olika faktorer. En viktig, om än inte alltid rättvisande typ av validitet brukar kallas *face validitet*. Det innebär att provet vid första anblicken, för såväl testpersoner som för en expertpanel, verkar mäta det som det avser mäta. Detta kan vara viktigt för att testpersonerna ska ta



testet på allvar (se t.ex. Alderson et al 2001). Att ett prov har face validitet betyder dock inte automatiskt att det har t.ex. *begreppsvaliditet*, i detta fall att det mäter det som experter inom tolkning definierar som nödvändiga språkkunskaper eller tolkfärdigheter (något som det f.ö. inte finns total enighet om) eller *prediktiv validitet*, alltså kan förutse, i detta fall studieframgång som tolk.

Vidare ska ett prov vara reliabelt, alltså ge samma mätresultat när man mäter samma förmågor under samma omständigheter. Eftersom antagningsprov till tolkutbildning med nödvändighet innebär att en rad olika omständigheter skiftar, som språkkombinationerna och konstellationerna av kandidater och censorer, finns det uppenbara svårigheter med att skapa reliabilitet. Ett sätt att begränsa föränderligheten och därmed öka reliabiliteten kan vara att för varje person som testas använda samma, tidigare granskade och förinspelade, provmaterial, och samma, tidigare utprovade, testprotokoll. En nackdel med att använda inspelningar kan dock vara att situationen upplevs som onödigt konstlad, att ett prov i tolkning inte alls liknar tolkning i ett vanligt samtal. Mot det kan man hävda att en provsituation alltid är specifik på sitt sätt. Andra saker står på spel jämfört med vad som händer i en autentisk situation. (För en noggrann genomgång av principer för tolkprov, närmare bestämt certifieringsprov, se van Deemter et al 2014).

## Antagningsprov på TÖI

TÖI:s utbildning till tolk i offentlig sektor omfattar idag tre terminer på kandidatnivå. Den är tänkt som en påbyggnad på tidigare språkstudier. Minimum två terminer, d.v.s. 60 högskolepoäng (60hp) krävs idag för att bli antagen till utbildningen. Under den första terminen läses kursen *Tolkning och översättning I med inriktning tolkning*, (30 hp). Kursen behandlar både tolkning och översättning. Såväl teoretiska

kunskaper om dessa praktiker, som praktiska moment ingår. Tolkstudenterna får sammanlagt 24 kontakttimmar, d.v.s. lärarledda timmar, med tolkövningar. Dessa är inte språk-specifika utan generiska, men studenterna övar *de facto* in vissa moment, som t ex att presentera sig själva som tolk på båda tolkspråken. Under senare delen av första terminen hålls ett antagningsprov inför den andra terminen. De studenter som klarar detta går vidare till kursen *Tolkning II* (30 hp). För att vara behörig att fortsätta måste man, förutom godkänt antagningsprov, ha godkänt betyg från samtliga delkurser inom *Tolkning och översättning I med inriktning tolkning* (30 hp). Betyg från den parallella kursen *Tolkning och översättning I med inriktning översättning* (30hp) godkänns också. Den student som vill byta inriktning, från översättning till tolkning, efter den första terminens studier, har alltså möjlighet att göra det. Under den tredje terminen fördjupar studenten sina färdigheter och kunskaper genom mer avancerade praktiska övningar och genom att skriva examensarbete om en tolkrelaterad fråga.

Målsättningen med utbildningen till tolk i offentlig sektor är att studenten efter avklarade kurser ska kunna tolka mellan svenska och ett annat tolkspråk i möten inom sjukvård, socialvård och rättsväsende, på en tolkteknisk nivå som motsvarar Kammarkollegiets krav för godkänt i grundläggande auktorisation som tolk. Det innebär att tolkstudenten måste lära sig att behärska dialogtolkning i samtal mellan två eller flera parter. Studenten ska också lära sig viskningstolkning, alltså att under kortare tid simultantolka utan teknisk utrustning för en lyssnare, en teknik som kan användas t.ex. vid vittnesförhör i rättegångar. Slutligen ska studenten vid examen behärska kort konsekutivtolkning, det vill säga att kunna, med hjälp av särskild anteckningsteknik, återge en kortare monolog, eller, om man så vill, återge längre sekvenser på *ett* språk inom ramen för en dialog. Tolkning av vittnesförhör i rättegångar

kan tjäna som exempel även här. För att under kursen hinna nå den nödvändiga färdighetsnivån krävs en mycket god behärskning av såväl svenska som det andra språket vid kursstart. Det är alltså av stor vikt för TÖI att finna ett instrument som kan pröva avancerade språkkunskaper hos dem som söker till utbildningen.

För att nå studieframgång och kunna öva in de olika teknikerna och färdigheterna behövs förutom avancerade språkkunskaper också, redan vid kursstart, en god allmänbildning. Studierna kräver grundläggande kunskaper om sociala och kulturella förhållanden i såväl Sverige som i de områden/länder där det andra tolkspråket talas. Allmänbildning är dock något som är svårt att testa och inget av TÖI:s antagningsprov till tolk i offentlig sektor har haft ambitionen att göra detta. Däremot testas språkkunskaperna på olika sätt.

En grundförutsättning för att klara studierna till tolk inom fastlagd studietid är att studenten kan uttrycka sig obehindrat på bägge språken i enklare dialoger. Erfarenheten från tolkutbildningen 2013, där antagningsprov alltså inte tillämpades, visade att betyg från tidigare språkutbildning inte på ett tillräckligt sätt speglade studenternas språkfärdigheter. Flera som var formellt behöriga att antas till tolkutbildningen visade sig sakna tillräcklig språklig och kommunikativ kompetens för att nå godkänt resultat på avsatt tid. För att undvika detta ville vi, som nämnts, inför kursstart 2015 återgå till att använda antagningsprov. Samtliga studenter med formell behörighet skulle naturligtvis kallas till antagningsprovet. Vi tog hjälp både av tidigare erfarenheter och av nyare litteratur.

### *Kompetenser och tester*

De kompetenser vi ville mäta i antagningsprovet var i princip tre:

- a) *Hörförståelse på svenska och det andra språket*  
Det är ett vanligt misstag att tro att en andraspråkstales första språk är tillräckligt utvecklat och inte behöver testas. Skaaden och Wadensjö (2014) pekar på att så inte alls alltid är fallet och rekommenderar därför testning av båda språket. För det första kan en kandidat ha haft bättre eller sämre förutsättningar att hålla sitt första språk vid liv under en lång period i andra språkområden. För det andra kan kandidaten tala ett första språk som är i en tidig fas av standardisering eller ett språk som existerar i flera varieteter (a.a. 2014:25). Båda omständigheterna kan påverka kandidatens behärskning och utveckling av såväl det ena som det andra språket.
- b) *Talproduktion på svenska och det andra språket*  
Eftersom nivån på kandidatens förmåga till talproduktion är absolut avgörande för hur tolkning kan praktiseras ville vi pröva även denna.
- c) *Förmåga att föregripa pågående talproduktion*  
Både Pöchhacker (2011) och Skaaden (1999) har visat att goda resultat i lucktester har stark korrelation med studieframgång, vilket uppmuntrade oss att även tillämpa denna typ av test.

För att kunna mäta dessa tre kompetenser utarbetade vi två olika typer av tester: a) lucktest och b) monologtest. Såväl a) som b) gjordes i två versioner, ett för varje språk. Testerna liknar i hög grad de tester som Skaaden (1999) beskriver i ovan nämnt arbete, och som används vid Høgskolan i Oslo och Akershus. Till exempel finns de utelämnade orden, ”luckorna”, på olika ställen i satser, och inte, som i de lucktest Pöchhacker (2011) beskriver, enbart vid satsslut. Vissa justeringar gjordes för att proven skulle passa svenska förhållanden. Dessutom stärktes testens muntliga drag genom att kandidaterna inte fick se, utan enbart lyssna på en uppläsning av den text där luckorna skulle fyllas i.

a) *två lucktester*

Lucktesterna har dubbla syften, dels att mäta hörförståelse på svenska och det andra språket, dels att mäta hur väl studenten både kan föregripa och dra slutsatser av pågående talproduktion. För lucktesterna användes grundtexter som skrevs specifikt för dessa. Texterna skrevs med tanke på det skulle gå att skapa luckor i form av ord tillhörande olika ordklasser, ord som skulle fylla olika satsdelar och ord eller uttryck som utgjorde hela eller delar av idiomatiska uttryck och kulturspecifika ord. Därefter lästes texterna in på audioband med hörbara luckor. Den svenska texten var utformad som en personlig berättelse. Grundtexten var 250 ord lång och testtexten tog ungefär tre minuter att läsa, Luckorna var totalt 25 stycken. Texten på det andra språket var en mer generell berättelse om skolan, en företeelse som alla har erfarenhet av, även om olika länders skolorganisation och skolkultur skiljer sig åt. Antalet ord och tidsåtgången för uppläsning av en andraspråks-text var ungefär som för den svenska texten, men eftersom språken varierade fanns smärre skillnader mellan versionerna. Detsamma gällde antalet luckor. Den som skulle läsa en testtext fick först pröva detta på en person som talade språket i fråga. Syftet var att bedömaren skulle få kontroll på sin egen läsning och artikulation och även finna ett lämpligt taltempo innan testtexten togs i bruk på allvar. Provet genomfördes samtidigt för alla kandidater. Det gick till så att testpersonerna lyssnade till de inlästa texterna i ett språklaboratorium och skrev upp de ord och uttryck som fattades i uppläsningen i en numrerad lista. Kandidaterna fick alltså inte se några texter med luckor, utan bara höra de båda berättelserna.

b) *två korta monologer*

Även monologtestets syfte är dubbelt, dels att mäta hörförståelsen, dels att bedöma talproduktionen, på bägge språken. Det gick till så att provledaren och andraspråksbedömaren läste tur för tur i två korta monologer på respektive språk. Varje monolog bestod av 13 meningar och ungefär 250 ord. Studenten fick översätta/tolka mening för mening. Provledaren väntade in en tolkning, eller gick till nästa mening om kandidaten passade, alltså uttryckte att hen ville gå vidare utan att översätta, eller tog för lång tid på sig. Den svenska monologen handlade om ett ämne som studenterna hade förberett under första terminens tolklektioner. Monologen på det andra språket handlade återigen om skolan. En tanke med detta var att studenterna skulle kunna dra nytta av lucktestet, som de fick genomföra först.

*Bedömningskriterier*

*Lucktesterna* bedömdes utifrån antalet korrekt ifyllda luckor. Synonymer och felstavning accepterades. Kandidaterna förväntades nå 100 % korrekta svar i det språk som de angivit som sitt första språk. Vissa avvikelser accepterades, men ingen av dem som godkändes hade färre än 80 % korrekta svar. När det gällde andraspråket var reglerna generösare. Minimikravet för godkänt resultat låg på 60 %.

*Monologtesterna* bedömdes dels utifrån hörförståelse, dels utifrån talproduktion. Kandidaterna förväntades kunna visa att de inte hade några problem med att förstå det som sades på bägge språken. Deras återgivning på det andra språket fick fungera som bedömningsmall. Om innehållet av det som sagts i föregående mening var korrekt, bedömdes hörförståelsen som godkänd. När det gäller talproduktionen bedömdes förstågan via flera faktorer. För att bli godkänd måste kandidaten uttrycka sig begripligt och även syntaktiskt och pragmatiskt

korrekt på det aktuella språket (se kriterierna nedan). Tolkningen av varje mening bedömdes var för sig och gavs betyget godkänd eller underkänd. Varje bedömare (som också var rollspelare) hade ett eget bedömningsprotokoll. På basis av dessa bedömningar skulle slutligen kandidatens prestation som helhet bedömas, med betyget godkänt eller underkänt.

### *Instruktion till bedömare av monologtestet*

Bedömarna av monologtestet fick dels en grundinstruktion, dels olika kriterier att förhålla sig till i relation till det som skulle testas, nämligen hörförståelse och talproduktion.

#### *Grundinstruktion*

Tolkningen av meningarna bedöms utifrån olika kriterier och varje kriterium bedöms med betygen godkänt eller underkänt.

#### *Hörförståelse*

För godkänt resultat krävs att studenten har förmåga att utan några som helst svårigheter förstå vad som sägs på språken. Studenten ska kunna återge budskapet på ett sätt som visar att detta är fallet, genom att studenten klarar av att hantera given information och kommunicera denna på aktuellt språk. Observera att brytning och viss grammatisk inkorrekthet är acceptabelt så länge studenten kan göra sig förstådd.

#### *Talproduktion*

För godkänt resultat krävs godkänt på en samlad bedömning av fyra kriterier: 1) begriplighet, 2) produktiv förmåga, 3) språkligt omfång och 4) kommunikation. För godkänt i begriplighet krävs att studenten visar förmåga att göra framställningen begriplig för åhöraren genom klart uttal, korrekt grammatik och syntax och flyt.

Brytning och grammatiska fel som inte stör förståelsen är acceptabla. För godkänt i produktiv förmåga krävs att studenten framför ett tydligt budskap. Det som sägs framförs sammanhängande avseende resonemang och innehåll, samt utan störande pauser eller tvekan. För godkänt i språkligt omfång krävs att studenten visar förmåga att behärska det nödvändiga språkliga registret, har ett rikt ordförråd, t.ex. kan använda idiomatiska uttryck. För godkänt i kommunikation krävs att studenten visar förmåga att kommunicera ett budskap i en stressande situation, som ju testsituationen är. Det som testas är alltså förmågan att finna sig i situationen och förmedla ett trovärdigt intryck till deltagarna.

I syfte att skapa delad förståelse och samsyn gick bedömarna tillsammans igenom de olika kriterierna inför att monologtesterna skulle genomföras. Tanken var även att på så sätt etablera en holistisk grundsyn på proven. Även om bedömningen av varje tolkning skulle göras på basis av separata meningar, måste dessa ändå betraktas som delar av en hel monolog och ett helt sammanhang. Även om olika testrubriker (som begriplighet osv.) skulle kontrolleras för sig, måste testet ändå bedömas som godkänt eller underkänt i sin helhet.

## Slutsatser såhär långt

Tolkutbildningen på TÖI består än så länge av relativt små grupper. Vid antagningsomgången 2015 testades 13 studenter och tio studenter genomförde provet med godkänt resultat. Av dessa tio startade nio på utbildningen vårterminen 2016. De beräknas alltså ha avslutat kandidatexamen vårterminen 2017. Av de nio har samtliga klarat den första terminens delkurser med godkänt resultat. De har examinerats i såväl tolkfärdighet som tolkkunskap. Prognosen ser alltså god ut och vi är försik-



tigt optimistiska när det gäller antagningsprovets predikativa validitet.

På TÖI har bedömarna involverats tidigt i processen. De får utifrån en grundtext utarbeta och testa den slutliga lucktest-texten och den slutliga muntliga texten. Det betyder att samtliga är väl bekanta med vad som testas och hur förmågor testas; vilka svårigheter som bakats in och vilka möjligheter provens delar ger kandidaterna att visa sina förmågor. Genom att genomföra en provomgång före det verkliga testet får bedömarna också en känsla för hur deras uppläsning kan påverka i testsituationen. Vi har funnit att detta är en viktig komponent för att antagningsprovet ska blir så homogent som möjligt vad gäller genomförande och bedömning, vilket i sin tur främjar rättssäkerheten för kandidaterna.

I utformningen av texterna är det viktigt att texterna är vardagliga och inte fackspecifika eftersom testet ska visa förmågan att producera grundläggande språkliga beståndsdelar som pronomen, idiomatiska uttryck samt vardagliga kulturspecifika ord och uttryck. Syftet är ju att pröva om kandidaten har tillräcklig förmåga att tillgodogöra sig utbildningen inom föreskriven tid, inte att pröva om studenten redan besitter de kunskaper utbildningen avser förmedla. Innan provet genomförs diskuteras också bedömningen av de fastställda kriterierna i jurygruppen, i syfte att nå samsyn. Eftersom bedömning alltid i någon mån är subjektiv, är det viktigt att skapa en gemensam förståelse för såväl ett provs beståndsdelar, som för vad provet ifråga syftar till att visa. En framkomlig väg till att skapa denna samsyn kan, som McNamara (2000) föreslår, att i bedömargruppen diskutera autentiska exempel från tidigare prov och möjliga gränsdragningar. För oss innebar det att inte bara ställa frågan om ett exempel skulle ligga över eller under ribban för godkänt, utan också varför, eller varför inte; alltså att bedömargruppen reflekterade kring bedömningsgrunder och motiveringar.

I genomförandet av testerna har vi också kunnat se att det är viktigt hur kandidaterna förbereds inför provtillfället. Vid antagningen 2015 hade nästan samtliga sökande genomgått kursen *Tolkning och översättning I med inriktning tolkning*, (30 hp). Det innebar att de inom kursen hade fått muntlig information om antagningsprovet och möjlighet att ställa frågor. Dessutom utformades en skriftlig information, som beskrev provet och de förmågor vi avsåg att testa. Denna information skickades till samtliga kandidater som kallades till provet. En kandidat hade genomgått *Tolkning och översättning I med inriktning tolkning* under tidigare terminer och ytterligare en hade genomgått *Tolkning och översättning I med inriktning översättning*, någon hade också genomgått tolk- eller översättarutbildning utanför Sverige.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det är viktigt att bedömarna delar en öppen attityd till och en förståelse för att tolkning alltid är en interaktiv förmåga. Det innebär bland annat att den som organiserar och leder ett test påverkar förutsättningarna för att testpersonerna ska lyckas. En enskild individs förmågor och kunskaper är inte enkelt mätbara, och resultaten i test beror inte enbart på vad individen i någon mening kan. Resultaten beror också på hur väl kandidaten är förberedd inför det specifika testet och hur väl själva provet förberetts. Dessutom menar vi att det samspel som kommer till stånd under provet, och som på många sätt är avgörande för hur bedömningen görs, är avhängigt av i vilken mån testpanelens medlemmar under förberedelserna inför provet lyckats etablera en samsyn på hur testet ska fungera och hur betygskriterierna ska förstås.

## Referenser

Alderson J.C., C. Clapham & D. Wall. (2001). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Asking, B. (2000). Lämplighet för studier kontra lämplighet för yrke. I *Antagning till högskolan – erfarenheter och visioner*. Högskoleverkets rapportserie 2000:14 R., 33-38.
- Gustafsson, J-E. (2000). Mätetegenskaper hos olika urvalsmetoder. I *Antagning till högskolan – erfarenheter och visioner*. Högskoleverkets rapportserie 2000:14 R., 39-46.
- Holmvall, K. (2008). *Internationella utblickar: Prov för tillträde till högre utbildning – en internationell bild*. Stockholm: Högskoleverket.
- Lemhagen, G. (2012). Berättelsen om Tolk- och Översättarinstitutet. I Lemhagen, Gunnar & Almqvist, Ingrid. *Tolk och översättarinstitutet: En särskild inrättning*. Stockholm: TÖI, Stockholms universitet, 9-62.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Rosiers, A., J. Eyckmans & D. Bauwens. (2011). A story of attitudes and aptitudes? Investigating individual difference variables within the context of interpreting. *Interpreting, Special Issue, Aptitude for Interpreting*, 13(1), 53-69.
- Russo, M. (2011). Aptitude Testing over the Years. *Interpreting, Special Issue, Aptitude for Interpreting*, 13(1), 5-30.
- Pöchhacker, F. (2011). Assessing Aptitude for Interpreting: The SynCloze Test. *Interpreting, Special Issue, Aptitude for Interpreting*, 13(1), 106-120.
- SFS 1993:100 Högskoleförordningen
- Skaaden, H. (1999). Lexical Knowledge and Interpreter Aptitude. *International Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 77-97.
- Skaaden, H. & Wadensjö, C. (2014). Some Considerations on the Testing of Interpreting Skills. I Giambruno, C. (ed.) *Assessing Legal Interpreter Quality Through Testing and*

- Certification: the QUALITAS Project*. Alicante: Universidad de Alicante, 17-26.
- van Deemter, R., H. Maxwell-Hyslop & B. Townsley. (2014). Principles of testing. I Giamb Bruno, C. (ed.) *Assessing Legal Interpreter Quality Through Testing and Certification: the QUALITAS Project*. Alicante: Universidad de Alicante, 27-39.
- Wretling, P. (2015). Beslut om Antagningsordning för tillträde till utbildning på grundnivå och avancerad nivå vid Stockholms universitet år 2016. Dnr SU FV-1.3.1-0488-13

# Testing for a New Programme: The Greenland Experience

Laila Hedegaard Pedersen  
*Studieadjunkt, afdelingsleder,*  
Teaching assistant professor, section head

*Afdelingen for Oversættelse og Tolkning,*  
Department of Translation and Interpreting  
*Ilisimatusarfik Grønlands Universitet,*  
University of Greenland  
Postboks 1061, 3900 Nuuk, Greenland

lahp@uni.gl

# Testing for a New Programme: The Greenland Experience

*Laila Hedegaard Pedersen*

## Background information on the programme

The current translation and interpreting programme at the University of Greenland, which began in 2012 as a replacement for a programme taught at the Language School in Sisimiut. This was a sort of vocational training programme, where the requirement for admittance was to have completed elementary school (11 years of schooling in the Greenlandic system). The two-year Language School programme offered training mainly in terminology and practical translation and interpreting exercises between Greenlandic and Danish (and vice versa). Then, in 2010, a report on the media in Greenland, titled *Stærke medier – vi skaber fremtiden sammen* (Strong media: We create the future together), recommended that the translation and interpreting programme be turned into a three-and-a-half-year professional bachelor's degree with the possibility of a master's degree later on. A political decision was then made to move the programme to the University of Greenland in order to strengthen the students' theoretical and methodological abilities and to make the programme research-based.

The current programme covers language studies and translation studies involving Greenlandic, Danish and English. Translation is taught between all the languages and interpreting between Greenlandic and Danish. The interpreting part is focused on special areas, namely those most needed in the Greenlandic society: the public administration (government, parliament and municipalities), the health services and the

court system. The programme includes one semester of internship within public administration or a private company. The focus is on translation at the beginning of the programme, while interpreting is introduced in the fourth semester.

## Admission

The Greenlandic system of admission into higher education is highly influenced by the Danish one, meaning that admission into university is based on the applicant's high school grades, both in general/overall terms and for the translation and interpreting programme in terms of language specific grades. For the translation and interpreting programme, the requirements are as follows:

- The average of all grades must be 2.0 or above (using the ECTS grading scale)
- Danish and Greenland grades must be at least 2.0 both written and oral, at level A (the highest level of language teaching within the Greenlandic system)
- English grades must be at least 2.0 both written and oral, at level B (second-highest level)

Traditionally, admission tests have been part of the Danish (and thus Greenlandic) educational system in a few areas such as journalism, the police and creative programmes.

The large number of applicants not fulfilling the requirements in 2012 (see table 1) may be explained by the fact that the programme had only just been set up, and that some applicants probably thought they were still applying for the former two-year programme. However, this seems an unlikely explanation for the rather large number of non-qualified applicants in 2015: of the 33 applicants, three were invited to an admission test, which only one passed. The relatively high number of withdrawals prior to beginning the programme in 2012 may also be due to the fact that the programme had been expanded from two to three-and-a-half years.

*Table 1. Number of applicants and students accepted*

Year	Withdrawn by applicant	Did not fulfil requirements	Accepted	Total
2012	12	21	10	43
2013	4	9	19	32
2014	5	8	6	19
2015	5	16	12	33

In spring 2016 only a single student graduated from the first course. At present nine of the students starting in 2013, five of the 2014 group and eleven of the 2015 group, all in all 25 students, are attending the programme (see table 2). In spring 2017 about 10 students are expected to graduate, providing they finish and pass their last exams.

*Table 2. Current number of students attending the programme*

Starting Year	Current number of students = 25
2013	9
2014	5
2015	11

### Why consider testing?

There were two primary reasons why we came to consider admissions testing: first, a top grade is not necessarily a mark of the student actually being at the level expected; and second, some students may not fulfil the formal requirements for admission into the programme, but may have other competencies and qualifications obtained through employment, exchange student programmes and so forth.

There is also a question of the application form used. As there is only one application form for all levels of education in Greenland, some students apply for the translation and inter-



preting programme as their first priority and for a vocational training programme as their second. Furthermore, very few of those who do not fulfil the requirements enclose an application for exemption from the formal requirements, which everyone, in principle, is entitled to do. Applicants who do not fulfil the formal requirements are actually required to write such an application, or else the application form will not be taken into consideration. This is stated very clearly in both Greenlandic and Danish on the application form, but some students seem to miss it nevertheless. This may be due to a lack of guidance by the local counselling centres that are located in all Greenlandic towns.

The first time we tried testing some applicants was in 2015. The three candidates were chosen because they were very close to fulfilling the formal requirements – only their English was not at the required level, which is why they were tested in English only. Applicant 1, who passed the test, had a high school diploma with good overall grades and very good language grades, though English only at level C. Applicant 2, who chose not to take the test, had a high school diploma, good overall grades and very good language grades, though English only at level C, and had also worked for a few years within different fields, including training in these fields. Applicant 3, who failed the test, had no high school diploma, but had good language grades from elementary education and had followed and passed the two-year Language School translation/interpreting programme.

The test was carried out in the following way. First, all applicants were given an unknown text about a general topic (in this case the melting of the sea ice and its consequences) and 40 minutes' preparation time to read the text and prepare a summary. After the summary, we had a small talk with the applicant about the topics of the text. Thus, both receptive

skills (reading, listening) and productive skills (speaking) were tested. The following points were assessed:

- How well did the applicant understand the text?
- How well did the applicant understand the assessors' questions?
- How well did the applicant summarize the main points of the text, including using correct vocabulary
- How correct was the applicant's English
- In total, do we see this candidate reaching the required level in X years' time after finishing his/her studies at the university, considering his/her current level of English?

The reason we chose an oral test only and not a written one was that time was a factor. It takes time to produce a proper written test that actually shows what we want to know. Besides, as an interpreter, good oral skills and the ability to produce spoken English on the spot are important qualifications to be considered.

Applicant 1 was physically present at the university, whereas applicants 2 and 3 (of whom only applicant 3 took the test) were elsewhere in Greenland. In all towns in Greenland there is a local education counselling centre, and it had been arranged for the applicants to take the test there. The discussion about the text was to be carried out over either Adobe Connect or Skype, though the one test to take place online (i.e. for applicant 3) ran into some technical problems as neither service worked, causing us to resort to using the telephone. It should be kept in mind that this may well have thrown the applicant a bit off course, but in our opinion a qualified applicant should be able to take this in stride.

There are several reasons for not inviting the applicants to the university to take the tests in person unless they actually live in Nuuk, the first and foremost one being financial, as domestic airfare is extremely expensive in Greenland.

Furthermore, there is the time aspect, as very few applicants will be able to get to Nuuk, sit the test, and get back home on the same day, since flight schedules often require an applicant to be away from home for several days. The most feasible solution is therefore either Internet-based (Adobe Connect, Skype) or through the phone. Both options are viable; the reason why the above test became a bad experience for both applicant 3 and the assessors was that it was planned otherwise. Had the test been planned for a phone conversation from the very beginning, we think it would not have been perceived as a challenge or a problem, but of course, this remains to be tested.

Another thing to consider is whether the testing should be both written and spoken or just the one or the other. The advantages of a written test are of a financial nature – it is easy to test many applicants at the same time. An oral test is both more time-consuming and thus more expensive. Besides, it is important that a written test is properly thought through (as with the oral one, of course) regarding content and level – do we wish to test their communications skills, their grammar, or something else? And how do we grade each skill or sub-test?

As mentioned above, the test was carried out in English only, but from the outset we considered to test all applicants in all three languages: Greenlandic, Danish and English. However, again, we run into both the time factor (it is very time-consuming, and we are very few people) and the financial factor. Hence, at the University of Greenland we are still considering the possibilities and the necessity of testing the applicants as well as the proper methods of testing.

## References

Kalaallit nunaanni namminersorlutik oqartussat/Grønlands selvstyre (2010). *Stærke medier – vi skaber fremtiden sammen. Redegørelse fra mediarbejdsgruppen*. Nuuk: Grønlands selvstyre.

# Tolkutbildning i Finland – variation och samarbete

Gun-Viol Vik  
Universitetslektor

Nordiska språk  
Vasa universitetet, Vaasan yliopisto  
Universitetsstranden 10, 65200 Vasa, Finland

[gun-viol.vik@uva.fi](mailto:gun-viol.vik@uva.fi)

Tutta Saalin  
Universitetslärare

Översättningsvetenskap  
Östra Finlands universitet, Itä-Suomen yliopisto  
Yliopistonkatu 48100 Joensuu, Finland

[tutta.saalin@uef.fi](mailto:tutta.saalin@uef.fi)

# Tolkutbildning i Finland – variation och samarbete

*Gun-Viol Vik & Tutta Saalin*

## Sammanfattning

Denna artikel inleder vi med en översikt över tolkutbildning på olika utbildningsnivåer i Finland. Därefter behandlas temat antagningsprov och temat digitala verktyg i undervisningen. Vi redogör för hur studenter antas till de olika tolkutbildningarna och ger exempel på webbaserat samarbete mellan olika universitet.

## Utbildningsenheter för kontakt- och konferenstolkning

Tolkutbildningen i Finland omfattar både kontakttolkutbildning och utbildning med inriktning på konferenstolkning. Kontakttolkutbildning arrangeras av vuxenutbildningscenter och av yrkeshögskolor. Teckenspråkstolkare utbildas vid två yrkeshögskolor. Finland har fjorton universitet, av vilka fem har översättarutbildning. Alla de universitet som har översättarutbildning erbjuder också kurser i både kontakt- och konferenstolkning, men huvudämnet i utbildningen är översättningsvetenskap och/eller något språk.

Antalet språk inom kontakttolkutbildningarna varierar och språken bestäms enligt behovet i den offentliga sektorn. Språk som ofta varit aktuella är arabiska, somaliska, ryska, turkiska och thailändska. De enskilda kontakttolkutbildningarna omfattar normalt flera språk. Inom universitetsutbildningarna ordnas regelbundet tolkningskurser i de språk som ingår i översättarutbildningarna, bl.a. engelska, tyska, ryska, svenska och franska. Språkfördelningen är något olika vid de olika

universiteten och vanligen erbjuder varje universitet tolkningskurser i två till fyra språk (se tabell 1). Vid de övriga universiteterna är finska det inhemska tolkningsspråket för studenterna, medan Vasa universitet har både finska och svenska som inhemska tolkningsspråk.

*Tabell 1: Översikt över spark i tolkutbildningen vid olika Universitet I Finland*

(EN=engelska, SV=svenska, RY=ryska, TY=tyska, FR=franska, ET=estniska, NO=norska, DA=danska)

UNIVERSITET	EN	SV	RY	TY	FR	Extra (ET)
HELSINGFORS	X		X	X	X	
TAMMERFORS	X		X	X		
ÅBO	X			X	X	
VASA	(x)	X		(x)		NO,DA
ÖSTRA FINLANDS UNIVERSITET (Joensuu)	X	X	X	X		

Kontakttolkutbildningarna är förberedande utbildningar och de som deltar i utbildningen ska ges möjlighet att delta i examenstillfällena och avlägga fristående examen för kontakttolk som en del av sin utbildning. På motsvarande sätt har också en specialyrkesexamen i rättstolkning byggts upp och en första förberedande utbildning har inletts som ett pilotprojekt vid vuxenutbildningscentret i Tammerfors (TAKK). I examensgrunderna för fristående examina fastställs vilka delar och eventuella kompetensområden som hör till examen, uppbyggnaden av examen, den yrkesskicklighet som krävs i de olika examensdelarna, bedömningsgrunderna samt sätten att visa yrkesskicklighet (Utbildningsstyrelsen 2006; 2013). Det är också möjligt, om än inte speciellt vanligt, att delta i examenstillfället utan förberedande utbildning.

Någon postgradual specialiseringsutbildning i konferens-tolkning har inte anordnats i Finland de senaste åren. Åbo

universitet ordnade specialiseringsutbildning för konferens- tolkar från år 1995 framåt. Undervisnings- och kulturmini- steriet finansierade utbildningen fram till slutet av 2009, men efter att den separata finansieringen tog slut upphörde speciali- seringsutbildningen för konferenstolkar.

En specialiseringsutbildning för rättstolkar blev aktuell i Finland genom Europaparlamentets och rådets direktiv 2010/64/EU om rätt till tolkning och översättning vid straff- rättsliga förfaranden (Europaparlamentets och rådets direktiv 2010/64/EU). Finland saknade nämligen en utbildning som skulle ge behörighet som rättstolk, varför en sådan behövde byggas upp. Det här ledde till ett nära samarbete mellan uni- versitet, högskolor och vuxenutbildningscenter. Den 1 april 2016 trädde en lag om register över rättstolkar i kraft (Lag om register över rättstolkar 2015) i Finland. Syftet med registret är att främja tillgången till tolkar med en tillräcklig rättstolk- ningsförmåga. Av tolkar som införs i registret krävs antingen specialyrkesexamen för rättstolk eller avlagd lämplig hög- skoleexamen och en tillräcklig mängd (minst 35 ECTS) av- lagda studier i rättstolkning. För planeringen av en speciali- seringsutbildning i rättstolkning på högskolenivå har sex ut- bildningsenheter inom området översättning och tolkning bildat ett konsortium som beviljats EU-finansiering. I konsor- tiet ingår Tammerfors, Helsingfors, Åbo och Vasa universitet samt yrkeshögskolorna Diak och Humak. Planeringsprojektet har ett tätt samarbete med arbetslivet, och representanter för tolkarnas arbetsgivare, myndigheter som använder tolktjänster och intresseorganisationer inom fältet översättning och tolk- ning ingår i projektets styrgrupp och bidrar med kunskap och erfarenheter. Projektet kommer att stå som modell för en gemensam tvärvetenskaplig utbildning som utvecklar nya pedagogiska och digitala lösningar. Modellen kan i fortsätt- ningen utnyttjas också inom annan tolkutbildning, exempelvis sjukvårdstolkning.



## Utbildning med och utan särskilt antagningsprov

Det allmänna syftet med antagningsprov är att klargöra om sökanden har sådana kunskaper och egenskaper som man antar eller vet är tecken på att personen i framtiden kan förvärva en viss färdighet och på så sätt klara av tolkningsstudier och tolkyrket. Dessutom försöker man genom antagningsprov uppskatta den sökandes förmåga att förvärva färdigheterna inom en viss tidsram (Timarova 2015: 17). Antagningsprov mäter alltså färdigheter som personen behöver ha att inleda tolkutbildningen, medan det råder osäkerhet om huruvida personens utveckling leder till tillräckliga färdigheter. Det är viktigt att proven kan utvisa att de som antas har förmåga att klara av utbildningen (Timarova 2015:18). Antagningsprov bör dessutom enligt Bachman (2003) vara pålitliga, uppfylla kraven på validitet och reliabilitet samt vara praktiskt enkla att ordna.

Inom tolkutbildning är färdigheter som förutsätts och som testas i antagningsprov bl.a. språkkunskaper och anlag för yrket, stresstålighet samt personliga egenskaper, kognitiv förmåga och motivation (Bowen & Bowen 1989; Pöchhacker & Liu 2014). Alla dessa färdigheter kan av praktiska skäl inte testas i ett prov (t.ex. förmågan att tåla stress under en längre tid samt förmågan till interaktion och multitasking).

Det är inte lätt att utarbeta bra antagningsprov med ett klart samband mellan provet och den förmåga som ska testas. Forskningsresultat visar att personer som fått underkända resultat i antagningsprov ändå genom utbildning har kunnat förvärva de färdigheter som krävs för att bli godkänd i slutprovet, medan andra som godkänts i antagningsprovet inte uppnått tillräcklig färdighetsnivå under sin utbildning (se Timarova 2015: 18).

Genom antagningsförfarande testas sökandenas individuella kunskaper och lämplighet för yrket, men utbildningsanordnaren försöker också bilda en så homogen grupp av studenter som möjligt. Skälen till detta är både pedagogiska och ekono-

miska. I en homogen grupp får studenterna stöd av varandra i inlärningsprocessen. Ur lärarens synvinkel är en välfungerande gruppdynamik också viktigt. De ekonomiska skälen är framförallt att man satsar på sådana studenter som har möjlighet och motivation att fullfölja sina studier och målet är att så få som möjligt hoppar av utbildningen (Donovan 2003). Det är också av vikt för studenterna att veta att de har realistiska möjligheter att klara av studierna, eftersom studier för dem alltid innebär en satsning tidsmässigt och ibland även ekonomiskt, t.ex. i form av studieledigheter från arbetet.

Alla tolkutbildningar i Finland med inriktning på kontakt-tolkning har någon form av antagningsprov eller antagningsförfarande. De flesta kontakttolkar blir utexaminerade genom att avlägga yrkesexamen efter förberedande utbildning vid vuxenutbildningscenter, trots att det är möjligt att delta i examenstillfället också utan förberedande utbildning. I ansökningsskedet till förberedande utbildning kartläggs den kunskap och de erfarenheter sökanden har från tidigare och detta jämförs med de färdigheter som examen kräver. Sedan planeras i den personliga examensplanen hur examen avläggs. Den förberedande utbildningen på 1,5–2 år består av närstudiedagar, distansstudier och inläring i arbete. Examen består av tre delar och det som testas är behärskning av tolkens arbete, behärskning av arbetsspråken och tolkningsfärdighet (Utbildningsstyrelsen 2006).

Antagningsprovets innehåll varierar något mellan de olika utbildningsenheterna. Vid vuxenutbildningscentret i Tammerfors (TAKK) får sökandena två skriftliga uppgifter innan de blir kallade till antagningsprovet. Den första är ett presentationsbrev och den andra en sammanfattning på finska baserad på en text på det andra språket. Själva provet består av språktest i båda språken (översättning och termkunskap), korta tolkningsprov (prima vista) och en intervju.

Vid vuxenutbildningscentret Yrkesakademin YA i Österbotten, där det inhemska tolkningspråket är svenska och inte finska, innehåller antagningsprovet till den förberedande utbildningen språktest, samhällskunskapstest samt lämplighetsintervju. Språkkunskaperna bör vid antagningen ligga på nivån B2<sup>5</sup> för att under utbildningens gång kunna höjas med tanke på de krav som ställs i yrkesexamen. Vid antagningen ser man ändå på helheten, och ibland kan den sökandes språkkunskaper vara svagare men tolkningserfarenheten ändå stor, vilket gör att personen kan antas.

Sedan 2011 har det varit möjligt att avlägga examen i kon-takttolkning också på högskolenivå. Då startades vid yrkes-högskolan Diak en 3,5-årig utbildning (210 ECTS) som mot-svarar kandidatexamen. Den sökande måste ha allmän behö-righet till högskolestudier dvs. studentexamen eller motsva-rande kunskaper samt tillräckliga kunskaper i finska (nivå B2.2, se Utbildningsstyrelsen 2015) och det andra språket. Antagningsprovet består av skriftliga uppgifter och intervju på båda språken samt ett kort tolkningsprov från finska till det andra språket. Studierna innehåller när- och distansstudier och terminen har fem närstudieperioder, varav två ordnas i Helsingfors. De övriga tre närstudieperioderna ordnas så att studenten kan delta i undervisningen på det campus personen själv väljer (Helsingfors, Åbo, Björneborg, Pieksämäki eller Uleåborg).

---

<sup>5</sup> Nivå B2 beskrivs i den europeiska referensramen för språk på följande sätt: Jag kan följa huvuddragen i komplexa texter om konkreta såväl som abstrakta ämnen. Inom mitt specialområde förstår jag även fackdiskussioner. Jag kan kommunicera med så pass hög grad av ledighet och spontanitet att ett samtal med en infödd samtalspartner förlöper i stort sett problemfritt. Jag kan uttala mig klart och detaljerat om ett stort antal varierande ämnen, jag kan förklara min ståndpunkt i en problemsituation och kan diskutera olika lösningars för- och nackdelar.

Teckenspråkstolkar utbildas vid två yrkeshögskolor i Finland: Yrkeshögskolan Diak i Åbo och nätverkshögskolan Humak i Helsingfors och Kuopio. Antagningsprovet innehåller förhandsuppgifter och ett test i finska, minnestester, kartläggning av förmågan att tillägna sig teckenspråk, intervjuer och ett lämplighetsprov. Genom provet utreds sökandens lämplighet och motivation. De båda yrkeshögskolorna Humak och Diak godkänner varandras prov.

Specialyrkesexamen för rättstolkar har som mål att utbilda tolkar som är kvalificerade för det planerade rättstolkregistret. Som kvalifikation krävs antingen specialyrkesexamen för rättstolk eller lämplig högskoleexamen och därtill en tillräcklig mängd avlagda studier i rättstolkning. Den som deltar i den utbildning som förbereder för fristående examen ska ges möjlighet att delta i examenstillfällena och avlägga fristående examen som en del av utbildningen. Förberedande utbildning ordnas av vuxenutbildningscentralen TAKK i Tammerfors. Utbildningens längd är 1,5 år. Antagning till utbildningen sker genom kartläggning av sökandens tidigare kunskaper. I stället för ett antagningsprov ordnas en kartläggningsperiod. Den sökande ska ha lång dokumenterad erfarenhet av rättstolkning. Dessutom ingår en skriftlig uppgift där sökanden diskuterar förändringar i det finska samhället ur rättstolkningens synvinkel. Under kartläggningsperioden görs språktester, en termuppgift på finska och ett översättningsprov utan hjälpmedel på båda språken. Också en intervju ingår i kartläggningen. Eftersom sökandena har lång erfarenhet av arbetet, ordnas inget prov i tolkning. Efter antagningen görs för varje deltagare en personlig studieplan för den förberedande utbildningen och i den ingår också inläring i arbetet.

Universiteten i Helsingfors, Tammerfors, Vasa, Åbo och Joensuu/Östra Finlands universitet är de universitet som erbjuder kurser i tolkning. De som senare avlägger studier i tolkning söker till universitetet för att studera exempelvis

något språk eller översättningsvetenskap som huvudämne, och de har således inte tolkning som huvudämne i sin examen. De sökande deltar i antagningsprov till sitt huvudämne eller blir antagna på basis av goda betyg i studentexamen eller andra motsvarande meriter. Kurser i tolkning kan utgöra en obligatorisk del av studierna i översättningsvetenskap eller språk, men påbyggnadsstudier i tolkning är vanligen frivilliga och baserade på studentens eget intresse. Tolkning kan vara ett biämne eller en specialisering inom kandidatexamen eller – för de flesta av universiteten – magisterexamen. Studiernas placering och omfattning liksom även betoning på kontakt- respektive konferenstolkning varierar mellan universiteten (se tabell 2).

*Tabell 2: Översikt över tolkningskursernas totala omfattning och konferenstolkningskursernas omfattning per universitet (ECTS)*

<b>UNIVERSITET</b>	<b>TOLKNING (alla kurser) ECTS</b>	<b>KONFERENS- TOLKNING ECTS</b>
HELSINGFORS	35	10
TAMMERFORS	35	30
ÅBO	25	20
VASA	25 + 35	20 + 15
ÖSTRA FINLANDS UNIVERSITET (Joensuu)	30	20

### Samarbete mellan utbildningsenheterna – utnyttjande av webben

Det faktum att utbildning av tolkar i Finland ordnas på flera olika nivåer och med olika inriktningar vid de olika utbildningsenheterna innebär vissa utmaningar med tanke på enhetlighet och kravnivåer. Tack vare nationella styrdokument, såsom examensgrunderna för de fristående examina (Utbild-

ningsstyrelsen 2006, 2013), är de förberedande utbildningarna på respektive nivå ändå innehållsmässigt överensstämmande, trots att utbildningsenheten självständigt beslutar om innehållet i och anordnandet av utbildningen. Såsom ovan konstaterats har speciellt specialiseringsutbildningen för rätts-tolkar under de senaste åren lett till ett omfattande samarbete mellan olika utbildningsenheter. Redan i planeringsskedet har många kontakter kunnat skötas genom olika webbaserade kanaler, exempelvis Moodle och Adobe Connect, och distans-undervisning och digitala lösningar är en naturlig väg också i fortsättningen.

Tolkningsstudierna inom universitetsutbildningen saknar motsvarande nationella styrdokument och kurser i tolkning ordnas utgående från de enskilda universitetens resurser och studenternas intresse för sådana kurser. Universitetens minskade ekonomiska ramar och Bologna-processen, som medfört att studenterna har svårare att räkna in omfattande biämnen i sina studier, har gjort att tolkningskurserna vid vissa universitet blivit färre eller att kurserna inte ordnas varje år. I Finland finns inte heller speciellt många erfarna och kunniga universitetslärare i tolkning och den samlade kunskapen inom området behöver kunna utnyttjas. Det här är orsaker till att lärarna har intensifierat sitt samarbete inom områdena tolkning och översättning för att samarbeta utgående från de ekonomiska och personella resurser som finns vid de enskilda universiteten. I samarbetet är det ändamålsenligt att använda också webbaserade verktyg, vilket vi illustrerar med ett par exempel.

Lärary-Wiki är en plattform som startades av tre lärare vid Östra Finlands universitet (Minna Ruokonen, Päivi Kuusi and Anne Rautiainen) år 2014. Lärary-Wiki är ett sätt att samla idéer för undervisningsmetoder på ett ställe där de kan användas av andra lärare och på så sätt också vara till nytta för lärare vid både den egna och vid andra utbildningsenheter. Wikin kan användas av de universitetslärare och forskare i

Finland som är specialiserade på översättning och tolkning. De kan anmäla sitt intresse och bli accepterade som Wiki-användare. Våren 2016 hade lärar-Wikin drygt 60 användare.

Bakom Wiki-projektet ligger lärarnas vilja att göra något tillsammans, att dela med sig av sin kunskap och erfarenhet till kollegor. Lärarna vill också få nya idéer av andra och på så sätt göra den egna undervisningen mångsidigare. Wikin fungerar som en ”metodbank”, där lärarna beskriver olika sätt att öva översättning och tolkning. Det finns över 50 exempel på olika undervisningsmetoder och lektionsupplägg. Beskrivningarna kan exempelvis ge tips om källtexter och hur man kan jobba med olika typer av texter och i Wikin kan också anges vilka färdigheter som kan tränas genom respektive övning. Andra Wiki-användare har möjlighet att gå in och komplettera eller kommentera det som beskrivs.

En viktig aspekt med tanke på Wikin är att samarbetet mellan lärarna är kvalitetsarbete på nationell nivå. Lärarna får en insikt i vad som görs på andra universitet och Wikin kan fungera som en positiv utmaning att vidareutveckla de egna undervisningsmetoderna. Lärarna delar med sig av sin egen kunskap för att hålla en hög nivå på undervisningen i landet. Genom att samarbeta kring moderna och arbetslivsorienterade metoder motarbetar man också den kritik från ”allmänheten” att universiteten inte följer med sin tid, inte undervisar det som krävs i arbetslivet.

Ett annat exempel på webbaserat samarbete är de gemensamma tolkningsövningar som hösten 2015 ordnades i samarbete mellan tre finländska universitet. De deltagande universiteten var Östra Finlands universitet, Vasa universitet och Tammerfors universitet. Även Åbo universitet och Helsingfors universitet var inbjudna till samarbetet men de kunde inte delta p.g.a. att den gemensamma kursen planerats så sent att tolkningskurserna vid dessa universitet inte kunde koordineras tidsmässigt. Samarbetet utgick nämligen från att de studenter

och lärare som deltog skulle kopplas upp via AC (Adobe Connect) fredag förmiddag under några veckors tid. AC används oftast för distansmöten men lämpar sig också bl.a. för föreläsningar och tolkningsövningar.

Det blir allt vanligare med tolkningsuppdrag via videouppkoppling och också tolkutbildningarna behöver leva upp till verkligheten på arbetsmarknaden. Trots att forskningsresultaten när det gäller distanstolkning inte ger något klart svar på hur praktiskt det är med distanstolkning eller på hur denna form av tolkning påverkar kvaliteten, visar preliminära resultat att tolkarnas subjektiva erfarenheter av kvalitet är bättre om de fått utbildning i och kunnat bekanta sig med distanstolkning (se Braun 2015a, 2015b).

Idén till gemensamma övningar i tolkning utgick från lärarnas vilja att göra något tillsammans. Gentemot universiteten var det ändamålsenligt att visa på ekonomiska fördelar med att dela undervisningsresurserna vid flera universitet när tolkningsgrupperna ibland är små, och dessutom uppskattar universiteten användning av digitala lösningar. Undervisningsmässigt hade samarbetet flera fördelar. Samarbetet erbjöd en utvidgad talarpool med mera övningsmaterial och studenterna fick möjlighet att öva distanstolkning i en verklig situation. Studenterna fick kontakt med andra som studerar och undervisar i tolkning och det blev möjligt att få in nya övningsspråk genom att studenterna vid de olika universiteten hade olika tolkningsspråk. För lärarnas del innebar samarbetet att ansvaret för de gemensamma övningarna turvis låg hos vart och ett av universiteten, vilket medförde en viss avlastning i det egna arbetet. I de gemensamma övningarna ingick både simultan- och konsekutivtolkning. Utmaningarna för AC-samarbetet visade sig relatera till det tekniska och tidsmässiga. Man måste vara säker på att all teknisk utrustning fungerar och att alla deltagare kan använda verktygen. Planeringen behöver ske i god tid med tanke på såväl kursernas innehåll som admini-



strativa omständigheter, bl.a. lärarnas arbetstid, studenternas scheman.

## Diskussion

Utvecklingen i Finland har under de senaste åren kännetecknats av ett allt större behov av kompetenta tolkar inom alla tolkningsområden. Utbildningsenheterna har svarat på detta genom att anordna och utveckla utbildning som innehållsmässigt har som mål att svara mot behoven. Ännu har man ännu inte nått en optimal situation, utan utvecklingsarbetet fortgår.

Antagningskriterierna och -proven för kontakttolkutbildningarna och specialiseringsutbildningarna för rättstolkar anknyter till examensgrunderna för respektive utbildning. För universitetsstudier i tolkning finns inte separata antagningskriterier, utan studenter kan av eget intresse välja en specialisering i tolkning. De lärandemål som fastställs för universitetskurserna utvisar att de universitet som erbjuder omfattande studier i tolkning har som mål att studenterna ska få gedigna insikter och färdigheter i tolkning, så att studierna motsvarar övriga tolkutbildningar. Också de exempel vi gett i denna artikel på samarbete mellan lärare vid olika universitet, visar att lärarna med egna insatser vill garantera god kvalitet och ändamålsenlig användning av resurserna för utbildning av tolkar.

De ekonomiska och kunskapsmässiga resurserna är begränsade i ett land av Finlands storlek, vilket har lett till att det är ändamålsenligt och nödvändigt att samarbeta. I vår artikel har vi lyft fram dels exempel på nationella insatser med inriktning på planering och genomförande av utbildning, dels universitetssamarbete baserat på enskilda lärares insatser. Vår förhoppning är att det som gjorts inom tolkutbildningen i Finland ska inspirera till framtida satsningar inom området.

## Källor

- Bachman, L. (2003). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bowen, D. & Bowen, M. (1989). Aptitude for interpreting. I Laura Gran and John Dodds (red.), *The theoretical and practical aspects of teaching interpretation*. Udine: Campanotto, (109–125).
- Braun, S. (2015a). Remote interpreting. I Pöchhacker, F. (red.) *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. London/New York: Routledge, (346–346).
- Braun, S. (2015b). Videoconference interpreting. I Pöchhacker, F. (red.) *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. London/New York: Routledge, (437–439).
- Donovan, C. (2003). Entrance exam testing for conference interpretation courses: How important is it? *Forum*, 1(2), 17–45.
- Europaparlamentets och rådets direktiv 2010/64/EU.  
*Europaparlamentets och rådets direktiv 2010/64/EU av den 20 oktober 2010 om rätt till tolkning och översättning vid straffrättsliga förfaranden.*  
Tillgänglig: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/?uri=celex%3A32010L0064> (citerad 12 januari 2015)
- Lag om registret över rättstolkare* (2015). Helsinki: Valtioneuvosto.  
Tillgänglig:  
<http://valtioneuvosto.fi/paatokset/paatos?decisionId=0900908f8049a471> (citerad 12 januari 2015)
- Pöchhacker, F. & Liu, M. (red.) (2014). *Aptitude for Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Timarova, S. (2015). Aptitude testing. I Pöchhacker, F. (red.)  
*Routledge encyclopedia of interpreting studies*.  
London/New York: Routledge, (17–20).
- Utbildningsstyrelsen (2006). Grunder för fristående examen.  
Yrkesexamen för kontakttolk. Föreskrift 42/011/2006.  
Tillgänglig:  
[http://www.oph.fi/download/134552\\_Kontakttolk\\_yrkesexamen\\_.pdf](http://www.oph.fi/download/134552_Kontakttolk_yrkesexamen_.pdf) (citerad 12 januari 2015)
- Utbildningsstyrelsen (2013). Grunderna för fristående examen  
för specialyrkesexamen för rättstolk. Föreskrift  
14/011/2013.  
Tillgänglig:  
[http://www.oph.fi/download/154133\\_Specialyrkesexamen\\_for\\_rattstolk\\_2013\\_.pdf](http://www.oph.fi/download/154133_Specialyrkesexamen_for_rattstolk_2013_.pdf) (citerad 12 januari 2015)
- Utbildningsstyrelsen (2015). Nivåskala för språkkunskaper.  
Tillgänglig:  
[www.oph.fi/svenska/ops/grundskola/BILAGA2.doc](http://www.oph.fi/svenska/ops/grundskola/BILAGA2.doc).  
(citerad 12 januari 2015)



# Chat – studentenes veiledede diskusjoner om tolkefaglige og terminologiske temaer

Taina Aellig  
Statsautorisert tolk og høgskolelektor

Institutt for internasjonale studier og tolkeutdanning  
Høgskolen i Oslo og Akershus  
Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo, Norway

[taina.aellig@hioa.no](mailto:taina.aellig@hioa.no)

# Chat – studentenes veiledede diskusjoner om tolkefaglige og terminologiske temaer

*Taina Aellig*

## Sammenfatning

Chat, det vil si veilederdrevne synkrone diskusjoner blant tolkestudentene, er en del av den nettbaserte tolkeutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Studentene er delt inn i språkhomogene grupper for terminologichat og i språkblandete grupper for tolkefaglig chat. I denne artikkelen beskrives måten chatdiskusjonene er organisert på, tekniske hensyn samt fordeler ved skriftlig nettpprat fremfor eller i tillegg til muntlige diskusjoner ansikt til ansikt.

## Innledning

Tolkeutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) er landsdekkende. Tolkestudiet er bygget opp av grunnstudiet Tolking i offentlig sektor samt ulike påbyggingsemner som i nær fremtid utgjør grunnlaget til en bachelorgrad i tolking. I et land som Norge med store geografiske avstander kan studentene ikke reise til daglige eller ukentlige forelesninger ved en bestemt utdanningsinstitusjon langt unna hjemstedet. Derfor er tolkeutdanningen nettbasert med samlinger. Tolking er et ferdighetsfag der den praktiske yrkesutførelsen, slik som også tolkeøvelsene under studiet, står sentralt. Tilegnelsen av praktiske tolkeferdigheter bygger på teoretiske kunnskaper og øvelser. En forutsetning for å lære og også stadig videreutvikle tolkeferdighetene – både under studiet og i yrkeslivet – er evnen til selvrefleksjon. Denne evnen trenes opp ikke bare ved å observere hverandre under alle tolkeøvelsene for så å dele og

diskutere observasjonene i fellesskap, men gjennom jevnlig nettaktiviteter under hele studiet. I denne artikkelen tar jeg først og fremst for meg en av nettaktivitetene, chatdiskusjoner, som læringsvei på grunnemnet Tolking i offentlig sektor. Dette emnet er organisert som deltidsstudium over et år og gir 30 icts-studiepoeng.

## Læringsplattform

HiOA bruker Fronter som sin læringsplattform der all informasjon om studiet samt læringsstoffet er tilgjengelig, og der også alle aktivitetene gjennom hele studieforløpet i emnet er samlet. Fronterrommet Tolking i offentlig sektor består av et rom som er felles for alle studenter på årskullet, samt egne språkrom for hver parallelle språkgruppe som årskullet er inndelt i.

Hvert av disse rommene – og i tillegg også veiledernes eget lærerrom – inneholder blant annet et forum, det vil si en asynkron diskusjonskanal der alle som har tilgang til det aktuelle rommet, kan skrive bidrag til nettdiskusjoner over faglige temaer eller starte egne diskusjoner når som helst. På *Språkforum* i hvert av de språkinterne rommene vil temaene kretse rundt språkspesifikke utfordringer, overføring fra et språk til et annet, nyord og ordtak, gjensidige tips til vedlikehold og utvikling av egne språkferdigheter osv. På *Faglig Forum* i fellesrommet legges det ut casebeskrivelser med spørsmål som studentene besvarer, begrunner, problematiserer og diskuterer. Disse casebeskrivelsene som starter hver nye asynkron diskusjon, er knyttet til såkalte fokustekster som legges ut etter et bestemt tidsskjema gjennom studieåret. Tekstene oppsummerer temaer som behandles i pensumlitteraturen. Chatdiskusjonene følger den samme tematiske progresjonen og henger i tillegg sammen med stoffet som formidles på samlingene.

Tolkestudentene har obligatoriske ukentlige chatdiskusjoner til faste tider. Studentene diskuterer vekselvis språkrelaterte og tolkefaglige temaer, hvilket i praksis betyr at de deltar hver annen uke i nettprat om terminologi, såkalt *terminologichat*, og i de mellomliggende ukene i nettprat om tolkeetikk og tolketeknikk, såkalt *tolkefaglig chat*.

## Terminologichat

Terminologichat gjennomføres i språkrommet i hver språkgruppe for seg. I god tid i forveien legges det ut en liste med utvalgte termer fra et bestemt temaområde om gangen slik at studentene har mulighet til å forberede seg på forhånd. Terminologilistene er på ingen måte ment å omfatte samtlige ord fra for eksempel temaområdene anatomi, smittsomme sykdommer, asyl og innvandring eller andre temaer fra offentlig tjenesteyting, men skal trigge studentene til systematisk terminologisk tankegang, kildesporing, kildekritikk og terminologisk forberedelsesarbeid til tolkeoppdrag. Terminologichatten ledes av en såkalt språkveileder. Ordet *veileder* er valgt bevisst fremfor ordet lærer ut fra et pedagogisk prinsipp om å stimulere og støtte studentenes egne læringsprosesser. Dette ordvalget skal også være med på å dempe studentenes krav og forventninger til læreren som en allviter som har fasitsvarene, noe som vekker minner om læreren fra egen skoletid og lett kan passivisere studentene og frarøve dem ansvar for egen læring. Under terminologichat legger veileder frem en term om gangen, men lar for øvrig diskusjonen mellom studentene flyte mest mulig fritt. Om nødvendig kan veilederen stille kritiske spørsmål eller tilleggsspørsmål, for eksempel om et begreps nøyaktige betydning, om kontekst eller anvendelsesområde slik at studentene stimuleres til videre fordypning (se Eksempel 1). Hvis diskusjonen går i stå, kan studentene hjelpes videre på vei ved at veilederen deler en lenke til en relevant tekst på internett, til en hjemmeside for en offentlig



etat eller institusjon, til en elektronisk ordbok osv. Samtidig bør deltakerne oppfordres til selv å dele aktuelle lenker med hverandre ikke bare mens de chatter synkront, men også asynkront i Språkforum, for å holde de interne terminologiske og lingvistiske diskusjonene gående gjennom hele studiet. Det er vårt håp at disse diskusjonene sprer seg også til tolkesamfunnet utenfor høgskolen og bidrar til samhold og støtte mellom tolkekolleger og til en kvalitetsheving av tolking i offentlig sektor generelt.

*Eksempel 1. Utdrag fra en terminologichat i tyskgruppen der ukens termer er gjennomgått og studentene oppfordres til å komme med egne spørsmål.*

Veileder	noch eine letzte Frage?
StudF1	Dugnad
StudF2	gut... da hab ich auch schon ueberlegt
StudF1	ich hab mal gelesen, dass es in der ddr was ähnliches gab. StudF3, weisst du da was zu?
StudF3	in der ddr hatten wir das auch, aber das wort weis ich nicht mehr...
StudF4	Gemeinschaftsarbeit/Nachbarschaftshilfe
Veileder	'freiwilliger Einsatz' sagen meine Bekannten aus Hamburg, die noch nie in Norwegen gewohnt haben.
StudM1	in D werde eventuelle Großzügige
StudF2	Nachbarschaftshilfe find ich unpassend... sowas ist bei uns immer im Kindergarten. Da ist Gemeinschaftsarbeit besser
StudF1	gemeinschaftsarbeit find ich auch gut
Veileder	Dann gibt es noch die'gemeinnützige Arbeit', ist nicht ganz dasselbe. Wie würdet ihr das ins No übersetzen?
StudF3	ja, ich frag nochmal meine eltern.
Veileder	Stud3, kannst du das Ergebnis ins Sprachforum schreiben?
StudF1	gemeinnützige arbeit als strafe is samfunnstjeneste
StudF3	ja, kann ich, wenns nicht zu kommunistisch klingt ;-)
Veileder	alles ist uns recht ;)
StudM2	dugnad ist nicht immer freiwillig.

Veileder	ja, und gemeinnützige Arbeit ohne Strafe?
Veileder	nein, StudM2, freiwilliger Einsatz auch nicht.
StudF4	allmenntytig - gemeinnützig
Veileder	oder 'frivillig arbeid' für gemeinnützig
StudF5	VMI-Einsatz - sagt mein DDR-Expert
Veileder	VMI?
StudF1	<a href="http://de.wikipedia.org/wiki/Volkswirtschaftliche_Masseninitiative">http://de.wikipedia.org/wiki/Volkswirtschaftliche_Masseninitiative</a>
StudF5	Im Betrieb und Hausgemeinschaft
StudF1	"Die freiwillige unentgeltliche Arbeit an Wochenenden nannte man in der DDR nach sowjetischem Vorbild auch Subbotnik" link oben
StudM2	dugnad = Frühjahrsputz, Herbstputz
StudF1	StudM2, frühjahrs- und hebstputz is was anderes
StudF1	das macht man in seiner wohnung
Veileder	und das heißt auf No?

*Eksempel 1. i oversettelse til norsk (oversettelse: Taina Aellig)*

Veileder	Et siste spørsmål?
StudF1	Dugnad
StudF2	bra... det lurte jeg også på
StudF1	Jeg leste en gang at det fantes noe liknende i ddr. StudF3, vet du noe om dette?
StudF3	i ddr hadde vi det også, men jeg husker ikke lenger ordet...
StudF4	Gemeinschaftsarbeit/Nachbarschaftshilfe
Veileder	'freiwilliger Einsatz' sier mine bekjente fra Hamburg som aldri har bodd i Norge.
StudM1	i D blir mulige spandable
StudF2	Nachbarschaftshilfe synes jeg ikke passer... det pleier vi å ha i barnehagen. Gemeinschaftsarbeit er bedre her
StudF1	jeg synes også gemeinschaftsarbeit er bra
Veileder	Så finnes det også 'gemeinnützige Arbeit', er ikke det samme akkurat. Hvordan skulle dere oversette dette til norsk?
StudF3	ja, jeg kan da spørre foreldrene mine.
Veileder	Stud3, kann du skrive resultatet i Språkforum?
StudF1	'gemeinnützige arbeit als strafe' betyr samfunnstjeneste
StudF3	ja, det kan jeg, hvis det ikke låter altfor kommunistisk ;-)

Veileder	alt er greit for oss ;)
StudM2	dugnad er ikke alltid frivillig.
Veileder	ja, og hva med gemeinnützige Arbeit ohne Strafe?
Veileder	nei, StudM2, 'freiwilliger Einsatz' er heller ikke frivillig.
StudF4	allmennyttig - gemeinnützig
Veileder	eller 'frivillig arbeid' for gemeinnützig
StudF5	VMI-Einsatz - sier min DDR-ekspert
Veileder	VMI?
StudF1	<a href="http://de.wikipedia.org/wiki/Volkswirtschaftliche_Masseninitiative">http://de.wikipedia.org/wiki/Volkswirtschaftliche_Masseninitiative</a>
StudF5	På jobb og i boligsameie
StudF1	"Die freiwillige unentgeltliche Arbeit an Wochenenden nannte man in der DDR nach sowjetischem Vorbild auch Subbotnik" lenke ovenfor
StudM2	dugnad = Frühjahrsputz, Herbstputz [vårrengjøring, høstrengjøring]
StudF1	StudM2, frühjahrs- und hebstputz er noe annet
StudF1	Det er noe man gjør i leiligheten sin
Veileder	og hva heter dette på norsk?

## Tolkefaglig chat

Tolkefaglig chat gjennomføres til faste tider i språkblandede grupper på 10-15 studenter. I disse gruppene der studentene representerer et stort spekter av bakgrunn og erfaringer, berikes diskusjonene av gruppens samlede erfaring. Temaene for hver chatdiskusjon går frem av undervisningsplanen og henger sammen med fokustekstene og tilhørende deler av pensumlitteraturen. Tolkefaglig chat har likevel ikke som hovedformål å sjekke om pensumlitteratur er lest, men heller å påvise sammenhengen mellom teori og praksis fra egen tolkevirksomhet eller fra tolkeøvelsene under samlingene. Studentene skal i størst mulig grad diskutere seg imellom. For å sikre at studentene er innom de sentrale aspektene ved de enkelte tolkeetiske og tolketekniske hovedtemaene, spiller veilederne inn spørsmål fra et sett av forhåndsskrevne spørsmål som tilpasses etter behov. Spørsmålene er åpne, og veilederen

blander seg i minst mulig grad inn i diskusjonen, men overlater til gruppen selv å belyse situasjoner, diskutere dilemmaer, stille kritiske spørsmål til hverandre og så videre (se Eksempel 2).

Etter hver terminologichat blir hele diskusjonen lagret og lagt ut i språkgruppens eget språkrom slik at studentene kan lese chatloggen på nytt og oppdatere sine terminologilister som de jobber med gjennom studiet. Loggen fra de tolkefaglige chatdiskusjonene derimot slettes fra læringsplattformen av flere grunner. For det ene vil diskusjonen som føres i en av gruppene påvirke andre grupper og legge føringer for hvordan et spørsmål skal forstås og hva som er relevant. Fremfor identiske diskusjoner ønsker vi heller bredde i argumentasjonen i de enkelte diskusjonsgruppene som i neste omgang i andre konstellasjoner for eksempel på samlinger bidrar til å spre nyervervet kunnskap til hele kullet. En annen viktig grunn er å gjøre studentene trygge når de åpent legger frem sine tanker og synspunkter for en avgrenset gruppe i en gitt situasjon.

### *Eksempel 2. Tolkefaglig chat om læringstemaet tabuer*

Veileder	På hvilke måter kan tabuemner skape utfordringer for samtalepartene i en institusjonell samtale (også uten tolk)?
StudM1	Samtale om intime saker på tvers av kjønn kan skape utfordringer
StudM2	det kan forårsake at man går rundt grøten
StudF1	den største utfordringen er vel at en av partene har tabuemner som den andre ikke har - for eksempel en norsk lege og utenlandsk pasient
StudM3	kan være at man bruker andre ord
StudM4	Mangel på tillit hos samtalepartene
StudM5	jeg merker at enklete blir usikre og språket blir vanskelig
StudF1	kanskje sykdommer ikke kan diagnostiseres for pasienten nekter i at nødvendige prøver tas eller nekter å fortelle om symptomer
StudM6	Hvis vedkommende ,er liberal og tror det går an å snakke om sånne ting....da er det greit. .hvis

	ikke må man bruke forhåndsregler og strategier..
StudM1	Enig med StudM6
StudF1	hvilke forhåndsregler tar du ?
StudM3	d kan være at man bruker andre ord forklare sin tabu ord, men det er ikke sikkert at alle kan forstått, kan lage misforståelse mellom parter under sammetale.
StudM1	Forhåndsregler kan innebære at man kjenner til utfordringer og tanker og vet hvordan man takler og diskuterer dette
StudM2	det kan være også at tolken kan ikke snakke fagspråk i det emnet og kjenner til slang! hvis dere skjønner hva jeg mener!
StudM2	og derfor vil han ikke tolke det riktig, fordi han vet at det høres helt feil ut!
Veileder	Hvordan kan tabubelagte emner skape utfordringer i tolkingen?
StudM5	man kan bruke standard språket som er mildere en dialekt når det gjelder hjønsorgan og sånne ting.det gjelder arabisk"
StudM1	Ja, jeg vet at slang benyttes mye i enkelte emner som narkotika, da bør man vite hva dette er.
StudM6	Når du starter si du om tolkereglene veldig klart..slik at vedkommende vet at du tolker alt og jeg form og forbredelser og at du er der pga jobb og taushetsplikt...osv
StudM4	Man tolker "en mildere versjon" av det som blir sagt!
StudM2	det kan være også at tolken kan ikke snakke fagspråk i det emnet og kjenner til slang! hvis dere skjønner hva jeg mener!
StudM2	og derfor vil han ikke tolke det riktig, fordi han vet at det høres helt feil ut!
StudM6	Og når man er fra samme kultur vet man hvordan håndtere det på proff måte...

## Gruppediskusjoner på internett versus i klasserommet

Å chatte, det vil si å la studentene diskutere skriftlig over internett, fremfor å plassere dem i et klasserom, er ikke bare en dyd av nødvendighet når store avstander ikke tillater et fysisk møte på studiestedet. Jeg vil her nevne noen viktige positive

effekter av å chatte i grupper med hver deltaker sittende foran sin PC langt unna studiekolleagaene.

- a) De aller fleste av våre studenter er i arbeid enten som tolk eller i andre yrker mens de studerer tolking, og mange må reise mye i forbindelse med jobben. Chat gir dem en mulighet til å delta i studiet kontinuerlig uavhengig av tjenestestedet og formidler dem en følelse av tilhørighet til et studentkull de ellers bare møter på samlingshelger på høgskolen.
- b) Ikke alle studenter føler seg komfortable med å ta ordet i en større gruppe med alle øyne rettet på seg. De kan ha lettere for å uttrykke sin mening skriftlig. Andre igjen merker raskt at man ikke kan skrive noe hvis man i grunnen ikke har noe særlig å si eller hvis man ikke møter godt forberedt til chat. Kan chat være en måte å gi flere studenter anledning til å delta i og bidra til felles læring?
- c) Tolking er muntlig, og tolker har sjeldent mulighet til å se eller erfare sitt eget produkt. I en chatdiskusjon derimot er deres innspill hele tiden synlige på dataskjermen. En tolks oppgave er å gjengi andres tanker. Men under en chatdiskusjon må studentene hele tiden ta standpunkt til hverandres utsagn, og de får rutine i å bli bevisst sine holdninger og i å selv formulere sine egne svar.
- d) Å delta i skriftlige chatdiskusjoner kan anses som en form for trening av formuleringsevnen i fagrelaterte temaer både på morsmålet og på tolkespråket. Mens de språkblendete gruppene bruker norsk som felles språk, står studentene i terminologichat fritt til å velge diskusjonsspråk. Ofte bestemmer de seg for å bruke det språket de selv føler behov for å få mer trening i.

- e) For studentene kan det være en utfordring å delta i chat på kveldstid fra et skjermet sted der de kan konsentrere seg. På den annen side kan det at studenten er i nærheten av venner og familie, skape en større kunnskapsbase for terminologi og språk i bruk, og ved behov har studenter dratt inn både ektefeller og naboer med spesialkunnskaper på aktuelle fagfelt slik at vi fikk tak i akkurat den definisjonen av et begrep vi trengte for å kunne velge riktig term på målspåket. Spesielt i forbindelse med terminologichat er det nyttig å veilede fra sitt kontor der man har både ordbøker, oppslagsverk og faglitteratur rundt seg – ikke bare internett – for lynraskt å kunne slå opp et begrep som dukker opp under diskusjonen. Når veilederen siterer fra et oppslagsverk, kan dette inspirere studentene til fordykning, mens et kontant svar fra veilederen i mange tilfeller ville stoppet studentenes videre undersøkelser.
- f) Hvorfor ikke bare bruke videodiskusjoner for eksempel via skype? Ville det ikke vært mye mer lettvent enn å chatte? Selv om man ser bort fra tekniske utfordringer, for eksempel krav om en tilstrekkelig kraftig internettforbindelse for å få lyd og bilde av bra kvalitet hos alle deltakerne, ville resultatet være en helt annen gruppedynamikk. Videokonferanser krever en myndig møteleder, og dermed ville veilederen få en altfor sentral plass og studentene ville gi svar til veilederen i stedet for å diskutere med hverandre.

### Tekniske utfordringer

Tekniske hjelpemidler som datamaskiner, programvare eller internettforbindelser fungerer dessverre ikke alltid knirkefritt. Studentenes innsats på et nettbasert studium er bedre og varer lenger dersom deltakerne først treffes til et fysisk møte. Emnet

Tolking i offentlig sektor starter med en tre dagers helgesamling der det er satt av tid både til å forklare studiets og læringsplattformens oppbygging og til å øve å bruke læringsplattformens ulike rom og funksjoner. Dette gir likevel ingen garanti mot installasjonsproblemer av programvare eller strømbrudd, og det er en god idé å lage en liste med forslag til problemløsning ved ulike eventualiteter.

Vi har en oppfatning om at det er viktig med tanke på aktiv deltakelse fra samtlige studenter at all nettbasert læringsaktivitet foregår på samme læringsplattform. For å kunne delta i chat må hver student logge seg inn på Fronter med sitt studentnummer og passord. På vei inn i chatrommet finner studenten kanskje en nyhet med viktig informasjon, en ny terminologiliste eller nye innlegg fra medstudentene i Faglig Forum som han/hun har lyst til å kommentere. Å være oppdatert på det som skjer på studiet, vekker forhåpentligvis studentens iver.

Chatprogrammets grafiske utforming kan enten hemme eller fremme skrivelysten. For å diskutere terminologi på ulike språk er man avhengig av et chatprogram som takler ulike alfabeter. Emotikoner derimot er unødvendige i en faglig chatdiskusjon. Størrelsen på chatvinduet har vist seg å ha betydning for hvor mye eller hvor lite studentene skriver; for korte rader fører gjerne til telegramstil der dybden i diskusjonen lett kan gå tapt; for stor plass i chatvinduet inviterer enkelte studenter til å skrive «avhandlinger» og mens de er opptatt med dette, følger de ikke med på diskusjonen som ellers fortsetter med vanlig dynamikk.

Vi lever i en verden i stadig endring – dette gjelder i særlig stor grad for informasjonsteknologi der programmer oppdateres og nye utvikles i rask takt. I skrivende stund er vi i ferd med å ta i bruk et nytt chatprogram som tar hensyn til våre pedagogiske kriterier som nevnt ovenfor, men som også



ivaretar studentenes integritet og behov for et lett anvendelig redskap til læring.

### Avsluttende kommentarer

Å veilede studentenes chatdiskusjoner kan være utfordrende når studentene ikke er synlige. Hvordan kan veilederen vite om manglende svar skyldes det at studenten ikke tør å skrive sin mening eller ikke er vant til å bruke tastaturet i hurtig tempo? I hvor rask takt skal spørsmålene spilles inn for at diskusjonen ikke blir for seig, men likevel sakte nok til at studentene føler at de har tid til å skrive sitt svar? Det er interessant å observere hvordan studentene selv dveler ved temaer de ønsker å diskutere ytterligere til tross for at veilederen allerede kan ha stilt neste spørsmål. Det er gledelig å oppdage hvor kort tid det tar før studentene begynner å diskutere seg imellom uten å bry seg om veilederen, og hvordan de starter å chatte på egen hånd dersom veilederen skulle ha problemer med nettforbindelsen. Mange studenter lar seg rive med og er overrasket når timen er slutt. Noen studenter ber også om å få delta i flere chatgrupper fordi de synes de lærer mye av hverandre. Vi ønsker likevel å begrense gruppestørrelsen til ca. 12 studenter som nevnt, fordi dette antallet gir tilstrekkelig mangfold og interaksjon samtidig som alle fortsatt kommer til orde. Ønsket om å delta i flere diskusjoner over samme tema er forståelig; selv etter flere år som chatveileder opplever jeg hver chattime som ny og annerledes. Gruppesammensetningen er ulik, studentenes livserfaring og tolkeerfaring er ulik, og studentenes erfaring med og vilje til å utveksle anonymiserte eksempler eller egne meninger om sin yrkesutøvelse kan variere. Med tanke på profesjonalisering av tolkeyrket er det viktig at studentene blir vant til å diskutere utfordringer de møter i profesjonsutøvelse, med egne ord og på fagspråk, og at de fortsetter denne faglige dialogen som praktiserende tolker etter endt studium.



# Attachment/Bilaga

Nordiskt tolkläramöte, 10-11 september 2015, TÖI, på Hotell Hellsten, Luntmakargatan 68, Stockholm

## **Torsdag 10 september** **Tolkutbildning och digitala plattformar**

**12.00**        **Lunch**

**13.00**        *Välkomna!* Cecilia Wadensjö, Tolk- och översättarinstitutet (TÖI), Stockholm

**13.15–13.45** *Webbaserat samarbete mellan universitet med tolkutbildning i Finland och webben som stöd i undervisningen*, Gun-Viol Vik, Vasa universitet, Vaasa, Tutta Turpeinen, Östra Finlands universitet, Joensuu

**13.45–14.15** *Arbetet med den digitala plattformen på HiOA:s tolkutbildning*, Taina Aellig, Tatjana Radanovic Felberg, Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo

**14.15–14.45** **Kaffe och kaka**

**14.45–15.15** *TÖI:s Moodle projekt*, Elisabet Tiselius, TÖI, Stockholm

**15.15–16.00** *Diskussion i tvärinstitutionella grupper om distansutbildning och digitala plattformar – erfarenheter och idéer*

**16.00–17.00** *Uppsamling: digitala plattformar i undervisningen*  
Moderator: Elisabet Tiselius, TÖI, Stockholm

**18.00**        *Middag på Bellevueparken, Bellevuevägen 10, Stockholm* <http://www.bellevuekonferens.se>

## **Fredag 11 september**

### **Tolkutbildning och antagningsprov**

- 9.00–9.30** *Tolk- och översättarutbildningen i Nuuk*, Laila Hedegaard Pedersen, Grønlands Universitet, Nuuk
- 9.30–9.50** *Tolkutbildning med och utan särskilt antagningsprov*, Gun-Viol Vik, Vasa, Tutta Turpeinen, Östra Finlands universitet, Joensuu
- 9.50–10.10** *Erfarenheter med antagningsprov ved HiOA*, Hanne Skaaden
- 10.10–10.30** *Antagningsprov på TÖI – arbete mot kvalitetssäkring*, Elisabet Tiselius och Cecilia Wadensjö
- 10.30–11.00** *Kaffe och smörgås*
- 11.00–11.30** *Diskussion i tvärinstitutionella grupper om antagningsprov – erfarenheter och idéer*
- 11.30–12.00** *Uppsamling: antagningsprov. Brainstorming om framtiden – Nya idéer? Nästa gång? Min favoritfråga?*  
Moderator: Cecilia Wadensjö, TÖI



I denna rapport redovisas några av det femte nordiska tolklärmötets presentationer och diskussioner. Mötet hölls i Stockholm 10-11 september 2015. Mötesspråk var skandinaviska och engelska, vilket också avspeglas i rapporten.

## Tolk- och översättarinstitutet

Institutionen för svenska och flerspråkighet  
Stockholms universitet, 106 91 Stockholm



Stockholms  
universitet