

Retrospektion

Ett didaktiskt verktyg i tolkutbildning

Thomas Thomsen
Tolk- och översättarinstitutet
Stockholms universitet
thomas.thomsen@su.se

Sammanfattning

Denna artikeltext diskuterar hur retrospektion kan användas som ett didaktiskt verktyg i tolkutbildning. Traditionellt har tolkutbildning haft ett övervägande fokus på praktiska tolkfärdigheter och retrospektion presenteras därför som en undervisningsmetod som ger större utrymme åt teoretiska aspekter. Detta görs genom att föreslå att retrospektion används som en del av en färdighetsfokuserad övning baserad på en anpassad modell av Kolbs erfarenhetsbaserade lärande. Modellens steg utvecklas i denna artikeltext från fyra steg till sex steg för att underlätta tolkstudenternas inlärningsprocess av teoretiska inslag. Färdighetsfokuserad övning är i detta sammanhang en viktig komponent eftersom den integrerar både teori och praktik i klassrummet och dessutom kan användas för att fokusera på specifika tröskelbegrepp vid behov.

Nyckelord: tolkutbildning, retrospektion, erfarenhetsbaserat lärande, färdighetsfokuserad övning, tröskelbegrepp

Abstract

This article discusses how retrospection can be employed as a didactic tool in interpreter education. Traditionally, practical skills have been the primary focus in interpreter education and retrospection is therefore presented as a teaching method that engages students in learning of theoretical aspects. The article describes retrospection as a skill development-focused practice in which an adapted model of Kolb's experiential learning is proposed. This model is expanded from four to six steps to facilitate the learning process of interpreting students when acquiring theoretical knowledge. Skill development-focused practice is considered a key component since it integrates both theory and practice in the classroom. Moreover, it offers the flexibility to practice specific threshold concepts when necessary and thereby facilitates deeper conceptual understanding in interpreter training.

Keywords: interpreter education, retrospection, experiential learning, skill development-focused practice, threshold concepts

Inledning

Tolkutbildning på universitetet är relativt nytt, framför allt när det gäller tolkning i offentlig sektor (Díaz-Galaz & Winston, 2024; Tipton, 2024). För att bli en professionell tolk krävs flera praktiska tolkfärdigheter, till exempel avancerade språkkunskaper (Tiselius, 2024), anteckningsteknik (Heimerl-Moggan & Ifeoma John, 2007), en förmåga att snabbt återge tal mellan två språk (Hale, 2007, s. 22) och en förmåga att samordna samtalsdeltagarnas turtagning (Wadensjö, 1998). Dessa tolkfärdigheter utvecklar studenter vanligtvis under en tolkutbildning och det huvudsakliga fokuset har därför traditionellt varit just på praktiska färdigheter istället för teoretiska aspekter. Men teoretiska inslag i tolkutbildning är nödvändiga eftersom de utvecklar studenternas förståelse för tolkprofessionen (Díaz-Galaz & Winston, 2024) och främjar etiskt och kritiskt tänkande kring tolkning (Tipton, 2024). Detta kan göras till exempel genom att använda retrospektion i tolkutbildning, ett kognitivt verktyg där studenterna får en inblick i sina egna kognitiva processer (Herring m.fl., 2022).

I dagsläget har retrospektion dock använts mycket sparsamt, åtminstone i Sverige, och det finns därför ett stort behov av att undersöka hur detta verktyg skulle kunna användas på bästa sätt i tolkundervisning. Av denna anledning föreslår föreliggande text att retrospektion används som ett didaktiskt verktyg i tolkutbildning för att fylla denna kunskapslucka. Framförallt kommer fokus vara att beskriva hur retrospektion kan användas under en färdighetsfokuserad övning baserad på Kolbs (1984) modell för erfarenhetsbaserat lärande.

Två huvudsakliga syften kommer att diskuteras, dels den övervägande uppmärksamhet som praktiska övningar tar upp i tolkutbildning idag och dels att presentera retrospektion som en del av en färdighetsfokuserad övning med teoretisk inriktning där studenternas förståelse för tröskelbegrepp underlättas, det vill säga, begrepp som fördjupar studenternas förståelse för disciplinen (se Land, 2021). Retrospektion ses i detta sammanhang som en möjlig lösning för att integrera mer teoretiska inslag i tolkutbildning och därmed öka studenternas förståelse för tröskelbegrepp. På sikt ses retrospektion också som ett sätt att främja studenternas kritiska och etiska tänkande vad gäller tolkprofessionen och undervisningsmetoden balanserar därför element av både teori och praktik i klassrummet.

Retrospektion som forskningsmetod

Retrospektion är en metod som har använts flitigt inom tolkningsforskning de senaste åren (se till exempel Bartłomiejczyk, 2007; Englund Dimitrova & Tiselius, 2014; Gumul, 2020; Gumul & Herring, 2022; Herring, 2018; Herring & Tiselius, 2020; Vik-Tuovinen, 2006), men som fortfarande inte har undersökts i sin helhet i tolkutbildning. Metoden består av att tolken efter en genomförd tolkuppgift ger en muntlig rapport angående sina kognitiva processer under tolkuppgiften, vilket innebär att metoden utgår helt och hållet från tolkens egen upplevelse och erfarenhet av dessa processer. Retrospektion är därmed ett sätt för forskare att få insyn i enskilda tolkars upplevelse av deras kognitiva processer från en helt annan synvinkel än vad andra metoder som undersöker kognition har kunnat erbjuda, däribland till exempel *eye-tracking* eller elektroencefalogram (EEG) (Herring & Tiselius, 2020).

Retrospektion i tolkningsforskning utvecklades i samband med att översättningsforskare (till exempel Lörscher, 1991; Tirkkonen-Condit, 1987) började använda *think-aloud protocols* (TAPs), det vill säga en annan typ av metod för insamling av muntliga rapporter, och båda dessa metoder har använts av forskare inom översättningsvetenskapen för att försöka förstå både tolkar och översättares kognitiva processer. Medan TAPs har använts inom forskning på översättning (en skriftlig verksamhet), har retrospektion använts framförallt för tolkning (en muntlig verksamhet). TAPs innebär att översättaren ”tänker högt”, precis som namnet antyder, och skiljer sig från retrospektion eftersom tolken inte kan tänka högt samtidigt som själva tolkningen genomförs. Dessa två metoder skiljer sig alltså åt vad gäller tidsaspekten, det vill säga, översättare kan tänka högt *under tiden* som de översätter en

text, medan en tolk inte kan återge tal mellan två samtalsparter och samtidigt tänka högt. Istället måste tolken vänta med den muntliga rapporten tills *efter* att tolkuppgiften är genomförd för att det inte ska uppstå någon interferens mellan tolkens återgivningar och tolkens retrospektion (se Ericsson & Simon, 1993 för en genomgång av dessa två metoder).

Tidsaspekten i retrospektion är också viktig vad gäller validitet och reliabilitet (Herring & Tiseliuss, 2020; Sawyer, 2004), eftersom forskningsmetoden bygger på att tolken ska komma ihåg så mycket som möjligt av sina egna kognitiva processer. Det får därför inte gå för lång tid mellan själva tolkuppgiften och tolkens genomförande av retrospektionen. Men även om tolken genomför retrospektionen direkt i anslutning till tolkuppgiften finns det alltid en risk för att tolkens minne sviktar. Detta kan vara problematiskt på grund av möjligt informationsbortfall och hanteras därför av forskare genom att försöka stimulera och sätta igång tolkens minne med olika *triggers*. Till exempel kan forskaren visa tolken en transkription eller ett rollspelsmanus av det tidigare genomförda tolkade samtalet om detta genomfördes som ett iscensatt rollspel. Ett annat sätt att stimulera tolkens minne är att spela in tolkuppgiften med ljud eller video för att sedan spela upp detta för tolken. I en del fall kan forskaren också använda sig av retrospektiva frågor i form av en kortare intervju (Herring, 2018 diskuterar dessa olika *triggers*). Tidigare forskning har dock antytt att dessa stimulansmetoder i stora drag ger samma resultat (Gumul, 2020), och det kan därför diskuteras huruvida den ena eller den andra metoden är bättre.

Retrospektion – en metod med socialkonstruktivistisk grund

När retrospektion används i tolkutbildning är det ett verktyg för undervisning som vilar på socialkonstruktivistiska grundantaganden. Socialkonstruktivism bygger på en konstruktivistisk syn på lärande, det vill säga, en typ av lärande där "new information is built into and added onto an individual's current structure of knowledge, understanding and skills" (Pritchard, 2018, s.19). Socialkonstruktivismen bygger vidare på denna definition och framhäver det sociala och att kunskap dels byggs genom språk och kommunikation men också genom att ta hänsyn till den specifika dialogen som sker mellan enskilda individer. Varje deltagare i det sociala samtalet tar med sig kunskap in i samtalet och denna kunskap bidrar till att bygga upp ny kunskap hos övriga samtalsdeltagare. Både befintlig och tidigare kunskap är av vikt inom socialkonstruktivismen och för att kunna bygga ny kunskap, förståelse och färdigheter behöver individer alltså kommunicera med varandra (ibid).

I den undervisningstradition som bygger på att kunskap konstrueras socialt, till skillnad från den positivistiska som "förutsätter att det finns en konkret yttre värld som vi kan observera och på olika sätt mäta" (Meister, 2020, s.19), sker lärande mellan studenterna i social interaktion och läraren fungerar som en form av handledare som leder studenterna framåt i lärandeprocessen. Detta är karakteristiskt för socialkonstruktivismen där fokus ofta skiftas från läraren till studenterna i ett så kallat studentcentrerat lärande. Detta kan se ut på olika sätt, till exempel kan studenterna reflektera över sin egen profession eller ge återkoppling till varandra, och på detta sätt bygga upp sin kunskap tillsammans (Colina & Venuti, 2016).

Retrospektion är i detta sammanhang ett verktyg i undervisning som skulle kunna integrera just dessa element, det vill säga återkoppling både mellan studenter men också som självreflektion. Återkoppling och självreflektion ger dessutom studenterna en aktiv roll i klassrumsaktiviteten och sätter fokus på studenterna istället för läraren (Tipton, 2024). Men detta innebär inte att läraren ska ha en osynlig eller passiv roll i klassrummet, utan läraren spelar en avgörande roll vad gäller dels att introducera studenterna för teoretiska aspekter men också för att studenterna inte ska missa viktiga kopplingar i deras lärande mellan teori och praktik (Colina & Venuti, 2016). Lärarens roll kan i detta fall beskrivas på två sätt där det ena består av enkelriktad information där läraren enbart överför information till studenterna (till

exempel beskriver teoretiska begrepp i föreläsningsform) och där det andra innefattar tvåriktad information, det vill säga fram och tillbaka mellan lärare och studenter, med syfte att skapa en atmosfär av samarbete där både lärare och studenter delar klassrumsaktiviteten gemensamt (till exempel diskuterar teoretiska begrepp under ett seminarium). Den sistnämnda undervisningsmetoden är vanligtvis betraktad som den mest effektiva för att studenter ska uppnå djupinläring, och det är också därför som den uppmuntras av tidigare socialkonstruktivistisk forskning (Pritchard, 2018).

Socialkonstruktivism innebär alltså studentcentrerad undervisning som främjar djupinläring där studenter lär sig att bygga upp sin egen kunskap med stöd av läraren (Angelo, 2021). Enligt Biggs (1999) är djupinläring något som endast går att uppnå genom ”good teaching”, vilket har beskrivits som ”activities that are appropriate to handling the task so that an appropriate outcome is achieved” (ibid: 60). Djupinläring anses vara mer bestående än ytlig inläring (som vanligtvis utgår ifrån en positivistisk syn på lärande) eftersom studenter i ytlig inläring enbart får fragmenterad kunskap som de oftast inte kommer ihåg över tid. Ytlig inläring innebär därför en passiv syn på lärande där information flödar från läraren till studenterna i en enkelriktad process, till exempel under en traditionell föreläsning. Djupinläring består å andra sidan av undervisningsmoment där inläring är baserad på problemlösning och samarbete mellan studenter (med stöd från läraren) och där studenterna får lära sig att ifrågasätta, att spekulera och att hitta lösningar på problem (ibid). Problemlösning kännetecknas precis som djupinläring av ett mer permanent och långvarigt lärande där studenterna kommer ihåg vad de har lärt sig även efter att de har avslutat sin utbildning (Angelo, 2021).

Både studentcentrerat lärande och djupinläring återfinns i Kolbs (1984) modell för erfarenhetsbaserat lärande. Även denna typ av lärande utgår ifrån ett konstruktivistiskt perspektiv och innebär att studenterna behöver gå igenom fyra steg för att uppnå djupinläring, nämligen att uppleva, att reflektera, att tänka och att agera (dessa steg beskrivs i detalj nedan). Detta gör studenterna genom att ha sina egna upplevelser och erfarenheter som utgångspunkt i klassrumsaktiviteten, vilket alltså sätter fokus på studenterna istället för läraren. Framförallt sätter detta lärande studenternas fel och misstag i fokus, något som Kolb anser vara en möjlighet för varje enskild student att växa i sitt lärande och utveckla kritiskt tänkande. Fel, misstag och kritik är alltså inget som anses vara negativt, utan betraktas istället som en förutsättning för att tänka kritiskt och resonera kring etiska dilemman. Dessutom är dessa färdigheter precis vad det erfarenhetsbaserade lärandet menar att studenter behöver tillägna sig för att lära sig att hantera problemlösning.

Ett exempel är studenter som är i början av sin tolkutbildning, ofta kan de ha en stark uppfattning av att de etiska dilemman de stöter på under utbildningens gång går att lösa på rätt eller fel sätt. Detta sätt att se på problemlösning är en typ av dikotomi där det bara finns ett enda rätt svar. Men ett problem kan i många fall ha flera olika lösningar, vilket det erfarenhetsbaserade lärandet också framhäver, och valen som studenter kan göra kan därför snarare beskrivas som ett kontinuum än en dikotomi. Studenter som börjar närma sig slutet av sin tolkutbildning upptäcker ofta detta och kommer då till insikten att det finns flera olika grader (eller ingen alls) av rätt och fel (Tipton, 2024). Just i tolkutbildning är detta en viktig insikt då det är starkt knutet till tolkens skönsutövning (Skaaden, 2017).

Skönsutövning kan beskrivas som tolkens handlingsutrymme att ta diverse beslut under en pågående tolkning. Men handlingsutrymmet är begränsat av tolkens yrkesetiska riktlinjer (se Kammarkollegiet, (2019) för tolkens yrkesetiska riktlinjer i Sverige) och tolken måste därför använda sin omdömesförmåga för att avgöra vilket beslut som är rimligt att ta i den specifika situationen. Olika tolkar kan därför förväntas ta olika beslut i olika situationer (deras handlingsutrymme), dels för att varje enskild tolk utgår ifrån sina egna personliga värderingar men också för att den tidspress som en tolkning innebär kan göra att det inte finns

tid att göra långa avvägningar vilket resulterar i snabba beslut. Skaaden har beskrivit tolkens handlingsutrymme som ”en sfär av autonomi där ens beslut i någon mån är avhängiga personliga värderingar och avvägningar” (2017, s.191). Vidare beskriver hon också tolkens skönsutövning som ”ett öppet område omgivet av ett bälte av restriktioner” (ibid, s.192), vilket alltså hänvisar till tolkens etiska riktlinjer. Tolkens skönsutövning (se även Phelan m.fl., 2019 för en genomgång av begreppet som på engelska kallas *discretionary power*) kan knytas samman med Kolbs erfarenhetsbaserade lärande på så sätt att studenterna lär sig av sina misstag när dessa diskuteras på ett kritiskt sätt så att både problemlösning och omdömesförmåga tränas under klassrumsaktiviteten.

För att återgå till Kolbs modell för erfarenhetsbaserat lärande, består modellen av observation och reflektion kring konkreta erfarenheter som studenterna upplever i klassrummet eller som de tar med sig in till klassrumsaktiviteten. I tolkningsforskning har denna typ av lärande och erfarenheter beskrivits som en didaktisk ansats som tar fasta på verkliga situationer och förhållanden i en social kontext (Tiselius & Herring, 2023). Erfarenheterna kan sedan användas av studenterna utifrån konkreta tolksituationer enligt Kolb och Kolbs (2005) modell för att implementera, reflektera, tänka och resonera kring teoretiska koncept i klassrummet. Detta görs som tidigare nämnts i fyra steg (Kolb, 1984), där steg ett i sammanhanget tolkning består av en konkret praktisk tolksituation som studenterna antingen upplever direkt i klassrummet (till exempel genom en rollspelsövning) eller som studenterna har tagit med sig från en autentisk tolkning de har genomfört utanför klassrummet. Steg två innefattar därefter att studenterna reflekterar över och diskuterar den konkreta praktiska tolksituationen som de har upplevt för att sedan gå vidare till steg tre och implementera teoretiska begrepp i diskussionen. Slutligen innebär det sista steget att testa tolksituationen i till exempel en ny rollspelsövning där studenterna tränar sina tolkfärdigheter med de tre föregående stegen i modellen i åtanke (Tiselius & Herring, 2023).

I ljuset av den undervisningstradition som bygger på socialkonstruktivism framstår det som att retrospektion är ett lämpligt verktyg att använda i tolkundervisning, framförallt eftersom det stimulerar flera olika typer av lärande på en gång, av vilka studentcentrerat lärande, djupinläring och erfarenhetsbaserat lärande ges ett extra fokus i denna text. I följande avsnitt kommer retrospektion i tolkundervisning att beskrivas utifrån olika perspektiv. Först redogörs för och diskuteras skillnaden mellan retrospektion i forskning och utbildning, därefter beskrivs tre olika sätt att öva tolkning (målmedveten övning, reflekterande övning och färdighetsfokuserad övning) som alla kan användas när retrospektion implementeras i tolkutbildning. Slutligen ges ett konkret exempel på hur retrospektion kan implementeras i klassrummet genom att använda Kolbs (1984) erfarenhetsbaserade lärande.

Retrospektion i forskning och utbildning

Om man jämför tolkningsforskning och tolkutbildning har retrospektion framförallt använts i forskningssyfte. Detta beror på att det finns en tänkbar metodologisk utmaning när retrospektion används i tolkundervisning och att denna utmaning ännu inte har undersökts i sin helhet. Tidigare forskning har till exempel påpekat att tolkstuderanter enbart använder retrospektion i klassrummet för att observera, reflektera eller värdera sina egna tolkfärdigheter, istället för att använda metoden för att få tillgång till sin egen kognition, det vill säga de mentala processer som de upplevde under den genomförda tolkuppgiften (Herring & Tiselius, 2020). Detta innebär att metoden har använts på olika sätt inom forskning och utbildning, och det finns därför ett behov av att reda ut hur retrospektion används i undervisning idag men framförallt att diskutera hur metoden skulle kunna gynna tolkutbildning på bästa sätt i framtiden.

Först och främst är det viktigt att understryka att retrospektion är ett undervisningsverktyg som går att använda i tolkutbildning. Lärarens roll väger dock tungt i detta sammanhang, och det är viktigt att läraren leder studenterna åt rätt håll i klassrummet och gör dem medvetna om att retrospektion i sig inte innebär reflektion kring den genomförda tolkuppgiften. Det innebär inte heller att studenterna ska värdera sina egna prestationer, utan det primära syftet med retrospektion är att få tillgång till tolkens hjärna, det vill säga tolkens kognitiva processer och tankeverksamhet under tolkuppgiften, oavsett om retrospektionen genomförs i forskningssyfte eller i utbildningssyfte. En av de främsta skillnaderna mellan användning av retrospektion i forskning respektive i utbildning är dock att utbildning utöver det primära syftet med retrospektion har ett pedagogiskt syfte där studenternas tillägnande av nya färdigheter och ny kunskap ligger i fokus.

Trots detta är reflektion fortfarande en viktig del av lärandet, men det är viktigt att komma ihåg att den reflekterande delen vid användning av retrospektion i utbildning inte sker förrän efter själva retrospektionens avslut. Det är först då som studenterna kan börja diskutera och reflektera kring de kognitiva aspekter som framkommit under retrospektionen. Retrospektion är därmed i föreliggande text betraktad som en enskild uppgift som är skild från tolkuppgiften och där retrospektionen i sig är en ny kognitiv upplevelse. Den nya upplevelsen (retrospektionen) sammanfaller med Kolbs (1984) första steg i det erfarenhetsbaserade lärandet, och när tolkstuderande har genomgått samtliga av modellens fyra steg förväntas de ha uppnått en djupare förståelse för hur deras kognitiva processer fungerar under tolkning, samtidigt som de har övat på kritiskt tänkande och att resonera kring etiska dilemman.

Det finns alltså en metodologisk skillnad mellan retrospektion i forskning och retrospektion i utbildning, vilket påverkar hur metoden definieras. Eftersom retrospektion har använts framförallt i forskning, har tidigare definitioner av metoden varit övervägande forskningsinriktade. Till exempel menar Herring och Tiselius (2020) att retrospektion består av fyra grundvillkor som behöver vara uppfyllda när metoden används inom forskning. Dessa fyra grundvillkor innebär att:

- 1) retrospektionen äger rum omedelbart efter att uppgiften är genomförd.
- 2) retrospektionen fokuserar enbart på den föregående uppgiften.
- 3) retrospektionen fokuserar på deltagarens egna kognitiva processer under den genomförda uppgiften.
- 4) retrospektionen är strukturerad och ser likadan ut för alla deltagare (Herring & Tiselius, 2020, s.59, min översättning).

Definitionen passar bra så länge retrospektionen genomförs med forskningssyfte och de fyra grundvillkoren kan då enkelt tillämpas av den som vill använda metoden. Men om vi istället vänder oss till tolkutbildning är enbart tre av de fyra grundvillkoren tillämpliga. Det är framförallt det sista grundvillkoret (4) som är specifikt utformat för en forskningskontext eftersom det pedagogiska syftet med retrospektion i tolkutbildning inte kräver att studenterna genomför sina retrospektioner på exakt samma sätt. Övriga grundvillkor passar dock bra på tolkutbildning också, men möjligen skulle det pedagogiska syftet med utbildning kunna innebära att definitionen behöver utvidgas eller omformuleras.

Föreliggande text väcker här förslag om en utvidgning av definitionen, eller åtminstone en omformulering där det pedagogiska syftet inkluderas, och undervisningsmoment som till exempel en föreläsning om retrospektion kommer därför att beskrivas närmare under kommande avsnitt. Föreläsningar om retrospektion är nämligen viktiga i tolkutbildning när detta verktyg används i klassrummet, framförallt för att skapa medvetenhet hos tolkstuderande om syftet med retrospektion och för att de ska lära sig hur

metoden kan användas för att det egna lärandet ska fördjupas. Även om det primära målet med tolkutbildning är att utbilda tolkar för framtiden, både praktiskt och teoretiskt, kan ökad kunskap om retrospektion vara användbart för både lärare och studenter eftersom metoden främjar både praktik och teori i tolkundervisning.

Övning ger färdighet - men hur övar tolkstudenter?

För att förstå vilka villkor som är nödvändiga i en definition av retrospektion för tolkutbildning behövs en beskrivning av hur studenterna övar sina tolkfärdigheter, framförallt eftersom tolkutbildning har haft ett övervägande fokus på praktiska övningar. Föreliggande text avser dock inte att ge en didaktisk definition av begreppet retrospektion utan har istället som målsättning att ge förslag på delar som skulle kunna tas i beaktande. Övning kan främja både praktiska och teoretiska aspekter i tolkning och tre sätt att öva kommer därför att beskrivas, nämligen målmedveten övning, reflekterande övning och färdighetsfokuserad övning.

Målmedveten övning (eng. *deliberate practice*) beskrevs första gången av Ericsson och Simon (1993) som en typ av livslångt lärande. Denna typ av övning innebär enligt dem att den som övar (tolkstudenten i denna text) behöver avsätta specifik tid för att öva på en specifik färdighet. Syftet med själva övningen är att förbättra och förfinas en färdighet som den som övar alltså har planerat in särskild tid för. Färdigheter är här betraktade som ett livslångt lärande på så sätt att övning behöver ske kontinuerligt och återkommande för att individens färdigheter ska bli bättre. En färdighet behöver dock inte nödvändigtvis ha en topp där en anses vara fullärd, utan betraktas istället som något som alltid går att utveckla och förbättra.

Målmedveten övning diskuteras dessutom ofta i samband med begreppet expertis, vilket vanligtvis bara går att uppnå med hjälp av handledning, till exempel, i fallet tolkutbildning, av en tolklärare eller en kollega genom att arbeta aktivt med återkoppling mellan kollegor ute i arbetslivet. I tolkningsforskning har målmedveten övning framställts på liknande sätt som hos Ericsson och Simon (se till exempel Albl-Mikasa, 2013; Tiselius, 2018, 2013), men med fokus på de aktiviteter som tolkar vanligen behöver ägna sig åt för att finslipa sina färdigheter, till exempel språkkunskaper, anteckningsteknik, återgivande av tal mellan två språk, kulturell kunskap eller minnesteknik (Tiselius, 2018). Medan målmedveten övning har utförts både i och utanför klassrummet, har reflekterande övning framförallt genomförts i didaktiska sammanhang.

Reflekterande övning (eng. *reflective practice*) innebär att studenterna tar med sig erfarenheter in i klassrummet, både individuella och delade erfarenheter, som sedan diskuteras individuellt eller i samarbete med andra studenter på ett reflekterande tillvägagångssätt (Tipton, 2024). Reflekterande övning utgår till viss del ifrån ett övergripande arbetssätt kallat för reflekterande praktik (se till exempel Bolander Laksov & Scheja, 2023), men för enkelhetens skull benämns begreppet i denna text som en form av övning där aspekten ”övning” framhävs i namnet på de tre sätt att öva på som presenteras.

I tolkutbildning äger reflekterande övning rum, enligt Tipton (2024), omedelbart efter att en uppgift har utförts eller i slutet av en utbildning. När i tid som den reflekterande övningen genomförs beror helt på de förväntade studieresultaten och den kunskap som studenterna behöver tillägna sig. Att genomföra reflektionen omedelbart efter att en uppgift har utförts sammanfaller till viss del, till skillnad från reflektion i slutet av en utbildning, med definitionen för retrospektion. Av denna anledning är reflektion, som tidigare nämnts, inte per automatik samma sak som retrospektion även om de överlappar varandra i vissa avseenden.

I reflekterande övning reflekterar studenterna kring en utförd uppgift (en upplevelse) eller flera uppgifter som de genomfört under utbildningens gång. Det skulle till exempel i tolkutbildning kunna vara en reflekterande diskussion där studenterna fokuserar på förbättring av tolkfärdigheter på ett teoretiskt plan. Reflektionen skulle då bestå av observation,

ifrågasättande och problematisering av den utförda tolkuppgiften och studenterna skulle enligt Tipton dra nytta av att uppleva denna typ av situationer där de behöver identifiera etiska frågor i klassrummet eftersom läraren då till viss del skulle kunna användas som ett stöd (2024, s.21). Stöd från läraren är i detta fall centralt eftersom studenter ofta missar att inkludera teoretiska aspekter i den reflekterande diskussionen, framförallt när det gäller sambandet mellan teori och praktik (Tipton, 2024).

Både målmedveten övning och reflekterande övning är viktiga beståndsdelar i tolkutbildning, särskilt om studenterna förväntas uppnå någon form av expertkunnande. Detta har uppmärksammats av ny tolkningsforskning, som därför har föreslagit ett nytt perspektiv på övning, nämligen färdighetsfokuserad övning (Herring m.fl., 2022). Färdighetsfokuserad övning (eng. *skill development-focused practice*) inkluderar element från både målmedveten övning och reflekterande övning, men med skillnaden att färdighetsfokuserad övning fokuserar på själva lärandet och utvecklingen av specifika tolkfärdigheter i och utanför klassrummet.

En bärande del i färdighetsfokuserade övningar är att det inte finns några regler för hur övningarna måste gå till om syftet är att lära sig och/eller att vidareutveckla en tolkfärdighet, både målmedvetet och reflekterande. Färdighetsfokuserad övning är därför relevant för tolkutbildning eftersom studenterna dels kan öva på tolkning för att förbättra eller förfina en tolkfärdighet (målmedveten övning) men också för att öva kritiskt tänkande och teoretiska aspekter med stöd från lärare och tolkkollegor (reflekterande övning) samtidigt som de fokuserar på själva lärandet i sig.

Denna typ av lärande är varken student- eller lärarcentrerat utan utgår istället ifrån ett tredje perspektiv, lärandeperspektivet, som skulle kunna betraktas som en kombination av dessa två. Enligt lärandeperspektivet (se Angelo, 2021; Sutherland, 2021) fokuserar undervisningen på lärandet i sig och hur detta påverkar lärandemålen. Läraren rör sig alltså mellan studentperspektivet och lärarperspektivet med ett tydligt fokus på lärande där beslut om vilken typ av läraktivitet som ska användas baseras uteslutande på vad som anses vara mest effektivt för att främja de tilltänkta studieresultaten (Angelo, 2021).

Färdighetsfokuserad övning är därför en bra utgångspunkt när retrospektion ska implementeras i tolkutbildning, framförallt eftersom retrospektion kan användas för att öva kognitiva aspekter både för praktiska och teoretiska färdigheter, och undervisningsmetoden kan då anpassas för att övningen ska uppfylla de önskade studieresultaten. Vid övning av teoretiska färdigheter kan studenterna dessutom öka sin förståelse för tröskelbegrepp, det vill säga, begrepp som innebär en förändring i studenternas förståelse för disciplinen och som är nödvändiga för studenternas progression inom det aktuella ämnet (Land, 2021). Tröskelbegrepp har beskrivits som "a crossing of boundaries into new conceptual space where things formerly not within view are perceived" (Land, 2021, s.88). Inom översättningsvetenskapen har fyra tröskelbegrepp identifierats hittills, dock med fokus på skriftlig översättning, nämligen ekvivalens mellan källtext och måltext, textens funktion, översättarens synlighet och översättarens (teoretiska) antaganden om översättning (Meister, 2017).

Med dessa typer av övning som utgångspunkt kommer följande avsnitt att beskriva retrospektion som en typ av färdighetsfokuserad övning där praktiska övningar sammanflätas med teoretiska aspekter för att öka studenternas förståelse för kognitiva tröskelbegrepp i tolkning. Texten avser dock inte att ge en uttömmande bild av vilka tröskelbegrepp som tolkning kan tänkas innefatta utan beskriver istället hur dessa kan implementeras i tolkundervisning.

Retrospektion i tolkundervisning – ett konkret exempel

Med tanke på den forskningslucka som har identifierats i denna text kommer detta avsnitt att beskriva rent konkret hur retrospektion kan användas för att implementera mer teoretiska inslag i tolkundervisning och därmed underlätta studenternas förståelse för kognitiva tröskelbegrepp. Specifikt kommer retrospektion att beskrivas som ett verktyg som kan stimulera kritiskt och etiskt tänkande där fokus inte enbart kretsar kring praktiska tolkfärdigheter. Målet är att medvetandegöra tolkstudenterna om deras kognitiva processer utifrån teoretiska begrepp, till exempel *kognitiv belastning* (begreppet beskrivs i tolkning av till exempel Gieshoff och Hunziker Heeb (2023) och innebär den belastning som åläggs tolkens arbetsminne under ett pågående tolkuppdrag), för att de ska öka sin förståelse för hur kognition kan yttra sig under ett tolkmedierat samtal. Observera att denna text inte har utrett huruvida begreppet *kognitiv belastning* skulle kunna vara ett tröskelbegrepp eller inte. Begreppet används därför enbart för att illustrera hur retrospektion kan användas i den föreslagna läraaktiviteten.

Genomförande av läraaktiviteten

Den konkreta läraaktiviteten som föreslås är baserad på Kolbs (1984) erfarenhetsbaserade lärande och anpassar hans fyra steg att uppleva, att reflektera, att tänka och att agera med två nya steg där retrospektion inkluderas. De två nya stegen är en nödvändig anpassning av Kolbs (1984) modell eftersom retrospektion innebär att studenterna per automatik tar med sig två upplevelser in i klassrummet istället för en. Detta beror dels på att retrospektion betraktas som en upplevelse i sig men också på att retrospektion inte kan genomföras utan en annan tidigare upplevelse som studenterna använder för att applicera retrospektionen på (i detta fall själva tolkuppgiften). Dessutom behöver studenterna i ett initialt skede lära sig vad retrospektion innebär och de förbereds därför genom att undervisningsmoment inkluderas där både retrospektion och kognitiva teoretiska begrepp beskrivs och diskuteras.

Om till exempel *kognitiv belastning* är det specifika begrepp som studenterna ska lära sig i den färdighetsfokuserade övningen, behöver de introducera undervisningsmomenten också diskutera detta begrepp i sin helhet och hur det förhåller sig till retrospektion. Till skillnad från Kolbs (1984) fyra steg inkluderar den konkreta läraaktiviteten i denna text därför sex steg istället. Läraaktiviteten utgår ifrån ett lärandeperspektiv (jämför med student- och lärarperspektivet i tidigare avsnitt) där retrospektion betraktas som en del av en färdighetsfokuserad övning som förväntas främja djupinlärning och en förståelse av kognitiva tröskelbegrepp hos studenterna, det vill säga kunskap som de kommer att minnas över tid. Tabell 1 visar de steg och undervisningsmoment som är inkluderade i läraaktiviteten samt hur de stämmer överens med Kolbs (1984) erfarenhetsbaserade lärande.

Tabell 1. Anpassad läraaktivitet baserad på Kolbs (1984) erfarenhetsbaserade lärande.

Steg	Undervisningsmoment	Erfarenhetsbaserat lärande
1	Föreläsning och video om retrospektion.	-
2	Genomförande av tolkuppgiften.	Uppleva
3	Genomförande av retrospektion.	Uppleva
4	Studenterna reflekterar över och diskuterar steg 2 och 3.	Reflektera
5	Studenterna implementerar teoretiska begrepp i diskussionen.	Tänka
6	Ny (tillägnad) kunskap testas i en ny läraaktivitet.	Agera

Åtminstone en vecka innan retrospektionen genomförs av tolkstudenterna behöver **steg 1** implementeras i undervisningen. Detta kan göras genom en eller flera föreläsningar om kognitiva aspekter i tolkning men också genom att använda förinspelade videoföreläsningar. Retrospektion bör vara en av de huvudsakliga metoderna som beskrivs och diskuteras men

även andra teoretiska kognitiva begrepp som anses vara nödvändiga för genomförandet av den kommande retrospektionen bör inkluderas, till exempel *kognitiv belastning*.

Det huvudsakliga syftet med föreläsningen är att studenterna ska förstå hur retrospektion genomförs och att de får kunskap om grundläggande kognitiva begrepp som de sedan kan använda sig av för att prata om kognitiva processer utifrån ett teoretiskt perspektiv (detta är framförallt nödvändigt i steg 5). Detta underlättar de kommande stegen i modellen eftersom studenter ofta har svårt att sätta ord på teoretiska begrepp om de saknar språkliga resurser och/eller kunskap om specifika områden för att kunna uttrycka sig om sin egen profession (Díaz-Galaz & Winston, 2024). Utöver en introducerande föreläsning kan steg 1 även inkludera en instruktionsvideo där studenterna visuellt kan se en tolk genomföra en retrospektion. Videon är ett sätt att underlätta läraaktiviteten för studenterna genom att visa rent praktiskt hur en retrospektion kan se ut och därmed klargöra eventuella frågor om förfarandet.

Steg två och steg tre i den anpassade modellen sammanfaller med steg ett i Kolbs (1984) erfarenhetsbaserade lärande och innebär att studenterna tar med sig två upplevelser in i klassrummet. I **steg 2** behöver samtliga studenter genomföra ett tolkmedierat samtal (första upplevelsen) som spelas in med ljud eller video. Detta kan genomföras på olika sätt, till exempel som en rollspelsövning under ett seminarium eller som en examinerande uppgift på tolkutbildningen. Rollspelsövningar är ett återkommande element i tolkutbildning och studenterna brukar därför vara vana att genomföra denna typ av övning. Rollspel kan baseras på ett manus med färdigskrivna repliker eller vara av en mer öppen karaktär där rollspelarna utgår ifrån rollkort med instruktioner om den roll de spelar (se Dahnberg, 2023 för en detaljerad beskrivning av rollspel).

Omedelbart efter att tolkuppgiften har genomförts måste studenterna genomföra **steg 3** som består av en retrospektion (andra upplevelsen) angående den nyligen genomförda tolkuppgiften. Vanligtvis brukar tolkens minne, som tidigare påpekats i denna text, stimuleras under retrospektionen med någon form av *trigger*, definierat som transkriptioner av tal på källspråket, ljudinspelningar av tal på källspråket samt återgivningar på målspråket, videoinspelningar av original på källspråket och verbala triggers (Herring, 2018, s.124). Men eftersom tidigare tolkningsforskning har påpekat att olika stimulansmetoder ger ungefär samma resultat (se Gumul, 2020 för en diskussion) anser föreliggande text inte att detta moment är en bärande del att ta hänsyn till i klassrummet. Studenterna har dessutom redan fått utförliga instruktioner i steg ett och bör därför vara väl medvetna om vilka delar de behöver fokusera på under retrospektionen. Det går dock att använda både rollspelsmanuset (om ett sådant användes) eller det inspelade materialet för att trigga tolkstudenternas minne. När både steg två och steg tre har slutförts har studenterna två upplevelser som de tar med sig in i klassrummet för att genomföra resterande steg.

Steg 4 motsvarar steg två i Kolbs (1984) erfarenhetsbaserade lärande, att reflektera, och här delas studenterna in i grupper för att reflektera och diskutera de två upplevelser de nyligen har genomfört. Detta kan genomföras stegvis och över de språkgränser som finns i studentgruppen. Grupperna bör inte vara för stora för att samtliga studenter ska komma till tals. Om flera tolkstudenter har genomfört sina retrospektioner parallellt (en student per språkkombination till exempel) kan dessa studenter bilda en grupp och genomföra steg fyra samtidigt som andra studenter genomför sina retrospektioner. Rent praktiskt skulle alltså flera studenter genomföra steg två och steg tre parallellt för att sedan sammanstråla i en gemensam grupp i steg fyra. Steg fyra har dock inga fastställda regler för hur genomförandet bör gå till utan det viktiga är enbart att studenterna får prata fritt om sina två upplevelser, det vill säga tolkuppgiften och den efterföljande retrospektionen.

Det är först i **steg 5** som det finns förbestämda ramar för den färdighetsfokuserade övningen. I detta steg spelar läraren en stor roll på så sätt att när Kolbs (1984) steg, att tänka,

ska implementeras av studenterna i diskussionen, måste läraren leda samtalet och se till att diskussionen tar upp de specifika kognitiva begrepp som studenterna förväntas fördjupa sig i. Stegen att reflektera och att tänka stimulerar djupinlärning och ger ett studentcentrerat lärande, men eftersom den färdighetsfokuserade övningen (alla sex steg tillsammans) syftar på lärandet i sig, oavsett hur detta mål uppnås, betraktas lärandet istället från ett lärandeperspektiv där både student- och lärarperspektivet spelar en avgörande roll.

Slutligen, i **steg 6** som motsvarar Kolbs (1984) sista steg, att agera, påminns studenterna om den kunskap de har lärt sig i föregående steg genom att implementera kunskapen i framtida läraaktiviteter, till exempel rollspelsövningar med efterföljande retrospektion och diskussioner. Återigen spelar läraren en central roll för att stegen ska bindas ihop under tolkutbildningens gång och studenterna behöver uppmuntras till att använda den nyligen tillägnade kunskapen för att bygga ny kunskap och lära sig att utveckla sina tolkfärdigheter både på ett praktiskt och ett teoretiskt plan. Om målet med den färdighetsfokuserade övningen var att öka studenternas kunskap om *kognitiv belastning* kan läraren i steg sex ställa frågor som: Vad var anledningen till att den kognitiva belastningen uppstod? Hur hade den kognitiva belastningen kunnat undvikas? I vilken utsträckning använde tolken sin skönsutövning för att hantera den kognitiva belastningen? Detta är bara exempel på frågor som läraren kan använda för att återaktivera studenternas kunskap kring ett specifikt begrepp i steg sex och därmed sluter läraren cirkeln i det erfarenhetsbaserade lärandet och Kolbs (1984) steg.

Avslutande diskussion

Denna text har diskuterat retrospektion som en klassrumsaktivitet baserad på Kolbs (1984) modell för erfarenhetsbaserat lärande. Framförallt har förhållandet mellan teori och praktik varit central och retrospektion har föreslagits som en del av en färdighetsfokuserad övning och en potentiell metod för att implementera mer teoretiska inslag i tolkutbildning. Teoretiska inslag har i detta sammanhang beskrivits på två olika sätt beroende på vilka delar i undervisningen som läraren vill fokusera på. Dels kan retrospektion användas på ett reflekterande och diskuterande sätt för att öka studenternas kritiska och etiska tänkande, men metoden kan också användas för att öva specifika praktiska och/eller teoretiska färdigheter.

Som stöd för de teoretiska färdigheterna borde tröskelbegrepp för tolkning definieras. Genom att fokusera på specifika tröskelbegrepp i retrospektionen överbryggas studenterna möjliga kunskapsluckor för att närma sig fördjupad kunskap i ämnet. Detta görs genom en relativt ny typ av övning, färdighetsfokuserad övning, som utgår ifrån ett lärandeperspektiv. Fördelen med detta perspektiv är att både läraren och studenten hamnar i fokus, och vikten läggs framförallt på själva lärandet, det vill säga den specifika tolkfärdigheten som studenten behöver lära sig eller ett specifikt tröskelbegrepp som studenten fortfarande brottas med för att kunna komma vidare i sina studier. Sammanfattningsvis betraktas alltså retrospektion som ett verktyg som kan användas i tolkundervisning för att ge en bättre balans mellan teori och praktik i klassrummet genom att använda färdighetsfokuserade övningar där lärandeperspektivet är i fokus.

Det finns dock flera forskningsluckor som fortfarande behöver fyllas i framtiden. Inom översättningsvetenskapen behöver tröskelbegrepp identifieras och definieras i sin helhet eftersom det i dagsläget inte finns någon forskning som visar vilka dessa skulle kunna tänkas vara i tolkning generellt eller i specifika typer av tolkning (konferenstolkning, teckenspråkstolkning, tolkning i offentlig sektor). Möjligen finns det likheter med de tröskelbegrepp som Meister (2017) identifierar i skriftlig översättning, till exempel översättarens/tolkens synlighet och hur denna påverkar tolkens skönsutövning. Vidare behöver Kolbs (1984) erfarenhetsbaserade lärande och de sex steg som föreslagits i denna text att undersökas ytterligare för att utvärdera metoden i ett faktiskt klassrum. Framförallt med

tanke på det växande fokus som kognition har fått inom översättningsvetenskapen det senaste årtiondet (se till exempel Mellinger 2024 för en genomgång av kognition vid tolkning) vilket tyder på att metoder som retrospektion kommer att ha en given roll i utbildningssammanhang i framtiden.

Referenser

- Albl-Mikasa, M. (2013). Developing and cultivating expert interpreter competence. *The Interpreters' Newsletter*, 18, 17–34. <https://doi.org/10.21256/zhaw-4081>
- Angelo, T. (2021). Designing subjects for deeper learning: practical research-based principles and guidelines. I L. Hunt & D. Chalmers (red.). *University Teaching in Focus: A Learning-centred Approach* (s. 29–52). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003008330-3>
- Bartłomiejczyk, M. (2007). Introspective methods in conference interpreting research. I J. Arabski (red.). *Challenging Tasks for Psycholinguistics in the New Century*. Proceedings of the 7th Congress of International Society of Applied Psycholinguistics (s. 1–12).
- Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57–75. <https://doi.org/10.1080/0729436990180105>
- Bolander Laksov, K. & Scheja, M. (2023). *Dimensioner av akademiskt lärarskap – pedagogisk skicklighet är mer än undervisningsskicklighet*. Stockholms universitet. Rapport. <https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24474517.v1>
- Colina, S. & Lawrence, V. (2016). A survey of translation pedagogies. I L. Venuti (red.). *Teaching translation* (s. 201–215). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315623139>
- Dahnberg, M. (2023). Role play as a means of training and testing public service interpreting. I L. Gavioli & C. Wadensjö (red.). *The Routledge Handbook of Public Service Interpreting* (s. 292–308). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429298202-22>
- Díaz-Galaz, S. & Winston, E. (2024). Interpreting, training, and education. I C. Mellinger (red.). *The Routledge Handbook of Interpreting and Cognition* (s. 417–437). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429297533-30>
- Englund Dimitrova, B. & Tiselius, E. (2014). Retrospection in interpreting and translation: Explaining the process?. I R. Muñoz Martín (red.). *Monografías de Traducción e Interpretación, MonTI – Special Issue 1* (s. 177–200). <https://doi.org/10.6035/MonTI.2014.ne1.5>
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5657.001.0001>
- Gieshoff, A.-C. & Hunziker Heeb, A. (2023). Cognitive load and cognitive effort. Probing the psychological reality of a conceptual difference. *Translation, Cognition and Behavior*, 6(1), 3–28. <https://doi.org/10.1075/tcb.00073.gie>
- Gumul, E. (2020). Retrospective protocols in simultaneous interpreting: Testing the effect of retrieval cues. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 19, 152–171. Hämtad maj 2025 från <https://lans-tts.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/view/547>
- Gumul, E. & Herring, R. (2022). Employing retrospective process tracing in an international exploratory study. *Translation, Cognition and Behavior*, 5(2), 221–249. <https://doi.org/10.1075/tcb.00067.gum>
- Hale, S. B. (2007). *Community Interpreting*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230593442>
- Heimerl-Moggan, K. & Ifeoma John, V. (2007). Note-taking for public service interpreters. Inter-Right Training Consultancy Ltd.
- Herring, R. (2018). *I Could Only Think About What I Was Doing and That Was a Lot to Think About: Online Self-Regulation in Dialogue Interpreting*. Doktorsavhandling. University of Geneva, Schweiz. Hämtad maj 2025 från <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:108626>
- Herring, R. & Tiselius, E. (2020). Making the Most of Retrospective Process Tracing in Dialogue Interpreting Research. *FITISPos International Journal*, 7(1), 53–71. <https://doi.org/10.37536/FITISPos-IJ.2020.7.1.244>

- Herring, R., Swabey, L., Tiselius, E. & Motta, M. (2022). Re-examining “Practice” in Interpreter Education. *International Journal of Interpreter Education*, 14(1), Article 8. <https://doi.org/10.34068/ijie.14.01.08>
- Kammarkollegiet. (2019). *God tolksed. Kammarkollegiets råd till auktoriserade tolkar*. Hämtad maj 2025 från https://www.kammarkollegiet.se/download/18.27f1fe4c168c1d817515205f/1551777027993/God_tolksed_mars2019.pdf
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Kolb, A. & Kolb, D. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning and Education*, 4(2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>
- Land, R. (2021). Discipline-based teaching. I L. Hunt & D. Chalmers (red.). *University Teaching in Focus: A Learning-centred Approach* (s. 81–109). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003008330-5>
- Lörscher, W. (1991). Thinking-Aloud as a Method for Collecting Data on Translation Processes. I S. Tirkkonen-Condit (red.). *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies* (s. 67–77). Gunter Narr Verlag.
- Meister, L. (2020). Ansatser, principer och metoder: En introduktion till metodologi i översättningsvetenskap. I E. Svahn & L. Meister (red.). *Översättningsvetenskap i praktiken. Om översättningar, översättare och översättande* (s. 15–40). Morfem.
- Meister, L. (2017). Threshold concepts and ways of thinking and practising: the potential of a framework for understanding in translation didactics. *The Interpreter and Translator Trainer*, 11(1), 20–37. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1198181>
- Mellinger, C. (2024). *The Routledge Handbook of Interpreting and Cognition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429297533>
- Phelan, M., Rudvin, M., Skaaden, H. & Kermit, P. S. (2019). *Ethics in public service interpreting*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315715056>
- Pritchard, A. (2018). *Ways of Learning: Learning Theories for the Classroom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315460611>
- Sawyer, D. B. (2004). *Fundamental aspects of interpreter education. Curriculum and assessment*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.47>
- Skaaden, H. (2017). *Den tvåpartiska tolken. Lärobok i tolkning*. Sköna konster.
- Sutherland, K. A. (2021). The four Cs of effective classroom teaching. I L. Hunt & D. Chalmers (red.). *University Teaching in Focus: A Learning-centred Approach* (s. 112–134). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003008330-7>
- Tipton, R. (2024). *The Routledge Guide to Teaching Ethics in Translation and Interpreting Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098485>
- Tirkkonen-Condit, S. (1987). Think-Aloud Protocols in the Study of the Translation Process. I H. Nyyssönen, R. Kataja & V. Komulainen (red.). *CDEF 86. Papers from the conference of Departments of English in Finland* (s. 39–49). Oulu: University of Oulu.
- Tiselius, E. (2024). Interpreting and language proficiency. I C. Mellinger. (red.). *The Routledge Handbook of Interpreting and Cognition* (s. 238–253) London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429297533-18>
- Tiselius, E. (2018). Deliberate practice: The unicorn of interpreting studies. I B. Ahrens, S. Hansen-Schirra, M. Krein-Kühle, M. Schreiber & U. Wienen (red.). *Translation – didaktik – kompetenz*, (s. 131–144). Frank-Timme. Hämtad maj 2025 från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1295074/FULLTEXT01.pdf>
- Tiselius, E. (2013). *Experience and expertise in conference interpreting: An investigation of Swedish conference interpreters*. Doktorsavhandling. University of Bergen, Norge.

- Hämtad Maj 2025 från <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/8747/dr-thesis-2013-Elisabet-Tiselius.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tiselius, E. & Herring, R. (2023). What should be included in (public service) interpreter education?. *Bridge: Trends and Traditions in Translation and Interpreting Studies*. 4(1), 46–71.
- Vik-Tuovinen, G. (2006). Tolkning på olika nivåer av professionalitet. Doktorsavhandling. Universitas Wasaensis, Finland. Hämtad Januari 2026 från <https://osuva.uwasa.fi/server/api/core/bitstreams/9de3867b-bebc-4e01-9a15-bd0b14b18030/content>
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as interaction*. Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315842318>