

Olga Hario

**KÄÄNTÄJÄN KOMPETENSSIT  
SUOMALAISSA  
KÄÄNTÄJÄNKOULUTUKSESSA**  
A-työkieli ja käännosteknologia  
kääntäjänkoulutuksen opetussuunnitelmissa

# TIIVISTELMÄ

Olga Hario: Kääntäjän kompetenssit suomalaisessa kääntäjänkoulutuksessa. A-työkieli ja käännösteknologia kääntäjänkoulutuksen opetussuunnitelmissa.

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Monikielisen viestinnän ja käännöstieteen maisteriohjelma, englannin kääntämisen ja tulkkauksen opintosuunta

Huhtikuu 2024

---

Tämä tutkielma käsittelee kahden kääntäjän kompetenssin näkymistä suomalaisen kääntäjänkoulutuksen opetussuunnitelmissa 2000-luvulla. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, onko A-työkielen eli suomen kielen opetus vähentynyt ja käännösteknologian opetus vastaavasti lisääntynyt tarkastellulla ajanjaksolla 2003–2023. Tämä tutkielma täydentää keskustelua siitä, miten suomalainen kääntäjänkoulutus on kehittynyt 2000-luvulla ja miten kääntäjän kompetenssit näkyvät opetussuunnitelmissa.

Tutkimukseni aineisto koostuu neljän suomalaisen yliopiston englannin kääntämisen opetussuunnitelmista vuosilta 2003, 2013 ja 2023. Olen poiminut aineistosta A-työkieleen ja käännösteknologiaan liittyvät opintojaksot ja tarkastellut niiden määrän ja laajuuden kehitystä eri vuosikymmeninä. Olen myös tarkastellut, millaisia asioita opintojaksoilla on painotettu.

Analyyysini taustan muodostavat kääntäjän kompetenssit. Esittelen kolme erilaista kompetenssimallia – Anthony Pymin minimalistisen mallin, PACTE-tutkimusryhmän empiirisen mallin sekä EMT-verkoston kääntämisen maisteriohjelmille asettamat kompetenssivaatimukset – ja tarkastelen, miten A-työkielen ja käännösteknologian kompetenssit on otettu huomioon malleissa.

Tutkimukseni perusteella vaikuttaa siltä, että suomen kielen opetus kääntäjänkoulutuksessa on vähentynyt 2000-luvulla, mutta käännösteknologian opetuksen määrä ei ole vastaavasti lisääntynyt. Vuonna 2003 kaikkiin tarkasteltuihin kääntäjänkoulutuksiin sisältyi yhtä paljon pakollisia suomen kielen opintoja, mutta vuonna 2023 eri yliopistojen välillä oli jo merkittäviä eroja suomen kielen opintojaksojen määrässä ja laajuudessa sekä niiden sijoittumisessa joko kandidaatti- tai maisteritasolle. Käännösteknologian opetuksen määrä sen sijaan on vaihdellut suuresti eri yliopistoissa eri vuosina.

Avainsanat: kääntäjänkoulutus, kääntäjän kompetenssit, A-työkieli, äidinkieli, käännösteknologia

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
1.1 Tutkimuksen tausta ja tavoitteet .....	1
1.2 Aiempi tutkimus .....	2
1.3 Keskeisiä käsitteitä .....	3
2 KÄÄNTÄJÄNKOULUTUS SUOMESSA .....	7
2.1 Kääntäjänkoulutuksen lyhyt historia Suomessa .....	7
2.2 Bolognan prosessi ja vuoden 2005 tutkintouudistus.....	8
2.3 European Master’s in Translation -hanke .....	9
2.4 Käännösalan akateemisen ja ammatillisen luonteen kahtiajako .....	10
3 KÄÄNTÄJÄN KOMPETENSSIT .....	13
3.1 Pymin minimalistinen määritelmä .....	13
3.2 PACTEn osakompetenssimalli .....	14
3.3 EMT:n kompetenssimalli.....	18
3.4 Kritiikkiä EMT:n kompetenssimallia kohtaan.....	24
3.5 Kompetenssimallien vertailua.....	25
4 AINEISTO JA MENETELMÄ.....	27
4.1 Aineisto .....	27
4.2 Tutkimuksen toteutustapa .....	32
5 KOMPETENSSIEN NÄKYMINEN OPETUSSUUNNITELMISSA .....	34
5.1 Kompetenssit vuoden 2003 opetussuunnitelmissa .....	34
5.2 Kompetenssit vuoden 2013 opetussuunnitelmissa .....	38
5.3 Kompetenssit vuoden 2023 opetussuunnitelmissa .....	42
5.4 Keskeiset päätelmät .....	46
6 LOPUKSI .....	50
LÄHTEET .....	55
ENGLISH SUMMARY .....	I
A-LANGUAGE AND TRANSLATION TECHNOLOGY IN FINNISH HIGHER EDUCATION CURRICULA.....	I
Introduction.....	i
Data & Method .....	ii
Theory .....	iii
Findings .....	viii
Conclusions.....	x



# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen tausta ja tavoitteet

Kääntäjän työssään tarvitsemat taidot eli kääntäjän kompetenssit ovat aina ajankohtainen aihe niin kääntäjänkoulutuksessa, työelämässä kuin käännöstieteellisen tutkimuksenkin kentällä. Nykypäivän kiihtyvä teknologinen kehitys ja nopeasti muuttuva työelämä pakottavat pohtimaan, mitkä ovat niitä olennaisia taitoja, joihin kääntäjänkoulutuksessa tulisi keskittyä sen varmistamiseksi, että valmistuvalla kääntäjällä olisi eväät toimia ammatissaan myös viiden, kymmenen tai kahdenkymmenen vuoden kuluttua. Pitäisikö kääntämisen yliopistokoulutuksessa keskittyä kääntämisen ydintaitoihin – kielitaitoon ja käännöstaitoon – vai tarjota mahdollisimman kattava katsaus myös muuhun työelämässä tarvittavaan osaamiseen, esimerkiksi käännösteknologiaan ja vuorovaikutustaitoihin? Kysymys ei ole uusi, vaan jokaisessa kääntäjänkoulutusta tarjoavassa yliopistossa on pohdittu sitä eri aikoina. Pohdinnan kulloinenkin lopputulos on nähtävissä kääntäjänkoulutusten opetussuunnitelmissa eri vuosikymmeniltä.

Tutkimukseni taustalla ovat omat opiskelukokemukseni kahdesta eri kääntäjänkoulutuksesta Suomessa sekä huomioni niiden välisistä eroista A-työkielen opetuksen määrässä. Kandidaattiopinnoissani Helsingin yliopistossa vuonna 2009 suomen kieltä opiskeltiin pakollisena sivuaineena 25 opintopisteen verran, kun taas vuonna 2022 aloittamani maisteriopinnot Tampereen yliopistossa sisälsivät vain viiden opintopisteen pakollisen suomen kielen opintojakson. Koska äidinkieli on useimmiten kääntäjän A-työkieli ja näin ollen merkittävä osa kääntäjän ammattitaitoa, oli vaikea ymmärtää, miksi suomen kieli on jäänyt opinnoissa lapsipuolen asemaan. Oliko kyse kandidaatti- ja maisteritason välisistä rakenteellisista eroista tai eri yliopistojen välisistä painotuseroista, vai oliko kääntäjänkoulutus muuttunut olennaisesti niiden kolmentoista vuoden aikana, jotka olivat kuluneet kandidaatti- ja maisteriopintojeni aloittamisen välillä? Oliko suomen kielen opintojen määrä vähentymään päin muissakin kääntäjänkoulutuksissa, ja jos oli, oliko jotakin tiettyä tullut tilalle?

Kymmenen viime vuoden aikana käännösteknologian, tekoälyn ja konekääntimien kehitys on ollut nopeaa, joten oletukseni on, että käännösteknologian opetusta on ajan myötä lisätty pakollisten suomen kielen opintojen kustannuksella. Tässä tutkielmassa selvitänkin, onko

käännösteknologia saanut opetuksessa merkittävämmän aseman suhteessa aikaisempaan ja onko A-työkielen opetus vastaavasti vähentynyt. Tämä liittyy laajemmin kysymykseen kääntäjän kompetensseista ja niiden huomioimisesta kääntäjänkoulutuksessa.

Perehdyn tutkimuksessani suomalaisten kääntäjänkoulutusten opetussuunnitelmiin eri vuosilta. Tutkimukseni aikajänne on 20 vuoden ajanjakso ja kolme aikapistettä kymmenen vuoden välein: 2003, 2013 ja 2023. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella kahden kompetenssin, käännösteknologian ja äidinkielen kompetenssin, näkymistä eri vuosien opetussuunnitelmissa ja pohtia sitä taustaa vasten, miten nämä kaksi kompetenssia on ymmärretty käytännön tasolla, eli mitä aiheisältöjä opinnoissa on käsitelty. Analyysin taustana on eri kompetenssimallien tarkastelu ja niistä tehty synteesi käännösteknologian ja äidinkielen tai A-työkielen osalta.

Tutkimuksessani tarkastelen kolmea kääntäjän kompetensseja käsittelevää mallia: Anthony Pym (2003) minimalistista mallia, PACTE-tutkimusryhmän kompetenssimallin eri versioita (1998 & 2003) sekä European Master's in Translation -hankkeen kääntäjänkoulutuksille laatimaa kompetenssimallia (2009 & 2022). Pym tiivis määritelmä keskittyy kääntäjän olennaisiin perustaitoihin ja on käännöstieteen kentällä sangen arvostettu. PACTEn malli taas on malleista ainoa, jota on empiirisesti testattu ja muokattu tulosten pohjalta. EMT:n kompetenssimalli puolestaan on vaikuttanut merkittävästi kääntäjänkoulutuksen opetussuunnitelmiin Euroopassa vuodesta 2009 lähtien. Yhdessä nämä kolme mallia – Pym, PACTE ja EMT – valottavat kääntäjän kompetensseja useasta eri näkökulmasta.

## **1.2 Aiempi tutkimus**

Tämä tutkimus käsittelee äidinkielen tai A-työkielen ja käännösteknologian kompetenssien näkymistä kääntäjänkoulutuksen opetussuunnitelmissa. A-työkielestä ja käännösteknologiasta on kirjoitettu paljon, ja esimerkiksi Sirkku Latomaa (2015) on käsitellyt äidinkielen merkitystä kääntäjän tärkeimpänä työkielenä sekä äidinkielen opetusta kääntäjänkoulutuksessa. Myöhemmin Latomaa on yhdessä Mary Nurmisen (2022) kanssa tarkastellut myös käännösteknologian ja konekääntimien vaikutusta kääntäjän työnkuvaan. Käännösteknologiaa kääntäjänkoulutuksessa ovat pohtineet eri aikoina myös esimerkiksi Brian Mossop (2003) ja Anthony Pym (2011), kumpikin senhetkisen tietoteknisen tarjonnan valossa.

Kääntäjänkoulutuksen opetussuunnitelmia on tarkasteltu suhteellisen vähän. Koulutuksen edellinen opetussuunnitelmakatsaus on vuodelta 1993, jolloin Ossi Hiekkänen perehtyi

suomalaisiin kääntäjänkoulutuslaitoksiin, opiskelijamääriin ja tutkintorakenteisiin pro gradu -työssään (Hiekkänen 1993). Kääntäjän kompetensseja puolestaan on käsitelty useissa opinnäytteissä. Taija Laurila (2012) esittelee tutkielmassaan sekä PACTE-tutkimusryhmän että EMT-verkoston kompetenssimalleja käsitellessään työelämän vaatimusten huomioimista kääntäjänkoulutuksessa ja kääntämisen opintojaksojen sisällössä. Risto Laitinen (2017) on puolestaan tutkinut pro gradussaan kääntäjien työllistymistä kielipalvelualalla ja tarkastelee siinä yhteydessä sekä PACTEn että EMT:n kompetenssimalleja. Senja Sakko (2020) on valottanut pro gradussaan kääntäjän kompetensseja ja erityisesti EMT:n kompetenssimallia, josta hän esittää myös perusteltua kritiikkiä. Sakon tarkastelukohteena on kääntäjän ammatillisen itsetunnon kehittyminen.

### **1.3 Keskeisiä käsitteitä**

Tämän tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat kääntäjän kompetenssit, kääntäjän työkielet, käännösteknologia ja opetussuunnitelma.

#### *Kääntäjän kompetenssit*

Kääntäjän kompetenssi määritellään käännöstieteessä hieman ristiriitaisesti toisaalta kääntäjän ammatissaan tarvitsemiksi tiedoiksi ja taidoiksi, toisaalta näiden tietojen ja taitojen kattokäsitteeksi eli jonkinlaiseksi superkompetenssiksi. Pym (2003, 482–483) tiivistääkin, että kompetenssi on käännöstieteessä esitetty paitsi useiden kielellisten taitojen summaksi, kaikenkattavaksi superkompetenssiksi ja usean eri osakompetenssin yhdistelmäksi myös pelkäksi harhaksi, jota ei todellisuudessa ole olemassa.

Englund Dimitrovan (2005, 10) mukaan olisi väärin nimittää käännöskykyä tai kääntämisen taitoa varsinaiseksi kompetenssiksi. Käännöskyvyksi riittää hänen mukaansa kahden kielen taito, mutta kaksikielisyys ei vielä takaa laadukasta käännöstä. Englund Dimitrovan mukaan laadukkaaseen käännökseen pystyy vain ammattikäntäjä, joka hallitsee erilaisia kompetensseja koulutuksensa ja kokemuksensa yhteistuloksena (mts. 12–16). Eri malleissa kääntäjän kompetensseiksi on määritelty esimerkiksi työkielten osaaminen, käännöstyökalujen hallitseminen, tiedonhakutaidot, kääntäjän työelämätaidot sekä ominaisuudet, kuten hyvä keskittymiskyky ja pitkäjänteisyys.

Tarkastelen erilaisia kääntäjän kompetensseja kuvaavia malleja tarkemmin luvussa 3.

### *Kääntäjän työkielet*

Kääntäjän työkielellä tarkoitetaan niitä kieliä, joiden tuotteita kääntäjä asiakkailleen myy ja joissa hänellä on viestinnän ammattilaisen taitotaso (Hietanen 2007, 281–282). Työkielet jaetaan osaamistason perusteella A-, B- ja C-työkieliin.

A-työkieli on yleensä äidinkieli tai muu kieli, jossa kääntäjällä on vahvin osaaminen ja jota hän voi käyttää kääntäessään sekä lähde- että kohdekielenä. Pelkkä äidinkielen taso ei kuitenkaan riitä, vaan kääntäjällä tulee olla A-työkielellään myös ammattimaiset viestintätaidot. (Tiittula 2001, 349.) Sirkku Latomaa (2014) kiteyttää, että koulutetun kääntäjän tulee hallita A-työkielensä normit niin hyvin, että hän pystyy huoltamaan niin omia kuin muidenkin kirjoittamia suomenkielisiä tekstejä.

B-työkieli on aktiivisesti hallittu vieras kieli, jota kääntäjä osaa niin hyvin, että pystyy käyttämään sitä myös kohdekielenä. Tämä on usein se kieli, jota kääntäjä on opiskellut pääaineenaan yliopistossa. Perinteisesti on ajateltu, että B-työkieleen tehty käännös ei ole julkaisukelpoinen sellaisenaan vaan edellyttää natiivitasoisen kielentarkistajan oikolukua (esim. Latomaa 2015, 43; Tiittula 2001, 349). C-työkieli puolestaan on passiivisesti hallittu vieras kieli, jota kääntäjä pystyy käyttämään lähdekielenä – ei kuitenkaan kohdekielenä.

Tiittula (2001, 349) huomauttaa, että on kiinnostavaa, että kääntämisen opiskelussa painotetaan nimenomaan vieraan kielen hallintaa ja harjoittelua. A-työkielen harjoittelu on Tiittulan mukaan vähäisempää. Tämä on voinut olla tilanne vuonna 2001, mutta nykyisin kaikissa tarkastelemissani yliopistoissa on kääntämisen opintojaksoja sekä A-työkieleen että vieraaseen kieleen päin. Käännöstieteessä ja jopa käännösosalalla on kuitenkin edelleen vallalla näkemys, että kääntäjän tulee kääntää vain A-työkieleensä päin. Käytännössä esimerkiksi suomen kaltaisella pienellä kielialueella tätä ihannetta on kuitenkin vaikea toteuttaa (Korpio 2007, 91).

Tässä tutkielmassa käytän rinnakkain käsitteitä A-työkieli, äidinkieli ja suomen kieli käsitellessäni opetussuunnitelmia ja kääntäjän kompetensseja.

### *Käännösteknologia*

Venus Chan ja Mark Shuttleworth (2023, 259) määrittelevät käännösteknologian tietokonepohjaisiksi työkaluiksi ja niihin liittyviksi resursseiksi ja standardeiksi, joita käytetään käännösosalalla. Ajatuksena on, että tietokoneohjelmien avulla voidaan nopeuttaa tai parantaa ihmiskääntäjien työtä ja mahdollisesti jopa korvata heidän työpanoksensa. Keskeisiä



käännösteknologisia sovelluksia ovat käännösmuistit, käännösohjelmat, konekääntimet, terminhallintatyökalut ja käännöstyön hallintatyökalut (mp.)

Latomaan & Nurmisen (2022) mukaan käännösteknologiaa on opetettu suomalaisessa kääntäjänkoulutuksessa 1990-luvulta lähtien. Nykypäivänä käännösteknologia, konekääntäminen ja tekoäly ovat jo erottamaton osa kääntäjän arkea, mikä on luonut uudenlaisia eettisiä haasteita. Esimerkiksi Ramírez-Polo & Vargas-Sierra (2023) ovat luokitelleet käännösteknologian eettisiä ongelmia sekä esittävät, että teknologisen etiikan opetusta ja pohdintaa tulisi lisätä kääntäjänkoulutuksessa.

### *Opetussuunnitelma*

Opetussuunnitelma voidaan ymmärtää opintojen etukäteissuunnitteluksi: koulutusta, opetusta, opiskelua ja oppimista ohjaavaksi ja määrittäväksi toimintasuunnitelmaksi. Opetussuunnitelman käsite liitettiin alun perin peruskouluun ja sen keskeinen piirre oli tavoitteiden asettaminen opetukselle. (Karjalainen ym. 2003, 26–27.) Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmaa käsitellään nimenomaan yliopiston kontekstissa.

Suomalaisessa yliopistojärjestelmässä opetussuunnitelma on verrattain nuori käsite: ensimmäiset yliopistojen opetussuunnitelmat syntyivät vasta 1970-luvulla. Sitä ennen opetussuunnitelman käsitettä ei käytetty, vaan yliopistojen opetusta kehitettäessä puhuttiin tutkinnon tai tutkintovaatimusten uudistamisesta. (Karjalainen ym. 2003, 16–18.) Suomen ulkopuolella, etenkin englanninkielisissä maissa, opetussuunnitelman käsite (eng. curriculum) on ollut käytössä jo aikaisemmin, mutta suomalaisissa yliopistoissa vallitsi ihanne akateemisesta vapaudesta, johon ylhäältä päin ohjattu suunnitelmallisuus ei istunut (mts. 16).

Karjalaisen ym. (2003, 30–46) mukaan opetussuunnitelmaa laadittaessa on hyvä ottaa huomioon sen toimiminen monella eri tasolla: toisaalta opiskelijan ja opettajan suunnittelutyökaluna, toisaalta yliopiston profiloitumisen välineenä, toisaalta tieteellisen ja pedagogisen ajattelun tukena. Yliopistojen verkkosivuilla opetussuunnitelman käsitettä lähestytään käytännönläheisemmin. Niiden mukaan opetussuunnitelmissa ”kuvataan opintokokonaisuuksien ja -jaksojen osaamistavoitteet, sisällöt, kirjallisuus ja arviointimenetelmät” (Helsingin yliopisto 2023) ja niiden pohjalta ”laaditaan lukuvuosittain oppiaineiden opetusohjelmat” (Jyväskylän yliopisto 2023).

Karjalaisen ym. (2003, 28) mukaan yliopistojen opetussuunnitelmat kirjoitetaan Suomessa lähes yksinomaan opiskelijoita varten ja julkaistaan yleensä *opinto-oppaiden* muodossa. Opinto-opas sisältää usein suppean kuvauksen opintojaksosta tai opintojakson perustiedot ja niukimmillaan vain vaadittavien tai tarjolla olevien opintojaksojen nimet luettelona, josta kuitenkin käy ilmi opintojen rakenne (mts. 57.) Opinto-opas onkin siis lähinnä opetussuunnitelman toteuttamisen työkalu. Opinto-oppaan muita synonyymeja ja lähikäsitteitä ovat esimerkiksi opintotarjonta, tutkintorakenne ja tutkintovaatimukset, mutta näiden kaikkien sisältö voi olla suunnilleen samankaltainen. Karjalaisen määritelmät ovat toki jo kahdenkymmenen vuoden takaa, mutta toisaalta ne kuvaavat tilannetta aineistoni ensimmäisen otantavuoden aikaan, joten ne sopivat tähän tutkimukseen.

Tuoreemmat lähestymiset yliopistojen opetussuunnitelmiin osoittavat, että käsite kattaa paljon enemmän kuin pelkästään opintojen suunnittelun tai kurssisisältöjen pohdinnan. Esimerkiksi Annala ym. (2016) ovat määritelleet opetussuunnitelmille erilaisia lähestymis- ja hahmottamistapoja, jotka laajentavat käsitettä pelkästä opetuksen suunnittelun välineestä, sisältöluettelosta tai hallinnollisesta asiakirjasta tavoitteelliseksi prosessiksi ja koulutuksen ideologian mallintajaksi.

## 2 KÄÄNTÄJÄNKOULUTUS SUOMESSA

Tässä luvussa käsittelen suomalaista kääntäjänkoulutusta taustoittaakseni koulutuksen tilannetta niiltä vuosilta, joiden opetussuunnitelmia tutkin. Aloitan lyhyellä katsauksella kääntäjänkoulutuksen historiaan Suomessa (luku 2.1) sekä suomalaisten yliopistojen tutkintorakenteeseen olennaisesti vaikuttaneeseen vuoden 2005 tutkintouudistukseen (2.2). Luvussa 2.3 käsittelen lyhyesti European Master's in Translation -verkostoa, ja luvussa 2.4 tarkastelen käännösalan akateemisen ja ammatillisen ulottuvuuden kahtiajakoa.

### 2.1 Kääntäjänkoulutuksen lyhyt historia Suomessa

Käännöstiede on verrattain nuori ala, sillä vielä 1900-luvun alkupuoliskolla käännöstekstejä tutkittiin kieli- ja kirjallisuustieteiden alaisuudessa. 1940-luvulta alkaen kääntäjänkoulutus alkoi siirtyä yliopistoihin Euroopassa, mikä osaltaan edisti käännöstieteen eriytymistä omaksi tieteenalaksi. (Tiittula 2007.)

Suomen ensimmäiset kääntäjänkoulutukseen erikoistuneet kieli-instituutit perustettiin 1960-luvulla Tampereelle, Turkuun, Savonlinnaan ja Kouvolaan, ja niistä valmistui diplomikielenkääntäjäksi kahdessa tai kolmessa vuodessa. Kieli-instituutit liitettiin yliopistoihin vuonna 1981, ja samalla virallinen diplomikielenkääntäjän ammattinimike poistui. (Saksa 2004, 154; Turun yliopisto 2023.)

Vuodesta 1981 lähtien Suomessa on siis voinut opiskella kääntämistä ja tulkkausta neljässä eri yliopistossa: Helsingin, Turun, Tampereen ja Joensuun (nyk. Itä-Suomen) yliopistoissa. Ruotsia äidinkielenään puhuvien kääntäjänkoulutus Vaasassa perustettiin niin ikään 1980-luvulla mutta siirrettiin vuoden 2017 profiloitumishankkeen myötä Jyväskylään ja lakkautettiin sittemmin kokonaan (Tiittula 2019, 147; Vaasan yliopisto 2023). Nykyiset neljä kääntäjänkoulutusta tarjoavaa yliopistoa eroavat hieman kielivalikoimiltaan ja painotuksiltaan, esimerkiksi Helsingin yliopistossa tarjolla on poikkeuksellisen laaja valikoima eurooppalaisia kieliä sekä japania, kun taas esimerkiksi Tampereen yliopistossa on tarjolla käännösteknologian opintoja muita kääntäjänkoulutuksia enemmän.

Suomalaisen kääntäjänkoulutuksen viime vuosien suurimmat mullistukset liittyvät opintojen keston ja laajuuteen. Siinä missä vielä vuonna 2003 kääntäjänkoulutukseen hakeuduttiin suoraan jo kandidaatin opintoihin, vuonna 2023 kääntämistä tarjotaan erillisenä linjana

ainoastaan maisterivaiheessa. Poikkeuksena tästä on Itä-Suomen yliopisto, jossa englannin kääntämisen erikoistumislinjalle on mahdollista hakeutua suoraan kandidaattivaiheessa (Opintopolku 2023a). Muutosten myötä kääntäjänkoulutus onkin tavallaan palannut juurilleen kieli-instituuttien alkuaikoihin noin kaksivuotiseksi erikoistumiskoulutukseksi, kuten Hartama-Heinonen (2019, 141) esittää. Toisaalta nykypäivän kääntäjänkoulutus on maisteritasoinen, kun taas kieli-instituuttien tarjoama koulutus sijoittui keskiasteen ja korkea-asteen tutkintojen väliin (Pahta 2016).

## **2.2 Bolognan prosessi ja vuoden 2005 tutkintouudistus**

Vuodesta 1999 alkaen suomalaiseen kääntäjänkoulutukseen on osaltaan vaikuttanut eurooppalaista tutkintorakennetta uudistanut Bolognan julistus ja sitä seurannut Bolognan prosessi. Niiden tavoitteena oli kehittää yhtenäinen eurooppalainen korkeakoulutusalue ja sitä kautta parantaa globaalia kilpailukykyä ja eurooppalaisten yliopistojen houkuttelevuutta. Bolognan julistuksen päätavoitteet olivat kunnianhimoiset: tavoitteena oli siirtyä koko Euroopan alueella yhtenäiseen ja keskenään vertailukelpoiseen arvosanajärjestelmään, kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään sekä opintojen laajuutta mittaavaan opintopistejärjestelmään. Lisäksi haluttiin edistää opiskelijoiden liikkuvuutta, eurooppalaisen koulutuksen vetovoimaisuutta, koulutuksen laadunvalvontayhteistyötä ja elinikäistä oppimista. (Euroopan komissio 2018.)

Vielä 2000-luvun alussa suomalaisessa yliopistokoulutuksessa oli käytössä yksiportainen maisterintutkinnon malli, jossa alempi ja ylempi korkeakoulututkinto muodostivat yhtenäisen viisivuotisen kokonaisuuden. Opinnot jakoutuivat käytännössä kandidaattitason perusopintoihin ja aineopintoihin sekä maisteritason syventäviin opintoihin, mutta ei puhuttu erikseen kandidaatti- ja maisteriohjelmista. Yksiportaisen rakenteen heikkoutena oli opintojen viivästyminen tai keskeyttäminen ennen maisterintutkinnon valmistumista. (Karjalainen ym. 2003, 106.) Tämän tutkimuksen varhaisin aineisto on vuodelta 2003, jolloin viisivuotinen yhtenäinen tutkintomalli oli yhä käytössä.

Vuonna 2005 Bolognan prosessin myötä suomalaista tutkintorakennetta haluttiin uudistaa yleiseurooppalaiseen suuntaan kaksiportaiseksi, jossa alempi ja ylempi korkeakoulututkinto on selkeämmin erotettu toisistaan. Opetusministeriön mietinnön mukaan yliopistotutkintojen rakentaminen lyhyemmistä kokonaisuuksista tukee opintojen suunnittelua, selkeyttää opintojen kulkua ja parantaa opiskelun tehokkuutta (Opetusministeriö 2002, 5). Uudistus ei

sinänsä vaikuttanut opintojen tavoitekesto, sillä kolmivuotisen kandidaatintutkinnon ja kaksivuotisen maisterintutkinnon kokonaistavoiteaika on edelleen viisi vuotta. Tutkintouudistuksen myötä kandidaatti- ja maisterivaiheen opinto-ohjelmia alettiin kuitenkin selkeämmin eriyttää, mikä osaltaan loi pohjan nykyiselle, vasta maisterivaiheessa alkavalle kääntäjänkoulutukselle Suomessa.

### **2.3 European Master's in Translation -hanke**

Euroopan unionin laajentumisen myötä koulutettujen ja ammattimaisten kääntäjien tarve kasvoi suuresti 2000-luvun alussa. Käännösmarkkinoilla ja erityisesti EU:ssa haluttiin kehittää yhteiset standardit kääntäjän ammattitaidolle ja kääntäjänkoulutukselle. (Chodkiewicz 2012, 37.) Tämän seurauksena Euroopan komissio ja eurooppalaiset yliopistot käynnistivät vuonna 2006 yhteisen European Master's in Translation -kumppanuushankkeen, jonka tavoitteena on parantaa kääntäjänkoulutuksen tasoa ja helpottaa opiskelijoiden siirtymistä työelämään.

EMT-verkoston hyväksytään ainoastaan maisteritason kääntäjänkoulutusohjelmia. Jos maisteriohjelma täyttää verkoston kriteerit, siitä tulee verkoston jäsen kuuden vuoden ajaksi, jonka jälkeen ohjelman kelpoisuus verkostoon arvioidaan uudelleen. EMT-verkoston kuulumisen onkin kääntäjänkoulutusta tarjoavalle yliopistolle eräänlainen laadun tae, sillä jäseneksi pääseminen edellyttää koulutusohjelmalta tiettyjen opetuksellisten laatuksellisten laatuksellisten täyttymistä. (Euroopan komissio 2023a.)

EMT-verkoston keskiössä on alusta asti ollut kääntäjän ammattitaitoon liittyvien kompetenssien määrittelemisen, ja EMT onkin laatinut verkostoon kuuluvien maisteriohjelmien opetussuunnitelmien tueksi viitekehyksen siitä, mitä kääntäjän kompetensseihin kuuluu. Ensimmäinen versio kompetenssimallista julkaistiin vuonna 2009, ja sitä päivitettiin merkittävästi vuonna 2017. Uusin versio julkaistiin vuonna 2022, ja siinä määritellään kääntäjien tarvitsemat tiedot ja taidot seuraavalla viidellä osa-alueella: kieli- ja kulttuurikompetenssi, käännöskompetenssi, teknologinen kompetenssi, sosiaalinen kompetenssi sekä palveluiden tarjoamiseen liittyvä kompetenssi. Viitekehyksen avulla yliopistot voivat suunnitella ja kehittää opinto-ohjelmiaan niin, että näiden kompetenssien opetus otetaan huomioon. (Euroopan komissio 2023a.) Käsittelen EMT:n kompetenssimallia tarkemmin luvussa 3.

Kritiikkiäkin EMT-verkostoa ja sen kriteerejä kohtaan on esitetty: Torres-Simón & Pym (2019, 76) esittelevät artikkelissaan EMT-verkoston eri kääntäjänkoulutusten opetussuunnitelmia ja esittävät, että opetussuunnitelmien väliset suuret erot voivat hidastaa verkoston päämäärän saavuttamista eli kääntäjänkoulutuksen standardoimista. He kyseenalaistavat käytännön, jossa verkostoon hyväksytään myös kääntämisen maisteriohjelmaa, joihin ei sisälly yhtään pakollista opiskeltavan B-työkielen käännöskurssia (mts. 83). Torres-Simón & Pym (mts. 89) kritisoivat myös sitä, että EMT-verkosto ei edellytä jäsenohjelmiltaan lainkaan käännösteorian tai käännöstieteen opetusta.

Tutkimushetkellä suomalaisista yliopistoista EMT-verkostoon kuuluvat Helsingin, Tampereen ja Turun yliopistojen kääntämisen maisteriohjelmat (Euroopan komissio 2023b).

## **2.4 Käännösalan akateemisen ja ammatillisen luonteen kahtiajako**

Kääntäjänkoulutus on perinteisesti tasapainoillut käytännön ja teorian välillä, ja usein puhutaankin akateemisen ja ammatillisen ulottuvuuden kahtiajaosta. Ammatillisten vaatimusten ja akateemisuuden suhde luo haasteita kääntäjänkoulutukselle: kääntäminen on ammatillista toimintaa, jonka puitteet ovat kuitenkin lähtöisin akateemisyydestä (Kearns 2008, 184–185). Yliopistokoulutusta kritisoidaan usein liiasta teoreettisuudesta ja etäisyydestä työelämään, mutta toisaalta yliopiston akateemista vapautta ja tutkimusta halutaan suojella työmarkkinoiden paineelta. Kääntäjän työnkuva on kuitenkin teknologian myötä monipuolistunut, muuttunut ja laajentunut viime vuosikymmeninä niin, ettei perinteisten kääntämisen ydintaitojen harjoittelu yksinkertaisesti riitä kattamaan käännösalan osaamistarpeita. Jos tavoitteena on, että yliopistosta valmistuneet kääntäjät työllistyvät käännös- ja kielipalvelualan kentälle, työelämän tarpeet on otettava huomioon myös koulutuksessa. Tätä mieltä on myös Daniel Gile (2009, 7), jonka mukaan kääntäjänkoulutuksen kaksi tärkeintä funktiota on auttaa tulevia kääntäjiä tunnistamaan ja valjastamaan oma potentiaalinsa sekä tarjota mahdollisuus käännöstaidon kehittämiseen nopeammin kuin mikä olisi työssäoppimisen ja itseopiskelun kautta mahdollista. Hänen mukaansa kääntäjänkoulutuksella on siis tärkeä merkitys työssä tarvittavien taitojen omaksumiselle.

Daniel Gouadec (2007, 342) muistuttaa, ettei yliopiston perimmäinen tarkoitus ole tuottaa valmiita ammattilaisia rajatuille työmarkkinoille, vaan valmistaa opiskelijoita moniin erilaisiin mahdollisiin työrooleihin kielipalvelualalla. Gouadec (mts. 345) kuvaa kääntäjän osaamista kääntäjänkoulutuksen näkökulmasta ja esittää, että kääntäjän taitoihin kuuluu kolmetoista

ydinaluetta: (1) lähtökielen taito, (2) kohdekielen taito, (3) erikoisalojen hallinta, (4) käännettävien materiaalien ymmärtäminen ja analysointi, (5) tiedonhaku ja -hallinta, (6) kirjoitustaito, (7) kääntämisen terminologia, (8) kääntämisen fraseologia, (9) IT-aidot, (10) yleiskielisten tekstien kääntäminen, (11) erikoisalojen tekstien kääntäminen, (12) oikoluku ja editointi sekä (13) projektin- ja laadunhallinta. Hänen luetelmansa voisikin olla samalla kuvaus kääntäjän osaamisvaatimuksista tai jopa kompetensseista, joita kääntäjänkoulutuksessa tulisi saavuttaa. Gouadecin (mts. 167) mielestä kääntäjänkoulutuksen tulisi kestää vähintään kolme vuotta, joskin viisivuotinen koulutus on hänen mukaansa vielä parempi, jotta opiskelija ehtii kartuttaa tarvittavat taidot, harjoitella riittävästi sekä suorittaa harjoitteluja työelämässä.

Silvia Bernardini (2004, 16) erottaa kaksi kääntäjänkoulutusta kuvaavaa englanninkielistä käsittettä, *translator education* ja *translator training*. Siinä missä ensin mainittu pyrkii edistämään opiskelijan kasvua, kognitiivisia valmiuksia, ammatillisia asenteita ja ongelmanratkaisukykyä generatiivisesti eli tuottamalla uutta, jälkimmäinen keskittyy yksinomaan valmistamaan opiskelijaa olemassa oleviin ongelmiin kumulatiivisesti eli aiemman tiedon varaan rakentaen. Bernardinin mukaan nimenomaan vain *translator education* antaa opiskelijalle työkalut ratkaista äärettömän määrän ongelmia rajallisilla resursseilla. Myöhemmin Bernardini (mts. 25) kiteyttää, että vasta *translator educationin* läpikäytyään opiskelija on valmis *translator trainingiin*, ja ehdottaa, että alempi korkeakoulututkinto keskittyisi ensin mainittuun ja ylempi korkeakoulututkinto jälkimmäiseen.

Bernardini (2004, 26) kritisoi kääntäjänkoulutuksen ajattelumallia, jossa kandidaattiopinnoissa keskitytään kielenoppimiseen ja vasta maisteriopinnoissa kääntämiseen. Hänen mielestään myös kieliopinnoja tulisi lähestyä nimenomaan kääntämisen näkökulmasta, sillä kieliopinnot ja käännesopinnot voivat tukea toisiaan.

Gouadecin lailla myös Brian Mossop (2003, 20) painottaa, että kääntäjänkoulutuslaitosten on vastustettava käännesalan yleistä painetta tuottaa yksinomaan tähän hetkeen sopivia käännesalan ammattilaisia. Sen sijaan koulutuksen tulisi tarjota laaja-alaiset tiedot ja taidot, joita koulutuksesta valmistuvat voivat hyödyntää jopa 25 vuoden kuluttua tulevaisuuden kieli- ja käännesalalla. Mossop korostaa, että kääntäjänkoulutuksessa on jatkossakin painotettava kääntäjän ydintaitoja eli tekstin tulkintaa, raakakääntämistä, tiedonhakua ja oikolukua. Uusimman käännosteknologian tai muiden kieli-alan ajankohtaisten taitojen opetus ei saa tapahtua näiden peruskompetenssien kustannuksella, vaan tietotekniset taidot ja muut nopeasti kehittyvät osaamisalueet sopivat harjoiteltavaksi ennemmin vasta valmistumisen jälkeen,

mikäli se on silloinkaan tarpeen. (Mossop 2003, 21.) Anthony Pym sitä vastoin kirjoittaa haluavansa välittää kääntämisen opiskelijoilleen kaikki työmarkkinoilla tarvittavat taidot, vaikka tiedostaakin, että esimerkiksi teknologiaosaaminen vanhenee nopeasti (Pym 2003, 482). Toisaalta samassa teoksessa Pym (2003) kiteyttää kääntäjän kompetenssit minimalistiseen malliin, jossa ei ole mainintaa käännösteknologiasta.



### 3 KÄÄNTÄJÄN KOMPETENSSIT

Kääntäjän kompetensseilla tarkoitetaan niitä tietoja, taitoja ja ominaisuuksia, joita ammattimaiselta kääntäjältä edellytetään. Kompetensseista ei ole yhtä vakiintunutta määritelmää, vaan käännoäsalalla kompetenssit on ymmärretty eri aikoina eri tavoin. Orozcon ja Hurtadon (2002, 376) mukaan kompetenssi on määritelty eri teorioissa esimerkiksi käännoäkyvyksi, kääntämiseen tarvittaviksi pohjatiedoiksi ja -taidoiksi sekä kieltenväliseksi superkompetenssiksi. Tässä tutkimuksessa kompetenssi tulee ymmärtää erityisesti koulutuksen kautta saavutettavaksi osaamiseksi, ja siksi EMT-verkoston kompetenssimääritelmä onkin tutkimukseni kannalta sopiva:

By 'competence', we mean the combination of aptitudes, knowledge, behaviour and knowhow necessary to carry out a given task under given conditions. This combination is recognised and legitimised by a responsible authority (institution, expert). (EMT 2009, 2.)

EMT-verkoston mukaan kompetenssi on siis tehtävän suorittamiseen tarvittavan osaamisen, tiedon, toiminnan ja taitotiedon yhdistelmä, joka on virallisen tahon tunnustama (EMT 2009, 2).

Esittelen seuraavaksi Anthony Pymin (2003) minimalistisen kompetenssimallin, PACTE-tutkimusryhmän (1998 & 2003) kattavamman multikompetenssimallin sekä EMT-verkoston (2009 & 2022) kääntäjänkoulutuksille asettamat kompetenssivaatimukset. Olen valinnut nämä mallit edustamaan kolmea erilaista lähestymistapaa kääntäjän kompetensseihin: Pymin malli pyrkii mahdollisimman kiteytettyyn määritelmään, PACTE-tutkimusryhmän malli perustuu käännoästieteelliseen ja empiiriseen tutkimukseen, ja EMT:n kompetenssimalli on kehitetty nimenomaan työmarkkinoiden pohjalta kääntäjänkoulutuksen tueksi.

#### 3.1 Pymin minimalistinen määritelmä

Anthony Pym (2003, 482) viittaa Wolfram Wilssin pohdintaan vuodelta 1976 ja korostaa, että kääntäjän kompetenssit eivät ole sama asia kuin kääntäjän ammatillinen pätevyys, joka muuttuu teknologisten vaatimusten ja yhteiskunnan odotusten mukaan. Pymin kehittämän minimalistisen kompetenssimääritelmän mukaan kääntäjän keskeisimmät kompetenssit ovat eri käännoäsvaihtoehtojen tuottaminen samasta lähdetekstin segmentistä sekä sopivimman käännoäksen valitseminen tuotetuista käännoäsvaihtoehtoista:

- The ability to generate a series of more than one viable target text (TT1, TT2 ... TTn) for a pertinent source text (ST);

- The ability to select only one viable TT from this series, quickly and with justified confidence. (Pym 2003, 489).

Pymin (2003, 489) mukaan kääntäjäopiskelijoiden tulisi omaksua tämä kaksiosainen kompetenssi jo koulutuksen aikana, jotta se automatisoituisi. Kääntäjän tärkein kompetenssi on siis ongelmanratkaisutaito, johon kuuluu käänösvaihtoehtojen tuottaminen ja valitseminen. Kaikki muut tarvittavat taidot, kuten teknologinen osaaminen, tiedonhakutaidot ja ryhmätyöskentelytaidot, ovat toissijaisia. Pym (mts. 481) kritisoi sitä, että monikompetenssimalleja laajennetaan jatkuvasti uusilla osaamisvaatimuksilla, joita kääntäjäkoulutuksessa tulisi saavuttaa, ja ennakoii suuntauksen jatkuvan teknologisten työkalujen yleistyessä. Pymin mukaan kompetenssien määrän lisäämisen taustalla ovat itse asiassa instituutioiden tarpeet, sillä tutkijoiden kehittämät monimutkaiset kompetenssimallit vaatimusluetteloinen heijastelevat usein vallitsevia opetussisältöjä siinä yliopistossa tai instituutiossa, jossa tutkimus on tehty (mts. 487).

Pym viittaa Waddingtonin (2000) esittämään kritiikkiin laajoja kompetenssimalleja kohtaan ja korostaa, että ne kuvaavat useimmiten ihanteellista osaamista ja ideaalikääntäjää, jota ei todellisuudessa ole olemassa. Pymin mukaan kääntäjänkoulutukseen lisätyt kompetenssivaatimukset ovat lisäksi aina pari askelta markkinoiden kompetenssivaatimuksia jäljessä, eli ihanteellinen osaaminen koulutuksessa ei välttämättä olekaan enää hyödyllistä valmistumisen jälkeen. Pymin mukaan kääntäjänkoulutuksessa tulisikin keskittyä minimalistisen mallin mukaisesti olennaisimpiin kompetensseihin, käänöstaidon ytimeen, joka ei vanhene tai menetä merkitystään. (Pym 2003, 488–489.)

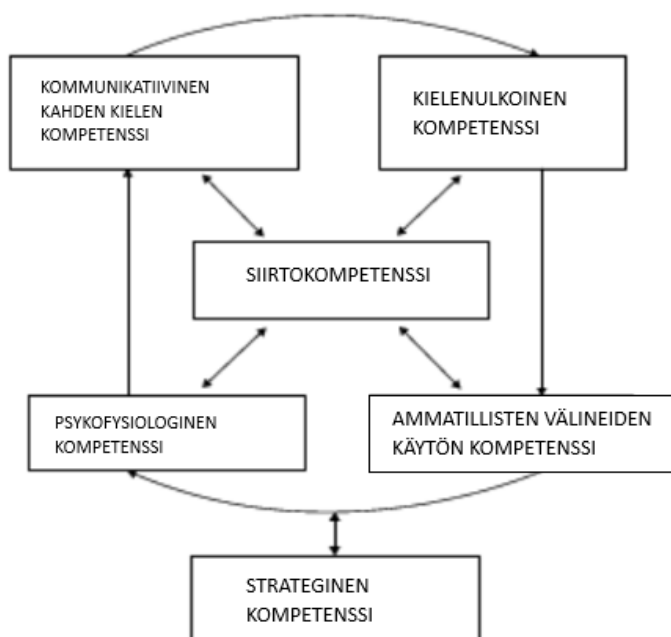
On huomionarvoista, että Pym ei määrittele mallissaan mitään kääntäjän kompetenssien osa-alueita tai alaluokkia. Näin ollen Pym ei myöskään käsittele mallissaan kielitaidon tai käänösteknologiaosaamisen merkitystä, vaikkakin kielitaito sisältyy toki implisiittisesti eri käänösvaihtoehtojen tuottamiseen.

### **3.2 PACTEn osakompetenssimalli**

Kääntäjän kompetenssien tunnetuimpia mallintajia on vuonna 1997 perustettu espanjalainen PACTE-tutkimusryhmä (Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation). Tutkimusryhmään kuuluu useita kääntäjiä ja kääntämisen opettajia, ja ryhmä perustettiin nimensä mukaisesti tutkimaan kääntäjän kompetensseja sekä yhdenmukaistamaan niiden kriteerejä kääntäjänkoulutuksen ja kääntämisen opetuksen tueksi (PACTE 2003, 2).

PACTEn mukaan kääntäminen on viestinnällistä tavoitteellista toimintaa, joka edellyttää asiantuntijatieta eli kompetenssia. PACTE tekee eron kääntäjän kompetenssien ja kääntämisen välille: kompetenssit ovat piilevä tietojärjestelmä, joka mahdollistaa kääntämisen. Ryhmän lähestymistapa kompetenssien tutkimiseen on pitkälti empiirinen. (PACTE 2003, 43.)

Ensimmäinen PACTE:n kompetenssimalli valmistui vuonna 1998 ja rakentui kuudesta hierarkkisesta osakompetenssista, jotka olivat kommunikatiivinen kahden kielen kompetenssi, kielenulkoinen kompetenssi, siirtokompetenssi, psykofysiologinen kompetenssi, ammatillisten välineiden käytön kompetenssi ja strateginen kompetenssi (PACTE 2017, 37).



**Kuvio 1. PACTEn kompetenssimalli vuodelta 1998. (PACTE 2017, 37 [oma käänös])**

Mallin keskiössä on siirtokompetenssi, jota kaikki muut osakompetenssit tukevat. Siirtokompetenssilla tarkoitetaan niitä taitoja, joiden avulla kääntäjä pystyy muuttamaan lähdetekstin kohdetekstiksi – ymmärtämään sen sisältämät elementit ja ilmaisemaan ne uudelleen kohdekielellä. PACTEn mukaan siirtokompetenssiin kuuluvia taitoja ovat esimerkiksi tekstin ymmärtäminen, lähde- ja kohdekielen välisen interferenssin hallinta, viestin uudelleen muotoileminen sekä lopulta käänösprojektin saattaminen valmiiksi. (PACTE 2017, 36–37.)

Siirtokompetenssiin vaikuttavat neljä samanarvoista, keskenään yhteydessä olevaa osakompetenssia. Kommunikatiivinen kahden kielen kompetenssi kattaa kielellisen viestinnän kannalta olennaiset tiedot ja taidot, jotka mahdollistavat lähtötekstin ymmärtämisen ja

kohdetekstin tuottamisen. Tähän kompetenssiluokkaan kuuluu luonnollisesti A- ja B-työkielten taito. Kielenulkoisen kompetenssi puolestaan kattaa sekä yleistiedon maailmasta että erikoisalakohtaiset tiedot, mukaan lukien käännöstietouden eli ymmärryksen siitä, miten kääntäminen tapahtuu. Ammatillisten välineiden käytön kompetenssi kattaa nimensä mukaisesti käännöstyökaluihin, käännösteknologiaan ja ammattimaiseen käännöstoimintaan liittyvät tiedot ja taidot. Psykofysiologisilla kompetensseilla PACTE tarkoittaa lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä psykomotorisia ja kognitiivisia taitoja sekä käännöstyötä helpottavia luonteenpiirteitä ja asenteita, kuten uteliaisuutta ja sinnikkyyttä. (PACTE 2017, 36–37.)

Näiden viiden osakompetenssin taustalla vaikuttava strateginen kompetenssi kattaa PACTEn mukaan kaikki käännöstyön ongelmanratkaisuun liittyvät yksittäiset prosessit, niin tiedostetut kuin tiedostamattomatkin. Strategiseen kompetenssiin kuuluu esimerkiksi käsitesuhteiden hahmottaminen, tiedonhaku ja takaisinkääntäminen. (PACTE 2017, 36–37.)

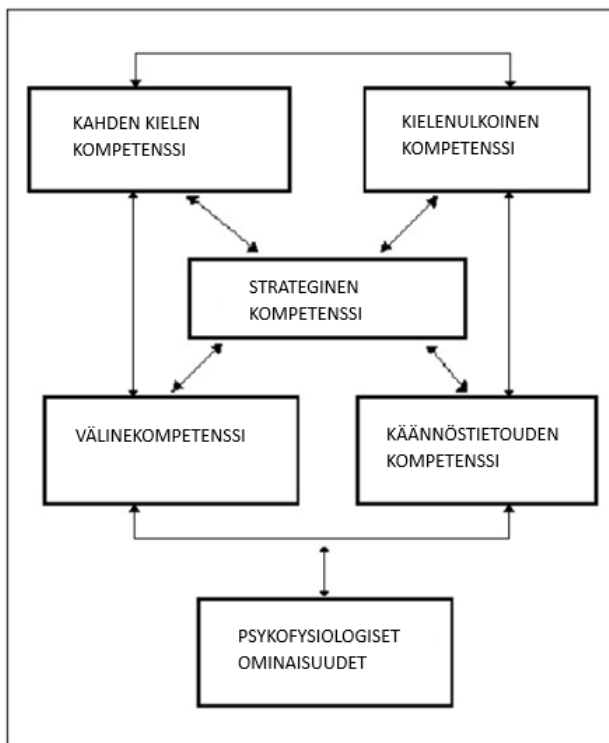
PACTE jatkoi mallinsa kehittämistä, ja empiiristen kokeiden perusteella uusi paranneltu versio julkaistiin vuonna 2003. Uudessa versiossa on erotettu kuuden sijaan viisi eri osakompetenssia tai taitoaluetta: kahden kielen kompetenssi, kielenulkoisen kompetenssi, käännöstietous, välinekompetenssi ja strateginen kompetenssi. Näiden lisäksi PACTE-mallissa mainitaan, että kääntäminen edellyttää myös tiettyjä *psykofysiologisia komponentteja*, mutta ne eivät ole varsinaisesti enää oma osakompetenssinsa. Siirtokompetenssi on jätetty mallista pois, sillä tutkimusryhmä tuli siihen tulokseen, että kyseessä on oikeastaan kaikkien kompetenssien summa, eli eräänlainen kääntäjän kompetenssien kattokäsite. Siirtokompetenssin sijaan mallin keskiöön on nostettu strateginen kompetenssi. Samalla käännöstietous on nostettu omaksi osakompetenssikseen. (PACTE 2017, 38–41.)

Kahden kielen osakompetenssilla tarkoitetaan kielten välisen viestinnän edellyttämää proseduraalista tietoa, joka voi olla esimerkiksi kieliopillista, sanastollista tai sosiolingvististä. Päivitetyssäkään versiossa PACTE ei erottele A- ja B-työkielen taitoja toisistaan, vaan esimerkiksi viittaa asiantuntijakääntäjään kaksikielisenä henkilönä, joka pystyy vaihtelevaan kielten välillä ja silti erottamaan ne toisistaan (PACTE 2003, 57).

Kielenulkoisella osaamisella PACTE viittaa yleistietoon maailmasta ja kulttuureista, kun taas käännöstietouden kompetenssi viittaa nimensä mukaisesti tietoon kääntämisen prosesseista, menetelmistä ja ongelmista sekä ammattimaisesta käännöstoiminnasta. Välinekompetenssi

liittyy tässäkin versiossa kääntämisen työvälineisiin, kuten sanakirjoihin ja käännösteknologiaan. (PACTE 2003, 59.)

Strateginen osakompetenssi on PACTEn mukaan olennainen kaikkien muiden osakompetenssien kannalta, sillä sen avulla hallitaan koko käännösprosessia. Viimeiseksi PACTEn mallissa mainitaan psykofysiologiset tekijät, joilla tarkoitetaan ensimmäisen mallin mukaisesti kääntäjälle hyödyllisiä tai olennaisia taitoja ja ominaisuuksia, kuten hyvää muistia, pitkäjänteisyyttä ja luovuutta. (PACTE 2003, 58–59.)



**Kuvio 2. PACTEn osakompetenssimalli vuodelta 2003 (PACTE 2003, 60 [oma käännös]).**

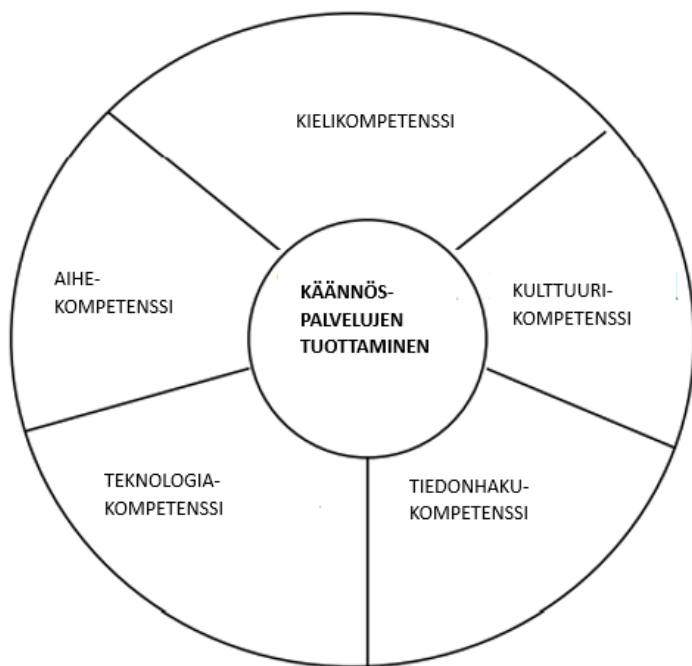
Kumpulainen (2011, 2) vertaa artikkelissaan Pymin ja PACTEn kompetenssimalleja ja huomauttaa, että Pymin minimalistisessa mallissa on ennemminkin kyse *kääntämisen* kompetensseista kuin *kääntäjän* kompetensseista, sillä ammattiaan harjoittavalta kääntäjältä edellytetään minimalistisessa kompetenssimallissa esitettyjen taitojen lisäksi useiden muiden taitojen hallintaa. Kumpulainen (mp.) rinnastaakin PACTEn kompetenssimallin strategisen osakompetenssin käsitteen Pymin minimalistiseen määritelmään: strateginen osakompetenssi ohjailee koko käännösprosessia ja kääntäjän ongelmanratkaisua ja mahdollistaa muiden kääntämiseen liittyvien taitojen hyödyntämisen käännösprosessissa.

Tutkielmani kannalta relevantit äidinkielen kompetenssi sekä käännösteknologian kompetenssi ovat kumpikin osa laajempia osakompetensseja PACTEn mallissa. Nämä laajemmat osakompetenssit, kahden kielen kompetenssi ja välinekompetenssi, ovat kuitenkin mallissa samanarvoisia ja vaikuttavat mallin keskiössä olevaan strategiseen kompetenssiin. Mallissa ei eritellä tarkemmin, millaisia asioita esimerkiksi äidinkielestä tai A-työkielestä tulisi hallita asiantuntijaosaamista silmällä pitäen. Lisäksi mallissa tunnutaan oletttavan, että kääntäjän molemmat työkielet ovat yhtä vahvoja. Myös käännösteknologian osaamista vain sivutaan mallissa osana välinekompetenssia, vaikka käännösteknologiasta on lukuisia eri sovelluksia, joiden käyttö ja hallinta ei ole itsestäänselvyys edes ammatissa toimivalle kääntäjälle.

### 3.3 EMT:n kompetenssimalli

European Master's in Translation -hankkeen kompetenssimallin tarkoituksena on tarjota EMT-verkoston kuuluville kääntämisen maisteriohjelmille suuntaviivoja opetussuunnitelmiin ja -sisältöihin. Mallissa esitellyt kompetenssit on valittu sen mukaan, että ne parantavat EMT-verkoston maisteriohjelmista valmistuneiden työllistymismahdollisuuksia. (EMT 2022, 3.) Tavoitteena on, että maisteritason kääntäjänkoulutuksen läpikäyneillä opiskelijoilla olisi valmistuttuaan hallussaan mallin sisältämät kompetenssit (Chodkiewicz 2012, 38). Kompetenssiosioita on uusimmassa versiossa viisi, ja yhteensä malli sisältää 36 vaatimusta osakompetensseista, jotka EMT-verkoston jäsenkoulutusohjelman opiskelijan tulisi valmistuttuaan hallita.

EMT:n kompetenssimallin on kehittänyt ryhmä käännösalan asiantuntijoita EU:n jäsenvaltioiden yliopistoista, mutta aiheen tiimoilta järjestettyihin konferensseihin osallistui akateemikkojen lisäksi myös työelämän edustajia ja erilaisia kansainvälisiä organisaatioita, kuten NATO ja YK. Lopputuloksena julkaistiin ensimmäinen EMT:n kompetenssimalli vuonna 2009. Tuolloin malli oli vielä kehämuotoinen ja käsitti kompetenssien *vähimmäisvaatimukset*, joita lisäosaamiset voivat täydentää. Mallin keskiössä on käännöspalvelujen tuottamisen kompetenssi, jonka muut viisi osakompetenssia (kielikompetenssi, kulttuurikompetenssi, tiedonhakukompetenssi, teknologiakompetenssi ja aihekompetenssi) muodostavat. (EMT 2009, 2–3.)



**Kuvio 3. EMT:n kompetenssimalli vuodelta 2009 (EMT 2009, 4 [oma käänös]).**

Käännöspalvelujen tuottamisen kompetenssi jakautuu mallissa kahteen osa-alueeseen: sosiaalisiin taitoihin ja tuotantoon liittyviin taitoihin. Sosiaalisiin taitoihin lukeutuu esimerkiksi asiakkaiden hankinta, neuvottelemine, työn- ja ajanhallinta, käännösalan etiikan noudattaminen, ryhmätyöskentelytaidot ja itsearviointi. Tuotannolliseen ulottuvuuteen sisältyy käännöstyön käytäntöjen tunteminen: tarjousten laatiminen, käännöstyön vaiheiden ja strategian suunnitteleminen, päätösten perusteleminen sekä oikoluku ja laadunhallinta. (EMT 2009, 4–5.)

Kielikompetenssi kattaa A- ja B-työkielten taidot niin kieliopin, sanaston kuin idiomaattisuuden osalta. Kielikompetenssiin sisältyy myös ymmärrys kielten välisistä rakenne-eroista sekä kielten muutoksesta ja kehityksestä. (EMT 2009, 5.) Mallissa oletetaan, että opiskelijan kielitaito sekä A- että B-työkielellä on vähintään eurooppalaisen viitekehyksen taitotasolla C1 (taitavan kielenkäyttäjän kielitaito)<sup>1</sup> (mts. 3).

Kulttuurikompetenssi jakautuu mallin mukaan kahteen osa-alueeseen: sosiolingvistiseen ja tekstuaaliseen ulottuvuuteen. Sosiolingvistiseen kulttuurikompetenssiin kuuluu esimerkiksi sosiaalisen, maantieteellisen ja tyyllillisen kielen vaihtelun ymmärtäminen, eri yhteisöjen ja

<sup>1</sup> Eurooppalainen viitekehys on Euroopan neuvoston kehittämä kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin viitekehys. Kielitaitoa arvioidaan kuudella eri taitotasolla peruskäyttäjätasolta taitavan kielenkäyttäjän tasolle asteikolla A1–C2. (Lapin yliopisto 2024.)

tilanteiden vuorovaikutussääntöjen tunteminen sekä tilanne- ja tekstikohtaisten rekisterien omaksuminen. Tekstuaaliseen kulttuurikompetenssiin kuuluu tekstin makrorakenteen ymmärtäminen ja analysointi, tekstin piilevien oletusten ja asenteiden tavoittaminen, ymmärtämiseen liittyvien ongelmien arviointi ja strateginen ratkaiseminen, tiivistämistäidot, kulttuurisidonnaisten elementtien ja viittausten tunnistaminen, genrentuntemus sekä luonnostelu, uudelleenmuotoilu ja jälkieditointi A- ja B-työkielillä. (EMT 2009, 6.)

Tiedonhakukompetenssi liittyy nimensä mukaisesti kääntäjän tiedonhakutaitoihin ja jossain määrin myös tiedostonhallintaan. Kompetenssi pitää sisällään taitoja, kuten tiedontarpeen tunnistaminen, tiedonhakustrategioiden kehittäminen, tarvittavien tietojen etsiminen ja prosessoiminen, lähteiden luotettavuuden arvioiminen, tiedonhakutyökalujen ja hakukoneiden käyttö sekä omien dokumenttien ja tiedostojen arkistointitaidot. (EMT 2009, 6.)

Aihekompetenssi liittyy läheisesti tiedonhakukompetenssiin. Siihen sisältyy esimerkiksi kyky etsiä soveltuvaa tietoa tekstin aihepiirin ymmärtämiseksi, erikoisalojen tuntemuksen kehittäminen ja ”oppimaan oppiminen” sekä uteliaisuuden, analysointitaitojen ja tiivistämistäitojen kehittäminen. (EMT 2009, 7.)

Viimeisenä vuoden 2009 mallissa esitellään teknologiakompetenssi, joka liittyy kääntämisen apuvälineiden käyttöön. Mallissa nimetään esimerkiksi käänös-, terminologia-, taitto-, tiedonhaku- ja oikolukuvälineiden ja -ohjelmistojen käyttö, tietokantojen käyttö ja tiedostonhallinta, uusien työkalujen omaksuminen, eri käänösformaattien tunteminen ja työstäminen sekä konekäännösten mahdollisuuksien ja rajoitteiden tunteminen. (EMT 2009, 7.)

Vuonna 2017 EMT-asiantuntijaryhmä julkaisi päivitetyn kompetenssimallin, jossa kehämallista on luovuttu ja taitovaatimuksia järjestelty uudelleen eri kompetenssiotsikoiden alle. Kieli- ja kulttuurikompetenssi on niputettu yhdeksi osa-alueeksi, kun taas sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot ovat saaneet oman osakompetenssinsa. Kehämallin aihekompetenssi ja tiedonhakukompetenssi on puolestaan siirretty osaksi laajempaa käänös-kompetenssin käsitettä, ja teknologiakompetenssin merkitystä on kasvatettu. (EMT 2017.) Koska vuoden 2017 malli noudattelee pitkälti uusinta eli vuoden 2022 kompetenssimallia, en käsittele sitä tarkemmin tässä tutkimuksessa.

Vuoden 2022 versiossa teknologiset näkökulmat on otettu aiempaa kattavammin huomioon. Hankkeen mukaan EMT:n kompetenssimalli on tänä päivänä yksi johtavista kääntäjänkoulutuksen standardeista EU:ssa ja sen ulkopuolella, ei ainoastaan akateemisissa



puitteissa vaan myös työelämän puolella (EMT 2022, 2). EMT:n kompetenssimallissa on viisi eri osa-aluetta: kieli ja kulttuuri, kääntäminen, teknologia, vuorovaikutus ja palvelun tuottaminen (kuvio 4).



**Kuvio 4. EMT:n (2022, 2) viisiosainen kompetenssimalli vuodelta 2022.**

Ensimmäinen kompetenssi eli kieli- ja kulttuurikompetenssi on EMT:n mukaan edellytys myös muille kompetensseille, ja siksi onkin tärkeää, että opiskelija saavuttaa opintojensa aikana täydelliset taidot kyseisestä kompetenssiosioista. Kieli- ja kulttuurikompetenssi kattaa yleisluontoiset tai tietyn kielen lingvistiset, sosiolingvistiset, kulttuuriset ja kulttuurienväliset tiedot ja taidot, jotka yhdessä luovat pohjan kattavalle käännöskompetenssille. Kompetenssimallin mukaan opiskelijan tulee ymmärtää kielen vaihtelua (sosiaalista, maantieteellistä ja historiallista) ja hallita työkieltensä kieliopilliset, sanastolliset ja idiomaattiset rakenteet. Lisäksi opiskelijan tulee pystyä tunnistamaan kirjoitetun tai puhutun tekstin kulttuurilliset elementit, arvot ja viittaukset sekä tuottamaan tekstiä, joka noudattaa kulttuurin käytäntöjä ja genren asettamia vaatimuksia. (EMT 2022, 6.)

EMT-verkoston kuuluvien maisteriohjelmien tulee edellyttää opiskelijoiltaan vähintään kahden työkielen korkeatasoista hallintaa. EMT:n mallissa kuitenkin tiedostetaan, että työkielten määrä ja osaamistaso voivat vaihdella. (EMT 2022, 6.) On kiinnostavaa, että EMT

ei suoraan mainitse äidinkielen tai edes A-työkielen opintojen merkitystä. Oletettavasti toinen EMT:n edellyttämistä kahdesta työkielestä on kuitenkin opiskelijan äidinkieli. Tämä mainitaan myös EMT:n mallin alaviitteessä suosituksena, jonka mukaan pääasiallisen kohdekielen eli A-työkielen taidon tulisi olla opintojen alussa vähintään eurooppalaisen viitekehyksen tasolla C2 tai äidinkielen tasolla (EMT 2022, 6). Tämä kielitaito tulee siis olla saavutettu jo ennen maisteriopintojen aloitusta. EMT-verkosto edellyttää jäsenyliopistoiltaan, että ne selostavat, miten opiskelijoiden kielitaito on varmistettu, mutta äidinkielen osalta mallissa ei ole tarkempia vaatimuksia. Toisin sanoen EMT tuntuu olettavan, että äidinkielen kielitaito vastaa automaattisesti asiantuntijatason kielitaitoa, vaikka näin ei luonnollisesti aina olekaan. On myös merkillepantavaa, että kieli- ja kulttuurikompetenssi on mallin kompetensseista ainoa, jossa ei ole numeroitua luetteloa erilaisista osavaatimuksista, vaan kielitaito vaikuttaa olevan jonkinlainen kiinteä kokonaisuus, jota joko on tai ei ole.

Mallin toinen kompetenssi eli käännöskompetenssi on EMT:n mukaan kompetenssimallin keskiössä (EMT 2022, 7). Visuaalisesti esitettynä (ks. Kuvio 4) se ei kuitenkaan poikkea muista kompetensseista, vaikkakin siihen kuuluu kompetensseista eniten yksittäisiä vaatimuksia. Käännöskompetenssi on EMT:n mukaan ymmärrettävä sen laajimmassa merkityksessä, kattaen strategiset, metodologiset ja temaattiset vaiheet ennen käännoistyön aloittamista, sen aikana ja sen jälkeen, aina tiedoston analysoimisesta käännoksen laadunvarmistukseen. EMT on erityisen kiinnostunut jäsenyliopistojensa tarjoamasta erikoistumismahdollisuuksista, kuten tulkkauksen, lokalisoinnin ja konekääntimien lukutaidon opinnoista (EMT 2022, 7.) Käännöskompetenssin osalta EMT esittää 14-kohtaisen luettelon erilaisista tiedoista ja taidoista. Mallin mukaan EMT-verkostoon kuuluvasta maisteriohjelmasta valmistuneen kääntäjän tulee esimerkiksi osata analysoida lähdeteksti ja päättää sopiva käännostrategia, tiivistää ja muokata viestiä vähintään yhdellä kohdekielellä, arvioida lähteiden luotettavuutta, kääntää yleistä tai erikoisalaan liittyvää materiaalia vähintään kahden kielen välillä, analysoida ja perustella käännovalintojaan, tarkistaa ja arvioida omia ja muiden käännoksiä, muokata lähdetekstiä käännoistyökaluun sopivaksi sekä jälkieditoida konekääntimen tuotteita (EMT 2022, 8.)

EMT:n mallin kolmas osa-alue on teknologinen kompetenssi, joka kattaa nykypäivänä ja tulevaisuudessa saatavilla olevien käännoistyökalujen ja -ohjelmien hallinnan sekä konekääntimien käyttöön ja toimintaan liittyvän perusosaamisen. EMT:n mallissa teknologiakompetenssin alla on lueteltu kuusi eri osaamisaluetta, joiden mukaan opiskelijan

tulee esimerkiksi tuntea useimmat tietotekniset sovellukset, hallita tekstin analysointi-, käännös- ja laadunvarmistustyökalujen käyttö sekä ymmärtää ja hallita konekääntimien toiminnan perusteet. EMT peräänkuuluttaa myös kykyä pysyä ajan tasalla uudesta teknologiasta sekä uusien ohjelmien ja sovellusten nopeaa omaksumiskykyä. (EMT 2022, 9.)

Neljäs EMT:n kompetenssimallin osa-alue muodostuu vuorovaikutus- tai sosiaalisesta kompetenssista. Se sisältää kuuden vaatimuksen verran perinteisiä ”pehmeitä taitoja”, jotka edistävät sopeutumista ja työllistymistä. Näitä ovat esimerkiksi ajan- ja stressinhallinta, kyky sekä itsenäiseen että ryhmätyöhön, itsearviointikyky, elinikäinen oppiminen sekä hieman yllättäen ammattimainen sosiaalisen median käyttö. (EMT 2022, 10.)

Viides ja viimeinen EMT:n mallin osa-alue on palvelun tuottamisen kompetenssi, joka liittyy laajemmin ammattimaiseen toimintaan kielipalvelualalla aina asiakkaiden ja tilaajien tarpeiden tunnistamisesta neuvottelutaitoihin ja laadunvarmistukseen. Tähän kompetenssiin lukeutuvia taitoja on kymmenen, ja niihin kuuluu esimerkiksi asiakashankinta, asiakkaan tai tilaajan tarpeiden selvittäminen ja täyttäminen, käännösprojektien hallinta sekä viestintä ja verkostoituminen sidosryhmien kanssa. Myös eettiset näkökulmat, kuten luottamuksellisuus ja puolueettomuus, kuuluvat tähän kompetenssiin. (EMT 2022, 11.)

EMT:n mallissa on yhteensä 36 kompetenssivaatimusta, jotka määrällisesti katsottuna painottuvat käännöskompetenssiin (14) ja käännöspalvelun tuottamisen kompetenssiin (10). Näiden taitojen voidaan siis ajatella painottuvan myös EMT-verkostoon kuuluvien maisteriohjelmien opetussuunnitelmissa – toisin sanoen kieli- ja kulttuurikompetenssia kehittäviä opintoja on oletettavasti vähemmän kuin esimerkiksi käännöstaitoa, käännösteknologian käyttöä tai käännösprojektin hallintaa kehittäviä opintoja. Mallista voi lukea ajatuksen, että riittävä kieli- ja kulttuurikompetenssi on pitänyt omaksua jo esimerkiksi alemmassa korkeakoulututkinnoissa, vaikka tätä ei sanotakaan suoraan.

Pitkästä vaatimuslistasta huolimatta EMT-verkostolla ole varsinaisesti mitään keinoja varmistaa, että verkoston jäsenyliopistoista valmistuneet ovat todella saavuttaneet mallin kompetenssivaatimukset. EMT-verkoston laadunvarmistus perustuu maisteriohjelmien itse raportointiin tietoihin, joten opiskelijoiden osaamista ei mitata millään tavalla valmistumisen jälkeen. (Pym & Torres-Simón 2017, 2; 18–19.)

### 3.4 Kritiikkiä EMT:n kompetenssimallia kohtaan

Senja Sakko (2020, 24–25) on pro gradussaan esittänyt perusteltua kritiikkiä EMT:n kompetenssimallia kohtaan. Hän huomauttaa, että mallista puuttuu tietoa siitä, mihin eri osa-alueet perustuvat, millaiseen tutkimustietoon malli nojaa ja millaiset päättelyketjut ovat johtaneet valmiiseen malliin. Vuoden 2022 versiossa todetaan, että malli perustuu EMT-asiiantuntijaryhmän laatimiin peruseriaatteisiin vuodelta 2009 ja että mallissa on otettu huomioon käänöstutkimuksen kentällä raportoidut uudet tutkimukset kääntäjän kompetensseista ja käänöskompetensseista (EMT 2022, 3).

Sakko (2020, 24–25) huomauttaa lisäksi, etteivät mallista ilmene kompetenssien väliset hierarkkiset suhteet, joten on vaikea tietää, onko jokin kompetenssi toista tärkeämpi. Mallin luettelomaisuuden ja laajuuden vuoksi Sakko pohtii myös, onko kaikkia mallissa esitettyjä osaamisvaatimuksia mahdollista tai edes tarpeen saavuttaa yliopisto-opintojen aikana. Lisäksi kompetenssimallin eri luokittelut ovat Sakon mukaan häilyviä. Ne ovat toisaalta hyvin tarkkarajaisia, vaikkakaan eivät erityisen perusteltuja, mutta toisaalta jonkin tietyn kompetenssiluokan alle jaoteltu vaatimus voisi lukeutua myös johonkin toiseen luokkaan.

Kritiikin vastapainoksi Sakko (2020, 24–25) esittää myönteisiäkin näkökulmia. Sakko pitää EMT:n kompetenssimallin työelämäkeskeisyyttä yksinomaan hyvänä asiana. Tästä voidaan kuitenkin olla montaa mieltä. Kuten yliopistolaissakin (558/2009) todetaan, yliopistojen tehtävänä on ”edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa” – ei siis palvella työmarkkinoiden tarpeita. Jo vuoden 2009 versiosta lähtien EMT:n kompetenssimallissa keskeistä on kuitenkin ollut nimenomaan käänöspalvelujen tarjoaminen, eikä siis esimerkiksi mahdollisimman laadukas tutkimus. Teorian merkitys mainitaan mallin 36-kohtaisessa osaamislistassa vain yhdessä kohtaa – käänöskompetenssin alla puhuttaessa opiskelijan kyvystä perustella käänösvalintojaan sopivan teorian avulla.

Suhteutettaessa EMT:n kompetenssimallia Silvia Bernardinin (2004, 16) hahmottelemaan *translator educationin* ja *translator trainingin* väliseen kahtiajakoon EMT:n kompetenssimallin sisällöt edustavat jälkimmäistä kategoriaa; ne valmistavat opiskelijaa olemassa oleviin ongelmiin kumulatiivisesti sen sijaan, että tarjoaisivat työkaluja ratkaista loputtoman määrän ongelmia luovasti. Malli ei myöskään anna mitään ohjeita siitä, miten kompetensseja voisi opettaa yliopistoissa.

EMT:n kompetenssimallijulkaisussa todetaan, ettei malli ole missään tapauksessa täydellinen tai kaikki kääntämisen ja kääntäjänkoulutuksen osa-alueet kattava (EMT 2022, 4). Malli tarjoaa kuitenkin tutkimukselleni hyvän viitekehyksen eri yliopistojen opetussuunnitelmien analysointiin, sillä sen vaikutus kääntäjänkoulutuksen kehittämiseen suomalaisissa yliopistoissa on ollut suuri.

### **3.5 Kompetenssimallien vertailua**

Kolmessa edellä käsitellyssä kompetenssimallissa on merkittäviä eroja siinä, miten tutkimukseni kannalta relevantit A-työkielen kompetenssi ja käännösteknologian kompetenssi niissä esitetään. Pymmin minimalistisessa mallissa kompetensseja ei jaotella osa-alueisiin tai alaluokkiin, joten kielitaitoa tai käännösteknologiaosaamista ei mainita lainkaan. Tämä voi johtua siitä, että Pymmin määritelmä on eräänlainen kiteytetty vaihtoehto monikompetenssimalleille ja keskittyy kääntämisen syvimpään olemukseen, käännöstaitoon. Pymmin mallissa erilaisten käännösvaihtoehtojen tuottaminen ja sopivimman vaihtoehdon valitseminen edellyttää luonnollisesti erinomaista kielitaitoa, vaikka sitä ei eksplisiittisesti sanotakaan. Yhtä lailla voi ajatella, että käännösteknologinen osaaminen tukee tätä käännösvaihtoehtojen tuottamista nopeasti, mutta sitäkin Pym ei mallissaan sanallista.

PACTEn ja EMT:n monikompetenssimalleissa kääntäjän kompetenssit on puolestaan luokiteltu erilaisiin ryhmiin. Jo molempien mallien varhaisissa versioissa oli samankaltaisuuksia, mutta erityisesti EMT:n vuoden 2022 mallin kolme kompetenssiluokkaa ovat tuttuja PACTEn vuoden 2003 mallista: kieli ja kulttuuri (PACTE: kahden kielen kompetenssi ja kielenulkoisen kompetenssi), käännöskompetenssi (PACTE: käännöstietous ja strateginen kompetenssi) ja teknologinen kompetenssi (PACTE: välinekompetenssi). PACTEn mallissa mainittuja psykofysiologisia ominaisuuksia esiintyy EMT:n mallissa muun muassa vuorovaikutuskompetenssissa, kun taas PACTEn strategisen kompetenssin alla lueteltuja taitoja löytyy eniten EMT:n käännöskompetenssin alta.

Tarkastelemani monikompetenssimallit ovat kuitenkin lähtökohtaisesti erilaisia siinä, että PACTEn empiiriseen tutkimukseen perustuva malli on deskriptiivinen, kun taas EMT:n kompetenssivaatimukset ovat preskriptiivisiä. Mallit siis lähestyvät kompetensseja eri tavoin; PACTE kuvaa olemassa olevia kääntäjiä, EMT puolestaan jonkinlaista ideaalikääntäjää. Mallit on myös kehitetty eri tarkoituksiin: Pymmin ja PACTEn mallit on kehitetty käännöstutkimuksen kentällä tiedon lisäämiseksi ja koulutuksen parantamiseksi, kun taas EMT:n

kompetenssivaatimuksien tarkoitus on nimenomaan tarjota suuntaviivoja ja ohjeistusta eurooppalaisille kääntäjänkoulutuslaitoksille ja sitä kautta taata osaavaa työvoimaa työmarkkinoille.

Sekä PACTEn että EMT:n malleissa tutkimukseni kannalta relevantit A-työkielen kompetenssi ja käännösteknologinen kompetenssi ovat melko helposti löydettävissä omista alaluokistaan. A-työkieltä ei ole huomioitu kovin tarkkaan kummassakaan monikompetenssimallissa. PACTEn mallissa kääntäjän A- ja B-työkieliin suhtaudutaan kuin ne olisivat yhtä vahvoja, eikä esimerkiksi A-työkielen osaamisvaatimuksia eritellä lainkaan. Sama pätee EMT:n malliin, jossa kyllä edellytetään kahden työkielen korkeaa osaamista, mutta näiden kielten osaamisvaatimuksia ei määritellä tarkemmin. Toisin sanoen sekä PACTE että EMT tuntuvat oletttavan, että äidinkielen kielitaito on lähes automaattisesti asiantuntijatasoista. Lisäksi kaikesta päätellen EMT olettaa, että tämä asiantuntijataso A-työkielen taito on saavutettu jo alemmassa korkeakoulututkinnossa, ennen maisteriopintoja.

Käännösteknologinen kompetenssi on otettu huomioon kummassakin monikompetenssimallissa. Koska mallien välillä on lähes 20 vuotta, on ymmärrettävää, että PACTEn mallissa käännösteknologiaa ei varsinaisesti painoteta, vaan välinekompetenssin alaluokassa mainitaan informaatioteknologian lisäksi myös esimerkiksi perinteiset sanakirjat ja kielioppiteokset. Sen sijaan EMT:n uusimmassa mallissa on nimenomaan pyritty painottamaan käännösteknologista ulottuvuutta, ja teknologiakompetenssin alla luetellaankin kuusi eri teknologista osaamisaluetta, jotka kaikki kuvastavat ajankohtaista käännösteknologista tarjontaa ja teknologiasovelluksia. Lisäksi EMT:n mallissa painotetaan nykypäivänä yhä tärkeämpää taitoa, nimittäin kykyä pysyä ajan tasalla uudesta teknologiasta.

## 4 AINEISTO JA MENETELMÄ

Tässä luvussa kerron tarkemmin, millaisista opetussuunnitelmista aineistoni koostuu kunkin yliopiston ja tarkasteltavan vuoden osalta (4.1). Tämän jälkeen selostan tarkemmin, miten olen aineistoni luokitellut ja analysoinut (4.2). Aineistoni painopisteitä ovat suomen kielen (A-työkielen) ja käännösteknologian opetus.

### 4.1 Aineisto

Tutkimukseni aineisto koostuu neljän suomalaisen yliopiston opetussuunnitelmamateriaaleista vuosilta 2003, 2013 ja 2023. Yliopistot on valittu sen mukaan, että ne ovat tarjonneet kyseisinä vuosina joko alempaan ja ylempään korkeakoulututkintoon tai yksinomaan maisterintutkintoon kuuluvaa englannin kääntämisen ja tulkkauksen pääainetasoista opetusta. Koulutusohjelmien nimet vaihtelevat eri yliopistojen ja eri vuosien välillä.

Olen tarkastellut englannin kääntämisen opintoja, sillä se on ainoa opintosuunta, jota saattoi opiskella pääaineena kaikissa neljässä yliopistossa kaikkina otantavuosina. Olen kuitenkin ottanut mukaan myös kielten kandidaatintutkintojen ja englantilaisen filologian opetussuunnitelmia sellaisilta vuosilta, kun varsinaista kääntämisen kandidaattiohjelmaa ei ole järjestetty. Olen olettanut, että kyseiset kandidaattiohjelmat ovat sellaisina vuosina olleet tavallisin reitti englannin kääntämisen maisteriohjelmiin. Lisäksi olen tarkastellut kääntäjäopiskelijoille pakollisten sivuaineiden opetussuunnitelmia. Esitän tuloksiani kaavioina, joissa kandidaatti- ja maisteriohjelmiä katsotaan yhdessä yliopistoittain.

Analyysini yliopistot ovat Helsingin yliopisto, Tampereen yliopisto, Turun yliopisto ja Joensuun/Itä-Suomen yliopisto. On huomionarvoista, että opetussuunnitelmien fyysinen ilmentymä vaihtelee eri yliopistoissa ja eri vuosina – siinä missä vuoden 2023 opetussuunnitelmat tarkkoine opintojaksokuvauksineen ja vaatimuksineen ovat saatavissa verkosta, aiempien vuosien opetussuunnitelmista on usein arkistoitu tai säilytetty ainoastaan opetusohjelmat, opinto-oppaat tai tutkintovaatimukset, joiden sisältö voi olla hyvinkin suppea. Mahdollisimman kattavan aineiston kokoamiseksi olen ottanut mukaan opetussuunnitelmia vuosien 2003, 2013 ja 2023 molemmilta lukuvuosipuoliskoilta. Opintojaksojen laajuus on esitetty aineistossa joko opintoviikkoina tai opintopisteinä. Opintopisteet korvasivat vanhan opintoviikkojärjestelmän tutkintouudistuksen yhteydessä vuonna 2005, ja yksi opintoviikko vastaa työmäärältään noin 1,5–2 opintopistettä (Opetusministeriö 2002, 27). Vuonna 2003

englannin kääntämisen pääaineopiskelija valmistui filosofian maisteriksi, ja tutkinnon laajuus oli yhteensä vähintään 160 opintoviikkoa, josta 120 opintoviikkoa riitti humanististen tieteiden kandidaatin tutkintoon (ks. esim. Helsingin yliopisto 2003). Vuoden 2005 tutkintouudistuksen jälkeen opintojen laajuus vakiintui 180 opintopisteen kandidaattitutkintoon ja 120 opintopisteen maisteritutkintoon.

Aineiston ajanjakso on valittu sillä perusteella, että 20 vuotta antanee hyvän kuvan koulutuksen kehityksestä ja siinä tapahtuneista muutoksista. Yliopistojen opetussuunnitelmakausi on yleensä kolme vuotta, joten 20 vuoteen mahtuu monta opetussuunnitelmaa. Niiden kaikkien tarkastelu ei kuitenkaan olisi mahdollista pro gradun mittakaavassa.

Seuraavaksi esittelen pääpiirteittäin eri yliopistoista keräämäni opetussuunnitelmat. Osa niistä on ollut vapaasti saatavissa verkosta joko päivitettyiltä verkkosivuilta tai Internet-arkisto WayBack Machinen kautta, osa puolestaan on saatu yliopistojen kirjastoista, arkistoista tai laitoksilta.

### *Helsingin yliopisto*

Kääntämisen laitos sijaitsi vuonna 2003 vielä Kouvolassa vanhan kieli-instituutin tiloissa, mutta laitos oli jo osa Helsingin yliopistoa. Helsinkiin kääntämisen opetus siirtyi kuitenkin vasta vuonna 2009. Koulutusohjelman nimi vuonna 2003 oli englannin kääntäminen ja tulkkaus, ja siihen sisältyi sekä kandidaattitason että maisteritason opintoja. Aineistoni vuodelta 2003 koostuu laajasta lukuvuoden 2003–2004 B-oppaasta, joka on ladattavissa Helsingin yliopiston arkistoiduilta verkkosivuilta. B-opas on opinto-opas, joka sisältää tarkat tiedot esimerkiksi kääntämisen ja tulkkauksen pääaineen tutkintovaatimuksista, kursseista, pakollisista sivuaineista, kurssisisällöistä ja opintojaksojen laajuudesta opintoviikkoina. Oppaasta käy myös ilmi opintojakson taso, eli kuuluuko se perus-, aine- vai syventäviin opintoihin.

Vuoden 2013 osalta aineistooni kuuluu Helsingin yliopiston englantilaisen filologian ja englannin kääntämisen opinto-opas lukuvuodelta 2013–2014. Tällöin kääntämisen opetus oli jo siirretty Helsinkiin ja englannin kääntäminen oli liitetty nykykielten laitokseen. Myös kääntäjäksi haluavat aloittivat opintonsa filologian oppiaineessa ja suorittivat perusopintonsa yhdessä englantilaisen filologian opiskelijoiden kanssa. Kääntäjälinjalle haettiin ensimmäisen opiskeluvuoden syksyllä erillisen Kääntäjän kompetenssit -opintojakson kautta – opintojakson loppukokeen läpäistyään opiskelija saattoi vaihtaa pääaineekseen filologian sijaan kääntämisen



ja edetä englannin kääntämisen aine- ja syventäviin opintoihin. (HY 2013.) Vuoden 2013 aineistosta käy ilmi sekä opintojen rakenne että opintojaksojen pakollisuus ja laajuus opintopisteinä. Sen sijaan tarkempaa tietoa opintojaksojen sisällöstä ei opintojakson nimen lisäksi ole saatavana. Tutkinnon laajuus oli jo nykyisen kaltainen: 180 opintopistettä kandidaattiopintoja, toiset 120 opintopistettä maisteriopintoja.

Vuoden 2023 osalta aineistoni sisältää Helsingin yliopiston kielten kandidaattiohjelman sekä kääntämisen ja tulkkauksen maisteriohjelman laajat opetussuunnitelmatulosteet lukuvuodelta 2023–2024. Niissä ilmoitetaan opintopistelaajuuden lisäksi myös tarkemmat opintojaksokuvaukset. Kandidaatti- ja maisterivaihe on eriytetty omiksi itsenäisiksi ohjelmikseen, vaikkakin myös kielten kandidaattiohjelma sisältää valinnaisia kääntämisen opintojaksoja (HY 2023a). Helsingin yliopiston kääntämisen maisteriohjelmassa oli vuonna 2023 Suomen laajin kääntämisen opintojen kielivalikoima: vaihtoehtoina ovat suomen lisäksi ruotsi, englanti, espanja, japani, ranska, saksa ja venäjä (HY 2023b).

#### *Itä-Suomen yliopisto*

Vuonna 2003 Itä-Suomen yliopisto oli vielä nimeltään Joensuun yliopisto ja englannin kääntämisen oppiainetta opetettiin kansainvälisen viestinnän laitoksella Savonlinnan kampuksella. Laitos siirrettiin synergiaetujen toivossa Joensuuhun vuonna 2009 (Romppanen 2023, 1). Joensuun yliopiston nimi puolestaan vaihtui Itä-Suomen yliopistoksi vuonna 2010, kun Kuopion ja Joensuun yliopistot yhdistyivät (UEF 2020). Vuoden 2003 aineistoni sisältää Savonlinnan kansainvälisen viestinnän laitoksen englannin kääntämisen ja tulkkauksen ja sen sivuaineiden opetussuunnitelmat kaudelta 2002–2004. Materiaali sisältää tarkat tiedot muun muassa tutkintorakenteesta, opintojaksojen laajuudesta opintoviikkoina ja opintojaksojen sisällöstä.

Vuonna 2013 Joensuun yliopisto oli jo liitetty Itä-Suomen yliopistoon. Englannin kieli ja kääntäminen oli toinen kahdesta englannin kielen pääainevaihtoehdosta (UEF 2013, 1). Vuoden 2013 aineisto koostuu laajasta opasraportista, joka sisältää englannin kielen ja kääntämisen kandidaatti- ja maisterivaiheen tutkintorakenteen sekä opintojaksojen tarkemmat tiedot laajuuksineen lukuvuodelta 2013–2014.

Vuonna 2023 Itä-Suomen yliopisto tarjosi ainoana yliopistona Suomessa mahdollisuuden aloittaa kääntämisen erikoistumisopinnot jo kandidaattivaiheessa. Ensimmäisenä vuonna kaikki englannin kielen opiskelijat opiskelivat yhteisillä opintojaksoilla, mutta ensimmäisen

opintovuoden keväällä opiskelija valitsi opintopolukseen joko englannin kielen ja kulttuurin tai englannin kielen ja kääntämisen linjan. Pääsy kääntämisen linjalle riippui perusopintojen opintomenestyksestä. (Opintopolku 2023a.) Vuoden 2023 osalta aineistoni koostuu lukuvuoden 2023–2024 ajantasaisista opinto-oppaista, jotka ovat saatavissa Itä-Suomen yliopiston verkkosivuilla. Englannin kielen ja kääntämisen kandidaattiohjelma ja maisteriohjelma on esitetty erillisinä oppaina, jotka sisältävät kattavat tiedot tutkintorakenteesta sekä opintojaksojen sisällöstä ja laajuudesta.

### *Tampereen yliopisto*

Vuonna 2003 englannin kääntämistä opiskeltiin Tampereen yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitoksella käännöstieteen koulutusohjelmassa, josta saattoi valmistua sekä kandidaatiksi että maisteriksi (yhteensä 160 ov). Aineistoni sisältää oppiaineen opinto-oppaan vuosilta 2002–2004. Opas on saatavana WayBack Machinen kautta Tampereen yliopiston vanhoilla verkkosivuilla, ja siinä esitellään käännöstieteen tutkintorakenne, pakolliset sivuaineet, opintojaksojen laajuus opintoviikkoina sekä opintojaksojen tavoite lyhyesti yhdellä lauseella.

Vuonna 2013 Tampereella kääntäjäksi haluava saattoi aloittaa opintonsa englannin kielen, kirjallisuuden ja kääntämisen kandidaattiohjelmassa. Kaikille yhteisten perusopintojen jälkeen kääntämiseen suuntautuvat jatkoivat erilliseen kääntämisen opintomoduliin sekä kandintutkinnon jälkeen edelleen monikielisen viestinnän ja käännöstieteen maisteriopintoihin (TUNI 2013a). Tampereen yliopiston osalta vuoden 2013 aineisto on kaksiosainen ja sisältää laajat opetussuunnitelmatiedot englannin kielen, kirjallisuuden ja kääntämisen kandidaattiohjelmasta sekä monikielisen viestinnän ja käännöstieteen maisteriohjelmasta opetussuunnitelmakaudelta 2012–2015. Molemmat opetussuunnitelmat sisältävät perusteelliset tiedot tutkintorakenteesta sekä opintojaksojen sisällöstä ja laajuudesta.

Vuonna 2023 Tampereen yliopistossa kääntäjälinja oli mahdollista aloittaa vasta maisteritasolla monikielisen viestinnän ja käännöstieteen maisteriohjelmassa. Tampereen yliopiston kielten kandidaattiohjelman englannin opintosuunnan aineopinnoissa tarjottiin kuitenkin pari valinnaista käännös- ja tulkkauskurssia sekä mahdollisuus osallistua englannin kääntämiseen keskittyvään kandidaattiseminaariin (TUNI 2023a). Vuoden 2023 osalta aineistoni sisältää Tampereen yliopiston kielten kandidaattiohjelman sekä monikielisen viestinnän ja käännöstieteen maisteriohjelman ajantasaiset opetussuunnitelmat lukuvuonna 2023–2024.

Tiedot ovat peräisin opintotietojärjestelmä Sisusta, ja opintojaksojen sisältökuvausten osalta suunnitelmat ovat todella niukkoja.

### *Turun yliopisto*

Vuonna 2003 Turun yliopistossa englannin kielen kääntämistä ja tulkkausta opiskeltiin englannin kielen laitoksella, ja koulutus kattoi sekä kandidaatti- että maisterivaiheen. Aineistoni sisältää oppiaineen opinto-oppaan ja sitä täydentävän opiskelijan ohjemonisteen lukuvuodelta 2003–2004. Materiaaleista käy ilmi opintojaksojen laajuus, taso ja sisältö.

Vuonna 2013 kääntäjäopiskelijat aloittivat muiden yliopistojen tapaan kielten kandidaattiohjelmasta myös Turussa. Englannin kielen kandidaattiohjelmassa kääntäminen ja tulkkaus oli yksi vaihtoehto viidestä eri erikoistumislinjasta. Opiskelijat keskittyivät oman erikoistumisalansa opintoihin vasta toisen opiskeluvuoden syksyllä (UTU 2013a). Kandintutkinnon jälkeen erikoistuminen jatkui englannin kääntämisen ja tulkkauksen maisteriopintoihin. Aineistoni sisältää sekä kielten kandidaattiohjelman että kääntämisen maisteriopintojen opetussuunnitelmatiedot kurssisisältöineen lukuvuodelta 2013–2014.

Vuonna 2023 Turun yliopistossa englannin kääntämistä tarjottiin omana koulutuksenaan vasta maisteritasolla monikielisen käänösviestinnän koulutusohjelmassa. Sitä ennen tarjolla oli englannin kielen kandidaatintutkinto, ja opintoihin oli mahdollista sisällyttää kaksi kääntämistä käsittelevää valinnaista opintojaksoa (UTU 2023a). Aineistoni sisältää sekä kielten kandidaattiohjelman että monikielisen käänösviestinnän ajantasaiset opetussuunnitelmat englannin kielen osalta lukuvuodelta 2023–2024. Materiaali sisältää kattavat tiedot tutkintojen rakenteesta ja opintojaksojen sisällöstä.

### *Yhteenvetoa*

Kuten edellä sanotusta käy ilmi, kääntäjänkoulutuksen kehitys on ollut samankaltaista kaikissa yliopistoissa. Vuonna 2003 kääntäjänkoulutus käsitti vielä sekä kandidaatti- että maisteritason opinnot, jotka olivat pitkälti erottamaton kokonaisuus. Siirtyminen tiiviimpään koulutukseen alkoi vuonna 2013, mikä liittyyneen Bolognan prosessin etenemiseen ja kaksiportaisen koulutuksen vakiintumiseen (ks. esim. EHEA 2012). Yhtä yliopistoa lukuun ottamatta vuonna 2023 oli siirrytty maisteritason kääntäjänkoulutukseen. Toisaalta yliopistojen välillä on ollut joitakin rakenteellisia eroja. Helsingin ja Tampereen yliopistoissa siirryttiin yhteisiin perusopintoihin vuonna 2013, kun taas Itä-Suomen yliopistossa oli kaksi pääainevaihtoehtoa,

joista toinen oli kääntäminen. Turun yliopistossa opiskeltiin ensimmäinen vuosi yhdessä, mutta sen jälkeen oli mahdollista valita jokin viidestä erikoistumislinjasta. Vuonna 2023 Helsingin, Tampereen ja Turun yliopistoissa oli siirrytty maisteritason kääntäjänkoulutukseen, mutta kaikissa saattoi valita kääntämisen opintoja jo kandidaattitasolla. A-työkielen ja käännösteknologian opintoja ei kuitenkaan edellytetty kandidaattitasolla, mikä saattaa viitata siihen, että niiden ajateltiin olevan asiantuntijatasoa osaamista, johon keskitytään vasta maisteriopinnoissa.

## 4.2 Tutkimuksen toteutustapa

Tässä tutkielmassa tarkastelen, miten kaksi kääntäjän kompetenssia – A-työkielen tai äidinkielen kompetenssi sekä teknologinen kompetenssi – näkyvät eri vuosien opetussuunnitelmissa. Tämän perusteella pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseeni: onko teknologisen kompetenssin opetusta lisätty äidinkielen kompetenssin opetuksen kustannuksella?

Tutkimusmenetelmäni on sisällönanalyysi, joka perustuu koodaukseen, toisin sanoen tutkija tunnistaa ja nimeää aineistosta löytämiään sisällöllisiä elementtejä (Vuori 2023). Olen lähestynyt aineistoani teoriaohjaavasti käyttäen eri kompetenssimalleja analyysin taustana. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan. Olen käynyt aineistoni opetussuunnitelmat huolellisesti ja systemaattisesti läpi ja poiminut ne opintojaksot, jotka liittyvät suomen kielen opetukseen tai käännösteknologiaan. Systemaattinen ote tarkoittaa, että kaikista aineistoteksteistä etsitään samoja asioita ja aineisto käydään huolellisesti läpi (Vuori 2023).

Useimmiten opintojaksojen luokittelu on ollut suoraviivaista, sillä sopiva luokka on käynyt ilmi opintojakson nimestä tai sisältökuvauksesta. Apuna olen käyttänyt avainsanoja, kuten äidinkieli, suomen kieli, teknologia, tietotekniikka ja käännösteknologia, joita olen etsinyt opetussuunnitelmien opintojaksokuvauksista ja opintojaksojen nimistä. Olen rajannut luokittelustani pois varsinaiset kääntämisen opintojaksot, vaikka käännösharjoitusten kautta usein harjoitellaankin samalla suomen kieltä ja käännösteknologisten työkalujen käyttöä. Tulkitsen kuitenkin, että kääntämisen opintojaksot harjoittavat ensisijaisesti käännöskompetenssia ja vasta toissijaisesti kielikompetenssia tai teknologista kompetenssia. Olen myös rajannut pois esimerkiksi tietotekniikkaa käsittelevät opintojaksot, jos ne eivät suoraan liity käännösteknologiaan. Poikkeuksena tästä on esimerkiksi käännösteknologian

sivuainekokonaisuus (UEF 2003), johon saattoi sisältyä myös muita kuin käännösteknologiaan liittyviä tietotekniikan opintojaksoja. Oletan kuitenkin, että niitäkin käsiteltiin sivuaineen nimen mukaisesti kääntämisen näkökulmasta.

Tarkastelen aineistossani pakollisia suomen kielen opintojaksoja, mutta käännösteknologian osalta tarkastelen kaikkia tarjolla olevia opintojaksoja. Tämä juontuu oletuksestani, jonka mukaan käännösteknologian opetusta on lisätty pakollisten suomen kielen opintojen kustannuksella. Olen rajannut aineistostani pois tiedekuntien yhteiset suomen kielen ja viestinnän opintojaksot ja keskittynyt ainoastaan kääntäjäopiskelijoille räätälöityihin pakollisiin suomen kielen tai A-työkielen opintojaksoihin.

Lähestymistapani on ollut pääasiassa laadullinen, mutta opintojaksojen lukumäärän ja laajuutta osoittavien opintoviikkojen tai opintopisteiden ansiosta olen voinut esittää tuloksia myös määrällisesti päätelmieni tueksi. Tässä tutkimuksessa opintoviikot on muutettu opintopisteiksi kertoimella 1,75.

## **5 KOMPETENSSIEN NÄKYMINEN OPETUSSUUNNITELMISSA**

Tässä luvussa tarkastelen, miten äidinkielen ja käännösteknologian kompetenssien opetus näkyy eri yliopistojen kääntäjänkoulutusten opetussuunnitelmissa tarkasteltavilta vuosilta 2003, 2013 ja 2023. Käyn opetussuunnitelmamateriaalit läpi tutkimustehtäväni kannalta, eli keskityn suomen kielen (A-työkielen) ja käännösteknologian opetukseen. Tarkastelen opetussuunnitelmista nimenomaan pakollisia suomen kielen opintojaksoja ja käännösteknologian osalta kaikkia tarjolla olevia opintojaksoja, ja esitän havaintoni myös kaavioina.

### **5.1 Kompetenssit vuoden 2003 opetussuunnitelmissa**

*Helsingin yliopisto – Kouvolan käännöstieteen laitos*

Vuonna 2003 Helsingin yliopiston englannin kääntämisen ja tulkkauksen pääaineopintoihin sisältyi kaksi pakollista sivuainetta: kieliteoria ja kääntäminen sekä käännösviestinnän suomi. Molemmista tuli suorittaa ”puoliarvosana” eli 10 opintoviikon (n. 17,5 opintopisteen) laajuinen lyhyt sivuaine. Kieliteoria ja kääntäminen sisälsi jonkin verran käännösteknologian kompetenssien harjoittelemista, kun taas käännösviestinnän suomi keskittyi äidinkielen kompetenssin opetukseen. (HY 2003b.)

Kieliteorian ja kääntämisen sivuaineessa kääntäjäopiskelijoille oli räätälöity pakollinen puoliarvosanakokonaisuus nimeltä Kääntäjän kompetenssit. Siinä kielitieteen, kääntämisen ja tulkkauksen pakollisten teoriaopintojaksojen ohella oli valittavana opintojaksoja esimerkiksi tekstilingvistiikasta, tiedonhausta, terminologiasta ja kääntäjän toimenkuvasta. Lisäksi tarjolla oli useita käännösteknologiaan ja tietotekniikkaan keskittyviä opintojaksoja, kuten tietokoneavusteinen kääntäminen, julkaisuohjelmat ja multimedia sekä elektroniset dokumentit. Kieliteorian ja kääntämisen yleisissä opetustavoitteissa ei kuitenkaan erikseen mainita käännösteknologiaosaamista, vaan perusopintojen tavoitteena on ”luoda käsitys kielten rakenteesta, kääntämisen ja tulkkauksen ongelmista, kielen ja kääntämisen tutkimuksen luonteesta sekä omaksua kieli- ja käännöstieteen keskeistä käsitteistöä ja terminologiaa” (HY 2003b.)

Varsinaisia käännösteknologian alaan laskettavia opintojaksoja oli vuonna 2003 tarjolla yhteensä 11 opintoviikon eli 19,25 opintopisteen edestä. Elektroniset dokumentit (1 ov), Tietokoneavusteinen kääntäminen (1–2 ov), Tieto- ja viestintätekniiikan peruskurssi (1 ov) sekä Julkaisuhjelmat ja multimedia (1–2 ov) olivat kaikki tarjolla kieliteorian ja kääntämisen opintojaksossa Kääntämisen kompetenssit, mutta yksikään niistä ei ollut pakollinen. Lisäksi kieliteorian ja kääntämisen aineopinnoissa tarjottiin vielä opintojaksoa nimeltä Kääntämisen tietotekniikka (2–5 ov), jonka tarkoituksena oli ”perehdyttää teoriassa ja käytännössä konekäännökseen ja tietokoneavusteiseen kääntämiseen” (HY 2003b).

Kääntäjäopiskelijoiden toinen pakollinen opintokokonaisuus oli niin ikään 10 opintoviikon (17,5 op) laajuinen käännösviestinnän suomi, joka kehitti äidinkielen kompetenssia. Pakollisen puoliarvosanan tavoitteena oli ”suomen rakenteiden ja käytänteiden tunteminen ja hallinta”, ja tämän jälkeen kääntäjäopiskelija saattoi jatkaa eteenpäin toiseen puoliarvosanaan perehtymään ”kielenkäytön moninaisuuteen” ja siitä eteenpäin aineopintoihin kohti suomen kielen asiantuntijuutta. Pakolliset perusopintojaksot käsittelivät suomen kielen rakennetta ja käyttöä, lause- ja merkitysooppia, kielenhuoltoa, tekstin- ja tyylinhuoltoa, asiatekstilajeja sekä kirjoittamista. (HY 2003b.)

#### *Joensuun yliopisto – Savonlinnan kansainvälisen viestinnän laitos*

Vuonna 2003 myös Joensuun yliopistossa englannin kielen kääntämisen ja tulkkauksen opintoihin sisältyi 10 opintoviikon verran sekä käännöstiedettä että käännösviestinnän suomea. Käännöstieteeseen sisältyi käännösteknologian kompetenssien opetusta, kun taas käännösviestinnän suomeen sisältyi äidinkielen kompetenssien opetusta.

Käännöstieteeseen kuului pakollisena opintojakso Käännösteknologiset työvälineet (2 ov), mutta sen lisäksi järjestettiin hankerahoituksen turvin kokonainen sivuaine nimeltä Kääntäjän tietotekniikka. Siinä oli tarjolla jopa 15 opintojakson ja 40 opintoviikon edestä opintoja kääntämiseen liittyvistä tietoteknisistä työkaluista ja sovelluksista, esimerkiksi opintojaksot nimeltä Käännösmuistit ja termitietokannat, Ohjelmistotestaus ja Lokalisaatio käytännössä. Opintojen tavoitteena oli ”uudistaa kääntämisen ja tulkkauksen koulutusohjelmaa vastaamaan kääntäjille ja tulkeille asetettavia nykyajan ammatillisia vaatimuksia eli parantaa opiskelijoiden tietoteknisiä ja käännösteknologisia valmiuksia”. (UEF 2003b.)

Käännösviestinnän suomi oli myös Joensuun yliopistossa pakollinen sivuaine kaikille kääntämisen opiskelijoille. Suomen opintoihin sisältyi pakollisena seuraavat opintojaksot, yhteensä 10 opintoviikkoa: Kirjallinen viestintä, Teksti ja viestin, Tieteellinen kirjoittaminen, Suomen kielen äänne- ja muotorakenne, Suomen kielen lauserakenne sekä Kielenhuolto. Myös käännösviestinnän suomen opinnoista oli mahdollista suorittaa myös pidempi 20 opintoviikon sivuainekokonaisuus. (UEF 2003b.)

#### *Tampereen yliopisto – kieli- ja käännöstieteiden laitos*

Vuoden 2003 muista kääntämisen koulutusohjelmista poiketen Tampereen yliopiston käännöstieteen oppiaineeseen sisältyi vain yksi pakollinen sivuainekokonaisuus: käännöstiede (suomi) eli suomi A-työkielenä (10 ov), joka kehitti äidinkielen kompetenssia. Kokonaisuuteen sisältyi kielen- ja tekstihuoltoa, kielitietoa, teksti- ja diskurssianalyysia sekä kirjoitus- ja puheviestintää, ja opintojen tavoitteena oli ”vahvistaa kääntäjän ja tulkin perusammattitaitoon kuuluvaa suomen kielen ja suomalaisen kulttuurin tuntemusta sekä kehittää opiskelijan suullisen ja kirjallisen viestinnän valmiuksia suomalaisten käytänteiden pohjalta” (TUNI 2003.) Suomi A-työkielenä -kokonaisuuden pystyi laajentamaan myös 15 opintoviikon sivuaineeksi. Tarjolla oli kuitenkin vähemmän opintojaksoja kuin muissa yliopistoissa, eikä esimerkiksi lainkaan suomen kielen aineopintoja. (TUNI 2003.)

Käännösteknologian kompetenssia kehittäviä opintojaksoja ei ollut lainkaan tarjolla Tampereen käännöstieteen ohjelmassa vuonna 2003, eikä liioin muitakaan tietoteknisiin taitoihin liittyviä opintojaksoja. Maisterivaiheen opiskelijoille oli tosin tarjolla teknisen viestinnän erikoistumisohjelma, jossa tarjottiin esimerkiksi kotisivujen laatimiseen ja taitto-ohjelmien käyttöön perehdyttäviä opintojaksoja, joita ei kuitenkaan käsitelty kääntämisen näkökulmasta (TUNI 2003).

#### *Turun yliopisto – englannin kielen laitos*

Vuoden 2003 muiden kääntäjänkoulutusten tapaan Turun yliopistossa englannin kääntämisen ja tulkkauksen koulutukseen sisältyi pakollisena 10 opintoviikon edestä kääntämisen ja tulkkauksen suomen kielen opintoja. Äidinkielen kompetensseja harjoiteltiin esimerkiksi kursseilla, jotka käsitelivät suomen kielen rakenneopetusta, tekstihuoltoa ja kielenhuoltoa, suomalaista kirjallisuutta, suomen kielen suullista ilmaisua ja erityyppisten tekstilajien tuntemusta. Opiskelijoiden oli mahdollista suorittaa enemmänkin suomen kielen opintojaksoja hakemalla suomen kielen sivuaineoikeutta humanistisesta tiedekunnasta. (UTU 2003b.)

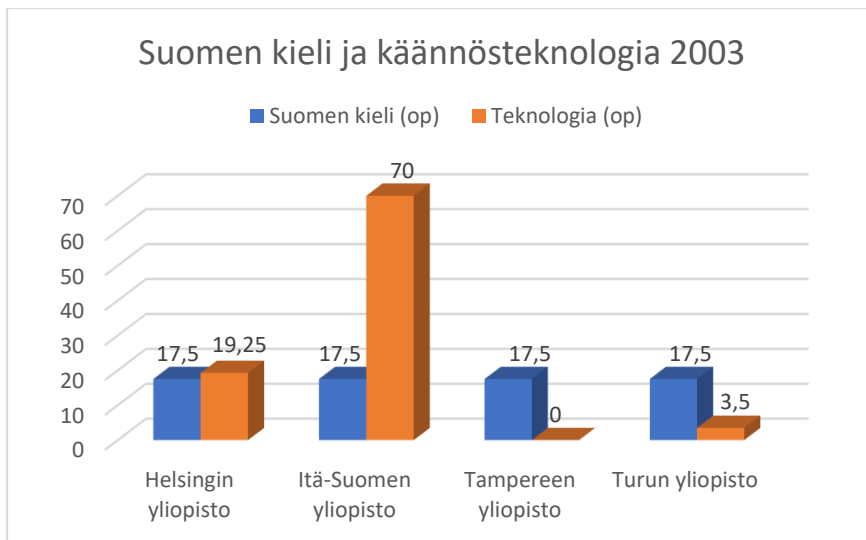


Käännösteknologian kompetenssien opetuksen osalta tarjonta oli niukka, ja valittavana oli aiheesta kaksi lyhyttä yhden opintoviikon opintojaksoa: Kääntäjän ATK-taidot sekä Tietokoneavusteinen kääntäminen. Nämä molemmat olivat ns. optiokursseja eli valinnaisia opintojaksoja, ja varsinaisen käännöstieteen sivuainekokonaisuuden puutteessa ne oli sijoitettu englannin kääntämisen pääaineopintoihin. (UTU 2003a.)

### *Yhteenvetoa vuodesta 2003*

Vuonna 2003 äidinkielen kompetenssia kehittävän opetuksen tilanne oli yhdenmukainen kaikissa neljässä tarkasteltavassa yliopistossa: jokaiseen kääntämisen koulutusohjelmaan sisältyi pakollisena yhteensä 10 opintoviikon edestä suomen kieltä. Kokonaisuuden suorittamista suositeltiin tai edellytettiin jokaisessa yliopistossa kandidaattitasolla, ja esimerkiksi Tampereen yliopiston opetussuunnitelmassa mainitaan, että suomen kielen opintojen kokonaisuus vaaditaan humanistisen kandidaatin tutkintoon (TUNI 2003). Myös opintojaksojen luonne oli opetussuunnitelmien valossa samankaltainen ja muodostui tavallisesti 5–6 opintojaksosta laajuudeltaan 1–2 opintoviikkoa.

Käännösteknologian kompetensseja kehittävän opetuksen määrä puolestaan vaihteli hyvinkin paljon eri yliopistojen välillä vuonna 2003. Käännösteknologian opetusta oli tarjolla suhteellisen paljon sekä Helsingissä että Joensuussa, mutta Helsingissä siihen osallistuminen oli täysin valinnaista ja Joensuussa vain yksi käännösteknologian opintojakso oli pakollinen. Turussa tarjolla oli kaksi valinnaista käännösteknologiaan liittyvää opintojaksoa, kun taas Tampereen yliopistossa teknologian opintojaksoja ei tarjottu lainkaan. Myös teknologiakurssien sijoittuminen kandidaatti- ja maisteriopintojen välillä vaihteli ja useimmiten opintojaksot saattoi suorittaa missä vaiheessa opintoja tahansa.



**Kuvio 5. Suomen kielen ja käännösteknologian opintojaksot opintopisteinä vuonna 2003.**

## 5.2 Kompetenssit vuoden 2013 opetussuunnitelmissa

### *Helsingin yliopisto – Nykykielten laitos*

Vuonna 2013 englannin kääntämistä opiskeltiin Helsingissä nykykielten laitoksella. Kääntämiseen ei haettu enää erikseen omaan oppiaineeseensa, vaan opiskelu aloitettiin englannin kielen perusopinnoilla yhdessä englantilaisen filologian opiskelijoiden kanssa, ja kääntäjälinjalle alettiin erikoistua vasta ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen. Kääntäjälinjalaisilla oli kaksi pakollista sivuainetta: käännöstieteen perusopinnot (25 op) ja suomen kielen perusopinnot kääntäjille (25 op). (HY 2013a.) Käännöstieteen perusopinnot sisälsivät käännösteknologian kompetensseja kehittäviä opintojaksoja, kun taas suomen kielen perusopinnot kääntäjälle kehittivät äidinkielen kompetenssia.

Käännöstieteen perusopintojen kuvauksessa esitetään, että sivuainekokonaisuuden käytyään opiskelijalla ”on perustiedot tietokoneavusteisesta kääntämisestä” (HY 2013b, 165). Kuitenkin vain yksi näistä pakollisista opintojaksoista käsitteli suoraan kääntämisen tietotekniikkaa (3 op). Käännöstieteestä oli tarjolla myös aineopinnot (35 op), joissa pystyi erikoistumaan yleisen käännöstieteen lisäksi joko AV-kääntämiseen tai käännösteknologiaan. Käännösteknologian aineopinnoissa oli tarjolla yhteensä 13 opintojaksoa, joista kunkin saattoi suorittaa 3–5 opintopisteen laajuisena. Yhteensä tarjolla oli siis jopa 68 opintopisteen edestä käännösteknologiaan liittyviä opintojaksoja, joiden voi katsoa kehittävän käännösteknologian kompetenssia. (HY 2013b.)

Pakollinen suomen kielen perusopinnot kääntäjille -sivuainekokonaisuus kattoi 25 opintopisteen edestä äidinkielen kompetenssia kehittävää opetusta. Opintojaksoilla perehdyttiin muun muassa syntaksiin, fonologiaan ja morfologiaan, semantiikkaan, kielenhuoltoon, kääntäjän tekstitaitoihin sekä yleiseen kielitaitoon ja kääntämiseen. (HY 2013b.) Aineistostani ei löydy tietoa suomen kielen perusopintojen jälkeisistä mahdollisista aineopinnoista tai syventävistä opinnoista. Perusopinnot tuli käydä kandidaattitasolla, ja ne olivat edellytys humanistisen kandidaatin tutkinnon suorittamiseksi.

#### *Itä-Suomen yliopisto – Vieraat kielet ja käännöstiede*

Vuonna 2013 Itä-Suomen yliopistossa kääntämistä tarjottiin erillisenä pääaineena. Pakollisia sivuainekokonaisuuksia oli kaksi: suomen kieli ja kääntäminen (15 op) sekä käännöstiede (25 op).

Suomen kielen ja kääntämisen opintokokonaisuuteen kuului viisi opintojaksoa: suomen kielen rakenne, asiakirjoittaminen, kielenhuolto, teksti ja viestin sekä tieteellinen kirjoittaminen. Opintojaksoilla harjoiteltiin esimerkiksi suomenkielisten tekstien analysointia, kirjoittamista ja korjauslukemista. Nämä 15 opintopistettä muodostivat opintojen pakollisen osan. Jos opiskelija suoritti vielä 10 opintopistettä lisää, hän sai laajennettua suomen kielen opintonsa perusopintojen opintokokonaisuudeksi. Sen pohjalta opiskelija pystyi hakemaan suomen kielen sivuaineopiskelijaksi lukemaan suomen kielen aineopintoja. (UEF 2013.)

Itä-Suomen yliopistossa oli vuonna 2013 tarjolla ainoastaan yksi käännösteknologian kompetensseja kehittävä opintojakso, Käännösteknologiset työvälineet (4 op). Kyseessä oli verkkokurssi, joka oli tosin pakollinen osa käännöstieteen perusopintoja. Opintojakson osaamistavoitteissa mainitaan, että kurssin käytyään opiskelija tuntee käännösmuistien, korpusohjelmien ja kääntäjän tiedonhaun peruserätykset, osaa koota korpuksen ja käyttää ainakin yhtä käännösmuistiohjelmaa sekä hallitsee tehokkaan tiedonhaun. Opintojakson lisäksi muita käännösteknologiaan tai kääntäjän tarvitsemaan tietotekniikkaan keskittyviä opintojaksoja ei opetussuunnitelmassa mainita. (UEF 2013.)

#### *Tampereen yliopisto – Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö*

Vuonna 2013 Tampereen yliopistossa kääntämisen opiskelijat aloittivat opintonsa yhteisessä englannin kielen, kirjallisuuden ja kääntämisen kandidaattiohjelmassa. Kaikille yhteisten perusopintojen jälkeen kääntäjäopiskelijat jatkoivat erilliseen kääntämisen opintomoduuliin ja

kandintutkinnon jälkeen erilliseen monikielisen viestinnän ja käännöstieteen maisteriohjelmaan. Opinnot oli siis jaettu selvästi erillisiin kandidaatti- ja maisteriohjelmiin. (TUNI 2013a.)

Kääntämisen kandidaattiopiskelijoille ei ollut varsinaisia vaatimuksia sivuaineiden suhteen. Sen sijaan heidän tuli suorittaa aineopintojensa osana opintokokonaisuudet Monikielisen viestinnän ja käännöstieteen perusteet (20 op) sekä Kääntäjän suomen opinnot I (10 op). Monikielisen viestinnän ja käännöstieteen perusteet muodostuivat kolmesta opintojaksosta: Kääntämisen perusteet (5 op), Kääntämisen ja tulkkauksen teoria ja käytäntö (10 op) sekä Monikielinen käännöstyöpaja (5 op), eikä mikään näistä käsitellyt kurssisisältöjen mukaan käännösteknologiaa tai kääntäjän tietotekniikkaa.

Käännösteknologian kompetenssia kehittäviä opintojaksoja ei vuoden 2013 kandidaattiohjelmassa ollut siis tarjolla lainkaan. Opintojaksojen sisältökuvausten mukaan kääntäjän teknisiä apuvälineitä käsiteltiin ja jopa harjoiteltiin kääntämisen tai käännöstieteen opintojaksoilla – esimerkiksi Monikielisen käännöstyöpajan sisältökuvauksessa mainitaan käännösmuistien käytön harjoittelu – mutta omia opintojaksoja aiheesta ei järjestetty. (TUNI 2013a.)

Kandidaattiopintoihin sisältyviin suomen kielen opintoihin kuului kaksi opintojaksoa: Johdatus kääntäjän suomen opintoihin (5 op) ja Normit ja asiakirjoittaminen (5 op). Osaamistavoitteiden ja sisältökuvausten mukaan opintojaksoilla harjoiteltiin esimerkiksi suomen kielen käytön analysointia ja vertailemista muihin kieliin sekä kielenhuollon perustaitoja. (TUNI 2013a.)

Myös maisteritasolla opintoihin sisältyi pakollinen Kääntäjän suomen opinnot II -opintokokonaisuus (10 op), johon kuului kaikille pakollinen Tekstin tekemisen perusteet -opintojakso (5 op) sekä yksi vapaasti valittava opintojakso erilaisista suomen kielen ja kääntämisen erityiskysymyksistä (5 op). Opintojaksoilla keskityttiin syventämään tekstilajien tuntemusta, kielenhuollon taitoja ja kirjoitusprosessin hallintaa. (TUNI 2013a.)

Maisteritasolla tarjolla oli yksi käännösteknologian kompetenssia kehittävä opintojakso, joka sekin oli valinnainen. Tällä viiden opintopisteen laajuisella Käännösteknologian harjoituskurssilla perehdyttiin vähintään yhden käännösmuistiohjelman toimintaperiaatteisiin ja sovellusmahdollisuuksiin sekä käännösmuistien käyttöön oman työn suunnittelussa. (TUNI 2013b.)

Vuonna 2013 Turun yliopistossa englannin opiskelijat suuntautuivat jo kandidaattivaiheessa joko kielen tai kääntämisen ja tulkkauksen linjalle. Kääntäjälinjalla pääaineopiskelijoiden tutkintoon kuului pakollisena sivuaineena kääntämisen ja tulkkauksen suomen kielen opintoja, yhteensä 15 opintopisteen edestä kielioppia, kielenhuoltoa ja tekstitietoa. Osaamistavoitteiden mukaan opintokokonaisuus antoi valmiudet analysoida kielen rakennetta kontrastiivisesta näkökulmasta sekä hallita suomen kielen rakenteet, yleiskielen normit ja tekstilajien konventiot. (UTU 2013c.)

Kandidaattivaiheessa käännösteknologiaa oli tarjolla yksi vapaavalintainen optiokurssi, Kieli- ja käännösteknologia (2 op). Opintojakson sisältökuvauksessa mainitaan kääntäjän tietotekniset apuvälineet kuten konekääntäminen, käännösmuisti, konkordanssiohjelmat, korpuksat, puheentunnistus, oikolukuohjelmat ja kieliopintarkistusohjelmat, joten opintojakson voi katsoa harjoituttavan käännösteknologisia kompetensseja. (UTU 2013a.)

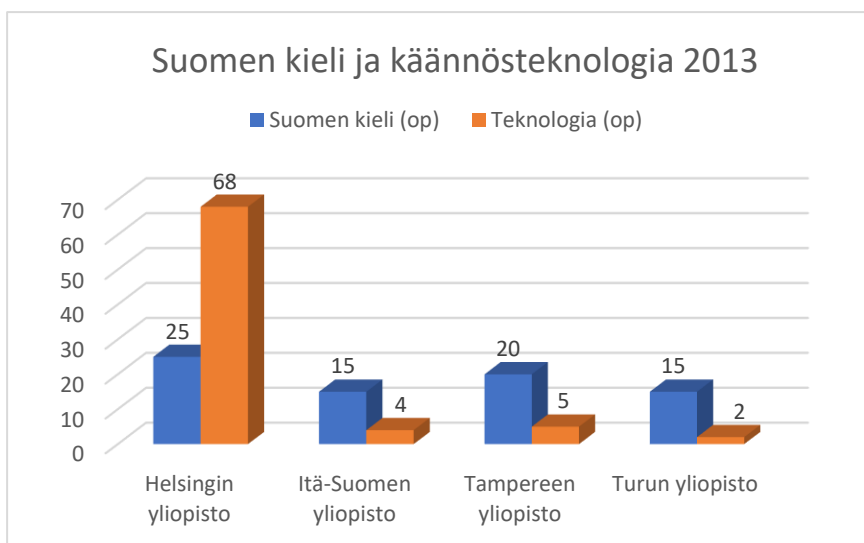
Kääntäjälinjalaiset etenivät Turussa maisteriohjelmaan nimeltä Englannin kieli: englannin kääntäminen ja tulkkaukset (FM). Syventäviin opintoihin ei sisältynyt enempää suomen kielen pakollisia opintoja, eikä käännösteknologiaa ollut tarjolla enempää kuin sama kahden opintopisteen kieli- ja käännösteknologian opintojakso, jonka saattoi suorittaa jo kandidaattivaiheessa, joten varsinaisia asiantuntijatasen kompetensseja ei äidinkielestä tai käännösteknologiasta harjoiteltu enää maisterivaiheessa (UTU 2013b.)

### *Yhteenvetoa vuodesta 2013*

Vuoden 2013 opetussuunnitelmissa on jo havaittavissa pieniä eroja äidinkielen kompetenssia harjoittavien suomen kielen opintojen osalta. Kaikkiin tarkasteltuihin kääntäjänkoulutuksiin sisältyi pakollisena useampi opintojakso suomen kieltä, mutta pakollisten opintojen laajuus vaihteli 15 ja 25 opintopisteen välillä. Edellisen otantavuoden jälkeen Suomessa oli siirrytty opintoviikoista opintopisteisiin, ja eri yliopistoissa opintoviikot saatettiin muuttaa opintopisteiksi eri kertoimilla 1,5:n ja 2:n väliltä. Tämä voi osaltaan vaikuttaa eroihin opintokokonaisuuksien laajuudessa vuoteen 2003 verrattuna.

Kolmessa yliopistossa suomen kielen opintokokonaisuudet sijoituivat edelleen pelkästään kandidaattiopintoihin, mutta Tampereella suomen kieltä opiskeltiin sekä alemmassa että ylemmässä korkeakoulututkinnossa (TUNI 2013a).

Käännösteknologian kompetenssin osalta opetussuunnitelmissa yksi yliopisto eroaa jälleen muista – tällä kertaa Helsingin yliopisto, kun kymmenen vuotta aikaisemmin Joensuun yliopisto tarjosi eniten käännösteknologiaa. Muissa kolmessa yliopistossa käännösteknologiaa tarjottiin muutaman opintopisteen verran, mutta kymmenen vuoden takaisesta tilanteesta poiketen kaikki tarkasteltavat yliopistot tarjosivat vuonna 2013 vähintään yhden käännösteknologian opintojakson. Kahdessa yliopistossa käännösteknologian opintojakso oli pakollinen, kahdessa taas valinnainen. Nimenomaan pakolliset opintojaksot sijoittuivat kandidaattiopintoihin, kun taas valinnaiset opintojaksot saattoi suorittaa myös maisterivaiheessa.



**Kuvio 6. Suomen kielen ja käännösteknologian opintojaksot opintopisteinä vuonna 2013.**

### 5.3 Kompetenssit vuoden 2023 opetussuunnitelmissa

#### *Helsingin yliopisto – Kielten tutkimuksen yksikkö*

Vuonna 2023 Helsingin yliopistossa kääntämisen opinnot oli eriytetty omaksi maisteriohjelmakseen. Kielten kandidaattiohjelmassa ei ollut erillistä kääntämisen erikoistumislinjaa eikä pakollisia sivuaineopintoja. Kääntäjäksi haluavilla englannin opiskelijoilla ei siis ollut selkeää opintopolkua. Äidinkielen kompetenssia harjoittavia pakollisia suomen kielen opintoja ei ollut lainkaan tarjolla kandidaattivaiheessa. Käännösteknologiaa tai kääntäjän tietotekniikkaa käsitteleviä opintojaksoja ei myöskään juuri tarjottu; kielten kandidaattiohjelman yhteisissä opinnoissa oli aiheesta yksi vapaavalintainen

opintojakso, Johdatus kieliteknologiaan (5 op), jossa sisältökuvauksen mukaan tutustuttiin esimerkiksi konekääntämiseen. (HY 2023a.)

Maisteritasolla äidinkielen kompetenssia sen sijaan harjoiteltiin, ja syventäviin opintoihin kuului pakollisena 25 opintopisteen suomen kielen kokonaisuus. Suomen kieli ei siis ollut oma pakollinen sivuaineensa, vaan sen opinnot oli sisällytetty osaksi syventäviä opintoja. Suomen kielen perusopintojen opintojaksoja olivat Kääntäjän kielioppi, Variaatio puhutussa ja kirjoitetussa suomessa, Kielenhuolto, Tekstinhuollon perusteet ja Käytännön tekstinhuolto. (HY 2023b.)

Maisteriohjelmassa opiskelijat saattoivat erikoistua joko käännös- ja tulkkausviestintään tai oikeustulkkaukseen. Englannin opintosuunnassa käännös- ja tulkkausviestinnän erikoistumislinjalla tarjottiin kaksi käännösteknologian opintojaksoa (yhteensä 10 op), mutta nämä eivät olleet pakollisia. Näiden teknologiaopintojen lisäksi kaikkien ohjelman maisteriopiskelijoiden oli suoritettava opintojakso nimeltä Kääntämisen ja tulkkauksen tietotekniikka (5 op), jossa myös perehdyttiin perustasolla käännösalan teknologiasovelluksiin. (HY 2023b.)

#### *Itä-Suomen yliopisto – Humanistinen osasto*

Vuonna 2023 Itä-Suomen yliopisto oli Suomen ainoa yliopisto, jossa englannin kääntämisen opintopolku oli valittavissa jo kandidaattiopintojen aikana. Opinnot aloitettiin kuitenkin englannin kielen, kulttuurin ja kääntämisen oppiaineessa, ja erikoistuminen kääntämiseen alkoi vasta ensimmäisen opintovuoden lopussa. Englannin kielen ja kääntämisen pääaineessa pakollisia sivuaineita olivat käännöstieteen perusmoduuli (15 op) sekä suomen kielen ja kääntämisen opinnot (vähintään 15 op). (UEF 2023a.)

Suomen kielen ja kääntämisen opintokokonaisuuteen kuului pakollisina opintoina äidinkielen kompetenssia kehittävät Journalistinen kirjoittaminen (3 op) ja Tieteellinen kirjoittaminen (2 op) sekä vähintään kaksi valinnaista opintojaksoa tekstien laatimisesta, kirjoitetun kielen normeista, kielenhuollosta ja suomentajan tekstitaidoista. Käännösteknologian kompetensseja kehittäviä opintojaksoja sen sijaan oli kandidaattitasolla yksi, Kääntäjän teknologia (5 op), joka oli tarjolla ainoastaan pakollisena verkkokurssina. (UEF 2023a.)

Maisteritasolla englannin kääntämistä saattoi Joensuussa opiskella omalla maisterilinjallaan nimeltä Englannin kieli ja kääntäminen. Ohjelmaan ei kuulunut suomen kieltä tai

käännöstiedettä pakollisina sivuaineina. (UEF 2023b.) Käännösteknologiaa ei liioin mainita lukuvuoden 2023–2024 opetussuunnitelmassa, vaikka maisteriohjelman verkkosivuilla mainostetaan opiskelijan voivan ”perehtyä esimerkiksi tulkkaukseen tai käännösteknologiaan” (Itä-Suomen yliopisto 2023). Tämä ei kuitenkaan varsinaisesti näy opetussuunnitelmassa.

*Tampereen yliopisto – Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta, kielten yksikkö*

Tampereen yliopistossa kääntäjäksi haluavat saattoivat vuonna 2023 aloittaa opintonsa kielten kandidaattiohjelman englannin opintosuunnassa. Ohjelma oli kuitenkin opetussuunnitelman perusteella vahvasti painottunut kieleen ja kirjallisuuteen, ja kääntämisen opintoja tarjottiin hyvin vähän. Pakollisia sivuaineita ei ollut, eikä suomen kielen opintojaksoja tai käännösteknologiaa sisällynyt opetussuunnitelmaan. (TUNI 2023a.)

Kääntämisestä kiinnostuneet opiskelijat pystyivät kandidaattitason jälkeen jatkamaan Tampereella monikielisen viestinnän ja käännöstieteen maisteriohjelmaan (MOVIKO). Myöskään maisteriohjelmaan ei sisällynyt pakollisia sivuaineita tai laajempia suomen kielen tai käännöstieteen kokonaisuuksia. Syventäviin opintoihin sisältyi yksi pakollinen suomen kielen opintojakso, Kääntäjän suomen perusteet (5 op), jonka voi katsoa kehittävän äidinkielen kompetenssia.

Sen sijaan käännösteknologiasta oli MOVIKOssa vuonna 2023 tarjolla kokonainen erikoistumiskokonaisuus, johon kuului sellaisia opintojaksoja kuin Johdatus käännösteknologiaan, Käännösmuistiohjelmiston harjoituskurssi ja Kääntäjän IT-perustaidot. Kokonaisuuden opintojaksovalikoimaan kuului yhteensä kymmenen käännösteknologian kompetensseja kehittävää opintojaksoa (yhteensä 50 op). Kaikki opintojaksot olivat valinnaisia. (TUNI 2023b.)

*Turun yliopisto – Kieli- ja käännöstieteiden laitos*

Turun yliopistossa kielten kandidaattiohjelmassa ei ollut varsinaista kääntäjälinjaa vuonna 2023, mutta Opintopolku-sivuston mukaan opiskelija saattoi kandidaattiopintojen jälkeen jatkaa monikielisen viestinnän maisteriohjelmaan (Opintopolku 2023b). Pakollisia sivuaineita ei ollut lukuun ottamatta humanistisen tiedekunnan yhteisiä kieli- ja viestintäopintoja. Niihin lukeutui myös perustason suomenkielisen viestinnän opintojaksoja, kuten Suomen kielen kirjallinen viestintä, Suomen kielen kirjoittamisen ohjaus ja Asiantuntijan vuorovaikutusosaaminen. Opintojaksoja ei kuitenkaan ollut räätälöity erityisesti kääntäjille,



joten niiden ei voi katsoa kehittävän nimenomaan kääntäjän äidinkielen kompetenssia. Kandidaattiohjelman pakollisiin johdantokursseihin sisältyi kuitenkin myös lyhyt Suomen kielen rakenne -opintopakso (2 op), jonka sisältökuvauksessa todetaan, että ”[o]pintopaksolla vieraita kieliä opiskeleva tottuu vertailemaan suomen kielen ja opiskelemansa vieraan kielen rakennepiirteitä ja soveltamaan kieliä vertaillessaan niiden kuvaamisessa käytettyä metakieltä”. (UTU 2023a.)

Käännösteknologian kompetenssiin keskittyviä opintopaksoja ei tarjottu Turussa lainkaan kandidaattitason opinnoissa. Valinnaisissa yhteisissä opintopaksoissa tarjolla olevan opintopaksion Projektinhallinta ja digitaaliset työkalut (3 op) sisältökuvauksessa mainitaan konekääntimet (UTU 2023a), mutta sisältökuvauksesta päätellen niitä ei käsitellä kääntämisen vaan opiskelukäytäntöjen näkökulmasta.

Turun yliopiston Monikielisen käännösviestinnän maisteriohjelmaan puolestaan sisältyi pakollisena 30 opintopisteen kokonaisuus nimeltä Käännösviestinnän teoria- ja menetelmäopinnot. Kokonaisuuteen kuului esimerkiksi Käännöstieteen johdantokurssi (5 op), Käännöstutkimuksen menetelmäkurssi (5 op), Kieli- ja käännösteknologian kurssi (5 op) sekä Suomen kielenhuollon kurssi (5 op), eli kokonaisuudessa harjoiteltiin sekä äidinkielen että käännösteknologian kompetensseja. Käännösteknologian opintoja saattoi halutessaan jatkaa valinnaisella Käännösteknologian jatkokurssilla (5 op) sekä Korpuksia ja kieliteknologiaa -kurssilla (5 op), eli Turun yliopistossa oli tarjolla yhteensä 15 opintopisteen edestä käännösteknologian kompetensseja kehittäviä opintoja. (UTU 2023b.)

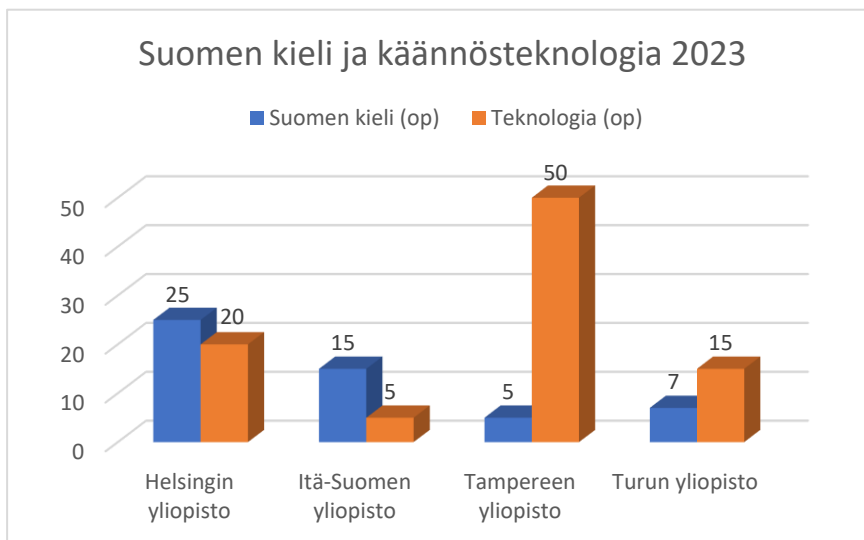
### *Yhteenvetoa vuodesta 2023*

Vuoden 2023 aineistossa suomen kielen opintojen määrässä on jo merkittäviä eroja yliopistojen välillä. Siinä missä Helsingin ja Itä-Suomen yliopistoissa pidettiin vielä kiinni perinteisestä, laajasta suomen kielen opintokokonaisuudesta, Tampereella ja Turussa suomen kielen opintopakso oli karsittu minimiin. Itä-Suomen yliopistossa suomen kielen 15 opintopistettä tuli suorittaa jo kandidaattivaiheessa, kun taas Helsingissä ja Tampereella suomea opiskeltiin maisteritasolla. Turussa puolestaan suomen opintoja oli sekä kandidaatti- että maisteriohjelmissa.

Myös käännösteknologian kompetensseja kehittävien opintopaksojen määrä vaihtelee edelleen eri yliopistojen välillä. Eniten teknologian opintopaksoja oli vuonna 2023 tarjolla Tampereen yliopistossa, eli tilanne oli jälleen muuttunut kymmenessä vuodessa. Vähiten

käännösteknologiaa tarjosi Itä-Suomen yliopisto, jossa teknologiasta järjestettiin yksi 5 opintopisteen opintojakso. Tilanne oli siis muuttunut suuresti vuodesta 2003, jolloin Joensuun yliopisto tarjosi käännösteknologian opetusta poikkeuksellisen laajasti.

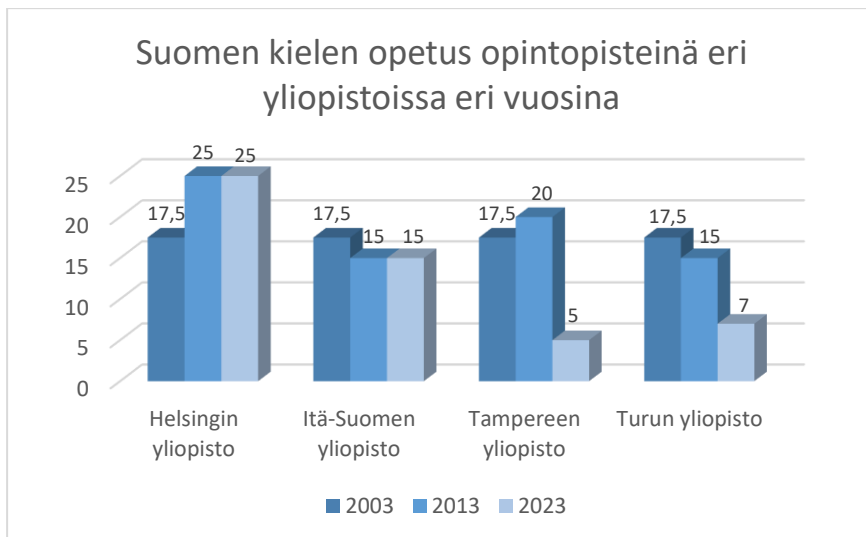
Edes vuonna 2023 käännösteknologian opintojakso ei kuulunut pakollisena kaikkiin kääntäjänkoulutuksiin – ristiriitaisesti juuri Tampereella kaikki 15 käännösteknologian opintojaksoa olivat valinnaisia. Valtaosassa yliopistoista käännösteknologian opinnot sijoittuivat maisteritasolle; ainoastaan Itä-Suomen yliopistossa kandidaattiopintoihin.



**Kuvio 7. Suomen kielen ja käännösteknologian opintojaksot opintopisteinä vuonna 2023.**

## 5.4 Keskeiset päätelmät

Aineistoni perusteella vaikuttaa siltä, että suomen kielen opetus ja sitä kautta äidinkielen kompetenssien harjoittelu suomalaisessa kääntäjänkoulutuksessa on vähentynyt 20 vuoden aikana. Siinä missä vuonna 2003 kaikkiin kääntäjänkoulutuksiin sisältyi yhtä monta pakollista suomen kielen opintoviikkoa, vuonna 2013 eri yliopistoissa esiintyi eroja pakollisten suomen kielen opintojaksojen opintopistemäärissä. Vuoteen 2023 mennessä erot eri kääntäjänkoulutusten suomen kielen opintojakso- ja opintopistemäärissä olivat jo melko selviä. Vuosien varrella samankin yliopiston suomen kielen opetuksen määrä on voinut laskea merkittävästi: Tampereen ja Turun yliopistoissa on nähtävissä huomattava ero vuosien 2013 ja 2023 välillä. Toisaalta Helsingin ja Itä-Suomen yliopistojen suomen kielen opintopistemäärät ovat pysyneet käytännössä ennallaan vuodesta 2003 vuoteen 2023.

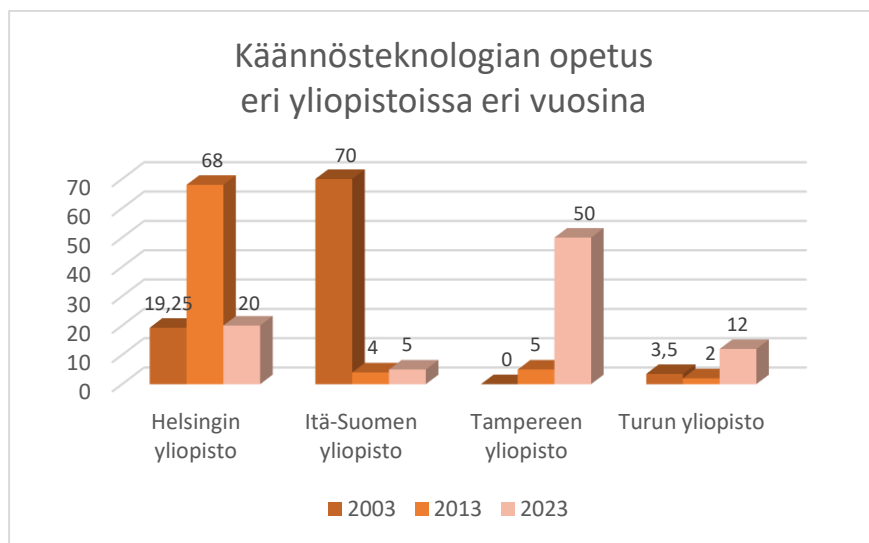


**Kuvio 8. Suomen kielen opetus opintopisteinä eri yliopistoissa eri vuosina.**

Suomen kielen opintojen opintojaksot eivät nimien perusteella ole merkittävästi muuttuneet kahdenkymmenen vuoden aikana. Yleisimpiä aiheita opintojaksojen nimissä olivat esimerkiksi kielenhuolto, tekstinhuolto, eri tekstilajit sekä suomen kielen rakenne. Joissain yliopistoissa myös tieteellinen kirjoittaminen ja puheviestintä oli sisällytetty osaksi suomen kielen opintokokonaisuuksia.

Vuosien 2003–2023 opetussuunnitelmat antavat kuvan siitä, miten A-työkielen kompetenssi on ymmärretty kääntäjänkoulutuksessa eri vuosina. Vuonna 2003 keskeisiä aihealueita olivat kielen rakenteet ja kielenhuolto sekä kirjoittaminen ja puhuminen. Myös diskurssianalyysi ja kirjallisuus mainittiin. Opintojen tavoitteet saatettiin kuvata yleisluonteisesti ”suomen rakenteiden ja käytänteiden tuntemiseksi ja hallinnaksi”. Toisaalta haluttiin korostaa nimenomaan kääntäjien näkökulmaa, jolloin tavoitteena oli ”vahvistaa kääntäjän ja tulkin perusammattitaitoon kuuluvaa suomen kielen ja suomalaisen kulttuurin tuntemusta sekä kehittää opiskelijan suullisen ja kirjallisen viestinnän valmiuksia suomalaisten käytänteiden pohjalta”. Vuonna 2013 opinnoissa painottuivat rakenteet ja tekstit, mutta myös vertailu muihin kieliin. Aihealueet olivat käytännönläheisiä lukuun ottamatta kielitieteeseen viittaavia aihealueita, syntaksia, fonologiaa ja morfologiaa, joita tarjottiin Helsingin yliopistossa. Vuonna 2023 suomen opintojen määrä oli vähentynyt Tampereen ja Turun yliopistoissa. Tampereella keskityttiin kääntäjän suomen perusteisiin ja Turussa kielenhuoltoon. Laajempia kokonaisuuksia tarjonneet Helsingin ja Itä-Suomen yliopistot painottivat opinnoissaan hieman eri asioita. Helsingin maisteriopinnoissa keskityttiin kielioppiin, kielen variaatioon ja tekstinhuoltoon, kun taas Itä-Suomessa painopisteenä oli kirjoittaminen.

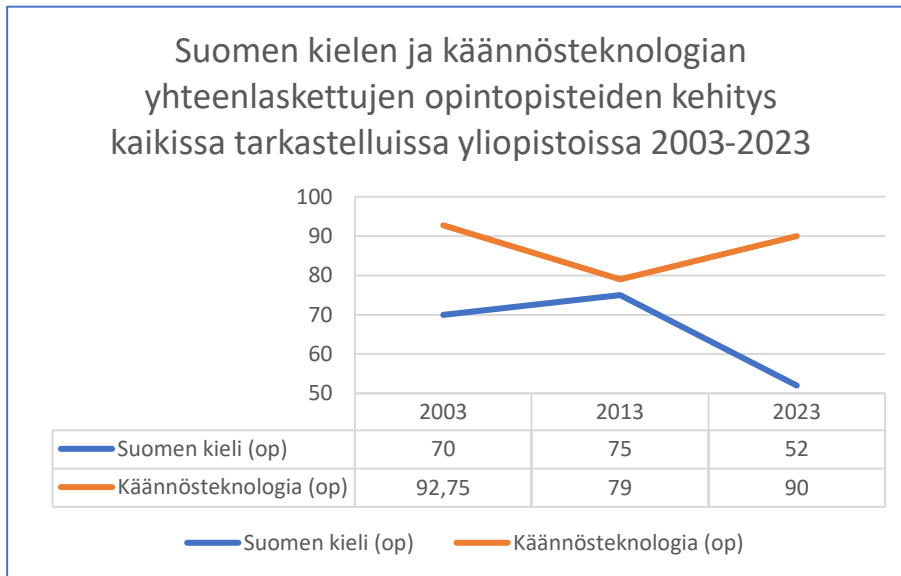
Käännösteknologian opetuksen määrä puolestaan on vaihdellut merkittävästi eri aikoina ja eri yliopistoissa, eikä aineistosta ole havaittavissa selkeää nousujohteista suuntausta. Siinä missä Itä-Suomen yliopistossa käännösteknologian opetus on vuoden 2003 jälkeen vähentynyt merkittävästi, Tampereella opetuksen määrä on kasvanut. Turun yliopistossa käännösteknologian opetus on ollut otantajaksolla jatkuvasti melko vähäistä, kun taas kolmessa muussa yliopistossa otantajakson aikana on havaittavissa yksi selkeä vuosi, jolloin käännösteknologiaa on ollut erityisen paljon tarjolla.



**Kuvio 9. Käännösteknologian opetus eri yliopistoissa eri vuosina.**

Eri vuosien opetussuunnitelmat antavat hyvän kuvan siitä, millaista käännösteknologiaa eri vuosikymmeninä on ollut tarjolla. Teknologinen kehitys näkyy myös käännösteknologian opintojaksojen nimissä ja opetussisällöissä. Siinä missä vuonna 2003 lähes kaikkien opintojaksokokonaisuuksien nimissä mainittiin tietokoneavusteisuus, tietotekniikka ja ATK-taidot, vuonna 2013 nimien tasolla puhuttiin jo käännösteknologiasta ja sisällön tasolla käännösteknologisista apuvälineistä, erityisesti tuolloin nopeasti yleistyneistä käännösmuistiohjelmista. Opintojen painotus oli siis muuttunut tietoteknisistä perustaidoista selvästi kehittyneemmän kieli- ja käännösteknologian suuntaan. Vuonna 2023 Helsingissä ja Tampereella tarjottiin kuitenkin myös kääntäjän IT-perustaitoihin keskittyviä opintoja – tosin käännös- ja kielitekniikan monimutkaisempien sovellusten ohella. Vuoden 2023 käännösteknologiassa painottuivat kääntämisen apuvälineiden lisäksi erityisesti konekääntämisen ja tekoälyn sovellukset.

Verrattaessa kaikkien neljän kääntäjänkoulutuksen suomen kielen ja käännösteknologian yhteenlaskettuja opintopisteitä eri vuosina on käännösteknologian opintopistemäärä noussut vuosien 2013 ja 2023 välillä. Toisaalta käännösteknologian määrä vuonna 2023 oli lähellä kahdenkymmenen vuoden takaista, itse asiassa jopa noin 3 opintopistettä vähemmän. Suomen kielen opintopistemäärän ero vuosien 2003 ja 2023 välillä on sen sijaan huomattavampi, 18 opintopistettä. Välissä on pieni nousu vuonna 2013, joka voi selittyä opintopistejärjestelmään siirtymisellä.



**Kuvio 10. Suomen kielen ja käännösteknologian yhteenlaskettujen opintopisteiden kehitys kaikissa tarkastelluissa yliopistoissa 2003–2023.**

## 6 LOPUKSI

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut luoda alustava selvitys siitä, miten A-työkielen ja käännösteknologian opetus näkyy suomalaisen kääntäjänkoulutuksen opetussuunnitelmissa eri vuosilta. Hypoteesini oli, että käännösteknologian opetusta on lisätty A-työkielen opetuksen kustannuksella.

Tutkimukseni analyysiosiossa olen tarkastellut neljän suomalaisen kääntäjänkoulutuksen opetussuunnitelmia vuosilta 2003, 2013 ja 2023. Poimin aineistosta A-työkielen ja käännösteknologian opintojaksot ja tarkastelin, miten opetuksen määrä ja opintojaksojen laajuus on muuttunut eri vuosina ja eri yliopistoissa.

Taustoitin tutkimustani perehtymällä kolmeen eri malliin kääntäjän kompetensseista: Anthony Pymin minimalistiseen malliin (2003), PACTE-tutkimusryhmän empiirisesti testattuun osakompetenssimalliin (1998 & 2003) sekä EMT-verkoston kääntäjänkoulutuksille asettamiin kompetenssivaatimukseen (2009 & 2022). Tarkastelin, miten tutkimukseni kannalta relevantit äidinkieli tai A-työkieli sekä käännösteknologia on otettu huomioon eri malleissa.

Anthony Pymin (2003) minimalistisessa mallissa painotetaan kääntämisen ydintaitoja eli käännösversioiden tuottamista ja parhaan käännösvaihtoehdon valitsemista. Voikin sanoa, että Pymin mallissa on kyse ennemminkin kääntämisen kompetenssista kuin kääntäjän kompetensseista (Kumpulainen 2011, 2), sillä mallissa ei oteta huomioon niitä osakompetensseja, joista ydintaidot muodostuvat – eihän ole esimerkiksi mahdollista tuottaa käännösvaihtoehtoja osaamatta käännöksen lähde- ja kohdekieltä, ja ammattimainen käännöstoiminta edellyttää nykyään myös käännösteknologian tuntemusta. Äidinkielen tai käännösteknologian kompetensseista ei Pymin mallissa kuitenkaan ole erikseen mainintaa.

PACTE-ryhmän (1998 & 2003) monikompetenssimallissa puolestaan kääntäjän tarvitsemat taidot on jaettu eri ryhmiin, jotka yhdessä vaikuttavat eräänlaiseen Pymin mallin mukaiseen kääntämisen ydintaitoon, strategiseen osakompetenssiin. PACTEn mallissa on eritelty kielikompetenssi sekä välinekompetenssi, joiden voi katsoa sisältävän myös äidinkielen kompetenssin ja teknologiakompetenssin. PACTE kuitenkin tuntuu olettavan, että kääntäjän A- ja B-työkielet ovat yhtä vahvoja, sillä mallista ei löydy tarkempaa mainintaa A-työkielen merkityksestä. Käännösteknologian osalta malli on jo vanhentunut, sillä välinekompetensseissa

painotetaan ennemminkin painettuja sanakirjoja ja kielioppiteoksia kuin informaatioteknologiaa.

European Master's in Translation -hankkeessa laaditut kääntäjänkoulutuksille asetettavat kompetenssivaatimukset sisältävät malleista kattavimman luettelon erilaisia kääntäjän tarvitsemia taitoja. Malli on laadittu eurooppalaisten kääntämisen maisteriohjelmien suunnittelun tueksi, ja siinä on eritelty tutkimukseni kannalta relevantit kielikompetenssi ja teknologiakompetenssi. Myös tämä malli on kuitenkin puutteellinen erityisesti äidinkielen kompetenssien määrittämisessä. EMT:n mallin perusteella vaikuttaa siltä, että äidinkielen osaaminen on lähes automaattisesti asiantuntijatasoista ja kiinteä kokonaisuus, jota ei voi jakaa tarkemmin osavaatimuksiksi tai osakompetensseiksi. Koska EMT:n malli ei itsessään sisällä vaatimuksia maisteriohjelmien äidinkielen opetuksesta, herää kysymys, kuuluuko tämä asiantuntijatasoisen äidinkielen osaaminen saavuttaa jo alemmassa korkeakoulututkinnossa ennen maisteritasolle siirtymistä. Sen sijaan teknologiakompetenssin osalta EMT:n malli on tarkastelemistani kompetenssimalleista kattavin ja ajantasaisin, mikä johtuu osaltaan mallin uusimman version tuoreudesta (2022).

Taustoitin tutkimustani myös katsomalla suomalaisen kääntäjänkoulutuksen historiaa ja erityisesti viimeisen 20 vuoden aikana tapahtuneita yliopistouudistuksia, kuten Bolognan prosessia ja siitä seurannutta vuoden 2005 tutkintouudistusta. Bolognan prosessin tarkoituksena oli yhdenmukaistaa eurooppalaista tutkinto- ja arvosanajärjestelmää vertailukelpoisemmaksi. Sen myötä Suomessa siirryttiin selkeään kaksiportaiseen tutkintomalliin, jossa kandidaatti- ja maisteriohjelmat on erotettu toisistaan. Uudistus näkyy kääntäjänkoulutuksen opetussuunnitelmissa esimerkiksi siten, että vuonna 2023 kääntämisen erikoistumiskoulutus on eriytynyt maisterivaiheen asiantuntijakoulutukseksi lähes kaikissa tarkastelemissani yliopistoissa, kun vielä vuonna 2003 kaikissa neljässä yliopistoissa kääntämisen opintoja tarjottiin jo alemmassa korkeakoulututkinnossa. Tämä puolestaan on pakottanut tiivistämään koulutusta, sillä aiemmin viisivuotinen koulutus on täytynyt tiivistää kahteen maisteriopintovuoteen.

Aineistoni perusteella näyttääkin siltä, että A-työkielen eli suomen kielen opetuksen määrä todella on vähentynyt suomalaisessa kääntäjänkoulutuksessa tarkastelemani ajanjakson (2003–2023) aikana. Tämä on kuitenkin yliopistokohtaista, sillä kahdessa yliopistossa pakollista suomen kieltä oli vuonna 2023 lähes yhtä paljon kuin vuonna 2003, kun taas kahdessa muussa yliopistossa pakollinen suomen kielen opintopistemäärä oli vähentynyt huomattavasti

tarkastellulla ajanjaksolla. Vastaavaa trendiä ei ollut havaittavissa käännösteknologian lisääntymisen suhteen, vaan käännösteknologian tarjonta vaihtelee merkittävästi eri yliopistoissa eri vuosina. Hypoteesini on siis osin virheellinen, tai ainakaan aineisto ei sitä varsinaisesti tue – suomen kielen opetuksen määrä on kyllä vähentynyt, mutta käännösteknologian opetus ei aineistoni perusteella ole lisääntynyt merkittävästi.

Tutkimukseni alussa esitin mahdollisia syitä siihen, miksi pakollisten suomen kielen opintojaksojen määrä kandidaatin- ja maisterintutkintoni välillä oli niin suuri. Pohdin, oliko kyse (a) kandidaatti- ja maisteritason välisistä perustavanlaatuisista rakenteellisista eroista, (b) eri yliopistojen välisistä painotuseroista vai (c) ajan myötä tapahtuneista muutoksista. Tutkimukseni perusteella vaikuttaa siltä, että kyse ei ole eroista kandidaatti- ja maisteritason tutkintorakenteessa, sillä pakollista suomen kieltä esiintyy aineistossani sekä alemman että ylemmän korkeakoulututkinnon tasolla, ja esimerkiksi Helsingin yliopistossa aikaisemmin kandidaattiopintoihin sisältyneet suomen kielen perusopinnot on sittemmin siirretty maisteriopintoihin. Ei siis ole pääteltävissä, että A-työkieltä opiskeltaisiin yleisesti ottaen enemmän alemmassa kuin ylemmässä korkeakoulututkinnossa. Tämä on kiinnostava havainto, sillä voisi kuvitella, että kandidaattitason opinnoissa keskityttäisiin kääntäjän peruskompetensseihin kuten työkielten kielitaitoon, ja maisteriopinnoissa puolestaan uusiin, ajankohtaisiin taitoihin, kuten käännösteknologiaan. Tätä ajatusta tukee myös EMT:n kompetenssimalli, josta on tulkittavissa, että kieli- ja kulttuurikompetenssit on tarkoitus omaksua jo alemmassa korkeakoulututkinnossa. Aineistoni ei kuitenkaan tue olettamusta, että A-työkieltä harjoiteltaisiin erityisen paljon myöskään kandidaattitason opinnoissa. Vaikuttaakin siltä, että äidinkielen taitoa pidetään eräänlaisena itsestään karttuvana itsestäänselvyytenä, jota ei tarvitse kompetenssimalleissa sen enempää analysoida. Hyvä äidinkielen taito ei kuitenkaan ole sama asia kuin asiantuntijatasoinen A-työkielen taito, jota Sirkku Latomaa (2014) kääntäjiltä peräänkuuluttaa.

Sen sijaan aineiston perusteella näyttää siltä, että havaitsemani ja kokemani erot suomen kielen opetuksen määrässä johtuvat hieman eri yliopistojen painotuseroista – Helsingin yliopistossa suomen kielen pakolliset opinnot ovat pysyneet lähes yhtä laajoina 20 vuoden ajan, kun taas Tampereella suomen kielen opetus on vähentynyt merkittävästi. Lisäksi kyse lienee myös ajan myötä tapahtuneista muutoksista, sillä yhteenlaskettu suomen kielen opetus kaikkien neljän kääntäjänkoulutuksen osalta on vähentynyt viimeisen kymmenen vuoden aikana (ks. kuvio 10),



ja tutkimukseni aikajänteen sisällä tehty tutkintouudistus pakotti tiivistämään kääntäjänkoulutusta jossain määrin.

Tutkimukseni aikajänne osoittautui kuitenkin hieman liian laveaksi, jotta tuloksista voisi vetää varmoja johtopäätöksiä. Eri vuosien opetussuunnitelmien erot ovat melko suuria, joten tulosten tasaamiseksi ja mahdollisten trendien havaitsemiseksi aikapisteitä olisi hyvä olla enemmän ja niiden välissä tulisi olla enintään viisi vuotta. Mahdollisessa jatkotutkimuksessa olisi kiinnostavaa täydentää aineistoa opetushenkilökunnan haastatteluilla, jotta rakentuisi tarkempi kuva siitä, miten opetussuunnitelmatyötä yliopistoissa tehdään ja millaiset asiat siihen vaikuttavat. Tällaisenaankin tutkimus täydentää keskustelua siitä, miten suomalainen kääntäjänkoulutus on kehittynyt vuosien saatossa ja miten EMT:n kompetenssit näkyvät opetussuunnitelmissa.

EMT:n kompetenssivaatimukset eivät ole yksiselitteisiä tai läpinäkyviä, ja erityisesti mallin kieli- ja kulttuurikompetenssi tuntuu suppealta siihen nähden, että kielitaidon ajatellaan olevan kääntäjän ydinkompetensseja. Nykyisellään malli ei kerro esimerkiksi sitä, millaisia eri osa-alueita kielikompetenssiin kuuluu tai kuinka paljon äidinkielen opintoja alemmassa korkeakoulututkinnossa tulisi suorittaa ennen kääntämisen maisteriopintoihin hakeutumista. Jos eurooppalaisia kääntäjänkoulutuksia todella halutaan yhtenäistää, olisi tärkeää, että niitä koskevat vaatimukset olisivat mahdollisimman selkeitä.

Äidinkielen ja käännosteknologian kompetenssien opetus ja painotus liittyy laajemmin keskusteluun kääntämisen akateemisesta ja ammatillisesta kahtiajaosta. Tutkijoiden mielestä (esim. Mossop 2003, 20) kääntäjänkoulutuslaitosten on vastustettava käännösmarkkinoiden luomaa painetta tuottaa pelkästään tämänhetkisten osaamistarpeiden taitajia, etenkin koska nykypäivän työelämässä osaamistarpeet muuttuvat nopeasti. Siksi olisi tärkeää, että valmistuvalla kääntäjällä olisi työkalupakissaan ennen kaikkea kääntämisen ydinosaaamista ja vasta toissijaisesti senhetkistä käännosteknologiosaamista. Jää kuitenkin nähtäväksi, miten esimerkiksi tekoäly muuttaa käsitystämme siitä, mikä lasketaan kääntämisen ydinosaaamiseksi. Toisaalta koulutuksessa voidaan vahvistaa EMT:n kompetenssimallissakin mainittua kykyä pysyä ajan tasalla uusista teknologioista. On tärkeää, että nyt valmistuva kääntäjä ei pelkää nykypäivän ja tulevaisuuden käännosteknologisia sovelluksia, vaan pystyy luottamaan kykyynsä oppia käyttämään niitä.

Tässä tutkimuksessa olen hyödyntänyt kääntäjänkoulutusten opetussuunnitelmia. Yliopistojen opetussuunnitelmat ovat runsas ja kiinnostava aineisto, jota voisi käyttää monenlaiseen tutkimukseen aina opintojaksosisältöjen diskurssianalyttisestä tutkimuksesta sen tarkastelemiseen, miten kääntämisen opetuksen siirtyminen yliopistoihin 1980-luvulla vaikutti opetuksen sisältöön. Opetussuunnitelmien pohjalta olisi kiinnostavaa tutkia myös muita olennaisia kääntäjän kompetensseja, kuten B-työkielen ja varsinaisen käännöstaidon opetusta, ja ovatko ne vähentyneet tai muuttuneet vuosikymmenien aikana. Kenties niiden muutoksista löytyisi lisää syitä myös suomen kielen opetuksen vähenemiselle.

# LÄHTEET

## Aineistolähteet

### Helsingin yliopisto

- HY 2003a. Opinto-opas A 2003–2004. Painettu, arkistoitu. Humanistinen tiedekunta. Helsinki: Yliopistopaino.
- HY 2003b. Opinto-opas B 2001–2003. Kääntäminen ja tulkkaus. Helsingin yliopiston vanhat verkkosivut, arkistoitu Internet Archiveen. <https://web.archive.org/web/20040707165708/http://www.rosetta.helsinki.fi/opetus/opintov.htm> (1.11.2023).
- HY 2013a. Opinto-opas 2012–2013. Nykykielten laitos. Englantilainen filologia & englannin kääntäminen. Saatu sähköpostitse Metsätalon opiskelijapalveluista.
- HY 2013b. Opasraportti 2014–2015. Käännöstiede. Saatu sähköpostitse Metsätalon opiskelijapalveluista.
- HY 2023a. Opetussuunnitelmatuloste 2.3.2023. OPS-kausi 2023–2024. Kielten kandiohjelma. [https://studies.helsinki.fi/system/files/inline-files/Opetussuunnitelma\\_KieltenKO.pdf](https://studies.helsinki.fi/system/files/inline-files/Opetussuunnitelma_KieltenKO.pdf) (2.11.2023).
- HY 2023b. Opetussuunnitelmatuloste 2.3.2023. OPS-kausi 2023–2024. Kääntämisen ja tulkkauksen maisteriohjelma. [https://studies.helsinki.fi/system/files/inline-files/Opetussuunnitelma\\_K%C3%A4%C3%A4nt%C3%A4misen%20ja%20tulkkause%20nMO.pdf](https://studies.helsinki.fi/system/files/inline-files/Opetussuunnitelma_K%C3%A4%C3%A4nt%C3%A4misen%20ja%20tulkkause%20nMO.pdf) (2.11.2023).

### Itä-Suomen yliopisto

- UEF 2003a. Opetussuunnitelmat 2002–2004: englannin kieli (kääntäminen ja tulkkaus), käännöstieteen perusopinnot, käännösviestinnän suomi. Joensuun yliopisto, kansainvälisen viestinnän laitos. Saatu sähköpostitse vieraiden kielten ja käännöstieteen laitokselta.
- UEF 2003b. Savonlinnan kansainvälisen viestinnän verkkosivut, arkistoitu Internet Archiveen. <https://web.archive.org/web/20030812080130/http://kvl.joensuu.fi/suomi/> (6.11.2023)
- UEF 2013. Opasraportti. Englannin kieli ja kääntäminen (2013–2014). <https://studentuef.sharepoint.com/:b:/s/weboodi-opaat/Ef0UVbDbdF5CtJzzTssO-68BxvDsy2jppgKOybCjDZ-FJw?e=gY87Yy> (15.10.2023)
- UEF 2023a. Englannin kieli ja kääntäminen, HuK 2023–24. <https://opas.peppi.uef.fi/fi/ohjelma/116633?period=2023-2024> (30.10.2023)
- UEF 2023b. Englannin kieli ja kääntäminen, FM 2023–24. <https://opas.peppi.uef.fi/fi/ohjelma/116720?period=2023-2024> (30.10.2023)

## Tampereen yliopisto

- TUNI 2003. Opetussuunnitelma 2002–2004. Kieli- ja käännöstieteiden laitos. Käännöstiede (englanti). Arkistoitu Internet Archiveen.  
[https://web.archive.org/web/20040406071530/http://www.uta.fi/opiskelu/opus/hum/hum-opas\\_82-113.pdf](https://web.archive.org/web/20040406071530/http://www.uta.fi/opiskelu/opus/hum/hum-opas_82-113.pdf) (2.11.2023)
- TUNI 2013. Opetussuunnitelma 2012–2015. Englannin kielen, kirjallisuuden ja kääntämisen tutkinto-ohjelma.  
[https://www.tuni.fi/archive/studyguide\\_uta/koulutusd20a.html?opsId=126&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2012&koulid=3](https://www.tuni.fi/archive/studyguide_uta/koulutusd20a.html?opsId=126&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2012&koulid=3) (2.11.2023)
- TUNI 2023a. Opetussuunnitelma verkossa. Kielten kandidaattiohjelma.  
<https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/otm-d8575e77-1ee3-48a6-b3c1-4acb30c146ce?year=2023> (2.11.2023)
- TUNI 2023b. Opetussuunnitelma verkossa. Monikielinen viestintä ja käännöstiede.  
<https://www.tuni.fi/fi/opiskelijan-opas/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/otm-11430137-90f9-4e13-9b78-8433eb66ea0a?year=2023> (2.11.2023)

## Turun yliopisto

- UTU 2003a. Turun yliopiston opinto-opaat 2003–2004. Englannin kielen kääntäminen ja tulkkaus. Kääntämisen ja tulkkauksen suomen kielen opinnot. Painettu, arkistoitu. Saatu Turun yliopiston asiakirjapalveluista.
- UTU 2003b. Opiskelijan ohjemoniste. Arkistoitu Internet Archiveen.  
[https://web.archive.org/web/20031005142401fw\\_/http://www.netti.fi/~jpaavola/engtra/pdf/OHJEM2003-2004.pdf](https://web.archive.org/web/20031005142401fw_/http://www.netti.fi/~jpaavola/engtra/pdf/OHJEM2003-2004.pdf) (2.11.2023)
- UTU 2013a. Opetussuunnitelma 2013–2014. Englannin kieli, HuK. Saatu Turun yliopiston asiakirjapalveluista.
- UTU 2013b. Opetussuunnitelma 2013–2014. Englannin kieli: englannin kääntäminen ja tulkkaus FM. Saatu Turun yliopiston asiakirjapalveluista.
- UTU 2013c. Opetussuunnitelma 2013–2014. Kääntämisen ja tulkkauksen suomen kielen opinnot. Saatu Turun yliopiston asiakirjapalveluista.
- UTU 2023a. Opinto-opas 2022–2024. Englannin kieli, humanististen tieteiden kandidaatti.  
<https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/88713?period=2022-2024> (20.10.2023)
- UTU 2023b. Opinto-opas 2022–2024. Monikielisen käännösviestinnän tutkinto-ohjelma.  
<https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/87984?period=2022-2024> (20.10.2023)

## Kirjallisuuslähteet

- Annala, Johanna, Jyri Lindén & Marita Mäkinen 2016. Curriculum in higher education research. Teoksessa Jennifer Case & Jeroen Huisman (toim.), *Researching Higher Education. International perspectives on theory, policy and practice*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9781315675404.
- Bernardini, Silvia 2004. The theory behind the practice. Teoksessa Kirsten Malmkjaer (toim.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Philadelphia: John Benjamins, 17–29.
- Chan, Venus & Mark Shuttleworth 2023. Teaching Translation Technology. Teoksessa Sin-wai Chan (toim.), *Routledge Encyclopedia of Translation Technology*. 2. painos. Milton: Taylor & Francis Group.
- Chodkiewicz, Marta 2012. The EMT Framework of Reference for Competences Applied to Translation: Perceptions by Professional and Student Translators. *Journal of Specialised Translation*, no. 17, 37–54.
- EHEA = The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report 2012.  
[https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012\\_Bucharest/79/5/Bologna\\_Process\\_Implementation\\_Report\\_607795.pdf](https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/79/5/Bologna_Process_Implementation_Report_607795.pdf) (25.2.2024)
- EMT 2009 – European Master’s in Translation 2009. *Competence Framework 2009*.  
Arkistoitu osoitteeseen  
[https://web.archive.org/web/20111215205509/http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key\\_documents/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](https://web.archive.org/web/20111215205509/http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf) (11.12.2023)
- 2017 – European Master’s in Translation 2017. *Competence Framework 2017*.  
[https://commission.europa.eu/system/files/2018-02/emt\\_competence\\_fw\\_2017\\_en\\_web.pdf](https://commission.europa.eu/system/files/2018-02/emt_competence_fw_2017_en_web.pdf) (22.11.2023)
- 2022 – European Master’s in Translation 2022. *Competence Framework 2022*.  
[https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt\\_competence\\_fw\\_2022\\_en.pdf](https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fw_2022_en.pdf) (22.11.2023)
- Englund Dimitrova, Birgitta 2005. *Expertise and Explicitation in the Translation Process*. Amsterdam: John Benjamins.
- Euroopan komissio 2018. The EU in support of the Bologna Process.  
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e437d57d-5e32-11e8-ab9c-01aa75ed71a1> (14.12.2023)
- 2023a. European Master's in Translation (EMT) explained.  
[https://commission.europa.eu/resources-partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-explained\\_en](https://commission.europa.eu/resources-partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-explained_en) (27.10.2023)
- 2023b. List of EMT members 2019–2024. Suomi/Finland.  
[https://commission.europa.eu/resources-partners/european-masters-translation-emt/list-emt-members-2019-2024\\_en](https://commission.europa.eu/resources-partners/european-masters-translation-emt/list-emt-members-2019-2024_en) (27.10.2023.)
- Gile, Daniel 2009. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gouadec, Daniel 2007. *Translation as a Profession*. Philadelphia: John Benjamins.

- Hartama-Heinonen, Ritva 2019. Johdanto. Syysseminaarin satoa: Kääntäjänkoulutuksen tila ja tulevaisuus – keskusteluja yhteistyöstä ja työnjaosta. *MikaEL – Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu*, vol. 12, s. 140–154.
- Helsingin yliopisto 2003. Tutkinnot – kandidaatin tutkinto. <https://web.archive.org/web/20030621225541/http://www.hum.helsinki.fi/> (16.1.2024)
- 2023. Uusi opetussuunnitelmakausi alkaa 1.8.2023. <https://studies.helsinki.fi/ohjeet/artikkeli/uusi-opetussuunnitelmakausi-alkaa-182023-tarkista-miten-muutos-vaikuttaa-opintoihisi-avoin-yliopisto> (30.10.2023).
- Hiekkanen, Ossi 1993. *Kääntäjänkoulutus Suomessa. Kääntäjänkoulutuslaitokset, opiskelijamäärät ja tutkinnon rakenne*. Tampereen yliopisto, pro gradu -tutkielma.
- Hietanen, Kaarina 2007. Tulkkausviestintä ammattina. Teoksessa Riitta Oittinen & Pirjo Mäkinen (toim.), *Alussa oli käänös*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 277–293.
- Itä-Suomen yliopisto 2023. Englannin kieli, kulttuuri ja kääntäminen. <https://www.uef.fi/fi/koulutus/englannin-kieli-kulttuuri-ja-kaantaminen> (11.1.2024)
- Jyväskylän yliopisto 2023. Opetussuunnitelmat ja -ohjelmat. <https://www.jyu.fi/fi/opiskelijalle/opetussuunnitelmat-ja-ohjelmat> (30.10.2023).
- Karjalainen, Asko, Tarja Lapinlampi, Elina Jaakkola, Katariina Alha, Eeva-Liisa Hietala, Katja Rynänen & Kristiina Suikkari 2003. *Akateeminen opetussuunnitelmatyö*. Oulu: Oulun yliopisto, opetuksen kehittämissyksikkö.
- Kearns, John 2008. The Academic and the Vocational in Translation Education. Teoksessa John Kearns & Jeremy Munday (toim.), *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*. London: Bloomsbury, 184–185.
- Kemppanen, Hannu 2021. Kääntäjäksi idänkauppaan: Katsaus venäjän kielen kääntäjien koulutukseen 1980-luvulla. *MikaEL – Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu*, vol. 14, 112–126.
- Korpio, Marja 2007. ”Kaikki sitä tekevät.” *Vieraalle kielelle kääntäminen Suomen kääntäjien ja tulkkien liiton asiatekstikäntäjien työssä*. Tampereen yliopisto, pro gradu -tutkielma.
- Kumpulainen, Minna 2011. Mitä käänösprosessi ja -produkti kertovat opiskelijan kompetenssista? *MikaEL – Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu*, vol. 5.
- Laitinen, Risto 2017. *Työllistyminen käänösälällä. Kääntämistä opiskelleiden edellytykset työllistyä osana kielipalveluja tuottavien yritysten toimintaa*. Helsingin yliopisto, pro gradu -tutkielma.
- Lapin yliopisto 2024. Opinnot: Eurooppalainen viitekehys (CEFR). [https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Kielikeskus/Opinnot/Eurooppalainen-viitekehys-\(CEFR\)](https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Kielikeskus/Opinnot/Eurooppalainen-viitekehys-(CEFR)) (16.2.2024)
- Latomaa, Sirkku 2014. Me ollaan kääntäjiä kaikki – vai ollaanko? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5(6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2014/me-ollaan-kaantajia-kaikki-vai-ollaanko> (18.12.2023)
- 2015. Äidinkieli – kääntäjän tärkein työkieli. Teoksessa Sirkku Aaltonen, Nestori Siponkoski & Kristiina Abdallah (toim.), *Käännetyt maailmat*. Helsinki: Gaudeamus, 40–57.

- Latomaa, Sirkku & Mary Nurminen 2022. Työnkuvan muutos: kääntäjästä jälkieditoijaksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2022/tyonkuvan-muutos-kaantajasta-jalkieditoijaksi>
- Laurila, Taija 2012. Työelämän vaatimusten huomioiminen kääntäjänkoulutuksessa - ammattikäntäjien näkemyksiä käännskurssien sisällöstä. Tampereen yliopisto, pro gradu -tutkielma.
- Mossop, Brian 2003. What should be taught at translation school? Teoksessa Anthony Pym, Carmina Fallada, José Biau & Jill Orenstein (toim.), *Innovation and E-Learning in Translator Training*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 20–22.
- Opetusministeriö 2002. *Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano 2002*. Opetusministeriön työryhmien muistioita, 39:2002. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-442-163-1> (17.10.2023)
- 2006. *Yliopistot 2005*. Vuosikertomus. Opetusministeriön julkaisuja, 2006:30. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-485-175-X> (17.10.2023)
- Opintopolku 2023a. Itä-Suomen yliopisto. Englannin kieli, kulttuuri ja kääntäminen. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/toteutus/1.2.246.562.17.000000000000000009188> (30.10.2023).
- 2023b. Turun yliopisto. Englannin kieli, kielten tutkinto-ohjelma, kandidaatti ja maisteri. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/toteutus/1.2.246.562.17.000000000000000002140> (14.11.2023)
- Orozco, Mariana & Amparo Hurtado Albir 2002. Measuring Translation Competence Acquisition. *Meta* 47:3, 375–402. DOI: 10.7202/008022ar (23.11.2023)
- PACTE 2003. Building a Translation Competence Model. Teoksessa Fabio Alves (toim.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: John Benjamins, 43–62.
- 2017. PACTE. Translation Competence Model. A holistic, dynamic model of translation competence. Teoksessa Amparo Hurtado Albir (toim.), *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pahta, Päivi 2016. 50 vuotta kääntäjänkoulutusta Tampereella. *Viestintätieteiden tiedekunnan COMS-blogi*. Arkistoitu osoitteeseen <https://web.archive.org/web/20191106204003/https://blogs.uta.fi/coms/2016/10/19/50-vuotta-kaantajankoulutusta-tampereella/> (7.12.2023)
- Pym, Anthony 2003. Redefining Translation Competence in an Electronic Age: In Defence of a Minimalist Approach. *Meta* 48:4, 481–497.
- 2011. What technology does to translating. *Translation & Interpreting* 3:1.
- Ramírez-Polo, Laura & Chelo Vargas-Sierra 2023. Translation Technology and Ethical Competence: An Analysis and Proposal for Translators’ Training. *Languages* 8:93. <https://doi.org/10.3390/languages8020093>
- Romppanen, Olli 2023. *Elettyä koulutuspolitiikkaa Savonlinnassa – tarina erään opettajankoulutuslaitoksen lopusta*. Itä-Suomen yliopisto, opinnäytetutkielma.
- Sakko, Senja 2020. *Kääntäjän ammatillisen itsetunnon kehittyminen työelämässä. Kyselytutkimus kääntäjien kokemuksista*. Tampereen yliopisto, pro gradu -tutkielma.
- Saksa, Silja 2004. *Babelin perilliset. Kääntäjien ja kääntämisen historiaa*. Jyväskylä: Atena.

- Tiittula, Liisa 2001. Vain kääntämistäkö? Kääntämisen määrittelystä käännostekstin toimivuuteen. Teoksessa Mirjaliisa Charles & Pirjo Hiidenmaa (toim.), *Tietotyön yhteiskunta – kielen valtakunta*. AFinLAN vuosikirja 2001. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 59. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 338–357
- 2007. Käännostiede – ja kääntämisen ja tulkkauksen tutkimus. Arkistoitu osoitteeseen [https://web.archive.org/web/20111013014734/http://www.edu.fi/perusopetus/aidinkieli/agricola/opetusmateriaalia\\_kaantamisesta/kaannostiede](https://web.archive.org/web/20111013014734/http://www.edu.fi/perusopetus/aidinkieli/agricola/opetusmateriaalia_kaantamisesta/kaannostiede) (27.10.2023)
- 2019. Yliopistojen mahdollinen työnjako ja profiloituminen. Syysseminaarin satoa: Kääntäjänkoulutuksen tila ja tulevaisuus – keskusteluja yhteistyöstä ja työnjaosta. *MikaEL – Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu*, vol. 12, 140–154.
- Torres-Simón, Ester & Anthony Pym 2019. European Masters in Translation: A Comparative Study. Teoksessa David B. Sawyer (toim.), *The Evolving Curriculum in Interpreter and Translator Education. Stakeholder Perspectives and Voices*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turun yliopisto 2023. Koulutuksen historia Turussa. Arkistoitu osoitteeseen <https://web.archive.org/web/20070827165134/http://www.hum.utu.fi/laitokset/centra/historia.html> (30.10.2023)
- UEF 2020. Itä-Suomen yliopisto 10 vuotta: Monialaisuudesta tieteidenvälisyyteen. <https://www.uef.fi/fi/artikkeli/ita-suomen-yliopisto-10-vuotta-monialaisuudesta-tieteidenvalisyteen> (1.11.2023)
- Vaasan yliopisto 2023. Historiamme – 1980-luku. <https://www.uwasa.fi/fi/yliopisto/historia/1980> (27.10.2023)
- Vuori, Jaana 2023. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus> (3.11.2023)
- Waddington, Christopher 2000. Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español). Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- Wilss, Wolfram 1976. Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation. Teoksessa Richard Brislin (toim.), *Translation. Applications and Research*, New York: Gardner, 117–137.
- Yliopistolaki 558/2009, 2 §. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558> (20.12.2023)



## **ENGLISH SUMMARY**

# **A-LANGUAGE AND TRANSLATION TECHNOLOGY IN FINNISH HIGHER EDUCATION CURRICULA**

### **Introduction**

The skills that translators need in their work – also known as translation competences – are always a relevant topic in translator training and in the field of translation studies. Recent technological developments have had great impacts on translation work. This begs the question: what are the essential skills that translator training should focus on in order to ensure that a translator graduating today is equipped to continue working in the profession in five, ten or twenty years' time? Should university-level translation education focus on the core translation skills – language and translation – or should it also provide other skills needed in the workplace, such as knowledge of translation technology and interpersonal skills? This is not a new question, but one that every translation programme has had to consider at different times. The answers to the question can be seen in the curricula of translation degree programmes from different decades.

In my own translator studies at two different universities in Finland, I noticed significant differences between my bachelor's and master's degrees in compulsory studies of A-language (or mother tongue, Finnish). Since mother tongue is usually the main working language of a translator and thus an important part of a translator's professional skills, it was difficult to understand why Finnish was not given more prominence in the studies. I wanted to find out whether this was due to structural differences between bachelor's and master's level, or differences in emphasis between different universities, or whether translator training had changed substantially in the thirteen years between the start of my bachelor's and master's studies. Had the number of Finnish language courses in other translation degree programmes also decreased and if so, had any particular subject(s) gained more prominence instead?

Over the past ten years, translation technology, artificial intelligence, and machine translation have advanced rapidly, so my assumption is that studies in translation technology have increased over time at the expense of compulsory Finnish language studies. In this thesis, I will

investigate whether translation technology has gained a more important role in university curricula compared to the past, and whether studies in the A-language have decreased correspondingly. This relates to the broader question of translation competences and how they are taken into account in translator training.

In my research, I examine the curricula of Finnish translation degree programmes from different years. The time span of my study is a 20-year period and three time points every ten years: 2003, 2013 and 2023. The aim of this study is to examine how two translation competences, translation technology and A-language competence, are represented in the curricula. As background to the analysis, I examine three different translation competence models and how they approach translation technology and A-language. These models include the minimalist model by Anthony Pym (2003), different versions of the PACTE research group's competence model (1998 & 2003) and the competence models for translator training developed by the European Master's in Translation project (2009 & 2022). Pym's concise definition focuses on the essential basic skills of a translator and is highly recognised in the field of translation studies. The PACTE model is the only one of the models that has been empirically tested. The EMT competence model, on the other hand, has had a significant impact on the curricula of translation training programmes in Europe since 2009. Together, these three models – Pym, PACTE and EMT – shed light on translation competences from several different perspectives.

## **Data & Method**

The data for my study consists of curriculum materials from four Finnish universities in the years 2003, 2013, and 2023. The universities are the University of Helsinki, the University of Tampere (later renamed Tampere University), the University of Turku, and the University of Joensuu (later renamed University of Eastern Finland), and they have been selected on the basis that they have offered either bachelor's and master's or exclusively master's level degree programmes in translation of English in the years in question.

The data period has been chosen on the basis that 20 years should give a good idea of the evolution of translation education and its changes. The curriculum period in Finnish universities is usually three years, so 20 years covers several curricula.

In this thesis, I examine how two translation competences – A-language skills and technological competence – are reflected in the curricula of different years. Based on my findings, I aim to

answer my research question: have studies in technological competence been increased at the expense of studies in mother tongue or A-language?

I have approached my data in a theory-driven way, using different translation competence models as background to my analysis. According to Tuomi and Sarajärvi (2018), a theory-based analysis has some theoretical connections, but the analysis is not directly based on theory. I have systematically gone through the curricula and gathered the courses that are related to Finnish language or translation technology. A systematic approach means that the same things are examined for all texts and the material is carefully reviewed (Vuori 2023).

In my data, I only examine the *compulsory* Finnish language courses, whereas in terms of translation technology, I examine *all* the courses available. This stems from my assumption that the teaching of translation technology has increased at the expense of compulsory Finnish language courses.

## **Theory**

I provide background for my analysis by presenting three models on translation competences: the minimalist competence model by Anthony Pym (2003), the more comprehensive multicompetence model by the PACTE research group (1998 & 2003), and the competence requirements for translator training set by the EMT network (2009 & 2022).

Translation competences encompass knowledge, skills, and qualities required of a professional translator. There are several different definitions of competences, and over the years, they have been defined differently by different translation scholars. According to Orozco and Hurtado (2002, 376), competence has been defined, for example, as translation ability, basic knowledge and skills needed for translation, and cross-linguistic supercompetence. In this study, I approach competences as skills and knowledge that can be acquired through training and education, and therefore the EMT network's definition of competence is appropriate for my research:

By 'competence', we mean the combination of aptitudes, knowledge, behaviour and knowhow necessary to carry out a given task under given conditions. This combination is recognised and legitimised by a responsible authority (institution, expert). (EMT 2009, 2.)

Next, I present the three competence models, focusing particularly on the two translation competences relevant to my study, A-language and translation technology.

### *Minimalist theory by Anthony Pym (2003)*

Anthony Pym (2003, 482) refers to Wolfram Wilss's reflections from 1976 and stresses that translation competences are not the same thing as the translator's professional qualifications, as these change according to technological demands and societal expectations. According to the minimalist definition by Pym, a translator's most important skill is the ability to produce multiple translation options from a single source text, and select the most appropriate one of the alternatives produced:

- The ability to generate a series of more than one viable target text (TT1, TT2 ... TTn) for a pertinent source text (ST);
- The ability to select only one viable TT from this series, quickly and with justified confidence. (Pym 2003, 489).

According to Pym (2003, 489), translation students should acquire this two-part competence already during their education so that it becomes as good as automatic. In this model, problem-solving is the key translation competence. All other useful skills, such as technological competence, information retrieval skills and teamwork skills, are secondary. Pym (ibid. 481) criticises the fact that multi-competence models are constantly expanded with new competences and predicts that this trend will continue as technological tools become more widespread. According to Pym, the increase in the number of competences is in fact driven by institutional needs, since the complex competence models with their long lists of requirements often reflect the prevailing teaching content in the university or institution where the research is conducted (ibid. 487).

Pym refers to Waddington's (2000) criticism of multi-competence models and stresses that they mostly describe ideal competences and ideal translators that do not actually exist. Moreover, according to Pym, even new competence requirements implemented into translator training are always a few steps behind the skills required in the job market. In other words, the ideal competences stressed in translation training may no longer be useful after graduation. According to Pym, translator training should therefore focus on the most essential core competences presented in the minimalist model, as these do not become obsolete or lose their relevance (Pym 2003, 488-489).

It is noteworthy that in his model, Pym does not define any subcategories of translation competences. Consequently, Pym does not address the importance of language skills or

translation technology skills, although language skills are naturally implicitly needed when producing different translation options.

### ***Translation competence model by PACTE Group***

One of the best-known models for translation competences is by the Spanish research group PACTE (Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation). Founded in 1997, PACTE includes several translators and translation teachers and was formed to research translation competences to help develop translator training and translation teaching (PACTE 2003, 2).

According to PACTE, translating is a communicative, goal-oriented activity that requires expert knowledge – also known as competence. PACTE makes a distinction between translation competence and translation, where competence is the latent knowledge system that enables translation. The group's research approach is largely empirical. (PACTE 2003, 43.) The first PACTE competence model was completed in 1998, and it was structured around six hierarchical sub-competences: communicative bilingual competence, extra-linguistic competence, transfer competence, psychophysiological competence, instrumental competence, and strategic competence (PACTE 2017, 37).

PACTE continued to develop the model, and a new improved version was published in 2003. The newer version distinguishes five sub-competences instead of six: bilingual competence, extra-linguistic competence, knowledge about translation, instrumental competence, and strategic competence. In addition to these, the new model mentions that translation also requires certain psychophysiological *components*, but these are no longer seen as a separate sub-competence. Transfer competence has also been left out of the model, as the research team concluded that it is, in fact, the sum of all competences, i.e. a kind of umbrella concept of translation competences. Consequently, strategic competence has been moved to the centre of the model instead of transfer competence. At the same time, knowledge about translation has been established as its own sub-competence. (PACTE 2017, 38-41.)

The two competences relevant to my thesis – A-language competence and translation technology competence – are both part of broader sub-competences in the PACTE model. However, these broader sub-competences, bilingual competence and instrumental competence, are of equal importance in the model and simply contribute to strategic competence that lies at

the centre of the model. The model does not specify what aspects of, for example, mother tongue or A-language need to be mastered in order to reach professional competence. Moreover, the model seems to assume that the translator has equal skills in both A-language and B-language, when in reality, this is very rarely the case.

### *The EMT competence model*

The European Master's in Translation competence model aims to provide the network's MA programmes with guidelines for curricula and content. The competences presented in the model have been chosen to improve the employability of graduates (EMT 2022, 3.) The aim is that students that have completed a master's degree in translation possess the competences presented in the model upon graduating (Chodkiewicz 2012, 38). In the latest version of the model, there are five competence categories, and in total the model encompasses 36 requirements for sub-competencies that students should master when graduating from a master's programme that is part of the EMT network (EMT 2022).

The EMT competence model was developed by a group of translation experts from universities in the EU region, but conferences on the subject were attended not only by academics but also by representatives from the labour market and various international organisations such as NATO and the UN. As a result, the first EMT competence model was published in 2009. Back then the competences were presented as a wheel. At the centre was translation service provision, which was surrounded by five sub-competences: language competence, intercultural competence, information mining competence, technology competence and thematic competence. (EMT 2009, 2-3.)

The EMT model was updated in both 2017 and 2022. The wheel model has been abandoned and the competence requirements have instead been reorganised under different competence headings. Language and cultural competences have been combined together, while social and interactive skills have been given their own sub-competence. Thematic and information mining competences have been moved under a broader concept of translation competence, while the importance of technological competence has been increased. (EMT 2022.)

According to the EMT (2022, 6), language and culture competence is “a driving force behind all the other competences”, and it is therefore important that students become fully proficient in this area during their studies. Language and culture competence encompasses general or

language-specific linguistic, sociolinguistic, cultural, and transcultural knowledge and skills that together form the basis for a comprehensive translation competence. The competence model specifies that students should understand language variation (social, geographical, and historical) and master the grammatical, lexical, and idiomatic structures of their working languages. In addition, students should be able to identify cultural elements, values, and references in written or spoken texts and produce texts that are in line with cultural practices and genre requirements. (EMT 2022, 6.)

The framework mentions that master's programmes in the network must require a high level of proficiency in at least two working languages. However, the EMT model recognises that the number of working languages and the level of competence in them may vary. (EMT 2022, 6.) It is interesting that the EMT does not explicitly mention the importance of studies in mother tongue or A-language. However, it is presumable that one of the two working languages required by the EMT is the student's mother tongue. There is a footnote mentioning that the proficiency in the main target language, i.e. the A-language, should correspond to at least CEFR level C2 or native/bilingual level at the beginning of studies (EMT 2022, 6). In other words, this language proficiency should be achieved already before the start of the master's programme. The EMT network requires its member universities to describe how students' language proficiency is ensured, but there are no specific requirements for mother tongue in the model. In other words, the EMT seems to assume that native level in a language automatically corresponds to expert level proficiency, when of course this is not always the case. It is also noteworthy that language and culture competence is the only competence in the model that does not have a numbered list of different sub-requirements. Instead, it seems to be a kind of fixed set of competences that the student either possesses or does not.

As for technological competence in the EMT model, it covers skills related to the use of present and future translation technologies within the translation process, such as translation tools and software as well as machine translation. The EMT model lists six different areas of competence under technological competence. These include, for example, knowledge about the most relevant IT applications and tools for text analysis, information mining, translation, and quality assurance, as well as understanding the basics of machine translation. The EMT also stresses the importance of keeping up to date with new technologies and quickly adopting new software and applications. (EMT 2022, 9.)

## **Findings**

In my research, I have examined how translation technology and A-language are represented in the curricula of four Finnish universities offering BA and/or MA programmes in translation of English. I chose curricula from three different decades: 2003, 2013, and 2023. Next, I present my key findings for each year.

### ***2003***

In 2003, study requirements for A-language or mother tongue were still uniform in all four universities, as a total of 10 credits<sup>2</sup> of Finnish was compulsory in each translation programme. The course contents were also similar, including, for instance, Finnish grammar, language structure, and different text types. In most universities, it was recommended to complete these courses already at BA level.

As for translation technology, the number of courses varied considerably between universities in 2003. The Universities of Helsinki and Joensuu both offered a relatively large number of courses in translation technology, but in Helsinki they were fully optional, and in Joensuu only one course in translation technology was compulsory. In the University of Turku, two optional courses in translation technology were offered, while the University of Tampere offered no courses in translation technology whatsoever. The timing of translation technology courses between bachelor's and master's degrees also varied, and in most cases, the courses could be taken at any stage of studies.

### ***2013***

The curricula from 2013 already show some differences in A-language studies between different universities. All the translation programmes still included several compulsory Finnish language courses, but the number of required credits varied between 15 and 25 ECTS. Since the previous sample year, Finland had switched to the European Credit Transfer and Accumulation System, and different universities may have converted old credits into ECTS using different coefficients between 1.5 and 2. This may be one of the reasons why by 2013, the previously uniform study modules had started to have differences in the number of credits.

---

<sup>2</sup> Before switching to the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) in 2005, Finnish universities used their own credit system. One old credit or “opintoviikko” equals approximately 1.75 ECTS credits.



In three universities, courses in Finnish language were still a part of the bachelor's degree programmes, but at the University of Tampere, Finnish was studied at both BA and MA level (TUNI 2013a). This implies that A-language courses were no longer uniformly considered essential for BA programmes in translation.

As for translation technology, one university and its curriculum stand out – this time the University of Helsinki, whereas ten years earlier in 2003, the University of Joensuu offered the most courses in translation technology. In 2013, the other three universities each offered a few ECTS in translation technology, but in contrast to ten years ago, all four universities now offered at least one course in translation technology. Translation technology was compulsory in two universities and optional in the remaining two. The mandatory courses took place at BA level, while the optional courses were also offered at MA level.

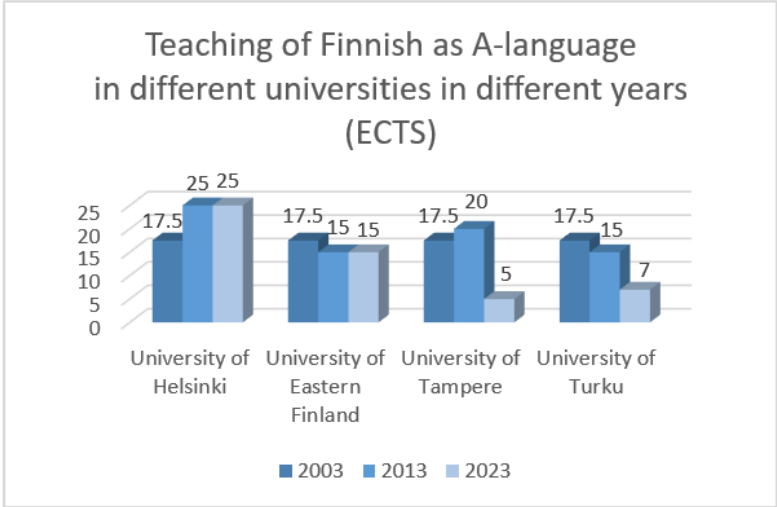
### **2023**

In the data from 2023, there are further differences in the number of Finnish language courses and ECTS between universities. While the universities of Helsinki and Eastern Finland still maintained the traditional, more extensive studies in Finnish language, the universities of Tampere and Turku had reduced Finnish language credits to a minimum – to 5 and 7 ECTS respectively. At the University of Eastern Finland, its 15 ECTS of Finnish took place already at BA level, while in Helsinki and Tampere, Finnish was studied at MA level. As for the University of Turku, Finnish was required at both BA and MA level.

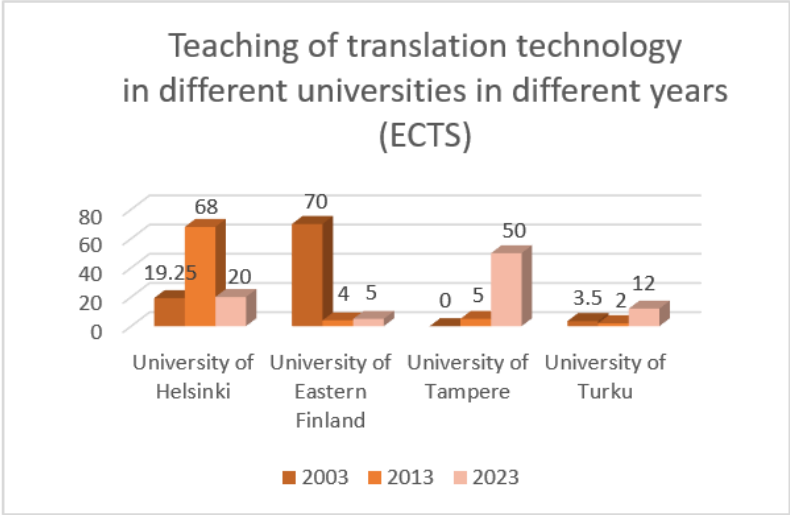
The number of courses related to translation technology also continued to vary between universities. In 2023, University of Tampere had the highest number of translation technology courses, which means that the situation had again changed in ten years. The University of Eastern Finland offered the lowest number of courses in translation technology, with just one 5 ECTS course in technology. The situation had therefore changed considerably since 2003, when the University of Joensuu offered an exceptionally large number of courses in translation technology.

Even in 2023, translation technology was not a compulsory subject in all translation degree programmes – despite offering the most courses in translation technology, all of the University of Tampere's 15 courses were optional. In most universities, translation technology was studied

at master's level; only the University of Eastern Finland included translation technology studies in its bachelor's degree programmes.



**Figure 1. Compulsory ECTS in Finnish as A-language in different universities 2003-2023.**



**Figure 2. Available ECTS in translation technology in different universities 2003-2023.**

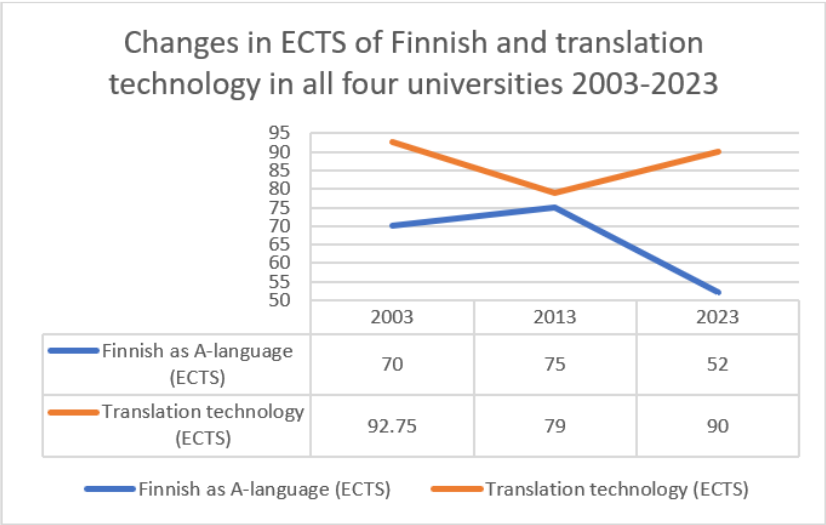
**Conclusions**

The aim of this study was to examine how A-language and translation technology are represented in the curricula of translation degree programmes in Finland in different years. My hypothesis was that studies in translation technology have increased at the expense of studies in A-language or mother tongue, following the tendency of universities focusing on topical subjects and skills instead of essential core skills needed in translation.

Based on my data, it seems that courses in Finnish as A-language have indeed decreased over the last 20 years in Finnish universities that offer degree programmes in translation. Whereas in 2003 all translation degree programmes included the same number of compulsory credits in Finnish language, in 2013 there were already some differences between the universities in terms of A-language studies. By 2023, there were already clear differences in the number of courses and ECTS in Finnish language between the four universities. There are even significant differences between different curricula of the same university: in both Tampere and Turku, Finnish language studies have decreased considerably between 2013 and 2023. On the other hand, the number of Finnish language credits at the universities of Helsinki and Eastern Finland has remained practically unchanged between 2003 and 2023.

On the other hand, the number of courses and credits in translation technology has greatly varied over time and between different universities, and the data shows no clear upward trend for the subject. While courses offered in translation technology have significantly decreased at the University of Eastern Finland since 2003, they have, in turn, considerably increased at the University of Tampere within the same time period. In Turku, very few courses have been taught on translation technology over the examined time period, while the other three universities take turns in offering exceptionally many courses on the subject in varying years.

Therefore, my original hypothesis is not correct, or at least the data does not really support it – the number of Finnish language courses has decreased, but the data does not show a corresponding increase in the number of courses on translation technology.



**Figure 3. Changes in ECTS of Finnish and translation technology between 2003 and 2023.**

At the beginning of this thesis, I presented possible reasons for the significant difference in the number of compulsory Finnish courses between my BA and MA programmes. I wondered whether this was due to (A) a fundamental structural difference between BA and MA levels, (B) differences in emphasis between different universities, or (C) changes over time. Based on my research, it does not seem to be a question of differences in the structure of the bachelor's and master's levels, since compulsory Finnish language is required at both bachelor's and master's levels. At the University of Helsinki, for example, the Finnish language courses previously taught at BA level have since been moved to MA level. Therefore, it cannot be concluded that Finnish as A-language would generally be studied more at BA than MA level. This is an interesting observation, as one might imagine that bachelor's level studies would focus on basic translation competences such as main working languages, while master's level studies would focus on new, topical skills such as translation technology. This idea is also supported by the EMT competence model that suggests that language and cultural competences should be acquired already at BA level.

However, the data does not imply that A-language would generally be studied more at BA level. Indeed, it seems that proficiency in mother tongue is taken for granted as a kind of self-evident skill. However, a good command of one's mother tongue is not the same thing as an expert-level proficiency in A-language.

Furthermore, based on the data, it seems that the differences I observed and experienced in my own studies are to some degree due to differences in emphasis between universities – at the University of Helsinki, compulsory Finnish language studies have remained almost unchanged for 20 years, while at the University of Tampere, Finnish language teaching has decreased significantly. In addition, it is probably also a question of changes over time, as ECTS in Finnish language have decreased in all four universities over the last ten years.

However, the time span of my study proved to be a little too broad to draw any firm conclusions from the results. The differences between the curricula of different years are quite large, so to even out the results and detect possible trends, it would be better to have more time points, with no more than five years between them. For further research, it would be interesting to supplement the data with interviews with teaching staff in order to gain a more accurate idea of how curriculum work is carried out in universities and the issues that influence it. Even as such, this study adds to the dialogue on how Finnish translator education has developed over the years and how EMT competences are and should be reflected in university curricula.

Competences in A-language and translation technology and how they are taught in translation training links to a wider debate on the academic and professional divide in translation. Researchers (e.g. Mossop 2003, 20) argue that translation training institutions need to resist the market pressure to produce graduates that only possess the most current skills needed on the labour market, especially as those needs change rapidly in today's work environment. It is therefore important that graduating translators first and foremost possess the core translation skills, and only secondly the topical skills in latest translation technology. However, it remains to be seen how for instance artificial intelligence will change our understanding of what counts as core translation skills. On the other hand, training can strengthen the ability to keep abreast of new technologies, which is also mentioned in the EMT competence model. It is important that the translator graduating today is not afraid of current and future applications in translation technology but is confident in his or her ability to learn how to use them.