




UNIVERSITY
OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201309201361>

Author(s):	Stöckell, Päivi
Title:	Kirjoittamalla oppiminen
Main work:	Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä - kokeiluja ja kokemuksia
Editor(s):	Poikela, Esa; Öystilä, Satu
Year:	2003
Pages:	177-194
ISBN:	951-44-5762-5
Publisher:	Tampere University Press
Discipline:	Educational sciences
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	fi
URN:	URN:NBN:fi:uta-201309201361

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

KIRJOITTAMALLA OPPIMINEN

Käännöstieteen oppiaineiden opetuksessa pohditaan jatkuvasti sitä, mikä on teorian ja käytännön sopiva suhde. Kysymyksen tekee ajankohtaiseksi siirtyminen kaksiportaiseen korkeakoulu-tutkintoon, jossa tavoitteena olisi kolmivuotisessa kandidaatin-tutkinnossa saavuttaa sekä ammatillisia valmiuksia että valmiudet jatkaa opintoja maisterintutkintoon. Kaksiportaiseen tutkintoon siirtymistä koskevissa keskusteluissa on noussut esiin äänenpainoja, jotka epäilevät tutkimustaitojen opetuksen vievän resursseja kieli- ja viestintätaitojen harjoittelulta. Erinomainen äidinkielen ja vieraan kielen taito sekä oman ja vieraan kulttuurin tuntemus ovat välttämätön perusta varsinaisten käännös- ja tulkkaustaitojen harjoittelulle. Toiset keskustelijat ovat puolestaan olleet huolissaan siitä, että voimakas käytäntöpainotteisuus kandidaatinopinnoissa ei riittävästi sosiaalistaisi opiskelijoita oman tieteenalan piiriin, ja heidän motivaationsa ja valmiutensa jatkaa opintoja maisterintutkintoon saattaisi jäädä alhaiseksi.

Artikkelissani esittelen kahta opetuskokeilua, joissa pyrki-
myksenä oli yhdistää käännöstieteen oppiaineiden oppisisältö-
jen omaksumiseen tutkimuksellisten perustaitojen, tieteellisen
tekstin lukemisen ja kirjoittamisen, harjoittelua. Kuvaamillani
opetuskokeiluilla haluan osoittaa, että kun tieteellisen tekstin
lukemisen ja tuottamisen harjoittelu yhdistetään oppialan oppi-
sisältöjen omaksumiseen, se ei vie kohtuuttomasti resursseja esi-
merkiksi kieli- ja viestintätaitojen oppimisen ja varsinaisten
käännös- ja tulkkauskurssien kustannuksella. Lisäksi oppiminen
tapahtuu opiskelijan kannalta mielekkäässä kontekstissa.

Johdanto ja taustaa

Käännöstieteen oppiaineiden tarkoitus on toisaalta kouluttaa
käännös- ja tulkkausviestinnän asiantuntijoita esimerkiksi liike-
elämän, teknisen viestinnän ja EU-viestinnän kentille, toisaalta
tutkijoita ja opettajia. Aina ei kenties huomata ajatella, että
myös käytännön käännös- ja tulkkaustehtäviin sijoittuvilta edel-
lytetään kykyä problematisoida ja perustella omia työtapoja; toi-
sin sanoen myös he tarvitsevat usein ammatissaan niitä analyyt-
tisen ajattelun ja kysymyksenasettelun taitoja, jotka perinteisesti
mielletään erityisesti tutkijan ammattitaitoon kuuluviksi (vrt.
Kujamäki 2003). Esimerkiksi Tampereen yliopiston käännös-
tieteen oppiaineiden opetussuunnitelmassa 2002–2004 koulu-
tuksen tavoitteita ja opetuksen perustaa määritellään yhtä lailla
amatillisiksi kuin tieteellisiksi. Siksikin on tärkeää kiinnittää
huomiota siihen, millä tavoin teoria ja käytäntö opetuksen ta-
solla kohtaavat.

On havaittavissa joitakin merkkejä siitä, että opiskelijat
mieltävät teorian ja tieteellisyyden muista opinnoista irralliseksi
saarekkeeksi. Tästä kertoo muun muassa kevätlukukaudella
2000 Tampereen yliopiston silloisessa käännöstieteen laitokses-

sa toteutettu laaja opiskelijakysely (178 palautettua kyselylomaketta), jossa kartoitettiin opiskeluilmapiiriä ja opintojen etene-
miseen vaikuttavia tekijöitä. Latomaan, Oittisen ja Saarenpään
(2000) raportista on luettavissa muun muassa, että pro gradu -tut-
kielma mielletään monesti muista opinnoista erilliseksi projek-
tiksi, jonka itsenäiseen tekemiseen ei ole opintojen kuluessa saa-
tu riittävästi valmiuksia. Pahimmassa tapauksessa gradu voi
opiskelijan mielessä saavuttaa kohtuuttomat mittasuhteet ja sii-
tä voi tulla ”elämää suurempi” kirjoitelma.

*”Opinnot antavat kyllä valmiuksia työelämään, mutta tutkin-
toon valmistautuminen ei ole niin onnistunutta. Gradusta on tehty
mörkö, jonka kimppuun ei uskalleta hyökätä. Tutkielman teko-
pelkoa voisi lieventää kursseilla, joilla opetetaan tieteellisen kir-
joittamisen perusteita, tiedonhakua jne.”* (Sitaatti opiskelijan vas-
tauslomakkeesta.)

Latomaan ym. (mts., 87) yhteenvedon mukaan

*”[O]piskelijoiden mielestä gradusta pitäisi alkaa puhua jo ensim-
mäisenä vuotena, jotta siitä tulisi luonteva osa opintoja ja jotta
sen tekemiseen voisi valmistautua vähitellen. – Monissa vastauk-
sissa korostettiin proseminaarin merkitystä ja toivottiin, että
proseminaarissa keskityttäisiin entistä enemmän myös itse aiheis-
iin ja sisältöihin, ei vain muotoseikkoihin. –Niin ikään kaivat-
tiin lisää ohjausta käännytieteellisen kirjallisuuden lukemiseen.”*

Näistäkin toivomuksista ja kommenteista paistaa varsin selvästi
läpi, että tieteellisen tekstin lukemisen ja kirjoittamisen taitojen
koetaan palvelevan ainoastaan graduntekoa ja varsinaista tutki-
mustyötä. Näitä taitoja ei osata mieltää osaksi oppimis- ja ajatte-
luprosesseja siten kuin kirjoittamalla oppimisen (*writing-to-*

learn, Tynjälä, Mason & Lonka 2001, 7–22) lähestymistavan kannattajat asian näkevät.

Jotkut käytännön työelämään suuntautuneet (kääntäjän ja tulkin ammatteihin tähtäävät) opiskelijat kyseenalaistavat koko tutkielman tekemisen mielekkyyden ja toivoisivat mahdollisuutta tehdä gradun asemesta jonkinlaisen käytännön lopputyön, esimerkiksi käännöksen oikealle toimeksiantajalle. Laitoksen käytäntönä on se, että yleensä käännös, joka voi olla esimerkiksi opiskelijan kokoama erikoisalan sanasto, on ikään kuin gradun liite, jolloin varsinainen tutkimusosa koostuu työprosessin suunnittelusta, kuvauksesta ja kommentoinnista. Tehtävän on perustuttava todelliseen toimeksiantoon, mikä tietysti rajaa opiskelijan mahdollisuuksia. Myös tutkielmaprosessin työmäärä, sekä todellisen työtehtävän suorittaminen että tutkielman kirjoittaminen, on rajoittanut niiden määrää, jotka ovat päätyneet niin sanotun käännösgradun tekemiseen. Käytännön ja teorian kohtaamista opinnäytetöissä rajoittavat siis mahdollisten asenteiden lisäksi monet käytännön seikat.

Vuodenvaihteessa 2001–2002 tein yksikköni graduohjauksesta vastaaville neljälle opettajalle sekä yhdelle käännöstieteen suomen oppiaineen lehtorille pienen vapaamuotoisen kyselyn, jossa pyysin lyhyesti kertomaan, millaisiksi he arvioivat opiskelijoiden taidot lukea ja kirjoittaa tieteellistä tekstiä, ja miten he kehittäisivät tieteellisen kirjoittamisen opetusta. Yhdessä vastauksessa todetaan, että vasta tutkielmavaihe on tieteellisen kirjoittamisen harjoittelua, kun taas toisessa sanotaan, että näin toki nykyisellään on, mutta ei pitäisi olla – näkemykset siis vaihtelevat yksittäisten professorien osalta. Kaikissa vastauksissa kuitenkin toivotaan, että jollain tasolla tieteellistä kirjoittamista ryhdyttäisiin harjoittelemaan jo ensimmäisenä opiskeluvuotena. Kaikille vastaajille yhteistä on myös näkemys, että tieteellisen tekstin tuottamisen teknisten valmiuksien, esimerkiksi viittaustekniikojen ja tiivistelmän sekä lähdeluettelon laatimisen harjoittelu

erikseen ei ole mielekästä, vaan sekä kriittistä lukutaitoa että (prosessi)kirjoittamista pitäisi opetella muiden oppisisältöjen opiskelun yhteydessä.

Samansuuntaisia havaintoja opetuksen yhteydessä olivat tehneet myös gradujen ohjaajat Latomaan ym. (2000) raportin perusteella: teorian ja käytännön yhdistäminen proseminaaritöissä, seminaareissa ja tutkielmissa on opiskelijoille ongelmallista. Myös kynnys itsenäisen kirjallisen työn aloittamiseen on korkea.

”teoria liimataan käytännön päälle vasta opintojen loppusuoralla, ja kypsytminen on graduvaiheessa vähän kesken.” (Sitaatti opettajan vastauksesta).

Toisin kuin opiskelijat, opettajat näkivät myös tieteellisen kirjoittamisen taidon syvemmän merkityksen:

”Kyse on siis paitsi tiettyjen taitojen omaksumisesta myös syvemmästä asiasta ja tiet. kirj. hallitsemisesta on myös välillistä hyötyä.” (Sitaatti opettajan vastauksesta).

Käytännössä hyväksi havaittuina opetusmetodeina pidettiin prosessikirjoittamisen harjoituksia sekä vertailuasetelmiin perustuvia kirjoitustehtäviä tyyliin ”vertaa artikkeleita X ja Y / teorioita A ja B”. Tyypillisenä harjoituksena, josta oli hyviä kokemuksia, mainittiin myös referaattien kirjoittaminen. Konkreettisine kehittämisehdotuksina toivottiin muun muassa kirjallisten harjoitustöiden ohjeiden yhtenäistämistä yksikön sisällä sekä verkko-opetuksen mahdollisuuksien selvittämistä kirjoittamisen opetuksessa (ks. myös Kaakkolammi tässä teoksessa).

Sekä opiskelijoille että opettajille yhteiseltä problematiikalta vaikutti se, miten tieteellisen tekstin lukemisen ja kirjoittamisen harjoittelu voitaisiin luontevasti nivoa oppiainekohtaisten

oppisisältöjen omaksumiseen. Tähän etsin vastausta omissa opetuskokeiluissani, joista raportoin seuraavaksi.

Oppimistehtäviä kokeilemassa

Kevätlukukaudella 2002 uudistin perusopintojen yhden opintoviikon laajuisen luentokurssin Käännöstiede I. Kurssin tavoite on johdattaa opiskelijat käännöstieteen keskeisiin kysymyksiin, suuntauksiin ja käsitteisiin. Olin kokenut aiempina vuosina kurssin ongelmalliseksi sen suppeuden ja suurehkon opiskelijamäärän vuoksi (kurssi on pakollinen kaikille käännöstieteen pääaineopiskelijoille sekä edellytyksenä sivuaineopiskelijoille tietyille muille kursseille pääsemiseksi). Ongelmalliseksi olin kokenut myös sen, että ensimmäisen vuoden opiskelijat, jotka palavat halusta lähinnä oppia vierasta kieltä ja päästä käyttämään sitä, vaikuttavat usein motivoitumattomilta oppimaan teoriaa.

Päätin luopua luentokuulustelun järjestämisestä ja laadin sen sijaan opiskelijoille oppimistehtävän, joka perustui sekä käsitykseen arkitiedon ja tieteellisen tiedon kohtaamisesta että ajatukseen siitä, että erilaisten tulkintojen kohtaaminen kehittää kriittistä ajattelua (esim. Tynjälä 1999, 61–63). Tehtävä suoritettiin kirjoittamalla oppimispäiväkirja. Ensimmäisellä luentonolla annoin opiskelijoille tehtäväksi kirjoittaa noin 10 minuutin ajan aiheesta ”käsitykseni kääntämisestä ja käännöstieteen tutkimuskohteesta”. En kerännyt heidän kirjoituksiaan, mutta pyysin heitä säilyttämään ne. Vasta pari luentokertaa myöhemmin jaoin heille ohjeen oppimispäiväkirjan kirjoittamiseksi.

Ohje kuului:

Valitse toinen seuraavista oppimispäiväkirjan kirjoittamistyypeistä:

1. Ensimmäisellä luentokerralla sait tehtäväksi määritellä oman käsityksesi kääntämisestä ja käänntieteen tutkimuskohteesta ja kirjoittaa sen muistiin. Voit ottaa muistiin kirjoittamasi käsityksen oppimispäiväkirjasi lähtökohdaksi ja seurata sen muuttumista tai vahvistumista. Minkä luennoilla käsiteltävien asioiden huomaat joko vahvistavan aiempaa käsitystäsi tai muuttavan sitä ja millä tavoin?
2. Poimi luennoilta kaksi erilaista käsitystä kääntämisestä ja vertaile niitä monipuolisesti ja kriittisesti toisiinsa.

Ensimmäinen vaihtoehto on muotoiltu arkikäsityksen ja tieteellisen käsityksen vuorovaikutusta koskevaksi, toinen taas erilaisten tieteellisten tulkintojen kohtaamista käsitteleväksi. Suurin osa opiskelijoista päätyi ensimmäiseen, omakohtaisempaan tehtävään. Jotkut totesivat havainneensa arkikäsityksensä virheelliseksi tai liian kapea-alaiseksi, jotkut taas kertoivat törmänneensä luentokursilla uusiin ja ihmetystä herättäviin käsityksiin mutta pitäytyneensä silti aiemmassa käsityksessään, onnekkaimmat olivat saaneet vain vahvistusta omille ajatuksilleen. Teorioita vertailevan tehtävän valinneet ottivat yleensä vertailtavaksi kaksi toisilleen selvästi vastakkaista näkemystä kääntämisestä ja pyrkivät oppimispäiväkirjassaan muodostamaan oman kantansa sen suhteen, kumpi teoria on ”parempi” tai ”oikeampi”.

Erilaisten tulkintojen kohtaaminen

Olennaista ei oppimispäiväkirjojen arvioinnissa ollut mielestäni se, millaiseen käsitykseen käänntieteen kohteesta tai järkeenkäyvästä käännteteoriasta opiskelijat kertoivat päätyneensä, vaan se, että omakohtaiset ajattelu- ja päättelyprosessit kuvastuivat teksteistä. Heikkoja arvosanoja annoin niille muutamalle, jotka tyytyivät luennoilla käsiteltyjen asioiden referoimiseen ei-

vätkä kyenneet osoittamaan selviä merkkejä omakohtaisesta pohdiskelusta. Joko he eivät olleet lukeneet ja kuunnelleet tehtävänantoa huolellisesti tai eivät muista syistä yltäneet tuolla hetkellä riittävän itsenäiseen ajatteluun. Kurssipalautteen perusteella muutama referaatinomaisen päiväkirjan kirjoittanut oli pettynyt siihen, että sai heikon arvosanan, vaikka faktat oppimispäiväkirjassa pitivät sinänsä paikkansa. Parasta palautetta olivat seuraaventyypiset kommentit:

”Oppimispäiväkirja oli hyvä juttu, jonka avulla sai jäsennettyä kursilla opittua ja sen herättämiä ajatuksia.”

”Kiusallista kyllä, luentopäiväkirjaa tehdessä tosiaan teorian tulivat tutuiksi.”

Kurssin yhteydessä luettiin myös englanninkielinen käännetieteellinen artikkeli (kukin sai valita yhden kolmesta) ja kaksi luentokertaa korvattiin artikkelin itsenäisellä lukemisella ja vastaamisella seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä opin tästä tekstistä / mikä oli mielestäni siinä keskeistä tai tärkeää?
2. Mistä olen kirjoittajan kanssa eri mieltä / millaisia kysymyksiä teksti herätti? (Vastaus saa siis olla hyvin vapaamuotoinen ja oma näkökulmasi saa näkyä siitä, mutta vastauksesta täytyy näkyä, että teksti on todella luettu ja sitä on koetettu ymmärtää. Toivottavasti pystyt katsomaan sitä molemmista näkökulmista – ymmärtävästä ja kriittisestä.)

Myös tämä oppimistehtävä oli muotoiltu henkilökohtaista tiedon konstruointia ja kriittistä ajattelua kehittäväksi. Artikkelien sisällöt sivusivat luennoilla käsiteltyjä asioita, mutta ongelmalliseksi osoittautui niiden englanninkielisyys. Vastaukset sinänsä antoivat opettajalle kyllä kuvan siitä, kuinka hyvin tekstit oli ymmärretty. Osa tyytyi jälleen vain referoimaan keskeisen sisäl-

lön suomeksi, kun tarkoitus oli pohtia sisältöä kriittisesti. Valittavasti tiiviin aikataulun ja suurehkon opiskelijamäärän (36) vuoksi tehtävien yhteiseen käsittelyyn ja henkilökohtaiseen palautteeseen ei ollut riittävästi aikaa. Opiskelijat saivat kurssin päätyttyä hakea sekä oppimispäiväkirjansa että artikkeleita koskevat tehtäväpaperinsa kommentoituina takaisin, mutta osa jätti omansa hakematta.

Saman kurssin voi suorittaa vaihtoehtoisesti kirjatenttinä. Olin aiempina vuosina usein turhautunut siihen, että jokaisena tenttipäivänä kirjatenttivastauksista löytyi kokonaan tai osittain hylättäviä suorituksia ja hyväksyttävienkään vastausten taso ei ollut kovin korkea. Opintojen alkuvaiheessa ei selvästikään ollut tottumusta laajojen kokonaisuuksien hahmottamiseen ja hallintaan sekä olennaisen poimimiseen tekstistä. Päätin uudistaa kurssia myös luopumalla kirjatentistä ja laadin ohjeet kirjallisuuden suorittamiseksi kotiesseinä. Esseen otsikointi oli vapaa, mutta suositeltavana mallina ehdotin jälleen kahden erilaisen kääntämiskäsityksen tai teoreettisen lähestymistavan valitsemista kirjallisuudesta ja niiden vertailua.

Otin vastaan 36 esseesuoritusta ja hylkäsin koko vuonna vain kaksi esseettä. Tämä oli suuri muutos aiempaan nähden. Lisäksi esseiden sisältö oli yleensä järkevä ja asiallinen, kun opiskelija sai valita oman näkökulmansa luettavaan kirjallisuuteen ja pyrkiä ymmärtämään lukemaansa omia senhetkisiä taustatietojaan ja -oletuksiaan vasten. Opettajan työmäärä ikään kuin tasaantui: kun oppimispäiväkirjojen ja tehtävien lukemisessa oli toisaalta paljon työtä, kirjallisuuden esseesuoritukset vastavuoroisesti olivat yleensä suhteellisen hyviä eikä aikaa kulunut kellovottomien tenttivastauksien lukemiseen ja uusintatenttien valmisteluun.

Tämän kurssin kehittämisessä lähestymistapani oli lähellä sosiaalista konstruktivismia (ks. Helenius, Kaakkolammi & Stöckell tässä teoksessa). Toisin sanoen korostin oppimistehtä-

vien laatimisessa ja arvioinnissa sitä, että vuorovaikutus ja erilais-
ten tulkintojen ja näkemysten kohtaaminen edistää oppimista ja
kehittää kriittistä ajattelua. Valinta ei kokeilua aloittaessani ollut
välttämättä kovin tietoinen, vaan selkiytyi vähitellen opettami-
sen ja kurssin etenemisen myötä.

Käännöskommentti: silta teorian ja käytännön välillä

Edellä olen selostanut käytännön ja teorian kiinnostavaa ja jos-
sain määrin ongelmallista suhdetta käännöstieteen oppiaineissa.
Viittasin myös käännösgraduun, jossa yhdistyvät käytännön
työsuoritus ja tutkielman tekeminen. Niin jotkut opiskelijat
kuin opettajatkin nostavat ajoittain esiin ajatuksen mahdolli-
suudesta korvata tutkielma kokonaan käytännön opinnäyt-
teellä, käännös- tai tulkkaussuorituksella. Parhaimmillaan niissä
saattaisikin konkretisoitua, kuinka laajat vaativat työprojektit sis-
sältävät samantyyppisiä piirteitä ja ajatteluprosesseja kuin tutki-
mustyö. Vaativan erikoisalan käännöksen laatiminen ja todelli-
nen tulkkaussuoritus valmistautumisineen edellyttävät tiedon-
hankintataitoja, analyyttistä ajattelua, kriittisyyttä ja täsmälli-
syyttä sekä monia muita akateemisia taitoja. Käytännön loppu-
työhön epäilevästi suhtautuvat näkevät kenties suurimmaksi on-
gelmaksi erottautumisen alempiasteisissa oppilaitoksissa suori-
tetuista ammatillisista tutkinnoista. Problematiikalle tuo nyt
ajankohtaisuutta kaksiportaisen tutkinnon kehittäminen. Esi-
merkiksi Tirkkonen-Condit (2003) kirjoittaa:

”– onko realistista saavuttaa sekä ammatillisuuden että akatee-
misuuden päämäärät alemmassa yliopistotutkinnossa, joka laa-
juudeltaan ei vastaa edes nykyistä alempaa tutkintoa? Sekä tie-
teellisyttä että ammattikelpoisuutta ollaan kuitenkin tavoitte-

lemassa tutkinnonuudistusta suunnitelleen työryhmän mietinnössä. Jos suuntaudutaan voimakkaasti nykyisin tiedossa oleviin ammatteihin ja harjoitellaan niitä varten, ei juurikaan erotuta ammattikorkeakouluista. Jos alemmassa tutkinnossa suuntaudutaan voimakkaasti tieteellisyyteen ilman selvää ammatillista profiilia, mistä saadaan sellaisia opiskelijoita, jotka jatkavat käännöstieteelliseen maisterin tutkintoon? Siitä kai useimmat ovat yhtä mieltä, että alle sadan opintoviikon tutkinto ei anna riittävää pohjaa kääntäjänä toimimiseen—”

Tirkkonen-Conditin mukaan realistinen tavoite alemmassa tutkinnossa on siis ennen kaikkea tarjota pohja kääntäjän ammatissa toimimiseen. Pohdittaessa käytäntö-teoria -painotuksia on kuitenkin nähtävä, ettei liene järkevää rajata opiskelijoiden mahdollisuuksia ja kiinnostusta jatkaa opintoja maisterin tutkintoon, jonka suorittaneille myös tutkijan ja opettajan ammatit ovat varteenotettavia työllistymismahdollisuuksia. Myös tutkimus on oikeaa, todellista arkista aherrusta ja opittavissa olevaa työtä siinä missä kääntäjän, tulkin tai teknisen kirjoittajan työkkin.

Käytännön lopputöitä kääntämisen ja tulkkauksen oppiaineissa kriittisistä äänistä huolimatta kuitenkin tehdään. Työnäyte aineopintojen lopussa on pakollisena opintojaksona Joensuu yliopiston Kansainvälisen viestinnän laitoksessa Savonlinnassa. Käännösnäyte on laajahko kommentoitu käännös. Käännös laaditaan yleensä B-työkielestä A-työkieleen ja kommentti kirjoitetaan B-työkielellä (A-työkieli = kieli, jota kääntäjä / tulkki osaa parhaiten ja käyttää sekä lähde- että kohdekielenä, yleensä äidinkieli; B-työkieli = vieras kieli, jota kääntäjä pystyy käyttämään myös kohdekielenä). Käännösnäyte yksin ei kuitenkaan riitä päättötyöksi, vaan lisäksi opiskelijat laativat proseminaarisitelmän ja hyväksyttävät sen halutessaan kandidaatintutkimana. (<http://kvl.joensuu.fi/suomi/ops/index.htm>). Tukhol-

man yliopiston Tolk- och översättarinstitutetissa on mahdollista suorittaa opinnäytteenä vaihtoehtoisesti joko tieteellinen tutkielma, käännösanalyysi tai kommentoitu käännös useimmiten jonkin erikoisalan tekstistä (Englund-Dimitrova 2002).

Aineopintojen kurssilla Kaunokirjallisuuden suomentaminen saksa – suomi I kevätlukukaudella 2003 ajatukseni oli kokeilla käännösnäytteen laatimista Savonlinnan ja Tukholman mallien mukaan. Kurssin kuluessa kokeilu muodostui kiinnostavaksi teorian ja käytännön synteesiksi, mutta johtoajatukseni ei ole enää kurssin päätyttyä esittää sitä aineopintojen lopputyöksi, vaan pikemminkin mahdollisuudeksi yhdistää mielekkäästi teoriaa ja käytäntöä. Laaja kriittinen käännöskommentti voi osoittautua harkinnan arvoiseksi mahdollisuudeksi opettaa sekä niin sanottuja ammatillisia valmiuksia että tieteellistä kirjoittamista kolmivuotisessa kandidaatintutkinnossa.

Käännöskommentti sinänsä on vakiokäytäntö käännöskursseilla, joten useimmilla opettajilla on jo kokemusta niiden ohjeistuksesta ja siitä, mitä kaikkea ne saattavat pitää sisällään. Niiden ohjeistus on opettajakohtaista. Kommenttien ei useinkaan tarvitse olla pitkiä ja teoriakirjallisuuden käyttö ei ole välttämätöntä (viittaaminen käytettyihin tiedonlähteisiin esimerkiksi termien ja kulttuuripiirteiden selvittämisessä sitä vastoin lienee normaalikäytäntö). Löytyypä yksikön [www-sivuilta \(http://www.uta.fi/laitokset/trans/ru/rus/kommentit.htm\)](http://www.uta.fi/laitokset/trans/ru/rus/kommentit.htm) seuraavanlainenkin käännöskommentin kirjoitusohje:

Käännöskommentti ei ole käännöstieteen harjoitustyö.

Teoreettisen pohjan hyödyntäminen on toki silkkaa plussaa, mutta älä arastele maanläheisempääkään lähestymistäpää.

Esim. ”Sovelsin työssä Nordin tekstianalyysimallia seuraavasti:”

Tai yhtä hyvin: ”Tavoittelin letkeän keinuvaa, höyrylaivojen aikaan sopivaa tyyliä.”

Sen sijaan, että opiskelijaa kannustettaisiin analysoimaan ja käsitteellistämään omia työtapojaan, teoreettisesta käsitteellistämisestä itse asiassa puhutaan varsin väheksyvään sävyyn toteamalla, että se ”on toki silkkaa plussaa”. Kenties juuri Nordin teoria tarjoaisi jonkin nimen sille, mitä opiskelija itse asiassa tekee tavoitellessaan tiettyä tyyliä ja auttaisi nimeämään täsmällisemmin jopa tavoitellun tyylin, mutta ohje ei neuvo opiskelijaa etenemään tähän suuntaan.

Jos jokaisella käännöskurssilla laadittaisiin ainakin yksi laaja käännöskommentti, jossa opiskelijan edellytettäisiin käyttävän hyväkseen alan kirjallisuutta, perusvalmiuksia tieteellisen tekstin lukemiseen ja kirjoittamiseen, edellytykset sen tekemiseen pitäisi hankkia jo ennen kandidaatintutkielman kirjoittamista. Lisäksi tieteellistä kirjoittamista harjoitellaan käännoätieteen suomen kurseilla ja esimerkiksi edellä kuvatulla teoriakurssilla. Yhden harkinnan arvoisen vaihtoehdon tarjoaa seminaaritöiden samanaikainen työstäminen oppisisältöjen ja kirjallisen viestinnän näkökulmista tapaan, jota Jutta Helenius kuvaa tässä teoksessa.

Kaunokirjallisuuden suomentaminen saksa – suomi -kursilla kevätlukukaudella 2003 laadittiin laajahko (9–12 liuskaa) kaunokirjallisen proosatekstin suomennos. Siihen liitettiin kommenttiosa, jonka rakenne oli seuraava:

1. Kansilehti
2. Sisällysluettelo
3. Työn (= käänös ja käänöskommentti) tavoitteiden määrittely. Tavoite voi olla tutustuminen ja perehtyminen kaunokirjallisen tekstin kääntämiseen ja erityisesti käännettävän tekstin erityispiirteisiin (esim. dialogin / metaforan kääntäminen, lähdekulttuuri tms.).

4. Lähdetekstin esittely ja analyysi. Lähdetekstin julkaisutiedot, taustatietoa kirjailijasta ja tekstin vastaanotosta lähdekulttuurissa. Tekstianalyysissa käytetyn analyysimetodin lyhyt esittely lukijalle ja tekstianalyysin kuvaus kääntämisen näkökulmasta.
5. Käännösstrategian, käännösongelmien ja ratkaisujen kuvailu ja perustelu. Kommentin tärkein osa. Edellyttää käsitteiden määrittelyä ja viittaamista alan kirjallisuuteen.
6. Ainakin yhden erityispiirteen tai käännösongelman syvällisempi käsittely kirjallisuuteen viitaten.
7. Yhteenveto. Käännöksen onnistuneisuuden ja oman oppimisen arviointi.
8. Kirjallisuus.

Kommentin varsinaisen tekstiosan (siis kansilehteä, sisällysluetteloja ja kirjallisuusluetteloja lukuun ottamatta) vähimmäispituus oli kuusi liuskaa. Opiskelijat saattoivat työstää kommenttiosuutta esimerkiksi pitämällä työpäiväkirjaa käännösprosessista ja muokkaamalla päiväkirjamerkintöjä prosessinomaisesti käännöskommentin suuntaan.

Kurssin alussa opiskelijat laativat valitsemistaan lähdeteksteistä tekstianalyysin, jota käsiteltiin ryhmässä ja jonka perusteella sovittiin alustavasti kullekin tarpeellisesta kirjallisuudesta. Opettajalta kokeilu vaati sekä tässä vaiheessa että myöhemmin paneutumista kunkin opiskelijan yksilölliseen työprosessiin, sillä opiskelijoilla ei kurssin alussa ollut vielä valmista käsitteellistä kehikkoa, jonka avulla he olisivat voineet nimetä työssään kohtaamiaan ongelmia ja etsiä niitä koskevaa kirjallisuutta. He tarvitsivat ohjausta kiinnostavien kysymysten määrittelyssä ja rajaamisessa sekä teoriakirjallisuuden etsimisessä.

Etusijalla kurssitapaamisissa oli varsinaisten suomennosten käsittely parityöskentelynä ja ryhmässä. Valitettavasti kurssi-aikataulu ei mahdollistanut käännöskommenttien perusteellista käsittelyä ryhmässä, vaan kommenttiosuudesta opiskelijat saivat

lähinnä henkilökohtaista palautetta. Kullekin opiskelijalle varattiin ainakin yksi henkilökohtainen keskustelu-aika opettajan kanssa. Jatkokehittelyssä tulevana vuosina koetan paneutua erityisesti sopivan työmäärän mitoittamiseen ja erilaisten pari- ja ryhmätyön muotojen hyödyntämiseen palautteen antamisessa.

Opiskelijat kokivat laajan käännöskommentin laatimisen mielekkääksi ja tunsivat saaneensa teoriakirjallisuudesta syvyyttä käännösprosessiinsa. Yhdessä kurssipalautteessa kritisoiitiin sitä, että itse käänнос tuntui välillä jäävän taka-alalle kommentin kustannuksella, ja tämä oli hetkittäin myös oma kokemukseni. Teorian ja käytännön välisen tasapainon löytäminen vaatii varmasti lisää kokeilua ja ajatuksen kehittelyä.

Käännöskomentit olivat poikkeuksetta minimisivumäärää laajempia. Ensimmäisten versioiden heikkoja kohtia olivat lähinnä tekstianalyysin pinnallisuus ja se, että pyrittiin käsittelemään koko tekstiä ja käännösprosessia mahdollisimman kattavasti, mutta ei rohjettu pureutua riittävän syvällisesti yhteenkään kiinnostavaan yksityiskohtaan. Näitä ongelmia opiskelijoilla oli tilaisuus korjailta antamani kirjallisen palautteen perusteella. Paranneltujen versioiden suurimmaksi ongelmaksi jäi yleensä vaikeus yhdistää saumattomasti käytäntöä ja teoriaa. Esimerkiksi käännösongelmia ja niiden ratkaisuja saatettiin sinänsä käsitteellistää hyvinkin osuvasti, mutta ongelmanratkaisuprosessin kuvaus ja sitä analysoiva tai käsitteellistävä osuus olivat eri luvuissa. Työt olisivat siis vaatineet vielä yhden palautekierroksen. Tämä ei ole mielestäni merkki oppimisprosessin tai tehtävän ongelmallisuudesta, vaan kertoo pikemminkin työmäärän mitoittamiseen ja kurssin aikataulutukseen liittyvistä kehittämistarpeista.

Lopuksi

Sillanrakennus teorian ja käytännön välille asettaa käännöstieteen oppiaineille todellisen haasteen siirryttäessä kaksiportaiseen tutkintoon, mikäli alemmalla tutkinnolla halutaan saavuttaa sekä ammatillisia valmiuksia että akateeminen jatkokoulutuskelpoisuus. Akateemisten perustaitojen, kuten kriittisen lukutaidon ja tieteellisen tekstin kirjoitustaidon, harjoittelu on mahdollista kytkeä oppiainekohtaisten oppisisältöjen omaksumiseen. Ei ole varmasti uusi ajatus korvata teoriakursseilla luentokuulustelu oppimispäiväkirjalla tai kirjatentti esseesuorituksella. Olennaista kokeiluni perusteella onkin se, millä tavoin nämä suoritusmuodot suunnitellaan ja miten oppimistehtävät laaditaan henkilökohtaista tiedonmuodostusta tukeviksi. Myös käännöskurssien yhteydessä kirjoitettavia käännöskommentteja on mahdollista kehittää siihen suuntaan, että ne kannustavat oppijaa hyödyntämään teorian tietoja ja tutustuttavat tieteellisen kirjoittamisen käytäntöihin luonteella ja motivoivalla tavalla.

Toteuttamani opetuskokeilut osoittivat, että se ohjauspanos, jonka konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen opetus vaatii opettajalta, korvautuu todennäköisesti toisaalla. Toisessa kokeilussani opiskelijat tarvitsivat tukea asioiden käsitteellistämässä ja kirjallisuuden etsimisessä, ja molemmat kokeilut edellyttivät opettajalta paneutumista kunkin opiskelijan yksilölliseen oppimisprosessiin. Heidän töittensä lopputulos vastaavasti oli yleensä mielekäs ja osoitti merkkejä oppimisesta ja ymmärtämisestä. Pari- ja ryhmätyöskentelyn eri muotojen monipuolisempi ja systemaattisempi hyödyntäminen olisi myös tuonut oman lisänsä oppimisprosessiin ja lisännyt oppijoiden mahdollisuutta saada palautetta omista töistään.

Ennen kaikkea kokeilujeni kaltaisten oppimistehtävien laatiminen ja soveltaminen edellyttää laatijaltaan luottamusta siihen, että opiskelijat eivät tule ensimmäisellekään kurssille tyh-

jästä ilman mitään ennakkokäsityksiä asioista (vrt. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002, 259), ja että heidän ennakkokäsityksensä eivät automaattisesti ole ”väärä”. Lukeminen ja kirjoittaminen ovat tehokas tapa prosessoida omia ajatuksia ja käsityksiä, seurata niiden kehittymistä ja verrata niitä esimerkiksi muiden tieteenalojen käsityksiin.

Lähteet

- Englund-Dimitrova, B. 2002. Examensarbetet på översättarutbildningen. Några tips för studerande. 2 bearbetade upplagan. Tolk- och översättarinstitutet. Stockholms universitet. http://www.tolk.su.se/pdf/Exarbete_2002.PDF (Luettu 29.4.2003)
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2002. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Helenius, J. 2003. Kirjoittamisen kipupisteitä etsimässä. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) 2003. Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä — kokeiluja ja kokemuksia.
- Kaakkolammi, K. 2003. Suomen kielen sivusto. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) 2003. Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia.
- Helenius, J., Kaakkolammi, K. & Stöckell, P. 2003. Konstruktivismi kirjoittamisen opetuksessa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) 2003. Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia.
- Kujamäki, P. 2003. Oppiminen on matka asiantuntijuuteen. [Arvio teoksesta Kiraly, D. 2000. A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice. Manchester, UK & Northampton, MA: St. Jerome.] Kääntäjä / Översättaren 2 / 2003.

- Latomaa, S., Oittinen, R. & Saarenpää, P. 2000. ”Fiksujen ihmisten kannustavaa sivistämistä” – faktaa ja fiktiota käännöstieteen opiskelusta ja opetuksesta. Tampereen yliopisto. Käännöstieteen laitos. (julkaisematon raportti)
- Tirkkonen-Condit, Sonja. 2003. Unohtuuko kääntäjänkoulutus tutkinnon uudistuessa? <http://www.utu.fi/hum/centra/katu2003/tirkkonen-condit.html> (Luettu 4.3.2003)
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. 2001. Writing as a Learning Tool: an Introduction. In Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. (Eds.) 2001. Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers. P. 7–22.
<http://www.uta.fi/laitokset/trans/ru/rus/kommentit.htm>
(Luettu 29.4.2003)
<http://kvl.joensuu.fi/suomi/ops/index.htm> (Luettu 16.5.2003)