

Vaatimukset ja vahvuudet
– kääntäjänkoulutus ammatillisen kasvun tukena
nyt ja tulevaisuudessa

Stina Grönroos
Tampereen yliopisto
Kieli- ja käännöstieteiden laitos
Käännöstiede (englanti)
Pro gradu -tutkielma
Toukokuu 2008

Tampereen yliopisto
Käännöstiede (englanti)
Kieli- ja käännöstieteiden laitos

GRÖNROOS, STINA: Vaatimukset ja vahvuudet – kääntäjänkoulutus ammatillisen kasvun tukena nyt ja tulevaisuudessa

Pro gradu -tutkielma, 67 sivua (+ englanninkielinen lyhennelmä 5 sivua)
Kevät 2008

Koulutuksen työelämäorientaatio kehottaa arvioimaan, kohtaavatko työelämän esittämät vaatimukset ja koulutuksesta valmistuneiden ammatilliset valmiudet toisensa. Koulutussuunnittelun keskiössä on kääntäjän tavoitellun ammatillisen *osaamisen* määrittely.

Menestyksenkäs kääntäjänkoulutus ei tuota tietyn, rajatun alan työntekijöitä vaan kasvattaa ammatillisia *kieliasiantuntijoita*, jotka ovat valmiita kohtaamaan työelämän moninaiset haasteet uteliaina, joustavasti ja kriittisesti, vahvan *ammatillisen identiteetin* ohjaamina. Kääntäjän *osaamiseen* kuuluvat niin ammattispesifi tiedollinen ja taidollinen osaaminen kuin sosiaalinen osaaminen ja ammattietiikka.

Holistisen, teoreettisen tutkimuksen viitekehyksen muodostavat käännöstieteelliset mallit *kompetenssista, asiantuntijuutta ja ammatillista identiteettiä* hahmottelevat monitieteiset tutkimukset, valitut yhteisölliset oppimisenäkemykset ja -menetelmät sekä raportit yliopistojen ja työelämän nykyhetkestä ja tulevaisuuden näkymistä.

Tutkimuksessa pohditaan, miten kääntäjänkoulutus voi tukea konkreettisoin keinoin opiskelijan ammatillista kasvua nyt ja tulevaisuudessa. Millaisia vaatimuksia kääntäjälle ja sitä kautta kääntäjänkoulutukselle esitetään käännöstieteessä ja työelämässä? Miten ja missä määrin koulutus voi vaatimukseen vastata? Työelämän vaatimukset lisääntyvät ja kääntäjänkoulutuksesta valmistuneet työskentelevät yhä monimuotoisemmalla ammattikentällä. Koulutuksen kuormittavuutta ei voida loputtomasti lisätä vastaamaan vaatimuksia. Sen sijaan voidaan muodostaa selkeä käsitys kääntäjän ammattispesifistä *osaamisesta* ja sitä kautta määritellä kääntäjänkoulutuksen ydinosaaminen.

Tutkimuksessa muodostetaan erityinen käsitys *kääntäjän kompetenssista*, sen sisällöstä ja syntyprosessista. Sen avulla pyritään selkeyttämään vaikeasti hahmotettavan *osaamisen* käsitettä. Tehtävä on vaikea, sillä kompetenssille ei ole käännöstieteessä vakiintunutta määritelmää.

Teoreettisella tutkimuksella halutaan herättää kiinnostus kokeelliseen jatkotutkimukseen, joka voidaan toteuttaa Tampereen yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitoksella oppiaineessa käännöstiede (englanti). Tutkimuksessa voitaisiin käytännössä koetella tässä työssä hahmoteltua kompetenssiteoriaa ja kääntäjänkoulutuksen didaktisia uudistusehdotuksia.

Avainsanat:

kääntäjänkoulutus, ammatillinen kasvu, kääntäjän kompetenssi, ammatillinen identiteetti

ENGLISH ABSTRACT

Translation as a profession is going through a powerful, possibly even profound change. The translator's tasks are multiplying, and those trained in translation no longer work solely as translators but more as experts on language and communication (cf. Pyykkö ym. 2007, 125–127; Nikula 2002). The University of Tampere students' study guide states that graduates may build varied careers, for example, as journalists, researchers, consultants and educators, in addition to the traditional translator's work (Opinto-opas 2008, 137).

According to studies made both in Finland and abroad, the outcome of translator training no longer meets the demands made by working life since it does not sufficiently prepare the students to successfully overcome the complexities and ever-changing situations of work (cf. Mackenzie 2003). Recent statistical surveys also point out that graduates from the humanities are especially affected by the changes in working life as they are often employed in as yet undefined, non-established professions, which are different from those more conventional professions they studied for (Raportti 2007). From a working life perspective a reform in translator training is needed.

This theoretical and multidisciplinary work draws on literary sources from several fields of study. The holistic frame of reference for this work is built on competence models in Translation Studies, studies on expertise and professional identity, views and didactic methods on social learning and contemporary reports on universities and working life. This work strives to answer three questions: What exactly are the demands made on translators at work and thus on the training of future translators? How and to what extent should training strive to meet the needs of working life? How can training support and guide the professional growth of translation students now and in the future?

Chesterman (2000) presents an interesting five-stage model on the process of a translator's professional development from being a novice to becoming an expert. This model is closely based on the Dreyfus & Dreyfus (1986) general model on the development of human expertise. At the beginning of the learning process the novice's actions are based on a straight-forward reaction and rely heavily on the information and guidance from the instructor. When rational thinking later starts guiding a translator novice's work, the novice becomes an advanced beginner. Rational thinking deepens into

analysis, and emotion also becomes a part of the translation process, hence forming professional competence. The advanced beginner can now be called a competent translator. When intuition comes in and combines with already existing sub-skills of experience and rational thinking the competent translator has developed a true proficiency. In the last stage of professional development the translator is able to work automatically, naturally and without constraints. The translator is now an expert in his/her trade. (Chesterman 2000; cf. Dreyfus & Dreyfus 1986.) In Translation Studies expertise is frequently studied using think aloud protocols (TAPs), which focus on the individual translator's cognitive process (cf. Englund Dimitrova, 2005).

However, other studies point out that the development of expertise is usually not realised in the straight-forward manner of the novice-to-expert process theory. Instead of simply refining and building on already acquired knowledge and skills, professional development is in fact about learning how to process and reorganise information in a new way. (Boshuizen 2004.) Furthermore, even experts do not always achieve their full potential (Ropo 2004, 161). Chesterman's theory portrays an ideal model of a translator's professional development and as such has theoretical value in the pedagogical reform of translator training.

In addition to Chesterman's dynamic process model, there are other ways of defining and describing a translator's competence. Competence is often discussed in Translation Studies both when evaluating the validity of translations and translation processes and when defining a translator's professional skills. So far the concept of competence lacks a common content. Competence is often used as a general and undefined term, or is defined differently by different researchers. (Cf. PACTE 2000, 2003.) This work presents three points of view on competence presented in Translation Studies, which are the cognitive model by Neubert, the individual model by the PACTE research group, and the socio-constructivist model by Kiraly. A synthesis based on the two latter models is formed in the attempt to define what kind of competence model will be most useful when designing working-life-oriented translator training. Training may find it useful to incorporate both the PACTE's precise and accurate notion of the abilities of the individual translator, and Kiraly's practical notion of the strong social aspect of translation in working life and Kiraly's didactic suggestions in translator training. Neubert's model is introduced as a point of reference into the traditional and less applicable notions on translation competence.

Neubert (2000) systematizes competence by classifying it into two categories, which are primary and secondary sub-competences. They can be further divided into more specific sub-competences. Neubert's primary sub-competencies include language competence, textual competence, subject competence, cultural competence, and transfer competence. They are a translator's internal, individual features. The secondary sub-competencies define the translation process as open-ended, creative, situational, historical, complex, heterogeneous, and approximate. These sub-competencies, or features, as they are also called, affect the translation process from the outside. According to Neubert it is the joint mission of Translation Studies, translator training and professional translation to solve how the five primary sub-competencies are applied efficiently and adequately together to enable the successful completion of complex translation tasks. (Neubert 2000, 5–10.)

Unlike Neubert the PACTE research group (2003) defines transfer as the overall concept of translation process and not as a sub-competence of translation competence. Sub-competences include bilingual sub-competence, extra-linguistic sub-competence, knowledge about translation sub-competence, instrumental sub-competence, and strategic sub-competence. The PACTE model also includes a set of psycho-physiological components, which can be further divided into cognitive, attitude and motivational components. (PACTE 2003, 58–59; Grup de Recerca.)

According to Kiraly (2000), a translator's competence can be divided into two areas of knowledge and skills: expertise and professionalism. The former is the skill both of producing an adequate translation according to the norms and conventions of the profession and of using the concrete and conceptual tools of the trade. The latter includes the ability to work according to the social and ethical norms and restrictions of the overall translation situation, including not only the immediate parties involved but also the wider translators' professional community and society. (Kiraly 2000, 30–31.)

The translator never operates in a social vacuum but always in a socio-cultural context. Once this context is taken into consideration in translator training, the focus of the studies widens to include social skills in addition to the individual skills of text analysis and text production. (Vienne 2000, 91.) The contemporary translator is not "a hermit working alone in his chamber" or "a lackey of the language" passively transferring messages from one language to another. Instead, the translator is a central actor in complex communicative processes. Translators do not transfer meaning, they make it. (Kiraly 2000, 12–13.) To

summarise the theoretical discussion on competence, translator's competence may be described as a complex network of knowledge, skills and strategies which are the processes of an ever-changing, biological being and connected to the socio-cultural structures of the surrounding environment. It is more than a mere linguistic or practical set of skills. (Alves & Gonçalves 2003, 4.) Thus, translator's competence is a profoundly human and social phenomenon.

To improve translator training it is important to find out what exactly is expected of the newly graduated translators in the translation business. These expectations may then be met by introducing equivalent subject matters in the curriculum. Some studies, such as the POSI project survey in the 1990's, have been conducted to clarify the expectations and observations which the employers and the employees in the translation business have concerning the skills and knowledge the translator needs in order to operate successfully in the profession. According to the results of these studies, three sets of skills are valued above others: communicational skills, technical skills and knowledge, and social skills. (Cf. Mackenzie 2003, 215–218; Humanistina työelämään; Gouadec 2007.)

Translation is now a part of a larger communication industry, hence making technical skills imperative whereas earlier they were regarded as simply an asset for the translator (Gouadec 2007, 91–92, 144). Electronic communication and text processing and computer-aided translation tools speed up the communication between the translator and the commissioner. Commissions are made available faster and deadlines are brought forward. In order to meet the quality criteria set for the process and the end product, there must be cooperation between translators in dividing their work. The workload must be shared according to individual speciality and often multi-professional translation teams are formed. (Cf. Kiraly 2000, 11–12.) Social and communicational skills are therefore imperative, not only between the translator and the commissioner but also between individual translators within the translator community.

However, translator training can and should be more than just vocational training for a skill. Academic translator training provides students with a wide general knowledge base, encouragement to participate in social discourse, and guiding to critical thinking. In other words, the academic tradition of education at its best produces autonomous and self-directed social actors and a workforce guided by high professional ethics. (Cf. Ward 2007; Tirronen 2006.) Translation lacks public recognition as a fully fledged profession although

it fulfills all of the general requirements described above (cf. Boshuizen ym. 2004, 4–5). University-based translator training is a significant step on the way to public recognition and legitimation of translation (Baker 1992, 9).

Furthermore, academic-practical Master's education in Translation Studies provides the graduates with sufficient means to build up and maintain a strong professional identity in their career. A professional identity includes all the values, ethics, goals, beliefs and group identifications the individual in question has about his/her work. The professional identity is the relationship individuals construct between themselves and their work. (Cf. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26, 31.) A strong, self-esteemed and to some extent stable view of oneself as a professional helps the translator overcome many of the stressful demands of working life: the stress and the growing production demands, the uneducated assumptions and claims made by laymen either using or commissioning translations, and the alarming global underpricing of translators' work (cf. e.g. Gouadec 2007). Thus, professional identity is a core sub-competence in the translator's overall professional competence (cf. e.g. Karila & Nummenmaa 2002, 21; Korhonen 2005a, 123–124).

A pedagogic shift from teacher-oriented education to student-oriented learning has been in progress in the Translation Studies since the 1990's. (Cronin 2005) The so-called socio-constructivist student-oriented method of learning is aimed at guiding the student towards continuous life-long learning, promoting cooperational skills, and supporting the professional self-development of the student (cf. Kiraly 2000, 15). These skills may be promoted with certain social learning environments and didactic methods, which either provide the learners with an authentic environment for training or with a forum for the exchange of ideas and acquired knowledge. (Cf. Korhonen 2005, 124–132.) These learning environments and methods include for example cooperational learning, problem-based learning, authentic commissions, simulated commissions, and practical training. Furthermore, translator training should include a sufficient amount of student counselling in order to prevent or minimize problems such as misconceptions about the course contents or the translator's profession, or lack of interest in studies, or dropping out.

The socio-constructivist learning methods and student counselling may be studied further by an empirical study conducted in the Tampere University Department of Modern Languages and Translation (English). Suggested methods of study are Action Research and *design experiment*.

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	1
2. KÄÄNTÄJÄN KOHTAAMAT YKSILÖLLISET VAATIMUKSET	4
2.1 Ammatillinen kasvu noviisista asiantuntijaksi	5
2.2 Käännöstieteellisiä näkemyksiä kompetenssista	9
2.2.1 Käännöskompetenssi – Neubertin kognitiivinen malli	11
2.2.2 Kääntäjän kompetenssi – PACTEn yksilökeskeinen malli	14
2.2.3 Kompetenssin kaksi puolta – Kiralyn sosiokonstruktivistinen malli	17
2.2.4 Kompetenssimallien vertailua	18
2.3 Työelämälähtöisiä vaatimuksia	20
3. KÄÄNTÄJIEN KEHITTÄMÄT YHTEISÖLLISET VAHVUUDET	24
3.1 Akateemisella koulutuksella kohti professiota	25
3.2 Vahva ammatillinen identiteetti kääntäjän tukena	29
4. EHDOTUKSIA KÄÄNTÄJÄNKOULUTUKSEN UUDISTAMISEKSI	34
4.1 Ohjaus opiskelijan tukena	37
4.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen ja ongelmaperustainen oppiminen	43
4.3 Autenttinen toimeksianto, simulaatio ja työharjoittelu	47
4.4 Esitys jatkotutkimukseksi	53
5. LOPUKSI	57
LÄHTEET	61

1. JOHDANTO

Kääntäjän ammatti on parhaillaan voimakkaan, jopa perustavanlaatuisen muutoksen kohteena. Ammattinimikkeet lisääntyvät ja työtehtävät monipuolistuvat, eivätkä kääntäjänkoulutuksen saaneet enää välttämättä toimi nimenomaan kääntäjinä vaan työskentelevät laajemmin kielen ja viestinnän asiantuntijoina. Tutkimusten mukaan kääntäjänkoulutus ja työelämän tarpeet eivät nykyisellään kohtaa.

Työelämäorientoituneesta näkökulmasta voidaan todeta, että koulutus ei riittävästi valmista opiskelijoita työelämän kompleksisiin vaatimuksiin ja vaihtuviin tilanteisiin. Tämän ovat todenneet niin käänntieteilijät, kääntäjien työnantajat kuin vastavalmistuneet ja pidempäänkin alalla toimineet kääntäjät. Työelämävaatimukset huomioiden kääntäjänkoulutusta on uudistettava. Tässä tutkimuksessa kysytään: Millaisia vaatimuksia kääntäjälle ja sitä kautta kääntäjänkoulutukselle esitetään? Miten ja missä määrin koulutus voi vastata vaatimuksiin? Miten kääntäjänkoulutus voi tukea opiskelijan ammatillista kasvua nyt ja tulevaisuudessa?

Konkreettisten koulutusuudistusten tueksi tarvitaan teoriaa. Osaamisen käsitteen avulla voidaan hahmottaa opiskelijan kasvua alan asiantuntijaksi. Toisaalta käsitteen kautta voidaan myös hahmottaa osaamisen tasoja. Käänntieteilisessä keskustelussa yhtäältä käänntösten ja käänntöprosessien oikeellisuutta ja toisaalta kääntäjän ammatillista osaamista pohditaan usein kompetenssin käsitteen kautta. Esimerkkeinä käsitteenmäärittelyjen moninaisuudesta tässä työssä esitellään kolme näkemystä: Neubertin kognitiivinen malli, PACTE-tutkimusryhmän yksilökeskeinen malli sekä Kiralyn sosiokonstruktivistinen malli. Mallien moninaisuudesta pyritään synteesiin, joka on relevantti työn keskeisten tutkimuskysymysten kannalta. Pyritään siis määrittämään, millainen kompetenssi voisi olla työelämään suuntautuneen kääntäjänkoulutuksen tähtäimessä.

Nykyisellään kääntäjien työn arvostusta heikentävät hintojen polkeminen ja ammattinimikkeen suojaamattomuus. Usein todetaan, että kääntäjän ammatti ei ole professio, koska sillä ei ole yhteiskunnan virallista legitimaatiota. Formaali koulutus voi kuitenkin omalla panoksellaan edesauttaa myönteistä kehitystä kääntäjän ammatin yhteiskunnallisen arvon nostamiseksi. Koulutuksella on myös mahdollisuus kirkastaa ammattiin kouluttautuvien omaa näkemystä työstään, sen vaikuttavuudesta ja vastuista.

Kääntäjänkoulutusta toteutetaan yliopistoissa. Kääntäjänkoulutus pyrkii samoihin perustavoitteisiin muiden akateemisten koulutusalojen kanssa: koulutuksen pyrkimyksenä on mahdollistaa opiskelijoille yhteiskunnallinen osallistuminen, tarjota laaja yleistietämys, kasvattaa kriittiseen ajatteluun ja eettiseen toimintaan. Kääntäjänkoulutus on pitkälti työelämäorientoitunutta olematta kuitenkaan ammattikoulutusta. Ei ole mielekästä eikä mahdollistakaan lisätä koulutuksen kuormittavuutta eli jatkuvasti kasvattaa kääntäjänkoulutuksen oppiainesisältöjä vastaamaan kaikkiin kielten ja viestinnän asiantuntijoille työelämässä nykyisin esitettäviin osaamisvaatimuksiin. Tässä työssä pohditaan, miten koulutusta voidaan uudistaa valmistamaan opiskelijaa työelämän väistämättömiin kehityshaasteisiin ja vaatimuksiin. Käytännön metodisina uudistusehdotuksina ruoditaan erilaisia yhdessä oppimisen muotoja sekä ammatissa toimimista jäljitteleviä opetusmetodeja. Samassa yhteydessä hahmotellaan opiskelijanohjauksen pulmia ja niiden mahdollisia ratkaisuja. Ajatuksena on, että ohjausta kehittämällä ohjataan opintoja oikeille urille alusta lähtien.

Työtä voidaan luonnehtia teoreettiseksi, sillä se perustuu aiempiin tutkimuksiin sekä muihin kirjallisiin lähteisiin. Tutkimuksessa hyödynnetään holistista tietoa useilta eri tieteenaloilta. Työn teoreettisen viitekehyksen muodostavat käänntöstieteelliset mallit kompetenssista, asiantuntijuutta ja ammatillista identiteettiä hahmottelevat monitieteiset tutkimukset, yhteisölliset oppimisenäkemykset ja -menetelmät sekä raportit yliopistojen ja työelämän nykyhetkestä. Teoreettisella tutkimuksella halutaan herättää kiinnostus tapauskohtaiseen toimintatutkimukseen tai niin kutsuttuun design experiment -tutkimukseen toteutettavaksi Tampereen yliopiston kieli- ja käänntöstieteiden laitoksessa oppiaineessa käänntöstiede (englanti). Tutkimuksessa voitaisiin käytännössä koetella tässä työssä esitettyjä teoreettisia näkemyksiä ja uudistusehdotuksia kääntäjänkoulutukselle. Tekijä toivoo, että tutkimus omalta osaltaan tukee tulevaisuuden kääntäjäopiskelijoiden kasvua monialaisiksi ja arvostetuiksi viestinnän ammattilaisiksi.

Luvussa 2 kartoitetaan kääntäjälle esitettyjä yksilöllisiä ammatillisia vaatimuksia ja odotuksia. Luvussa 2.1 hahmotellaan tavoiteltua, vaiheittaista kehityskulkua noviisista ekspertiksi. Luvussa 2.2 muodostetaan spesifi käsitys kääntäjän kompetenssista tarkastelemalla kriittisesti kolmea erilaista käänntöstieteellistä näkemystä kompetenssista. Luvussa 2.3 kartoitetaan työelämän kääntäjään kohdistamia vaatimuksia ja oletuksia. Luvussa 3 pohditaan, millaisia yhteisöllisiä vahvuuksia kääntäjillä on työelämäorientoituneiden vaatimusten vastineeksi. Luvussa 3.1 keskustellaan kääntäjän

ammatin mahdollisuuksista profession sekä yliopiston sivistystehtävästä suhteessa kääntäjänkoulutukseen. Luvussa 3.2 selvitetään ammatillisen identiteetin käsitettä ja sen roolia kääntäjän tukemisessa muuttuvalla ja vaativalla työkentällä. Luvussa 4 tehdään ehdotuksia kääntäjänkoulutuksen käytännöllisiksi uudistuksiksi. Luvussa 4.1 tutustutaan opiskelijoiden joihinkin oletuksiin kääntäjän ammatista ja kääntäjänkoulutuksesta. Samalla selvitetään opiskelijanohjausta korkeakoulussa. Luvuissa 4.2 ja 4.3 pohditaan teoreettisesti, miten tutkimukseen valitut, työelämää simuloivat ja sosiaalisia taitoja korostavat oppimiskäsitykset ja opetusmenetelmät soveltuvat kääntäjänkoulutukseen. Luvussa 4.4 hahmotellaan jatkotutkimusta, jossa esiteltyjä käsityksiä ja metodeja voidaan koetella käytännössä.

Työssä käytettäviä teoreettisia käsitteitä selvennetään sitä mukaa, kun ne tekstissä ensi kertaa esitetään. Käsitteet nostetaan esiin muusta tekstistä typologisoin keinoin, kursivilla. Kaikki tässä työssä käytetyt suomennokset ovat tekijän omia, ellei toisin mainita.

2. KÄÄNTÄJÄN KOHTAAMAT YKSILÖLLISET VAATIMUKSET

Lukuisat selvitykset ovat osoittaneet, että kieliaineista valmistuneille avautuu työelämässä varsin laaja ammattien kirjo. Valmistuneet toimivat oman ilmoituksensa mukaan monenlaisissa tehtävissä ja monenlaisten ammattinimikkeiden alla perinteisten, oletusarvoisten opettajan, kääntäjän ja tutkijan ammattinimikkeiden lisäksi. Urapolkuja on enemmän kuin koulutukseen sisältyneet ainevalinnat ovat ennakoineet. (Ks. Pyykkö ym. 2007, 125–127; Nikula 2002.) Todetun moninaisuuden ja sitä tukevien koulutus uudistusten yläkäsitteeksi on luotu *kieliasiantuntijuus*, johon sisältyvät ne ammatilliset taidot ja ominaisuudet, joita kommunikaation erikoisosaajilta edellytetään työelämässä. (Ks. Pyykkö ym. 2007, 125–127; Nikula 2002.) Kääntäjät ovat kielten ja viestinnän erityisosaajia; kääntäjän ammatti kuuluu siten *kieliasiantuntijuuden* piiriin, yhdeksi sen alakäsitteeksi. Kielten ja viestinnän parissa työskenteleviltä vaaditaan erityisesti tietoteknistä osaamista, sosiaalisia taitoja ja joustavuutta (vrt. Mackenzie 2003). Sajavaaran ja Salon (2007) sanoin, "[t]ulevaisuuden tekijä on joustava moniosaaja, joka on nopeasti uudelleen koulutettavissa uusiin tehtäviin. Yhä useammilla aloilla tarvitaan vuorovaikutus- ja viestintätaitoja, ja kansainvälisen kokemuksen ja kielitaidon merkitys korostuu" (Sajavaara ym. 2007, 233–234).

Korkeakouluista valmistuneiden työhön sijoittumista selvitetään toistuvasti. Viimeisimmän Tampereen yliopistossa laaditun raportin mukaan humanistisesta tiedekunnasta vuonna 2006 valmistuneet työllistyivät erityisesti opetus alalle, ja vain kasvatustieteellisestä tiedekunnasta valmistuneilla prosenttiluku oli luonnollisesti suurempi. Toiseksi eniten työllistyi viestintä- ja media-alalle. Huomattavaa on, että kolmanneksi suurin kategoria oli tarkemmin nimeämätön ja siksi epämääräinen "muu työn luonne". Humanistisilta koulutusaloilta valmistuvat, joihin kääntäjätkin kuuluvat, työllistyivät myös kaikkien tiedekuntien keskinäisessä vertailussa kolmanneksi eniten nimeämättömiin eli "muihin" tehtäviin. (Ks. Raportti 2007.) Havainto tukee, joskaan ei ehdottomasti varmista ajatusta, että työelämän muutokset koskettavat erityisesti humanisteja. Humanistit työllistyvät usein vakiintumattomiin tehtäviin, joita ei ole perinteisissä tutkimuksissa vielä kategorisoitu tai nimetty vaan ne niputetaan "muu työ" -otsakkeen alle. Voidaan kysyä, selittykö raportoitu koulutuksen ja työn heikko korrelaatio pääosin sillä, että juuri humanistiset alat ovat suurimman rakenteellisen muutoksen kourissa? Vai onko humanistinen ala akateemiselta

perusluonteeltaan kauimpana työelämän käytäntöjä ja realiteetteja? Ennakoidusta poikkeava työllistyminen on kuitenkin tilastollinen tosiseikka.

Tutkimuksen toinen merkittävä havainto oli, että vaatimustasoltaan kokonaan koulutusta vastaavassa työssä ilmoitti olevansa hiukan yli puolet vastaajista, mikä oli tiedekuntien kokonaisvertailussa vähiten (Raportti 2007). On toki huomattava, ettei tutkimus erittele tarkemmin, mitkä ammatit vastaajien mielestä vastaavat hankittua koulutusta. Onko kääntäjänkoulutuksesta valmistunut mielestään koulutustaan vastaavassa työssä, jos hän työskentelee vaikkapa ulkomaankirjeenvaihtajana? Toisaalta esimerkiksi Tampereen yliopiston opinto-oppaassa jo huomioidaan valmistuneiden laaja työkenttä ja kerrotaan kääntäjiksi valmistuneiden työllistyvän erilaisten kääntäjän ja tulkin tehtävien lisäksi myös ”toimittajina, tutkijoina, konsultteina ja kouluttajina” (Opinto-opas 2008, 137). Mikäli korkeakoulutuksen tavoitteeksi asetetaan nimenomaan vastavalmistuneiden työllistyminen, voidaan humanistiselta koulutukselta vaatia sekä ennustettavien että eri tavoin jo todennettujen ilmiöiden perusteella erityistä paneutumista koulutuksen ja työelämän yhteensovittamiseen. Seuraavissa luvuissa tutkitaan tarkemmin, mitä vaatimuksia kääntäjän ammatilliselle osaamiselle ja siten kääntäjänkoulutukselle esitetään nyt ja tulevaisuudessa.

2.1 Ammatillinen kasvu noviisista asiantuntijaksi

Sen lisäksi että täsmennetään koulutuksen antamia valmiuksia, on hyvä luoda teoreettinen tavoitemalli siitä, miten opiskelija valmiudet mahdollisesti saavuttaa. Kääntäjän ammatillista kasvua voidaan luonnehtia esimerkiksi kehityksenä *noviisista* (novice) *ekspertiksi* (expert). Kehityksen tavoitteena on kääntäjän *osaamisen* kasvu huippuunsa. Kääntäjän ammatillista kehitystä hahmotelleen Chestermanin (2000) mukaan kääntäminen on taito (*skill*). Se on opittavissa, kuten mikä tahansa muukin taito, ja kun taito on saavutettu, on saavutettu oman alan *eksperttiys*. Taitavat kääntäjät ovat siten oman alansa *eksperttejä*. (Chesterman 2000, 77–79.) Muun kasvun ja kehityksen tapaan ammatillinen kehitys aloittelijasta osaajaksi on vaiheittaista. Andrew Chesterman (2000) soveltaa kääntäjän asiantuntijuutta pohtiessaan Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) viisivaiheista kehitysmallia.

Tarkemmin kehitystä voidaan kuvata seuraavasti. Ammatillisen kasvun ensimmäinen vaihe on sirpaleista tiedon käsittelyä, joka koostuu erillisistä, kuvailtavista toiminnoista. *Noviisi*¹ (novice) aloittaa taidon harjoittelun opettelemalla opettajan määrittelemiä objektiivisia piirteitä eli faktoja ja sääntöjä, jotka näyttävät *noviisille* vailla kontekstia. Kokemuksen kasvaessa *noviisi* oppii tunnistamaan piirteiden kontekstisidonnaisuutta sekä huomaamaan yhtäläisyyksiä ja tekemään yleistyksiä aiemmin opetetusta. Käyttäytyminen on edelleen tietoista, muttei enää niin sirpaleista.; se on myös hankalammin puettavissa sanoiksi. Ammatillisen kasvun toisessa vaiheessa noviisista kasvaa *edistynyt aloittelija* (advanced beginner). Kokemuksen karttuessa kasvaa myös tilanteessa olennaisten piirteiden määrä, joten edistyneen aloittelijan on kehitettävä käsitys priorisoinnista. Hänen on osattava nähdä tehtävä kokonaisuutena, valikoitava oleelliset tilannepiirteet ja asetettava ne tärkeysjärjestykseen, kyettävä laatimaan suunnitelmia ja toteutettava ne. Tehtävä näyttää nyt ongelmanratkaisun, ei informaation käsittelyn kautta. Koska toiminta ei ole enää pelkkää reagoitua, siihen sisältyy vastuullisuutta ja tunnetta. Ammatillisen kasvun kolmannessa vaiheessa edistynyt *aloittelija* on kehittänyt ammatillisen *kompetenssin*² (competence). (Chesterman 2000, 77–79; ks. myös Dreyfus & Dreyfus 1986, 16–51.)

Ammatillisen kehityksen neljännessä vaiheessa henkilökohtainen kokemus ja intuitio tulevat ensisijaisiksi. Aiemmat toimintatavat eli informaation käsittely ja rationaalinen valinta ovat yhä läsnä mutta jäävät taka-alalle. Toiminta on nyt vuoroin intuitiivista ja vuoroin rationaalista, sitä luonnehtii toiminnan *taitavuus* (proficiency), joten *edistyneestä aloittelijasta* on tullut taitava aloittelija. Ammatillisen kasvun viimeisessä, viidennessä vaiheessa intuitio määrittää toimintaa, *eksperttiys* (expertise) on saavutettu. Toiminta on parhaimmillaan automaattista ja mahdollistaa luontevan, ”virtaavan” työskentelyn, josta käytetään myös nimitystä *flow*, Csikszentmihalyin (1991; 2005) mukaan. *Noviisista* on kehittynyt *ekspertti*. Mahdollinen tietoinen toiminta on tarkoituksellista intuitiivisen

¹ Samasta teemasta suomeksi kirjoittanut Lehtonen (1999) nimeää vaiheet: *aloittelija*, *kehittynyt aloittelija*, *pätevä toimija*, *etevä toimija* ja *ekspertti*. Ensimmäisen vaiheen alkuperäinen nimi on Lehtosen mukaan ”beginner”. Dreyfusin ym. teoksessa ensimmäinen vaihe on kuitenkin *novice* (ks. Dreyfus ym. 1986, 21–22). Tämän pro gradu -työn suomenkielisessä tutkimusaineistossa käytetään asiantuntijuuden alkutaipaleesta yhtenäisesti nimitystä *noviisi* (ks. esim. Ruohotie 2006), siksi samaa nimitystä käytetään myös tässä pro gradu -työssä.

² Lähdetekstiä (Dreyfus ym. 1986) myötäillen Chesterman (2000) nostaa kehityksen kolmanneksi ja neljänneksi vaiheeksi toimijoiden sijaan toiminnan eli korostaa työpografisin keinoin *kompetenssia* ”kompetenttin toimijan” sijaan ja *taitavuutta* ”taitavan toimijan” sijaan (ks. Chesterman 2000; Dreyfus ym. 1986). Tässä työssä noudatetaan samaa korostusta mutta painotetaan semanttisella tasolla toimijaa, joka on ammatillisen kehityksen keskiössä.

toiminnan reflektointia. *Ekspertin* intuitio on luotettavaa, koska hän koettelee ja hioo sitä jatkuvasti. (Chesterman 2000, 77–79; ks. myös Dreyfus & Dreyfus 1986, 16–51.)

Gouadec (2007) luonnehtii Chestermanin tavoin kääntäjän ammattiin kouluttautumista oppimisprosessiksi, joka muistuttaa taitavien käsityöläisten opinpolkua: se kulkee tarkkailun, tarpeellisen tiedon opetteluun ja ohjatun harjoittelun kautta omaehtoiseen asiantuntijuuteen (Gouadec 2007, 337). Samansuuntainen on Boshuizenin, Brommen ja Gruberin (2004) esittelemä yleisluonteinen määritelmä, jonka mukaan *ekspertiksi* (expert) usein nimetään oman alansa huippuosaajaa. (Boshuizen ym. 2004, 4–7.)

Boshuizen (2004) huomauttaa, ettei asiantuntijuuden kehityksestä ole hyvä antaa liian yksinkertaista kuvaa; empiiriset tutkimukset esimerkiksi lääketieteen opiskelijoiden tiedollisesta kehityksestä osoittavat, että kehitysprosessi ei ole nopea eikä suoraviivainen. Erityisesti opintojen vaiheessa, jossa teoreettista tietoa ensi kertaa sovelletaan käytännön työharjoittelussa, osaaminen näyttää taantuvan. Voidaankin olettaa, että tiedon soveltaminen käytäntöön on paljon aiemmin oletettua mutkikkaampi prosessi, eli jo omaksutun tiedon hienosäädön sijaan tiedon uudelleenjärjestelyä. (Boshuizen 2004.) Vaiheittaisessa kasvussa on kyse paitsi taidon harjoittelusta ja tiedon lisääntymisestä myös tiedon jäsentelyn muutoksesta (vrt. Boshuizen ym. 2004, 6). Ropo (2004) puolestaan toteaa useiden tutkimusten osoittavan, ettei *eksperttikään* aina yllä huippusuoritukseen (Ropo 2004, 161).

Ropo (2004) tarkentaa *eksperttiyden* kuvausta kuusikohtaisella määritelmällä, joka on muodostettu pääosin ammatissa toimivien opettajien asiantuntijuutta tutkimalla ja vertaamalla sitä aloittelijoiden osaamiseen. Ropo (2004) määrittelee opettajan työn toiminnaksi, joka edellyttää monimuotoisten ja hankalasti määriteltävien ongelmien ratkaisemista sosiokulttuurisissa konteksteissa, ja eroaa siten monista muista asiantuntija-ammateista (Ropo 2004, 161–162). Ropon (2004) määritelmän mukaan asiantuntijuus muodostuu toistuvissa, rajatuissa harjoituksissa pitkän ajan kuluessa ja keskittyy siksi kapealle erikoisalalle ja on tiukasti sidoksissa kontekstiin. Toistuvuuden myötä *ekspertin* tavat reagoida usein toistuviin tilanteisiin automatisoituvat kontrolloidusti. Asiantuntijalla on myös aloittelijaa suurempi herkkyys tilanteen ja sen erityispiirteiden analysointiin. *Ekspertti* tekee havaintoja tarkemmin ja nopeammin aloittelijaan verrattuna. Samalla hän käyttää enemmän aikaa ongelman analysointiin ja päätyy parempaan ongelman kuvaukseen kuin aloittelija. *Ekspertin* tieto on abstraktiotasoltaan laajempaa ja hierarkkisemmin

järjestäytyntä. (Ropo 2004, 163–169.) Tällä tavoin *eksperttiys* on yksilön ammatillisen erikoistumisen korkein tietorakennelma. Käännöstieteessä *eksperttiyttä* on tutkittu esimerkiksi think aloud -protokollamenetelmin (TAPs), joiden avulla kuvataan kääntäjän kognitiivista toimintaa käännösprosessissa (ks. Englund Dimitrova, 2005). PACTE-työryhmän mukaan TAPs-menetelmät eivät kuitenkaan tuota luotettavaa tietoa prosessista, koska tutkimustieto kerätään keinotekoisissa tilanteissa (ks. PACTE 2003). Protokollatutkimukset keskittyvät yksittäisen kääntäjän ja käännösprosessin välisen suhteen määrittelyyn (vrt. Englund Dimitrova 2005).

Englannin kielessä *asiantuntija* (*expert*) voi kuitenkin olla myös henkilö, jolla on tietty, menestyksenkäs näkökulma johonkin erikoisalaan sekä yhteiskunnan legitimoima oikeus ammattiinsa (vrt. Boshuizen ym. 2004, 4–7). Tässä työssä myös kääntäminen nähdään kompleksisena, sosiokulttuurisessa kontekstissa tapahtuvana, ammatillisena toimintana. Siksi painotetaan Kiralyn (2005) tapaan kääntäjän ammatin sosiaalista ulottuvuutta koulutuksen keskeisenä tavoitteena. Chestermanin (2000) kuvaus osoittautuu näin suppeammaksi kuin asiantuntijuutta ja ammatillista identiteettiä hahmottelevan työelämäntutkimuksen piirissä esitettävät laajemmat määrittelyt. Kääntäjän ammatillisen kasvun tavoitteena voi olla *osaamisen* kannalta arvioiden *eksperttiyttä* laajempi *professionaalisuus*, jossa *ekspertille* ominainen oman alan erikoisasiantuntemus yhdistyy laajempaan sosiaaliseen vastuuseen ja ammattietiikkaan (ks. Kiraly 2000).

Chestermanin innoittajana näyttää olleen nimenomaan Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) teorian inhimillistä osaamista korostava näkökulma. Vastareaktion keinoälyn toiveikkaalle kehittelylle erityisesti sotilaallisiin tarkoituksiin Dreyfus ja Dreyfus (emt.) toteavat painokkaasti, ettei kone koskaan korvaa holistista, kompleksista ja intuitiivista ihmisälyä; ihmisäly on yksinkertaisesti enemmän (ks. Dreyfus & Dreyfus 1986, ix–xvi, 30–32). Chestermanin (2000) mukaan ihmisälyn korkein suoritustaso eli *eksperttiys* ja kääntämisen korkein muoto ovat yhtä: koneen suorittamat prosessit ovat aina selitettävissä eli jäljitettävissä alkulähteilleen, sen sijaan ihminen saattaa kokea työssään *flow'n*, päästä toiminnassaan intuitiiviselle tasolle (vrt. Chesterman 2000). Tavoitteellinen toiminta, kuten opiskelu ja opetus, tarvitsee tuekseen teoriaa, eikä ammatillisen kasvun teoreettisia hahmotuksia tule hylätä niiden mahdollisten puutteiden vuoksi. Sen sijaan teoriaa on koeteltava ja kehiteltävä edelleen.

2.2 Käännöstieteellisiä näkemyksiä kompetenssista

Tuoreen suomalaisen tutkimuksen (Väliraportti 2007) mukaan verrattaessa yliopiston humanistiselta koulutusalaalta valmistuneita ovat kääntäjät valmistumisensa jälkeen työssä keskimääräistä lyhemmän aikaa ja koulutustasoa vastaavan työn kesto on huomattavasti lyhyempi kuin kokonaistyössäoloajan kesto. Vain noin puolet tutkimukseen osallistuneista ilmoitti, että kyselyhetken työ kokonaan vastaa koulutusta vaatimustasoltaan. (Väliraportti 2007.) Millainen koulutus helpottaisi vastavalmistuneiden sijoittumista työelämään, koulutustaan vastaaviin työtehtäviin? Vastaus voi löytyä koulutusparadigman muutoksesta, jossa kääntäjän toiminta nähdään aiempaa laajemmasta näkökulmasta; kääntäjä ymmärretään aktiiviseksi ja vaikuttavaksi osaksi ympäröivää kulttuuria ja yhteiskuntaa (vrt. Cronin 2005). Muutokseen kuuluu, että ammattiin liittyvät yhteisön sosiaaliset ja eettiset ulottuvuudet (vrt. Kiraly 2005) sekä yksilön psykofysiologiset ominaisuudet (vrt. PACTE 2003, 2000) huomioidaan sekä tutkimuksessa että opetuksessa.

Paradigman muutos sisältää ajatuksen *kompetenssin* keskeisyydestä kääntäjän ammatillisuuden määrittelyssä. Opetuksen kokonaistavoite eli *osaaminen* on vaikeasti hahmotettava käsite. Sitä voidaan kuitenkin konkretisoida käännöstieteellisessä keskustelussa usein esiintyvän *kompetenssin* käsitteen avulla. *Kompetenssi* on tullut yhä tärkeämmäksi käännöstieteessä, kun kognitiiviset ja konstruktivistiset paradigmat ovat korvanneet aiemmat behavioristiset vastineensa (PACTE 2000, 100). Toistaiseksi *kompetenssin* käsitteeltä puuttuu kuitenkin yhteisesti määritelty sisältö. Usein *kompetenssista* myös puhutaan yleisemmällä tasolla ilman tarkempaa määrittelyä. Käännöstiede on nuori tieteenala; käännöstieteellisen tutkimuksen ja koulutustarjonnan kasvu on lisääntynyt merkittävästi vasta 1980–1990-luvuilla (Snell-Hornby 2006, 70). Ottaen huomioon alan lähihistorian sekä sen perustavanlaatuisen kompleksisuuden, on kohtuutonta edellyttää jo nyt käännöstieteeltä käsitteellistä selkeyttä, jonka saavuttamiseen perinteisiltä tieteenaloilta on vienyt vuosikymmeniä, jopa -satoja.

Teoreettinen käännöstiede on kiinteässä yhteydessä kääntämisen käytäntöihin, siis työelämään; niin alan opiskelijat kuin kääntäjätkin tarvitsevat teoriaa toimintansa tueksi ja arvioimiseksi (vrt. Gouadec 2007, 311, 336). Vaikka käännösteorialta ei voida vielä vaatia kattavaa käsitteellisten työkalujen kokoelmaa, tällaisen käsitevarannon laatimiseen tulee kuitenkin pyrkiä. Vastavuoroisesti käytännöissä on huomioitava tutkimustulosten arvo koulutuksen suunnittelulle.

Beeby (2000) toteaa, että *kääntäjän kompetenssi* on yksi ihmisaivojen monimutkaisimmista tiedollisista prosesseista. Kompetenssi yhdistää joukon erilaisia osakompetensseja, jotka näyttävät pitävän sisällään ”maailman ja maailmankaikkeuden kaikkineen”. (Beeby 2000, 185.) Beebyn määritelmä tyytyy luonnostelevaan *kompetenssia* varsin yleisesti – kuten määritelmän kuvaama kohde, myös itse määritelmä tuntuu sisältävän ”kompetenssin kaikkineen”. Esimerkistä voidaan havaita, että käännöstieteessä *kompetenssista* puhutaan usein termiä sen tarkemmin avaamatta tai täsmentämättä, yleiskielenomaisena näennäisterminä. Schöffnerin ja Adabin (2000) tarkempaan jaotteluun pyrkivässä määritelmässä *kompetenssi* esitetään yläkäsitteenä nimetyille joukolle sellaisia alakäsitteitä ja ominaisuuksia kuten tieto (*knowledge*), taidot (*skills*), tietoisuus (*awareness*) ja asiantuntijuus (*expertise*). *Kompetenssi* koostuu näin erilaisista tietoon perustuvista taidoista, joita sovelletaan kulloisessakin käännöstilanteessa. Vaikka yhteinen sopimus kompetenssin sisällöstä puuttuu, tutkijat ovat kuitenkin yhtä mieltä kääntämisen kompleksisesta luonteesta: kääntäjällä on oltava joukko tietoja ja taitoja, toisin sanoen tietty *kompetenssi*, suoriutuakseen tehtävästään (Schöffner & Adab 2000, viii, x). Edellä olevassa toteamuksessa *kompetenssi* rinnastuu siis käsitteisiin *tiedot ja taidot*. Mutta mitä nämä tiedot ja taidot ovat? Tavoitteellista kääntämisen opetusta varten tarvitaan tarkempaa määrittelyä.

Kääntämisen teoriaa ja käytäntöä ruotivat teokset supistavat *kompetenssin* käsitteen usein kolmiosaiseksi tiedonsiirtomalliksi (deverbalisation – transfer – reverbalisation). Malli jättää kuitenkin huomiotta sosiokulttuurisen kontekstin, jossa kääntäjä operoi. Kun konteksti huomioidaan kääntäjänkoulutuksessa, edellytetään opiskelijan oppivan muitakin kuin tekstianalyysin ja tekstintuottamisen taitoja. Mainitut kaksi taitoa ovat toki tärkeitä, mutta eivät kääntäjän kompetenssin ydinainesta. (Vienne 2000, 91.) Kiralyn (2000) sanoin: nykypäivän kääntäjä ei voi olla ”kammiossaan puurtava erakko” tai ”kielen lakeija”, joka passiivisesti siirtää viestin yhdestä kielestä toiseen. Sen sijaan kääntäjä on keskeinen, aktiivinen toimija monimutkaisissa kommunikatiivisissa prosesseissa, joissa hänellä on kyky vaikuttaa ratkaisevasti kulloisenkin toiminnan onnistumiseen. (Kiralyn 2000, 12–13.)

Esimerkkeinä *kompetenssin* käsitteenmäärittelyjen moninaisuudesta tässä työssä esitellään kolme näkemystä: Neubertin yksilökeskeinen lingvistinen malli, PACTE-tutkimusryhmän yksilökeskeinen psykologinen malli sekä Kiralyn yhteisökeskeinen sosiokonstruktivistinen malli. Luvussa 2.2.4 mallien moninaisuudesta pyritään kriittisen

tarkastelun kautta synteesiin, joka on relevantti työn tutkimuskysymysten kannalta. Spesifi synteesi muodostetaan vastauksena kysymykseen, millainen *kääntäjän kompetenssi*³ on työelämään suuntautuneen kääntäjänkoulutuksen tähtäimessä. Neubertin, PACTEn ja Kiralyn mallit esitellään ensin sellaisina kuin ne laatijoidensa teksteissä kuvataan. Mahdollista jatkotutkimusta varten mallit esitellään melko tarkasti, kohta kohdalta. Tavoitteena on, että empiirisen jatkotutkimuksen tekijä pystyy tämän teoreettisen tutkimuksen tarjoaman tiedon avulla pohjustamaan omaa tutkimustaan ja lopulta ratkaisemaan, soveltuuko tässä esitetty synteettinen näkökulma *kääntäjän kompetenssista* kääntäjänkoulutuksen teoriataustaksi. Ei ole tarkoituksenmukaista, että jatkotutkimusta varten olisi tutustuttava uudelleen perinpohjaisesti kaikkiin tässä esiteltyihin teorioihin.

2.2.1 Käännöskompetenssi – Neubertin kognitiivinen malli

Neubertin (2000) mukaan kääntäjän ammatti poikkeaa muista akateemisen asiantuntijuuden muodoista sen perusteella, minkälaisia odotuksia ammattiin kohdistetaan. Nykypäivän asiantuntijuudelle on yleensä tyypillistä jatkuva erikoistuminen, mutta kääntäjän ammattia kohtaan osoitetaan aivan päinvastaisia odotuksia – kääntäjältä odotetaan asiantuntijuutta kaikilla niillä aloilla, joilla hän toimii. Muilla aloilla asiantuntijuus syntyy erikoistumisesta, kun taas kääntäjän erikoisalaa ajatellaan olevan monialaisuus. (Ks. Neubert 2000, 4–10.)

Neubert (2000) esittää, että kääntäminen koostuu monista tehtävistä, jotka asettavat kääntäjän kognitiiviselle toiminnalle spesifejä, *kompleksisia* vaatimuksia. Näistä tehtävistä kääntäjä selviää erityisen *kompetenssin* avulla. Kun *kompetenssia* eritellään ja systematisoidaan, voidaan keskittyä kääntämisen kommunikatiiviseen funktioon ja pragmaattiseen merkitykseen ja siten irrottautua vertailevan kielitieteen vaatimuksesta, jossa kääntämisen tulee pyrkiä objektiivisiin ja ehdottomiin ratkaisuihin. Siten kehitetään sekä kääntäjänkoulutusta että ammatissa toimimista. (Ks. Neubert 2000, 4–10.)

Huomattakoon, että Neubertin (emt.) systematisoinnissa *kompetenssi* ymmärretään

³ Englanninkielisissä käännöstieteellisissä lähteissä käytetään *kompetenssin* käsitteestä puhuttaessa usein termiä *translation competence*. Tässä työssä *kompetenssi* nähdään inhimillisten ominaisuuksien dynaamisena kokonaisuutena, joka kiinnittyy kääntäjään yksilönä sekä yksilöiden ammatillisen yhteisyyden kautta koko kääntäjäjyhteisöön. Siksi suomenkielisenä vastineena käytetään pääosin *kääntäjän kompetenssia*, eikä vaihtoehtoista sanavastinetta *käännöskompetenssi*. *Kääntäjän kompetenssi*, siten kuin se tässä työssä määritellään, ei voi olla konekääntämisen, käännösprosessin tai käännöksen ominaisuus. Chesterman (2000, 77) yhtyy keinoälyä kriittisesti analyysoivien tutkijoiden (Dreyfus & Dreyfus 1986) näkemykseen ja huomauttaa, etteivät ihmisaivot ole tietokone, eikä tietokone pysty matkimaan inhimillistä asiantuntijuutta – inhimillinen asiantuntijuus ja tekoälyn saavutukset ovat kaksi eri asiaa.

nimenomaan käänösprosessiin kiinnittyvänä käsitteenä ja kompetenssista käytetään nimitystä *käännöskompetenssi*.

Kompetenssia voidaan systematisoida erittelemällä se *primääreihin* ja *sekundaareihin* osakompetensseihin, jotka voidaan edelleen jakaa *osakompetensseiksi*. Neubert (2000) erittelee viisi *primääriä osakompetenssia*: *kielikompetenssi*, *tekstikompetenssi*, *aihekompetenssi*, *kulttuurikompetenssi* ja *transfer-kompetenssi*. Ne ovat kääntäjän sisäisiä, yksilöllisiä ominaisuuksia. (Neubert 2000, 5–10.) *Sekundaarisia osakompetensseja* on seitsemän: *kompleksisuus*, *heterogeenisyys*, *likimääräisyys*, *avoimuus*, *luovuus*, *situationaalisuus* ja *historiallisuus*. Ne ovat kääntämiseen ulkopuolelta kohdistuvia piirteitä. (Neubert 2000, 4–5.) Seuraavassa Neubertin (emt.) jaottelua selvennetään esittämällä *osakompetenssit* ensin hierarkkisena luettelona, sen jälkeen selvitetään *osakompetenssien* sisältöä Neubertin kuvausta noudattaen.

Kompetenssin osakompetenssit (2):

Primäärit osakompetenssit (5):

kielikompetenssi
tekstikompetenssi
aihekompetenssi
kulttuurikompetenssi
transfer-kompetenssi

Sekundaarit osakompetenssit (7):

kompleksisuus
heterogeenisyys
likimääräisyys
avoimuus
luovuus
situationaalisuus
historiallisuus

(Ks. Neubert 2000, 4–10.)

Primäärit osakompetenssit, joita Neubert (2000) kutsuu myös oleellisiksi (substantive) piirteiksi, muodostavat yhdessä kääntäjän kompetenssin ja mahdollistavat siten kääntämisen. Samalla ne ovat parametreja, jotka erottavat kääntämisen muusta viestinnästä. *Kielikompetenssi* (language competence), erityisesti äidinkielen tuntemus, on kääntämisen ehdoton, muttei ei ainut edellytys. Siihen sisältyvät kieliopillisten ja leksikaalisten järjestelmien tuntemus lähde- ja kohdekielessä sekä terminologinen, syntaktinen ja morfologinen tietämys. *Tekstikompetenssi* (textual competence) on systemaattista tietoa tekstien järjestelmistä ja tekstimaailmoista sekä niiden linkittymisestä lähde- ja kohdekulttuureihin ja -kieliin. Kääntäjän on tunnistettava erilaisia tekstilajeja ja

tunnettava niiden normatiivista käyttöä sekä normit huomioiden toimittava välittäjänä lähde- ja kohdemaailmojen välillä. (Neubert 2000, 7–9.)

Kääntäjältä vaaditaan myös *aihekompetenssia* (subject competence) eli tekstilajien tuntemuksen ulkopuolista tietämystä niin maailmasta yleensä kuin kulloisestakin aihepiiristä. Sekä käännettävän materiaalin määrä että tekstien erikoistuminen lisääntyä huimaa vauhtia, eikä tämän osakompetenssin täydellinen saavuttaminen ole mahdollista. Neubert (2000) toteaa, että täydellisen aktiivisen osaamisen sijaan kääntäjän on tärkeää osata hakea ja aktivoida tietoa aina tarvittaessa. Useimmat tekstit, sekä kaunokirjalliset että asiatekstit, ovat kulttuurisidonnaisia. Kääntäjä toimii välittäjänä viestin lähettäjän ja vastaanottajan välillä, hän on kulttuuriasiantuntija, jonka tehtävänä on pyrkiä tunnistamaan lähde- ja kohdetekstin eri kulttuuriset kerrostumat *kulttuurikompetenssinsa* (cultural competence) avulla. Tehtävä on haastava, sillä kääntäjäkin tarkastelee maailmaa tietystä kulttuuristaan – omastaan. (Neubert 2000, 7–9.)

Neubertin (2000) mukaan kyky suorittaa transfer on kääntäjän osaamisen mittari. Muut primäärit piirteet eivät yhdessäkään riitä korvaamaan *transfer-kompetenssin* mahdollisia puutteita. *Transfer-kompetenssi* on yksinomaan kääntäjän *käännöskompetenssin* piirre, eikä sisälly muunlaisiin kommunikatiivisiin kompetensseihin. Toisaalta vaikka *transfer-kompetenssi* säätelee muita osakompetensseja, sekin on yksinään riittämätön – kääntäjän *käännöskompetenssi* on enemmän kuin osiensa summa. Edellä kuvatut neljä primääriä piirrettä ovat tietoa kääntämisestä toimintana, viides eli *transfer-kompetenssi* (transfer competence) on paitsi tietoa myös varsinaisen toiminnan eli kääntämisen taitoa. Neubert (emt.) toteaa, että käännöstieteellisen tutkimuksen, kääntämisen opetuksen sekä käännöstoiminnan keskeisin yhteinen tehtävä onkin ratkaista, miten viisi *primääriä osakompetenssia* toimivat yhdessä tehokkaasti ja adekvaatisti siten, että ne mahdollistavat kääntäjän moninaisten ja mutkikkaiden tehtävien onnistuneen suorittamisen (Neubert 2000, 6–9.)

Sekundaarit osakompetenssit ovat laajempia kontekstuaalisia piirteitä, jotka määrittelevät kääntämistä ja vaikuttavat kääntäjän kaikkeen toimintaan. Ne muodostavat kääntämisen viitekehysten ja vaikuttavat käännösprosessiin sen ulkopuolelta. Kääntäminen on monipuolisuudessaan ja osatekijöidensä samanaikaisuudessa vaikeasti määriteltävää kognitiivista toimintaa; sitä luonnehtii *kompleksisuus* (complexity). Kääntäjän ammatissa yhdistyvät useat, toisistaan suuresti eroavat taidot, esimerkiksi asiantuntijuus paitsi

kahdessa kielessä myös kääntämisen kohteena olevalla erikoisalalla. Tästä syystä kääntämistä luonnehtii myös *heterogeenisyys* (heterogeneity), tietty monimuotoisuudesta johtuva epäyhtenäisyys. Heterogeenisyydestä johtuen kääntäjän kompetenssi on myös *likimääräistä* (approximate), sillä kaikkien työhön liittyvien erityisalojen täydellinen hallinta ei ole kääntäjälle mahdollinen. Kääntäjän kommunikatiiviset taidot ja likimääräinen ymmärrys kulloisestakin erikoisalasta mahdollistavat kuitenkin toiminnan, jonka tuloksena on onnistunut transfer. (Neubert 2000, 4–5.)

Edellä mainitusta likimääräisyydestä johtuen kompetenssi on *avointa* (open-ended); kääntäjän tulee jatkuvasti kehittää erikoisalojen tuntemustaan ja etsiä uusia, täsmällisempiä ilmaisutapoja rinnakkaisteksteistä ja asiantuntijalähteistä. Avoimuus edellyttää *luovuutta* (creative) eli kykyä etsiä ja löytää vastauksia pulmiin, joita ilmenee mukautettaessa lähdetekstiä uuteen, kohdetekstin ympäristöön. Vastausten löytäminen edellyttää sekä aiempien tilanteiden tuntemusta että joustavaa sopeutumista uusiin tilanteisiin; kääntäjän on oltava tietoinen kääntämisen *situationaalisuudesta* (situationality). Kääntämisen historiasta voidaan osoittaa lukuisia muutoksia suhteessa siihen, miten kääntäjät lähestyvät kääntämistä. Kääntäjän on kyettävä tiedostettuihin, joustaviin ratkaisuihin, joissa huomioidaan sekä aika että paikka, jossa kääntäminen tapahtuu. Kääntäminen on siis alati muuttuvaa toimintaa, jonka *historiallisuus* (historicity) on tunnettava, on osattava suhteuttaa menneisyys nykyisyyteen asianmukaisten käänösratkaisujen tekemiseksi. (Neubert 2000, 4–5.)

2.2.2 Kääntäjän kompetenssi – PACTEn yksilökeskeinen malli

Tutkimusryhmä PACTEn⁴ empiirisen tutkimuksen kohteena ovat *kääntäjän kompetenssi* sekä *kääntäjän kompetenssin* rakentaminen. Tutkimuksessa paneudutaan sekä mentaaliseen käänösprosessiin että prosessin tuotteisiin eli käänöksiin. PACTEn (2003) määritelmän mukaan kääntäminen on kommunikatiivista, tavoitteellista toimintaa, joka edellyttää asiantuntijatieta. *Kääntäjän kompetenssi* on kategorista, kompleksista asiantuntijatieta, joka on eksplikoitavissa ja jota voidaan soveltaa ongelmanratkaisuun. Kääntäjän kompetenssi on kääntämiseen tarvittava piilevä tietojärjestelmä, joka yhdistää

⁴ Tutkimusryhmä toimii Barcelonan yliopistossa. Ryhmän perustajajäsenet ovat kääntäjiä ja kääntämisen opettajia. Tutkimuksen perimmäisenä tavoitteena on parempien opetusohjelmien laatiminen, arviointimenetelmien kehittäminen sekä pedagogisten kriteerien yhdenmukaistaminen. Tutkimusmenetelmät ovat empiirisiä. Tutkimustyö on syntynyt todellisesta tarpeesta käytännön opetustyössä, ja tutkimustuloksilla tavoitellaan käytännön uudistuksia. (PACTE 2003, 43.)

erilaisia kykyjä prosessiksi, jossa kääntäjä etenee lähdetekstin ymmärtämisestä aina kohdetekstin uudelleen ilmaisemiseen. (PACTE 2003, 58.)

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa on rakennettu käsitteellinen malli *kääntäjän kompetenssista*. Koska tutkimustyö on yhä käynnissä, saattaa käsittemalli vielä muuttua, ja on jo muuttunutkin: edellisessä raportissa *transfer* oli yksi osakompetensseista, nyt se on *kääntäjän kompetenssin* yläkäsite (ks. PACTE 2003, 2000). Mallissa kääntäjän kompetenssi rakentuu viidestä osakompetenssista, joita ovat *kaksikielinen, kielenulkoinen, käänntiedollinen, välineellinen ja strateginen osakompetenssi*. Lisäksi *kääntäjän kompetenssi* aktivoi sarjan *psykofysiologisia mekanismeja*. (PACTE 2003, 58–59; Grup de Recerca.) Alla oleva kaavio havainnollistaa mallin osakompetenssien välisiä suhteita.

Kaavio 1. Kääntäjän kompetenssi -malli (PACTE 2003).

(Ks. PACTE 2003, 66.)

Kaksikielinen osakompetenssi (bilingual subcompetence) on tietoa, jota tarvitaan kahdella kielellä kommunikoitaessa. Tämän tiedon avulla kääntäjä torjuu sekoittumisen

sukkuloidessaan kahden kielen välillä. Kyseinen osakompetenssi koostuu kullekin käännösprosessille spesifistä leksikaalisesta tiedosta sekä pragmaattisesta, sociolingvivistisesta, tekstuaalisesta ja kieliopillisesta tiedosta. *Kielenulkoinen osakompetenssi* (extra-linguistic subcompetence) on tietoa maailmasta yleensä sekä erikoisaloista. Kyseiseen osakompetenssiin kuuluvat "kaksikulttuurinen tieto" eli tieto lähde- ja kohdekulttuurista sekä ensyklopedinen ja erityisalan tieto. *Käännöstiedollinen osakompetenssi* (knowledge about translation subcompetence) on tietoa kääntämisestä yleensä sekä ammatin eri osa-alueista. Kyseiseen osakompetenssiin kuuluvat tieto kääntämisestä toimintana sekä tieto ammattimaisesta käännöstoiminnasta. *Välineellinen osakompetenssi* (instrumental subcompetence) on pääosin tietoa erilaisten dokumentaatiolähteiden⁵, informaation ja viestintäteknologioiden soveltamisesta. (PACTE 2003, 58–59.)

Strateginen osakompetenssi (strategic subcompetence) on tietoa, jonka tehtävä on taata käännösprosessin tehokkuus ja ratkaista vastaan tulleet ongelmat. Kyseinen osakompetenssi on käännösprosessissa välttämätön, sillä se vaikuttaa kaikkiin muihin osakompetensseihin ja luo keskinäisiä yhteyksiä niiden välille. Strategisen osakompetenssin neljä funktiota ovat käännösprosessin suunnittelu ja toteuttaminen, prosessin ja sen osatulojen arviointi suhteessa prosessin lopulliseen tarkoitukseen, eri osakompetenssien aktivointi ja niiden puutteiden kompensointi sekä käännösongelmien tunnistaminen ja toimenpiteiden soveltaminen ongelmien ratkaisemiseksi.

Psykofysiologisia komponentteja (psycho-physiological components) on kolmenlaisia: Kognitiiviset komponentit, joita ovat esimerkiksi muisti, havaitseminen, huomiokyky ja tunne. Asennekomponentit, joita ovat esimerkiksi älyllinen uteliaisuus, sinnikkyys, täsmällisyys, kriittisyys, tietämys omista kyvyistä ja luottamus niihin sekä kyky mitata omaa osaamistaan. Motivaatio, johon kuuluvat esimerkiksi sellaiset kyvyt kuin luovuus, looginen päättelykyky, analyysi ja synteesi. (PACTE 2003, 58–59.)

PACTEn (2003) mukaan käännöstieteessä ei juuri ole yhtenäistä näkemystä empiirisen tutkimuksen tekemisestä. Käännöstiede ei voi nojata vakiintuneisiin teoreettisiin ja menetelmällisiin kriteereihin, toisin kuin esimerkiksi luonnontieteet tai kasvatustiede. PACTEn holistinen tutkimus hyödyntääkin useiden muiden tieteenalojen tutkimusta ja niiden käsityksiä kompetenssista, asiantuntijatiedosta sekä oppimisprosesseista. Näitä tieteenaloja ovat esimerkiksi psykologia, pedagogiikka ja kielten opetus. Laajamittaiseksi

⁵ Dokumentaatiolähteillä PACTE viittaa korpuksiin ja muihin kääntäjän sanastotyötä tukeviin apuvälineisiin.

suunnitellun tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa on rakennettu holistinen malli ammattikäntäjän piirteistä ja samalla laadittu dynaaminen malli kyseisen *kompetenssin* rakentamisesta. Tutkimuksen seuraavana tehtävänä on empiirisiin kokein koetella laadittua mallia. PACTE (2003) esittää, että lisääntynyt tieto käntäjän kompetenssin toiminnasta ja omaksumisesta johtaa parempaan opetusohjelmien suunnitteluun ammattikäntäjien koulutuksessa. Tämä on PACTEn tutkimukselleen asettama perimmäinen tavoite. (PACTE 2003.)

2.2.3 Kompetenssin kaksi puolta – Kiralyn sosiokonstruktivistinen malli

Kiraly (2000) toteaa, että käntämisen opettajien pedagoginen koulutus on pääosin epämuodollista aiempien käytäntöjen siirtoa opettajasukupolvelta toiselle. Taustalla on näkemys opetuksesta tiedonsiirtona ja oppimisesta puhtaasti kognitiivisena toimintana. Tällainen opettajien koulutustapa ei ole hyvä, sillä se ei mahdollista opetuskäytäntöjen ja niiden taustalla piilevien oppimis- ja opetuskäsitysten uudistamista. Uudistamisen mahdollistamiseksi on kehitettävä opettajana toimiville käntäjille kattavia, akateemisia koulutusohjelmia, joissa korjatut oppimiskäsitykset huomioidaan ja niiden valossa hahmotellaan työelämän todellisia tarpeita vastaavaa käntäjänkoulutusta. Työelämän moninaisuuden huomioiden koulutussisältöjä ei voida pitää ennalta määriteltynä, helposti mitattavina ja likimain identtisinä kaikille opiskelijoille, kuten usein aiemmin on ajateltu. (Kiraly 2000, 6, 17.) Ammatillisen käntäjänkoulutuksen on seurattava käntäjien ammattialan kehitystä.

Käntäminen erikoisosaamisalana on jatkuvassa muutoksessa. Käntäjänkoulutus ei voi odottaa tulevien opettajasukupolvien aikana uudistavan opetusta vaan suuret viimeaikaiset muutokset kielten erikoisaloilla sekä käntäjänkoulutuksesta vastavalmistuneisiin käntäjiin kohdistuvat odotukset edellyttävät muutoksia koulutuskäytäntöihin. (Kiraly 2000, 20; vrt. myös luku 2.3.) Kiraly lähestyy käntäjänkoulutukselle asetettavia vaatimuksia työelämän toteutumia tutkimalla. Kiraly (emt.) esittää, että työelämään siirtyessään käntäjät tarvitsevat *kompetenssin* tuomaa varmuutta ja luottamusta tarttuakseen monenlaisiin tehtäviin, jollaisia ei ehkä ollut vielä edes olemassa heidän opiskeluaikanaan. Kompetentin käntäjän ensisijainen tehtävä ei ole löytää jokin ennalta määriteltä ”yksi oikea ratkaisu” vaan työvälineitä ja informaatiota monipuolisesti hyödyntäen tuottaa kommunikatiivisen tehtävänsä täyttävä ja kohdekulttuurissa hyväksyttävä teksti. *Käntäjän kompetenssin* kenties keskeisin piirre

onkin *sosiaalinen* kyky etsiä ja liittyä erilaisiin asiantuntijayhteisöihin, joissa voidaan kehittää ja jakaa tietoa esimerkiksi kielistä, käännöstyökaluista, erikoisaloista ja teknisestä viestinnästä. (Kiraly 2000, 13–14.)

Kiraly (2000) erittelee *kääntäjän kompetenssin* kahteen osaamisalueeseen, joita ovat *asiantuntijuus* (expertise) ja *professionaalisuus* (professionalism). Ensimmäinen on kyky tuottaa varsinainen käännös sekä suoriutua käännöstehtävästä asiakkaan hyväksymällä tavalla ja ammatin normit ja konventiot huomioiden. *Asiantuntijuuteen* kuuluvat sekä toimintastrategioiden tehokas käyttö ja kehittäminen että kyky käyttää työtä edistäviä teknisiä työkaluja, tehdä termityötä ja esimerkiksi tehdä tarvittavaa taustatyötä. Jälkimmäiseen eli *professionaalisuuteen* kuuluu olennaisena kääntäjän kyky työskennellä sekä kulloisenkin käännöstilanteen sosiaalisten ja eettisten rajoitusten puitteissa että ammatin normit huomioiden. *Professionaalisuuteen* kuuluvat esimerkiksi sitoutuminen määräaikoihin ja mahdollisista viivästyksistä tiedottaminen ja asianmukaisten käännöspalkkioiden veloittaminen. (Kiraly 2000, 30–31.) Määrittelyssä *asiantuntijuuden* ja *professionaalisuuden* erottava tekijä on sosiaalinen vastuu. Kiraly (emt.) täsmentää määritelmäänsä esimerkin avulla: *Asiantuntijuuteen* kasvanut kääntäjä kykenee arvioimaan käännöstoimeksiannon ja määrittelemään sen toteutettavuuden verrattuna käytössä oleviin resursseihin ja annettuihin ehtoihin. *Professionaali* kääntäjä voi kieltäytyä toimeksiannosta, mikäli hän näkee, ettei sen toteuttaminen ole mahdollista omien kykyjen tai annettujen ehtojen perusteella. (Kiraly 2000, 31.)

2.2.4 Kompetenssimallien vertailua

Alves ja Gonçalves (2003) yhdistelevät sekä Maturanan (2001) että luvussa 2.2.2 esitellyn PACTEn (2003) määritelmiä omassa luonnehdinnassaan. Alvesin ym. (emt.) mukaan *kääntäjän kompetenssi* ei perustu yksinomaan kielelliseen ja käytännölliseen kompetenssiin vaan se on monien osakompetenssien summa. Osakompetenssit kuuluvat kompleksiseen kognitiiviseen tiedon, kykyjen ja strategioiden verkostoon. Nämä tiedot, kyvyt ja strategiat ovat alati muuttuvan, biologisen olennon prosesseja ja rakenteellisessa yhteydessä sosio-kulttuuriseen ympäristöön. (Alves & Gonçalves 2003, 4.) *Kääntäjän kompetenssi* on siis enemmän kuin monikielistä kommunikaatiokykyä ja *transfer*-taitoa. Se on inhimillinen, yhtaikaa yksilöllinen ja ympäröivään maailmaan kiinnittynyt kokonaisuus. Tässä määritelmässä yhdistyvät luontevasti monet piirteet sekä PACTElta että Kiralyltä.

Neubertin teoreettinen artikkeli ei sisällä konkreettisia ehdotuksia kääntäjänkoulutuksen uudistamiseksi. Teoretisoinnissa näkyvät kuitenkin pitkäaikainen ja laaja-alainen työskentely käännöstieteen alalla sekä niiden tuoma henkilökohtainen kokemus ja asiantuntemus. PACTEn tutkimus rakentuu sen sijaan empirian varaan. Toistaiseksi saatavilla olevat tutkimustulokset eivät sisällä ehdotuksia PACTEn *kääntäjän kompetenssi*-mallin hyödyntämiseksi koulutuksen rakentamisessa. On huomattava, että PACTEn kompetenssimalli on pitkäkestoiseksi aiotun tutkimuksen ensimmäinen vaihe, ja konkreettisia uudistusehdotuksia on luvassa seuraavissa vaiheissa. On mielenkiintoista seurata, edistyykö tutkimus ilmoitetulla tavalla sekä millaisia ovat tutkimuksen tulokset ja varsinkin ehdotetut opetusuudistukset.

Neubertin mallissa primäärit osakompetenssit ovat kompleksisessa ja hankalasti jäsentyvässä keskinäisessä suhteessa, jossa *transfer* toisaalta säätelee muita osakompetensseja mutta toisaalta on niistä riippuvainen toimiakseen tehokkaasti. Ulkoapäin vaikuttaviksi määritellyt sekundaaritkin piirteet ovat kääntäjistä riippuvaisia käännösprosessin osatekijöitä. Mallissa *kompetenssi* ymmärretään näin käännösprosessiin kiinnittyvänä käsitteenä ja puhutaankin *käännöskompetenssista*. PACTEn mallissa *kompetenssia* lähestytään empiirisesti *transfer*-prosessia eli kääntäjän toimintaa tutkimalla. *Transfer* erotetaan *osakompetenssien* järjestelmästä, järjestelmän yläkäsitteeksi. Kiralyn mallissa *kompetenssin* jaottelu perustuu *asiantuntijuuden* ja *professionaalisuuden* väliseen eroon. *Asiantuntijuus* on Kiralyn mukaan kykyä tuottaa tarkoituksenmukaisia käännöksiä kääntämisen apuvälineitä hyödyntäen ja käännösprosessin tarvittavia vaiheita noudattaen. Näin määritellen asiantuntijuus voidaan ymmärtää *transfer-kompetenssiksi*. Neubertin ja PACTEn yksilökeskeisistä malleista poiketen Kiralyn malli keskittyy kääntämisen sosiaaliseen ulottuvuuteen, mikä käy ilmi *kompetenssin* toisen osa-alueen eli *professionaalisuuden* määrittelystä. *Professionaalisuuteen* kuuluu tietty sosiaalinen vastuu sekä käännösprosessin osapuolia että kääntäjyhteisöä kohtaan.

PACTEn tarkkanäköinen malli sisällyttää *kääntäjän kompetenssiin* inhimilliset psykofysiologiset komponentit. Malli ei riitä kuitenkaan vielä sellaisen kääntäjänkoulutuksen rakentamiseksi, jossa monipuolisesti tuetaan kääntäjän ammatillista kasvua itsenäiseksi toimijaksi laajassa yhteisössä, jonka muodostavat kaikki käännöstoimintaan osallistuvat tahot. Kiralyn näkökulma *kompetenssiin* lähtee käytännön uudistusehdotuksista; tutkimus sisältää konkreettisia uudistusehdotuksia ja didaktisia

kokeiluja kääntäjänkoulutuksen uudistamiseksi. Sosiokonstruktivistisessa mallissa koulutuksen keskeinen tavoite on sosiaalisen kasvun mahdollistaminen tietyssä kontekstissa, ei tarkkarajaisten osakompetenssien implementointi koulutusohjelmaan. Neubertin ja PACTEn mallit keskittyvät selvittämään, miten kompetenssin eri osakompetenssien systemaattinen opetus ohjaa käänösprosessin kulkua oikeaan suuntaan ja parantaa käänösten laatua.

Kääntäjänkoulutus voi uudistustyössään hyötyä synteesimallista, jossa PACTEn monimuotoinen yksilökeskeisyys yhdistetään Kiralyn ammattieettisyyttä korostavaan yhteisökeskeisyyteen. Neubertin lingvistinen malli osoittaa, missä ovat perinteisen prosessi- ja tekstilähtöisen käänöskompetenssiteorian solmukohdat, ja taustoittaa siten synteesimallin muodostamista. Seuraavassa luvussa osoitetaan, että kääntäjään kohdistuu käänöstieteellisten, tekstin- ja prosessinsisäisten vaatimusten lisäksi monia muitakin vaatimuksia, joita esittävät niin kääntäjäyhteisö kuin työelämä sekä kääntäjänkoulutukseen hakeutuvat.

2.3 Työelämälähtöisiä vaatimuksia

Vaatus kääntäjänkoulutuksen työelämävastaavuudesta on voimistunut sekä Suomessa että kansainvälisesti. Useissa tutkimuksissa todetaan, että uuden teknologian kehittäminen on viime vuosikymmenien aikana voimakkaasti muuttanut ammattikäntäjien työympäristöjä. Kääntäjän kompetenssia ei voida enää määritellä erillään – kielellisenä kompetenssina kielitieteen näkökulmasta – vaan suhteessa nopeasti muuttuvan informaatioyhteiskunnan vaatimukseen (Anderman & Rogers 2000, 63, 65). Työn ja työelämän työntekijöille esittämät vaatimukset muodostavat *kvalifikaatio*-näkökulman, josta voidaan tarkastella asiantuntijuuden muotoutumista koulutuksessa (Karila & Nummenmaa 2002, 19).

Suomessa toteutettiin 1990-luvun lopussa POSI-projektin innoittamana kyselytutkimus, jossa selvitettiin ammatissa toimivien kääntäjien ja tulkkien, alan opiskelijoiden sekä työnantajien näkemyksiä ammatissa tarvittavista taidoista, kääntäjänkoulutuksesta sekä koulutukseen kohdistuvista uudistustarpeista. Toivottavaa osaamista luonnehdittaessa korostuivat vankka kulttuurintuntemus ja kyky soveltaa sitä käänöstyössä, kommunikatiivinen kyky, kyky toimia yhdessä muiden alojen asiantuntijoiden kanssa

käännösongelmien ratkaisemiseksi, kyky etsiä tietoa ja arvioida tiedon luotettavuutta, tekninen osaaminen sekä perustason termityötaidot. Vastavalmistuneiden teknisen viestinnän taitoja sekä kykyä hyödyntää internetiä tiedonlähteenä luonnehdittiin riittämättömäksi, samoin talousalan tietämys oli puutteellista. Useat vastaajat toivoivat kääntäjiltä lisäksi journalistisia kykyjä eli kykyä tuottaa tekstiä suoraan vieraalla kielellä. Lisäksi suuryritykset korostivat alaisuudessaan toimivien kääntäjien tarvitsevan vankat tiedot yrityksen toimialasta. Ammatissa toimivat kääntäjät olivat melko tyytyväisiä saamaansa koulutukseen, mutta ilmoittivat kuitenkin puutteista saamansa koulutuksen lähes jokaisella osa-alueella. (Mackenzie 2003; 215–218; ks. myös Jänis 2001, 78–79.) Näiden suomalaisten tutkimustulosten esittely yhteiseurooppalaisissa tapaamisissa osoitti, että tilanne oli samanlainen muuallakin Euroopassa (Jänis 2001, 78).

Kääntäjänkoulutusta ei ole mielekästä pyrkiä yhtenäistämään kansainvälisesti (vrt. Jänis 2001, 79) vaan koulutusta suunniteltaessa on otettava huomioon kunkin valtion ja alueen tarpeet. Tulevina vuosina yliopistojen taloudellinen itsenäisyys kasvaa Suomessa. Tämä lisää myös yliopistojen välistä kilpailua ja luo siten paineita käytettävissä olevien voimavarojen uudelleen järjestämiseen, kun opetuksen uudistamistarvetta korostetaan. (Korkeakoulupolitiikasta ks. esim. Saukkonen 2007; Tirronen 2006; Yliopisto kuplii.) Näin ollen teknisistä erityistaidoista, joita ovat esimerkiksi käännösmuistiohjelmien ja korpustyöskentelyn hallinta, on etua vastavalmistuneille heidän siirtyessään työmarkkinoille. (Ks. Mackenzie 2003, 220.) Toimeksiantajat olettavat ammatissa toimivilla kääntäjillä olevan uusimmat viestintää ja työtä nopeuttavat ohjelmistot ja laitteet, kuvan- ja tekstinkäsittelyn erikoisohjelmistot, termityön apuvälineet sekä erinomaiset tiedot ja taidot niiden käyttämiseksi (ks. Kiraly 2000, 11–12). Ammatissa toimivat kääntäjät pyrkivät myös vastaamaan työelämän vaatimukseen, mistä kertovat esimerkiksi Suomen käännöstoimijain liiton eli SKTOL laatimat laadunvarmistuksen periaatteet. Työperiaatteiden luettelossa todetaan, että "[l]iiton jäsenet pitävät yllä nykyajan tietoliikenteen ja tietotekniikan mukaisia teknisiä valmiuksia ja työprosesseja" (SKTOLa).

Gouadec (2007) huomauttaa, että informaatioteknologian tuntemus ei jatkossa ole ainoastaan etu työmarkkinoilla, siitä on vahvasti tulossa työn ensimmäinen edellytys. Siinä missä teknisten apuvälineiden ja toimintamallien käyttö hallinta oli ennen erikoisosaamista, se on nyt arkipäivää. Kääntäjältä edellytetään viestintäteknologian monipuolista osaamista: esim. tekstinkäsittely, julkaisuohjelmat, käännösmuisti, tiedonhaku tietoverkoista, www-sivujen suunnittelu ja toimittaminen. Monet materiaalit ovat saatavilla

ainoastaan digitaalisessa muodossa tai ne on viipymättä digitalisoitava, jotta niitä voidaan työstää erilaisin käännoistyötä nopeuttavin teknisin työkaluin. Teknisten työkalujen käyttö puolestaan vähentää inhimillisen tarkistustyön määrää ja työhön kuluva aikaa ja lisää siten tuottavuutta. Lisäksi useimmat lähdetekstit ja valmiit käännökset toimitetaan internetin kautta. Kaiken kaikkiaan kääntäminen on osa kommunikaatioteollisuutta, joka toimii pitkälti teknisin välinein ja menetelmin. (Gouadec 2007, 91–92, 144.) Mackenzien tutkimuksen ja Gouadecin visioinnin välillä on aikaa alle vuosikymmen – näyttää siltä, että tekniikka on tuossa ajassa ehtinyt saada yllötteen kääntämisestä.

Sähköinen viestintä ja tekstin käsittelyä helpottavat työvälineet nopeuttavat väistämättä toimeksiantajan ja kääntäjän välistä kommunikointia. Toimeksiantoja tulee nopeammin ja työn valmistumiseen osoitetut määräajat lyhentyneet. Jotta aikaan ja laatuun kohdistetut tavoitteet saavutettaisiin, on kääntäjien välinen yhteistyö usein välttämättömyys; työtä on jaettava. (Ks. Kiraly 2000, 11–12.) Tiimityö lisääntyy sekä käännoispalveluja tarjoavissa yrityksissä että itsenäisesti työskentelevien, niin kutsuttujen freelance-kääntäjien kesken. Työ jaetaan useimmiten käännoisprojektiin osaprosessien mukaan, jossa kukin osallistuu prosessiin vain oman erityisosaamisensa puitteissa ja osan aikaa – mitä työn jakamisen vastustajat kutsuvat ”liukuhihnatyöksi”. Kääntäjä on toisaalta vapautettu varsinaista kääntämistä edeltävistä töistä kuten sopimuksen neuvottelusta; toisaalta prosessin pirstaleisuus vie kääntäjältä mahdollisuuden muodostaa kokonaiskuva prosessista. Työnjakoa ohjaa tuottavuuden kasvun tavoittelu laadun jäädessä toissijaiseksi tavoitteeksi. (Gouadec 2007, 106–107.) Muunkinlaista yhteistyötä tehdään. Sajavaara ja Salo (2007) huomauttavat yleisemmin, että ammatillinen liikkuvuus itsessään lisää työpaikkojen etnistä, kielellistä ja kulttuurista monimuotoisuutta, mikä puolestaan korostaa paitsi kielitaidon merkitystä myös suvaitsevaisuutta, kulttuurien tuntemusta ja monipuolisia vuorovaikutustaitoja (Sajavaara ym. 2007, 235; ks. myös Tasa-arvoklinikka.fi.)

Toimeksiantajan tai työnantajan saneleman yhteistyön lisäksi kääntäjiä tuo yhteen myös ammatillinen edunvalvonta. Yhteisesti sovittuihin eettisiin periaatteisiin, laadunvarmistuskriteereihin sekä käytännön sanelemiin rajoituksiin vedoten kääntäjän on helpompaa perustella ratkaisujaan ja esittää kysymyksiä toimeksiantajalle. Työelämässä kääntäjä toimii pitkälti markkinoiden ehdoilla. Käännoispalvelut ovat toimeksiantajille välttämättömiä, mutta ne eivät tunnu limittyvän luonnollisesti toimeksiantajan ydintoimintaan. Kääntäjät huomaavat usein työssään, että käytännön parametrit saattavat muuttua kesken käännoisprosessin. Tekstiä pitää myös tuottaa tehokkaasti, eikä

viimeistelyyn ole loputtomasti aikaa. Toimeksiantojen taustatiedot ovat usein puutteellisia. Tiedonhankinta toimeksiantajalta edellyttää rohkeaa ja varmaa tiedon tarpeen perustelua, sillä taustatietojen tarve aiheuttaa ammatin teoriaa ja käytäntöjä tuntemattomassa toimeksiantajassa usein ihmetystä ja epäilyä kääntäjän taidoista. Usein kääntäjän on selvitettävä toimeksiantajalle myös käännösprosessin kompleksisuus sekä sen sisältämä ajankäytön tarve ja laadunvalvonnan vaatimus. (Gouadec 2007, 219–220; Humanistina työelämään; Vienne 2000.)

Talouselämän näkökulmasta käännöspalvelut muodostavat kansainvälisesti huomattavan osan palvelusektorista. Käännöspalvelut vaikuttavat niin palvelun tarjoajiin eli ammattikäntäjiin, palvelun tilaajiin eli toimeksiantajiin ja yrityksiin kuin käännöstyön tulosten käyttäjiin eli laajaan yleisöön. Kääntäjät ja heidän tekemänsä työ ovat merkittäviä talouteen ja asenteisiin vaikuttajia – yhtä lailla hyvin kuin huonosti tehdyllä työllä on suuri merkitys sekä kääntäjien ammattikunnan että toimeksiantajien toimeentulolle ja arvostukselle. (Gouadec 2007, 9.) Kääntämisen ja ammatillisuuden tutkimus sekä tutkimukseen perustuva koulutuksen kehittäminen laadukkaiden käännöspalveluiden turvaamiseksi ovat siksi perusteltuja. Keskeisimpiä työelämätaitoja näyttävät olevan tietotekniset taidot, monipuoliset kommunikatiiviset kyvyt sekä valmius hakeutua vaihteleviin yhteistyöelimiin aina tarpeen mukaan.

3. KÄÄNTÄJIEN KEHITTÄMÄT YHTEISÖLLISET VAHVUUDET

Kääntäjän ammatillisuutta voidaan tarkastella muistakin näkökulmista kuin työelämän *kvalifikaation* kautta. Ammatillisuutta voidaan tarkastella esimerkiksi korkeakoulutuksen tarjoaman *osaamisen* näkökulmasta. Kääntäjäkoulutus ei ole pelkästään taitoja tuottavaa toimintaa, koulutus tarvitsee myös teoreettisen viitekehyksen ja perustan. Ilman kääntämisen peruskäsitteitä ja teoreettisia lähestymistapoja opiskelijoilla olisi riittämättömät ja olettamuksiin perustuvat tiedot heidän työlleen asetetuista vaatimuksista. Kun opiskelijat oppivat selkeästi ja varhaisessa vaiheessa, mitä kääntäminen on ja mistä *kääntäjän kompetenssi* koostuu, auttavat nämä tiedot heitä tekemään tiedostettuja päätöksiä tuottaessaan kohdetekstejä. (Schäffner 2000, 155.) Schäffnerin mukaan koulutuksella on näin kaksi erikseen nimettävää mutta käytännössä yhteen nivoutuvaa pääsisältöä: prosessien oppiminen eli kääntäminen sekä käänntieteellisen teorian ymmärtäminen. Yhtenä tavoitteena on siis kääntämiseen tarvittavien taitojen ja tietojen oppiminen, kuten Chestermanin hahmottelemalla koulutuspolulla *noviisista ekspertiksi*. Toisena tavoitteena on kuitenkin ammattitaidon ulkopuolelle ulottuvan akateemisen *osaamisen* oppiminen.

Poikelan ja Poikelan (2005) mukaan erotuksena muihin koulutusasteisiin akateemisen koulutuksen edellytetään tuottavan erityisiä, kompleksisten työtehtävien hallintaan liittyviä tutkimuksen ja argumentoinnin taitoja. Ammattikorkeakoulu sen sijaan tuottaa kykyä soveltaa tietoa käytännön tilanteissa, ja ammattioppilaitos puolestaan aloitteellisuutta ja tietoa työelämän pelisäännöistä. (Poikela ym. 2005, 41.) Korhonen (2005) toteaa, että akateeminen kandidaatintutkinto rinnastuu yhä selvemmin ammattikorkeakoulututkintoon: opintojen kandidaattivaihe kouluttaa asiantuntijoita työelämän erilaisiin kehittämis-, asiantuntija- ja esimiestehtäviin. Maisterintutkinnossa korostuvat perinteisesti alan erikoisosaaminen ja tutkimusosaaminen. (Korhonen 2005, 123–124.)

Tässä luvussa keskustellaan kääntäjänkoulutuksen ammatillisesta luonteesta suhteessa yliopiston perinteiseen sivistystehtävään sekä esitetään, että kääntäjänkoulutuksen tulee sysätä alkuun opiskelijan vahva *ammattillisen identiteetin* kasvu. Luvussa 3.1 tutkitaan kääntäjän ammatin mahdollisuutta professioon sekä punnitaan perinteisen sivistysyliopiston ja sen ideaalien suhdetta nykymuotoiseen ja tulevaan kääntäjänkoulutukseen. Luvussa 3.2 selvitetään, miten *ammattillinen identiteetti* voi auttaa

sekä yksittäistä kääntäjää että kääntäjäyhteisöä lunastamaan paikkansa työelämässä ja yhteiskunnassa.

3.1 Akateemisella koulutuksella kohti professiota

Boshuizenin ym. (emt.) mukaan *asiantuntijuuden* käsite voidaan erottaa *professionaalisuuden* käsitteestä: ”*Professionaali*” (professional) voi olla joko ammattikoulutuksen saanut henkilö tai akateemisen koulutuksen legitimoima, itseohjautuva ja eettisen säännöstön, lakien ja työtovereiden asettamien vaatimusten mukaan toimiva osaja⁶. (Boshuizen ym. 2004, 4–5.) Jälkimmäinen näkökulma yhdistyy *professiosta* esitettyyn. Perinteisesti käsitettä *professio* käytetään kuvaamaan korkean statuksen akateemisia ammatteja kuten opettaja, lääkäri, lakimies, pappi (vrt. Boshuizen ym. 2004). Esimerkiksi opettajan *profession* keskeisiksi ajatuksiksi nimetään eettisyys ja vastuullisuus niin työnsä kohteita, työtovereita kuin laajemminkin yhteiskuntaa kohtaan. (Barrow ja Milburn 1990, 250.) Käännöstieteessä *professionaalisuutta* on pohtinut esimerkiksi Kiraly (2005), jonka mukaan kääntäjän *professionaalisuuteen* sisältyy sosiaalinen ja eettinen vastuu kaikkia käännöstoiminnan osapuolia kohtaan (vrt. luku 2.2.3). Ammattietiikka ja sosiaalinen vastuu toistuvat edellä esitellyissä määritelmissä, riippumatta siitä puhutaanko *professionaalisuudesta* vai *professiosta*.

Vaikka kääntäjän ammatti ei ole nimetty *professio*, se täyttää Boshuizenin ym. (2004) luettelemat *professionaalisuuden* tuntomerkit hyvin: Suomessa kääntäjänkoulutusta järjestävät yliopistot, joten koulutus on akateemista (vrt. esim. Opinto-opas). Kääntäjän ammatille asetetaan korkeat laadun ja eettisyyden vaatimukset (vrt. esim. Gouadec 2007). Kääntäjä ei työskentele yksin vaan on osa laajempaa kokonaisuutta (vrt. esim. Kiraly 2005; Teva 2001). Mikäli *professionaalisuus* nähdään *profession* kuvauksena, voidaan kääntäjän ammatille esittää *profession* nimitystä. Vain ulkoa tuleva legitimaatio puuttuu. Kääntäjän työn selvä yhteiskunnallinen merkitys ja vaikutus eivät korreloi ammatille annetun vähäisen arvostuksen kanssa (vrt. Teva 2001, 31). Barrow ja Milburn (1990) esittävät, että *professionaalisuus* on emotionaalisesti voimakas termi, joka viittaa

⁶ Boshuizen ym. (2004) toteavat *professional*-termin pakenevan selkeää määrittelyä (Boshuizen ym. 2004, 4). Erikoisalan käännösvastine *professionaalisuus* esiintyy esimerkiksi suomalaisissa *professioita* käsittelevissä kirjoituksissa (ks. esim. opettajien professionaalisuudesta Vanhalakka-Ruoho (2006) teoksessa Eteläpelto & Onnismaa 2006), joten sitä käytetään myös tässä työssä.

professioksi määritellyn ammatin nauttimaan arvostukseen ja herättää siksi paljon keskustelua (Barrow ja Milburn 1990, 250).

Anderman ja Rogers (2000) perustelevat, miksi kääntäjänkoulutus ja koulutuksen tutkimus kuuluvat yliopistoihin osoittamalla, että tulevat kääntäjät ovat samalla työkentällä muiden akateemisesti koulutettujen ja *akkreditoitujen* ammattiryhmien kuten lakimiesten, kirjanpitäjien ja opettajien kanssa (Anderman & Rogers 2000, 64–65). *Profession* sijaan Anderman ja Rogers käyttävät kääntämisen yhteydessä nimitystä *akkreditoitu* (accredited) sitä kuitenkin tarkemmin määrittelemättä. Määrittelyn puuttuessa voidaan olettaa, että sanaa käytetään yleiskielisessä merkityksessään. Yksi *accredited*-sanan yleismerkityksistä on koulutustahon nauttima tunnustus, jonka mukaan *akkreditoitu* koulutustaho ylläpitää standardeja, jotka pätevöittävät vastavalmistuneet *professionaaliin* toimintaan. Toinen yleinen käytetty merkitys on virallisen auktorisoinnin tai hyväksynnän myöntäminen⁷. (Ks. esim. Merriam-Webster.) Merkitys on varsin lähellä Boshuizenin ym. (2004) aiemmin mainittua *professionaalin* määritelmää.

Suomessa kääntäjän ammattinimike ei ole suojattu, niinpä kuka tahansa voi nimittää itseään kääntäjäksi ilman erityistä koulutusta. Käytössä oli aiemmin kaikille halukkaille avoin formaalin kääntäjäkoulutuksen piiriin kuulumaton *virallisen kääntäjän* tutkinto, jonka läpäiseminen oli virallinen taidonnäyte sekä oikeutti virallisten asiakirjojen kääntämisen ja käännosten oikeaksi todistamisen. Käytäntö osoitti, että tutkinnon läpäiseminen vaati erittäin hyviä tietoja vaatimuksista, joita laadukkaalle käänökselle Suomessa asetetaan. Kyseisen tutkinnon on kuitenkin suorittanut vain pieni osa kääntäjäksi kouluttautuneista (Jänis 2001, 77). Yhteiskunnallinen legitimaatio kääntäjän ammatilliselle toiminnalle on siis ollut tarjolla, mutta syystä tai toisesta siihen ei ole tartuttu. Voidaan olettaa, että tutkinnon suorittaminen lisäisi kuitenkin kääntäjien arvostusta ja toisi ammatille sen kaipaaman legitimaation, kuten perinteisten *professionoiden* tapauksessa. Vuoden 2008 alussa voimaan ovat tulleet laki *auktorisoiduista kääntäjistä* ja valtioneuvoston asetus. Erillinen tutkinto ei ole pakollinen auktorisoidun kääntäjän oikeuksien saamiseksi, mikäli kääntäjä on suorittanut soveltuvan ylemmän korkeakoulututkinnon, johon sisältyy tietty määrä teoreettisia ja käytännöllisiä yliopisto-opintoja kääntämisessä. Näihin opintoihin tulee sisältyä määritellyjä *auktorisoidun kääntämisen* opintoja – kyseisiä opintoja on kuitenkin tarjolla yliopistoissa aikaisintaan syksyllä 2008, joten toistaiseksi ainut tie *auktorisoiduksi kääntäjäksi* käy erillisen tutkinnon kautta. (Ks. Opetushallitus 2008.)

⁷ Määritelmän käänös on tämän työn tekijän oma.

Voidaan kysyä, miten Boshuizenin ym. tämän luvun alussa esittämä *asiantuntijuuden* jälkimmäinen määritelmä eroaa *professionaalisuudesta*, kun molemmat käsitteet saavat sisältönsä erikoisosaamisesta ja legitimaatiosta? Vastaus löytyy yhtäältä akateemisuudesta ja toisaalta ammattieettisyydestä⁸, jotka eivät sisälly *asiantuntijuuden* määritelmään. Baker (1992) toteaa, että kääntäjien on syytä olla ylpeitä tekemästään työstä ja heillä on sen myötä oikeus vaatia ammatilleen profession arvostusta. Suuri askel kohti yhteiskunnan legitimaatiota on kääntäjänkoulutuksen vakiinnuttaminen samalle tasolle muun professioihin tähtäävän koulutuksen kanssa. Akateeminen, vahvasti koulutuksen vahva käytännöllis-teoreettinen luonne erottaa kääntäjänkoulutuksen ammattikoulutuksesta. (Baker 1992, 1–9.)

Yliopiston toimintaa ovat perinteisesti ohjanneet tietyt vahvat, akateemisudelle ominaiset arvot. Yliopiston korkeimpana päämääränä opiskelijoidensa suhteen on kouluttaa suvereneja kansalaisia, jotka palvelevat yhteiskuntaa sekä yksilöinä että *ammattillisen asiantuntijuuden* kautta. Koulutuksen keskeistä sisältöä ovat siten yhteiskunnalliseen osallistumiseen rohkaiseminen, laajan historiallisen ja kulttuurisen tietämyksen tarjoaminen sekä kriittisyyteen kasvattaminen. (Ward 2007; Tirronen 2006, 125.) Suomessa *sivistysyliopiston* ideaa on jäsenellyt erityisesti J.V. Snellman, jonka sanoin ”yliopisto on laitos, jossa ajatteleva ja tahtova subjekti kasvatetaan tietoon ja siveellisyyteen, itsetietoisuuden ja perinteen yhteen sovittamiseen” (Snellman 2000, 460).

Määrittelyssä keskeistä on käsitys tiedon luonteesta erottavana tekijänä koulun ja yliopiston välillä. Koulussa opiskelu on pitkälti ulkolukua ja opettaja on oppilaan ehdoton auktoriteetti, yliopistossa opiskelijat sen sijaan sekä osallistuvat tiedon tuotantoon että sen ymmärrykseen. Vaikka koulu on luonteeltaan autoritäärinen opinahjo, tulee koulun kuitenkin kasvattaa oppilasta kohti itsenäistä ajattelua ja tahtoa eli itsetietoisuutta. Yliopistossa itsetietoisuudet kohtaavat, muodostavat yhteisön ja yliopistotason oppiminen voi alkaa. (Ks. Himanka 2008, 23–26.) Koulutuksen tai pikemminkin kasvatuksen kautta voidaan yhtäältä vaikuttaa kasvavaan ja sitä kautta muuttaa kulttuuria, ja toisaalta kasvattaa häntä autonomisuuteen (Uljen 2007, 8). *Sivistysyliopiston* idea mahdollistaa siis sekä työelämään vaikuttamisen yliopistokoulutuksen suorittaneiden kautta että koulutettujen itsenäisen toiminnan työelämässä. Tampereen yliopistossa järjestettävä

⁸ Kääntäjänkoulutuksen työelämävastaavuudesta ja kääntäjän etiikasta ks. myös Hannakaisa Hännisen (2007) pro gradu -työ.

kääntäjänkoulutus sekä perehdyttää ammattimaiseen kääntämiseen että tieteen käsityksiin ammattimaisesta kääntämisestä. Koulutus antaa myös valmiuksia käänntöstieteelliseen tutkimustyöhön. (Vrt. Opinto-opas 2008.)

Yliopistolla on kolme heuristista tehtävää: opettaminen, tutkiminen ja kehittäminen. Sinänsä perinteiseen tehtäväjakoon on tullut uutena erilaisia työelämän organisaatioiden motivoimia hankkeita (Poikela ym. 2005, 15–16.) Viime vuosikymmenten aikana korkeakoulutuksesta on tullut enenevässä määrin massojen koulutusta, joka perustuu sosiaalisen, poliittisen ja taloudellisen tasa-arvoisuuden periaatteelle. Yliopistojen toimintaa kuvastaa yhä selvemmin ulkoapäin ohjautuminen ja voimistunut suhde yhteiskuntaan. (Ks. Ward 2007, 11; Tirronen 2006, 125.) Tirronen (2006) mukaan modernin yliopiston peruskäsitteellistyksenä voidaan pitää Kerrin (1994, 2003) 1960-luvulla laatimaa analyysiä, jossa yliopistomalliksi nostetaan *multiversity-yliopisto*. Mallissa joustavuus, uusiin haasteisiin mukautuminen ja työelämäsuuntautuneisuus korvaavat aiemman akateemisen tradition intellektuaalisia arvoja. (Tirronen 2006, 124–131.) Työelämän *kvalifikaatiot* siis ohjaavat modernin yliopiston toimintaa. Korkeakoulutuksen ajassa elävät realiteetit huomioiden sekä pitäen mielessä tämän työn käytännönläheiset tavoitteet jatkotutkimuksen suhteen voidaan todeta, että on hedelmällistä pyrkiä löytämään elävä yhteys yliopiston kasvatuksellisten perustavoitteiden ja yhteiskunnallisten tarpeiden välillä (vrt. Tirronen Flexneristä 2006, 129).

González Davies (2005) osoittaa, että kääntämisen opetuksella on nyt ja jatkossa vastattavanaan joukko kiperiä kysymyksiä, jotka koskevat niin opetuksen sisältöjä, järjestämistä kuin metodejakin. Tulisiko opetuksen lähtökohtana olla ammatillisuus vai akateemisuus? Olisiko opettajiksi valittava kääntämistä harjoittavia opettajia vai opettamista harjoittavia kääntäjiä? Ratkaisuja ei löydetä ilman empiiristä tutkimusta, joka keskittyy erityisesti selvittämään, mitä luokkahuoneissa todella tapahtuu. (Ks. González Davies 2005, 67.) Esimerkiksi PACTEn käynnissä oleva tutkimustyö toteuttaa edellä mainittua ehdotusta. PACTEn tutkimus ei tietenkään yksin riitä kartoittamaan kääntäjänkoulutusta, rakentaahan jokainen tutkija tai tutkimusryhmä tutkimuksensa tietyn ja siksi suppean ja rajoittavan tieteellisen näkemyksen varaan. Tarvitaan monipuolista tutkimusta, jonka tuloksista voidaan aikanaan laatia yhteisesti hyväksyttävää teoria. Tätä tutkimusta tuotetaan akateemisessa yhteisössä, yliopistossa. Koulutuksen teoretisointi ja teorian hyödyntäminen koulutuksessa on opettajien, tutkijoiden ja kääntäjien yhteisponnistus (González Davies 2005, 68). Koulutuksen teoreettinen tutkimus on

arvokasta paitsi teorian itsensä vuoksi myös siksi, että teoria tukee koulutuksen kehittämistä ja tehostamista (Cronin 2005, 250). Snellmanin mukaan koulutuksen alulle panema sivistysprosessi on elämänpituinen (ks. Uljens 2007, 9). Yliopistossa hyvin alulle saatu prosessi jatkuu siis myös itseohjautuvasti työelämässä.

3.2 Vahva ammatillinen identiteetti kääntäjän tukena

Nykytietämyksen valossa työelämä tulevaisuuden Suomessa on täynnä henkilökohtaisia ja yhteiskunnallisia haasteita: elinkeinorakenne muuttuu, kun työpaikat vähenevät teollisuudessa ja lisääntyvät palvelualoilla sekä työvoimapolua paikataan ammatillista ja alueellista liikkuvuutta vahvistamalla, ja samalla työntekijöiltä edellytetään jatkuvaa osaamisen päivittämistä, elinikäisen oppimisen merkitys korostuu. Haastavat muutokset perustellaan välttämättöminä Suomen kilpailukyvyn ylläpitämiseksi. Joustotarve työpaikoilla lisääntyy, kun monet työt muuttuvat kausiluonteisiksi ja toisaalta palveluita tarjotaan vuorokauden ympäri. (Sajavaara ym. 2007, 234–235.) Kausiluonteista työnkuvaa ennustetaan myös kääntäjille: Gouadec (2007) ehdottaa, että globalisaation aiheuttama kääntämisen ”teollistuminen” johtaa vuorotyömalliin, jossa suurin osa kääntäjistä työskentelee tuottaakseen käännöspalveluita kellon ympäri (Gouadec 2007, 302).

Gouadec (2007) varoittaa, että voimakkaan teknisen kehityksen huumassa kääntäminen on vaarassa tyydyä pelkäsi lokalisoinniksi⁹, mikäli kääntäjien ammattiyhteisö ei aktiivisesti tuo esiin myös kääntämisen muita näkökulmia. (Gouadec 2007, 144.) Kääntäjän työn jatkuva teknistyminen johtaa lopulta kääntämisen ei-toivottuun teollistumiseen, jossa suuri osa kääntäjistä työskentelee ikään kuin liukuhihnalla, vuorotyössä, tuottaen nopeassa tahdissa markkinoiden vaatimia tekstejä. Luova ja enemmän aikaa vaativa kääntäminen on harvojen etuoikeus. (Gouadec 2007.) Voidaan kuitenkin kysyä, onko ammatin kehitys kohti teollistumista väistämätöntä ja toisaalta mahdollista? Mikäli hyväksytään Dreyfusin ym. (1986) toteamus ihmisen erityisistä kyvyistä koneisiin verrattuna, voidaan todeta, ettei ihminen kykene monistavaan, koneen kaltaiseen toimintaan eikä kone ihmisen kompleksiseen ajatustyöhön (vrt. luku 2.1). Näin ihminen tuskin suostuu alistamaan kognitiivisen kapasiteettinsa, yksilöllisen luovuutensa ja

⁹ Gouadec (2007) määritelmän mukaan lokalisointi on tuotteen, käsitteen tai prosessin adaptaatio tietyn, maantieteellisesti kulttuurisesti rajatun kohdeyleisön tai käyttäjäkunnan vaatimuksia ja olosuhteita vastaavaksi. Lokalisaatio on oleellinen osa globalisaatioprosessia, jossa puolestaan tuote, käsite tai prosessi muokataan maailmalla hyväksyttävään ja käytettävään muotoon. (Gouadec 2007, 37.)

sosiaaliset pyrkimyksensä kaupallisten voimien tarpeita täyttämään. Myöskään sivistyksen perinteisiin nojaava yliopisto tuskin suostuu kouluttamaan asiantuntijoita mekaanisiin ja toisteisiin tehtäviin.

Osaavan kääntäjän professionaalisuuteen kuuluu paitsi kielten ja viestinnän myös työelämän ja oman ammatillisuutensa *asiantuntijuus*; hänellä on vahva *ammattillinen identiteetti*. *Ammattillinen identiteetti* määritellään useissa tutkimuksissa yksilön rakentamaksi käsitykseksi itsestään suhteessa työhön nyt ja tulevaisuudessa. *Ammattillisen identiteetin* käsitteeseen sisältyvät myös työtä koskevat arvot, etiikka, tavoitteet ja uskomukset sekä kokemus samastumisesta johonkin joukkoon. (Ks. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26, 31.) *Ammatillisella identiteetillä* on siten vahva sosiaalinen aspekti, joka korostuu erityisesti Kiralyn (2000) näkemyksessä kääntäjän ammatista. Identiteetillä on myös persoonallinen puoli, jota sekä Neubertin (2000) että PACTEn (2000, 2003) kompetenssimallit tuovat esiin. (Vrt. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 32.)

Kääntäjänkoulutuksen tutkimus on kuulunut käännytieteen piiriin tieteenalan syntyajoista lähtien. Tutkimuksen tavoite on ollut löytää parhaat opetuskäytännöt, joilla kehitetään vieraiden kielten ja kulttuurien tuntemusta suhteessa vastaaviin taitoihin äidinkielessä, mikä puolestaan tehostaa kommunikaatiota. (Schäffner & Adab 2000, vii.) Cronin (2005) vie jäsentelyn pidemmälle keskittämällä huomion kääntäjän muutosvoimaisuuteen ja toteaa, että kielten ja kulttuurien *osaaminen* asettaa kääntäjät keskeiseen yhteiskunnalliseen asemaan: viestinviejiksi ja välittäjiksi maailman ja sen asukkaiden välillä. Näin ollen koulutuksen on paitsi opetettava tekstin tuottamista ja laadun varmistusta sekä vahvistettava *ammattilliseen asiantuntijuuteen* perustuvan itsetuntemuksen kasvua, myös tarjottava koulutettaville mahdollisuus osallistua yhteisönsä poliittiseen, kulttuuriseen ja älylliseen elämään. (Cronin 2005, 262–263.) Suomen oloihin suhteutettuna Teva (2001) toteaa, että “[i]lman kääntäjiä Suomi jäisi omaksi orvoksi saarekkeekseen, jossa ihmisten täytyisi kommunikoida ulkomaailman kanssa vierailta kielillä, mikä ei vuorovaikutuksen kannalta ole ihanteellinen ratkaisu. Äidinkieli on aina ihmisen ymmärtämisen kannalta tärkein kieli”. (Teva 2001, 25.) Croninin vaatimus koulutuksen sisällöstä ymmärretään tässä työssä vaatimukseksi vahvaan *ammattilliseen identiteettiin* kasvattamisesta ja *voimaannuttamisesta*. Kasvu ja ammatillinen uusiutuminen ovat tärkeitä luovaa panosta ja vahvaa sitoutumista vaativissa taiteellisissa ja tieteellisissä töissä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006), joihin kääntäminenkin kuuluu.

Kääntämisen opiskelu on helppo mieltää ammattiin opiskeluksi, olipa opiskelijan tulevaisuuden tavoitteena työ kääntäjänä, muunlaisena *kieliasiantuntijana* tai tutkijana (vrt. Opinto-opas). Jos kääntämisen opiskelu ymmärretään ammattiin valmistautumiseksi, voidaan yhtyä Schoppin (2006) vaatimukseen kääntäjäkoulutuksen tavoitteista. Vaatimuksen mukaan kaiken ammattiin opiskelun tulee olla suunnattu tulevaisuuteen, opiskellun ammatin harjoittamista varten, siksi opiskelun tulee sisältää ammatissa tarvittavat tiedot ja taidot. (Schopp 2006, 173.) Yliopiston akateeminen ympäristö ei kuitenkaan voi toimia minkään alan opiskelijoille todellisen työympäristön mallina (Schopp 2006, 179).

Jos todetaan, ettei yliopistokoulutus voi todella valmentaa opiskelijoita työelämän realiteetteihin, tulee aiheelliseksi kysyä, miksi akateemisen kääntäjänkoulutuksen työelämävastaavuutta sitten kannattaa kehittää? Tässä työssä esitetään, että koulutuksen ei tule yrittää teräväpiirteisesti simuloida perinteisen kääntäjän arkista työtä vaan saattaa alulle joustavan mutta kestävän *ammattillisen identiteetin* muodostuminen. Se on niin sanottua *ydinosaamista* (ks. esim. Karila & Nummenmaa 2002, 21; Korhonen 2005a, 123–124), joka on välttämätöntä määritellä kääntäjän työn jatkuvasti muuttuessa ja työnkuvan laajetessa. Vahva *ammattillinen identiteetti* yhdistyneenä *asiantuntijuuteen* yhtäältä legitimoit kääntäjien työn yhteiskunnassa ja toisaalta osoittaa erityisen kääntäjänkoulutuksen tärkeyden (Cronin 2005, 261). *Ammattillinen identiteetti* on kääntäjän tuki ja selviytymiskeino muuttuvissa ja raskaissa työolosuhteissa.

Vaikuttavuudestaan ja työlle asetetuista korkeista eettisistä vaatimuksista huolimatta kääntäjän ammatti ei nauti ansaitsemaansa arvostusta yhteiskunnassa. Alan ongelmana ovat hintojen polkeminen ja ammattinimikkeen suojaamattomuus. Työn alihinnoittelu on usein kääntäjien oman toiminnan aikaansaamaa. Toimeksiantojen tavoittelussa kääntäjät liian usein hankkivat töitä, joihin heillä ei ole erikoisosaamista, mikä puolestaan alentaa kyseisen alan arvostusta ja markkina-arvoa. Ongelmana on usein myös yritys parantaa omaa kilpailukykyä tarjoamalla toimeksiantajille lisäpalveluja kuten *lokalisointia* tai tekstin muuta teknistä toimittamista ilman erillistä veloitusta. (Gouadec 2007, 199–200.) Kääntäjänkoulutuksessa tyypillistä on opiskelijatöiden teettäminen markkinahintoja huomattavasti halvemmallalla ja toisaalta opiskelijoiden halukkuus myydä työtään alihintaan lisätulojen, opintopisteiden tai työkokemuksen toivossa (vrt. esim. Kemppanen ym. 2007, Schopp 2006; SKTL; Transla-lista 2008).

Monissa maissa kääntäminen nähdään usein ratkaisuna työttömyyteen; ammatin itsenäinen harjoittaminen eli nk. freelance-kääntäjänä toimiminen näyttäytyy hyvänä työllistymisen keinona. Näkemyksen taustalla on ajatus, ettei kääntäminen vaadi muuta erityistaitoa kuin kyvyn kaksikieliseen viestintään, siis kielellistä kompetenssia. (Gouadec 2007, 88–89.) Myös Suomessa kielitaito on usein nopea polku työllistymiseen. Esimerkiksi ”suurissa kaupungeissa on runsaasti myös yksityisiä koulutuksen tarjoajia, jotka tarjoavat käännös- ja tulkkaukspalveluja, kielten opetusta, viestintäkoulutusta, neuvottelutaitokoulutusta tai muuta kielitaitoon liittyvää asiantuntemusta. Yksityinen yritteliäisyys kertoo, että palveluille on kysyntää.” Osa ammatissa toimivista on harjaantuneita kieliammattilaisia. Osa on puolestaan maahanmuuttajia, jotka ovat muuntuneet oman kielensä asiantuntijoiksi ja opettajiksi, kääntäjiksi, konsulteiksi ilman ei kielitieteellistä koulutusta, ainoastaan kielitaitonsa perusteella. Tällaiselle toiminnalle ei ole laatusuosituksia eikä muitakaan mittareita, joten asiakas valvoo itse viime kädessä saamansa palvelun laatua. Palvelujen taso vaihtelee, eikä ehdottomia ja kaikille yhteisiä laatusuosituksia ole, joten palvelujen laadunvalvonta jää usein asiakkaalle. (Hiidenmaa 2007, 441.) Laatusuosituksia kuitenkin tehdään, esimerkiksi Suomen käännöstoimistojen liitto (SKTOL) on muodostanut ohjeiston prosessien ja tuotteiden laadun varmistamiseksi jäsenistölleen sekä käännöspalveluiden tilaajalle oppaan, joka sisältää muun muassa tilaajan tarkistuslistan käännöspalveluiden laadun varmistamiseksi sekä vastauksen ammatin arvostuksen kannalta elintärkeään kysymykseen ”Mihin tarvitaan ammattikäntäjää?”. (Ks. SKTOLa; SKTOLb.)

Käännöstieteessä tapahtunut paradigman muutos asettaa kääntäjät käännöstoiminnan keskiöön, tekstien aktiivisiksi muovaajiksi ja historiallisiksi toimijoiksi. Samalla korostetaan, että oman asiantuntijuuden tiedostamiseen perustuvat itsevarmuus ja positiivinen omakuva ovat keskeinen osa kääntäjän ammatillista toimintaa. (Vrt. Cronin 2005, 260.) Tästä käännöstieteellisestä näkökulmasta kääntäjä on siis näkyvä ja vaikuttava *muutosagentti* yhteiskunnassa, ei vain tekstintuottaja tai käännösprosessin välttämätön osa. Kääntäjänkoulutukselta tämä emansipoiva näkökulma edellyttää asiantuntijuuden käsitteen laajentamista huomioimaan myös kääntämisen laajemmat kulttuuriset vaikutukset. Opiskelijoille tulee tähdentää, että kääntäjän ammattiin kuuluva kielten ja kulttuurien asiantuntijuus asettaa kääntäjät toimimaan yhteiskunnan ja kulttuurin parissa laajemmin kuin pelkän käännöstyön puitteissa. (Cronin 2005, 260–261.)

Kiraly (2000) esittää, että kulttuurinen ja sosiaalinen muutos ovat välttämätöntä tulosta moninaisten näkökulmien kanssakäymisestä (Kiraly 2000, 35). Kun voidaan ajatella, että muutokset ovat väistämättömiä mutta silti inhimillisen kanssakäymisen aikaansaamia, voidaan myös ajatella, että kääntäjät ovat yksi muutosvoimista. Jos kääntäjänkoulutuksen tavoite on edesauttaa prosessia, jossa kääntäjäopiskelijat liittyvä ammattiyhteisönsä jäseniksi, silloin ammatin voidaan olettaa muuttuvan pedagogisen keskustelun myötä (Kiraly 2000, 35). Mikäli maisterikoulutuksen tavoitteena on tuottaa *professionaalisia* kääntäjiä, tulee opiskelijoita ohjata oppimaan myös kriittistä suhtautumista työelämän; toimeksiantajien, työnantajien ja asiakkaiden; esittämiin vaatimuksiin. Kaikkiin vaatimuksiin ei ole tarpeen eikä mahdollista suostua. Onnismaa (2006) huomauttaa, että jälkiteollisessa yhteiskunnassa työntekijöiltä vaaditaan lähes loputonta joustavuutta ja heitä varoitetaan muutosvastarinnasta. On kuitenkin hyvä muistaa joustavuus-sanan vanha merkitys 'luja mutta taipuisa' sen sijaan että joustavuus esitetään jonkinlaisena amebamaisen mukautumisen kykynä. (Onnismaa 2006, 12–13.) Oittisen ja Mäkisen (2001) sanoin: ”perusteellinenkaan koulutus ei tee minkään alan opiskelijasta valmista ammattilaista, koulutuksen kautta kääntäjäopiskelijalle kehittyy tervettä itsekritiikkiä, eikä hän enää surutta ota vastaan millaista työtä hyvänsä” (Oittinen ym. 2001, 15).

4. EHDOTUKSIA KÄÄNTÄJÄNKOULUTUKSEN UUDISTAMISEKSI

Käännöstieteessä on meneillään 1990-luvulta käynnistynyt pedagoginen uudistus, jossa korostuu pyrkimys pois koulumaisuudesta eli opettajakeskeisistä lähestymistavoista opiskelijakeskeisiin. Opiskelijakeskeinen näkökulma siirtää päävastuun omasta oppimisesta opiskelijalle. Koulutuksen tavoitteena on opiskelijan autonomia ja itsevarmuus. (Cronin 2005, 253.) Kiraly (2000) toteaa, ettei perinteinen opettajakeskeinen malli, jossa opettaja on tiedon ainut lähde ja jakaja, ole toimiva kääntämisen opetuksessa. Opettajakeskeinen malli ei edistä kääntäjäopiskelijoiden ammatillisen itseymmärryksen muodostamista, opeta yhteistyötä tai kasvata jatkuvaan itsenäiseen opiskeluun. (Kiraly 2000, 15.)

Kiraly (2000) kuvauksen mukaan kääntämisen opetus on perinteisesti sitä, että opettaja tuottaa ensin valitusta tekstistä ”oikean” käännöksen. Hän sitten vertaa siihen opiskelijoiden tuotoksia, tunnistaa niiden puutteet ja korjaa ne omalla tiedollaan. Näin opettaja tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden saavuttaa samankaltainen, ”oikea” käännös. Perinteisessä toimintamallissa opettaja on tiedon välittäjä ja opiskelija tiedon omaksuja. Käytännössä opetus toteutetaan siten, että opettaja valitsee haluamansa tekstit tunnistakseen ja oikaistakseen puutteet opiskelijoiden tiedoissa. Sen jälkeen opiskelijat työstävät käännöksen yksin. Sitten opettaja korjaa käännösten virheitä yhteisesti koko opiskelijaryhmän läsnä ollessa. Kurssin lopuksi opiskelijat tekevät koekäännöksen, jonka virhemäärien perusteella opettaja pisteyttää ja arvostelee käännökset ja antaa arvosanat. (Kiraly 2000, 23–24.)

Käännöstoiminta on muuttunut ja muuttuu edelleen, eivätkä kääntäjäkoulutuksessa aiemmin käytetyt harjoitukset enää riittävästi valmista opiskelijoita työelämään (Vienne, J. 2000, 99). Ratkaisuksi voidaan ajatella opetusmenetelmiä, jotka mahdollisimman todenmukaisesti simuloivat työelämän vaihtuvia tilanteita sekä työharjoittelua erilaisissa kääntämisen ja viestinnän työpaikoissa. Esimerkiksi kääntämisen opetus Tampereen yliopistossa on jatkuvasti konkretisoitunut 1990-luvulta alkaen siten, että opiskelijoilla teetetään yhä enemmän käytännönläheisiä käännöksiä (Schopp 2006, 171).

Karila ja Nummenmaa (2002) toteavat, että *asiantuntijuuden* ja *osaamisen* näkökulmasta koulutuksen suunnittelu ja toteuttaminen edellyttävät paitsi sisältöosaamisen tarkastelua

myös oppimista luotaavia prosesseja ja opetussuunnitelmallisia ratkaisuja (Karila & Nummenmaa 2002, 18). Korhosen mukaan koulutuksen *työelämäorientaatio* voi ilmentyä yliopisto-opiskelussa kolmena toteutusmuotona, jotka muovaavat koulutuksen aikana *asiantuntijuuteen* ja uutta luovaan toimintaan perustuvaa tietoperustaa ja työelämävalmiuksia. Ensimmäinen toteutusmuoto on oppimisympäristö, joka kehittää teorian ja käytännön välistä suhdetta. Tällaisessa oppimisympäristössä toimijoilla on mahdollisuus jakaa asiantuntijuuttaan esimerkiksi kirjoittamalla reflektoiden, keskusteluin tai ohjauksen avulla. (Ks. Korhonen 2005, 124–129.) Tässä työssä kääntäjänkoulutukseen soveltuviksi toteutusmuodoiksi ehdotetaan *opiskelijanohjausta* ja *simulaatiota*.

Toinen toteutusmuoto on oppimisympäristön autenttisuuden lisääminen, jossa korostuu tiedon oppimisen tilannesidonnainen luonne. Autenttinen oppimisympäristö muistuttaa mahdollisimman monipuolisesti reaali maailman todellisia toimintatilanteita sekä sisältää työelämälähtöisiä oppimiskohteita. (Ks. Korhonen 2005, 129–132.) Kääntäjänkoulutukseen mahdollisesti soveltuvina toteutusmuotoina tässä työssä esitellään *autenttinen toimeksianto* ja *työharjoittelu*. Kolmas toteutusmuoto on oppimisympäristö yhteistoimintaympäristönä, jossa koulutustahot ja työorganisaatiot yhdistyvät rajanylityspaikaksi, ja teoreettinen tieto kohtaa työelämän arkikokemukset. Kehittävä yhteistoiminta vaatii paljon prosessin osapuolilta; se vaatii huomattavan määrän sitoutumista kehittämiseen, resursseja sekä avointa järjestelmää. (Ks. Korhonen 2005, 132–133.) Vaikka kolmannen toteutusmuodon kehittäminen on Korhosen (2005) mukaan varsin hedelmällistä, ei siihen puututa tämän verrattain suppean pro gradu -työn puitteissa.

Sosiaaliteorioiden näkökulmasta asiantuntijuuden rakentaminen ei ole vain yksilön tiedollista kehitystä; se on myös *kulturaatioprosessi*, jossa yksilö omaksuu ammatin taidot, tavat, asenteet, ja jossa hänet hyväksytään ja legitimoidaan tietyn ryhmän jäseneksi (Boshuizen ym. 2004, 6). Vastaavasti Kiraly (2000) hahmottelee samaa prosessia erityisesti kääntäjän kasvun näkökulmasta, jossa yksilö vähitellen oppii ajattelemaan, toimimaan ja kommunikoidaan tavoilla, jotka ovat yhteisiä sille yhteisölle, jonka jäseneksi yksilö pyrkii. Kiralyn (emt.) nimeää kasvun *akkulturaatioprosessiksi*. (Kiraly 2000, 4.) Termien eroista huolimatta molemmat käsitteet viittaavat tärkeään prosessiin, jossa yksilö pyrkii ammattiyhteisöön ja lopulta liittyy siihen. Yhdessä oppimisen erityiset muodot *yhteistoiminnallinen oppiminen* ja *ongelmaperustainen oppiminen* hahmottelevat sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppimisen suhdetta. Molemmissa sosiaalinen vuorovaikutus luo ongelmanratkaisun ja tiedon jakamisen foorumin. Yhteistoiminnallisessa

oppimisessa se on myös itsetarkoitus, kun asiantuntijuuden ja tiedollisen kasvun lisäksi painotetaan viestintätaitojen ja inhimillisten kriisitilanteiden ratkaisukykyä.

Asiantuntijan tieto on paremmin jäsentynyttä ja spesifimpää kuin *noviisin* tieto (Ropo 2004, 161). Toisin sanoen, *asiantuntija* ei ainoastaan tiedä enemmän kuin *noviisi*, *asiantuntija* myös järjestää erikoisalan tietonsa eri tavalla; hänellä on toisenlaisen näkökulma, ongelmanratkaisutapa ja päätöksentekoprosessi. Formaali koulutus ja loppututkinto legitimoivat ammatillisuuden mutta eivät vielä takaa sen ilmenemistä – koulutuksen tarjoamasta tiedosta tulee ammatillista tietoa vasta, kun sitä sovelletaan aidoissa tilanteissa työympäristössä. (Boshuizen ym. 2004, 4–6.) Näin voidaan todeta, että ammatillisuutta ei voi opettaa perinteisin menetelmin, se on itse rakennettava työtä tekemällä; kääntäjänkoulutus ei tuota täysin ”valmiita” työntekijöitä työnantajien palvelukseen. Ammatillisuuden kehittämistä ei voida kuitenkaan siirtää kokonaan työnantajien tai vastavalmistuneiden kääntäjien itsensä vastuulle, ammatilliseen kasvuun tulee opastaa jo formaalin kääntäjänkoulutuksen aikana.

Kun tavoitteena on sujuva ja tarkoituksenmukainen työllistyminen koulutusta vastaavaan työhön, on hyvä muodostaa yhteyksiä niin toimeksiantajiin kuin kollegoihin kääntäjäyhteisössä jo ennen varsinaista työuran alkua. Esimerkiksi Tampereen yliopistossa tehdyn kyselytutkimuksen mukaan humanistisesta tiedekunnasta vuonna 2006 valmistuneiden tärkeimmät työnhakukanavat nykyisen työpaikan saamisessa olivat oma aktiivinen yhteydenotto työnantajiin ja suhdeverkostojen hyödyntäminen. Eri tiedekunnista valmistuneiden keskinäisessä vertailussa suhdeverkostojen merkitys oli suurin juuri humanistien työllistymiselle. Toisaalta tärkeimmät vaikuttajat työpaikan saamiseen olivat oikea asenne ja motivaatio, ja niiden jälkeen tasavertaisesti tärkeitä olivat esimerkiksi työkokemus, tutkinnon opintoyhdistelmä ja erityisosaaminen. (Ks. Raportti 2007.) Vastauksista voitaisiin päätellä, että suhdeverkosto avaa mahdollisuuksia työn hakuun, mutta vasta oma asenne ja motivaatio tuovat työpaikan. Samalla voidaan kysyä syytä suhdeverkoston tärkeyteen – ovatko avoimien työpaikkojen ilmoituskanavat tehottomammat kuin muilla aloilla? Syy voi löytyä myös työn luonteen epätyypillisyydestä. Kääntäjän ammatissa syynä voi olla myös ammatin erityinen sosiaalinen luonne (vrt. Kiraly 2000).

Koulutuksella pyritään ohjaamaan opiskelijaa työelämään orientoituneeseen oppimiseen (opiskeluorientaatioista ks. tarkemmin esim. Korhonen 2005b, 56–58). Opiskelijan

työelämäorientaatiota tulee tukea sekä tarkastelemalla työelämän käytännöistä nousevia ongelmia koulutuksen oppimisympäristöissä että tarjoamalla opiskelijalle mahdollisuuksia työikäntöihin tutustumiseen (Korhonen 2005a, 125). Tässä luvussa hahmotellaan oppimisesta näkemys, joka perustuu työelämässä tarvittavan sosiaalisen *osaamisen* oppimiselle. Samalla tehdään ehdotuksia kääntäjänkoulutuksen didaktisiksi uudistuksiksi, jotka korreloivat tässä tutkimuksessa ruodittujen *ammattillisen osaamisen* osa-alueiden kanssa. Luvussa 4.1 hahmotellaan keskustelua opiskelijoiden ohjauksesta korkeakoulussa sekä osoitetaan ohjauksen tarve tutkimuksiin perustuen. Luvuissa 4.2 ja 4.3 pohditaan teoreettisesti, soveltuvatko tutkimukseen valikoidut, työelämää simuloivat ja sosiaalisia taitoja korostavat oppimiskäsitykset ja opetusmenetelmät työelämän vaatimukset huomioivaan ja kääntäjän vahvuuksia kehittävään kääntäjänkoulutukseen. Luvussa 4.4 hahmotellaan jatkotutkimusta, jossa esiteltyjä käsityksiä ja metodeja koetellaan käytännössä.

4.1 Ohjaus opiskelijan tukena

Selvitysten mukaan yliopisto-opintojen viivästyminen ja keskeyttäminen sekä opiskeltavan alan vaihto ovat tavallisia kieliaineissa. Lisäksi valmistumisajat ovat verrattain pitkiä. Keskeisiä syitä ongelmiin ovat lähtötason alhaisuus ja ammattikuvan epämääräisyys. (Ks. Luukka & Pöyhönen 2007, 470.) Pyykkö ym. (2007) esittävät, että opettajaksi tai kääntäjäksi opiskelevilla on selkeä ammattiprofiili toisin kuin muilla kieliaineiden opiskelijoilla (Pyykkö ym. 2007, 132). Selvitykset kuitenkin osoittavat, että kieliaineissa yleisiä pulmia esiintyy kääntäjänkoulutuksessakin. Lisäksi opiskelija-aines on heterogeenista niin kääntäjänkoulutuksessa kuin laajemminkin humanistisilla koulutusaloilla, eikä kaikkien opiskelijoiden sijoittuminen työelämään siksi ole ennalta määriteltävissä (Anderman & Rogers 2000, 64–65; ks. myös Väliraportti).

Opetusministeriön ja yliopistojen välisessä tulossopimuksessa kehoitetaan kiinnittämään erityistä huomiota uusien ylioppilaiden aseman parantamiseen. Tavoitteena on nopeuttaa koulutukseen pääsyä. (Ks. esim. Ahrio & Vallo 2007.) Käytännössä yliopistojen on kuitenkin vaikea vastata kehotukseen; esimerkiksi Tampereen yliopistossa uusien ylioppilaiden osuus opintonsa aloittaneista on nyt noin 29 prosenttia (Tampereen yliopisto 2008), kun sen tulisi olla puolet kaikista aloittaneista. Suurimpana syynä tähän ovat suuret hakijamäärät. Tietyillä aloilla hakijoita on huomattavasti enemmän kuin aloituspaikkoja, ja

opintonsa pääsee aloittamaan vain pieni osa hakeneista. Valittu ala kuitenkin kiinnostaa, joten pääsykokeisiin osallistutaan useamman kerran ja hakuprosessien välillä suoritetaan muita opintoja, jopa muu korkeakoulututkinto, tai ollaan työelämässä. (Pulkkinen 2008.) Sen sijaan humanistisen tiedekunnan hakualoilla oli niin sanottuja ”aidosti uusia”¹⁰ hakijoita yli 80 prosenttia, oppiaineessa käänntstiede (englanti) 70 prosenttia, joista uusia ylioppilaita oli 30 prosenttia. (Ks. Jussila & Ahrio 2007, liitteet.) Vertailulukujen perusteella humanistiseen tiedekuntaan valikoituvista opiskelijoista suurimmalla osalla ei ole aiempaa tai ainakaan tuoretta kokemusta korkeakoulussa opiskelusta. Voidaan olettaa, että suuri osa uusista opiskelijoista näin ollen aloittaa opiskelunsa lukion tarjoamin valmiuksin. On mahdollista, että tällainen opiskelija olettaa käänntstieteiden oppiaineissa opiskelun muistuttavan lukion opiskelukäytäntöjä. Väärä käsitys opinnoista voi johtaa vääränlaiseen opiskelutapaan, mikä puolestaan voi hidastaa tai vääristää opintoja matkalla kohti ammatillista asiantuntijuutta kääntäjänä.

Schäffnerin (2000) mukaan opiskelijat hakeutuvat kääntäjänkoulutukseen mukanaan tietty ennako-oletus, joka usein perustuu aiempiin koulukokemuksiin kääntämisestä. Aiemmat kokemukset ovat tyypillisesti muovautuneet alemmilla koulutusasteilla harjoituksissa, joissa kääntämisellä on pedagoginen tarkoitus. Käänntsharjoituksia perinteisesti käytetään kielen opettamisen ja oppimisen välineinä, tavoitteena on laajentaa opiskelijoiden sanavarastoa, lisätä vieraan kielen ymmärtämistä ja verbaalisia kykyjä sekä kehittää kohdekielen rakenteiden hallintaa. Tällaiset harjoitukset eivät kuitenkaan valmista tai päteviä kääntäjiä työelämään. (Schäffner 2000, 144.)

Opiskelijoilla saattaa olla väärä käsitys kääntäjän työstä ja sen lukemattomista mahdollisuuksista ja haasteista, jotka eivät avaudu ”maallikoiden” arjessa. Esimerkiksi suurelle yleisölle avointen medioiden kertoma kuva kääntämisestä on suppea ja rajoittuu usein audiovisuaalisten medioiden tarjontaan sekä kaunokirjallisiin käännöksiin. Lukemattomat, jokapäiväiset tekniset käännökset jäävät huomiotta läpinäkyvyytensä vuoksi. Varsinkaan käänntstieteellä ei arjen mediakulutuksessa juuri ole sijaa. (Vrt. Gouadec 2007.) Kääntäjien työn jäljet näkyvät kaikkialla – mutta työ on kognitiivis-sosiaalisen luonteensa ja työlle asetettujen laatuvaatimusten vuoksi siinä määrin näkymätöntä, ettei sen jäljittäminen ole mahdollista ilman kääntäjän ammatin ja käänntsteorian jonkinlaista perustuntemusta.

¹⁰ Jussilan ja Ahriön (2007) selvityksessä ”aidosti uusi” hakija tarkoittaa hakijaa, jolla ei ole hakua edeltävänä lukuvuonna korkeakoulukokemusta eli opiskelupaikkaa korkeakoulussa tai korkeakoulututkintoa (Jussila & Ahrio 2007, 2).

Lukion ja yliopiston pääsykokeet läpäisseillä opiskelijoilla on runsaasti yleistietämystä ja koulumenestystä. Määrällisesti katsottuna takana on paljon työtä, joka ei välttämättä ole oman innostuksen motivoimaa vaan tuntuu itsestään selvältä tai pakolliselta. Innostus oppimiseen ja omat valinnat voivat olla vähäisiä. (Eerola & Vadén 2005, 76–77.) Lisäksi voidaan todeta, että opiskelijamäärien lisääntyminen arkipäiväistä opiskelua. ”Sivistys ja tieteen harjoittaminen ovat vain eräitä mahdollisia opiskelun motiiveja monien muiden rinnalla.” (Saukkonen 2005, 49.) Opiskelijoilla on jo kouluun tullessaan erilainen lähtötaso ja motivaatiopohja. Siten myös opiskelijoiden ohjaustarpeet ovat erilaiset. (Lairio & Penttinen 2005, 20.) Nykyopiskelijat eivät Saukkosen (2005) mukaan ole menneisiin opiskelijasukupolviin verrattuna laiskempia, psyykkisesti hauraampia tai opiskelumoraaliltaan löyhempiä. Nykyajassa oman elämän rakentaminen on henkilökohtaisempaa, kun kollektiiviset rakenteet purkautuvat. Nykypäivän opiskelijoille avautuu paljon aiempia sukupolvia laajempi valintojen kirjo; opintopolut ovat yksilöllisiä ja polveilevia. Opiskelun osalta oman elämän rakentamisessa on kyse mielekkyyden ja sisällön löytämisestä. (Saukkonen 2005, 51.) Opiskelijanohjaukseen tulee panostaa.

Lindblom-Ylänne ym. (2004) määrittelevät opiskelun tavoitteelliseksi toiminnaksi, jossa päämäärän saavuttaminen koetaan onnistumisena ja tavoitteista jääminen epäonnistumisena. Toiminnassa ovat mukana opiskelijan tietoiset näkemykset ja mielikuvat siitä, mitä hän toivoo saavuttavansa. (Lindblom-Ylänne ym. 2004, 131.) Tällöin voidaan puhua *opiskeluorientaatiosta*. (Ks. esim. Lindblom-Ylänne ym. 2004; Silius ym. 2007.) Voidaan ajatella, että mikäli opiskelijalla on väärä käsitys opinnoista tai opiskeltavasta alasta, hän asettaa opiskelulle väärät tavoitteet, joilla ei ole toteutumismahdollisuuksia tarjotun kääntäjänkoulutuksen puitteissa. Tavoitteiden saavuttamattomuuden takia opiskelija ei kenties koe opiskelua mielekkääksi, jolloin vaarana on opintojen keskeyttäminen tai vähäinen panostus. Koulutus on tällöin epäonnistunut tavoitteessaan tukea opiskelijan ammatillista kasvua käännösalan monipuoliseksi *osaajaksi*. Mielekkyys on tärkeä osa ammatillista kasvua (ks. Ruohotie 2006). On toki huomattava, että tavoitteita voi olla moninaisia (Lindblom-Ylänne ym. 2004, 132). Siten kaikki opiskelu, joka ei tavoittele yliopiston asettamia päämääriä, ei ole sinänsä kielteistä vaan voi toimia opiskelijalle henkilökohtaisen motivaation lähteenä. Kuitenkin yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna koulutus, joka ei saavuta sille asetettuja yleisiä päämääriä, on tuhlettua koulutusta (vrt. Pöyhönen & Luukka 2007).

Tampereen yliopisto julkaisee opinto-oppaissaan ja hakuoppaissaan monipuolisia kuvauksia sekä käännöstieteen opinnoista että valmistuneiden sijoittumismahdollisuuksista työelämään. Tampereen yliopistossa julkaistun opinto-oppaan (2008) mukaan kääntäjänkoulutuksen tavoitteita ovat esimerkiksi perehdyttäminen asiantuntevaan ja ammattimaiseen tekstin tulkintaan ja tuottamiseen monikielisissä ja monikulttuurisissa ympäristöissä, perehdyttäminen tieteen käsityksiin ammattimaisesta kääntämisestä, teoreettisten ja menetelmällisten valmiuksien antaminen käännöstieteelliseen tutkimustyöhön, kääntäjän perusammattitaidon antaminen (Opinto-opas 2008). Kääntäjänkoulutus pyrkii ilmoituksensa mukaan kehittämään sekä opiskelijoiden taitoja että tietoja suuntaamalla opiskelijan huomiota sekä työelämään että käännöstieteelliseen tutkimukseen. Toisaalta Tampereen yliopiston yleisselvityksen mukaan yli puolet eli 60 prosenttia opiskelijoista ei juuri huomioi opinto-oppaiden suosituksia sivuainevalintoja tehdessään (Ahrio ym. 2007, 32). Opinto-oppaat siis toimivat tiedonlähteenä opiskelupaikkaa haettaessa mutta opiskelujen alettua opiskelua koskevat valinnat tehdään muilla perusteilla. Ahrio ym. (2007) huomauttavat, että riippumattomuus toteuttaa [sivistys]yliopiston perinteistä ideaalia, eikä siksi ole pelkästään kielteistä (Ahrio ym. 2007, 32). Jos valintojen taustalla on kuitenkin epäselvä ammattikuva, eivät valinnat tue opiskelijan valmistautumista työelämään.

Koulutukseen hakeutumista voitaisiin ohjata ennakkoon paitsi koulutusta ja ammattia kuvailemalla myös asettamalla hakijat pohtimaan pyrkimyksiään kysymysten kautta. Ohjauksen uudistuskeinona voitaisiin kokeilla esimerkiksi, millainen vaikutus Gouadecin (2007) laatiman ”tarkistuslistan” kaltaisella kyselylomakkeella mahdollisesti olisi opiskelijavalintoihin. Gouadecin lista sisältää kaksikymmentä tyypittelyyn pyrkivää kysymystä otsikolla ”Have I got what it takes?”. Kysymyksiin voidaan vastata yksinkertaisesti kyllä tai ei, ja vastausten lukumäärää tyypittelyvaihtoehtoihin vertaamalla vastaaja voi päätellä, onko hänestä kääntäjän ammattiin. Kysymykset käsittelevät monipuolisesti ammatin eri osa-alueita, esimerkiksi:

Motivaatio

”Translation is something I have always wanted to do.”

Tekniikan ja teknisen viestinnän osaaminen

”I am at home with anything technical.”

Sinnikkyys

”I never give up: I keep up until I find the answer.”

Huolellisuus

”I am very well organised and very meticulous.”

Yhteistyökyky

”I feel happy working in teams; I love the give and take of teamwork.”

(Ks. Gouadec 2007, 156–157.)

Edellä mainitut kysymykset mukaan lukien lista korreloi hyvin työelämävastaavuudesta ja työnkuvasta tässä työssä esitettyjen väittämien ja selvitysten kanssa. Kysymykset ovat yleistajuisia ja sopivat siksi hyvin opintoja vasta harkitsevan ”maallikon” apuneuvoksi. Voidaan ajatella, että eritoten opintojen alkuvaiheeseen sijoittuva opinto-ohjaus korjaa vääriä mielikuvia ja kirkastaa opiskelijoiden ammattikuvaa.

Ohjausta tarvitaan paitsi opintojen suunnittelussa myös valmistumisen lähetessä. Tampereen yliopistossa tehdyn selvityksen mukaan valmistuvat opiskelijat kokevat epävarmuutta ja muutoksen pelkoa; opiskelijat pohtivat, ovatko tehneet oikeita valintoja ja ilmaisevat jääneensä kaipaamaan opinto-ohjausta opintojen alkuvaiheessa (Ahrio ym. 2007, 39). Jouhevimmoin opinnot sujuvat lääketieteen opiskelijoilla (Ahrio ym. 2007, 24) eli alalla, joka on perinteinen *professio*. Koska opintoja edeltävä ammattikuva, opintojen vastaavuus ja opintojen sujuvuus näin korreloivat, voidaan olettaa, että lääketieteen opiskelijoilla on todenmukainen ammattikuva jo opintoihin hakeuduttaessa. Samalla opintojen nopeaan etenemiseen vaikuttaa opintojen vähäisemmät valinnanmahdollisuudet (ks. Ahrio ym. 2007). Humanistisilla aloilla työnkuvat ovat monenlaiset ja tutkitusti moninaistuvat edelleen (vrt. luku 2), joten ammattiin valmistavien yliopisto-opintojen ammattikuvaa tuskin voidaan rajoittaa tai ”palauttaa” vastaamaan menneitä aikoja työelämävastaavuuden kärsimättä. Sen sijaan voidaan tehostaa opiskelijoiden ohjausta ja esimerkiksi kannustaa opiskelijoita monipuolisiin sivuainevalintoihin, jotka tukevat myöhempää sijoittumista työelämään (vrt. kielikoulutuspoliittinen projekti teoksessa Luukka & Pöyhönen 2007, 472).

Opinto-ohjauksen lisäämisen pelätään kuitenkin kasvattavan opettajien työtaakkaa kohtuuttomasti sekä vievän aikaa tutkimukselta ja niin sanotulta perustyöltä¹¹. Jo nyt työaika pirstoutuu opiskelijoiden asioita hoitaessa, kun opiskelijat hyödyntävät sähköpostiviestintää liiaksi eivätkä kasvokkain tapaamisissa noudata vastaanottoaikoja. (Ks. Saukkonen 2007, 38; Wahlstén 2008.) Opinto-ohjaus halutaan rajata opintojen sujuvuuden edistämiseen. Sen sijaan uraohjausta ei nähdä henkilöstön tehtävänä, sillä ”tämä ei ole mikään ammattikorkeakoulu”. Perimmäiseksi syyksi opinto-ohjauksen kuormittavuudelle esitetään kuitenkin resurssien puute, ei haluttomuus opinto-ohjauksen tarjoamiseen. (Saukkonen 2007, 38.) Ohjaus opintojen sujuvuuden edistämiseksi on kuitenkin lähinnä opintoneuvontaa eli informaation jakamista. Ohjaus on sen sijaan

¹¹ Yliopisto-opettajien henkilökohtaisista resursseista ks. esim. Laakso ym. 2007; Meriläinen 2006.

dialogista toimintaa, jossa sekä ohjaaja että ohjattava määrittelevät ongelman. Lopullinen vastuu ongelman ratkaisusta on opiskelijalla. (Vrt. Lairio & Penttinen 2005, 21.)

Kiraly (2000) ehdottaa, että opiskelijoiden *voimaannuttaminen* eli ottaminen mukaan aktiiviseksi, osallistuviksi toimijoiksi opinahjossaan voi johtaa vahvistuneeseen uskoon opinahjoa sekä pedagogista järjestelmää kohtaan. *Voimaantuneet* opiskelijat tuntevat voivansa vaikuttaa ympäristöönsä ja kantavat todennäköisemmin vastuuta omasta oppimisestaan ja saavuttavat näin opintojensa päättymiseen mennessä tarvittavan asiantuntijuuden ja vastuullisen ammatillisuuden. Kiraly (2000) varoittaa kuitenkin, että *voimaannuttamisen* ajatus ei saa muodostua jäykäksi ja muuttumattomaksi opetusmetodiksi vaan se on nähtävä päättymättömänä prosessina, jossa kokemus, tulkinta ja uudelleenarviointi yhdistyvät aina uusin tavoin. Tarkkojen teorioiden sijaan on keskityttävä tavoittelemaan prosessin lopputulosta: koulutuksessaan *voimaantunut* kääntäjä kykenee työssään vastaamaan ammattiyhteisönsä tarpeisiin. *Voimaantunut* ammattilainen, kääntäjä, hankkii tarvittavan asiantuntemuksen ja siten myös auktoriteetin ammattimaisen päätöksenteon mahdollistamiseksi, ottaa vastuun toiminnastaan ja saavuttaa itsenäisyyden voidakseen toteuttaa elinikäisen oppimisen periaatetta. (Kiraly 2000; 1, 9, 18–19.) Voimaantuminen on näin avain Kiralyn (2000) hahmotteleman *professionaalisuuden* kasvuun.

Voimaantumisen ajatusta myötäillen yksi yliopisto-opettajien tarjoaman opinto-ohjauksen tehtävä on opiskelijan integrointi laitosityhteisöön ja tiedon perinteeseen sekä ”akateemisena vanhempänä” toimiminen eli opiskelijan motivointi oman aineensa opiskeluun. Opinto-ohjaus rakentaa näin myös yhdessä tekemisen kulttuuria, sillä motivoitunut opiskelija motivoi myös opettajaa. (Saukkonen 2007, 38.) Samalla Lindblom-Ylänne ym. (2004) huomauttavat Biggsin (1999) näkemyksen mukaan, että opiskelijan motivaatio on hyvän opetuksen seurausta, ei sen edellytys (Lindblom-Ylänne ym. 2004, 130). Motivaation syntyminen edellyttää kuitenkin opiskelijalta halua oppia ja kiinnostusta asiaa kohtaan. Motivaation syntymiseen ja ylläpitämiseen vaikuttavat opiskelijan itsensä ohessa opettaja, oppimisympäristö, opiskelutoverit ja opiskeltava ala. (Emt. 2004, 130.) Hakkarainen ja Jääskeläinen täsmentävät, että ”yksilön toiminnan mielekkyys muokkautuu kaikkien tärkeäksi koettujen toimintojen (esim. työ, koti, harrastukset) yhteisvaikutuksesta; yhteisön jäsenten yhteinen mielekkyys on enemmän kuin yksilöiden motiivien summa” (Hakkarainen & Jääskeläinen 2006, 95).

Opiskelutoverit ja lähipiiri (vanhemmat, sisarukset, elämänkumppanit) ovat opiskelijoille erittäin merkittävä tuen lähde. Kyselytutkimuksen mukaan yliopiston tuki muodostaa vain noin 20 prosenttia kaikesta opiskelijoiden kokemasta tuesta. Opiskeluasioissa merkittävää tukea saadaan opiskelijatovereilta. Lisäksi opiskelijat kaipaavat emotionaalista tukea opiskelustressin hallintaan, opintojen rahoittamiseen, ja motivaation löytämiseen, joihin tuki löytyy usein lähipiiristä. (Robinson ym. 2007.) Kuten kääntämiseen liittyy yksilöllisiä, inhimillisiä psykofysiologisia komponentteja (PACTE 2003), myös polveileva opiskelijoiden arki ulottuu opiskelun alueelle. Opiskelu ei tapahdu sosiaalisessa ja emotionaaliossa tyhjiössä sen enempää kuin kääntäminenäkään. (Vrt. esim. Kallio 2002). Robinsonin ym. (2007) toteavat, että opetuksen tulee mahdollistaa sosiaalisten verkostojen muodostaminen opiskelijoiden kesken. Voidaan olettaa, että opiskelijoiden vertaistuki vähentää opiskelua heikosti tukevien valintojen ja opintojen hidastumisen määrää, kun ajatusten ja kokemusten vaihto opiskelijoiden välillä lisääntyy. (Robinson ym. 2007; 13, 15.) Tämä puolestaan vähentää opettajien antaman opinto-ohjauksen tarvetta ja keventää siten opettajien kuormitusta.

4.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen ja ongelmaperustainen oppiminen

Yhteistyötä ei opita itsestään, muun oppimisen sivutuotteena tai pelkästään yhteistyöstä puhumalla. ”Yhteistyötä voi oppia vain tekemällä yhteistyötä.” (Koppinen & Pollari 1993, 9.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimista tapahtuu kokemuksen kautta, omaksumalla ja sopeuttamalla yksilöllisiä mentaalisia malleja ympäristöstä saatavaan informaatioon. Oppimista tapahtuu, kun yksilö huomaa, kuinka jokin hänen aiemmin luomansa mentaalinen malli ei vastaa jotakin tosielämässä nyt kohdattavaa ilmiötä. (Kiraly 2000, 16.) Tästä näkökulmasta oppiminen on uuden kohtaamista. Kiraly (2000) suosittelee kääntäjäkoulutuksessa hyödynnettäväksi erityistä sosiokonstruktivistista metodia, jossa oppimisen perustan muodostaa monipuolinen, monisuuntainen ja erilaisia näkökulmia hyödyntävä kanssakäyminen ryhmässä (Kiraly 2000, 20). Metodissa opettaja on oppimisen ohjaaja, avustaja ja käynnistäjä, mutta opiskelija vastaa omasta ja samalla koko ryhmän oppimisesta. Ryhmässä oppiminen opiskeluaikana mahdollistaa itsenäisen oppimisen työelämässä opintojen jälkeen. (Ks. Kiraly 2000.) Oppiminen on yksilöllistä; yksilön on sovellettava tai sisäistettävä kulttuurista ja yhteiskunnallista informaatiota ja näkökulmia. Oppiminen ei kuitenkaan ole yksinäistä. Keskeinen oppimista tukeva metodi on *yhteistoiminnallinen oppiminen*. Pedagogisessa viitekehyksessä *yhteistoiminnallinen*

oppiminen (co-operational learning) on enemmän kuin työtehtävien jakamista; se on yhtäältä ryhmän tekemän merkityksenannon ja toisaalta yksilön suorittaman tiedon sisäistämisen yhteistulos. (Kiraly 2000, 36.)

Koppinen & Pollari (1993) esittelevät yhteistoiminnallista oppimista pääosin perusopetuksen viitekehyksessä, mutta osoittavat, että yhteistoiminnallinen oppiminen on toimiva metodi aikuisopetuksessakin: Työntekijän sitoutuminen tehtäviinsä ja työyhteisöön edellyttää monipuolisia viestintä- ja vuorovaikutustaitoja. Samalla ryhmässä tarjoutuva mahdollisuus kehittää ja suunnitella työtä yhteistuumin lisää työn mielekkyyttä ja motivaatiota. Yhteistoiminta nähdään nykyisin työelämässä tehokkaana tienä hyviin tuloksiin. Ajantasainen koulu ja koulutusjärjestelmä eivät voi ”ohittaa oppijoiden varustamista viestintä-, vuorovaikutus- ja yhteistoimintataidoilla”. (Koppinen & Pollari 1993, 3.) Työelämän vaatimukset tietomäärien hallinnasta kasvavat samaa tahtia kuin itse tietomäärät – koulutus ei kuitenkaan pysty vastaamaan näihin vaatimuksiin reaaliaikaisesti. Sen sijaan, että koulutuksen edellytettäisiin vielä saavuttavan opetussisällöissään jatkuvasti kumuloitua tietomäärä, voidaan keskittyä kehittämään koulutusta, joka tarjoaa koulutettaville työkaluja koulutuksessa ja työelämässä tapahtuvaan tiedon erittelyyn ja omaksumiseen. Uusia, yksilön ja yhteisön kannalta oleellisten tietomäärien hallinnointiin ja uteliaaseen oppimiseen tähtäviä menetelmiä voidaan kehittää. *Yhteistoiminnallinen oppiminen* on yksi mahdollisuus, erityisesti sen vuorovaikutusta ja ryhmässä työskentelyä painottavan luonteen vuoksi.

Yhteistoiminnallinen oppiminen tukee oppijan sitoutumista työskentelyyn, yhteistyöhön ryhmän kanssa ja oppimistuloksen saavuttamiseen. Yhteistoiminnallinen ryhmä oppija antaa oppijalle mahdollisuuden harjoitella yhteistoimintaa vaihtelevissa rooleissa ja ryhmissä sekä oppia tietojen, taitojen ja ongelmanratkaisun lisäksi vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja. Ryhmässä yhteisen tavoitteen puolesta työskennellen oppija omaksuu vastuuta omasta ja opiskelutovereidensa oppimisesta. (Koppinen & Pollari 1993, 8.) Eräs *yhteistoiminnallisen oppimisen* merkittävistä eduista on sen tarjoama mahdollisuus heijastaa tosielämän mutkikkaita tilanteita. Opiskelijat työskentelevät yhdessä ja etsivät keinoja jakaa haastava tehtävä osakokonaisuuksiin. Näin haastava tilanne antaa mahdollisuuden oppimaan oppimiseen, joka puolestaan kehittää työkaluja elinikäiseen oppimiseen, josta opiskelijoille on loputtomasti hyötyä heidän siirtyessään opinnoista työelämään. (Kiraly 2000, 37.) Yhteistyössä ilmenee ajoittain myös ongelmia. Työn etenemiseksi ryhmässä on ratkaistava viestintäongelmia, käsiteltävä tehokasta

työskentelyä estäviä tunteita ja selviteltävä yhteisten tavoitteiden tulkintaa. (Koppinen & Pollari 1993, 9.) Myös työelämässä tulee vastaan kriisejä, joissa asiantuntijan koeteltu ja punnittu intuitio auttaa. Kriisitilanteessa pelkkä *kompetenssi*, sellaisena kuin se Dreyfusin ym. (1986) kehitysmallissa esitetään, ei riitä (Dreyfus & Dreyfus 1986, 31).

Luonnehdintojen perusteella *yhteistoiminnallinen oppiminen* vastaa näin yhtäältä Kiralyn hahmotteleman kahtalaisen *kääntäjän kompetenssin* eli *asiantuntijuuden* ja *professionaalisuuden* kehitysvaatimuksiin sekä työelämän esittämiin *kvalifikaatioihin*. Yhteisesti määritellyn kompleksisen tehtävän ratkaiseminen edellyttää monipuolista selvitystyötä ja tiedonhankintaa sekä teknisiä taitoja. Toimintastrategioiden ja työssä tarpeellisten tiedollisten ja konkreettisten työkalujen tehokas käyttö kuuluvat niin Kiralyn määrittelemään *asiantuntijuuteen* kuin työelämän *kvalifikaatioihinkin*. Ryhmässä toimiminen sekä esiin tulevien ongelmien ratkaiseminen kehittää monipuolisesti viestintätaitoja ja opastaa muiden huomioimiseen, mitä korostetaan erityisesti työelämässä, varsinkin kääntäjien suhteessa toimeksiantajiin. Ryhmän toimintaan sitoutuminen kehittää vastuuntuntoa ja ohjaa oppijaa toimimaan kulloisenkin tehtävän yhteisesti sovittujen sosiaalisten ja eettisten rajoitusten puitteissa. Tämä on Kiralyn hahmottelussa *professionaalisuuden* keskeistä osaamisaluetta. Ryhmässä toimiminen lisää myös parhaimmillaan työn mielekkyyttä ja motivaatiota, jotka ovat puolestaan kytköksissä PACTEn esittelemään psykofysiologisten komponenttien (luku 2.2.2) joukkoon. Motivaation voidaan olettaa vahvistavan esimerkiksi sinnikkyyttä ongelmanratkaisussa, huolellisuutta työn viimeistelyssä sekä uskoa omiin kykyihin, jotka ovat kaikki piirteitä PACTEn kääntäjän kompetenssimallissa.

Yhteistoiminnalliset työmuodot vievät enemmän aikaa kuin perinteinen opettajalähtöinen opetus. Koppinen & Pollari (1993) huomauttavat kuitenkin, ettei aika voi olla itseisarvo silloin, kun oppimistulokset ovat laaja-alaisempia ja pysyvämpiä kuin jollakin vähemmän aikaa vievällä työmuodolla saadut. (Koppinen & Pollari 1993, 9.) Kyse on siis laadusta määrän sijaan; laatu on yhtä kuin oppimisen pitkäaikainen ja syvempi vaikutus. Yhteistoiminnalliset työmuodot asettavat opettajalle totuttua suurempia vaatimuksia. Opettajan pätevyys ja asiantuntevuus luovat yhteistyölle hedelmällisen maaperän, niinpä opettajan tehtäviin kuuluu toimintamuotojen punnitseminen ja valinta sekä materiaalien ja tehtävien laadinta. Opiskelijat voivat kommentoida ja antaa palautetta toiminnasta. Opettajien kekseliäisyys on toisinaan koetuksella; toisinaan taas vaaditaan erityistä kykyä ymmärtää inhimillisessä kanssakäymisessä mahdollista asiatonta tai väärin kohdistettua

palautetta. (Koppinen & Pollari 1993, 100–101.) Yhteistoiminnallinen oppiminen näyttäytyy edellä kuvattujen piirteiden ja pulmien kautta ratkaisukeskeisenä ja lopulta kuitenkin opettajajohtoisena toimintana. Kiraly (2000) esittää *yhteistoiminnallista oppimista* metodiksi sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen toteuttamiseen mutta huomauttaa kuitenkin, että metodi ei anna mahdollisuutta opiskelijoiden *voimaantumisen* ja vastuun ottamiseen omasta oppimisesta. Sen sijaan se toisintaa perinteistä vallanjakoa opettajan ja oppilaiden välillä. (Kiraly 2005, 38.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen ei kuitenkaan ole ainut mahdollinen menetelmällinen mahdollisuus yhdessä oppimiseen. Myös *ongelmaperustainen pedagogiikka* eli *PBL*¹² voidaan nähdä strategiana uudistaa oppimista ja opettamista *asiantuntijuuden* ja osaamisen näkökulmasta (Karila & Nummenmaa 2002, 17). Ongelmaperustaisessa pedagogiikassa oppiminen organisoidaan ongelman ympärille. Ongelma ei ole negatiivinen käsite vaan viittaa pulmalliseen ja kompleksiseen ilmiöön, jolle ei ole osoittaa yhtä oikeaa ratkaisua. Ongelma on usein tapauskuvaus, joka vastaa mahdollisimman todenmukaisesti työelämässä kohdattavaa tilannetta. Ongelmanratkaisuprosessi yhtäältä jäsentää tiedon tarpeita että toisaalta opettaa sisältöjä; prosessin tavoitteena on teoria- ja käytäntötiedon integroiminen tavalla, joka tuottaa luonteeltaan pysyvämpää kokemustietoa ”verrattuna käytännöstä irrotettuun muistitietoon tai teoreettista ymmärrystä vailla oleviin elämyksiin”. Ongelmia ei käytetä muun opetuksen tukena vaan ne jäsentävät koko opetussuunnitelmaa, joka organisoidaan toiminnallista ydinosaamista, sisällöllistä ammatinhallintaa ja erityisosaamista tuottavien ongelmien ympärille. Tätä varten on arvioitava, millaista *osaamista* työelämä edellyttää sekä millaista *osaamista* koulutus kykenee käytettävissä olevien lukuvuosien aikana tuottamaan. (Poikela ym. 2005.) Arvioinnin vaatimus huomioi tarkkanäköisesti ajallisten resurssien rajoitukset, jotka koulutukselle väistämättä asetetaan.

Käytännön toteutuksena *PBL* muodostuu kahdeksanvaiheisessa prosessissa (ks. tarkemmin esim. Poikela ym. 2005, 36–37), jossa keskeisenä toimijana ovat niin kutsutut *tutoriaalit* eli ryhmäistunnot, johon kuuluvat ohjaava tutoropettaja ja 7–9 opiskelijaa. Ryhmätapaamisten välillä opiskelijat toimivat itsenäisinä oppijoina ja hankkivat, arvioivat ja jakavat tietoa moninaisista lähteistä kuten luennoilta, harjoituksista ja tietoverkoista. Syklinen prosessi sisältää toistuvaa arviointia sekä kulkee ongelman selventämisestä

¹² Poikela ym. (2005) käyttävät artikkelissaan *ongelmaperustaisesta oppimisesta* englannin kielen lyhennettä PBL. Tässä työssä noudatetaan samaa lyhennystapaa.

uuden asettamisen. (Poikela ym. 2005.) Poikelan ym. (2005) kuvaamana *PBL* on melko ehdoton oppimisympäristö. Esimerkiksi Kivilehto (2005) raportoi opetuskokeilusta, jossa kääntämisen opetukseen sovelletaan erityistä *tehtäväperustaisen oppimisen* viitekehystä (ks. Kivilehto 2005).

Arts ym. (2004) raportoivat tutkimuksesta, jossa laadittiin ja implementoitiin empiiristen tutkimustulosten perusteella uusi *ongelmaperustaisen oppimisen* malli, jossa opiskelijoille annetaan autenttinen materiaali eikä täsmällistä, tarkoitushakuista *PBL*-ongelmaa. Ongelmanratkaisun sijaan analysointi, materiaalin luokittelu sekä monipuoliset selitysehdotukset ongelman syistä tulevat keskeisiksi. Kaikki toiminta tapahtuu pienissä ryhmissä, joiden koko vastaa työelämässä tyypillisiä tiimejä. Ryhmässä tapahtuva ongelman analysointi ei enää ole rajattu *tuutorin* kanssa työskentelylle varattuun aikaan, vaan opiskelijaryhmät saavat suuremmat mahdollisuudet itse määritellä oppimisprosessiin käyttämänsä tahdin, ajan ja oppimistavoitteiden muodostamisen. Ryhmään osallistumista edistetään verkkoviestinnän keinoin. (Arts ym. 2004, 112–115.) Uusi malli pyrkii simuloimaan entistä tarkemmin työelämän käytäntöjä opetuksessa ja toisaalta väljentämään *PBL:n* käytänteitä, jotta niitä on helpompi soveltaa erilaisissa oppimisympäristöissä. Kääntäjänkoulutukseen sovellettuna ja PACTEn *kompetenssimallin* näkökulmasta *PBL:n* voidaan ajatella kehittävän erityisesti *kielenulkoista, välineellistä ja strategista osakompetenssia*, sillä onnistuneen *PBL*-prosessin myötä opiskelijalla on sekä lisääntyneet tiedot erikoisalasta, monipuolistunut kyky tiedonhakuun sekä tietoa ja taitoa kompleksisen käännösprosessin hallintaan.

4.3 Autenttinen toimeksianto, simulaatio ja työharjoittelu

Autenttinen toimeksianto on kääntäjänkoulutuksen pedagoginen ja ammatillinen prosessi, joka sisältää aidon toimeksiantosuhteen asiakkaaseen sekä pyrkii noudattamaan todenmukaisesti työelämän toimeksiannon prosessia (ks. Schopp 2006, 174). Kemppanen ja Salmi (2007) kuvaavat raportissaan Joensuun yliopiston käännöstieteen yksikössä Savonlinnassa opiskelijatyönä toteutettua autenttista toimeksiantoa (Kemppanen ja Salmi 2007). Raportissa nimetään viisi vaihetta, jotka ovat yhteydenotto, tarjous, toimeksiantosopimus, käännöstyö ja laskutus. Esimerkiksi Gouadecin (2007) jaottelu käännösprosessin yleisluonteesta on monisyisempi; siinä jaetaan käännösprosessi

yhdeksään vaiheeseen ja nimetään erikseen esimerkiksi käännostarpeen syntyminen sekä käytettyjen käännostryökalujen arkistointi ja päivittäminen. Vaiheittaisen prosessin perusteellisuus on käännoksen laadun tae. (Gouadec 2007, 55–83.) Kemppasen ja Salmen (2007) suppeassa raportissa vaiheita ei jaotella tarkempiin osavaiheisiin erikseen nimeten, mutta prosessin monisyisyys käy ilmi yleisestä kuvauksesta.

Suomalaisen kartoituksen mukaan autenttisia toimeksiantoja teetetään kääntäjänkoulutusyksiköissä lähinnä aine- ja syventävien opintojen kursseilla satunnaisesti ja mahdollisuuksien mukaan, yleensä muutamia kappaleita lukuvuodessa kussakin oppiaineessa. Joskus ne voivat olla myös itsenäisiä projekteja kurssien ulkopuolella. (SKTL.) Autenttisten toimeksiantojen teettämistä perustellaan erityisesti käytännönläheisyydellä; niiden odotetaan osoittavan opiskelijoille todellisen käännostraprosessin vaiheet käytännön kautta. (Ks. Kemppanen & Salmi 2007.) Tavallisimmin autenttisesta toimeksiannosta ei koidu mainittavia materiaalisia kustannuksia laitokselle, opiskelijoille tai ohjaajille (Luke 2008); vähäinen materiaallinen resursointi puolustaa siten autenttisten toimeksiantojen käyttöä opetuksessa.

Autenttisen toimeksiannon oppimistuloksia voivat olla esimerkiksi opiskelijoiden motivaation kasvu, huolellisuuden lisääntyminen työn viimeistelyssä, vastuun otto laadukkaasti käännoksen tuottamisesta ja aikataulun noudattamisesta, yhteistyötaitot, yhteydenpidon harjoittelu toimeksiantajaan, sekä uudenlainen ammattilypeys. Autenttisissa toimeksiannoissa on mahdollista myös jakaa vastuutehtäviä ja rooleja opiskelijoiden erityistaitojen mukaan, näin opiskelijat saavat tilaisuuden hyödyntää esimerkiksi omaa teknistä tai aihepiirin erityisosaamistaan. (Kemppanen & Salmi 2007; ks. myös luku 3.1.) Toimeksiannon autenttisuus voi lisätä opiskelijoiden suorituspainetta (vrt. Kemppanen & Salmi 2007). Toisaalta vaativat aikarajat ja vastuu ovat osa kääntäjän arkea työelämässä (ks. esim. Gouadec 2007; Humanistina työelämään), joten niitä on hyvä kohdata jo opiskeluaikana. Schoppin (2006) mukaan opettajan ei tule hyväksyä heikkoja suorituksia, sillä ne eivät palvele käännostraprosessin osapuolia tai kääntäjyhteisöä (Schopp 2006, 174–175). Opiskelijan suoritusta parantaa ja opiskelumotivaatiota lisääkin tehokkaimmin opiskelijan *taitojen ja lahjakkuuden, ei yrittämisen kehuminen* (Lindblom-Ylänne ym. 2004, 132).

Kuten edellä olevasta kuvauksesta käy ilmi, onnistunut autenttinen toimeksianto kehittää muutakin ammatillista *osaamista* kuten kommunikaatiokykyä ja laadunvalvontaa, ja vastaa

siten työelämän esittämiin vaatimuksiin. PACTEn määrittelemistä hienojakoisista *kääntäjän osakompetensseista* autenttinen toimeksianto näyttää tukevan erityisesti *kielenulkoisen osakompetenssin* ja *strategisen osakompetenssin* kehittymistä. Autenttinen toimeksianto edellyttää opiskelijoilta toimeksiantajan erikoisalan tiedon hankkimista ja omaksumista, ja näin opiskelijan tieto erikoisalasta kasvaa. Autenttinen toimeksianto myös haastaa opiskelijat suunnittelemaan ja viemään läpi käänösprosessin, hyödyntämään monipuolisesti osakompetensseja ja kompensoimaan niiden puutteita tunnistamaan käänöspulmia ja soveltamaan osaamistaan niiden ratkaisemiseksi. Vastaavaa *osaamista* kuvataan myös PACTEn kompetenssimallissa: onnistunut transfer on monien osakompetenssien dynaamisen ja kussakin kontekstissa muotoutuvan yhteistyön tulos.

Kääntäjänkoulutuksen ja akateemisen oppimisen yhdistämisestä on rohkaisevia esimerkkejä. Esimerkiksi Savonlinnassa kurssimuotoisesti toteutettu *autenttinen toimeksianto* osoittaa, että huolellisesti toteutetulla opetuksella on myönteisiä vaikutuksia myös opiskelijoiden ajattelun kasvulle, käytännön taitojen lisäksi. Projektiin osallistuneiden opettajien palautteesta käy ilmi, että ”[kursseilla] syntynyt yhteistyön ja keskustelun ilmapiiri siirtyi oppilaiden mukana myös muille kursseille”. Opettajien havainnon mukaan opiskelijat olivat oppineet uutta myös akateemisesta työstä; kurssien jälkeen opiskelijat ymmärsivät, että teoreettisemmallakin opetuksella pyritään kehittämään opiskelijoiden käytännöllisiä työelämätaitoja. Kokemus sitoutumisesta *autenttisen toimeksiannon* vaatimiin sopimukseen ja aikatauluihin lisäsi myös opiskelijoiden arvostusta akateemista vapautta kohtaan.

Autenttisten toimeksiantojen käyttö opetusmetodinä ei kuitenkaan ole mutkatonta. Koko prosessin koordinointi vaativine paperitöineen¹³ saattaa vähentää huomattavasti opettajien kiinnostusta autenttisten toimeksiantojen teettämiseen osana kurssia varsinkin tapauksissa, joissa opettajalla ei ole aiempaa kokemusta vastaavista projekteista. Paperityöhön liittyvistä käytännöistä riippumatta autenttinen toimeksianto koetaan joka tapauksessa raskaaksi opetusmetodiksi. Kurssin teettämää työmäärää ei voi arvioida etukäteen, ja joka tapauksessa viimeistelyn määrä on suurta. Perinteisessä pedagogisen käänösharjoituksen kyseessä ollessa opettaja voi jättää opetustilanteessa hankalia

¹³ Savonlinnan tapauksessa tilauksen, toimeksiantosopimuksen, tekijänoikeusasiat ja rahaliikenteen hoiti koko koulutuslaitoksen yhteinen hallintopalvelukeskus. Autenttiseen toimeksiantoon osallistuneet opettajat kertoivat menettelyn keventäneen heidän työmääräänsä. Opiskelijat osallistuivat kuitenkin esimerkiksi sopimusmenettelyyn allekirjoittamalla toimeksiantosopimuksen, mikä vakuutti työhön osallistuvat opiskelijat autenttiseen toimeksiannon todenmukaisuudesta ja sitoutti heitä paremmin työhön.

asioita auki tai antaa useampia käypiä vaihtoehtoja, joista ei ole pakko valita yhtä. Lopullinen ratkaisu jää näin opiskelijoiden harkittavaksi. Autenttisessa toimeksiannossa laadunvalvonta ja vastuu tehdyistä ratkaisuista eli käännöksen lopullisesta versiosta on viime kädessä opettajalla. (Ks. Kemppanen & Salmi 2007.)

Myös käytettävissä oleva aika ja toimeksiantojen aikataulu voi estää toimeksiannon vastaanottamisen. Perioditauot ja loma-ajat kaventavat ajankohtaa, jolloin toimeksianto voidaan ottaa vastaan ja implementoida osaksi kurssia. Toinen ajallisiin resursseihin liittyvä seikka on, että toimeksiantajat eivät useinkaan ota kääntämiseen kuluvaan aikaan huomioon aikatauluissaan vaan olettavat töiden olevan valmiita hyvin nopeassa tahdissa. Työelämän toimeksiannoilta puuttuu *autenttisten toimeksiantojen* pedagoginen ulottuvuus, joka vaatii oman aikansa. Lisäksi runsas korjaustyö ja opiskelijoiden muu opiskelu rajoittavat ajankäyttöä. (Ks. Kemppanen & Salmi 2007.)

Vielä monisyisempi asia on palkkiokysymys. Kilpailuvirasto varoittaa, että oppilaitosten alhainen ja kustannuksia vastaamaton hinnoittelu aiheuttaa vääristymiä hintakilpailuun. Siksi suositetaan, että opiskelijatöistä perittävien maksujen tulisi vastata käypiä markkinahintoja mahdollisuuksien mukaan, niin että hinnoittelussa kuitenkin huomioidaan opiskelijatöiden luonne. Kilpailuvirasto osoittaa suosituksensa elinkeinotoiminnalle, jolla tarkoitetaan ”säännöllistä ja laajamittaista taloudelliseen tulokseen tähtäävää hyödykkeiden tuottamista ja myyntiä”. (Kilpailuvirasto). Vaikka autenttisia toimeksiantoja ei kuitenkaan teetetä säännöllisesti tai laajamittaisesti, hintojen polkeminen on ongelma käännösosalalla laajemminkin (vrt. esim. Gouadec 2007), joten palkkioasiat on syytä harkita tarkasti ennen autenttisen toimeksiannon vastaanottamista.

Sekä Kilpailuviraston suositus että Kemppasen ja Salmen raportti hyväksyvät oppilastöistä maksettavaksi korvaukseksi muutakin kuin rahaa (ks. Kilpailuvirasto; Kemppanen & Salmi 2007). Toisaalta esimerkiksi SKTL:n vuosittain julkaisemat palkkiotilastot, jotka on koostettu eri alojen kääntäjiltä kerätyistä tiedoista, luettelevat ainoastaan rahamääräisiä palkkioita. (Ks. Päckilä 2007.) Voidaan olettaa, että ammatissa toimivat kääntäjät sen enempää kuin muidenkaan palvelualojen työntekijät eivät nykyisin toimi pääosin vaihdantatalouden ehdoilla. Näin työelämästä poikkeavat palkkiokäytännöt rikkovat toimeksiannon autenttisuutta vastaan ja kaventavat opiskelijoiden mahdollisuuksia oppia työelämätaitoja. Schopp (2006) huomauttaa, että autenttinen toimeksianto ei ole koskaan oikea toimeksianto (Schopp 2005). Autenttisen toimeksiannon pedagoginen tehtävä on työelämävastaavuuden vaatimusta voimakkaampi.

Savonlinnan projektiin osallistuneet opettajat totesivat todellisten toimeksiintojen auttavan myös keksimään uusia, parempia simuloituja toimeksiintoja: Opettaja voi simuloida käännostoimeksiannon kaikkine vaiheineen, autenttisen toimeksiannon mallin mukaan, tai kertoa opiskelijoille autenttisen toimeksiannon prosessista. (Kemppanen & Salmi 2007). Simulointi toimii näin myös kokemusten ja käytänteiden vaihdon foorumina. Raportissa kerrotun mukaan simulointi on kuitenkin *autenttista toimeksiantoa* paljon koulumaisempi metodi, mikä näkyy esimerkiksi henkilösuhteissa: Simuloidussa tilanteessa opiskelija voi ehkä ”töksäyttää tutulle opettajalle ilman kohteliaisuusfraaseja, mutta maksavaa asiakasta on kohdeltava asiaan kuuluvalla tavalla.” Simuloidussa tilanteessa opiskelijat kommunikoivat kääntämisen asiantuntijoiden kanssa ja kommunikointi on siksi sujuvaa. Käytännön tilanteessa maallikko voi antaa kääntäjää tyydyttämättömiä vastauksia, jos kääntäjä ei osaa taustoittaa kysymystään. (Kemppanen & Salmi 2007.) Simulointi ei tässä tapauksessa harjoita esimerkiksi yhteistyö- tai kommunikaatiokykyä, joita korostetaan työelämäkvalifikaatioissa. Harjoitus vastaa todellisuutta vain puolittain, kun prosessissa seurataan aidon toimeksiannon toteutusvaiheita ja kehitetään siten *strategista osakompetenssia* (vrt. PACTE 2003), mutta jätetään huomiotta esimerkiksi *professionaalisuuteen* kasvattavat ammattieettiset ja vastuukysymykset (vrt. Kiraly 2000).

Myös Fraser (2000) kuvailee simulaatiota autenttisen toimeksiannon tyypistettynä versiona: Simuloinnissa opettaja toimii toimeksiantajina oppilailleen ja tarjoaa heille tarvittavat taustatiedot käännoštehtävien suorittamiseksi. Samalla opettaja ohjaa oppilaita tulkitsemaan taustatietoja sekä valitsemaan ja hyödyntämään työssä tarvittavia materiaaleja. Opettaja rohkaisee opiskelijoita kysymään kysymyksiä, ajattelemaan itsenäisesti sekä vaatimaan tietoja, joita he katsovat tarvitsevänsä asianmukaisen käännoksen tuottamiseksi. Opettajat ovat näin resurssihenkilöitä. (Fraser 2000, 55–56.) Samalla kun opettajan osuus toiminnassa vähenee, opiskelijan vastuu oppimisestaan lisääntyy vähitellen, ja annetut tehtävät tulevat kompleksisemmiksi (Prince & Boshuizen 2004).

Kemppanen ym. toteavat, että opetukseen kytketty *autenttinen toimeksianto* antaa mahdollisuuden tuoda esille käännoistyön vaiheita, jotka jäävät usein pois simuloidusta tehtävästä (Kemppanen & Salmi 2007). Voidaan kuitenkin kysyä, miksi simulaatiosta jää pois vaiheita? Eikö simulaatiota voida toteuttaa yksityiskohtaisesti? Vaiheita ei tarvitse jättää pois vain koska ne eivät ole ”todellisia”, onhan koko simulaatio lähtökohdiltaan

keinotekoinen. Simulaation toteuttamismahdollisuudet ovat periaatteessa rajattomat; on mahdollista tuoda simulaatioon myös kriisin elementtejä. Huolellinen reflektointi huonostakin kokemuksesta on opettavainen (vrt. Koppinen & Pollari 1993). Oppiminen erilaisin ohjatun ja strukturoidun keskustelun ja ajatustenvaihdon menetelmin (vrt. esim. Koppinen & Pollari 1993) oppitunnilla tai verkkoympäristössä (ks. esim. Cronin 2005) voisi olla mielenkiintoinen tutkimuskohde kokeelliselle tutkimukselle.

Tampereen yliopiston käännöstieteen oppiaineissa pääaineen pakollisiin opintoihin kuuluu *kieliharjoittelu* asianomaisella kieli- ja kulttuurialueella. Opiskelija voi joko järjestää harjoittelupaikan itsenäisesti tai suorittaa kieliharjoittelun soveltuvan kansainvälisen opiskelijavaihdon kautta. Humanistisen tiedekunnan opinto-oppaassa suositellaan jälkimmäistä suoritustapaa ja yliopistolla onkin monipuolisesti kahdenvälisiä ja monenkeskisiä vaihto-ohjelmia ulkomaisten yliopistojen kanssa. (Ks. Opinto-opas.) Opintoihin voidaan sisällyttää myös *työharjoittelu*, jonka tavoitteena on ”edistää opiskelijan sijoittumista työelämään valmistumisen jälkeen” (Työharjoittelu). Ajatuksena ilmeisesti on, että tutustumalla työelämän vaatimukseen harjoittelussa opiskelija välttyy vastaavilta yllätyksiltä varsinaisen työuransa alussa.

Työharjoittelu on vapaaehtoinen ja harjoittelupaikkoja on tarjolla vain pienelle osalle oppiaineiden kaikista opiskelijoista. Harjoittelupaikat ovat usein avoinna useiden alojen opiskelijoille, eivät ainoastaan kääntäjäopiskelijoille (ks. esim. Harjoittelupaikat.netti). Työharjoittelupaikan saaminen edellyttää opiskelijalta merkittävää aktiivisuutta tarjousten löytämisestä aina harjoittelupaikan hakemiseen ja taloudellisen työharjoittelutuen anomiseen (ks. Työharjoittelu). Työharjoittelupaikan saaminen ei ole itsestään selvää. Selvityksen mukaan Tampereen yliopiston humanistisesta tiedekunnasta vastavalmistuneiden työllistymistä koulutustasoa vastaaviin tehtäviin vaikeuttivat ensisijaisesti työkokemuksen puute, alueellinen työmarkkinatilanne sekä tutkinto ja sen opintoyhdistelmä (Raportti 2007).

Yleisesti ajatellaan, että käytännön kokemus oppimisen lähteenä yksiselitteisesti tukee työn ja sen käytäntöjen oppimista, *osakompetenssien* rakentamista, taitojen hienosäätöä, tiedon ja sovellusten yhdistämistä. Käytännön kokemuksesta oppiminen on kuitenkin monivaiheinen prosessi, jota on opiskeltava kuten muita taitoja. Kokemuksesta oppiminen tapahtuu ympäristössä, jota ei ole suunniteltu oppimiseen: Työympäristössä opiskelijan odotetaan suoriutuvan ammattimaisesti tehtävistä, joihin heillä ei ole riittäviä tietoja ja

taitoja. Opiskelijan edellytetään myös tuntevan omat oppimistavoitteensa sekä monitoroivan oppimistaan ympäristöissä, jotka ovat vain osin heidän omassa hallinnassaan. Opiskelijat tarvitsevatkin tietoisia kognitiivisia työkaluja kokemusten tulkitsemiseen sekä ennen että jälkeen käytännön harjoittelun. Tästä seuraa, että kun tulkinta on tietoista ja systemaattista, opiskelijan on mahdollista oppia myös havainnoimalla, eikä omakohtainen käytännön kokemus ole välttämätön. (Boshuizen 2004, 89–91.) Käytännön työharjoittelu tai koulutuksen didaktiset uudistukset eivät siis ilman muuta edistä opiskelijan ammatillista kasvua, mikä tulee huomioida myös kääntäjänkoulutusta suunniteltaessa.

Edellä kuvattua teoretisointia soveltaen voidaan ajatella, että opintoryhmissä toteutetut yksittäiset *autenttiset toimeksiannot* eivät välttämättä edesauta suoriutumista vaihtelevista työtehtävistä työelämässä, jos ne eivät ole opettaneet opiskelijalle kokonaista ongelmanratkaisuprosessia vaan ainoastaan yksittäisiä ratkaisuja yksittäisiin ongelmiin. Samoin *työharjoittelun* anti jää vajavaiseksi, mikäli se ei ole tarjonnut opiskelijalle työkaluja luovaan ja samalla eksplisiittiin ongelmanratkaisuun. Uusien opetusmetodien implementointi ei yksin riitä ratkaisemaan koulutuksen tarjoamien valmiuksien ja työelämän vaatimusten välisiä puutteita. Boshuizen (2004) toteaa, että kokemuksen kautta oppiminen edellyttää sekä opettajalta että opiskelijalta erityisiä, perinteisestä formaalista koulutuksesta poikkeavia taitoja, joita on tietoisesti kehitettävä (Boshuizen 2004, 91).

4.4 Esitys jatkotutkimukseksi

Kääntäjän työn todettu monimuotoisuus vaatii avaraa näkemystä myös koulutuksen suunnittelulta, eivätkä sen paremmin yksilökeskeiset *kompetenssimallit* kuin työyhteisöön sosiaalistumista korostavat *sosiokonstruktivistiset teorit* yksin riitä tehokkaan koulutuksen teoreettiseksi viitekehikseksi. *Sosiokonstruktivismin* näkökulmasta yksilö ei ole koskaan yksin, ei elä sosiaalisessa tyhjiössä. Yksilöt voivat luoda merkityksiä ja tietoa ainoastaan keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Koska kokemus on yksilöllistä, eivät yksilöiden luomat merkitykset ja ymmärrys maailmasta ole koskaan täysin identtisiä. Merkitysten ja tiedon yhteinen tulkinta sekä kommunikointi ylipäättään ovat kuitenkin mahdollisia kielen avulla. Oppimalla kommunikoimaan yksilöt oppivat myös ajattelemaan, jolloin näkökulmien jakaminen ja niiden vertailu mahdollistuu. (Kiraly 2000, 4, 34.) Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) huomauttavat kuitenkin, että oppimisen sosiokulttuuriset ja situationaaliset

lähestymistavat ovat rajoittuneita, koska ne eivät huomioi yksilökehitystä tai subjektiivista toimijuutta, jotka ovat erityisen tärkeitä persoonallista vuorovaikutusta ja luovuutta vaativissa töissä (Eteläpelto ja Vähäsantanen 2006; 40, 44).

Kiraly (2000) sosiokonstruktivistiseen näkemykseen perustuvan esityksen mukaan kääntäjänkoulutus hyötyy yhteisöllisten oppimismetodien implementoinnista, sillä parhaimmillaan yhteisöllinen oppiminen kasvattaa *professionaalisuuteen*. Metodologian didaktinen pääperiaate on, että kaikki opetus järjestetään yhteisöllisten harjoitusten muotoon, esimerkiksi *autenttisin toimeksiannoin*. (Ks. Kiraly 2000.) Schopp (2006) kuitenkin huomauttaa, että liian varhaisessa vaiheessa ja ilman riittäviä taitoja toteutetut autenttiset toimeksiannot vain vahvistavat yleistä; ja virheellistä; maallikkonäkemystä käännosten laadusta ja hinnasta. Schoppin (emt.) mukaan Kiralyn kuvailemat didaktiset opetusjärjestelyt ovat kuin ”autokoulu”, jossa opiskelija lyhyen perehdytyksen jälkeen aloittaa määrätyn taidon ohjatun opettelemisen ”muun liikenteen” eli muiden toimijoiden joukossa. Kääntäjän monipuolista ammatillista *osaamista* ei voida kuitenkaan verrata yksinkertaiseen (ajo-)taitoon, joka ei vaadi holistista näkemystä ja järjestelmällistä työskentelyä. (Emt. 2006, 175). Yksilöllinen ja yhteisöllinen painottuvat eri tavoin ammatillisen kasvun eri vaiheissa: *Noviisivaiheessa* korostuu työyhteisöön sosiaalistuminen, sillä osaamisen tuoma valta ja kontrolli ovat vielä kokonaan muiden hallussa. Kun kokemus, valta ja yhteisöön kuulumisen ammatillisen kasvun seuraavissa vaiheissa vahvistuvat, painottuvat yksilöllinen ja persoonallinen enemmän. (Eteläpelto ja Vähäsantanen 2006, 44.)

Kokeellisen tutkimuksen avulla voidaan kartoittaa, millaiset opetusjärjestelyt ja menetelmät tuottavat ammatillisen kasvun kannalta parhaita tuloksia. Opetuksessa tulee huomioida niin *kääntäjän kompetenssin* eli määriteltujen tietojen, taitojen ja kykyjen kehittäminen kuin *professionaalisuuteen* johdattaminen. Tutkimuksen tavoitteena on näin eräänlainen toimiva ja joustava metodien hybridi eli yhdistelmä, joka mahdollistaa sekä tiedon syventämisen ja taidon harjoittelun (vrt. Kivilehto 2005, 243) että luo pohjan työuran mittaiselle *ammatillisen identiteetin* kasvulle. *Kvalifikaation* näkökulmasta kaikkien metodien ei tarvitse olla autenttisia, kunhan ne ovat todenmukaisia ja mahdollisia (vrt. Schopp 2006, 178). *Ammatillisen identiteetin* muodostamisen ja *professionaalisuuteen* kasvun näkökulmasta metodisissa valinnoissa tulee huomioida akateemisen koulutuksen perusluonne ja kääntäjän *voimaantuminen*. Metodien valinta jää kuitenkin kokeellisen tutkimuksen tekijän harkintaan.

Kokeellinen tutkimus voidaan toteuttaa esimerkiksi *tapauskohtaisena toimintatutkimuksena* tai niin kutsuttuna *design experiment* -tutkimuksena Tampereen yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitoksessa oppiaineessa käännöstiede (englanti). *Tapaustutkimus* (case study) tutkii monipuolisin keinoin yksittäistä, jo olemassa olevaa ja toimivaa tapahtumaa, pyrkimyksenään syvällisempi ymmärrys tutkimuskohteestaan. Tapaustutkimuksen lähtökohta on usein toiminnallinen ja tutkimuksen tuloksia sovelletaan käytännössä. *Toimintatutkimus* (Action Research) toteutetaan yhtäaikaan tutkien ja toimintaan suunnitellen, pienimuotoisena interventiona jossakin valitussa tilanteessa ja se edellyttää tutkimukseen osallistujilta yhteistyötä ja itsetarkkailua. *Toimintatutkimuksella* pyritään parantamaan olemassa olevaa käytäntöä tai puuttumaan johonkin käytännön toiminnassa havaittuun ongelmaan. (Ks. Metsämuuronen 2003; 169–170, 181–182.) Tässä työssä ehdotetaan käytännönläheisen tutkimusprojektin käynnistämistä kääntämisen opetuksessa tietyllä, valitulla oppilasaineella tietyssä opinahjossa ja oppiaineessa. Siksi tutkimusprojektin metodologiseksi perustaksi soveltuisi tapauskohtainen toimintatutkimus.

Kyseeeseen voi tulla myös kasvatustieteellisessä tutkimuksessa melko uusi tutkimusmetodi *design experiment*, jossa oppilailla on keskeinen rooli oman toimintansa monitoroinnissa ja oman oppimisen edistäjinä. *Design experiment* toteutetaan aidossa oppimisympäristössä ja tiettyyn oppiaineeseen keskittyen, esimerkiksi tietyn kurssin puitteissa. Tavoitteena on selvittää, miten ja missä määrin opiskelijat saavuttavat heille asetetut tiedolliset ja taidolliset tavoitteet. *Design experiment* soveltuu erityisen hyvin uusien kurssien sykliseen kehittämiseen, jossa kurssi suunnitellaan, sitten toteutetaan ja uudelleen suunnitellaan ja toteutetaan aiemmista toteutusvaiheista saatujen analysoitujen tulosten perusteella. Tulokset eivät ole samalla tavoin valideja verrattaessa empiirisiin luonnontieteellisiin kokeisiin mutta ne antavat kuitenkin tietoa tosielämän sosiaalisissa tilanteissa tapahtuvasta oppimisesta, jollaista ei laboratorikokeissa saavuteta. (Schoenfeld 2006, 196–201.) Edellä kuvattujen peruseriaatteidensa vuoksi *design experiment* soveltuisi varsin hyvin tutkimusmetodologiseksi ratkaisuksi, kun tutkimuksen tavoitteena ovat nimenomaan uudistukset, ei yksinomaan jo toteutuvien käytäntöjen kartoittaminen.

Luotettavien tulosten saamiseksi tutkimus voidaan toteuttaa kahden ryhmän avulla: ensimmäinen ryhmä on uudistettujen opetusjärjestelyjen kohteena ja toinen, verrokkiryhmä opiskelee vakiintuneiden metodien mukaan. Tutkimuksen on hyvä ulottua myös yhtä ”pistokokeilua” pidemmälle, esimerkiksi yhden lukuvuoden ja useamman

konsekutiivisen kurssin ajanjaksolle. Ei voida olettaa, että mikrotason opetussovellus tuottaisi laajoja tuloksia eli opastaisi opiskelijoita ammatillisen kasvun mutkikkaalla polulla kohti spesifiä *osaamista* (vrt. Poikela ym. 2005, 38).

Edellä kuvaillun mukaisesti toteutettavaksi tarkoitettu suuritöinen kokeellinen tutkimus voi kuitenkin jäädä tekemättä resurssien vähyyden vuoksi. Metodisten uudistusehdotusten ja käytännön mahdollisuuksien välillä on usein ristiriita useilla aloilla yliopistokoulutuksessa. Konstruktivististen näkemysten implementointi opetukseen edistää opiskelijoiden *asiantuntijuuden* kehitystä, mutta käytännöt rajoitukset kuten opetukseen käytettävissä oleva aika ja taloudelliset resurssit usein estävät näkemysten implementoinnin. (Vrt. Bromme ym. 2004.) Siksi tässä työssä ehdotetaan, että tutkimusta on mahdollista pohjustaa tutkimalla kokeellisesti opiskelijanohjauksen uudistamista. Ohjauksen tarve on todellinen ja tarjotun ohjauksen määrä riittämätön. Tässä työssä esitettyjen näkemysten perusteella voidaan esittää, että opiskelijoiden ja opettajien keskinäisen yhteisöllisyyden sekä opiskelijoiden koordinoitun vertaistuen lisääminen avartaa ilmapiiriä ja lisää motivaatiota, mitkä puolestaan tekevät tilaa yhdessä oppimiselle. Kuten González Davies (2005) toteaa, kääntämisen opetukseen ei kenties ole yhtä oikeaa metodologiaa; sen sijaan on näkökulmia, joiden avulla opiskelija voidaan sitouttaa opiskeluun ja siten tarjota hänelle ymmärrys omasta oppimisestaan. (González Davies 2005, 68.)

5. LOPUKSI

Selvitykset yliopistojen ja työelämän, opiskelijoiden ja vastavalmistuneiden nykyhetkestä ja tulevaisuuden näkymistä vahvistavat käänntietieteellisessä keskustelussa toistuvasti esitettävät huomiot: työelämän vaatimukset lisääntyvät ja kääntäjänkoulutuksesta valmistuneet työskentelevät yhä monimuotoisemmalla ammattikentällä. Koulutuksen työelämäorientaatio kehottaa arvioimaan, kohtaavatko työelämän esittämät vaatimukset ja koulutuksesta valmistuneiden ammatilliset valmiudet toisensa. Koulutussuunnittelun keskiössä on kääntäjän tavoitellun ammatillisen *osaamisen* määrittely. Selvitysten mukaan työelämän toimijat; siis työnantajat, toimeksiantajat ja kääntäjät; korostavat erityisesti kolmea konkreettista osaamisaluetta, jotka ovat viestintätaidot eli *kommunikatiivinen osaaminen*, tekniset taidot eli *tekninen osaaminen* sekä yhteistyötaidot eli *sosiaalinen osaaminen*.

Käänntietieteellisestä näkökulmasta kääntäjän *asiantuntijuuden* kehittymistä voidaan kuvata vaiheittaisena prosessina alkeista osaamiseen, *noviisista ekspertiksi*. Alussa *noviisin* toimintaa luonnehtii suoraviivainen reagointi, josta hän seuraavassa oppimisen vaiheessa siirtyy toimintansa rationaaliseen pohdintaan ja kehittyi *edistyneeksi aloittelijaksi*. Kolmannessa vaiheessa toiminta on analyysoivaa, ja tunne tulee osaksi toimintaa. Edistynyt aloittelija on kehittänyt tietyn ammatillisen *kompetenssin*. Neljännessä vaiheessa muodostuu holistinen eli kokemusta, rationaalista ajattelua ja intuitiota yhdistelevä näkemys tehtävästä; toiminta on *taitavaa*. Ammatillisen kasvun viimeisessä vaiheessa toiminta on parhaimmillaan automaattista ja mahdollistaa luontevan ja pakottoman työskentelyn. Noviisista on kehittynyt alan erikoisosaaja, *ekspertti*.

Vaiheittaisen kehityksen dynaamista prosessimallia on vaikeaa tarkastella rinnakkain oletetun prosessin lopputuloksen eli *kääntäjän kompetenssia* erittelevien ideaalimallien kanssa. Tutkimuksessa muodostetaan kuitenkin erityinen käsitys *kääntäjän kompetenssista*, sen ulottuvuuksista ja syntyprosessista. Rajatun ja määritellyn käsitteen avulla pyritään selkeyttämään vaikeasti hahmottuvan *osaamisen* käsitettä. Tehtävä on vaikea, sillä *kompetenssille* ei ole käänntietieteessä vakiintunutta määritelmää. Ratkaisuksi tässä työssä ehdotetaan PACTEn yksilökeskeisen ja psykologisen sekä Kiralyn yhteisökeskeisen ja sosiologisen mallin synteesiä tavalla, joka edesauttaa kääntäjänkoulutuksen uudistamista sekä paremmin työelämän tarpeita vastaavaksi että

kääntäjän ammatillista kehitystä tukevaksi. Neubertin lingvistinen malli taustoittaa tutkimustyötä sekä osoittaa, missä ovat perinteisen prosessi- ja tekstilähtöisen käännöskompetenssiteorian solmukohdat. Kun muodostettua synteesimallia verrataan prosessimalliin, huomataan, että prosessimallissa kääntäjän ammatillisen osaamisen korkeimmaksi asteeksi ajatellaan intuitiivinen ammattispesifi työskentely, johon ei sisälly ammatin aktiivista yhteisöllistä kehittämistä. Synteesimallissa kuitenkin huomioidaan *professionaalisuuteen* vedoten kääntäjän mahdollisuus tietoiseen reflektointiin, ammattieettisen toimintaan ja työn kehittämiseen koko kääntäjäyhteisöä ja laajemminkin yhteiskuntaa hyödyttävällä tavalla.

Koulutusta on uudistettava vaatimukset huomioiden, ei kuitenkaan kritiikittömästi. Jos kääntäjän ammatti on tulevaisuudessa ainoastaan kasvaviin työelämän *kvalifikaatioihin* vastaamista, tulee kääntäjänkoulutusta muokata siten, että se tuottaa ”ajattelun tehdastyöläisiä” eli *asiantuntijoita*, joilla on täsmällistä tietoa omasta erikoisalastaan. Jos kääntäjän ammatti sen sijaan nähdään sosiaalisen vastuun ohjaaman *professionaalisuuden* kautta, koulutuksen tulee tarjota opiskelijoille tukea sosiaalisten taitojen ja ammattietiikan omaksumisessa. Formaali kääntäjänkoulutus ei voi tuottaa ”valmiita” kääntäjiä, vaan merkittävä osa oppimisesta tapahtuu työelämässä, osana työyhteisöä. Työyhteisössä oppimisen perustaitoja on mahdollista oppia kuitenkin jo kääntäjänkoulutuksessa.

Kääntäminen on sekä tieteellistä että taiteellista työtä, jonka tekijältä edellytetään paitsi vahvaa ja monipuolista osaamista myös oman *osaamisen* erittelyä ja kehittämistä. Miten yksilön on mahdollista selviytyä työelämän monenlaisista ja jatkuvasti kasvavista, usein inhimillisestä näkökulmasta katsottuna kohtuuttomista, vaatimuksista? Kommunikatiivinen, tekninen ja sosiaalinen *osaaminen* riittävät ehkä työnantajalle, mutta ne eivät riitä kääntäjien yhteisölle ja yksittäiselle kääntäjälle – selviytyäkseen ja menestyäkseen urallaan kääntäjä tarvitsee vahvaa *amatillista identiteettiä*.

Ammatillisen identiteetin käsite vaikuttaa kuitenkin olevan pikemminkin rasite kuin ratkaisu työelämän nykyisiin vaatimuksiin; moniammatillisuuden, elinikäisen oppimisen ja ammatillisen liikkuvuuden edellyttäminen näyttäytyy ristiriitaisena ammatilliseen yhteisöön paikantumisen kanssa. Käytäntö kuitenkin jatkuvasti osoittaa, että *amatillinen identiteetti* on päinvastoin entistä tärkeämpi: palkkatyö on aiempaa yrittäjämäisempää, ja oman osaamisen arviointia ja esiin tuomista korostetaan, joten tarve tunnistaa ja markkinoida

omia vahvuuksia edellyttää työntekijältä tietoisuutta omasta *ammattillisesta identiteetistä*. Varmuus oman toiminnan oikeutuksesta auttaa myös tilanteissa, joissa kääntäjän on puolustettava asiantuntemukseen perustuvia ratkaisujaan esimerkiksi toimeksiantajalle, joka perustaa kritiikkinsä ja vaatimuksensa maallikkotietämykselle kääntämisestä.

Koulutussisältöjä ei voi loputtomasti lisätä vastaamaan vaatimuksia, joita jatkuvasti kumpuaa muuttuvasta työelämästä. Sen sijaan voidaan kirkastaa näkemystä koulutuksen tavoitteista sekä uudistaa oppimiskäsitystä ja päivittää koulutuksen käytäntöjä. Työssä esitetään, että menestyksekkäs kääntäjänkoulutus ei tuota tietyn, rajatun alan työntekijöitä vaan kasvattaa ammatillisia *kieliasiantuntijoita*, jotka ovat valmiita kohtaamaan työelämän moninaiset haasteet uteliaina, joustavasti ja kriittisesti. *Alan asiantuntijuutta* luonnehtivan tiedollisen *osaamisen* lisäksi kääntäjän *osaamiseen* kuuluvat *professionaalisuutta* tyypittelevät ammatilliset sosiaaliset ja eettiset vastuut. Koulutus voi vahvistaa kääntäjän *osaamisen* sosiaalista ja ammattieettistä ulottuvuutta monin yhdessä oppimisen keinoin. Ryhmässä oppiminen opiskeluaikana mahdollistaa itsenäisen oppimisen työelämässä opintojen jälkeen. Esimerkiksi *yhteistoiminnallisessa oppimisessä* ja *ongelmaperustaisessa oppimisessä* opiskelun keskeinen osa-alue on sosiaalinen vuorovaikutus, joka tarjoaa ongelmanratkaisun ja tiedon jakamisen foorumin. *Yhteistoiminnallisessa oppimisessä* se on myös itsetarkoitus, kun asiantuntijuuden ja tiedollisen kasvun lisäksi painotetaan viestintätaitojen ja inhimillisten kriisitilanteiden ratkaisukykyä. *Opiskelijanohjaus* ja *simulaatio* muodostavat oppimisympäristön, jossa opiskelijoiden on mahdollista jakaa asiantuntijuuttaan ja siten kehittää teorian ja käytännön välistä suhdetta. *Autenttinen toimeksianto* ja *työharjoittelu* puolestaan korostavat oppimisen tilannesidonnaisuutta ja esittelevät monipuolisesti työelämän todellisia toimintatilanteita.

Opiskelijan ja vastavalmistuneen on hyväksyttävä vähittäinen liittyminen kääntäjien ammattiyhteisöön, sen aktiiviseksi, autonomiseksi ja vastuulliseksi toimijaksi. Siirtyminen ammatilliseen ympäristöön eli työuran aloittaminen ei takaa opiskelijan omaa ammatillisuutta – sen enempää kuin opintojen aloittaminen akateemisessa ympäristössä ei takaa opiskelun ”akateemistumista”. Tarvitaan tietoista oman oppimisen tarkastelua ja työkaluja oppimisen ohjaamiseen. Tässä työssä on tutustuttu opiskelijavalintoja ja opintojen etenemistä käsitteleviin selvityksiin, jotta saataisiin yleiskuva niistä konkreettisista lähtökohdista, joista ehdotettuja koulutus uudistuksia lähdetään rakentamaan. Todetaan, että opiskelijanohjaus on erityisen tärkeää nykyisenä aikana,

jolloin opintopolut ja valinnan mahdollisuudet moninaistuvat, eivätkä urapolut ja työelämään sijoittuminen ole enää ennustettavissa koulutuksen perusteella.

Tässä työssä esitettävän näkemyksen mukaan kääntäjänkoulutuksen perustehtävä on taata vastavalmistuneille suppea, *alan asiantuntijalle* ominainen *osaaminen*, joka sisältää kaikki työuran alussa tarvittavat tiedot ja taidot. Näiden tietojen ja taitojen sujuva ja asianmukainen käyttö jättää tilaa työssä oppimiselle, jota formaali koulutus ei voi tarjota. Työssä oppien kääntäjän on mahdollista omaksua laajempi, *professionaalille* ominainen *osaaminen*, joka sisältää yksilön erikoistietojen ja -taitojen lisäksi ammattieettisen, yhteisöllisen ulottuvuuden. *Professionaalisuuteen* kasvun perusta voidaan valaa jo kääntäjänkoulutuksen aikana.

Työ on kuitenkin teoreettinen, esitettyjä päätelmiä on koeteltava käytännössä. Empiirisen tutkimuksen aloittaminen edellyttää vielä tarkempaa selvitystä siitä, mitkä ovat ne konkreettiset lähtökohdat (oppilasmateriaali, resurssit, henkilökunta, valtakunnalliset tavoitteet), joista opetuksen uudistuskokeiluja lähdetään rakentamaan ehdotetussa kokeellisen tutkimuksen tutkimusympäristössä eli Tampereen yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitoksessa oppiaineessa käännöstiede (englanti). Tutkimuksessa voitaisiin käytännössä koetella tässä työssä hahmoteltua kompetenssiteoriaa ja uudistusehdotuksia kääntäjänkoulutukselle. Tutkimustulokset selvittäisivät teorian ja ehdotusten työelämävastaavuutta sekä toisaalta niiden validiutta kääntäjän ammatillisen kasvun tukemisessa.

LÄHTEET

Painetut lähteet

- Ahrio, L. & Vallo, M. 2007. Työelämää ja opintoja. Tampereen yliopiston opiskelijakyselyt 2004–2007. Tampereen yliopisto. Opinto- ja kansainvälisten asiain osaston julkaisusarja. Tutkimuksia ja selvityksiä 48.
- Alves, F. & Gonçalves, J. L.V. R. 2003. A Relevance Theory approach to the investigation of inferential processes in translation. Teoksessa Alves, F. (toim.) 2003. *Triangulating Translation; Perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins, 3–24.
- Anderman, G. & Rogers, M. 2000. Translator Training between Academia and Profession: A European Perspective. Teoksessa Schäffner, C. & Adab, B. (toim.) 2000. *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins, 63–73.
- Arts, J. A. R., Gijsselaers, W. H. & Segers M. S. R. 2004. Fostering Managerial Problem-solving. From cognitive research to instructional design to expertise. Teoksessa Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H. (toim.) 2004. *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 98–119.
- Baker, M. 1992. In *Other Words. A Coursebook on Translation*. London: Routledge.
- Barrow, R. & Milburn, G. 1990. *A Critical Dictionary of Educational Concepts. An Appraisal of Selected Ideas and Issues in Educational Theory and Practice*. 2. painos. London: Harvester Wheatsheaf.
- Boshuizen, H. P. A. 2004. Does Practice Make Perfect? A slow and discontinuous process. Teoksessa Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H. (toim.) 2004. *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 73–95.
- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H. 2004. Introduction: On the Long Way from Novice to Expert and How the Travelling Changes the Traveller. Teoksessa Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H. (toim.) 2004. *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 3–8.
- Bromme, R., Stahl, E., Bartholomé & Pieschl, S. 2004. The Case of Plant Identification in Biology: When Is a Rose a Rose? Teoksessa Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H. (toim.) 2004. *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 29–47.
- Chesterman, Andrew 2000. Teaching Strategies for Emancipatory Translation. Teoksessa Schäffner, C. & Adab, B. (toim.) 2000. *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins, 77–89.
- Csikszentmihalyi, M. 1991. *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.

- Csikszentmihalyi, M. 2005. Flow, elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu. Helsinki: Rasalas Kustannus.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. 1986. Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. Glasgow: Bell and Bain Ltd.
- Eerola, S. & Vadén, T. 2005. Vailla punaista lankaa – vai vailla kysymystä? Teoksessa Nummenmaa, A. R., Lairio, M., Korhonen, V., Eerola, S. Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Yliopistopaino – Juvenes Print Oy, 75–88.
- Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2006. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Dark Oy.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2006. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Dark Oy, 26–49.
- Fraser, Janet 2000. The Broader View: How Freelance Translators Define Translation Competence. Teoksessa Schäffner, C. & Adab, B. (toim.) 2000. Developing Translation Competence. Amsterdam: John Benjamins, 51–62.
- Gouadec, Daniel 2007. Translation as a Profession. Amsterdam: John Benjamins.
- Hakkarainen, P. & Jääskeläinen, P. 2006. Osaamisesta ammatinhallintaan. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2006. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Dark Oy, 77–105.
- Hiidenmaa, P. 2007. Ei vain luonnonlahjoilla: ohjailua, opetusta, apuneuvoja kielenkäytön tueksi. Teoksessa Pöyhönen, S. & Luukka, M.-R., 2007. Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 431–450.
- Himanka, Juha 2008. Yliopiston idea ja J.V. Snellman. Kasvatus 39 (1), 20–30.
- Hänninen, H. 2007. Kääntäjän ammatillinen kasvuprosessi ja työelämävalmiuksien kehittyminen tapauskohteena Tampereen yliopiston käännöstieteen englannin oppiaine. Tampereen yliopisto. Kieli- ja käännöstieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Jänis, M. 2001. Kääntämisen laatu. Teoksessa Oittinen, R. & Mäkinen, P. (toim.) 2001. Alussa oli käännös. Tampere: Tampere University Press, 67–81.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2002. Asiantuntijuuden ja oppimisen opetussuunnitelmalliset tulkinnat. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Virtanen, J. (toim.) 2002. Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Tampere: Yliopistopaino Juvenes Print Oy, 17–27.
- Kiraly, D. 2000. A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice. Manchester: St. Jerome Publishing.

Kivilehto, M. 2005. PBL:ää kääntämässä – tehtäväperustaisen oppimisen kokeilu. Teoksessa Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) 2005. Ongelmista oppimisen iloa; Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Tampere: Vammalan Kirjapaino Oy, 241–253.

Koppinen, M-L & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Juva: WSOY.

Korhonen, V. 2005. Kehittävää työelämäorientaatiota tukeva ohjaus. Teoksessa Nummenmaa A. M., Lairio, R., Korhonen, V., Eerola, S. (toim.) 2005. Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä. Tampere: Yliopistopaino – Juvenes Print Oy, 123–139.

Lairio, M. & Penttinen, L. 2005. Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa Nummenmaa, A. R., Lairio, M., Korhonen, V., Eerola, S. (toim.) 2005. Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä. Tampere: Yliopistopaino Juvenes Print Oy, 19–43.

Lindblom-Yläne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2004. Opiskelu yliopistossa. Teoksessa Lindblom-Yläne, S. & Nevgi, A. (toim.) 2004. Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. 1.-3. painos. Helsinki: WSOY.

Luukka, M-R & Pöyhönen, S. 2007. Kielikoulutuspoliittisen projektin keskeiset suositukset. Teoksessa Pöyhönen, S. & Luukka, M.-R., 2007. Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Mackenzie, Rosemary 2003. POSI-tive Thinking About Quality in Translator Training in Finland. Teoksessa Alves, F. (toim.) 2003. Triangulating Translation; Perspectives in process oriented research. Amsterdam: John Benjamins, 213–221.

Merriam-Webster OnLine. Viitattu 15.4.2008.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. International Methelp KY. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Neubert, Albrecht 2000. Competence in Language, in Languages, and in Translation. Teoksessa Schäffner, C. & Adab, B. (toim.) 2000. Developing Translation Competence. Amsterdam: John Benjamins, 115–130.

Nikula, T. 2002. Kieliaineiden opetussuunnitelmahanke Jyväskylän yliopistossa. Jyväskylän yliopiston humanistisessa tiedekunnassa lv. 2001–2002 toteutetun hankkeen raportti. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielitutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Oittinen, R. & Mäkinen, P. 2001. Lukijalle. Teoksessa Oittinen, R. & Mäkinen, P. 2001. Alussa oli käännös. Tampere: Tampere University Press, 67–81.

Onnismaa, Jussi 2006. Johdanto. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2006. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Dark Oy, 11–23.

PACTE 2000. Acquiring Translation Competence. Hypothesis and Methodical Problems of a Research Project. Teoksessa Beeby, A., Ensinger, D. & Presas, M. (toim.) 2000. Investigating Translation. Amsterdam: John Benjamins, 99–106.

PACTE 2003. Building a translation competence model. Teoksessa Alves, F. (toim.) 2003. *Triangulating Translation. Perspectives in process oriented research.* Amsterdam: John Benjamins, 43–66.

Poikela, E. & Poikela, S. 2005a. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma – teoria, kehittäminen ja suunnittelu. Teoksessa Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) 2005. *Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä.* Tampere: Vammalan Kirjapaino Oy, 27–52.

Poikela, E. & Poikela, S. 2005b. “Pedagogi on herännyt meissä” – ongelmaperustainen oppiminen sytytti. Teoksessa Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) 2005. *Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä.* Tampere: Vammalan Kirjapaino Oy, 11–26.

Prince, K. J. A. H. & Boshuizen, H. P. A. 2004. From Theory to Practice in Medical Education. Effect on knowledge application, clinical reasoning and learning. Teoksessa Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H. (toim.) 2004. *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 122–139.

Pyykkö, R., Tuomi, U.-K., Juurakko-Paavola, T., & Fiilin, U. 2007. Uutta yhteistyötä ja profiilien terävöittämistä: korkeakoulujen kielikoulutus. Teoksessa Pöyhönen, S. & Luukka, M.-R., 2007. *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 123–151.

Pöyhönen, S. & Luukka, M.-R., 2007. Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Robinson, C., Le Riche, P. & Jacklin, A. 2007. Students' views of support in higher education: a study of current practice and future directions. *Higher Education Review.* Volume 40 (1), 3–17.

Ropo, E. 2004. Teaching Expertise. Empirical findings on expert teachers and teacher development. Teoksessa Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H. (toim.) 2004. *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 159–179.

Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2006. *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja.* Vantaa: Dark Oy, 106–122.

Sajavaara, K., Luukka M.-R. & Pöyhönen, S., 2007. Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: Lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa Pöyhönen, S. & Luukka, M.-R., 2007. *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 13–42.

Sajavaara, A. & Salo, M. 2007. Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. Teoksessa Pöyhönen, S. & Luukka, M.-R., 2007. *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 233–249.

Saukkonen, Sakari 2007. Pitääkö yliopisto-opettajan antaa opinto-ohjaustakin? *Pedforum* 14 (1), 37–39.

Schoenfeld, A. H. 2006. Design Experiments. Teoksessa Green, J., Camilli, G. & Elmore, P. B. 2006. *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. American Educational Research Association. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 193–205.

Schopp, Jürgen 2006. Teoksessa Kearns, John (toim.) 2006. *New Vistas in Translator and Interpreter Training*. Translation Ireland. Vol 17 (1). Torino: Trauben, 171–180.

Schäffner, C. 2000. Running before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level. Teoksessa Schäffner, C. & Adab, B. (toim.) 2000. *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins, 143–156.

Schäffner, C. & Adab, B. (toim.) 2000. *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins.

Snellman, J. V. 2000. Akateemisesta opiskelusta. Teoksessa Kootut teokset 2. Lokakuu 1839 – elokuu 1840. Savolainen, R., Linnavalli, S., Selovuori, J., Eskelinen, H. (toim.). Helsinki: Edita, 452–476.

Teva, T. 2001. Kääntäjä yhteiskunnan ytimessä. Teoksessa Oittinen, R. & Mäkinen, P. (toim.) 2001. *Alussa oli käännös*. Tampere University Press, 67–81.

Tirronen, J. 2006. Kolme näkökulmaa yliopistoon – tutkimusta, opetusta vai palvelua? *Kasvatus* 37 (2), 124–136.

Uljens, Michael 2007. J.V. Snellman ja pedagogisen paradoksin ratkaisu. *Kasvatus* 38 (1), 7–16.

Vienne, J. 2000. *Which Competencies Should We Teach to Future Translators, and How?* Teoksessa Schäffner, C. & Adab, B. (toim.) 2000. *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins, 91–100.

Wahlstén, S. 2008. Ei kaikkea sähköpostitse! Nyt puhuu opettaja. *Aviisi* 17.01.2008.

Ward, David 2007. Academic Values, Institutional Management and Public Policies. *Higher Education Management and Policy* 19 (2), 9–20.

Yliopisto kuplii. 2008. *Aviisi* 17.1.2008.

Elektroniset lähteet

Cronin, M. 2005. Deschooling translation. Beginning of century reflections on teaching translation and interpreting. Teoksessa Tennent, Martha (toim.) 2005. *Training for the New Millennium. Pedagogies for translation and interpreting*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 249–265. Viitattu 15.04.2008.

<<http://site.ebrary.com/lib/tampere/Doc?id=10075860&ppg=276>>

Englund Dimitrova, B. 2005. and Explicitation in the Translation Process. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Viitattu 15.04.2008.
<<http://site.ebrary.com/lib/tampere/Doc?id=10088421&ppg=36>>

González Davies, M. 2005. Minding the process, improving the product. Alternatives to traditional translator training. Teoksessa Tennent, M. (toim.). Training for the New Millennium. Pedagogies for translation and interpreting. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Viitattu 15.04.2008.
<<http://site.ebrary.com/lib/tampere/Doc?id=10075860&ppg=106>>

Grup de Recerca PACTE. Validating the PACTE Translation Competence Model – Results of an Experiment. 5th European Society of Translation Studies Congress. Ljubljana, 3.–5. syyskuuta 2007. Viitattu 28.02.2008. <[http://www.fti.uab.es/pacte/Ultimo_congresso/EST_Lubljana/handout%20SLOVENIA%20\(Eng\).pdf](http://www.fti.uab.es/pacte/Ultimo_congresso/EST_Lubljana/handout%20SLOVENIA%20(Eng).pdf)>

Harjoittelupaikat.netti. Tampereen yliopiston ura- ja rekrytointipalvelut. Viitattu 17.4.2008.
<<http://www.uta.fi/rekrytointi/harjoittelupp.htm>>

Humanistina työelämään. Akavan Erityisalat ry. Viitattu 17.3.2008.
<http://www.akavanerityisalat.fi/files/2646_humanistivliraportti.pdf>

Jussila, M. & Ahrio, L. 2007. Havaintoja uusien opiskelijoiden koulutustaustasta vuoden 2006 päävalinnoissa. Tutkimuksia ja selvityksiä: 51. Opinto- ja kansainvälisten asiain osaston julkaisusarja. Viitattu 22.04.2008. Tampereen yliopisto.
<http://www.uta.fi/opiskelu/selvitykset/valintaraportti260907_tay.pdf>

Kallio, E. 2002. Opintojen tukaluus ja onni – yliopisto-opintojen kuormittavuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 15. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Viitattu 04.04.2008. <<http://www oulu.fi/tutkintorakenne/tyokalut/MITOI305.pdf>>

Kemppanen, H. & Salmi, L. 2007. Autenttiset toimeksiannot kääntämisen opetuksessa: potilasoppaan tapaus. MikaEL. Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu. Electronic proceedings of the Kätu symposium on translation and interpreting studies, 1 (2007). Viitattu 15.4.2008.
<<http://www.sktl.fi/MikaEL/vol1/Kemppanen%20Salmi.pdf>>

Kilpailuvirasto. Suositus opiskelijatöiden ja koulutuslaitosten tuottamien muiden hyödykkeiden hinnoittelusta. Dnro 915/71/1998, 15.10.1998. Viitattu 15.4.2008.
<<http://www.kilpailuvirasto.fi/cgi-bin/suomi.cgi?sivu=aloit-laus/a-1998-71-0915>>

Lehtonen, H. 1999. Yhdyskuntasuunnittelu, moderni asiantuntijuus ja tulevaisuuden suunnittelijakompetenssit. Yhdyskuntasuunnittelu, 37 (3-4), 50–62. Viitattu 11.05.2008.
<<http://virtuaali.tkk.fi/yhdyskuntasuunnittelu/ytk-eri/materia/Lehtonen.pdf>>

Luke, Roger. Re: quick question about material costs of translation commissions. Sähköpostiviesti. Viitattu 15.4.2008.

Opetushallitus. Kääntäjien auktorisointi. Viitattu 20.4.2008.
<<http://www.opi.fi/page.asp?path=1,17629,82564,82569>>

Opinto-opas. Käännöstiede. Humanistinen tiedekunta. Tampereen yliopisto. Viitattu 17.4.2008. <http://www.uta.fi/opiskelu/o-opas/hum/hum-opas_137-212.pdf>

Opiskelu. Vieraat kielet. Tampereen yliopisto. Viitattu 17.4.2008.
<<http://www.uta.fi/laitokset/kielet/yht/opiskelu/index.html>>

Puhelinkeskustelu 22.04.2008. Järjestelmäasiantuntija Sari Pulkkinen, Tietokonekeskus. Tampereen yliopisto.

Päkkilä, Markku 2007. Kirjallisuuden käännöspalkkiot vuonna 2007. SKTL ry. Viitattu 15.4.2008. <http://www.sktl.fi/pdf/kirjallisuuden_kaantajien_palkkiot_2007.pdf>

Raportti 2007. Tampereen yliopistosta keväällä 2006 valmistuneiden työelämään sijoittuminen. Ura- ja rekrytointipalvelut, Tampereen yliopisto. Viitattu 18.4.2008. <<http://www.uta.fi/rekry/sijoittuminen/kevat2006.pdf>>

Silius, K., Huikkola, M. & Pohjolainen, S. 2007. Asenteet vaikuttavat oppimiseen – miten vastaamme haasteisiin. PedaForum 18.5.2007. Tutkimusesitelmä. <<http://www.uta.fi/pedaforum2007/materiaalit/TO05.ppt#1>>

Snell-Hornby, M 2006. Turns of Translation Studies : New Paradigms or Shifting Viewpoints? Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Viitattu 21.4.2008. <<http://site.ebrary.com/lib/tampere/Doc?id=10126048&ppg=81>>

SKTOLa. Laadunvarmistuksen periaatteet. Suosituksia. Suomen käännöstoimistojen liitto. Viitattu 28.04.2008. <<http://www.sktol.org/fi/index.html>>

SKTOLb. Vihjeitä käännöspalveluiden tilaajalle. Suosituksia. Suomen käännöstoimistojen liitto. Viitattu 28.04.2008. <<http://www.sktol.org/fi/index.html>>

SKTL. Miten toteuttaa autenttisia toimeksiantoja kääntämisen opetuksessa. Vinkkejä käännöskurssien vetäjille. Suomen kääntäjien ja tulkkien liitto ry., opettajien ja tutkijoiden jaosto. 3.11.2006. Viitattu 15.4.2008. <http://www.sktl.net/pdf/autenttiset_toimeksiannot_opetuksessa_0311.pdf>

Tasa-arvoklinikka.fi. Moninaisuus. Viitattu 20.4.2008.
< http://www.tasa-arvoklinikka.fi/index.php?option=com_content&task=view&id=36&Itemid=196 >

Tilastokeskus 2007. Lukiokoulutuksen päättäneiden ainevalinnat 2007. Viitattu 03.04.2008. http://www.stat.fi/til/ava/2007/ava_2007_2007-12-14_tie_001.html

Tilastokeskus 2008. Opiskelijoiden työssäkäynti yhä yleisempää. Viitattu 22.04.2008. <http://www.tilastokeskus.fi/til/opty/2006/opty_2006_2008-03-28_tie_001.html>

Transla-lista 2008. Keskustelua opiskelijatöiden alihinnoittelusta. Sähköinen postituslista Transla-lista. Käännöstiede (englanti), Tampereen yliopisto. Viitattu 06.05.2008.

Työharjoittelu. Tampereen yliopisto, kieli- ja käännöstieteiden laitos. Viitattu 17.4.2008. <<http://www.uta.fi/laitokset/kielet/yht/opiskelu/tyoharjoittelu.html>>

Väliraportti 9.3.2007. Kooste humanistiselta koulutusosalta valmistuneiden työllistymisestä. Akavan Erityisalat ry & Aarresaari-verkosto. Viitattu 17.3.2008. <http://www.akavanerityisalat.fi/files/2646_humanistivliraportti.pdf>