

Käännöstehtävien nousu, tuho ja uudelleenmäärittely –
käännösharjoitukset lukion englannin kielen oppikirjoissa

Tampereen yliopisto
Kieli- ja käännöstieteiden laitos
Pro gradu -tutkielma
Tammikuu 2006
Paula Keltto

Sisällys

1. Johdanto	1
2. Englannin kielen opetuksen kehittyminen	3
2.1. Englannin kielen opetuksen esihistoriaa	3
2.1.2. Kielioppi - käännös -menetelmä	7
2.2. Kielen opetuksen kehittyminen 1960-luvulta alkaen	9
2.3. Kieltenopetus nykyään	11
2.3.2. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003	12
2.3.3. Eurooppalainen viitekehys ja kielisalkku	14
3. Oppikirjatutkimuksesta	18
3.1. Oppikirjan tehtävät	19
4. Tutkimuksen käännöstieteelliset lähtökohdat	21
4.1. Käännöstieteen esihistoria	21
4.2. Käännöstieteellisten teorioiden pääsuuntauksia	23
4.2.1. Formaalin ekvivalenssi	24
4.2.2. Lingvistiset teoriat	25
4.2.3. Kommunikatiiviset käännösteoriat	26
4.2.4. Myöhemmät käännösteoriat	27
4.3. Mikä on käännösharjoitus	28
4.3.2. Käännöstehtävien erittely tutkimuksessa	30
5. Tutkimusaineisto	35
5.1. Culture Café	35
5.2. English United	36
5.3. In Touch	37
5.4. Opettajan kirjat	38

6. Tulokset	39
6.1. Päätaulukot	39
6.1.2. Taulukko 1 – Culture Café	41
6.1.3. Taulukko 2 – English United	42
6.1.4. Taulukko 3 – In Touch	43
6.1.5. Taulukko 4 – kirjojen määritelmät harjoituksista	44
6.2. Tulosten erittely kysymyskohtaisesti	45
6.2.2. Harjoitusten ja käännošharjoitusten määrä oppikirjoissa	45
6.2.3. Käännošharjoitusten määrittely	47
6.2.4. Käännošsuunta	48
6.2.5. Käännoksen laajuus	48
6.2.6. Harjoituksen konteksti	50
6.2.7. Tehtävätyypit	51
6.2.8. Harjoitusten ratkaisumallit ja määritelmät oppikirjoissa	52
7. Tulosten tulkintaa	53
8. Loppusanat	61
Lähteet	63

1. Johdanto

Tämän tutkielman tutkimuskohteena ovat lukion englannin oppikirjojen käännösharjoitukset : miten ne eroavat aiempien vuosikymmenien käännösharjoituksista, millaisia ne ovat käännöstieteilijän näkökulmasta ja mikä on niiden tarkoitus? Valitsin aiheen, koska olen itse opiskellut käännöstiedettä pääaineenani ja toimin nykyään englannin opettajana Tampereen normaalikoulussa. Olen usein pohtinut, kuinka kääntämisen voisi yhdistää kielen opiskeluun, sillä mielestäni kääntämistä voisi hyödyntää opetuksessa nykyistä enemmän. Tutkimusaihe on siksikin mielenkiintoinen, että pinttyneitä käsityksiä käännösharjoituksista on paljon, mutta varsinaista tutkimusta asiasta ei ole nähdäkseni tehty. Kielten opettajien keskuudessa tuntuu vallitsevan käsitys, että käännösharjoitukset ovat kontekstista irrallisia käännöslauseita, joiden avulla ei pysty harjoittelemaan todellista kommunikaatiota.

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, millaisia nykypäivän käännösharjoitukset todellisuudessa ovat ja pitävätkö negatiiviset mielikuvat käännösharjoituksista paikkansa. Perinteinen käsitys käännösharjoituksesta pohjautuu pitkälti vanhaan kielioppi – käännös - menetelmään. Nimensä mukaisesti menetelmä perustui kieliopin harjoittamiseen ja käännöslauseiden kirjoittamiseen. Tämä metodi hylättiin opetusmenetelmänä muutama vuosikymmen sitten samalla, kun kommunikatiivisuuden merkitystä alettiin korostaa.

Tutkimuksen lähtökohtana on uusi käännösharjoituksen määritelmä, joka ei tukeudu perinteiseen käsitykseen käännösharjoituksista. Tämän määritelmän pohjalta olen laatinut joukon kysymyksiä, joiden on tarkoitus osaltaan selventää käännösharjoitusten asemaa nykyisissä oppikirjoissa. Näiden kysymysten avulla pyrin selvittämään myös, mikä on oppikirjoista välittyvä käännöskäsitys. Lopuksi esitän muutamia ehdotuksia käännösharjoitusten kehittämiseen, jotta kääntämistä voitaisiin tehokkaammin hyödyntää esimerkiksi kielten opiskelun yleiseurooppalaisen viitekehyksen puitteissa.

Tutkielman rakenne on perinteinen: se etenee taustoituksesta tutkimuksen esittelyyn ja tulosten tulkintaan. Luvussa kaksi tarkastellaan englanninkielen opetuksen kehittymistä ja pohditaan niitä syitä, jotka johtivat kääntämisen hylkäämiseen kielen opiskelun välineenä. Erityisesti tarkastellaan kielioppi – käännös -menetelmää. Lisäksi luvussa tutustutaan kielen opiskelun nykypäivään: mitkä ovat opetuksen tavoitteet ja mihin suuntaan opetusta ollaan kehittämässä? Luvussa kolme tutustutaan lyhyesti oppikirjatutkimukseen ja mietitään oppikirjan tehtäviä.

Luku neljä kertoo käännöstieteen kehityksen päävaiheista. Tämän kehityksen ja käännöstieteellisten teorioiden valossa muodostetaan uusi määritelmä käännösharjoitukselle. Tämä määritelmä poikkeaa perinteisestä käsityksestämme käännösharjoituksesta ja on koko tutkimuksen perusta. Lisäksi luvussa esitellään yhdeksän tutkimuskysymystä, joilla pyritään selventämään käännösharjoituksen olemusta.

Luvussa viisi esitellään tutkimusaineisto ja luvussa kuusi tutkimuksen tulokset. Varsinainen tutkimustulosten tulkinta ja johtopäätösten teko tapahtuu luvussa seitsemän. Luvussa kahdeksan tehdään yhteenveto tutkimuksesta ja pohditaan, missä määrin tutkimus onnistui vastaamaan alkuperäiseen tutkimuskysymykseen.

Sanat käännösharjoitus ja käännöstehtävä esiintyvät tekstissä synonyymisesti.

2. Englannin kielen opetuksen kehittyminen Suomessa

Mitä opetetaan, kun opetetaan vierasta kieltä - tai toisin: mikä on kielenopiskelun päämäärä?

Selkein kielenopiskelun tavoite on varmasti kielitaidon saavuttaminen. Perinteisesti kielitaito on jaettu kahteen pääkohtaan: suulliseen ja kirjalliseen kielitaitoon. Näistä kummatkin voidaan jakaa edelleen tuottamiseen sekä vastaanottamiseen (ymmärtämiseen). Suomalainen käsittää kielitaidon melko laajasti, muualla maailmassa ilmiötä kuvaavat termit ovat saattaneet painottaa joko kielen hallinnan tiedollista tai taidollista aspektia. Kansainvälisesti alettiin jo 1970-luvulta lähtien puhua kommunikatiivisesta kompetenssista. Termi tarkoittaa sisäistettyä tieto- ja taitojärjestelmää, joka on välttämätön, jotta viestintä onnistuisi, kun kieltä käytetään todellisen elämän viestintätilanteissa (Savela 1994: 7).

Kielitaidon käsite on laajentunut vuosien varrella niin, että se nykyään käsittää useita erilaisia taitoja. Se sisältää ainakin organisatorisen ja pragmaattisen kompetenssin, lingvistisen kompetenssin, diskurssikompetenssin, funktionaalisen kompetenssin, sosiolingvistisen kompetenssin (Savela 1994: 8 -10). Kielitaito koostuu siis monesta eri osa-alueesta, joista toisia on painotettu enemmän kuin toisia eri ajankohtina. Kielenopetus noudattelee kunkin aikakauden teoreettisia näkemyksiä siitä, mitä kielenopetuksen tulisi olla (Kohonen 2003: 165). Tässä luvussa käsitellään kielenopetuksen kehittymistä vuosisatojen saatossa. Erityistä huomiota kiinnitetään niin kutsuttuun kielioppi - käännös -menetelmään, joka pitkään hallitsi kielenopetusta.

2.1. Kielen opetuksen esihistoriaa

Jo antiikin aikana harrastettiin kielten opiskelua, erityisesti roomalaiset harrastivat kreikan kielen opiskelua. Heillä oli palveluksessaan kreikkalaisia kotiopettajia ja palvelijoita, mutta myös kreikkalaisia orjia. Opetus tapahtui kreikaksi, ja se oli siis yksikielistä. Kun Rooman

valtakunta laajeni, tuli latinasta hallinnollinen kieli kaikilla valloitetuilla alueilla. Latinan kielellä oli kansainvälisesti vahva asema, joka säilyi aina 1800-luvun puoliväliin asti (Leino 1979: 9-10).

Klassisten kielten suosio oli huipussaan renessanssin aikana. Tuolloin klassisen kirjallisuuden ja kulttuurin tuntemusta pidettiin erittäin tärkeänä sivistyneistön keskuudessa. Kielen opetuksen metodeja alettiin kritisoida ja kehittää tarkemmin kirjapainotaidon kehityttyä, kun kirjallisuuden tuottaminen alkoi yleistyä ja helpottua. Opetustapojen muuttaminen johtui myös siitä, että kouluihin tuli entistä suurempia oppilasmääriä, eivätkä kaikki oppilaat olleet enää syvästi perehtyneet antiikin kulttuuriin. Kieli, jota kouluissa opetettiin, oli vanhentunutta, eikä vastannut puhuttua kieltä. Oppilaiden työtaakan keventämiseksi päätettiin luopua kulttuurin opettamisesta ja keskittyttiin kieleen. Tämäkin oli silti monelle liian vaativaa, joten opetusta karsittiin vielä lisää, niin että se keskittyi lähinnä kieliopin opetukseen (Leino 1979: 10).

Kielen opetus oli suurimmaksi osaksi deduktiivista eli ensin opetettiin kielioppisäännöt, joiden avulla sitten pyrittiin muodostamaan lauseita. Comenius (1592–1670) yritti ensimmäisenä opettaa kieltä induktiivisesti johtamalla sääntöjä esimerkkien kautta. Hänen mukaansa kieltä opittiin jäljittelemällä ja harjoittelemalla, ei niinkään sääntöjen avulla. Opetuksessa tuli edetä helposta vaikeaan. Comeniuksen näkemykset eivät kuitenkaan saaneet tuona aikana suurta kannatusta. Valtavirrasta poikkeavia näkemyksiä esittivät myös englantilainen Locke (1632–1704) sekä saksalainen Basedow (1723 -1790). Kumpikin kannatti myös ranskan kielen opettamista latinan rinnalla. Basedow ehdotti opetuksen elävöittämistä eri keinoin, mm. näyttelemällä ja leikkimällä (Leino 1979: 11).

1700- ja 1800-lukujen yhteiskunnalliset muutokset muuttivat ratkaisevasti myös kielen

opetusta. Kansallisuusaate ja sen myötä kansankielen asema vahvistui eri puolilla Eurooppaa. Myös teollinen vallankumous vahvisti opetuksen nationalistista suuntausta. Klassisten kielten asema säilyi kuitenkin melko vahvana 1900-luvulle asti, sillä niiden ajateltiin kehittävän loogista ajattelukykyä vanhentuneista opetusmenetelmistä huolimatta. Kansankielinen opetus yleistyi jo 1700-luvulla, mutta vieraita kieliä ja kirjallisuutta alettiin opettaa omina oppiaineinaan vasta 1800-luvulta lähtien (Leino 1979: 11–12).

Kielten opetusta Euroopassa hallitsivat lähes yhden vuosisadan ajan saksalaisen Plötzin (1819–1881) näkemykset. Hän käytti kirjoissaan irrallisia virkkeitä, joiden avulla harjoiteltiin kielioppia. Opetus koostui lähes kokonaan epäyhtenäisistä käänöslauseista. Ranskalainen Gouin julkaisi vuonna 1880 teoksen *Art d'enseigner et d'étudier des langues*, jolla oli suuri vaikutus kielen opetukseen ympäri maailman. Hän korosti intensiivisen toiminnan ja dramatisointiharjoitusten merkitystä sekä lasten psykologisten tarpeiden huomioimista opetuksessa. Saksalainen Viëtor puolestaan korosti 1882 julkaistussa teoksessaan *Der Sprachunterricht* puhutun kielen tärkeyttä opetuksessa. Hänen mukaansa kielen opettajan tuli oleskella pitkiä aikoja maassa, jonka kieltä tämä opetti suullisen kielitaidon kehittämiseksi. Kääntämistä kielen opiskelun menetelmänä Viëtor suositteli vasta melko myöhäisessä vaiheessa, koska kääntäminen oli vaikea laji ja vaati kehittyntä kielitaitoa (Leino 1979: 12).

Myös Suomen ensimmäisissä oppilaitoksissa opiskeltiin lähinnä klassisia kieliä, mutta jo 1700-luvun puolivälissä Viipurin katedraalikoulussa saattoi opiskella saksaa, ranskaa tai venäjää valinnaisaineina. 1800-luvun alussa järjestettiin erityisesti porvariston ja käsityöläisten lapsille ranskan ja saksan opetusta Turun katedraalikoulussa. Suomenkielisille oppilaille alettiin opettaa ruotsin kielioppia, jotta nämä voisivat jatkaa opintojaan ylemmillä luokilla. Vuonna 1843 vahvistettiin koulujärjestys, jonka myötä suomen kieli oli ensimmäistä kertaa oppiaineena pienin tuntimäärin. 1850-luvulla suomen kieli tuli kaikille pakolliseksi

oppiaineeksi yläalkeiskoulun toiselta luokalta lähtien. Suomenkielistä opetusta ei kuitenkaan haluttu laajentaa valtion toimesta, joten tätä tarkoitusta varten perustettiin muutamia yksityisiä kouluja (Leino 1979: 13).

Englannin kieli esiintyi reaalilyseon lukusuunnitelmassa ensi kertaa vuonna 1883. Silloin englantia oli mahdollisuus opiskella valinnaisaineena muutama tunti viikossa (Leino 1979: 14). Reaalilyseo oli kielipainotteisempi kuin klassillinen lyseo, jossa englantia ei tuolloin vielä opiskeltu. Muihin kieliin verrattuna englannin viikkotuntimäärä oli tuolloin vielä vähäinen. Ensimmäisen sortokauden aikana 1900-luvulla venäjän kielen opetus nousi erityisasemaan, jolloin venäjän opetukseen täytyi vapauttaa tunteja muilta aineilta. Englanti säilytti silti viikkotuntimääränsä koko sortopolitiikan kauden ajan (Birkstedt 2004: 243).

Tästä eteenpäin englannin opetuksen asema vähitellen vahvistui. Sen suosiota kasvattivat mm. ulkomaankaupan lisääntyminen ja Yhdysvaltojen aseman vahvistuminen maailmanlaajuisesti (Leino 1979: 15). Vuonna 1919 ylioppilaskokeiden vieraan kielen koe oli mahdollista suorittaa myös englanniksi. Tuohon aikaan ylioppilaskokeiden tehtävät olivat käännöstehtäviä vieraaseen kieleen sanakirjaa apuna käyttäen. 1920-luvulla ylioppilaskoetta muutettiin niin, että sanakirjat jäivät pois kokeesta, ja tutkintoon kuului myös käännos vieraasta kielestä äidinkieleen. Ylioppilaskirjoituksilla oli suuri vaikutus koulujen opetukseen, ja kokeen muodon vuoksi opetuksessa korostui sanatarkka kääntäminen (Birkstedt 2004: 242–244). Niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa kielenopetuksen johtava menetelmä oli vielä 1950-luvulla niin sanottu kielioppi - käännos -menetelmä.

2.1.2. Kielioppi - käänös -menetelmä

Kielioppi - käänös -menetelmää ei voida jäljittää takaisin keneenkään yhteen suureen opettajaan, mutta se on selkeästi peräisin klassisten kielten valtakaudelta (Rivers 1972: 14).

Vieraita kieliä (latinaa ja kreikkaa) opeteltiin, koska opiskelun ajateltiin kehittävän intellektuaalisuutta. Opetus koostui kielioppisääntöjen opiskelusta, sanaston opettelusta, käänösharjoituksista ja kirjallisista tehtävistä. Suullista kielitaitoa ei pidetty tärkeänä, koska kieltä ei opeteltu kommunikaatiotaitojen kehittämiseksi, vaan "oppineisuuden" vuoksi.

Menetelmää kutsuttiin pitkään klassiseksi menetelmäksi, mutta sitä sovellettiin myös muiden kuin klassisten kielten opiskeluun. 1800-luvulla menetelmää alettiin kutsua kielioppi - käänös -menetelmäksi (Brown 1987: 74).

Prator ja Celce-Murcia (Brownin 1987: 75 mukaan) ovat tiivistäneet kielioppi – käänös -menetelmän pääpiirteet seuraaviin kohtiin:

1. Tunnit pidetään oppilaiden äidinkielellä, kohdekielen aktiivinen käyttö on vähäistä.
2. Sanastoa opetellaan pitkien, epäyhtenäisten sanastolistojen avulla
3. Kieliopin hienouksia käydään läpi yksityiskohtaisesti
4. Sanojen yhdistely tapahtuu kielioppisääntöjen pohjalta, ja ohjeet keskittyvät usein sanojen muotoon ja taivutukseen
5. Vaikeiden klassisten teosten lukeminen aloitetaan varhaisessa vaiheessa
6. Tekstien kontekstiin ei juuri kiinnitetä huomiota, muuten kuin kieliopillisen analyysin kautta
7. Irrallisten lauseiden kääntäminen vieraasta kielestä äidinkieleen on yleensä ainoa harjoitusmuoto
8. Ääntämiseen ei kiinnitetä huomiota

Mikäli edellä ollut kuvaus tästä opetusmenetelmästä pitää paikkansa, ei ole mikään ihme, että kääntämisellä on niin huono maine koulumaailmassa. Ingon (1990: 68–69) mukaan tätä opetusmetodia alettiin arvostella voimakkaasti joitain vuosikymmeniä sitten. Menetelmän heikkoutena pidettiin mm. sitä, että se loi väärän mielikuvan kielten peilikuvamaisesta suhteesta toisiinsa. Kielen hallinnasta puhuttaessa voidaan käyttää kognitiivisen psykologian termejä deklaratiivinen ja proseduraalinen tieto. Deklaratiivinen taito viittaa kielen tasolla kestopuistissa olevaan faktatietoon. Tällaista tietoa on mm. sanasto, kielioppi- ja ääntämissäännöt. Proseduraalinen tieto puolestaan viittaa taitoon prosessoida uutta tietoa. Kielioppi - käännös -menetelmän sanottiin painottuvan liiaksi deklaratiivisen tiedon hankkimiseen proseduraalisen tiedon kustannuksella, eikä kielenkäytöstä tullut sujuvaa (Savela 1994: 8.) Brown (1987: 75) ihmettelee menetelmän pitkäaikaista suosiota, sillä hänen mukaansa se ei edistä opiskelijoiden kommunikatiivista taitoa juuri lainkaan. Kun kielenopetuksessa siirryttiin deduktiivisesta kielenopiskelusta induktiiviseen, jossa tähdättiin suoraan kielitaidon saavuttamiseen kieliopin opettelua välttäen, kääntäminen opetusmenetelmänä joutui pannaan pitkäksi ajaksi (Ingo 1990: 68–69).

Mutta oliko vika sittenkään kääntämisessä itsessään? Ehkäpä käännösharjoitusten mahdollisuuksia ei osattu hyödyntää täysin. Esimerkiksi Brownin näkemys käännösharjoituksista vaikuttaa melko oudolta käännöstieteilijän näkökulmasta. Brown (1987: 75) nimittäin selittää kielioppi -käännös -menetelmän suosiota sillä, että se edellyttää kielen opettajalta vain harvoja erityistaitoja. Hänen mukaansa käännöskokeita on helppo rakentaa, ja ne voidaan korjata objektiivisesti. Brown mainitsee metodin heikkoudeksi myös sen teoriattomuuden. Tämä taas saattaa johtua siitä, että käännöstieteen teoriat syntyivät melko myöhään. Itse asiassa niiden laajempi kehitys alkoi suurin piirtein samoihin aikoihin, kun kääntäminen hylättiin kielen opiskelun menetelmänä. Formaalin eli muodollisen ekvivalenssin tavoittelu oli pitkään käännöstieteen pääsuuntaus (ks. kohta 4.2.1.), joten on

luonnollista, että tällöin myös oppimateriaalien käännoharjoituksissa on pyritty rakenteiden ja merkityksen samankaltaisuuteen.

2.2. Kielen opetuksen kehittyminen 1940-luvulta alkaen

Saksalla oli valta-asema suomalaisten koulujen kieltenopetuksessa vielä 1930-luvulla. Sotien jälkeen englannin ja venäjän asemaan haluttiin parannus, ja niiden tuntimäärää lisättiin.

Tavoitteena oli lisätä englannin opetusta nopeasti, mutta vielä 1940- ja 1950-luvuilla se oli käytännössä hankalaa varsinkin pienissä kouluissa, joihin oli vaikea saada päteviä opettajia.

Vuonna 1956 englannin ylioppilaskirjoituksiin osallistui 45 prosenttia abiturienteista (Birkstedt 2004: 244–245.)

Vuonna 1963 eduskunta teki periaatepäätöksen kehittää Suomen koulutusjärjestelmää yhtenäiskoulun suuntaan. Yksi suuri tavoite peruskoulu-uudistuksella oli saada koko ikäluokka kieltenopetuksen piiriin. Uudistusta suunniteltaessa kieltenopetusta kansakouluissa lisättiin - aiemmin vain oppikoululaisilla oli ollut mahdollisuus kieltenopiskeluun (Birkstedt 2004: 245). Peruskoulujärjestelmän myötä jokaisen oppilaan tuli opiskella kahta vierasta kieltä, ja moni opiskeli lisäksi vielä kolmatta valinnaista kieltä (Takala 1998: 74).

Englannin opiskelu ei ollut aluksi suinkaan pulmatonta. Vielä 1970-luvulla oli kiertäviä kielenopettajia, joista noin puolella ei ollut muodollista pätevyyttä opettamiseen. Sopivasta oppimateriaalista oli puutetta, ja koska kieltä opetettiin nyt entistä nuoremmille, uusia opetusmenetelmiä piti kehittää. Lisäksi 1970-luvulla tehdyn kansainvälisen tutkimuksen mukaan suomalaiset 14-vuotiaat koululaiset suhtautuivat melko negatiivisesti kouluun, eivät olleet kiinnostuneita englannin opiskelusta eivätkä pitäneet sitä hyödyllisenä. Abiturielit suhtautuivat kieltenopiskeluun positiivisemmin, tosin hekään eivät pitäneet sitä kovin hyödyllisenä (Takala 1998: 75).

Leino (1979: 100–101) pohtii teoksessaan *Kielididaktiikka* nimenomaan kääntämisen asemaa kieltenopetuksessa: "Tämän hetken ongelmana tuntuu olevan kysymys, onko käännöksellä minkäänlaista sijaa nykyaikana koululaitoksessamme. Itsenäisenä tavoitteena käännöstaitoa ei koulujemme vieraiden kielten opetuksen tavoitteistossa mainita, joten kysymystä onkin pohdittava siltä kannalta, onko käännöksestä apua ilmoitettuihin tavoitteisiin pyrittäessä." Hän lisää, että kieltenopetuksen yleisenä tavoitteena on kommunikaatiokyky, ja käännöstä tulisi käyttää harjoitusmenetelmänä, mikäli sitä voidaan hyödyntää tähän tavoitteeseen pyrkiessä.

On mielenkiintoista todeta, että samaan aikaan myös käännöstieteen piirissä kehittyi kommunikatiivisia teorioita (ks. 4.2.3.). Kuitenkin vaikuttaa siltä, että käännöstieteen kehityksestä huolimatta kääntämistä pidettiin vanhentuneena opetusmenetelmänä, sillä vuonna 1977 siirryttiin uudentyyppiseen ylioppilaskokeeseen, joka ei enää koostunut käännöstehtävistä. Peruskoulu-uudistus saatiin päätökseen 1982, jolloin koko Suomessa käytiin koulua peruskoulujärjestelmän mukaisesti (Birkstedt 2004: 247). Uudistus merkitsi suuria muutoksia kieltenopetuksen opetussuunnitelmaan ja oppimateriaalien kehittämiseen. Kulttuurin opetus hylättiin aikanaan kielenopetuksen osana, sen sijaan keskityttiin kielioppiin ja kääntämiseen. 1960-luvun lopulta lähtien kieltenopetuksessa ovat korostuneet jälleen sen mahdollisuudet maantuntemuksen ja kulttuurien ymmärtämisen edistämässä, siinä missä rakenteiden osaaminen on jäänyt vähemmälle huomiolle (Numminen & Piri 1998: 9).

2.3. Kieltenopetus nykyään

Kohonen (2003: 166) selventää laatimallaan kaaviolla tämän vuosisadan keskeisiä

kielitieteen, oppimispsykologian ja kielenopetuksen suuntauksia ja niiden yhteyttä:

Kielitiede	Oppimispsykologia	Kielenopetus	Arviointi
Traditionaalinen	(ei selkeästi määriteltyä teoriaa)	Kielioppi - käännös menetelmä	Käännös
Strukturalismi	Behaviorismi	Audiolingvaalinen teoria	Analyttinen testaus
(Transformaatioteoria), pragmatismi, sosiolingvistinen teoria	Konstruktivismi ja humanistiset teoriat	Funktionaalis-kommunikatiivinen teoria	Integratiivinen testaus, itsearviointi
Diskurssiteoriat, dialogisuus	Sosiokonstruktivismi ja kokeellisen oppimisen teoria	Kielikasvatus, kulttuurin välinen kommunikatiivinen kompetenssi	Autenttinen arviointi, itsearviointi

Tästä kaaviosta näemme, miten kielenopetuksen menetelmät ovat kehittyneet kielioppi - käännös -menetelmän jälkeen. 1960-luvulla suosittuna audiolingvaalisen menetelmän ideana oli kehittää kuuntelu- ja puhetaitoja ensin mallia pikkutarkasti matkimalla ja runsailla toistoharjoituksilla. Näiden taitojen pohjalta voitaisiin sitten kehittää vieraan kielen luku- ja kirjoitustaitoa (Rivers 1972: 32). Rivers kuitenkin kritisoi menetelmää siitä, että se ei pitkän päälle kehittänyt kommunikatiivista taitoa, ja menetelmän suosio hiipui vähitellen (Brown 1987: 96–97, Rivers 1972: 44–55).

Brown (1987: 213) tiivistää audiolingvaalista menetelmää seuranneiden kommunikatiivisen kielenopetuksen teorioiden keskeiset näkemykset neljään pääkohtaan:

1. Opetuksessa paneudutaan kaikkiin kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueisiin, eikä vain kieliopilliseen tai lingvistiseen kompetenssiin.
2. Oppituntien organisoinnin viitekehyksenä ei ole muoto, vaan funktio, jonka kautta opetetaan myös kielen rakennetta.
3. Tarkkuus on toissijainen tavoite viestin välittämiseen verrattuna, myös sujuvuus on tarkkuutta olennaisempaa. Kommunikatiivista kykyä mitataan viestin välittämisen ja

vastaanottamisen onnistumisella.

4. Kommunikatiivisessa luokassa oppilaiden täytyy käyttää kieltä, sekä tuottaa että vastaanottaa, tilanteissa, joita ei ole ennalta harjoiteltu.

Kommunikatiivista kompetenssia testattiin integratiivisilla kokeilla eli lähinnä cloze-testeillä (aukkotehtävillä) ja sanelutehtävillä (Brown, s.228–229).

Kohosen (2003: 166) mukaan nykyinen kielenopetus perustuu kielikasvatukseen ja kulttuurienväliseen kommunikatiiviseen kompetenssiin. Hänen mukaansa aiemmin tavoiteltu kommunikatiivinen kompetenssi keskittyi yksilön selviämiseen viestinnällisistä tehtävistä ja tilanteista. Nykyään painotetaan myös kielenkäyttäjän henkilökohtaisia ja sosiaalisia valmiuksia sekä asenteita. Erilaisuuden kunnioittaminen ja erilaisten ihmisten kohtaamisen taito on nykykielenopetuksen yksi tärkeä tavoite.

2.3.2. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003

Opetuksen kulloisetkin suuntaviivat määritellään valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa. Näiden pohjalta laaditaan kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Opetushallitus hyväksyi nykyiset lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS) vuonna 2003. Uusien opetussuunnitelmien perusteiden mukaiset paikalliset opetussuunnitelmat otettiin käyttöön valtakunnallisesti syksyllä 2005, osassa oppilaitoksista jo aiemmin. Myös tässä tutkielmassa esiintyvät oppikirjat on laadittu uuden LOPS:in pohjalta.

Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2003 kohdan 5.5. *Vieraat kielet* johdannossa kuvaillaan vieraiden kielten opetusta seuraavasti:

Vieraiden kielten opetus kehittää opiskelijoiden kulttuurien välisen viestinnän taitoja: se antaa heille kieleen ja sen käyttöön liittyviä tietoja ja taitoja ja tarjoaa heille mahdollisuuden kehittää opiskeltavan kielen kielialueen tai yhteisön kulttuuria

koskevaa tietoisuuttaan, ymmärtämystään ja arvostustaan. Tällöin otetaan huomioon erityisesti eurooppalainen identiteetti ja eurooppalainen monikielisyys ja -kulttuurisuus. Kielten opetus antaa opiskelijoille valmiudet kielten omaehtoiseen opiskeluun auttamalla heitä ymmärtämään, että viestintätaidon saavuttaminen edellyttää pitkäjänteistä ja monipuolista viestinnällistä harjoittelua. Vieraskieli oppiaineena on taito-, tieto- ja kulttuuriaine.
(LOPS 2003: 100.)

Kuten tästä voidaan havaita, kulttuurienvälisen viestinnän opettaminen tulee korostetusti esille uusissa lukion opetussuunnitelman perusteissa. Opetuksen yhtenä päätavoitteena mainitaan taito viestiä kohdekielelle ja -kulttuurille ominaisella tavalla (LOPS 2003: 100). Aihetta tutkineen Kaarina Yli-Rengon (1994: 17–24) mukaan kulttuurienvälisessä viestinnässä tärkeää on kieli, kulttuuri ja kommunikaatio sekä näiden suhde toisiinsa. Kulttuuri käsitetään laajasti ilmiönä, johon liittyy yhteiskunnan koko elämäntapa, yhteisön yhteinen maailmankatsomus ja siitä juontuvat käyttäytymismallit. Vaikka Yli-Rengon kulttuurikäsite on laaja, viestinnän hän kuvaa kuitenkin tässä yhteydessä kaksisuuntaiseksi kasvokkaisuviestinnäksi. Hänen mukaansa "koulun kielenopetuksen kulttuurienvälisen viestinnän opetuksen tavoitteena voi olla vain - oppimääristä vähän riippuen - arkielämän puheviestintä, jonka oppiminen ei välttämättä vaadi lisäresursseja."

Itse LOPS:issa tällaista erottelua ei kuitenkaan tehdä, eikä kulttuurienvälinen viestintä rajoitu pelkästään puheviestintään. LOPS:in mukaan opiskelijoilla tulee olla mahdollisuus "kuunnella, lukea, puhua ja kirjoittaa erilaisia tarkoituksia varten". Lisäksi mainitaan, että vaativimpia viestinnän muotoja harjoitetaan peruskoulussa alkaneiden kielten oppimäärissä. Suurimmalle osalle opiskelijoista tämä tarkoittaa englannin kieltä. Vaativampia viestinnän muotoja ei ole nimetty, mutta kääntäminen voisi olla juuri yksi näistä. Lisäksi LOPS:issa kehoitetaan kiinnittämään huomiota äidinkielen ja opiskeltavan vieraan kielen viestinnän eroihin ja kulttuurisiin tekijöihin, jotka selittävät näitä eroja. Keinona tällaisten erojen

havainnointiin mainitaan kaunokirjallisuus ja muu autenttinen materiaali (LOPS 2003: 100–101). Tässä on jälleen yksi mahdollisuus hyödyntää kääntämistä opetuksessa.

Kulttuurienvälisen kielenopetuksen rajoittaminen pelkkään puheviestintään ei ole mahdollista myöskään, mikäli halutaan saavuttaa LOPS:issa mainittu kielitaidon taso, joka pohjautuu eurooppalaisen viitekehysten taitotasoasteikkoon.

2.3.3. Eurooppalainen viitekehys ja kielisalkku

Kielikoulutuksen kehittämiseksi Euroopassa on tehty työtä jo yli puoli vuosisataa. Euroopan neuvosto on erilaisten pitkäjänteisten, toinen toistaan seuraavien projektien kautta pyrkinyt luomaan eurooppalaista kielikoulutuspolitiikkaa, jonka perustana on vahva arvopohja. Noihin arvoihin kuuluvat mm. ihmisoikeudet, demokraattisuus, tasa-arvoisuus ja monikulttuurisuus. Nämä arvot tulevat esiin hyvin selkeästi myös uusissa lukion opetussuunnitelman perusteissa. Kielisuunnittelun yhteiset tavoitteet muodostivat kielipolitiikan, jonka pyrkimyksenä on ollut:

- Helpottaa ihmisten ja ajatusten vapaata liikkumista Euroopassa
- Tehdä kielenoppimisesta demokraattisempaa luomalla kielenopetusvälineitä, jotka paremmin vastaavat oppilaiden tarpeita ja oppimisedellytyksiä sekä mahdollistavat oppijoiden autonomisen opiskelun
- Luoda viitekehys, jonka puitteissa voidaan tehdä kansainvälistä yhteistyötä kielenopetuksen järjestämiseksi.

(Huttunen & Takala 2004: 325–326.)

Useiden eri vaiheiden jälkeen (ks. esim. Huttunen & Takala 2004: 325–342) päädyttiin yhteisen eurooppalaisen viitekehysten (Common European Framework of Reference for Languages 1996) laatimiseen. Viitekehysten avulla on tarkoitus saada Euroopan maiden kielten opetus, opiskelu ja arviointi noudattamaan samansuuntaisia periaatteita. Lähtökohtana on kielenoppija, joka on alusta lähtien myös kielenkäyttäjä. Kieli- ja viestintätaitoa

arvioidaan sen perusteella, millä tasolla kielenkäyttäjät osaa viestiä erilaisissa tilanteissa. Tätä tarkoitusta varten on kehitetty taitotasoasteikot, joihin myös lukion opetussuunnitelman perusteissa viitataan. Viitekehysellä onkin ollut suuri vaikutus suomalaiseen kielisuunnitteluun (Huttunen & Takala 2004: 335–336).

LOPS 2003 määrittelee lukion päättövaiheessa olevan englantia A-kielenä (ala-asteella alkanut pitkä kieli) lukeneen opiskelijan tavoitetasoiksi kaikilla neljällä kielitaidon osa-alueella tason B2.1, joka määritetään itsenäisen kielitaidon perustasoksi. Taitotasoasteikon alkupäässä on taso A1.1. eli kielitaidon alkeiden hallinta. Taitotasot etenevät siten, että korkein taso C2.2. on korkeasti koulutetun natiivin kielenkäyttäjän taso. Suomalaisten lukiolaisten odotetaan siis saavuttavan taso B2.1. jota kuvaillaan seuraavasti:

Luetun ymmärtäminen

- Pystyy lukemaan itsenäisesti muutaman sivun pituisia tekstejä (lehtiartikkeleita, novelleja, viihde ja tietokirjallisuutta, raportteja ja yksityiskohtaisia ohjeita) oman alan tai yleisistä aiheista. Tekstit voivat käsitellä abstrakteja, käsitteellisiä tai ammatillisia aiheita, ja niissä on tosiasioita, asenteita ja mielipiteitä.
- Pystyy tunnistamaan kirjoittajan ja tekstin tarkoituksen, paikantamaan useita eri yksityiskohtia pitkästä tekstistä. Pystyy nopeasti tunnistamaan tekstin sisällön ja uusien tietojen käyttöarvon päättääkseen, kannattaako tekstiin tutustua tarkemmin.
- Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien idiomit ja kulttuuriviittaukset.

Kirjoittaminen

- Osaa kirjoittaa selkeitä ja yksityiskohtaisia tekstejä monista itseään kiinnostavista aihepiireistä, tutuista abstrakteista aiheista, rutiiniluonteisia asiaviestejä sekä muodollisempia sosiaalisia viestejä (arvostelut, liikekirjeet, ohjeet, hakemukset, yhteenvedot).
- Osaa kirjoittaessaan ilmaista tietoja ja näkemyksiä tehokkaasti ja kommentoida muiden näkemyksiä. Osaa yhdistellä tai tiivistää eri lähteistä poimittuja tietoja omaan tekstiin.
- Osaa laajan sanaston ja vaativia lauserakenteita sekä kielelliset keinot selkeän, sidosteisen tekstin laatimiseksi. Sävyn ja tyylin joustavuus on rajallinen, ja pitkässä

esityksessä voi ilmetä hyppäyksiä asiasta toiseen.

- Hallitsee melko hyvin oikeinkirjoituksen, kieliopin ja välimerkkien käytön, eivätkä virheet johda väärinkäsityksiin. Tuotoksessa saattaa näkyä äidinkielen vaikutus.

Vaativat rakenteet sekä ilmaisun ja tyylin joustavuus tuottavat ongelmia.

(LOPS 2003: liite 2, s.243.)

Tämän kuvauksen perusteella näemme, että lukiolaisen odotetaan hallitsevan kieltä jo varsin hyvin. Luetun ymmärtämisessä vaikeuksia odotetaan tuottavan vain idiomien tulkinnan ja kulttuurisidonnaisen tiedon tulkitsemisen. Kirjoittamisessa sentään sallitaan vielä pieni horjunta. Kaiken kaikkiaan vaatimukset ovat silti melko kovat, varsinkin kun otetaan huomioon, että tämän kuvauksen mukaisella taitotasolla saavutetaan vasta arvosana 8. Mikäli opiskelija mieli saada ylioppilastutkinnossa laudaturin, tulee hänen kielitaitonsa olla jo tasolla C1.

Eurooppalaiseen viitekehykseen liittyen aloitettiin vuonna 1991 myös eurooppalainen portfolioprojekti (European Language Portfolio), jota Suomessa kutsutaan eurooppalaiseksi kielisalkuksi (Huttunen & Takala 2004: 338). Kielisalkku sisältää kolme osaa: kielipassin, kielenoppimiskertomuksen ja työkansion. Suomessa toteutettiin vuosina 1998–2000 kokeiluhanke, jossa selvitettiin Kielisalkun käyttö- ja toteutusmahdollisuuksia. Kokeilutulokset osoittivat, että Kielisalkku oli pedagogisesti toimiva työväline, joka tarjosi uusia mahdollisuuksia viestinnällisesti mielekkäisiin tehtäviin sekä oppijan omakohtaiseen kielenkäyttöön. Lisäksi Kielisalkun käytössä korostui oppijan autonomisuus ja itsearviointi (Kohonen & Pajukanta 2003: 7–11).

Eurooppalaisen kielisalkun osat ovat:

1. Kielipassi, joka sisältää mm. tiedot opiskelijan virallisesti arvioidusta kielitaidosta ja hänen kriteeriviitteisiä itsearviointejaan senhetkisestä kielitaidostaan eri kielissä.
2. Kielenoppimiskertomus, jossa opiskelija pohtii itseään kielenoppijana, jäsentää omaa oppimisprosessiaan ja arvioi taitojaan ja itselleen merkittäviä kielenoppimisen kokemuksiaan
3. Työkansio, jossa opiskelija esittää mm. kielitaitotodistuksensa ja dokumentoi kielenoppimisprosessiaan ja sen tuloksia autenttisin tekstinäyttein.

(Kohonen 2003: 138.)

Suomalaisessa kokeiluhankkeessa työkansio jaettiin vielä kahteen osaan: oppimiskansioon ja raportointikansioon. Oppimiskansiossa dokumentoidaan kielenoppimisprosessia sen aikana, kun taas raportointikansioon valikoidaan osa tuotoksista sekä viralliset kielitaitotodistukset.

(Kohonen, s. 138.)

Salkkutyöskentelyn periaatteena on oppijan suurelta osin itsenäinen työ, jota opettaja ohjaa tarvittaessa. Sen on tarkoitus antaa opiskelijalle mahdollisuus esitellä kielitaitoaan omalla persoonallisella tavallaan. Kielisalkku on kokoelma erilaisia töitä, jotka kuvastavat opiskelijan osaamisen laatua ja hänen vahvuuksiaan. Opettajan lisäksi opiskelija itse arvioi tuotoksiaan ja asettaa itselleen jatkotavoitteita niiden pohjalta (Kohonen 2003: 147).

Kielisalkkutyöskentely avaa uusia mahdollisuuksia kääntämisen sisällyttämiseen lukio-opetukseen.

3. Oppikirjatutkimuksesta

Oppikirjatutkimus Suomessa on vähäistä, ja varsinkin julkaistuja teoksia on tarjolla melko vähän (Lähdesmäki 2004: 274). Aiheeseen perehtyessäni vastaan tuli jonkin verran suomalaisia pro gradu -tutkielmia, joista suurin osa käsitteli historiaa ja muutama englannin oppikirjoja lähinnä filologian näkökulmasta (ks. esim. Kivistö 2005, Hiltunen 2005). Tuoretta suomalaisen lukion käännösharjoituksiin liittyvää tutkimusta ei tietääkseni ole. Maailmanlaajuisesti englanninkielisiin oppikirjoihin tavalla tai toisella liittyvää tutkimusta on kuitenkin runsaasti, onhan englannin asema lingua francana vahvistunut vuosikymmenien saatossa ja yksikielisten oppikirjojen kustantaminen on suuren luokan liiketoimintaa (Lähdesmäki 2004: 274).

Saksassa toimii kansainvälinen oppikirjatutkimuksen keskus, Georg Eckert - instituutti, joka keskittyy historian, maantiedon ja yhteiskuntaopin oppikirjojen tutkimukseen. Ensimmäisen maailman sodan jälkeen Yhdistyneet kansakunnat kannusti maita kehittämään maiden välistä oppikirjatutkimusta, koska oppikirjoja oli käytetty hyväksi kansallismielisessä mielipidemuokkauksessa. Sodan aikana oppikirjat antoivat vääristyneen kuvan maailmasta, joten aluksi oppikirjatutkimus keskittyi rauhan ja suvaitsevaisuuden ilmapiirin luomiseen sekä maitten välisten suhteiden parantamiseen. Nykyään avoimen rasistisia kirjoja ei ole juuri lainkaan, joten tutkimus on saanut uusia suuntia (<http://www.gei.de>).

UNESCO on julkaissut Falk Pingelin kirjoittaman oppaan oppikirjatutkimuksesta, jonka ohjenuorina ovat kansainvälisen yhteistyön ja ymmärryksen sekä rauhan ja ihmisoikeuksien promotoiminen. Tutkimuksen päämääränä on kehittää oppikirjoja siten, että niissä ei esitetä negatiivisia stereotyyppisiä ja päästään eroon oppikirjoissa esiintyvistä "toiseudesta" (<http://www.unesco.org/education/>). Myös suomalainen englannin oppikirjojen tutkimus on keskittynyt pitkälti kirjojen välittämän kulttuurikuvan tutkimiseen (ks. esim. Lähdesmäki

2004). Muita mielenkiinnon kohteita näyttäisivät olevan tasa-arvonäkökulmat, varsinkin sukupuolten välinen tasa-arvo, sekä kirjoissa käytetyt autenttiset lähdemateriaalit ja kirjallisuus.

3.1. Oppikirjan tehtävät

Ennen käännösharjoitusten tarkastelua on syytä pohtia hieman oppikirjan laatimisen periaatteita: miten ja miksi oppikirjoja laaditaan? Häkkisen (2002: 81–82) mukaan kirjoja laadittaessa on syytä pitää mielessä kolme tärkeää asiaa: sisältö, pedagogiset näkökohdat ja luettavuus. Oppikirjan keskeisin tavoite on välittää uutta tietoa oppilaalle, eikä sen sisältö saa olla vanhentunutta tai virheellistä. Oppikirjan kohderyhmänä ovat nimenomaan oppilaat, eivät opettajat, joten sisällönkin täytyy olla nuorelle kohderyhmälle soveltuvaa ja aiemmin opitun tiedon varaan rakentuvaa. Häkkisen mukaan hyvä oppikirja ei tee oppilaasta passiivista vastaanottajaa, vaan se saa hänet miettimään ja arvioimaan annettua tietoa.

Oppikirjojen laatijoiden työskentelyn lähtökohtana ovat valtion määräämät opetussuunnitelman perusteet ja aiemmat oppikirjat, mutta myös heidän omat mielenkiinnon kohteensa ja kokemusmaailmansa. Usein kirjoja laativat tutkijat, tietyn aiheen asiantuntijat. Häkkisen mukaan tämä saattaa jopa vaikeuttaa työtä, sillä oma kiinnostuksen kohde voi saada kohtuuttoman suuren painoarvon (s. 85). Selvimmin kirjoittajien oma harrastuneisuus tulee varmasti näkyviin tekstikappaleiden valinnassa, mutta käsillä olevan tutkimuksen kannalta merkittävää saattaisi olla esimerkiksi kirjan laatijan omakohtainen kiinnostus kääntämiseen tai perehtyneisyys käännöstieteen periaatteisiin. Tällöin voisi olettaa, että kirjassa on esimerkiksi otettu huomioon käännösharjoitusten mahdollisuudet tai tuotu esiin kääntämisen erityispiirteitä.

Parhaimmillaan oppikirja on suuri apu opettajalle. Kirja tarjoaa valmiin rungon opetukselle,

mutta se ei yksistään riitä kattamaan opetusta - tarvitaan myös opettajan panosta ja asiantuntemusta. Häkkinen toteaa, että mikäli opettajan aineentuntemus ei ole riittävän hyvä, hän usein valikoi oppikirjoista materiaalin, jonka kokee hallitsevansa (s. 83). Parhaiten oppikirjoja osaavat laatia kokeneet opettajat (Häkkinen, s. 85), ja kustantajat yleensä hakevat oppikirjan laatijoiksi opettajia, joten lienee perusteltua olettaa, että suurin osa oppikirjan laatijoista on opettajia. Tätä otaksumaa tukee myös kirjailijaesittelyiden tarkastelu. Käännösharjoitusten kannalta oleellista on, että suurin osa suomalaisista englannin opettajista on lukenut pääaineenaan filologiaa, ei käännöstiedettä¹. Vaikka heidän opintoihinsa olisi kuulunut käännöskurssi, sitä ei välttämättä ole opettanut kääntämisen asiantuntija. Ellei opettajalla ole ollut muuta kosketusta kääntämiseen, hänen käännöskäsityksensä saattaa pohjautua hänen omiin kouluaikaisiin kokemuksiinsa käännösharjoituksista. Oman kokemukseni mukaan myöskään opettajankoulutuksessa ei paneuduta kääntämiseen. Kuten myöhemmin käy ilmi oppikirjoihin liittyvät opettajan oppaat eivät merkittävässä määrin anna lisäohjeita tehtävien suorittamiseen, joten kielen opettajat saattavat joutua ohjaamaan oppilaiden työtä vaillinaisen tiedon varassa.

¹ Opettajan pätevyuden saaminen edellyttää pedagogisten opintojen lisäksi opetettavan aineen opintoja. Englannin opettajilla opetettava aine on normaalisti englantilainen filologia. Käännöstieteen opiskelijoiden täytyy suorittaa yliopistokohtaisesti määritettyjä lisäopintoja filologiasta, jotta heidän opintonsa voitaisiin lukea opetettavan aineen opinnoiksi. Esimerkiksi syksyllä 2005 Tampereen yliopistossa englannin opetusharjoittelun aloittaneet opiskelijat ovat kaikki pääaineeltaan filologeja.

4. Tutkimuksen käänntieteelliset lähtökohdat

Koska toivon tutkimukseni koskettavan niin käänntieteen harrastajia kuin sellaisia kielen opettajiaakin, joilla ei ole käänntieteellistä taustaa, katson aiheelliseksi selvittää käänntieteen syntyä lyhyesti. Tämä tarkastelu tuo esiin myös joitain yhtymäkohtia käänntieteen ja kielen opetuksen kehittymisen välillä.

4.1. Käänntieteen esihistoria

Kuten kielen opetuksesta myös kääntämisestä on ollut erilaisia käsityksiä eri aikoina. Varhaisimmat esimerkit kääntämisestä löytyvät Egyptistä, Mesopotamiasta ja Kiinasta. Jo vuosilta 1800–1100 eKr. löytyy muinaisen Babylonian ja Heettien savitauluja, joissa on mm. eri kielten välisiä sanalistoja, taruja ja tieteellisiä kirjoituksia. Kiinassa n. 1100 eKr. kääntäjät olivat hallituksen virkamiehiä, ja heidän käännöstarpeensa syntyi poliittisten ideologioiden välittämisestä (Paloposki 2003: 358–359). Myöhemmin roomalaiset alkoivat pohtia kääntämisen merkitystä. Cicerolle ja Horatiukselle kääntäminen oli osa runoilijan työtä, johon kuului sekä tiedon hankinta ja levittäminen että runon muodon kehittäminen. Käännöksillä oli merkittävä asema roomalaisten kirjallisuudessa, jopa niin, että roomalaisten väitettiin olevan kykenemättömiä oman kirjallisuuden tuottamiseen. Horatius ja Cicero tekivät eron sanatarkan ja merkitykset säilyttävän käännöksen välillä: he painottivat kohdekielisen tekstin esteettistä arvoa, uskollisuus tekstille oli toissijaista. Yleisesti ottaen roomalaiset näkivät käännökset keinona rikastuttaa kieltään mm. arvostetuilla kreikkalaisilla teksteillä (Bassnett 1995: 60–62).

Kristinuskon leviämisen myötä alettiin kääntää uskonnollisia tekstejä, varsinkin Uudesta Testamentista tehtiin käännöksiä jo hyvin varhain (300-luvulta lähtien). Raamattua käänntettiin usein ajatus ajatukselta, mutta tällaisia vapaita käännöksiä pidettiin usein vääräuskoisina (Bassnett 1995: 63–64.) Ajateltiin, että Jumala itse opasti Raamatun kääntäjiä,

joten käännöskin voitiin nähdä Jumalan sanana (Paloposki 2003: 361). Uskonpuhdistuksen myötä 1500-luvulla raamatunkäännöstyöllä oli kolme päämäärää. Ensinnäkin käännösten tuli korjata aiempien versioiden (kielestä johtuvat) virheet. Toiseksi niitten tuli olla ymmärrettäviä ja esteettisesti miellyttäviä kansankielisiä tekstejä. Kolmas päämäärä oli selventää kristinuskon opillisia kohtia ja rajoittaa tekstien selittämistä ja tulkitsemista maallikoille. Martti Luther painotti varsinkin toista päämäärää, ja hän näkikin uudet Raamatun käännökset myös mahdollisuutena kohottaa kansallisen kielen asemaa (Bassnett 1995: 66–67).

Raamatun käännösten myötä alettiin kääntämiseen kiinnittää enemmän huomiota, ja hyvän käännöksen kriteereitä pohdittiin mm. yliopistoissa. Käännös nähtiin kirjoitusharjoituksena, jolla voitiin parantaa tyyllistä osaamista. Käännöksissä alettiin myös painottaa yhä enemmän alkuperäisen tekstin merkityksen syvällistä ymmärtämistä, ja platonilaisittain pyrittiin saavuttamaan alkuteoksen ”henki” ja ”sävy” uudessa kulttuuriympäristössä (Bassnett 1995: 69, 72–75). Löytöretkien ja tutkimusmatkojen myötä vuorovaikutus eri kulttuurien välillä lisääntyi huomattavasti, ja tästä syystä kääntämisen ja tulkkauksen tarve kasvoi (Paloposki 2003: 365). Renessanssin aikana painotettiin ajankohtaisuutta mm. käyttämällä uudenaikaista kieltä. Lisäksi tekstiin saatettiin tehdä lisäyksiä tai poistoja, jotka toisivat tekstin lähemmäs tuon ajan lukijaa (Bassnett 1995: 72–75).

1600-luvulla käännettiin paljon runoutta, ja kääntäjät pyrkivät tuomaan esille alkuteoksen kirjoitustyylin oman aikansa keinoja käyttäen. Tosin tuolloin myös jäljiteltiin innokkaasti antiikin mestareita ja sovellettiin mm. Aristoteleen Runousopin sääntöä ajan, paikan ja toiminnan ykseydestä. Tärkeintä ei kuitenkaan ollut onnistunut alkutekstin jäljittely, vaan sujuva tyyli. 1700-luvulla kääntäjä nähtiin maalarina, jolla oli moraalisia velvollisuuksia käännöksensä alkuperäistä mallia sekä vastaanottavaa yleisöä kohtaan. 1800-luvulla romantiikan aikakauden ihanteiden valossa kääntäjän rooli muuttui epämääräisemmäksi.

Toisaalta kääntämistä pidettiin yhtenä ajattelun muotona ja kääntäjää luovana nerona, toisaalta jotkut pitivät kääntäjää mekaanisen työn tekijänä, jonka päämääränä oli alkuperäisen kirjailijan ja hänen teoksensa tunnetuksi tekeminen. 1800-luvun lopulla kääntämistä (alkuperäisen tekstin hengen siirtämistä kohdetekstiin) alettiin pitää mahdottomana, ja tämä johti teknisen tarkkuuden korostamiseen ja sanatarkkoihin käännöksiin (Bassnett 1995: 76–78, 85).

Romantiikan ajan jälkeen kääntämistä koskevassa ajattelussa alkoi erottua useita eri suuntauksia. Kääntämistä pidettiin milloin tutkimustyönä, jolloin lähtökielinen teksti oli aina parempi ja arvokkaampi kuin kohdekielinen, milloin keinona rohkaista älykästä lukijaa palaamaan alkutekstin pariin. Kolonialistisen ajattelun myötä esitettiin myös näkemyksiä, joiden mukaan kääntämisen avulla voitiin kohentaa lähtökielisen tekstin asemaa, koska sen katsottiin olevan kulttuurisesti alemmalla tasolla. Erilaiset ajattelutavat saattoivat johtaa joko varsin sanatarkkoihin tai sitten päinvastaisesti vapaisiin käännöksiin (Bassnett 1995: 91).

Erilaisten käännöskäsitysten esiintyminen kuvastaa kattavan käännösteorian tarvetta. Ilman teoreettista perustaa käännöksiä ei voinut luotettavasti arvioida eikä kääntäjillä ollut yhteistä lähtökohtaa työlleen. 1900-luvulla käsitysten laajasta kirjosta alkoi vihdoinkin muodostua käännösteorioita.

4.2. Käännöstieteellisten teorioiden pääsuuntauksia

Varsinaisten käännöstieteellisten teorioiden kehitys alkoi vasta 1900-luvulla yleisen kielitieteen kehittyttyä. Kääntämistä oli pidetty jopa mahdottomana, koska kielet eivät vastaa toisiaan rakenteiltaan eivätkä sanastoltaan, eikä käännöksistä siis mitenkään voisi saada täysin alkutekstejä vastaavia. Varhaisimmat käännöstieteelliset teoriat keskittyivät siihen, kuinka käännökset saataisiin muistuttamaan mahdollisimman paljon alkutekstejä muodoltaan (esim.

Raamatun käännökset). Sanatarkat käännökset olivat kuitenkin kömpelöitä ja vaikealukuisia sekä usein virheellisiäkin. Formaalisti ekvivalenssia tavoittelevat teoriat saivat 1950-luvulla väistyä lingvististen teorioiden tieltä, joiden ihanteena oli semanttinen ekvivalenssi eli tekstien merkitysten vastaavuus. Lingvistisissä teorioissa usein määriteltiin joukko käännöskeinoja, joiden avulla käännösongelmista tuli selvitä. Nämäkin teoriat joutuivat kritiikin kohteeksi käännöstieteen kehittyessä omaksi tieteenalaksi ja eriytyessä yleisestä kielitieteestä. 1960- ja 1970-luvuilla alkoivat kehittyä kommunikatiiviset käännösteoriat, jotka painottivat käännöksen kommunikatiivista funktiota. Kääntäminen alettiin hahmottaa kommunikoinnin eli viestinnän muotona ja kääntäjänä viestin välittäjänä (ks. Vehmas-Lehto 1999).

4.2.1. Formaalin ekvivalenssi

Formaalisen ekvivalenssin käsite on käännösteorioista vanhimpia ja ehkä myös vanhentuneimpia. Tätä teoriaa kutsutaan myös muodollisen ekvivalenssin teoriaksi ja kääntämistapaa sananaiseksi kääntämiseksi. Formaalin ekvivalenssi tarkoittaa sitä, että käännöksessä pyritään pysyttelemään mahdollisimman lähellä lähtötekstiä ja säilyttämään käännöksen kirjallinen muoto sekä sisältö alkuperäisen kaltaisena. Jokainen sana saa vastineen, myös lausejärjestys ja lauserakenteet seuraavat lähtötekstiä. Kohdeteksti siis vastaa lähtötekstiä muodoltaan (Vehmas-Lehto 1999: 55).

Aiemmin esitelty kielen opetusta pitkään hallinnut kielioppi - käännös -menetelmä näyttää perustuvan nimenomaan formaalisen ekvivalenssin tavoitteluun. Siinä missä käännöstiede kehityskulku suuntautui semanttisen ekvivalenssin eli merkityksen samankaltaisuuden tavoitteluun jo 1950-luvulta lähtien, käytettiin kielioppi - käännös -menetelmää suomalaisissa kouluissa vielä pitkään 1960- ja 1970-luvuille asti.

4.2.2. Lingvistiset teoriat

Kielitieteen kehityksen myötä syntyivät myös ensimmäiset käännöstieteelliset teoriat. Alussa teoriat olivat lingvistisiä teorioita, joita kehiteltiin varsinkin Neuvostoliitossa 1950-luvulta lähtien. Niiden mukaan käännöksen tulee välittää lähtötekstin asiasisältö mahdollisimman tarkasti, mutta samalla tulee pyrkiä myös luontevaan kieliasuun. Ihanteena on semanttinen ekvivalenssi eli merkitysvastaavuus (Vehmas-Lehto 1999: 35–36).

Venäläinen käännösteoreetikko Fedorov kehitti säännönmukaisten vastineiden eli adekvaattisen kääntämisen teorian. Sen mukaan lähtötekstin sisältö tuli välittää tarkasti samanarvoisin keinoin. Näitä keinoja olivat: 1) vakinaiset vastineet, 2) vaihtoehtoiset vastineet ja 3) adekvaatit korvikkeet. Vakinaisiin vastineisiin kuuluvat sanat tai sanaliitot, jotka toimivat tilanteesta riippumatta toistensa käännösvastineina. Vaihtoehtoisia vastineita ovat nimensä mukaan sanat, joilla on asiayhteydestä riippuen vaihtoehtoisesti useampi merkitys. Adekvaatit korvikkeet ovat käännöskeinoja, joilla Fedorovin mukaan voitiin kattaa kaikki sanat tai käsitteet, jotka eivät soveltuneet kahteen edellä mainittuun kategoriaan (Vehmas-Lehto 1999: 35–42).

Ranskalaiset teoreetikot Vinay ja Darbelnet (1958) kehittivät lingvististä käännösteoriaa edelleen 1950-luvun lopulla. He käsitelivät tekstejä ajatus- eli käännösyksikköinä. Ne ovat tekstin pienimpiä osia, jotka voidaan ns. kääntää koskemattomina. Jos tekstiä ei voida kääntää sanasanaisesti, voidaan käyttää seuraavia menetelmiä:

- a) transpositiota eli sanaluokan muutosta, joka ei muuta ilmauksen merkitystä
- b) modulaatiota eli näkökulman vaihtoa (samankaltaisia keinoja kuin Fedorovin adekvaatit korvikkeet)
- c) täydellistä syntagmaattista muutosta eli ilmauksen vaihtamista kokonaan toiseksi

(esimerkiksi idiomit, fraasit, sananlaskut)

d) adaptaatiota eli tilanteen sopeuttamista kulttuuriin (jos esimerkiksi tulokulttuurissa ei tunneta lähtökulttuurin tilannetta tai käyttäytymismallia lainkaan tai se on outo)

(Vehmas-Lehto, s. 43–46.)

1960-luvulla Catford (1965) esitti situatiivisen ekvivalenssiteoriansa, jota voisi luonnehtia lingvistisen ja kommunikatiivisen käännösteorian välimuodoksi. Catfordin teoriassa tilanteen tuli pysyä muuttumattomana, vaikka esimerkiksi sanasto ja rakenteet vaihtuisivat. Catford määritteli rajatun joukon käännösvaihtoja, joiden avulla kääntämisen tuli tapahtua.

4.2.3. Kommunikatiiviset käännösteoriat

Kommunikatiivisten käännösteorioiden sarjan aloitti varsinaisesti Nidan (1964) dynaamisen ekvivalenssin teoria. Nida on eräs maailman tunnetuimmista ja arvostetuimmista käännösteoreetikoista. Hän oli itse kiinnostunut Raamatun kääntämisestä, ja hän halusi luoda käännösteorian, jonka avulla Raamatun ilosanoma saataisiin välitettyä alkuperäiskansoille, joille länsimainen kulttuuriperintö ei ollut tuttu. Aiemmin nimenomaan Raamatun käännöksistä oli pyritty saamaan mahdollisimman sanatarkkoja, koska alkuperäisiä tekstejä pidettiin Jumalan puheena, jota ei saisi muuttaa. Nida piti kuitenkin tärkeämpänä sitä, että käännöksen vastaanottajan reaktiot vastaisivat alkuperäisen tekstin vastaanottajan reaktioita eli käännöksen tulisi saada aikaan sama vaikutus lukijassaan kuin alkuperäisen tekstin. Saadakseen aikaan vastaavan reaktion kohdekielisessä lukijassa kääntäjän tulisi siis poiketa alkuperäisen tekstin muodoista (Vehmas-Lehto 1999: 54–67).

Nidan teorian pohjalta kehiteltiin useita funktionaalisia teorioita, jotka painottivat

vastaanottajareaktion sijaan tekstin funktiota eli käyttötarkoitusta. Nämä teoriat ovat kommunikatiivisia ja niiden tavoitteena on lähtötekstin ja kohdetekstin funktioiden samankaltaisuus. Esimerkiksi Karlsson (1976) on luokitellut tekstin funktiot kolmeen pääluokkaan: informatiivinen, ekspressiivinen ja vaikutusfunktio. Reiss (1986) puolestaan on tehnyt samankaltaisen tekstityyppiin. Näissä teorioissa ei enää keskitytä määrittelemään tarkasti kääntäjän käytettävissä olevia käännokeinoja, vaan niissä painottuu käänno-prosessin lopputulos ja sen toimivuus (Vehmas-Lehto, s. 70–72.)

Saksalaisten Katharina Reissin ja Hans Vermeerin 1980-luvun puolivälissä kehittämä skoposteoria kuuluu funktionaalisiin teorioihin. Teorian painopisteenä on käännoksen skopos eli päämäärä. Heidän mukaansa kaikella toiminnalla on päämäärä, niin myös kääntämisellä. Keinot, joilla käänno toteutetaan, tulisi siis valita sen mukaan, mikä on käännoksen tarkoitus. Tärkeintä on, että käänno on hyvä ja toimiva eli adekvaatti. Yleensä käännoksen päämäärä määräytyy toimeksiannon ja toimeksiantajan toivomusten mukaan.

4.2.4. Myöhemmät käänno-teoriat

Tuoreinta käänno-tieteen alan tutkimusta on vaikea summata samalla lailla kuin vanhempia tutkimussuuntauksia. Oittisen ja Mäkisen (2003: 14–15) mukaan nykyisen tutkimuksen painopiste on kuitenkin siirtynyt samuuden tavoittelusta kääntämisen syihin ja seurauksiin, käänno-prosesseihin, kääntäjän etiikkaan ja siihen, miten kääntäjä vaikuttaa käänno-keeseen. Teknologian kehityksen myötä tekninen kääntäminen ja korpustyökalut kääntäjän apuvälineinä ovat alkaneet kiinnostaa tutkijoita. Tällä hetkellä suosittu deskriptiivinen tutkimus paneutuu käänno-prosessin kuvailuun. Deskriptivistit määrittelevät käänno-keeksi minkä tahansa tuotteen, jota tietyssä kieliyhteisössä pidetään käänno-keena (Tirkkonen-Condit 2000:137). Tällaisen teorian pohjalta koululaistenkin käänno-sharjoitukset on helppo katsoa

käännöksiksi.

Tämän tutkielman tarkoitus ei ole kuitenkaan perinpohjaisesti selvittää käännöstieteen kehitystä ja nykysuuntauksia, vaan antaa lukijalle yleiskuva käännösteorioiden muotoutumisesta ajan saatossa. Tärkeintä on havaita se suuri muutos, joka käännösteoreettisessa ajattelussa on tapahtunut viimeisen vuosisadan aikana. Kääntäminen kielenopiskelun menetelmänä hylättiin aikana, jolloin yleinen käsitys kääntämisestä pohjautui formaalin ekvivalenssin tavoitteluun, kun taas kielenopetuksessa alettiin painottaa kommunikatiivisuutta. Käännösteorioiden kehittyä kohti kommunikatiivisuutta on mielenkiintoista tutkia, mikä asema käännösharjoituksilla on nykyisissä oppikirjoissa.

4.3. Mikä on käännösharjoitus?

1950-luvun oppikirjojen näkemys käännösharjoituksista on selkeä: käännösharjoitus on sarja virkkeitä, kappale tai useita kappaleita, jotka käännetään äidinkielestä vieraaseen kieleen. Esimerkiksi Y.M. Biesen (1958) laatima *Keskikoulun englannin kielen harjoituskirja IIA*, joka liittyy samannimiseen oppikirjaan, sisältää runsaasti edellä mainitun kaltaisia käännösharjoituksia. Käännösharjoitusten lisäksi kirjassa on lähinnä kielioppitehtäviä. Käännösharjoitusten osuus tehtävistä on huomattavan suuri: oppikirjan jokaiseen lukukappaleeseen, joita on yhteensä 77, liittyy vähintään yksi melko laaja käännöstehtävä. Tehtävien määrä lukukappaleittain vaihtelee kahdesta neljääntoista. Myös Marja Wuorenheimon (1964) hieman myöhemmin julkaistussa kirjassa *This Is English* kappaleisiin liittyy poikkeuksetta pitkäkö käännöstehtävä.

Nykyisissä oppikirjoissa tämän kaltaisia käännöstehtäviä ei enää liiemmästi ole. Tehtävien kirjo on suurempi kuin aiempina vuosikymmeninä, ja suuri osa harjoituksista on suullisia

tehtäviä. Siinä missä vanhemmista kirjoista oli helppo tunnistaa käännöstehtävät, tässä tutkielmassa tarkasteltavista kirjoista vastaavia tehtäviä ei löydy juuri lainkaan. Siksi eräs tutkimuksen olennaisimpia kysymyksiä onkin: mikä on käännoharjoitus?

Määritelmän laadinnassa tavoitteena oli yksiselitteisyys ja selkeys. Siksi määritelmä on melkein kuin prototyyppi käännöksestä. Määritelmän kahden osan tulee toteutua samanaikaisesti:

Käännoharjoitus on

- tehtävä, jossa edellytetään (lähtökielisen) tekstin tuottamista uudelleen kohdekielellä eli suomenkielisen tekstin tuottamista englanniksi tai päinvastoin
- tehtävä, jonka tuotos on kirjallinen

Kyseessä on siis kaksikielinen, kirjallinen viestintä. Lopputuloksen tulee olla kirjallinen, jotta kyse olisi käännöksestä eikä tulkkeesta. Tekstin pituutta ei ole tässä rajoitettu eli tekstiksi voidaan tulkita yksi sana tai vaikka kokonainen kirja. (Myöhemmin harjoitusten analyysissä käännettävän osuuden pituus on kuitenkin yksi tarkastelun kohteista.)

Määritelmässä on kuitenkin puute: se on käännoستieteellinen näkemys käännoharjoituksesta. Tutkimuksen lähtökohtana ei voi kuitenkaan olla pelkästään tällainen määritelmä, jos tarkoitus on selvittää nykyisten *oppikirjojen* käsitystä kääntämisestä (joka on myös se kuva, joka välittyy opiskelijoille). Siksi käännoharjoituksiksi on laskettu myös seuraavanlaiset tehtävät:

Käännoharjoitus on

- tehtävä, jonka sanallisessa tehtävänannossa viitataan kääntämiseen
- kääntämiseen on viitattu sanoilla: kääntää, käänno, suomentaa, suomennos, translate, translation tai näiden johdannaisilla

Kummankin määritelmän tuloksena saamme suuren joukon harjoituksia, joita on vaikea mieltää käännoharjoituksiksi. Ensimmäisen määritelmän mukaan esimerkiksi seuraavanlainen tehtävä olisi käännoharjoitus:

Kirjoita annetulle sanalle englanninkielinen synonyymi.

1. kissa = _____

2. koira = _____

Toisen määritelmän mukaan taas esimerkiksi seuraavanlainen tehtävä on käännoastehtävä:

Valitse sopiva käänno.

1. kissa = cat/duck

2. koira = dog/horse

Vaikka kumpikaan edellä mainituista esimerkeistä ei ollut todellinen, kirjoissa esiintyy paljon vastaavan tyyppisiä tehtäviä (ks. esim. In Touch s.18: harjoitus 13, English United s.46: harjoitus B, Culture Café s. 69: harjoitus E). Käännoharjoituksen määritelmä onkin varsin pulmallinen, ja näin laaja määritelmä pitää sisällään suuren joukon erilaisia tehtäviä.

Tehtävien tarkemman analyysin mahdollistamiseksi olen laatinut sarjan kysymyksiä, jotka esitellään seuraavaksi.

4.3.2. Käännoharjoitusten erittely tutkimuksessa

Tutkimusaineiston jokaista käännoastehtävää on tarkasteltu seuraavien yhdeksän kysymyksen avulla. Kunkin kohdan jälkeen on pieni selvitys siitä, mitä kysymyksellä on tarkoitus selvittää eli miksi tätä asiaa on tutkittu.

1. Miten tehtävä vastaa tässä tutkimuksessa esitettyä käännoharjoituksen määritelmää?
 - a) sanallisesti, siten että tehtävänannossa viitataan kääntämiseen
 - b) sisällöllisesti, siten että harjoitus vastaa käännoastehtävän määritelmää

tehtävänannon sanallisesta muodosta huolimatta

- c) sekä sanallisesti että sisällöllisesti

Tutkittavien käännösharjoitusten joukko on koottu käymällä läpi kaikki tutkimusaineiston oppilaiden kirjoihin kuuluvat harjoitukset ja vertaamalla niitä edellisessä luvussa esitettyyn käännösharjoituksen määritelmään. Tämän ensimmäisen tarkentavan kysymyksen avulla voidaan muun muassa selvittää, kuinka usein tehtävänannossa viitataan suoraan kääntämiseen. Mielenkiintoista on myös selvittää, löytyykö kirjoista tehtäviä, joiden sanallinen määrittely viittaa kääntämiseen mutta jotka eivät täytä määritelmän toisen osan kriteereitä.

2. Mikä on harjoituksen käännössuunta?

- a) suomesta englantiin
- b) englannista suomeen

Kääntäjän tärkein työkieli on yleensä hänen äidinkieltensä, kielenopiskelija puolestaan tähtää vieraan kielen hallintaan. Siksi onkin todennäköistä, että käännösharjoitusten valtaosan kohdekielenä on vieras kieli eli englanti.

3. Mikä on käännettävän osuuden laajuus?

- a) sana
- b) fraasi
- c) lause tai virke
- d) useita virkkeitä

Kielioppi – käännös -menetelmän valtakautena käännösharjoitukset olivat käännöslauseita, siksi käännösharjoitukset vielä usein mielletäänkin nimenomaan lauseiksi. Tässä

tutkimuksessa käännösharjoituksen määritelmä ei perustu tehtävän pituuteen: käännettävä osuus voi olla yksittäinen sana tai useita virkkeitä. Määrittämällä käännettävän osuuden pituus saadaan tietoa, jonka avulla voidaan esimerkiksi päätellä jotain tehtävän vaativuudesta tai tarkoituksesta. Lisäksi voidaan testata pitääkö perinteinen näkemys käännösharjoituksesta ja sen muodosta paikkansa. Oppikirjoissa tehtävät on yleensä otsikoitu tai numeroitu, ja näiden otsikoiden alla tehtävät on vielä jaettu osiin kirjaimin tai numeroin. Käännettävä osuus on laskettu yhdestä tällaisesta alakohdasta.

4. Mikä on käännösharjoituksen laajuus?

- a) itsenäinen tehtävä
- b) osa tehtävää

Tällä kysymyksellä on tarkoitus täsmentää käännösharjoitusten osuutta kaikista harjoituksista. Tehtävänanto saattaa olla kaksiosainen, mutta itse tehtävä on laskettu yhdeksi harjoitukseksi. Tarkoitus ei ole suurennella käännösharjoitusten osuutta oppikirjoissa, joten on hyvä selventää, onko kysymyksessä itsenäinen tehtävä vai osa tehtävää. Tällaisen useampiosaisen harjoituksen tehtävänanto saattaa olla esimerkiksi seuraavanlainen: *Write the questions in English. How would you answer them? What about your partner?* (Culture Café s.59, harjoitus G.) Tässä harjoituksessa on annettu kahdeksan suomenkielistä kysymystä, jotka tulee kääntää englanniksi. Vastaukset annetaan englanniksi joko suullisesti tai kirjallisesti, jonka jälkeen haastatellaan paria englanniksi.

5. Millainen on käännettävän tekstin konteksti?

- a) käännettävä teksti on välitön osa ympäröivää tekstiä
- b) käännettävä teksti liittyy välillisesti muuhun tekstiin eli on esimerkiksi jatkoa edelliselle harjoitukselle tai liittyy käsiteltävänä olevan kappaleen aihepiiriin

- c) tekstillä ei ole kontekstia

Kysymyksellä on tarkoitus selvittää, ovatko käännoharjoitukset yksittäisiä, kontekstista irrallisia lauseita. Tämä on yksi yleisimmistä käännoharjoituksiin kohdistuvista olettamuksista ja kritiikin aiheista. Välitön konteksti tässä tarkoittaa sitä, että käännettävä osuus on osa tekstiä, joka muodostaa loogisen kokonaisuuden. Välillinen konteksti taas tarkoittaa sitä, että käännettävällä osuudella ei ole kontekstia eli tekstuaalista kontekstia, mutta se saattaa esimerkiksi liittyä selkeästi tehtävän aihepiiriin tai se on jatkoa edelliselle tehtävälle.

6. Mikä on edellä mainitun välittömän kontekstin laajuus?

- a) suppea eli esimerkiksi sanaa edeltää yksi sana, lause on osa virkettä
- b) laaja eli esimerkiksi sana on osa virkettä, lause on osa useasta virkkeestä koostuvaa tekstiä

Kysymyksen avulla pyritään selvittämään, miten tärkeäksi riittävän kontekstin antaminen koetaan tai pikemminkin millaista kontekstia pidetään riittävänä. Käytännössä on hyvin tärkeää, että kielenoppija osaa valita esimerkiksi vieraan kielen näennäisistä synonyymeistä lauseyhteyteen sopivan vaihtoehdon.

7. Mikä on käännoharjoituksen tehtävätyyppi?

- a) täydennystehtävä eli aukko-tehtävä, jossa tekstiä täydennetään vihjeen avulla
- b) sanaristikko tai -ruudukko, jossa vastine on määrätyn pituinen
- c) tunnistamistehtävä, jossa lähtökieliseen tekstiin pitää yhdistää sopiva kohdekielinen vastine annetuista vaihtoehdoista
- d) käänno eli lähtökielisen sanan, fraasin, lauseen tai kappaleen tuottaminen

kohdekielellä

- e) referoiva käännös eli tekstin referointi ja kääntäminen kohdekielelle

Tutkimuksessa käytettävä käännösharjoituksen määritelmä ei sulje pois harjoituksia niiden tehtävyyden perusteella, joten käännösharjoituksiksi katsottavien tehtävien joukko on varsin kirjava. Kohdan d tehtävyyppi on nimetty käännökseksi, ja tämä voi olla pituudeltaan vain sanankin mittainen. Tehtävä eroaa kuitenkin muista tehtävistä muotonsa vuoksi eli se ei ole aukko tehtävä tai sanaristikko, vaan tehtävässä saatetaan esimerkiksi pyytää antamaan kohdekielinen synonyymi annetulle sanalle. Vertailemalla kohtaa 7d ja kohtaa 3 saadaan selville, onko kysymyksessä ns. käännöslause tehtävä. Nämä voidaan erottaa ja tutkia niiden kontekstia, käännössuuntaa tai vaikkapa sitä, onko opettajan kirjassa näille tehtäville useampia mallivastauksia vai yksi oikea ratkaisu. Mielenkiintoista on myös nähdä, millaisten tehtävien kohdalla tehtävänannossa viitataan kääntämiseen.

8. Millainen on opettajan oppaan ratkaisu tehtävään?

- a) oppaassa on annettu tehtävälle yksi ratkaisu
- b) oppaassa on useampia vaihtoehtoisia mallivastauksia
- c) oppaassa ei ole tehtävälle ratkaisuehdotusta

On todennäköistä, että esimerkiksi sanaristikolle on olemassa vain yksi oikea ratkaisu.

Muihin, enemmän luovuutta ja oppilaan omaa tuottamista vaativiin tehtäviin voisi puolestaan olettaa olevan useampia vastausvaihtoehtoja. Vertailemalla tämän kysymyksen vastauksia esimerkiksi kohtien kolme ja seitsemän vastauksiin voidaan selvittää, kuinka pitkälle strukturoituja harjoitukset ovat.

9. Mikä on kirjan oma määrittely tehtävästä?

Kysymys valottaa oppikirjojen tekijöiden käsityksiä harjoitusten tarkoituksesta. Tuloksista voitaneen nähdä, sijoittuvatko käännoharjoitukset selvästi jonkin tietyn otsikon alle.

5. Tutkimusaineisto

Tällä hetkellä lukion englannin kirjoja valmistaa kolme kustantajaa: Tammi, Otava ja WSOY. Tammen sarja *English United* on sarjoista tuorein, ja sen kurssit 1–3 on julkaistu vuoden 2005 aikana, kurssit 4–6 julkaistaan vuonna 2006 ja kurssit 7–8 vuonna 2007. WSOY:n sarja on nimeltään *In Touch* ja Otavan *Culture Café*. Jokaisessa kirjasarjassa oppilaan kirja sisältää sekä lukukappaleet että kappalekohtaiset tehtävät, erillisiä harjoituskirjoja ei ole. Tammen ja WSOY:n kirjoissa kurssin kielioppiasiat on esitetty kirjan yhteydessä. Otavan kirjaan liittyy erillinen kielioppikirja *Grammar Rules*, ja kurssikohtaisissa kirjoissa on kerrottu, mitä kielioppiasioita kunkin kurssin yhteydessä tulisi käsitellä. Kaikkiin kirjasarjoihin kuuluu myös erillinen opettajan kirja.

Harjoituksia on oppilaiden kirjoissa ja kielioppikirjassa (*Grammar Rules*), lisäksi niitä on opettajan materiaalissa mm. niin sanottuina A–B -pariharjoituksina ja muina lisätehtävinä. Näiden oppimateriaaleissa valmiina olevien harjoitusten lisäksi opettajat myös usein laativat itse opetustaan tukevia harjoituksia. Tämän tutkielman puitteissa on tarkoitus tutustua oppilaiden kirjojen varsinaisiin tehtäviin eli niihin, jotka ovat kaikilla oppilailla käytössä. Tutkimusaineistoksi on valittu kunkin kirjasarjan ensimmäinen kurssi, jonka aiheeksi on Lukion opetussuunnitelman perusteissa määritelty nuori ja hänen maailmansa.

Tutkimusaineistoon kuuluu kunkin sarjan oppilaan sekä opettajan kirja. Oppilaan kirjoista on poimittu aiemmin kuvailtuun käännoharjoituksen määritelmään sopivat tehtävät, joita oli yhteensä 112.

5.1. Culture Café

Culture Café -kirja jakautuu viiteen teemaosaan, joista jokaiseen sisältyy kaksi tekstikappaletta ja kappalekohtaiset harjoitukset. Uuteen teemaan johdattelevat *Appetizer* – tehtävät, jotka ovat muodoltaan hyvin vaihtelevia. Lisäksi kirjassa on *Recipe Book* –

Kielenopiskelijan käsikirja -osio sekä *Self Service* -osio. *Recipe Book* -osiota kuvaillaan oppilaan käsikirjaksi kielen opiskeluun, ja se jakautuu kahdeksaan osaan:

- 1) *Vihjeitä sanaston opetteluun*
- 2) *Sanakirjan käyttö*
- 3) *Viitekehys, kielitaidon taitotasokuvaukset*
- 4) *Eurooppalainen kielisalkku*
- 5) *Vihjeitä lyhyen onnittelupuheen pitoon*
- 6) *Vihjeitä kuuntelun harjoitteluun*
- 7) *Kommunikaatiostrategioita*
- 8) *Kompensaatiostrategioita*

Self Service -osio on kirjan itseopiskeluosa, joka sisältää lisätehtäviä. Lisätehtäviin kuuluu sanaston ja kieliopin kertaustehtäviä, kuuntelutehtäviä, ääntämisharjoituksia sekä näiden tehtävien ratkaisut.

Culture Café -kirjan alussa on sisällysluettelo, johon liittyy kappalekohtainen kaavio. Siinä kirjantekijät ovat luokitelleet, mitä taitoja kukin tehtävä harjoittaa. Kategoriat ovat:

- *reading,*
- *words and structures*
- *listening*
- *speaking*
- *writing*

Yhteensä kirjassa on tehtäviä 106, joista käännöstehtäviä 40.

5.2. English United

English United -kirja jakautuu myös viiteen osaan, joista jokaisella on yhteinen tema.

Ensimmäiseen osaan liittyy yksi tekstikappale, neljänteen osaan kolme kappaletta ja muihin osiin kaksi. Kappaleisiin johdattelevat *Kick-off* -tehtävät. Kappalekohtaisia tehtäviä on *English United* -kirjassa huomattavasti enemmän kuin tutkimusaineiston kahdessa muussa kirjassa, toisaalta kertaustehtäviä ei taas ole lainkaan. Kielioppi ja siihen liittyvät harjoitukset ovat erillisenä osiona kirjan lopussa.

Kirjan sisällysluettelossa osa tehtävistä on jaoteltu seuraavien otsikoiden alle:

- *speaking*
- *writing*
- *listening*

Kaikkia tehtäviä ei kuitenkaan ole siis luokiteltu. Eri tilanteissa tarpeellisia fraaseja esitellään *Phrase Box* -osioissa. Kirjassa on myös *Time Out* -osioita, jotka kertovat opiskelijalle eri opiskelutekniikoista. Osioiden otsikot ovat seuraavat:

- *Learning to learn*
- *Learning vocabulary*
- *How to use a dictionary*
- *Get ready to listen*
- *Agreeing and disagreeing*

Tehtäviä on yhteensä 168, joista 39 on käännöstehtäviä.

5.3. In Touch

In Touch -kirja on jaettu neljään jaksoon, joista jokainen sisältää seuraavat osiot:

- *Get going* -osio, joka on johdatus jakson teemaan
- *Intro* -osiot, jotka johdattelevat jakson päätekstiin tai kuunteluun
- *Key text*, jakson perusteksti, johon liittyy tehtäviä
- *Key listening*, kuunteluosio, johon liittyy tehtäviä
- *Read on*, lukuteksti, johon liittyy tehtäviä

Kielioppi ja siihen liittyvät harjoitukset ovat pääosin kirjan lopussa erillisessä kielioppiosassa.

Lisäksi kirjan lopussa on jaksoihin liittyviä kertaustehtäviä *Refresh*-nimisessä osiossa.

Perusosioihin liittyvät harjoitukset on jaoteltu otsikoin ja symbolein seuraaviin tyypeihin

(s.3):

- *Understanding the text*, tekstin ymmärtämistehtävä
- *Talking about the text*, puheharjoitus perustekstistä
- *Working with words*, sanastoharjoitus
- *Listening and understanding*, kuuntelun ymmärtämistehtävä
- *Practise your pronunciation*, ääntämisharjoitus
- *Function junction*, viestintämalleja ja niitä aktivoivia harjoituksia
- *Quick fix*, apua suomalaisille vaikeuksia tuottaviin asioihin
- *Idioms*, englannille tyypillisiä sanontoja
- *Freehand*, lyhyt kirjoitustehtävä

- *From Finnish into English*, käännöstehtävä suomesta englantiin
- *Write on*, laajempi, mallin perusteella laadittava kirjoitustehtävä

Lisäksi kirjassa on *Tool Box* -osioita, joiden tarkoitus on antaa oppilaalle oppimista tehostavia työkaluja sekä *Culture Tip* -osioita, joissa perehdytään kulttuurieroihin.

Tehtäviä on yhteensä 128, joista 33 on käännöstehtäviä.

5.4. Opettajan kirjat

Tutkimusaineistoon kuuluivat myös oppikirjoihin liittyvät opettajan oppaat. Niistä tarkastelussa olivat lähinnä käännösharjoitusten mallivastaukset sekä mahdollinen muu kääntämiseen ja käännösharjoitusten tekoon liittyvä ohjeistus. Tehtävien ratkaisujen lisäksi oppaissa on yleensä tausta- ja lisätietoa kappaleiden teemoihin liittyen, lisätehtäviä, kalvo- ja monistepohjia sekä vinkkejä kappaleiden käsittelyyn. *Culture Cafén* ja *In Touch:n* opettajan oppaissa oli myös lyhyt kuvaus kustakin kappalekohtaisesta tehtävästä. Oppaiden pituus vaihtelee suuresti: *In Touch:n* opettajan opas oli noin satasivuinen, *Culture Cafén* noin 200-sivuinen ja *English United:n* noin 300-sivuinen.

Koska jokaisessa kirjassa on erikseen uuteen aiheeseen johdattelevia tehtäviä, kappalekohtaisia tehtäviä sekä kielioppitehtäviä on nämä lueteltu omina kohtinaan. Myös kertaustehtävät on eritelty, mutta on huomattava, ettei kertaustehtäviä esiinny *English United* -kirjassa. *Culture Cafén* kertaustehtävät ovat *Self Service* -osioon liittyviä sanastotehtäviä, samoin kielioppitehtävät ovat *Self Service* -osion kielioppitehtäviä.

6.1.1. Taulukko 1 – Culture Café

Culture Café	1A	1B	1C	2A	2B	3A	3B	3C	3D	4A	4B	5A	5B	5C	6A	6B	7A	7B	7C	7D	7E	8A	8B
johdatus																							
0/9																							
kappale-																							
kohtaiset																							
16/66																							
kpl 1, s. 13:D			x	x				x		x			x							x			x
kpl 1, s. 14:E		x		x		x				x		x				x	x					x	
kpl 2, s. 20:C			x	x				x		x		x			x					x			x
kpl 2, s. 21:D			x		x	x					x		x					x					x
kpl 3, s. 29:C		x		x		x				x			x				x					x	
kpl 3, s. 29:D		x		x		x	x			x		x				x	x						x
kpl 4, s. 37:D		x		x			x			x		x				x	x					x	
kpl 5, s. 46:E			x	x				x		x			x							x			x
kpl 6, s. 50:A			x		x				x	x		x				x				x		x	
kpl 7, s. 57:D	x			x				x		x			x						x			x	
kpl 7, s. 59:G		x		x				x			x		x							x			x
kpl 8, s. 62:B			x	x				x		x			x							x			x
kpl 9, s. 69:C			x	x				x		x		x			x					x			x
kpl 9, s. 69:E	x				x			x			x		x						x				x
kpl 10, s. 76:C		x		x		x				x			x					x				x	
kpl 10, s. 78:F		x		x		x				x		x				x	x						x
kertaus																							
8/14																							
1, s. 96		x		x		x	x			x		x				x	x						x
3, s. 96			x	x				x		x			x							x			x
4, s. 97		x		x			x			x			x							x			x
5, s. 97		x		x		x				x			x							x			x
7a, s. 98			x		x		x			x		x				x				x			x
7b, s. 98		x		x		x	x			x		x				x	x						x
8b, s. 98		x		x			x			x			x							x			x
10b, s. 99			x		x			x		x			x							x			x
kielioppi																							
16/17																							
1, s. 100		x		x		x				x		x				x	x						x
2, s. 100		x		x		x				x		x				x	x						x
3, s. 101		x		x		x				x		x				x	x						x
4, s. 101		x		x				x		x				x						x			x
5, s. 101		x		x			x			x		x			x		x						x
6, s. 102			x	x				x		x				x						x			x
7, s. 102			x	x				x		x					x					x			x
8, s. 102		x		x		x				x		x				x	x						x
9, s. 103		x		x		x	x			x		x			x		x						x
10, s. 103		x		x			x			x		x			x		x						x
11, s. 104			x	x				x		x				x						x			x
12, s. 104		x		x				x		x				x						x			x
13, s. 104		x		x		x				x		x				x	x					x	
15, s. 105		x		x		x	x			x		x			x		x						x
16, s. 106		x		x		x	x			x		x			x		x						x
17, s. 106		x		x		x	x			x		x			x		x						x

6.1.2. Taulukko 2 – English United

English United	1A	1B	1C	2A	2B	3A	3B	3C	3D	4A	4B	5A	5B	5C	6A	6B	7A	7B	7C	7D	7E	8A	8B	8C
johdatus																								
2/12																								
u3, s. 46:4	x			x				x			x	x				x			x			x		
u4, s. 66:4			x		x	x					x			x						x				x
kappale-kohtaiset																								
22/103																								
kpl 1, s. 10:1		x		x		x				x				x						x			x	
2, s. 26:2		x		x			x				x		x							x				x
2, s. 26:3			x		x		x				x		x							x			x	
2, s. 27:4			x		x	x					x		x							x			x	
2, s. 32:9	x				x			x			x			x						x			x	
3, s. 39:4			x	x				x		x		x	x		x					x		x	x	
3, s. 41:5			x	x	x		x			x		x			x					x				x
3, s. 44:9			x		x	x				x			x							x		x		
3, s. 44:10			x		x		x				x		x							x		x		
4, s. 52:5		x		x			x			x			x						x			x		
4, s. 53:6		x		x		x	x			x		x				x	x							x
4, s. 53:7		x		x	x	x					x		x							x		x		
5, s. 63:6		x		x		x				x			x						x			x		
5, s. 63:7			x	x				x		x			x							x				x
6, s. 71:5a			x		x			x			x	x				x				x		x		
6, s. 71:5b			x	x				x			x		x							x		x		
7, s. 76:1		x			x				x	x		x				x					x			x
7, s. 76:3			x	x				x		x			x							x			x	
7, s. 77:5			x		x	x				x			x							x			x	
8, s. 86:2			x	x				x		x			x							x				x
10, s. 104:1	x			x				x		x		x				x			x			x		
10, s. 105:6		x		x		x				x			x						x				x	
kielioppi																								
15/53																								
s. 116:B			x	x				x		x		x			x					x			x	
s. 117:E			x	x				x		x				x						x			x	
s. 118:G			x	x				x		x				x						x			x	
s. 118:H			x	x				x		x				x						x				x
s. 118:K			x	x				x		x		x			x					x			x	
s. 122:B			x	x				x		x		x			x					x			x	
s. 124:F			x	x				x		x				x						x			x	
s. 139:M		x		x		x				x		x					x	x					x	
s. 141:R		x		x		x				x		x					x	x					x	
s. 142:S		x		x		x				x		x					x	x					x	
s. 142:T		x		x		x				x		x					x	x					x	
s. 144:U		x		x	x	x				x				x						x			x	
s. 152:B			x		x				x		x				x					x				x
s. 153:E			x	x				x		x					x					x			x	
s. 156:O			x	x				x		x					x					x				x

6.1.3. Taulukko 3 – In Touch

In Touch	1A	1B	1C	2A	2B	3A	3B	3C	3D	4A	4B	5A	5B	5C	6A	6B	7A	7B	7C	7D	7E	8A	8B
johdatus																							
0/11																							
kappale- kohtaiset																							
10/67																							
u1, s. 13:5		x		x		x	x			x		x				x	x						x
u1, s. 17:11				x	x				x	x				x						x			x
u1, s. 18:13	x									x				x					x				x
u2, s. 28:1		x				x			x	x		x				x					x		x
u2, s. 31:3		x		x						x		x				x	x						x
u2, s. 31:4				x	x				x	x		x				x				x			x
u3, s. 63:18				x	x				x	x				x						x			x
u4, s. 72:4		x		x			x				x	x				x	x						x
u4, s. 75:7		x				x				x		x			x					x			x
u4, s. 76:8				x		x	x			x				x						x			x
kielioppi																							
16/32																							
s. 90:1				x	x				x	x				x						x			x
s. 92:2		x			x						x	x				x	x						x
s. 101:3		x			x					x		x				x	x						x
s. 102:4				x	x				x	x			x							x			x
s. 105:3		x			x					x		x				x	x						x
s. 106:4				x	x				x	x				x						x			x
s. 108:1		x			x					x		x				x	x						x
s. 109:2		x			x					x		x				x	x						x
s. 110:3				x	x				x	x		x			x					x			x
s. 114:4				x	x				x	x				x						x			x
s. 118:2		x			x					x		x			x		x						x
s. 119:3				x	x				x	x		x			x					x			x
s. 119:4		x			x				x	x				x						x			x
s. 120:5		x			x		x			x		x				x	x						x
s. 124:2	x				x				x	x		x			x					x			x
s. 126:2				x	x				x	x				x						x			x
kertaus																							
7/18																							
s. 129:3				x	x				x	x			x							x			x
s. 130:5		x			x					x			x				x						x
s. 130:6				x			x			x			x							x			x
s. 130:7				x			x				x	x				x				x			x
s. 133:11				x	x				x	x			x							x			x
s. 134:12		x			x				x	x		x			x					x			x
s. 137:16				x	x				x	x		x			x					x			x

6.1.4. Taulukko 4 – kirjojen määritelmät harjoituksista

Tässä listassa näkyvät kirjantekijöiden määrittelyt tehtävistä, mikäli sellaisia on.

Culture Cafe		In Touch	
johdatus		johdatus	
0/9		0/11	
kappalekohtaiset		kappalekohtaiset	
16/66		10/67	
kpl 1, s. 13:D	words and structures	u1, s. 13:5	working with words
kpl 1, s. 14:E	words and structures	u1, s. 17:11	quick fix
kpl 2, s. 20:C	words and structures	u1, s. 18:13	intro to key listening
kpl 2, s. 21:D	words and structures	u2, s. 28:1	key text
kpl 3, s. 29:C	words and structures	u2, s. 31:3	working with words
			from Finnish into
kpl 3, s. 29:D	words and structures	u2, s. 31:4	English
			from Finnish into
kpl 4, s. 37:D	words and structures	u3, s. 63:18	English
kpl 5, s. 46:E	words and structures	u4, s. 72:4	working with words
kpl 6, s. 50:A	reading	u4, s. 75:7	idioms
kpl 7, s. 57:D	words and structures	u4, s. 76:8	intro to key listening
kpl 7, s. 59:G	words and structures	kielioppi	
kpl 8, s. 62:B	words and structures	16/32	
kpl 9, s. 69:C	words and structures	s. 90:1	grammar
kpl 9, s. 69:E	words and structures	s. 92:2	grammar
kpl 10, s. 76:C	words and structures	s. 101:3	grammar
kpl 10, s. 78:F	words and structures, reading	s. 102:4	grammar
kertaus		s. 105:3	grammar
8/14		s. 106:4	grammar
1, s. 96	vocabulary	s. 108:1	grammar
3, s. 96	vocabulary	s. 109:2	grammar
4, s. 97	vocabulary	s. 110:3	grammar
5, s. 97	vocabulary	s. 114:4	grammar
7a, s. 98	vocabulary	s. 118:2	grammar
7b, s. 98	vocabulary	s. 119:3	grammar
8b, s. 98	vocabulary	s. 119:4	grammar
10b, s. 99	vocabulary	s. 120:5	grammar
kielioppi		s. 124:2	grammar
16/17		s. 126:2	grammar
1, s. 100	grammar	kertaus	
2, s. 100	grammar	7/18	
3, s. 101	grammar	s. 129:3	
4, s. 101	grammar	s. 130:5	
5, s. 101	grammar	s. 130:6	
6, s. 102	grammar	s. 130:7	
7, s. 102	grammar	s. 133:11	
8, s. 102	grammar	s. 134:12	
9, s. 103	grammar	s. 137:16	
10, s. 103	grammar		
11, s. 104	grammar		
12, s. 104	grammar		
13, s. 104	grammar		
15, s. 105	grammar		
16, s. 106	grammar		
17, s. 106	grammar		

English United -kirjan käännöstehtävistä ainoastaan yksi (harjoitus 2, sivu 26) osui kirjan tekijöiden luokitukseen, ja tuo kyseinen kategoria oli *speaking*.

6.2. Tulosten erittely kysymyskohtaisesti

Tässä luvussa tutkimustulokset on jaettu taulukoihin kysymyksittäin. Taulukoissa vaakarivillä näkyvät kirjasarjat, pystyrivillä kunkin kysymyksen eri vastausvaihtoehdot. Ruudukossa on ilmoitettu kunkin vaihtoehdon esiintymiskerrat. Käännösharjoituksiksi määriteltyjä tehtäviä oli kirjoissa yhteensä 112, ja taulukoissa näkyvät prosenttiluvut on laskettu tämän luvun perusteella, ellei toisin ilmoiteta.

6.2.2. Harjoitusten ja käännösharjoitusten määrä oppikirjoissa

Seuraavassa taulukossa (taul 5) on ilmoitettu kirjojen harjoitusten kokonaismäärä. Lisäksi siitä käy ilmi käännösharjoitusten osuus kaikista harjoituksista.

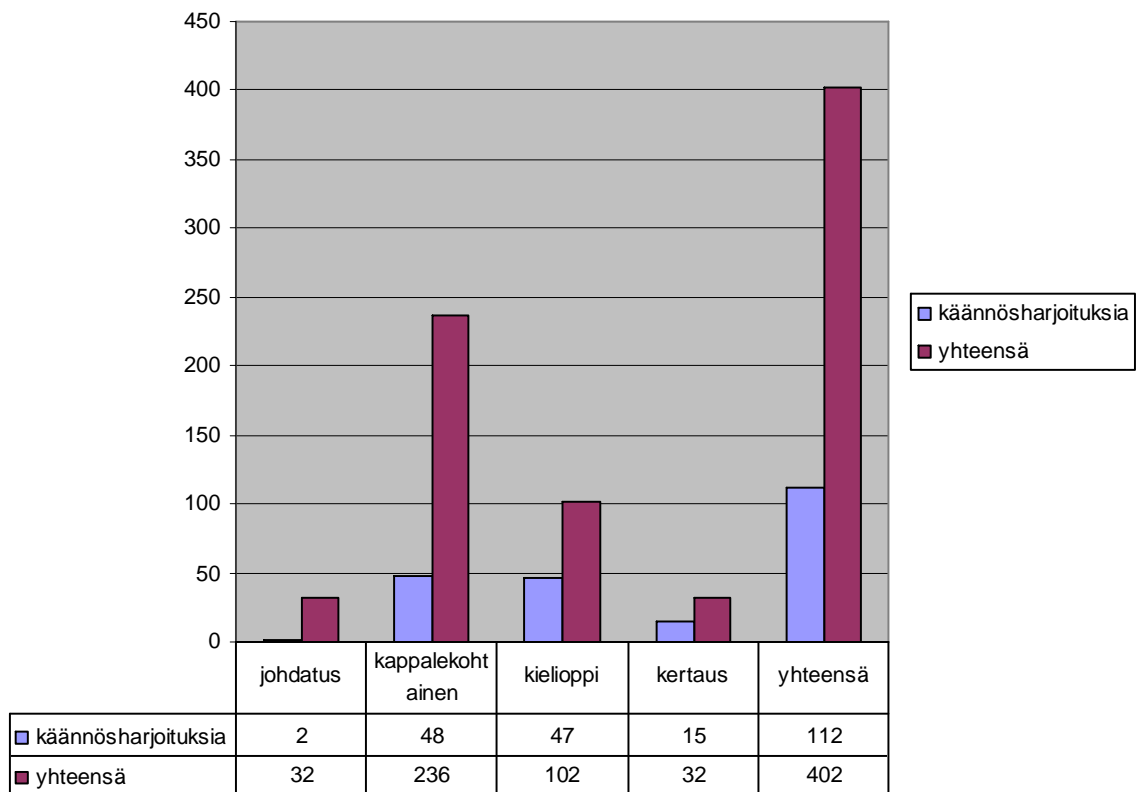
	Culture Café		English United		In Touch		Yhteensä	
	käännösh.	yht.	käännösh.	yht.	käännösh.	yht.	käännösh.	yht.
johdatus	0	9	2	12	0	11	2	32
kappalekohtainen	16	66	22	103	10	67	48	236
kielioppi	16	17	15	53	16	32	47	102
kertaus	8	14	0	0	7	18	15	32
yhteensä	40	106	39	168	33	128	112	402

Taul 5 Harjoitusten ja käännösharjoitusten määrä oppikirjoissa.

Kuten taulukosta voidaan huomata, harjoituksia on kirjoissa yhteensä 402. Moniosainen tehtävä on pääsääntöisesti laskettu yhdeksi harjoitukseksi. Kuitenkin jos kyseessä on ollut poikkeuksellisen laaja tehtävä, jonka osia voidaan pitää itsenäisinä tehtävinä ja kussakin osassa on oma tehtävänantonsa, on tällaisen tehtävän osat laskettu erillisiksi harjoituksiksi. Käännösharjoituksia kaikista tehtävistä on 112 eli 27,9 %. Johdantotehtäviä on kaikista tehtävistä 8,7 % ja näistä 6,3 % on käännöstehtäviä. Suurin osa kaikista tehtävistä koostuu kappalekohtaisista tehtävistä, joita on 58,7 % tehtävistä. Näistä 20,3 % on

käännösharjoituksia. Kielioppia harjoitellaan neljäsosassa tehtävistä, kielioppiharjoitusten osuus on 25,4 % kaikista tehtävistä. Kielioppitehtävistä 46,1 % on käännoštehtäviä, kun taas kielioppiharjoitusten määrä kaikista käännoštehtävistä on 42,0 %. Kappalekohtaisten tehtävien osuus käännosharjoituksista on vain hivenen suurempi eli 42,9 %. Kertaustehtäviä on kaikista tehtävistä 8 %, näistä lähes puolet eli 46,9 % on käännosharjoituksia.

Käännosharjoitusten osuutta kaikista harjoituksista havainnollistaa seuraava kuvio.



Kuvio 1 Harjoitukset ja käännosharjoitukset.

6.2.3. Käännosharjoitusten määrittely

1. Miten tehtävä vastaa tässä tutkimuksessa esitettyä käännosharjoituksen määritelmää?

- sanallisesti, siten että tehtävänannossa viitataan kääntämiseen
- sisällöllisesti, siten että harjoitus vastaa käännoštehtävän määritelmää tehtävänannon sanallisesta muodosta huolimatta
- sekä sanallisesti että sisällöllisesti

	Culture Café	English United	In Touch	Yhteensä	Yhteensä %	
1A	johdatus	0	1	0	1	
	kappalekohtainen	2	2	1	5	
	kielioppi	0	0	1	1	
	kertaus	0		0	0	
	yhteensä	2	3	2	7	6,25 %
1B	johdatus	0	0	0	0	
	kappalekohtainen	7	9	5	21	
	kielioppi	13	5	8	26	
	kertaus	5		2	7	
	yhteensä	25	14	15	54	48,20 %
1C	johdatus	0	1	0	1	
	kappalekohtainen	7	12	4	23	
	kielioppi	3	10	7	20	
	kertaus	3		5	8	
	yhteensä	13	23	16	52	46,43 %

Taul 6 Käännösmääritelmät.

6.2.4. Käännösuunta

2. Mikä on harjoituksen käännösuunta?

- a) suomesta englantiin
- b) englannista suomeen

	Culture Café	English United	In Touch	Yhteensä	Yhteensä %	
2A	johdatus	0	1	0	1	
	kappalekohtainen	13	14	6	33	
	kielioppi	16	14	16	46	
	kertaus	6		5	11	
	yhteensä	35	29	27	91	81,25 %
2B	johdatus	0	1	0	1	
	kappalekohtainen	3	10	4	17	
	kielioppi	0	2	0	2	
	kertaus	2		2	4	
	yhteensä	5	13	6	24	21,43 %

Taul 7 Käännösuunta.

6.2.5. Käännöksen laajuus

3. Mikä on käännettävän osuuden laajuus?

- a) sana
- b) fraasi
- c) lause tai virke
- d) useita virkkeitä

		Culture Café	English United	In Touch	Yhteensä	Yhteensä %
3A	johdatus	0	1	0	1	
	kappalekohtainen	6	8	4	18	
	kielioppi	9	5	5	19	
	kertaus	3	0	1	4	
	yhteensä	18	14	10	42	37,50 %
3B	johdatus	0	0	0	0	
	kappalekohtainen	2	6	3	11	
	kielioppi	6	0	3	9	
	kertaus	5	0	2	7	
	yhteensä	13	6	8	27	24,11 %
3C	johdatus	0	1	0	1	
	kappalekohtainen	8	10	3	21	
	kielioppi	5	9	9	23	
	kertaus	2	0	4	6	
	yhteensä	15	20	16	51	45,54 %
3D	johdatus	0	0	0	0	
	kappalekohtainen	1	1	1	3	
	kielioppi	0	1	0	1	
	kertaus	0	0	0	0	
	yhteensä	1	2	1	4	3,57 %

Taul 8 Käännettävän osuuden laajuus.

4. Mikä on käännösharjoituksen laajuus?

- a) itsenäinen tehtävä
b) osa tehtävää

		Culture Café	English United	In Touch	Yhteensä	Yhteensä %
4A	johdatus	0	1	0	1	
	kappalekohtainen	13	10	9	32	
	kielioppi	16	14	15	45	
	kertaus	8	0	6	14	
	yhteensä	37	25	30	92	82,14 %
4B	johdatus	0	2	0	2	
	kappalekohtainen	3	10	1	14	
	kielioppi	0	1	1	2	
	kertaus	0	0	1	1	
	yhteensä	3	13	3	19	16,96 %

Taul 9 Käännösharjoituksen laajuus.

6.2.6. Harjoituksen konteksti

5. Millainen on käännettävän tekstin konteksti?

- a) käännettävä teksti on välitön osa ympäröivää tekstiä
- b) käännettävä teksti liittyy välillisesti muuhun tekstiin eli on esimerkiksi jatkoa edelliselle harjoitukselle tai liittyy käsiteltävänä olevan kappaleen aihepiiriin
- c) tekstillä ei ole kontekstia

		Culture Café	English United	In Touch	Yhteensä	Yhteensä %
5A	johdatus	0	1	0	1	
	kappalekohtainen	7	6	6	19	
	kielioppi	12	7	11	30	
	kertaus	3	0	3	6	
	yhteensä	22	14	20	56	50,00 %
5B	johdatus	0	0	0	0	
	kappalekohtainen	9	15	0	24	
	kielioppi	0	0	1	1	
	kertaus	5	0	4	9	
	yhteensä	14	15	5	34	30,36 %
5C	johdatus	0	1	0	1	
	kappalekohtainen	0	2	4	6	
	kielioppi	4	8	4	16	
	kertaus	0	0	0	0	
	yhteensä	4	11	8	23	20,54 %

Taul 10 Käännettävän tekstin konteksti.

6. Mikä on edellä mainitun välittömän kontekstin laajuus?

- a) suppea eli esimerkiksi sanaa edeltää yksi sana, lause on osa virkettä
- b) laaja eli esimerkiksi sana on osa virkettä, lause on osa useasta virkkeestä koostuvaa tekstiä

		Culture Café	English United	In Touch	Yhteensä	Yhteensä* %
6A	johdatus	0	0	0	0	
	kappalekohtainen	2	2	1	5	
	kielioppi	7	3	5	15	
	kertaus	0	0	2	2	
	yhteensä	9	5	8	22	39,29 %
6B	johdatus	0	1	0	1	
	kappalekohtainen	5	4	5	14	
	kielioppi	5	4	6	15	
	kertaus	3	0	1	4	
	yhteensä	13	9	12	34	60,71 %

* Prosenttiosuus on laskettu niistä harjoituksista, joilla on välitön konteksti (56).

Taul 11 Kontekstin laajuus.

6.2.7. Tehtävätyypit

7. Mikä on käännösharjoituksen tehtävätyyppi?

- täydennystehtävä eli aukko-tehtävä, jossa tekstiä täydennetään vihjeen avulla
- sanaristikko tai -ruudukko, jossa vastine on määrätyn pituinen
- tunnistamistehtävä, jossa lähtökieliseen tekstiin pitää yhdistää sopiva kohdekielinen vastine annetuista vaihtoehdoista
- käännös eli lähtökielisen sanan, fraasin, lauseen tai kappaleen tuottaminen kohdekielellä
- referoiva käännös eli tekstin referointi ja kääntäminen kohdekielelle

		Culture Café	English United	In Touch	Yhteensä	Yhteensä %
7A	johdatus	0	0	0	0	
	kappalekohtainen	5	1	3	9	
	kielioppi	11	4	7	22	
	kertaus	2	0	1	3	
	yhteensä	18	5	11	34	30,36 %
7B	johdatus	0	0	0	0	
	kappalekohtainen	2	2	0	4	
	kielioppi	0	0	0	0	
	kertaus	0	0	0	0	
	yhteensä	2	2	0	4	3,57 %
7C	johdatus	0	1	0	1	
	kappalekohtainen	2	2	1	5	
	kielioppi	0	0	0	0	
	kertaus	0	0	0	0	
	yhteensä	2	3	1	6	5,36 %
7D	johdatus	0	1	0	1	
	kappalekohtainen	7	16	5	28	
	kielioppi	5	11	9	25	
	kertaus	6	0	6	12	
	yhteensä	18	28	20	66	58,93 %
7E	johdatus	0	0	0	0	
	kappalekohtainen	0	1	1	2	
	kielioppi	0	0	0	0	
	kertaus	0	0	0	0	
	yhteensä	0	1	1	2	1,79 %

Taul 12 Käännösharjoituksen tehtävätyyppi

6.2.8. Harjoitusten ratkaisumallit ja määritelmät oppikirjoissa

8. Millainen on opettajan oppaan ratkaisu tehtävään?

- a) oppaassa on annettu tehtävälle yksi ratkaisu
- b) oppaassa on useampia vaihtoehtoisia mallivastauksia
- c) oppaassa ei ole tehtävälle ratkaisuehdotusta

		Culture Café	English United	In Touch	Yhteensä	Yhteensä %
8A	johdatus	0	1	0	1	
	kappalekohtainen	7	16	6	29	
	kielioppi	5	12	8	25	
	kertaus	7	0	3	10	
	yhteensä	19	29	17	65	58,04 %
8B	johdatus	0	1	0	1	
	kappalekohtainen	9	6	4	19	
	kielioppi	11	2	8	21	
	kertaus	1	0	4	5	
	yhteensä	21	9	16	46	41,07 %
8C	johdatus	0	0	0	0	
	kappalekohtainen	0	1	0	1	
	kielioppi	0	1	0	1	
	kertaus	0	0	0	0	
	yhteensä	0	2	0	2	1,79 %

Taul 13 Opettajan kirjan vastausmallit.

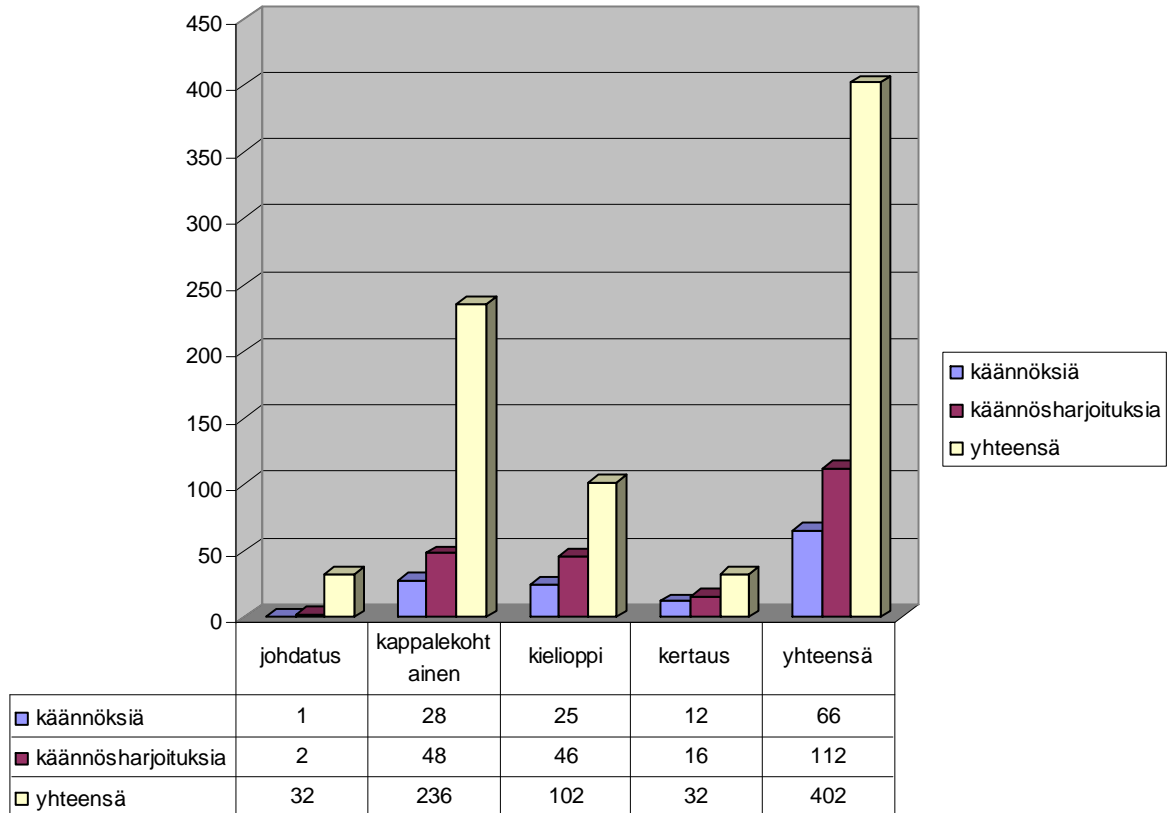
9. Mikä on kirjan oma määrittely tehtävästä?

Tulokset kysymykseen yhdeksän on esitetty kohdassa 6.1.4.

7. Tulosten tulkintaa

Tässä luvussa selvennetään, mitä edellä esitetyt tulokset itse asiassa kertovat käännösharjoituksista. Aloittakaamme tulosten tarkastelu käännösharjoitusten määrästä. Kuten taulukosta viisi (s. 45) kävi ilmi, tutkimusaineiston harjoitusten kokonaismäärä oli 402. Kaikista harjoituksista 27,9 % eli melkein kolmannes sopii tutkimuksessa käytettyyn käännöstehtävän määritelmään. Vaikuttaisi siis siltä, että käännöstehtävien osuus harjoituksista on edelleen varsin suuri. Mutta johtuuko tämä vain käännösharjoituksen uudesta määritelmästä? Taulukko 12 (s. 50) osoittaa, että vain pieni osa käännösharjoituksista kuuluu tehtävätyypiltään sanaristikoihin tai tunnistustehtäviin, joita ei perinteisesti ole pidetty käännöstehtävinä. Mielenkiintoista on se, että käännösharjoituksista valtaosa eli 58,9 % on luokiteltu tehtävätyypiltään käännöksiksi. Kuvio 2 havainnollistaa käännösharjoitusten ja käännösten osuutta kaikista harjoituksista.

(Tässä yhteydessä on syytä muistaa, että tehtävätyypeistä puhuttaessa käännöksellä tarkoitetaan tehtävää, jossa edellytetään lähtökielisen tekstin tuottamista kohdekielellä pois lukien aukkotehtävät ja sanaristikot.)



Kuvio 2 Käännösharjoitusten ja käännösten määrä

Kuviosta 2 käy myös ilmi käännösharjoitusten suuri osuus kielioppiharjoituksissa. Jos osuus kuvataan prosentteina, havaitaan, että kaikista kappalekohtaisista tehtävistä käännösharjoituksia on 20,3 % ja käännöksiä 11,9 %. Kaikista kielioppitehtävistä käännösharjoituksia puolestaan on 45,1 % ja käännöksiä 24,5 %. Käännöksiksi nimetyistä harjoituksista 68,2 % on käännöslauseita ja kaikista harjoituksista käännöslauseita on 11,2 %. Oppikirjoissa siis noin joka kolmas harjoitus on jonkinlainen käännösharjoitus ja noin joka kymmenes harjoitus perinteinen käännöslauseharjoitus. Taulukko 4 (s. 48) kertoo, että yli 80 % käännösharjoituksista on itsenäisiä, ja vajaa viidennes käännösharjoituksista on osa tehtävää. Jos käännösharjoituksiksi laskettaisiin vain itsenäiset tehtävät, olisi käännösharjoitusten osuus kaikista tehtävistä 22,9 %.

Palataan vielä hetkeksi käännösharjoituksen määritelmään. Suurin osa käännösharjoituksista

(93,75 %) vastasi tutkielmassa annettua käännösharjoituksen ns. sisällöllistä määritelmää. Ne seitsemän tehtävää, jotka vastasivat käännösharjoituksen määritelmää ainoastaan sanallisesti, kuuluivat kaikki kappalekohtaisiin tehtäviin. Näitä tehtäviä ei yhdistänyt mikään erityisesti, tosin tehtävistä viisi oli tyypiltään tunnistamistehtäviä. Tehtävänannoissa pyydettiin yhdistämään tai valitsemaan annetuista vaihtoehdoista oikea käännös annetulle tekstille. Kaksi muuta tehtävää oli määritelty käännöksiksi. Toinen näistä tehtävistä on *In Touch* -kirjan tehtävä (s. 124: 2), jonka tehtävänanto on seuraavanlainen:

Työskentele parisi kanssa. Peitä A tai B. Käännä suomenkielinen lause, jonka parisi tarkastaa.

Kyseessä on siis suullinen harjoitus, jossa sekä suomenkielinen että englanninkielinen teksti on jo annettu. Toinen harjoitus, jonka tyypiksi oli määritelty käännös, on *English United* -kirjasta (s. 32: 9c).

Take turns in reading aloud and translating the sentences.

Tässäkin kyse on suullisesta harjoituksesta.

Yksi näistä seitsemästä tehtävästä on tutkimuksen kannalta erityisen mielenkiintoinen. Vaikka tehtävä lukeutuu harjoituksiin, jotka eivät vastaa käännösharjoituksen sisällöllistä määritelmää, ottaa tehtävänanto kuitenkin kantaa kääntämiseen.

Underline the sentences in the text which mean approximately the same as the sentences below. Remember that literature is never translated word for word.

(*English United*, s. 104: 1)

Tällaisen tehtävän jatkoksi voisi keskustella alkutekstin ja käännöksen eroista, pohtia syitä näihin eroihin ja vaikkapa miettiä vaihtoehtoisia käännösratkaisuja. Harmillista tehtävässä on kuitenkin ehdottoman säännön antaminen ”kaunokirjallisuutta ei koskaan käännetä sanatarkasti” sekä nimenomainen viittaus kirjallisuuteen.

Kääntämiseen viitataan usein, tarkemmin sanottuna noin puolessa käännösharjoitusten

tehtävänannoista. Yhtä lukuun ottamatta kaikki sekä sanallisesti että sisällöllisesti tutkimuksen käännosmääritelmään sopivat harjoitukset olivat tehtävätyypiltään käännoksiä. (Tuo yksi poikkeus oli sanaruudukkotehtävä, jossa englanninkieliset sanat piti poimia ruudukosta ja kirjoittaa niille suomenkieliset vastineet vihkoon.) Sisältönsä puolesta käännoharjoituksiksi määritellyistä harjoituksista 64,8 % oli täydennystehtäviä ja 24,1 % käännoksiä. Täydennystehtävissä on tavallisesti teksti, jossa on sanan tai fraasin mittaisia aukkoja. Näitä englanninkielisiä tekstejä täydennetään suomenkielisen vihjeen avulla. Tällaisia harjoituksia ei yleensä mielletä (eikä siis nimitetäkään) käännoharjoituksiksi, vaikka kyseessä on kaksikielinen, kirjallinen viestintä. Kääntäjän näkökulmasta täydennystehtävät ovat kuitenkin melko hyviä käännoharjoituksia, sillä käännettävään osuuteen nähden konteksti on riittävä, ja käännettävä teksti on osa kokonaisuutta.

Harjoituksien kohdekieli on pääsääntöisesti vieras kieli eli englanti (ks. taul 7, s. 47). Käännoharjoituksista vajaa viidennes tehdään englannista suomeen. Näistä 79,2 % on tehtävätyypiltään käännoksiä, joiden käännettävän osuuden pituus on pääsääntöisesti sana tai fraasi. Pidempiä suomennoksia on vain kourallisessa harjoituksia. Yksi näistä on *Culture Café* -kirjan harjoitus A (s. 50).

Translate the highlighted sections of the text into Finnish.

Tehtävänä tässä on siis suomentaa lukukappaleen korostetut osat. Oppikirja ei kerro, onko harjoitus tarkoitettu suulliseksi vai kirjalliseksi, joten myös kirjallinen tuotos on mahdollinen. Käännettävät osuudet, joita on yhteensä kolme, ovat virkkeestä neljään virkkeeseen (enimmillään noin 50 sanaa), pisimmät käännettäväksi tarkoitetut tekstit koko käännoharjoitusjoukossa. Yhteensä tällaisia useammasta virkkeestä koostuvia käännosuosuuksia on vain neljässä tehtävässä (ks. taul 8, s. 48). Kaksi näistä tehtävistä on referoivia käännoksiä, ja kaikkien näiden pidempien harjoitusten käännoosuunta on englannista suomeen.

Edellä kuvatun *Culture Cafén* harjoituksen kaltaisia tehtäviä voisi olla kirjoissa enemmänkin. Tehtävä on käännošharjoituksena hyvä useastakin syystä. Ensinnäkin käännettävän osuuden kontekstina on alkuperäinen teksti kokonaisuudessaan. Käännettävät osuudet eivät ole yksittäisiä, irrallisia lauseita, joten oppilas joutuu tekstiä kääntäessään kiinnittämään huomiota kokonaisuuteen ja virkkeiden suomenkieliseen muotoiluun. Kyseessä olevan tehtävän korostetuissa tekstiosuuksissa on englannille tyypillisiä lauserakenteita sekä idiomeja, ja niiden kääntämisen yhteydessä kielten erot tulevat hyvin esiin. Tämän tyyppisiä harjoituksia ei kirjoissa liiemmästi ole. Syynä on todennäköisesti se, että tekstin suomenkielisen ulkoasun hiominen on suhteellisen hidasta, eikä vieraan kielen oppitunnilla haluta ”tuhlata” aikaa äidinkielen harjoitteluun. Siinä missä äidinkieli on yleensä kääntäjän tärkein ja arvokkain työkalu, on se vieraan kielen opiskelijalle vain apuväline kielitaitoa tavoitellessa.

Kuten jo edellä (s. 53) kävi ilmi, suurin osa käännošiksi luokitelluista harjoituksista on käännošlauseita. Kaiken kaikkiaan eri tehtävätyyppien käännettävien osuuksien yleisin pituus oli lause (ks. taul 8, s. 48). Lähes yhtä paljon oli vain sanan mittaisia käännettäviä osuuksia, kun taas fraaseja oli osuuksista noin neljännes. Tehtävistä, joiden käännettävä osuus oli sanan mittainen vain noin joka seitsemännen tehtävänannossa viitattiin kääntämiseen. Itse asiassa mitä pidempi käännettävä osuus tehtävässä oli, sitä useammin tehtävänannossa viitattiin kääntämiseen. Useimmiten kääntämiseen viitataan sanallisesti siis tehtävissä, joiden käännettävä osuus on lauseen mittainen. Tästä voidaan tulkita, että käännošlauseita pidetään yhä tyypillisimmin käännoštehtävinä.

Taulukoista selvisi, että käännošlauseita käytetään erityisesti kielioppia harjoitellessa, ja ne mielletään edelleen helpoimmin käännošharjoituksiksi. Nämä kaksi seikkaa vaikuttaisivat jäänteiltä vanhasta kielioppi – käännoš -menetelmästä. Onko menetelmä jättänyt muita jälkiä nykyisiin oppikirjoihin? Pratorin ja Celce-Murcian (teoksessa Brown 1987: 75)

luonnehdinnassa kyseisestä opetusmetodista todettiin, ettei käännettävien tekstien kontekstiin yleensä kiinnitetä huomiota ja että ainut harjoitusmuoto oli irrallisten lauseiden kääntäminen vieraasta kielestä äidinkieleen. Taulukoiden 10 ja 11 (s. 49) avulla voimme tarkastella käännösharjoitusten kontekstia. Viidesosa harjoitusten käännettävistä osuuksista on täysin vailla kontekstia. Noin kolmanneksella käännösharjoituksista on välillinen konteksti, ja joka toinen käännettävistä teksteistä on välitön osa muuta tekstiä. Voimme siis todeta, että pääsääntöisesti käännöstehtävät eivät ole irrallisia lauseita. Tämän lisäksi konteksti oli pikemminkin laaja kuin suppea (60,7 % ja 39,3 %).

Tarkempi tarkastelu osoittaa, että niistä 23 käännösharjoituksesta, joilla ei ole lainkaan kontekstia, 22 on käännöslauseharjoituksia. Kaikista käännöslauseharjoituksista tämä on tasan kolmannes. Näistä 16 on kielioppiharjoituksia. Tämä tulos siis osaltaan tukisi käsitystä irrallisista käännöslauseista kieliopin harjoittajina, vaikka tällaiset harjoitukset muodostavat toki vain viidenneksen kaikista käännösharjoituksista. Kontekstia on tarkasteltu määrällisesti siten, että kontekstin laajuus on suhteutettu käännettävän osuuden laajuuteen. Suurin osa tehtävistä, joilla on laaja konteksti, on edellä mainitusta syystä johtuen täydennystehtäviä. Mitä pidempi tehtävän käännettävä osuus on, sitä enemmän oppikirjassa käytettävissä oleva tila luo rajoituksia riittävän kontekstin antamiselle.

Tehtävätyyppejä on tässä luvussa sivuttu jo useasti, ja tämä kysymys osoittautuikin yhdeksi keskeisimmistä tutkimuskysymyksistä. Käännösharjoitusten tyyppien määrittäminen on hankalaa, mikäli ei halua pitäytyä vanhassa käännöslause-konseptissa. Voidaanko esimerkiksi täydennys- tai tunnistustehtäviä todella pitää käännösharjoituksina? Toisaalta yhtä vaikea on perustella, miksi tällaisia tehtäviä ei voisi kutsua käännösharjoituksiksi. Vastaus riippuu osittain siitä, pitääkö käännösharjoituksia kääntämistä harjoittavina tehtävinä vai kielitaitoa kehittävinä tehtävinä, joissa on tavalla tai toisella hyödynnetty kääntämistä.

Lukion oppikirjoissa opiskeltava asia on nimenomaan kielitaito, ei käännöstaito.

Myös opettajan oppaiden ratkaisut viittaavat siihen, ettei käännösharjoitusten tarkoituksena ole pohtia syvällisesti käännöksen toimivuutta. Yli puoleen tehtävistä opettajan opas antoi yhden ratkaisun (ks. taul 13, s. 51). Tehtävät, joihin oli useampia vastausmalleja, olivat pääosin käännöslauseita. Vaihtoehtoiset mallit poikkesivat kuitenkin yleensä toisistaan vain sanan verran, useimmiten kyseessä oli synonyymipari (esimerkiksi *elevator – lift*). Tästä voidaan päätellä, että tehtävät ovat yleensä melko pitkälle kontrolloituja ja niillä halutaan harjoitella tiettyjä asioita. Varsinkin kielioppitehtävissä on usein annettu selkeä ohje, miten käännös tulee tehdä (mitä rakennetta, ilmaisua tms. tehtävässä pitää käyttää).

Käännöstehtävien käsittelyyn tai korjaamiseen yksikään opettajan opas ei erikseen puutu.

Kirjojen oletusarvona siis on, että opettajat tietävät, miten käännösharjoituksia tulee käsitellä.

Taulukosta 4 (s. 44) voidaan tarkastella *Culture Cafén* ja *In Touchin* antamia määritelmiä harjoituksista. *Culture Cafén* kohdalla jako on selkeä, käännöstehtävillä harjoitellaan sanastoa ja rakenteita. *In Touchin* tehtävien luokittelu on vaihtelevampaa.

Kappalekohtaisista käännösharjoituksista vain kaksi on otsikoitu kirjan omalla *from Finnish into English* -nimikkeellä. Nämä kirjojen määritelmät eivät sinänsä paljasta mitään yllättävää kirjoista tai harjoituksista. Sen sijaan mielenkiintoista on se, että kaikissa kirjoissa on jossain muodossa lisätieto-osioita, joissa annetaan kulttuuritietoutta, opetetaan erilaisia viestintästrategioita tai kiinnitetään huomiota englannin kielen erityispiirteisiin. Tämä on selkeästi pyrkimys täyttää Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003 asetetut tavoitteet. Kirjoissa korostuu kulttuurien välinen viestintä. Kääntäjälle olennaista tietoa saattaa siis löytää pikemminkin lisätietolaatikoista kuin käännösharjoituksista.

Käännösharjoitukset ovat siis pääsääntöisesti melko lyhyitä harjoituksia, joiden tavoitteena on kielitaidon parantaminen. Kääntämistä tehtävillä ei harjoitella. Silti kääntämiseen viitataan

usein (ehkä paremman sanan puutteessa, kuten kävi esimerkiksi käännoštehtävien harjoitustyypin nimeämisessä). Tämä välittää oppilaalle väistämättä hieman virheellisen kuvan kääntämisestä ja sen luonteesta.

Voisiko kääntämistä kenties hyödyntää enemmän opetuksessa? Suurin este kääntämisen hyödyntämiselle on varmasti aika, jota on lukion kursseilla käytettävissä rajallisesti. Mutta kuten lukion opetussuunnitelman perusteissakin (2003: 100) sanotaan: ”...viestintätaidon saavuttaminen edellyttää pitkäjänteistä ja monipuolista viestinnällistä harjoittelua.”

Kääntäminen on vaativa viestinnän laji, joten se voisi olla esimerkiksi hyvä eriyttämiskeino pidemmälle edistyneitä oppilaita varten. Nämä oppilaat ovat myös todennäköisesti niitä, jotka muodostavat tulevien kääntäjien ja tulkkien joukon.

Eurooppalainen viitekehys vaikuttaa jo lukioissamme lähinnä taitotasoasteikon kautta. Mikäli eurooppalaisen kielisalkun käyttö yleistyy tulevaisuudessa, käännöksiä voisi hyödyntää oppilaiden kielisalkun koostamisessa. Esimerkiksi novellikäännös voisi toimia valinnaisen kirjallisuuskurssin työnäytteenä, jonka tarkastettu versio lisättäisiin oppilaan työkansioon. Nykyisin lukiokursseja voi suorittaa entistä enemmän myös itsenäisesti, tällaiseenkin työskentelyyn käännös voisi soveltua. Kieliluokalla tai kaksikielisessä opetuksessa käännöksiä voisi hyödyntää myös äidinkielen opetuksessa tai kielten yhteisenä projektina.

Yksi esimerkki kääntämisen mahdollisesta ja jo toteutuneesta soveltamisesta lukio-opetukseen on helsinkiläisen Resson lukion ja Tampereen yliopiston käännöstieteen laitoksen yhteistyönä järjestämä valinnainen kurssi. Käännöstieteen laitokselta on jo useampana vuonna järjestetty luennoitsijoita kouluun kertomaan kääntämisen erityiskysymyksistä. Oppilaat ovat puolestaan pitäneet luentopäiväkirjaa ja keskustelleet luennoista (Yours Truly 13: 14). Tällaisen luentosarjan yhteydessä oppilaat voisivat ehkä myös tehdä itse pienen

käännöksen ja käsitellä tuotoksiaan esimerkiksi jonkinlaisen työpajan muodossa.

Ne oppilaat, joiden produktiiviset taidot eivät vielä ole riittäviä käännösten tekemiseen, voivat hyötyä käännösten vertailusta. Alkuperäisen tekstin ja sen käännöksen vertailu on oiva keino tuoda esiin kulttuurieroja. Vertailu havainnollistaa myös kielten rakenteiden eroja.

8. Loppusanat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käännošharjoitukset ovat tämän hetken oppikirjoissa. Tutkimuksen taustoituksessa tarkasteltiin käännoštieteen ja kielten opetuksen kehittymistä. Erityistä huomiota kiinnitettiin kielioppi – käännoš -menetelmään. Tämä aikanaan suosittu menetelmä hylättiin muutama vuosikymmen sitten, koska se ei enää vastannut opetuksen tarpeita. Vieraiden kielten opiskelussa alettiin korostaa kommunikaatiota ja sittemmin kulttuurien välistä kommunikaatiota. Käännoštieteen kehityslinjat ovat olleet samansuuntaisia. Kuitenkin näyttää siltä, että käännoštieteen kehitys ei näy oppikirjojen käännošharjoituksissa. Vanhat menetelmät ja muodollisen ekvivalenssin tavoittelu ovat jääneet elämään ainakin osaan harjoituksista.

Surullisen kuuluisia käännošlauseita löytyy oppikirjoista edelleen, ja niitä käytetään etenkin kieliopin harjoittelussa. Kirjoissa nimenomaan käännošlauseet luokitellaan usein käännošharjoituksiksi. Esimerkiksi täydennystehtäviin tai sanaristikoihin pätevät samat kääntämisen tuntomerkit, vaikka niitä onkin hankalampi mieltää käännošharjoituksiksi. Tutkimuksessa käännošharjoituksiksi laskettiin kaikki kaksikielistä, kirjallista viestintää edellyttävät tehtävät. Tällaisia tehtäviä löytyy kirjoista runsaasti. Tehtävät ovat melko lyhyitä, ja niillä tavoitellaan tiettyä tulosta. Käännošharjoitusten suunta on yleensä äidinkielestä vieraaseen kieleen. Lyhyt, selkeästi ohjeistettu ja rajattu harjoitus mahdollistaa tehtävien nopean ja mutkattoman tarkastuksen. Toisaalta tätä voidaan pitää positiivisena asiana, sillä aikaa jää muuhunkin kuin tehtävien tarkastamiseen. Toisaalta mallivastausten vilauttaminen kalvolla saattaa antaa oppilaalle sen käsityksen, että käännoštehtäviin on olemassa aina kaksi vastausvaihtoehtoa: oikea ja väärä.

Nykypäivän oppikirjat harjoittavat monipuolisesti kielitaidon eri osa-alueita, niissä käytetään suurimmaksi osaksi autenttisia tekstejä, ne ovat täynnä kulttuuritietoutta, lisäksi ne ovat vielä

visuaalisesti miellyttäviä. Kaiken kaikkiaan kirjat tuntuvat vastaavan hyvin niille asetettuihin vaatimuksiin, joita tulee valtiovallan taholta sekä kirjojen käyttäjiltä eli opettajilta ja oppilailta. Kulttuurien välisen viestinnän entistä suurempi merkitys näkyy kirjoissa, ja tästä hyötyvät myös tulevat kääntäjät. Käännösharjoitukset toimivat kielitaidon kehittäjinä, käännöstaitoa näillä harjoituksilla ei juuri paranneta. Oppituntien puitteissa ei ole mahdollista tehdä vaativia käännöstöitä, siksi käännökset soveltuvatkin ehkä parhaiten projektitöiksi tai kielipainotteisten ryhmien toimintaan. Vaikka oppikirjojen harjoitukset eivät varsinaisesti kehitä käännöstaitoa, ei kielitaidon merkitystä kääntäjälle kannata suotta väheksyä.

Ensisijaiset lähteet

Benmergui, Raquel, Lampinen, Anni, Leinonen-Nuorgam, Sanna, Mäki, Jaakko, Päckilä, Teijo, ja Silk, Riitta. 2004. *Culture Café. Book 1*. Keuruu: Otava.

Benmergui, Raquel, Lampinen, Anni, Leinonen-Nuorgam, Sanna, Mäki, Jaakko, Päckilä, Teijo, ja Silk, Riitta. 2003. *Culture Café. Teacher's Guide 1*. Keuruu: Otava.

Biese, Y.M. 1958. *Keskikoulun englannin kielen harjoituskirja IIA*. Porvoo: WSOY.

Daffue-Karsten, Louisa, Luukkonen, Hilpi, Moilanen, Kari, Pollari, Pirjo, Venemies, Kati ja Vincent, Kirby. 2004. *English United. Course 1*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Daffue-Karsten, Louisa, Luukkonen, Hilpi, Moilanen, Kari, Pollari, Pirjo, Venemies, Kati ja Vincent, Kirby. 2005. *English United. Teacher's manual. Course 1*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Davies, Mikael, Mäkelä, Anna-Mari, Nikkanen, Lynn, Sutela, Tuula, Säteri, Leena, ja Vuorinen, Petri. 2003. *In Touch. Course 1*. Porvoo: WSOY.

Davies, Mikael, Lehtonen, Eero, Nikkanen, Lynn, Sutela, Tuula, Säteri, Leena, ja Vuorinen, Petri. 2004. *In Touch. Course 1. Opettajan materiaali*. Porvoo: WSOY.

Wuorenheimo, Marja. 1964. *This Is English*. Helsinki: Tammi.

Toissijaiset lähteet

Bassnett, Susan. 1995. *Teoksesta toiseen*. Suom.toim. Koskinen, Oittinen, et al. Tampere: Vastapaino.

Birkstedt, Johanna. 2004. Suomalaisen englanninopetuksen lyhyt historia. Teoksessa Nevalainen, Rissanen, Taavitsainen (toim.) Englannin aika – elävän kielen kartoitusta. Porvoo: WSOY. s. 242–251.

Brown, H.D. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Catford, J.C. 1965. *A Linguistic Theory of Translation. An Essay in Applied Linguistics*. Lontoo: Oxford University Press.

Darbelnet, J.L. ja J.P. Vinay. 1958. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Pariisi: Didier.

Georg Eckert Institute for International Textbook Research. *Kotisivut*. 18.10.2005

<<http://www.gei.de/english/index1.shtml>>

Hiltunen, Teija. 2005. *A Historical Perspective on Culture in English Language Teaching American Culture in the Focus*. Pro gradu – tutkielma. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Huttunen, Irma ja Sauli Takala. 2004. Euroopan neuvoston toiminta kielikoulutuksen kehittämiseksi ja sen vaikutus kielisuunnitteluun Suomessa. Teoksessa Sajavaara, Kari ja Sauli Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen

keskus. s. 325–342.

Häkkinen, Kaisa. 2002. *Suomalaisen oppikirjan vaiheita*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.

Ingo, Rune. 1990. *Lähtökielestä kohdekieleen*. Johdatusta käännöstieteeseen. Juva: WSOY.

Gouin, François. 1880. *L'Art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris: Fischbacher.

Karlsson, Fred. 1976. *Johdatusta yleiseen kielitieteeseen*. Helsinki: Gaudeamus.

Kivistö, Anne. 2005. *Accents of English as a Lingua Franca: A Study of Finnish Textbooks*.

Pro gradu-tutkielma. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Kohonen, Viljo ja Ulla Pajukanta. 2003. Eurooppalainen kielisalkku -kokeiluprojektin tulosten koontaa. Teoksessa Kohonen, Viljo ja Ulla Pajukanta (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku 2 – EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. s. 7–32.

Kohonen, Viljo. 2003. Eurooppalainen kielisalkku: salkkuarvioinnista salkkutyöskentelyyn kielikasvatuksena. Teoksessa Kohonen, Viljo ja Ulla Pajukanta (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku 2 – EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. s. 137–168.

Leino, Anna-Liisa. 1979. *Kielididaktiikka*. Keuruu: Otava.

Lukion Opetussuunnitelman Perusteet 2003. 2003. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Lähdesmäki, Salla. 2004. Oppikirja tutkijan käsissä. Teoksessa Nevalainen, Terttu, Rissanen, Matti, and Taavitsainen, Irma (toim.) *Englannin Aika. Elävän kielen kartoitusta*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö. s. 271–285.

Newmark, Peter. 1991. *About Translation*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters ltd.

Nida, E.A. 1964. *Towards a Science of Translation*. Leiden: E.J. Brill.

Numminen, J. ja Piri, R. 1998. Kieliohjelman suunnittelu Suomessa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Oittinen, Riitta ja Mäkinen, Pirjo (toim.) 2001. *Alussa oli käänös*. Tampere: Tampere University Press.

Palomäki, Ulla. 2004. Kääntäjät ja suomen kieli. Teoksessa Tommola Jorma (toim.) *Kieli, teksti ja kääntäminen – Language, Text and Translation*. Turku: Turun yliopisto. Englannin kielen kääntäminen ja tulkkaus. s. 21–30.

Paloposki, Outi. 2003. Kääntäminen historiassa. Teoksessa Oittinen Riitta ja Pirjo Mäkinen (toim.) *Alussa oli käänös*. Tampere: Tampere University Press. s. 349–373.

Rivers, Wilga, M. 1972. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago & Lontoo: The University of Chicago Press.

Savela, Maija. 1994. Vieras kieli oppiaineena. Teoksessa Pohjala, Kalevi (toim.) *Näkökohtia*

kielenopetukseen. Helsinki: Opetushallitus. s.7–16.

Takala, Sauli. 1998. Englannin kielen taidon taso Suomessa – hyvää kehitystä. Teoksessa Takala Sauli ja Kari Sajavaara (toim.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. s. 91–100.

Tirkkonen-Condit, Sonja. 2000. Kääntämisen teoria, tutkimus ja sovellus. Teoksessa Sajavaara, Kari ja Arja Piirainen-Marsh (toim.) *Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. s. 123–154.

Tommola, Jorma. 2004. Mikä on kääntämisen ja tulkkauksen ydin? Teoksessa Tommola Jorma (toim.) *Kieli, teksti ja kääntäminen – Language, Text and Translation*. Turku: Turun yliopisto. Englannin kielen kääntäminen ja tulkkaus. s. 9–20.

Vehmas-Lehto, Inkeri. 1999. *Kopiointia vai kommunikointia? Johdatus käännteoriaan*. Helsinki: Yliopistopaino.

Viëtor, Wilhelm. 1882. *Der Sprachunterricht muss umkehren!* Heilbronn: Gebr. Henninger

Yli-Renko, Kaarina. 1994. Kulttuurien välinen viestintä ja sen opettaminen. Teoksessa Pohjala, Kalevi (toim.) *Näkökohtia kielenopetukseen*. Helsinki: Opetushallitus. s.17–34.

Yours Truly, vol.13. 2006. Suomen englanninopettajat ry:n tiedotuslehti. Helsinki: Nelita oy.

Kirjallisuutta

Newmark, P. 1981. *Approaches to Translation*. Pergamon: Lontoo.

Pingel, Falk. 1999. *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*.
Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.

Reiss, K. ja H. Vermeer. 1986. *Mitä kääntäminen on: teoriaa ja käytäntöä*. Suom. ja toim.
Pauli Roinila. Helsinki: Gaudeamus.

*Eurooppalainen Viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen
eurooppalainen viitekehys*. 2003. Council of Europe. Huttunen I., Jaakkola H (käänt.).
Porvoo: WSOY.

English Summary

Translation Exercises in the Upper Secondary School English Language Study Books

The subjects of this study are the various translation exercises we find in Finnish upper secondary school English language study books. The main aim of the thesis is to find out what kind of translation exercises the modern study books contain and how do they relate to translation studies. Old ideas and notions of translation as a purely mechanical language exercise still remain. Many people still think that translation exercises equal word for word translation of incoherent sentences. Several theoretical approaches to translation have surfaced during the last decade, and it is interesting to see whether or not these developments have influenced the concept of a translation exercise in study books.

Language teaching in general has a long history, but English language teaching in Finnish comprehensive schools is a quite recent phenomenon, as is the comprehensive school system itself. The system has ensured that most Finns study English, and in upper secondary schools the subject is more popular than ever. Teaching methods have changed considerably over the years. A few decades ago English was mainly taught using the grammar – translation - method. This method focused on grammar and written language. It included learning long lists of unrelated words and translating equally long lists of sentences. When the focus of language teaching shifted from grammatical correctness to striving for communicative competence in the 1960's and 1970's, the grammar - translation -method was virtually abandoned.

The objectives of teaching are defined in the National Framework Curriculum. The new curriculum was written in 2003, and it was officially adopted in 2005. The National Board of

Education makes the national curriculum, which is the basis for all local curricula. The framework curriculum sets several aims for the teaching of foreign languages. The students, for example, are expected to learn how to communicate in a way that is typical to the target language and its culture. The curriculum is a guideline for schools, teachers, and publishers as well. The Common European Framework of Reference for Languages, which is set by the Council of Europe, also influences teachers and publishers. Both of these frameworks call for new approaches to teaching language and communication. A fresh take on translation exercises could help in responding to the new demands on English language teaching.

The definition of a translation exercise is not necessarily self-evident. That is why the characteristics of a translation exercise need to be defined before any study on them can take place. A translation exercise in this study is

5. an exercise in which a text written in the source language is reproduced in the target language
6. an exercise whose end result is a written one

This is the translator's definition of a translation exercise. To find out how the books represent translation, the definition needs to be extended. Therefore, a translation exercise is

10. an exercise whose wording directly refers to translation – the words translate, translation, their Finnish counterparts or the derivatives of any of the aforementioned are mentioned in the written description of the exercise

The research material consisted of three books, one from each of the three different publishers that publish upper secondary school English books at the moment. The books were carefully researched to collect a database of all the exercises that fit the given definition of a translation exercise. All the exercises were analyzed with the help of nine questions. Statistics based on

III

the answers to these questions were further analyzed to gain information about translation exercises in the modern study books.

Here are the study questions:

- How does the exercise relate to the definition of a translation exercise used in this thesis?
- What are the source language and the target language of the exercise?
- How long is the text which will be translated?
- Is the exercise a part of another exercise?
- What is the context of the translation like? Is the context direct (textual) or indirect (thematic)?
- If the context is direct: what is the extent of the context?
- Which type of exercise is in question?
- Does the teacher's manual give an answer to the exercise?
- How is the exercise defined in the book?

The total number of exercises in the three books was 402. Out of these, 112 were translation exercises. This equals 27,9 % of all exercises. Although translation exercises are not as visible and clearly recognized as they were some decades ago, it is safe to say that they have not disappeared from books. The definition of a translation exercise allowed various types of exercises to be included in the group of translation exercises, still the most common type of exercise was a translation (a given text in the source language which needs to be reproduced in the target language).

Nearly half of the translation exercises were in the separate grammar sections of the books.

This suggests that translation exercises are still quite often used to practice grammatical

correctness. The traditional "translation sentence" still remained in the books. Every tenth exercise in the books belonged to this group of exercises. With the exception of only one exercise, exercises that were referred to with words like "translate" or "translation" belonged to the group of exercises simply called translations (other categories included cloze activities, crosswords, identifying the right alternatives, and summaries). Also, the exercise was more likely to be called a translation exercise if the length of the text which needed to be translated was a sentence (rather than a word or a phrase). It seems that the books' perception of translation exercises is quite traditional.

Teachers were not given any additional advice on how to correct translation activities. In over half of the cases the teacher's manual only offered one possible solution to translation tasks. The variation in the answers was usually caused by a choice of synonyms. Most translation exercises were very brief. This is very likely due to the fact that translation tasks are time-consuming. Also, brief exercises can be better controlled and checked more easily than exercises that are produced freely.

Most of the translations were made from Finnish into English. This suggests that in language classes the focus is on the foreign language, not the mother tongue. Translators need to be fluent in both languages, and proficiency in the mother tongue is essential. One could say that nearly as important to a translator as knowledge of the language is the context of a text. Most exercises had at least some context. One fifth of the exercises had no context at all, but we must keep in mind that some of these exercises were, for example, crosswords.

Probably the biggest obstacle to overcome when it comes to utilizing translation exercises is time. Teachers are given a limited amount of it and a multitude of goals to reach within this short period. Translations would be best suited for optional courses which focus specifically

on translating. Translating is not the easiest of tasks, so it is not necessarily suitable for the younger language learners. Special groups like the so called language classes, on the other hand, could benefit from more challenging activities.

Each book included in the research material contained a lot of cultural information, which was presented in various forms. There was also information about communication strategies and lists of typical errors that Finnish learners of English are likely to make. This information builds up the sort of language database that can be very useful to a future translator. So, instead of the actual exercises, the most beneficiary content of the books for a translator might be stored in the footnotes.