

*Mutta, M., P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) 2014. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2014 / n:o 7. 118–133.*

**Merianna Luoma**

Turun yliopisto

## **“Käytin englantia apuna sanojen kääntämiseen” – Lukiolaisten kielitietoisuuden tarkastelua pedagogisen kääntämisen keinoin**

Language awareness is said to facilitate and enhance foreign language learning. Therefore learners should be guided to observe the characteristics and features of languages. Could translation play a valuable role in this process? This article examines language awareness of 33 upper secondary school students by means of translation. These learners translated a 139-word French text into their first language, Finnish, and then answered questions related to their translation experiences. The data are based on the results of a post-translation questionnaire and interviews conducted in five different groups in two upper secondary schools during 2011–2012. In their responses, language learners reflected, e.g., similarities and differences of the languages and described their language skills and learning. The findings reveal that the learners who had studied French less often also described their thoughts in a less detailed way compared to the learners with a stronger background in their French studies.

**Keywords:** language awareness, language learner, pedagogic translation

## 1 Johdanto

*Language is as important to human beings as water is to fish. Yet, it often seems that we go through life as unaware of language as we suppose the average fish is of the water it swims in.* (van Lier 1995: xi.)

Siitä asti kun vieraiden kielten opetusmenetelmiä on kehitetty, äidinkielen ja kääntämisen rooli on usein ollut keskustelun ja väittelyn kohteena. Kääntämisen on ajateltu aiheuttavan kielten välistä haitallista interferenssiä ja estävän kielenoppijoita ajattelemasta vieraalla kielellä. Sitä on myös pidetty liian aikaa vievänä keinona oppia kieltä. Esitetystä kritiikistä huolimatta voidaan todeta, että kääntämisen avulla on mahdollista vertailla kahta kieltä toisiinsa, tehdä havaintoja niiden piirteistä ja sitä kautta lisätä tietoisuutta näistä kielistä. (Leonardi 2010.)

Kielitietoisuudesta puhutaankin nykypäivänä paljon vieraiden kielten oppimisen yhteydessä. Sen on sanottu edistävän vieraiden kielten oppimista (ks. esim. McCarthy 1997: 208). Jamesin ja Garettin (1992a) mukaan kielitietoinen henkilö havaitsee helposti kielelle luonteenomaisia piirteitä ja kiinnittää huomiota ihmisten tapaan käyttää kieltä. Van Lierin (1998: 142) mukaan taas on todennäköistä, että niin sanottujen tietoisien oppijoiden oppimisvalmiudet ovat muita opiskelijoita paremmat.

Tässä artikkelissa esittelen kielitietoisuutta ja pedagogista kääntämistä käsittelevän tutkimukseni (Luoma 2013) tuloksia. Tutkimuksessa tarkastellaan, miten lukioikäisten ranskan kielen oppijoiden kielitietoisuus ilmenee käännösharjoituksen ja siihen liittyvien kyselyn ja haastattelun kautta. Samalla selvitetään, mitä tutkittavat ajattelevat ranskan ja suomen kielistä, ranskankielisen tekstin suomentamisesta sekä omista metakognitiivisista tiedoistaan ja taidoistaan.

## 2 Kieli – tietoisuus – kielitietoisuus

Kieli ja tietoisuus kuuluvat ihmistä ja ihmisenä olemista tutkivien tieteiden tyypillisiin tutkimusongelmiin (Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996: 5). Jo pelkästään kieli on koettu vaikeaksi määritellä, puhumattakaan tietoisuuden määrittelemisen haasteellisuudesta (Candlin 1992: xii). Tietoisuuden käsitettä on toisinaan pidetty epätieteellisenä ja sen vuoksi jopa mahdottomana tutkia (McLaughlin 1990: 617), vaikkakin tietoisuuteen liittyvillä pohdintoilla on ollut paikkansa jo antiikin ajan filosofisista keskusteluista lähtien (Dufva ym. 1996: 9).

Kielitietoisuuden termiä puolestaan on käytetty eri yhteyksissä 1980-luvulta alkaen kuvaamaan kielten oppimista ja käyttöä koskevia metakognitiivisia taitoja (Smeds 2011: 224). Erityisen kiinnostuksen kohteena se on ollut pedagogien ja kielitieteilijöiden

keskuudessa aina 1990-luvulta lähtien (Oksaar 2009: 19). Tietoisuuden käsitteen tavoin myöskään kielitietoisuuden käsite ei ole aivan yksinkertainen. Kirjallisuudessa kielitietoisuudelle annetaan hyvinkin erilaisia määritelmiä. (James & Garrett 1992b: 3.) Myös käsitteen tarkka nimi vaihtelee tutkijasta riippuen, ja näin kielitietoisuuden rinnalla kirjallisuudessa käytetään muun muassa termejä kielellinen tietoisuus ja metalingvistinen tietoisuus, puhumattakaan termin erikielisistä vastineista.

Kohonen ja Eskelä-Haapanen (2006: 23) puhuvat kielellisestä tietoisuudesta ja määrittelevät sen jatkuvaksi kehitykseksi ja tavaksi ajatella kielestä. Alanen (2006: 11) ja Gombert (1990: 11) puolestaan käsittävät kielitietoisuuden kyvyksi arvioida ja reflektoida kieltä. Dufva (1993: 12) pitää kielitietoisuutta uudenlaisena näkökulmana oppimiseen, ja kielenoppimisessa hän korostaa oman ja vieraan kielen eroihin ja yhtäläisyyksiin liittyvän tietoisuuden merkitystä. Tämän artikkelin kuvaamassa tutkimuksessa kielitietoisuus nähdään kielenoppimista tehostavana ilmiönä. Kielitietoisuus ymmärretään taidoksi havainnoida äidinkielen ja vieraan kielen ominaisuuksia suhteessa toisiinsa, mikä puolestaan on mahdollista näihin kieliin kohdistuvan vertailun avulla. Artikkelin korostaa kääntämisen merkitystä ja mahdollisuuksia kielitietoisuuden herättämisessä ja kehittämisessä. Vieraskielistä tekstiä kääntämällä kielenoppijat saadaan reflektoimaan kieliä ja kielenkäyttöään.

### 3 Kääntämisen asema vieraan kielen opetuksessa

Kääntämisen asema vieraan kielen opetuksessa on vaihdellut paljon kulloinkin sovellettavasta menetelmästä riippuen (Cantón Rodríguez 2001: 180). Kielioppi–käännös-menetelmän vallitessa opetuskielenä kielten tunneilla käytettiin pääasiallisesti oppijoiden äidinkieltä. Menetelmässä oli kyse kielioppisääntöjen opettelusta ja kontekstista irrallaan olevien lauseiden kääntämisestä lähde- ja kohdekielelle. Kielenopetuksen uudistusliikkeen myötä yksikielisyttä, puhetta ja ääntämistä korostavat opetusmenetelmät syrjäyttivät kuitenkin kielioppi–käännös-menetelmän minimoiden samalla äidinkielen ja kääntämisen käytön kielten opetuksessa. (Leonardi 2010: 20–21, 51–59.) Kääntämiseen kohdistuneesta kritiikistä huolimatta soveltavan kielitieteen tutkimusten perusteella on voitu kuitenkin havaita kääntämisen vähitellen saavuttavan uudelleen arvostustaan kielten opetuksessa (Malmkjaer 1998: 1), eikä äidinkielen käyttöä pidetä enää välttämättä vahingollisena (Stibbard 1994: 11).

Aivan erityinen asema kääntämisellä on israelilaisten lukioden kielen opetuksessa, jossa sitä pidetään viidentenä kielitaidon osa-alueena lukemisen, kirjoittamisen, kuuntelemisen ja puhumisen lisäksi. Ainoana koko maailmassa, yli 60 israelilaislukion opetusohjelmaan kuuluu toisen ja kolmannen vuoden englannin opiskelijoille suun-

nattu kaksivuotinen valinnainen käännöskurssi *Translation Skills Program*. Tutkimukset ovat osoittaneet kyseisen kurssin tehokkuuden: sen on todettu merkittävästi kehittävän lukiolaisten käännös- ja luetunymmärtämisen taitoja sekä kielitaitoa ja -tietoisuutta. On myös todettu, että kurssille osallistuneet ovat menestyneet englannin kielen ylioppilas-kirjoituksissa paremmin kuin ne, jotka eivät olleet valinneet *Translation Skills* -ohjelmaa. (Almog 2009: 18–20; Kozminsky, Weizman & Horowitz 1998: 119–129.)

Oman tutkimukseni innoittajana on toiminut Ruth Almogin tutkimus kääntämisen ja *Translation Skills* -ohjelman vaikutuksista lukioikäisten kielenoppijoiden kielitietoisuuteen ja luetunymmärtämistaitoihin (Almog 2009; Schlesinger & Almog 2011: 149–168). Kyseisessä tutkimuksessa tutkittavien (n=14) tuli kääntää 180-sanainen englanninkielinen teksti heidän omalle äidinkielelleen *Translation Skills* -ohjelman alussa ja lopussa. Tutkittavat vastasivat kummallakin tutkimuskerralla käännöstehtävään ja heidän kielellisiin taitoihinsa liittyviin kirjallisiin kysymyksiin sekä jälkimmäisellä kerralla myös haastattelun kysymyksiin. Tulokset osoittavat, että näiden kielenoppijoiden kahden kerran suoritukset erosivat toisistaan merkittävästi: sekä tutkittavien kielitietoisuus että luetunymmärtäminen kehittyivät testikertojen välillä käännöskurssin ansiosta. Saamiinsa tutkimustuloksiinsa viitaten Almog korostaa kääntämisen positiivista vaikutusta kielitietoisuuteen, luetunymmärtämistaitoihin ja kielitaitoon yleensä. (Almog 2009.)

## 4 Tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät

Edellä kuvailtiin kääntämisen saavuttamaa asemaa israelilaisissa lukioissa ja *Translation Skills* -ohjelman vaikutusta kielenoppijoiden kielitaitoon ja -tietoisuuteen. Suomessa vastaavanlaista käännöskurssia ei lukioiden kielten opetuksessa järjestetä. Tästä huolimatta on ollut mielenkiintoista soveltaa israelilaistutkimuksen ajatusta Suomessa ja kartoittaa lukioikäisten kielenoppijoiden kielitietoisuutta pedagogisen kääntämisen keinoin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessani pyrin valottamaan kielitietoisuuden ilmiötä tarkoitukseni lisätä ymmärrystä kielitietoisuuden ja pedagogisen kääntämisen välistä yhteydestä.

Vuosien 2011–2012 aikana toteutettuun tutkimukseen osallistui viisi ranskan kielen opetusryhmää. Kattavan aineiston saamiseksi valittiin eri-ikäisiä ja -tasoisia kielenoppijoita kahdesta erilaisesta lukiosta. Toinen tutkimuslukio on tavallinen suomenkielinen lukio, jossa ranskaa voi opiskella joko lyhyen tai pitkän oppimäärän laajuisena. Toinen lukio taas on kansainvälinen IB-lukio, jossa ranskaa voi opiskella ainoastaan lyhyen oppimäärän mukaan. Tutkimukseen osallistuneista viidestä opetusryhmästä kolme koostui tavallisen lukion opiskelijoista. Tutkimusjoukon kaksi muuta opetusryhmää koostuivat IB-lukion ranskan opiskelijoista. Tutkimusjoukossa oli yhteensä 33 kielenoppijaa, joista

28 oli tyttöjä ja 5 poikia. Tutkimusjoukon vähiten ranskaa opiskelleet (n=11) opiskelivat kieltä vasta ensimmäistä vuotta, kun taas pidemmälle ranskan opinnoissaan edenneet (n=22) opiskelivat ranskaa tutkimuksen suorittamisen hetkellä kolmatta–yhdeksättä vuotta, oppimäärän pituudesta ja opetusryhmästä riippuen (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Tutkimusjoukon kuvaus.

<b>Vähiten ranskan kieltä opiskelleet (n=11)</b>
11 lukiolaista (tavallisen lukion lyhyen oppimäärän 1. vuosikurssin opetusryhmä, ranskan opiskelua alle 1 v)
<b>Pidemmälle ranskan opinnoissaan edenneet (n=22)</b>
6 lukiolaista (IB-lukion lyhyen oppimäärän 2. vuosikurssin opetusryhmä, ranskan opiskelua keskimäärin 4 v)
6 lukiolaista (IB-lukion lyhyen oppimäärän 3. vuosikurssin opetusryhmä, ranskan opiskelua keskimäärin 4 v)
7 lukiolaista (tavallisen lukion pitkän oppimäärän 1. vuosikurssin opetusryhmä, ranskan opiskelua keskimäärin 7 v)
3 lukiolaista (tavallisen lukion pitkän oppimäärän 2. vuosikurssin opetusryhmä, ranskan opiskelua keskimäärin 8 v)

Tutkimusluvan saamisen ja esitestausten jälkeen tutkittaville kerrottiin kunkin opetusryhmän ranskan oppitunnilla (marraskuussa 2011), että he osallistuisivat kääntämistä ja kielenoppimista käsittelevään tutkimukseen. Heille ei kuitenkaan kerrottu tutkimuksen tarkempaa aihepiiriä. Tutkimuksen suorittamisen aikana lukiolaisten tuli kääntää 139-sanainen, ranskalaista keittiötä käsittelevä teksti. Lähdeteksti (Mitchell 1991) sisälsi erilaisia kielellisiä rakenteita ja termejä, minkä oletettiin vaativan monipuolista pohdintaa ja käännösvalintojen suunnittelua kaikilta lukiolaisilta, kielitaidon tasosta riippumatta. Apuna kääntämisessä tutkittavilla oli käytössään yksi- ja kaksikielisiä sanakirjoja. Kääntämisen jälkeen heidän tuli vastata tehtävään liittyviin kysymyksiin.

Tutkimuksessa käytetty kyselylomake laadittiin israelilaistutkimuksen pohjalta (Almog 2009; Shlesinger & Almog 2011: 149–168). Kyselyä muokattiin kuitenkin suomenlaistutkimuksen kontekstiin sopivammaksi. Opiskelijoille jaetussa kyselylomakkeessa (liite 1) oli neljä osaa: henkilötiedot, käännösarjoitus, itsearviointitehtävä (tutkimusetsani pois jätetty osio) sekä käännösprosessiin liittyvät avoimet kysymykset. Tutkittavat tekivät käännösarjoituksen ja vastasivat siihen liittyvään kyselyyn kaksi kertaa: marraskuussa 2011 ja tammi–toukokuussa 2012, jolloin aineistoa kartutettiin myös ryhmähaastatteluilta, jotka äänitettiin ja litteroitiin sanatarkasti. Tutkittavien haluttiin tekevän käännösarjoituksen kahteen kertaan lukuvuoden aikana. Näin varmistuttiin siitä, että tutkittavien olisi haastattelussa mahdollista vertailla kahden eri käännöskerran kokemuksia keskenään ja sitä kautta tuoda esiin ajatuksiaan omasta metakognitiostaan ja oppimisestaan.

Kirjallisesta aineistosta tarkastelun kohteeksi valittiin syksyllä 2011 kerätyn kyselylomakkeen kohtiin 8 ja 12 saadut vastaukset, sillä näiden todettiin parhaiten valottavan tutkittavaa ilmiötä. Aineiston käsittelyssä hyödynnettiin Tuomen ja Sarajärven (2009) kuvaamaa sisällönanalyysia. Pelkistysvaiheessa aineistosta karsittiin tutkimuksen kannalta epäolennaiset seikat pois, ja tutkittavien merkittäviksi koettuja alkuperäisilmauksia tiivistettiin analysoinnin helpottamiseksi. Klusterointivaiheessa tutkittavien vastauksia vertailtiin keskenään. Tutkimuksen alaluokat muodostuivat aineistossa usein esiintyneistä teemoista.

## 5 Tulokset

Seuraavaksi esittelen aineistosta esiin nousseita tutkittavan ilmiön kannalta tärkeimpiä tuloksia. Ensin tarkastellaan kyselyyn saatuja kielenoppijoiden kirjallisia vastauksia, minkä jälkeen tarkastellaan haastattelussa esiin tulleita seikkoja. Tutkimukseen osallistuneet viisi opetusryhmää on tässä artikkelissa jaettu kahteen osaan: vähiten ranskan kieltä opiskelleet ( $n=11$ ) ja pidemmälle ranskan opinnoissaan edenneet ( $n=22$ ).

### 5.1 Käännöslauseiden muokkaaminen ja käännösprosessin kuvailu

Vastauksissaan tutkittavat esittivät yhteneviä ajatuksia käännöslauseiden muokkaamisesta (kyselylomakkeen kysymys 8). Tällä kohtaa tutkimusaineistosta nousi esiin kaksi alaluokkaa: ranskan ja suomen kielten erilainen sanajärjestys sekä suomenkielisen käännöksen kuulostavuus. Tutkittavat kertoivat muokanneensa käännöslauseitaan usein juuri sanajärjestyksen vuoksi tai luontevan suomen kielen tavoittamiseksi (esimerkit 1 ja 2).

- (1) Muokkasin useita lauseita, sillä ranskan sanajärjestys ja rakenne ei sovi suomen kielen rakenteeseen.
- (2) Muokkasin lauseen sanajärjestystä, jotta se kuulostaisi hyvältä.

Ryhmien vastausten välillä oli myös eroja: monet vähiten ranskaa opiskelleet totesivat vastauksissaan lyhyesti, etteivät he olleet muokanneet käännöstekstiään lainkaan tai juuri lainkaan (esimerkit 3 ja 4).

- (3) En muokannut lauseita.
- (4) Aika kerrasta suomensin. En juurikaan sen kummempia miettinyt.

Sen sijaan pidempään ranskaa opiskelleet kertoivat monipuolisemmin käännöslauseiden muokkaamisesta.

Tutkittavia pyydettiin kuvailemaan myös läpikäymäänsä käännösprosessia (kyselylomakkeen kysymys 12). Tällä kohtaa aineistosta nousi esiin neljä kielenoppijoiden vastauksissa usein ilmennyttä alaluokkaa: sanakirjan käyttö, muu strategia, pyrkimykset ja tehtävän haasteellisuus. Opetusryhmissä kuvailtiin monipuolisesti sanakirjan käyttöä käännösprosessin aikana. Vähiten ranskaa opiskelleet käyttivät sanakirjaa enemmän kuin pidempään kieltä opiskelleet, ja he etsivät sanakirjoista aktiivisesti käännösvastineita ennestään tuntemattomille sanoille (esimerkit 5 ja 6).

(5) Etsin lähes jokaisen sanan sanakirjasta.

(6) Jokaista sanaa en kyllä löytänyt sanakirjasta, tai en sitten vaan osannut etsiä oikein.

Pidemmällä ranskan opinnoissaan olevat puolestaan käyttivät sanakirjoja ennemminkin vain kääntämisen tukena (esimerkki 7).

(7) Sanakirjasta varmistelin lähinnä tietojani.

Tutkittavien vastauksista ilmenee sanakirjan käytön ohella myös toisenlainen strategia käännösprosessissa: päättely auttoi monia kielenoppijoita tekstin kääntämisessä. Tutkittavat kertoivat ymmärtäneensä sanojen merkityksiä kontekstin avulla (esimerkit 8 ja 9).

(8) Yritin keksiä sanan ympäröivien lauseiden perusteella.

(9) Asiayhteydestä pystyi päättämään oikean suomennoksen.

Vastauksissa otettiin esille myös muiden kielten positiivinen vaikutus ranskankielisen tekstin suomentamiseen. Monet pidempään ranskaa opiskelleet totesivat englannin kielen osaamisensa helpottaneen kääntämistä (esimerkki 10). Myös ranskaa vähiten opiskelleiden ryhmässä oli yksi kielenoppija, joka totesi aiemmasta kielitaidostaan olevan hyötyä. Hän nimittäin kertoi äidinkieltä, espanjan, auttaneen kääntämisessä paljon (esimerkki 11).

(10) Käytin englantia apuna sanojen kääntämiseen.

(11) Kääntäessä löytyi sanoja, joihin en ole ennen törmännyt, mutta vertasin sanoja espanjan kieleen ja ymmärsin niitä sen avulla, esim. *cuisine* on espanjaksi *cocina*.

Kolmanneksi alaluokaksi aineistosta nousivat esiin tutkittavien pyrkimykset käännösprosessin aikana. Tutkittavat kertoivat pyrkinensä käyttämään luontevaa suomea

käännöksissään. Tässäkin kohtaa vähiten ranskaa opiskelleiden vastaukset olivat usein lyhyempiä (esimerkki 12), kun taas pidemmälle edenneet kuvailivat tavoitteitaan tarkemmin (esimerkki 13).

(12) Yritin tehdä selkeitä lauseita, mutta aina se ei onnistunut.

(13) Yritin pitää tekstin sujuvana ja ymmärrettävänä ja ennen kaikkea selkeänä, mutta kuitenkin pyrein olemaan mahdollisimman sanatarkka ja uskollinen alkuperäiselle tekstille.

Neljäs ja viimeinen alaluokka, joka ilmentää hyvin kielenoppijoiden käännösprosessia, muodostui tutkittavien ajatuksista tehtävän haasteellisuuden suhteen. Tällä kohtaa voidaan havaita suuriakin eroja tutkittavien ajatusten välillä, mikä tietenkin on luonnollista, sillä eritasoiset opetusryhmät käänsovät saman tekstin. Ranskaa ensimmäistä vuotta opiskelevat kokivat käännöstehtävän hyvin vaikeaksi (lukuun ottamatta yhtä äidinkieltään espanjalaista kielenoppijaa), ja erästä tutkittavan vastauksesta voidaan havaita jopa tietynlaista epätoivoa (esimerkki 14).

(14) Kyllä tämä tästä – ajattelin.

Pidemmälle ranskan opinnoissaan edenneille tehtävä sen sijaan tuntui suhteellisen yksinkertaiselta (esimerkit 15 ja 16).

(15) Teksti oli ihan ok helppo, jotkut lauseet suomentuivat melkein itsestään.

(16) Ymmärsin tekstin päässäni ranskaksi mielestäni ihan hyvin, mutta siirto suomen kieleen vähän hankalaa.

Toisaalta vaikka pidemmälle ranskan opinnoissaan edenneet kielenoppijat saattoivatkin ymmärtää ranskankielisen tekstin ongelmitta, siirto sujuvalle suomen kielelle koettiin usein kuitenkin haastavaksi.

## 5.2 Muita kokemuksia ranskankielisen tekstin suomentamisesta

Tutkittavat kuvailivat kokemuksiaan käännösharjoituksen tekemisestä ja kääntämisestä yleensä keväällä 2012 toteutettujen ryhmähaastattelujen yhteydessä. Haastatteluissa lukiolaisille esitettiin seuraavat kysymykset:

Millaiselta tekstin kääntäminen teistä tuntui? Miten te sitä kuvailisitte?

Oliko se helppoa vai vaikeaa tai millaista se teidän mielestänne oli?

Millaisena koette kääntämisen, nimenomaan käännettäessä ranskan kielestä suomeen? Mikä siinä on helppoa tai vaikeaa, miksi?

Tutkittavat esittivät mielenkiintoisia pohdintoja ja mielipiteitä ryhmähaastatteluis-  
sa. Näissä tutkittavien oma ääni tuli esiin hyvin ja keskustelua syntyi erilaisista asiois-  
ta. Ryhmähaastatteluissa tuli esiin myös yhteneviä pohdintoja: kaikissa haastatteluissa  
kielenoppijat vertailivat kahta käännskertaa toisiinsa. Ryhmissä koettiin, että tekstin  
kääntäminen oli helpompaa toisella käännskerralla (esimerkit 17 ja 18).

(17) Ehkä se sit hiuka helpompi kuitenkin oli ku viime kerral.

(18) Toisel kerral se kääntäminen oli paljo helpompaa ku ensimmäisel kerral.

Tehtävän helpottumiseen vaikutti opiskelijoiden mielestä se, että teksti oli toisella ker-  
ralla jo ennestään tuttu (esimerkki 19).

(19) Tokal kerral se oli helpompaa ku ekal, koska ensinnäki ties jo valmiiks mitä siin tekstis  
sanottii, eikä tarvinnu nii kauheesti mietii sellast varsinaist kääntämisen osuutta  
vaan pikemminkin sellast tyylii ja niinku oikeakielisyyttä suomessa enemmän ku tota  
ranskassa.

Kääntäminen koettiin usein myös nopeammaksi toisella käännskerralla (esimerkki 20).

(20) Joko mul oikeesti meni vähemmän aikaa ku viimeks tai sit must vaan tuntu et täs meni  
paljo vähemmän aikaa.

Useat kielenoppijat kokivat kääntämisen ranskasta suomeen vaivattomampana ja mie-  
luisampana kuin suomenkielisen tekstin kääntämisen ranskan kielelle (esimerkki 21).

(21) Helpompaa ku suomest ranskaa, kivempaa ainaki.

Ryhmiä yhdistävä tekijä oli myös kielenoppijoiden pohdinta ranskan ja suomen kiel-  
ten rakenteista. Haastatteluissa ilmeni pohdintaa ranskan artikkeleista ja aikamuodoista  
sekä kielten erilaisista lauserakenteista ja sanajärjestyksestä. Tutkittavat kokivat kääntä-  
misen olevan haastavaa nimenomaan kielten erilaisten rakenteiden vuoksi (esimerkki  
22).

(22) Ku ne lauserakenteet o nii erilaisii, et sä et voi suoraa sanasanalta sitä kääntää, vaan  
se täytyy vähä miettiä.

Pohdinta metakognitiivisista taidoista näkyy myös vastauksissa. Tässä yhteydessä kieltenoppijat kuvailivat omaa kielitaitoaan ja oppimistaan. Yksi tutkittavista esimerkiksi mainitsi oppineensa tehtävän sisältämiä ranskan kieleen liittyviä asioita lukion kurssin aikana, minkä hän uskoi auttaneen kääntämisessä jälkimmäisellä kerralla. Pohtiessaan ranskan kielen osaamistaan eräs toinen tutkittava korosti lähdetekstin tyylin siirtämisen vaikeutta käännöksessä (esimerkki 23).

- (23) Ja sit kans sitä ku ei o opiskellu ranskaa kuiteskaa nii pitkää et ehkä ymmärtäis tai lukis sen tyylin siitä ja sit mietti et niinku mil taval se kääntyis suomee et siin säilyis se sävy.

Eräässä IB-linjan opetusryhmässä syntyi mielenkiintoista keskustelua, jossa ryhmäläiset vertailivat englannin ja ranskan kielen taitojaan. Ilmeni, että he kokivat olevansa huomattavasti vahvempia englannin kuin ranskan kielessä. He kertoivat osaavansa ajatella suoraan englanniksi englanninkielistä tekstiä lukiessaan. Sen sijaan ranskankielistä tekstiä lukiessaan he kokivat joutuvansa suomentamaan sitä mielessään (esimerkit 24 ja 25).

- (24) No siis englantiaha osaa paljo paremmin lukee muutenki paljo monimutkasempia tekstei.
- (25) Nii ja nykyää ku kääntää englantii ni ei enää tarvii periaattees kääntää sillee suomen kautta ku voi sillee suoraan ajatella mut ranskaa täytyy viä lukee sillee et miettii niinku mitä se o suomeks.

Haastatteluissa tutkittavat toivat esiin myös osittain samoja ajatuksia kuin kyselyn vastauksissaan. Esimerkkinä näistä mainittakoon vielä kielitietoisuuden kannalta merkittävä muiden kielten osaamisen hyödyllisyys ranskankielisen tekstin suomentamisessa (esimerkki 26).

- (26) Mut sitku kääntää ranskast suomee, ni sit o helppo käyttää muit kieliä apuna.

Haastattelutilanteita vertailtaessa havaittiin huomattava ero ranskaa ensimmäistä vuotta opiskelevan ryhmän ja neljän muun, pidempään ranskaa opiskelleen, ryhmän välillä. Ensimmäistä vuotta opiskelevien ryhmässä keskustelua ei oikeastaan syntynyt, vaikka tämä olikin tutkimusjoukon opetusryhmistä kooltaan suurin. Kyseisessä haastattelutilanteessa kysymysten esittämistä seurasi pitkä tauko ja hiljaisuus, ja lopulta vain muutama vastasi lyhyesti heille esitettyihin kysymyksiin. Tutkija myös toisti haastattelukysymyksensä useaan kertaan pyrkiessään saamaan vastauksia. Sen sijaan pidempään ranskaa opiskelleiden kohdalla värikästä keskustelua syntyi hyvinkin paljon, ja ilman tutkijan minkäänlaista painostusta. Ryhmähaastattelujen kestot myös havainnollistavat

osaltaan tutkimustuloksia. Hiljaisista tauoista huolimatta ranskaa vähiten opiskelleiden ryhmähaastattelu kesti vain 4:06 minuuttia, kun taas pisimpään opiskelleiden ryhmässä keskustelua syntyi 5:03 minuutin verran.

Edellä on kuvattu aineistosta esiin nousseita kielitietoisuutta ilmentäviä lukiolaisten vastauksia. Mukaan mahtui kuitenkin myös paljon kielenoppijoiden omaperäistä pohdintaa ja ajatuksia, joita kaikkia ei ole voitu tuoda tässä artikkelissa esiin. Tutkittavien vastauksia tarkastelemalla havaittiin esimerkiksi se, ettei kääntämistä pidetty aina mieluisana tehtävänä (esimerkki 27).

- (27) - Ei mummielest kääntämine oo koskaa hirvee hauskaa.  
 - No ei.  
 - Ei, se on kyl aika raskast, kääntäjää must ei ainakaa tuu.  
 - Niimpä.  
 - Joo ei mustakaa.  
 - Tai tulkki.  
 - Nii, se ois kauheeta!

Käännösharjoituksen jälkeiset haastattelukysymykset saivat kielenoppijat esittämään kriittisiäkin ajatuksia kääntämisestä. Haastattelu osoittaa, etteivät kyseiset kielenoppijat tuntuneet pitävän kääntäjän ja tulkin työtä mieluisana kääntämisen haastavuuden vuoksi.

## 6 Pohdinta

Kiinnostukseni kääntämistä ja kielitietoisuutta kohtaan heräsi alun perin Almogin (2009) tutkimuksen myötä. Tutkimusten tuloksia ei kuitenkaan voida suoraan verrata tämän artikkelin kuvaaman tutkimuksen tuloksiin, sillä lähtökohdat ja tavoitteet tutkimuksissa olivat erilaiset. Israelilaistutkimuksessa tarkasteltiin lukiolaisten kielitietoisuuden kehittymistä, kun taas tämän artikkelin kuvaamassa tutkimuksessa keskityttiin yksinomaan kielitietoisuuden ilmenemisen tutkimiseen. Almogin tutkimuksessa todettiin, että tutkittavina olleiden lukiolaisten kielitietoisuus ja englannin taito kehittyivät *Translation Skills* -ohjelman aikana. Tämän artikkelin kuvaama tutkimus sen sijaan osoitti kääntämisen olevan oiva keino herätellä ja ilmentää kielenoppijoiden kielitietoisuutta: käännös-tehtävän ja siihen liittyvien kysymysten avulla kielenoppijat saatiin vertailemaan kieliä toisiinsa, reflektoimaan kielten ominaisuuksia ja pohtimaan kielenkäyttöä, mitä voidaan pitää osoituksena kielitietoisuudesta (ks. esim. James & Garrett 1992a; van Lier 1995, 1998; Leonardi 2010). Ranskan kielen oppijoiden metakognitio näkyi heidän vastauksissaan, kielitaitoon, osaamiseen ja oppimiseen liittyvissä pohdintoissa. Käännösharjoi-

tuksen tekeminen edellytti tutkittavilta aktiivista ajattelua ja oman toiminnan suunnittelua, eikä tehtävä siten ollut liian helppo edes pisimpään ranskan kieltä opiskelleille.

Kielenoppijoiden kielitietoisuus ilmeni käännöstehtävän kautta monivaihteisesti, niin suomenkielisen kuin kansainvälisen IB-lukionkin kohdalla. Tutkittavien ikä ei näyttänyt vaikuttavan vastauksiin: lukion ensimmäisen vuosikurssin pidempään ranskaa opiskelleiden vastaukset niin kyselyssä kuin haastattelussakin olivat monipuolisempia kuin samanikäisten juuri ranskan kielen opiskelun aloittaneiden ja yhtä monipuolisia kuin lukion toisen ja kolmannen vuosikurssilaisten vastaukset. Ryhmän suuruudella ei myöskään tuntunut olevan vaikutusta lukiolaisten keskusteluaktiivisuuteen, sillä suurimmassa ryhmässä käytiin lyhyin haastattelu ja pienimmässä pisin.

Ranskaa ensimmäistä vuotta opiskelevat olivat vastauksissaan usein vähäsanaisempia ja vähemmän kuvailevia kuin pidempään ranskan kieltä opiskelleet. Pidemmälle ranskan kielen opinnoissaan edenneiden lukiolaisten kielitietoisuus ilmeni selvemmin ja monipuolisemmin: kielitaidon taso näyttäisi siis olevan yhteydessä kielitietoisuuden kehittyyneisyyteen. Toisaalta vähiten ranskan kieltä opiskelleiden ryhmässä opiskelijat eivät välttämättä tunteneet toisiaan yhtä hyvin kuin muissa ryhmissä, mikä on voinut vaikuttaa heidän vähäpuheisuuteensa haastattelussa. Myös käännettävän tekstin vaikeustaso on saattanut vaikuttaa kielenoppijoiden vastauksiin ja kielitietoisuuden ilmenemiseen. Kaikki opetusryhmät nimittäin käänivät saman tekstin. Mikäli vähiten ranskaa opiskelleet tutkittavat olisivat kääntäneet heille helpomman tekstin, kenties he olisivat tuoneet ajatuksiaan ja kielitietoisuuttaan selvemmin esiin. Myös haastatteluiden äänittäminen on saattanut aiheuttaa arastelua. Kaikki kielenoppijat eivät välttämättä myöskään toimineet yhtä aktiivisesti vastatessaan kyselylomakkeen ja haastattelun kysymyksiin, mikä on voinut osittain rajoittaa kielitietoisuuden tarkastelua joidenkin kielenoppijoiden kohdalla.

Kielitietoisuus on tärkeä ilmiö, joka edistää vieraiden kielten oppimista (McCarthy 1997: 208). Kielitaidon kehittymisen vuoksi kielenoppijoiden olisi hyödyllistä kyetä havainnoimaan kielen muotoja ja ominaisuuksia (James & Garrett 1992b: 8–12). Tämä tutkimus tuo uutta näkökulmaa lukioikäisten kielenoppijoiden kielitietoisuuteen. Tutkimus korostaa pedagogisen kääntämisen ja kielitietoisuuden välistä yhteyttä, jota ei ole aiemmin Suomessa tutkittu. Tutkimus vahvistaa käsitystä, että kielitietoisuus on sidoksissa kielitaitoon. Tämän vuoksi kielitietoisuutta tulisikin pyrkiä edistämään mahdollisimman tehokkain menetelmin. Vaikkei pedagoginen kääntäminen nykyään olekaan vieraiden kielten opetuksessa käytettävien menetelmien kärjessä, kääntämisen mahdollisuudet niin yleisen kielitaidon kuin kielitietoisuudenkin herättäjänä ja kehittäjänä on tärkeää huomioida. Hawkins (1984) on aikoinaan osuvasti verrannut kielitietoisuutta siltaan, joka vie kohti parempaa vieraan kielen oppimista. Miksemme siis kulkisi sitä siltaa pitkin?

## Kirjallisuus

- Alanen, R. 2006. Toimiva kielitietoisuus: kieli tilanteessa, kieli mielessä. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.) *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 9–34.
- Almog, R. 2009. *Teaching the translation skills program in an Israeli high school and its effect on reading comprehension skills in L2 and metalinguistic awareness*. Julkaisematon tutkielma. Department of translation and interpreting studies, Bar-Ilan University. Saatavissa: [http://translation.biu.ac.il/files/translation/shared/lmvg\\_rvty\\_-\\_tzh.pdf](http://translation.biu.ac.il/files/translation/shared/lmvg_rvty_-_tzh.pdf).
- Candlin, C. N. 1992. General editor's preface. In C. James & P. Garrett (toim.) *Language awareness in the classroom*. London: Longman, xi–xiii.
- Cantón Rodríguez, M. 2001. La traducción pedagógica en la enseñanza de la lengua extranjera con fines específicos. Teoksessa N.-A. Perdu Honeyman & J. Villoria Prieto (toim.) *La traducción: puente interdisciplinar*. Almería: Universidad de Almería, 179–193.
- Dufva, H. 1993. Tiedätkö? Tajuatko? Oivallatko? Matkoja kielen ja kulttuurin sisään. Teoksessa L. Löfman, L. Kurki-Suonio, S. Pellinen & J. Lehtonen (toim.) *The competent intercultural communicator*. AFinLAN vuosikirja 1993. Tampere: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 11–27.
- Dufva, H., M. Lähteenmäki & S. Isoherranen 1996. *Elämää kielen kanssa. Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opetuksesta*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Gombert, J. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hawkins, E. 1984. *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, C. & P. Garrett (toim.) 1992a. *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- James, C. & P. Garrett 1992b. The scope of language awareness. In C. James & P. Garrett (toim.) *Language awareness in the classroom*. London: Longman, 3–20.
- Kohonen, V. & S. Eskelä-Haapanen 2006. Kielellinen tietoisuus alkuopetuksessa. Suomen Ja-Ling -projektin taustaa, peruskäsitteitä ja toteutus. Teoksessa V. Kohonen & S. Eskelä-Haapanen (toim.) *Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa: opetuskokeilun tuloksia*. Tampere: Tampereen yliopisto, 7–44.
- Kozminsky, E., E. Weizman & H. Horowitz 1998. Teaching translation in Israel high schools. *Meta*, 43 (1), 119–129.
- Leonardi, V. 2010. *The role of pedagogical translation in second language acquisition. From theory to practice*. Bern: Peter Lang.
- Luoma, M. 2013. *Kääntäminen kielitietoisuuden näyttämönä. Ranskan kielenoppijoiden kokemuksia pedagogisesta kääntämisestä*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Malmkjaer, K. 1998. Introduction: translation and language teaching. Teoksessa K. Malmkjaer (toim.) *Language teaching and translation*. Manchester: St Jerome, 1–11.
- McCarthy, J. 1997. Towards a conceptual framework for implementing a cross-curricular approach to language awareness in the school curriculum. *Language Awareness*, 6 (4), 208–220.
- McLaughlin, B. 1990. "Conscious" versus "unconscious" learning. *TESOL Quarterly*, 24 (4), 617–634.
- Mitchell, M. 1991. *Working with French*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Oksaar, E. 2009. Multilingualism, multiculturalism, and language awareness. Teoksessa A. Koskensalo, J. Smeds & R. de Cillia (toim.) *The role of language in culture and education – Sprache als kulturelle Herausforderung*. Berlin: LIT Verlag, 13–23.

- Shlesinger, M. & R. Almog 2011. A new pair of glasses: translation skills in secondary school. Teoksessa C. Alvstad, A. Hild & E. Tiselius (toim.) *Methods and strategies of process research: integrative approaches in translation studies*. Amsterdam: John Benjamins, 149–168.
- Smeds, J. 2011. Kielitietoisuus ja kielitietoisuuden opetus osana metakogniota. Teoksessa R. Hildén & O.-P. Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOY, 223–235.
- Stibbard, R. 1994. The use of translation in foreign language teaching. *Perspectives: Studies in Translatology*, 2 (1), 9–18.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- van Lier, L. 1995. *Introducing language awareness*. London: Penguin.
- van Lier, L. 1998. The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language Awareness*, 7 (2/3), 128–145.

## LIITE 1.

### Kyselylomake

Henkilötiedot (täytä puuttuvat tiedot tai rastita sopivat vaihtoehdot)

- a) Ikä \_\_\_\_\_
- b) Luokka \_\_\_\_\_
- c) Sukupuoli \_\_\_\_\_
- d) Äidinkieli \_\_\_ suomi \_\_\_, ruotsi \_\_\_, kaksikielinen, (kielet) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
muu, mikä? \_\_\_\_\_
- e) Oletko ollut tekemisissä ranskan kielen kanssa ennen koulun ranskan tuntien alkamista?  
kyllä \_\_\_, en \_\_\_. Jos kyllä, niin missä ja milloin? \_\_\_\_\_
- f) Kuinka monetta vuotta opiskelet ranskaa? \_\_\_\_\_
- g) Ranskan kielen viimeisin arvosana \_\_\_\_\_
- h) Luetko vapaa-ajallasi ranskankielisiä lehtiä \_\_\_, kirjoja \_\_\_, Internet-sivuja \_\_\_?  
Katsotko ranskankielisiä elokuvia \_\_\_, kuunteletko ranskankielistä musiikkia \_\_\_?  
Muuta, mitä? \_\_\_\_\_
- i) Oletko viettänyt pidemmän aikaa (yli kuukauden) jossakin ranskankielisessä maassa?  
kyllä \_\_\_, en \_\_\_. Jos kyllä, niin missä ja milloin? \_\_\_\_\_
- j) Mitä muita kieliä opiskelet tai olet opiskellut? Kuinka kauan?

Käännettävä teksti

Lue käännettävän tekstin jäljessä olevat kysymykset ennen kuin alat kääntää tekstiä.

Kellonaika, jolloin aloitit kääntämisen (mukaan lukien tekstin lukemiseen käytetty aika) \_\_\_\_\_

Alleiviivaa sanat ja sanonnat, jotka olivat mielestäsi vaikeita kääntää.

Muista kääntää myös tekstin otsikko.

#### **Découvrir la France, c'est aussi découvrir sa cuisine**

La cuisine est très importante pour les Français et la cuisine française est connue partout dans le monde. Dans toutes les villes de France, le voyageur peut goûter des spécialités.

Dans les auberges, le propriétaire ou la propriétaire fait la cuisine. Ils ont appris les recettes de leurs parents ou grands-parents. Ils les aiment comme ils aiment leur pays, leur région

et leur métier. Dans leur menu, ou dans leur carte, vous trouvez des produits amoureux-ment cuisinés pour vous.

À Angers, Éric propriétaire du Saint Gourmand, 35 ans, et sa femme Carole, 32 ans, ont pour la cuisine la passion que d'autres ont pour la musique. Il n'a pas de spécialités. Tous ses plats sont des spécialités. Le midi, le repas d'affaires à 20 € vous est servi en trois quarts d'heure.

Kellonaika, jolloin sait käännökseksi valmiiksi \_\_\_\_\_

Kysymyksiä käännöksestäsi (kohdat 1-6, tutkimusanalyysistä pois jätetty osio)

Vastaa vielä seuraaviin kysymyksiin erilliselle konseptille

7. Kirjoita ylös sana/sanat, jotka olivat sinulle erityisen vaikeita. ("vaikea" tässä tarkoittaa sanaa, jota jouduit pohtimaan pidemmän aikaa)
8. Mitä lauseita muokkasit? Mikä oli tekemäsi alkuperäinen käännöslause ja sen muokattu versio? Miksi muokkasit lausetta?
9. Kuinka monta kertaa käytit sanakirjaa?
10. Mitä sanakirjoja käytit?
11. Kuinka usein käytit yksikielistä sanakirjaa?
12. Kuvaile käännösprosessiasi. Kerro yksityiskohtaisesti mitä teit tekstin kääntämisen aikana (ajatteleminen, kirjoittaminen, sanojen etsiminen sanakirjoista, jne.)
13. Kuinka paljon aikaa sinulla kului tekstin kääntämiseen? \_\_\_\_\_ min
14. Oletko valmis osallistumaan haastatteluun (vastaamaan suullisesti muutamaan kysymykseen) keväällä 2012? Kyllä \_\_\_\_, en \_\_\_\_