

Näkökulmien moninaisuutta?

Esimerkkinä kääntämisen tutkimus ja kääntämisen opettaminen

Ritva Hartama-Heinonen, Helsingin yliopisto
Marja Kivilehto, Tampereen yliopisto

Abstract

Today we can encounter an abundance of theoretical approaches to translation, learning, and teaching, and new approaches continuously appear. But if we look at Translation Studies or translator training, that is to say, at those fields of practice where this abundant variety ought to manifest itself and flourish, we contradictorily find a more restricted collection of approaches. The present article focuses on this observation, and discusses the phenomenon of diminishing diversity, drawing first, on the authors' own observations as translation researchers and translator trainers; second, on certain tendencies within translation studies; and third, on some documented training practices. The aim is to shed critical light on factors that possibly give rise to the mentioned contradiction. These factors include, on the one hand, the researchers' and teachers' endeavor to be in the vanguard, and on the other, their apparent lack of time and energy, even personal hindrances or preferences, and finally, the streamlining force of the expectations of their community.

Keywords: translating, Translation Studies, translator training, diversity

Asiasanat: kääntäminen, käänntöside, kääntämisen opettaminen, moninaisuus

1 Yhdestä monta, monesta yksi

”Miksi ylipäättään on olevaa eikä pikemminkin ei mitään?” kysyy Martin Heidegger *Johdatus metafysiikkaan* -teoksensa (2010 [1935/1953]) ensimmäisessä kappaleessa kolmesti ja sen jälkeen samassa luvussa vielä useaan otteeseen. Tämä metafyyssinen peruskysymys on siis tärkeä, ja Heideggerin mielestä se onkin kaikista kysymyksistä ensimmäinen, sillä se on laajin, syvällisin ja alkuperäisin (mts. 11–12).

Heideggerin pohdinta lähtee siitä, että on olevaa. Lähtökohta on siis otettu annettuna, mutta Heidegger katsoi sen silti kysymisen, miettimisen ja tutkivan ihmettelyn arvoiseksi. Samantyyppisestä perusoletuksesta voimme ajatella käänntötutkimuksenkin lähtevän liikkeelle, mutta silti voi olla turha kysyä, miksi kääntämistä ylipäättään on pikemminkin kuin että sitä ei ole.¹ Voimme kuitenkin hyödyntää mainittua ajatus-

¹ Jo Roman Jakobson (1966 [1959]: 236) totesi, ettei kieliä erota toisistaan se, mitä ne voivat ilmaista, vaan se, mitä niiden on pakko ilmaista – seikka joka tekee kieltenvälisen kääntämisen mahdolliseksi. Myös Eugene A. Nida ja Charles R. Taber (1982 [1969]: 4) ottivat kantaa kielten keskinäiseen ilmaisu-

kulkua, sillä kääntäjä saattaa olla samansuuntaisen ja yhtä perusluonteisen, mutta vähemmän filosofisen olemiskysymyksen äärellä kuin Heidegger: miksi on niin monenlaista pikemminkin kuin vain yhdenlaista? Miksi käännösvaihtoehtoja on niin monta pikemminkin kuin vain yksi? Miten yhdestä alkutekstistä tai alkutekstin kohdasta ylipäätään voi syntyä monta mahdollista käännösratkaisua ja miten näistä monista puolestaan valikoituu vain yksi? Lähemmin tarkasteltuna tämä prosessi on itseään peilikuvamaisesti toistava, sillä alkutekstin kirjoittajakin on saattanut olla samanlaisen sisällön, kielen ja tyylin ristipaineesta kertovan monesta yhdeksi -dilemman ääressä.²

Anthony Pym (1993: 27–29) mukaan moninaisuuden tuottaminen ja moninaisuudesta valitseminen on kuitenkin luonteenomaista kääntäjän kahtalaiselle kompetenssille: on osattava tuottaa monta vaihtoehtoa ja osattava valita näistä tulkinnoista ja representaatioista nopeasti ja eettisen luotettavasti yksi. Tämä ei tunnu kuitenkaan kääntäjän toiminnan osuvalta kuvaukselta, sillä ei voi olla tarkoituksenmukaista eikä taloudellisesti järkevää tuottaa vaihtoehtoja ainoastaan käännöstaitojen osoittamiseksi, kun tarpeellista on kuitenkin löytää vain yksi ratkaisu. Pym katsookin käännöskompetenssia tarvittavan niissä tilanteissa, joissa kääntäjä epäröi ja joissa on käännösvaihtoehtoja.

Kääntämisessä ilmenevä monen ja yhden vaihtelu voidaan havaita myös kääntämisen tutkimuksessa ja kääntämisen opettamisessa, vaikka ilmiöillä ei ole ilmeistä yhteyttä tai yhteistä selittäjää. Artikkelimme lähtee liikkeelle osin tästä vaihtelevuudesta, osin omakohtaisista huomioistamme ja niistä vuosien mittaan käymistämme keskusteluista. Vaikka aiheen käsittely on omasta työympäristöstämme nousevaa ja taustana on pitkäaikainen kokemuksemme niin kääntämisen teorian ja käytännön opettamisesta kuin alan tutkimuksesta, emme ole kirjoittaneet artikkeliamme teoriattomasti. Teoreettisen ja soveltavan käännöstutkimuksen ohella voi löyhänä viitekehyksenä ajatella toimivan esimerkiksi kriittisen käännöstutkimuksen (*critical Translation Studies*) siinä merkityksessä, jonka Kaisa Koskinen on antanut sille vuonna 2010 esittelemässään alan nelijaossa. Kriittinen käännöstutkimus keskittyy käännöstieteen perustan metateoreettiseen ja kriittis-eettiseen tarkasteluun, ja sen tehtävänä on pitää yllä tieteenalansisäistä keskustelua, arvokeskusteluakin, ja toimia alan uudistajana ja omanatuntona (Koskinen 2010: 17, 20–21).³ Kaiken tutkimuksen tulee tietysti olla

voimaisuuteen ja katsoivat, että saman viestin ilmaiseminen eri kielillä, kääntäminen, saattaa osoittaa mahdottomaksi vain, jos muoto, kuten sanaleikki tai rytmi, on olennainen osa viestiä.

² Tästä singulaarisuuden ja pluraalisuuden ongelmasta ks. esim. Hartama-Heinonen 2014: 17.

³ Koskinen on jo aiemmin ilmestyneessä artikkelissaan esitellyt kriittisen käännöstutkimuksen omana paradigmatena (2004: 152–154), jota luonnehtivat muun muassa postmodernit näkökulmat, emansipatorinen asenne ja muutoksiin pyrkivä aktivismi. Tuolloin kyse ei ollut Michael Burawoyn sosiologiseen näkemykseen perustuvasta nelijaosta, joskin yhtymäkohtia on (ks. Koskinen 2010: 20). Koskinen 2010-artikkelissa akateeminen aktivismi kuuluu julkisen käännöstutkimuksen osa-alueeseen (*public Translation Studies*).

Artikkelimme aiheen kannalta huomionarvoista on se, miten Koskinen (mas. 24) kuvaa käännöstutkijoiden sijoittumista mainittuihin neljään työnjaon osa-alueeseen. Toisin kuin sosiologit, jotka omistautuvat yhdelle osa-alueelle kerrallaan, pientä tieteenalaa edustavat käännöstutkijat ovat Koskinen mukaan vähemmän alttiita lokeroitumiselle ja pystyvät liikkumaan sulavasti eri osa-alueilla samanaikaisesti, ja heidän tutkijanidentiteettinsä on uran eri vaiheissa joustava ja yhdistelevä. Koskinen näkemys on kuitenkin yleistävä, ja se kuvaa käännöstutkijat identiteetiltään ehkä notkeammiksi kuin he todellisuudessa ovat.

aiempaan tutkimukseen nähden kriittistä, tarvittaessa sitä korjaavaa ja erityisesti eteenpäin vievää, mutta nyt tarkastelun kohteina ovat tieteenala ja sitä koskevat kysymykset. Tämä korostaa artikkelimme metaluonnetta, mutta myös pyrkimystämme herättää keskustelua.

Sekä kääntämisestä että oppimisesta ja opettamisesta on esitetty paljon erilaisia näkemyksiä, eikä suuntausten virralle tunnu tulevan loppua. 1980-luvulla kääntäjänkoulutuslaitoksen kirjaston käännotieteellinen kirjallisuus mahtui suunnilleen yhteen nurkka-hyllykköön. Nyt tarvittaisiin todella monta nurkkaa ja niiden väliset seinäosuudetkin, jos halutaan osoittaa, miten paljon alan tutkimuskirjallisuutta on tarjolla. Tämän paljouden äärellä on aina yhtä hämmentynyt, kun muistaa George Steinerin (1992 [1975]: 283) jo yli neljäkymmentä vuotta sitten esittämän näkemyksen, että kaikki se uusi ja perusluonteinen, mitä kääntämisestä on sanottavissa, on sanottu jo kauan sitten.

Steinerin näkemyksen ja sen ajattomuuden voi ymmärtää nykyäänkin. Vaikka kääntäjän työ ja sen ehdot ja kontekstit ovat muuttuneet kuluneina vuosikymmeninä voimakkaasti, kääntämisen perusidea – jotakin jostakin (merkkijärjestelmästä) johonkin (merkkijärjestelmään) – ei ole kuitenkaan muuttunut. Tai jos on ja kääntämisen määritelmiä ja kysymyksenasetteluja on vuoroin supistettu, vuoroin laajennettu (sillä tutkijoissa on kummankin suunnan edustajia), se joka haluaa, löytää kyllä käännotutkimuksen historiasta ääripäästä toiseen kulkeneen heiluriliikkeen tuottamia näkemyksiä. Niissä taas kaikuvat niitä aiemmat näkemykset: käytännössä siis hyvin vähän mitään uutta, ellei käännoteknologian muutospotentialia oteta huomioon.

Myös aiempia oppimis- ja opettamiskäsityksiä kyseenalaistetaan ja pyritään luomaan tämän ajan haasteet ja aikamme oppijat huomioivia tarkastelu- ja toimintatapoja. Tämäkin on loppujen lopuksi hämmästyttävää, kun muistetaan Liisa Keltikangas-Järvisen (Tasala 2016: 65) huomautus, että vielä nykyäänkin opitaan aivan samalla tavalla kuin menneet sukupolvet ovat oppineet, että niin kutsuttujen diginatiivien opettamiseen ei tarvita uusia opetustapoja ja että kovin ylistetty *multitasking* on koneiden, ei ihmisen, ominaisuus. Myös kääntämään opitaan edelleen entisellä tavalla, kääntämällä ja tarvittavia taitoja kartuttamalla, joskin kohteet ja genret, apuneuvot ja välineet sekä laatuksitykset ovat kokeneet muutoksia. Yliopisto-opettajille on tarjolla nimenomaisesti yliopistopedagogiikkaa, mutta on kysyttävä, mitä todella omaa sillä on tarjottavanaan. Erottaako opetuskonteksti eli yliopisto sen riittävästi ammattikasvatuksesta ja ammattikorkeakoulupedagogiikasta, kun kyse on kuitenkin aikuiskasvatustieteestä?

Kääntämistä tutkivalle ja opettavalle, tutkija-opettajalle, kääntämisen ja opettamisen teorioiden lähtökohtainen moninaisuus on joka tapauksessa rikkautta ja tarjoaa niihin tutustuneelle valinnanvaraa ja niihin perehtyneelle ajattelun ja toimintatapojen kyseenalaistamisen ja uudistamisen mahdollisuuden. Tuskin kukaan jaksaa pitää itseään vireänä, jos toistaa samaa sisältöä samoilla menetelmillä vuodesta toiseen.

On silti tarpeellista kysyä ja pohtia, kuten tässä katsausartikkelissa teemme jossain määrin poleemisesti, ovatko rikkaus, valinnanvara ja muutoksen mahdollisuus käytännön tutkimus- ja opetustyössä harhaa ja lopulta jotain itseään vastaan kääntyvää, kun moninaisuudesta suodattuu käyttöön kuitenkin vain harva näkökulma. On aivan kuin

jokin voima ajaisi tutkijat ja opettajat edistämään tai soveltamaan yhtä mallia – usein sitä, josta muutkin tuntuvat olevan kiinnostuneet sillä hetkellä (vrt. kuitenkin artikkelimme alaviitteen 3 jälkiosa). Kääntäjänkoulutuksessa tämä painotus saattaa vuorostaan välittyä opiskelijoiden kääntämiskäsityksiin ja lisäksi heijastua heidän tietoperustastaan, jolloin konsensus valtaa alaa, vähitellen ehkä myös alan.⁴

Nojaamme artikkelissamme tutkijan rajoittamattomaan oikeuteen kysyä, miettiä ja ihmetellä sekä herättää keskustelua. Käännöstutkijoina ja kääntämisen opettajina nostamme keskusteluun kääntämisen ja opettamisen teorioiden lähtökohtaisen moninaisuuden ja pohdimme ilmiötä, jossa näkökulmien moninaisuudesta käyttöön tuntuu valikoituvan muutama teoreettinen tarkastelutapa ja jossa tutkimuksen tuottama, avartava ja synerginen moninaisuus pelkistyy tai häviää. Kyse on provosoivasta keskustelun-avauksesta, mikä lukijan kannattaa huomata.

Artikkelin luvussa 2 tarkastelukohteena on pääosin käännöstutkimus, luvussa 3 taas kääntämisen ja käännöstieteen opettaminen ja erityisesti opettajan toiminta. Huomio kohdistuu kummankin kohteen yhteydessä havaittavaan osittain ristiriitaiseen suhtautumiseen teorioihin ja erityisesti niiden kirjoon. Tarkastelemme osin teoreettisesti ja metalähtökohdasta, osin aiemman tutkimuksen pohjalta perusteesiämme, miten käännöstutkimuksessa ja kääntämisen opettamisen käytännössä monesta tulee yksi ja vaihtoehtoisesti yhdestä monta (ja vain harvoin monesta vielä useampi). Aineistona ovat jo mainittujen oman kokemuksen ja tutkimuksen ohella muun muassa alamme käytänteitä kokoava Kääntämisen ja tulkkauksen opetusmenetelmävaranto (ks. <https://www.sktl.fi/liitto/jaostot/v-opettajat-ja-tutkijat/toiminta/kaantamisen-ja-tulkkauksen-opetu/>).

2 Käännöstutkimuksen kirjoja

2.1 Kohti jälkiä ja posteja

Juuri kun aloimme melkein uskoa siihen, että käännöstiede tai käännöstutkimus on oma tieteenalansa, jolla on selkeästi omat tutkimuskohteensa ja siten oikeutuksensa, saamme lukea taas kerran, että on siirrytty uuteen aikakauteen ja uusiin näkökulmiin: jälki-vaikutusten selvittelyyn. Kyseessä on ensinnäkin kääntämisen *jälkeisten* muutosten ja seurausten tutkiminen (käsitteistä *post-translation studies* ja *the age of post-translation studies* ks. Nergaard & Arduini 2011 sekä Gentzler 2014 ja 2017), joka edellyttää kääntämisen käsitteen alan laajentamista ja kääntämisen laajempaa ja käännöstieteen ulkopuolista, monitieteistä tarkastelua; toiseksi kyseessä on kääntämistä *edeltävän* tutkiminen (*pre-translation studies*).

Käännöstutkimuksen pitkään vaalittu tieteidenvälisyys edustaa sekin ehkä mennyttä aikaa: nyt on edetty uuteen vaiheeseen tieteenalan kehityskulussa, jonka Edwin Gentzler

⁴ Jokainen opettaja tietää, miten opetuksella saa opiskelijat omaksumaan näkökulmia ja toimintatapoja, ilman että opiskelijat tuntuivat tarvetta arvioida näitä näkemyksiä kriittisesti ja omakohtaisen, kasvavan kokemuksensa perusteella. Ohjatut käännöskommentit ovat hyvä esimerkki tästä konsensuksen synnyttämisestä: näkökulmien moninaisuus pelkistyy pikemminkin kuin että siitä kasvaisi vielä monitahoisempi.

(2014) jakaa kronologisesti neljiä: *pre-discipline*, *discipline*, *interdiscipline* ja *post-discipline*. Näistä uusimmalle ja tässä vaiheessa siis viimeiselle eli *post-discipline*-vaiheelle on hänen mukaansa ominaista keskittyminen **kääntämiseen** (ja sen tehtävään) **jossakin** (maassa, kulttuurissa, tieteenalalla, erityistilanteessa, kysymyksessä jne.), **ei jonkin** (tekstin, aihepiirin jne.) **kääntämiseen**. Kuten mainittu kääntämistä edeltävän ja kääntämistä seuraavan eli kääntämisen *pre-* ja *post-*aspektien tutkimus osoittaa, keskeistä on aiemman ylittäminen, *beyond*-aspekti. *Post*-teeman jatkoksi: jos on vielä niitä, jotka uskovat tieteen tehtävän olevan totuuden etsintä, kannattaa huomata, että nimitykset ovat muuttuneet, kuin uutta aikaa ja uusia arvoja heijastaen. Uusi avainsana on totuudenjälkeisyys (*post-factual*, *post-truth*), aika jolle on ominaista tunteille ja käsityksille, ei objektiiviselle tiedolle rakentaminen – vielä uudempi avainsana on vaihtoehtoinen totuus.

”Seis maailma, tahdon ulos” saattaa hyvin kuvata kääntämistä tutkivan ja opettavan tunnelmia tieteen ja tutkimuksen uusien ja tempoilevien tuulien ääressä. Kun tarkastelee käännöstieteen keskeisten kustantajien, kuten Benjaminsin ja Routledgen, verkkosivuja, huomaa paitsi teosten, myös suuntausten vyöryn. Näyttöön *perustuvaa käännöstutkimusta* tai geneettisen kritiikin innoittamaa *geneettistä käännöstutkimusta* hakukone ei vielä (syyskuussa 2017) löydä, mutta englanninkieliset termit *evidence-based translation*, *evidence-based translation strategies* tai *genetic Translation Studies* löytyvät, joskin on oltava tarkkana, ettei eksy *translationaalisen* eli niveltävän lääketieteen puolelle. Tämä kertoo hyvin siitä, miten käsitykset liikkuvat tieteenalalta toiselle ja miten kukin ala samalla kehittyä monitieteisten vaikutteiden ansiosta eli moninaistuu näkemyksiltään.

Jos käännöstiede elää nyt *post*-aikaa, voi miettiä Bruno Latouria ja hänen teostaan *Emme koskaan ole olleet moderneja* (2006) mukaillen, oliko käännöstutkimus kuitenkaan koskaan tiede tai oliko käännöstiedettä ylipäättään koskaan. Tässä paljastuu aallonharjalla ratsastamisen ja niin kutsutun edistyksen petollisuus: eturintama uusine termeineen ja näkökulmineen houkuttelee, mutta kirjo ja moninaisuus voi tarkoittaa hajanaisuutta ja todellinen kehitys jäädä näennäiseksi, kun uusien tarkastelutapojen perusta jää vauhdin hurmassa tutkimatta.

2.2 Paljous: monistamista ja moninaistumista

Tutkimuksella osallistutaan tieteelliseen keskusteluun ja tuodaan siihen oma lisäpanos. Usein tuntuu kuitenkin siltä, että keskusteluun osallistuminen aloitetaan kuin keskeltä, siitä kohdasta jossa keskustelu sattuu olemaan silloin, kun siihen on tullut mukaan. Edellisten puhujien, siis tutkijoiden, puheenvuorot ovat jo menneet, ja tartutaan siihen, mitä keskustelussa on juuri meneillään, siis ajankohtaiseen, senkin uhalla, että toistetaan ja itse asiassa monistetaan ja mahdollisesti vain nimetään uudelleen jo aiemmin todettua. Näin on myös silloin, kun tarjolla olisi runsaus, käännöstieteessä paljon enemmän kuin seuraavat kohteet, suuntaukset ja teorit: lingvistiset teorit, kommunikatiiviset teorit, semioottiset näkökulmat, funktionalistiset teorit, translatorisen toiminnan teoria, *skopos*-teoria, kognitiiviset teorit, manipulaation koulukunta, deskriptiivinen

käännöstutkimus, postmodernit tendenssit, multimodaaliset näkökulmat, kääntämisen pragmatiikka, kääntämisen sosiologia, ei-länsimaiset tarkastelutavat, tieteellinen, kriittinen, pragmaattinen tai julkinen käännöstutkimus sekä kääntäjätutkimus.

Jos käännöstutkimuksen eriaikaisten teorioiden ja niiden perustan ajatellaan muodostavan oman jatkumonsa, kääntämistä tutkiva tai opettava on jatkumon äärellä yhdessä pisteessä kerrallaan. Yksittäisen tutkija-opettajan ja opettaja-tutkijan näkemysten kehittyminen, näkemyksellisyys, taas vaatii koko jatkumon tarkastelua ja ymmärtämistä – itse asiassa aikaa perehtyä ja saada välimatkaa, niin että näkee jatkumon, ei pelkästään omaa pistettään. Vain näin alkuperäinen yksilötason köyhyys voi muuttua rikkaudeksi ja kerrokselliseksi moninaisuudeksi.

Kukaan ei voi hallita kaikkia näkökulmia, ja alussa vain harva jatkumon pisteistä on tuttu. Silloin on yksinkertaista, mutta myös ymmärrettävää, tarttua joko siihen, mikä tutkimuksessa ja opetuksessa tuntuu olevan ajankohtaista, tai tyytyä siihen, miten ennenkin on ajatellut (tai on ajateltu). Ensimmäisessä tapauksessa vaarana on se, että rikastavaksi tarkoitettusta näkökulmasta ei tulekaan syvällisesti koettua ja uutta luovaa. Jälkimmäisessä taas uhkaa kehityksen hidastuminen, jos mitään kehitystä edes on olemassa, kun kaikki on jo sanottu eikä ihminen muutu, vaikka ympäröivä maailma muuttuu.

Edellä mainitut tendenssit näkyvät myös kääntämisen opetuksessa (ks. tarkemmin luku 3): syntyy valtavirta, ja runsaus pelkistyy. Käännösteorian opetuksesta opiskelijan omaan käyttöteoriaan tuntuu siirtyvän hyvin vähän, jos pitää opiskelijoiden tietämystä mittana. Vuosi toisensa jälkeen opiskelijoilla on arsenaalissaan kaksi strategiaa, *kotouttaminen* ja *vieraannuttaminen*, ja ne voivat tarkoittaa aivan mitä vain; joku saattaa muistaa Chestermanin 30-osaisen strategiakoonnin. Sitten on *skopos*, joka sekin voi olla mitä tahansa. On niitä, jotka kyllä tuntevat ilmeisen hyvin *skoposteorian*, mutta ihmettelevät, onko tarjolla jotain muutakin. ”Meillä on vain Venuti ja Pym”, joku opiskelijoista taas toteaa kiteyttäen sen, mikä on HuK-vaiheessa opiskelijoiden *shared ground*. Ajattelun välineitä antava ja valintoja ohjaava teoria on vielä aika vierasta.

Käännöstieteen kehityskulku heijastuu opettajan teorianäkemyksiin, pedagogiikan kehitys taas opettajan opetusnäkemysksiin, ainakin periaatteessa. Kumpikin näkyy vuorostaan opetuksessa, jolloin näkemykset heijastuvat ajallaan myös opiskelijoiden käsityksistä. Näin opiskelijan näkemysten voisi olettaa olevan hänen opettajiensa näkemysten summa – niin hyvässä kuin pahassa. Tämä on kuitenkin oletus, jota tulisi tutkia lähemmin.

3 Kääntämisen opettaminen

3.1 Suuntausten virtaa

Helsingin yliopistossa järjestettiin viime vuonna *Oppimisseikkailu 2017* -tilaisuus. Seuraavassa on ryhmiteltynä tilaisuuden esitelmistä, esitelmien otsikoista ja abstrakteista koottuja avainsanoja. Ne eivät kuvasta kuitenkaan vain tätä yhtä tilaisuutta ja sen teemoja, vaan näistä puhutaan edelleenkin (ks. esim. Peda-forum 2017 tai *Yliopisto-pedagogiikka*-lehti):

oppimisalustat (Moodle, MOOC)

digi: mobiilioppiminen, opetusvideo, digiloikka

moni-: monikielisyys, monikulttuurisuus

oppiminen: opiskelijakeskeinen oppiminen, yhteisöllinen oppiminen, kisällioppiminen, ongelma-perustainen oppiminen, autonominen oppiminen, itsenäinen oppiminen, aktiivinen oppiminen, syväoppiminen, elinikäinen oppiminen

luento-opetus, ohjaus

käytäntöyhteisöt

itseohjautuvuus

arviointi: itsearviointi, vertaisarviointi

pedagoginen johtaminen

opetuksen kehittäminen: osaamisperustaisuus, laatu, linjakkuus, palaute, opiskelijapalaute

englantia: *Flipped Classroom* (käänteinen luokkahuone), *Flipped Learning* (käänteinen oppiminen), *Blended Classroom* (sulautuva oppiminen)

haastava ohjaustilanne, puheeksi ottaminen

työelämäkysymykset (ja lisää englantia): *mixed methods (self-directed academic studying, student-centered practices, authentic expert-like practices)*

Listaus kuvastaa opetusnäkemysten moninaisuutta ja sitä, mitä esimerkiksi aikuiskasvatustiede ja yliopistopedagogiikka tarjoavat. Silti opettajille tunnutaan annettavan noudatettavaksi yksi ”oikea” näkökulma kerrallaan: Helsingissä se on viime vuosina ollut linjakas opetus, Joensuussa flippaus eli käänteinen opetus ja Tampereella sulautuva opetus, tulevina vuosina jotain muuta, ehkä ilmiöperustainen pedagogiikka.⁵

Voi kysyä, mitä nämä painotukset tarkoittavat ja mistä ne kertovat. Ainakin siitä, että joka ajalla on omat suosikkinsa, ja nykyiset painopisteet korvautuvat jo huomenna toisilla. Listausta katsoessa askarruttaakin jonkinasteinen historiattomuus. Erilaisissa näkemyksissä ei välttämättä ole muuta uutta kuin nimitys, tai jo pitkään käytössä ollut toimintatapa saa yhtäkkiä nimen, oppisanan joka vaikuttaa hienolta vielä vuosikymmenten jälkeen, kuten *reflektointi*. Sitten ei ehkä huomata, että myös näitä ennen on ollut jotain, mikä tarkoittaa, että näiden jälkeenkin tulee jotain – viisastenkivi ei ole tämänhetkisessä, vaan siinä suuressa joukossa, **moninaisuudessa**, jonka eri näkemykset **yhdessä** tuottavat. Edellä alaluvussa 2.2 mainittu jatkumoajattelu sopii tähänkin.

3.2 Kääntämisen opettajan tietoperusta

Voi kysyä, mitä koulutus – ja tässä yhteydessä kääntämisen opettajan saama koulutus – tekee kohteistaan ja kohteilleen eli meistä ja meille. Koulutus ei tee meille mitään, jos emme itse kouluta itseämme eli muuta aktiivisesti toimintaamme. Muutokselle ja muuttumiselle täytyy kuitenkin olla jokin motiivi, ja muutos vie aikaa.

Kääntämisen opettajan toimintaa tutkittaessa on havaittu (ks. Kivilehto 2013: 97, 172, 214), että kääntämisen opettajat toimivat pitkälti implisiittisesti ja kuin vaistonvaraisesti. He tuntevat, että jokin seikka on jollakin tavalla, mutta heidän on vaikea sanallistaa, miksi se on niin. Kääntämisen opettajan tietoperustaa käsittelevässä Kivi-

⁵ Tieteelliseen artikkeliin kuuluu termien selittäminen. Tässä artikkelissa selittämättä jättäminen tarjoaa poikkeuksellisesti osan argumenttia ja evidenssiä. Sille, joka ei tunne termejä, alan moninaisuus ei ole ehkä vielä auennut.

lehdon väitöstutkimuksessa ilmeni, että kun opettajat kommentoivat opiskelijoiden käännöksiä, he käyttävät osittain käännöstieteellisiä käsitteitä, osittain arkikielen ilmaisuja (Kivilehto 2013: 206). Herääkin kysymys, eikö käännöstiede tarjoa opettajille käyttökelpoisia käsitteitä, vai onko kyse kielestä ilmaisun välineenä, ts. että kieli ei tarjoa mahdollisuuksia kaiken sen ilmaisemiseen, mitä opettajat tuntevat ja mitä he haluavat sanoa. Yliopisto-opetuksen näkökulmasta olisi ikävää, jos kyse olisikin laiskasta ajattelusta: kaiken kiireen keskellä turvaudutaan siihen, mikä on helppoa ja lähellä – arkitietoon, joskin vielä ikävämpi selitysvaihtoehto olisi, että käännöstiede ei olisikaan riittävän tuttua. Tällaista väitettä vastaan puhuu kuitenkin se tosiasia, ettei kielenkäyttöä, eikä kääntämistäkään, voi aina perustella kielellisesti ilmaistavien sääntöin, vaan on turvauduttava tunteeseen ja kielitajuun (vrt. Lagerholm 2016: 71), siis subjektiivisiin perusteluihin.

Sanallistamisen vaikeus on yhteydessä kääntämisen opettajan tietoperustaan, jonka voi sanoa olevan epämuodollinen (Kivilehto 2013: 123, 209, 211). Epämuodollinen tietoperusta puolestaan liittyy induktiiviseen tiedonmuodostukseen ja vähäiseen käsitteellistämiseen. Opettajien lähtökohtana eivät ole valmiit periaatteet ja näkökulmat, vaan ne ja niihin nojaava tietoperusta syntyvät ongelmanratkaisun kuluessa. Kyse voi siis olla sopivan mentaalisen mallin tai skeeman puutteesta. Kokonaisuutena vaikuttaa siltä, että opettajat liikkuvat erilaisissa, niin opettamisen kuin kääntämisenkin kognitiivisissa konteksteissa ja poimivat niihin kuuluvia käsitteitä, mutta käsitteistä ei muodostu integroitunutta ja sisäistettyä kokonaisuutta. Jossain määrin kääntämisen opettajan tietoperustan hajanaisuus ja epämuodollisuus ovat yhteydessä opettajan kokemukseen. Uransa alussa olevien opettajien tietoperustassa on hieman enemmän epämuodollisia piirteitä kuin kokeneiden opettajien. (Mts. 229–230.)⁶

Ihanteellisessa tapauksessa kääntämisen opettajan tieto on kerrosteista ja silti sulautunutta, eli uusi tieto integroituu vanhaan ja vieras tieto omaan. Tämä tarkoittaa sitä, että tiedonrajat hälvenevät ja tiedon alkuperää on vaikea tunnistaa, mikä johtaa puolestaan siihen, että kääntämisen opettajien näkemykset eivät tule selväpiirteisinä esiin heidän toiminnassaan. Tähän viittaavat myös Minna Ruokosen (Ruokonen & Pekkanen 2017: 200–202) tekemät havainnot Itä-Suomen yliopistossa ylläpidetystä kääntämisen ja tulkkauksen opetuksen menetelmävarannosta, johon kääntämisen opettajat ovat koonneet opetusmenetelmäkuvauksiaan. Kuvauksissa ilmenee harvoin suoria viittauksia teorioihin ja tutkimuksiin, vaikkakin joitakin käännöstieteellisiä käsitteitä käytetään.

3.3 Kääntämisen opettamisen moninaisuutta etsimässä

Nykykasvatustieteessä erotetaan kaksi pääsuuntausta: realismi ja konstruktivismi. Realismi liitetään usein opettajakeskeisyyteen ja konstruktivismi opiskelijälähtöisyyteen,

⁶ Samaa voi huomata myös opiskelijoiden tietoperustasta: he tuntevat *ekvivalenssin*, *hyväksyttävyyden*, *kotouttamisen* ja monta muuta termiä, mutta eivät välttämättä osaa määritellä niitä tai kertoa, kenen tutkijan termistä tai määritelmästä on kyse tai mihin teoreettiseen viitekehykseen ja käsitejärjestelmään ne liittyvät ja mistä saavat sisältönsä. Termit muuttuvat epämääräiseksi yhteiseksi omaisuudeksi, approksimaatioiksi ja pelkistymiksi: ”kaikkihan tietävät mitä ekvivalenssilla tarkoitetaan” saatetaan todeta ilman, että osataan luetella ensimmäistäkään ekvivalenssin alalajia. Opiskelijat osoittavat kuuluvansa diskurssi-yhteisöön, mutta yhteinen tieto voi olla pintaa, ja näkökulmien moninaisuus katoaa.

mutta ne eroavat toisistaan myös suhteessaan tietoon ja todellisuuteen. Ovatko kääntämisen opettajat realisteja vai konstruktivisteja? Yliopisto-opetuksen vallitseva suuntaus näyttää käytännössä olevan konstruktivismi (Mäkelä 2008: 188), mikä puhuu sen puolesta, että myös kääntämisen opettajat olisivat konstruktivisteja. Tätä tukee osaltaan Kalle Konttisen (2017: 99) maininta, että Turun kääntäjänkoulutuksessa on vallalla opiskelijan omaan **reflektointiin** tukeutuva oppimiskäsitys, ja erityisesti hänen viittauksensa sosiokonstruktivismiin. Marjut Alhon tekemästä kyselystä käy kuitenkin ilmi, että myös opettajakeskeisyydellä on paikkansa, ainakin kääntämisen opetuksessa, eivätkä opiskelijatkaan suhtaudu negatiivisesti opettajakeskeisyyteen (Alho 2011: 43–44).

Konstruktivismin lisäksi yliopisto-opetusta luonnehditaan usein ns. linjakkaan opetuksen käsittein (*constructive alignment*). Dokumentoidessaan opetustaan teoreettisesta näkökulmasta opettajat viittaavat mielellään linjakkaaseen opetukseen. Näin tekevät esimerkiksi Juha Eskelinen ja Mari Pakkala-Weckström (2016) käännösten arviointia pohtiessaan, kuten myös Katja Kuusisto ja Kirsi Günther (2015) verkko-opetuskokeiluun kuvatessaan.

Ruokonen pohtii katsausartikkelissaan (Ruokonen & Pekkanen 2017: 200–203), millainen kuva kääntämisestä ja sen opettamisesta syntyy menetelmävarantoaineiston perusteella. Ruokosen (ms. 202) mukaan aineistossa korostuvat skoposteoria, ammattimainen kääntäminen, opiskelija oman toimintansa reflektioijana ja kehittäjänä, yhteistyö muiden toimijoiden kanssa ja yksilö, jolla on tunteita. Analyysin perusteella kääntämisen opettamisesta välittyy kuva, joka vastaa niin sanotusti yleisesti hyväksyttyä käsitystä kääntämisen opettamisesta (ks. esim. Kiraly, Hansen-Schirra & Maksymski 2013). Opiskelijoista koulutetaan tulevia ammattikäntäjiä, jotka reflektovat ja kehittävät toimintaansa.⁷ Samanlainen yksimielisyys ilmenee myös *Meta-* ja *Target-*lehdissä julkaistuista kääntäjänkoulutusta ja kääntämisen opettamista käsittelevistä artikkeleista: työelämälähtöisyys ja sosiaalinen oppiminen nousevat keskiöön (Kivilehto 2012). Kun havainnot viittaavat jonkinlaiseen virtaviivaistuneeseen näkemykseen, voi kysyä, onko kääntämisen opettamisessa moninaisuutta ja jos sitä on, miksi se ei näy tutkimuksissa.

Menetelmävaranto, joka dokumentoi todellisia tai mahdollisia käytänteitä, heijastellee kääntämisen opettamisesta vallitsevia käsityksiä, mutta on tuskin koko totuus. Tulisikin tutkia laajemmin (lähtökohtana esimerkiksi Kivilehto 2013), miten kääntämistä todella opetetaan ja miten kasvatustieteessä pinnalla olevat suuntaukset näkyvät opetuksessa. On hyvä muistaa, että ns. konstruktivistisen oppimisen näkemyksen mukaan orientoituvat opettajat voivat toimia hyvin eri lailla käytännössä, sillä opettaminen on varsin tilannesidonnaista. Lisäksi opettajien tietoisuusaste vaihtelee (ks. Kivilehto 2013: 172–173). Karkeasti ottaen kääntämisen opettajat voidaan jakaa kahteen ryhmään: niihin, jotka ovat tietoisia toiminnastaan ja jotka toimivat niin kuin sanovat toimivansa, ja niihin, joiden sanoilla ja teoilla ei ole selkeää yhteyttä (mts. 252). Jälkimmäisen ryhmän opettajat ehkä sanallistavat toimintaansa sen mukaan, minkälaisena haluavat sen nähdä ja tutkijalle välittää. Voisi myös ajatella, että nämä opettajat tarttuvat mielellään

⁷ Tämä vastaa asiantuntijan toimintatapaa ja siten otaksuttavasti odotuksia. Toimintaan kuuluvaa käännös- ja tulkkausalan käytänteiden kehittämisen aspektia varannosta ei ilmeisesti löydy. Se on ehkä katsottu alan yhteisen toiminnan ja tutkimuksen tehtäväksi (vrt. Koskinen 2010: 21, jossa mainitaan muutama alan käytänteisiin vaikuttanut suomalainen tutkimus).

siihen, mikä kasvatustieteessä on pinnalla: onhan se ”yleisesti hyväksyttyä”, ”odotuksenmukaista” ja ”oikein”.

Menetelmävarannon lisäksi kääntämisen opettamisen käytäntöjä heijastelevat opiskelijoiden kirjoittamat käännöskommentit ja itsearvioinnit. Kääntämisen arviointia pohtiessaan Eskelinen ja Pakkala-Weckström (2016) viittaavat keräämäänsä kommentti- ja itsearviointiaineistoon ja esittelevät artikkelinsa väitteitä tukevia opiskelijakäsityksiä. Opiskelijoiden kommentteissa ja itsearvioinneissa korostuu oman työn reflektoinnin ja arviointikyvyn tärkeys (mas. 324, 328). Voidaan tosin ajatella, että opiskelijat toistavat sitä, mitä ovat havainneet opettajiensa pitävän tärkeänä, varsinkin jos kommenttien ja itsearviointien kirjoittamista on ohjeistettu yksityiskohtaisesti. Se, mitä opiskelijat kirjoittavat reflektoinnista ja itsearvioinnin merkityksestä, **ei välttämättä** heijastu kään-
nösten laatuun, vaikka opiskelija voi itse olla sitä mieltä, että reflektointi parantaa laa-
tua; tästäkin tarvitaan tutkimusta. Taito voi joka tapauksessa näkyä välillisesti muusta, esimerkiksi saman opiskelijan opinnäytteissä harjoituksen tuomana tietoisuutena ja sen syvenemisenä sekä laadukkaana pohdintana.

Teoriatasolla kääntämisen opettamisen moninaisuus voi olla harhaa, jos lähtökohtana ovat julkilausutut käsitykset. Vaikka opettajat sanoisivat orientoituvansa konstruktivistisesti ja noudattavansa linjakasta opetusta, käytäntö voi osoittaa toista. Moninaisuudesta puhuttaessa onkin aina syytä muistaa julkilausuttujen käsitysten ja käytännön toiminnan mahdollinen ero.⁸ Jos sen sijaan voidaan selvittää, mitä kääntämisen opettamisen käy-
tännössä tapahtuu (vrt. Kivilehto 2013), käytäntö saattaa osoittautua hyvinkin moninai-
seksi, todistaen artikkelimme teemaa yhden ja monen vaihtelusta.

4 Päätäntä: yhdenlaista, kahdenlaista, monenlaista

Tässä artikkelissa olemme pohtineet kriittisen käänöstutkimuksen hengessä ja oman kokemuksemme ja tutkimuksemme sekä dokumentoitujen käytäntöjen pohjalta käänöstieteen ja kasvatustieteen moninaisuutta ja rikkautta Mitä vaihtoehtoja kääntämisen tutkijalla ja opettajalla on? Tutkijana hän voi kaventaa mielenkiinnon kenttäänsä vain ajankohtaiseen, vaikka tarjolla olisivat vuosikymmenten varrella saadut tutkimus-
tulokset. Opettajana hän taas voi ”omaksua” näennäisesti jonkin uuden suuntauksen, vaikka ei toteuta sitä käytännössä, tai ”tehdä, niin kuin on aina tehnyt” ja jättää vaihto-
ehtojen paljouden omaan arvoonsa. Ääripäitä on ja lisäksi niiden välimuodot.

Asiaa voi lähestyä julkilausuttujen käsitysten ja käytännön näkökulmasta. Se mitä sanotaan tai esitetään, ei välttämättä kerro koko totuutta. Voidaan siis ajatella, että erilaiset suuntaukset, olivatpa ne kääntämistä tai sen opettamista koskevia, realisoituvat vasta käytännössä ja että opettajat soveltavat niitä tarkoitustensa mukaan. Jos tarkas-
tellaan ”uutta omaksuneiden” opettajien toimintaa, se voi olla yllättävän samanlaista kuin sellaisten opettajien, jotka ainakin näennäisesti ”tekevät niin kuin ovat aina tehneet”. Opettajat saattavat sanallistaa toimintaansa sen mukaan, minkä ajattelevat olevan yleisesti hyväksyttyä, mutta eivät kuitenkaan toimi niin kuin sanovat. Toisaalta kyse voi olla siitäkkin, että opettajat poimivat erilaisia näkemyksiä ja soveltavat niitä

⁸ Opettajien ajattelun ja toiminnan ristiriidasta ks. esim. Miettinen 1993, luku 3.

tilanteeseen sopivalla tavalla. Tiedonrajat hälvenevät, eivätkä eklektikko-opettajien näkemykset tule selväpiirteisinä esiin heidän toiminnassaan.

Käännöstieteen ja kasvatustieteen suuntaukset antavat mahdollisuuksia moninaisuuden, mutta on toinen asia, missä määrin moninaisuus toteutuu käytännössä. Ensinnäkin tulevat yksilön omat rajoitukset. Yksilö saattaa kokea jonkin pinnalla olevan suunnauksen oman ajattelutapansa vastaisena tai muuten käytännössä vaikeana tai aikaa vievänä toteuttaa (kenen työsuunnitelmassa on koskaan ollut tilaa juuri **moninaisuuden** perehtymiseen, moninaisuuden soveltamisesta puhumattakaan). Toisena seikkana ja ehkä hankalampana ovat yhteisön puolelta tulevat piilevät rajoitukset. Jos vallitsee ns. yleisesti hyväksytty totuus siitä, mitä nyt pitää tutkia tai miten kääntäjiä koulutetaan, voi kysyä, missä määrin tutkijalla ja opettajalla on rohkeutta tai edes oikeutta asettua tätä valtavirtaa vastaan. Voiko tutkija olla oman polkunsu kulkija vaarantamatta uraansa ja voiko opettaja heittää skopoksen, reflektoinnin ja käännöskommentit romukoppaan ja kokeilla muita vaihtoehtoja?

Kirjallisuuslähteet

Alho, Marjut 2011. Miten erikoisalojen tekstien kääntämistä opetetaan ja toimiiko opetus? Teoksessa: Niina Nissilä & Nestori Siponkoski (toim.) *VAKKI-symposiumi XXXI Kieli ja etiikka*. Vaasa: Vaasan yliopisto, 34–45. Saatavissa: http://www.vakki.net/publications/2011/VAKKI2011_Alho.pdf [viitattu 11.8.2017].

Eskelinen, Juha & Mari Pakkala-Weckström 2016. Assessing translation students' acquisition of professional competencies. *Translation Spaces* 5: 2, 314–331.

Gentzler, Edwin 2014. Translation Studies: Pre-Discipline, Discipline, Interdiscipline, and Post-Discipline. *International Journal of Society, Culture & Language* 2: 2, 13–24. Saatavissa: www.ijscel.net [viitattu 23.6.2017].

Gentzler, Edwin 2017. *Translation and Rewriting in the Age of Post-Translation Studies*. New Perspectives in Translation and Interpreting Studies. Abingdon & New York: Routledge.

Hartama-Heinonen, Ritva 2014. Kääntämisen ja käännöstieteen myyttinen ulottuvuus. *MikaEL – Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu* 8. Toim. Ritva Hartama-Heinonen, Marja Kivilehto, Minna Ruokonen & Leena Salmi. Saatavissa: https://www.sktl.fi/@Bin/533291/Hartama-Heinonen_MikaEL2014.pdf [viitattu 12.8.2017]. 9–22.

Heidegger, Martin 2010 [1935/1953]. *Johdatus metafysiikkaan*. Suom. Jussi Backman. *Paradigma*-sarja. Helsinki: Tutkijaliitto.

Jakobson, Roman 1966 [1959]. On linguistic aspects of translation. Teoksessa: Reuben A. Brower (ed.) *On Translation*. New York: Oxford University Press, 232–239.

Kiraly, Don, Silvia Hansen-Schirra & Karin Maksymski (eds.) 2013. *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*. Tübingen: Narr Verlag.

Kivilehto, Marja 2012. Pedagogiska teorier inom forskning om översättarutbildning och översättningsundervisning. Teoksessa: Niina Nissilä & Nestori Siponkoski (toim.) *VAKKI-symposiumi XXXII Kielet liikkeessä*. Vaasa: Vaasan yliopisto, 82–93. Saatavissa: http://www.vakki.net/publications/2012/VAKKI2012_Kivilehto.pdf [viitattu 3.9.2017].

Kivilehto, Marja 2013. *Kan och vet – men hur? Översättningslärarens kunskapsgrunder i fokus*. Acta Universitatis Tamperensis 1831. Tampere: Tampere University Press. Saatavissa: <http://tampub.uta.fi/handle/10024/68135> [viitattu 29.8.2017].

Konttinen, Kalle 2017. Auktorisoiduksi kääntäjäksi kääntäjäopintojen kautta. Esimerkkinä Turun yliopiston toimintatapa. Teoksessa: Tarja Leblay (toim.) *Auktorisoidun kääntäjän tutkinnon historiaa ja nykypäivää*. Raportit ja selvitykset 2017:16. Helsinki: Opetushallitus, 94–103.

Koskinen, Kaisa 2004. Shared culture? Reflections on recent trends in Translation Studies. *Target. International Journal of Translation Studies* 16: 1, 143–156.

Koskinen, Kaisa 2010. What matters to Translation Studies? On the role of public Translation Studies. Teoksessa: Daniel Gile, Gyde Hansen & Nike K. Pokorn (eds) *Why Translation Studies Matters*. Benjamins Translation Library 88. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 15–26.

Kuusisto, Katja & Kirsi Günther 2015. Tutkimusmenetelmäopetus muuttuvissa oppimisympäristöissä. *Yliopistopedagogiikka* 22: 2, 25–27.

Kääntämisen ja tulkkauksen opetusmenetelmävaranto 2014–. [Wiki-sivusto.] Saatavissa: <https://wiki.uef.fi> [viitattu 29.8.2017].

Lagerholm, Per 2016. *Språknormer och språkvärdering*. Lund: Studentlitteratur.

Latour, Bruno 2006. *Emme ole koskaan olleet moderneja*. Suom. Risto Suikkanen. Tampere: Vastapaino. [Englanninkielinen alkuteos *We Have Never Been Modern* 1993.]

Miettinen, Reijo 1993. *Oppitunnista oppimistoimintaan. Tutkimus opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämisestä Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa vuosina 1986–1991*. Helsinki: Gaudeamus.

Mäkelä, Sauli 2008. Behaviorismi ja konstruktivismi. Vai vain juridiikan opettaminen? Teoksessa: Poikela, Esa & Sari Poikela (toim.) *Laatua opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistossa*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 186–198.

Nergaard, Siri & Stefano Arduini 2011. Translation: A new paradigm. *Translation. An interdisciplinary journal* 1, 8–17.

Nida, Eugene A. & Charles R. Taber 1982 [1969]. *The Theory and Practice of Translation*. Second photomechanical reprint. Helps for translators prepared under the auspices of the United Bible Societies vol. VIII. Leiden: E. J. Brill.

Oppimisseikkailu 2017 = *Oppimisseikkailu* \approx *Läräventyret* \approx *Learning Adventure 2017*. Helsingin yliopisto 7.–8.3.2017. Ohjelma ja esitysmateriaalit saatavissa: <http://blogs.helsinki.fi/oppimisseikkailu2017/> [viitattu 27.8.2017].

Peda-forum 2017 = Peda-forum-päivät Vaasassa 16.–17.8.2017: *Kuin Strömsössä? Korkeakouluopetuksen kehittäminen digitalisaation murroksessa*. Saatavissa: <http://www.uva.fi/fi/sites/pedaforum2017/> [viitattu 18.8.2017].

Pym, Anthony 1993. *Epistemological Problems in Translation and Its Teaching. A Seminar for Thinking Students*. Teruel: Edicions Caminade.

Ruokonen, Minna & Hilikka Pekkanen 2017. Syysseminaarin satoa: Teoria kääntäjän työssä ja kääntämisen opetuksessa. *MikaEL – Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu* 10, 193–206. Toim. Ritva Hartama-Heinonen, Marja Kivilehto, Liisa Laukkanen & Minna Ruokonen.

Saatavissa: <https://www.sktl.fi/liitto/seminaarit/mikael-verkkojulkaisu/arkisto-archive/mikael-vol-10-2017/> [viitattu 11.8.2017].

Steiner, George 1992 [1975]. *After Babel. Aspects of Language and Translation*. Second edition. Oxford & New York: Oxford University Press.

Tasala, Markku 2016. Digitalisaatio rikkoo koulun seinät. [Jyrki Kasvin ja Liisa Keltikangas-Järvisen haastattelu.] *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 18: 3, 58–65.

Yliopistopedagogiikka. Saatavissa: <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/> [viitattu 3.3.2018].

Kirjoittajien esittely ja yhteystiedot

Ritva Hartama-Heinonen toimii ruotsin kielen (kääntämisen ja tulkkauksen) yliopistonlehtorina Helsingin yliopistossa. Hänen tutkimusalojaan ovat käänntöstiiede (semioottinen käänntöstutkimus, kulttuurinsisäinen kääntäminen, kääntäjänkoulutus) ja semiotiikka (kääntämisen semiotiikka, Charles S. Peircen semeiotiikka).
Sähköpostiosoite: ritva.hartama-heinonen (at) helsinki.fi

Marja Kivilehto toimii yliopistonlehtorina Tampereen yliopistossa. Hänen tutkimusaiheitaan ovat kääntämisen opettaminen, auktorisoitu kääntäminen ja tieteellisten artikkeleiden vertaisarviointi.
Sähköpostiosoite: marja.kivilehto (at) staff.uta.fi