

Vertaistuesta virtaa opetukseen Kääntämisen ja tulkkauksen opetusmenetelmävaranto monimuotoyhteisönä

Päivi Kuusi, Anne Rautiainen ja Minna Ruokonen¹
Itä-Suomen yliopisto

Abstract

While translation research has frequently listed what competences translation teachers should possess, little attention has been paid to how teachers can acquire such competences and develop them further. To address this gap, the present article first charts the competences required and outlines the forms of support available for developing teaching skills, focusing on peer mentoring and virtual/blended professional communities. The article then introduces an interactive wiki database of teaching methods for Finnish translation teachers and analyses it conceptually, as an example of a blended community for peer mentoring. The analysis explores how the database contributes to sharing tacit knowledge, to what extent the benefits and risks of a blended community apply to the database, and what its future looks like. The results indicate that the database shares many characteristics of peer mentoring and a blended community. As such, the database is less susceptible to issues of trust or free-riders than a purely virtual community, but its future may also be contingent on opportunities for real-life workshops and the members' interest in them. At the moment, however, the future looks promising.

Keywords: translator training, peer mentoring, virtual community, blended community

Asiasanat: kääntämisen opettaminen, vertaistuki, virtuaaliyhteisö, monimuotoyhteisö

1 Johdanto

Kääntämisen opettajilta edellytetään paljon: kokemusta kääntäjän tai tulkin työstä, vähintään ylempää korkeakoulututkintoa ja opetustaitoja. Kuinka moni opettaja on ehtinyt hankkia kaiken tämän opettajanuraa aloittaessaan? Entä miten työyhteisö tukee tällaisen osaamisen saavuttamista ja kehittämistä?

Tässä artikkelissa taustoitamme ensin aiemman tutkimuksen ja omien kokemustemme perusteella, mitä taitoja ja etenkin pedagogista osaamista yliopistoissa työskenteleviltä kääntämisen opettajilta edellytetään (luku 2.1). Tuomme myös esille, miten opet-

¹ Artikkelin luvuista 1, 4 ja 5 vastaavat kaikki kirjoittajat, lisäksi Päivi Kuusi vastaa erityisesti luvuista 2.1 ja 2.3, Anne Rautiainen luvusta 3.2 ja Minna Ruokonen luvuista 2.2 ja 3.1; kirjoittajat ovat kuitenkin muokanneet kaikkien osioiden sisältöjä yhdessä. Kirjoittajat haluavat kiittää artikkelikäsitelmänsä nimettömiä arvioijia arvokkaasta palautteesta.

tajat pystyvät käytännössä vastaamaan näihin edellytyksiin (2.2) ja millaisia ammatillisen kehittymisen tukimuotoja heille on tarjolla (2.3). Tilannekartoituksemme tuo ilmi, että edellytysten ja mahdollisuuksien väliin jää usein huomattava aukko, jota voidaan täyttää lisäämällä hiljaisen tiedon jakamista ja yhteisöllistä vertaistukea.²

Varsinainen tutkimuksemme on **käsiteanalyysi**, jonka keskeiset käsitteet ovat hiljaisen tiedon jakamiseen ja vertaistukeen perustuvat **vertaismentorointi** sekä **käytäntö-, virtuaali- ja monimuotoyhteisöt**. Näihin käsitteisiin ja niiden suhteisiin paneudumme luvussa 3. Luvussa 4.1 esittelemme Kääntämisen ja tulkkauksen opetusmenetelmävarannon. Luvussa 4.2 tarkastelemme sitä luvun 3 käsitteiden valossa ja pohdimme, millainen yhteisö varanto on ja miten se voi auttaa hiljaisen tiedon jakamisessa ja toimia ammatillisen vertaistuen kanavana. Lopuksi tuomme esiin, millaisia tulevaisuudennäkymiä ja riskejä käsiteanalyysi menetelmävarannolle ennustaa. Käsiteanalyysin periaatteiden mukaisesti (Williams & Chesterman 2002: 58–59) pyrimme siis selvittämään, missä määrin varanto voidaan ymmärtää yllä mainittujen käsitteiden kautta ja esimerkkinä niistä ja mitä lisäymmärrystä tämä tuo varannon toiminnan ja tulevaisuuden kannalta. Analyysiin olemme valinneet monimuotoyhteisöihin nivoutuvia käsitteitä, jotka kukin valottavat omalta osaltaan opetusmenetelmävarannon toiminnan keskeisiä piirteitä.

2 Taustaa

2.1 Mitä kääntämisen opettajilta edellytetään?

Kääntämisen opettajaan kohdistuu eri tahoilta monia erilaisia vaatimuksia. Käännöstieteellisessä tutkimuksessa tärkeimpänä edellytyksenä kääntämisen ja tulkkauksen opettamiseen pidetään usein käytännön työkokemusta, oli kokemus sitten hankittu ennen opettajaksi ryhtymistä tai sivutoimisesti opetuksen ohella (Kelly & Way 2007: 2; Kelly 2005: 54–55, 2008: 101; Kivilehto 2013: 109–111).

Monissa maissa kääntäjiä koulutetaan yliopistoissa, ja yliopisto työnantajana asettaa opetushenkilökunnalleen omat vaatimuksensa. Ainakin Suomessa yliopistot painottavat opetustehtävien täytöissä edelleen tutkimustoimintaa: tohtorin tutkintoa ja tieteellisiä julkaisuja. Sen sijaan työkokemusta käännösosalta ei välttämättä huomioida tai ainakaan priorisoida tehtävänäytöissä. Opetustaitokin osoitetaan usein lyhyellä, luentotyypillisellä opetusnäytteellä. Nykyään edellytetään monesti tosin myös opetusportfoliota, jossa hakija dokumentoi opetukseen liittyviä käsityksiään ja osaamistaan. Pedagogiset opinnot otetaan huomioon vaihtelevasti. Korkeakoulutuksessa tuntuukin olevan vallalla oletus, jonka mukaan substanssiosaaminen tuo tullessaan opetustaidon (Kelly 2005: 56, 2008: 102).

Käännöstieteellinen tutkimus siis painottaa opettajan käytännön työkokemusta alalta, tehtävänäytöissä taas painotetaan tutkimusansioita. Molemmat painotukset

² Artikkelin pohjautuu löyhästi opetusmenetelmävarannon suppeaan esittelyyn, joka on julkaistu *Yliopistopedagogiikka*-lehden opetuksen kehittämiskokeiluja esittelevässä osiossa (Ruokonen, Kuusi & Rautiainen 2015).

jättävät huomiotta sen, että kääntämisen opettaminen vaatii omanlaistaan kompetenssia, joka poikkeaa sekä kääntäjän että tutkijan kompetensseista. Kelly (2005: 56, 151; 2008: 102, 104) korostaakin, että vaikka kääntämisen opettajalta tulisi edellyttää sekä kokemusta ammattikäntämisestä että käänntieteellistä koulutusta, varsinaisen ammatillisen kompetenssin muodostavat kuitenkin opetustaidot (ks. myös Kelly & Way 2007: 2).

Yksityiskohtaisimmin kääntämisen opettajaan kohdistuvat vaatimukset lienee kirjattu EMT-verkoston kouluttajaprofiiliin (EMT 2013). Senkin mukaan kääntämisen opettaminen edellyttää korkeakoulututkinnon lisäksi ennen kaikkea työkokemusta käänntosalalta (EMT 2013: 1). Lisäksi kääntämisen opettajan kompetensseihin kuuluvat interpersonaalinen osaaminen (kuten tiimityöskentely, ammattietiikka sekä ajan- ja stressinhallinta), organisatorinen osaaminen (kuten opetusohjelman suunnittelu ja oppimisprosessin tuntemus), opetustaidot (kuten kurssimateriaalien suunnittelu, opetusmenetelmien valinta ja kääntämisen didaktiikan ja käänntieteellisen tutkimuksen soveltaminen omaan opetukseen) sekä arviointitaidot (kuten opiskelijoiden suoritusten arviointimenetelmien ja kriteerien laatiminen ja opetussuunnitelman jatkuva arviointi ja kehittäminen).

EMT:n kouluttajaprofiili kuvaa kompetenssitavoitteina, jotka opettajien olisi pyrittävä hankkimaan ja joiden hankkimiseen heitä olisi rohkaistava (EMT 2013: 2). Profiilissa ei kuitenkaan oteta kantaa siihen, miten opettajat voivat nämä kompetenssit hankkia tai miten työnantaja tai työyhteisö voisivat tukea opettajia kompetenssien hankkimisessa ja kehittämisessä.

Tilannetta mutkistaa se, että yliopistossa opettavan on opetuksen ja tutkimuksen lisäksi hoidettava esimerkiksi hallinnollisia tehtäviä, oppiaine- tai koulutusohjelmavastuita ja opiskelijoiden ohjausta (Kelly 2005: 54–56; 2008: 100). Suomessa vuosina 2010 ja 2012 tehtyjen kyselyjen mukaan yliopistonlehtorit käyttävät vuotuisesta 1600 tunnin työajastaan keskimäärin 66 prosenttia opetukseen ja sen valmisteluun, 15 prosenttia tutkimukseen, 13 prosenttia muihin tehtäviin ja vain 6 prosenttia itsensä kehittämiseen eli kouluttautumiseen (Tanskanen 2014). Jos opetustaitoja ei ole hankittu ennen työsuhteen alkua, työajalla niiden kehittämiseen jää siis hyvin vähän aikaa. Miten opettajat pystyvät luovimaan näiden vaatimusten ja tehtävien ristipaineessa ja kehittämään samalla opetustaan?

2.2 Miten kääntämisen opettajat täyttävät edellytykset?

Pedagogiset opinnot ovat edellytys opettajana toimimiseen kaikilla muilla koulutusasteilla, mutta yliopistoissa näin ei monissa maissa ole (Kelly 2005: 56; 2008: 102). Pedagogisten opintojen roolia käänntieteen jatko-opinnoissa tai tehtävien täytössä ei tiettävästi ole kartoitettu, joten saadaksemme aiheesta suuntaa-antavan käsityksen teimme epämuodollisen kyselyn Turussa 1.–12.6.2015 järjestetyn käänntieteen kansainvälisen EMUNI Agricola -kesäkoulun osanottajille. Pyysimme väitöskirjantekijöitä kertomaan, mikä on pedagogisten opintojen rooli heidän opiskelumaansa jatko-

opinnoissa ja yliopiston opetustehtävien täytössä. Vastauksia tuli seitsemästä eri maasta (Brasilia, Iran, Iso-Britannia, Norja, Ruotsi, Slovenia, Turkki).

Jatko-opiskelijoiden käsitysten mukaan pedagogista osaamista ei juuri painoteta jatko-opinnoissa tai opetustehtäviä täytettäessä. Vain Iranissa ja Ruotsissa jatko-opiskelijoiden tulee suorittaa yliopistopedagogisia opintoja, Ruotsissa 20 ECTS-opintopistettä. Yksittäisiä kursseja tai työpajoja on tarjolla Isossa-Britanniassa, Norjassa ja Sloveniassa. Vastaavasti opetustehtäviä täytettäessä hakijoilta edellytetään pedagogisia opintoja vain Iranissa ja Ruotsissa; joissakin maissa, kuten Sloveniassa, pedagogiset opinnot ovat eduksi. Vaikuttaisi siis siltä, että kääntämisen opettajille ei ole juuri tarjolla systemaattista koulutusta tehtävänsä eivätkä pedagogiset opinnot yleensä ole edellytyksenä kääntämisen opettajaksi työllistymiselle. Kysely tosin kattoi vain kourallisen maita, eikä jatko-opiskelijoilla välttämättä ole kattavaa käsitystä oman maansa kokonaistilanteesta.

Suomessa yliopistojen opetustehtäviin ei edellytetä pedagogista pätevyyttä toisin kuin kouluasteilla (Meriläinen 2015: 5). Tehtävänäytöissä otetaan toki huomioon opetuskokemus, pedagoginen koulutus ja muut opetusansiot, mutta se, mitä otetaan huomioon ja miten paljon opetusansioita painotetaan, vaihtelee yliopistoittain (Rantala 2010; Meriläinen 2015: 5). Viime vuosina on tosin esitetty, että pedagogista osaamista tulisi arvostaa ja painottaa enemmän (Laurinolli 2013), ja Bolognan prosessi ja Euroopalaisen korkeakoulualan (EHEA) luominen ovat korostaneet osaltaan opetuksen merkitystä yliopistoissa (Kelly 2008: 102). Muutamassa yliopistossa opetustehtävään valituilta onkin alettu edellyttää 10 tai 25 opintopisteen laajuisten yliopistopedagogisten opintojen suorittamista kahden vuoden sisällä tehtävään valitsemisesta (Murtonen & Ponsiluoma 2014: 8–9). Kääntäjänkoulutusta antavat yliopistot eivät kuitenkaan ainakaan vuonna 2014 kuuluneet näihin.

Yliopistojen opetushenkilökuntaansa kohdistamat muodolliset vaatimukset painottavat siis edelleen asianhallintaa ja tutkimusosaamista, ja pedagogisen osaamisen hankkiminen ja kehittäminen jää usein oman kiinnostuksen varaan ja pahimmillaan työajan ulkopuolelle. Seuraavaksi tarkastelemme käännöstieteellisen ja kasvatustieteellisen kirjallisuuden sekä omien kokemustemme pohjalta, millaista tukea opettajille on tähän tarjolla.

2.3 Tukea opetustaitojen hankkimiseen ja kehittämiseen

Dorothy Kellyn ja Catherine Wayn katsaus kääntäjänkoulutusta käsittelevään käännöstutkimukseen *The Interpreter and Translator Trainer* -julkaisun ensimmäisessä numerossa osoittaa, ettei käännöstutkimus tuolloin juuri tarjonnut apua opettajien ammatilliseen kehittymiseen tai opetuskäytäntöjen arviointiin (Kelly & Way 2007: 2–5, ks. myös Kelly 2008: 112–113). *ITT*-julkaisun myöhempien numeroiden sisällysluetteloiden perusteella tilanne ei juuri ole muuttunut.³ Tässä on selvä aukko, sillä kasvatustieteel-

³ Kääntämisen opetusta käsitteleviä artikkeleita julkaistaan jonkin verran myös muissa käännöstieteellisissä julkaisuissa, mutta tätä artikkelia varten tarkastelu rajattiin kääntämisen ja tulkkauksen opetukseen keskittyvään julkaisuun.

lisessä tutkimuksessa on käsitelty runsaasti erilaisia opettajien ammatillisen kehittymisen tukimuotoja: jopa Twitterin käyttöä mentoroinnissa on tutkittu (Smith Risser 2013).

Toki käännöstieteellisestä kirjallisuudesta on muuten hyötyä opetuksen suunnittelussa. Kontrastiivista näkökulmaa hyödyntävissä teoksissa saattaa olla valmiita harjoituksia ja harjoitustekstejä (ks. esim. Baker 1992) tai näkökulmia jonkin kieliparin erityishaasteisiin (esim. Stewart 2012). Myös eri erikoisalojen kääntämisen opetusta on käsitelty (esim. Alcaraz & Hughes 2002; Montalt Resurrecció & González Davies 2007). Kokonaisvaltaisempaa pedagogiikkaa edustavat monografiat, joissa tarkastellaan, miten esimerkiksi sosio-konstruktivismia (Kiralý 2000), tehtäväperustaista oppimista (González Davies 2004) tai opiskelijakeskeisiä opetusmenetelmiä (Kelly 2005) voi soveltaa kääntämisen opetukseen. Tapaustutkimuksia opetuskokeiluista ja arviointikriteereistä tarjoaa edellä jo mainittu vuodesta 2007 ilmestynyt *The Interpreter and Translator Trainer*.

Opettajilla ei kuitenkaan aina ole aikaa hyödyntää tutkimustuloksia opetusmenetelmien tai -aineistojen tuottamisessa ja kehittämisessä (Colina 2003 artikkelissa Peverati 2008: 254–255). Kelly (2008: 115) ehdottaakin paikallisten tarpeiden mukaan räätälöityjä ratkaisuja henkilöstön osaamisen kehittämiseksi. Tällaisia ratkaisuja mietittäessä on hyvä tiedostaa, millaisia keinoja ylipäätään on olemassa. Olemme koonneet seuraavaan taulukkoon erilaisia keinoja, joilla opettaja voi kehittää pedagogista osaamistaan. Mainitsemme myös joitakin niiden etuja ja haasteita kääntäjänkoulutuksen kannalta.

Taulukko 1: Kääntämisen opettajan opetusosaamisen kehittämistapoja

	Etuja	Haasteita
Aineenopettajan pedagogiset opinnot (esim. kieliaineessa)	+ Teoreettinen ja metodologinen tietämys nykypedagogiikasta + Opetusharjoittelujen tuoma käytännön opetuskokemus + Palaute muilta opiskelijoilta ja ohjaavalta opettajalta	– Kieliaineiden opetusmenetelmien soveltaminen kääntämisen opetukseen on haastavaa ja aikaavievää – Kääntämisen opiskelijoilla ei aina ole oikeutta suorittaa opettajan pedagogisia opintoja
Yliopistopedagogiset opinnot	+ Itsereflektointi, syvälinen ja kokonaisvaltainen ymmärrys + Opettamisen ja oppimisen näkeminen kokonaisuutena + Tieteidenväliset kontaktit	– Vaativat runsaasti aikaa, ei useinkaan voi suorittaa työajalla – Pedagogisten teorioiden soveltaminen kääntämisen opetukseen vaatii aikaa ja paneutumista
Mentorointi, vertaismentorointi	+ Todettu hyväksi keinoksi siirtää osaamista ja hiljaista tietoa (esim. Heikkinen & Huttunen 2008: 203)	– Organisoitu, työnantajan tukema mentorointi on ilmeisesti harvinaista yliopistoissa (ks. tark. 3.1 alla)
Yhteisopetus (kurssilla useampi kuin yksi opettaja yhtä aikaa)	+ Hyödyllisiä vertailukohtia ja ideoiden vaihtoa + Voi tukea opettajan ammatillista kehittymistä ja työssäoppimista (Rytivaara 2012)	– Jonkin verran käytössä esimerkiksi tulkauksen opetuksessa. Yliopiston hallinto voi kuitenkin pitää yhteisopetusta opetusresurssien tehottomana käyttönä, kun opettajan

		työpanos suhteutetaan mekaanisesti kurssin tuottamien opintopisteiden määrään.
Opetuksen havainnointi ja palautteen antaminen	+ Antaa ideoita ja uusia näkökulmia sekä opettajalle että opetusta seuraavalle (Lahtinen & Toom 2011 [2009]: 41)	– Vaatii luottamusta (Lahtinen & Toom 2011 [2009]: 41) – Vaatii valmistautumista, ohjausta ja reflektointia (Rytivaara 2012: 29) – Ilmeisesti melko harvinaista paitsi yliopistopedagogisissa ja aineenopettajan pedagogisissa opinnoissa
Henkilökunnan seminaarit ja kokoukset	+ Tehokasta hiljaisen tiedon jakamista tietystä aiheesta, kuten käännosten arvioinnista tai opetusjärjestelyistä + Yhteisöllisyyden vahvistamista + Vertaistukea esimerkiksi haastavista tilanteista selviytymiseen	– Etenkin seminaarit riippuvaisia yksittäisten toimijoiden aktiivisuudesta: jonkun on tehtävä aloite ja huolehdittava järjestelyistä – Yleensä tarkoitettu oman yliopiston, laitoksen tai oppiaineen henkilökunnalle
Epämuodolliset oppimistilanteet, kuten lounas- ja kahvikeskustelut	+ Tarjoavat vertaistukea, toimivat tiedon jakamisen ja ideoinnin foorumina (Mawhinney 2010: 974)	– Satunnaisia: riippuvat opetusaikatauluista, henkilösuhteista; jotkut osallistuvat usein, jotkut eivät koskaan – Aikaa on vähän ja keskustelu jää usein pintapuoliseksi

Yliopistopedagogisia opintoja voi suorittaa enimmillään perus- ja aineopintojen laajuusena yhteensä 60 opintopistettä, mutta tarjolla oleva yliopistopedagoginen koulutus vaihtelee yliopistoittain (Murtonen & Ponsiluoma 2014). Lisäksi yliopistopedagogiset opinnot voi joutua suorittamaan varsinaisen työaikansa ulkopuolella. Kuten kohdassa 2.1 todettiin (Tanskanen 2014), vuosina 2010 ja 2012 lehtorit käyttivät vuotuisesta 1600 tunnin työajastaan kouluttautumiseen keskimäärin vain noin kuusi prosenttia eli noin 90 tuntia, mikä vastaa vain runsasta kolmea opintopistettä.

Tiedossa ei ole, monellako kaikista yliopistoissa opettavista on yliopistopedagoginen pätevyys. Vuonna 2010 tehdyn kyselyn mukaan Yliopistojen opetusalojen liiton (YLL) jäsenistä runsaat 60 % oli suorittanut opettajan pedagogiset opinnot (Meriläinen 2015: 7). Vajaa kymmenes oli suorittanut yliopistopedagogiset perusopinnot (mp.). Ei ole tiedossa, minkälainen tilanne on YLL:oon kuulumattomien opettajien keskuudessa. Myös kääntämisen opettajilla voi olla hyvin erilaisia taustoja: esimerkiksi *Polkuja kääntämiseen* -teoksessa (Paloposki 2009) uraansa tarkastelleista kuudestatoista kääntämisen opettajasta pedagogisia opintoja mainitsee suorittaneensa vain yksi ja, kuten Kivilehto (2013: 112) toteaa, kirjoittajat pikemminkin päätyivät kuin hakeutuivat kääntämisen opettajaksi.

Erilaisia keinoja opetustaitojen kehittämiseksi on siis monia, ja useimmat niistä perustuvat opettajien väliseen yhteistyöhön. Yhteistyö tuo mukanaan tilaisuuksia ammatilliseen kanssakäymiseen muiden opettajien kanssa, mikä koetaan usein palkitsevana ja motivaatiota lisäävänä (Kelly 2005: 58). Opettajien motivoituneisuus taas on yksi onnistuneen koulutuksen avaintekijöistä, sillä jos opettaja ei ole itse motivoitunut, hän

tuskin pystyy motivoimaan opiskelijoita (Kelly 2005: 57). Yhteistyö opettaja-kollegoiden kanssa edistää myös opettajien ammatillista kehittymistä: ammatillisessa dialogissa sekä nuoret että kokeneet opettajat saavat uusia näkökulmia ja ideoita (Heikkinen ym. 2012: 47–48).

Ongelmallista on, että eri keinot vaativat opettajilta usein runsaasti vapaaehtoista panostusta ja aktiivisuutta. Työnantaja ei välttämättä pidä tarpeellisena opetuksen kehittämisen sisällyttämistä työsuunnitelmaan tai esimerkiksi seminaarien tukemista rahallisesti. Erilaiset tukimuodot näyttävät myös rajoittuvan oman laitoksen ja oppiaineen sisälle tai tuttuun kollegoiden keskuuteen. Näyttääkin olevan tarvetta tukimuodolle, joka vaatii yksittäisiltä toimijoilta melko vähän panostusta, on nopeasti sovellettavissa omaan opetukseen ja ylittää oppiaineiden ja yliopistojen väliset rajat sekä auttaa hiljaisen tiedon sanallistamisessa ja siirtämisessä.

Seuraavaksi määrittelemme hiljaisen tiedon käsitteen sekä tarkastelemme kahta eri keinoa sen siirtämiseen.

3 Hiljaisen tiedon siirtämistä: vertaismentorointi ja virtuaaliyhteisöt

Opettajille kertyy opetustyössä **hiljaista tietoa** (*tacit knowledge*). Käsitteen kehitti alun perin filosofi ja sosiaalitieteiden professori Michael Polanyi (1892–1976) viittaamaan alitajuiseen tietoon, jota ei voi ilmaista tai muotoilla sanoiksi (Koivunen 1997: 76–79). Nykyäänkin työelämän kontekstissa hiljainen tieto käsitetään dokumentoimattomaksi ja jopa tiedostamattomaksi. Usein se määritellään tarkemmin kokemukseen perustuvaksi ymmärrykseksi tietyn alan käytännöistä, esimerkiksi opettamisesta ja toimivista opetusmenetelmistä. (Paloniemi 2008: 264.) Hiljaisen tiedon merkitys korostuneen yliopisto-opetuksessa, jossa opettajilta ei edellytetä pedagogisia opintoja vaan opetus- taidot hankitaan usein käytännössä. Myös asiantuntijuustutkimuksissa on vahvasti noussut esiin, että osa asiantuntijan tiedosta on epämuodollista ja äänetöntä eli hiljaista (Lehtinen & Palonen 1998: 95). Tiedon *hiljaisuus* tai *äänettämyys* ei kuitenkaan tarkoita, etteikö sitä voisi sanallistaa ja jakaa esimerkiksi mentoroinnin kautta.

3.1 Vertaismentorointi

Hiljaista tietoa on siirretty työntekijältä toiselle **mentoroinnin** avulla esimerkiksi liike-elämässä ja opettajien koulutuksessa (Heikkinen & Huttunen 2008: 203). Mentorointi yhdistetään usein tilanteeseen, jossa kokenut työntekijä neuvoo nuorempaa (Heikkinen & Huttunen 2008: 204; Heikkinen ym. 2012: 77). Tällaista mentorointia on toteutettu kääntäjäopiskelijoiden ja ammattikäytäntäjien kesken (ks. esim. Kanerva 2011). Yliopistoissa muodollinen mentorointi aloitteleville opettajille on vielä harvinaista (ks. kuitenkin Mantila & Yliherva 2013 sekä opettajien vertaisryhmämentoroinnin hanke Osaava Verme, <http://www.osaavaverme.fi/>).

Mentorointi voi tarkoittaa myös laajemmin **vertaismentorointia**, jolloin vertaisryhmässä jaetaan kokemuksia ja sanallistetaan osaamista vastavuoroisesti, jolloin ryhmän jäsenet tuottavat yhdessä uutta tietoa ja ymmärrystä (Heikkinen & Huttunen

2008: 204–205; Heikkinen ym. 2012: 47–52; 59–67). Vertaismentoroinnissa tietoa ei siis siirretä yksisuuntaisesti, vaan rakennetaan yhdessä (Heikkinen ym. 2012: 78). Sekä perinteisessä että vertaismentoroinnissa on kuitenkin keskeistä sanattoman, hiljaisen tiedon sanallistaminen (mp.).

Kun mentorointi tapahtuu vertaisten välisenä eikä siihen liity hierarkiasuhdetta, vertaismentorointiryhmä voidaan rinnastaa **käytäntöyhteisöön** (engl. *community of practice*).⁴ Käytäntöyhteisön jäsenet ovat sitoutuneet yhteiseen, pitkäkestoiseen toimintaan ja yhteisesti neuvoteltuihin tavoitteisiin ja käyttävät niiden toteuttamiseen omaa, jaettua osaamistaan sekä yhteisiä välineitä tai resursseja. (Wenger 1998: 73–85; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2011[2009]: 230.) Käytäntöyhteisön voivat näin muodostaa esimerkiksi jonkin alan kehittämisestä kiinnostuneet ammattilaiset tai mentoroinnin vertaisryhmä. (Vrt. myös Hartama-Heinonen tässä julkaisussa.)

Yliopistopedagogisissa opinnoissa hyödynnetään mentorointia jonkin verran. Mentorointisuhde voi muodostua yliopistopedagogiikan kouluttajan ja yliopistopedagogisia opintoja suorittavan opettajan välille. Opinnot sisältävät myös vertaisryhmätoimintaa ja palautteenantoa eri alojen opettajien kesken. Tällaisena mentorointi ei kuitenkaan ole alakohtaista, eikä alakohtaisia mentorointiryhmiä kääntämisen opettajille ole tietyvästi muodostunut.

Yliopistossa tietyn alan, esimerkiksi kääntämisen, opettajat muodostavat löyhän käytäntöyhteisön, joka on sitoutunut yhteiseen toimintaan ja tavoitteisiin (opetussuunnitelmaan). Opetus kuitenkin toteutetaan enimmäkseen yksin, eikä työnantaja edellytä osaamisen jakamista tai tarjoa siihen järjestettyjä mahdollisuuksia. Näin ollen yksi käytäntöyhteisön tärkeimmistä piirteistä jää toteutumatta, elleivät yksittäiset opettajat itse aktiivisesti jaa osaamistaan keskenään. Käytännössä osaamista ja hiljaista tietoa jaetaan lähinnä kahvipöytä- tai käytäväkeskusteluissa. Tällainen vertaistuki hyödyttää vain yhden laitoksen työntekijöitä ja jää luonteeltaan varsin satunnaiseksi.

Viime vuosina kasvatustieteissä on herännyt kiinnostusta myös virtuaalimentorointia kohtaan (Smith Risser 2013: 27–28). Virtuaalimentorointi voi tapahtua esimerkiksi erilaisissa virtuaaliyhteisöissä, keskustelupalstoilla ja jopa Twitterissä (mp.). Tällöin suhteet eivät välttämättä muodostu yhtä vahvoiksi kuin kahdenkeskisessä mentoroinnissa. Kahdenkeskiseen mentorointiin tai työpaikan sisäiseen vertaisryhmämentorointiin nähden virtuaaliyhteisön antama vertaistuki voi kuitenkin tarjota laajemman tietopoolin ja monipuolisempaa kokemusten vaihtoa.

3.2 Virtuaali- ja monimuotoyhteisöt

Erilaiset virtuaaliyhteisöt ovat olleet tuttu ilmiö monelle 2000-luvun alusta lähtien. Ammatillisia yhteisöjä tutkittaessa on todettu, että virtuaaliyhteisö voi tukea ammattitaidon kehittymistä ja lisätä työmotivaatiota, etenkin jos yhteisö voi tavata myös

⁴ Suomennoksina esiintyy myös esimerkiksi vaihtoehtoja *käytännön yhteisö* (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2011 [2009]: 230) ja *toimintayhteisö* (Tieteen termipankki 2016). Haettaessa korkeakoulujen Melinda-tietokannasta 9.3.2016 *käytäntöyhteisö* oli kuitenkin yleisin (8 osumaa; *käytännön yhteisö* 0 ja *toimintayhteisö* 3). Myös Google-haussa *käytäntöyhteisö* sai yli 1400 osumaa (*käytännön yhteisö* 224 ja *toimintayhteisö* 683).

kasvokkain. Erityisesti on tutkittu opettajien ammatillisia yhteisöjä, mutta myös kääntäjien virtuaaliyhteisöt, kuten Proz.com, kiinnostavat tutkijoita (ks. esim. Risku & Dickinson 2009). Seuraavassa tarkastelemme virtuaaliyhteisöjen keskeisiä piirteitä Hanna Riskun ja Angela Dickinsonin koosteen pohjalta.

Asiantuntijoiden muodostamassa virtuaaliyhteisössä (engl. *virtual knowledge community*) jäsenet laajentavat asiantuntemustaan vaihtamalla tietoja ja rakentamalla jaettua tietopohjaa yhteisellä verkkoalustalla (Risku & Dickinson 2009: 53). Virtuaaliyhteisöllä on siis käytäntöyhteisön tavoin tietty tavoite tai kiinnostuksen kohde sekä yhteiset resurssit. Lisäksi virtuaaliyhteisöä luonnehtivat interaktiivisuus, vapaaehtoisuus ja jäsenten kokemus yhteisön hyödyllisyydestä. (mas. 53–54.)

Virtuaaliyhteisön toimivuus edellyttää jäsenten aktiivisuutta ja sitoutumista toimintaan. Lisäksi yhteisön täytyy määritellä rajansa eli määrittää, kuka otetaan jäseneksi ja kuka ei. Muuten on vaarana, että jäseneksi liittyvät eivät osallistu aktiivisesti toimintaan vaan jäävät vapaamatkustajiksi (Risku & Dickinson 2009: 54). Yhteisöllisyyttä tukevat myös yhteiset säännöt ja arvot, jotka luovat luottamusta jäsenten välille ja rohkaisevat vaihtamaan tietoja. Viime kädessä yhteisöllä on oltava johtaja tai ylläpitäjä, joka vastaa kysymyksiin ja ratkaisee konfliktit. (mas. 55).

Tärkein syy kuulua ammatilliseen virtuaaliyhteisöön on hyödyllinen sisältö eli jäsenten vaihtamat ideat ja tiedot. Jäsenten täytyy saada yhteisöstä riittävästi irti, jotta motivaatio tiedon jakamiseen ei hiipuisi. Yhteisöä myös pidetään sitä arvokkaampana ja houkuttelevampana, mitä enemmän kohderyhmään kuuluvia ihmisiä yhteisöön kuuluu (ns. verkostovaikutus, *network effect*). (Risku & Dickinson 2009: 55–56.)

Viimeaikaiset tutkimukset painottavat opettajien yhteisöjen tärkeyttä, sillä ne tarjoavat mahdollisuuden opettajien väliseen vuorovaikutukseen ja työkäytäntöjen parantamiseen (tutkimuksista ks. Hofman & Dijkstra 2010: 1031). Opettajien virtuaaliyhteisöjä on tutkittu vähemmän, mutta nekin voivat parantaa ammattitaitoa sekä opettajien motivaatiota ja työtyytyväisyyttä (mas. 1038–39). Opettajien motivoituneisuus puolestaan heijastunee myönteisesti opiskelijoihin (Kelly 2005: 57; Hofman & Dijkstra 2010: 1032).

Virtuaaliyhteisöjen tyypillisiä haasteita ovat jäsenten passiivisuus ja luottamuksen puute (ks. Matzat 2013: 42). Verkkoon ladattu materiaalihan voi periaatteessa päätyä minne tahansa. Virtuaaliyhteisöt voivatkin jäädä lyhytikäisiksi: esimerkiksi Lin, Lin ja Huang (2008: 743) luettelevat opettajien yhteisöjä, joista kaikki eivät ole enää toiminnassa. Luottamus- ja vapaamatkustusongelmia on vähemmän ns. **monimuoto-yhteisöissä**⁵ (*blended communities*), joiden jäsenet sekä viestivät verkossa että tapaavat kasvotusten (Matzat 2013: 41). Kasvokkaistapaamiset luovat tiiviimmän yhteisön, ja jäsenten tiiviit välit lisäävät keskusteluaktiivisuutta ja luottamusta. Luottamus puolestaan lisää halukkuutta materiaalin jakamiseen ja alentaa kynnystä kertoa muille omista ongelmista. (mas. 43). Monimuotoyhteisöt tarjoavat näin jäsenilleen enemmän kuin pelkät virtuaaliyhteisöt (mas. 48).

⁵ Termille *blended community* ei ilmeisesti vielä ole vakiintunutta suomennosta, joten kirjoittajat ovat muodostaneet suomenkielisen vastineen lähikäsitteen avulla: *blended learning* eli *monimuoto-opetus* tapahtuu osittain kasvokkain ja osittain verkossa (ks. esim. Suominen & Nurmela 2011: 32).

4 Kääntämisen ja tulkkauksen opetusmenetelmävaranto

Virtuaali- ja monimuotoyhteisöjen perustaminen opetuksen kehittämiseksi ei siis ole uusi keksintö. Opetusalalla toimii maailmanlaajuisiakin virtuaaliyhteisöjä, kuten Education World, Google for Education sekä ERIC.ed.gov (<http://eric.ed.gov>), josta löytyy hakusanalla *translation* tutkimusta myös kääntämisen opetuksesta. Suomessa opetus- ja kulttuuriministeriö on ollut kehittämässä EduCloud Alliance -sivustoa, joka tarjoaa tukea digitaalisten työvälineiden käyttöön opetuksessa. Kääntämisen ja tulkkauksen opetuksen tarpeisiin on kirjoittajien tietojen mukaan luotu vain yksi opetusmenetelmien ja materiaalien kokoelma: EU:n rahoituksella vuosina 2011–2013 tuotettu PICT (Promoting Intercultural Competence in Translators), joka tarjoaa työkalupakin kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen. PICT-hankkeen sivuilla (<http://www.pictllp.eu/>) on opetusmateriaaleja ja -menetelmiä mm. suomeksi, englanniksi, saksaksi, ranskaksi ja venäjäksi. Hanke on kuitenkin päättynyt, eikä sivusto ole interaktiivinen: käyttäjät voivat ainoastaan ladata itselleen valmiita materiaaleja, eivätkä jakaa omaa osaamistaan tai keskustella keskenään.

Kääntämisen ja tulkkauksen opetusmenetelmävaranto on näin ollen ensimmäinen lajiaan: kääntämisen ja tulkkauksen opettajien käyttöön tarkoitettu jatkuvasti täydentyvä opetusmenetelmien ja -materiaalien kokoelma. Sen lisäksi, että varannon käyttäjät voivat lukea ja kopioida omaan käyttöönsä varannon opetusmenetelmiä ja aineistoja, he voivat myös lisätä varantoon uusia menetelmäkuvauksia tai muita materiaaleja, muokata varannossa jo olevia kuvauksia tai materiaaleja ja tallentaa niistä varantoon omia versioitaan sekä kommentoida menetelmien toimivuutta ja jakaa kokemuksiaan niiden käytöstä opetustilanteissa.

Varanto on perustettu Itä-Suomen yliopiston filosofisen tiedekunnan humanistisella osastolla, vieraiden kielten ja käännöstieteen oppiaineryhmässä. Varannon alkuperäinen kohderyhmä olivat kääntämisen ja tulkkauksen opettajat niissä yliopistoissa, jotka tarjoavat käännöstieteellistä koulutusta (Helsingin, Itä-Suomen, Tampereen, Turun ja Vaasan yliopistot). Käyttäjä-äänestyksen jälkeen varanto on keväällä 2016 päätetty avata myös ammattikorkeakoulujen tulkkauksen opettajille.

4.1 Opetusmenetelmävarannon perustaminen, sisältö ja toimintaperiaatteet

Varannon kehittäminen sai alkunsa Joensuussa syksyllä 2013 kääntämisen ja tulkkauksen opettajien kehitystapaamisessa, jossa Päivi Kuusi esitteli Tampereen yliopistossa kokoamiaan opetusmenetelmiä ja idean menetelmien kirjaamisesta yhteiseen varantoon. Varannon perustivat Itä-Suomen yliopiston Wiki-sivustolle helmikuussa 2014 tämän artikkelin kirjoittajat eli varannon ylläpitäjät. Käyttäjille varanto avattiin huhtikuussa 2014. Varanto toimii käyttäjien omaehtoisen työn varassa ilman muodollista institutionaalista tukea tai rahoitusta.

Varantoon on koottu opetusmenetelmäkuvauksia ja ohjeistuksia, joiden avulla käyttäjät voivat monipuolistaa käyttämiään opetusmenetelmiä, vaihtaa kokemuksia ja opetusmateriaaleja ja laittaa hyvät vinkit kierto. Kokeneille opettajille varanto tarjoaa

vaihtelua ja uusia ideoita sekä mahdollisuuden saattaa hiljainen tieto kiertoon ja käyttöön. Aloitteleville opettajille menetelmävaranto toimii perehdyttämisen tukena.

Varanto jakaantuu neljään pääosioon: kääntämisen opetukseen, tulkkauksen opetukseen, tutkimuksen opetukseen ja auktorisoidun kääntämisen opetukseen. Varannon sisältö maaliskuussa 2016 on koottu alla olevaan taulukkoon 2. Mukaan on laskettu vain valmiit tai lähes valmiit sivut.

Taulukko 2: Opetusmenetelmävarannon sisältö numeroina

	Menetelmä- kuvauksia	Opetus- materiaaleja	Muuta
Kääntämisen opetus	42	12	–
Tulkkauksen opetus	4	1	–
Auktorisoidun kääntämisen opetus	–	1	2 ⁶
Tutkimuksen opetus	2	1	–
Yhteensä	48	15	2

Selvästi eniten on siis toistaiseksi kääntämisen opetuksen menetelmäkuvauksia, joissa kuvataan esimerkiksi eri tapoja käsitellä käännöksiä tunnilla ja opettaa käännösteknologian käyttöä tai hinnoittelua. Opetusmateriaaleihin kuuluvat muun muassa käännöskommenttiohje, kääntäjäopiskelijan tiedonhakuohje sekä käännöksen ja käännösprosessin arviointikriteerit. Keväällä 2015 varannon aineistoista käännettiin englanniksi 15 kääntämisen opetuksen menetelmäkuvausta ja 2 kääntämisen opetusmateriaalia.

Jokaisessa menetelmäkuvauksessa kerrotaan menetelmän tavoitteet, kuvataan toteutus kohta kohdalta ja mainitaan tarvittaessa, minkä tason opiskelijoille tai kursseille menetelmä soveltuu (kuva 1). Rakenteeltaan kuvaukset muistuttavat esimerkiksi Gonzalez Daviesin (2004) menetelmäohjeistuksia, jotka sisältävät menetelmien tavoitteet, opiskelijoiden tason, harjoituksen keston, vaiheittaisen toteuttamisen ja esimerkkejä tuloksista.

⁶ Opetuksen yhteisesti sovitut periaatteet ja hyödyllisiä linkkejä.

Päivi Kuusi, Anne Rautiainen & Minna Ruukonen
Vertaistuesta virtaa opetukseen
Kääntämisen ja tulkkauksen opetusmenetelmävaranto monimuotoyhteisönä

Kuva 1: Esimerkki opetusmenetelmäkuvauksesta

The screenshot shows a Moodle page titled "Kääntämisen ja tulkkauksen opetusmenetelmävaranto / ... / Opetusmenetelmät (kääntäminen)". The page content includes:

- Tavoite**
 - Vahennetaan ylikriittisyyttä: opetellaan antamaan positiivista palautetta muille ja näkemään oman käännöksen hyvät puolet
 - Harjoitellaan käännösratkaisujen perustelua
 - Saadellaan opettajan työ määrää: käännöksiä ei tarvitse kommentoida ennen tuntikäsittelyä
- Kuvaus**
 - Opiskelijat tekevät käännöksen etukäteen. Jos käytössä ei ole atk-luokkaa, opiskelijat ottavat käännöksensä tulostettuna mukaan tunnille.
 - Tunnilla opiskelijat jaetaan 3 - 4 hengen ryhmiin.
 - Opiskelijat vaihtavat ryhmässä käännöksiä ja etsivät toistensa teksteistä 3 onnistunutta ratkaisua. Perustellaan toisille, miksi ratkaisut ovat onnistuneita. Toistetaan niin monta kertaa, että kaikki ovat lukeeet toistensa tekstit ja antaneet niistä positiivista palautetta.
 - Jokainen kääntäjä lukee vielä itse oman tekstinsä ja poimii sieltä 3 käännösongelmaa eli miettimistä tai tiedonhakua vaatinutta kohtaa, jotka hän mielestään ratkaisi onnistuneesti. Kääntäjä kertoo onnistuneista ratkaisuistaan muille ryhmäläisille ja perustelee, miksi ne onnistuivat.
- Huom:** Onnistunut ratkaisu ei ole "täydellinen" vaan riittävän hyvä käännöksen toimeksiannon kannalta. Ratkaisuilla on lähes aina sekä hyviä että huonoja puolia.
- Soveltuvuus**

Tätä menetelmää voi käyttää opintojen alusta asti silloin tällöin ylikriittisyyden vähentämiseksi: opiskelijat ovat monesti kärkeä hakemaan käännöksistä virheitä ja kohtia, jotka olisi voinut kääntää paremmin.
- Muunnelmat**

Opiskelijat voi ohjeistaa etsimään onnistuneita ratkaisuja tiettyihin käännösongelmiin (koko tekstin taso, muokkaaminen kohderyhmälle sopivaksi, tyyli, reaaliat jne.)

Below the text, there is a "Like" button and a comment box with the text "Write a comment...". At the bottom right, there are buttons for "reflektointi", "perustelu", and "tuntikäsittely".

Menetelmäkuvauksissa ei viitata pedagogisiin taustateorioihin, mutta kuvausten alussa kerrotaan, mitkä ovat kunkin menetelmän tavoitteet. Lisäksi monet menetelmät aktivoivat opiskelijoita (esimerkiksi *Käännösvisa*, *Sano se toisin*, *Käännösmuistiohjelmiin tutustuminen itsenäisesti*) tai ohjaavat heitä reflektoimaan omaa toimintaansa (*Etiikka kääntämisessä*, *Käännöskommentti toisen käännöksestä*, *Muistilista omista oivalluksista*). Väljästi voidaan siis ajatella varannon edustavan (**sosio**)**konstruktivistista oppimiskäsitystä**, jonka mukaan oppija ei ole passiivinen tiedon vastaanottaja vaan rakentaa tietonsa ja taitonsa suhteessa aikaisempiin tietoihinsa, vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja käytännön tilanteeseen soveltaen (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2011 [2009]: 229–232; sosiokonstruktivismista kääntämisen opetuksessa ks. Kiraly 2000: 34–50; konstruktivismista opetuksessa yleensä ks. myös Tynjälä 1999: 364–366).

Varannon opetusmenetelmäkuvauksiin voi lisätä linkkejä, liitetiedostoja tai muuta oheismateriaalia. Jokaisessa menetelmäkuvauksessa on tilaa myös mahdollisille muunnelmille. Sen lisäksi, että käyttäjät voivat muokata kuvauksia vapaasti, he voivat kertoa omista kokemuksistaan tai kysyä neuvoa kunkin kuvauksen kommenttikentässä. Tällainen interaktiivisuus tarjoaa uuden kanavan kääntämisen opettajien keskinäiselle vertaistuelle.

Maaliskuussa 2016 varantoon kuului kaikista kääntäjiä kouluttavista Suomen yliopistoista yhteensä 61 käyttäjää. Suurin osa (44) oli päätoimista (vakituista tai määräaikaista) opetushenkilökuntaa eli lehtoreita, yliopisto-opettajia tai professoreita. Lisäksi varantoon kuului jatko-opiskelijoita, tutkijoita, sivutoimisia tuntiopettajia ja emeritus- tai emeritaprofessoreita. Yliopistojen Internet-sivuilla ilmoitettujen henkilöstötietojen perusteella voidaan arvioida, että varantoon kuuluu noin puolet alan päätoimisesta opetushenkilökunnasta.

Teknisistä syistä sivustolle ei saa kävijälaskuria, mutta varannon herättämästä kiinnostuksesta kertoo, että siihen on työstetty opetusmenetelmiä ja -materiaaleja jo kahdessa työpajassa, joihin molempiin aloite tuli käyttäjiltä eikä ylläpitäjiltä. Ensimmäinen työpaja järjestettiin Suomen kääntäjien ja tulkkien liiton (SKTL) Opettajien ja tutkijoiden jaoston syysseminaarissa elokuussa 2014 ja toinen Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumissa huhtikuussa 2015. Työpajoihin osallistui yhteensä yli 50 henkeä. Työpajoissa muokattiin jo olemassa olevia menetelmiä ja aineistoja sekä tuotettiin uusia (kuva 2 alla).

Kuva 2: Esimerkki työpajatyöskentelyn tuloksena syntyneestä uudesta opetusmenetelmäkuvauksesta

https://wiki.uef.fi/pages/viewpage.action?pageId=38668617

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO Spaces People Browse Create

Kääntämisen ja tulkkauksen opetusmenetelmävaranto / ... / Opetusmenetelmät (tulkkaukset) Edit Watch Share Tools

Pelko pois konsekutiivitulkkauksessa!

Created by Anne Rautiainen, last modified by Päivi Kuusi just a moment ago

Julia Ekman, Hannu Kemppanen, Birgit Kretschmann, Anastasia Linnala, Anne Rautiainen, Erja Tenhonen-Lightfoot, 10.4.2015 KäTu

Tavoite

- Poistetaan tulkkaukspelko
- Herätetään kiinnostus tulkkauksta kohtaan

Kuvaus

Alla on erilaisia keinoja pelon/jännityksen poistamiseen konsekutiivitulkkauksessa

1. Rauhoita keho:
 - Pyydä opiskelijoita hengittämään nenän kautta sisään ja suun kautta ulos 30 kertaa. Rauhoittaa.
 - Tulkataan kävellessä (esim. esitellään yliopistoa, paikallisia nähtävyyksiä, tehdään tutustumiskäynti YTHS:öön tms.). Liikkuminen poistaa jännitystä kaikilta, mutta erityisesti kinesteettisiltä oppijoilta.
2. Aloita helpoilla tehtävillä:
 - Jaa opiskelijat 3-5 hengen pienryhmiin. Ryhmissä puhutaan hyvin arkisista asioista. Yksi haastattelee, toinen tulkkaa, muut kuuntelevat ja voivat tarvittaessa auttaa tulkkia.
 - Anna opiskelijoiden tulkata ensin omilla paikoillaan istuen. Toisessa vaiheessa tulkki siirtyy luokan eteen, mutta tulkkaa istuallaan. Kolmannessa vaiheessa kysytään, uskaltaako joku tulkata luokan edessä seisten.
 - Aloita kurssi helpoilla tehtävillä, sijoita vaikeat tehtävät keskelle kurssia ja lopeta helpoilla tehtävillä. Sovella tätä myös yksittäisen opetuskerran suunnitteluun. Harjoitusten helpottaminen loppua kohden antaa opiskelijalle vaikutelman, että hän osaa.
 - Anna opiskelijoiden valita aihe, joka on heille tuttu.
3. Anna opiskelijoille valmistautumistehtävä:
 - Ohjeista opiskelijat valmistautumaan tulkkaustoimeksiantoon (myös helppoon). Tehtävänä on tutustua aiheeseen (esim. haastateltavaan henkilöön) etukäteen ja laatia itselleen sanalista tms. muistiinpanoja, jotka opiskelija ottaa mukaan tulkkauksilanteeseen.
 - Voit jakaa myös vieraskielisen artikkelin, johon opiskelijat perehtyvät etukäteen. Tunnilla toinen kertoo tekstin tärkeimpiä asioita ja toinen tulkkaa, sitten vaihdetaan rooleja.
 - Hyvä itseluottamus hälventää pelkoa! Valmistautuminen antaa itseluottamusta.
4. Hyödynnä itsesuggestiota:

4.2 Menetelmävaranto monimuotoyhteisönä

Tässä luvussa tarkastelemme opetusmenetelmävarantoa luvussa 3 esittelemiemme käsitteiden valossa: miten hiljaisen tiedon, vertaismentoroinnin, käytäntöyhteisön, virtuaaliyhteisön ja monimuotoyhteisön käsitteet toteutuvat varannossa?

Varannossa jäsenet jakavat hiljaista tietoa eli kokemukseen perustuvaa ymmärrystä kääntämisen ja tulkkauksen opetuksesta ja siihen soveltuvista opetusmenetelmistä (vrt. Paloniemi 2008: 264). Varannossa hiljainen tieto sanallistetaan ja saatetaan näkyväksi: opetusmenetelmien ja erityisesti niiden tavoitteiden kirjaaminen tuo esiin käyttäjien hiljaista tietoa. Kun käyttäjien muodostama vertaisryhmä jakaa vastavuoroisesti kokemuksiaan opetusmenetelmistä ja aineistoista, rakennetaan samalla yhteistä tietopohjaa ja ymmärrystä alan toimivista opetuskäytännöistä (vrt. Heikkinen & Huttunen 2008: 204–205; Heikkinen ym. 2012: 66–67, 78). Varannossa vertaistyöskentelyyn ei liity hierarkiasuhdetta, jolloin käyttäjät muodostavat Wengerin (1998: 73–85) ammatillisen käytäntöyhteisön, jonka jäsenet ovat kiinnostuneita alan ja oman osaamisensa kehittämisestä ja sitoutuneet yhteiseen toimintaan ja tavoitteisiin yhteisen resurssin eli varannon avulla.

Koska työskentelyalusta on verkossa, toiminnasta voidaan puhua myös virtuaalimentorointina. Virtuaalinen alusta tarjoaa mahdollisuuden osallistumiseen yli yliopistorajojen, joten käyttäjien muodostama vertaisryhmä tarjoaa laajan tieto- ja kokemuspohjan ja monipuolista kokemusten vaihtoa. Ammatillisena virtuaaliyhteisönä se tukee käyttäjien ammattitaidon kehittymistä ja osaltaan lisää työmotivaatiota, kun jäsenet vaihtavat tietoja ja samalla toisaalta laajentavat omaa asiantuntemustaan, toisaalta rakentavat jaettua tietopohjaa (vrt. Risku & Dickinson 2009: 53). Virtuaaliyhteisönä varanto on interaktiivinen ja perustuu vapaaehtoisuuteen sekä jäsenten kokemukseen yhteisön hyödyllisyydestä (vrt. mas.: 53–54).

Varanto ei ole kuitenkaan puhtaasti virtuaalinen, sillä sen jäsenet eivät ole anonyymeja ja tapaavat myös kasvokkain. Varannon käyttäjät kohtaavat työpajoissa, ja moni yhteisön jäsenistä myös tuntee toisensa virtuaalifoorumin ulkopuolella. Menetelmävaranto on siis monimuotoyhteisö, jonka kasvokkaistapaamiset auttavat ylläpitämään kiinnostusta varantoa kohtaan (vrt. Matzat 2013). Yhdessä työskentely kasvokkain lisää luottamusta yhteisön jäsenten välillä (Matzat 2013: 43) ja kynnys hiljaisen tiedon jakamiseen madaltuu. Työpajoissa kohtaavat opettajat eri yliopistoista, mutta verkkoalustalla kohtaavat nekin, joilla ei ole mahdollisuutta osallistua kasvokkaistyöskentelyyn. Näin kaikki käyttäjät pääsevät jakamaan opetusta koskevaa osaamistaan ja oivalluksiaan toisilleen. Ennen kaikkea he pääsevät tekemään yhdessä jotakin, josta jää konkreettinen jälki kaikkien käyttöön. Varanto ja työpajat mahdollistavat sellaisia ammatillisia kontakteja, joille ei muuten olisi foorumia.

5 Lopuksi: varannon hyödyt, riskit ja tulevaisuus

Kääntämisen ja tulkkauksen opetusmenetelmävaranto siis tarjoaa opettajille yhteisöllisyyttä, vertaistukea sekä mahdollisuuden jakaa ja ottaa vastaan opetuksessa kertynyttä hiljaista tietoa. Käytäntöjen jakaminen onkin opettajien mielestä eräs parhaista tavoista

kehittyä ammatillisesti pitkällä aikavälillä (Boyle ym. 2005 artikkelissa Hofman & Dijkstra 2010: 1031). Käyttäjien aktiivinen osallistuminen työpajatyöskentelyyn osoittaa, että käyttäjät ovat motivoituneita työskentelemään yhdessä opetuksen kehittämiseksi ja että tällainen ammatillinen monimuotoyhteisö tarjoaa siihen toimivan foorumin. Varannolle on siis selvästi ollut tarvetta. Ainakin toistaiseksi monimuotoyhteisö on myös onnistunut motivoimaan ja innostamaan käyttäjiä, ja aiemman tutkimuksen perusteella (vrt. Matzat 2013) hyvän kehityksen voi toivoa jatkuvan.

On tärkeää, että yhteisöllä on yhteiset säännöt ja arvot. Varannossa tämä on otettu huomioon laatimalla käyttäjille ohjeet esimerkiksi sivujen lisäämiseen ja muotoiluun ja aineistojen käyttöön opetuksessa. Kuten virtuaaliyhteisöillä yleensä, toiminta edellyttää ylläpitäjiä (Risku & Dickinson 2009: 55). Kolmen ylläpitäjän tiimi pystyy huolehtimaan varannon toiminnasta tehokkaasti ja vastuuta jakaen. Varannossa näyttää toteutuneen myös verkostovaikutus (ks. 3.2), sillä varantoon on kahdessa vuodessa liittynyt jäseniksi jo noin puolet varannon kohderyhmästä.

Toistaiseksi varantoa ovat päivittäneet eniten työpajojen työryhmät ja varannon ylläpitäjät omissa tapaamisissaan. Aktiivisimmin sisältöä on siis tuotettu kasvokkain. Kun työskentelemme kasvotusten työpajassa, yhteisöllisyys lujittuu (vrt. Matzat 2013: 43). Kasvokkain käydyt keskustelut ovat intensiivisempiä ja syvällisempiä. Yhdessä työskentely lisää myös luottamusta muiden ammattitaitoon, ja luottamuksen lisääntyessä käyttäjien on helpompi jakaa omaa osaamistaan. Kyse ei ole vain siitä, että käyttäjät tuntevat tai tietävät toisensa myös virtuaaliyhteisön ulkopuolella, vaan mahdollisuudesta työskennellä yhdessä tavalla, josta jää konkreettinen jälki. Siksi työpajatoiminnan hiipuminen esimerkiksi sopivan foorumin tai varojen puuttuessa saattaisi altistaa yhteisön toiminnan virtuaaliyhteisöjen tyypillisille riskeille. Näitä ovat muun muassa käyttäjien passiivisuus, vapaamatkustajat ja luottamuksen puute (ks. luku 3.2 yllä). Luottamuksen säilyttämiseksi olikin tärkeää, että päätöstä varannon käyttäjäkunnan laajentamisesta ammattikorkeakoulujen tulkkauksen opettajiin eivät tehneet ylläpitäjät, vaan varannon käyttäjät. Toiminnan jatkuvuuden kannalta on tärkeää, että varanto säilyy monimuotoyhteisönä, jolloin se pitää yllä käyttäjien kiinnostusta ja motivoi heitä osallistumaan yhteisön toimintaan tehokkaammin kuin pelkkä virtuaaliyhteisö (vrt. Matzat 2013: 48–49).

Uusien toimintatapojen ja opetusmenetelmien omaksuminen kuuluu olennaisena osana opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Uuden omaksuminen vaatii kuitenkin aikaa, samoin sen soveltaminen käytännön opetukseen. Parhaimmillaan opetusmenetelmävaranto ja työpajat voivat kuitenkin helpottaa ja nopeuttaa tätä prosessia. Ehkäpä ajan myötä löytyvät myös ne parhaat opetuskäytännöt.

Juuri nyt varanto näyttäisi täyttävän aukon, joka kääntämisen opettamisen kehittämisessä on: opettajuuden tukemisen. Opettajalta edellytetään paljon, mutta ammattitaidon kehittäminen ei kiireisessä yliopistoarjessa ole aina helppoa. Aikaisemman tutkimuksen perusteella voi päätellä, että varanto voi osaltaan edistää opettajien ammatillista kehittymistä ja lisätä työmotivaatiota. Viime kädessä juuri ne ovat avain opiskelijoiden motivoimiseen ja siten myös heidän oppimiseensakin.

Kirjallisuuslähteet

- Alcaraz, Enrique & Brian Hughes 2002. *Legal Translation Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Baker, Mona 1992. *In Other Words. A Coursebook on Translation*. London: Routledge.
- Boyle, Bill, Iasonas Lamprianou & Trudy Boyle 2005. A Longitudinal Study of Teacher Change: What Makes Professional Development Effective? Report of the Second Year of the Study. *School Effectiveness and School Improvements* 16:1, 1–27.
- Colina, Sonia 2003. *Translation Teaching – From Research to the Classroom: A Handbook for Teachers* (Second Language Professional Series). New York & San Francisco: McGraw Hill.
- EMT 2013 = The EMT Translator Trainer Profile. Competences of the Trainer in Translation. Version 12 September 2013. Saatavissa: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/translator_trainer_profile_en.pdf [viitattu 24.6.2015].
- González Davies, Maria 2004. *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam: John Benjamins.
- Heikkinen, Hannu L. T. & Rauno Huttunen 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa: Auli Toom, Jussi Onnismaa & Anneli Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 203–220.
- Heikkinen, Hannu L. T., Päivi Tynjälä & Hannu Jokinen 2012. Vermen [vertaismentoroinnin] teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa: Hannu L. T. Heikkinen, Hannu Jokinen, Ilona Markkanen & Päivi Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–85.
- Hofman, Roelande H. & Bernadette J. Dijkstra 2010. Effective Teacher Professionalization in Networks? *Teaching and Teacher Education* 26: 1031–1040.
- Kanerva, Joel 2011. Mentorointi selkiyttää työuran suunnittelua. *Kajawa* 3/2011, 10–11.
- Kelly, Dorothy 2005. *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St Jerome.
- Kelly, Dorothy 2008. Training the Trainers. Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis. *TTR: traduction, terminologie, rédaction* 21:1, 99–125. Saatavissa: <https://www.erudit.org/revue/ttr/2008/v21/n1/029688ar.html> [viitattu 7.3.2016].
- Kelly, Dorothy & Catherine Way 2007. Editorial: On the Launch of *ITT. The Interpreter and Translator Trainer* 1:1, 1–13.
- Kiraly, Don 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- Kivilehto, Marja 2013. *Kan och vet – men hur? Översättningslärares kunskapsgrunder i fokus*. Akademisk avhandling. Tammerfors: Tammerfors universitet. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9141-2> [viitattu 7.3.2016].

Koivunen, Hannele 1997. *Hiljainen tieto*. Helsinki: Otava.

Lahtinen, Aino-Maija & Auli Toom 2011 [2009]. Yliopisto-opetuksen käytäntö ja yliopisto-opettajan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa: Lindblom-Ylänne, Sari & Anne Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 31–45.

Laurinolli, Heikki 2013. Opetusansiot kirjavia. *Aikalainen* 4.10.2013. Saatavissa: <http://aikalainen.uta.fi/2013/10/04/opetusansiot-kirjavia/> [viitattu 24.6.2015].

Lehtinen, Erno & Tuire Palonen 1998. Asiantuntijatiedon formaali ja informaalinen perusta. Teoksessa: Sallila, Pekka & Tapio Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen*. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 90–107.

Lin, Fu-ren, Sheng-cheng Lin & Tzu-ping Huang 2008. Knowledge Sharing and Creation in a Teachers' Professional Virtual Community. *Computers & Education* 50, 742–756.

Mantila, Harri & Anneli Yliherva 2013. Kollegiaalinen ja tasavertainen mentori–aktori-suhde. *Yliopistopedagogiikka* 20:2, 27–29. Saatavissa: <http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2013/10/02/kollegiaalinen-ja-tasavertainen-mentori-aktori-suhde/> [viitattu 24.6.2015].

Matzat, U. 2013. Do Blended Virtual Learning Communities Enhance Teachers' Professional Development more than Purely Virtual Ones? A Large Scale Empirical Comparison. *Computers & Education* 60, 40–51.

Mawhinney, Lynnette 2010. Let's Lunch and Learn. Professional Knowledge Sharing in Teachers' Lounges and Other Congregational Spaces. *Teaching and Teacher Education* 26, 972–978.

Meriläinen, Matti 2015. Pedagogisen koulutuksen yhteys yliopisto-opettajien opetusajatteluun. *Yliopistopedagogiikka* 22:2, 3–13. Saatavissa: <http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/10/29/pedagogisen-koulutuksen-yhteys-yliopisto-opettajien-opetusajatteluun/> [viitattu 28.1.2015].

Montalt Resurrecció, Vicent & Maria González Davies 2007. *Medical Translation Step by Step. Learning by Drafting*. Manchester: St. Jerome.

Murtonen, Mari & Heidi Ponsiluoma 2014. Yliopistojemme tarjoamien yliopistopedagogisten opintojen historia ja nykyhetki. *Yliopistopedagogiikka* 21:1, 7–9. Saatavissa: <http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2014/05/12/yliopistojemme-tarjoamien-yliopistopedagogisten-opintojen-historia-ja-nykyhetki/> [viitattu 24.6.2015].

Nevgi, Anne & Sari Lindblom-Ylänne 2011 [2009]. Oppimisen teorit. Teoksessa: Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 194–236.

Paloniemi, Susanna 2008. Hiljaisen tiedon jakaminen työyhteisössä – työssä oppimisen rajapinnalla. Teoksessa: Auli Toom, Jussi Onnismaa & Anneli Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja Helsinki: Kansanvalistusseura, 255–274.

Paloposki, Outi (toim.) 2009. *The Road to Translation – Festschrift in Honour of Ritva Leppihalme. Polkuja kääntämiseen – Juhlakirja Ritva Leppihalmeelle*. The Electronic Journal

of the Department of English at the University of Helsinki 4. Saatavissa: <http://blogs.helsinki.fi/hes-eng/volumes/volume-4-the-road-to-translation-polkuja-kaantamiseen/> [viitattu 27.1.2016].

Peverati, Costanza 2008. [Book review of] *Translation Teaching – From Research to the Classroom: A Handbook for Teachers*. Sonia Colina. New York & San Francisco: McGraw Hill, 2003. *The Interpreter and Translator Trainer* 2(2), 253–276.

Rantala, Eeva 2010. Johtosäännöt määrittävät opetus- ja tutkimushenkilöstön asemaa. *Acatiimi* 4/2010. Saatavissa: http://www.acatiimi.fi/4_2010/04_10_04.php [viitattu 28.1.2016].

Risku, Hanna & Angela Dickinson 2009. Translators as Networkers: The Role of Virtual Communities. *Hermes – Journal of Language and Communication Studies* 42, 49–70. Saatavissa: http://download1.hermes.asb.dk/archive/download/Hermes-42-4-risku%26dickinson_net.pdf [viitattu 7.3.2016].

Ruokonen, Minna, Päivi Kuusi & Anne Rautiainen 2015. Parhaita käytäntöjä jakamassa: kääntämisen ja tulkkauksen opetusmenetelmävaranto. *Yliopistopedagogiikka* 22:2, 28–30. Saatavissa: <http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/yliopistopedagogiikka-22015/> [viitattu 7.3.2016].

Rytivaara, Anna 2012. *Towards Inclusion. Teacher Learning in Co-Teaching*. Doctoral dissertation. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 453. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4927-3> [viitattu 7.3.2016].

Smith Risser, H. 2013. Virtual Induction. A Novice Teacher's Use of Twitter to Form an Informal Mentoring Network. *Teaching and Teacher Education* 35, 25–33.

Stewart, Dominic 2012. *Translating Tourist Texts from Italian to English as a Foreign Language*. Naples: Liguori Editore.

Suominen, Riitta & Nurmela, Satu 2011. *Verkko-opettaja*. Helsinki: WSOYpro.

Tanskanen, Hanna 2014. Yliopistolaisten urissa on kehitettävää. *Acatiimi* 1/2014. Saatavissa: http://www.acatiimi.fi/1_2014/01_14_18.php [viitattu 28.1.2016].

Tieteen termipankki 2016. Kielitiede: kielellinen toimintayhteisö. Saatavissa: http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:kielellinen_toimintayhteisö [viitattu 9.3.2016].

Tynjälä, Päivi 1999. Towards Expert Knowledge? A Comparison between a Constructivist and a Traditional Learning Environment in the University. *International Journal of Educational Research* 31, 357–442.

Wenger, Etienne 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, Jenny & Andrew Chesterman 2002. *The Map. A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies*. Manchester: St. Jerome.

Kirjoittajien esittely ja yhteystiedot

Päivi Kuusi on venäjän kielen ja kääntämisen yliopistonlehtori Itä-Suomen yliopistossa. Hän on opettanut kääntämistä ja tulkkausta vuodesta 2003 alkaen, päätoimisesti vuodesta 2011. Yliopistopedagogisia opintoja Kuusi on suorittanut 16 opintopistettä (lv. 2013–2015). Tutkimuksessa Kuusta kiinnostavat kääntämisen universaalit, narratologisen analyysin soveltaminen kaunokirjallisten käännösten tutkimukseen ja vähemmistökielten kääntäminen. Sähköpostiosoite: paivi.kuusi (at) uef.fi.

Anne Rautiainen on saksan kielen ja kääntämisen yliopisto-opettaja Itä-Suomen yliopistossa. Hän opettaa kääntämistä ja tulkkausta viidettä vuotta. Rautiainen on suorittanut vuosina 2005–07 aineenopettajan pedagogiset opinnot (60 op) ja saa valmiiksi yliopistopedagogiset opinnot (30 op) keväällä 2016. Työssä Rautiaista innostavat erilaiset opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt. Keväällä 2016 Rautiainen aloittaa Itä-Suomen yliopiston uudessa ns. flippaus-tiimissä, jossa opetusta kehitetään käännteiseksi luokkahuoneopetuksesi (engl. *flipped classroom*): opiskelijat tutustuvat opetettavaan asiaan itsenäisesti, minkä jälkeen opittua sovelletaan ja syvennetään lähiopetuksessa aktivoivien harjoitusten avulla. Sähköpostiosoite: anne.rautiainen (at) uef.fi.

Minna Ruokonen on englannin kielen ja kääntämisen yliopistonlehtori Itä-Suomen yliopistossa. Hän on opettanut kääntämistä vuodesta 2002 alkaen, päätoimisesti vuodesta 2011. Pedagogisista opinnoista Ruokonen on suorittanut yliopistopedagogiikan perusvalmiudet (10 op, lv. 2012–2013). Tutkimuksessa Ruokosta kiinnostavat kääntäjän ammatin arvostus ja siihen vaikuttavat tekijät ja toimenpiteet sekä alluusioiden kääntäminen. Sähköpostiosoite: minna.ruokonen (at) uef.fi.