

Oppiminen opiskelijan ja digitaalisen oppimateriaalin välisessä vuorovaikutuksessa

Nina Isolahti
Tampereen yliopisto
Diakonia-ammattikorkeakoulu

Abstract

The importance of integrating information and communication technologies (ICT) in translator and interpreter training programmes is well recognized today. This article discusses the advantages and challenges of using ICT, specifically virtual learning environments, in teaching. It focuses on interaction, which is a major challenge in online learning. The study was conducted in a virtual course organized as part of the community interpreters training program at the Diakonia University of Applied Sciences. During this pilot course I analysed how students reach learning objectives through their interaction with the learning content. The results of the pilot course showed that the learning process was managed successfully, and also demonstrated how important good instructions for assignments are in the process of distance learning.

Keywords: interpreter training, online learning, interaction, task structure

Avainsanat: tulkkien koulutus, verkko-opetus, vuorovaikutus, oppimistehtävän rakenne

1 Johdanto

Verkkoperustainen opetus on saanut vankan jalansijan kääntämisen ja tulkkauksen opetuksessa. Tästä huolimatta aiheesta ei ole tehty kovin paljon tutkimusta. Myöskään kokemuksia informaatio- ja kommunikaatioteknologian soveltamisesta kääntämisen ja tulkkauksen opetukseen ei ole mainittavasti julkaistu.

Tämä artikkeli käsittelee verkkoperustaisen opetuksen yhtä toimintamuotoa – digitalisoitua luentosarjaa. Artikkelissa tarkastellaan, miten opiskelijoiden ja oppisisältöjen vuorovaikutus toimii ja miten opiskelijoiden omat käsitykset muuttuvat. Artikkelissa esiteltävä tapaustutkimus on luonteeltaan deskriptiivinen. Artikkelissa kuvaillaan havaittua oppimateriaalin ja opiskelijan omakohtaisten käsitysten välistä vuorovaikutusta. Vuorovaikutusta pidetään vaikutuksellisenä toimintana, jos se aikaansaa tavoiteltavia käsitteellisiä muutoksia. Artikkelissa selostetaan, millaisia käsitteellisiä muutoksia opiskelijoiden kirjoituksissa on havaittu. Käsitteellisiä muutoksia arvioidaan kurssitavoitteiden perusteella. Artikkelissa ei pyritä vastaamaan kysymykseen, kuinka monen opiskelijan tuotoksissa kuvattuja ilmiöitä on havaittu tai kuinka suuri osa opiskelijoista on saavuttanut oppimistavoitteet.

Artikkeli perustuu Diakonia-ammattikorkeakoulussa saamiini kokemuksiin asioimistulkkien kouluttajana. Vuonna 2011 alkanut asioimistulkkien

ammattikorkeakoulutasoinen koulutus toteutetaan monimuotokoulutuksena, jossa yhdistetään lähi- ja etäopetus. Lähiopetuksessa toteutetaan välitöntä vuorovaikutusta vaativa opetus. Etäopetuksessa sovelletaan monipuolisesti verkko-opetuksen mahdollistamia oppimistoimintoja, tehdään erityyppisiä tehtäviä ja käytetään erityyppistä digitalisoitua oppimateriaalia.

2 Uuden ja vanhan tiedon vuorovaikutusta verkkoperustaisessa oppimisympäristössä

Verkko-opetus tapahtuu ns. verkkoperustaisessa oppimisympäristössä, joten ensimmäiseksi määrittelen verkkoperustaisen oppimisympäristön käsitteen. Oppimisympäristö on opiskelun ja oppimisen fyysisten, henkisten ja oppimateriaalimuotoisten puitteiden ja edellytysten kokonaisuus (Pantzar 2004: 53). Se käsittää sekä fyysiset että henkiset puitteet, kuten tilat, välineet, laitteet tai ohjelmat ja opettajan ja oppijat, osaamisen, ohjauksen, vuorovaikutuksen, arvioinnin ja palautteen. Oppimisympäristöön kuuluvat myös oppimateriaali eli informaatio, tehtävät ja oppimisen seuranta. Oppimisympäristö ei ole vain tila, jossa toimitaan, vaan toiminnallinen kokonaisuus, jossa keskeisenä on nimenomaan aktiivinen pedagoginen toiminta. (Pantzar 2004: 53–54.) Vastaavasti verkkoperustainen oppimisympäristö on informaatio- ja kommunikaatioteknologian tukema oppimisympäristö (Pantzar 2004: 58).¹ Verkkokurssilla taas tarkoitetaan opiskelijaryhmän ohjausta varten tietyn teeman ympärille rakennettua kokonaisuutta (Matikainen 2002: 42).

Oppimisteorioissa painotetaan yhä enemmän vuorovaikutuksen merkitystä oppimisen keinona ja oppimisprosessin osana (ks. Matikainen 2002: 33–41 ja Sarja 2000: 15–32). Tässä kirjoituksessa tarkasteltavan tapausesimerkin kannalta konstruktivistinen oppimiskäsitys on keskeistä. Konstruktivistinen didaktiikka korostaa oppijan ja opittavan tiedon välistä vuorovaikutusta. Oppiminen rakentuu oppijan omasta tilanteesta hänen aikaisempaan tietoonsa ja kokemuksiinsa perustuen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan uuden oppiminen tapahtuu kahdella tavalla, joko rikastumisen tai tarkistamisen ja uudelleen muovaamisen kautta. Rikastumisen kautta opiskelija lisää uutta informaatiota jo olemassa oleviin tietoihin ja käsityksiin. Tarkistamisen ja uudelleen muovaamisen kautta tapahtuva oppiminen edellyttää opiskelijan tietojen ja käsityksien uudelleen arviointia. Uuden tiedon valossa saattavat muuttua tai tarkentua joko yksittäiset vanhat käsitykset tai laajemmat viitekehysteooriat, joihin käsitykset kuuluvat. Uuden käsityksen muodostaminen saattaa edellyttää vanhan käsityksen hylkäämistä ja uuden muodostamista. (Tynjälä 1999: 75–77.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija on aktiivinen ja osallistuva oppimisprosessin toimija. Opiskelijalle ei siirretä valmista tietoa, vaan hän rakentaa eli konstruoi sen itse. Oppiminen kulkee omakohtaisen kokemuksen, havaitsemisen ja kyseenalaistamisen kautta soveltamiseen eli kokeiluun, ongelmanratkaisuun ja ymmärtämiseen. Konstruktivistisen didaktiikan mukaan opettajan rooli on lähinnä ohjaava ja tukeva eikä auktoritatiivinen. (Ks. esim. Matikainen 2002: 34–35 ja Sarja 2000: 15–32.)

¹ Verkkoperustainen oppimisympäristö -termin rinnalla käytetään myös termiä *verkkopohjainen oppimisympäristö* (ks. Matikainen 2002).

Verkkoperustaisessa opetuksessa vuorovaikutuksen rajallisuus ja erityisesti välittömän vuorovaikutuksen puute nähdään uhkana. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että vuorovaikutus katoaa verkossa kokonaan. Verkkoperustaisessa opetuksessa vuorovaikutus muuttaa muotoaan ja saa uusia ulottuvuuksia. Se voi olla tekstipohjaista tai puheeseen perustuvaa, siinä voidaan myös hyödyntää visuaalisia elementtejä (Kenny 2008: 140; Matikainen 2002: 25; Mäkitalo 2006: 79). Kommunikaatio voi olla eriaikaista ja samanaikaista (Kenny 2008: 140–141; Matikainen 2002: 44; Mäkitalo 2006: 79). Verkkoperustaisessa opetuksessa käytetään yleisemmin tekstipohjaista eriaikaista vuorovaikutusta (Mäkitalo 2006: 79). Eriaikaisella vuorovaikutuksella voi olla 1) organisatorinen ja 2) oppimista rakentava (Kenny 2008: 140–141) sekä 3) reflektiivinen funktio (Garrison & Anderson 2003: 23). Tässä tutkimuksessa tarkasteltava vuorovaikutus on luonteeltaan tekstipohjaista ja eriaikaista, ja sillä on oppimista rakentava funktio.

Oppimisympäristön tekijät ovat sekä ihmisiä että ei-ihmisiä. Ihmistekijöistä opettajalla on pedagoginen tehtävä. Opiskelijat ovat yksilötekijöitä, mutta myös opiskelijoiden muodostama ryhmä tai ryhmät on nähtävä vuorovaikutuksen tekijöinä. Opettajan ja opiskelijoiden lisäksi kurssiin voi osallistua myös ulkopuolinen asiantuntija (ks. esim. Kenny 2008), joka on eräänlainen syvällisen tiedon haltija.

Ihmisten lisäksi verkkoperustaisen oppimisympäristön keskeinen tekijä on tieto eli opetussisältö. Oppiminen tapahtuu akseleilla opettaja–opiskelija, opiskelija–opiskelija ja opiskelija–sisältö (Dewey 1938: 43). Perinteiset ja verkkoperustaiset oppimateriaalit poikkeavat toisistaan. Perinteisessä opetuksessa teoreettisen asiasisällön materiaalina ovat tyypillisesti painetut tekstit tai tietyssä ajassa ja paikassa tapahtuvat luennot. Verkkoperusteisessa opetuksessa voidaan käyttää digitaalisen maailman lähes rajatonta tietoresurssia ja digitalisoitua luentomateriaalia. Verkko-opetusta koskevassa kirjallisuudessa nostetaan esille ajatus siitä, että digitaalisen materiaalin käytössä pitää kiinnittää huomio opetuksen vuorovaikutuksellisuuteen. Digitaalinen oppimateriaali ei saisi jäädä pelkästään informaation välittämisen kanavaksi. (Tuononen & Pelkonen 2004: 71.)

Seuraavaksi tarkastelen tapausesimerkin pohjalta, miten tieto konstruoituu opiskelijan ja digitaalisen oppimateriaalin välisessä vuorovaikutuksessa.

3 Tapausanalyysi

Tämän tapaus tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin Diakonia-ammattikorkeakoulun asioimistulkki koulutusohjelmassa.² Koulutus toteutettiin Fronter-oppimisympäristössä (Fronter 2013), mikä tarkoittaa, että jokaisen lukukauden opinnoille rakennetaan ns. Fronter-huone. Huoneen rakenne on kaksitasoinen. Huoneen ensimmäiseltä eli lukukauden tasolta pääsee aina lukukauden opintokokonaisuuksien ja opintojaksojen tiloihin. Kaikki lukukauden opetusaineisto on koottu ja linkitetty asianomaisen opintokokonaisuuden tai -jakson sivulle. Käytössä on myös monipuolisia työkaluja, kuten oppilaskansiot, palautuskansiot, testit ja keskustelupalstat.

² Opiskelijoilta on saatu lupa aineistoon käyttöön.

3.1 Verkkokurssin kuvaus

Tutkimusaineistona oleva Tulkkauksen historian (1 op) digitalisoitu luentosarja on osa 5 op:n laajuista Tulkkauksen perusteet -opintojaksoa, joka taas kuuluu Johdatus tulkkaukseen ja tulkin ammattiin (10 op) -opintokokonaisuuteen (ks. Opetussuunnitelma 2012). Kyseessä ovat heti ensimmäisenä vuonna alkavat ammattiopinnot, joiden oppimistavoitteena on tutustuttaa opiskelijat tulkin ammattiin, luoda perusta ammatti-identiteetin kehittämiseksi sekä antaa katsaus tulkin työn historiaan.

Luentosarja koostuu seuraavasta viidestä luennosta:

- Marja Jänis, Yleiskatsaus tulkkauksen historiaan
- Tutta Turpeinen, Konferenssitulkkauksen historia
- Pekka Snellman, Käännös- ja tulkkaustoiminta kriisinhallintaoperaatiossa
- Pekka Kujamäki, Sota, kääntäjät ja tulkit. Tunteettomia käännöskulttuureja etsimässä
- Nina Isolahti, Suomalaisen asioimistulkkauksen lyhyt historia.

Luennot nauhoitettiin syksyllä 2011, ja niitä täydennettiin yhdellä luennolla syksyllä 2012. Luennot nauhoitettiin käyttäen Echo360 -luentonauhoitusjärjestelmää. Täysin automatisoitu luentonauhoitusjärjestelmä Echo360 on suunniteltu erityisesti oppilaitoskäyttöön. Järjestelmä ajastaa, nauhoittaa, prosessoi ja julkaisee nauhoitettavan luennon. (Ks. Echo360 2013.) Viidestä luennosta kolme nauhoitettiin lähiopetuksessa ja kaksi ilman yleisöä, tyhjässä auditoriossa.

Digitalisoidulla luentosarjalla on oppimateriaalina huomattavia etuja Diakin asioimistulkkien koulutusohjelmassa. Ohjelman opetuskielenä on suomi, eikä tulkkauksen historiasta löydy julkaistua kirjallista materiaalia suomen kielellä. Julkaisuprosessi on pitkä, ja sen kuluessa tieto saattaa vanhentua. Luentosarjan puhujiksi on saatu alan parhaita asiantuntijoita, ja teemat on valittu palvelemaan nimenomaan Suomessa harvinaisten kielten tulkkien tarpeita ja kiinnostuksen kohteita. Lisäksi luentosarjaa on tarvittaessa helppo päivittää ja täydentää. Vielä yksi tärkeä argumentti digitalisoidun luentosarjan käytön puolesta liittyy koulutusohjelman opiskelija-ainekseen. Ohjelman opiskelijat ovat pääosin ulkomaalaistaustaisia, ja ohjelmaa käynnistettäessä havaittiin, että monet opiskelijat omaksuvat helpommin audiovisuaalisen oppimateriaalin kuin tekstipohjaisen.

Tulkkauksen historian kurssi toteutettiin verkko-opetuksena syksyllä 2012. Opetukseen osallistui syksyllä 2012 opintojaan aloittanut ryhmä A33puki. Ryhmässä oli 18 opiskelijaa, joiden työkielinä olivat thai, kiina, arabia tai turkki. Suurin osa opiskelijoista oli ns. harvinaisten kielten puhujia. Kolmen opiskelijan A-työkielenä oli suomi. Fronter-oppimisympäristössä Tulkkauksen perusteet -opintojakson tilassa luotiin kuvaus Tulkkauksen historian -suoritukselle, johon linkitettiin digitalisoidut luennot, tehtävänannot ja palautuskansiot. Yksinkertaisesti kuvattuna opiskelijoiden piti katsoa luentotallenteet ja tehdä niiden pohjalta luentopäiväkirja. Seuraavaksi tarkastelen, miten ja mitä tässä tehtävässä on opittu.

3.2 Tehtävänanto vuorovaikutuksen rakentamisen apukeinona

Digitalisoitua luentosarjaa voidaan verrata television katselemiseen. Television katsominen on ei-interaktiivista toimintaa, joka voi kuitenkin vaikuttaa katsojan tunteisiin ja herättää ajatuksia (Matikainen 2002: 25–26). Televisiota katsoessa voi oppia uusia asioita, mutta toisaalta se saattaa jäädä ruudun tuijotteluksi. Välittömän vuorovaikutuksen puutteen takia myös digitalisoitujen luentojen katsominen on vaarassa jäädä passiiviseksi toiminnaksi, jolloin ei välttämättä saada tavoiteltavia muutoksia opiskelijoiden tietomaailmassa.

Opiskelijoiden taitoon ja haluun rakentaa vuorovaikutusta ja sen kautta konstruoida itselleen uutta tietoa vaikuttaa suuresti tehtävän rakenne. Luentopäiväkirjan laatimisen ohjeissa pyrittiin herättämään opiskelijoiden ja opittavan tiedon välistä vuorovaikutusta niin, että luentojen katsominen ei jäisi passiiviseksi katsomiseksi.

Ensimmäiseksi opiskelijoiden piti tutustua oppimateriaaliin ja jäsentää tieto. Näin tehtävänannossa kehoitettiin opiskelijoita katsomaan luennot ja miettimään jokaisen luennon pääkohdat. Seuraavaksi opiskelijoiden piti peilata uutta tietoa omaan aikaisempaan tietoonsa, kokemuksiinsa ja käsityksiinsä. Opiskelijoita ohjeistettiin seuraavasti: *Tärkeää on, että luentopäiväkirjassa kuuluu kirjoittajan oma ääni eikä vain luennoitsijan.* Tavoiteltiin sitä, että opiskelijat esittäisivät omia mielipiteitä ja kannanottoja, ja opiskelijoille annettiin keskustelunavauksen vinkkejä, kuten *Mikä herätti mielenkiintoa ja miksi? Mistä olet eri mieltä luennoitsijan kanssa? Mikä jäi epäselväksi ja miksi?*

Opiskelijat palauttivat luentopäiväkirjat Fronterin palautuskansioon. Opettaja kommentoi opiskelijoiden tuotokset ja teki niistä koosteen, jota opettaja ja ryhmä käsitelivät lähiopetuksessa.

3.3 Uuden tiedon ja opiskelijoiden käsityksien vuorovaikutusta

Päiväkirjoista voidaan seurata opiskelijan ja oppimateriaalin välistä vuorovaikutusta. Siinä esitetään kysymyksiä ja vastataan niihin. Lähes kaikki opiskelijat käsitelivät luentojen sisältöjä omien kokemuksiensa näkökulmasta. Luentojen pohjalta nousi paljon kysymyksiä. Kysymykset liittyivät osittain tulkin arvostukseen, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi³:

- (1) Ajattelin onko se vieläkin niin, että tulkkia ei arvosteta? Miten saamme arvomme nousemaan? Olemmeko vain kertakäyttövälineitä ja näkymätön hahmo? Herätti monia kysymyksiä tämän ammatin valinta. **Mitä minun sisintäni sanoo tästä ammatista? ”Minä arvostan itseäni ja ammattini, mutta muut eivät?”**.⁴

³ Valitsin artikkeliin kyseisiä ilmiöitä mielestäni parhaalla tavalla kuvaavia esimerkkejä. Valintaani on lisäksi vaikuttanut esimerkkinä olevan tekstiotteen pituus. Kaikki esimerkit ovat ryhmä A33pukin luentopäiväkirjoista.

⁴ Olen säilyttänyt tekstin alkuperäinen kirjoitusasuun kaikissa luentopäiväkirjoista lainatuissa esimerkeissä. Esimerkeissä olen korostanut tämän artikkelin kannalta keskeisiä kohtia.

Kysymykset liittyivät myös tulkin taitoihin ja tulkin tehtävään. On merkille pantavaa, että opiskelijat näkivät tulkin tehtävän melko laajana yhteiskunnallisena missiona, johon viittaa kysymys *Miten kantaväestö tai ulkomaalaiset saadaan ymmärtämään toisiaan?* Opiskelijat eivät esittäneet vain kysymyksiä, vaan myös vastasivat kysymyksiin. Seuraavassa esimerkissä opiskelija kysyy, millaisen kuvan historia antaa tulkeista ja vastaa kysymykseen luennoilla saadun tiedon pohjalta:

- (2) **Millaisen kuvan historia antaa tulkeista?** Haremhabin hautamonumentista löydettyssä reliefissä tulkki on Jäniksen (2011) sanoin ”se, joka kumartaa molempiin suuntiin”. Kathagolaisilla kääntäjillä ja tulkeilla oli papukaijatatuointi ja ajeltu tukka (ks. myös Saksa, 2004, 14, 18, 24). Kiinalaiset kutsuivat tulkkeja kielimiehiksi, koska uskoivat, että niillä jotka osaavat puhua vieraita kieliä on suussa erilainen kieli kuin muilla. Koreassa 230 eKr., tulkki kuvataan polvillaan kädet maahan laskettuina. (Jänis, 2011). Turpeisen (2011) luennolla tuli esille, että Afrikassa Livingstonen päiväkirjamerkintöjen mukaan tulkin tehtäviin kuului myös kantaa valtiastaan. Ranskassa lähetystöjen tulkin virat periytyivät ja viranhaltijat aateloitiin.
- (3) Etelä-Afrikan totuuskomissiossa tulkannut tulkki kuvailee eläytyvänsä niin rooliinsa, että elehtii samaan tapaan kuin tulkattavansa. Suomalaisen Matsonin muistelmissa tulkki ottaa oikeudekseen keksiä vastauksia, kun ei niitä tulkattavaltansa saa. Irlantilaisessa anekdotissa ylistetään tulkin kykyä toimia syytetyn parhaaksi. Azur ja Asmar -elokuvassa tulkista tulee tulkattavansa silmät ja suu. (Jänis, 2011). Sotatulkit esiintyvät Kujamäen (2011) esityksen mukaan enimmäkseen nimettöminä historian tärkeiden henkilöiden rinnalla. Konferenssitulkki on usein ääni kuulokkeista (Turpeinen 2011). **Jos näistä kuvauksista täytyisi muotoilla kuva tulkista, lopputulos olisi hyvinkin mielenkiintoinen. Tatuoitu, kalju siamilaiskaksosenen, jolla on suussa omi kieli, kantaa tulkattavansa tai ratsastaa tämän hartioilla sekä elehtii ja tuntee kuin peilikuva, eikä kukaan tiedä hänen nimeään.**

Luentojen sisältöjä peilattiin omiin kokemuksiin. Seuraavasta esimerkistä huomaa, että opiskelija käytti omiin kokemuksiinsa viittaavia ilmaisuja *itse huomaan* ja *joskus koen*. Opiskelijat esittivät rohkeasti mielipiteitä ja perustelivat niitä. Seuraavassa esimerkissä opiskelijan mielipiteisiin viittaavat modaaliset ilmaisut *luulenpa*, *uskon* ja *mielestäni*. Viimeisessä virkkeessä opiskelija perustelee mielipiteensä.

- (4) Onko nykypäivän tulkilla mitään yhteistä historian kuvauksen kanssa? **Luulenpa**, että jokainen tulkki tunnistaa itsessään ainakin yhden edellä mainituista piirteistä. **Itse huomaan** kumartavani molempiin suuntiin ja elehtiväni tulkattavani tapaan. **Joskus koen** kuvaannollisesti kantavani tulkattavaani. Arveluttavien piirteiden osalta **uskon** koulutuksen muuttavaan voimaan. Ammattitaitoinen nykytulkki kouluttautuu ammattiinsa, osaa pitää kiinni oikeuksistaan ja on puolueeton. Kumartaako hän edelleen molempiin suuntiin? **Mielestäni** kyllä ja ei. **Sitoutuminen ammattisäännöstöön estää häntä olemasta puolueellinen, mutta tulkin on oltava joustava ja pidettävä yllä hyvät suhteet asiakkaisiinsa, muuten hänestä tulee työtön tulkki.**

Opiskelijoiden päiväkirjoissa on myös kohtia, joissa omia näkemyksiä perusteltiin viittaamalla oppimateriaalin ulkopuoliseen tietoon tai auktoriteetteihin, kuten seuraavan tekstin kirjoittaja tekee:

- (5) **Olet niin monta ihmistä kuin osaat kieltä. En muista minkä maalainen sanonta tämä on, mutta se kuvastaa hyvin tulkkia.** Kuka on tulkki? Tulkki on kahta tai useampaa kieltä osaava henkilö, joka useimmiten tuntee myös osaamiensa kielten kulttuurit.

Tässä alaluvussa olen esitellyt opiskelijan ja opittavan tiedon välistä vuorovaikutusta, mutta oliko tämä toiminta vaikutuksellista? Oppiko opiskelija tässä keskustelussa?

Seuraavaksi tarkastelen, näkyykö opiskelijoiden päiväkirjoissa viitteitä siitä, että opiskelijoiden tietomaailmassa olisi tapahtunut muutoksia.

3.4 Muutoksia opiskelijoiden tietomaailmassa

Päiväkirjoista voidaan seurata opiskelijoiden tiedonrakentamisprosessia. Opiskelijat jäsensivät uuden informaation ja nimesivät seuraavat pääteemat:

- tulkin rooli ja tulkin näkyvyys
- tulkin työn arvostus
- tulkin yhteiskunnallinen asema
- tulkin puolueettomuus
- käsitykset ja odotukset tulkin taidoista.

Teemoiksi nousivat myös kielen olemus sekä kielen ja kulttuurin merkitys tulkin työssä. Teemat käsiteltiin eri aikakausien ja eri kulttuurien perspektiivissä.

Totesin luvussa 2, että oppiminen merkitsee käsitteellistä muutosta opiskelijan tietomaailmassa. Päiväkirjoista löytyy viitteitä vanhojen käsityksien tarkistamisesta ja uusien käsityksien muovaamisesta. Oppimisen tärkeänä tavoitteena oli tulkin ammattikuvan käsityksen muodostaminen ammatti-identiteetin kehittämisen pohjaksi. Seuraavassa esimerkissä opiskelija toteaa, että hänen käsityksensä tulkin ammatista muuttui ja asettaa tämän käsityksen oman ammatillisen kasvunsa lähtökohdaksi.

- (6) **Näen tulkin ammatin nyt ihan uudessa valossa. En ole aikaisemmin tullut ajatelleeksi** kuinka ristiriitaisia ajatuksia tulkit ja kääntäjät voivat herättää. **Kun ajattelen itseäni, tunnen olevani** erittäin hyvässä asemassa, koska olen saanut tulkata ja tehdä käännöksiä rauhassa, pelkäämättä, että minut poltetaan roviolla kuten joutuivat Raamatun kääntäjät pelkäämään uskonpuhdistuksen aikana. Minä en ole nähnyt tulkki kollegoideni tapettavan sen takia, kun ovat saaneet petturin leiman, kuten ehkä afganistanilainen Jamaa on nähnyt. Minun ei ole tarvinnut pelätä pettäväni kansaani, kuten ehkä suomenkielen taitoinen venäläinen sotavanki saattoi kokea talvisodan aikana joutuessaan Suomessa vangiksi. Olen kiitollinen nykyisestä asemastani ja kiitollisuuttani osoitan **tulemalla mahdollisimman luotettavaksi ja hyväksi tulkiksi.**

Opiskelijoiden teksteissä on esimerkkejä tulkin ammattikuvan viitekehyksen laajentamisesta. Seuraavasta esimerkistä ilmenee, että opiskelijan muodostama ammattikuva sai historiallisen perspektiivin muinaisajoista nykypäivään ja omaan jokapäiväiseen työhön.

- (7) Oli sitten kyseessä espanjalaisen Hernandes Cortesin 1450-luvulla kouluttama meksikolainen tulkki Malinche tai 2 maailmansodan aikana tulkkina toiminut venäläinen sotavanki tai kriisinhallintaoperaation afgaani paikallistulkki Jama 1990-luvulla **tai minä asioimistulkkina 2012-luvulla, kaikki olemme avainhenkilöitä kahden tai useamman kulttuurin välissä. Meillä on tärkeä asema, koska meistä riippuu kahden osapuolen kommunikointi ja kommunikoinnin seuraukset.**

Opiskelijoiden teksteissä on viitteitä ammatillisen identiteetin kehittymisestä. Esimerkeistä 5, 6 ja 7 huomaa, että opiskelijat tuntevat kuuluvansa tulkkien ammattiryhmään. Esimerkissä 5 opiskelija vertasi omaa asemaansa tulkkina tulkki kollegojen asemaan. Opiskelijan ammatilliseen yhteenkuuluvuuteen viittaa myös ilmaisu *tulkki kollegat*. Esimerkissä 6 opiskelija samastaa itseään muihin tulkkeihin ja

käyttää itsestään ja muista tulkeista monikon kolmannen persoonan muotoja, kuten *kaikki* [siis tulkit] *olemme avainhenkilöitä* tai *meillä* [tulkeilla] *on tärkeä asema*. Esimerkissä 7 opiskelija ilmaisi eksplisiittisesti, että hän kokee kuuluvansa tulkkien ammattikuntaan. Hän osoitti myös tietoisuutta tulkin vastuista ja vallankäytöstä.

- (8) Tulkkauksen historiaan tutustuminen on **nostanut tervettä ylpeyttä ja itsetuntoa, tajutessani kuuluvani hyvin vanhaan ammattikuntaan**. Tulkkia kohtaan on aina tunnettu jonkinasteista luottamuspulaa, ja tämä kuuluu ammatin varjopuoliin; kaikissa ammateissahan on omansa. Tulkki luovii kulttuurien välissä, käyttää valtaa mutta on myös paljosta vastuussa. Vallankäyttöä ilmenee aina tilanteissa joissa yhdellä on jotain enemmän kuin muilla, tässä tapauksessa kieli- ja kulttuuriosaaminen. Valta voi turmella, mutta vastuun ymmärtäminen ja sen ottaminen tasapainottaa vaa'an. Tulkki voi joutua tilanteisiin, joissa kohtalo saattaa näyttää olevan tulkin käsissä. Koulutus valmistaa tulkkia kohtaamaan vaikeita tilanteita, ja hän osaa toimia tilanteissa parhaalla mahdollisella tavalla.

4 Lopuksi

Empiirisen aineiston pohjalta on nähtävissä, että verkkokurssin aikana on syntynyt opiskelijoiden omien tietojen ja kokemusten sekä opittavan sisällön välistä vuorovaikutusta. Tätä prosessia voidaan pitää vaikutuksellisenä toimintana, koska sen kautta on saatu opiskelijoiden tietomaailmassa tavoiteltuja muutoksia. Opiskelijat ovat yhdistäneet uutta tietoa omaan tietoonsa niin, että heidän käsityksensä ovat muuttuneet ja asian tarkastelun perspektiivi on laajentunut. Keskeisenä on tässä prosessissa ollut tavoitellun oppimisprosessin lähtökohdista laadittu tehtävänanto.

Digitalisoidun luentomateriaalin käytössä on etuja tekstipohjaiseen verrattuna. Tulkkauksen- ja käännöstieteet on suhteellisen pieni tieteenala, ja toisaalta monet tämän tieteenalan asiantuntijoista erikoistuvat kapeaan osa-alueeseen ja ovat samalla korvaamattomia erikoistiedon lähteitä. Nykypäivänä tuskin millään koulutusorganisaatiolla on mahdollisuutta kutsua ja kustantaa joka vuosi erityisasiantuntijoiden vierailuluentoja tai julkaista opiskelijoilleen räätälöityjä oppikirjoja. Tapaustutkimukseni viittaa siihen, että digitalisoidun aineiston ympärille saadaan mielekäs ja syvälinen oppimisprosessi pedagogisilla ratkaisulla.

Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto koostuu luentopäiväkirjoista, jotka on kerätty Diakonia-ammattikorkeakoulun puhuttujen kielten tulkkauksen koulutusohjelmassa vuonna 2012. Kyseessä on ryhmä A33puki, opintokokonaisuus Johdatus tulkkaukseen ja tulkin ammattiin ja opintojakso Tulkkauksen perusteet.

Kirjallisuuslähteet

Dewey, John 1938. *Experience and Education*. New York: Collier Macmillan.

Echo360 2013. Saatavissa: <http://echo360.com> [viitattu 15.11.2013].

Fronter 2013. Saatavissa: <http://fi.fronter.info> [viitattu 15.11.2013].

Garrison, D. Randy & Terry Anderson 2003. *E-Learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. London: Routledge/Falmer.

Kenny, Mary A. 2008. Discussion, Cooperation, Collaboration. The Impact of Task Structure on Student Interaction in a Web-based Translation Exercise Module. *The Interpreter and Translator Trainer* 2:2, 139–164.

Matikainen, Janne 2002. *Vuorovaikutus verkossa: verkkopohjaiset oppimisympäristöt vuorovaikutuksen näyttämöinä*. Helsinki: Palmenia.

Mäkitalo, Kati 2006. *Interaction in Online Learning Environments: How to Support Collaborative Activities in Higher Education Settings*. Jyväskylä: Institute for Educational Research.

Opetussuunnitelma 2012. Puhuttujen kielten tulkkauksen koulutusohjelma. Saatavissa: <http://www.diak.fi/hakijalle/Koulutusohjelmat/Puhuttujen%20kielten%20tulkkauksen%20ko/Sivut/default.aspx> [viitattu 15.11.2013].

Pantzar, Eero 2004. Oppimisympäristö verkkona – verkko oppimisympäristönä. Teoksessa: Vesa Korhonen (toim.) *Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka*. Tampere: Tampere University Press, 49–68.

Sarja, Anneli 2000. *Dialogioppiminen pienryhmässä: opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tuononen, Kari & Markku Pelkonen. 2004. Tiedon kaatamisesta tiedon janoon – digitaaliseen oppimateriaalille pedagogisia perusteita. Teoksessa: Vesa Korhonen (toim.) *Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka*. Tampere: Tampere University Press, 69–89.

Tynjälä, Päivi 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.