

Suomi lähdekielenä, unkari kohdekielenä – voiko kääntämällä oppia kieltä?

ELIISA PITKÄSALO¹, MARIA SARHEMAA²

Tampereen yliopisto¹, Helsingin yliopisto²

Tiivistelmä. Artikkelissa esitellään unkarilaisessa yliopistossa järjestetty käännöskurssi, jonka menetelmällisenä lähtökohtana oli opettaa kääntämistä vuorovaikutteisena käännösprosessina ja samalla suomen kieltä. Artikkelissa kuvataan sitä, miten opiskelijoiden näkemys kääntämisestä muuttui ja miten erilaiset taidot kehittyivät. Tutkimuksessa tarkastellaan kääntäjän taitojen ja erityisesti kielellisen kompetenssin kehittymistä erilaisten opiskelijoiden tuottamien tekstien pohjalta. Analyysi osoittaa, että opiskelijoiden eri kompetenssit kehittyivät kurssin aikana, mutta keskeisimmäksi nousi kielellisen kompetenssin kehittyminen. Se saattaa johtua osittain siitä, että opiskelijat näkivät kääntämisen jo lähtökohtaisesti keinona oppia kieltä, ja siksi he kiinnittivät teksteissään huomiota erityisesti kielenoppimiseen.

Avainsanat: käännösprosessi; kääntäjän kompetenssit; kääntämisen opettaminen; prosessikääntäminen; kielen oppiminen; suomi; unkari

1. Johdanto

Tässä artikkelissa esittelemme käännösprojektia, johon osallistui unkarilaisen yliopiston fennougristiikan maisteriohjelman opiskelijoita. Tarkastelemme vuorovaikutteista prosessikääntämistä kielenoppimisen

ja kääntäjän kompetenssien kehittymisen välineenä. Tutkimuksemme aineisto on kerätty käännösharjoituskurssilla, jolla opiskelijat käänsivät suomenkielisiä tekstejä äidinkielelleen unkariksi.

Suomen kieltä ulkomaalaisessa yliopistossa opetettaessa pääpaino on yleensä kielenopetuksessa eikä kääntämisen opetuksessakaan käännösstrategioiden ja -teorioiden hallinta ole tavallisesti keskiössä. Koska osa opiskelijoista kuitenkin tähtää kääntäjän ammattiin, järjestimme vuorovaikutteisen käännöskurssin, johon integroimme kääntämisen opettamisen menetelmien lisäksi myös kielenopetuksen menetelmiä. Kääntämisen näkökulman vahvistamiseksi yhdistimme suomen kielen opettajan ja kääntämisen opettajan osaamisen. Kurssin suunnittelua ohjasi funktionaalinen oppimiskäsitys ja se, että näemme S2-opetuksen oppimistehtävät osallistavana ja tavoitteellisenä toimintana (ks. Aalto ym. 2009: 403).

Tutkimuksessamme selvitämme, miten opiskelijoiden käännöskäsitkset muuttuivat ja erilaiset taidot kehittyivät käännösprosessin aikana. Tarkastelemme sitä, mitä kielestä voi oppia, kun hyödynnetään prosessikäntämisen menetelmiä. Lisäksi tutkimme, miten oppiminen näkyy käännöksissä ja miten opiskelijat kuvaavat teksteissään sekä käännös-että oppimisprosessiaan.

Tässä artikkelissa esittelemme ensin käännösprojektiamme ja sen taustaa. Sen jälkeen, luvussa 3 tarkastelemme kääntämistä vuorovaikutteisena prosessina, kääntäjän kompetensseja sekä kääntämistä kielenopetuksen välineenä. Luvussa 4 esittelemme tutkimuksen aineiston ja metodin. Analyysiluvussa 5 erittelemme sitä, miten opiskelijoiden käsitkset kääntämisestä ja kääntäjän kompetenssit ovat muuttuneet prosessin aikana, sekä sitä, millaisia kielenilmiöitä nousee esiin opiskelijoiden tuotoksissa. Lopuksi kokoamme havaintomme yhteen luvussa 6.

2. Käännösprojektin tausta ja kuvaus

2.1. Kääntämisen opetus kohdeyliopistossa

Kohdeyliopistossa fennougristiikan maisteriopinnot kestävät kaksi vuotta, ja ennen niitä täytyy kandidaattivaiheessa opiskella 50 opintopisteen laajuinen suomen kielen sivuainekokonaisuus, jonka suorittaminen kestää tyypillisesti kaksi lukuvuotta. Tutkintovaatimusten mukaan maisteriopintoihin kuuluu kaksi pakollista käännösharjoituskurssia. Tavallisesti ryhmät kuitenkin yhdistetään ja kurssi järjestetään kahden vuosikurssin yhteiskurssina kerran vuodessa. Käytännössä kaikki maisteriopiskelijat osallistuvat siis kurssille yhdessä, eikä eri kurssien kesken siten ole tasoeroa, vaan keskeisin ero on siinä, että käännettävät tekstit vaihtelevat kurseittain.

Käännösharjoituskurssin lisäksi tutkintovaatimuksiin kuuluu muitakin kursseja, joilla kääntäminen on yksi kielenoppimismuoto, mutta niillä pääosassa on tekstin ymmärtäminen eikä käännöksen tuottaminen. Myös kielikursseilla voi olla lyhyitä käännöstehtäviä.

2.2. Projektin osana toteutettu käännöskurssi

Aiempina vuosina käännöskurssit oli tavallisesti toteutettu Susanna Virtasen (2020) kehittämän mallin mukaisesti. Virtasen (2020: 278) havaintojen mukaan vuorovaikutteisuus käännöskurssilla lisää opiskelijoiden yhteistyötä ja tekee kurseista mielekkäämpiä, mikä edistää oppimista. Tutkimustamme varten kokeilimme käännösharjoituskurssia, jolla vuorovaikutuksen rooli korostui entisestään. Vuorovaikutusta hyödynnettiin sekä oppimisen välineenä että keinona työstää käännöstä käännösprosessin eri vaiheissa.

Kurssillamme oli yksi 90 minuutin oppitunti viikoittain. Kurssi eteni siten, että ensimmäisellä viikolla oli johdantoluento kääntämisen teorioista ja kääntäjän tehtävistä. Samalla kerrottiin myös kurssin kulusta ja annettiin sekä käännöskommentin että oppimispäiväkirjan ohjeistus. Toisella viikolla opiskelijat tekivät näytekäännöksen ja kirjoittivat siitä

käännöskommentin. Näytekäännöksen tekemiseen oli varattu yksi oppitunti. Vastaava näytekäännös kommentteineen teetettiin myös kurssin lopussa. Ensimmäisen näytekäännöksen tekemisen jälkeen opiskelijoille jaettiin kurssin aikana käännettävät novellit. Lisäksi he saivat kotitehtäväksi kirjoittaa tekstin, jossa he kertoivat suomen kielen taidostaan ja siitä, mitä he tietävät kääntämisestä. Kolmannella viikolla alkoi varsinainen käännösprosessi. Käännettäväksi valitsimme ympäristöaiheisia spekulatiiviseen fiktion (spefi) kuuluvia novelleja, koska ympäristöasiat ovat teemana maailmanlaajuisesti hyvin ajankohtaisia ja spefi on yhtäältä Suomessa suosittu ja toisaalta Unkarissa marginaaliin jäävä genre. Halusimmekin samalla tuoda suomalaista spefiä tunnetuksi unkarilaiselle lukijakunnalle.

Kurssilla neljä opiskelijaa käänsi kukin yhden novellin. Yksi novelli jaettiin puoliksi, ja sen käänsi kaksi ensimmäisen vuoden maisteriopiskelijaa yhdessä, koska kokonainen novelli olisi ollut heille liian pitkä yksin käännettäväksi. Lisäksi arvelimme yhdessä kääntämisen helpottavan käännöstyötä.

Opiskelijat lukivat ja käänsivät novelleja itsenäisesti kotona, ja oppitunneilla heillä oli mahdollisuus kysyä vieraita sanoja ja keskustella käännöksistään ja ongelmakohdista sekä opettajan että toisten opiskelijoiden kanssa. Tarkoituksemme oli osoittaa, että kääntäminen on parhaimmillaan vuorovaikutteista toimintaa, yhteistyötä toisten kääntäjien ja asiantuntijoiden kanssa. Opiskelijoita ohjeistettiin tekemään raakakäännös novellista mahdollisimman pian, koska kääntämisen opettaja vieraili kurssilla siinä vaiheessa, kun varsinainen käännösprosessi oli ollut käynnissä vasta kolme viikkoa. Ajan niukkuuden takia vain kokenein opiskelija sai siihen mennessä raakakäännöksen valmiiksi, kun taas muiden opiskelijoiden käännökset olivat vielä pahasti kesken.

Kääntämisen opettajan vierailun aikana kurssilla oli kolme 120 minuutin tapaamista, joista kullakin käsiteltiin kahden opiskelijan raakakäännöstä. Opiskelijat oli jaettu pareiksi, ja he toimivat toistensa opponentteina ja aloittivat keskustelun oppitunneilla. Tämän jälkeen käännöksiä käytiin läpi opettajajohtoisesti, mutta opiskelijoiden rooli

korostui etenkin silloin, kun pohdittiin, mitä eri ilmaukset tarkoittavat ja mikä unkarinkielinen ilmaus olisi sopivin käännökseen. Aluksi opiskelijat hieman arastelivat toistensa tekstien kommentointia, mikä saattaa johtua siitä, että Unkarissa vertaispalautteen antaminen ei ole opiskeluvaiheessa kovin tavallista ja opetus on yleensä hyvin opettajajohtoista (ks. Tóth 2015: 73; Virtanen 2020: 278). Kurssin edetessä opiskelijat kuitenkin tulivat rohkeammiksi ja antoivat toistensa teksteistä rakentavaa palautetta. Loppuvaiheessa opiskelijat myös pysyivät palautetta toisiltaan.

Opiskelijoita ohjeistettiin pitämään oppimispäiväkirjaa koko kurssin ajan ja kirjaamaan ylös ongelmakohtia ja askarruttavia asioita sekä pohdimaan, mitä he ovat oppineet kielestä ja kääntämisestä. Oppimispäiväkirjan ohjeistus oli tarkoituksella melko väljä. Uskoimme sillä tavalla opiskelijoiden refleктоivan oppimistaan kokonaisvaltaisemmin ja ottavan esiin oman oppimisensa kannalta oleellisia asioita sen sijaan, että he olisivat vain vastanneet eksplikoituihin kysymyksiin. Osa opiskelijoista kertoi kirjoittaneensa oppimispäiväkirjaa kurssin aikana, kun taas osa ilmeisesti jätti sen kirjoittamisen kurssin loppuun. Kurssin loppumisen jälkeen opiskelijoilla oli noin kaksi viikkoa aikaa palauttaa lopullinen käännös ja oppimispäiväkirja, mutta osa opiskelijoista palautti tekstinsä vasta myöhemmin ja yksi opiskelija jätti oppimispäiväkirjan kokonaan palauttamatta.

2.3. Projektiin osallistuneet opiskelijat

Kurssille osallistui kuusi opiskelijaa, joista kaksi oli ensimmäisen ja neljä toisen vuoden maisteriopiskelijoita. Osallistujat olivat opiskelleet suomea kahdesta neljään vuotta, ja useimpien opiskelijoiden luetun ymmärtämisen taitotaso oli Eurooppalaisen viitekehyksen tasolla B1–B2. Yhden opiskelijan luetun ymmärtämisen taitotaso oli C1. Olemme numeroineet opiskelijat yhdestä kuuteen siten, että suomen kielen taidoltaan edistynein on numero 1 ja heikoin numero 6.

Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat olivat ennen käännöskurssin alkua opiskelleet suomen kieltä ja kulttuuria sivuaineena kandidaatti-

vaiheessa, kun taas muut olivat sen lisäksi tehneet jo vuoden maisteriopintoja, joihin kuuluu pelkästään fennougristiikan (mukaan lukien suomen kielen) kursseja. Kaksi toisen vuoden opiskelijoista oli suorittanut ensimmäisen maisteriopintovuotensa vaihdossa Suomessa. Kaikkiaan opiskelijoiden tausta suomen kielen oppijoina oli siis varsin heterogeeninen.

Käännöskurssimme kuudesta opiskelijasta yhtä lukuun ottamatta kukaan ei ollut opiskellut kääntämisen teoriaa. Opiskelija 1 oli käynyt Suomessa järjestetyn kolmeviikkoisen kääntämisen intensiivisen johdantokurssin, jolla oli teorialuentoja ja sekä asiatekstien että kaunokirjallisten tekstien kääntämisen harjoituksia. Opiskelijat 1 ja 2 olivat osallistuneet myös edellisenä vuonna maisteriopintojen käännöskurssille, jolla teoriaa sivuttiin hieman mutta jolla pääosassa oli kuitenkin erilaisten lyhyiden, pääasiassa asiatekstien kääntämisen harjoittelemine.

3. Kääntäminen ja kielenoppiminen

3.1. Kääntäminen vuorovaikutteisena prosessina

Kääntäminen on aina prosessi, ja käännösprosessi on lähes aina ainakin jossain määrin vuorovaikutteinen, koska kääntäjä toimii vuorovaikutuksessa esimerkiksi toimeksiantajan, kielentarkistajan ja kustannustoitimittajan kanssa (Gouadec 2007: 58). Käännösprosessi alkaa tyypillisesti toimeksiannosta ja lähdetekstin analyysistä. Sitä seuraa tiedonhaku vaihe, joka liittyy yleensä varsinaisen käännösvaiheen kanssa. Raakakäännöksen tehtyään kääntäjä jatkaa tiedonhakua ja tekstin muokkaamista ja pyytää tarvittaessa asiantuntijapalautetta. Tiedonhaku-, muokkaus- ja asiantuntijapalautte vaiheet voivat toistua useita kertoja. Kielentarkistuksen ja sitä seuraavan viimeistelyn jälkeen käännös palautetaan toimeksiantajalle. Tämän jälkeen kääntäjä saattaa saada toimeksiantajalta palautetta, jonka perusteella hän voi vielä muokata tekstiä. (Kuusi ym. 2014; käännösprosessista tarkemmin Gouadec 2007: 57–85.) Vaikka kääntäminen on aina eri vaiheista koostuva prosessi, kaikki kääntäminen ei kuitenkaan ole prosessikääntämistä. Prosessikääntämisessä käännöstä

muokataan vaiheittain ja palautteella on merkittävä rooli tekstin työstämisessä. Käytännössä siis asiantuntijapalaute- ja muokkausvaiheet toistuvat useita kertoja. (Prosessikäntämisestä ks. Lahdelma 2003.)

Artikkelissamme tarkasteltava käännösprosessi vastaa pääosiltaan kuvatulnlaista prosessia, joskaan opiskelijakääntäjät eivät tehneet käännöstä täysin itsenäisesti vaan osittain opettajien avustuksella. Lisäksi käännöstyötä tehtiin vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden kanssa. Opiskelijat antoivat ja saivat toistensa teksteistä vertaispalautetta, ja koska käännöstyötä tehtiin myös oppitunneilla, vuorovaikutus muiden opiskelijoiden ja opettajien kanssa oli tiivistä koko prosessin ajan. Opiskelijat refleктоivat vuorovaikutusta, oppimistaan ja koko käännösprosessia oppimispäiväkirjassa. Unkarilaisissa yliopistoissa oppimispäiväkirjan käyttö ei ole yhtä yleistä kuin suomalaisissa eivätkä opiskelijat tavallisesti ole kovin tottuneita kuvaamaan omaa oppimisprosessiaan. Samantyyppistä käytäntöä on kuitenkin hyödynnetty myös Unkarissa, ja esimerkiksi Zsuzsanna Tóthin (2015: 85) mukaan käännöspäiväkirjan pitäminen käännöskurssilla on osoittautunut hyödylliseksi. Kurssillamme kirjoitettu oppimispäiväkirja ei täysin vastaa Tóthin kuvaamaa käännöspäiväkirjaa, mutta oppimispäiväkirjalla ja näytekäännöksistä kirjoitetuilla käännöskommenteilla oli osittain sama funktio kuin sillä. Tóthin kurssilla harjoiteltiin käännöspäiväkirjan tekemistä myös ammatilliseen käyttöön toimeksiantajaa varten (Tóth 2015: 73), kun taas meidän kurssillamme keskeistä oli oman oppimisen prosessointi.

Opettajat aikatauluttivat käännöstyön ja olivat apuna esimerkiksi lähdetekstin analyysivaiheessa ja tiedonhaussa. Käännösten laadun varmistamiseksi unkarilainen suomalaisen kirjallisuuden kääntäjä tarkisti käännökset ja antoi niistä palautetta kurssin päätyttyä. Sen jälkeen käännöstä oli vielä mahdollisuus korjata palautteen perusteella.

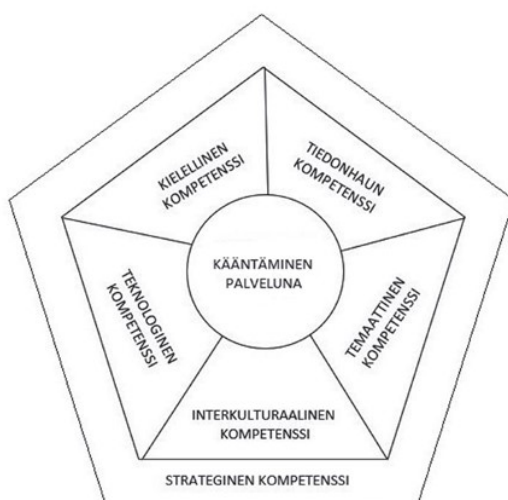
3.2. Kääntäjän kompetenssit

Käännöstieteen historian aikana keskustelu samuuden tavoittelusta ja kääntämisen vapaudesta on ollut ajoittain hyvinkin myrskyisää (Koskinen 2001). Alkuaikoina ajateltiin yleisesti, että kääntäjän tehtävä on siirtää käännettävä teksti kohdekielelle jollei aivan sanasanaisesti, kuitenkin mahdollisimman tarkasti lähdetekstin muotoa seuraten. Sittenkin kääntämisen tutkimuksessa on siirrytty vähitellen kohti ajattelua, jonka mukaan lähdekielinen teksti voi muuttua käännösprosessin aikana hyvinkin paljon riippuen esimerkiksi käännöksen tarkoituksesta ja kohdeyleisöstä (ks. skoposteoriasta Vermeer 1996; Koskinen 2001: 380–381). Käännösprosessi onkin kääntäjän taidonnäyte: sekä lähdekielen ja -kulttuurin että kohdekielen ja -kulttuurin syvällinen tunteminen johtavat parhaimmillaan taitavasti laadittuun käännökseen. Kielen vivahteikas käyttö ja monipuolinen kulttuuritietoisuus ovat esimerkkejä siitä, millaisia taitoja kääntäjä tehtävässään tarvitsee. Näitä taitoja kutsutaan myös kääntäjän kompetensseiksi, ja niitä tarvitaan, jotta lopputuloksena voi olla laadukas käännös.

Kääntäjän kompetensseihin kytkeytyy käsitys siitä, mitä kääntäminen ylipäätään on. Kun tarkastellaan opiskelijoiden käsityksiä kääntämisestä, huomiota voi kiinnittää ensinnäkin siihen, mitä käännetään – kieltä, merkityksiä vai kulttuuria. Toiseksi voi tarkastella, mitä tarkoitusta varten käännetään: onko tavoitteena kielen oppiminen vai käännöstoimeksiannon toteuttaminen. (Ruokonen & Pekkanen 2017: 201.) Koska projektimme toteutettiin yliopiston käännöskurssilla, kielen ja kääntämisen opiskelun ohella tavoitteena oli tarjota opiskelijoille mahdollisuus harjoitella tilannetta, jossa kääntäjä saa toimeksiannon, ja samalla ohjata opiskelijoita ymmärtämään, mitä laadukkaan käännöksen tekemiseen tarvitaan.

Kääntäjän kompetensseja on jaoteltu eri tavoin (ks. esim. PACTE 2005: 610; PACTE 2011: 319; Neubert 2000: 6). Päädyimme soveltamaan European Master's in Translation (EMT) -hankkeessa vuonna 2009 luotua kompetenssimallia, jota ovat hyödyntäneet esimerkiksi Marjut Alho

(2011), Marta Chodkiewicz (2012) sekä Ester Torres-Simón ja Anthony Pym (2019). EMT:n uudemmat kompetenssiviitekehykset vuodelta 2017 ja 2022 sisältävät pääosin vastaavat kompetenssit, mutta niiden jaottelu on hieman toisenlainen (EMT 2017: 4; EMT 2022). Vuoden 2009 malli on toimiva ja sisältää lähes kaikki keskeiset kääntäjän kompetenssit selkeästi eriteltyinä. Olemme kuitenkin lisänneet mallin ulkokehälle PACTEn (2005; 2011) kompetenssimallista strategisen osakompetenssin. Kuvio 1 esittää käyttämämme kompetenssimallin.



KUVIO 1. Kääntäjän kompetenssit

Kuviosta 1 käy ilmi, että kääntäjän kompetenssimallin keskiössä on kääntäminen palveluna. Vaikka projektimme ei pohjannut autenttiseen toimeksiantoon, opiskelijoiden saama tehtävä voidaan silti nähdä toimeksiantona eli palveluna ja opettajat toimeksiantajana. Jotta palvelun laatu voidaan varmistaa, kääntäjällä on oltava riittävät taidot kääntämisen eri osa-alueilla. Kääntäminen palveluna lasketaan usein yhdeksi kääntäjän kompetensseista muiden joukossa (ks. Alho 2011: 38; Chodkiewicz 2012: 39; Suojanen 2008: 3), mutta me, samoin kuin

Torres-Simón ja Pym (2019: 80), näemme sen eritasoisena käsitteenä muihin kompetensseihin nähden. Soveltamassamme mallissa sisemmällä kehällä olevat kompetenssit ovat keskenään rinnasteisia, kun taas kuvion keskiössä oleva kääntäminen palveluna riippuu niiden toteutumisesta. Jotta kääntäminen palveluna voi toteutua laadukkaasti ja käännösprosessin lopputulos on tilanteeseen sopiva teksti, kääntäjä tarvitsee kuvion sisemmällä kehällä esitettyjä kompetensseja.

Sisäkehällä esitettyihin kompetensseihin kuuluvat kielellinen, interkulttuurinen, tiedonhaun, teknologinen ja temaattinen kompetenssi. Kielellinen kompetenssi sisältää niin lähde- kuin kohdekielen riittävän hallinnan. Interkulttuuriseen kompetenssiin puolestaan kuuluu sekä lähde- että kohdekulttuurin syvälinen tuntemus. Tiedonhaun kompetenssilla tarkoitetaan kääntäjän kykyä etsiä tietoa relevanteista lähteistä ja teknologisella kompetenssilla kykyä käyttää tarkoitukseen sopivia teknisiä apuvälineitä. Temaattinen kompetenssi taas viittaa sen erikoisalan kielelliseen ja sisällölliseen tuntemukseen, johon käännettävä teksti kuuluu. (Ks. EMT 2017; Suojanen 2008: 3; tiedonhaun kompetenssista ks. myös Kuusi ym. 2019.)

Strateginen kompetenssi on nähdäksemme yhtä oleellinen kuin kääntäminen palveluna, ja siksi olemmekin nostaneet sen kompetenssikuvion ulkokehälle kehystämään muita kompetensseja ja sitomaan ne yhteen. PACTEn (2005: 610) mukaan strategiseen kompetenssiin kuuluvat käännösprosessin suunnittelu ja arviointi, eri kompetenssien aktivointi sekä käännösongelmien tunnistaminen ja ratkaiseminen. Kumpulainen (2011: 2) huomauttaakin sen olevan kääntäjän keskeisin kompetenssi, joka ohjailee sekä käännösprosessia että kääntäjän ongelmanratkaisua.

3.3. Kääntäminen kielenopetuksen keinona

Kääntäminen kielenopetuksessa tarkoitti pitkään kielioppi-käännös-menetelmän hyödyntämistä. Menetelmässä korostuvat kielioppisääntöjen opetteleminen, kirjoitetun kielen ymmärtäminen ja kääntäminen (Ingo 1989: 61; Yule 2020: 222). Se oli Euroopassa hallitseva erityisesti 1840–1940-luvuilla, mutta sitä on hyödynnetty sen jälkeenkin (Richards & Rodgers 2001: 3). Sittenkin kielenopetuksessa on alettu korostaa funktionaalisuutta ja kommunikatiivisuutta, ja keskiöön ovat nousseet oppija, hänen kielenomaksumisprosessinsa sekä motivaation merkitys oppimisessa (Yule 2020: 225).

Kääntämisen käyttämistä kielenopetuksessa on kritisoitu, koska sen on nähty olevan irrallaan neljästä kielitaidon osa-alueesta (lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja kuunteleminen) ja koska kääntämisen aikana läsnä oleva äidinkieli häiritsee opittavalla kielellä ajattelua ja tuottaa interferenssiä eli kielteistä siirtovaikutusta opittavaan kieleen. Toisaalta on myös esitetty, ettei interferenssiä pitäisi nähdä pelkästään ongelmana eikä kääntämistä jättää pois kielenopetuksesta. Koska osa vieraan kielen opiskelijoista tähtää kääntäjiksi, on hyödyllistä oppia huomaamaan lähde- ja kohdekielen erot ja ratkaisemaan interferenssistä aiheutuvat käännösongelmat. (Malmkjær 2010: 186–187.)

Kielenopetuksessa kääntäminen on perinteisesti nähty kielenoppimisen välineenä ja kääntämisen opetuksessa kielitaito kääntämisen edellytyksenä. Tässä tutkimuksessa kielen ja kääntämisen oppiminen kulkevat käsi kädessä, koska kurssille osallistuneet opiskelijat olivat ensisijaisesti kielen opiskelijoita mutta kurssi oli nimenomaan käännös-harjoituskurssi.

4. Aineisto ja menetelmä

Tutkimuksemme aineisto koostuu erilaisista opiskelijoiden laatimista teksteistä:

- A. **Käännöskäsityksen ja oman osaamisen kuvaus.** Kurssin alussa kirjoitettu teksti, jossa opiskelijoita pyydettiin vastaamaan kysymyksiin: Mitä kääntäminen on? Miten osaat mielestäsi suomea? Mitä et vielä osaa ja mitä haluaisit oppia tällä kurssilla?
- B. **Kurssin alussa tehty näytekäännös** ja siitä kirjoitettu **käännös-kommentti**. Käännettävä teksti oli Taru Kumara-Moisio *raa-pale* eli sadan sanan novelli *Viimeinen ajatus*.
- C. **Kurssin lopussa tehty näytekäännös** ja siitä kirjoitettu **käännös-kommentti**.
- D. **Novellin¹ raakakäännös.**
- E. **Valmis käännös.**
- F. Kurssin aikana laadittu **oppimispäiväkirja**.

Analyyssissa viittaamme aineistoon näillä kirjaimilla ja numeroilla 1–6. Näin esimerkiksi F1 viittaa opiskelijan 1 oppimispäiväkirjaan.

Analyyssi etenee seuraavasti: alaluvussa 5.1 tarkastelemme osa-aineistojen A ja F perusteella sitä, miten opiskelijat itse näkevät käsityksensä kääntämisestä muuttuneen. Alaluvussa 5.2 erittelemme osa-aineiston F perusteella, miten opiskelijoiden kääntäjän kompetenssit ovat kehittyneet. Alaluvussa 5.3 tutkimme sitä, miten oppiminen näkyy näytekäännöksissä, raakakäännöksissä ja valmiissa käännöksissä (osa-aineistot B–E). Käytämme aineistolähtöistä laadullista menetelmää, eli painotamme niitä kääntäjän kompetensseja ja kääntämiskäsityksiä, jotka korostuvat opiskelijoiden tuottamissa teksteissä.

¹ Kurssilla käännettyt novellit olivat seuraavat: *Mare Nostrum* (Jussi Katajala), *Valo kuvun alla* (Anne Leinonen), *Metsän kronikka* (J. S. Meresmaa), *Puuton maa* (Tarja Sipiläinen) ja *Metsä minun pyhäiseni* (Christine Thorel). Kiitos kirjailijoille luvasta käyttää novelleja kursillamme. Kiitos myös Katri Alatalolle ja Osuuskummalle avusta projektiimme sopivien novellien löytämisessä.

5. Prosessikäyttäminen kielenoppimisen välineenä

5.1. Käsitteitä kääntämisestä

Opiskelijoiden käsitys kääntämisestä – tai pikemminkin se, miten he sen sanoittavat – vaihtelee merkittävästi. Kahdella opiskelijalla ei omien sanojensa mukaan ollut kurssin alussa varsinaista käsitystä kääntämisestä. Edistyneimmällä opiskelijalla puolestaan oli kypsä käsitys kääntämisestä jo kurssin alussa. Hän kirjoittaa, että kääntäminen on uuden luomista ja leikkiä sanoilla. Hän myös lisää, että on ”hyvä nähdä, miten syntyy muille mielettömistä kirjainröykkiöistä viihdyttävä teksti”. (A1) Myös toinen käännöskurssille jo osallistunut opiskelija näkee kääntämisen uuden luomisena, lähdetekstin merkityksen säilyttämisenä ja nautittavan käännöksen tuottamisena (A2).

Ne opiskelijat, jotka olivat kääntäneet aiemmin vain kielikursseilla, ajattelevat kääntäjän olevan lähinnä sanojen siirtäjä ja kääntämisen mahdollisuus oppia uusia sanoja. Yhdessä tekstissä todetaan, että kääntäjän vaikein tehtävä on löytää sopivia sanoja äidinkielellään (A3). Ajatus kääntämisestä sanojen tasolla sisältää kuitenkin käsityksen siitä, että voidakseen ymmärtää lauseita täytyy ymmärtää sanoja (A5). Kääntäminen kielen oppimisen keinona näkyy myös toteamuksessa, jonka mukaan käännösprosessin myötä voi oppia, miten suomen kieli toimii oikeasti (A3).

Kurssin lopussa laadittujen käännöscommenttien mukaan sanaston oppiminen ei vaikuta olleen niin keskeinen asia kuin opiskelijat kurssin alussa ajattelivat. Sama opiskelija, joka kurssin alussa näki kääntämisen sanatason ilmiönä, sanoo kurssin aikana oppineensa, että kääntäminen on kompleksinen tehtävä. Hän toteaa, että kääntäjä kääntää sisältöjä ja että hänen täytyy etäännyä tekstistä voidakseen välittää lukijalle sen sisällön. Lisäksi kohdetekstin pitää herättää lukijassa samanlaisia tunteita kuin lähdeteksti herättää lukijassaan. (F5) Opiskelija vaikuttaa tämän perusteella sisäistäneen Eugene Nidan (1964: 159) ajatuksen dynaamisesta ekvivalenssista.

Voidakseen välittää tekstin merkityksen kääntäjän täytyy tuntea teksti kokonaisuudessaan. Opiskelijat ovatkin havainneet, että käännettävä teksti pitää lukea ensin kokonaan, jotta siitä saisi kokonaiskäsityksen. Kaikki eivät kuitenkaan tehneet niin esimerkiksi siksi, että tekstiä pidettiin liian vaikeana monien vieraiden sanojen takia (F2). Opiskelijat, jotka jakoivat novellin, ovat huomanneet, että teksti pitää yhdenmuikaistaa parin kanssa sekä sanaston että rakenteiden tasolla, jotta siitä tulisi yhtenäinen (F5, F6).

Paitsi käsitys kääntämisestä myös käsitys siitä, mitä kääntäjältä vaaditaan, on syventynyt. Opiskelijat ovat huomanneet, että kääntäjän täytyy ymmärtää myös kielen pragmaattisia piirteitä, jotka näkyvät esimerkiksi siinä, että käännöksessä täytyy ottaa huomioon kohdekielen rakenne ja käytänteet. Yksi opiskelija esimerkiksi nostaa esiin teitittelyn ja sinuttelun vaihtelun (F6). Vaikka lähdetekstissä olisi käytetty sinuttelua, unkarinkieliseen tekstiin se ei sovi, jos keskustelukumppanit esimerkiksi ovat toisilleen entuudestaan tuntemattomia (unkarin puhuttelukäytänteistä ks. Kovács & Tánczos 2015).

Pragmatiikan tuntemuksen lisäksi tarvitaan myös muita tietoja ja taitoja. Yksi opiskelijoista on havainnut, että ei riitä, että kaunokirjallisuuden kääntäjä oppii kääntämistä ja kieltä, vaan että myös kaunokirjallisuuden tuntemus on tärkeää (F6). Käytännössä opiskelija on ymmärtänyt, että kääntäjän täytyy kielellisen kompetenssin ohella kehittää myös muita kompetensseja.

Opiskelijat vaikuttivat aluksi ajattelevan, että kääntäminen on yksilötyötä eikä se voi olla vuorovaikutusta. Kurssilla käytetty vuorovaikutteinen menetelmä nähtiinkin enemmän opiskelun välineenä kuin käännösprosessin osana. Oppimispäiväkirjoissaan opiskelijat analysoivat esimerkiksi yksittäisten sanojen tai tiettyjen lauserakenteiden kääntämistä hyvinkin yksityiskohtaisesti, mutta vuorovaikutuksen merkitys käännösprosessissa jää usein sivuosaan. Yksi opiskelijoista korostaa parityöskentelyn merkitystä (F1), eli hänelle vuorovaikutus nimenomaan oman parinsa kanssa on ollut keskeistä. Toinen opiskelija taas pitää hyödyllisenä muutakin vuorovaikutusta kurssilla: ”[---] oli todella

hyödyllinen että me keskustelimme yhdessä. Jos me emme ymmärtäneet jotakin, sitten kysyimme ja sitten puhuimme ja mietimme yhdessä. [...] Kun me keskustelimme kaikista novellista, me opiskelimme paljon uusia sanoja. Se oli tosi hyvä koska kaikki auttoivat kaikkia.” (F3.)

5.2. Kääntäjän kompetenssit ja kielenoppiminen

Oppimispäiväkirjoissa opiskelijat kuvaavat monipuolisesti oman käännösprosessinsa suunnittelua ja kääntämisen etenemistä. Niissä eritellen sitä, mitä prosessin aikana on opittu kääntämisestä, kääntämisen sudenkuopista ja keinoista, joita kääntäjä voi käyttää erilaisten käännösongelmien ratkaisemiseksi, sekä arvioidaan omaa työskentelyä. Nämä kuvaukset osoittavat, että kääntäjän eri kompetenssit ovat kehittyneet monipuolisesti. Opettajan näkökulmasta opiskelijoiden taidot kehittyivät käännösprojektin aikana monella eri tasolla, vaikka opiskelijoiden omat havainnot liittyvätkin pääasiassa kieleen. Seuraavassa erittelemme opiskelijoiden taitoja kompetenssimallin (kuvio 1) mukaan. Kuvaamme ensin kielellistä kompetenssia ja sen jälkeen muita kääntäjän kompetensseja. Myös niiden kehitystä tarkastellessamme havainnoimme etenkin kielenoppimiseen liittyviä asioita.

Opiskelijaryhmä oli pieni ja aineiston tekstit ovat opiskelijoiden omia tuotoksia, minkä vuoksi täysin systemaattinen analyysi ei ole mahdollista. Siksi nostammekin aineistosta esiin sellaisia seikkoja, jotka havainnollistavat kompetenssien kehittymistä.

5.2.1. Kielellinen kompetenssi

Kun tarkastellaan opiskelijoiden kompetenssien kehittymistä, kielellisen kompetenssin rooli korostuu, koska aineistomme koostuu opiskelijoiden teksteistä ja heidän havaintonsa liittyvät pääasiassa kieleen. Kaikista kompetensseista kielellinen kompetenssi näyttääkin kehittyneen käännösprosessin aikana eniten, ja kehitystä näkyy useilla kielen osa-alueilla – niin sanaston, rakenteiden kuin tyylillisten seikkojen ja idiomaattisuudenkin hallinnassa.

Käännösprosessin aikana opiskelijat turvautuivat sanakirjoihin, mutta kurssin alussa sanojen etsiminen oli toisinaan vaikeaa, koska he eivät aina löytäneet sanoja sanakirjasta taivutetun muodon perusteella. Kurssin lopun näytekäännöstä tehtäessä perusmuodot löytyivät helpommin, koska opiskelijat olivat oppineet erottamaan erilaiset päätteet ja tunnukset sanan taivutetusta muodosta, löytämään sanan vartalon ja palauttamaan sanan sanakirjamuotoon. Vaikka opiskelijat olivat käyttäneet sanakirjoja aiemminkin ja hahmottivat yksinkertaiset sanat hyvin, näytekäännökset osoittivat, että useita päätteitä, tunnuksia tai johtimia sisältävien entuudestaan vieraiden muotojen palauttaminen sanakirjamuotoon ei kurssin alussa aina onnistunut kovin hyvin. Näytekäännösten perusteella opiskelijat vaikuttavatkin kehittyneen sanamuotojen hahmottamisessa, ja lisäksi kaikki kertovat oppineensa uutta sanastoa. Tärkeäksi osoittautui myös se, että opiskelijat oppivat hahmottamaan sanaston tyylillistä rekisteriä. Esimerkiksi yksi opiskelija kertoo käyttäneensä ensin sanan *henki* vastineena unkarinkielistä sanaa *tündér* ('haltija') mutta huomanneensa, että se ei ole tyylillisesti sopiva sana kontekstissaan, ja päättänyt käyttämään sanaa *szellem* (F2) (suomen *henki*-sanan unkarinkielisistä vastineista ks. Gerevich-Kopteff 1996).

Opiskelijat ovat huomanneet tyylin säilyttämisen merkityksen laajemminkin kuin sanaston tasolla. Novellin toisen opiskelijan kanssa jakanut opiskelija on huomannut, että siinä käytetyt lyhyet virkkeet eivät ole ainoastaan suomenkielisen tekstin ominaispiirre, jonka voisi siirtää käännökseen unkarille tyypillisemmällä tavalla yhdistämällä lyhyet virkkeet, vaan novellissa oli käytetty lyhyitä virkkeitä tyylikeinona (F5). Siksi lyhyiden virkkeiden synnyttämä rytmi täytyi siirtää myös käännökseen. Toisinaan lyhyet ja yksinkertaiset virkkeet nähdään kääntämistä helpottavana asiana. Jos lyhyet virkkeet sisältyvät dialogiin, niiden kääntäminen on helpompaa (F3). Vaikka lyhyet virkkeet voivat vaikuttaa tyylillisesti unkarinkieliseen kaunokirjalliseen tekstiin sopimattomilta, dialogissa lyhyet virkkeet eivät häiritse tyyliä.

Opiskelijat näyttävät oppineen myös kieliopillisten rakenteiden käyttöä. MA-infinitiivi nousee esiin kahdessa oppimispäiväkirjassa (F2, F5).

Rakenne oli kyllä opiskelijoille tuttu kielikursseilta eikä sen ymmärtäminen sinänsä tuottanut vaikeuksia, mutta koska unkarissa ei ole vastaavaa rakennetta, sitä kääntäessään opiskelijat joutuivat analysoimaan rakennetta syvällisesti löytääkseen sille sopivan käännösvastineen (suomen ja unkarin infinitiiveistä ks. Manti 1997: 51). Esimerkiksi lause *hän näkee mielessään Tyytin nojailemassa koivuihin* on käännetty *látja maga elött, amint egy nyírfának támaszkodik* (F2). Unkarinkielisessä vastineessa MA-infinitiivi on korvattu sivulauseella, joka vastaa lähinnä suomen *kun* tai *että* -lausetta.

Lauserakenteiden ja virkkeiden välisten suhteiden hahmottaminen on muutenkin parantunut, mistä puolestaan on seurannut se, että lauseiden ja virkkeiden keskinäiseen järjestykseen on puututtu rohkeammin. Unkarin kielessä kolmannen persoonan subjekti jätetään usein mainitsematta, jos subjekti on kontekstin takia itsestään selvä (Klaudy 1994: 172). Siksi erään novellin kohdassa, jossa lähes peräkkäisissä lauseissa vaihtelee subjektina *hän* ja *se*, virkkeiden järjestystä on käännöksessä pitänyt muuttaa, koska subjektin toistaminen olisi tehnyt kohdasta tyylillisesti kömpelön (F3).

Tekstin sujuvuuteen liittyy myös idiomatisuus, joka nouseekin esiin kaikissa oppimispäiväkirjoissa. Opiskelijat sanovat oppineensa tunnistamaan erilaisia idiomattisia ilmauksia ja huomaamaan niiden tunnistamisen tärkeyden. Vaikka idiomattisten ilmausten tunnistaminen voi olla toisinaan vaikeaa, yksi opiskelija huomauttaa, että kannattaa tehdä raakakäännös nopeasti ja palata vasta myöhemmin etsimään idiomattisille ilmauksille parempia kohdekielisiä vastineita ja tekstin tyyliin sopimattomille sanoille synonyymejä (F3). Joskus on kuitenkin vaikea löytää sopivia vastineita sanoille ja ilmauksille, koska äidinkieli ikään kuin unohtuu, kuten eräs opiskelija sanoo (F6).

Kääntäessään kielenoppijan täytyy pohtia kielen rakenteita ja sanastoa syvällisesti, koska pelkkä tekstin ymmärtäminen ei riitä, vaan samalla täytyy sekä löytää äidinkielisiä vastineita että pyrkiä tuottamaan tarkoituksenmukainen, sujuva teksti. Oppija toisin sanoen joutuu paitsi analysoimaan tarkasti kieltä myös ottamaan huomioon kohdetekstin päämäärät ja tavoitteet eli skopoksen (ks. Koskinen 2001: 380).

5.2.2. Muut kääntäjän kompetenssit

Kurssin tarkoituksena ei ollut simuloida autenttisen käännösprosessin kulkua alusta loppuun, mutta halusimme silti tarjota opiskelijoille kattavan kuvan siitä, mitä käännöstoimeksiannon toteuttaminen eli kääntäminen palveluna käytännössä tarkoittaa. Vaikka opiskelijat eivät suoraan tuo ilmi, että heidän tietonsa kääntämisestä palveluna on lisääntynyt, vaikuttaa siltä, että samalla kun sisäkehän kompetenssit ja ulkokehän strateginen kompetenssi kehittyivät, myös mallin ytimessä oleva tieto kääntämisestä palveluna kasvoi.

Tiedonhaun kompetenssi kehittyi esimerkiksi siten, että sanakirjojen käyttö nopeutui ja uusia sanakirjoja tuli käyttöön. Yleensä kääntäjän täytyy osata käyttää ammattimaisesti erilaisia resursseja, esimerkiksi rinnakkaiskorpuksia ja käännösohjelmia, joiden käyttö vaatii teknistä osaamista (Kuusi ym. 2019: 40). Tällä kurssilla ei käytetty käännösohjelmien kaltaisia teknisiä apuvälineitä, mutta opiskelijoita ohjattiin hyödyntämään suomi–unkari-sanakirjojen lisäksi esimerkiksi termipankkeja, rinnakkaistekstejä, tietokantoja, erikoisalojen tekstejä, Googlen kuvahakua ja yksikielisiä sanakirjoja. Yksi opiskelijoista kertoo käyttäneensä näitä kaikkia (F1), mutta myös muiden teksteissä nousevat esiin erilaiset tiedonhaun kanavat. Oppimispäiväkirjoista ei käy eksplisiittisesti ilmi, ovatko opiskelijat oppineet etsimään tietoa eri lähteistä tällä kurssilla vai olivatko nämä kanavat heille jo entuudestaan tuttuja, minkä vuoksi ei ole mahdollista antaa konkreettisia esimerkkejä opiskelijoiden tiedonhaun kompetenssin kehittymisestä.

Temaattinen kompetenssi kehittyi erityisesti niillä opiskelijoilla, jotka käyttivät apunaan rinnakkaistekstejä ja erilaisia erikoisalojen tekstejä. Kaikkien novellien teema liittyi ilmastonmuutokseen, ja yhtä lukuun ottamatta kaikissa ympäristönä oli metsä. Siitä huolimatta joissakin novelleissa oli huomattavasti enemmän erikoisalojen sanastoa kuin toisissa. Siksi temaattisen kompetenssin kehittyminen näkyy varsinkin niillä opiskelijoilla, joiden novelli sisälsi erikoisalojen sanastoa muita enemmän.

Interkulttuurallisen kompetenssin kehittyminen näkyy monella tavalla, esimerkiksi kulttuurisidonnaisten käsitteiden tunnistamisessa. Opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista käy ilmi, että kieli heijastaa omaa kulttuuriaan eikä erilaisille kulttuurisille ilmiöille, ominaispiirteille ja käsitteille välttämättä löydy sopivaa vastinetta tai ainakin sen löytäminen voi olla vaikeaa. Esimerkiksi etsiessään vastinetta ilmaukselle *salmiakkikuvioinen kaarnarunko* opiskelija lähti liikkeelle salmiakin unkarilaisesta vastineesta ja sen nauhamaisesta muodosta, vaikka yksinkertaisempaa olisi ollut etsiä vastinetta suoraan yhdyssanalle *salmiakkikuvio* (F5). Toinen opiskelija puolestaan sanoo oppineensa, että kääntäjän täytyy myös tiedostaa, mitä hän voi muuttaa tai poistaa tekstistä. Hän oli ensin aikonut käyttää pihlajanmarjoja syövän tilhen sijaan toisen, unkarilaisille tutumman linnun lajinimeä, mutta huomasi sitten, että käännöksessä se täytyy säilyttää kontekstin vuoksi, vaikka siihen liittyvät konnotaatiot, pihlajanmarjojen syöminen ja niistä humaltuminen, eivät välity unkarilaiselle lukijalle (F3).

5.3. Käännöksistä esiin nousevia seikkoja

Edellä olemme tarkastelleet opiskelijoiden omia havaintoja käännösprosessista. Seuraavaksi esittelemme sellaisia keskeisiä ilmiöitä, jotka nousevat käännöksistä mutta joita opiskelijat eivät ole oppimispäiväkirjoissaan kommentoineet.

Näytekäännöksen lähdeteksti oli raapale eli sadan sanan novelli ja siksi tiiviytensä vuoksi vaativa. Tekstissä on käytetty yhdyssanojen lisäksi tiivistäviä rakenteita, esimerkiksi partisiippeja. Suomen partisiippijärjestelmä on unkaria monimuotoisempi (Mantila 1997: 15), ja partisiippien ymmärtäminen tuottikin hankaluuksia niille opiskelijoille, jotka eivät vielä olleet opiskelleet niitä kielikursseilla. Toisen vuoden opiskelijoiden saman lukukauden kielikurssilla käsiteltiin partisiippeja, mikä näkyi opiskelijoiden kurssin lopun näytekäännöksissä siten, että partisiippien hahmottaminen oli parantunut verrattuna kurssin alussa tehtyihin näytekäännöksiin. Sen sijaan ensimmäisen vuoden opiskelijat – jotka

olivat syksyn aikana opiskelleet muita kielioppiasioita – eivät kurssin lopussakaan hahmottaneet partisiippimuotoja oikein.

Näytekäännöksiin on jäänyt jonkin verran merkkejä myös sanojen väärästä hahmottamisesta. Esimerkiksi sana *ramppaaminen* oli käännetty unkariksi *bénaság* ('rampuus') (C6). Pääosin opiskelijat ovat kuitenkin pystyneet korjaamaan ensimmäisissä näytekäännöksissä esiintyneitä koomisiakin käännösvirheitä. Eräs opiskelija on esimerkiksi kääntänyt lähdetekstin kaksimerkityksisen ilmauksen *antaa palaa* kurssin alussa *adj egy darabot* ('anna pala') (B4), kun taas kurssin lopussa hän on kääntänyt saman ilmauksen *hagyni égni* ('jättää palamaan') (C4).

Vertailtaessa novellien raakakäännöksiä ja valmiita käännöksiä esiin nousee muun muassa aikasuhteiden hahmottaminen lähdetekstissä. Esimerkiksi aiempaa toimintaa ilmaiseva temporaalirakenne *astuttuaan* on raakakäännöksessä käännetty unkariksi samanaikaisuutta ilmaisevalla rakenteella *miközben lépett* ('samalla kun astui') (D1). Valmiissa käännöksessä opiskelija on kuitenkin löytänyt aiempaa toimintaa ilmaisevan rakenteen *ahogy lépett* ('kun oli astunut') (E1). Myös muissa raakakäännöksissä oli samantyyppisiä aikasuhteiden hahmottamiseen liittyviä ongelmia, jotka kuitenkin oli onnistuttu korjaamaan valmiissa käännöksessä. Unkarin ja suomen partisiippijärjestelmät ovat aikasuhteiltaan jossain määrin samankaltaiset, mutta ne eivät kuitenkaan aina ole toistensa funktionaalisia vastineita (Mantila 1997: 52–67), mikä saattaa olla yksi selitys opiskelijoiden aikasuhteiden hahmottamisen ongelmille.

Toinen esiin nouseva asia, joka raakakäännöksissä näyttää aiheuttaneen ongelmia, on homonymien hahmottaminen. Esimerkiksi *vanhemmat*, jonka voi kontekstista päätellä tarkoittavan 'lapsen vanhempia' on raakakäännöksessä käännetty *idősebbek* 'iältään vanhemmat' (D2). Valmiiseen käännökseen opiskelija on valinnut oikean vastineen *szülők* (E2). Homonymian hahmottamisvaikeudet näkyvät myös muissa raakakäännöksissä.

Edellä olevat esimerkit havainnollistavat muutamia sellaisia ilmiöitä, joita esiintyi eri opiskelijoiden käännöksissä mutta joita opiskelijat eivät

nostaneet esiin omissa oppimispäiväkirjoissaan. Syynä tähän voi olla se, että opiskelijat eivät suhtaudu omaan tekstiinsä yhtä analyyttisesti kuin opettajat eivätkä siksi kiinnitä huomiota samoihin ilmiöihin.

6. Lopuksi

Artikkelissamme olemme tarkastelleet vuorovaikutteisen prosessikäntämisen kurssia unkarilaisessa yliopistossa. Tutkimme sitä, miten opiskelijoiden käsitys itsestään kääntäjänä on muuttunut, miten heidän kääntäjän kompetenssinsa ovat kehittyneet ja miten kääntämisen ja kielen oppiminen näkyy käännöksissä ja oppimispäiväkirjoissa. Käännösprosessiin osallistunut opiskelijaryhmä oli pieni, joten tulokset eivät ole yleistettävissä. Tutkimuksemme ei pyrikään yleistettävyyteen vaan kuvaa oppimisprosessia, kompetenssien kehittymistä ja vuorovaikutuksen merkitystä osana kielen ja kääntämisen oppimista.

Sovelsimme kompetenssimallia, joka korostaa käännösprosessia kompleksisena kokonaisuutena. Näemme kääntämisen kokonaisvaltaisena prosessina toimeksiannosta julkaisuvalmiiseen tekstiin asti. Analyysissa kuitenkin kiinnitimme huomiota erityisesti kieleen ja sen oppimiseen liittyviin asioihin.

Kurssilla harjoiteltiin pitkäjänteistä prosessityöskentelyä, kun koko kurssin ajan työstettiin samaa tekstiä ja opettajille palautettiin neljä eri käännösversiota. Tämä lisäsi opettajan työtä, mutta käännökset parantivat versio versiolta. Lisäksi kielentarkistus ja kielentarkistajan opiskelijoille antama palaute osoittautuivat hyödyllisiksi kielen ja kääntämisen oppimisen kannalta ja välttämättömiksi, jos tavoitellaan laadukasta käännöstä.

Oppimisen näkökulmasta kurssi oli onnistunut, koska opiskelijat olivat hyvin motivoituneita ja kaikki oppimispäiväkirjat kertovat onnistumisen kokemuksesta. Suurin osa opiskelijoista koki oppineensa paljon ja kehittyneensä kääntäjänä. Kurssilla kokivat oppineensa eniten ne, jotka eivät ennestään tienneet kääntämisestä kovin paljon, sekä ne, joiden kielitaito oli kurssin alussa muita heikompi. Yksi opiskelijoista ei

kokenut kurssia kovin hyödylliseksi, koska hän oli toivonut oppivansa enemmän.

Tulokset osoittavat, että opiskelijoiden eri kompetenssit kehittyivät kurssin aikana, mutta keskeisimmäksi nousi kielellisen kompetenssin kehittyminen. Se saattaa johtua osittain siitä, että opiskelijat näkivät kääntämisen jo lähtökohtaisesti keinona oppia kieltä, ja siksi he myös kiinnittivät teksteissään huomiota erityisesti kielenoppimiseen. Kurssin aikana opiskelijat kehittyivät myös oman osaamisensa analysoimisessa. Se, mitä kukin opiskelija projektin aikana oppi, liittyy varmasti ainakin osittain siihen, millainen oma lähdeteksti oli. Esimerkiksi yhdessä novellissa yhdistyi uskonnollisuus ja kalevalamitta, toisessa proosamuotoiseen tekstiin oli upotettu visuaalinen runo, ja joissakin oli erityisen paljon erikoissanastoa.

Tutkimustuloksiin saattoi vaikuttaa myös opiskelijoiden suomen kielen taitotaso. Opiskelijat saivat halutessaan kirjoittaa käännöskomentit, oppimispäiväkirjan ja tekstin omasta osaamisestaan ja käännösnäkemyksistään unkariksi. Kaikki opiskelijat kuitenkin kirjoittivat oppimispäiväkirjoja lukuun ottamatta kaikki tekstit suomeksi. Tämä saattoi vaikuttaa siihen, että opiskelijat eivät välttämättä pystyneet syvällisesti ilmaisemaan kaikkea sitä, mitä ehkä olisivat halunneet sanoa.

Opettajan näkökulmasta kurssi oli paljon tavanomaista kurssia työlämpi mutta erittäin antoisa, ja opiskelijapalaute oli lähes kaikilta osin positiivista. Kaikkiaan projekti tarjosi monipuolisia mahdollisuuksia oppimiseen sekä hyvää harjoitusta kääntäjän uralle tähtääville.

Lähteet

- Aalto, Eija, Sanna Mustonen, Kaisa Tukia 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 (3), 402–423.
- Alho, Marjut 2011. Miten erikoisalojen tekstien kääntämistä opetetaan ja toimiiko opetus? – Niina Nissilä, Nestori Siponkoski (toim.). *Kieli ja etiikka*. Vaasan yliopiston käännösteorian, ammattikielten ja monikielisuuden tutkijaryhmän (VAKKI) julkaisut 38. Vaasa, 34–45. http://vakki.net/publications/2011/VAKKI2011_Alho.pdf (10.2.2023).

- Chodkiewicz, Marta 2012. The EMT framework of reference for competences applied to translation: Perceptions by professional and student translators. – *The Journal of Specialised Translation* 17, 37–54. http://www.jos-trans.org/issue17/art_chodkiewicz.pdf (10.2.2023).
- EMT Competence Framework 2017. https://commission.europa.eu/system/files/2018-02/emt_competence_fw_2017_en_web.pdf (10.2.2023).
- EMT Competence Framework 2022. https://commission.europa.eu/resources-partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-explained_en (10.2.2023).
- Ingo, Rune 1989. Kääntäminen kielenopetuksessa. – Anita Nupponen, Rolf Palmberg (toim.). *Special Languages and Second Languages: Methodology and Research. AFinLA Yearbook*. Helsinki: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 61–67.
- Gerevich-Kopteff, Éva 1996. A magyar lélek, szellem és a finn sielu, henki szavak kontrasztív szemantikai elemzése. – Heikki Leskinen, Sándor Maticsák, Tõnu Seilenthal (toim.). *Congressus octavus internationalis Fenno-Ugristarum*. Jyväskylä 10.–15.8.1995. Pars V: Sessiones sectionum Lexicologia & Onomastica. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 41–43.
- Gouadec, Daniel 2007. *Translation as a Profession*. Benjamins Translation Library 73. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.73>
- Klaudy, Kinga 1994. *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.
- Koskinen, Kaisa 2001. Ekvivalenssista erojen leikkiin – käännöstiede ja kääntäjän etiikka. – Riitta Oittinen, Pirjo Mäkinen (toim.). *Alussa oli käännös*. Tampere: Tampere University Press, 274–387.
- Kovács, Magdolna, Outi Tānczos 2015. Hapuilua pimeässä? Unkarin muuttuvat puhuttelukäytännöt. – Johanna Isosävi, Hanna Lappalainen (toim.). *Saako sinutella vai täytyykö teititellä? Tutkimuksia eurooppalaisten kielten puhuttelukäytännöistä*. Tietolipas 246. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 241–261.
- Kuusi, Päivi, Anne Rautiainen, Minna Ruokonen 2014. Parhaita käytäntöjä jakamassa: Kääntämisen ja tulkkauksen opetusmenetelmävaranto. https://www.lut.fi/documents/10633/346185/TS3_Kuusi_et_al_slides.pdf/2b170960-a527-495f-b268-20392cfd532b (25.7.2020).
- Kuusi, Päivi, Kaisa Koskinen, Helka Riionheimo 2019. Seek and thou shalt learn: Information seeking and language learning in minority language translation. – Melita Koletnik, & Nicolas Froeliger (eds.). *Translation and Language Teaching: Continuing the Dialogue*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 39–58.

- Kumpulainen, Minna 2011. Mitä käännösprosessi ja -produkti kertovat opiskelijan kompetenssista? – Raila Hekkanen, Esa Penttilä, Nestori Siponkoski (toim.). MikaEL Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu 5. https://www.sktl.fi/@Bin/85381/Kumpulainen_MikaEL2011.pdf (10.2.2023).
- Lahdelma, Tuomo 2003. Kääntäminen prosessina. – Reijo Virtanen (toim.). Ori-veden uudet opit. Vantaa: Kansanvalistusseura, 105–116.
- Malmkjær, Kirsten 2010. Language learning and translation. – Luc van Doorslaer, Yves Gambier (eds.). Handbook of Translation Studies 1. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 185–190.
- Mantila, Harri 1997. Suomen ja unkarin nominaalisten verbimuotojen kontrastii- vista syntaksia ja semantiikkaa. Hungarologische Beiträge 9. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Neubert, Albrecht 2000. Competence in language, in languages, and in translation. – Christina Schäffner, Beverly Adab (eds.). Developing Translation Competence. Benjamins Translation Library 38. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins, 3–18. <https://doi.org/10.1075/btl.38.03neu>
- Nida, Eugene A. 1964. Toward a Science of Translating. Leiden: Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004495746>
- PACTE 2005. Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues. – Meta 50 (2), 609–619. <https://doi.org/10.7202/011004ar>
- PACTE 2011. Results of the validation of the PACTE translation competence model: Translation problems and translation competence. – Cecilia Alvstad, Adelina Hild, Elisabet Tiselius (eds.). Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies. Benjamins Translation Library 94. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins, 317–343. <https://doi.org/10.1075/btl.94.22pac>
- Richards, Jack C., Theodore S. Rodgers 2001. Approaches and Methods in Language Teaching. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>
- Ruokonen, Minna, Hilkka Pekkanen 2017. Syysseminaarin satoa: Teoria kääntäjän työssä ja kääntämisen opetuksessa. – Ritva Hartama-Heinonen, Marja Kivilehto, Liisa Laukkanen, Minna Ruokonen (toim.). MikaEL Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu 10, 193–206. <https://sktl-fi-bin.directo.fi/@Bin/a655899db457144b9c1936d-6bb9a51c7/1578677337/application/pdf/1587259/Mikael%20vol.10.pdf> (10.2.2023).

- Suojanen, Tytti 2008. Kääntäjän ja teknisen viestijän kompetenssit: Kääntäjänkoulutuksen rajapinnoilla. – Kalle Konttinen, Minna Kumpulainen, Tuija Luokkakallio (toim.). *MikaEL Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen verkkojulkaisu* 2, 1–8. <https://www.skitl.fi/@Bin/41038/Suojanen.pdf> (10.2.2023).
- Torres-Simón, Esther, Anthony Pym 2019. European masters in translation: A comparative study. – David B. Sawyer, Frank Austermühl, Vanessa Enríquez Raído (eds.). *The Evolving Curriculum in Interpreter and Translator Education: Stakeholder Perspectives and Voices*. American Translators Association Scholarly Monograph Series 19. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins, 75–97. <https://doi.org/10.1075/ata.xix.04tor>
- Tóth, Zsuzsanna 2015. A fordítói napló használatá a fordítástechnikai ismeretek oktatásában. – *Fordítástudomány* XVII (2), 68–87.
- Vermeer, Hans J. 1996. *A Skopos Theory of Translation: Some Arguments for and Against*. Heidelberg: TEXconTEXT.
- Virtanen, Susanna 2020. Vuorovaikutuksen moninaisuus kääntämisen opetuksessa. – Sirkku Latomaa, Yrjö Lauranto (toim.). *Päättymätön projekti III: Kirjoitettua vuorovaikutusta eri S2-foorumeilla*. Kakkoskieli 9. Helsinki: Helsingin yliopiston suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto, 262–279.
- Yule, George 2020. *The Study of Language*. 7th ed. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108582889>

Finnish as a source language, Hungarian as a target language: Is it possible to learn language by translating?

ELIISA PITKÄSALO¹, MARIA SARHEMAA²

Tampere University¹, University of Helsinki²

Translation was commonly used as a language learning method before the functional communicative approach appeared. In earlier decades, the pedagogical emphasis was placed on formalistic language learning and translating textbooks word by word, whereas today the focus is on communication and functional language learning. In our project, university students translate authentic texts in interaction with each other. Meanwhile, they describe the translation processes. The aim of our research is to examine to what extent translating may prove to be a useful and efficient way to teach and learn a language. We analyse how the students improve their language skills and learn not only the language but also tools to describe the process.

The context of the study is a Finnish language translation course in a Hungarian university. During the course, the students translated Finnish fiction into Hungarian under the supervision of a Finnish language teacher and a translation teacher. At the start of the course, an introductory lecture was given on translation theories and methods. After that the students produced a translation sample and a comment on their translation. A translation sample with a comment was also written at the end of the course. The authentic texts translated during the course were Finnish speculative fiction short stories on environment-related themes. The students were advised to describe their process of translation during the whole project.

In our article, we analyse how the students described their learning process, and how their skills developed during the translation process. The results demonstrate that different translator competences improved during the process, but the development of the language competence appeared the most pivotal. This may be due to the students' presumption of the essence of translating: prior

to the course, they regarded translating as a way to learn the language, which presumably lead them to pay special attention to language learning also in their comments.

Keywords: translating process; translator competences; teaching of translation; process translation; language learning

Eliisa Pitkäsalo

ITC-tiedekunta / kielten yksikkö
Pinni B 4057, Kalevantie 4 , 33014 Tampereen yliopisto, Finland
eliisa.pitkasalo@tuni.fi

Maria Sarhema

Suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto
PL 24, 00014 Helsingin yliopisto, Finland
maria.sarhema@helsinki.fi