

Autenttiset elementit tulkkauksen opetuksessa opiskelijan näkökulmasta: tulkkina kansainväliselle kohdeyleisölle

Anu Viljanmaa
Tampereen yliopisto

Stuart D von Wolff
Itä-Suomen yliopisto, Joensuu

Abstract

Interpreter training traditionally requires internalisation of listening/speaking skills, accurate memory recall, and conceptual thinking and organisational skills, as well as the ability to straddle different cultures and languages. Today's teacher must consider two additional challenges: the increasing role of English as a Lingua Franca [ELF], and the question of when and how to introduce authentic elements into interpreter training. In our article, we report on our innovative practical experiences incorporating, at an earlier stage, authentic interpreting exercises and settings into our curriculum, whilst grappling with the realities of an audience comprised of ELF speakers. Over two courses, we had our intermediate-level students interpret consecutively for 24 international ELF students who truly did not understand Finnish. We consider our student interpreters' motivation and identity in this regard, and present our mainly qualitative analysis of our students' learning diaries and online surveys, noting implications for changes in interpreter training.

Keywords: ELF, interpreter training, authentic elements in interpreter training, reflective diaries

Avainsanat: ELF, tulkkauksen opetus, autenttiset elementit opetuksessa, oppimispäiväkirjat

1 Johdanto

Tulkkauksen opetuksessa harjoitusten autenttisuudella (autenttisten elementtien määrällä) on tärkeä asema opiskelijoiden motivoinnissa. Itse tulkkaustaito koostuu useasta eri osataidosta, kuten taidosta viestiä kulttuurien välillä ja kyvystä reflektoida omaa toimintaansa. Englannin käytön yleistymisen lingua francana (ELF) on muuttanut tulkkien työtä, sillä myös tulkkausviestintätilanteissa yhä useampi kuulija tai puhuja käyttää englantia muuna kuin äidinkielenään. Muuttuneessa tilanteessa tulkeilta edellytetäänkin uutta taitoa, ns. ELF-kompetenssia. Tämä tulisi ottaa huomioon myös tulkikoulutuksessa.

Artikkelissamme pohdimme edellä mainittuja tekijöitä ja kerromme kokeilustamme yhdistää aineopintotason tulkkauskurssiin autenttinen harjoitustilanne, johon sisältyi myös ELF-komponentti. Oppimispäiväkirjojen ja erillisen kyselyn vastausten avulla analysoimme kvalitatiivisesti, miten opiskelijat kokivat nämä harjoitustilanteet ja oman roolinsa tulkkina, sekä miten ELF-yleisö näkyy heidän pohdinnoissaan.

2 Autenttiset elementit tulkkauksen opetuksessa

Kääntäjien koulutuksessa niin sanottujen **autenttisten toimeksiantojen** tavoitteena on muun muassa opettaa opiskelijoille sosiaalisia taitoja, aikataulun hallintaa sekä samalla motivoida heitä ”perinteisiä” käännoستهتviä paremmin (SKTL 2006). Toisaalta esimerkiksi Schopp (2005: 222, 2006a: 162, 2006b: 174, 2012 (painossa): 10) on arvoستellut pitkälti vallitsevaa käytäntöä ymmärtää autenttiseksi toimeksiannoksi mikä tahansa tilanne, jossa asiakkaalla on todellinen käännoستارve, johon opiskelijavoimin vastataan. Käännoستprosessi tyypistetään opiskelijoiden kohdalta tällöin usein pelkkään kohdekielisen tekstin laatimiseen ja mahdollisesti oikolukuun, vaikka todellinen käännoستprosessi on itsessään paljon laajempi kokonaisuus, johon sisältyvät asiakkaan kanssa käydyt neuvottelut ja selvitykset työn tarkoituksesta, hinnoista, toimitusajoista ja käännoستettävän tekstin julkisuusasteesta yhtä lailla kuin tekstin lopullisen ulkoasun tarkastukset ja laskun laatiminen työn päätteeksi. Motivoivasta luonteestaan huolimatta näissä tapauksissa ei siten varsinaisesti voi puhua autenttista toimeksiannoista, vaan pikemminkin käännoستharjoituksen tietystä autenttisuuden asteesta (esimerkiksi Schopp 2005: 159–161). Mielestämme autenttisuuden astetta voi kuvata myös erittelemällä ja kuvaamalla harjoitukseen liitettävien autenttisten elementtien määrää.

Myös tulkkausharjoituksissa autenttisuutta hyödynnetään (Kurz 2002: 71; Kutz 2002: 189; Takeda 2010: 45; Mäkinen 2008: 3–6; Vik-Tuovinen 2008: 2,4). Autenttisuus motivoi tulkkiopiskelijaa opiskelujen vaiheesta riippumatta: ”vaikka autenttiset tulkkaustilanteet soveltuvat parhaiten opintojen loppuvaiheeseen, opiskelijoiden olisi motivoinnin takia tärkeitä saada kokeilla taitotasoonsa sopeutettuja autenttisia tilanteita jo koulutuksen alkuvaiheissa” (Mäkinen 2008: 3, ks. myös Kurz 2002: 68; Vik-Tuovinen 2008: 4). Myös tulkkauksen opiskelijat itse kaipaavat lisää autenttisuutta opintoihin (Takeda 2010: 43).

Todellisuutta ja autenttisia tilanteita voidaan tulkkauksen opetuksessa jäljitellä kutsumalla opetustilanteeseen vieraspuhujia, simuloimalla todellisia tulkkaustilanteita tai vaihtamalla opetusympäristöä. Nämä muodostavat harjoitustilanteisiin erilaisia autenttisia elementtejä. Yksinkertaisin keino lisätä harjoitusten autenttisuutta on käyttää materiaalina autenttisia puheita, jotka muokataan opetustavoitteisiin ja opiskelijoiden sen hetkiseen taitotasoon sopiviksi. Vaarana on muokata puhemateriaalia liiankin helpoksi ja etäännyä liian kauas todellisesta työtilanteesta, jolloin kuilu yliopiston ja työelämän tulkkauspuitteiden välillä kasvaa liian suureksi (Boeri & de Manuel Jerez 2011: 51). Opiskelijoiden olisi opintojensa aikana tärkeää valmistautua kohtaamaan myös työelämän todelliset vaikeudet: haastavat puhujat, nopean puhetahdin ja luku-puheet (emt: 51–52, 56) ja ylipäätään tutustua myös mahdollisimman moniin muihin kuin ihanteellisiin tulkkaustilanteisiin (Mäkinen 2008: 4).

Tulkkausharjoitustilanteet voidaan mielestämme jakaa niiden sisältämien autenttisten elementtien määrän mukaan puhtaasti **simuloituihin**, **puoli-autenttisiin** ja **kokonaan autenttisiin tulkkausharjoitustilanteisiin**, joista viimeisessä autenttisten elementtien määrä on nostettu harjoituksen kannalta maksimiin. **Simuloituissa harjoitustilanteissa** tosielämän tilanteita jäljitellään roolileikkien avulla tavanomaisessa opetustilassa. Simuloitu harjoitustilanne muodostaa opiskelijalle turvallisen ympäristön harjoitella,

sillä mahdolliset virheet, kömmähdykset ja takettelut eivät kaada maailmaa, kyse ei ole kenenkään elämästä tai kuolemasta. Toisaalta viestintätilanne itsessään on keinotekoinen ja epäaito: todellista tulkkaustarvetta ei ole ja opiskelija tietää, että läsnäolijat ymmärtävät kaiken sanotun ja tulkatun – ja huomaavat siten myös mahdolliset virheet. Tieto siitä, että kyseessä on harjoitus, jossa tarkastellaan ja arvioidaan tilanteesta suoriutumista, saattaa vaikuttaa opiskelijan suoritukseen.

Puoli-autenttisia harjoitustilanteita ovat tilanteet, joissa joko itse opetus tapahtuu autenttisisessa ympäristössä, esimerkiksi museossa, mutta tilanteessa läsnä olevat kuulijat kuitenkin ymmärtävät molempia tulkkaustilanteen kieliä eikä todellista tulkkaustarvetta ole, tai kun tavanomaiseen opetustilaan saadaan opetuksen ajaksi ulkopuolisia vieraita, jotka todella tarvitsevat tulkkausta, esimerkiksi vierailevia kuulijoita tai vieraspuhuja. Puoli-autenttisten harjoitusten etuna on, että opiskelijalla on yhä tukenaan joko tuttu turvallinen puhuja ja kuulijat tai tuttu turvallinen ympäristö. Paikan vaihto tai vieraat kuulijat toimivat kuitenkin autenttisenä elementtinä, joka lisää aitouden tuntua harjoitukseen, mikä puolestaan motivoi opiskelijaa.

Kokonaan autenttisissa harjoitustilanteissa opiskelijat kokevat sekä autenttisen viestintäympäristön että aidon tulkkausviestintätilanteen. Kyseessä on tällöin erikseen opiskelijoita varten luotu didaktinen tulkkausharjoitustilanne, jossa autenttisten elementtien määrä on nostettu maksimiin (vrt. Schopp 2006a: 166). Kyseessä on siis yhä harjoitustilanne, ei autenttinen toimeksianto. Näissä harjoitustilanteissa puhuja, yleisö, ympäristö ja tulkkaustarve ovat kyllä todellisia, mutta tilanteen järjestäjinä, yhteyshenkilöinä ”asiakkaaseen” ja vastuuhenkilöinä toimivat yhä opettajat, eivät opiskelijat. Lisäksi jos kyseessä olisi todellinen toimeksianto, ei opiskelijalla olisi varaa virheisiin. Opiskelijalta ei voi vaatia ammattimaista tulkkausta, vaan hänellä on oikeus (ja velvollisuus) harjoitella, tehdä virheitä ja oppia niistä. Niinpä edellä kuvattujen autenttisten tulkkausharjoitustilanteiden ”asiakkaille” on ennen tulkkaustilannetta tehtävä selväksi, että tehtävää suorittavat opiskelijat, jotka yhä harjoittelevat tulkkausta, ei ammattitulkit. Toisin sanoen, kuinka taitavia opiskelijat sitten jo olisivatkaan, niin heillä on oikeus tehdä virheitä ja on jopa todennäköistä, että jokin virhe heidän suoritukseensa lipsahtaa. Reunaehtojen selkiyttäminen etukäteen kaikille osapuolille on myös ammattieettisistä syistä tärkeää.

Opiskelijan kannalta autenttisten harjoitustilanteiden hyöty, kuten niiden haittakin, piilee luodun tulkkausviestintätilanteen aitoudessa: tulkin roolin ja oman tehtävän sisäistäminen on helpompaa, kun edessä on todellinen yleisö, joka tulkkausta tarvitsee. Parhaimmillaan tämä voi johtaa ns. *flow*-ilmiöön (Csikszentmihalyi 1991), jossa ”oman suorituksen tarkkailun sijasta tulkkio opiskelija keskittyy tehtäväänsä viestin välittäjänä ja saa tehtävän todenmukaisuudesta uusia voimavaroja käyttöönsä” (Mäkinen 2008: 5).

Tärkeää on erottaa toisistaan em. autenttiset, opiskelun yhteyteen luodut harjoitustilanteet, joissa kuulijoilla on tiedossa, että kyseessä on tulkkauksen opiskelija (ei ammattitulkit) ja joissa järjestelyistä vastaa opettaja(t), ja toisaalta oikeat toimeksiannot opiskeluaikana, joissa opiskelija toimii opintojensa loppuvaiheessa oikeassa työtilanteessa ammattitulkin roolissa, ja joissa häneltä myös odotetaan täyttä suoriutumista tehtävästä, ellei erikseen toisin sovita. Jälkimmäisessä tapauksessa myös palkio- ja

ammattieettiset kysymykset nousevat keskeisenä esiin. Omassa tutkimuksessamme oli kyse opetuksen yhteyteen luodusta autenttisesta harjoitustilanteesta, ei oikeasta toimeksiannosta.

3 ELF- ja kulttuurienvälinen kompetenssi tulkkauskompetenssin osaitoina

Tulkkaustaito, ns. **tulkkauskompetenssi** (*Dolmetschkompetenz*) koostuu tiedosta, kuinka toimia (*Handlungswissen*), synnynnäisistä kyvyistä (*Fähigkeiten*) ja opittavista ja harjoiteltavista taidoista (*Fertigkeiten, skills*) (Kutz 2002: 184; Kalina 1998: 222–223). Tulkkauskompetenssi on opittavissa oleva taitokokonaisuus, jonka oppiminen edellyttää tiettyjä synnynnäisiä ominaisuuksia. On katsottu, että tätä kompetenssia voisi parhaiten opettaa henkilö, joka hallitsee taidon itsekin (Kurz 2002: 65). Tulkkauskompetenssi voidaan edelleen jakaa ns. osaitoihin (*subskills*) (Kalina 2000), joita voi harjoituttaa yksitellen ja yhdessä. Tarkastelemme seuraavaksi tarkemmin kahta osaitoa, tulkin kulttuurienvälistä kompetenssia ja ns. ELF-kompetenssia.

3.1 Kulttuurienvälinen kompetenssi ja tulkin identiteetti

Varsinaisten tulkkausteknisten taitojen (simultaani- tai konsekutiivitulkkaus) rinnalla yksi tulkin keskeinen osaito on **kulttuurienvälinen kompetenssi**. Witten (1994) mukaan kulttuurienvälinen kompetenssi on taito viestiä ja välittää erilaisia viestisisältöjä kahden tai useamman kulttuurin välillä:

The translator must be able to judge/estimate (from his perspective) the clients' 'knowledge' (or 'lack of knowledge') of one another's culture and to anticipate the impact this knowledge may have on behaviour patterns in the concrete cross-cultural situation. (Witte 1994: 71–72)

Voidaan myös puhua tarkoitusta vastaavasta kulttuurikompetenssista (*funktionsgerechte Kulturkompetenz von Translatoren*, Löwe 1989), joka on dynaaminen ja jonka on kyettävä vastaamaan muuttuviin tilanteisiin. Kalina (2002: 181) puolestaan käyttää taidosta käsitettä kulttuurienvälinen herkkyys (*intercultural sensitivity*).

Kulttuurienvälisen kompetenssin opettaminen ei työkielten hallinnan lisäksi pelkästään riitä. Edellisten lisäksi koulutuksessa tulisi ottaa huomioon myös **tulkin persoonallisuuden kehitys** (*Persönlichkeitsbildung*):

Unserer Meinung nach gehört zur Ausbildung des Dolmetschers auch die Ausbildung seiner Persönlichkeit. Wir meinen damit auch wiederum nicht nur die Art und Weise, wie ein Dolmetscher in seiner Rolle aufzutreten hat (es ist selbstverständlich, dass eine solche Problematik in die allgemeine Ausbildung aufgenommen wird); wir meinen damit auch und gerade, dass der Dolmetscher lernen soll, seine Rolle als Dolmetscher in seiner Gesellschaft und bei der Ausübung seiner Tätigkeit in einem neuen Licht zu sehen. (Vermeer 1986: 238)

Persoonallisuuden kehitys tulkiksi voidaan nähdä esimerkiksi siten, että tulkkio opiskelijan on opittava ymmärtämään tulkin moninainen ja tilanteesta toiseen vaihteleva rooli ja sisäistettävä siihen liittyvät vastuut. Boerin ja de Manuel Jerezin (2011: 41, 60) mukaan tulkkauksen opiskelijoita pitäisi jo koulutusvaiheessa ohjata reflektomaan kriittisesti tulevaa rooliaan yhteiskunnassa sekä sitä, mitä tai keitä varten ja missä olosuhteissa he työtään tekevät. Tulkin on myös osattava reflektoida kriittisesti omaa toimintaansa eri tilanteissa. Rodriguez Morell (2011: 116) korostaa metakognitiivisten

taitojen merkitystä tulkin työssä menestymisen kannalta ja tulkkiopiskelijalle opetettavan ns. **metakognitiivisen kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin** välttämättömyyttä (*metacognitive intercultural communicative competence, MICC*). Työssään pärjäävä tulkki ei ole vain näkymätön käännöskone vaan yhteiskunnassa aktiivisesti vaikuttava kulttuurienvälisen viestinnän ammattilainen, joka osaa sopeuttaa toimintaansa tilanteen vaatimalla tavalla.

3.2 ELF:n tuomat haasteet tulkille tulkkausprosessin ymmärtämis- ja tuottamisvaiheessa

Englannin merkitys lingua francana (*English as lingua franca, ELF*) kasvaa jatkuvasti. Muutos näkyy myös tulkkien työssä, kun englantia käyttävät enenevässä määrin natiivien puhujien lisäksi ei-natiivit puhujat (Albl-Mikasa 2010: 130, Kurz 2008: 179–183, Kellett Bidoli 2012: 14). Useat tulkit suhtautuvat kielteisesti englannin käytön lisääntymiseen konferenssien ainoana valtakielenä (Reithofer 2010: 143, 149–150). Toimeksiantojen määrän vähenemisen lisäksi myös itse työ vaikeutuu, kun puhujat eivät hallitse käyttämäänsä kieltä luontevasti (Albl-Mikasa 2010: 129–130). Muiden kuin natiivien puhuma englanti muodostaa haasteen tulkkaukselle (emt. 126, 139–142; Reithofer 2010: 143, 147–150).

Standardikielestä poikkeava lähdekieli voi vaikeuttaa simultaanitulkkauksen tulkkausprosessia (Sabatini 2000/2001, ks. myös Kurz 2008: 190), kun tulkki käyttää **puheen ymmärtämisvaiheeseen** keskimääräistä enemmän voimavaroja. Simultaanitulkkauksessa oleellinen ennakointi vaikeutuu, jos puhuja käyttää ei-standardoituja rakenteita ja luovia, usein suoraan sanatasolla äidinkielestä englantiin käännettyjä idiomeja (Albl-Mikasa 2010: 133–134). Standardista poikkeava lähdekieli vaikuttaa tulkkauksen laatuun (Reithofer 2010: 148; ks. myös Kalina 2005: 772) aiheuttamalla mm. poisjättöjä ja vääriä tulkintoja (Sabatini 2000/2001: 47).

Albl-Mikasa (2010) toteaa 32 kokeneelle konferenssitulkille tekemänsä kyselyn perusteella, että ymmärtämishaasteiden lisäksi ELF aiheuttaa tulkeille kuitenkin ongelmia myös **tulkkeen tuottamisvaiheessa**. Ristiriita syntyy tällöin toisaalta tulkin halusta pitää yllä korkeaa tulkkauslaatua, johon sisältyy mahdollisimman idiomaattinen, rikas ja ammattimainen kielenkäyttö, ja toisaalta yleisestä periaatteesta haluta palvella asiakaskuntaa aina parhaalla mahdollisella tavalla, mikä voi tarkoittaa tulkkeen sopeuttamista yksinkertaisemmalle, usein tyylillisesti köyhemmälle tasolle, kun yleisö koostuu ei-natiiveista englannin kuulijoista (emt. 131–132, 137–139). Albl-Mikasan mukaan näin syntyvä konflikti liittyy tulkin käsitykseen roolistaan, siihen kokeeko hän itsensä ensisijaisesti kulttuuri- ja kielisidonnaisten viestien välittäjäksi vai kieliammattilaiseksi (emt. 138). On selvää, että edellä mainitut seikat eivät koske vain englantia: samat asiat on huomioitava aina kun käytetään lingua francaa, olipa se mikä kieli tahansa, kuten esimerkiksi ranska tai saksa EU:ssa.

Muuttuneen työympäristön takia ELF sekä muut kuin syntyperäiset englannin puhujat ja kuulijat on otettava huomioon myös tulkkien koulutuksessa. Tulkkiopiskelijoiden tulisi saada harjoitella myös muiden kuin syntyperäisten kielten puhujien puhetyylin tulkkauksista: “Interpreters must be trained to cope with deviations characteristic of

NNS [non-native speakers]” (Reithofer 2010: 153, ks. myös Kurz 2008: 190–191). Erilaisiin aksentteihin ja ei-natiiveihin puhujiin totuttelemisen lisäksi opiskelijat olisi mielestämme saatava myös etukäteen pohtimaan rooliaan tulkkina myös muille kuin syntyperäisille englannin kuulijoille ja valmistautumaan siten Albl-Mikasan esille tuomaan rooliristiriitaan. Ns. **ELF-kompetenssi** koostuu siten mielestämme valmiudesta kohdata tulkkausviestintätilanteissa ei-natiiveja puhujia ja kuulijoita ammattimaisesti.

4 Tulkkausprosessin neljä vaihetta

Tulkkauksen tutkimuksessa on tulkkausprosessin kuvaukseen tarjolla useita malleja. Prosessia voidaankin pitää yhtenä tulkkauksen tutkimuksen supermeemeistä (Pöchhacker 2004: 83, 2005: 682). Omassa analyysissämme sovellamme Kalinan tulkkauksen laadunarviointia varten kehittämää prosessivaihemallia (2005: 778, 779–781, 2007: 113). Kalinan mallissa tulkkausprosessi jaetaan neljään vaiheeseen: 1) **pre-process**, 2) **peri-process**, 3) **in-process** ja 4) **post-process**, eli ennen tulkkaussuoritusta, sen ympärillä, sen aikana ja sen jälkeen tapahtuva vaihe.

Pre-process-vaihe kattaa tulkkaustapahtumaa varten tarvittavan taustakoulutuksen (taidot/kompetenssit), valmistautumisen ja tiedonhaun sekä valmistelevan yhteistyön ja koordinoinnin muiden tiiminjäsenten kanssa. *Peri-process* käsittää kaikki puitteet ja edellytykset, joissa tulkkaus tapahtuu, esimerkiksi tiedot osallistujista, työkielet, tulkkaustiimin kokoonpanon, realejärjestelyt, aikataulutuksen ja tekniikan. *In-process*-vaihe kuvaa kaikkea itse varsinaisessa tulkkaustilanteessa tapahtuvaa kattaen puhujan, tulkin ja kuulijoiden toimet sekä varsinaisen tulkkaussuorituksen. Viimeisenä vaiheena on *post-process*, joka sisältää kaiken varsinaisen tulkkaustilanteen jälkeen tapahtuvan (sanastojen päivitykset, palautteen, itsearvioinnin, täydennyskoulutukset ym.).

5 Tutkimuksen tausta, metodologia ja aineisto

Pidimme keväällä 2010 ja 2011 englannin konsekutiivitulkkauskurssin osana Tampereen yliopiston silloisen kieli- ja käännöstieteen laitoksen monikielisen viestinnän ja käännöstieteen koulutusohjelmaa. Kurssi kuului aineopintoihin ja se oli opiskelijoille valinnainen. Opiskelijat kirjoittivat oppimispäiväkirjaa oivalluksistaan ja kokemuksestaan koko kurssin ajan. Oppimispäiväkirjan sai kirjoittaa joko englanniksi, suomeksi tai molemmilla kielillä.

Kumpanakin keväänä järjestimme kurssin opiskelijoille kaksi autenttista tulkkausharjoitustilannetta. Nämä ns. kenttätulkkaukset järjestettiin suomenkielisten opastettujen kierrosten muodossa Tampereen ortodoksisessa kirkossa, Lenin-museossa ja Tampereen kauppahallissa. Opastusten kieli oli suomi ja ne tulkattiin konsekutiivisesti englanniksi. Todellisen yleisön autenttisissa harjoitustilanteissa muodostivat Tampereen yliopiston kansainväliset opiskelijat. He eivät osanneet suomea joko lainkaan tai vain erittäin vähän, ja vaikka tulkkaus tapahtui englanniksi, niin ainoastaan yksi opiskelijoista puhui englantia äidinkielenään.

Vieraana olleet 24 kansainvälistä opiskelijaa puhuivat äidinkielenään seuraavia kieliä: arabia, farsi, hindi, japani, korea, ranska, romania, saksa, tamil, turkki, unkarin ja venäjä.

Heitä oli 12 kummallakin kurssilla. Kumpanakin vuonna ryhmät olivat siten varsin monikielisiä ja monikulttuurisia ja edustivat ELF-kuulijoita parhaimmillaan. Käytännössä tämä tarkoitti, että lisäsimme autenttisiin elementteihin (autenttinen ympäristö, autenttinen puhuja, autenttinen yleisö) vielä ELF-elementin monikielisen kohdeyleisön muodossa. Innovatiiviseksi kokeilumme tekee se, että luodut harjoitustilanteet muodostivat samalla osan suurempaa varta vasten kehitettyä opintokokonaisuutta, jossa kohdeyleisönä toimineet kansainväliset opiskelijat keräsivät kenttätulkkauksilanteissa aineistoa ja ajatuksia tieteellisen kirjoittamisen kurssiaan varten, jossa puolestaan hyödynnettiin englannin kääntämisen tekstin editointikurssia suorittavia, opinnoissaan loppusuoralla olevia opiskelijoita. Näistä jälkimmäisistä osioista von Wolff raportoi lähitulevaisuudessa.

Kansainväliset opiskelijat olivat tietoisia siitä, että opastuksissa tulkkina toimisivat opiskelijat, ja että tulkkauksessa saattaisi siksi esiintyä virheitä tai epätarkkuuksia. Olimme suunnitelleet, että mikäli tulkkauksessa tulisi esiin merkittäviä sisällöllisiä poikkeamia, niin korjaisimme nämä kierroksen päätteeksi kaikille, jotta yleisölle ei jäisi väärää tietoa itse opastuskohteesta. Tämänkaltaisia puutteita ei opiskelijoiden tulkkauksissa kuitenkaan ilmennyt lainkaan, sillä kaikki suoriutuivat tehtävästään moitteetta.

Jälkikäteen kartoitimme opiskelijoiden kokemuksia kenttätulkkauksista vielä erillisen sähköisen kyselyn avulla, joka lähetettiin heille kuusi (kevään 2011 ryhmä) tai 18 kuukautta (kevään 2010 ryhmä) varsinaisen kurssin päättymisen jälkeen. Kutsu osallistua tutkimukseen ja linkki sähköiseen kyselylomakkeeseen lähetettiin sähköpostitse kaikille 14 opiskelijalle, joista yhtä emme kuitenkaan enää tavoittaneet. Lopuista 13 opiskelijasta 11 vastasi kyselyyn, suostui ottamaan osaa tutkimukseemme ja antoi luvan analysoida ja siteerata vastauksiaan ja oppimispäiväkirjojen merkintöjään. Viisi heistä oli ensimmäiseltä kurssilta (2010) ja kuusi jälkimmäiseltä (2011).

Tutkimusaineistomme koostuu 11 oppimispäiväkirjasta ja 11 kyselyvastauksesta. Analysoimme oppimispäiväkirjojen kuvaukset laadullisesti keräämällä aineistoista kenttätulkkauksia käsitelleet kohdat ja luokittelemalla yksittäiset esiintymät Kalinan (2005, 2007) prosessimallin mukaan eri ryhmiin sen pohjalta, mitä tulkkaustilanteen prosessivaihetta ne käsittelivät. Tarkastelimme sitten, mitkä piirteet opiskelijoiden kertomuksissa nousevat kussakin prosessivaiheessa keskeisenä esiin.

Tutkimuksemme kvalitatiiviset kysymykset olivat seuraavat: *1. Miten opiskelijat kokevat tulkkaustilanteen, jossa yleisön ymmärtäminen on täysin heidän varassaan? Eroaako kokemus tulkkausluokassa tapahtuneista harjoitustilanteista, ja jos, niin miten? 2. Miten kenttätulkkauskokemus vaikuttaa opiskelijoiden käsitykseen omasta roolistaan tulkkina? 3. Miten monikulttuurinen, englantia pääsääntöisesti muuna kuin äidinkielenään puhuva kohdeyleisö nousee esille heidän pohdinnoissaan viestintätilanteesta ja siinä tehdyistä ratkaisuksista?* Esittelemme seuraavassa luvussa analyysimme tulokset tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä.

6 Aineistoanalyysi: opiskelijan näkökulma autenttisiin harjoitustilanteisiin

6.1 Opiskelijoiden kokemukset Kalinan prosessivaiheiden mukaan

Pre-process-vaiheen kuvauksissa oppimispäiväkirjoissa nousee esille jännitys ja hermostuneisuus ennen autenttista harjoitustilaisuutta. Opiskelijat kuvailevat tuntojaan mm. seuraavin sanoin: ”pelätty retki”, ”kauhulla odottanut kurssin alusta asti”, ”koskaan jännittänyt mitään koulutehtävää näin paljon” ja ”näin tästä painajaisia”. Valmistautumistaan opiskelijat kuvaavat hyvinkin tarkasti pohtien samalla myös yleisesti valmistautumisen merkitystä ja tapauskohtaisuutta (esimerkki 1).

Esimerkki 1

Valmistautuessani tulkkaukseen huomasin konkreettisesti sen, että historiaa kerrotaan aina jonkun näkökulmasta. Eri tekstit käsittelevät Leniniä hyvin eri tavoin ja tekstien sävy vaihteli paljon. Mietin, miten tämä vaikuttaisi tulkkaukseen ja esimerkiksi erilaisiin sanavalintoihin. Lisäksi pohdin tulkin valmistautumista tulkkaukseen yleensäkin. Valmistautumiseen käytettävä aika riippuu varmasti toimeksiannosta, mutta ainakin tällä kertaa tuntui, että valmistautumiseen olisi voinut käyttää vaikka kuinka paljon aikaa. Mihin pitää vetää raja? (2011e)

Olin valmistautunut viimeistä tapaamista varten hivenen huonommin kuin ortodoksikirkkoa varten. Periaatteessa käytin molempiin yhtä paljon aikaa, mutta aiheina Lenin ja Neuvostoliitto ovat paljon hankalampia, ja sen tähden minun olisi täytyntäkin valmistautua tuplasti, jotta olisin tuntenut itseni varmaksi. (2011c)

In-process-vaiheen kuvauksissa esillä on alkuun eritoten jännitys, jota kuvataan usein fyysisten oireiden kautta: ”tutisevin askelin ja sydän pamppaillen”, ”käteni tärisivät”. Rinnalle nousee opiskelijoiden voimakas kriittisyys omaa suoritusta kohtaan. He kirjoittavat ”täydestä katastrofista”, ”koko kurssin pahimmasta blackoutista/epätoivosta”, ”noloudesta” ja ”paniikin iskemisestä”, siitäkin huolimatta, että kaikki opiskelijat suoriutuivat tehtävästään opettajien arvion mukaan hyvin.

Toisaalta tulkkaustapahtuman kuvauksissa on myös joitakin lähes puhtaasti myönteisiä kokemuksia. Eräs opiskelija (nimi muutettu) kuvaa hetkeä näin:

Esimerkki 2

...tapahtui jotain, en ollutkaan enää oppilas-Anna, olin tulkki-Anna. Oppilas-Annaa kyllä jännittävät tällaiset tilanteet, mutta tulkki-Anna on tottunut puhumaan muiden edessä. Hän on ammattilainen. Just another day at the office! Kuulostaa hassulta, mutta jotenkin se suurin jännitys vain katosi heti kun pääsin tulkkaamaan. Kaikkien odotusten vastaisesti pärjäsin mielestäni ihan hyvin, pieniä töyssyjä lukuun ottamatta (en voi uskoa, etten muistanut monastery-sanaa!) (2011g)

Opiskelija on siis saavuttanut *flow*-tilan (Csikszentmihalyi 1991), jossa hän keskittyy tilanteessa tulkkaukseen ja viestin välittämiseen, eikä niinkään siihen, kuinka itse suoriutuu tehtävästä.

Autenttinen harjoitustilanne tutustutti opiskelijoita myös ihanteesta poikkeaviin tulkkaustilanteisiin (Mäkinen 2008; Boeri & de Manuel Jerez 2011), joita opiskelijat pohtivat monipuolisesti oppimispäiväkirjojen *in-process*-kuvauksissa (esimerkki 3).

Esimerkki 3

...vaikeutta lisäsi se, että [tulkkasimme] ihmisvilinässä, missä taustäänät ja ohikulkevat ihmiset häiritsivät suoritusta (2010g)

...lisähaastetta se, että tulkattavasta kävi selkeästi ilmi, että hän ymmärtää mitä tulkki sanoo toisella kielellä. Monesti mietinkin sitä, mitä tulkattava ajattelee siitä, mitä sanon toisella kielellä (2011c)

...tulkkaustilanne oli sinänsä haastava, että opas puhui välillä hyvinkin pitkään ennen kuin hän piti tauon ja antoi tulkin tulkata. Itselläni ei käynyt tilanteessa mielessäkään, että asiasta olisi tosiaan voinut myös kauniisti huomauttaa oppaalle. (2011e)

Oman opetuksensa tänään antoi myös se, että välillä kun tulkki empi eikä ollut varma kuinka lopettaa lausetta, puhuja olettikin hänen jo lopettaneen ja jatkoi puhetta, jolloin tulkin ajatus ja lause jäivät kesken. (2011a)

Myös jälkikäteen tehdyn kyselyn vastauksissa ei niin ideaalien olosuhteiden kuvaukset toistuvat (esimerkki 4).

Esimerkki 4

I had not expected the speaker (in Lenin Museum) to speak as fast as she did. It was also unexpected that she managed to cram so much information and details in to her presentation. (2011Z)

It was sometimes hard to understand what was being said in Finnish, which came as a bit of a surprise. (2011Y)

The market hall interpreting exercise was also helpful because it included a lot of distractions. You really needed to concentrate. (2010W)

Post-process-vaiheen kuvauksissa oppimispäiväkirjoissa korostuu helpotuksen tunne ja myönteinen suhtautuminen koettua autenttista harjoitustilannetta kohtaan: ”ensimmäinen tositilanteessa tulkkaaminen oli kuitenkin todella mukava ja antoisa kokemus” ja ”mitä enemmän ajattelen tämän päivän retkeä, sitä hienommalta se tuntuu”. Eräs opiskelija käyttää metaforana peräti vuoren valloittamista: ”kun opastuksen jälkeen istuimme penkeillä odottamassa palautetta, minusta tuntui kuin olisin juuri kiivennyt Mount Everestille kymmenen sentin piikkikoroissa keskikokoinen vasikka kainalossa. ’Jes, nyt selviän mistä vain!’”

Varsin myönteistä on, että *post-process*-vaiheen kuvauksissa esille nousee jo oivalluksiakin ja kenttäkokemuksesta opittua: ”[tuli] myös huomattua, miten monilla tavoilla voi improvisoida tai muuten helpottaa viestin välittymistä [esim. osoittaa esineiden eri kohtia]”.

Peri-process-vaiheeseen liittyviä pohdintoja ei aineistossa esiinny lähes lainkaan, mikä tosin ei ole kovin yllättävää, kun ottaa huomioon, että kyseessä oli opetustilanne.

6.2 Autenttisen harjoitustilanteen vaikutus opiskelijoiden käsitykseen roolistaan tulkkina

Valmiit vastausvaihtoehdot itsearviointikysymykseemme siitä, miten kenttätulkkauskokemus vaikutti opiskelijoiden käsitykseen omasta roolista tulkkina, olivat 5-portaisen Likert-asteikon mukaisia: ”erittäin myönteisesti - myönteisesti - ei vaikuttanut - kielteisesti - erittäin kielteisesti”. Neljä yhdestätoista (36 %) opiskelijasta vastasi kenttätulkkauskokemuksen vaikuttaneen omaan käsitykseen roolistaan tulkkina ”erittäin myönteisesti” ja seitsemän yhdestätoista (64 %) ”myönteisesti”. Kysymykseen olivatko

kenttäharjoitukset näin jälkikäteen ajateltuna hyödyksi, haitaksi vai eikö niillä ollut vaikutusta opiskelijan kulttuurienväliseen kompetenssiin tulkkina, opiskelijat vastasivat yksimielisesti (siis 100 %) harjoitusten olleen hyödyllisiä.

Aineistoanalyysimme tulokset tukevat käsitystä, että autenttinen harjoitustilanne motivoi opiskelijoita (Mäkinen 2008). Kenttätulkaustilanne koetaan merkitykselliseksi ja mukavan haastavaksi kurssin aikana kirjoitetuissa oppimispäiväkirjojen pohdinnoissa: ”Oikea yleisö toi jotenkin elävästi tunteen tulkkaustyön tärkeydestä, koska oli tosiaankin meistä kiinni, välittyikö viesti vai ei”, ”[oli] hienoa huomata, että jotkut hymyilivät ja nyökyttelivät tulkkauksen aikana, näytti siltä, että he ymmärsivät” ja ”tuntui merkityksellisemmältä kuin luokkahuonetilanteissa”. Myöhemmin annetuissa kyselyn vastauksissa autenttisuuden tuoma lisämotivaatio ja palkitsevuus korostuvat entisestään (esimerkki 5):

Esimerkki 5

It was different because our audience actually couldn't understand Finnish so there was a real purpose to the exercise, whereas the in-class exercises felt more like merely exercises. I also felt I had more responsibility because the situation was real.(2011Y)

I think my motivation for interpreting was a lot stronger. In the authentic, multicultural situation, it really was up to me whether or not the audience would understand. In class my classmates understand everything said, just like I do. In a way it also felt easier or more stress-free, since the chance that my audience would immediately know if I made a mistake is considerably smaller. (2010Z)

I took the authentic exercise more seriously than the classroom exercises. I made sure to prepare myself better for them and I was more nervous about them. I also felt that I had to take a more independent stance when interpreting for an authentic audience in order to be credible. The exercises were also more challenging but also gave us students more confidence. (2011Z)

6.3 ELF-tilanteen vaikutus opiskelijoihin

Monikulttuurinen, englantia pääsääntöisesti muuna kuin äidinkielenään puhuva kohdeyleisö nousee esille opiskelijoiden pohdinnoissa viestintätilanteesta ja siinä tehdyistä ratkaisuista useampaan otteeseen sekä päiväkirjoissa että kyselyn vastauksissa. Se, että englanti ei ole kuulijoiden äidinkieli koetaan toisaalta sekä stressiä vähentäväksi että toisaalta sitä aiheuttavaksi tekijäksi:

Esimerkki 6

...tilannetta parantaa myös se, että kyseessä on vaihto-opiskelijoille tulkaaminen: osa puhuu englantia äidinkielenään, suurin osa ei [...] ei ainakaan vielä suuria paineita esim. siitä, että kielitaitoani/ lausumistani arvosteltaisiin sen perusteella, miten lähelle äidinkielistä puhujaa pääsen (2011c)

...onneksi kuulin vasta ensimmäisen tulkkausvuoroni jälkeen, että erään ryhmäläisen äidinkieli on englanti, sillä muutoin olisin saattanut ottaa turhia paineita... (2010a)

Opiskelijat tiedostavat englantia muuna kuin äidinkielenään puhuvien kuuntelijoiden mukanaan tuomat haasteet ja pyrkivät huomioimaan kuulijoiden kielitaitotasot eri tavoin:

Esimerkki 7

tiesin kyllä Merkuriuksen sauvan englanninkielisen nimen, vaikka en ollutkaan varma, oliko sana *staff* tässä yhteydessä tuttu kaikille kuulijoille... tulkki joutuinkin joskus ratkaisemaan, käyttääkö tarkkaa mutta suurelle yleisölle tuntemattomampaa erikoissanastoa vai tyytyykö yleiskielisempään sanaan, jonka kaikki ymmärtävät (2010g)

I used my hand to point into things. This way the audience was able to know what I was talking about even if they didn't recognize certain term. Especially in the church, there were quite a few special terms that I suspected the not-native audience was not familiar with. (2010Y)

I anticipated that there might be problems with the audience understanding some words (unfamiliar vocabulary) and with acoustics (would everyone hear me?). I also expected the audience to be unfamiliar with many of the subjects which meant that I myself had to be familiar (or ask the speaker) with them to be able to explain them. (2011Z)

Myös kulttuurisidonnaisuuden mukanaan tuomat ongelmat näkyvät pohdinnoissa:

Esimerkki 8

[Challenges:] Getting across some culture-related things that might be self-evident for Finns but unfamiliar to others. Also, the differences in communication between Finns and others, e.g. the distance between the participants and the 'formality' of Finns in their communication. (2011X)

Lisäksi muiden kuin natiivien puhujien aksentit askarruttavat opiskelijoita etukäteen:

Esimerkki 9

Another thing that I worried about was that if someone in the audience wanted to ask something from the presenter I would not necessarily understand their accent. (2010X)

Vastaukset osoittavat, että opiskelijat ovat tiedostaneet ELF-kuulijoiden mukanaan tuomat haasteet. Tässä vaiheessa opintoja, kun ammatti-identiteetti on vasta pikkuhiljaa rakentumassa ja toisaalta oman kielitaidon riittävyys omassa mielessä vielä epävarmaa, opiskelijat tuntuvat olevan melko helposti valmiita yksinkertaistamaan kieltään kuulijoiden vuoksi. Albi-Mikasan (2010) mainitsema rooliristiriitaa ei ole (ainakaan vielä) nähtävillä.

7 Päätelmät

Tutkimusaineiston tulokset tukevat sitä käsitystä, että harjoitusten autenttisuus lisää tulkkio opiskelijoiden motivaatiota (esimerkiksi Mäkinen 2008). Kokonaan autenttinen tulkkausharjoitustilanne, jossa autenttisten elementtien määrä on kasvatettu maksimiin, auttaa opiskelijoita keskittymään rooliinsa viestin välittäjänä. Vaikka kentätulkkauksen aihepiiri ja viestintätilanne olivat paikoin äärimmäisen haastavat, kaikki opiskelijat selvisivät tilanteesta vähintäänkin hyvin. Todettakoon, että molemmat ryhmät olivat erittäin vahvoja ja on hyvin mahdollista että toisentasoisen ryhmän kanssa kokemukset eivät olisi olleet näin myönteisiä. Silti autenttisten elementtien mukaan ottaminen tulkkauksen opetukseen autenttisen tulkkausharjoitustilanteen muodossa jo melko varhaisessa vaiheessa opintoja on mielestämme varteenotettava vaihtoehto, mikäli tällainen harjoitustilanne on mahdollista järjestää.

Oppimispäiväkirjojen kuvauksissa ja kyselyn vastauksissa *pre-* ja *in-process*-vaiheessa opiskelijoiden hallitsevana tunteena autenttisisissa tulkkausharjoitustilanteissa on jännitys, mutta tilanteiden *post-process*-vaiheessa myönteiset tunteet ja kokemukset

voittavat. Opiskelijat reflektoivat omaa toimintaansa kansainvälisessä viestintätilanteessa varsin taitavasti ottaen oppia kokemastaan ja oivaltaen tulkkaukseen ja tulkkaus-tilanteisiin liittyviä haastekohtia (vrt. Rodriguez Morell 2011).

Opiskelijat ovat tietoisia ELF-kuulijoiden ja -puhujien mukanaan tuomasta haasteesta ja pohtivat erilaisia ratkaisumalleja eri tilanteisiin. Autenttisen kansainvälisen kohdeyleisön mukaan ottaminen tiettyihin tulkkauksen opetustilanteisiin on yksi keino harjoitella ja harjoituttaa tulkkauksen opiskelijan ELF- ja/tai kulttuurienvälistä kompetenssia. Vastaavanlaisia kokeiluja pitäisi kuitenkin tehdä ja tutkia vielä lisää.

Tutkimusaineisto

Tulkkauskurssin TRENAK7 oppimispäiväkirjat 2010 ja 2011 (2010a–g, 2011a–g)
e-kyselylomakkeiden vastaukset (2010V–Z, 2011U–Z)

Kirjallisuuslähteet

Albl-Mikasa, Michaela 2010. Global English and English as a Lingua Franca (ELF): Implications for the Interpreting Profession. *trans-kom* 3:2, 126–148.

Boeri, Julie & Jesús de Manuel Jerez 2011. From Training Skilled Conference Interpreters to Educating Reflective Citizens: A Case Study of the Marius Action Research Project. *The Interpreter and Translator Trainer* 5:1, 41–64.

Csikszentmihalyi, Mihaly 1991. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.

Kalina, Sylvia 1998. *Strategische Prozesse beim Dolmetschen. Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen*. Tübingen: Gunter Narr.

Kalina, Sylvia 2000. Interpreting Competences as a basis and a goal for teaching. *The Interpreters' Newsletter* 10: 3–32.

Kalina, Sylvia 2002. Interpreters as Professionals. *Across Languages and Cultures* 3:2, 169–187.

Kalina, Sylvia 2005: Quality Assurance for Interpreting Processes. *Meta* 50:2, 768–784.

Kalina, Sylvia 2007. 'Microphone off' – Application of the process model of interpreting to the classroom. *Kalbotyra (Linguistics)* 57:3, 111–121. Saatavissa http://www.leidykla.eu/fileadmin/Kalbotyra_3/57_3_/111-121-psl.pdf [viitattu 2.7.2012]

Kellett Bidoli, Cynthia J. 2012. Interpreting Scenarios: Changing Modes, ELF and Genres. Teoksessa: Cynthia J. Kellett Bidoli (toim.) *Interpreting across Genres: Multiple Research Perspectives*. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste, 9–26.

Kurz, Ingrid 2002. Interpreting training programs: The benefits of coordination, cooperation, and modern technology. Teoksessa Eva Hung (toim.) *Teaching Translation and Interpreting 4*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 65–72.

Kurz, Ingrid 2008. The Impact of Non-Native English on Students' Interpreting Performance. Teoksessa: Gyde Hansen, Andrew Chesterman & Heidrun Gerzymisch-Arbogast (toim.) *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 179–192.

Kutz, Wladimir 2002. Dolmetschkompetenz und ihre Vermittlung. Teoksessa Joanna Best & Sylvia Kalina (toim.): *Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe*. Tübingen/Basel: A. Francke, 184–195.

Löwe, Barbara 1989. Funktionsgerechte Kulturkompetenz von Translatoren: Desiderata an eine universitäre Ausbildung (am Beispiel des Russischen). Teoksessa Hans Vermeer (toim.) *Kulturspezifik des translatorischen Handelns*. Heidelberg: Institut für Übersetzen und Dolmetschen der Universität Heidelberg, 89–111.

Mäkinen, Johanna 2008. Hyvät käytänteet tulkkauksen opetuksessa. Teoksessa Konttinen, Kalle, Minna Kumpulainen & Tuija Luokkakallio (toim.): *MikaEl 2*. Saatavissa <http://www.sktl.fi/@Bin/41026/Maekinen.pdf> [viitattu 3.7.2012].

Pöchhacker, Franz 2004. *Introducing Interpreting Studies*. London: Routledge.

Pöchhacker, Franz 2005. From Operation to Action: Process-Oriented in Interpreting Studies. *Meta* 50:2, 682–695. Saatavissa <http://id.erudit.org/iderudit/011011ar> [viitattu 9.7.2012].

Reithofer, Karin 2010. English as a lingua franca vs. interpreting: battleground or peaceful coexistence? *The Interpreters' Newsletter* 15: 143–157.

Rodríguez Morell, Jorge Luis 2011. Toward the development of a metacognitive intercultural communicative competence in the education of students of interpreting: general theoretical/ pragmatic foundations. *Translation & Interpreting* 3:1, 106–118

Sabatini, Elisabetta 2000/2001. Listening Comprehension, Shadowing and Simultaneous Interpreting of two 'Non-Standard' English Speeches. *Interpreting* 5:1, 25–48.

Schopp, Jürgen 2005. Is an authentic commission a good commission for translation teaching? Teoksessa Leena Salmi & Kaisa Koskinen (toim.): *Proceedings of the XVII World Congress of the International Federation of Translators*, 221–223.

Schopp, Jürgen 2006a. Realer Übersetzungsbedarf und authentische Aufträge im Translationsunterricht. Übersetzungsübung und Übersetzungsauftrag (2). Teoksessa Anneli Pajunen & Hannu Tommola (toim.): *XXXII KIELITIETEEN PÄIVÄT Tampereella 19.- 20.5.2005*, 156–169. Tampere: Tampere University Press. Saatavissa: <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-6622-5> [viitattu 21.11.2012]

Schopp, Jürgen 2006b. How Good is an Authentic Commission for Teaching Translation? Teoksessa John Kearns (toim.): *Translation Ireland. New Vistas in Translator and Interpreter Training*. Dublin: ITIA.

Schopp, Jürgen 2012 (painossa). ”Sprachberufe” in Bewegung? Bemerkungen zum Begriff der Professionalität und zu aktuellen Entwicklungstendenzen im Translationswesen. Teoksessa *Vaasan yliopiston käännteorian, ammattikielten ja monikielisyiden tutkijaryhmän (VAKKI) julkaisut 39*, 12 sivua.

SKTL 2006. *Miten toteuttaa autenttisia toimeksiantoja kääntämisen opetuksessa. Vinkkejä käännöskurssien vetäjille*. Saatavissa: <http://www.sktl.fi/@Bin/34247/miten+toteuttaa+autenttisia+toimeksiantoja+k%C3%A4%C3%A4nt%C3%A4misen+opetukse.ssa.pdf> [viitattu 21.11.2012].

Takeda, Kayoko 2010. What interpreting teachers can learn from students: A case study. *Translation & Interpreting* 2:1, 38–47.

Vermeer, Hans J. 1986. Betrifft: Dolmetschausbildung. *TextConText* 4, 234–248.

Vik-Tuovinen, Gun-Viol 2008. Oikeat toimeksiannot tulkkausopetuksessa. Teoksessa Konttinen, Kalle, Minna Kumpulainen & Tuija Luokkakallio (toim.): *MikaEl 2*. Saatavissa <http://www.sktl.fi/@Bin/41044/Vik-Tuovinen.pdf> [viitattu 3.7.2012].

Witte, Heidrun 1994. Translation as a means for a better understanding between cultures? Teoksessa Cay Dollerup & Annette Lindegaard (toim.) *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 69–75.