

# Kääntäminen oppimisena

Ritva Hartama-Heinonen  
Helsingin yliopisto, Käännöstieteen laitos

## Abstract

This article explores the idea of approaching *translation as learning* from philosophical as well as learning- and teaching-theoretical vantage points, particularly with reference to the modern juxtaposition of realism and constructivism. The discussion focuses on the question whether (or in what way) these two notions and approaches to teaching and learning can, with respect to their diverging conceptions and distinctions concerning reality, truth, knowledge, information mining, knowledge building, and knowledge creating contribute to the enrichment of our views of both translation practice and translator training.

## 1 Tutkimukseen perustuva opetus: yleisiä ja erityisiä lähtökohtia

Tutkimusperustaisuus läpäisee koko kääntäjänkoulutuksen – tavalla tai toisella. Opiskelijoille tarjotaan opintojen eri vaiheissa erilaisia teoreettisia näkökulmia monikieliseen tai kansainväliseen viestintään tai käännösviestintään sekä käännöstutkimukseen tai käännöstieteeseen tai millä nimellä tätä tutkimus- ja opetusalan muodostamaa kokonaisuutta sitten kutsutaankin. Opiskelijat saavat samoin valmiuksia tuottaa itsekin tutkimusta, ja niin he oppivat syvällisemmin ymmärtämään alalla tarvittavaa teoriaa ja sen muodostusta ja saavat myös mahdollisuuden edistää omalta osaltaan tuon teorian kehittymistä. Tällaista käännöstutkimuksen ja kääntämisen käytännön eriasteista yhteiselämää ja sen tarpeellisuutta tai tällaisen dialogin hedelmällisyyttä tuskin kukaan kääntämistä opettava kiistää. Näin koulutuksessa täytetään samalla sitä yliopistoille määrättyä yleistä velvoitetta, että opetuksen on perustuttava tutkimukseen.

Ilmaisu ”tutkimukseen perustuva ylin opetus” käsitetään usein kuitenkin kapeasti siten, että vain opetussisältöjen tulee olla tutkittua tieteellistä tietoa. Vähemmälle huomiolle on jäänyt toinen tutkimusperustaisuuden aspekti, nimittäin se tulkinta, että opetustoiminnan itsensäkin tulee perustua tutkimukseen, myös tutkitusti hyviksi havaittuihin käytänteisiin, jotka voivat olla paitsi yleisiä ja koko yliopisto-opetukselle yhteisiä, myös tieteenala- tai oppiainekohtaisia.

Osasyynä tähän vähäiseen huomioon lienee se, että yliopistoissa on opetushenkilöstön pedagogiselle kouluttautumiselle alettu antaa erityistä painoarvoa vasta tällä vuosikymmenellä. Tässä murrostilanteessa olisikin mielenkiintoista tutkia, miten kumpikin osa velvoitteesta on käytännössä täytetty tai miten niitä täytetään, toisin sanoen mistä kääntämisen opettajat tarvitsemansa tutkimuksen ja teorian ottavat – heidän tarvitsevat niin **kääntämisen ja kääntäjän teoriaa** kuin **kääntämisen opettamisen ja kääntämisen opettajan teoriaa**. Pohdittavaa tarjoaa myös se, missä määrin käännösteoriasta ja

kääntämisen määrittelyistä on opetustoiminnan pohjaksi, samoin ovatko kääntämisen opettamisen kysymykset tiivistettävissä pelkästään didaktisiksi ja pedagogisiksi ongelmiksi tai mistä oikeastaan tulevat kääntämisen opettamisen **parhaat** käytänteet. Tarkastelua voisi jatkaa miettimällä myös sitä, mitä kääntämisestä pitäisi opettaa, mutta ehkä vielä enemmän sitä, mikä kääntämisessä ylipäättään on opetettavissa olevaa. Puntaroitavaa olisi myös siinä, mitä oikeastaan uskomme opettavamme, kun opetamme kääntämistä, ja toisaalta taas mitä opetuksessa sitten itse asiassa tapahtuu: mitä todella opetamme ja mitä opiskelijamme sitten viime kädessä tosiasiallisesti oppivat. Tällaisia kysymyksiä olen nostonut esiin jo aiemmassa KäTu-symposiumiesitelmässäni (ks. Kivilehto & Hartama-Heinonen 2004).

Yliopisto-opetuksen tutkimussidonnaisuudesta välittämättä on kuitenkin aina välillä hyvä kehittää kriittistä tervejärkistä näkemyksellisyyttä siirtämällä katse pois siitä mikä on erityistä, kohti sitä mikä puolestaan on yleistä ja ehkä siksi keskeistä ja olennaista. Tämä lähtökohta johtaa miettimään, mitä kääntämisen opettaminen oikeastaan on, jos sitä ei tarkastella oppisisältöjen tai kurssien käytännön toteutuksen tai sitten vaikka kääntämisen teorian tai käytännön kannalta tai opetus- ja oppimisteoreettisesti. Ajoittain pitäisi siis pyrkiä irrottautumaan siitä, mitä on syystä tai toisesta jo taipuvainen ajattelemaan, kuten Charles Sanders Peirce (1998: 48) asian ilmaisi jo vuonna 1898 – lähes sata vuotta ennen kuin Jack Mezirow (1995) esitteli asiantuntijatyölle ja ammatilliselle kehittymiselle keskeisten **kriittisen reflektion** ja **uudistavan oppimisen** käsitteet.

Näin pohtimisen arvoiseksi voisi tulla esimerkiksi se, olisiko kääntämisen oppiminen tai opettaminen sittenkään mitään erityistä oppimista tai opettamista ja missä määrin nämä toiminnot olisivat loppujen lopuksi palautettavissa ihmisen yleisen toiminnan kehiköön. Tässä valossa se, mitä me pidämme tietojen, taitojen ja kokemuksen karttumisena ja työstämisenä tai käännöskompetenssin muotoutumisena ja asiantuntijuuteen kasvuna, ehkä olisikin tosiasiaissa vain syvemmällä olevien rakenteiden ja laajojen toimintamallien jalostumista – yhtä suurta, koko elämän kattavaa oppimisen siirtovaikutusta eli tiedon ja toiminnan *transferia*, niin kuin asian voisi nykytermein ilmaista (transferin eli kehittävän siirtovaikutuksen käsitteestä ks. esim. Tuomi-Gröhn & Engeström 2001).

Omat tutkimusintressini ovat jo vuosia olleet syvästi teoriaan suuntautuvia, mutta olen samalla pyrkinyt pitämään yllä kiinnostusta konkretiaan ja käytäntöön eli kääntämisen opettamiseen ja sen vuoksi taas opettamisen ja oppimisen teoreettisiin kysymyksiin. Tämänhetkistä näkökulmaani kuvannee parhaiten ilmaisu **eklektisyys**. Olen nimittäin poiminut asteittain ja valikoiden vaikutteita kaikesta siitä, mitä aikuiskasvatustiede on vuosien mittaan eteeni kantanut aina organisaatioiden oppimisesta ja kehittämisestä ja kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan perustuvasta kehittävästä työntutkimuksesta ja ekspansivisesta oppimisestä siihen, millaisen vaihtoehdon realismi tarjoaa oppimisen ja opettamisen ymmärtämiseen ja kehittämiseen.

Ajan oloon olen alkanut kuitenkin muuttua epäileväksi ja kärsimättömäksi, ja siksi opetus- ja oppimisenäkemyksiäni on alkanut leimata jonkinasteinen kyynisyys. Kasvava turhautuneisuuteni erilaisiin tarjolla oleviin teoreettisiin näkökulmiin johtuu osittain siitä, että olen huomannut, miten nämä näkökulmat, vaikka toisiaan täydentävinä raken-

tavatkin ymmärrystä ja antavat välineitä oppimis- ja opettamistapahtuman jäsentämiseen ja sen analyysiin ja tulosten arviointiin, alkavat pian vaikuttaa ajatteluuni salakavalasti ja kahlehtivasti, niin etten enää oikeastaan ajattelekaan vaan otan asiat annettuina – kysehän ei loppujen lopuksi ole omasta tieteenalastani käänöstutkimuksesta, jonka hallinta on kuitenkin kaikkein keskeisintä. Näin syntyy vaara, että omasta opettamisen kokonaisteoriastani tuleekin opittua, ei elettyä ja testattua, ja vieläpä niin, että sitoudun sellaisiin taustaoletuksiin, joista en oikeastaan tiedäkään riittävästi. Tällaisten asioitten huomaaminen on avannut minulle toisella tapaa omaa valtaani ja vastuutani niin oppijana kuin opettajana ja antanut sysäyksen myös tämän artikkelin pohdinnoille.

Kääntämisen opetuksen tutkimuksessa on mahdollista saada opetusta palvelevia tuloksia esimerkiksi yhdistämällä toisaalta opetusnäkemysä ja oppimisen teorioita ja toisaalta kääntämisen ja kääntämisen opetuksen käytäntöä ja teoriaa. Oppimisen kannalta tärkeitä seikkoja ovat kyky tuottaa syvälle suuntautuvaa tietoa ja kyky yhdistää uutta tietoa jo omaksuttuun tietoon. (Ks. Kivilehdon osuus yhteisesitelmästä Hartama-Heinonen & Kivilehto 2008; tämä artikkeli perustuu omaan osuuteeni tuosta esitelmästä.)

Käyn seuraavassa tarkastelemaan näitä samaisia ja hyvin keskeisiä tiedon, tiedonhankinnan, tiedonmuodostuksen ja tiedonrakentelun teemoja filosofisista ja oppimis- ja opetusteoreettisista lähtökohdista, jotka saavat toimia myös näkökulmina kääntämisen ja oppimisen yhdistelmään, nimittäin ajatukseen **kääntämisestä oppimisena**. Tarkoituksena on valottaa lyhyesti sitä, mitä jonkin opetusnäkökulman valinnasta seuraa, sekä erityisesti sitä, olisiko opetusnäkemysten syvissä yleisissä filosofisissa taustaoletuksissa jotakin, joka voisi teoreettisesti rikastuttaa kääntämistä ja kääntämisen opettamista koskevia näkemysiamme ja sitä kautta samalla rakentaa **kääntämisen filosofiaa**, ilman että käydään ottamaan varsinaisesti kantaa mihinkään koulukuntaan.

## 2 Konstruktivismia kaikille, realismia harvoille?

**Konstruktivistiset tarkastelutavat tai konstruktivismi** on yksi tällä hetkellä tarjolla olevista opetus- ja oppimisnäkemyksistä. Se on suuntaus, jota Suomessa on pidetty esillä muun muassa yliopistopedagogiikassa (ks. Tynjälä 1999; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002; kritiikistä ks. Lapintie 2004: 38). Konstruktivistiset näkemykset elävät muillakin aloilla, kuten tietentutkimuksessa. On esitetty, että tutkijatkin ovat konstruktivismin palveluksessa: heidän tehtävänä on konstruoida se, miten jokin rakentuu. Tutkijat eivät siis löydä tutkimuskohdettaan koskevia faktoja vaan he konstruoivat nämä faktat. (Huomo 2005: 20–23; ks. myös Kiikeri & Ylikoski 2004: 148–161, 199–207 ja 216–232.) Konstruktivismi ei siis ole vaikuttanut yksinomaan oppimisen teoriaan ja pedagogiikkaan, vaan sen on katsottu olevan yleisempi ”tiedon olemusta käsittelevä paradigma” ja tarjoavan nimenomaisesti eri tieteenaloja yhdistävän epistemologisen näkökulman (Tynjälä 2000: 37; Tynjälä ym. 2005: 20).

Konstruktivististen opetusnäkemysten tietynlaista ylivaltaa on vaikea paeta, sillä konstruktivismi tulee kasvatustieteessä jatkuvasti vastaan eri muodoissaan: radikaalina,

kognitiivisena, sosiaalisena ja monena muuna (ks. esim. Tynjälä 2003: 223 ja siinä esiteltyt ryhmittelyt). Suuntaukselle on ominaista oppimisen näkeminen osin oppijan rakentamiseen eli aktiiviseen konstruointiin tukeutuvana tulkinta- ja toimintaprosessina, jossa aiemmat tietorakenteet toimivat suodattimina, ja osin rationalistisen ja empiristisen (siis **sekä** ajattelun **että** havainnon ja kokemuksen) vuorovaikutukseen perustuvana tiedonhankintana (mas. 228). Painotuksina voi lisäksi olla itseohjautuvuus, oppimaan oppiminen, vuorovaikutuksellisuus ja yhteistoiminnallisuus (Tynjälä 2000; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2002: 83–84). Konstruktivismia on kuvattu sateenvarjoksi, jonka alle on sijoitettavissa moninaisia oppijan tiedonrakentelusta lähteviä oppimisen ja opetuksen teorioita, kuten emansipatorinen oppiminen, oppijakeskeinen malli tai tutkiva oppiminen (mas. 106; Puolimatka 2002: 14). Ulkopuolisesta ja konstruktivismiin sitoutumattomasta tämä suuntaus tuntuu ihmiskeskeisyydessään ja minä-henkisyydessään heijastavan jollakin tapaa omaa aikaamme, vaikkakin konstruktivismiin sisältyy se, että maailman rakentelu on paitsi yksilöllistä, myös yhteisöllistä (vrt. Kalli 2005: 9 ja Puolimatka 2002: 13–14).

Kääntämisen opettamisen tutkimuksessakin konstruktivismi tunnetaan ja tuolloin erityisesti Don Kiralyn julkaisuista, joissa on nojaututtu mm. sosiokonstruktivistisen ja yhteisöllisen oppimisen ideoihin (ks. esim. Kiraly 2000 ja 2005). Vuonna 2005 ilmestyneessä artikkelissaan Kiraly (2005: 1098 ja 1110, alaviite 1) mainitsee eräästä tutkijasta (González Davies 2004), että tämä ei ole tyytynyt pelkkään sosiokonstruktivismiin, vaan on koonnut oppimisenäkemykseensä vaikutteita eri suunnista. Kiralyn huomaus on jotenkin yksisilmäinen, sillä kriittinen eklektisyys on epiteetti, joka liitetään myös konstruktivismiin kannattajiin (ks. Tynjälä 2003: 222, 230). Oudoksuttavaa on myös ajatus siitä, että pysyisi uskollisena jollekin tietylle näkökulmalle, sillä mitä pitempään on ollut opetustyössä, sitä vähemmän on minkään ismin kannattaja – käytäntö opettaa kriittisyyteen ja johtaa siten valikoivuuteen.

Konstruktivismiin vastapoolina esitetään yleensä **realismi**, josta esimerkkinä on vaikkapa dialogiopetus (Puolimatka 2002: 14). Realismissa sitoudutaan realistiseen totuuskäsitykseen ja oletukseen, että ihmisen on mahdollista olla kosketuksissa todellisuuteen (Puolimatka 2003: 233). Realistisessa katsannossa tämä todellisuus ei ole riippuvainen kielestä sen enempää kuin ihmismielestä: ”Todellisuuden objektit (oliot ja esineet) ovat olemassa riippumatta siitä, ajatteleeko tai havaitseeko niitä kukaan.” Konstruktivistin todellisuus taas on riippuvainen ”ihmisen tavasta käsitteellistää tai konstruoida todellisuutta, todellisuuden kuvaamiseen käytetystä kielestä tai teoreettisesta skeemasta tai viitekehystä, jonka pohjalta todellisuutta ajatellaan.” (Puolimatka 2002: 378–379.) Siinä missä konstruktivismi on siis ihmiskeskeinen, realismi on filosofisilta lähtökohdiltaan maailma- ja todellisuuskeskeinen (Kalli 2005: 9).

Realismin edustajaksi ilmoittautuu aika harva, ehkä siksi, että opetuksen teoriana realismi on tuntemattomampi eikä valtavirtaa, siitä huolimatta että se lukeutuu pääsuuntauksiin. Vaikka realistista näkemystä on kuvattu eräänlaiseksi ”terveen järjen filosofiaksi” ja arki ajattelumme mekanismeja noudattavaksi (Kiikeri & Ylikoski 2004: 223; Lapintie 2004: 42), kasvatustieteellisessä keskustelussa se tuntuu kuitenkin joutuneen altavastaajan asemaan. Konstruktivismista ja realismista käytiin Suomessa keskustelua eri-

tyisesti kuluvaan vuosikymmenen alkupuoliskolla (tästä keskustelusta ks. Kalli 2005: 15 ja 19, alaviite 13). Tuo rajankäynti sai konstruktivistit ottamaan selkeästi kantaa realismiin: esille otettiin nyt ponnekkaammin se vaihtoehto ja mahdollisuus, että konstruktivisti voisi olla ontologialtaan (mutta myös jossakin muussa suhteessa) realististi (ks. Tynjälä 2003: 227; Tynjälä ym. 2005: 21–23).

En puutu tässä tuohon näkemystenvaihtoon ja pyrkimykseen selventää käsityksiä, vaan otan tarkasteluun keskustelussa vedenjakajiksi nousseita seikkoja ja pohdin, millaisia kääntämiseen liittyviä perusluonteisia kysymyksenasetteluja voisi löytää konstruktivismin ja realismin (osin kylläkin ehkä näennäisestä) vastakkaisuudesta. Olisiko niiden tietoa, totuutta, todellisuutta sekä tiedonmuodostusta koskevilla käsityksillä ja erotteluilta jotakin annettavaa kääntämisen käytännön ja kääntämisen opettamisen kysymyksissä?

### **3 Tieto, totuus ja todellisuus: millaisena näemme kääntämisen maailman**

Käännöstieteessä tunnetaan perusfilosofinen kysymys ”Onko kääntäminen mahdollista?” mutta ei juurikaan mietitä suurempia yhteyksiä, sillä käännöstieteen perusvire ei ole teoreettis-filosofinen vaan tutkimuskohteitaan heijastaen praktinen (kääntämisen filosofiasta ks. kuitenkin esim. Steiner [1975] 1998, Pym 1993, Halverson 1998 tai Kilpeläinen 2007 sekä niissä mainitut lähteet). Siksi tieteenalamme piirissä ei ole tunnettu pakottavaa tarvetta tai ei ainakaan ole tavattu pohtia suuria epistemologisia tai ontologisia peruskysymyksiä, kuten mitä on olemassa tai millainen perimmäinen todellisuus on tai mitä tieto on tai miten tietoa voi saavuttaa, ei edes silloin, kun on keskusteltu käännöstutkimuksen mahdollisista paradigmoista. Tällaisia filosofisesti olennaisia kysymyksiä ei taas kasvatustieteellisessä keskustelussa voi ohittaa, sillä kullakin suuntauksella on omat valitun paradigman mukaiset filosofiset taustasitoumuksensa. Näin ollen se joka valitsee jonkin tarkastelutavan, valitsee samalla aina myös jotakin muuta, olipa siitä tietoinen tai ei.

Kääntämistä voi pitää tiedonrakentamisen muotona ja käännöksiä puolestaan tiedonrakentamisen tuloksina, käännöksethän tarjoavat tietoa alkuteksteistään. Kääntäjä taas mitä suurimmassa määrin rakentaa ja konstruoi toisen ja uuden tekstin ja tulkinnan lähtötekstiä tutkimalla ja usein myös sosiaaliseen, verkostoituneeseen toimintaan pohjautuen. Samalla hän pyrkii tuomaan itsensä ja lukijansa lähelle sitä, mikä on kääntämällä tuotettavissa oleva totuus alkutekstistä. Jos tämän näkemyksen perusteella otetaan lähtöoletukseksi se, että kääntäminen on oppimiseen tähtäävää tiedonhankintaa ja kääntäminen siten oppimisen väylä – jolloin kääntäminen oppimisena -ajattelu näyttäytyy muuna kuin pelkkänä metaforana –, voi esittää konstruktivististen ja realististen näkökulmien innoittamana muutaman kysymyksen:

- (1) Mistä meidän on mahdollista saada tietoa? Siis mitä mahdollisuuksia meillä on saada tietoa todellisuudesta ylipäätään ja vastaavasti kääntämisen kontekstissa puolestaan saada tietoa alkutekstistä?

- (2) Miten tietoa voi saada? Siis mitä mahdollisuuksia meillä on saada tietoa välineilämme – käsitteellistämällä ja konstruoimalla tai erityisesti kääntämällä?
- (3) Miten totuudellista tietomme on? Siis millaisen suhteen ajattelemme käännoksillä olevan alkuteksteihin, jotka ovat muodostuneet omalla tavallaan osaksi todellisuutta?

Kysymyksiä voi pukea myös toiseen muotoon: onko meillä mahdollisuuksia saada yhteys toisten konstruktioihin, siis lähtöteksteihin?

Konstruktivismi tuntuu vastaavan tavalla, joka tekee tyhjäksi kääntäjän työn: se näyttää sanovan, että voimme tietää vain sen, mikä on meidän konstruotavissamme (esim. Tynjälä 2003: 224), siis että ”voimme tuntea ainoastaan omat konstruktioimme todellisuudesta” (Puolimatka 2003: 234), ja konstruktivismin ääritulkinnan mukaan meillä ei ”ole pääsyä mihinkään niiden ulkopuoliseen” (Holma & Kontinen 2005: 85).

Konstruktivismilla tuntuu silti olevan paikkansa kääntäjän filosofiassa. On esitetty, että konstruktivismi innostaa tuottamaan luovia konstruktioita, kun todellisuutta ei voi tavoittaa (Puolimatka 2003: 234). Konstruktivismista tulee siis luomisen teoria, joka valtauttaa kääntäjän toimimaan vapaasti (seikka joka muistuttaa radikaalia konstruktivismia ja vielä enemmän science fictionin ”maailma mielen mukaan” -ajattelua).

Mikä on kääntäjän ja oppijan konstruktioiden suhde todellisuuteen? Vaikka voimme tietää vain sen, mikä on meidän konstruotavissamme, on huomattava, etteivät kaikki konstruktioimme ole konstruktivistisesti ajatellen yhtä päteviä ja todellisuudenmukaisia (Tynjälä 2003: 224, 227). Oppijan konstruktioita verrataan tieteen tuottamaan konstruktioon, siis tiedollisiin kriteereihin, kuten mitä tieteessä asiasta ajatellaan; tieteessä tuotettua konstruktioita verrataan taas totuuteen ja todellisuuteen (ms. 226–227; vrt. Puolimatka 2003: 234). Oppijan konstruktioit ovat näin ollen todellisuuteen nähden välitteisiä. Kääntäjän konstruktio vertautuu tässä tieteeseen (näkökohta, joka linkittää tämänvuotisen KäTu-artikkelini viimevuotiseen, **kääntämiseen tutkimisena**), realistisen ontologian kannalta käänno ei edusta välittynyttä kosketusta todellisuuteen, jos oletamme lähtötekstin olevan meistä ja mielestämme riippumattoman todellisuuden osa, johon todellisuuteen meillä on käännoksen kautta ote.

#### 4 Ajatuksen loppuunvieminen

Opetus- ja oppimisenäkemyksiin liittyvä filosofia on vaikeaa. Se mitä olen yrittänyt tässä lyhyesti esittää on, ettei kyse ole pelkästään siitä, mitä ajattelemme ihmisestä ja oppimisesta, vaan että valitsemamme teoreettinen näkökulma heijastuu muuhunkin, kuten käsityksemme kohteestamme eli kääntämisen maailmasta. Jos opetukseen on valittu jokin näkökulma, sen tarjoamat erottelut on katsottava loppuun ja mietittävä, mihin oikeastaan onkaan sitoutumassa. Kääntämisen käytäntöön epistemologis-ontologisilla pohdintoilla tuskin on vaikutusta, mutta ajatusleikkiin antautumalla voi rikastaa näkemyksiään.

## Lähteet

González Davies, Maria 2004. *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam: Benjamins.

Halverson, Sandra L. 1998. *Concepts and Categories in Translation Studies*. Bergen: Department of English, University of Bergen.

Hartama-Heinonen, Ritva & Marja Kivilehto 2008. Tekstianalyysitaitoja – ja näkökulmia – oppimassa. Esitelmä. *VI Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumi*, Turku 11.–12.4.2008.

Holma, Katariina & Tiina Kontinen 2005. Filosofinen realismi ja oppimisteoreettinen konstruktivismi toiminnan teoriassa. Teoksessa: Pekka Kalli & Anita Malinen (toim.), 83–106.

Huumo, Katja 2005. ”Perkeleen kieli” – Suomen kieli ja poliittisesti korrekti tiede 1800-luvulla. Bidrag till kannedom av Finlands natur och folk 166. Helsinki: Suomen tiedeseura.

Kalli, Pekka 2005. Johdanto. Teoksessa: Pekka Kalli & Anita Malinen (toim.), 9–19.

Kalli, Pekka & Anita Malinen (toim.) 2005. *Konstruktivismi ja realismi*. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Julk. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Kiikeri, Mika & Petri Ylikoski 2004. *Tiede tutkimuskohteena. Filosofinen johdatus tietentutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus.

Kilpeläinen, Tapani (toim.) 2007. *Kääntökirja. Kirjoituksia kääntämisen filosofiasta*. 23°45 niin & näin -lehden kirjasarja. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.

Kiraly, Don 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, UK & Northampton, MA: St. Jerome.

Kiraly, Don 2005. Project-based learning: A case for situated translation. *Meta* 50:4, 1098–1111.

Kivilehto, Marja & Ritva Hartama-Heinonen 2004. Kääntämisen (opetuksen ja oppimisen) ytimessä. Esitelmä. *II Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumi*, Tampere 23.–24.4.2004.

Lapintie, Kimmo 2004. Kahden kulttuurin kasvatit. *Aikuiskasvatus* 24, 36–44.

Lindblom-Ylänne, Sari & Anne Nevgi (toim.) 2002. *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY.

Mezirow, Jack 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa: Jack Mezirow et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. Leevi Lehto. Oppimateriaaleja 23. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.

Nevgi, Anne & Sari Lindblom-Ylänne 2002. Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa: Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.), 82–116.

Peirce, Charles Sanders 1998. *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings*. Volume 2 (1893–1913). Ed. by the Peirce Edition Project. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.

Puolimatka, Tapio 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.

Puolimatka, Tapio 2003. Tiedon rakentaminen ja totuus: Vastine Päivi Tynjälän kirjarvioon. *Aikuiskasvatus* 23, 233–235.

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

Steiner, George 1998 [1975]. *After Babel. Aspects of Language and Translation*. Third edition. Oxford: Oxford University Press.

Tuomi-Gröhn, Terttu & Yrjö Engeström (toim.) 2001. *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino.

Tynjälä, Päivi 1999. Konstruktivistisen ja perinteisen oppimisympäristön vertailu yliopistossa. [Lektio. Väitöstutkimus: *Towards Expert Knowledge? A Comparison between a Constructivist and a Traditional Learning Environment in University*.] *Aikuiskasvatus* 19, 257–262.

Tynjälä Päivi 2000. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteksen perusteita*. 1.–2. painos. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, Päivi 2003. Konstruktivismista realismiin? ”Radikaalin konstruktivistin” mietteitä Tapio Puolimatkan kirjan äärellä. *Aikuiskasvatus* 23, 222–232.

Tynjälä, Päivi, Hannu L. T. Heikkinen & Rauno Huttunen 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa: Pekka Kalli & Anita Malinen (toim.), 20–48.