

**Maarit Mutta & Marjut Johansson**

*Turun yliopisto*

*Kieli- ja käännöstieteitten laitos*

*Ranskan oppiaine*

## **Matkalla kohti asiantuntijan kielitaitoa – ranskan oppimisen nykypäivää**

### **1. Saatteeksi matkalle**

Mitä yhteistä on Irina Björklundilla, Johnny Depillä, Jodie Fosterilla, Angelina Joliella, Madonnalla, John Malkovichilla, Matthew Perrylla, Arnold Schwarzeneggerilla sekä John Travoltalla sen lisäksi, että he ovat tunnettuja näyttelijöitä? Kaikki heistä ovat frankofiilejä (*francophile*) eli ranskalaisuuden ihailijoita. Kulttuurin ja historian lisäksi frankofiilit ovat kiinnostuneita ranskan kielestä, ja kaikki edellä mainitut osaavatkin ranskaa.

Miten nämä tunnetut näyttelijät ovat kielitaitonsa hankkineet? Ovatko he oppineet ranskaa koulussa tavallisessa luokassa tai kieliluokalla, ovatko he kenties olleet kielikylvyssä vai ovatko he oppineet sitä luonnollisessa kielenkäyttöympäristössä? Onko heidän puheessaan tyypillinen suomalaisille tai amerikkalaisille ominainen vieras aksentti? Ymmärtävätkö he hyvin ranskankielistä puhetta, lukevatko he Molièrea tai *Le Mondea*, kirjoittavatko tai chattailevatko he sujuvasti ranskaksi?

Mikä on sinun oma suhteesi ranskan kieleen? Olet oppinut ranskaa koulussa alakoulussa, yläkoulussa tai lukiossa. Olet ehkä ollut ranskan kieliluokalla tai ranskankielisessä päiväkodissa. Äitisi tai isäsi voi olla ranskankielinen. Sinulla on kenties ollut mukava ja innostava opettaja, joka on avannut sinulle ranskankielisen maailman asioita. Olet saattanut asuakin Ranskassa tai ranskankielisessä maassa vanhempiesi kanssa jossain vaiheessa elämääsi tai ehkä olet ollut vaihto-oppilaana lukioaikana. Olet ollut mahdollisesti töissä ranskankielisessä maassa, au pairina tai muuten vaan matkailut. Sinulla on ranskankielisiä ystäviä, tunnet ranskankielisen maailman kulttuuria – olet kiinnostunut musiikista, teatterista tai elokuvasta.

Miten tavallisen kielenoppijan taidot eroavat akateemisen koulutuksen saaneista? Millainen kielitaito on ranskaa yliopistossa opiskelleilla? Millainen on ammattilaisen kielitaito? Millaisissa työelämäyhteyksissä hän käyttää ranskaa? Mille aloille voi sijoittua, jos opiskelee ranskaa yliopistossa? Miten ranskan akateemiset opinnot ovat yhteydessä ajankohtaisiin näkemyksiin maailmasta – monikulttuurisuuteen, monikielisyyteen ja digitaaliseen viestintään?

Tässä artikkelissa ei vastata näihin kysymyksiin kenenkään tietyn yksilön kannalta vaan pyritään pohtimaan ja valottamaan asioita, jotka liittyvät vieraan kielen oppimiseen ja opettamiseen nykypäivän ja tulevaisuuden globaalissa maailmassa, tarkastellaan sitten tavallisia kielenkäyttäjiä tai kielialan ammattilaisia. Jokaisella meistä on tietynlainen käsitys kielen oppimisesta ja opettamisesta peruskoulun käytyämme, ja tämä kuva yleensä vahvistuu tai täydentyy lukioaikana. Meillä on myös näkemys siitä, mitä hyvällä kielitaidolla tarkoitetaan. Henkilökohtaiset näkemyksemme voivat kui-

tenkin poiketa suuresti tieteellisestä, tutkitusta näkemyksestä. Tässä artikkelissa käsittelemme nykypäivän tieteellisiä käsityksiä vieraan kielen ja erityisesti ranskan kielen oppimisesta. Esittelemme myös ranskan yliopistollisia opintoja, joissa tähdätään *kielellisen viestinnän* osaamiseen ja kerromme, mitä kieliasantuntijuuden käsitteellä tarkoitetaan. Tähän käsitykseen liittyy olennaisesti näkemys siitä, millainen on maailman kielellinen tilanne ja mitä nykyinen työelämä kielialan asiantuntijoilta vaatii. Globaali tilanne on lähtökohtana sille, millaisia ranskan kielen opintoja yliopistossa on tarjolla ja mitä urapolkuja ne mahdollistavat.

Luvussa 2 käydään läpi ensin muutamia perusmääritelmiä (2.1) ja sitten keskitytään kielenoppimisen historiaan (esitieteellinen kausi 2.2, ja paradigman muutos 2.3) ja viimeaikaisiin opetusmenetelmiin (2.4). Luvussa 3 keskitytään kielenoppimiseen oppimisympäristön (3.1) sekä oppijan kannalta (3.2) unohtamatta syntyperäisen kielenpuhujan myyttiä (3.3). Sen jälkeen, luvussa 4, tarkastellaan ensiksi globaalia monikielistä viestintää (4.1) ja työelämän kielellisyyttä (4.2). Lopuksi pohditaan ranskan kielen ja kääntämisen akateemisia opintoja (4.3) ja erilaisia urapolkuja (4.4).

## 2. Kielen oppiminen ennen ja nyt

### 2.1. Määrittelyjä ja lähtökohtia

Kielen oppimisesta puhuttaessa erotetaan yleensä äidinkielen oppiminen vieraan kielen oppimisesta. *Äidinkielellä* tarkoitetaan kieltä, joka opitaan ensimmäisenä vuorovaikutuksessa lähiympäristössä olevien ihmisten kanssa (Sajavaara 1999: 73). Tällöin kielen oppiminen tapahtuu samanaikaisesti sosiaalistumisen ja kulttuuristumisen kanssa siinä ympäristössä, mihin lapsi on syntynyt. Uudemmassa tutkimuksessa puhutaan myös *ensimmäisen* tai *ensimmäisten kielten* oppimisesta (Hammarberg 2006). Jos lapsi kasvaa Japanissa, hän alkaa puhua japania, Suomessa hän alkaa puhua suomea tai ruotsia tai tarkemmin sanottuna jotakin kielen varianttia, esimerkiksi murretta. Monikielisessä kontekstissa useita kieliä voidaan oppia yhtä aikaa, jolloin puhutaan *kaksi-* tai *monikielisyydestä*. Jos muiden kielten oppiminen alkaa myöhemmin kuin varhaislapsuudessa, puhutaan *toisen* tai *vieraan kielen* oppimisesta. Termejä voidaan käyttää synonyymisesti viittaamaan kaikkiin äidinkielen jälkeen opittuihin kieliin, mutta ne voidaan myös eritellä toisistaan siten, että toinen kieli viittaa luonnollisessa oppimisympäristössä omaksuttuun kieleen (vrt. äidinkieli), kun taas vieras kieli opitaan luokkahuoneessa tai normaalin puheyhteisön ulkopuolella (Sajavaara 1999: 74–75). Näin ajatellen ruotsin kieli voi olla äidinkielenään suomea puhuvalle joko toinen tai vieras kieli.<sup>1</sup> Nykytutkimuksessa pyritään erottelemaan eri vaiheessa opitut vieraat kielet toisistaan eli puhutaan *opituista vieraista kielistä* (L2) sekä *oppimisen kohteena olevista vieraista kielistä* (L3) (Hammarberg 2006). Voidaan myös puhua *lisäkielten* oppimisesta (*additional language learning* tai *L2+n*) (De Angelis 2007; Filatova 2010).

Edellä mainitut termit ovat kielentutkimuksen mukanaan tuomia määrittelyjä, joilla pyritään kuvaamaan kieltä ja sen ilmiöitä mahdollisimman tarkasti. Vieraiden kielen oppimista on kuitenkin tapahtunut jo historian alkua ajoista lähtien niin kauan kuin eri kieltä puhuvat ihmiset ovat olleet kontaktissa toisiinsa. He ovat pyrkinet kommunikoimaan keskenään muun muassa tehdäkseen kaup-

<sup>1</sup> Sajavaara (1999: 75) muistuttaa, että virallisessa kielenkäytössä käytettävä termi *kotimaiset kielet* on yhteiskunnallinen tai poliittinen nimitys.

paa ja tullakseen toimeen vieraalla maaperällä. Kielen oppimista ja opettamista ei voida useinkaan erottaa toisistaan, mutta historiallisesta näkökulmasta voimme tehdä selkeän eron *tieteelliseen tietoon perustuvan* ja ns. *naiivin oppimiskäsityksen* välillä. Naiivi oppimiskäsitys alkoi väistyä 1900-luvun alkupuolella, jolloin yleisessä kielitieteessä tapahtui paradigman muutos. Tämä vaikutti myös näkemykseen kielen oppimisesta ja johti opetusmetodien systemaattiseen kehittämiseen. Taulukko 1 esittelee yhteenvedon vieraan kielen oppimiseen liittyvistä teorioista ja menetelmistä:

**Taulukko 1.** Vieraan kielen oppimiseen liittyviä teorioita ja menetelmiä

Kieliteoria	Oppimisteoria	Menetelmä
Perinteinen kielioppi	Ns. naiivi oppimisteoria	Kielioppi-käännös –menetelmä Suora menetelmä
Strukturalismi	Behaviorismi	Audiolingvaalinen menetelmä
Transformatiivis-generatiivinen	Kognitiivinen	Kognitiivinen koodinoppiminen
Pragmatiikka, sosiolingvistiikka, psykolingvistiikka jne	Kognitiivinen Humanistinen Psykodynaaminen Sosio-konstruktivistinen	Kommunikatiivinen kielen opetus Kognitiivis-konstruktivistinen lähestymistapa Ongelmalähtöinen oppiminen Yhteistoiminnallinen oppiminen Sisältölähtöinen kieltenopiskelu (CLIL/EMILE)

Aloitamme oppimisteorioiden tarkastelun historiallisella katsauksella, jota seuraa eri opetusmenetelmien lyhyt esittely. Claude Germain (1993) esittelee kirjassaan *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, miten kieltä on opetettu historian aikana eri kulttuureissa. Tieto perustuu dokumentteihin, joita tuolta ajalta on jäänyt jälkipolvien nähtäväksi. Seuraava historiallinen katsaus perustuu pääosin Germainin kirjaan, ellei tosiin mainita.

## 2.2. Esitieteellinen aikakausi

Kielen opetuksen historian voidaan katsoa alkaneen 5000 vuotta sitten, kun sumerilaiset<sup>2</sup> opettivat sumerin kieltä akkadilaisille pääasiallisesti kaksikielisten sanalistojen avulla. Rooman valtakunnan aikana noin 200-luvulla eaa. aloitettiin systemaattinen vieraan kielen eli kreikan opettaminen nuorille roomalaisille. Kyseessä oli valloitetun kansan kielen opettaminen valloittajille, mikä poikkeaa myöhemmistä historian vaiheista, jolloin yleensä valloittajakansan kieltä on opetettu valloitetuille. Roomalaisten opetusmenetelmät olivat samanlaisia kuin sumerilaisten; sanalistojen lisäksi oli kaksikielistä opetusta, ja kuuluisien kirjailijoiden tekstejä käännettiin kielestä toiseen. Rooman valtakunnan laajetessa myös latinan kieli valtasi alaa, ja siitä tuli kaikkien virallisten dokumenttien kieli ja sitä myöten myös opetuskieli kouluissa. Rooman valtakunnan hajoamisen jälkeen tilanne pysyi ennallaan kunnes tultiin renessanssin aikakaudelle ja siirryttiin keskiajasta uuteen aikaan.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Sumerilaiset asuivat Mesopotamian Sumerissa (nykyään Bagdad, Irak).

<sup>3</sup> Keskiaika sijoittuu noin vuosien 400–1400 välille, renessanssiaika noin 1400–1500-luvuille ja uuden ajan alku 1600-

1500–1800-lukujen aikana latina menetti suosiotaan kansalliskielten tieltä. *Kielioppi-käännös* -menetelmä oli vallitseva menetelmä aina 1800-luvun loppupuolelle asti, jolloin Charles Darwinin teorit vaikuttivat myös siihen, että kielen opettamista pyrittiin kehittämään muun muassa *suoran menetelmän* avulla. Menetelmässä korostettiin luonnollista kielen oppimista, puhe ja oikea ääntäminen sekä sanasto olivat tärkeitä. Opetuskielenä käytettiin vain vierasta kieltä, joten opettaminen vei aikaa, sillä oppiminen tapahtui oivaltamisen kautta. Suoraa menetelmää käytettiin erityisesti Saksassa ja Ranskassa sekä Yhdysvalloissa.

### **2.3. Paradigman muutos: kohti tutkimustietoon perustuvia opetusmetodeja**

Varsinaiseen tieteelliseen tietoon perustuvia opetusmenetelmiä alettiin käyttää vasta 1900-luvulla. Darwinin oppien yleinen behavioristinen oppimismalli siirtyi myös kielten oppimiseen: kieli nähtiin käyttäytymisenä (ärsyke-reaktio-malli) ja kielen oppiminen tapojen oppimisena. Kielitieteen puolella strukturalistinen lingvistiikka valtasi alaa, ja näiden kahden näkemyksen kohtaaminen johti *audiolingvaalisen opetusmetodin* kehittämiseen Yhdysvalloissa 1950-luvulla. Menetelmässä vieraan kielen oppimisessa noudatetaan äidinkielen oppimisjärjestystä: kuuleminen, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen. Kuunteleminen ja puhuminen ovat tärkeitä myös myöhemmässä oppimisessa, kirjoittaminen sen sijaan on toissijaista. Opetuksessa käytetään vierasta kieltä ja opettaja on malli, jota seurataan. Audiolingvaaliseen opetusmetodiin kuuluu tyypillisesti drilliharjoituksia, jotka perustuvat ärsyke-reaktio-malliin: tietyn rakenteen toistaminen luo tapoja, jotka automatisoituvat. Ensin opetellaan äidinkielen kaltaiset muodot, joita pidetään helpoimpina, sitten äidinkielestä eriäviä muotoja. Virheiden korjaaminen on keskeistä heti oppimisen alkuvaiheessa, sillä virheitä ei sallita vaan keskeistä on niiden karsiminen.

1950-luvun puolivälin tienoilla eri tieteen aloilla uudet ajattelumallit vaikuttivat paradigman muutokseen: ns. kognitiivinen vallankumous mursi kuvan ihmisestä oppimiskoneena: ihminen ei ollut enää passiivisesti reagoiva olio vaan aktiivinen toimija. Saariluoman (2001:26) mukaan näkökulmat olivat aluksi ihmisen psyykkisen suorituskyvyn tutkimisessa, myöhemmin kuvaan tulivat myös *soσιαalisen oppimisen* teorit sekä *konstruktivismi*. Kognitiivisen psykologian käsitteisiin vaikutti suuresti tietotekniikan kehittyminen ja sitä kautta näkemys, että oppiminen sisältää mentaaleja prosesseja eikä vain informaation passiivista vastaanottamista (Karlsson-Fält 2010: 81). Konstruktivistisen näkemyksen mukaan oppija itse aktiivisesti rakentaa todellisuuttaan ja oppiminen on aina tilanne- ja kontekstisidonnaista (id.: 83). Muita opetukseen ja oppimiseen vaikuttaneita suuntauksia ovat *humanistinen*, *psykodynaaminen* ja *sosio-konstruktivistinen* lähestymistapa.<sup>4</sup> Kaikissa näissä oppijan rooli korostuu ja oppiminen liittyy kokemukselliseen oppimiseen. Oppijasta tulee yksilö, mutta hän on myös yhteisön jäsen. Yksilön ja yhteisön vuorovaikutus tukee oppimista.

### **2.4. Viimeaikaisia opetusmenetelmiä**

Uudet oppimisteorianäkemykset näkyvät erilaisina opetusmetodeina, joista tässä mainitaan keskeisimpiä ja viimeaikaisimpia: *kommunikatiivinen kielten opetus* korostaa kielen monipuolista käyttä-

---

luvulle.

<sup>4</sup> Humanistinen lähetysmistapa on ollut pohjana sellaisille metodeille kuin C. A. Curranin *Community Language Learning*, C. Gattegnon *Silent Way* sekä G. Lozanovin *suggestopedia* (Germain 1993: 221–281).

mistä. Tavoitteena on autenttinen ja mielekäs kommunikaatio, mikä edellyttää autenttisten materiaalien hyväksikäyttöä opetuksessa. Virheettömyyden sijaan tavoitteena on sujuvuus. Oppiminen on luova prosessi, jossa virheilläkin on osansa. Kommunikatiivinen kieltenopetus yhdistää siis muodon, merkityksen ja toiminnallisuuden toisiinsa (*forme, sens et fonction*). *Kognitiivis-konstruktivistisessa* lähestymistavassa oppilas kehittyy muiden toimijoiden joukossa, jolloin tieto lisääntyy prosessinomaisesti ja perustuu aiemmalle tiedolle. Venäläisen psykologin L. Vygotskin esittämä *lähikehityksen vyöhyke* (*la zone proximale de développement*) viittaa tiedontasoon, joka on oppijan saavuttamattomissa mutta joka on saavutettavissa itseä osaavampien seurassa opastuksen kautta (Germain 1993: 191–298; Hakkarainen et al. 2001: 175–222; Karlsson-Fält 2010: 83–89.)

Tutkivan oppimisen lähtökohtana on *ongelmalähtöinen oppiminen*: pienelle opiskelijaryhmälle esitetään tapaus eli ongelma, jonka ratkaisemiseen ei ole kaavamaisista malleja, vaan tieto rakennetaan sosiaalisesti ryhmässä. Oppijoille jaetaan eri roolit eli asiantuntijuus jaetaan, osa työstä on itsenäistä opiskelua, jonka jälkeen ryhmä kokoontuu ja käyttää saavuttamansa tiedon ongelman selittämiseen tai ilmiön kuvaamiseen. Opettajalla on tutorin rooli. (Hakkarainen et al. 2001: 207–222.) Tätä voisi kutsua myös eräänlaiseksi *yhteistoiminnalliseksi lähestymistavaksi*, jossa oppimista tarkastellaan sosiaalisena prosessina. Tämä sisältää ongelmalähtöisen oppimisen tavoin ryhmässä tapahtuvaa arviointia omasta toiminnasta sekä sosiaalisten taitojen harjoittelua.

Erityisesti vieraiden kielten opettamiseen liittyviä metodeja ovat *immersio* ja *sisältölähtöinen kieltenopiskelu* (CLIL/EMILE)<sup>5</sup>. Immersiossa eli kielikylvyssä vieras kieli on opetuksen väline. Pyrkimyksenä on luoda vieraan kielen oppimiselle samat olosuhteet kuin ensimmäisen kielen oppimisessa. Opetusmenetelmänä immersio viittaa luokkahuoneessa tapahtuvaan opetukseen, ei siis luonnollisessa ympäristössä tapahtuvaan oppimiseen, jota ei ohjata millään tavalla ja jossa oppiminen tapahtuu luonnollisesti kuten äidinkieltä omaksuttaessa. Saavutettava kielitaito on sidoksissa käytettyyn menetelmään – menetelmät varioivat aloitusiän, opetukseen käytetyn päivittäisen ajan sekä kielikylpykielen mukaisesti. (Defays 2003: 127–128.) Sisältölähtöinen opetus on kielikylpyopetuksen tapaan vieraalla kielellä tapahtuvaa opetusta, jossa opetetaan esimerkiksi jotakin reaaliainetta kuten historiaa vieraalla kielellä. Tällöin opetuksessa korostuu aiheen sisällön ja merkityksen ensisijaisuus, kun taas muoto- ja sääntökeskeinen opetus jäävät taka-alalle. Oppiminen tapahtuu implisiitista eli siten, että itse vieraaseen kieleen ei kiinnitetä tietoista huomiota. Tällöin luonnollinen tapa oppia kieltä korostuu samoin kuin kielikylvyssä. (Järvinen 2004: 237–243.)

On todettava, että esiteltyt eri aikakausien opetusmenetelmät ovat edelleen käytössä eri muodoissaan luokkaopetuksessa, mutta eivät ainoina hallitsevina menetelminä kuten menneinä vuosina. Opetuksen aiheesta ja päämäärästä riippuen opetusmenetelmiä voi yhdistää, ja esimerkiksi ääntämisen opetuksen esimerkkien toistaminen ja drilliharjoitukset ovat vieläkin toimivia metodeja. Keskeistä on muistaa, että opettajan ja oppijan roolit ovat muuttuneet siten, että autoritäärisestä opettajasta on tullut ohjaaja, tutor ja mentori, jonka tehtävänä on tukea ja ohjata oppijoiden itsenäistä kielennoppimista.

<sup>5</sup> *Content-Centered Language Learning* (CLIL) on ranskaksi *Enseignement d'une matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère* (EMILE).

### 3. Kielen oppimiseen vaikuttavat tekijät#

#### 3.1. Oppimisympäristön vaikutus oppimiseen

Kielen oppimiseen vaikuttaa opetusmetodien lisäksi oppimisympäristö. Tai voidaan myös sanoa, kuten edellä totesimme, että oppimisympäristö vaikuttaa opetusmetodien valintaan. Pääjako tehdään *luonnollisen oppimisympäristön (apprentissage non guidé)* ja *luokkahuoneoppimisen (apprentissage guidé)* välillä. Tällöin voidaan tehdä terminologinen ero oppimistavassa: *omaksuminen (acquisition)* viittaa luonnollisessa kielenkäyttöympäristössä tapahtuvaan kielen hallinnan kehittymiseen, kun taas *oppiminen (apprentissage)* edellyttää muodollista opetusta ja ohjausta (Sajavaara 1999: 75; ks. myös Defays 2003: 15). Hyvin usein näitä termejä käytetään kuitenkin vaihtoehtoisina yleiskäsityksinä kielen oppimiselle. Omaksumiseen liitetään myös käsite *implisiittinen* oppiminen, joka tarkoittaa tiedostamatonta, ei-formaalista oppimista, kun taas *eksplisiittinen* oppiminen on tiedostettua, opetuksen tai ohjauksen avulla tapahtuvaa oppimista. Implisiittisen ja eksplisiittisen oppimisen välinen raja on häilyvä, sillä ei voida täysin todentaa, kummasta prosessista lopulta on kysymys. Eihän ole takeita siitäkään, millä hetkellä opettajan opettama asia opitaan vai opitaanko ol- lenkaan.

Miksi sitten annetaan *formaalia* l. *muodollista* kielten opetusta? Defays'n (2003: 123–129) mukaan ei-muodollinen kielten opetus on hyvin motivoivaa, joskus nopeakin ja tehokasta, sillä se lisää sosiaalista integraatiota, ja siten kielen oppimisella on luonnollinen päämäärä: kommunikointi. Kielen käyttäjä on itse vastuussa oppimisestaan. Toisaalta jos tällaista oppimista ei tueta millään tavoin eikä kielen oppija saa palautetta tuotoksestaan, voi oppiminen pysähtyä ja lakata kehittymästä. Näin saattaa käydä, kun kielenkäyttäjät tietoisesti tai tiedostamatta päättelivät, että hänen kielitaitonsa täyttää ne kommunikatiiviset tavoitteet, jotka hän on itselleen asettanut. Puhutaan virheellisten muotojen *fossilisoitumisesta*, jota kielenkäyttäjät ei pysty yksinään korjaamaan ilman ohjaavaa palautetta (ks. myös Sajavaara 1999: 83). Tämä onnistuu muodollisessa opetuksessa, esimerkiksi juuri kouluopetuksessa. Opettaja voi tukea oppilaiden oppimista huomatessaan toistuvia virheellisiä muotoja ja opettaa oppimisstrategioita, joiden avulla oppimista saadaan nopeutettua. Muodollisella opetuksella päästään myös helpommin parempaan tarkkuuteen kielellisessä ilmaisussa. Luokkahuoneessa kielen sääntöjen oppimista tuetaan runsaalla harjoittelulla, mikä tukee kielen rakenteiden oppimista. Jotta oppiminen luokassa tai muussa muodollisessa opetustilanteessa olisi tehokasta, pitäisi kolmen peruseriaatteen toteutua (id.: 94–95):

- 1 Oppijan on oltava tietoinen opittavista asioista ja omasta toiminnastaan.
- 2 Oppijan on oltava autonominen.
- 3 Opetettavan aineiston tulee olla autenttista.

On todettava, että muodollinen opetus ei sovi kaikille oppijoille eikä se toimi yhtä tehokkaasti kaikilla kielen osa-alueilla (ks. alla).

Luokkahuone muodostaa oman erityisen opetuskontekstinsa, jossa opetusprosessiin vaikuttaa neljä osatekijää: opettajat, oppijat, tehtävät ja kontekstit. Kuten Karlsson-Fält (2010: 87) sosio-konstruktivistista mallia mukaillen toteaa tutkimuksessaan:

Yksikään edellä mainituista osatekijöistä ei ole olemassa yksinään ilman muita, ja osatekijät ovat kaikki dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Opettajat valitsevat tehtävät, jotka heijastavat heidän uskomuksiaan opettamisesta ja oppimisesta; oppijat tulkitsevat tehtävät tavalla, joka on merkityksellinen heille yksilöinä. Vuo-

rovaikutussuhteessa opettajan käytös heijastaa hänen arvojaan ja uskomuksiaan, ja oppijan tapa reagoida opettajaan heijastaa sekä oppijan yksilöllisiä piirteitä että niitä tuntemuksia, joita opettaja hänessä herättää. Oppimiskonteksti tai oppimisympäristö, jossa opetusprosessia toteutetaan, käsittää emotionaalisen ja fyysisen ympäristön, koko oppilaitoksen hengen, laajemman sosiaalisen ja poliittisen ympäristön sekä kulttuurisen kokoonpanon.

Sitaatti osoittaa, että oppimistilanteessa opetusprosessiin vaikuttaa tekijöitä, jotka liittyvät suoraan kielen opettamiseen, sekä tekijöitä, jotka vaikuttavat epäsuorasti. Oppimisympäristön lisäksi kielen oppimiseen vaikuttavat läheisesti *kielellinen syöte (input)* ja *oppijan yksilölliset erot*. Yksilölliset erot vaikuttavat siihen, miksi kielenoppimisen edistyminen vaihtelee paljonkin oppijoittain. Tällaisia tekijöitä ovat muun muassa oppijoiden ikä, affektiiviset tekijät, älykkyys, kielellinen lahjakkuus, motivoituneisuus, asenteet, kognitiivinen oppimistyyli, oppimisstrategiat sekä ekstro- ja introverttisuus (Sajavaara 1999: 89–94). Yksilölliset erot vaikuttavat monin tavoin, eikä niiden perusteella voida ennustaa kielen oppimisen lopullista tasoa (ks. alla). Todettakoon kuitenkin, että motivaatiolla on hyvin tärkeä rooli oppijan erilaisten tavoitteiden asettamiseen ja niiden saavuttamiseen. Kielellinen syöte puolestaan saattaa olla puutteellista muodollisessa opetuksessa esimerkiksi oppituntien vähyden takia. Oppikirjan ja muun materiaalin lisäksi mallina toimii usein opettaja, ja hänen kielitaitonsa tuo omat rajoitteensa opetukseen ja kielelliseen syötteeseen. Toisaalta kielen oppiminen tapahtuu ymmärrettävän syötteen kautta, toisaalta oppimisen ja kehityksen taso on riippuvainen vuorovaikutuksesta osaavampien henkilöiden kanssa (id.: 86–88).

Edellä olemme käsitelleet kielenoppimisen metodeja ja mainitsimme erityisesti vieraiden kielten opettamiseen liittyvistä metodeista kielikylvyn ja sisältölähtöisen kieltenopiskelun (*CLIL/EMILE*). Seikkula-Leino (2004: 207) toteaa tutkimuksensa perusteella, että vieraskielisessä opetuksessa oppilaat kehittyvät arvioimaan omaa kielitaitoaan kriittisesti ja he ovat motivoituneita oppijoita, mutta sisältöjen ja vieraan kielen integrointi vaatii suurta ammattitaitoa. Lisäksi tämäntyyppinen opetus asettaa opettajan ammattitaidolle lisävaatimuksia, kun hänen kielitaitonsa ja sisällön osaamisensa vaikuttavat kielellisen syötteen määrään ja laatuun.

Kielen oppimista tai omaksumista voi tapahtua myös *itseopiskelun* kautta (*auto-apprentissage*) tai luonnollisessa ympäristössä esimerkiksi oleskelemalla vieraassa kulttuurissa. Tällaista oppimista tehostaa se, jos siihen liittyy jonkin verran muodollista opetusta, joka auttaa hahmottamaan olennaisen laajasta kielellisestä syötteestä. Uusia oppimisympäristöjä ovat muun muassa verkkooppimisympäristö, virtuaalinen oppimisympäristö ja sosiaalisen median oppimisympäristö. Kaikki nämä oppimisympäristöt mahdollistavat kielen oppimisen ja opetuksen missä päin maailmaa tahansa ja mihin aikaan tahansa. Opetus ja oppiminen eivät siis ole enää sidoksissa pelkästään luokkahuoneeseen, vaan oppiminen on mahdollista kotona, hotellihuoneessa tai vaikka työmatkalla bussissa tai autossa, kunhan henkilöllä on käytössään esimerkiksi tietokone, iPad, iPhone tai mp3-soitin, joita voidaan käyttää apuvälineinä nykyisessä *itseohjautuvassa* kielten opetuksessa.

Luonnollisessa vieraan kielen ympäristössä opiskelua voidaan pitää ikivanhana oppimismetodina, jossa kielitaito "tarttuu pakostakin" kieltä käyttäessä. Au pair -työskentely on ollut eräs varhaisimmista organisoiduista mahdollisuuksista päästä tutustumaan vieraaseen kulttuuriin ja kieleen. CIMO eli kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön asiantuntija- ja palveluorganisaatio perustettiin vuonna 1991 edistämään suomalaisen yhteiskunnan kansainvälistymistä.<sup>6</sup> CIMO myöntää apurahoja vaihto- ja harjoitteluohjelmiin ulkomaille ja mahdollistaa näin melko turvallisen ulkomaille lähte-

<sup>6</sup> www.cimo.fi.

misen. Opiskelijavaihtoon voi lähteä opiskelun eri vaiheissa esimerkiksi lukiossa tai yliopistossa (esim. Comenius- ja Erasmus-ohjelmat tai vaihto AFS:n kautta). Näyttelijä Minna Haapkylä toteaa vaihto-opiskelun merkityksestä uralleen seuraavasti:<sup>7</sup>

Ilman ranskan kielen taitoa en olisi koskaan päätenyt Ranskaan vaihto-oppilaaksi ja sitä kautta tutustunut valtaavan monipuoliseen elokuva- ja teatterimaailmaan.

On mahdollista osallistua myös lyhyempiaikaisiin kielikursseihin (esim. EF-kielikurssit).<sup>8</sup> Ulkomaille voi mennä myös työharjoitteluun hankkimalla työpaikan itse tai CIMO:n opastuksella. Yksi suosituista työpaikoista on *Disneyland Paris* (Eurodisney), joka on rekrytoinut suomalaisia töihin viimeisen 15 vuoden ajan yhteistyökumppaninaan *Turun työ- ja elinkeinotoimisto*. Myös vapaaehtoistyö on yksi keino tutustua vieraaseen kieleen ja kulttuuriin. Vapaaehtoistyöhön voi hakeutua esimerkiksi eurooppalaisen vapaaehtoisjärjestöjen liiton kautta (*Alliance of European Voluntary Service Organisations*).

Kielen oppimiseen vaikuttavat siis monet psykologiset, sosiaaliset ja kielelliset tekijät, joita ei voi erottaa toisistaan, eikä niiden jokaisen tarkkaa roolia voi jokaisen oppijan kohdalla selvästi osoittaa. Oppiminen on kuitenkin enemmän kuin näiden osatekijöiden summa. Tutustaan seuraavaksi tarkemmin seikkoihin, joista hyvä kielitaito koostuu.

### **3.2. Kielen oppimisen perustaidot, taitotasot ja tavoitteet<sup>9</sup>**

Kielen opetuksen ja oppimisen tutkimuksen edetessä kielikoulutusta on myös kehitetty kansallisesti ja kansainvälisesti. Viimeisen viidenkymmenen vuoden ajan Euroopan neuvosto on toiminut kielikoulutuksen kehittämiseksi Euroopassa. Tavoitteena on ollut kehittää kielenoppimista, mutta myös samalla lisätä eri maiden koulutusten yhtenäisyyttä ja läpinäkyvyyttä. Pitkällisen näkemysten ja ideoitten kehittelyn kautta päästiin ideoiden kokeiluun ja sitä kautta *Eurooppalaisen viitekehyksen* laatimiseen (*EVK; Cadre européen commun de référence pour les langues, CECR*). Viitekehys esittää kielen ja viestintätaidon yhteiset taitotasot perustason kielenkäyttäjistä mestarin tasoon. Tasot on määritelty siten, että ne jättävät liikkumavaraa eri maiden opetussuunnitelmille, eri instituutioille sekä yksittäisille opettajille ja oppijoille. Käytännön tasolla tavoitteena on helpottaa ihmisten ja ajatusten vapaata liikkuvuutta. Kielen oppija nähdään alusta asti kielenkäyttäjänä, ja keskeisinä pidetään kielenkäytön sosiaalisia, kulttuurisia ja viestinnällisiä ulottuvuuksia. Pedagogisia periaatteita ovat *oppijälähtöisyys*, *oppijan autonomisuus* ja *elinikäinen oppiminen*. Suomessa peruskoulun ja lukion viimeisimmässä opetussuunnitelmassa taitotasojen tavoitteet perustuvat viitekehyksen taitotasoasteikkojen kriteeriviitteisiin kuvaimiin. (Huttunen & Takala 2004: 325–342.)

Perinteisesti vieraan kielen oppimisessa eri taidot jaotellaan neljään pääkategoriaan kuten äidinkielen oppimisessakin: kuullun ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen, puhuminen ja kirjoittaminen. Eurooppalaisessa viitekehyksessä kielitaito nähdään laajempuna kokonaisuutena, joka yhdistää kielenkäytön eri osa-alueet. Käsitys vieraan kielen oppimisesta ei perustu suoraan mihinkään tiettyyn

<sup>7</sup> Kaikki työelämää koskevat sitaattit perustuvat Opetushallituksen esittelymateriaaliin *Miksi opiskella ranskaa?* [www.tkukoulu.fi/~jatta/ranska/versionoctobre-2.ppt](http://www.tkukoulu.fi/~jatta/ranska/versionoctobre-2.ppt).

<sup>8</sup> Lisäinformaatiota saa muun muassa oppaasta *Haluatko Ranskaan?* <http://www.suomi-ranska.com/hr/?f=hr1.html>.

<sup>9</sup> Tässä käytetyt suomalaiset termit seuraavat Robert & Rosenin (2010) sanakirjaa *Dictionnaire pratique du CECR*. Sisältökuvaus perustuu asiaan liittyviin lähteisiin *EVK* (2003) sekä *CECR*, joka on saatavilla osoitteessa: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp).



oppimiskäsitykseen, vaan näkemykset ovat yleisluontoisia. Eurooppalaisessa viitekehyksessä korostuu kuitenkin *toiminnallinen lähestymistapa* (*approche ou perspective actionnelle*), jota kuvataan seuraavasti:

Kielen käyttäminen, mukaan lukien kielen oppiminen, on yksi inhimillisen toiminnan muoto. Ihmiset kehittävät yksilöinä ja erilaisten ryhmien jäseninä koko joukon erilaisia **kompetensseja**. Näihin kompetensseihin kuuluu sekä kaiken kielenkäytön taustalla olevia **yleisiä valmiuksia** että erityisesti **kielellisiä viestintätaitoja**. Ihmiset käyttävät näitä kompetenssejaan, silloin kun he erilaisissa **konteksteissa**, erilaisten **olosuhteiden** ja **rajoitusten** alaisina osallistuvat **kielellisiin toimintoihin** erilaisten **prosessien** välityksellä. Näiden toimintojen avulla he vastaanottavat ja/tai tuottavat **tekstejä**, jotka liittyvät eri **elämänalueille** kuuluviin **aihepiireihin** ja **teemoihin**. Tällöin he ottavat käyttöön niitä **strategioita**, jotka suoritettavien **tehtävien** kannalta tuntuvat tarkoituksenmukaisimmilta. Näiden toimintojen tietoinen tarkkailu eli monitorointi vahvistaa tai kehittää kielenkäyttäjän kykyjä ja taitoja. (EVK 2003: 28.)

Toiminnallisessa lähestymistavassa kielenkäyttäjät ja -oppijat nähdään siis *sosiaalisina toimijoina*: he suorittavat tehtäviä ja käyttävät taitojaan tarkoituksenmukaisesti saavuttaakseen tiettyjä tavoitteita. *Toiminta* yhdistää niin kognitiiviset, emotionaaliset kuin tahtotoimintaan kuuluvat voimavaratkin. Kielen käyttäminen ja siihen liittyvä kielen oppiminen nähdään yhtenä inhimillisen toiminnan muotona. Yksilön yleiset valmiudet sisältävät yksilön tiedot ja taidot l. *deklaratiivisen tiedon* (*savoir*), taitotiedon l. *proseduraalisen tiedon* (*savoir-faire*), *elämönhallintaidot* (*savoir-être*) sekä *oppimiskyvyn* (*savoir-apprendre*). Oppimiskyky on keskeinen vaikuttaja varsinkin kielten oppimisessa, sillä se mahdollistaa kaiken oppimisen ja liittyy yksilön kykyyn käyttää erilaisia kielenoppimistrategioita. *Kielelliset viestintätaidon* komponentit koostuvat kielellisistä, sosiolingvistisistä, sosiokulttuurisista sekä pragmaattisista tiedoista ja taidoista. Kielelliset tiedot ja taidot jaetaan Eurooppalaisessa viitekehyksessä seuraavasti:

- sanastolliset: yksittäiset sanat, idiomaattiset sanonnat, kiinteät kollokaatiot, jne.
- kieliopilliset: morfologia, kategoriat, rakenteet, prosessit, suhteet, jne.
- semanttiset: viittaussuhteet, synonymia, kollokaatiot, käännösvastineet, jne.
- fonologiset: äänteiden, painotuksen, rytmin, intonaation yms. tuntemus
- oikeinkirjoitustaito: kirjaimet, välimerkkien käyttö, jne.
- ääntämissääntöjen hallinta: ääntämisen ja kirjoittamisen välisen yhteyden tuntemus

Sosiolingvistiset ja sosiokulttuuriset tiedot ja taidot liittyvät läheisesti toisiinsa:

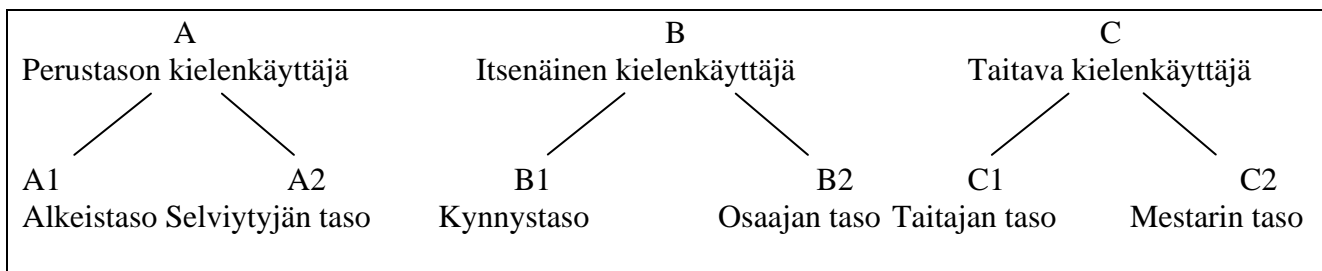
- sosiaalisten suhteiden kielellinen osoittaminen (esim. puhuttelu)
- kohteliaisuussäännöt (esim. epäsuorat pyynnöt)
- idiomaattiset ilmaukset (esim. kielikuvien tunnistaminen)
- rekisterien erot (esim. muodollisen ja tuttavallisen kielenkäytön erottaminen toisistaan)
- kielimuodon vaihtelu (esim. murre-erot, sosiaaliset murteet)

Pragmaattiset taidot puolestaan pitävät sisällään diskurssikompetenssin eli sen, miten lauseet järjestetään puhutuiksi diskursseiksi tai kirjoitetuiksi teksteiksi, sekä funktionaalisen kompetenssin eli sen, miten diskurssia ja tekstiä käytetään viestinnän taitoihin. Esimerkiksi eri modaaliteettien (tahto, käsky, pyyntö) tunnistaminen ja ilmaiseminen kuuluvat funktionaaliseen kompetenssiin. Se sisältää myös ns. *skeemakompetenssin*, joka liittyy erilaisiin vuorovaikutteisiin tilanteisiin, kuten miten vastataan kysymyksiin ja miten keskustellaan jokapäiväisissä vuorovaikutteisissa tilanteissa (esim. kaupassakäynti). Näiden taitojen lisäksi puhutaan nykyään myös monikielisestä ja monikulttuurisesta kompetenssista tai *interkulttuurisesta kompetenssista*, jolla viitataan mm. toimivaan vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten välillä (Huver & Springer 2011:

256–258; ks. määrittely luvussa 4.1.). Tavoiteltavat tiedot ja taidot sisältävät myös vieraan kielen kirjallisuuden tuntemuksen osana kielen oppimista. Vieraskielisen kirjallisuuden lukeminen on keskeinen keino oppia uutta sanastoa, hahmottaa lauserakenteita ja tekstin rakenteita sekä tutustua kulttuuriin.

Tavoitteiden saavuttamista arvioidaan taitotasojen avulla, jotka jaetaan haaroittumisperiaatteella kolmeen tasoon:

**Kuvio 1.** Taitotasot



Taitotasoja käytetään eri maissa hieman eri tavoin, esimerkiksi Suomessa käytetään taitotasojen tarkkoja kuvauksia (A1.1, A1.2 ja A1.3 jne., ks. tarkemmin liite 1). Osana opettajien suorittamaa arviointia käytetään taitotasossa myös oppijoiden itsearviointimittareita (esim. Puheen tuottaminen B2: *Pystyn esittämään selkeitä, yksityiskohtaisia kuvauksia hyvinkin erilaisista minua kiinnostavista aiheista*). Niissä kuvataan, mitä kielenkäyttäjä osaa, ja taitotaso määritellään itsearvioinnin perusteella. (ks. myös Huver & Springer 2011: 115–206). Arvioinnin yhteydessä voidaan pohtia, mikä on tavoitetaso, jota kielenoppijan ja/tai kielenkäyttäjän tulisi tavoitella. Tästä aiheesta puhutaan seuraavassa luvussa.

### 3.3. Syntyperäisen kielenpuhujan myytti

Vieraan kielen oppimista käsiteltäessä on olennaista ottaa huomioon myös saavutettava tavoitetaso. Pitääkö vierasta kieltä pyrkiä puhumaan ja kirjoittamaan äidinkielen, natiivin kielenpuhujan tavoin vai riittääkö toiminnallinen kommunikatiivisuus, jolla viitataan taitotasoon, joka riittää jokapäiväisessä kanssakäymisessä riittävään kielitaitoon? Tähän kysymykseen ei ole olemassa yhtä oikeata vastausta vaan tavoiteltava taitotaso riippuu jokaisen kielenkäyttäjän henkilökohtaisesta tavoitteesta, ja se voi vaihdella kielikohtaisesti ja eri elämäntilanteiden mukaan. Lukiossa opiskeltaessa tavoiteltava kielitaidon taso liittyy läheisesti tulevaisuuden suunnitelmiin eli siihen, mihin ammattiin tähdätään. Yliopistossa kieltä opiskelevan tavoitetaso on luonnollisesti paljon korkeammalla – tavoitteena on monipuolinen kieliasiantuntijuus (ks. 4.).

Eurooppalaisessa viitekehyksessä mainitaan natiivi l. syntyperäinen kielenkäyttäjä, mutta aina vertailukohteena vuorovaikutustilanteissa eikä absoluuttisena tavoitetasona. Yleisellä tasolla kielten opetuksen päämääristä sanotaan seuraavasti:

De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le «

locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place (CECR, p. 11).

Vaikka taitotaso C2 on nimetty *Mestarin tasoksi* (Robert & Rosen 2010: 326), ei sillä tarkoiteta, että kielenkäyttäjän olisi ehdottomasti saavutettava syntyperäisen kielenkäyttäjän taso. Tätä tasoa käytetään kuvaamaan kielen käytön tarkkuutta, sopivuutta ja sujuvuutta (CECR, p. 34). Esimerkiksi sosiolingvistisiä tietoja ja taitoja kuvattaessa C2-tason taitaja ymmärtää syntyperäisten kielenkäyttäjien käyttämät sosiolingvistiset ja sosiokulttuuriset konventiot ja osaa reagoida eri tilanteissa asiaan kuuluvalla tavalla. Kuvattaessa kuullun ymmärtämisen taitoa tämän tason taitaja pystyy seuraamaan syntyperäisten kielenkäyttäjien keskustelua vaivattomasti.

Saavutettavasta tavoitetasosta puhuttaessa on järkevää pohtia, mitä syntyperäisen kielenpuhujan taso itse asiassa tarkoittaa. Onko olemassa "ideaalin kielenkäyttäjän malli"? Voidaanko edelleen selvästi erottaa syntyperäinen I. natiivi ei-natiivista kielenkäyttäjistä? Nykyisissä monikielisissä ja monikulttuurisissa konteksteissa näiden välinen raja on selvästi hämärtynyt. Davies (2003) luettelee kuusi natiiville kielenkäyttäjälle ominaista piirrettä:

1. Hän on omaksunut ensimmäisen kielensä varhaislapsuudessa.
2. Hän pystyy intuitiivisesti tietämään mitkä muodot ovat kieliopillisesti oikein ja hyväksyttäviä.
3. Hän osaa erottaa oman ensimmäisen kielensä kieliopilliset piirteet muiden kielten piirteistä.
4. Hän osaa tuottaa spontaaneja ja sujuvia diskursseja, ja hänen kommunikatiivinen kompetenssissa on varioivaa.
5. Hän osaa olla luova kirjoituksessaan.
6. Hän osaa kääntää ja tulkata omalle kielelleen.

(Davies (2003) teoksesta Dervin & Badrinathan 2011: 9–11)

Analysoidessaan ei-natiivin kielenkäyttäjän kielellistä kompetenssia Davies huomasi, että näistä kriteereistä ensimmäinen on ainoa, joka ei toteudu, kaikki muut ovat saavutettavissa riippuen motivaatiosta, koulutusjärjestelmästä, kansainvälisestä liikkuvuudesta tai yksinkertaisesti kielen käyttämisestä erilaisissa tilanteissa. Dervin & Badrinathan (2011: 12) lisäävät, että vieraan kielen käyttäjä ei voi koskaan tulla syntyperäisen puhujan kaltaiseksi, koska tätä ei yksinkertaisesti ole olemassa. Syntyperäinen kielenpuhujana on myytti, ainakin jos tämän taitotasoa pidetään kriteerinä, johon vieraan kielen taitajan tulisi itseään verrata. Kaikki ensimmäistä kieltä (l. äidinkieltä) puhuvatkaan eivät ole kielellisesti samalla taitotasolla kielen kaikilla osa-alueilla.

Tutkimusten perusteella tiedetään, että suurin syy eroihin ensimmäisen ja vieraan kielen oppimisessa liittyy tapaan oppia kieltä ihmisen kognitiivisen kehityksen eri vaiheissa. Neurologisten tutkimusten perusteella puhutaan ns. kriittisestä iästä, jonka jälkeen ensimmäisen kielen kaltainen omaksuminen on mahdotonta tai ainakin hyvin rajattua (Sajavaara 1999: 81–82). Lasten sanotaan oppivan helpommin ja nopeammin, mutta aikuisilla on käytössään monenlaisia strategioita, joiden avulla he voivat tukea oppimistaan. Tarkasteltaessa kielitaidon lopullista tasoa tutkimustulokset antavat toisinaan ristiriitaisia tuloksia, sillä testien lähtökohdat poikkeavat usein toisistaan. Ainoa osa-alue, johon kriittisen iän tiedetään varmasti vaikuttavan, on äidinkielen puhujan kaltaisen ääntämisen tason saavuttaminen: ennen kriittistä ikää aloitettu vieraan kielen oppiminen mahdollistaa ääntämisen, jossa ei ole vierasperäistä aksenttia. Muilla osa-alueilla lopulliseen taitotasoon vaikuttavat useat eri tekijät, joita olemme käsitelleet jo edellä (ks. myös Sajavaara 1999: 89–94; Defays 2003: 95–102).

Kielitaidosta ja sen arvioinnista puhuttaessa nousee usein esiin virheiden merkitys kielitaidossa. Kommunikatiivisen ja toiminnallisen lähestymistavan mukaisesti virheiden merkitys on muuttunut opetuksessa ja oppimisessa siten, ettei virheitä nähdä enää paheena, josta on päästävä eroon. Virheet kertovat kielenoppijan kielestä ja kehitysvaiheesta, ja ne auttavat opettajaa ja kielenoppijaa arvioimaan, mitä tämä jo osaa ja mihin tämän tulee kiinnittää huomiota kehittyäkseen edelleen (CECR, p. 118–119). Opettajan, muiden taitavampien oppijoiden tai syntyperäisten kielenpuhujien palaute auttaa tässä kehityksessä. Oppijan kieltä tutkitaan monella tavalla ja tutkimuksesta saatua tietoa sovelletaan käytännön opetukseen (ks. esim. Kalaja et al. 2011). Kuten alussa totesimme, kielitaidon lopulliseen tasoon vaikuttaa myös se, mihin saavutettavaa kielitaitoa tarvitaan. Tästä puhumme seuraavassa luvussa.

## 4. Ranskan yliopisto-opinnot ja työelämä

Edellisissä luvuissa on käsitelty kielenoppimista toisaalta kielenoppimisen menetelmien ja toisaalta kielitaidon eri puolien kannalta. Tässä luvussa näkökulma muuttuu: tarkastelemme suuria yhteiskunnallisia, kulttuurisia muutoksia ja monikielistä maailmaamme. Globaalin tilanteen tiedostaminen on edellytys sille, että ymmärrämme, millainen työelämä odottaa kielialan ammattilaisia ja millaisia vaatimuksia se asettaa ranskan kielen ja kääntämisen yliopisto-opinnoille.

### 4.1. Globaali monikielinen viestintä

Euroopassa toisen maailmansodan jälkeinen aika oli kansainvälistymisen aikaa, jolloin suuret eurooppalaiset kielet olivat tärkeitä valtioiden välisessä kanssakäymisessä. Tämä aikakausi on myös Euroopan yhdentymisen alkuvaihetta. Kielten nähtiin rajautuvan valtiollisiin alueisiin – englantia Isoon-Britanniaan, amerikanenglanti Yhdysvaltoihin, saksa Saksaan, venäjä Neuvostoliittoon ja ranska Ranskaan. Kielen ideaalina pidettiin syntyperäisen puhujan kieltä, jota kielenoppijan tuli tavoitella (ks. 3.3.). Euroopassa oli useita kieliä, mutta tuon ajan tilanne ymmärrettiin rinnakkaiseksi monikielisyudeksi. (Baggioni 1997; Ricento 2010.)

Euroopan poliittinen ja yhteiskunnallisen tilanne alkoi muuttua kuitenkin huomattavasti 1990-luvun vaihteesta lähtien. Valtioiden muuttuminen ja uusien syntyminen (Saksan yhdistyminen, Venäjä, Itä-Eurooppa, Jugoslavia, Kosovo jne.) on muokannut kielellisiä tilanteita. Euroopan valtiollisten kielten rinnalla alue- ja vähemmistökielten asema on noussut esiin, samoin näitä kieliä puhuvien oikeudet (Moring 2005). Euroopan unioni on laajentunut ja Euroopan yhdentyminen on syventynyt. Taloudellinen globalisaatio on edennyt maailmanlaajuisesti, mikä on merkinnyt palveluiden ja tavaroiden liikkuvuutta, mutta muuttoliikkeet ja ihmisten liikkuvuus ovat vaikuttaneet myös viestinnällisiin tilanteisiin. (Blommaert 2010). Teknologian kehitys, internet ja populaarikulttuuri ovat tehneet digitaalisesta viestinnästä arkipäivän viestintää. Sosiaaliset ja kulttuuriset muodit ovat levinneet yli rajojen. Myös kielelliset ja viestinnälliset ilmiöt liikkuvat yli rajojen globaalissa maailmassa. Näitä ilmiöitä on kuvattu virtauksina, verkostoina tai asteikkoina (Appadurai 1990; Blommaert et al. 2005). Lisäksi niitä voidaan tarkastella *ylirajaisina*, *ylipaikallisina* jne. (*vrt. transnational, -local*), mikä tarkoittaa sitä, että ne muuttavat paikkojen ja rajojen merkityksiä. Merkitykset eivät enää ankkuroidu paikkoihin, vaan ne syntyvät kaikissa niissä kontakteissa, joita ihmisillä voi olla globaalissa maailmassa.

Edellä kuvattuun kansainvälistymisen aikakauteen verrattuna maailman ja Euroopan kielellinen tilanne on muuttunut ratkaisevalla tavalla. Englannista on tullut on *globaali lingua franca* (*English as lingua franca, ELF*), välittäjäkieli. Englantia äidinkielenään puhuvien määrä on pienempi kuin ei-syntyperäisten: suurin osa englanniksi käytävistä viestintätilanteista on ELF-viestintätilanteita (Seidlhofer 2005). Ranskalaisen sosiolingvistin Louis-Jean Calvet'n mukaan (1999, 2002) tällaisessa tilanteessa suuret maailmankielet, kuten ranska, espanja, venäjä, arabia ja kiina, ovat elinvoimaisia, ja ne voivat toimia paikallisina *lingua francoina*. Erilaisten vähän levinneiden kielten, kuten suomen, ruotsin ja italian, asema säilyy paikallisena. *Perifeeristen kielten* eli alueellisten kielten, vähemmistökielten ja murteiden asema korostuu. Enää oppijan tai puhujan tavoitteena ei pidetä syntyperäisen puhujan taitoa (ks. 3.3.). Kukaan ei voi tietää tai osata ”koko kieltä”, ei edes syntyperäinen puhuja (Blommaert 2010: 23; ks. 3.3.).

Monikielisydestä ja kulttuurienvälisyydestä on tullut vuorovaikutuksen lähtökohta. *Monikielisyysdellä* tarkoitetaan tavallisimmin useaa kieltä taitavaa yksilöä, usean kielen käyttämistä, eri kielten puhujien välisiä kontakteja, monikielistä yhteisöä tai yhteiskuntaa (House & Rehbein 2004; Johansson & Pyykkö 2005). Muutamat tutkijat ovat kuitenkin korostaneet, että monikielisyys ei ole yksilön ominaisuus. Tarkastelun lähtökohtana pitää olla *ylirajaiset ja kulttuurienväliset tilanteet*, joissa toimijalta vaaditaan usein monikielistä ilmaisua.

Dervinin (2011) mukaan *uudessa kulttuurienvälisyydessä* tarkastellaan kriittisesti niitä diskursseja eli niitä tapoja, joilla puhutaan kulttuureista, identiteeteistä ja niihin liitettävistä käsityksistä. Tavallisesti kulttuurienvälisyydeksi ymmärretään ”kulttuuristen käytösoppaiden” tai konsulttien antamaa koulutusta, joka johtaa ennakkokäsityksiin, kun taas pikemminkin pitäisi oppia kyseenalaistamaan yleistyksiä ja tyhjää ”kulttuuripuhetta”. Jos tietää joitakin seikkoja jostakin ”kulttuurista”, riittääkö se ja auttaako se oikeasti kohtaamaan yksilön? Uudella kulttuurienvälisyydellä pyritään siihen, että toinen ihminen kohdataan monimuotoisena ilman, että takerrutaan ulkoisiin eroihin. Lisäksi on tärkeää hyväksyä, että voimme olla jonkun toisen kulttuurin edustajan kanssa yhtä erilaisia tai samantaisia kuin jonkun sellaisen henkilön kanssa, joka on lähtöisin samasta maasta kuin me itse. (Dervin 2011).

Toimijoiden väliset vuorovaikutus- ja viestintätilanteet ovat siis muuttuneet: ne ovat monitasoisia ja kompleksisia. Ihmiset ovat kontaktissa toistensa kanssa riippumatta paikoista, joista he ovat kotoisin tai joissa he asuvat. Ylirajainen kielellinen viestintä ja sen myötä monikielisyys eivät ole tarkkarajaisia vaan hyvin hajanaisia, heterogeenisiä ja hybridisiä ilmiöitä, joissa eri alkuperää olevat ilmiöt ja asiat muodostavat uusia kokonaisuuksia. (Appadurai 1990; Blommaert 2010). Yksilöiden *kielelliset resurssit* ovat erilaisia ja ne ratkaisevat sen, miten pystyy viestimään kulttuurienvälisissä tilanteissa ja miten osaa käyttää erilaisia viestintästrategioita. (House & Rehbein 2004; Blommaert 2005: 15; Blommaert et al. 2005). Seuraavaksi pohditaan, mitä tämä tarkoittaa työelämän kannalta. Ranskan kielen opintojen avulla voi ymmärtää tätä monikielisen maailman ja sen viestijöille asettamia haasteita.

#### **4.2. Työelämän muutos: työn kielellisyys**

Työelämä on muuttunut siten, että työpaikat ovat vähentyneet alkutuotannossa ja teollisuudessa, ja niiden määrä on kasvanut palvelutoiminnassa. Ammatit, ansaitsemisen tavat ja työn tekemisen tavat

ovat muuttuneet huomattavasti: ammattialat eivät enää ole selväpiirteisiä, vaan useissa työtehtävissä tehdään hyvin erilaisia tehtäviä. Työn luonne on siis muuttunut. Suurin osa nykyajan työstä on tietotyötä, joka perustuu asiantuntijuuteen. Tämä koskee kaikkia aloja, ei siis ainoastaan akateemisia ammatteja (Johansson et al. 2011: 11.) Asiantuntijuudella tarkoitetaan työssä tarvittavia tietoja ja taitoja, jotka voivat olla teoreettisia tai käytännöllisiä, sekä kykyä tarkastella ja säädellä näitä (Be-reiter & Scardamalia 1993).

Nykyistä ja tulevaa yhteiskuntaa luonnehditaan osaamis- ja tietoyhteiskunnaksi. *Osaamisyhteiskunnan* periaatteina ovat elinikäinen oppiminen ja kyky vastata muuttuviin haasteisiin. *Tietoyhteiskunnalle* keskeisiä ovat erilaiset verkostot, joissa vaihdetaan ideoita ja tehdään innovaatioita, mikä puolestaan edellyttää hyviä vuorovaikutustaitoja. (Castells 1999; Pyykkö 2011.) Tietoyhteiskunta perustuu tietojen ja taitojen perusteella rakennettuun toimijuuteen, jossa kyetään ratkomaan monimutkaisiakin ongelmia. (Engeström & Middleton 1996.)

Asiantuntijatyön ytimessä on tieto: kaikissa työtehtävissä on tiedon tuottamiseen, käsittelemiseen ja välittämiseen liittyviä tehtäviä. Tieto ei ole kuitenkaan abstraktia, vaan sitä esiintyy erilaisissa teksteissä: raporteissa, pöytäkirjoissa, verkkosivuilla, blogeissa ja sähköposteissa. Eikä tietoa esiinny ainoastaan kirjallisissa teksteissä, vaan tietoa tuotetaan myös suullisesti esimerkiksi kokouksissa, neuvotteluissa ja palavereissa. Keskeistä on myös asiantuntijoiden suhde toisiin asiantuntijoihin. Tietoa välitetään asiantuntijalta toiselle, tietämystä ja osaamista jaetaan erilaisissa tiimeissä, ryhmissä ja verkostoissa. Vuorovaikutustilanteet vaihtelevat paikallisista globaaleihin ja digitaalisista toimintaympäristöistä kasvokkain tilanteisiin. Niissä neuvotellaan, suostutellaan, sitoutetaan ja tehdään päätöksiä – ja kaikkeen tähän tarvitaan kieltä. (Johansson et al. 2011: 11.)

Asiantuntijatyö vaatii tekijältään monenlaisia taitoja, niin kuin seuraava lista, joka voisi olla mistä tahansa työpaikkailmoituksesta, osoittaa:

[...] viestintä- ja vuorovaikutustaitoja, tiimityötaitoja, asiakaspalvelutaitoja, kielitaitoa, tiedonhankinta- ja hallintataitoja, digitaalista luku- ja kirjoitustaitoa, ongelmanratkaisutaitoja ja luovaa ajattelua.

Vaikka vaaditut taidot ovat moninaisia, niillä kaikilla on yksi yhteinen piirre: ne ovat kaikki jossain määrin kielellisiä tai ne viittaavat kielenneittäviin taitoihin. Työelämässä kieli- ja viestintätaidot ovat olennainen osa ammattitaitoa. (Johansson et al. 2011: 12; Kieliparlamentti 2011.) Työviestintä on myös monikielistä ja kulttuurienvälistä viestintää (vrt. Johansson & Dervin 2007: 31), vaikka suurelta osin käsitys työn kielellisyydestä on hämärtynyt (Pyykkö 2011). Tämän vuoksi onkin mielekäästä kysyä, mitkä ovat riittävät kielelliset ja viestinnälliset resurssit työelämän viestinnässä? Ne voivat olla tärkeä osa työturvallisuutta tai työntekijöiden kielellisiä oikeuksia. Monikielisyys ja -kulttuurisuustaidot ovat siis osa asiantuntijan ammattitaitoa. (Johansson & Pyykkö 2011.)

Entä työelämän monikielisyys? Erilaisten tutkimusten mukaan niin Suomessa kuin muuallakin Euroopassa yrityksillä ja niiden työntekijöillä on puutteellinen kielitaitovaranto, mikä vaikuttaa yritysten menestykseen. Huhdan mukaan (2005, 2011) *kielitaitovarannolla* tarkoitetaan yleistä, kansallista osaamisvarantoa. Työelämästä tulevat viestit korostavat tämän varannon tärkeyttä, mikä näkyy Elinkeinoelämän keskusliiton (EK) vuoden 2009 raportin nimessä *Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä*. Englannin kielen taito kuuluu perusosaamiseen, mutta sen rinnalla tarvitaan ruotsia, venäjää, saksaa, ranskaa, viroa, espanjaa ja kiinaa. Kielitaito, varsinkin harvinaisten kielten kohdalla, voi ratkaista rekrytoinnin hakijan eduksi (EK 2009: 5). Ranskan osaamisesta sanotaan seuraavaa:

Ranskan kielen taitoa rekryointikriteerinä painotti sekä teollisuudessa että palvelualoilla 5 prosenttia yrityksistä. Paperiteollisuudessa ranskan kieltä tähdensi 14 prosenttia, kemianteollisuudessa ja elintarviketeollisuudessa 9 prosenttia yrityksistä. **Lähes kaikilla palvelualoilla tarvittiin ranskan osaajia.** Liikennealan yrityksistä 12 prosenttia ja hotelli- ja ravintola-alan yrityksistä 10 prosenttia painotti ranskaa rekryointikriteerinä. Rakentamisessa ranskan kieltä taitavia tarvitsi 3 prosenttia yrityksistä. (EK 2009: 6)

Tämä oli tilanne vuonna 2009. Samassa raportissa ennakoitiin myös tulevaisuutta: siinä oltiin huolestuneita kielitaidon yksipuolistumisesta ja nähtiin ranskan kielen osaamistarpeen kasvavan tulevaisuudessa (EK 2009: 13).

#### **4.3. Ranskan yliopistolliset opinnot Turun yliopistossa**

Turun yliopistossa ranskaa opiskellaan joko kielen tai kääntämisen ja tulkkauksen linjalla. Pääsykokeen yhteydessä hakija on valittava, kummallako linjalla haluaa opintonsa aloittaa; linjan vaihtaminen myöhemmin (ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen) on mahdollista. Mihin ranskan yliopistopinnoilla tähdätään? Lyhyesti ilmaistuna opinnoissa pyritään *kielellisen viestinnän* asiantuntijaksi joko kääntämisen osalta tai kielen osalta:

Ranskan pääaineopintojen tavoitteena on saavuttaa **ranskan nykykielessä sellaiset aktiiviset tiedot ja taidot**, joiden hallintaa edellytetään erilaisissa kansainvälisen viestinnän ja muissa **korkeatasoista kieli- ja kulttuurintutkimuksen vaativissa tehtävissä**. Lisäksi opetuksessa painotetaan sellaista **ranskalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin tuntemusta**, jota kulttuurienvälisissä vuorovaikutustilanteissa edellytetään. Koulutuksen yleistavoitteena on **humanistinen sivistys ja kriittisen ajattelun** kehittäminen. (*Opinto-opas, muokattu*)

Ranskan kääntämisen ja tulkkauksen linjalla tavoitteena on pätevyys kansainvälisen viestinnän tehtäviin, joissa tarvitaan korkeatasoista kieli-, kulttuuri-, käänös- ja tulkkauksentaitoa. Kääntämisen opinnoissa olennaista on vieraan kielen osaamisen lisäksi äidinkielen ilmaisukeinojen tuntemus ja kyky käyttää niitä suullisesti ja kirjallisesti viestintätilanteiden mukaisesti. (*Opinto-opas, muokattu*) (Ks. myös Humphreys ja Salmi 2012)

Kuten edellä olemme kuvanneet, kielenoppimisessa on erilaisia taitotasoja, joita tavoitella (3.2.). Oppija voi edetä perustasolta taitavaksi kielenkäyttäjäksi. Ranskan opinnoissa onkin tavoitteena Eurooppalaisen viitekehyksen mukainen mestaritaso (ks. liite 1). Yliopistossa alkuvaiheen opinnoissa omaksutaan vähintäänkin hyvä suullinen ja kirjallinen ranskan kielen taito, ja maisterivaiheen opinnoissa pyritään erinomaiseen ammatilliseen ja akateemiseen

Yliopistollisissa ranskan opinnoissa tavoite on kuitenkin vieläkin laajempi: tähtäimessä on tietous kielestä. Tätä osaamista nimitetään *kieliasiantuntijuudeksi*, joka on yksi asiantuntijuuden laji tietojen ja osaamisyhteiskunnassa (Nikula 2004; Pyykkö & al. 2007). Kieliasiantuntija on siis tietotyöläinen, joka osaa toimia edellä kuvatun kaltaisessa työelämässä (ks. 4.2.). Kieliasiantuntija osaa toimia ja tulkita kielellistä viestintää erilaisissa toimintaympäristöissä. Hän osaa käyttää kieltä suullisesti tai kirjallisesti tilanteeseen sopivalla tavalla. Hän tuntee tekstityypit ja erilaisten toimintaympäristöjen käytännöt. Erityisesti nykyisin korostuvat erilaiset digitaalisen viestinnän muodot virallisista teksteistä sosiaaliseen mediaan sekä erilaiset kieli- ja käänösteknologiset apuvälineet, joita käytetään apuna opiskelussa tai työssä.

Kieliasiantuntijalla on akateemista osaamista, joka erottaa hänet tavallisesta kielenkäyttäjästä. Hän hallitsee kulttuurienvälisestä ja monikielistä viestintää. Hän osaa toimia välittäjänä neuvottelua vaativissa, kriittisissäkin tilanteissa (Johansson & Dervin 2007: 31). Opinnoissa tutustutaan myös siihen, miten omaa ammatillista ja akateemista identiteettiä voidaan rakentaa ja miten sitä voidaan säädellä eri tilanteiden vaatimusten kannalta. (Johansson & Dervin 2007; Dervin & Johansson 2007). Opinnojen tavoitteisiin kuuluu myös sosiokulttuurisen tiedon erinomainen hallinta sekä jonkin osa-alueen

syventävä tuntemus. Sosiokulttuurinen tieto ymmärretään tässä laajasti: sillä tarkoitetaan sekä kirjallisuuden että kulttuurin ja maan tuntemusta. (*Koulutuksen perustehtävä.*) Sosiokulttuurista tietoa ei tarvita pelkästään Ranskasta ja ranskankielisistä maista, frankofonisesta maailmasta, vaan sosiokulttuuriseen tietoon sisältyy yhä enemmän yleistä, ihmisten välistä ranskankielistä viestintää, joka ei liity tiettyyn paikkaan.

Kieliasiantuntija on kulttuurienvälisen viestinnän ammattilainen. Kieliasiantuntija osaa analysoida tätä toimintaa, välittää tietoaan ja osaamistaan toisille. (Johansson & Dervin 2007: 30–32.) Hänellä on kielentutkimuksen hyvä tuntemus ja hallinta. Lisäksi hän osaa soveltaa jotakin kielentutkimuksen osa-aluetta. Tämä voi olla tulevaa ammattialuetta koskevaa osaamista (ks. 4.4.). (*Opinto-opas.*)

Kielentutkimuksen tuntemuksen osalta kaikissa akateemisissa opinnoissa opiskellaan tieteelliseen ajatteluun ja työskentelytapoihin kuuluvia taitoja ja tietoja. Näihin kuuluvat yleiset akateemisen asiantuntijan tiedot ja taidot, kuten hyvät tiedontuottamisen taidot. Opintojen aikana tuotetaan useita kirjallisia ja suullisia töitä, jotka käsittelevät ranskalaiseen tai frankofoniseen kieleen tai viestintään, yhteiskuntaan tai kulttuuriin liittyviä aiheita. Oppiaineen tutkimuksellinen profiili puolestaan heijastaa yliopiston strategisia tutkimuslinjauksia, ja sijoittuu pääsääntöisesti kielellisten, kulttuuristen ja yhteiskunnallisten vuorovaikutusprosessien tutkimukseen, kääntämisen (ks. Humphreysin ja Salmen artikkeli) sekä oppimisen ja koulutuksen tutkimukseen (*TY:n strategia*).

#### **4.4. Kieliasiantuntija työelämässä – erilaiset urapolut**

Jo opintojen alkuvaiheessa kannattaa pohtia omia tavoitteitaan työuran kannalta. Kuten edellä olemme todenneet (4.2.), töiden luonne on muuttunut, näin myös kieltenopettajan ja kääntäjän tehtävissä (ks. Humphreys ja Salmi 2012). Mikäli valitsee opettajan ammatin tavoitteekseen ja tähtää opettajaksi koululaitokseen, kannattaa sivuaineeksi valita joko englanti tai ruotsi. Myös suomen kieli tai suomi vieraana kielenä voi olla hyödyllinen valinta sivuaineeksi.

Kieliasiantuntijuus voi kuitenkin olla osa hyvinkin erilaisia asiantuntija- ja tietotöitä (ks. liite 2). Muissa urapolkuvaihtoehdoissa on tärkeää suunnitella opinnot niin, että niihin sisältyy opintoja muista tiedekunnista tai monitieteisistä opintokokonaisuuksista. Suuntautuminen näille ammattialoille vaatii tutustumista eri alojen ammatteihin, niiden sisältöihin ja työllisyysnäkyymiin. Opintojen alkuvaiheessa suuntautumisesta työelämään keskustellaan henkilökohtaisen opetussuunnitelman (HOPS) laatimisen yhteydessä. Tämä on erittäin tärkeää, sillä sivuaineet kannattaa valita harkiten omien tavoitteiden mukaisesti.

Nämä asiantuntijuusalat voivat liittyä *kieleen, viestintään ja kulttuurienväliseen viestintään*. Niihin voi sisältyä tiedotus- ja toimitustöitä, konsultointia tai erilaisia kulttuurialan tehtäviä. Ammatteina voivat olla esimerkiksi kouluttaja, toimittaja, tiedottaja tai sisällöntuottaja, projektikoordinaattori. Kannattaa harkita, haluaako suuntautua kotimaisiin vai kansainvälisiin tehtäviin. Useat yhteiskuntatieteellisten aineiden opinnot tai kauppatieteet voivat olla hyviä valintoja sivuaineiksi. Tarjolla on myös useita monitieteisiä perusopintokokonaisuuksia tai maisteriohjelmia, joista voi löytyä hyvä tuki omalle osaamiselle. Seuraavassa kaksi kommenttia työelämästä:

Saara Harjula: Sain huomata, että ranskan kielen taidostani oli erittäin paljon hyötyä työskennellessäni tiedottajana Brysselissä EU-toimistossa. Kielitaitoni oli myös osasyy siihen, miksi alun perin sain tämän työpaikan, sillä toimisto tarvitsi henkilön, joka hallitsee ranskan kielen.



Tuomas Kainulainen, kääntäjä ja ulkomaantoimittaja, Turun Sanomat: Ranskan kielen ja kulttuurin tuntemus on auttanut minua niin elokuvatieteellisellä kuin journalistisella uralla. Maailmasta saa monipuolisemman käsityksen, kun päivittäisessä uutistyössä pystyy seuraamaan myös ranskalaisten uutistoimistojen ja tiedotusvälineiden tarjontaa.

Asiantuntijuusalat voivat liittyä myös *kaupalliseen, hallinnolliseen, poliittiseen* tai *oikeudelliseen alaan* tai näiden yhdistelmiin. Tehtävinä voivat olla asiakaspalvelu ja markkinointi, jolloin työskennellään esimerkiksi markkinointipäällikkönä tai projektiassistenttina. Näille aloille suuntautuvan kannattaa sisällyttää tutkintoonsa kauppatieteellisiä opintoja. On myös mahdollista suuntautua esimerkiksi kansainvälisten asioiden suunnittelijaksi tai kansainvälisen yrityksen henkilöstöpäälliköksi. Sivuaineena on tällöin hyödyllistä opiskella kauppatieteitä, oikeustieteitä tai työelämän ja henkilöstöasioiden opintoja. Valtionhallinnossa tai ulkomaisissa organisaatioissa voi löytyä asiantuntija-tehtäviä organisaation hallinnossa tai erilaisissa tehtävissä kentällä esim. humanitaarisissa tehtävissä. Seuraavassa kommentteja työelämästä:

Benita Broms, Euroopan oikeusasiamiehen oikeudellinen pääneuvonantaja: Ranskan kielen taitoni avulla olen saanut mahdollisuuden työskennellä juristina EY:n tuomioistuimessa ja Euroopan oikeusasiamiehen toimistossa. Vuodesta 1995 olen käyttänyt päivittäin ranskan kieltä. Ranskan kielen antia ovat kuitenkin ehdottomasti olleet lämpimät ystävyysuhteet ranskalaisiin, belgialaisiin ja luxemburgilaisiin tuttaviiini ja mahdollisuus syventyä ranskalaiseen/ranskankieliseen kulttuuriin Euroopassa.

Mikko Norros, apulaistiedotuspäällikkö, Valtioneuvoston kanslia: Vieraan kielen oppiminen tarjoaa aina avaimen myös toiseen kulttuuriin ja ajatusmaailmaan. Ranskan kieli ja kulttuuri ovat antaneet minun elämäni piristävän tuulahduksen etelästä. Suosittelen lämpimästi ranskan opintoja.

On myös mahdollista suuntautua *tutkimukseen*. Tieteelliset jatko-opinnot johtavat useimmiten tieteelliseen uraan, jolloin tehtäviin kuuluu useimmiten opetusta ja tutkimusta. Jatko-opinnot voivat johtaa myös tutkimuksen avustaviin tehtäviin, kuten tutkimuskoordinaattorin tehtäviin, tai muihin erittäin vaativiin asiantuntijatehtäviin edellä mainituilla aloilla.

## 5. Lopuksi

*Matkalla kohti asiantuntijan kielitaitoa* artikkelin tarkoituksena oli antaa mahdollisimman monipuolinen kuva nykypäivän ranskan kielen oppimisesta niin yksilön kannalta kuin yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Artikkelissa käsitelimme nykypäivän tieteellisiä käsityksiä vieraan kielen ja erityisesti ranskan kielen oppimisesta. Esittelimme myös ranskan kielen yliopistollisia opintoja ja kerromme, mitä kieliassiantuntijuuden käsitteellä tarkoitetaan.

Ranskan yliopisto-opinnot poikkeavat selvästi koulujen kieltenopetuksesta. Ranskan opinnot yliopistossa perustuvat näkemykselle siitä, millaisia kieli- ja viestintätaitoja edellytetään tämän päivän globaalissa maailmassa. Opinnoissa keskitytään mestarin tason kielitaidon hankkimiseen sekä sellaiseen kieliassiantuntijuuteen, jota nykyajan työelämä edellyttää osaajiltaan. Lisäksi ranskan maisteri on kulttuurienvälisen viestinnän taitaja monikielisissä ja -kulttuurisissa toimintaympäristöissä. Ranskan kielen tai kääntämisen opintojen ympärille voi rakentaa hyvin erilaisia opintokokonaisuuksia sen mukaan, mille ammattialalle haluaa suuntautua. Olkoot nämä mietteet matkaeväitä tulevaisuuden kieliassiantuntijalle.

## Tekijyys

Maarit Mutta on kirjoittanut luvut 2-3 ja Marjut Johansson luvun 4. He ovat kirjoittaneet yhdessä luvut 1 ja 5.

## Kirjallisuus

- Appadurai, A. 1990. Disjuncture and difference in the global cultural economy. *Theory Culture Society* 7, 295-310.
- Baggione, Daniel 1997. *Langues et nations en Europe*. Paris: Payot.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia 1993. *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Blommaert, J. 2005. *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. 2010. *Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J., Collins, J. & S. Slembrouck 2005. Spaces of multilingualism. *Language & Communication* 25, 197–216.
- Calvet, L.-J. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Calvet, L.-J. 2002. *Marché aux langues*. Paris: Plon.
- Castells, M. 1999. Flows, Networks, and Identities. Teoksessa Castells, M. et al. (toim.) *A Critical Theory of the Informational Society. Critical Education in the new information age*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Davies, A. 2003. *The native speaker: myth and reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, G. 2007. *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Defays, J.-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Liège: Pierre Mardaga.
- Dervin, F. 2011. *Impostures interculturelles*. Paris: L'Harmattan.
- Dervin, F. & V. Badrinathan. 2011. Introduction: Un appel à "libérer" les enseignants de langues... In Dervin, F. & V. Badrinathan (toim.) *L'enseignant non natif: identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Bruxelles - Fernelmont: E.M.E. & InterCommunications s.p.r.l., 7–25.
- Dervin, F. & M. Johansson 2007. Curriculum en Études françaises et constructions identitaires: de la production académique sur les mondes contemporains. Teoksessa Aden, J. (toim.) *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Collection Langues. Paris: Le Manuscrit, 135–151.
- EK (Elinkeinoelämän keskusliitto) 2009. Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä. EK:n henkilöstä ja koulutustiedustelu 2009. Saatavissa osoitteessa [http://www.ek.fi/ek/fi/yrityskyselyt/liitteet/Tyoelamassa\\_tarvitaan\\_yha\\_useampia\\_kielia.pdf](http://www.ek.fi/ek/fi/yrityskyselyt/liitteet/Tyoelamassa_tarvitaan_yha_useampia_kielia.pdf)
- Engeström, Y. & D. Middleton 1996. Introduction: Studying work as mindful practice. Teoksessa Engeström, Y. & D. Middleton (toim.) *Cognition and Communication at Work*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–14.
- EVK = Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Suomeksi kääntäneet I. Huttunen & H. Jaakkola. Porvoo-Helsinki: WSOY. Alkuteos: *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR)* saatavissa osoitteessa [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp).

- Filatova K. 2010. Third language acquisition, macrostrategies and synonymy. Teoksessa Pütz, M. & L. Scola (toim.) *Cognitive Processing in Second Language Acquisition. Inside the learner's mind*. Amsterdam/Philadelphia, Johan Benjamins Publishing Company, 85-96.
- Germain, C. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & L. Lipponen. 2001. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Helsinki: WSOY.
- Hammerberg, B. 2006. Activation de L1 ET L2 lors de la production orale en L3. *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Saatavissa osoitteessa: <http://aile.revues.org/1641>.
- House, J. & J. Rehbein 2004. What is 'multilingual communication'? Teoksessa House, J. & J. Rehbein (toim.) *Multilingual Communication*. Amsterdam: John Benjamins, 1–18.
- Huhta, M. 2005. Eurooppalainen kielitaitopolitiikka ja kielitaitovaranon kehittyminen. Teoksessa Johansson, M. & R. Pyykkö (toim.) *Monikielinen Eurooppaa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä*. Gaudeamus: Helsinki, 98–114.
- Huhta, M. 2011. Työelämän kielitaidon tarpeet ja kielikoulutuspolitiikka. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, huhtikuu 2011. <http://www.kieliverkosto.fi/journal/article/58/tyoelaman-kielitaidon-tarpeet-ja-kielikoulutuspolitiikka>
- Humphreys, T. & L. Salmi 2012. *Kääntämisen nykyiset ja tulevat haasteet*. Ranskan oppiaineen pääsykoemateriaali 2012, saatavissa osoitteessa <http://www.hum.utu.fi/oppiaineet/ranska/opiskelijavalinta/>
- Huttunen, I. & S. Takala. 2004. Euroopan neuvoston toiminta kielikoulutuksen kehittämiseksi ja sen vaikutus kielisuunnitteluun Suomessa. Teoksessa Sajavaara, K. & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 325–342.
- Huver, E. & C. Springer. 2011. *L'évaluation en langues*. Paris: Les Éditions Didier.
- Johansson, M. & F. Dervin 2007. Choix en matière de curriculum à l'université finlandaise et expertise à l'oral. *Travaux de didactique du FLE* 57, 27–46.
- Johansson, M., Nuolijärvi, P. & R. Pyykkö 2011. Johdanto: Työn kielimaisema. Teoksessa Johansson, M., Nuolijärvi, P. & R. Pyykkö (toim.) *Kieli työssä*. Helsinki: SKS, 10–23.
- Johansson, M. & R. Pyykkö 2005. Johdanto: monikielisyys ja kielipolitiikka. Teoksessa Johansson, M. & R. Pyykkö (toim.) *Monikielinen Eurooppaa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä*. Gaudeamus: Helsinki, 9–26.
- Johansson, M. & R. Pyykkö 2011. Tulevaisuuden kieliasiantuntijoiden koulutus. *Kieliverkosto*, kesäkuu 2011. Saatavissa osoitteessa <http://www.kieliverkosto.fi/journal/article/78/tulevaisuuden-kieliasiantuntijoiden-akateeminen-koulutus>
- Järvinen, H.-M. 2004. Kielitaidon kehittyminen peruskoulun vieraskielisessä opetuksessa. Teoksessa Sajavaara, K. & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 237–244.
- Kalaja, P., Alanen R. & H. Dufva (toim.) 2011. *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura.
- Karlsson-Fält, C. 2010. *Kielikeskuksissa toimivien kielenopettajien käsityksiä ja kokemuksia massayliopiston luomista haasteista*. Turun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kieliparlamentti 2011. Kieli- ja viestintätaidot ovat kiinteä osa työntekijän ammattitaitoa Saatavissa osoitteessa [http://www.kieliverkosto.fi/docs/Kieliparlamentti\\_kannanotto\\_2011.pdf](http://www.kieliverkosto.fi/docs/Kieliparlamentti_kannanotto_2011.pdf)
- Koulutuksen perustehtävä*. Ranskan kielen ydinaineanalyysi. Saatavissa osoitteessa <http://www.hum.utu.fi/oppiaineet/ranskankieli/opiskelijavalinta/ydinaines/ydinainesanalyysi.pdf>
- Miksi opiskella ranskaa?* Opetushallituksen esittelymateriaali. Saatavissa osoitteessa [www.tkukoulu.fi/~jatta/ranska/versionoctobre-2.ppt](http://www.tkukoulu.fi/~jatta/ranska/versionoctobre-2.ppt).

- Moring, T. 2005. Eurooppalainen vähemmistökielipolitiikka. Teoksessa Johansson, M. & R. Pyykkö (toim.) *Monikielinen Eurooppaa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä*. Gaudeamus: Helsinki, 74–97.
- Nikula, T. 2004. Kieliaineiden opetussuunnitelmien kehittäminen yliopistotasolla. Teoksessa Sajavaara, K. & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus: Jyväskylän yliopisto, 37–49.
- Opinto-opas*. Turun yliopisto, humanistinen tiedekunta, Ranska, ranskan kielen linja: <https://nettiopsu.utu.fi/opas/oppiaine.htm?opsId=129&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2011&aine=RAKI> ja ranskan kääntämisen ja tulkkauksen linja: <https://nettiopsu.utu.fi/opas/oppiaine.htm?opsId=129&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2011&aine=RANK>
- Pyykkö, R., Tuomi, U.-K., Juurakko-Paavola, T. & U. Fiilin 2007. Uutta yhteistyötä ja profiilien terävöittämistä: korkeakoulujen kielikoulutus. Teoksessa Pöyhönen, S. & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus: Jyväskylän yliopisto, 123–152.
- Pyykkö, R. 2011. Näkymätön kieli tulevaisuuden työssä. Teoksessa Johansson, M., Nuolijärvi, P. & R. Pyykkö (toim.) *Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielelliset käytännöt*. Helsinki: SKS, 26–45.
- Ricento, T. 2010. How the ‘Globalist Discourse of Globalization’ Informs Commonsense Thinking about Languages and Language Policies. Esitelmä *Sociolinguistics Symposium 18* -symposiumissa, Southampton 4.9.2010.
- Robert, J.-P. & É. Rosen. 2010. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris: Éditions OPHRYS.
- Saariluoma, P. 2001. Moderni kognitiotiede. Teoksessa Saariluoma, P., Kamppinen, M. & A. Hautamäki (toim.) *Moderni kognitiotiede*. Helsinki: Gaudeamus, 26–50.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa Sajavaara, K. & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 73–102.
- Seidlhofer, B. 2005. English as a lingua franca. *ELT Journal*, Vol. 59/4, 339–341.
- Seikkula-Leino, J. 2004. Oppiminen vieraskielisessä opetuksessa ja vieraskielisen opetuksen tulevaisuus. Teoksessa Sajavaara, K. & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 207–224.
- TY:n strategia*. Saatavissa osoitteessa <http://www.utu.fi/faktat/strategia/>

## LIITE 1 TAITOTASOASTEIKOT SUOMESSA

Taitotasosteikko lukion opetussuunnitelman (2003) mukaisesti<sup>10</sup>

Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2003 Kielitaidon tasojen kuvausasteikko	EVK
<b>C1.1 Taitavan kielitaidon perustaso</b>	C1 Taitava kielenkäyttäjä
<b>B2.2 Toimiva itsenäinen kielitaito</b>	B2 Itsenäinen kielenkäyttäjä
B2.1 Itsenäisen kielitaidon perustaso	
B1.2 Sujuva peruskielitaito	B1 Itsenäinen kielenkäyttäjä
B1.1 Toimiva peruskielitaito	
A2.2 Kehittyvä peruskielitaito	A2 Perustason kielenkäyttäjä
A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe	
A1.3 Toimiva alkeiskielitaito	A1 Perustason kielenkäyttäjä
A1.2 Kehittyvä alkeiskielitaito	
A1.1 Kielitaidon alkeiden hallinta	

[http://www.oph.fi/koulutuksen\\_jarjestaminen/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/lukiokoulutus](http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus)

Viitekehyksen käytäntöä noudattavat taitotasokoodit on nimetty viestinnän helpottamiseksi seuraavasti (suluissa lyhyt luonnehdinta):

- A1.1: Kielitaidon alkeiden hallinta (esim. muutamia opittuja fraaseja)
- A1.2: Kehittyvä alkeiskielitaito (esim. yksinkertainen viestiminen aivan perusasioista)
- A1.3: Toimiva alkeiskielitaito (esim. sosiaalisen kanssakäymisen perusta)
- A2.1: Peruskielitaidon alkuvaihe (esim. laajempi kyky sosiaaliseen kanssakäymiseen ja perusasioista viestintään)
- A2.2: Kehittyvä peruskielitaito (esim. kyky osallistua aktiivisemmin viestintään, kyky kertoa)
- B1.1: Toimiva peruskielitaito (esim. kyky ylläpitää vuorovaikutusta melko monenlaisissa tilanteissa; selviytyy kielialueella)
- B1.2: Sujuva peruskielitaito (esim. kyky säännölliseen vuorovaikutukseen ja ilmaista informaatiota melko monipuolisesti)
- B2.1: Itsenäisen kielitaidon perustaso (esim. tehokkaan argumentoinnin perustaito)
- B2.2: Toimiva itsenäinen kielitaito (esim. tehokas argumentointi, vuorovaikutuksen hallinta ja kasvava kielellinen tietoisuus)
- C1.1: Taitavan kielitaidon perustaso (esim. laajat kieliresurssit mahdollistavat varsin sujuvan ja tarkan viestinnän)
- C1.2: Kehittyvä taitava kielitaito (esim. sujuva viestintä)

[http://www.edu.fi/lukiokoulutus/toinen\\_kotimainen\\_ja\\_vieraat\\_kielet/kielten\\_opetussuunnitelmat](http://www.edu.fi/lukiokoulutus/toinen_kotimainen_ja_vieraat_kielet/kielten_opetussuunnitelmat).

<sup>10</sup> Terminologiassa on vaihtelua tekijän mukaan (vrt. *Dictionnaire pratique du CECR* (2010)).

## LIITE 2 ESIMERKKEJÄ VAIHTOEHTOISISTA OPINTOPOLUISTA

## • Opetus

ALAT	Ammatit	Sivuaineet
Opetus	Opettaja, kouluttaja	englanti, ruotsi, suomi; 3. kieli (espanja, suomi vieraana kielenä, muut kielet), kasvatustiede

## • Kääntäminen

Kääntäminen	kääntäjä, lokalisoija, käännöskoordinaattori	suomi; englanti, ruotsi ja muut kielet yhteiskuntatieteet (valtio-oppi), oikeustieteet, kauppatieteet tai liiketoimintaosaaminen; mitkä tahansa ns. yleissivistävät aineet; tietojenkäsittelytiede tai kieliteknologia, koska tietokone on kääntäjän tärkein työkalu
Tulkkaus	tulkki	suomi; englanti ja muut kielet yhteiskuntatieteet ja mitkä tahansa ns. yleissivistävät aineet

## • Kotimaiset tai kansainväliset kieleen, viestintään ja kulttuurienväliseen viestintään liittyvät alat

ALAT	Ammatit/esimerkkejä	Sivuaineet
Tiedotus, toimistustyö	toimittaja, tiedottaja, sisällöntuottaja	mediatutkimus, yhteiskuntatieteet, kauppatieteet, monitieteiset opinnot
Konsultointi	kouluttaja, kielikonsultti	suomen kieli, suomi vieraana kielenä, englannin kieli, yhteiskunta-, käyttäytymis- ja kauppatieteet, monitieteiset perusopinnot tai maisteriopinnot, esim. työelämän ja henkilöstöasioiden opinnot
Kulttuuriala	kustannustoimittaja, kulttuurisihteeri	kulttuurien ja taiteiden tutkimus, historia, yhteiskuntatieteet, kauppatieteet, monitieteiset opinnot
Suunnittelu	projektikoordinaattori (kaupallinen ala, valtio, kunnat)	kauppatieteet, yhteiskuntatieteet, muita esim. monitieteisiä opintoja

## • Kotimaiset tai kansainväliset asiantuntijuusalat:

ALAT	Ammatit/esimerkkejä	Sivuaineet
Kaupallinen ala: asiakaspalvelu ja markkinointi, yrittäjyys	projekti-, tuote-, markkinointi-, osto-, myynti-assistentti/konsultti/päällikkö	kauppatieteet, työelämän ja henkilöstöasioiden opinnot, liiketoimintaosaaminen
Hallinnollinen ala	kansainvälisten asioiden sihteeri, suunnittelija, henkilöstöpäällikkö	valtio-oppi, poliittinen historia; oikeustieteet; kauppatieteet; psykologia; hallintotieteet
Poliittis-hallinnollinen tai oikeudellinen ala	ylitarkastaja, erityisasiantuntija jne. valtionhallinto, ulkoasiainministeriö, ulkomaiset organisaatiot (EU, YK)	valtio-oppi, poliittinen historia; oikeustieteet; kauppatieteet; hallintotieteet
Matkailuala	matkailualan asiantuntijatehtävät	matkailualan opinnot, kaupalliset opinnot

## • Tieteellinen tutkimus

ALAT	Ammatit	Sivuaineet
Kielentutkimus tai käännöstiede	tutkija, tutkimuskoordinaattori	kieliaine, kielentutkimuksen aineet yhteiskuntatieteet, humanistiset tieteet, psykologia

Kooste on laadittu ranskan oppiaineessa.