

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Pollari, Pirjo; Veivo, Outi; Toomar, Jaana; Mäntylä, Katja

Title: Abiturienttien kokemuksia vieraan kielen opiskelun työläydestä ja sen vaikutuksesta lukion kielivalintoihin

Year: 2022

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat & Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry, 2022

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Pollari, P., Veivo, O., Toomar, J., & Mäntylä, K. (2022). Abiturienttien kokemuksia vieraan kielen opiskelun työläydestä ja sen vaikutuksesta lukion kielivalintoihin. In T. Seppälä, S. Lesonen, P. Ilikkanen, & S. D'hondt (Eds.), *Kieli, muutos ja yhteiskunta* (pp. 217-233). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. AFinLA:n vuosikirja, 2022.
<https://doi.org/10.30661/afinlavk.114478>

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Ikkänen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAN vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 79. Jyväskylä. s. 217–233.

Pirjo Pollari¹, Outi Veivo², Jaana Toomar¹ & Katja Mäntylä¹
¹Jyväskylän yliopisto, ²Turun yliopisto

Abiturienttien kokemuksia vieraan kielen opiskelun työläydestä ja sen vaikutuksesta lukion kielivalintoihin

This paper discusses studying optional languages at upper secondary school in Finland, and in particular students' views on dropping the optional language. The number of students choosing an optional language has decreased during the past decades. In earlier studies, teachers have suggested that a heavy workload might be one of the main reasons for this decrease. We interviewed nine students at upper secondary school and here we concentrate on those four who discontinued their optional language studies. The data were analysed via content analysis. The results show that the reasons behind dropping an optional language are manifold, and can be traced to individual values, but also to school structures and to how society seems to value languages. Heavy workload is also reflected in answers in different ways: the participants acknowledged that good language skills take time and effort which they were not always willing to invest in.

Keywords: foreign language, optional language, upper secondary school

Asiasanat: vieras kieli, valinnaiskieli, lukio

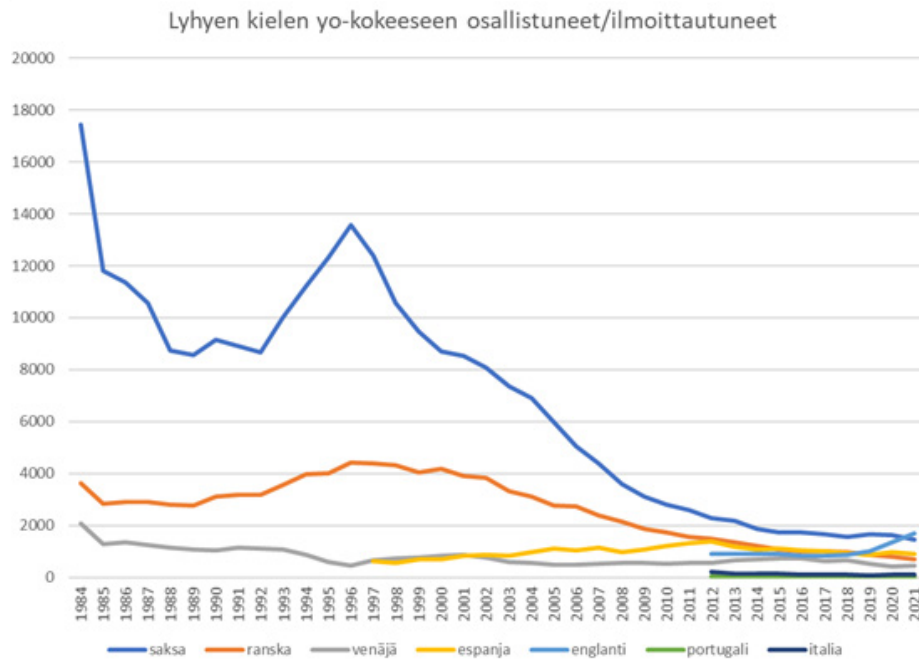


1 Johdanto

Vieraiden kielten opiskelussa on tapahtunut Suomessa suuri käänne, kun verrataan 1980-lukua ja 2020-lukua. Tällä hetkellä muita vieraita kieliä kuin englantia opiskelee yhä harvempi, ja opiskelun aloittaneista osa lopettaa opinnot kesken jo perusopetuksessa tai lukiossa. Koska muutos on tapahtunut vaiheittain pitkän ajan kuluessa, muutoksen suuruusluokkaa on ollut matkan varrella vaikea arvioida. Tilanteeseen on kuitenkin viime vuosina havahduttu ja alettu puhua yhä enemmän koulujen kielivalintojen kapenemisesta (Helsingin Sanomat 2020; Saarinen 2019; Saarinen 2021) ja Suomen kielivarannon tulevaisuudesta (Pyykkö 2017; Vaarala ym. 2021). Pähkinänkuoressa voidaan todeta, että valinnaisten kielten opiskelu suomalaisissa kouluissa on merkittävästi vähentynyt (Nissilä & Tikkanen 2021). Aiempien tutkimusten valossa näyttää siltä, että ilmiö on varsin monisyinen (Hukka & Husu 2019; Kiehelä 2021; Mäntylä ym. 2021). Siihen vaikuttavat niin yksilötason valinnat, tunnit jaot, opetussuunnitelmien linjaukset, opetuksen järjestäjän ja koulun tarjoamat mahdollisuudet kielten opiskeluun samoin kuin yhteiskunnan asenteet. Tässä artikkelissa lähestymme tätä laajaa muutosten kenttää yksilöllisten valintapolkujen näkökulmasta. Tavoitteenamme on selvittää, millaiset tekijät vaikuttavat suomalaisten koululaisten kielivalintoihin opintopolun varrella. Aiemmassa tutkimuksessamme (Mäntylä ym. 2021) nousi esiin, että monet opettajat pitivät yhtenä syynä valinnaisten kielten opiskelun vähyyteen sitä, että kielten opiskelu koetaan työlääksi. Tässä tutkimuksessa halusimme pureutua tähän kysymykseen tarkemmin ja selvittää, mitä lukioikäiset kielten oppijat itse sanovat kielten oppimisesta ja sen työläydestä.

2 Kielivalinnat Suomessa

Kielten opiskelu lukiossa on vähentynyt 1980-luvulta alkaen (Piri 1998: 193–194). Julkisia tilastoja kielten ylioppilaskokeisiin ilmoittautuneista löytyy vuodesta 1997 lähtien Ylioppilastutkintolautakunnan sivuston kautta. Kun vertaa esimerkiksi tilastoja vuosilta 1997 ja 2021, kieliaineiden ylioppilaskirjoituksiin ilmoittautuneiden määrän vähenemisen huomaa erityisesti ranskan ja saksan lyhyen oppimäärän kokeiden kohdalla: ranskassa pudotus on ollut 84 %, saksassa 88 % (ks. kuvio 1). Tilanteen kehittymistä on seurattu myös Elinkeinoelämän keskusliitossa (Vieltojärvi 2019; 2022). Vaikka varsinkin vientiteollisuudessa ja matkailussa tarvittaisiin kieli- ja kulttuuritaitoista työvoimaa, kolmen, saati neljän kielen opiskelu lukiossa on kuitenkin varsin harvinaista. (Tilastokeskus 2022; Ylioppilastutkinto 2006; Ylioppilastutkintolautakunta 2022).



KUVIO 1. Lukion lyhyen kielen ylioppilaskirjoituksiin ilmoittautuneet vuosina 1984–2021 (Tilastokeskus 2022, Ylioppilastutkintolautakunta 2022).

Lukion kielivalinnat alkoivat vähentyä 1980-luvulla, kun matematiikan silloisen laajan oppimäärän valinneiden opinto-ohjelmaan ei aina mahtunut valinnaisia kieliä (Nikki 1989: II). Toisen vieraan kielen pakollisuus lukiossa poistettiinkin vuoden 1985 lukion opetussuunnitelman perusteista matematiikan laajan oppimäärän opiskelijoilta (Kouluhallitus 1985: 28). Vuonna 1993 vahvistetussa valtioneuvoston päätöksessä lukion tuntijaosta ei ole enää pakollisia kursseja toisesta vieraasta kielestä millenkään lukion opiskelijaryhmälle (Finlex 835/1993). Muun muassa näiden muutosten myötä kielikoulutuspoliittiset kysymykset ja kieliohjelmat ovat siirtyneet laajalti kunnille, joissa niitä on viime vuosikymmeninä toteutettu usein kuntatalouden näkökulmasta (Kyllönen & Saarinen 2010).

Saksalla on pitkä historia englannin jälkeen toiseksi suosituimpana vieraana kielenä lukioissa. Vielä vuonna 1956 saksaa kirjoitettiin eniten pakollisena vieraana kielenä, mutta 1960-luvulla englanti syrjäytti saksan (Birkstedt 2015). Lyhyen oppimäärän ylioppilaskirjoituksiin ilmoittautuneita oli pitkään selkeästi eniten saksassa, mutta vuonna 2021 englanti ohitti siinäkin saksan – yhtenä syynä tähän lienee se, että sama kokelas voi suorittaa sekä pitkän että lyhyen englannin ylioppilaskokeen (Ylioppilastutkintolautakunta 2022). Tilastojen valossa näyttääkin siltä, että entinen kesto-suosikki saksa on jäänyt varsin marginaaliseen rooliin lukiossa.

Muiden kuin englannin kielen opiskelun tukemiseksi on lanseerattu kehittämissankkeita kuten 1996–2001 Kimmoke-hanke (OPH 2001) ja 2009–2011 Kielitivoli-hankkeet (Tuokko ym. 2011), jotka painottivat kielten opiskelun merkitystä erityisesti eurooppalaisen kanssakäymisen näkökulmasta. Tämä tuki ei kauan kuitenkaan jaksanut saksan asemaa kannatella, vaan sen opiskelu laski lukiossa entisestään. Ranskan ja venäjän opiskelua lukiossa hankkeet eivät lisänneet. (Vipunen 2021.)

Vuonna 2005 luovuttiin yhteisestä reaaliaineiden ylioppilaskokeesta ja siirryttiin ainereaalikokeisiin (Finlex 915/2005). Samana vuonna myös toisen kotimaisen kielen kirjoittamisen pakollisuus ylioppilaskirjoituksissa poistettiin (Finlex 672/2005). Kokelas voi siis nykyisin valita ne reaaliaineet, joiden opiskeluun ja kirjoittamiseen hän lukiossa keskittyy ja jättää toisen kotimaisen kielen kirjoittamatta. Kaiken kaikkiaan valinnaisten kielten opiskelun laskuvauhti kiihtyi 2000- ja 2010-luvuilla (Tilastokeskus 2004; 2010). Kuten eräs aikaisempaan tutkimukseemme osallistunut opettaja totesi, mediassa usein esille nousut korkea-asteen todistusvalinta matemaattisten aineiden painotuksellaan oli ”vain viimeinen niitti arkkun” muiden kielten kuin englannin ja ruotsin opiskelussa (Veivo ym. 2021).

Nykyisessä, varsin paineistetussa lukiossa useimmat keskittyvät opinnoissaan jo lukion alusta saakka aineisiin, jotka he haluavat kirjoittaa, ja kirjoitettavat aineet ovat hyvin usein ne, joista saa eniten pisteitä korkea-asteen todistusvalinnassa. Todistusvalinta on muuttanut myös englannin asemaa jonkin verran: aiempaa useampi valitsee ylioppilaskokeen pakolliseksi pitkäksi oppimääräksi matematiikan englannin sijaan. Kuten kuvio 1 edellä osoittaa, lyhyen englannin kirjoittajien määrä onkin kasvussa, sillä alasta riippuen lyhyen englannin laudatur saattaa todistusvalinnassa olla arvokkaampi kuin pitkän englannin magna cum laude (Ylioppilastutkintolautakunta 2022; CSC 2021). Vuoden 2022 keväällä ylioppilastutkinnon suorittamien aloittavien on sisällytettävä tutkintoonsa vähintään viiden tutkintoaineen kokeet entisen neljän sijaan (Ylioppilastutkintolautakunta 2021). Tämän uudistuksen vaikutuksia lukion kielivalintoihin on kiinnostavaa tarkastella tulevaisuudessa.

3 Tutkimustietoa kielivalinnoista

Kielivalintoja on tarkasteltu viime vuosina muun muassa kielikoulutuspoliittisten rakenteiden näkökulmasta (Bärlund 2020). Opiskelijamäärien kehitystä on seurannut esimerkiksi Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry, jonka teettämien selvitysten mukaan vieraiden kielten opiskelijamäärät ovat viime vuosina pienentyneet merkittävästi niin lukioissa (Saarinen 2019) kuin yläkouluisakin (Saarinen 2021). Yläkouluissa tämä on johtanut siihen, että B2-kielen ryhmiä ei välttämättä synny lainkaan (Saarinen 2021). Lukioissa syksyllä 2019 tehdyn kyselyn tulokset puolestaan enteivät korkeakoulujen todistusvalinnan uuden pisteytystyökalun käyttöön-

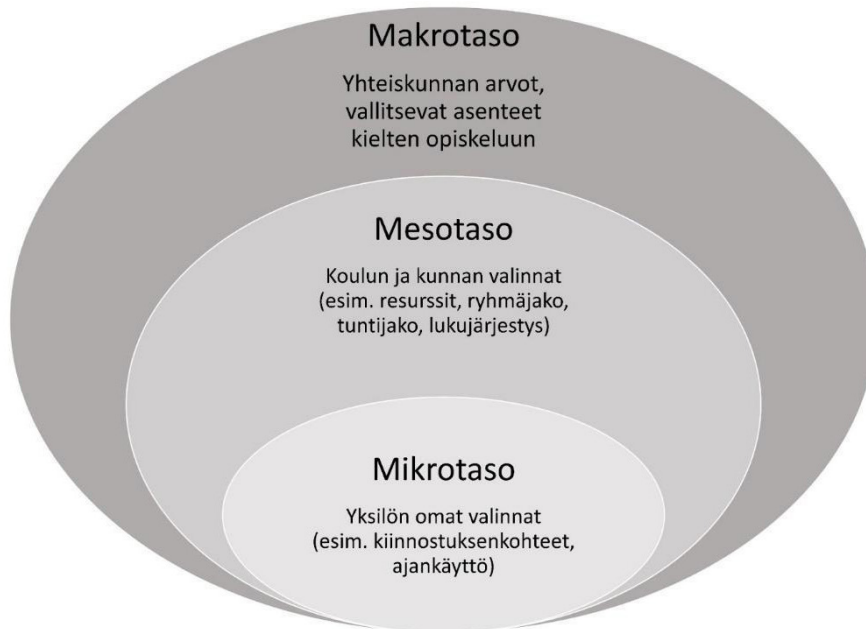
ottoa, ja valinnaisten kielten opiskelijoiden määrä laski edelleen, kun kielistä ei ollut keväästä 2020 alkaen odotettavissa korkeakouluvalinnoissa yhtä paljon hyötyä kuin joistakin muista aineista (Saarinen 2019).

Laajemmassa selvityksessä Suomen kielivarannon tilasta selvisi, että vuonna 2017 annetut suositukset kielivarannon monipuolistamiseksi eivät olleet johtaneet toivottuun lopputulokseen koulujen arjessa (Vaarala ym. 2021). Esimerkiksi päätös A1-kielen varhentamisesta ei johtanut koulujen kielivalikoiman monipuolistumiseen, vaan siihen, että englannin opiskelu aloitetaan muutamaa vuotta varhemmin. Kun lisäksi toinen kotimainen kieli aikaistettiin alkamaan jo alakoulussa, A2-kieltä valitaan opettajien mukaan aikaisempaa vähemmän (Vaarala ym. 2021).

Tutkimme kielivalintojen tilannetta alkuvuodesta 2021 kyselytutkimuksella, johon vastasi 349 opetusalan ammattilaista (Mäntylä ym. 2021; Veivo ym. 2021). Heistä 89 % työskenteli perusopetuksessa, 38 % lukiossa ja 16 % muissa oppilaitoksissa. Kyselyssä selvitettiin valinnaisten kielten opiskelun mahdollisia esteitä, valintojen monipuolistamiseksi jo tehtyjä toimia sekä ratkaisuja kielivalikoiman monipuolistamiseksi. Vastaajat arvioivat, että yksi merkittävimmistä esteistä valinnaisten kielten opiskelulle oli se, että kielten opiskelu koetaan työlääksi. Vastaukset osoittivat, että oppilaitoksissa oli pyritty takaamaan kielipolkujen jatkuvuus monin eri toimin, esimerkiksi esittelemällä vaihtoehtoja vanhempainilloissa, elävöittämällä opetusta yhteydenpidolla syntyperäisiin puhujiin ja yhdistämällä eri tasoisia ryhmiä, jotta ryhmän opetusta voitaisiin jatkaa. Nämä eivät kuitenkaan vastaajien mukaan riitä, vaan he kaipaivat rakenteellisia muutoksia, esimerkiksi lisäresursseja opetukseen ja korkeakoulujen opiskelijavalinnan pisteytyksen pikaista korjausta.

4 Kielivalintoihin vaikuttavat tekijät

Kielten opetukseen liittyviä tekijöitä voidaan jäsentää eri tavoilla. Esimerkiksi The Douglas Fir Group (2016) jaottelee yksilöön vaikuttavat tekijät Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen systeemiteoriaan perustuen kolmelle sisäkkäiselle tasolle. Kaiken keskiössä on yksilö, jonka toimintaan vaikuttavat mm. yksilön omat neurofysiologiset piirteet ja kognitiivinen kapasiteetti. Yksilöä ympäröi sosiaalisen toiminnan mikrotaso, jolla yksilöt käyttävät kieltä ja sen eri osa-alueita vuorovaikutukseen muiden yksilöiden kanssa. Tätä tasoa ympäröi sosiokulttuuristen instituutioiden ja yhteisöjen mesotaso, johon kuuluvat mm. erilaiset sosiaaliset verkostot, joissa kieltä käytetään, esimerkiksi perhe, koulu ja työyhteisö. Uloimmalla kehällä on erilaisten ideologisten rakenteiden makrotaso, johon kuuluvat mm. kulttuuriset, poliittiset ja taloudelliset arvot sekä uskomusjärjestelmät.



KUVIO 2. Tässä tutkimuksessa käytettävä jaottelu kielivalintapäätöksiin vaikuttavista tekijöistä (perustuu The Douglas Fir Groupin jaotteluun 2016).

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme yksilöllisiä kertomuksia kielivalinnoista suhteessa The Douglas Fir Groupin viitekehykseen perustuvaan jaotteluun (KUVIO 2). Mikrotasolla tarkoitamme niitä valintoja, joita yksilö voi itse tehdä. Mesotasolla puolestaan viittaamme koulun ja kunnan tekemiin ratkaisuihin, joihin yksilö ei voi vaikuttaa. Ylin makrotaso puolestaan muodostuu arvoista ja yhteiskunnassa vallitsevista asenteista kielten opiskeluun.

Seuraavaksi esittelemme suomalaisten abiturienttien kielivalintapolkuja ja pohdimme, miten niiden kuvauksista esiin nousevat valintoja selittävät tekijät sijoittuvat kielivalintojen mikro-, meso- ja makrotasolle. Tämän lisäksi pohdimme erityisesti sitä, missä määrin kielten opiskelua pidetään työläänä ja missä määrin mahdollinen työläisyys on voinut vaikuttaa kielivalintoihin.

5 Tutkimuksen aineisto ja analyysi

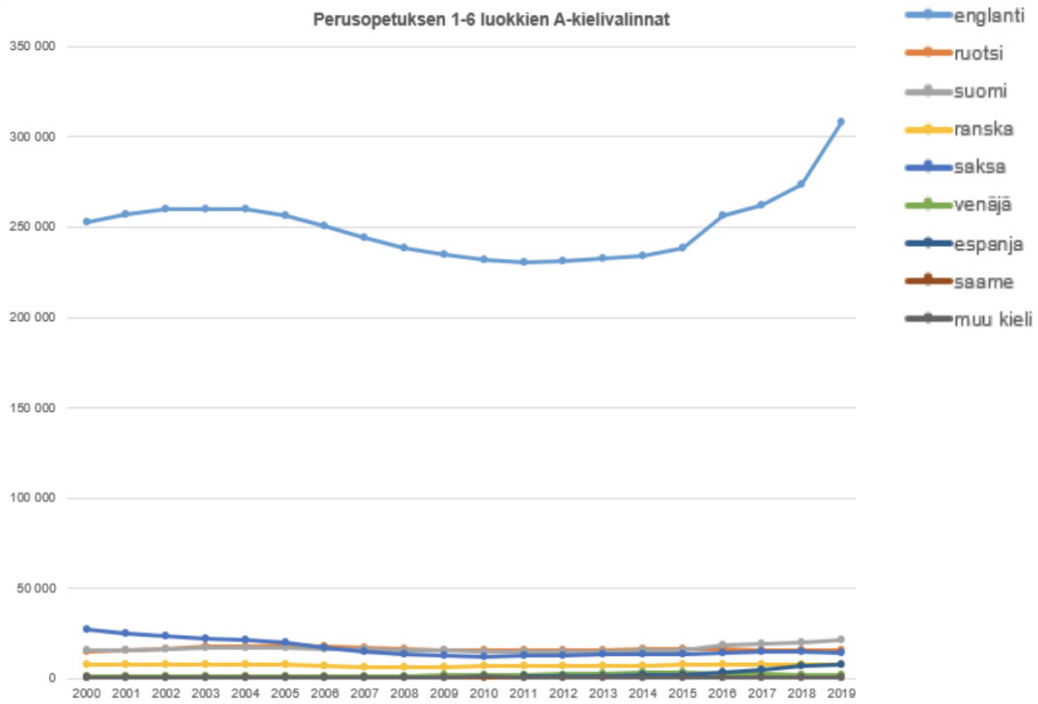
Tämä tutkimus on teemahaastatteluihin perustuva tapaustutkimus. Aineisto kerättiin syksyllä 2021 haastattelemalla yhdeksää abiturienttia eräässä keskikokoisessa lukiossa. Kyseessä oli harkinnanvarainen näyte (Taherdoost 2016): he kaikki olivat

opiskelleet perusopetusvaiheessa jotain vapaaehtoista kieltä, mutta neljä heistä keskeytti kielenopiskelun joko lukioon siirtyessään tai lukion aikana. Viisi haastateltavaa jatkoi kieliopintoja läpi lukion. Vaikka haastattelujen lukumäärä ei ole suuri, näiden haastateltavien avulla saimme uutta ja syvällisempää tietoa abiturienttien yksilöllisistä syistä joko jatkaa tai keskeyttää vapaaehtoiset kieliopinnot (ks. esim. Taherdoost 2016). Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, kestoltaan 12–28 minuuttia.

Tutkimuksen toteutuksessa noudatettiin tutkimuseettisiä periaatteita: haastateltavat ilmoittautuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti, heitä tiedotettiin tutkimuksen kulusta ja he allekirjoittivat suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta sekä henkilötietojensa käsittelemisestä EU:n tietosuojasetuksen mukaisesti. Haastattelija oli abiturienteille entuudestaan tuttu, ja sama haastattelija teki kaikki haastattelut. Ne nauhoitettiin ja litteroitiin. Analyysimenetelmänä käytimme teemoittelua ja laadullista sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2002).

Tässä artikkelissa keskitymme niihin neljään haastateltavaan, jotka jättivät valinnaiskielen opinnot jossain vaiheessa kesken. Heidän haastattelujaan analysoitiin tässä vaiheessa kvalitatiivisina tapaustutkimuksina (Stake 2008), ja kunkin haastattelun analysoi ainakin kaksi tutkijaa, jotta joka haastattelusta saataisiin välitettyä mahdollisimman objektiivinen kuva. Tarkastelemme abiturienttien omia pohdintoja syistä, joiden vuoksi valinnaiskielen opinnot jäivät kesken, ja erityisesti heidän ajatuksiaan kieliopintojen työläydestä. Abiturienttien pidemmät sitaatit on sisennetty ja lyhyemmät merkitty tekstissä kursivilla.

Haastatteluaineiston taustaksi esittelemme kuviossa 3 tilaston A1- ja A2-kielten valinnoista haastateltavien perusopetusvaiheen aikana 2010–2019 (KUVIO 3) (Vipunen 2019).



KUVIO 3. A1 ja A2-kielivalinnat Suomessa 2000–2019. Haastateltujen lukiolaisten perusopetusvaiheen A-kielivalintatilanne ajoittuu kuvion vuosille 2010–2019. (Vipunen 2019)

Englannin kieli A-kielenä on ollut haastateltujen perusopetusvaiheen aikana 2010–2019 ylivoimainen muihin kieliin verrattuna. Huomionarvoista on, että englantia A-kielenä opiskelevien määrä on lähtenyt kasvuun ikäluokan koosta johtuneen pienen notkahduksen jälkeen vuonna 2010 ja kasvu jatkuu edelleen (Vipunen 2022). Saksan kieltä opiskelevien määrä laski, kun taas ranskaa ja venäjää opiskelevien määrä pysyi lähes samana. Espanjan kielen suosio A-kielenä kasvoi: vuonna 2011 espanjaa A-kielenä opiskelevia oli 876, vuonna 2019 heitä oli jo 7869 (Vipunen 2022.) Espanjan suosio ei kuitenkaan näy myöhemmin ylioppilaskirjoituksiin ilmoittautuneiden määrässä: vuonna 2011 espanjan ylioppilaskirjoituksiin ilmoittautui lyhyen ja pitkän oppimäärän kirjoittajia yhteensä 1398 henkilöä, vuonna 2021 heitä oli 1022 (Ylioppilastutkintolautakunta 2022).

Siirrymme nyt tarkastelemaan abiturienttien omia näkemyksiä kielivalinnoista. Koska tavoitteenamme on kuvata yksittäisiin kielten opintopolkuihin vaikuttavia tekijöitä, etenemme tarkastelussa tapauskohtaisesti haastateltava kerrallaan. Haastateltavista käytetään alla olevissa kuvauksissa pseudonyymejä.

5.1 Sanna: A1-kielenä ranska

Sanna aloitti A1-ranskan alakoulussa 3. luokalla: hän osasi jo englantia 9-vuotiaaksi omien sanojensa mukaan *semihyvin*, joten hän halusi valita jonkin muun kielen ensimmäiseksi vieraaksi kielekseen. Sannan toiveena olisi ollut saksa, mutta ryhmää ei muodostunut, sillä kiinnostuneita ei ollut tarpeeksi. Alussa ranska tuntui ihan mukavalta, vaikka Sannan mielestä hänen ja opettajan suhde ei oikein toiminut. Pian kuitenkin Sanna koki kielen ja sen opiskelun työlääksi ja vaikeaksi, sillä uutta asiaa tuli paljon eikä hän kokenut oppivansa tai ymmärtävänsä koulussa tarpeeksi. Niinpä läksyjä oli kotona hankala tehdä. Sanna kertoo:

Mä jäin siinä aika nopeesti pois kärryiltä ja sit mä en päässyt oikeen koskaan takaisin. Se oli tosi työlästä, ja varsinkin nelos- ja vitosluokalla, se oli **tosi** työlästä, ja musta tuntui et mä en oikein oppinut mitään.... Mun oli vaikee ymmärtää tunneilla niitä asioita ja sit mun piti mennä kotiin ja tehdä niitä läksyjä niin mun oli vaikee niinkun tehdä niitä, kun musta tuntui että mä en osannut tarpeeks. Ja sit mä en oikein koskaan uskaltanut pyytää apua ja meillä ei ollut oikein mahdollisuuksia mihinkään tukiopetukseen tai mihinkään.

Sen sijaan A2-kielenä aloitetun englannin Sanna koki helpommaksi: hän osasi kieltä jo entuudestaan, ja lisäksi englannin mahdollisiin ongelma-kohtiin sai apua helposti niin kotoa, kavereilta kuin netistäkin. Lisäksi englannista tuntui olevan enemmän iloa ja hyötyä, avasihan se esimerkiksi netin maailmaa ihan eri tavalla.

Yläkoulussa ranska oli Sannasta jälleen mukavaa. Opettaja vaihtui, ja ranska tuntui rennommalta, helpommalta ja hyödyllisemmältä kuin alakoulussa, sillä opettaja vinkkasi muun muassa ranskankielisiä nettisivustoja. Ranskan opinnot veivät kuitenkin varsin paljon aikaa. Niinpä lukion alkaessa Sanna päätti jättää ranskan pois: hän ei halunnut ylimääräisiä opintoja, sillä hän kokee stressaavansa helposti. Lisäksi Sanna halusi lukiossa vihdoin aloittaa saksan, joka alakoulussa jäi haaveeksi. Saksan opinnot kuitenkin tyrehtyivät koronaan. Sanna ehti opiskella saksaa kaksi kurssia, mutta kielen etäopiskelu ei onnistunut hänen toivomallaan tavalla, joten hän lopetti saksan opinnot.

Sannan kielen opiskelun lopettamisen syyt olivat hyvin pitkälle henkilökohtaisia eli mikrotason syitä (ks. The Douglas Fir Group 2016). Hän koki stressaavansa opinnoista helposti, ranska vaati aikaa ja vaivaa eikä Sanna kokenut tästä kielestä olevan hyötyä. Sanna uskoo, että muun kielen kuin englannin hyöty tulee esiin vasta työelämässä, ei kouluaikana, sillä hänen kokemuksensa mukaan on vaikea löytää kouluikäisille sopivia ja kiinnostavia ranskankielisiä käyttöympäristöjä tai -tarpeita.

Musta tuntuu aika nopeesti että mä en käytä tätä ranskaa mun arjessa ikinä. Mä en tarvii tätä. Mä oppisin tätä kieltä paremmin jos mä saisin käytettyä sitä niinku päivittäin.... Mut mä oon koulussa enkun tunnilla, mä meen kotiin ja oon viis tuntii netissä ja se on niinku toinen tunti ja mä oon oppinu siinä ihan samalla tavalla.

Toki myös koulu ja lähiympäristö eli mesotason syyt (The Douglas Fir Group 2016) vaikuttivat: ranskan opiskelu tuntui etenevän liian nopeasti, ja siihen oli vaikea saada apua kotoa tai ystäväpiiristä. Tukiopetusta ei ollut tarjolla. Lisäksi Sanna koki, että kielten opinnoissa painotetaan liikaa oikeakielisyyttä viestin välittymisen sijaan, ja vaikka opettajat eivät näin ehkä sano ääneen, painotus paljastuu hänen mielestään rivien välistä. Lisäksi se mesotason syy, ettei hän ollut pystynyt aloittamaan alun perin haluamaansa saksaa, saattoi vaikuttaa opiskelumotivaatioon eli henkilökohtaisiin, mikrotason syihin.

Yhteiskunnallisella eli makrotasolla (The Douglas Fir Group 2016) löytyi lisäksi lopettamiseen vaikuttava tekijä: Sanna mietti ylioppilaskirjoituksia ja korkeakouluhakujen todistuspuisteutyksiä, ja totesi, ettei ylimääräisestä kielestä ole niissäkään hyötyä.

5.2 Kalle: espanja A2-kielenä

Kalle oli aloittanut A2-espanjan alakoulussa, ja opiskeli sitä myös yläkoulussa. Lukiossa opiskelu loppui, sillä Kalle luuli, ettei espanjan ryhmää syntynyt omaan kouluun eikä hän ollut valmis käymään toisessa lukiossa espanjan tunneilla. Kun Kalle kuuli haastattelussa, että ryhmä kyllä oli omassakin koulussa, hän ei harmitellut asiaa, sillä hän oli päätöksensä tehnyt. Lopettamispäätökseen vaikutti vahvasti se, että espanja ei tuntunut niin tärkeältä eikä hyödylliseltä oppiaineelta, eikä Kalle aikonut sitä kirjoittaa: Kalle pyrkii opiskelemaan luonnontieteitä, ja siellä englantia on tärkein kieli.

Lisäksi Kalle koki, että kahta A-kieltä on lukiossa vaikea opiskella, työlästäkin, sillä kielitaito on taito, joka kehittyy hitaasti. Kalle vertasi kielten opiskelua matematiikkaan:

kauheasti mä en oo vaikka matikassa mitään kotona tehnyt, koska siinä on kuitenkin semmoinen kun MAOL, josta voi lukea ne kaikki kaavat, niin ei tarvitse opetella ulkoa. Eihän niinku matikassa ole vaikka semmoisia tietoja, mitkä pitää osata, ehkä jotain muutamia käsitteitä, kun taas ruotsi vaikka: tuli aina ne uudet - montahan sanaa siinä, vaikka 70 sanaa sieltä, että opettele nämä - ja niistä puolia et ole kuullut koskaan aiemmin.

Luonnontieteellisesti suuntautuneena matematiikan opinnot eivät vie Kallelta juurikaan koulun ulkopuolella aikaa – hän ei kuulemma tosin tee juuri muita läksyjä

kuin fysiikan – mutta kielten sanakokeisiin olisi pakko lukea ja opetella asioita ulkoa. Lisäksi Kalle koki, että matematiikan kokeissa on vallalla armollisempi arviointi kuin kielissä.

Kallen lopettamispäätös siis vaikutti olevan pääasiassa henkilökohtaisiin eli mikrotason syihin perustuva päätös, vaikkakin se ensin näyttäytyi kouluympäristön pakon sanelemana eli mesotason syyllä. Kallen lopettamispäätöksen suurin tekijä oli, että Kalle koki kieltenopiskelun vievän liikaa aikaa ja vaivaa verrattuna esimerkiksi matematiikkaan. Myös makrotason syy eli se, ettei Kalle kokenut espanjan opinnoista olevan hyötyä tulevalle uralle luonnontieteiden parissa, vaikutti lopettamispäätökseen.

5.3 Leena: espanja B2-kielenä

Leena olisi alun perin halunnut valita alakoulussa A2-ranskan. Ryhmää ei kuitenkaan muodostunut, sillä vaadittu ryhmäkoko jäi paria oppilasta vajaaksi. Niinpä Leena ei valinnut alakoulussa mitään kieltä.

Leena yritti valita ranskan uudestaan yläkoulussa, mutta muista vuosista poiketen ranskan ryhmää ei muodostunut. Niinpä Leena päätyi valitsemaan B2-espanjan.

Mulla itseasiassa kävi sillein et mä halusin alunperin opiskella ranskaa. Tai mä olin halunnut opiskella sitä niinku alakoulusta asti, niinku joskus vitosluokalla, kun sai valita, mutta sit sitä ryhmää ei koskaan tullu mun koulussa. Ja sit mä olin sillain että okei, kasiluokalla mä haluan sit opiskella ranskaa. Mut sit sillonkaan sitä ryhmää ei tullu ja sit mä olin sillain että no, mä sit opiskelen espanjaa kun mä en saa opiskella ranskaa.

Vaikka espanja olikin toissijainen vaihtoehto, Leena piti espanjan opiskelusta yläkoulussa. Hän myös koki oppineensa espanjaa hyvin ja varsin helposti. Lukiossa Leena kuitenkin päätti jättää espanjan valitsematta. Hän opiskelee luonnontieteitä painottaen, joten espanjan kurssien sovittaminen lukujärjestykseen on vaikeaa. Leenan kokemuksen mukaan kaikki muut kielet englantia ja ruotsia lukuun ottamatta ovat *huonoissa palkeissa*: kun vapaaehtoisesta kielestä on aina vain yksi ryhmä tarjolla kurssitarjottimessa (englannista ja ruotsista useita), se rajoittaa muiden aineiden kurssien valintamahdollisuuksia. Muut kurssivalinnat tulisi silloin tehdä tämän kielen kurssien ehdoilla. Leena halusi priorisoida sitä, että saa valittua kaikki haluamansa luonnontieteiden kurssit. Leenalla on myös harrastuksia ja muita koulukiireitä, joten espanja sai väistyä.

Haastattelussa Leena totesi häntä hieman harmittavan, ettei voinut jatkaa espanjan opintoja. Hän kuitenkin kokee, että ylimääräisen kielten opiskelu meni osin pieleen jo siinä vaiheessa, kun ei saanut haluamaansa kieltä, ranskaa.

Mulla niinku vähän se kieltenopiskelu meni niinku pieleen siinä vaiheessa kun mä oikeesti halusin opiskella tositositosi paljon sitä ranskaa - mä olin oikeesti **tos**i kiinnostunut siitä, ja edelleen oon, ja sitten kun mä en koskaan saanut mahdollisuutta siihen vaikka mä monta kertaa yritin.

Leenan päätökseen näyttävät vaikuttaneen yhtä paljon niin henkilökohtaiset, mikrotason syyt kuin koulukohtaiset, mesotason syyt. Suuri henkilökohtaiseen motivaatioon vaikuttanut mesotason syy lienee, ettei hän koskaan saanut valittua halua- maansa ranskaa. Lisäksi Leena on niin vahvasti kiinnostunut luonnontieteistä, että hän halusi mahdollistaa niiden opiskelun mahdollisimman täysipainoisesti. Tässä myös koulukohtaiset syyt vaikuttivat: jos kurssitarjotin olisi mahdollistanut helpommat valinnat, ehkä hän sitten olisi jatkanut espanjan opintoja.

5.4 Tiina: saksa B2-kielenä

Tiina opiskeli yläkoulussa B2-saksaa. Saksan hän olisi mielellään valinnut jo alakoulussa, mutta kielestä ei muodostunut ryhmää. Tiina vaikuttaa olleen hyvin motivoitunut kieltenopiskelija. Ensinnäkin hän koki, että kielistä on hyötyä tulevaisuudessa esimerkiksi työpaikan saannissa. Lisäksi hänestä saksa ei tuntunut mitenkään liian vaikealta vaan oli *jollain tavalla ruotsin tyyppinen kuitenkin*. Siitä huolimatta, että kieltenopiskelu oli mukavaa, se oli välillä myös melko työlästä. Esimerkiksi yläkoulussa saksasta oli usein sanakokeita, joihin piti opetella paljon uusia sanoja.

Tiina jatkoi saksan opintoja lukiossa. Hän opiskeli lukiossa 3–4 saksan kurssia, mutta koki sitten, ettei siihen enää ollut aikaa: saksa ei mahtunut lukujärjestykseen, koska oli monia pakollisia aineita kuten historiaa – *näitä mitä nyt vaan pitää lukea vaikka ei aio kirjoittaa*. Saksan kurssit menivät joko päällekkäin muiden aineiden kanssa tai sitten lukujärjestykseen kertyi 7 palkkia (7 x 3 x 75 minuutin oppituntia viikossa), mikä merkitsi noin 35 tuntia työtä koulussa. Lukujärjestys oli siis aivan täynnä ja koulupäivät pitkiä. Niinpä Tiina luopui saksasta, sillä sen opiskelu olisi vaikuttanut omaan jaksamiseen liikaa. Lisäksi lopettamispäätökseen vaikutti, ettei ylimääräisestä kielestä olisi hyötyä korkeakoulun haettaessa.

Tiina: mähän aluksi ajattelin, että minä kirjoitan saksan mutta sitten just se, että kun ei se vaikuta mitenkään - että jos mä lääkikseen aion hakea niin sitten se oli vähän silleen että jos ei niinku aika riitä niin sitten mä vaan jätän sen pois että kun ei siitä tavallaan ole siihen mitään hyötyä sinne hakemiseen.

Haastattelija: Jos sä olisit saanut siitä saksasta jotain lisäpisteitä sinne lääkikseen hakuun, niin olisitko sä yrittänyt jatkaa?

Tiina: Kyllä mä veikkaan, että joo. Joo.

Lopettaminen harmitti Tiinaa, koska hän olisi halunnut ylläpitää kielitaitoaan. Hän toivookin voivansa jatkaa myöhemmin saksan opintoja ja ehkä pyrkiä opiskeluvaihtoon johonkin saksankieliseen maahan.

Tiinan kohdalla saksan opintojen keskeyttäminen liittyi viime kädessä jaksamiseen eli henkilökohtaiseen syyhyn. Pohjimmiltaan keskeyttäminen johtuu kuitenkin opiskelun rakenteista eli meso- ja makrotason syistä (The Douglas Fir Group 2016): vaikka saksa kielenä kiinnosti kovasti, ylimääräisen kielen karsiminen oli ainoa vaihtoehto keventää lukio-opintojen aiheuttamaa työtaakkaa. Myös korkeakoulujen hakupisteytyys vaikutti, sillä Tiina koki, että hänen on suosittava pakollisten aineiden lisäksi niitä aineita, jotka vaikuttavat jatko-opintojen hakupisteisiin.

6 Pohdintaa kieliopintojen lopettamisen syistä

Haastattelemiemme abiturienttien välittömät syyt valinnaisen kielen opintojen lopettamiselle löytyvät pääasiassa mikro- ja mesotasolta. Taustalla on kuitenkin usein makrotason syitä, jotka heijastuvat haastateltavien yksittäisistä lausahduksista, ikään kuin alemman tason syiden takaa. Abiturienttien omat henkilökohtaiset kokemukset siitä, miten paljon työtä kielen oppiminen vaatii ja miten hyvin he itse kokevat osaavansa ja oppivansa, vaikuttavat luonnollisesti motivaatioon ja omaan jaksamiseen.

Aiemmassa kyselytutkimuksessa kieltenopettajat arvelivat työläyden olevan keskeinen syy kielten opiskelun suosion vähenemiseen (Mäntylä ym. 2021). Myös tässä tutkimuksessa haastatellut Sanna, Kalle ja Tiina kokivat valinnaisen kielen opiskelun jollain tavalla työlääksi: joko vaikeaksi, aikaa vieväksi tai muuten kuormittavaksi. Tämä koettu työläys liittyi usein mikrotason valintoihin. Kaikki haastateltavat olivat yksimielisiä siitä, että kielitaidon kehittyminen vaatii aikaa ja työtä. Yksilön ominaisuudet vaikuttavat kuitenkin siihen, kuinka paljon harjoitusta kukin tarvitsee, eli koettu työläys on varsin yksilöllistä. Oppimisen hitaampi kulku ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivätkö oppimistulokset voisi olla erittäin hyviä ja etteikö vähäininkin kielitaito olisi arvokasta. Ajankäyttöön liittyi vastauksissa myös hieman ristiriitoja: Kalle koki kielenoppimisen vievän aikaa, mutta samalla hän kertoi tekevänsä kouluaineista ainoastaan fysiikan läksyt. Kieliaineiden läksyihin hän ei ollut valmis käyttämään aikaa, vaikka tiedosti työpanoksen merkityksen kielen oppimisessa. Työläys voi liittyä myös opetuksen sisällöllisiin valintoihin. Esimerkiksi jos opetuksessa korostuu oikeakielisyys viestinnällisyyden kustannuksella, opiskelu voi tuntua työläämmältä.

Haastateltavista Sanna nosti esille sen, että jos opiskelee kieltä, jonka oppimiseen ei tule tukea sosiaalisesta ympäristöstä, oppiminen koulussa korostuu. Hänen haastattelussaan nousi esiin myös englannin rooli vapaa-ajalla: koulun jälkeen netissä vietetty aika saattaa tuplata englannin parissa vietetyt tunnit ja edistää oppimista huomattavasti. Siten englanti ei ehkä tunnu yhtä työläältä kuin muut kielet, joita

käytetään vain koulussa. Tämä saattaa samalla vääristää käsitystä kielenoppimisen työläydestä. Haastateltavista ainoastaan Sanna toi esiin, että vapaa-ajan kielenkäytön rooli oppimisessa saattaa jäädä huomaamatta. Muiden kielten opiskeluun kaivattaisiin enemmän vihjeitä siitä, mistä löytää itseä kiinnostavaa materiaalia omaehtoiseen kielen käyttöön ja sitä kautta kielitaidon vahvistamiseen.

Työläys oli yhteydessä myös mesotasoon. Kalle oli käsittänyt espanjan opiskelun vaativan tunteja toisessa koulussa ja Sanna koki korona-ajan etäopiskelun liian rankkana. Koulujen opetuskäytänteisiin liittyy puolestaan Sannan kommentti siitä, miten kielen opetuksessa keskitytään liikaa oikeakielisyyteen sen sijaan, että painotettaisiin viestin välittymistä. Sanna koki tällaisen lähestymistyylin lannistavana ja varmasti osaltaan työläyden tunnetta lisäävänä. Tämän tutkimuksen haastattelujen perusteella opiskelun työläys ei kuitenkaan ole pelkästään kieliaineiden ongelma. Vastauksissa nousi esiin, miten lukio kokonaisuudessaan on kuormittava. Tämä voi ajaa opiskelijat etsimään kevennystä sieltä, mikä on vapaaehtoista ja mistä ei koeta olevan välitöntä hyötyä.

Kun opettajat arvioivat syitä kieltenopiskelun vähenemiseen (Mäntylä ym. 2021; Veivo ym. 2021), työläyden ohella korostuivat erilaiset koulukohtaiset mesotason syyt. Ne tulivat selvästi esille myös tässä tutkimuksessa haastateltujen kertomuksissa. Esimerkiksi Leenan ja Tiinan lukujärjestykseen ei mahtunut enää valinnaista kieltä pakollisten tai prioriteettilistalla korkeammalla olevien aineiden oheen. Joskus tämä voi johtua lukujärjestysjärjestelmästä: oppiaineiden palkitukset lukioiden lukujärjestyksissä voivat tarkoittaa sitä, että valinnainen kieli syö tilaa muulta aineelta ja on siten mahdoton sovittaa aikatauluihin. Toisaalta myös ryhmäkokoa-
timus vaikuttaa valintoihin.

Makrotason ilmiöistä nousi esiin korkeakoulujen todistusvalinnan pisteytystyökalun vaikutus kielivalintoihin. Esimerkiksi Tiina tiesi hakevansa lääketieteelliseen, eikä kokenut, että hakuvaiheessa olisi hyötyä saksan arvosanasta, vaikka itse kieli häntä kiinnosti ja hän olisi sitä halunnut oppia. Vaikka kyse on henkilökohtaisesta arvostuksesta, makrotason vaikutus on kiistaton: hakujärjestelmässä kieliaineista ei juuri ole hyötyä muihin kuin kieliaineisiin haettaessa ja siten makrotaso todennäköisesti ohjaa myös mikrotason valintoja. Tämä yksittäisen haastateltavan kokemus vastaa niin lukiolaisten laajempaa näkemystä (Kiehelä 2021) kuin opettajienkin kokemuksia (Saarinen 2019) korkeakoulujen hakujärjestelmän vaikutuksista kielivalintoihin. Voidaankin pohtia, missä määrin korkeakoulujen valintaperusteet heijastavat samalla eri aineiden arvostusta yhteiskunnassa. Myös opetus suunnitelmien linjaukset kielten opiskelun pakollisuudesta ja valinnaisuudesta heijastavat yhteiskunnan asenteita ja arvostuksia.

7 Lopuksi

Aiempi tutkimus on osoittanut, että syyt kielten opiskelun suosion laskuun ovat moninaiset. Tässä haastattelututkimuksessa perehdytään näihin syihin sellaisten opiskelijoiden näkökulmasta, jotka ovat päättäneet luopua aiemmin aloittamansa valinnaisen kielen opiskelusta. Jokaisella haastateltavalla on ollut päätöksensä yksilöllisiä mikrotason syitä, joita ei voi yleistää koskemaan kaikkia Suomen abiturientteja. Vastauksista käy kuitenkin ilmi, että meso- ja makrotason tekijöillä on voimakas vaikutus yksilöiden päätöksiin.

Kielitaidon kehittyminen edellyttää pitkäjänteistä tavoitteellista toimintaa. Tässäkin kohdin yksilöt ovat erilaisia: toisilla pitkäjänteisyyttä riittää ja toiset haluavat tuloksia nopeasti. Perusopetuksesta lukioon siirtyvät nuoret ovat usein kehitysvaiheessa, jossa pitkäjänteisen työskentelyn suunnittelu ja ylläpitäminen itsenäisesti on haasteellista. Jos koulun ja yhteiskunnan rakenteet eivät tue tätä ylläpitoa eivätkä tarjoa tarpeeksi tukea kielen opiskeluun, pienikin koettu hankaluus saattaa romahduttaa innon opiskella kieltä, josta olisi kiinnostunut ja jonka merkityksen ja tärkeyden ymmärtää.

Kielivalintoja on Suomessa usein pyritty monipuolistamaan vaikuttamalla mikrotason valintoihin. Koska monet valintoihin vaikuttavat tekijät ovat mesotasolla ja sitä säätelevällä makrotasolla, kannattaa tulevaisuudessa keskittyä ennen kaikkea niihin, jos halutaan taata kielipolkujen jatkuvuus sekä tukea ja palkita oppijoiden kiinnostusta kielenoppimiseen. Näiden toimien tueksi tarvitaan lisää tutkimusta, jotta saataisiin paremmin esille, kuinka laajemmat yhteiskunnalliset tekijät ohjaavat opiskelijoiden yksilöllisiä valintoja.

Kirjallisuus

- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Birkstedt, J. 2015. Englannin opetuksen lyhyt historia. Teoksessa T. Nevalainen, T. Rissanen & I. Taavitsainen (toim.) *Englannin aika – elävän kielen kartoitusta*. Helsingin yliopisto: Nykykielten laitos, 473–490.
- Bärlund, P. 2020. *Kuntatason kielikoulutusta kehittämässä: Autobiografinen tutkimus erään kielenopettajan ammatillisesta kasvusta kuntatason kielikoulutuspoliittisessa kontekstissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- The Douglas Fir Group. 2016. A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100, 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>.
- CSC - Tieteen tietotekniikan keskus Oy. 2021. e-duuni: *Yliopistojen todistusvalinnan pisteytykset*. <https://wiki.eduuni.fi/display/ophpolku/Yliopistojen+todistusvalinnan+pisteytykset> [Luettu 8.2.2022].
- Finlex 835/1993. *Valtioneuvoston päätös lukion tuntijaosta*. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/1993/19930835> [Luettu 6.2.2022].
- Finlex 672/2005. *Laki ylioppilastutkinnon järjestämisestä*. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050672#Pidm45237817077088> [Luettu 6.2.2022].
- Finlex 915/2005. *Valtioneuvoston asetus ylioppilastutkinnosta*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050915> [Luettu 6.2.2022].
- Helsingin Sanomat. 6.9.2020. *Suomalaisten kielitaito rapautuu, kun englantia jyrää muut kielet*. Pääkirjoitus.
- Hukka, J. & J. Husu. 2019. *Huoltajien kokemuksia lapsen ensimmäisen vieraan kielen valinnasta perusopetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto.
- Kiehelä, A. 2021. *Les langues étrangères facultatives au lycée en Finlande: les raisons des élèves pour étudier ou ne pas étudier ces langues*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Kouluhallitus. 1985. *Lukion opetussuunnitelmien perusteet*. Helsinki: Kouluhallitus.
- Kyllönen, T. & T. Saarinen. 2010. Kielikoulutuspolitiikkaa kunnissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1 (4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-elokuu-2010/kielikoulutuspolitiikka-kunnissa>.
- Mäntylä, K., O. Veivo, P. Pollari & J. Toomar. 2021. English only? Kielten opettajien käsityksiä kielivalintojen monipuolistamisen esteistä ja keinoista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2021/english-only-kielten-opettajien-kasityksia-kielivalintojen-monipuolistamisen-esteista-ja-keinoista>.
- Nikki, M-L. 1989. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa 1. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia* 33. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nissilä, L. & T. Tikkanen. 2021. Kielten opetus kuihtuu – mikä neuvoksi? *Opettaja*, 116 (2). <https://www.opettaja.fi/tyossa/kieltenopetus-kuihtuu-mika-neuvoksi/>
- OPH 2001. *Kielen opetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996–2001. KIMMOKE*. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Piri, R. 1998. *Suomen kieliohjelmapolitiikka – kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8> [Luettu 1.2.2022].
- Saarinen, S. 2019. Lopullinen kuolinisku lyhyille kielille. *Tempus*, 2019, (5), 8–9. Helsinki: Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry.

- Saarinen, S. 2021. Olemme onnellisia, jos ryhmä saadaan edes yhteen B2-kieleen – kyselytietoa yläkoulun kielivalinnoista. *SUKOLin blogi*. Suomen kieltenopettajien liitto ry. https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/sukolin_blogi/olemme_onnellisia_jos_ryhma_saadaan_edes_yhteen_b2-kieleen_-_kyselytietoa_ylakoulun_kielivalinnoista.2504.blog [Luettu 1.2.2022].
- Stake, R. E. 2008. Qualitative case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. 119–149.
- Taherdoost, H. 2016. Sampling methods in research methodology; How to choose a sampling technique for research. *International Journal of Academic Research in Management (IJARM)* 2016, 5 (2), 18–27.
- Tilastokeskus 2004. *Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat*. <http://www.stat.fi/til/ava/tau.html> [Luettu 9.2.2022].
- Tilastokeskus 2010. *Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat. Lukiokoulutuksen päättäneiden ainevalinnat 2010*. http://www.stat.fi/til/ava/2010/01/ava_2010_01_2010-12-14_tie_001_fi.html [Luettu 9.2.2022].
- Tilastokeskus 2022. *Suomen virallinen tilasto (SVT): Suomen koululaitokseen liittyviä tilastojulkaisuja 1800-luvulta alkaen*. <https://www.doria.fi/handle/10024/90234> [Luettu 23.4.2022].
- Tuokko, E., S. Takala, P. Koikkalainen & A-K Mustaparta. 2012. *Kielitivolii! Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009–2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja*. Helsinki: Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2012: 1. <https://docplayer.fi/6708858-Kielitivolii-perusopetuksen-vieraiden-kielten-opetuksen-kehittamishankkeessa-2009-2011-koettua-tuloksia-ja-toimintatapoja.html>.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vaarala, H., S. Riuttanen, E. Kyckling & S. Karppinen. 2021. *Kielivaranto nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaranto-nyt_julkaisu_sivuiltain-1.pdf.
- Veivo, O., P. Pollari, J. Toomar & K. Mäntylä. 2021. "Englanti jyrää": kieltenopettajien keinoja ja ehdotuksia kielivalintojen monipuolistamiseksi. Teoksessa: R. Hildén, P. Portaankorva-Koivisto & T. Mäkipää. (toim.) *Aineenopetus ja aiheenopetus*. Ainedidaktisia tutkimuksia 20, 49–70. <http://hdl.handle.net/10138/340235>.
- Vieltojärvi, M. 2019. *Pärjäämmekö pelkällä englannilla?* Mikko Vieltojärvi bloggaa. 20.8.2019. Elinkeinoelämän keskusliitto. <https://ek.fi/ajankohtaista/blogit/vieltojarvi-bloggaa-parjaammeko-pelkalla-englannilla/> [Luettu 6.2.2022].
- Vieltojärvi, M. 2022. Kielitaidon merkitys työelämässä. Esitelmä webinaarissa LOPS2021: Kielet ja työelämä. 20.1.2022. LUKKI-hanke ja OPH.
- Vipunen 2019. *Esi- ja perusopetuksen ainevalinnat 2000–2019*. <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Ainevalinnat-2000-2019.aspx> [Luettu 23.4.2022].
- Vipunen 2021. *Lukion oppimäärän suorittaneiden ainevalinnat tilastovuonna 2021*. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Lukiokoulutus%20-%20ainevalinnat%20-%20suorittaneet.xlsb [Luettu 6.2.2022].
- Vipunen 2022. *Perusopetuksen luokkien 1–6 kielivalinnat lukuvuosille 2019–2021*. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20kielet.xlsb [Luettu 23.4.2022].
- Ylioppilastutkinto 2006. *Ylioppilastutkintolautakunnan tilastojulkaisu*. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/tietopalvelut/tilastot/tilastojulkaisu> [Luettu 23.4.2022].
- Ylioppilastutkintolautakunta 2021. *Kevään 2022 tutkintouudistus*. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/ylioppilastutkinto/k2022-tutkintouudistus> [Luettu 6.2.2022].
- Ylioppilastutkintolautakunta 2022. *Ylioppilaskirjoituksiin ilmoittautuneet 2013–2022*. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/tietopalvelut/tilastot/tilastotaulukot> [Luettu 8.2.2022].