

*Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkanen & M. Suni (toim.) 2015. Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAN vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73. Jyväskylä. s. 73–90.*

**Mari Hurskainen & Sabine Ylönen**

Jyväskylän yliopisto

## **Vieraiden kielten oppimismotivaatio: esimerkkinä saksa yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa**

German continues to be one of the most often used foreign languages for academic purposes in Finland although its use has decreased rapidly during the past few decades. The aim of this study is to explore university students' motivation to learn German. It is part of the FinGer project and focuses on 2257 answers given to one survey question, namely why students have learned German. This multiple choice question with seven options included an open-ended option, which 772 German as a foreign language speaking respondents selected. In addition to frequency analysis of the multiple choice options, the open comments were analysed using qualitative content analysis in two ways: inductively (data-driven thematic classification) and deductively (theory-driven classification). The open comments were also analysed quantitatively. The results show that German was primarily studied to improve employment possibilities. Finnish language education policies clearly influenced the motivation to learn German over time: older generations' motivation was mainly regulated externally whereas intrinsic motivation increased in younger generations.

**Keywords:** German language, learning motivation, university students, survey, content analysis  
**Asiasanat:** saksan kieli, oppimismotivaatio, yliopisto-opiskelijat, kyselytutkimus, sisällönanalyysi

## 1 Johdanto

Asenteet vieraiden kielten opiskeluun ovat Suomessa olleet perinteisesti positiivisia ja suomalaiset yliopisto-opiskelijat ovat vielä hyvin monikielisiä (Ylönen & Vainio 2009: 216–217; Grasz & Schlabach 2012: 1–2). Viime vuosina on kuitenkin herännyt huoli kielitaidon kaventumisesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011–2016 todetaan esimerkiksi:

Vieraiden kielten opiskelu peruskoulussa ja lukiossa on globalisaation vaatimuksiin nähden painottunut liiaksi englannin kieleen. Kielipohjan laajentaminen edellyttää opiskelijoiden suurempaa kiinnostusta muihin kieliin ja kulttuureihin sekä riittävää ja alueellisesti kattavaa opetustarjontaa. (OKM 2012: 18.)

Ministeriö korostaa siis sekä oppilaiden kiinnostuksen että kielikoulutuspoliittisten ratkaisujen merkitystä ”kielipohjan laajentamiseen”. Molemmat vaikuttavat ratkaisevasti opiskelijoiden motivaatioon opiskella vieraita kieliä: oma kiinnostus tiettyyn kieleen ei yksin riitä, vaan myös ulkoisilla tekijöillä on tärkeä merkitys. Tärkein niistä on kyseisen kielen opetustarjonta omalla alueella. Opetustarjonta kertoo myös arvoista ja asenteista tiettyä kieltä kohtaan (esim. Pöyhönen 2009: 149).

Tässä artikkelissa on tarkoitus tutkia yliopisto-opiskelijoiden motivaatiota oppia saksan kieltä. Saksan kielen suosion lasku on ollut Suomessa erityisen jyrkkä viimeisten 50 vuoden aikana. Vuonna 1962 luki vielä 42 % oppikoulun opiskelijoista saksaa ensimmäisenä vieraana kielenä, mutta 1974 enää vain 8,4 % (Kieliohjelmakomitea 1978: 47). Peruskoulu-uudistuksen jälkeen saksaa A1-kielenä opiskelleiden määrä laski edelleen neljästä prosentista vuonna 1994 (Kumpulainen 2003: 21) 1,2 prosenttiin vuonna 2012 (Kumpulainen 2014: 44). Saksaa B2-kielenä opiskelleiden määrä on viime vuosina nousut perusopetuksen 8.–9. vuosiluokilla 6,8 prosentista (vuonna 2008) 7,7 prosenttiin (vuonna 2012) (Kumpulainen 2014: 46). Lukion saksaa opiskelleiden määrä taas laski säännöllisesti vuoden 2003 30,6 prosentista 12,7 prosenttiin vuonna 2012 (Kumpulainen 2014: 101).

Myös akateemisena kielenä saksa on menettänyt suosiotaan. Pirin mukaan se oli vielä 1930-luvulla pääasiallinen tieteen kieli (Piri 2001: 105), ja esimerkiksi väitöskirjakielenä saksa oli 1900-luvun puoliväliin asti tärkein akateeminen vieras kieli Suomessa: väitöskirjoja kirjoitettiin vielä vuosina 1931–1960 eniten saksaksi (32,5 %) ja vasta toiseksi eniten englanniksi (29,2 %), kotimaisten kielten tullessa vasta kolmantena (suomi 26,3 %) ja neljäntenä (ruotsi 9,7 %) (Ylönen 2015a: 89).

Huolimatta siitä, että kielen itsensä suosio on jyrkästi laskenut, Saksa on säilyttänyt asemansa suomalaisten vaihto-opiskelijoiden suosituimpana kohdemaana: opiskelijoiden määrä on jopa jatkuvasti noussut vuodesta 2007 vuoteen 2013 (Cimo 2014:

4). Mutta mistä syystä yliopisto-opiskelijat ovat halunneet oppia saksaa? Muun muassa tätä kysyttiin FinGer-projektin yliopisto-opiskelijoille suunnatussa kyselyssä, joka koski eri kielten roolia opinnoissa. Kysely lähetettiin vuonna 2008 Jyväskylän ja Tampereen yliopistojen sekä Tampereen teknillisen yliopiston kaikkien alojen opiskelijoille ja siihen vastasi kokonaisuudessaan noin 3500 opiskelijaa (ks. Vainio 2008; Ylönen & Vainio 2009). Viime vuosikymmenten saksan opetuksen jyrkän laskun vaikutuksia ei tässä aineistossa ole vielä mahdollista havaita.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

- 1) Mistä syistä yliopisto-opiskelijat ovat opiskelleet saksaa?
- 2) Missä määrin opiskelijoiden motivaatio opiskella saksaa riippuu sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä?
- 3) Miten opiskelijoiden motivaatio eroaa eri ikäryhmien välillä?

Vertailemalla eri ikäryhmiä voidaan tehdä joitakin päätelmiä siitä, millainen vaikutus suomalaisella kielikoulutuspolitiikalla on ollut eri aikana koulua käyneiden motivaatioon oppia saksaa. Aineisto perustuu vastauksiin, jotka saatiin vuonna 2008 toteutetun kyselyn<sup>1</sup> yhteen kysymykseen: Miksi haluat/olet halunnut opiskella saksan kieltä? (ks. tarkemmin luku 2).

Yliopisto-opiskelijoiden motiiveja ja motivaatiota opiskella saksan kieltä ei ole Suomessa aikaisemmin tutkittu tässä laajuudessa. Aikaisemmat tutkimukset saksan kielen oppimismotivaatiosta ovat koskeneet eri kouluasteiden oppilaita (Julkunen 1998; Rossi 2003; Karppinen 2005; Tuokkala 2007) tai senioreita (Hankila 2007). Graszin ja Schlabachin (2011, 2012) tutkimus puolestaan selvitti kielivalintojen motiiveja taloustieteiden opiskelijoille suunnatun kyselyn avulla vuonna 2009 (Grasz & Schlabach 2011, 2012). Tämä tutkimus paljasti, että tärkein syy opiskella tiettyä kieltä (myös esim. saksaa) yliopistossa olivat aikaisemmat kokemukset kyseisestä kielestä, eli ne, jotka olivat oppineet tiettyä kieltä aikaisemmin, valitsivat sen myös yliopistossa. Taloustieteen opiskelijoiden keskuudessa tärkeimpiin motiiveihin opiskella saksaa kuuluivat myös kielestä pitäminen ja sen hyödyllisyys työelämässä.

Käsillä olevan tutkimuksen tarkoituksena on saksan oppimismotiivien lisäksi tutkia, missä määrin oppimismotivaatio oli sisäistä tai ulkoista (Dörnyei & Ushioda, 2011) ja miten opiskelijoiden motivaatio eroaa eri ikäryhmien välillä. Tähän tarkoitukseen käy-

<sup>1</sup> Kysely *Monikielisyyden ja saksan kielen rooli opinnoissa* on osa FinGer-projektia, jossa tutkitaan saksaa lingua francana akateemisissa ja talouden konteksteissa Suomessa (Solki, n. d.). Projektissa suoritettiin kolme laajaa kyselytutkimusta yliopisto-opiskelijoiden (vuonna 2008), yliopistojen henkilökunnan (vuonna 2009) ja yritysten (vuonna 2010) kesken. Niistä kävi ilmi, että saksa kuuluu edelleen käytetyimpiin vieraisiin kieliin sekä yliopistoissa että yrityksissä (Ylönen & Vainio 2009: 217; Ylönen & Kivelä 2011: 42; Ylönen 2011).

tettiin tutkimuksen teoreettisena pohjana itsesääteleyteoriaan (*self-determination theory*) perustuvaa sisäisen ja ulkoisen motivaation (*intrinsic and extrinsic motivation*) teoriaa, joka on yksi tunnetuimmista motivaatioteorioista (Dörnyei & Ushioda 2011: 23–24). Tämän motivaatioteorian tekivät tunnetuksi Deci ja Ryan (1985), mutta tutkimuksessa tukeuduttiin pääasiallisesti Dörnyein ja Ushiodan (2011) vieraiden kielten oppimiseen sovellettuun versioon kyseisestä teoriasta. Itsesääteleyteorian mukaan sisäisen ja ulkoisen motivaation yksinkertainen kahtiajako korvataan jatkumolla, jolle asetetaan motivaation eri muodot itsesäätelyn asteen mukaan (eli kuinka ulkoisesti kontrolloitua tai sisäisesti säädeltyä kielten oppiminen on). Ulkoisen motivaation alatyypit ovat seuraavat (ks. Dörnyei & Ushioda 2011: 24):

- 1) Ulkoinen sääteley (*external regulation, E1*): kaikkein ulkoisin motivaatio, perustuu täysin ulkoiisiin palkkioihin tai painostukseen
- 2) Ohjattu sääteley (*introjected regulation, E2*): perustuu ulkoa tulevien sääntöjen noudattamiseen
- 3) Samaistettu sääteley (*identified regulation, E3*): toiminnan arvon ja hyödyllisyyden tunnistaminen
- 4) Sopeutettu sääteley (*integrated regulation, E4*): ulkoisista motivaatioista sisäistetyin, assimiloituu yksilön arvoihin, tarpeisiin ja identiteettiin

Sisäisessä motivaatiossa on kyse omasta halusta ja sisäisistä kiihokkeista (esim. nautinto, hauskuus, haasteiden päihittäminen) oppia vieraita kieliä. Sisäinen motivaatio voidaan jaotella kolmeen eri alatyypiiin; tämä Dörnyein & Ushiodan (2011: 23–24) jaottelu pohjautuu Vallerandin (1997: 285) jaotteluun. Sisäisen motivaation alatyypit ovat seuraavat:

- 1) Stimuloituminen (*to experience stimulation, I1*): halu kokea miellyttäviä tunteuksia
- 2) Innostus oppimiseen (*to learn, I2*): halu oppia uutta ja tyydyttää uteliaisuus
- 3) Pyrkimys menestykseen (*towards achievement, I3*): itsensä ylittäminen, haasteiden päihittäminen ja jonkin saavuttaminen

Tässä tutkimuksessa käytettiin yllä mainittuja seitsemää kategoriaa (neljää ulkoisen ja kolmea sisäisen motivaation luokkaa) yhtenä aineiston analyysin lähtökohtana (ks. luku 2).

## 2 Aineisto ja menetelmät

FinGer-projektin kysely toteutettiin vuonna 2008 Jyväskylän ja Tampereen yliopistoissa sekä Tampereen teknillisessä yliopistossa, ja se kohdistui kaikkien alojen opiskelijoihin. Kyseessä oli verkkokysely, joka toteutettiin Webropol-ohjelmalla. Lomake koostui pääasiassa valinta- ja monivalintakysymyksistä mutta sisälsi myös useita kommenttikenttiä avoimia vastauksia varten. Webropolin terminologia erottaa valinta- ja monivalintakysymyksen: valintakysymyksissä voi valita vain yhden vastauksen annetuista vaihtoehdoista, kun taas monivalintakysymyksissä on mahdollista valita yksi tai useampi vastausvaihtoehto. Kysely koostui kahdesta osasta: ensimmäinen oli suunnattu kaikille opiskelijoille riippumatta heidän kielitaidoistaan (ryhmä A: 11 kysymystä, joista kuusi oli taustakysymyksiä ja viisi käsitteli asenteita monikielisyyttä kohtaan sekä eri kielten käyttöä opinnoissa) ja toinen vain niille, joilla oli ainakin jonkinlainen saksan kielen taito (ryhmä B). Toinen osa kyselylomakkeesta sisälsi kaikille ryhmään B kuuluville kahdeksan yhteistä kysymystä, joissa vastaajien tuli mm. arvioida omaa saksan kielen taitoaan sekä kertoa, miten ja miksi he olivat opiskelleet saksaa ja mikä merkitys saksan osaamisella on ollut heidän opinnoissaan. Lisäksi toinen osa lomakkeesta sisälsi 12 kysymystä erityisesti niille, jotka olivat olleet vaihdossa saksankielisessä maassa (ryhmä B1), ja kaksi kysymystä niille, jotka suunnittelivat sellaista (ryhmä B2).

Koko kyselyyn vastasi yhteensä 3513 opiskelijaa (ryhmä A), joista 2302 opiskelijaa (65,5 %, ryhmä B) ilmoitti osaavansa ainakin jonkin verran saksaa. Valinta- ja monivalintakysymysten tuloksista on raportoitu aikaisemmin (esim. Ylönen & Vainio 2009), mutta avoimia kysymyksiä ei ole aikaisemmin analysoitu järjestelmällisesti. Tämän tutkimuksen pääpaino onkin avointen vastausten analyysissa.

Käsillä oleva tutkimus tarkastelee vastauksia yhteen ryhmälle B osoitettuun kysymykseen kyselyn toisessa osassa: Miksi haluat/olet halunnut opiskella saksan kieltä? Tämän monivalintakysymyksen vaihtoehtoja olivat: 1) Saksan kielen osaaminen saattaa parantaa mahdollisuksiani työllistyä, 2) Tarvitsen saksaa opinnoissani, 3) Olen kiinnostunut saksan kielestä kielitieteellisesti, 4) Olen kiinnostunut saksankielisten maiden historiasta, kirjallisuudesta, kulttuurista, maantiedosta tms., 5) Minulla on saksankielisiä sukulaisia/ystäviä, 6) Perheessäni arvostetaan saksan kielen taitoa ja 7) Muu syy, mikä? Viimeisen vaihtoehdon yhteydessä oli kommenttikenttä avoimia vastauksia varten.

Koko kysymykseen ”Miksi haluat/olet halunnut opiskella saksan kieltä” tuli yhteensä 2266 vastausta. Koska olimme erityisesti kiinnostuneita siitä, miksi saksaa opiskeltiin vieraana kielenä, rajattiin saksaa äidinkielenä puhuvien vastaukset pois. Heidän vastauksiaan monivalintakysymykseen oli yhdeksän, joten aineistomme tähän analyysiin koostuu 2257 vastauksesta. Viimeinen vaihtoehto (Muu syy, mikä?) valittiin 720 kertaa, ja siihen liittyvään kommenttikenttään saatiin 778 avointa vastausta. Tämä tar-

koittaa, että 58 opiskelijaa oli käyttänyt kommenttikenttää tarkentaakseen vastaustaan monivalintakysymyksen johonkin toiseen vaihtoehtoon. Esimerkiksi vaihtoehto 4 sisälsi erilaisia asioita (historia, kirjallisuus, kulttuuri, maantieto tms.), ja kommenttikenttään tuli tarkennuksia (kuten *Rammstein*, *jalkapallo*, *Berliini on kiva kaupunki* jne.). Avointen vastausten joukossa oli saksaa äidinkielenä puhuvilta kuusi vastausta, joita ei myöskään otettu mukaan tähän tutkimukseen, joten aineistomme koostuu 772 avoimesta vastauksesta kommenttikenttään (Hurskainen 2014: 67).

Monivalintakysymyksen vastaukset analysoitiin määrällisesti (frekvenssit). Avoi- met vastaukset luokiteltiin ensin kvalitatiivisen sisällönanalyysin avulla (Mayring 2010), minkä jälkeen näin syntyneet luokat analysoitiin kvantitatiivisesti. Artikkelissa käytetyt esimerkkivastaukset annetaan aina alkuperäisessä asussaan; mahdollisia kirjoitusvirheitä ei siis ole korjattu.

Avoimet vastaukset luokiteltiin kahdella eri tapaa: induktiivisesti ja deduktiivisesti. Induktiivisessa luokittelussa kategoriat johdettiin suoraan aineistosta, eivätkä ne viittaa valmiisiin teoriakonsepteihin. Mayring (2010: 67–85) ehdottaa kolmea askelta aineiston induktiiviseen luokitteluun: 1) parafraasointi, 2) yleistys ja 3) reduktio. Tässä tutkimuksessa parafraasointi ei ollut tarpeen eikä usein mahdollistakaan, koska aineistomme koostui suhteellisen lyhyistä vastauksista. Luokat muodostettiin siis pääsääntöisesti yleistysten ja reduktion kautta. Esimerkiksi vastaus *Tarvitsen saksaa tutkimuksissani ja työelämässä* yleistettiin muotoon ”työhön liittyvä hyöty”, ja se luokiteltiin ”työ tai muu hyöty” -kategoriaan. Koska harrastukset mainittiin suhteellisen usein syyksi saksan oppimiselle, muodostettiin näille vastauksille oma luokka ”harrastukset”. Esimerkiksi vastaus *Tarvitsen sitä harrastuksessani* päätyi suoraan tähän kategoriaan, eikä yleistystäkään tarvittu.

Deduktiivinen luokittelu puolestaan perustui valmiisiin teoriakonsepteihin. Kategoriat kehiteltiin aiempien tutkimusten pohjalta, ja niiden perustana käytettiin motivaatioteorioita (erityisesti Dörnyei & Ushioda 2011 sekä Deci & Ryan 1985, 2000). Deduktiivisella menetelmällä muodostettiin seitsemän kategoriaa: neljä ulkoisen motivaation luokkaa (ulkoinen, ohjattu, samaistettu ja sopeutettu sääätely) sekä kolme sisäisen motivaation luokkaa (stimuloituminen, innostus oppimiseen ja pyrkimys menestykseen).

Analyysijärjestys on siis päinvastainen kuin induktiivisessa luokittelussa: deduktiivisen luokittelun lähtökohtana ovat jonkin teorian pohjalta määritellyt kategoriat, jotka kuitenkin tarkentuvat aineiston analyysin aikana niin, että aineisto on luokiteltavissa niihin. Kullekin teorialähtöiselle kategorialle muodostettiin tyypistetty määritelmä, johon sopiva aineisto luokiteltiin. Ulkoisen sääätelyn (*external regulation*) tyypistetty määritelmä oli ”pakko”, ohjatun sääätelyn (*introjected regulation*) ”ei vaihtoehtoja, mutta ei pakkoa”, samaistetun sääätelyn (*identified regulation*) ”hyöty” ja sopeutetun sääätelyn (*integrated regulation*) ”arvostus”. Ulkoiseen sääätelyyn luokiteltiin esim. vastaukset *Ei ollut vaihtoehtoja kielen valintaan, pakollinen vaihtoehto ja myös Vanhempien valinta ala-asteen vieraak-*

si kieleksi, koska kielen valinta ei ollut näissä tapauksissa omaehtoinen vaan ulkoisesti kontrolloitu.

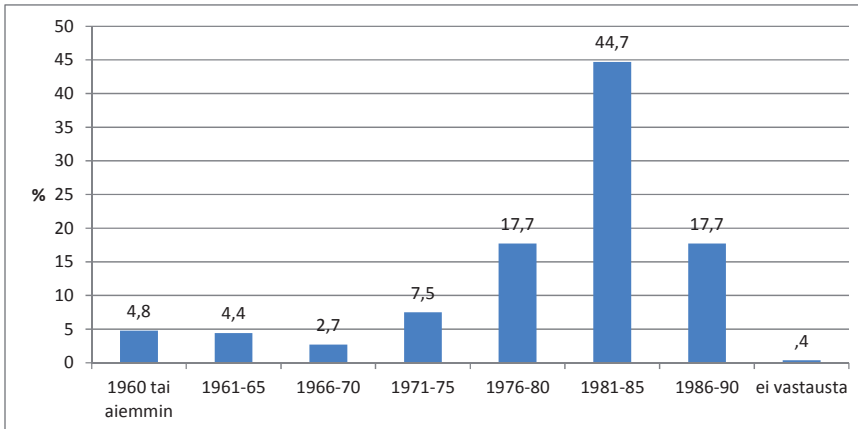
Aineisto analysoitiin sekä induktiivisella että deduktiivisella tavalla, jotta tulokset olisivat sekä lähellä arkikielisten motiivien nimityksiä (induktiivinen analyysi) että kertoisivat itsesäätelyn asteista (deduktiivinen analyysi). Lopulliset luokittelut perustuvat tulkintoihimme ja ovat omien päätöstemme tulosta. Vastausten luokittelu kategorioihin kuitenkin tarkistettiin useaan kertaan tutkijaryhmän kesken, jotta luokittelu olisi mahdollisimman luotettava. Induktiivista ja deduktiivista luokittelua myös verrattiin keskenään, ja niiden väliltä löytyi tiettyjä yhteneväisyyksiä, mikä tukee tutkimustuloksia. Osa deduktiivisista kategorioista vastasi useampaa induktiivista kategoriaa, samoin kuin jotkin induktiiviset kategoriat vastasivat useampaa deduktiivista kategoriaa. Esimerkiksi teorialähtöiseen (deduktiivisesti muotoiltuun) kategoriaan ”samaistettu säätely” luokiteltiin sekä vastaus *Tarvitsen sitä harrastuksessani* että *Tarvitsen saksaa tutkimuksissani ja työelamassa*, kun taas samat vastaukset oli aineistolähtöisesti (induktiivisesti) luokiteltu kahteen eri luokkaan: ”työ tai muu hyöty” tai ”harrastukset” (ks. taulukko 1). Päinvastaisesti saman induktiivisen luokan ”sosiaaliset syyt” esimerkkivastaukset *Vanhempien valinta ala-asteen vieraaksi kieleksi* ja *ystävänikin valitsivat sen lukiossa* jakaantuivat itsesäätelyasteen mukaan eri deduktiivisiin luokkiin: ensimmäisen katsottiin kuuluvan ”ulkoisen säätely” -kategoriaan (ei oma-ehtoinen, vaan ulkoisesti kontrolloitu valinta) ja toisen ”sopeutettu säätely” -kategoriaan, koska tässä korostui halukkuus kuulua joukkoon, integroitua (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Esimerkkejä induktiivisen ja deduktiivisen luokittelun vertailussa.

Deduktiivinen luokittelu	Esimerkki	Induktiivinen luokittelu
Samaistettu säätely (identified regulation)	<i>Tarvitsen sitä harrastuksessani</i>	Harrastukset
	<i>Tarvitsen saksaa tutkimuksissani ja työelamassa</i>	Työ tai muu hyöty
Ulkoisen säätely (external regulation)	<i>Vanhempien valinta ala-asteen vieraaksi kieleksi</i>	Sosiaaliset syyt
Sopeutettu säätely (integrated regulation)	<i>ystävänikin valitsivat sen lukiossa</i>	

Kun kaikki avoimet vastaukset oli jaoteltu kategorioihin, analysoitiin aineisto määrällisen tutkimuksen menetelmin, missä apuna käytettiin SPSS-ohjelmaa. Määrällisessä analyysissä tarkasteltiin, kuinka monta vastausta kuhunkin kategoriaan jakautui. Tämän pohjalta tarkasteltiin vastausten määriä vastaajien iän perusteella. Avoimet vastaukset

(n = 772) analysoitiin ikäryhmittäin (kolme ryhmää: 1970 tai aikaisemmin, 1971–1980 ja 1981–1990 syntyneet). Vastaajien tarkempi ikäjakauma eri ikäryhmiin näkyy kuviossa 1.



KUVIO1. Vastaajien ikä (avoimet vastaukset, n=722).

Nuorimmat, 1981–1990 syntyneet, muodostivat selkeän enemmistön (62,4 %), ja vastaajien määrä väheni ikäryhmittäin (vuosina 1971–1980 syntyneitä oli 25,2 % ja vuonna 1970 tai aikaisemmin syntyneitä 11,9 %). Kolme vastaajaa ei ilmoittanut ikänsä.

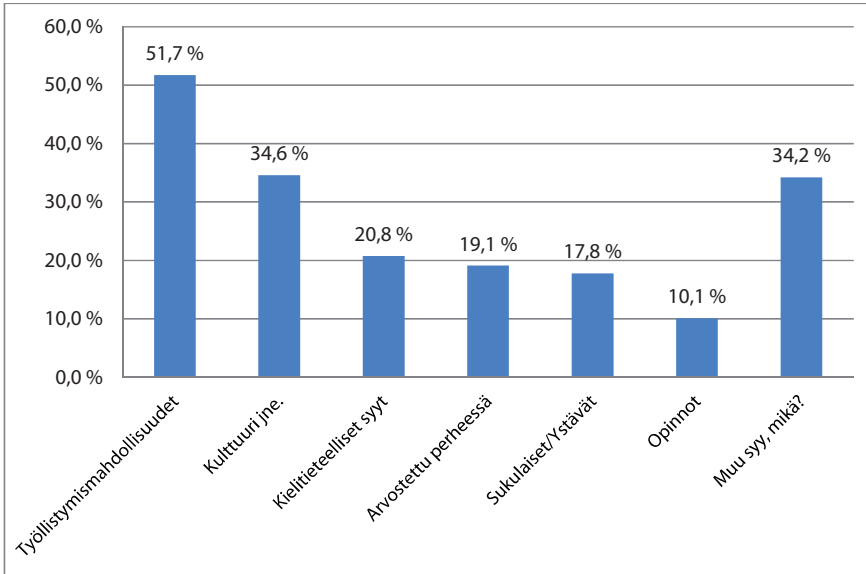
### 3 Tulokset

Tässä luvussa esitellään ensin vastausten jakautuminen monivalintakysymyksen ”Miksi haluat/olet halunnut opiskella saksan kieltä?” vaihtoehtoihin (3.1). Tämän jälkeen tarkastellaan avointen vastausten induktiivisen ja deduktiivisen luokittelun pohjalta saatuja tuloksia (3.2).

#### 3.1 Motiivit saksan oppimiseen (monivalintakysymys)

Monivalintakysymykseen vastaajien oli siis mahdollista valita yksi tai useampi vaihtoehto. Saatujen vastausten perusteella tärkein syy saksan kielen oppimiselle olivat työllistymismahdollisuudet; yli puolet vastanneista valitsi tämän vaihtoehdon.





KUVIO 2. Syitä saksan oppimiseen (monivalintakysymys, n=2257).

Toiseksi tärkein syy oli kiinnostus saksalaiseen kulttuuriin laajassa merkityksessä (sisältäen myös kiinnostuksen saksankielisten maiden historiaan, kirjallisuuteen, maantietoon tms.), jonka valitsi noin kolmasosa vastanneista. Kielitieteellinen kiinnostus, arvostus perheessä tai saksankieliset sukulaiset ja ystävät olivat noin viidesosalla vastanneista vaikuttaneet saksan oppimiseen, mutta vain joka kymmenes kertoi oppineensa saksaa, koska tarvitsi sitä opinnoissaan (10,1 %). Kaikki tämän vaihtoehdon valinneet opiskelivat saksaa pää- tai sivuaineena. Tämä tarkoittaa, että missään muussa aineessa saksa ei ole (ainakaan näissä kolmessa yliopistossa) edellytys yliopisto-opintoihin. Sitä opittiin siis pääsääntöisesti muista syistä kuin yliopisto-opiskelua varten. Saksaa käytettiin kuitenkin myös muissa aineissa, mikä kävi ilmi kyselyn kysymyksestä 10 (Mitä kieliä käytät oman alasi opinnoissa Suomessa?) (vrt. Ylönen & Vainio 2009: 216–217).

### 3.2 Sisältöanalyysi (avoimet vastaukset)

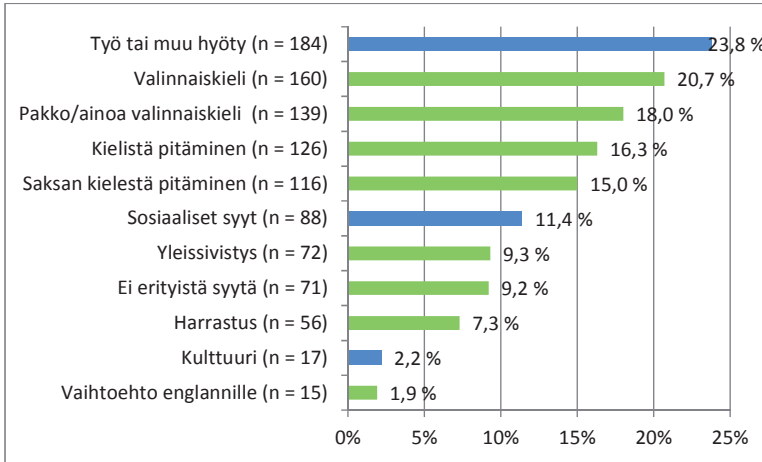
#### 3.2.1 Induktiivinen luokittelu

Avoimista vastauksista saatiin yleistysten ja reduktion kautta (ks. Mayring 2010: 67–85) 11 kategoriaa, jotka perustuvat suoraan aineistosta nousseisiin teemoihin (ks. taulukko 2). Nämä kategoriat muodostavat erilaisia motiiveja saksan oppimiselle, ja samaan kategoriaan voi sisältyä sekä sisäisen että ulkoisen motivaation muotoja.

TAULUKKO 2. Avointen vastausten induktiivinen kategoriamuodostus.

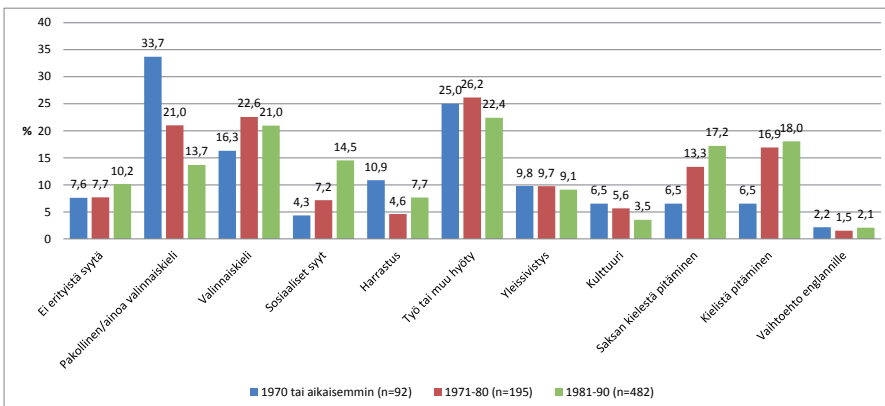
Esimerkkivastaus	Yleistäminen	Reduktio
<i>Joku mielenhäiriö</i>	Ei erityistä syytä	1. Ei erityistä syytä
<i>pakollinen vaihtoehto</i>	Pakollinen vaihtoehto	2. Pakollinen tai ainoa valinnainen kieli
<i>mahdollisuus lukea saksaa peruskoulussa</i>	Valinnaiskieli	3. Valinnaiskieli
<i>Äitini oli sitä mieltä että ranska on vaikeampi kieli</i>	Äidin vaikutus	4. Sosiaaliset syyt
<i>saksalaiset dekkarisarjat</i>	Vapaa-ajanvietto	5. Harrastus
<i>Kansainväliset työllistymismahdollisuudet</i>	Työhön liittyvä hyöty	6. Työ tai muu hyöty
<i>Minusta on tärkeää osata myös muita vieraita kieliä kuin englantia</i>	Kielitaidon arvostaminen	7. Yleissivistys
<i>saksalainen kulttuuri lähellä, kieltä kuullut pienestä asti</i>	Pitäminen saksalaisesta kulttuurista	8. Kulttuuri
<i>olen kiinnostunut saksan kielestä sinänsä</i>	Kiinnostus saksan kieltä kohtaan	9. Saksan kielestä pitäminen
<i>Kiinnostus vieraisiin kieliin yleisesti</i>	Kiinnostus vieraisiin kieliin	10. Kielistä pitäminen
<i>halusin valita peruskoulussa jonkin muun kielen kuin englannin</i>	Halu oppia muuta kieltä kuin englantia	11. Vaihtoehto englannille

Avointen vastausten induktiivisen analyysin määrälliset tulokset näkyvät kuviossa 3. Avointen vastausten analyysi antoi osittain samankaltaisia tuloksia kuin edellä esitetty monivalintakysymyksen määrällinen tarkastelu: suurin syy saksan kielen opiskelulle oli ”työ tai muu hyöty” (noin 24 %), mutta myös kielten opetuksen järjestelyillä oli merkitystä: 18 % vastaajista ilmoitti saksan olleen pakollinen tai ainoa valinnaisaine, ja noin 21 % kertoi sen olleen valinnaisaine. Suurehko vaikutus oli myös kiinnostuksella saksan kieleen ja kieliin yleisesti, sillä kategorioihin ”pidän saksan kielestä” ja ”pidän kielistä” jakautui yhteensä noin 31 % vastauksista. Vähiten merkitystä oli saksan kielen opiskelulla vaihtoehtona englannille (1,9 %). Myös kulttuurin merkitys vaikutti melko vähäiseltä, mutta tähän on todennäköisesti vaikuttanut se, että monivalintakysymyksen valmiissa vaihtoehtoissa oli jo vaihtoehto ”olen kiinnostunut saksankielisten maiden historiasta, kirjallisuudesta, kulttuurista, maantiedosta ym.”, joka sai toiseksi eniten vastauksia monivalintaosiossa.



KUVIO 3. Syytä saksan oppimiseen iän mukaan, induktiivinen luokittelu. Yhteensä 1048 syytä mainittu 772:ssa avoimessa vastauksessa. Siniset pylväät sisältävät sellaisia saksan opiskelun syitä, jotka olivat jo monivalintakysymyksen vaihtoehtoina.

län kannalta (ks. kuvio 4) tarkasteltaessa havaitaan, että vuonna 1970 tai sitä aiemmin syntyneet vastaajat olivat useimmiten opiskelleet saksaa, koska se oli pakollinen tai ainoa valinnaisaine (noin 34 %), kun taas muut ikäryhmät antoivat tämän vastauksen selvästi harvemmin (1971–1980: 21 %; 1981–1990: noin 14 %). ”Työ tai muu hyöty” oli kaikissa ikäryhmissä tärkeä syy saksan kielen valintaan (noin neljännekselle vastaajista), vaikka hienoinen (muutaman prosentin) lasku oli havaittavissa kaikista nuorimmassa sukupolvessa. ”Sosiaaliset syyt”, ”saksan kielestä pitäminen” ja ”kielistä pitäminen” taas kasvattivat merkitystä nuoremmissa sukupolvissa.



KUVIO 4. Syytä saksan oppimiseen iän mukaan (avoimet vastaukset, n=772, vastaajista kolme ei ilmoittanut ikäänsä).

Tämä tulos on selitettävissä Suomen kielikoulutuspolitiikalla. Suomalainen koulujärjestelmä muutettiin 70-luvulla rinnakkaiskoulujärjestelmästä (kansakoulu ja oppikoulu) yhtenäiskoulujärjestelmään (peruskoulu) (Kielilakikomitea 2000: 18). Ennen peruskoulu-uudistusta vieraita kieliä (latinaa, kreikkaa ja uusia kieliä) opittiin lähes ainoastaan oppikouluissa, koska monipuolisen kielitaidon ”katsottiin aikaisemmin kuuluvan akateemisille kansalaisille” (Piri 2001: 113). Kun peruskoulujärjestelmään siirryttiin asteittain vuosina 1972–1977, kaikille tuli pakolliseksi oppia yhtä vierasta kieltä (yleensä englantia) sekä toista kotimaista kieltä. Sen lisäksi voitiin opiskella valinnaisina kielinä saksaa, ranskaa tai venäjää. (Kielilakikomitea 2000: 20.) Pakollisena vieraana kielenä oli mahdollista oppia myös saksaa, ranskaa tai venäjää, mikäli koulun sijainti, toimintaolot, riittävä oppilasmäärä ja jatko-opintomahdollisuudet sen sallivat, mutta muiden kuin englannin ja ruotsin kielen opettamiseen piti alussa olla jopa valtioneuvoston lupa (vrt. Numminen & Piri 1998: 9–10). Vaikka suomalainen kielikoulutuspolitiikka on peruskoulu-uudistuksen myötä tavoitellut monipuolista kielitaitoa (Numminen & Piri 1998: 9), on muun kuin englannin opetuksen toteutuminen kunnissa säännöllisesti laskenut (ks. Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011: 9–10). Kyselyssämme ennen vuotta 1970 syntyneiden vastaajien opetusohjelmassa saksa oli selvästi useammin ainoa pakollinen kieli, kun taas nuoremmat vastaajat opiskelivat saksaa lisääntyvässä määrin vapaaehtoisesti, koska saksan kieli tai kielet ylipäänsä kiinnostivat.

### 3.3.3 Deduktiivinen luokittelu

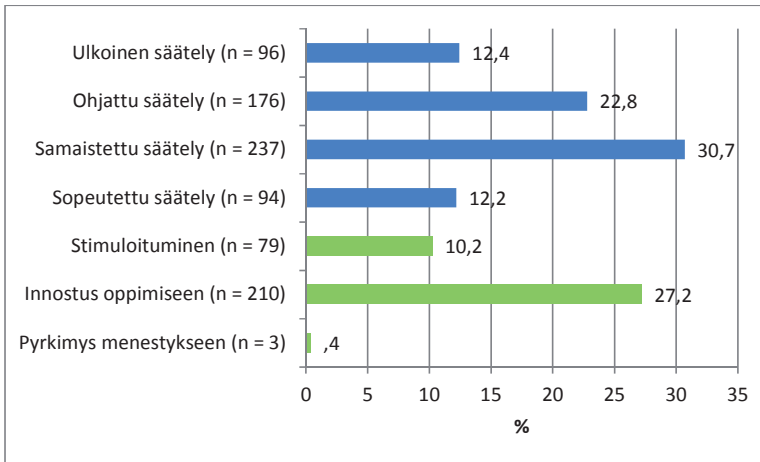
Deduktiivinen luokittelu perustui valmiisiin teoriakonsepteihin. Kategoriat kehiteltiin aiempien tutkimusten pohjalta, ja niiden perustana käytettiin motivaatioteorioita (erityisesti Dörnyei & Ushioda 2011 sekä Deci & Ryan 1985, 2000). Vaikka kategoriat muodostettiin erillään aineistosta, niiden määritelmät tarkentuivat vielä aineiston analyysin aikana. Deduktiivisella menetelmällä muodostettiin seitsemän kategoriaa (ks. taulukko 3).

TAULUKKO 3. Avointen vastausten deduktiivinen kategoriamuodostus.

Kategoria	Typistetty määritelmä	Esimerkkisitaatti
1. Ulkoinen sääätely ( <i>external regulation, E1</i> )	Pakko	<i>Oli pakollinen kouluaine</i>
2. Ohjattu sääätely ( <i>introjected regulation, E2</i> )	Ei vaihtoehtoja (mutta ei pakkoa)	<i>Muita kielivaihtoehtoja ei koulussani ollut tarjolla.</i>
3. Samaistettu sääätely ( <i>identified regulation, E3</i> )	Hyöty	<i>Tarvitsen saksaa tutkimuksissani ja työelämässä</i>
4. Sopeutettu sääätely ( <i>integrated regulation, E4</i> )	Arvostus	<i>arvostan monipuolista kielitaitoa</i>
5. Stimuloituminen ( <i>intrinsic motivation I1</i> )	Viehätys	<i>Se on vain kiehtovaa</i>
6. Innostus oppimiseen ( <i>intrinsic motivation I2</i> )	Oma kiinnostus kieleen	<i>olen kiinnostunut saksan kielestä sinänsä</i>
7. Pyrkimys menestykseen ( <i>intrinsic motivation I3</i> )	Haasteista suoriutuminen	<i>Saksan kieli oli haastavin koulussa oppimistani kielistä ja halusin jatkaa sen opiskelua.</i>

Näistä kategorioista neljä ensimmäistä vastaavat ulkoisen motivaation eri tyyppejä, kun taas kolme viimeistä vastaavat sisäisen motivaation muotoja.

Avointen vastausten deduktiivisen analyysin määrälliset tulokset näkyvät kuviossa 5. Koska osa avoimista kommentteista sisälsi useisiin kategorioihin sopivia vastauksia, on vastausprosenttien yhteenlaskettu määrä kokonaisuudessaan suurempi kuin 100 %. Ulkoinen motivaatio (noin 78 %) oli kaiken kaikkiaan voimakkaampi kuin sisäinen motivaatio (noin 38 %). Useimmat vastauksista jakautuivat kategorioihin ”samaistettu sääätely” ja ”innostus oppimiseen”, kun taas vähiten vastauksia luokiteltiin kategoriaan ”pyrkimys menestykseen”. Ulkoisen motivaation kategorioiden kesken (ks. kuvio 5, siniset pylväät) eniten vastauksia jakautui kategorioihin ”ohjattu sääätely” ja ”samaistettu sääätely”, kun taas vähiten vastauksia saivat kategoriat ”ulkoinen sääätely” ja ”sopeutettu sääätely”. Tämä viittaa siihen, että ulkoiset motiivit eivät useimmiten olleet täysin ulkoistettuja eivätkä täysin sisäistettyjä, vaan jotain siltä väliltä. Sisäistä motivaatiota kuvaavista kategorioista (ks. kuvio 5, vihreät pylväät) eniten vastauksia luokiteltiin kategoriaan ”innostus oppimiseen”, kun taas kategorioihin ”stimuloituminen” ja ”pyrkimys menestykseen” jakautui selvästi vähemmän vastauksia. Kielen oppimisesta johtuvat miellyttävät tuntemukset sekä haasteista selviytyminen ja päämäärien tavoittelu eivät olleet niin tärkeitä syitä kuin innostus kielenoppimiseen.

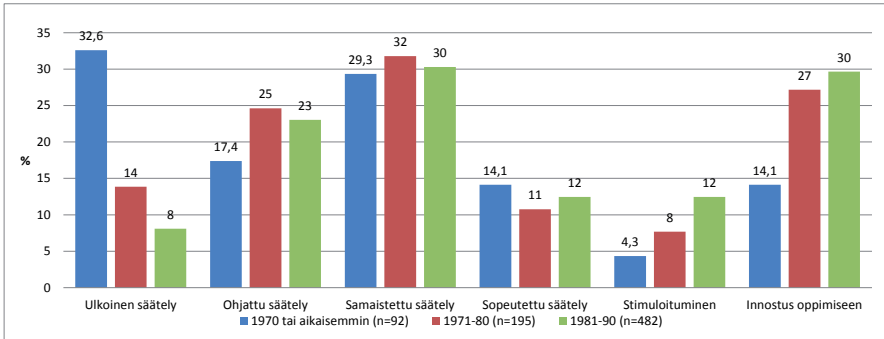


KUVIO 5. Motivaatio saksan kielen opiskeluun, deduktiivinen luokittelu. Yhteensä 895 motivaatiota kuvaavaa tekijää mainittu 772:ssa avoimessa vastauksessa.

Kun tuloksia tarkastellaan itsesäätelyn kannalta, n. 35 % vastauksista on laskettavissa itsesäätelyä vähiten vaativiin kategorioihin "ulkoinen säätely" ja "ohjattu säätely", kun taas n. 81 % vastauksista lukeutuu joko vahvempaa itsesäätelyä vastaaviin tai sisäisen motivaation kategorioihin.

Myös motivaatiota tarkasteltiin suhteessa ikään (ks. kuvio 6). Kaikkien ikäryhmien keskuudessa saksan opiskeluun oli eniten yhteydessä ulkoisen motivaation osalta "samaistettu säätely" (29,3 % / 32 % / 30 %).

Vuonna 1970 tai aiemmin syntyneiden vastauksissa nousi selvimmin esiin "ulkoinen säätely" (32,6 %), kun taas muilla ikäryhmillä tätä esiintyi melko vähän (1971–80: 14 %; 1981–90: 8 %). 1970- ja 1980-luvuilla syntyneiden vastauksissa sisäisellä motivaatiolla "innostus oppimiseen" oli suurempi osuus (27 % / 30 %) kuin 1970 ja sitä aiemmin syntyneiden vastauksissa (14,1 %). "Ulkoiseen säätelyyn" luokitellut vastaukset laskevat siis sitä voimakkaammin, mitä nuorempaan ikäryhmään mennään, kun taas vastaavasti sisäisen motivaation kategorioiden "stimuloituminen" ja "innostus oppimiseen" luvut nousivat sen mukaan, mitä nuorempia vastaajat olivat.



KUVIO 6. Motivaatio saksan oppimiseen iän mukaan (avoimet vastaukset, n=772, vastaajista kolme ei ilmoittanut ikäänsä).

Toisin sanoen mitä vanhempia vastaajat olivat, sitä heikompä oli itsesäättelyn määrä saksan opiskelun suhteen, ja mitä nuorempia vastaajat olivat, sitä voimakkaampaa heidän itsesäättelynsä oli.

## 4 Yhteenveto ja päätelmät

Työllistymismahdollisuudet olivat selkeästi tärkein syy saksan kielen opiskelulle: yli puolet vastanneista arveli saksan kielen osaamisen parantavan mahdollisuuksia työllistyä. Se oli edelleen kaikissa ikäluokissa tärkeä syy, vaikka kaikista nuorimmassa ikäryhmässä oli havaittavissa hyvin pieni (muutamän prosentti) lasku verrattuna vanhempiin ikäryhmiin. Toiseksi tärkein syy oli kiinnostus saksankielisten maiden kulttuuriin (yli kolmannes vastaajista). Yliopisto-opintojaan varten saksaa opiskelivat tai olivat opiskelleet vain saksaa pää- tai sivuaineena opiskelevat opiskelijat; muut eivät tarvinnut saksaa opinnoissaan. Tämä oli yllättävä tulos, koska kyselyyn osallistuivat Jyväskylän ja Tampereen yhteensä kolmen yliopiston kaikkien tiedekuntien opiskelijat mukaan lukien opiskelijat esimerkiksi filosofian, musiikin tai taloustieteiden aloilta, joissa saksan kielellä voidaan olettaa olevan edelleen tärkeä rooli.<sup>2</sup>

Avoimien vastausten analyysissä ilmeni, että ulkoinen motivaatio (78,1 % vastauksista) oli selkeästi suuremmissä roolissa kuin sisäinen motivaatio (37,8 % vastauksista). Eroja kuitenkin löytyi eri ikäryhmien välillä: ulkoinen säättely oli voimakkaampaa vanhemmissä ikäluokissa, joissa luettiin saksaa koulussa useammin pakollisena kielenä tai se oli ainoa valinnaiskieli. Vastaavasti sisäinen motivaatio oli suurempi nuoremmissä

<sup>2</sup> Tähän viittaavat ainakin yliopistojen henkilökunnan vastaukset toiseen FinGer-projektin kyselyyn (ks. Ylönen 2015b).

ikäryhmissä, joissa opiskeltiin saksaa koulussa useammin puhtaasti valinnaisena kieleinä.

Tutkimustulosten perusteella käy ilmi, että kielikoulutuspolitiikalla on selkeä yhteys motivaatioon. Kun kieli on pakollinen ja muita vaihtoehtoja ei ole, ulkoinen sääätelykin on suurta. Kielen vapaaehtoisuus on puolestaan yhteydessä sisäiseen motivaatioon. Tämä sinänsä positiivinen tulos ei poista huolta kielitaidon kaventumisesta. Kuntien kielitarjonnalla on olennainen merkitys kielen valintaan. Lisäksi se vaikuttaa kielen imagoon, erityisesti olettamuksiin sen hyödyllisyydestä muun muassa työelämän kannalta.

Voidaan myös kysyä, miten yliopistossa arvostetut kielet vaikuttavat kielten imagoon. Keväällä 2015 julkaistu strategia- ja vaikuttavuushankkeen loppuraportti (UNIFI 2015) vieraiden kielten ja kulttuurien koulutuksen ja tutkimuksen rakenteellisesta kehittämisestä ja profiloinnista ei ainakaan lupaa strategisia panostuksia saksan, ranskan ja venäjän kielen opinnoille:

Useissa yliopistoissa siirrytään nyt saksan, ranskan ja venäjän kielissä tarjoamaan syventävien opintojen sijasta aineopintoja tai pienennetään sisäänottokiintiötä. On mahdollista, että muutaman vuoden kuluessa esimerkiksi kiinnostus saksan ja ranskan opintoihin vähenee entisestään. (UNIFI 2015: 21.)

Pohtimatta jää tässä yhteydessä tarjonnan ja kysynnän yhteys. Samassa raportissa viitataan kuitenkin elinkeinoelämän varoituksiin rekrytoitavien kielitaidon kaventumisesta ja esimerkiksi saksan kielen taidon tarpeellisuudesta (UNIFI 2015: 15).

Se, että muut kuin saksaa pää- tai sivuaineena opiskelevat käyttivät saksaa kuitenkin edes joskus opinnoissaan, on merkki siitä, että kielen osaaminen vaikuttaa myös sen käyttöön: vaikka saksan kielen käyttöä ei edellytetty heidän opinnoissaan, opiskelijat käyttivät sitä silti. Kuten Grasz ja Schlabach (2011: 44; 2012) totesivat, aikaisemmat kielopinnot vaikuttavat myös niiden valintaan yliopistossa. Taloustieteiden opiskelijoille tämä oli ylivoimaisesti tärkein syy saksan kielen opiskeluun (Grasz & Schlabach 2011: 48). Jää nähtäväksi, miten viime vuosikymmenten aikana jyrkästi vähentynyt saksan kielen opetus peruskoulussa ja lukiossa (Kumpulainen 2003, 2014) vaikuttaa tulevaisuudessa opiskelijoiden motivaatioon oppia saksan kieltä. FinGer-projektin kaltaisia jatkotutkimuksia olisi suositeltavaa toteuttaa vaikkapa kymmenen vuoden välein.

## Kirjallisuus

Cimo 2014. Vaihto-opiskelu Suomesta kohde- ja lähtömaittain 2004–2013. Saatavilla osoitteessa [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/32240\\_7\\_Korkeakoulut\\_kohdelahtomaittain20042013.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/32240_7_Korkeakoulut_kohdelahtomaittain20042013.pdf)



- Deci, E. L. & R. M. Ryan 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & R. M. Ryan 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54–67.
- Dörnyei, Z. & E. Ushioda 2011. *Teaching and researching motivation*. 2nd ed. Harlow: Longman.
- Grasz, S., J. Schlabach 2011. *Business students' choices of foreign languages*. Keskustelua ja raportteja 2011:1. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.
- Grasz, S., J. Schlabach 2012. Taloustieteiden opiskelijoiden kielivalinnat yliopistossa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, maaliskuu 2012.
- Hankila, P. 2007. "Kyllä tämä aina neulomisen voittaa." *Eine Untersuchung zur Deutschlernmotivation finnischer Senioren*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2007326>.
- Hurskainen, M. 2014. *Motivation zum Deutschlernen – "ainakaan se ei ole hukkaruotsi, vaan edes jotenkin mahdollisesti järkevää"*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201502111296>.
- Julkunen, K. 1998. *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät*. Kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto.
- Kangasvieri, T., E. Miettinen, P. Kukkohovi & M. Härmälä 2011. *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuu 2011*. Opetushallituksen muistiot 2011: 3. Saatavilla osoitteessa [http://www.oph.fi/download/138072\\_Kielten\\_tarjonta\\_ja\\_kielivalintojen\\_perusteet\\_perusopetuksessa.pdf](http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf).
- Karppinen, M. 2005. *Lernmotivation der Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe in Finnland. Eine Vergleichsstudie über den Motivationsstand der A- und B3-Deutschlernenden*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Kielilakikomitea 2000. *Kansalliskielten historiallinen, kulttuurinen ja sosiologinen tausta. Nationalspråkens historiska, kulturella och sociologiska bakgrund*. Työryhmämuistio. Helsinki: Oikeusministeriö. Saatavilla osoitteessa <http://web.archive.org/web/20110927171142/http://www.om.fi/uploads/zye6d9qeom5.pdf>.
- Kieliohjelmakomitea 1978. *Kieliohjelmakomitean mietintö*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kumpulainen, T. 2003. *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2003*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa [http://www.oph.fi/download/47916\\_Indikaattorit\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47916_Indikaattorit_2003.pdf).
- Kumpulainen, T. 2014. *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa [http://www.oph.fi/download/163331\\_koulutuksen\\_tilastollinen\\_vuosikirja\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf).
- Mayring, P. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktual. und überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Numminen, J. & R. Piri 1998. Kieliohjelman suunnittelu Suomessa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 7–21.
- OKM 2012. *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 1. Saatavilla osoitteessa <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf>.
- Piri, R. 2001. *Suomen kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Pöyhönen, S. 2009. Foreign language teaching in basic and secondary education in Finland: current situation and future challenges. Teoksessa S. Lucietto (toim.) *Plurilinguismo e innovazione di sistema. Sfide e ricerche curriculari in ambito nazionale e internazionale*. Provincia Autonoma di Trento: IPRASE del Trentino, 145–173.

- Rossi, V. 2003. *Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine Fallstudie im B2-Deutschunterricht in der 8. und 9. Klasse*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Solki n. d. Saksa lingua francana akateemisissa ja talouden konteksteissa Suomessa (FinGer). Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen tutkimushankkeet. Saatavilla osoitteessa <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/hankkeet/FinGer> [luettu 6.2.2015].
- Tuokkala, S. 2007. *Deutschlernmotivation finnischer Schüler in der sechsten und neunten Klasse*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- UNIFI 2015. *Strategia ja vaikuttavuushanke: vieraiden kielten ja kulttuurien koulutuksen ja tutkimuksen rakenteellinen kehittäminen ja profilointi*. Loppuraportti 24.3.2015. Suomen yliopistot ry UNIFI. Saatavilla osoitteessa <http://www.unifi.fi/wp-content/uploads/2014/10/RAKE-vieraat-kielit-ja-kulttuurit-loppuraportti.pdf>.
- Vainio, V. 2008. *Zur Rolle des Deutschen im Studium aus der Sicht von Studierenden in Finnland. Eine Umfrage unter den Studierenden der Universitäten Jyväskylä und Tampere*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-200901081005>.
- Vallerand, R. J. 1997. Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Teoksessa M. P. Zanna (toim.) *Advances in experimental social psychology*. Vol. 29. San Diego, CA: Academic Press, 271–360.
- Ylönen, S. 2011. Monipuolinen kielitaito on eduksi niin pienten yritysten arkipäivässä kuin akateemisella uralla etenemisessäkin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, marras–joulukuu 2011.
- Ylönen, S. 2015a. The position of Finnish and Swedish as well as other languages at universities in Finland. Teoksessa F. X. Vila i Moreno & V. Brexta (toim.) *Language policy in higher education. The case of medium-sized languages*. Bristol: Multilingual Matters, 64–102.
- Ylönen, S. 2015b. Deutsch als Wissenschaftssprache in Finnland: Disziplinen im Vergleich. Teoksessa M. Szurawitzki, I. Busch-Lauer, P. Rössler & R. Krapp (toim.) *Deutsch als Wissenschaftssprache – international, interdisziplinär, interkulturell*. Tübingen: Narr Francke Attempo, 123–136.
- Ylönen, S. & M. Kivelä 2011. The role of languages at Finnish universities. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5 (3), 33–61.
- Ylönen, S. & V. Vainio 2009. Akateemisen saksan kielen rooli suomalaisopiskelijoiden näkökulmasta. Teoksessa J. Kalliokoski, T. Nikko, S. Pyhäniemi & S. Shore (toim.) *Puheen ja kirjoituksen moniaisuus – Variationsrikedom i tal och skrift – The diversity of speech and writing*. AFinLAn vuosikirja 2009. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 209–227.