

# Kiinan kielen kirjoitusmerkkien opetuksesta suomalaisissa kouluissa

## Opettajien mielipiteitä ja käytäntöjä

Osmo Hupli  
010902619  
Pro gradu -työ  
Ohjaaja: Professori Juha Janhunen  
Helsingin Yliopisto  
Humanistinen tiedekunta  
Maailman kulttuurien tutkimuksen laitos  
Itä-Aasian tutkimus  
Tammikuu 2016

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen		Laitos – Institution – Department Maailman kulttuurien laitos	
Tekijä – Författare – Author Osmo Hupli			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Kiinan kielen kirjoitusmerkkien opetuksesta suomalaisissa kouluissa - Opettajien mielipiteitä ja käytäntöjä			
Oppiaine – Läroämne – Subject Itä-Aasian tutkimus			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro Gradu	Aika – Datum – Month and year Tammikuu 2016	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 88	
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Kiinan kirjoitusjärjestelmä on haastavin asia kiinan kielen oppimisessa. Muualla tehdyt tutkimukset osoittavat, että tutkijat ja opettajat eivät ole löytäneet yksimielisyyttä siitä milloin kirjoitusmerkkien opettaminen tulisi aloittaa ja millä menetelmällä niitä olisi tehokkainta ja oppilaiden kannalta motivoivinta opettaa. Tässä tutkimuksessa lähetettiin kyselylomakkeet 28 Suomessa toimivalle kiinan kielen opettajalle, joista 16 vastasi. Lisäksi haastattelin kahta ala-asteella toimivaa opettajaa ja seurasin heidän tuntejaan.</p> <p>Tutkimuksen tarkoitus on saada tietoa Suomessa toimivien kiinan kielen opettajien mielipiteistä ja käytänteistä kiinan kirjoitusmerkkien opettamisesta alkeiskursseilla. Samalla kerätään tietoa heidän käyttämistään opetusmenetelmistä. Kiinan kielen opetuksen voidaan olettaa lisääntyvän myös suomalaisissa peruskouluissa ja lukioissa. Tähän mennessä kiinan kielelle ei ole ollut omaa opetussuunnitelmaa Suomessa mutta uuteen opetussuunnitelmaan se on tulossa.</p> <p>Osa tutkijoista on sitä mieltä, että kirjoitusmerkkien opetuksen tulisi alkaa heti opiskelun alussa, toiset taas tukevat näkökantaa, että sen tulisi alkaa vasta, kun opiskelija osaa riittävästi puhuttua kieltä. Jälkimmäiset vetoavat siihen, että liian monen asian yhtäaikainen opiskelu voi olla liian paljon oppilaan lyhytkestoiselle muistille omaksua. Lisäksi erimielisyyttä on ollut siitä, tulisiko merkit opettaa kokonaisuuksina vai radikaaleista koostuvina osina.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittivat yhtäläistä linjaa muiden maiden kanssa ja opettajilla oli samanlaisia ongelmia kuin esimerkiksi Ruotsissa ja Australiassa. Suomessa opettajat pääasiassa tukevat merkkien opettamista heti opiskelun alkuvaiheesta lähtien mutta korostavat, että alussa merkkejä tulee opettaa vain vähän. Tutkimus osoittaa, että lisätutkimusta tarvitaan, jotta opettajien työtaakkaa voitaisiin tehdä helpommaksi ja oppilaiden motivaatio merkkien opiskeluun säilyisi. Lisäksi tulisi järjestää lisää opetusta siitä, miten kiinan kieltä opetetaan suomalaisille oppilaille sopivalla tavalla.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Kiinan kieli - kirjoitusmerkit - opettaminen - kirjoitusmerkkien esittely - alkeiskurssi			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

## Sisällysluettelo

1 Johdanto.....	1
1.2 Oma tausta.....	1
1.3 Kiinan kielen opetus Suomessa.....	1
1.4 Kiinan kielen opetuksen haasteet.....	2
1.5 Tutkimuksen tavoitteet.....	3
1.6 Tutkimusmenetelmät.....	4
1.7 Tutkimusongelmat ja hypoteesit.....	4
2 Kiinan kielen kirjoitusjärjestelmä.....	4
2.1 Yleistä kiinan kielen kirjoitusjärjestelmästä.....	5
2.2 Vedot.....	6
2.3 Radikaalit.....	7
2.4 Radikaalien opettamisesta.....	8
2.5 Kirjoitusmerkit.....	10
2.6 Kirjoitusmerkkien merkitys.....	11
2.7 Kirjoitusmerkkien luonne.....	12
3 Kiinan kielen kirjoittaminen latinalaisille kirjaimilla.....	13
3.1 Pinyin-järjestelmä.....	14
3.2 Pinyin kiinan kielen oppikirjoissa.....	15
4 Teoriat oppimisprosessia kuvaamassa.....	16
4.1 Behaviorismi.....	17
4.2 Humanistinen oppimisteoria.....	17
4.3 Kognitiivinen oppimisteoria.....	17
4.4 Konstruktiivinen oppimiskäsitys.....	18
4.5 Oppimisstrategiat.....	18
4.6 Kognitiivinen kuormitusteoria.....	20
4.7 Opettamismetodeja.....	21

4.7.1 Kirjoitusmerkkien harjoittelu sosiaalisen interaktion kautta.....	22
4.7.2 Roolipelit, leikit, pelit.....	23
4.7.3 Internettehtävät ja tietokoneohjelmat.....	23
4.7.4 Videot.....	24
4.8 Motorinen oppiminen.....	24
5 Kirjoitusmerkkien opettamisesta.....	24
5.1 Kirjoitusmerkkien esittely oppitunneilla.....	24
5.2 Kirjoitusmerkkien opettamisen aloittaminen.....	28
5.3 Kirjoitusmerkkien esittelyn kaksi mallia.....	30
5.3.1 Myöhäistetty kirjoitusmerkkien esittely.....	30
5.3.2 Välitön kirjoitusmerkkien esittely.....	32
6 Lukemaan oppiminen.....	33
6.1 Lukutaidon kehittyminen kiinalaisilla lapsilla.....	34
7 Kokemuksia kiinan kielen opetuksesta.....	35
7.1 Suomi.....	37
7.1.2 Kiinan kieltä suomalaisessa alakoulussa opettavan opettajan kommentteja.....	38
7.2 Australia.....	38
7.3 Ruotsi.....	39
7.4 Yhdysvallat.....	44
8 Opetussuunnitelmista.....	44
8.1 Kiinalaisten luomat standardit kiinalaisille opettajille.....	44
8.2 Kansainvälinen kiinan kielen opetussuunnitelma.....	44
8.3 Suomen valtakunnallinen ja Espoon kiinan kielen opetussuunnitelma.....	45
9 Kyselylomakkeiden analyysi.....	45
9.1 Vastanneiden taustatiedot.....	45
9.2 Opetuksen yksityiskohdat.....	48
9.3 Osa-alueiden tärkeys ja merkitys.....	50

9.4 Pinyin.....	57
9.5 Radikaalit.....	59
9.6 Kirjoitusmerkkien opettaminen.....	61
10 Päätelmät.....	79
Lähteet.....	83
Liite.....	i

## 1. Johdanto

Tutkimukseni käsittelee kiinan kielen kirjoitusmerkkien opetusta alkeiskursseilla. Tutkimuksessa haluan tutkia, miten opettajat kokevat kiinan kirjoitusmerkkien opettamisen ja oppimisen ja tulisiko merkkien opetus aloittaa jo heti opintojen alkuvaiheessa vai vasta myöhemmin sekä kirjoitusmerkkien opetusmenetelmiä.

### 1.2 Oma tausta

Olen koulutukseltani kasvatustieteiden maisteri ja luokanopettaja. Paitsi ala-asteen luokanopettajana Suomessa olen opettanut myös englantia kaupallisessa lukiossa Bangkokissa, Thaimaassa. Erikoistuin luokanopettajan opinnoissani englannin kielen opettamiseen ja viime vuosina minulla on ollut 4-6 viikkotuntia englannin opetusta luokka-asteilla 4-6. Tällä hetkellä suoritan myös englantilaisen filologian aineopintoja Oulun avoimessa yliopistossa.

En ole toiminut kiinan kielen opettajana mutta olen syksyllä 2014 saanut siihen vastaavuustodistuksen kelpoisuuden. Olen pitänyt ala-asteella kiinan kielen kerhoja, joista ensimmäisen talvella 1986-7. Myös tällä hetkellä vedän Aasian kerhoja, joissa pääpaino on kiinan kielessä ja kulttuurissa. Koulumme johtokunta teki helmikuussa päätöksen ehdottaa Espoon koululautakunnalle esitettäväksi kiinan kielen ottamista koulumme opetusohjelmaan A1- ja A2 -kieleksi syksystä 2016 alkaen. Lautakunta käsitteli asian maaliskuussa 2015 ja hyväksyi ehdotuksen. Kiinan kieli alkaa Auroran koulussa, Espoossa elokuussa sekä A1 että A2 kielenä, jos ryhmiin ilmoittautuu vähintään 10 oppilasta.

### 1.3 Kiinan kielen opetus Suomessa

Kiinan kielen opetus on jatkuvasti lisääntymässä Suomessa. Monet lukiot ja myös jotkut peruskoulut ovat aloittaneet kiinan kielen opetuksen viime vuosina. Tärkeitä viime vuosina alkaneita hankkeita ovat Yanzu - kiinaa lukioihin - hanke (<http://yanzu.fi/>) ja kiinan kielen pop-hanke (<http://popkiinaa.com/popkiinaa/>).

Kiinan kielen oppimista ja opettamista ei ole Suomessa tutkittu vielä juuri lainkaan. Vaikka opetusta on ollut yliopisto- ja työväenopistotasolla jo pitkään, kielen ja samalla myös kulttuurin opettaminen Suomen peruskouluissa ja lukiossa on vielä uutta. Näin ollen tutkimuksen aloittaminen on ajankohtaista ja varsinkin olisi tarpeellista selvittää, miten suomalaisille oppijoille on helpointa omaksua niitä asioita, jotka ovat suuresti erilaisia verrattuna suomen kieleen ja eurooppalaisiin kieliin. Näitä asioita ovat kielen äänteiden erot suomen kielen äänteisiin verrattuna sekä toonit ja kirjoitusmerkit.

Toistaiseksi Suomessa ei ole ollut mahdollista kouluttautua kiinan kielen aineopettajaksi ja tämä on luonnollisesti tuonut lisähaasteita ainetta opettaville opettajille. Tähän tuli kuitenkin muutos vuoden 2013 syksyllä, jolloin Helsingin yliopisto yhdessä Palmenia - koulutuskeskuksen kanssa aloitti kiinan ja japanin didaktiikan koulutuksen. Kurssi päättyi 24.10.2014. Osallistuin itse tälle kurssille.

Suomessa astuu voimaan uusi perusopetuksen opetussuunnitelma elokuussa 2016. Tämä mahdollistaa myös kiinan kielen opiskelun aloittamisen jo alakoulussa esimerkiksi A1- tai A2-kielenä sekä yläkoulussa B-kielenä. Tästä johtuen pidän erittäin tärkeänä, että kiinan kielen opetuksen ja oppimisen tutkimusta tehdään myös Suomessa, sillä opiskelijoiden äidinkielellä on oma merkityksensä oppimistapahtumassa. Uuden opetussuunnitelman tullessa voimaan voidaan olettaa kiinan kielen opiskelun lisääntyvän Suomessa. Tämä luonnollisesti edellyttää, että meiltä löytyy riittävästi opettajia, jotka ovat päteviä opettamaan ainetta.

## 1.4 Kiinan kielen opetuksen haasteet

Merkittävä ero kiinan ja suomen kielen välillä on kirjoitusjärjestelmä. Kiinan kielen kirjoitusmerkit ovat kielen suurin haaste ja niiden opiskeleminen tekee kiinan kielen oppimisen hitaammaksi kuin monien aakkosellisten kielten. Oppimisen hitaus taas saattaa helposti johtaa motivaation laskuun ja opintojen loppumiseen.

Tätä kirjoitusjärjestelmän vaikeutta helpottamaan Kiinassa kehitettiin pinyin-kirjoitusjärjestelmä, joka kuvailee kiinan sanojen ääntämystä latinalaisilla aakkosilla. Pinyinä käytetään oppimisen alkuvaiheessa sekä Kiinassa että myös monessa muussa maassa kiina vieraana kielenä opiskelussa. Lisäksi pinyinin tuntemus on tarpeellinen tekstinkäsittelyohjelmissa.

Kirjoitusmerkkien oppiminen on esivaihe lukemaan oppimiseen. Tähän oppimiseen tarvitaan sanaston ja lukemaan oppimiseen liittyviä oppimisteorioita ja -strategioita. Tärkeä seikka on ymmärtää sanaston oppimisen kognitiivinen kuormitus, mikä kuuluu kognitiiviseen oppimisteoriaan ja tarkoittaa sitä, miten lyhytkestoinen muisti pystyy käsittelemään ja siirtämään opittuja asioita pitkäkestoiseen muistiin. Lyhytkestoisen muistin liiallinen rasittaminen aiheuttaa liikaa kuormitusta, jolloin oppiminen ei ole tehokasta.

Kirjoitusmerkkien opettaminen on eräs kiinan kielen opetuksen elementeistä, sitä ei voida sivuuttaa kiina vieraana kielenä opetuksessa. Onkin tärkeää etsiä tehokkaita ja motivoivia menetelmiä merkkien opettamiseen. Kirjoitusmerkkien opettamisen tutkimus on ollut eniten laiminlyöty asia kiinan kielen opetuksen tutkimisessa. Tämä on vaikuttanut paljon kiina vieraana kielenä opetuksen tehokkuuteen. Siksi kirjoitusmerkkien opetus tulisi laittaa keskeiselle paikalle tutkimustyössä. Kirjoitusmerkkien kirjoittamissäännöt ja niiden kehitys tulisi tuoda selvästi esille. (Zhang, 2011.) Myös Guo (2003) on sitä mieltä, että olisi löydettävä keinoja kuinka opettaa kiinaa vieraana kielenä opiskelijoille näitä

kirjoitusmerkkien opiskelun menetelmiä ja näin huomattavasti parantaa heidän oppimisnopeuttaan ja -laatuaan.

Wan (2005) korosti, että olisi tärkeää kehittää kiina vieraana kielenä opiskelijoiden mielenkiintoa oppia kieltä ja kulttuuria sen sijaan, että heitä vaadittaisiin opettelemaan tietty määrä kirjoitusmerkkejä. Näin ollen opettajien tulisi mukauttaa opetustaan kirjoitusmerkkien opettamisessa. Esimerkiksi, jos oppilailta ei vaadita kirjoitusmerkkien kirjoittamista ulkomuistista erilaisissa testeissä ja kokeissa, se voi helpottaa opiskelijoiden taakkaa. (Wan 2005.)

Kuitenkin kirjoitusmerkkien opettaminen on yksi kiina vieraana kielenä opetuksen peruselementeistä ja sitä ei voida jättää huomioimatta. Viime vuosina tähän seikkaan on kiinnitetty yhä enemmän huomiota mutta kiinalaislasten perinteisiä luokkahuonekäytänteitä ei kuitenkaan voida suoraan siirtää kiinan opetukseen ulkomaalaisille. Ulkomaalaisten lasten oppiminen on täysin erilaista kuin kiinalaisten. Heidän täytyy samaan aikaan oppia kiinalaisten kirjoitusmerkkien kirjoittamista, ääntämistä, muotoa ja sanojen merkitystä omalla kielellään. (Qiu 2014.)

Ensimmäinen vaatimus on pystyä tunnistamaan merkit ja sen jälkeen kirjoittamaan ne. Ensin tulee opettaa vedot ja sen jälkeen merkkien kirjoitusta. Tämän jälkeen voidaan siirtyä opettamaan yksittäisiä merkkejä. Opetuksessa tulee siirtyä helposta vaikeaan. Ensimmäiset merkit voivat olla esimerkiksi, ihminen, vuori, suu, pieni, suuri ja niin edelleen. (Qiu 2014.)

Kiinassa merkit ovat kaikkialla näkyvillä, joten lapset ovat koko ajan niiden kanssa tekemisissä ja ne painautuvat muistiin jatkuvasti (Qiu 2014). Tämä ei luonnollisesti ole mahdollista Suomessa mutta internetistä löytyy monia mahdollisuuksia myös itsenäiseen opiskeluun.

Tunneilla leikit ovat hyvä tapa opettaa merkkejä ja tämä on myös lapsille mieluinen opiskelumuoto. Leikeissä lapset joutuvat käyttämään monia aisteja ja näin oppiminen vahvistuu monella eri tavalla. (Qiu 2014.) Tätä seikkaa korostaa myös suomalainen opettajankoulutus mutta Suomessa toimivilla kiinan kielen opettajilla ei välttämättä ole tällaista koulutusta.

## 1.5 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksen tavoite ovat selvittää, kokevatko Suomessa toimivat kiinan kielen opettajat kiinan kirjoitusmerkkien oppimisen opiskelun alkuvaiheessa tärkeäksi eli tulisiko merkkejä opettaa jo heti alusta lähtien vai vasta myöhemmin. Lisäksi tarkoitus on kerätä tietoa kirjoitusmerkkien opettamiseen käytetyistä menetelmistä.

Tutkimusta voidaan myöhemmin soveltaa suunniteltaessa kiinalaisten kirjoitusmerkkien opetusta aloittelijoille ja sitä voidaan myös hyödyntää tehtävien tekemiseen oppitunneille. Kiinan kielen opetuksen lisääntyessä Suomessa tarvitaan myös valmista opettajan materiaalia, sillä sitä löytyy tällä hetkellä vain vähän ja opettajilla on paljon ylimääräistä



työtä valmistellessaan oppituntejaan. Jotta opetusmateriaali olisi oppimista hyödyntävää, täytyy oppimistapahtumasta tehdä myös tieteellistä tutkimusta.

Olen tehnyt kiinan kielen uutta opetussuunnitelmaa Espooseen ja koska lautakunnissa on vain harvoja, joilla on tietoa kiinan kielestä, tämän tutkimuksen on myös tarkoitus toimia apuvälineenä lautakunnan jäsenille, jotka hyväksyvät opetussuunnitelman.

Tutkimus lienee ensimmäisiä kiinan kielen opetusta tutkivia pro gradutöitä Suomessa.

## 1.6 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmänä on aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja tutkimuksiin tutustuminen sekä kyselylomakkeet sekä opettajille. Lisäksi olen seurannut kiinan kielen tunteja Meilahden ja Pyynikin ala-asteella ja haastatellut koulun kiinan kielen opettajia. Kyselylomakkeet lähetettiin kiinan kielen opettajille sähköisesti. Tutkimukseen osallistui sekä suomalaisia että kiinalaisia kiinan kielen opettajia eri oppilaitoksista.

## 1.7 Tutkimusongelmat ja hypoteesit

Tutkimus pyrkii selvittämään, miten suomalaisissa kouluissa opetetaan kiinan kielen kirjoitus- ja lukutaitoa alkeiskursseilla ja mitkä ovat opettajien mielipiteet kirjoitusmerkkien, radikaalien ja pinyinin käytöstä opetuksessa.

Tutkimuksen tarkoituksena on myös saada selville käytänteitä, joita Suomessa toimivat kiinan kielen opettajat käyttävät kirjoitusmerkkien opettamisessa. Tutkimus on pedagoginen ja didaktinen.

Hypoteesit ovat

1. Kiinalaiset opettajat suosivat enemmän merkkien opettamista ja opettavat niitä enemmän kuin suomalaiset opettajat.
2. Suurin osa opettajista aloittaa opettamisen jo heti kurssien alkuvaiheessa.
3. Kirjoitusmerkkien opettaminen tapahtuu yhtäaikaaisesti pinyinin ja sanan käännöksen kanssa.
4. Kiinalaiset opettajat käyttävät vähemmän erilaisia opetusmenetelmiä kuin suomalaiset.

## 2 Kiinan kielen kirjoitusjärjestelmä

Kiinan kielen opiskelu ei ole missään tapauksessa helppoa. Todennäköisesti vaikein asia, jonka opiskelija kohtaa kiinan kielen opiskelussa, varsinkin opiskelun alkuvaiheessa, ovat

kirjoitusmerkit. Ne tekevät kiinan kielen oppimisen huomattavasti vaikeammaksi kuin aakkosellisen kielen oppimisen, sillä kiinan kielessä on valtava ero puhumisen ja kirjoittamisen välillä samoin kuin lukemisen ja kirjoittamisen välillä. Toisin sanoen, jos henkilö osaa puhua kiinalaisia sanoja, se on kuitenkin vielä kaukana siitä, että osaa lukea kiinaa. Samoin jos osaa lukea kiinan sanoja, siitä on vielä pitkä matka siihen, että osaa kirjoittaa nämä sanat (Jen & Xu 2000:3). Shenin (2004:167) mukaan lukemaan oppiminen kiinan kielellä on ollut valtava vaatimus, mikä on hidastanut opiskelijoita heidän opinnoissaan, sillä kiinan kielen perusmuotojen (kirjoitusmerkkien) lukumäärä on huomattavasti suurempi kuin minkään aakkosellisen kielen vastaava.

## 2.1 Yleistä kiinan kielen kirjoitusjärjestelmästä

Kiinan kirjoitusjärjestelmä on maailman neljänneksi varhaisin ja vanhin nykyisin käytössä oleva kirjoitusjärjestelmä. Kiinalaisia merkkejä on yhteensä noin satatuhatta, mutta todellisuudessa käytettyjen merkkien määrä on huomattavasti pienempi. Yleisesti käytettyjä merkkejä on 6763, joista erittäin yleisesti käytettyjä 3755 ja kaikkein käytetyimpiä noin 3000. Alimman kouluasteen käytyään kiinalaiset koululaiset ovat oppineet 2000 merkkiä. (Du 2010:13.) Pitkälle koulutettu Manner-Kiinan asukas tunnistaa tänään noin 6000-7000 merkkiä, noin 3000 merkin tuntemuksella voi lukea sanomalehtiä. Myös kiinan kirjoitetun kielen perusgraafisten muotojen lukumäärä on paljon suurempi kuin vastaavat missään aakkosellisessa kielessä olevien lukumäärä. Lukemaan ja kirjoittamaan opiskelu on ollut vaativa tehtävä, joka haittaa opiskelijoita kielen opinnoissa. (Su 2010:9.)

Kiinalaista kirjoitusjärjestelmää käyttää maailman suurin populaatio. Joka päivä sadat ja tuhannet ihmiset oppivat kiinaa ensimmäisenä tai toisena vieraana kielenä. Kuitenkaan kiinan kielen lukemisen opettaminen ja oppiminen ei vielääkään ole helppo ja tehokas prosessi, vaikka opettajat ovat työskennelleet asian parantamiseksi monia vuosia. Oppiakseen lukemaan menestyksellisesti, lapsen tulee ymmärtää miten painetut sanat edustavat esimerkiksi foneemeja, tavuja, morfeemeja tai sanoja. Morfologinen tietoisuus, fonologinen tietoisuus sekä niiden suhteelliset roolit kiinan kielen lukemisen oppimisessa on aihe, joka on viime vuosina saanut paljon huomiota tutkijoiden keskuudessa. (Hua 2013:2.)

Kiinalaiset ovat kehittäneet kirjoitusjärjestelmän, joka on täysin erilainen kuin muissa kielissä. Koska lingvistisiä yksiköitä edustavat perusgraafiset muodot ovat tavuja, jotka ovat myös morfeemeja, se on morfosyllabinen kirjoitusjärjestelmä. Perinteinen nimitys kiinalaiselle kirjoitusjärjestelmälle on logograafinen, mikä korostaa sitä erikoispiirrettä, että perusgraafisilla muodoilla on merkitys. Tätä piirrettä pidetään epätasmoisena, koska se näyttää johtavan väärään oletukseen, että kirjoitettu kieli ei perustuisi ääntämiseen vaan merkityksen. (Perfetti 2003:7.) Tätä graafista muotoa tai kiinalaista kalligrafista kirjoitusta kutsutaan nimeltään nimellä hanzi tai kiinalaiset kirjoitusmerkit. Foneettisesti jokaista hanzia edustaa tavu ja sillä on merkitys. Tämä eroaa melkoisesti muista moderneista kielistä, joista suurin osa käyttää aakkosellista kirjoitusjärjestelmää. Aakkosellisen kirjoitusjärjestelmän perusgraafinen muoto on kirjain, jota puhutussa kielessä kuvataan foneemilla. Kirjaimella ei

yleensä ole merkitystä vaan se saa merkityksen vasta yhdistelmissä muiden kirjainten kanssa. Siksi hanzia pidetään merkityspohjaisena systeeminä, kun taas aakkoselliset kirjoitusjärjestelmät ovat äänipohjaisia systeemejä. (Su 2010:14.)

Oppiakseen kirjoitusmerkkejä opiskelijoiden tulee oppia kolme eri aspektia samanaikaisesti: ääntäminen (jota pinyinin on tarkoitus esittää), muoto (merkkien kirjoitus) ja sanan merkitys. Tällainen monimuotoisuus tekee kiinan kielen oppimisen haasteelliseksi, erityisesti opiskelijoille, joiden ensimmäinen kieli on aakkosellinen. Itse asiassa kiinan kielen oppimisen vaikeudet on ilmaistu monilta näkökannoilta niin opiskelijoiden, opettajien kuin muidenkin kouluttajien toimesta. (Ye 2011:9-10.)

Kirjoitusmerkkien kirjoittaminen vaatii, että muistaa kaikki vaadittavat vedot ja niiden oikean järjestyksen, mikä on huomattavasti vaikeampaa kuin pelkkä merkkien tunnistaminen. Välimatka kirjoittamisen ja lukemisen välillä on pieni monissa foneettisissa kielissä, kiinalaiset kirjoitusmerkit ovat kaukana puhutusta kielestä. Puhuttu kieli itsessään on melko helppoa oppia. (Jen & Xu 2000:3.)

Kiinalaisten kirjoitusmerkkien opettaminen ja oppiminen ovat toonien ohella ehkä kaksi haastavinta tehtävää kiinan kielen taitojen omaksumisessa. Aikaisemmin tämä haaste on johtanut useisiin keskusteluihin ja väittelyihin konferensseissa (esim. CLTA - Chinese Language Teachers Association), internetissä (esim. Chinese List) ja ammatillisissa julkaisuissa (esim. JCLTA - Journal of Chinese Language Teachers Association, Shijie Hanyu Jiaoxue 世界汉语教育, Global Chinese Pedagogy) pedagogisten asiantuntijoiden ja opettajien keskuudessa. Monia tärkeitä kysymyksiä on nostettu esiin näissä keskusteluissa, kuten: (1) Mikä on tehokkain tapa oppia kirjoittamaan ja tunnistamaan/lukemaan kirjoitusmerkkejä? (2) Mitkä ovat yhtäläisyydet ja erot kirjoitusmerkkien oppimisessa kiina vieraana kielenä ja kiina äidinkielenä opiskelijoilla? Jos niissä on eroja, kuinka opettajien ja opetussuunnitelmien suunnittelijoiden tulisi mukauttaa tämä tieto opetukseen? (3) Mikä suhde on kirjoitusmerkkien osaamisella ja muilla kielitaidon osa-alueilla, kuten kuullun ymmärtämisellä ja puhumisella? (Xing 2006:106.)

Näyttää siltä, että suurin osa asiantuntijoista ja opettajista ovat samaa mieltä siitä, että kirjoitusmerkkien opettaminen ja opiskelu tulisi alkaa kirjoitusmerkkien rakenteen ymmärtämisestä ja sen suhteesta merkin lausumiseen ja merkitykseen. Tämä vähentäisi opiskelijoiden huolta ja pelkoa kiinan kirjoitusmerkeistä. Kuitenkin he näyttävät epäonnistuneen kehittämään kaikenkäsittävää mallia kirjoitusmerkin kolmen komponentin (ääni, merkitys ja muoto) samanaikaiseen opettamiseen ja oppimiseen. Tämä johtuu erityisesti pedagogisten asiantuntijoiden mielipide-eroista siitä, pitäisikö kiinan kielen opiskelun alkaa kirjoitusmerkkien lukemaan ja kirjoittamaan oppimisella samanaikaisesti ääntämisen (toonit ja latinalaiset kirjoitusjärjestelmät, kuten pinyin) oppimisen kanssa ja osaksi myös asian tutkimisen vähäisyyden vuoksi. (Xing 2006:106.)

## 2.2 Vedot

Kaikki kiinalaiset kirjoitusmerkit muodostuvat kahdeksasta eri vedosta ja näiden vetojen tuntemus on tärkeä jokaiselle kiinaa opiskelevalle, kun opiskelija harjoittelee merkkien kirjoittamista.



*heng* vaakasuora veto (vasemmalta oikealle),



*shu* pystysuora veto (ylhäältä alas)



*pie* alaspäin menevä veto vasemmalle (ylhäältä alas vasemmalle)



*na* alaspäin menevä veto oikealle (ylhäältä alas oikealle)





*dian* piste (ylhäältä alas vasemmalle tai oikealle)



*ti* ylöspäin menevä veto (alhaalta ylös oikealle tai vasemmalle)

(Chinese Learner)

Lisäksi on kaksi vetoa, jotka tulevat aina toisen vedon kanssa. Nämä ovat nimeltään *zhe* ja *gou*. Esim. veto  , missä *zhe* on *shun* päässä ja  , missä *gou* on *shun* päässä. Vetojen ryhmittelyyn on kuitenkin monta tapaa ja joissain näistä on jopa 37 erilaista vetoa. Useimmat näistä ovat kuitenkin perusmerkkien eri muotoja. (Hanban.com.) Kiinalaista merkkiä 永 (*yǒng*), mikä tarkoittaa ”aina, iankaikkisesti” käytetään usein esimerkkinä näistä kahdeksasta vedosta. (Mandarin About.)

Kiinalaisten kirjoitusmerkkien kirjoittamiseen liittyvien sääntöjen on tarkoitus tehdä käden liikkeistä sulavia ja näin rohkaista nopeampaan ja kauniimpaan kirjoittamiseen. Perussäännöt ovat vasemmalta oikealle ja ylhäältä alas. Vasemmalta oikealle sääntö koskee myös yhdistelmämerkkejä, jotka voidaan jakaa kahteen tai useampaan radikaaliin tai osaan. Jokainen yhdistelmämerkin osa kirjoitetaan vasemmalta oikealle.

Sääntöihin on joitain poikkeuksia, varsinkin yksinkertaistettujen merkkien osalta. Kiinalaisessa kirjoitusjärjestelmässä säännöt vetojen suhteen perustuvat China Nationwide Language And Character Doing work Committee and Basic Administration of Press and Publication Peoples' Republic of China vuonna 1997 julkaisemaan *Modern Chinese Frequently Used Character Stroke Purchase Standard* julkaisuun. Historiallisesti kiinan kieltä on kirjoitettu pystysuorissa sarakkeissa ylhäältä alas siirtyen oikealta vasemmalle. Nykykiina käyttää länsimaalaista tyyliä eli horisontaalisia rivejä vasemmalta oikealle siirtyen ylhäältä alaspäin. Tämän muutoksen takia, joidenkin merkkien vetojen kirjoittamisjärjestystä on vaihdettu. (Hanban.com.)

## 2.3 Radikaalit

Radikaalit ovat kiinalaisen ortografian ainutlaatuisia yksiköitä. Niillä on kaksi pääpiirrettä. Radikaalien ensimmäinen piirre on se, että yleensä niillä on tietyt paikat kirjoitusmerkeissä. Toinen piirre on se, että ne toimivat semanttisen tai foneettisen informaation koodittajina kirjoitusmerkeissä. Nämä kaksi erityispiirrettä johtavat radikaalisen tietämyksen kahteen näkökohtaan. Toinen näkökohta on radikaalinen tietämys radikaalin sijainnin säännöllisyydestä ja toinen tietoisuus radikaalien toiminnallisesta säännöllisyydestä. (Su 2010:13-14.)

Radikaaleja käytetään myös luokittelumenetelmänä sanakirjoissa. Radikaalit muodostuvat 1-17 vedosta. Radikaalit ovat osia kirjoitusmerkeistä, joten niiden tunteminen on paras tapa opetella kiinan kielen kirjoittamista. Kun opiskelija tunnistaa kaikki radikaalit, hän pystyy kirjoittamaan kaikki kiinalaiset kirjoitusmerkit, huolimatta siitä kuinka monimutkaisia ne ovat. Radikaaleja käytetään myös merkkien etsimisessä sanakirjasta. Historiallisesti tämä oli aina käytetty strategia, kun sanakirjoja tehtiin mutta useissa nykyaikaisissa sanakirjoissa on radikaalitulukko, joissa on vetojen lukumäärät ja sanojen foneettiset lausumistavat. Joskus on kuitenkin vaikea päätellä, mikä osa merkistä on radikaali, sillä nämä voivat esiintyä missä tahansa kohdassa kirjoitusmerkkiä. (Hanban.com.)

Kiinalaisten kirjoitusmerkkien ensimmäiset muodot olivat piktogrammeja, jotka kuvasivat asioita. Kun kirjoitettu kieli muodostui monimutkaisemmaksi ja merkkien muodostaminen tuli määritellyksi, kehitettiin luokittelumenetelmä. Varhaisimmissa sanakirjoissa merkit kategorioitiin 540'n radikaalin mukaan. Vuoteen 1615 mennessä radikaalien lukumäärä oli pudonnut 214'ta mikä on edelleenkin klassisten radikaalien lukumäärä. Näitä käytetään edelleenkin Taiwanissa ja Hong Kongissa. (Hanban.com.)

Joillain radikaaleilla on variantteja, joita käytetään silloin, kun ne ovat osa kirjoitusmerkkiä. Esimerkiksi merkki 水 muuttuu muotoon 氵, kun se esiintyy merkin vasemmassa osassa. Edellinen merkki on sekä radikaali että kirjoitusmerkki, kun taas jälkimmäinen esiintyy vain osana kirjoitusmerkkiä. Radikaalit eivät ole aina helppoja tunnistaa kirjoitusmerkeissä ja siksi jotkut sanakirjat laittavat merkkejä useamman kuin yhden radikaalin kohdalle. Tämä helpottaa merkin löytämistä. (Hanban.com.)

## 2.4 Radikaalien opettamisesta

Tietoisuus radikaalien sijainnisesta säännöllisyydestä on tärkeää kirjoitusmerkkien automaattisessa tunnistamisessa. Tämä tietoisuus riippuu lukijan tietämyksestä tästä säännöllisyydestä. (Ho, Ng & Ng 2003:853.) Olisi järkevää, jos kiinan kirjoitusmerkkejä opetettaisiin aloittelijoille aloittamalla esittelemällä merkit radikaaleista, joiden perusteella kirjoitusmerkki voidaan rakentaa. Jos kirjoitusmerkit opetetaan ennen kuin radikaalit on opetettu tai jopa ilman mitään tietoa radikaaleista, on mahdollista, että asiantunteva leksikaalinen prosessointisysteemi hidastuu. Ilman radikaalitason tuntemusta leksikaalinen prosessointisysteemi pitäisi tuoda mukaan suoraan kirjoitusmerkkien tasolla. Opiskelija voisi

lopulta erottaa radikaalit, kun ne ovat esiintyneet useissa kirjoitusmerkeissä mutta tämä olisi erittäin epäsystemaattista hierarkkisen aktivointisysteemin kehitystä. Tällainen tilanne vastaisi opetusta, jossa sanat opetettaisiin ennen kuin sanoja muodostavista aakkosista olisi annettu mitään tietoa. Näin ollen tuntuu loogiselta, että kiinan kirjoitusmerkkien opettamisessa, opetettaisiin ensin niiden rakennusperusteet eli radikaalit. (Taft & Chung 1999:244.) (Su 2010:12) kuitenkin toteaa, että radikaalitietoisuus on kuitenkin vähemmän tutkittu asia kiina vieraana kielenä oppimisessa.

Myös Wangin ja Kodan (2013:171) mukaan tutkimus on osoittanut, että vaikkakin semanttiset radikaalit antavat vain osittaisen merkityksen kirjoitusmerkistä, ne auttavat merkkien omaksumista sekä erillään että tekstien yhteydessä. Lisäksi heidän tutkimuksensa osoitti, että semanttinen läpinäkyvyys auttaa merkkien oppimista. Nämä löydöt antavat tärkeitä pedagogisia viittauksia. Ensiksi yhdistelmämerkkien opettaminen osissa voi olla tehokkaampaa kuin niiden opettaminen kokonaisuutena. Toiseksi opiskelijoiden radikaalisen tietämyksen kohottaminen voisi auttaa heitä itsenäisessä opiskelemisessä. Kolmanneksi semanttisesti läpinäkyvät ja osaksi läpinäkyvät kirjoitusmerkit olisi ehkä hyvä opettaa eri lailla läpinäkyvyysvaikutuksen takia. He myös korostavat, että näitä hypoteeseja tulisi tutkia lisää eri opetusmenetelmiä käyttäen.

Tulokset ovat osoittaneet, että aloittelevat opiskelijat pitivät radikaalien ääntämisen ja muodon oppimista huomattavasti vaikeampana kuin niiden merkityksen. Tämä huomio tuki heidän tuloksiaan radikaalitesteissä. Useista opetusmenetelmistä opiskelijat kokevat seuraavien viiden olevan kaikkein tehokkaimpia: kuullun ja puhutun yhdistelmä, visuaalinen toisto ja kertaus, radikaalin etymologian kertominen, missä sen alkuperä ja historiallinen kehitys näytettiin, radikaalien yhdistäminen kirjoitusmerkkien oppimiseen, radikaalitietoisuuteen liittyvät visailut ja testit ja pelien sekä aktiviteettien käyttäminen radikaalien oppimisessa. (Shen 2010:57-58.)

Opiskelijoista suurin osa näkee semanttisten ja foneettisten radikaalien tuntemuksen olevan hyödyllistä kirjoitusmerkkien oppimisessa. Shen (2010: 45–65) raportoi tutkimuksesta, johon osallistui 60 alkuvaiheen kielen opiskelijaa. Näistä 93 % uskoi, että radikaalien tunteminen auttoi kirjoitusmerkkien oppimisessa. Heistä myös radikaalin merkityksen oppiminen oli helpompaa kuin sen ääntämisen tai muodon oppiminen. Nämä tulokset ovat yhdensuuntaiset Wangin, Liun ja Perfettin (2004) tekemien tutkimusten kanssa. Semanttisten radikaalien merkityksen oppimisen suhteellinen helppous voi olla pääteltävissä niiden lingvistisestä luonteesta, koska suurin osa niistä on alun perin piktoگرامmeista, joilla on voimakas merkitys - muoto yhteys mutta ei äänne - merkitys tai äänne - muoto yhteyttä. (Shen 2010:45–65).

Toisaalta kiinan lukijat kohtaavat kaksinkertaisia kognitiivisia vaikeuksia opitellessaan radikaalien äänneet ja muodot. Tämä tarkoittaa, että heidän täytyy laajentaa kognitiivisia toimiaan suuresti nujertaakseen olemassa olevan, hyvin kehittyneen kognitiivisen rakenteen, mitä he ovat käyttäneet oppiessaan omaa äidinkieltään. (Shen 2010:58.)

Myös japanin kielen oppimisessa tehdyissä tutkimuksissa on havaittu radikaalien tunnistamisen merkitys. Flaherty & Noguchi (1998) totesivat tutkimuksensa perusteella, että radikaalianalyysiin perustuva kirjoitusmerkkien opettaminen oli tehokkaampaa kuin kokonaisen kirjoitusmerkin kerrallaan opettaminen. Tutkimus tehtiin aikuisilla japanin kielen opiskelijoilla.

Muutkin japanin kielen opetuksen tutkijat kannattavat kirjoitusmerkkien opettamista radikaalien kautta. Tomizawa, Matsumoto & Endo (2013) toteavat, että etymologiapohjainen lähestymistapa opettaa kirjoitusmerkit jakamalla ne radikaaleihin ja selittämällä kirjoitusmerkin ja radikaalien loogisen merkityksen perustuen historialliseen ja kulttuurilliseen merkitykseen. Näin jokainen kirjoitusmerkki opitaan merkityksellisemmin koska oppilaat näkevät selkeästi kuinka kirjoitusmerkki muodostuu sen historiallisen ja kulttuurisen merkityksen mukaisesti. Kirjoitusmerkki voi olla hyvinkin monimutkainen mutta tämä lähestymistapa antaa oppilaille mahdollisuuden nähdä kirjoitusmerkki yksinkertaisten radikaalien avulla.

(Chih 2007) on sitä mieltä, että tehokas kiinan kirjoitusmerkkien opettaminen alkaa perusradikaalien opettamisella. Tämä pitää sisällään myös niiden merkitykset ja ääntämisen. Koska suurin osa kirjoitusmerkeistä koostuvat radikaalista ja foneettisesta elementistä, uuden merkin oppiminen on helpompaa ja nopeampaa, kun oppilaat osaavat perusradikaalit ja yleiset foneettiset elementit.

## 2.5 Kirjoitusmerkit

Yleisesti puhuen radikaalit ovat kirjoitusmerkkien merkityksellisiä ortografisia komponentteja. Integraalinen kirjoitusmerkki muodostuu vain yhdestä radikaalista. Yhdistelmä kirjoitusmerkki koostuu vähintään kahdesta radikaalista. (Shen & Ke 2007.)

Kiinan kirjoitusmerkit voidaan muodostaa seitsemällä eri tavalla;

1. Yhden struktuurin merkit kuten 雨 yǔ (sade)
2. Vasemmalla ja oikealla sijaitsevien merkkien yhdistelmät, esim. 好 hǎo (hyvä), joka on muodostettu 女 nǚ (nainen) radikaalista ja 子 zǐ (lapsi) merkeistä.
3. Vasemmalla, keskellä ja oikealla sijaitsevien merkkien yhdistelmät, esim. 粥 zhōu (puuro). Merkki muodostuu keskellä sijaitsevasta 米 mǐ (riisi) merkistä ja sen vasemmalla ja oikealla puolella olevista 弓 gōng (jousi) merkeistä.
4. Ylä- ja alapuolella sijaitsevien merkkien yhdistelmät, esim. 华 huá (kiinalainen), mikä muodostuu ylhäällä sijaitsevasta 化 huà (muuttua, muuttaa) merkistä ja alhaalla olevasta 十 shí (kymmenen) merkistä.

5. Ylhäällä, keskellä ja alhaalla sijaitsevien merkkien yhdistelmät, esim. 鼻 bí (nenä), joka muodostuu ylhäällä olevasta 自 zì (itse) merkistä, keskellä olevasta 田 tián (pelto) merkistä ja alhaalla olevasta 升 gōng (yhteen liitetyt kädet) merkistä.

6. Osittainen aitaus esim. 周 zhōu (sykli, jakso, kierros), mikä muodostuu merkistä 冂 jiōng (raja) ja sen sisällä olevasta 吉 jí (hyväenteinen, suotuista) merkistä.

7. Aitaus, esim. 国 guó (valtio), mikä muodostuu merkistä 玉 yù (jade) ja 冂 wéi (aitaus) merkistä. (Chinese Characters and Radicals.)

Kiinan kielessä puhutun ja kirjoitetun kielen suhde on melko kompleksinen. Sen puhutut variaatiot kehittyivät eri tahtiin, kun taas kirjoitettu kiinan kieli on muuttunut paljon vähemmän. Kielen oikeinkirjoitus keskittyy kiinalaisiin kirjoitusmerkkeihin - hanzi (汉字), jotka kirjoitetaan kuviteltuihin neliöihin. Kirjoitusmerkit ovat foneettisesta vaihtelusta itsenäisiä morfeemeja. Täten esimerkiksi merkki 一 (yksi), on mandariini kiinaksi yī ja kantonin kiinaksi yat eli vaikka sana lausutaan eri tavalla, niillä on yhtenäinen kirjoitustapa. Toisin kuin luullaan, että kiinalaiset kirjoitusmerkit ovat joko piktogrammeja tai ideogrammeja, suurin osa merkeistä sisältää myös foneettisia osia ja ne ovat foneettisten osien ja semanttisten radikaalien yhdistelmiä. Vain muutama merkki kuten ren 人 (ihminen), ri 日 (aurinko) ovat ensin mainittuja. (Du 2010:10-11.)

## 2.6 Kirjoitusmerkkien merkitys

Kirjoitusmerkit edustavat sekä morfeemeja että tavuja. Näin ollen kirjoitusmerkki on morfosyllabinen eli se ei välttämättä edusta jonkun sanan tarkoituksen abstraktia muodotonta merkitystä vaan usein puhutun kiinan kielen tavua, joka on myös morfeemi. Esimerkiksi kirjoitusmerkki 马 (hevonen) voidaan katsoa ilmaisevan tarkoitusta, puhuttua sanaa tai molempia. Koska kiinan kielessä ei ole graafisia elementtejä, jotka edustavat foneemeja, se ei ole aakkosellinen kieli mutta sen kirjoitetut yksiköt edustavat merkitystä ilmaisevaa puhutun kielen yksikköä eli tavua. Siksi merkit kartoittavat kieltä kuten kaikki kirjoitetut systeemit. (Perfetti 2003:7.)

Noin 80-90 % kirjoitusmerkeistä ovat semanttis-foneettisia yhdistelmiä. Kuitenkin, foneettiset radikaalit ja semanttiset radikaalit eivät pysty kovinkaan tarkasti kertomaan merkkien ääntämistä tai merkitystä

Semanttis-foneettiset yhdistelmät koostuvat kahdesta osasta tai radikaalista, toinen rajallisesta määrästä piktogrammeja, usein graafisesti yksinkertaistettuja ja antavat vihjeitä merkin yleisestä merkityksestä ja merkistä, joka kertoo kirjoitusmerkin suuripiirteisestä ääntämisestä. Esimerkiksi 河 hé (joki), 湖 hú (järvi), 流 liú (virta), 冲 chōng (ristiaallokko/tulva) ja 滑 (huá liukas). Kaikissa näissä merkeissä on vasemmalla radikaali, mikä muodostuu kolmesta lyhyestä vedosta. Tämä on yksinkertaistettu piktografi joesta ja se ilmaisee, että kirjoitusmerkillä on semanttinen yhteys veden kanssa. Merkkien oikea puoli näissä



esimerkeissä on foneettinen indikaattori. Esimerkiksi sanassa 冲 chōng, foneettinen indikaattori on 中 zhōng. (The History of Chinese Characters.)

Tällä hetkellä käytössä on kahdenlaisia kiinalaisia kirjoitusmerkkejä. Perinteinen systeemi on edelleen käytössä Hong Kongissa, Taiwanilla, Macaossa ja kiinalaisissa yhteisöissä mantereen ulkopuolella, poikkeuksina tästä ovat Singapore ja Malesia. Kiinalainen kirjoitusjärjestelmä perustuu standardisoituihin kirjoitusmerkkien muotoihin, jotka juontavat myöhäisen Han-dynastian aikaan. Yksinkertaistetut kiinalaiset kirjoitusmerkit kehitettiin Kiinan Kansantasavallassa vuonna 1954 kasvattamaan kansan lukutaitoa. Tässä systeemissä kaikkein monimutkaisimmat perinteiset merkit on muutettu yksinkertaisimmiksi. Singapore, missä on suuri kiinalainen asujaimisto, on ensimmäinen ja toistaiseksi ainoa Kiinan ulkopuolinen valtio, joka on virallisesti ottanut käyttöön yksinkertaistetut merkit. Toisaalta monet Malesian etnisen kiinalaisen väestön nuorista ovat myös ottaneet tämän kirjoitusjärjestelmän käyttöön. (The History of Chinese Characters.)

Kansallinen kiinan kielen opetussuunnitelma alakouluun Manner-Kiinassa vaatii lasten oppivan 2000 merkkiä vuosien 1-6 aikana. Jossain vaiheessa kiinan kielen oppimisessa on käytettävä rote-systeemiä eli ulkolukua radikaalien ja kirjoitusmerkkien opiskeluun, samoin kuin niiden yhteyksien niitä vastaavien merkitysten ja ääntämyksen oppimiseen. Tämä pitää paikkansa yksinkertaisten merkkien kohdalla, joilla ei ole foneettista radikaalia. Periaatteessa se pätee myös foneettisiin ja semanttisiin yhdistelmiin, joissa on foneettinen radikaali, koska foneettiset radikaalit ovat usein epäsäännöllisiä ilmaistessaan koko kirjoitusmerkin ääntämistä. Lisäksi radikaalit ja kirjoitusmerkit muodostetaan vedoilla, joilla on kirjoitusjärjestysäännöt. Näin ollen opiskelun alkuvaiheessa lasten on vaikeaa omaksua sääntöjä muodostaessaan kirjoitusmerkkejä vedoista. (Siok & Fletcher 2001:886-889.) Tämä on yksi fundamentaalisista syistä, miksi foneettinen aakkosjärjestelmä kiinankielen kuvaamiseen, on tarpeellinen auttamaan lapsia kielen lukutaidon kehityksen alkuvaiheessa (Shen 2013:11-12).

## 2.7 Kirjoitusmerkkien luonne

Kiinan kielen kirjoitettu muoto on ei-foneettinen ja kirjoitusmerkkipohjainen. Kirjoitusmerkki ilmaisee kolmea asiaa: (1) äänne, merkityksen akustinen todellisuus, (2) merkitys, konkreettinen tai abstraktinen kokemus maailman kanssa ja (3) symboli, kirjoitusmerkki, jossa on sekä äänne että merkitys. Siksi kiinan kielen merkkien opiskeluun liittyvät tehtävät sisältävät graafisen kirjoitusmerkin oppimisen, sen merkityksen oppimisen ja sen ääntämisen oppimisen pinyinin muodossa, sekä kirjoitusasun että toonin. (Ye 2011:117.)

Komponentit ovat kirjoitusmerkkien perusortografisia yksikköjä. Aivan kuin aakkosten kirjaimet, yksi tai useampi komponentti yhdistetään tuottamaan kirjoitusmerkkejä. Komponentteja on kahdenlaisia riippuen niiden funktiosta kirjoitusmerkissä. Toista kutsutaan semanttiseksi komponentiksi, joka ilmaisee kirjoitusmerkin merkityksen. Toinen on

foneettinen komponentti, joka ilmaisee kirjoitusmerkin äänteen. Foneettisiin komponentteihin verrattuna semanttisia komponentteja on vähän ja näitä kutsutaan myös nimellä radikaali tai bu shou, koska niitä käytetään kiinalaisten sanakirjojen indeksisysteeminä, niin kuin aikaisemmin on mainittu. Siksi jokaisessa kirjoitusmerkissä täytyy olla yksi ja vain yksi radikaali. Jotkut radikaalit ovat myös merkkejä itsessään. Kiinalaiset kirjoitusmerkit on luokiteltu kuuteen kategoriaan: (1) piktogrammit, (2) indikaatiivit, (3) ideogrammit, (4) semanttis-foneettiset yhdistelmät, (5) johdetut merkit ja (6) lainamerkit. (Ye 2011:117.)

Kiinalaisten kirjoitusmerkkien sanotaan saaneen alkunsa kuvista. Kaksi ensimmäistä kirjoitusmerkkityyppiä, piktogrammit ja indikaatiivit ovat kuvallisia esityksiä asioista tai abstrakteja idean merkkejä. Piktogrammit kuvaavat materiaalisia asioita. Esimerkiksi kirjoitusmerkki 马 mǎ (hevonen) oli alun perin piktogrammi, joka esitti eläintä, jolla oli tietyt hevosen ominaispiirteet, kuten pitkät kasvot ja karvainen häntä. Samoin indikaatiivit ovat merkkejä, jotka kuvaavat abstrakteja konsepteja kuten 上 shàng (yläpuolella). (Ye 2011:117.)

Näistä kahdesta kirjoitusmerkkityypistä käytetään myös nimitystä yksinkertaiset merkit, koska ne sisältävät vain radikaalin. Tällaisia merkkejä voidaan yhdistää toisten komponenttien kanssa muodostamaan uusia yhdistelmämerkkejä, joita kutsutaan ideogrammeiksi ja semanttis-foneettisiksi yhdistelmiksi. Ideogrammit koostuvat kahdesta tai useammasta piktogrammikomponentista ja ne käyttävät komponentteja esittämään uutta merkitystä. Esimerkiksi kirjoitusmerkissä 休 (levätä), vasemmanpuoleinen komponentti 亻 kuvaa ihmistä ja oikeanpuoleinen komponentti 木 kuvaa puuta. Merkki kokonaisuudessaan kuvaa ihmistä lepäämässä puun vierellä. (Ye 2011:117.)

Semanttis-foneettiset yhdistelmät, kuten nimi kertoo, koostuvat piktogrammi komponenteista, jotka kuvaavat merkitystä ja toisesta komponentista, joka kuvaa koko kirjoitusmerkin ääntämystä. Esimerkiksi semanttis-foneettisessa yhdistelmässä 沐 (pestä), vasen komponentti 氵 kuvaa vettä”, kun taas oikeanpuoleinen komponentti 木 kuvaa äännettä. (Ye 2011:117.)

Frequently Used Modern Chinese Characters (usein käytetyt modernit kiinalaiset kirjoitusmerkit) -taulukko antaa kaikkiaan 3500 kiinalaista kirjoitusmerkkiä, missä on 2500 yleisimmin käytettyä ja 1000 vähemmän käytettyä merkkiä. (国家语言文字工作委员会 & 国家教育委员会 [China's National Linguistics Work Committee & China Educational Commission], 1988). The Office of Chinese Language Council International (tai Hanban) suosittelee, että kiina vieraana kielenä -opiskelijoiden, alkeista keskivaiheeseen edistyneiden opiskelijoiden tulisi osata 2000-2200 useimmiten käytettyä merkkiä ja edistyneiden opiskelijoiden näiden lisäksi 700-900 vähemmän käytettyä merkkiä. (Ye 2011:23-26.)

### 3. Kiinan kielen kirjoittaminen latinalaisilla aakkosilla

Kaikenkattavan, systemaattisen ja läpinäkyvän kirjoitusmerkkien foneettisen kirjoitustavan puuttuminen tekee merkkien äänteiden ja kirjallisen omaksumisen vaikeaksi kiinan kielen

opiskelijoille ja näin opiskelu on liialti ulkooppimismenetelmän varassa (Shu et al. 2003:28). Kirjoitusmerkkien ääntämisen auttamiseksi on kehitelty useita foneettisia kirjoitussysteemejä 1900-luvun alusta lähtien ja osa niistä on laajalti käytettyjä. Lapset saavat opetusta näistä jo lastentarhassa ja kahden ensimmäisen kuukauden aikana ala-asteella Kiinassa. Kiinaa puhuvissa maissa on käytössä kahdenlaisia systeemeitä: Hanyu pinyin on käytössä pääasiassa Manner-Kiinassa ja tämä menetelmä käyttää latinalaisia aakkosia ilmaisemaan kirjoitusmerkkien ääntämistä. Toinen järjestelmä on Bopomo kirjoitus mutta se ei ole kovin yleinen (Simner et al. 2010:1378.)

### 3.1 Pinyin-järjestelmä

Pinyin (拼音 pīnyīn) tarkoittaa kiinan kielessä sananmukaisesti "yhdistää ääniä" tai "fonetisoida". Sillä tarkoitetaan tavallisesti järjestelmää nimeltä hanyu pinyin (汉语拼音), jossa käytetään latinalaisia aakkosia. Sana "hanyu" tarkoittaa kirjoitettua kiinan kieltä. Pinyin hyväksyttiin Kiinan kansantasavallassa vuonna 1958 ja otettiin käyttöön vuonna 1979, jolloin se korvasi aiemmat vastaavat järjestelmät, kuten Wade-Giles -järjestelmän. (Mandarin Chinese 1.) Pinyiniä käytetään osoittamaan kiinan kirjoitusmerkkien lausuminen mandariinikiinassa. Kiinassa sillä on erityisesti merkitystä niille koululaisille, jotka eivät puhu mandariinia äidinkielenään, vaan opettelevat tätä vieraana kielenä pinyiniä apuna käyttäen. Tämä on yleistä erityisesti Etelä-Kiinassa. Myös Kiinan ulkopuolella pinyin on käytössä kiinan opetuksen apuvälineenä sekä kirjoitustapana kiinalaisten henkilöiden ja paikkojen nimille muun muassa lehdistössä. (Mandarin about.) Pinyiniä käytettiin latinalaisilla aakkosilla kirjoitettuna, foneettisena kirjoitussysteeminä ensimmäisen kerran Kiinan hallituksen toimesta vuonna 1958. Kirjoitusjärjestelmällä pyrittiin auttamaan muiden murteiden puhujia oppimaan mandariinikiinan standardoidun ääntämistä. Se voi myös auttaa kiina vieraana kielenä opiskelevia ääntämään kiinalaisen kirjoitusmerkin tarkasti. (Swihart 2004:4.)

Vastaavia järjestelmiä on kehitetty muillekin murteille ja kielille Kiinassa. Järjestelmän luomiseksi perustettiin 1955 komitea, jonka johtoon määrättiin "pinyinin isäksi" sanottu Zhou You Guang. (Global Britannica.)

Pinyin sisältää 26 latinalaista kirjainta mutta itse asiassa vain 25 kirjainta on käytössä, koska v-kirjainta ei käytetä kuvaamaan mitään kiinan kielen äännettä vaan ainoastaan muista kielistä translitteroituja sanoja. Pinyin systeemi kuvailee kiinan kielen kirjoitusmerkkejä. Kiinan kielen foneettinen perusyksikkö on tavu. Yksi tavu edustaa yhtä kiinan kielen kirjoitusmerkin ääntämistä. (Du 2010:6.)

Monille opiskelijoille, joiden äidinkieli on aakkosellinen kieli, kiinan oppiminen vieraana kielenä on vaikeaa, koska kiinan kirjoitusjärjestelmällä ei ole mitään yhteistä heidän oman kielensä kanssa. Kuten aikaisemmin mainittiin, veto on kiinalaisen kirjoitusmerkin pienin yksikkö ja kirjoitusmerkin visuaalinen monimutkaisuus riippuu vetojen määrästä. Vaikka mandariinikiinan äänteet ovat pääosin varsin helppoja, pinyin-järjestelmässä joidenkin

kirjainten ääntäminen kuitenkin poikkeaa tuntuvasti useiden länsimaisten kirjoitusjärjestelmien ääntämisestä. (Bassetti 2006:106-107.) Suomen kielessä poikkeuksia on useita, joten pinyinin opiskelu tulisi myös käyttää aikaa opintojen alkuvaiheessa.

Kiinan kielen ideografisen luonteen takia tavanomaisesti pidetään itsestään selvänä, että pinyin on aina hyödyllinen antamaan ääntämisohjeita kiinan kielen kirjoitusmerkeille ja näin ollen pinyinin tulisi aina olla mukana aloittelijoille suunnatussa oppimateriaalissa. Yleinen tapa on myös usein esittää merkit yhdessä pinyinin ja opiskelijoiden oman kielen käännöksen kanssa samanaikaisesti. (Lee & Kalyuga 2011b:1104.)

Pinyin ei kuitenkaan ole täysin looginen systeemi. Koska kiinan kielen opiskelijat ovat oppineet englannin tai jonkin muun kielen aakkoset ennen pinyinin oppimista, tämä vaikuttaa heidän pinyinin äänteiden lukemiseensa. Kun tavun visuaalinen esiintymismuoto on epäjohdonmukainen tavun fonologisen esiintymismuodon kanssa, opiskelijat tuntuvat lausuvan pinyinin sen visuaalisen esiintymismuodon mukaan. (Bassetti 2006:106-107.)

Edellä mainitut monimutkaisuudet tekevät kiinan kielen merkkien opettelun kognitiivisesti vaikeaksi tehtäväksi, varsinkin kiinaa vieraana kielenä lukeville aloitteleville opiskelijoille (Lee & Kalyuga 2011b:1100).

Oppikirjojen lisäksi pinyiniä käytetään kuvaamaan monia muita yhteiskunnan funktioita, joita kirjoitusmerkkien katsotaan olevan kykenemättömiä kuvaamaan. Kiinalaiset maantieteelliset paikat tai henkilöiden nimet ovat tulleet tyypillisiksi esimerkeiksi sanoista, jotka usein kirjoitetaan pinyinillä. Samoin kiinalaisilla hakuteoksilla, kuten sanakirjoilla ja ensyklopedioilla on useita tapoja mahdollistaa niiden käyttäjiä etsimään tietoa pinyinin avulla. Lisäksi pinyiniä voi nähdä hakutiedostoissa, tuotteiden sarjanumeroissa ja -koodeissa sekä signaalilipuissa ja signaalivaloissa. Julisteet ja sloganit julkisissa rakennuksissa ja kaduilla sisältävät usein kirjoitusmerkkejä, jotka on varustettu pinyinillä.

### **3.2 Pinyin kiinan kielen oppikirjoissa**

Pinyinin opetus, ensimmäinen askel kiinan kielen lukutaitoon, on yleinen käytäntö kouluissa Manner-Kiinassa. Kansallisen opetussuunnitelman mukaan, ensimmäisen luokan oppilaat, jotka puhuvat kiinaa äidinkielenään, opiskelevat ja omaksuvat pinyinin kolmen ensimmäisen kuukauden aikana koulunkäyntinsä aloittamisesta. (Du 2010:19.)

Koska lukija ei pysty saamaan tietoa ääntämisestä useimmista kirjoitusmerkeistä, pinyinin on käytännöllisesti katsottu olevan hyödyllinen antamaan visualisen ääntämisvihjeen kirjoitusmerkkejä opeteltaessa. Sitä käytetään yleisesti kiinan kielen oppikirjoissa sekä kiina äidinkielenä että kiina toisena kielenä opiskelijoille aloittelija vaiheessa. (Du 2010:19.)

Tämän jälkeen kirjoitusmerkkejä esitellään asteittain pinyinin avulla. Pinyinin osuus oppikirjoissa vähenee, kun lapset edistyvät korkeammille luokka-asteille. Kaikesta huolimatta, pinyin on aina mukana uuden kirjoitusmerkin tai sanan ääntämisessä. Kun seuraa pinyinin aakkosellista järjestystä, on helppoa löytää kirjoitusmerkki tai sana sanakirjasta.

Näin pinyiniä käytetään uuden kirjoitusmerkin tai sanan esittelyn apuna koko lukutaidon oppimisen ajan. (Du 2010:19.)

Pinyiniä käytetään useissa oppimateriaaleissa kirjoitusmerkkien ohella kiina vieraana kielenä -opetuksessa. Pinyinin vokaalien yläpuolelle laitettut diakriittiset merkit ilmaisevat sanan toonin. Kuten aikaisemmin on mainittu, mandariinikiinassa on neljä toonia. Tavu, joka äännetään eri toonilla, kirjoitetaan eri kirjoitusmerkillä, jolloin sen merkitys on myös erilainen. Kaksitavuisissa sanoissa, kun tavujen raja ei ole selkeä pinyinissä ja on olemassa useampi kuin yksi tapa tulkita tämä raja, käytetään heittomerkkiä erottamaan nämä kaksi tavua: Esimerkiksi, jos toinen tavu alkaa vokaalilla, käytetään vokaalien välissä heittomerkkiä: Xīān. (Ross & Ma 2006:3-5.)

Pinyinin käytöllä on myös vastustajansa. Esimerkiksi Bassetti (2007:3) toteaa, että toisaalta pinyin on erittäin hyödyllinen työkalu kiinan kielen fonologian ja sanaston opettelemiseen mutta toisaalta sillä voi olla negatiivisia vaikutuksia opiskelijan ääntämiselle. Tämä on hyvin laajalle levinnyt ajatus kielten opettajien keskuudessa mutta sitä ei ole tutkittu riittävästi. Lee ja Kalyuga (2011b) ovat myös sitä mieltä, että merkkien esittely ilman visuaalista pinyiniä voisi olla tehokkaampi vaihtoehto kuin pinyinin kirjoittaminen kirjoitusmerkin kanssa.

Pinyinin oppimisen näkökohdasta eräs ongelma on se, että nykyiset oppikirjat eivät selitä, kuinka yksittäiset pinyinin äänteet itse asiassa tuotetaan, eikä niissä ole myöskään riittävästi harjoitteita pinyiniä varten. Näissä olosuhteissa opettajien tulee tuottaa paljon lisämateriaalia lisätäkseen oppilaiden ymmärrystä kiinan äänteiden ja toonien eroista ja samankaltaisuuksista ja heidän täytyy myös tehdä tarpeeksi lisäharjoituksia pinyinin-systeemin hallitsemiseen. (Shen 2010:58.)

Perinteinen käsitys, että pinyin olisi aina hyödyllinen kiinan kielen oppimiselle, ei ehkä aina ole oikea. Leen ja Kalyugan (2011a) tekemä tutkimus osoittaa, että pinyinin tehokkuus voi olla riippuvainen opiskelijan aikaisemmasta kielitaidosta ja kokemuksesta pinyinin käytöstä sekä annetun tuen tasosta. Vaikutus saattaa kohdistua vain joihinkin kielen osa-alueiden oppimiseen, kuten kirjoitusmerkkien ääntämisen oppimiseen.

## 4. Teoriat oppimisprosessia kuvaamassa

Vieraan kielen oppiminen ei ole yksinkertainen tapahtuma vaan useiden tekijöiden summa. Vieraan kielen oppimisen prosessi ei ole kuitenkaan helposti selitettävä asia. Monia tutkimuksia on tehty siitä, miten tämä prosessi tapahtuu ja useita teorioita on käytetty eri aikoina mutta usein nämä ovat pohjautuneet ensimmäisen kielen oppimisen teorioihin. (Pelli 2014:16.)

Opetustilanteessa opettaja uskoo aina johonkin oppimisteoriaan. Tämä voi olla tiedostettua tai tiedostamatonta. Oppimisteoriat pyrkivät selittämään, miten oppiminen tapahtuu ja mitkä seikat vaikuttavat siihen eli teoriat kuvaavat oppimista. Oppimisteoriat ovat lähtöisin filosofiasta ja psykologiasta, sillä oppiminen on psykologinen tapahtuma. (Finope.)

Oppimisteorioiden rajat ovat epäselvät mutta kasvatustieteessä merkittävimmät ovat behavioristinen ja kognitiivinen oppimisteoria sekä konstruktiiivinen oppimisenäkemys (Maijanen & Tuomola).

Vieraiden kielten oppimisessa behavioristinen oppimisteoria on aikaisemmin ollut suosittu mutta nykyisin kielen oppimista käsitellään usein kognitiivisen konstruktiiivisesta näkökulmasta (Reigeluth 1979).

## 4.1 Behaviorismi

Behaviorismin keskeinen tarkoitus on kouluttaa opiskelija testejä varten. Siinä käytetään metodeja, joissa haluttu oppimistulos saadaan jatkuvasti toistuvien harjoitteiden avulla. Kun opittavaa asiaa toistetaan riittävästi, reaktio ehdollistuu. (Berkeley.) Opetus on opettaja-keskeistä ja oppimistapahtuman kulusta päättää opettaja. Opettajan opetus on ärsyke, johon oppilas reagoi ja saa tästä reaktiostaan palautteen opettajalta. (Finope.) Tätä menetelmää on käytetty paljon kiinan kielen opetuksessa.

Behaviorismiin on viimeisten vuosikymmenten aikana kohdistunut paljon kritiikkiä, koska oppilaan oma osuus oppimistapahtumassa ei ole ollut riittävä. Opetus pohjaa muistitietoon eikä syväoppimista tapahdu. (Finope.) Tämä johtaa monesti motivaation katoamiseen ja näin oppimistulokset myös huononevat. Kritiikki aiheutti sen, että tutkijat alkoivat laatia uusia teorioita parempien opetusmenetelmien löytämiseksi ja uudet teoriat ovat korostaneet opiskelijoiden osuuden lisäämistä (Finope). Behavioristista menetelmää on perinteisesti käytetty paljon kiinan kielen opetuksessa. Behavioristiset opetusmenetelmät ovat olleet menestyksellisimpiä silloin kun asioihin on olemassa selkeät oikeat vastaukset tai kun opiskeltava materiaali on helposti muistettavissa, kuten vieraiden kielten sanaston opiskelussa. (Berkeley.) Kritiikkiä ei kuitenkaan tule hyväksyä sellaisenaan vaan behavioristisia menetelmiä voidaan käyttää osana opetusta (Finope).

## 4.2 Humanistinen oppimisteoria

Humanistinen näkemys on täysin vastakkainen kuin behavioristinen sillä se korostaa kokemusten tärkeyttä. Näitä saadaan oppilaan omista aktiivisista toiminnoista ja niistä saaduista kokemuksista, joiden perusteella hän voi tehdä oppimistapahtumistaan monipuolisimpia. Näiden avulla hän pystyy laajentamaan tietojaan opittavista asioista ja hän voi jakaa niitä muiden opiskelijoiden ja opettajien kanssa. (Verkkotutor.)

Jokaisella on omat kokemuksensa erilaisista tilanteista, ei vain opiskelussa vaan myös elämässä yleensä. Opiskelija käyttää hyödykseen näitä kokemuksia uuden oppimisessa ja voi jakaa niitä myös muiden opiskelijoiden ja opettajien kanssa. Pelkät kokemukset eivät kuitenkaan riitä uusien asioiden oppimiseen, siksi humanistiseen oppimisteoriaan liittyy tärkeänä osana konstruktiiivinen oppimisenäkemys. (Verkkotutor.)

### 4.3 Kognitiivinen oppimisteoria

Kognitiivinen oppimisteoria korostaa ajatusmaailmassa tapahtuvaa muutosta. Opiskelijan oma aktiivisuus on tärkeä tekijä ja pystyy muokkaamaan opiskeluaan erilaisilla harjoitteilla sekä erilaisten oppimisstrategioiden ja -taktiikoiden avulla. (Tuomola & Maijanen.) Opettaja on keskeisessä asemassa oppilaiden skeemajärjestelmien ja ongelmanratkaisutaitojen kehittämisessä. Koska tietoja rakennetaan aktiivisesti, oppiminen kuvataan aktiivisena löytämisprosessina. Opettajan rooli ei ole teettää opiskelijoilla jatkuvia harjoitteita kuten behavioristisessa menetelmässä. Enemminkin hän luo mahdollisuuksia oppilaalle löytää tietoa. Opettajan tulee näin tietää opiskelijoidensa senhetkinen tiedon määrä ja päättää, millaisen opetus suunnitelman opiskelija tarvitsee sekä strukturoida uutta opetusmateriaalia. (Berkeley.) Erilaisten oppimistaitojen sekä itse arvioinnin kehittäminen ja ongelmaratkaisutaitojen vahvistaminen ovat metakognitiivisia taitoja, joita oppilaalle tulisi neuvoa. (Tuomola & Maijanen.)

Kognitiivinen opetus tähtää auttamaan opiskelijaa assimiloimaan uutta tietoa jo olemassa olevaan ja muokkaamaan tietoprosessejaan (Berkeley). Opiskelijan oma aktiivisuus on tärkeä hänen ajatusmaailmassa tapahtuville muutoksille. Näihin asioihin hän voi vaikuttaa erilaisten oppimisstrategioiden ja -taktiikoiden avulla. Opettaja ei ole pelkästään tiedonjakaja vaan hän luo mahdollisuuksia löytää tietoa, aivan kuten humanistisessakin teoriassa. (Tuomola & Maijanen.) Opettaja voi auttaa opiskelijaa kehittämään tietoprosessiaan pyytämällä häntä selittämään oppimaansa omin sanoin ja kehottaa opiskelijaa analysoimaan omaa oppimistaan (Berkeley.) Kognitiiviseen oppimiskäsitykseen perustuvaa opetusta voi soveltaa kielen kirjoittamisen opetuksessa vetojen ja radikaalien tuntemuksen kautta.

### 4.4 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivisen näkökulman mukaan oppija tekee itselleen sisäisiä malleja oppimisestaan ja kokemuksistaan. Oppilaan tulisi oppia ulkoistamaan nämä mallit ja käsitteellistää ne. Tähän voidaan pyrkiä käyttämällä työvälineinä mallintamista, ääneen ajattelua ja käsittekarttoja. (Tuomola & Maijanen.) Kielen oppimisen yhteydessä puhutaan myös kognitiivisesta konstruktivismista. Sen mukaan kielen oppimisessa opiskelijan oman oppimisen konstruoiminen on tärkeää. Tämä tarkoittaa aiemmin opittuja asioita, skeemoja ja jo olemassa olevia kognitiivisia rakenteita, joihin tieto liitetään. Oppilaan aktiivinen toiminta on tärkeää syvän muistijäljen saavuttamiseksi. Opitut asiat liitetään arkielämän tilanteisiin ja harjoittelun tulee olla hyvin viestinnällistä. (Reigeluth 1979.)

### 4.5 Oppimisstrategiat

Sosiaalis-affektiiviset kielenoppimisstrategiat ovat toimintoja, jotka auttavat tai vahvistavat opiskelijan kielenoppimista ja joita opiskelija tekee oppimisen aikana tai siihen liittyen.

Nämä strategiat sisältävät metodeja opiskelijan tunteiden, asenteiden ja motivaation hallintaan ja auttavat kielten oppimista. (Chinese Language and Culture 9Y Guide to Implementation, 2008:39.)

Kun opiskelija hankkii tietoa, käsittelee sitä tai palauttaa opittua mieleensä, hän käyttää oppimisstrategiaa. Nämä ovat opiskelijan motiiveista syntyviä suuntautumistapoja omien opintojensa ohjaamiseksi. Strategiat vaikuttavat oppimistapahtumaan sekä laadullisesti että määrällisesti ja tekevät oppimisen helpommaksi, miellyttävämmäksi, motivoivammaksi ja tehokkaammaksi. Strategioiden avulla opittuja asioita voidaan siirtää myös muihin tilanteisiin. Oppimisstrategiat eivät ole pysyviä vaan ne muuttuvat usein tilanteista ja tehtävistä riippuen. Eri oppiaineiden oppimisstrategiat poikkeavat yleensä toisistaan. Jokaisella opiskelijalla on omat henkilökohtaiset strategiansa, joita he pystyvät muuttamaan. Kun opiskelija osaa käyttää itselleen ja tilanteisiin sopivia oppimisstrategioita, hänen metakognitiiviset taitonsa ja tietonsa kehittyvät. Se, miten opiskelija muistaa opittua asiaa tai syventää tietoaan, riippuu hänen metakognitiivisista taidoistaan. Näiden avulla hän pystyy suunnittelemaan, säätelemään, tarkkailemaan ja muokkaamaan kognitiivisia prosessejaan. (Itä-Suomen Yliopisto.)

Jotta opiskelijan kehitys olisi tehokasta, itsenäistä ja elinikäistä, on tärkeää edistää kiinan oppimisstrategioita. Pitkälle edenneen kielitaidon, kuten kirjallisuuden, kehittämiseksi opiskelija tarvitsee ohjeita strategioista, joita taitava oppija käyttää kielellisten tehtävien suorittamisessa. Oppilaille tulee opettaa kielenoppimisstrategioita kaikissa kieleen liittyvissä asioissa esityksillä, täsmällisillä ohjeilla, ohjatulla harjoittelulla ja itsenäiseen harjoitteluun liittyen sekä hänelle tulee antaa palautetta ja tukea. Oppilaita tulee rohkaista omaksumaan ja käyttämään useita strategioita mukaan lukien ensimmäisen ja toisen kielen oppimisstrategioita ja yleisiä oppimisstrategioita, jotka vahvistavat hänen oppimistaan. (Chinese Language and Culture 9Y Guide to Implementation 2008:39.)

Kognitiivinen kielenoppimisstrategia käsittää erilaisia tekniikoita uusien sanojen, lauseiden ja fraasien sekä kieliopin oppimiseksi, aikaisemmin opittujen sääntöjen soveltamiseksi, tuntemattomien sanojen arvaamiseksi ja useiden tapojen käyttämistä uuden tiedon organisoimiseksi ja linkittämiseksi aikaisemmin opittuun kieleen. (Chinese Language and Culture 9Y Guide to Implementation, 2008:39.)

Metakognitiivinen kielenoppimisstrategia on korkeamman tasoista ajattelutaitoa, jota opiskelija käyttää kielen oppimiseen. Nämä strategiat sisältävät suunnitelmia kielenoppimiseksi, kielen oppimisen tarkkailua ja oppimistulosten arviointia. (Chinese Language and Culture 9Y Guide to Implementation 2008:39.)

Elaborointi on nykyään tehokkaana pidetty oppimisstrategia vieraiden kielten oppimisessa. Tässä on kyse opiskelijan itse tuottamasta kielestä esimerkiksi dialogien tai haastattelujen avulla. Kun opiskelija on opittavan asian mieleen painamisvaiheessa käsitellyt sitä mahdollisimman monipuolisesti ja useita aisteja käyttäen, hänelle on syntynyt useampia muistihakureittejä ja nämä auttavat häntä mieleenpalautusvaiheessa. (Reigeluth 1979.)



Elaborointia voidaan käyttää vieraiden kielten sanaston opiskelussa. Sanaston opiskelun tulisi tapahtua lauseyhteyksissä, ei irrallisina sanoina. Tämä johtuu siitä, että lauseessa on enemmän muistihakuavaimia kuin sanassa. Oman tekstin tuottaminen ohjatusti hyödyttää opiskelijoita suuresti, varsinkin jos ne ovat kokonaisuuksia. (Reigeluth 1979.)

Elaborointimenetelmän tärkeä piirre on viestinnällisyys, oppijan itse tuottamien lauseiden ja tarinoiden muodossa. Mitä enemmän opiskelija prosessoi opiskeltavaa asiaa, sitä enemmän hänellä on muistihakureittejä ja muistihakuavaimia, joiden avulla palauttaa opittu asia mieleen. (Finope.)

Kon (2014) tutkimuksessa oli aikuisia 1. vuosikurssin kiinan opiskelijoita, joilla ei ollut aikaisempaa taustaa kiinan kielen opiskelusta. Testiin osallistujien opiskelustrategioiden käyttö väheni kun he harjoittelivat muistamaan, kirjoittamaan ja kertaamaan heille opettajien uusia kirjoitusmerkkejä. Näytti siltä, että osallistujat eivät joko arvostaneet näiden strategioiden tärkeyttä tai he eivät vain tieneet mitä strategioita tulisi käyttää tässä oppimisen vaiheessa. He eivät esimerkiksi hyödyntäneet kiinankielisten laulujen kuuntelemista tai laulamista, kiinalaisten tv-ohjelmien katselua, puhumista alkuperäisten kielten puhujien kanssa tai kielilaboratorion käyttöä vaikka niihin oli mahdollisuuksia. Sen sijaan opiskelijat opiskelivat kirjoitusmerkkejä ja niiden käyttöä lauseissa ja keskusteluissa itseksensä. (Ko 2014:49).

## 4.6 Kognitiivinen kuormitusteoria

Swellerin & Chandlerin (1994) mukaan kognitiivinen kuormitus voidaan jakaa sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin. Edellä mainitut ovat opittavan asian sisällön monimutkaisuudesta johtuvaa kuormitusta, esimerkiksi vieraiden kielten sanojen opettelu. Ulkoinen kuormitus on taas opetuksen esittämistapaan liittyvää kuormitusta.

Kuormitukset ovat läheisesti toisiinsa liittyviä. Sisäisen kuormituksen määrä vaikuttaa siihen aiheuttaako ulkoinen kuormitus ongelmia oppimiselle. Silloin kun sisäinen kuormitus on suuri, tulee kiinnittää erityistä huomiota ulkoisen kuormituksen eli opettavan asian esittelytapaan ja pyrittävä vähentämään vaaraa, että kokonaiskuormitus ylittää työmuistin rajoitukset. (van Merriënboer & Sweller 2005.)

Työmuistin varastot ovat rajalliset mutta tiettyssä alavarastossa prosessoitava materiaali ei kuormita muiden varastojen toimintaa. Näin visuaalisesti ja kielellisesti esitetyt asiat yhdistyvät työmuistissa ja opittavasta asiasta muodostuu yhtenäinen kokonaisuus. Oppimista tapahtuu, kun opiskelija pystyy pitämään yhdistettävät tiedot työmuistissa yhtäaikaaisesti (Mayer 2003.)

Rajoittunut työmuisti vaikeuttaa useiden tietoelementtien yhdistämistä samanaikaisesti. Tilanteissa, joissa näitä elementtejä on useita, niiden yhdistämisen tulee olla samanaikaista. Jos oppiaineksen käsittelyssä on mukana useita vaikeita elementtejä, opiskelijan kognitiivinen kuormitus voi kasvaa liian suureksi. (Van Merriënboer & Sweller 2005.)

Kognitiiviset opetusmenetelmät pyrkivät auttamaan opiskelijoita liittämään uuden tiedon aikaisemmin opittuun ja tekemään muutoksia jo olemassa olevaan tietorakenteeseensa, jotta uusi tieto pystytään liittämään sinne. Siksi harjoituksissa käytetään strategioita, jotka auttavat opiskelijoita omaksumaan ja tallentamaan uutta tietoa. Tällaisissa harjoituksissa opiskelijat esimerkiksi selittävät uutta asiaa omalla jo olemassa olevalla sanastollaan. (Berkeley 2015.)

Kiinan opetuksen osalta tätä ovat tutkineet ainakin Lee ja Kalyuga (2011:14-15).

Kognitiivinen kuormitusteoria korostaa kognitiivisen kuormituksen oikean hallinnan merkitystä. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan tulee osata valita oikea optimaalinen sisäisen kuormituksen taso eli oppimateriaalin sopiva vaikeustaso suhteessa oppilaan oppimiskokemuksiin. Samalla opettajan tulee myös vähentää ulkoista kuormitusta jättämällä pois turhat kognitiiviset aktiviteetit, kuten erillään olevien samaa asiaa koskevien tietojen ristikkäin tarkastelu. Näin vapautuneet työmuistivarastot voidaan käyttää sopiviin oppimisaktiviteetteihin, jotka vahvistavat skeemojen rakentamista ja opittavan asian automatisoitumista.

#### 4.7. Opettamismetodeja

Tehokkainta opetusta ja oppimista tapahtuu, jos kouluttajilla on parantunut tietoisuus seuraavista avainnäkökohdista 1) opiskelijoiden metalingvistisen tietoisuuden kehityksestä kohdekielestä sekä kognitiivisista rajoitteista tämän tietoisuuden kehittymisestä. Tiedot antavat oivalluksia ja ohjeita kouluttajille pedagogisesti vakaan opetussuunnitelman luomisesta oppimistapahtumaan ja analyysiin kiinan kirjoitusmerkkien sisäisistä ja ulkoisista suhteista. 2) opiskelijoiden ensimmäisen kielen lukemisen oppimiseen liittyvät negatiiviset ja positiiviset kokemukset. Tämä sallii kouluttajien kohdistaa opiskelijoiden huomio tekemään vertailuja oppimisen eroista ja samanlaisuuksista ensimmäisen ja opittavan kielen välillä, mikä puolestaan lisää tietoisuutta sopivan kognitiivisen systeemin kehittämiseksi kirjoitusmerkkien opiskeluun. Tämän tiedon pohjalta, kouluttajat voivat rohkaista opiskelijoita yleistämään omia oppimisstrategioitaan sopiviksi heidän omalle oppimistyyylilleen ja kehittämään yksilöllisiä ja tehokkaita oppimismenetelmiä. Opettajan on tärkeä ymmärtää, että luokkahuoneaktiviteetit tulee suunnitella kahden tärkeän seikan mukaisesti: oppijalle tulee luoda riittävät mahdollisuudet harjoitella kieltä ja luoda olosuhteet kirjoitusmerkkien kiinnostavaan ja tehokkaaseen materiaalin esittämiseen, ymmärtämiseen ja muistamiseen. (Shen 2013:383.)

Ohion k-4 (2012) ohjelma antaa seuraavanlaisia ohjeita kiinan kielen opetukseen.

Olettamuksia kielten opetuksen luokkahuoneesta

-Kaikkien kielten luokkien tulisi tukea integroitua kirjoituksen kehitystä ympäristöllä, joka on rikas kielellisesti ja mielenkiintoisilla kuvilla.

-Kielen omaksuminen kehittyy luonnollisesti puhetaidoista kirjallisiin taitoihin.

-Opiskelijat tuovat omassa äidinkielessään oppimansa puhe- ja kirjoitustaidot vieraan kielen opiskelun tekniikaksi.

-Kirjoitustaidot tulisi opettaa kehityksen kannalta sopivissa kohdissa ja kehitystä vastaavalla tavalla, ottaen huomioon lasten hienomotoriset taidot.

-Oppilaat ovat kykeneviä tunnistamaan enemmän kuin he pystyvät tuottamaan.

Siksi

-Ennen kuin oppilaita rohkaistaan kirjoittamaan, sanojen tunnistamista tulisi harjoitella korttien ja muiden apuvälineiden avulla.

-Nuorilla oppilailta kirjoitusharjoitusten tulisi alkaa laajoilla motorisilla aktiviteeteilla kuten pensseleillä kirjoittamisella, ilmaan kirjoittamisharjoituksilla sekä hiekkaan tai lumeen tehtävällä kirjoittamisella.

-Kirjoituksen tuottamisen tulisi edetä jäljittelemällä kirjoitusmerkkien kirjoittamista.

Usein esiintyviä kirjoitusmerkkejä sekä radikaaleja ja sellaisia merkkejä, joissa on vähemmän kuin kuusi-seitsemän vetoa olisi hyvä suosia opiskelun alkuvaiheessa. Merkit olisi syytä opettaa teemoittain, kuten pää, silmä, suu, korva.

-seuraava vaihe on siirtyminen lauseiden muodostamiseen sanoista.

-luokkahuoneen seinille kannattaa laittaa helppoja tekstejä oppilaille tutuista sanoista ja yksittäisiä kirjoitusmerkkejä.

#### **4.7.1 Kirjoitusmerkkien harjoittelu sosiaalisen interaktion kautta**

Tekemässään tutkimuksessa (Wang & Leland 2011) totesivat, että lähes 70 % tutkituista kannatti merkkien tunnistamista ryhmässä. Opiskelijat ilmoittivat erilaisia syitä, miksi ryhmätyö auttaa kirjoitusmerkkien tunnistamisessa.

Ensiksi ryhmätyö loi hyvän oppimisympäristön. Oppilaat toivat esiin seuraavanlaisia seikkoja ryhmätyöskentelyn eduista: yrittämisen määrä ryhmässä kasvaa, avun pyytäminen on helpompaa pienessä ryhmässä kuin isossa luokkahuoneessa, puhuminen on helpompaa pienessä ryhmässä, koska siinä esiintyy vähemmän huomiota muualle vieviä asioita ja ryhmätyöskentely saattaa vähentää joidenkin opiskelijoiden suorituspainetta. Toiseksi, työskentely pienessä kaveriryhmässä tarjoaa välittömän ja hyödyllisen avun ryhmän jäsenille, koska paremmin menestyvät opiskelijat voivat auttaa heikommin menestyviä ryhmän sisällä. Jotkut opiskelijat sanoivat, että he pystyivät auttamaan toisiaan keräämällä yhdessä tietoja kirjoitusmerkeistä ja jotkut totesivat, että he oppivat hyödyllisiä keinoja kirjoitusmerkkien muistamiseen. Kolmanneksi oppilaat pystyivät toimimaan toistensa kanssa niin, että he löysivät merkityksellisiä tapoja ratkaista lukemiseen liittyviä ongelmia. Osallistujien mielipiteitä saattaa selittää heidän kehitysvaiheensa. Aloittelevat kiinan kielen opiskelijat

sanoivat saavansa eniten hyötyä kun opiskelu tapahtuu monella eri tavalla. (Wang & Leland 2011.)

Merkkien opiskelun erillään muusta opetuksesta saatettiin kokea mielekkääksi siksi, että opintojen alkuvaiheessa opiskelijat ovat vielä riippuvaisia tietyistä fraaseista ja lauseista, joilla he ilmaisevat itseään. Lisäksi opiskelun mieluisuus erillään ja pienissä ryhmissä voi selittyä sillä, että opintojen alussa opiskelijat eivät ole vielä löytäneet montaa eri tapaa opiskella merkkien kirjoittamista. (Wang & Leland 2011.)

Osallistujat olivat vahvasti sitä mieltä, että kirjoitusmerkkien opiskelu erillään tuki voimakkaasti heidän merkkien ortografian opiskelua. Tämä voi johtua siitä, että opintojen alkuvaiheessa, opiskelijat eivät vielä tiedä paljoa merkkien ortografiasta ja näin heidän ehkä tulee opiskella yksittäisiä merkkejä saavuttaakseen vähitellen tämän tietouden. (Wang & Leland 2011.)

Yli 60 % osallistujista oli sitä mieltä, että merkkien rakenteiden selittäminen ja radikaalit auttoivat kirjoitusmerkkien ortografian tuntemuksessa ja samanlainen prosentti koki, että selitykset auttoivat ainakin joidenkin merkkien merkityksen tunnistamista. (Wang & Leland 2011.)

Kuitenkin yli 70 % oli sitä mieltä, että selitykset eivät auttaneet tarjoamaan ääntämisen suhteen. Vieraiden kielten opetuksen tutkijat ovat paljolti samaa mieltä siitä, että huolimatta opiskelijan äidinkielen vaikutuksista, opiskelijat käyvät läpi samanlaisia vaiheita vieraan kielen oppimisessa vaikkakin he eroavat edistymisen nopeudessa. Opiskelijoiden kehitysvaiheiden tuntemus voisi tuoda hyödyllistä tietoa, kuinka opiskelijoita voi ohjata. Opiskelijoiden omat näkemykset oppimisestaan voivat auttaa kertomaan heidän kulloisenkin kehitysvaiheensa. (Wang & Leland 2011.)

#### **4.7.2 Roolipelit, leikit, pelit**

Erilaiset videot, leikit ja pelit ovat hyvä tapa opettaa kieliä alkeiskursseilla. Varsinkin lapset pitävät tällaisista oppimistavoista mutta ne soveltuvat myös aikuisten opiskeluun.

Roolipelit voi aloittaa jo melko vähäisellä kielitaidolla. Jo pelkkien tervehdysten osaaminen riittää yksinkertaisimpiin roolileikkeihin. Taitojen karttuessa ja sanavaraston kasvaessa oppilaat voivat keksiä omia vuorosanojaan ja tehdä yhä pidempiä roolipelejä. Opettaja keksii aiheet ja voi antaa myös sanastoa ja lauseita avuksi roolipeliin osallistuville. Kiinan kielen kirjoitusmerkkien opettelussa oppilaat kirjoittavat oman roolinsa vuorosanat merkkejä käyttäen. Myös itse tehdyt tai valmiit muistikortit ovat hauska tapa opetella merkkien lukemista, samoin joko yksin tai ryhmissä tehdyt tietovisat.

### 4.7.3 Internettehtävät ja tietokoneohjelmat

Tietokoneet, ipadit, tabletit ja kännykkäpuhelimet yleistyvät jatkuvasti myös oppitunneilla ja internetistä löytyy valtavasti erilaisia ohjelmia, sekä maksullisia että ilmaisia, joiden avulla voidaan harjoitella myös kiinalaisten kirjoitusmerkkien kirjoittamista. On ohjelmia, jotka antavat eri vaihtoehtoja kirjoitusmerkkeihin, kun oppilaat ensin kirjoittavat sanan tai tavun pinyinillä. Jotkut ohjelmat näyttävät, miten kirjoitusmerkkien vedot suoritetaan ja on olemassa myös ohjelmia, joilla voi kirjoittaa merkkejä näyttöön, joko hiirellä tai sormella. Erilaiset pelit ovat yleensä hyvin motivoivia varsinkin lasten ja nuorten keskuudessa. Verkkopohjaisia oppimisalustoja on myös viime aikoina alkanut ilmestyä internetiin, esimerkiksi Skritter.

### 4.7.4 Videot

Kirjoitusmerkkien opettamisessa voi myös käyttää hyödykseen piirrettyjä videoita, jotka kertovat esimerkiksi merkkien etymologiasta. Merkkien kehitykseen on keksitty erilaisia tarinoita ja tämä tuo lisän varsinkin nuorempien oppilaiden motivaatioon. Tablettien avulla oppilaat voivat myös tehdä omia tarinoitaan.

## 4.8 Motorinen oppiminen

Motorinen oppiminen on sitä, kun liikkeen avulla opimme uusia asioita. Monessa urheilulajissa, kuten esimerkiksi tikanheitossa, jatkuvat hyvät suoritukset ovat liikkeiden harjoittelun tulosta. (skisport.)

Tutkimustulosten mukaan motorisella interventiolla on positiivista vaikutusta lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen taitoihin, visuaaliseen hahmottamiseen ja muistinkäyttöön. Auditiiiviseen hahmottamiseen interventiolla ei todettu olevan vaikutusta. Tulosten perusteella liikunnan osuutta lapsen arkipäivän toiminnassa tulee lisätä, jolloin lapsen kehitys on kokonaisvaltaista ja näin myös oppimista tukevaa. (Pöykiö & Kananen 2006.)

Kirjoituksen vaikutuksesta kiinan kielen lukemiseen löytyy kirjallisuudesta, joka tukee vahvaa yhteyttä lukemisen ja kirjoittamisen välillä. Kiinalaiset lapset oppivat merkkien kirjoittamista varhaisessa kirjallisuuden opetuksessa. Heille opetetaan jokaisen merkin oikeat vetojärjestykset ja näistä tulee motorisia allografeja muistiin, kun niitä toistetaan jatkuvasti. Kun motorinen muisti on oppinut asian ja stabilisoitunut, merkit säilyvät muistissa pitkiä aikoja. (Guan et al. 2011).

## 5. Kirjoitusmerkkien opettamisesta

Kirjoitusmerkkien opettamisen aloittamisen ajankohta ja opetusmenetelmät ovat tärkeitä asioita ja niillä voi olla suuri merkitys opiskelijoiden opiskelumotivaatioon. Käsittelen ensin

merkkien esittelyä pinyinin ja kirjoitusmerkin käännöksen kanssa ja sen jälkeen kirjoitusmerkkien esittelyn aloittamisen ajankohtaa.

## 5.1 Kirjoitusmerkkien esittely oppitunneilla

Shen (2013:383) on sitä mieltä, että kirjoitusmerkkien opetteleminen on aikaa ja vaivaa vaativaa työtä, tämä saattaa johtaa siihen, että opiskelija menettää motivaationsa kielen opiskeluun. Vaikka puhutun kielen oppiminen ei ole vastaavanlainen tehtävä, kiinan kirjoitusmerkkien opiskelu on kuitenkin avain syvempään kielen ja kulttuurin ymmärtämiseen.

Kiina vieraana kielenä lukutaidon perimmäinen tarkoitus on lukea ja kirjoittaa kohdekieltä sujuvasti, kun taas automaattinen kirjoitusmerkkien tunnistaminen ja tuottaminen on edellytys lukemiselle ja kirjoittamiselle. Kirjoitusmerkkien oppiminen on kompastuskivi tai niin kuin kiinalainen sanonta kuuluu ”tiikeri, joka tukkii tien”, kielen lukemiseen ja kirjoittamiseen. Merkittävä haaste on kuinka kehittää tasapainoinen opetussuunnitelma pedagogisten tavoitteiden saavuttamiseksi kirjoitusmerkkien oppimisessa rajoitetun oppimisajan puitteissa. (Shen 2013:383.)

Tämän johdosta kiina vieraana kielenä -opetuksen ammattilaiset pyrkivät löytämään optimaalisen tavan kirjoitusmerkkien opettamiseen aloitteleville opiskelijoille. Aakkosellisista kielistä tuleville opiskelijoille kiinan kielen kirjoitusmerkkien tunnistaminen on suuri haaste johtuen eroista heidän oman kielensä ja kiinan kielen sanojen välillä sekä kiinan kirjoitusmerkkien ominaispiirteistä. (Wang & Leland 2011:1.) Kiinan kielen opettamisen vaikeudet johtuvat myös siitä, että kieltä on yritetty opettaa samoilla opetusmenetelmillä kuin eurooppalaisia kieliäkin. Ne eivät kuitenkaan ole soveltuvia täysin erilaisista kieliryhmistä olevien kielten opettamiseen. Lisäksi huomattavasti monimutkaisemman kirjoitusjärjestelmän opiskelu pidentää aikaa ennen kuin oppimisprosessi nopeutuu (Jen & Xu 2000:3.)

Shen (2013:374) on sitä mieltä, että merkkien opettamisessa tulisi huomioida ortografisen systeemin vaikutus oppimiseen. Sitä käytetään kirjoitetun muodon koodittamiseen ja se sisältää kolme ortografisen tietouden osaa. Ensimmäinen on tietoisuus yksittäisten tavujen eli pinyinin kartoituksesta vastaamaan kirjoitusmerkkejä ja muodostamaan ääni-muoto-merkitys yhteyksiä. Toinen on tietoisuus kirjoitusmerkkien fysikaalisesta rakenteesta. Tämä sisältää vetojen tekemisen ja vetojen fysikaalisen suhteen merkeissä. Kolmas on tietoisuus radikaaleista, mikä sisältää sen, kuinka yhdistelmämerkit muodostetaan radikaaleista ja niiden antamat vihjeet yhdistelmämerkkien merkityksen tai ääntämisen suhteen.

Sanojen kirjoittamisen opettelu voi vahvistaa ortografisia taitoja ja näin tukea sanojen tunnistamisprosessia. Tämä oletamus pätee erityisesti kiinan kieleen, koska sen kirjoitusjärjestelmä tukee merkkikohtaista tunnistamista ja tämä on riippuvainen tarkasta ortografisen muodon tuottamisesta. Käytännössä siis kirjoitusmerkkien käsin kirjoittaminen

ja pinyinin käyttö konekirjoituksessa edistää kiinan vieraana kielenä lukemisen oppimista (Guan et al. 2011)

Syyt, miksi pinyin ortografia voi olla niin merkittävää, ovat kaksiosaisia. Ensiksikin, kiina vieraana kielenä opiskelijat ovat tekemisissä pinyinin kanssa samaan aikaan, kun he ovat ensimmäistä kertaa tekemisissä kiinan äänteiden kanssa ja itse asiassa kiina vieraana kielenä opetus tapahtuu pinyinin välityksellä. Toiseksi pinyiniin tutustuminen ei tapahdu ainoastaan aivan kielen opiskelun alkuvaiheessa vaan se on myös intensiivistä kielen omaksumisen varhaisessa vaiheessa koko ajan. Aiemmin on jo mainittu, että pinyinin merkittävyys ei rajoitu ainoastaan sanojen ja ääntämisen opetteluun vaan järjestelmää tarvitaan myös sanakirjojen käytössä ja tekstinkäsittelyssä. Suurin osa oppikirjoista on kirjoitettu joko kokonaan tai osaksi pinyinillä ensimmäisen oppivuoden materiaaleissa, esimerkiksi: *Colloquial Chinese*, T'ung & Pollard, 1982; *Practical Chinese Reader*, Beijing Language Institute, 1986. Tämän alkuvaiheen jälkeen opiskelijat käyttävät edelleen pinyinä sanakirjahauissaan ja kirjoittaessaan tuntemattomien kirjoitusmerkkien ääntämistä ja niin edelleen. (Bassetti 2006:110-111.)

Kognitiivisen kuormitusteorian mukaan lyhytkestoisen muistin rasittaminen liiallisella informaatiovaikutuksella voi tehdä pinyinin ja sen verbaalisen ääntämisen tehottomaksi opetusmenetelmäksi. Oppijat voivat tarvita ristiviittausta puhuttuihin ja visuaalisiin lähteisiin periaatteessa samasta informaatiosta. Kaksinkertaisen ääntämisformaation mentaalinen prosessointi oppimismallina voi siksi jättää riittämättömän määrän kognitiivisia resursseja ymmärtämisen, kirjoitusmerkin tunnistamisen ja ääntämisen oppimisen vaatimaan oppimiskaavioon. On ehdotettu, että opetusmalli ilman pinyinä voisi olla tehokkaampi vaihtoehto. (Lee & Kalyuga 2011b:1113.)

Kun opiskelijat saavat lisää tuntemusta kiinan kirjoitusmerkeistä eli kun opiskelijoiden morfeeminen ja foneettinen tietoisuus kielestä kehittyy lisää ja kun he tulevat kokeneemmiksi pinyinin käytössä, heidän kognitiivinen kuormituksensa horisontaalisen prosessoinnin formaatista voi hyvinkin olla käytössä olevan työmuistin kapasiteetin rajoissa. Tämän jälkeen oppijat voivat käsitellä informaatioelementtejä yksittäisinä yksikköinä tai kimpaleina työmuistissaan. (Lee & Kalyuga 2011b:1112-3.)

Todennäköisesti pinyin kirjoitettuna mahdollistaa opiskelijoille yhteyden näkemisen visualiseen ärsykkeeseen useammin kuin yhden kerran, kun taas verbaalinen lausuminen on ohikiitävää ja sitä on vaikea saada takaisin mieleen, kun se on kerran kuultu, varsinkin, jos äänteet ja kirjoitusmerkit ovat vieraita oppijalle. On myös mahdollista, että kirjoitetun pinyinin olemassaolo aktivoi sekä fonologista että ortografista prosessointia. Tämä tarkoittaa, että kirjoitettu pinyin tarjoaa visuaalisen ääntämisvihjeen, jonka opiskelijat voivat kääntää kirjoitusmerkin ääniksi ja että tämä aktiivinen kääntäminen auttaa muistamaan merkin ääntämisen. Sen sijaan, kun verbaalista ääntämistä käytetään, se kytkee ainoastaan fonologisen prosessoinnin. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kirjoitusmerkin esittelemisen ja sen jälkeen tuttujen asioiden, pinyinin ja englannin sanan, mukaan tuominen palautteena näyttää vähentävän tunnettujen asioiden haittavaikutusta ja vahvistaa oppimista.

Tulokset osoittavat, että ääntäminen opittiin nopeammin, kun pinyin oli kirjoitettu kuin verbaalisen ääntämisen olosuhteissa. (Chung 2003:220.)

Vaikka kiinan kielen opettajat ovat tutkineet erilaisia menetelmiä esitellä kirjoitusmerkkejä aloitteleville kiina vieraana kielenä opiskelijoille, he eivät ole saavuttaneet yksimielisyyttä, mikä olisi paras tapa tehdä tämä. Eräs asia, joka on aiheuttanut paljon erimielisyyttä kirjoitusmerkkien esittelyssä, on tulisiko keskittyä merkkeihin vai sanoihin.

Kirjoitusmerkkikeskeinen opetusmetodi keskittyy merkkien opettamiseen (esittelemällä vedot ja radikaalit) ja laajentamalla merkit sanoiksi. (Wang & Leland 2011:1.) Opetussuunnitelman kannalta radikaalien muotojen ja äänteiden oppimisen helpottamiseksi opiskelijoilla tulisi olla pinyin systeemin ja kirjoitusmerkkien vetojen hyvä tuntemus ennen kuin he aloittavat radikaalien opiskelemisen (Shen 2010:58.) Sanakeskeinen menetelmä toisaalta taas keskittyy sanojen opettamiseen. Toinen erimielisyyttä aiheuttava aihe on pitäisikö oppilaat opettaa kirjoittamaan merkkejä käsin vai koneella. Kirjoitusmerkkien tunnistamisen ja tuottamisen välillä, tunnistaminen on helpompaa aloittelevalle kiina vieraana kielenä -opiskelijalle hallita. (Wang & Leland 2011:1.)

Shen (2010) raportoi, että opiskelijat pitivät viiden tyyppisiä ohjausmenetelmiä kaikkein tehokkaimpina. Nämä olivat runsaat mahdollisuudet suulliseen harjoitteluun, kuuntelemiseen ja visuaaliseen toistoon sekä kertaamiseen, radikaalien etymologian selittäminen, radikaalien tuominen mukaan merkkien opetteluun ja pelien sekä aktiviteettien mukaan tuominen radikaalien oppimistahtumaan.

Pinyinin opettamisella ennen formaalia kirjoitusmerkkien esittelyä voisi olla monia etuja: 1) koska pinyin käyttää latinalaisia aakkosia, opiskelijoiden täytyy kovasti yrittää vastustaa oman kielen ääntämisen häiritsevää vaikutusta, kun he opettelevat uusia pinyin äänteitä. Pinyinin esitteleminen ennen kirjoitusmerkkien oppimista voisi vapauttaa kognitiivisia resursseja kirjoitusmerkkien oppimiseen tehden pinyinin oppimisen tehokkaaksi ja keskittyneeksi. 2) Jos oppilaat osaavat hyvin pinyinin, he pystyvät oppimaan uusia kirjoitusmerkkejä, joita he näkevät oppituntien ulkopuolella ja käyttämään oraalisisä kommunikaatiossa niitä sanoja, joita he eivät ole vielä täysin omaksuneet. 3) Koska pinyinä käytetään yleisesti kiinalaisten kirjoitusmerkkien kirjoittamisessa tietokoneella, pinyinin vankka tuntemus loisi hyvän pohjan kiinankielisen tekstin tuottamiselle tekstinkäsittelyohjelmalla. (Shen 2013:9.)

Leen and Kalyugan (2011) tekemässä tutkimuksessa opettaja antoi uuden kirjoitusmerkin ääntämisen verbaalisesti ilman pinyinä tai aina pinyinin kera, kun hän esitteli uusia kirjoitusmerkkejä. Verrattuna verbaaliseen esitykseen, pinyinin esitteleminen yhdessä sanojen kanssa auttoi oppilaita säilyttämään nämä sanat muistissa paremmin, jos he olivat saavuttaneet automaattisen pinyinin lukutaidon tason mutta ei auttanut niitä, jotka eivät vielä hallinneet pinyin systeemiä. Tämän mukaan pinyin tulisi esitellä ennen merkkien opettelemista, jos opettaja aikoo käyttää pinyinä kirjoitusmerkkien ääntämisen apuna. (Lee & Kalyuga 2011b:1105.)



Xing (2006:106) sanoo, että jos opiskelijat opiskelevat ainoastaan äännesysteemiä ensimmäisen parin viikon aikana ilman kirjoitusmerkkejä, opiskelijat pystyvät ääntämään ja lukemaan pinyiniä hyvin. Kuitenkin kirjoitusmerkkien tuntemuksessa opiskelijoilla saattaa kestää ainakin kaksi kertaa pidempi aika oppia sama määrä kirjoitusmerkkejä kuin niillä, jotka opiskelevat merkkejä ja ääntämistä yhtä aikaa. Syy tähän on se, että tullessaan taitavimmiksi pinyinin lukemisessa ja ääntämisessä, heillä on tapana erottaa pinyinin opiskelu merkkien opiskelusta. Jos tämä tapahtuu, opiskelijat joutuvat käymään läpi kolme tai neljä ylimääräistä vaihetta merkkien oppimisessa. Nämä ovat (1) pinyinin ääntämisen oppiminen, (2) kirjoitusmerkin kirjoittamisen oppiminen, (3) kirjoitusmerkin merkityksen oppiminen ja (4) äänteen yhdistäminen (pinyin) muotoon (kirjoitusmerkki) ja merkitykseen. Useasti opiskelijat, joiden opinnot menevät näiden vaiheiden mukaan pystyvät lukemaan kiinaa oikealla tavalla pinyinien avulla mutta menettävät taidon, kun pinyiniä ei ole merkkien mukana.

## 5.2 Kirjoitusmerkkien opettamisen aloittaminen

Ottaen huomioon kirjoitusmerkkien vaativan luonteen, ei ole yllättävää, että niiden esittelyn ajankohta kiina vieraana kielenä kursseilla on ollut huomattavan väittelyn alaisena. Esimerkiksi Allen (2008:237) toteaa, että merkkien kirjoittamisen opettelu ulkomuistista on erittäin tehontonta ajankäyttöä kiina vieraana kielenä opiskelijoille. Everson (1988:194) puolestaan sanoo, että opiskelijat aluksi näyttävät olevan innokkaita oppimaan kiinan kirjoitusmerkkejä, koska ne ovat esteettisesti houkuttelevia. He kuitenkin pian tajuaavat, että kirjoitusmerkkien systemaattinen opettelu on pitkällä ajanjaksolla työläs tehtävä. Tämä aiheuttaa valtavia ponnisteluja heidän muisti-, aika- ja opiskelukapasiteeteille. Packardin (1990:174) tutkimuksen tulokset tukivat ajatusta, että on hyödyllistä pitää pieni viive ennen kuin kirjoitusmerkit esitellään.

Shen (2013:375) kertoi, että kirjoitusmerkkien vetojen lukumäärällä oli suuri vaikutus niiden oppimiseen kiina vieraana kielenä opiskelun alkuvaiheessa. Opiskelijoiden suorituskyky merkkien tunnistamisessa, tuottamisessa ja sanelukirjoituksessa oli huomattavasti parempaa merkeillä, joissa oli kuusi tai vähemmän vetoa kuin yli 12 vedon merkeillä. Tutkimuksen pedagoginen merkitys on, että kiinan kielen oppikirjat tulisi suunnitella ja järjestellä niin, että yksikomponenttisia merkkejä opiskeltaisiin ensin ja vasta tämän jälkeen siirryttäisiin useampi komponenttisiin (Zhu 2002 artikkelissaan Structural theory of Chinese character and Chinese character teaching). Tämä on kuitenkin vaikeaa toteuttaa käytännössä, koska kommunikatiivisen oppimisen takia suurin osa oppikirjoista on järjestetty aiheiden tai teemojen mukaan, ei niinkään merkkien vaikeustason mukaan. Tällainen systeemi aiheuttaa pedagogisen haasteen. Se vaatii opettajilta kykyä yhdistää omat tietonsa kiinan kielen kirjoitusmerkeistä oppituntien ohjeisiin ja suunnitella aktiviteetteja, jotka luovat opiskelijoille mahdollisuuksia oppia ja analysoida kirjoitusmerkkien radikaalien komponentteja silloin, kun heille esitellään uusia kirjoitusmerkkejä oppitunneilla. (Shen 2013.)

Shen (2013:10-12) vertasi merkkien opettamista kolmessa olotilassa. Nämä olivat ulkoa oppiminen, jossa opiskelijoiden vaadittiin toistamaan uuden kirjoitusmerkin ääntämistä, opiskelijoiden itse tuottamat yksityiskohdat, joissa opiskelijoita kannustettiin miettimään heille itselleen paras keino kirjoitusmerkkien muistamiseksi ja ohjattu yksityiskohtainen oppiminen, jossa ohjaaja selitti merkkien etymologiaa, jos se oli mahdollista, analysoi radikaaleja ja antoi esimerkkejä kirjoitusmerkkien käytöstä lauseyhteyksissä. Tulokset osoittivat, että kaksi jälkimmäistä menetelmää tuottivat huomattavasti parempia tuloksia merkkien muistamiseen kuin ulkoa oppiminen. Oppilaita tulisikin kannustaa keksimään omia tarinoita merkkien muistamiseksi, jolloin ne tulevat opiskelijan henkilökohtaisesta kokemuksesta ja tekevät merkkien oppimisen merkitykselliseksi. Tämä näyttäisi tukevan elaborointi-menetelmän käyttöä.

Yleisin käytäntö uusien kirjoitusmerkkien esittelemiseen oppitunnilla on silloin, kun opetellaan uusi sana, joka näytetään yhdessä sen pinyinin ääntämisen ja englanninkielisen tai suomenkielisen käännöksen kanssa. Mikä olisi paras tapa esitellä nämä kolme komponenttia luokkahuoneessa opetustilanteessa? Chungin tutkimuksessa (2002) ilmeni, että on parempi pitää tauko eri komponenttien esittelyn välillä, kuin tehdä se samanaikaisesti. (Chung 2003:219). Myös Shen (2013:379) kannattaa viivettä. Hänen mielestään optimaalinen tapa on näyttää kirjoitusmerkki oppilaille viiden sekunnin ajan ja sen jälkeen sanan pinyinin muoto ja käännös. Lisäksi sekä auditiivisen että visuaalisen esittelyn käyttö lisää muistissa pysymistä.

Pinyinin käyttö on kuitenkin ehdottoman tärkeää itsenäisessä opiskelussa, missä ei ole opettajaa antamassa ohjeita sanojen ääntämisestä. Tärkeää onkin tutkia, missä vaiheessa sanojen esittelyä pinyinistä on eniten hyötyä. Chung (2003:219) ehdottaa, että kirjoitusmerkkien merkityksen ja ääntämisen oppiminen on tehokkaampaa, kun pinyin ja englannin sana esitellään muutaman sekunnin päästä siitä, kun merkki on esitelty. Merkin esittely ensin ja sen jälkeen tuttujen sanojen tuominen mukaan palautteena antaa opiskelijalle aikaa kiinnittää huomio kirjoitusmerkkiin hieman ennen kuin tutut sanat tulevat esiin. Kun englannin sanaa ja pinyinä käytetään tällä tavalla, se auttaa tuttuja englannin sanoja olemaan informatiivisessa tai hyödyllisessä roolissa. Tämä tarkoittaa, että ne voivat toimia oikeiden tai väärin sanan merkitysten ja ääntämisen varmistajina. Tämän seurauksena uusi assosiaatio kirjoitusmerkin ja verbaalisen vastauksen välillä muodostuu vakaasti. Lisäksi nykylöydöt viittaavat siihen, että oppiminen on parempaa olosuhteissa, joissa kirjoitusmerkki esitellään kirjoitetun pinyinin kanssa kuin vain pelkän verbaalisen lausumisen kanssa. (Chung 2003:219.)

Chung (2003:219) toteaa tutkimuksen osoittavan, että tyypillinen pinyinin ja englanninkielisen sanan esittelemisen yhdessä kirjoitusmerkin kanssa hidastaa kirjoitusmerkkien oppimista. Sen sijaan, pinyinin auttoi ääntämisen oppimisessa (Chung 2003:220). Opiskelijat tunsivat jo pinyin-symbolit ja englannin kielen ennen kuin he oppivat kirjoitusmerkkejä. Ärsykkeen ennalta oppiminen häiritsee kirjoitusmerkin merkityksen ja ääntämisen omaksumista ja johtaa huonompaan tulokseen sekä välittömässä jälkitestissä että kahden viikon jälkeen suoritetussa testissä. Tämä on ristiriidassa aikaisemman käsityksen kanssa siitä, että merkkien esittely yhdessä tutun kielen sanojen kanssa vaikuttaa positiivisesti kirjoitusmerkkien oppimismäärään.

Chung (2002) tutki asiaa, missä pinyin esiteltiin erillään merkistä ja sai samanlaisia tuloksia. Kirjoitusmerkin ja pinyinin erottaminen toisistaan mahdollistaa merkin yhdistämisen sen verbaalisen ääntämisen kanssa ennen pinyinin esittelemistä. Tällä tavalla assosiaatio merkin ja sen ääntämisen kanssa voidaan muodostaa nopeammin. Lisäksi tulokset osoittivat, että ääntäminen oli parempaa, kun kirjoitusmerkki esiteltiin ennen pinyiniä.

Luottamuksen kasvulla on suuri vaikutus, jota ei voida aliarvioida. Se tulee ottaa huomioon oppitunteja laadittaessa. Jos opetuksen suunnittelu korostaa korkeita vaatimuksia opinnoilta ja ei huomioi opiskelijan lähtökohtia ja itseluottamuksen kasvattamista, se tulee olemaan tehotonta ja tuottaa huonoja tuloksia. Kun opiskelussa on vähemmän turhautumista tuovaa kirjoittamista, se vähentää kirjoitusmerkkien oppimisvaikeuksia ja tuo mielenkiintoa kirjoitusmerkkien opiskeluun. (Jiang 2007.)

Kiina vieraana kielenä kirjoitusmerkkien opettamisessa on tärkeää, että niiden opiskelun alkuvaiheessa se ei ole liiaksi voimia vievää, merkkejä ei opeteta kuin suhteellisen pieni määrä ja että eteneminen ei ole liian nopeaa. Näin ei pelästytetä opiskelijoita liian suurella työmäärällä. Opiskelun alussa tulee antaa opiskelijoiden lukea, harjoitella sanojen tunnistamista ja sisällyttää opetukseen vain vähän kirjoittamista. Kirjoitusmerkkien harjoittelun ei myöskään tule olla vain tylsiä kopiointiharjoituksia. (Jiang 2007.)

On mahdollista, että monet oppilaat aloittaessaan kiinan kielen opiskelun pitävät kiinan kielen kirjoitusjärjestelmää mielenkiintoisena mutta he eivät ole tietoisia siitä, miten paljon aikaa kiinalaisten kirjoitusmerkkien opetteleminen vaatii. Ensimmäisen opiskeluvuoden aikana he kuitenkin saattavat huomata eron odotuksiensa ja kirjoitusmerkkien oppimisen vaatimusten suhteen. He voivat tajuta, miten paljon aikaa ja työtä joutuu käyttämään tähän asiaan. Näin ollen jotkut heistä saattavat lopettaa kiinan kielen opiskelun, koska se on niin aikaa vievää. (Wen 2008.)

Guan et al. (2011) toteavat että heidän tekemänsä tutkimus merkkien ja radikaalien kirjoittamisesta käsin korostaa kahta asiaa. Ensiksi molemmissa tehtävissä käsinkirjoitetut tulokset olivat jatkuvasti paremmat kuin pelkästään luetuissa. Kun merkit opetellaan käsin kirjoittamalla, kirjoitusmerkit ja radikaalit tuotetaan korkeampilaatuisessa muodossa, tämä mahdollistaa kirjoitusmerkkien paremman tunnistamisen myöhemmin.

### **5.3 Kirjoitusmerkkien esittelyn kaksi mallia**

Periaatteessa on kaksi eri leiriä, jotka väittelevät siitä, milloin kirjoitusmerkit tulisi esitellä opiskelijoille. Toinen kouluttajien leireistä väittää, että kirjoitusmerkkien opettaminen tulisi tapahtua viiveellä sekä kiinan että japanin aloittelijavaiheessa. Nämä asiantuntijat tukevat ajatusta, että pinyiniä kiinan kielessä ja romajia japanin kielessä tulisi käyttää paremmin auttamaan aloittelijoita, kunnes he ovat saavuttaneet riittävän itseluottamuksen tason kielen kuullun ymmärtämisessä ja puhumisessa. Toisaalta toinen leiri kannattaa merkkien aikaista esittelyä avustamaan perinteisen kirjoituksen ja sanojen merkityksen assosiaation perusteiden luomiseksi. (Ye 2011:30-31.)

### 5.3.1 Myöhäistetty kirjoitusmerkkien esittely

Kasvattajat, jotka tukevat kirjoitusmerkkien myöhäistettyä esittelyä ovat pääasiassa puolustaneet näkökantaansa puheen puhumisen etusijaista teoriaa ja ehdottaneet, että pinyinä tulisi käyttää avustamaan paremmin aloittelijatasen opiskelijoita kunnes he saavat riittävästi itseluottamusta ja ovat saaneet vahvat kuullun ymmärtämisen ja puhumisen taidot (Packard 1990 Swihart 2004.)

Unger et al. (1993) korostivat puhumisen ensisijaisuuden tärkeää näkökantaa toteamalla, että lapset normaalisti oppivat ymmärtämään ja tuottamaan puhetta ennen kuin he omaksuvat kirjallisia taitoja. Tämä osoittaa, että lukutaito ei ole välttämätöntä normaalissa kielitaidon hankkimisessa ja että puhumisen vankka pohja on paras tae, että he edistyvät joustavasti lukemisessa.

Swihart (2004) totesi, että hyvin usein englannin puhujat oppivat puhumaan ja ymmärtämään kiinaa nopeammin kuin he oppivat lukemaan tai kirjoittamaan sitä. Useimmat opiskelijat tarvitsevat aikaa yhdistääkseen ääntämisen kirjoitusmerkkien muotoon ja vasta sen jälkeen he pystyvät lukemaan sitä. Siksi hän suositteli, että kiinan kielen pedagogia keskittyisi puhumiseen ja kuuntelemiseen ensin ja kirjoitusmerkkien omaksumisen tulisi tapahtua huomattavasti hitaammin. Näin kiina vieraana kielenä -oppijat saisivat enemmän itseluottamusta ja heillä olisi vankempi perusta puhutussa kielessä siinä vaiheessa, kun heitä pyydetäisiin lukemaan ja kirjoittamaan kirjoitusmerkkejä (Dew 2005).

Ye (2013:2) tarjosi neljää perustetta kirjoitusmerkkien esittelyn viivästyttämiseen siihen asti kunnes opiskelijoilla olisi kehittynyt, vankka perusta äännejärjestelmästä, sanastosta ja kieliopista. Ensin hän osoitti, että lapset joiden ensimmäinen kieli on kiina, ovat jo viettäneet 5-6 vuotta omaksuen kuuntelu- ja puhetaitoja, ennen kuin he aloittavat merkkien opiskelun koulussa. Toiseksi hän totesi, että lukutaidon hallitseminen ei ole yhtä perustavaa laatua oleva ongelma kuin sujuvuuden saavuttaminen. Lisäksi hän sanoi, että kiina vieraana kielenä opiskelijat oppisivat ääntämissesteemin, kieliopin ja sanaston paremmin, jos tehtävät erotettaisiin lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tehtävistä. Lopuksi hän totesi, että opiskelijat, jotka olivat saavuttaneet puhutun kielen vankan pohjan, kykenivät siirtymään eteenpäin sanaston laajentamisessa ja lukemistaidoissa nopeammin kuin ne, joilla ei ollut vankkaa pohjaa kielen kaavioista.

Eversonin (1988) ja Packardin (1988) kaksi kokeellista tutkimusta myös toivat todisteita, jotka osoittivat, että opiskelijat voisivat hyötyä myöhennetystä kirjoitusmerkkien esittelystä. Ymmärtääkseen ensimmäisen vuoden kiina vieraana kielenä -opiskelijoiden kirjoitusmerkkien ja pinyinin lukukykyjä, Everson (1988:10) mittasi lukunopeutta ja luetun ymmärtämistä. Koehenkilöt lukivat kappaleen, joka oli kirjoitettu joko kirjoitusmerkeillä tai pinyinillä. Hän havaitsi, että huolimatta lukutaidon sujuvuustasostaan kaikki testihenkilöt, jotka lukivat kappaleen pinyinillä, lukivat nopeammin ja ymmärsivät paremmin luettua kuin ne, jotka lukivat kirjoitusmerkeillä kirjoitettua kappaletta. Näin ollen hän ehdotti kahta seuraavaa hypoteesia. 1. Varhaisella tasolla kiinan kielen lukemisen kehityksessä voidaan

olettaa, että tässä kokeessa ensimmäisen vuoden opiskelijoita edustanut ryhmä oli yhä riippuvainen aakkosellisesta systeemistä, jonka he olivat omaksuneet omassa äidinkielessään huolimatta heidän taitotasostaan. 2. Voidaan olettaa, että foneettiset ja semanttiset vihjeet, joita lukija saa latinalaisista aakkosista eivät auttaneet ainoastaan koehenkilöiden lukunopeudessa vaan myös heidän luetunymmärtämisessään.

Everson (1988) ja Packard (1988) tutkivat merkkien oppimista kahdella ryhmällä, joista toiselle ryhmälle esiteltiin jonkin verran opiskelun aloittamisen jälkeen ja toiselle heti opiskelun alkuvaiheessa. Packardin (1988) tutkimus käsitteli aikaerotapaa kirjoitusmerkkien esittelemisessä kiina vieraana kielenä -opetussuunnitelmaan. Tulokset paljastivat, että myöhennetyt kirjoitusmerkkien esittelyn -ryhmän tulokset olivat huomattavasti parempia välittömän kirjoitusmerkkien esittelyn ryhmään nähden pinyinissä, kun heitä pyydettiin kuvailemaan tuntemattomia kirjoitusmerkkejä ja puhuttua kiinaa. Tämä tuki uskoa, että kiina vieraana vieraana kielenä opiskelijoille ala-asteella on hyödyksi, jos opetussuunnitelma antaa heille lisäaikaa ennen kirjoitusmerkkejä esittelyä. (Everson 1988:174).

### 5.3.2 Välitön kirjoitusmerkkien esittely

Kaikki tutkijat eivät kuitenkaan kannata kirjoitusmerkkien myöhäistettyä esittelyä. Esimerkiksi Liu (1983 artikkelissaan: The learning of characters: A conceptual learning approach) väittää, että kirjoitusmerkkien opettamisen tulisi alkaa aivan opiskelun alkuvaiheessa koska äänneet, syntaksi ja kirjoitusmerkit ovat toisiinsa sidonnaisia korkeamman tason struktuurissa ja ne tulisi yhdistää heti ensimmäisestä oppitunnista lähtien. Jos opetusmenetelmä on oikea, merkkien ja ääntämisen opettelu aloitteleville opiskelijoille on suotuisaa. Ehkäpä ei ole yllättävää, että Liun näkökanta on saanut huomattavaa kannatusta (Ye, 2013). Suosituimmat oppikirjat, joita käytetään kiina vieraana kielenä -kursseilla tuovat merkit mukaan aloitteleville opiskelijoille aivan opetuksen alkuhetkistä lähtien (Allen 2008.)

Ihmeellistä kyllä tutkimuksia, jotka dokumentoisivat kirjoitusmerkkien hyödyllisyyttä kiina vieraana kielenä kurssien alkuvaiheessa, ei tunnu olevan tehty. Enemmänkin menetelmät, joita on käytetty merkkien opettamiseen heti opetuksen alussa, ovat melko johdonmukaisesti seuranneet perinteisiä menetelmiä, jotka on alun perin suunniteltu ja käytetty kiinan kirjoitusjärjestelmän opettamiseen alakoulun opiskelijoille, joiden ensimmäinen kieli on kiina. (Allen, 2008) Näin vaikkakin tämän on tiedetty olevan paljon haastavampi menetelmä opiskelijoille, jotka tulevat aakkosellisen lukutaidon taustoista. Kiinan kieltä äidinkielenä puhuvilla on jo vahva pohja kielen kuulemisesta ja puhumisesta (Ye 2013:2-3.)

Aikaisemmat tutkimukset ovat esittäneet, että lukemiseen tarvitaan kolmea kognitiivista taitoa. Fonologinen, ortografinen ja morfologinen tietoisuus ovat taidot, joilla on tärkeä merkitys lukemaan oppimisessa. Kuitenkin niiden suhteellinen tärkeys voi olla erilainen eri kielissä (Kirby et al, 2008). Kiinan kieli eroaa suurimmasta osasta maailman kielistä siinä suhteessa, että kirjoitusmerkillä, kielen peruskirjoitusyksiköllä on merkitys ja se on myös äännepohjainen. Lisäksi sen merkittävä visuaalinen monimutkaisuus vaatii opiskelijalta suurempia ponnistuksia käsittelemään ortografista informaatiota (Liu, Wang, & Perfetti 2007.)

Lukemisessa kirjoitusmerkkejä ei prosessoida kokonaisina vaan ne hajotetaan osamerkkikomponentteihin (Feldman & Siok, 1999, Taft & Zhu, 1997). Tämä antaa radikaalien tiedostamiselle paljon suuremman merkityksen. Kuitenkin tutkimusta ei ole tehty paljoakaan toisen kielen tai vieraan kielen näkökannalta (Shen & Ke, 2007), joten olisi tärkeää tutkia radikaalien tietoisuuden merkitystä sanojen tunnistamisessa kiinan kielen opiskelijoilla, joiden äidinkieli on aakkosellista kirjoitusta käyttävä kieli (Wang & Leland 2011:30.)

Ke (1998:97) ehdotti kolmivaiheista mallia kirjoitusmerkkien oppimiseen kiina vieraana kielenä -opiskelijoille. Ensimmäinen vaihe on nimeltään esikomponenttien prosessoimisen vaihe, jossa kaikki merkit opitaan kokonaisina. Toinen vaihe on nimeltään komponenttien prosessoimisen vaihe, jossa opiskelijat alkavat ymmärtää, että jokainen kirjoitusmerkki koostuu useista komponenteista ja että he voivat erottaa radikaalit ja niiden funktiot jokaisessa yhdistelmämerkissä. Kolmas vaihe on nimeltään automaattinen komponenttien prosessoimisen vaihe. Tällöin opiskelijoilla on samanlainen tietoisuus ortografisista säännöistä kuin kiinaa äidinkielenään puhuvilla opiskelijoilla.

Toisaalta opiskelijoiden lisääntyneen lukutaidon avulla kirjoitusmerkit tulevat helpommiksi kirjoittaa ja näin ollen kirjoitusmerkkien lukeminen tukee kirjoitusta. Myös kun opiskelijat oppivat kirjoittamaan joitain merkkejä, heidän ymmärryksensä vedoista ja merkkien muodostumisen säännöistä kasvaa. (Jiang 2007.) Kirjoitusharjoitukset ja pinyin-harjoitukset ovat tärkeä osa kiinan kielen kurseja ja ne tukevat puhutun ja kirjoitetun kielen oppimista. (Guan et al. 2011)

Eräs ehdotus on ollut se, että merkkien opiskelua ei aloitettaisi kirjoittamalla niitä käsin opintojen alkuvaiheessa. Sen sijaan opetuksessa käytettäisiin tietokoneohjelmaa, joka on luotu kiinan kielen kirjoittamiseen. Tämä auttaisi ohittamaan ongelmat, joita käsin kirjoittaminen aiheuttaa ja samalla turhauttaa monia kielen aloittelevia opiskelijoita. Ohjelman avulla kirjoittamisen alkuun pääsee helposti ja tämä taas nopeuttaa kielen oppimista ja lisää motivaatiota. (Jen & Xu 2000:6.)

## 6. Lukemaan oppiminen

Kiinassa kirjoitusmerkkien opettelu tapahtuu kahden vaiheen kautta. Ensimmäinen on puhuttu kieli ja toinen vaihe luetun ja kirjoitetun kielen yhtäaikainen opettelu. Tällainen menetelmä ei kuitenkaan ole ideaalinen, varsinkaan länsimaalaisille opiskelijoille, joiden oma kirjoitusjärjestelmä käyttää aakkosellista kirjoitusta. Kirjoitusmerkkeihin liittyvät vaikeudet johtavat usein opintojen keskeytymiseen. Oppimisvaikeudet eivät kuitenkaan ole kirjoitusmerkkien kirjoittamisessa vaan muissa syissä, esimerkiksi kirjoitusmerkkien oppimiseen on käytössä liian vähän aikaa. Viime aikoina kuitenkin monet tutkijat ovat ehdottaneet kirjoittamisen ja lukemisen eriaikaista opettelua eli nämä tulisi nähdä kahtena eri tapahtumana. (Jiang 2007.)

Kiinalaisten kirjoitusmerkkien tunnistaminen ja lukeminen ovat erityyppisiä muistitehtäviä kuin niiden kirjoittaminen. Tunnistamiseen ja lukemiseen riittää, kun lukija tunnistaa kirjoitusmerkin muodon, hänen ei tarvitse muistaa sen sisäisten muotojen tarkkoja yksityiskohtia. Näin ei kuitenkaan ole merkkien kirjoittamisen kohdalla. Silloin opiskelijan tulee muistaa merkkien tarkat yksityiskohdat, jotka hänen on täytynyt tallentaa muistiin. Näin ollen kirjoittaminen rasittaa huomattavasti enemmän muistikapasiteettia. Samoin merkin tunnistaminen ja lukeminen vaatii muistilta huomattavasti lyhyemmän ajan kuin sen kirjoittaminen (Jiang 2007.)

Jiangin (2007) mielestä lukemisen ja kirjoittamisen erillään opettaminen tuo monia etuja kiina vieraana kielenä opiskeluun. Opiskelijat voivat keskittyä opiskelun alkuvaiheessa lukutaidon opetteluun ja näin välttyä kirjoittamisen opiskelun turhautumisilta. Samoin myöhemmin aloitettava kirjoittamisen opettelu tulisi alkaa helpoista ja yksinkertaisista ja siirtyä myöhemmin vaikeisiin ja monimutkaisiin. Kun opiskelu etenee tämän mukaisesti, vähentäen vaikeiden asioiden opiskelua liian aikaisin, se lisää mielenkiintoa kirjoitusmerkkien opiskeluun ja kasvattaa opiskelijoiden itseluottamusta. (Jiang 2007.)

Jiang (2007) myös kertoo, että kirjoitusmerkkien oppimisessa kiinalaisten ja kiinaa vieraana kielen lukijoiden välillä on selviä eroavaisuuksia. 1. Kiinalaisilla lapsilla on vahva pohja puhutusta kielestä, perustiedot kieliopista, iso sanavarasto ja käsitys merkkien sekä ääntämisen yhteyden perusteista. 2. Kiina vieraana kielenä lukijoilla ei ole aikaisempaa kokemusta kirjoitusmerkeistä, he ovat käyttäneet aakkosellista kirjoitusjärjestelmää. He eivät myöskään ole nähneet niitä ympäristössään kuten kiinalaiset lapset. 3. Monesti kiina vieraana kielenä lukijat ovat aikuisia, joten heidän muistinsa toimii erilailla kuin lasten. Lasten muisti on parempi kuin aikuisten, joten kiinalaisten lasten on huomattavasti helpompaa oppia merkkejä kuin kiinaa vieraana kielenä lukevien aikuisten. Vaikka aikuisilla on huomattavasti parempi kyky käsitellä abstrakteja asioita kuin lapsilla, tämä ei välttämättä näy lukutaidon oppimisessa. 4. Kiinalaisilla lapsilla on mahdollisuus käyttää merkkejä myös kiinan tuntien ulkopuolella: muiden aineiden oppitunneilla, omien lukuharjoitustensa parissa, televisiota katsellessa ja niin edelleen. Kiinaa vieraana kielellä lukevien mahdollisuudet ovat huomattavasti rajallisemmat. (Jiang 2007.)

## 6.1 Lukutaidon kehittyminen kiinalaisilla lapsilla

Kiinan kielen lukemisen tutkimus pohjautuu teoriaan ”Lukemisen Yleismaailmallinen Kielioppi” (Universal Grammar of Reading), mikä väittää, että kielen lukemisen oppiminen on perusteeltaan oppimista siitä, kuinka kielen kirjoitettu systeemi koodittaa puhuttua kieltä (Perfetti, 2003). Verrattuna aakkosellisten kielten tutkimukseen kiinan kielen lukemisen oppimisella on lyhyt historia (Shu 2003:1).

Kiinan kielen kirjoitusjärjestelmä on tunnettu visuaalisesta monimutkaisuudestaan. Kuitenkin useimmalla merkillä on sisäinen rakennelma. Ne voidaan segmentoida osakomponentteihin

ortografisten sääntöjen perusteella. Kaksi kiinan kirjoitusjärjestelmän tärkeää osaa ovat semanttiset ja foneettiset radikaalit. Radikaali esiintyy usein kirjoitusmerkin tietyssä osassa. Esimerkiksi merkit 丨, 讠 sijaitsevat vain kirjoitusmerkin vasemmalla ja 丨, 攵 vain merkin oikealla puolella. Useimmat radikaalit muodostetaan 2-5 osakomponenttiyksiköstä. Tutkimuksissa on löydetty, että lapset eivät opettele merkkejä ulkoa kokonaisina, kun he opettelevat lukemaan. He hajottavat merkit subleksikaalisiin yksikköihin. Merkkien sisäisen struktuurin ymmärtäminen on tärkeää lapsille. (Shu 2003:4-5.)

Oppiakseen lukemaan menestyksellisesti, lapsen tulee ymmärtää miten painetut sanat edustavat foneemeja, tavuja, morfeemeja, sanoja tai jotain muuta. Morfologinen tietoisuus, fonologinen tietoisuus sekä niiden suhteelliset roolit kiinan kielen lukemisen oppimisessa on aihe, joka on viime vuosina saanut paljon huomiota tutkijoiden keskuudessa. (Shu 2003:17.)

Kiinalaiset lapset oppivat merkkien kirjoittamista varhaisessa kirjallisuuden opetuksessa. Heille opetetaan jokaisen merkin oikeat vetojärjestykset ja näistä tulee motorisia allografeja muistiin, kun niitä toistetaan jatkuvasti. Kun motorinen muisti on oppinut asian ja stabilisoitunut, merkit säilyvät muistissa pitkiä aikoja. Nämä tulokset korostavat kahta asiaa. Ensiksi käsikirjoitettujen tehtävien tulokset olivat jatkuvasti paremmat kuin pelkästään luetuissa. Kun merkit opetellaan käsin kirjoittamalla, kirjoitusmerkit ja radikaalit tuotetaan korkeampilaatuisessa muodossa, tämä mahdollistaa kirjoitusmerkkien paremman tunnistamisen myöhemmin. Samanlaista yhteyttä kirjoittamisen ja ääntämisen välillä ei ole löytynyt. Pinyin auttaa enemmän kirjoitusmerkin oikeaan ääntämiseen kuin merkin kirjoittaminen käsin. Pinyinillä kirjoittaminen ei myöskään tukenut merkkien tuottamista eikä yhteyttä kirjoitusmerkkiin ja sen merkitykseen. (Guan et al. 2011.)

Perinteisessä kiinalaisessa pedagogiassa tärkeitä asioita ovat olleet kaavalliset malliarvot ja vaatimukset ulkoa oppimisen ja ulkoa opitun toistamiseen perustuvat muistamisstrategiat, jotka keskittyvät kielellisten elementtien ja muotojen oppimiseen suullisten ja kirjallisten toistojen ja harjoitusten avulla. Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa on kuitenkin tapahtunut muutoksia tällaiseen pedagogiaan. (Moloney & Xu 2015.)

Kiinan kielen lukutaito on voimakkaasti riippuvainen lasten kirjoitustaidoista ja fonologisen tietouden suhde kiinan kielen lukemiseen on paljon heikompi kuin mitä tutkimukset ovat osoittaneet tästä suhteesta aakkosellisissa kielissä. Tekijät ehdottavat, että logografisen kirjoittamisen rooli lukemisen kehityksessä johtuu kahdesta todennäköisesti toisiinsa vaikuttavasta mekanismista. Ensimmäinen on ortografinen tietoisuus, joka mahdollistaa johdonmukaisen, tehokkaan linkin visuaalisiin symboleihin, fonologiaan ja semantiikkaan ja toinen liittyy motoristen ohjelmien syntymiseen. Nämä johtavat pitkäaikaiseen kiinalaisten kirjoitusmerkkien motorisen muistamisen muodostumiseen. Nämä löydöt antavat ainutlaatuisen näkemyksen siihen kuinka kognitiiviset systeemit, jotka johtavat lukutaidon kehittymiseen ja lukuvaikeuksiin ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja ne haastavat vallalla olevat käsitykset fonologisesta tietoudesta. (Tan et al. 2005.)



## 7. Kokemuksia kiinan kielen opetuksesta

Jos Kiinassa koulutetut tai kiinalaisen taustan omaavat opettajat ovat saaneet oman koulutuksensa Kiinan perinteisiä koulutusarvojen mukaan, he saattavat toteuttaa näitä kiina vieraana kielenä opetuksessaan. Näiden uskomusten säilymisen on huomattu olevan kestäviä huolimatta joistain modernisaatioista ja muutoksista kiina vieraana kielenä koulutuksessa. (Wang, Moloney, & Li 2013.)

Sekä käsin kirjoittamista että konekirjoitusta tulee harjoitella kiinan kielen kursseilla. Oppilaiden tulisi säännöllisesti saada kirjoitusharjoituksia kotitehtävänä, tehdä tietovisailuja tai testejä käsin mutta heidän tulisi myös harjoitella konekirjoitustaitoja. (Chih 2007.)

Käsin kirjoittaminen vahvistaa oppimisprosessia. Näppäimistöllä kirjoitettaessa tämä prosessi voi olla vajavaista. Neuropsykologit ovat suorittaneet tutkimuksia, joissa vahvistetaan näiden erojen merkittävyyttä. Käsin kirjoitettaessa aivot saavat palautetta motorisista toiminnoistamme. Tämänkaltainen palaute on merkittävästi erilaista kuin mitä saamme kirjoittaessamme näppäimistöllä. Kirjoittaminen on erittäin tärkeä ja vastaavasti monimutkainen ja kehittynyt inhimillinen taito, joka usein kuvataan lapsen kognitiivisen ja kielellisen kehityksen perustaksi ja tärkeäksi vaiheeksi matkalla lukutaitoon. (Mangen & Velay 2010.)

Ulkomaalaisilla ei ole kiinan kielen perusteita ennen kuin he aloittavat opiskelunsa. Myöskään heidän oraaliset tai kirjoitustaidot eivät ole balanssissa, joten heidän tulee systemaattisesti kehittää kielitaitojaan nolapisteestä lähtien. Opiskelijoiden ikä vaihtelee lapsista aikuisiin. (Jiang 2007:10.)

Kiinan kielen opetuksessa ulkomaalaisille on kahdenlaisia oppimisympäristöjä. Ensimmäinen on se, että he opiskelevat oman äidinkieltensä ympäristössä ja toinen, kun he tulevat Kiinaan opiskelemaan kieltä. Tämä jälkimmäinen tilanne on erittäin suotuisa opiskeluun, koska opiskelijat voivat ottaa oppimansa asiat heti käyttöön. Ensimmäisessä tapauksessa opiskelijoilla voi olla vain vähän mahdollisuuksia käyttää oppimaansa kiinan kieltä oppituntien ulkopuolella. Opettajien tulee keksiä mahdollisuuksia kielen käyttöön. Tällaisia mahdollisuuksia ovat erilaisten ohjelmien katsominen, kiinan kielen keskustelukerhoihin osallistuminen, sarjakuvien tai aikakauslehtien lukeminen, päiväkirjan kirjoittaminen ja niin edelleen. Jos on mahdollista löytää kiinaa puhuva ystävä, hänen kanssaan voi käydä viikoittain harrastamassa yhdessä. Aloittelevien kiinaa vieraana kielenä opiskelijoiden opetuksessa pitää käyttää yksinkertaisia oraalisia ja kirjallisia harjoitteita. Tärkeimpiä ovat intuitiiviset keinot kuten: kuvat, helpot videot, median käyttö ylimääräiset kirjoitusharjoitukset ja niin edelleen. (Jiang 2007:10.)

Kiinaa vieraana kielenä opiskelijoiden edistymiselle olisi vaikutusta, jos painotamme entistä enemmän ontologian tutkimusta. Meidän ei tule opettaa heille samalla lailla kieltä kuin kiinaa omana kielenä puhuville oppilaille ja tämä tulee huomioida jo opetussuunnitelmissa. Kiinan kielen kirjoitusmerkit edustavat kiinan kielen kirjoitusjärjestelmää. Opiskelijoille, joiden omaa äidinkieltään kirjoitetaan latinalaisilla aakkosilla, kiinalaiset kirjoitusmerkit ovat

erityisen vaikeita. Opettajien tulee huomioida oppilaiden edistymiseen kohdistuvia vaatimuksia kirjoitusmerkkien kohdalla ja opettaa merkkejä niiden sääntöjen mukaisesti, ohjata opiskelijat kirjoittamaan kirjoitusmerkkejä mutta sitä ei pidä tehdä samalla tavalla kuin länsimaalaisia aakkosia opettaessa. (Jiang 2007:12.)

Jotkut opiskelijat pitävät kirjoitusmerkkien opiskelusta vaikeana ja näin keskittyvät vain puhutun kielen opiskeluun. Lisäksi, jos opiskelija ei opiskele kirjoitusmerkkejä tiettyyn määrään saakka, se vaikuttaa heidän edistymiseensä kielessä. Siksi lukemisen ja kirjoittamisen taitojen vahvistaminen on kiina vieraana kielenä opetuksen päätavoite. Tätä vaatimusta tulisi edistää monipuolisesti mutta ei huonoilla metodeilla. (Jiang 2007:14.)

Jiang (2009) vertasi tutkimuksessaan sanelun ja kopioimisen eroja kirjoitusmerkkien muistamiseen ja totesi, että sanelukirjoitus oli tehokkaampaa kuin kirjoitusmerkkien pelkkä kopioiminen kirjoitusmerkkien muodon oppimiseen ja muistamiseen.. Ääntämisen ja merkityksen oppimiseen molemmat tekniikat vaikuttivat samalla tavalla. Näiden tuloksien perusteella opettajien tulisi käyttää sanelukirjoitusta kirjoitusmerkkien opettamisessa, koska se on tehokkaampaa kuin kirjoitusmerkkien pelkkä kopioiminen. Se auttaa oppilasta analysoimaan kirjoitusmerkkejä ja ymmärtämään niiden rakenteen paremmin.

Auttaaksemme opiskelijoita kiinan kielen kirjoitusmerkkien tietoisessa monitorointi- ja hallintaprosessissa, oppilaita tulee ohjata kehittämään heidän metakognitioitaan. Näin he pystyvät kehittämään strategioitaan merkkien opiskelussa. Länsimaalaisten opiskelijoiden kirjoituksen opetuksessa kannattaa käyttää vetojärjestyksien opetusta, kun uusia merkkejä opetetaan. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden osaamisen kirjoitusmerkkien lukumäärä oli hyvin vähäinen, vain noin 20 merkkiä. Siinä tutkittiin kirjoitusmerkkien välitöntä oppimista ja muistamista eli lyhytkestoisen muistin toimintaa. (Jiang Xin 2009:126-128.)

Jiang Xin (2009:126-7) on sitä mieltä, että kiinalaisten kirjoitusmerkkien opettaminen länsimaalaisille alkuvaiheen opiskelijoille tulisi muuttua suuntaan: ”Ensin tunnistaminen, sitten kirjoittaminen - ensin vähän kirjoittamista, sitten sujuvuus - paljon tunnistamista, vähän kirjoitusta.

## 7.1 Suomi

Suomessa toimivien kiinan kielen opettajien kokemuksia on kirjattu vain vähän. Suomalaisia opettajia on vieläkin lukumääräisesti vähän ja monet kiinalaiset opettajat opettavat vain muutamia vuosia ennen kuin palaavat takaisin Kiinaan. Joitain kokemuksia löytyy viime aikoina ilmestyneistä julkaisuista.

Liu (2010) kertoo, että Suomessa opettajat eivät ole huolissaan, jos oppilas edistyy hitaasti. He ovat huolissaan, jos oppilas kyllästyy. Opettajat painottavat oppilaiden kiinnostuksen kohteita suunnitellessaan opetustaan. Oppilaat osallistuivat innokkaasti kiinan kielellä suoritettuihin esityksiin. Kiina vieraana kielenä opettamisen tulisi mukautua sen maan koulutusmenetelmiin, missä sitä opetetaan, kuitenkin unohtamatta kielen omaa luonnetta.

Kiinan kielen opettamisen tarkoitus olisi saada oppilaat kiinnostumaan siitä ja kehittämään heidän kykyään käyttää tätä kieltä. (Liu 2010.)

Lukio-opetuksessa on jo muutaman vuoden ollut Yanzu-projekti, joka on Suomen opetushallituksen tukema ja pyrkii luomaan yhteistyötä eri lukioiden välille kiinan kielen opetuksen kehittämiseksi ja motivoimiseksi. Palomäki (2015:63-4) kertoo, että projektin tulevaisuus on epävarma mutta ainakin se tulee olemaan toiminnassa kuusi vuotta. Eräs suurimpia ongelmia Suomessa, on kiinan kieltä opiskelevien oppilaiden määrän vähäisyys. Projekti pyrkii rohkaisemaan kiinan kielen opiskelua erilaisilla kilpailuilla ja tapahtumilla.

### 7.1.2 Kiinan kieltä suomalaisessa alakoulussa opettavan opettajan kommentteja

Seuraavat mielipiteet ovat henkilökohtaisen haastattelusta kerätyjä kokemuksia kiinan kielen opetuksesta ala-asteella.

*Oppilasmäärät ovat melko vakiot mutta lisääntyneet hieman koko ajan. Vuosittain aloittaa useita kymmeniä kiinan kielen opiskelijoita ensimmäisellä luokalla. Oppilaat pitävät teknologian käytöstä opiskelussa ja varsinkin isommilla oppilailta tabletit ja puhelimet ovat paljon käytössä. He ovat innokkaita pelaamaan pelejä.*

*Radikaaleja ei opeteta kirjoittamaan paljoa, sillä käsin kirjoitus ei kiinnosta oppilaita. Oppilailta on kuitenkin radikaalikortit käytössä. Kirjoitusmerkkien etymologiaa esitellään vaihtelevasti pienillä videopätkillä. Motorisia harjoitteita käytetään paljon, ei pelkästään kirjoitusmerkeissä vaan myös esimerkiksi toonien harjoittelussa. Merkkejä ei myöskään opeteta teemoittain, koska niitä tulee vain vähän kerrallaan. Niiden harjoittelun määrä vaihtelee suuresti luokka-asteesta riippuen. Merkkien opettelu ei ole kovin tärkeää 1-4 luokilla. Leikkejä ja pelejä on paljon 1-2 -luokilla ja 3-6 -luokilla siirrytään puheharjoitukseen, merkeillä leikkimiseen, leikkimielisiin kilpailuihin, myös tietokoneita käyttäen ja esityksiin. Oppilaat pitävät ryhmä- ja parityöskentelystä sekä tukevat toisiaan varsinkin parityöskentelyssä.*

## 7.2 Australia

Moloney & Xu (2015) tekivät tutkimuksen yhdeksälle kiinalaiselle kiinan kielen opettajalle Australiassa. Heidän tärkeiksi kokemia asioita olivat mukautuminen australialaiseen koulumaailmaan ja oppiminen australialaisilta opettajilta sekä kulttuurin ja kulttuurienvälisen aktiviteettien mukaan ottaminen pedagogiseen mukautumiseen.

Opettajien mielipiteitä kiinan kielen opettamisesta Australiassa.

*”Jos opetat australialaisia oppilaiden perinteisellä kiinalaisella tavalla, se ei toimi. Täytyy opettaa länsimaalaisella tavalla, motivoida oppilaita ja muuttaa oppilaiden opiskelu passiivisesta aktiiviseksi. Kun opetan kiinaa Australiassa ja pyydän oppilaita istumaan ja*

*kirjoittamaan kirjoitusmerkkejä, he eivät tee sitä, se ei ole välttämätöntä, se on tylsää, eikä merkityksellistä, joten en pyydä heitä kirjoittamaan paljoo.”*

*”Monet opettajista ajattelevat, että heidän täytyy opettaa perinteisellä kiinalaisella tavalla. Opettajat suuttuvat, jos oppilaat puhuvat. Heillä on erittäin vanhanaikaiset menetelmät kirjoitusmerkkien opettamiseen, eivätkä he käytä internetin suomia laajoja mahdollisuuksia.”*

*”Kiinassa meillä on oppikirja ja oppikirjat noudattavat opetussuunnitelmaa, joten meidän ei tarvitse miettiä opetussuunnitelmaa. Minulle opetussuunnitelman käyttö on uusi asia, se on paljon luovempaa ja paljon innostavampaa.”*

*”Koulun johto haluaa, että opiskelijoilla on hauskaa, he sanoivat, että ei kannata keskittyä siihen kuinka paljon he osaavat kieltä. He haluavat opiskelijoilla olevan hyvä asenne, jotta he jatkaisivat lukioon. Meille kerrottiin, että emme opettaisi liikaa kieltä, vaan pitäisimme heidät vain onnellisina ja tekisimme paljon aktiviteetteja. Minusta on vain niin vaikeaa opettaa niin paljon leikkimisen kautta.” (Moloney & Xu 2015.)*

Kiina vieraana kielenä opettajilla on joitain ongelmia siinä, miten he opettavat. Vaikka opettajat väittävät, että he eivät opeta kielioppia ja kääntämistä korostavalla lähestymistavalla, he itse asiassa tekevät näin luokissaan. Jotkut opettajat eivät ole tietoisia kiina äidinkielenä ja kiina vieraana kielenä opetuksen eroista. Johtuen puutteellisista tiedoista oppimisteorioista ja pedagogisen koulutuksen vähyydestä, opettajien oletukset opettamisesta ovat yhä syvälle juurtuneita. Opettajat käyttävät oppikirjaa opetuksensa pääasiallisena lähteenä. He korostavat kielioppijärjestelmän kokonaisuutta ja oikeaa ääntämistä. Joidenkin opettajien on hyvin vaikeaa ymmärtää oppilaidensa englantia, joten heidän oppituntinsa ovat enemmänkin luentopohjoisia ja opettajakeskeisiä. (Wang, Moloney & Li 2013.)

Australiassa yläkouluikäisten alkavan kiinan kielen opetussuunnitelma toteaa, että opiskelijoilla on tyypillisesti ollut hyvin vähän aikaisempaa kokemusta kiinan kielestä tai kulttuurista. Monet ovat kuitenkin opiskelleet vieraita kieliä alakoulussa ja voivat käyttää näissä hyväksi havaitsemiaan oppimisstrategioita ja kulttuurienvälistä tietoutta hyödykseen aloittaessaan kiinan kielen opinnot.

Johtuen kirjoitusmerkkien oppimisesta ja tämän vaikutuksesta lukemiseen ja kirjoittamiseen, opiskelijoiden puhuttu kieli on edistyneempää kuin heidän kirjoitettunsa. He todennäköisesti ymmärtävät enemmän sanoja, kuin he osaavat sanoa tai kirjoittaa. He käyttävät pinyiniä oppimisen tukena ja opiskelevat uusia sanoja sen avulla. Kirjoitusmerkeillä kirjoitetut tekstit voivat sisältää pinyin sanaston tai -listan. Tärkeitä asioita opiskelussa ovat tooni-tavun luonteen tunnistaminen puhutussa kielessä, toonien rytmin ja äänten kulun erottaminen ja pinyin käyttö puhutun kielen oppimisessa. Kirjoittamisen opiskelussa korostetaan kirjoitusmerkkien rakenteen, sijainnin ja osasten suhteiden järjestyksen tunnistaminen kirjoitusmerkin muotoon ja sen ääntämiseen sekä tarkoitukseen nähden. (edu.au 2014.)

### 7.3 Ruotsi

Uppsalan yliopiston Hanna Sahlberg Wu (2015) toimittama kirja *Kinesiskan flyttar in - nytt skolspråk i Sverige* sisältää monien Ruotsissa toimivien kiinan kielen opettajien mielipiteitä ja kokemuksia. Yleisesti ottaen tiukimmat vaatimukset kielen opiskeluun tulivat kiinalaisilta opettajilta.

Kiina on yleistynyt opetettavana kielenä ruotsalaisissa koulussa viime vuosien aikana. Kiinan kielen opetuksella on kuitenkin monia haasteita edessään, sillä monesti sen opetussuunnitelma noudattelee muiden vieraiden kielten opetussuunnitelmaa. Tässä tulee kuitenkin suurin haaste, sillä kirjoitusmerkkien opetteleminen on seikka, jota muissa kielissä ei ole. (Mao Palmblad 2013.)

Ruotsissa kiinan kieltä opettaneet ovat tulleet hyvin erilaisista koulutustaustoista. Sahlberg Wu (2015:16.) kertoo, että ensiksi ovat muodollisesti pätevät opettajat, jotka eivät kuitenkaan opeta ainetta. Toiseksi ovat opettajat, jotka opettavat ilman lisenssiä tai lupaa kiinan kielellä. Kolmanneksi on harvinaista, että opettajalla on kiinan kieli pääaineena ja neljänneksi on tavallista, että opettaja opettaa samanaikaisesti sekä peruskoulussa että lukiossa ja ehkäpä useassa eri kunnassa tai he toimivat aikuisopetuksessa.

Koska oppiaineesta tuli yhä laajemmin opetettava aine, alettiin myös vaatia, että opetus noudattaisi muiden nykykielten opetussuunnitelmien vaatimuksia. Alkuperäinen opetussuunnitelma esitti samoja vaatimuksia kuin esimerkiksi tanskan ja norjan kohdalla, joissa opiskelijat alusta alkaen opettelivat laajoja osia sanastoa, ääntämistä ja kielioppia. Kuitenkin sellaisissa kielissä kuin arabia, japani ja kiina lähes kaikki on uutta ja vierasta. On selvää, että tämä on mahdotonta opiskelijalle, jolla ei ole aiempaa taustaa näissä kielissä. Näin ollen samoja luokitteluperusteita ei voida soveltaa kuin eurooppalaisissa kielissä. (Friberg, 2015:48.)

Vaikka kiinan kielen opetus on nyt vakiintunut Ruotsissa lukioissa, opettajankoulutuslaitoksissa ei voi suorittaa kiinan kielen opettajan tutkintoa ja vain harvat niistä, jotka ovat nyt alkaneet opettamaan, ovat kouluttautuneet kiinan kielen opettajiksi. Samaan aikaan monet yritykset ovat alkaneet harrastaa liiketoimintaa Kiinassa ja näin kiinaa puhuville ruotsalaisille tuli helpommaksi saada tuottoisa työpaikka liiketoiminnassa. Useimmiten oli sattumaa kuka opetti ja missä kouluissa onnistuttiin saamaan päteviä opettajia. Jotkut opettajista, jotka alkoivat opettaa kouluissa, olivat ruotsia äidinkielenään puhuvia henkilöitä, jotka olivat opiskelleet jotain Kiinassa. Toiset taas olivat kiinaa äidinkielenään puhuvia henkilöitä, jotka jostain syystä olivat muuttaneet Ruotsiin. Molemmilta ryhmiltä yleensä puuttui opettajankoulutus. Kolmas ryhmä oli vakinaisessa työsuhteessa olevia opettajia, jotka olivat lukeneet kolme lukuvuotta kiinaa yliopistossa Ruotsissa ja olivat näin päteviä opettamaan kieltä. Jotkut näistä uusista opettajista osoittautuivat taitaviksi ja päteviksi, jotkut eivät. (Friberg, 2015:45-6.)

Alkuvuodesta 2014 Ruotsissa oli vain 68 pätevää peruskoulun ja 43 lukion kiinan kielen opettajaa. Suuri ongelma on se, että kiinan kielen opettajille ei ole koulutusta. Jotta opettaja pystyisi opettamaan kieltä, he tarvitsevat kiinan kielen didaktiikan tuntemusta. Syy kiinan

kielen opettajankoulutukseen saattaa johtua resurssien puutteesta tai oppiaineen vähäisestä opettamisesta. Luennoitsijoiden ja lehtorien palkkaaminen kiina vieraana kielenä opetukseen on erittäin tärkeää, olipa kyse pedagogiikasta tai didaktiikasta. (Chang Fries 2015:109-111.)

Kiinan kielen ryhmät ovat kuitenkin usein pieniä, jopa suurissa kouluissa ja taloudelliset syyt pakottavat useita kouluja vähentämään opetustunteja tai tarjoamaan vain peruskursseja tai jotkut jopa harkitsevat kielen opettamisen lopettamista. Vaikka opiskelijoiden määrä koko maassa on noussut, lukumäärät koulukohtaisesti ovat laskussa. (Friberg, 2015:51.)

Mao Palmblad (2013) teki tutkimuksen haastattelemalla seitsemää Ruotsissa opettavaa kiinan kielen opettajaa. Näistä neljä olivat ruotsalaisia ja kolme kiinalaisia. Neljällä opettajalla oli opettajan pätevyys. Vaikka opettajien taustat olivat hyvin erilaiset, kuudella heistä oli yhteinen käsitys siitä, että kiinan kielen opetuksen tulisi lopullisesti johtaa kiinan kielen kirjoittamiseen kiinalaisilla kirjoitusmerkeillä. Opettajien mielipiteitä kirjoitusmerkkien opettamisen tärkeydestä olivat esimerkiksi se, että kirjoitusmerkit ovat Kiinassa käytetty kirjoitustapa ja siksi niiden oppiminen on päätavoite kirjoittamisen opetuksessa. Toinen kirjoitusmerkkien opettamista puoltava opettaja sanoi, että kiinan kieli ilman kirjoitusmerkkejä ei ole mahdollista. Opiskelijoille on suuri menetys, jos he eivät opi kirjoitusmerkkejä. Kirjoitusmerkeissä on kiinalaista kulttuuria, historiaa, filosofiaa ja eettisiä arvoja.

Tämä näkemys on täysin johdonmukainen sen kanssa, mitä opetus on ollut tähänkin saakka. Myös pinyinin käytöstä opettajilla oli yhteinen käsitys. Heidän mielestään pinyinin tehtävä on tukea kiinan kielen ääntämisen oppimista. Lisäksi sitä käytetään apuna kirjoitusmerkkien etsimiseen sanakirjasta ja näppäimistön käytön yhteydessä. Tutkimus osoittaa, että opettajilla, joiden äidinkieli ei ole kiina, on suurempi tarve käyttää pinyiniä, koska he tarvitsevat sitä toonien kirjoitusmerkkien muistamiseen. Nämä kaksi ovat suurimmat vaikeudet, joita ruotsalaisilla on kiinan kielen opiskelussa. Näin vaikka esimerkiksi yhdellä opettajalla oli yli kymmenen vuoden kokemus kiinan kielen opettajana. (Mao Palmblad 2013.)

Monet opettajat kuitenkin korostivat pinyinien tärkeyttä opiskelun apuvälineenä. He tukivat näkökantaansa seuraavanlaisilla mielipiteillä:

*-Jos yrittää opetella liikaa merkkejä kerrallaan, se on haitallista. Näin ollen oppimistilanteessa voi käyttää pinyiniä korvaamaan joitain merkkejä.*

*-Opetuksessani käytän useimmiten pinyiniä, kun kirjoitan sanoja taululle.*

*-Minulla on selkeä käsitys, että täytyy ensin oppia puhuttua kieltä, ennen kuin siirtyy kirjoitukseen. Puhutun kielen oppimiseen pinyin on suuri apu.*

*-Mielestäni merkkejä tulisi käyttää maltillisesti opiskelun alkuvaiheessa.*

Yleensä opettajat päättivät itse kuinka paljon he opettivat oppilaita kirjoittamaan merkkejä ja kuinka paljon oppilaat saivat käyttää pinyiniä. Pinyinin ja merkkien käyttö vaihteli myös tehtävästä riippuen. Pinyiniä käytetään enemmän opiskelun alkuvaiheessa, varsinkin puhutun kielen tunneilla. Esimerkiksi kun on tavoitteena, että opiskelijat kertovat harrastuksistaan tai

perheistään, käytetään enemmän pinyiniä. Kun opettaja on varma, että opiskelijat osaavat merkit, joita he ovat opetelleet aikaisemmin, käytetään myös merkkejä pinyinin sijaan. Eroja voidaan nähdä myös siinä, kuinka paljon opettajat sallivat oppilaiden käyttää pinyiniä. Jotkut opettajat eivät anna oppilaiden käyttää pinyiniä, kun nämä kirjoittavat tarinoita mutta he saavat käyttää sanakirjaa. Kuitenkin useimmat haastatellut opettajat antavat opiskelijoiden käyttää pinyiniä myös alkeiskurssien jälkeen. (Mao Palmblad 2013.)

*-Alkuvaiheessa opiskelijoiden tulisi tunnistaa jokaisen luvun sanat ja lisäksi kirjoittaa joitain tavallisimpia kirjoitusmerkkejä. Tämän jälkeen oppilaiden tulisi osata kirjoittaa tarinoita yksinkertaisia merkkejä käyttäen.*

*-Alkuvaiheessa hyvin yksinkertainen esittely itsestään ja hyvin yksinkertaisia vuoropuheluita käyttäen sekä merkkejä että pinyiniä. Sen jälkeen yksinkertaista bloggaamista jokapäiväisestä elämästä ainoastaan merkkejä käyttäen, sanakirjan avulla. (Mao Palmblad 2013.)*

Kirjoitusmerkit ovat kuitenkin usein se asia, joka houkuttelee opiskelijoita valitsemaan kiinan kielen. Tämä opiskelijoiden mielenkiinto kirjoitusmerkkeihin tulee myös ottaa huomioon opetuksessa. Yleisesti opettajien vaatimuksia ja arvoja kirjoitusmerkkien kirjoittamisesta ei ollut helppoa vertailla tässä tutkimuksessa, koska he opettivat monilla eri asteilla. Näin ollen vertailujen tekeminen oli vaikeaa. Lisäksi aihe tuntui olevan arka joillein opettajille ja he eivät olleet kovin halukkaita kertoessaan vaatimuksistaan ja arvioinnistaan. (Mao Palmblad 2013.)

Opettajien arviot siitä, kuinka monta kirjoitusmerkkiä oppilaiden tulisi osata alkeiskurssin jälkeen, vaihtelivat. Erään opettajan mielestä riitti, kun opiskelijat osasivat 30-40 eri merkkiä. Toisen mielestä opiskelijoiden tulisi osata 60% opetetuista merkeistä, kolmas taas oli sitä mieltä, että opiskeijoiden tulisi osata 50% merkeistä, kun he kirjoittavat tarinoita. Kirjoitusmerkkien kirjoittaminen käsin on taito, jonka kaikki opettajat näkevät tärkeäksi. Opettajat korostavat, että oppilaat muistavat merkit paremmin, jos he kirjoittavat niitä käsin. Tämän korkein muoto on kalligrafia, joka on perinteinen kiinalainen taidemuoto, joten se on myös tärkeä osa Kiinan kulttuurin opettamista. (Mao Palmblad 2013.)

Tutkimuksissa on tullut ilmi, että opettajat asettavat erilaisia vaatimuksia merkkien tuntemukselle niiden yleisyyden mukaan. Opettajat vaativat, että tietyt merkit tulee osata kirjoittaa käsin, lukea ja tunnistaa myöhemmin uudestaan. Niiden merkkien kohdalla, jotka eivät ole niin yleisiä, ei vaadita käsin kirjoittamista mutta tunnistaminen, lukeminen ja pinyinin tuntemus vaaditaan. Joissain oppikirjoissa osa merkeistä on painettu tummemmalla ja opettajat olettavat opiskelijoiden opettelevan nämä merkit. Sen sijaan vaaleammalla painettuja merkkejä oppilaiden ei oleteta osaavan alkeiskurssien aikana. (Mao Palmblad 2013.)

Osa opettajista testasi oppilaiden kirjoitusmerkkien osaamista testeillä, joissa oppilaiden tuli kirjoittaa merkkejä opettajan sanelun perusteella. On kuitenkin opettajia, jotka vastustavat tätä arviointimenetelmää.

*-Merkkien tuottaminen ilman yhteyttä on merkityksetöntä. En koskaan pidä sanelutestejä merkeistä.*

*-Perusvaatimus on, että opetat uusia sanoja ja merkkejä ja annat niistä kotitehtäviä viikottain. Sanelutehtävissä tulee kirjoittaa merkit selkeästi ja oikealla vetojärjestyksellä. Oppilaiden tulee myös osata pinyinit. (Mao Palmblad 2013.)*

On mielenkiintoista, että kaikki opettajat sanoivat haastattelussa käyttävänsä lähes aina tietokonetta tai matkapuhelinta kiinan kielen kirjoittamiseen paitsi, jos he kirjoittavat taululle. Kaikilla opettajilla oli erittäin myönteinen asenne digitaalisia työkaluja kohtaan. Samoin he ovat sitä mieltä, että näitä työkaluja tulisi kehittää lisää. Tässä kuitenkin tulee olemaan ongelmia, sillä kaikilla kouluilla ei välttämättä ole varaa hankkia tarvittavaa välineistöä. (Mao Palmblad 2013.)

Digitaalisten työkalujen tuleminen opetukseen on myös erittäin merkittävää. Digitaalisia apuvälineitä käytetään tukemaan kirjallista tuotantoa ja vuorovaikutustaitoja. Pinyin on yleinen kiinan kielen digitaalisen syötön kirjoitusjärjestelmä. Tällä menetelmällä oppilaan tulee tietää, miten sanat kirjoitetaan pinyinillä ja miltä niitä vastaavat kirjoitusmerkit näyttävät. He kirjoittavat sanat pinyinillä ja valitsevat sopivan merkin luettelosta. Nykyisin monet merkkien kirjoittamiseen käytetyt ohjelmistot ovat hyvin älykkäitä. Ohjelmistot tarjoavat ensin tavallisimpia sanoja ja lauseita, joten oppilaiden on suhteellisen helppo valita oikeat vaihtoehdot. Näin he voivat esimerkiksi lähettää toisilleen pikaviestejä. Lisäksi tämä on hyvä tapa harjoitella luetun ymmärtämistä. (Chang & Mao 2015:80-81.)

Chang & Mao (2015:82) pohtivat pinyinin käyttöä sanoen, että opiskelijoiden on vaikeaa kirjoittaa virheetöntä pinyiniä, koska se noudattaa erilaista oikeinkirjoitusmenetelmää kuin ruotsin kieli ja opiskelijat eivät löydä yhteyksiä edellä oppimiinsa asioihin pinyinin toonimerkkien suhteen. Kun pinyiniä käytetään apuvälineenä, kuinka tärkeitä toonimerkit oikeastaan ovat?

Oppilaat pitävät merkkien kirjoittamista tietokoneella ja kännykällä hauskana tapana harjoitella. He ovat ylpeitä onnistumisestaan ja näyttävät mielellään kavereilleen, mitä he ovat kirjoittaneet. Olemme antaneet heille monia mahdollisuuksia käyttää digitaalista kirjoittamista sekä harjoituksissa että testeissä. Kuitenkin tähän liittyen on vielä paljon kysymyksiä. Menettävätkö opiskelijat mielenkiintonsa käsin kirjoittamiseen, jos he kirjoittavat jatkuvasti merkkejä digitaalisesti? Vaikuttaako tämä siihen, että merkkien omaksuminen kestää kauemmin kuin pelkästään käsin kirjoittaessa? Voidaanko digitaalista kirjoittamista arvioida? (Chang & Mao 2015:81.)

Chang & Mao (2015:80) ovat tyytyväisiä uuden opetussuunnitelman valmistumiseen toteamalla, että uudessa ainesuunnitelmassa on pääasiassa kolme merkittävää muutosta: jako suulliseen ja kirjalliseen taitoon, kirjoitustaidon vaatimusten vähentäminen sekä lisäykset merkkien tuntemukseen. Muutokset ovat antaneet selkeämmät linjaukset opetukseen, niin että voimme vähentää opittavien merkkien määrää. Opetus voi nyt keskittyä auttamaan oppilasta suullisessa taidossa ja samalla he voivat syventää ymmärtämystään merkkien historiallisista taustoista ja kulttuurisista näkökohdista. Lisäksi opiskelijoilla on enemmän aikaa, varsinkin



opintojen alkuvaiheessa, harjoitella ääntämystä, joka on tärkeä perusta puhutun kielen oppimiseen. Näin opiskelijat ovat tyytyväisempiä ja voivat ilmaista itseään paremmin sekä haluavat ja uskaltavat käyttää kieltä enemmän.

Nykykielten kurssi- ja ainesuunnitelmat eivät ottaneet huomioon, että kiinan kielessä on sekä pinyin-järjestelmä että kirjoitusmerkit. Ei ollut mitään aikaisempaa opetussuunnitelmaa, johon kiinan kielen vastaava olisi voinut pohjautua. Opettajilla oli omia tulkintoja ja valintoja siitä, miten asioita pitäisi opettaa. Opetusmateriaali ja itse tuotettu materiaali muodosti perustan opetuksen sisällöstä. Opetuksessa käytettiin sekä perinteisiä että yksinkertaistettuja merkkejä. (Chang & Mao 2015:81.)

Neljän vuoden suunnittelun jälkeen Ruotsin kansallinen kurssi- ja ainesuunnitelma kiinan kieleen tulee voimaan heinäkuussa 2014. (Sivam 2015:115.)

## **7.4 Yhdysvallat**

Ohio State yliopistossa kiinan, japanin ja korean kielten opettajille ja heidän ohjaajilleen tehdyssä kyselyssä 12 annetun aktiviteetin joukosta tärkeimmiksi kohosivat opettajien koulutus, opetusteknologia ja pedagogian sekä opetusmetodien kehittäminen. Tutkituista 39% ( 113/288) ilmoittivat, että he antavat yhtä paljon merkitystä kirjoittamiselle lukemisella ja suullisille taidoilla. 28 % ilmoitti antavansa enemmän painoa suulliselle kommunikoinnille opintojen alkuvaiheessa ja kirjoitetulle myöhemmin. (Walker & Li 2003.)

## **8. Opetussuunnitelmista**

Monissa maissa, joissa on tehty tutkimuksia kiinan kielen opettajien opetuksesta, on juuri tehty tai ollaan parhaillaan tekemässä uusia opetussuunnitelmia kiinan kielen opetukseen. Nämä poikkeavat suuresti Kiinan Kansantasavallan opetussuunnitelmasta, jota ei voida ottaa käyttöön muissa maissa. Tämä aiheuttaa ongelmia Kiinasta muihin maihin opettajiksi meneviä, sillä kouluissa pitäisi opettaa paikallisten opetussuunnitelmien mukaan.

### **8.1 Kiinalaisten luomat standardit kiinalaisille opettajille**

Hanban (2007) kehitti standardit kansainvälisille kiinan kielen opettajille. Tämä oli tarkoitettu kiinalaisille opettajille, jotka lähtivät opettamaan Kiinan ulkopuolelle. Standardit koostuvat viidestä modulist: 1. Kielitietous ja kielitaidot sekä kiinan kielessä, että vieraassa kielessä. 2. Kulttuurit ja kommunikaatio mukaan lukien kulttuurien välinen kommunikaatio. 3. Vieraan kielen oppimisteoria. 4. Opetusmenetelmien, opetussuunnitelmien teon, arvioinnin ja opetuksen ohjelmoinnin tunteminen, tekstikirjojen ja harjoituskirjojen käyttö sekä nykyaikaisten opetusteknologioiden tuntemus. 5. Opettajien ammatillinen taso ja ammattietiikka.

## **8.2 Kansainvälinen kiinan kielen opetussuunnitelma**

Hanban (2010) on laatinut kansainvälisen kiinan kielen opetussuunnitelman tehdäkseen kiinan kielen opetuksen yhteneväiseksi. Tämän opetussuunnitelman mukaan oppilaan tulisi tunnistaa ja kirjoittaa noin 150 kiinalaista kirjoitusmerkkiä tason 1 lopussa ja hallita 300 päivittäiseen elämään ja opiskeluun liittyvää sanaa. (Hanban 2010:3.) Lisäksi oppilaan tulee osata kirjoittaa melko virheettömästi tunnilla opittuja merkkejä ja tuottamaan yksinkertaisia lauseita pinyiniä käyttäen sekä tuntea oikeat vetojärjestykset. (Hanban 2010:5).

## **8.3 Suomen valtakunnallinen kiinan kielen opetussuunnitelma ja Espoon kiinan kielen opetussuunnitelma**

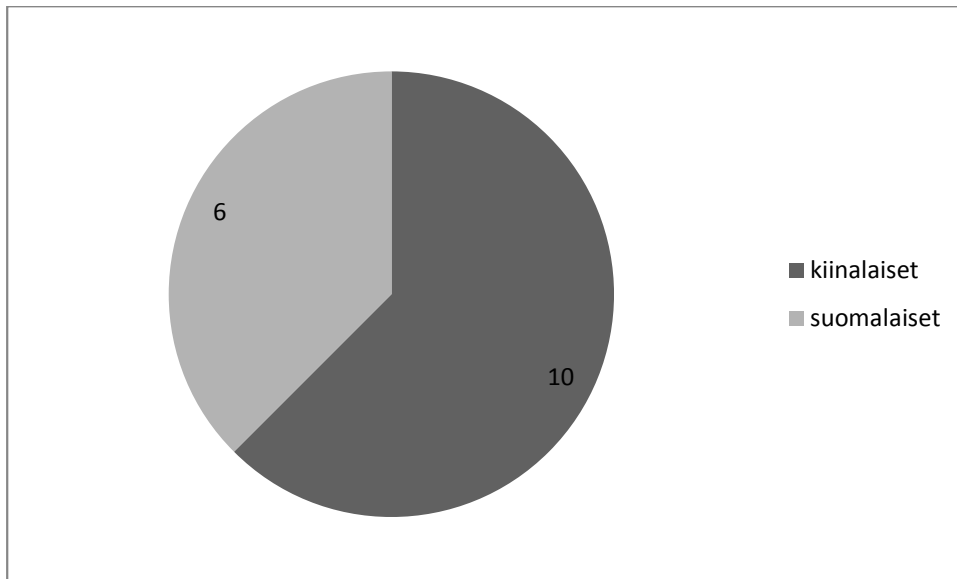
Suomessa ensimmäinen kiinan kielen opetussuunnitelma astuu voimaan elokuussa 2016 ja sitä valmistellaan parhaillaan. Opetussuunnitelmatyö on edennyt valtakunnalliselta tasolta kuntatasolle. Olen itse tehnyt kiinan kielen opetussuunnitelmaa Espoon peruskouluihin kevään ja syksyn 2015 aikana. Uusi opetussuunnitelma tulee olemaan melko väljä sisältöjen suhteen ja näin ollen opettavien merkkien määrä jää opettajien päätettäväksi.

## **9. Kyselylomakkeiden analyysi**

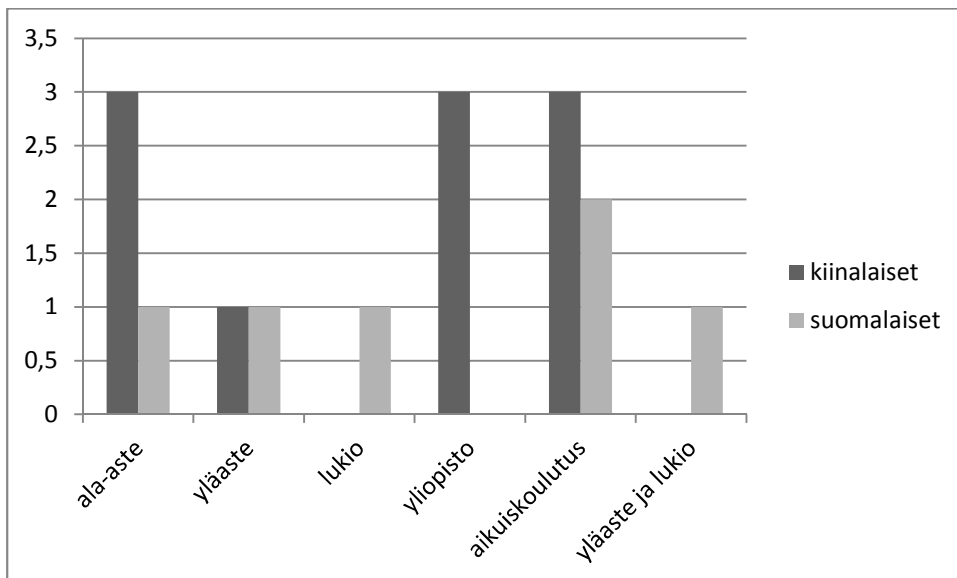
Kysely lähetettiin sähköpostitse 28 kiinan kielen opettajalle, joista 16 vastasi. Vastaajista kymmenen oli kiinalaisia ja kuusi suomalaisia. Kiinalaisista opettajista kolme opetti kieltä ala-asteella, yksi yläasteella, kolme yliopistossa ja kolme aikuiskasvatuksen oppilaitoksissa. Suomalaisista opettajista yksi opetti ala-asteella, kaksi lukiossa, kaksi aikuiskasvatuksen oppilaitoksissa ja yksi opettajista opetti sekä yläasteella että lukiossa. Opettajat olivat siis melko tasaisesti jakautuneen suomalaisen koulutussysteemin eri tasoille. Eniten prosentuaalisesti opettajia oli erilaisissa aikuiskoulutustehtävissä (31.3 %) ja toiseksi eniten ala-asteella (23.5 %). Suhteellinen jakauma oli melko samanlainen kuin Mao Palmbladin (2013) Ruotsissa tekemässä tutkimuksessa.

## 9.1. Vastanneiden taustatiedot

**Taulukko 1 Kansalaisuus**



**Taulukko 2 Kouluaste, jossa opettajat toimivat**

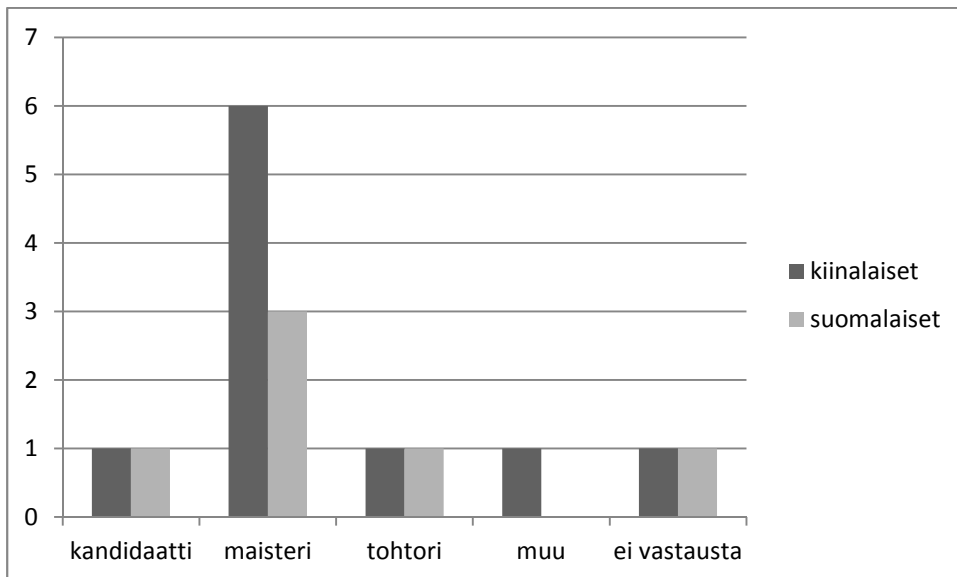


### Koulutustausta

Kiinalaisista opettajista yhdellä on humanististen tieteiden kandidaatin arvosana ja hän suoritti parhaillaan maisteriopintoja. Kuudella opettajalla oli maisterin tutkinto ja yksi näistä mainitsi sen olevan kasvatustieteissä. Kolme näistä opettajista ilmoitti tutkinnokseen filosofian maisterin mutta eivät kertoneet mistä aineesta tutkinto oli, yhden tutkinto oli kielitieteestä ja yhden kiinan kielestä. Yhdellä kiinalaisista opettajista oli tohtorin tutkinto, yksi ilmoitti opiskelleensa liiketaloutta, ekonomiaa ja pedagogiaa mutta ei maininnut suorittamiaan arvosanoja ja yksi jätti vastaamatta tähän kohtaan.

Suomalaisista opettajista yhdellä oli humanististen tieteiden kandidaatin tutkinto ja hän suoritti parhaillaan filosofian maisterin opintoja. Kolmella suomalaisella opettajalla oli maisterin arvo, yhdellä heistä kaksi maisterin tutkintoa, yhdellä tohtorin tutkinto ja yksi ei vastannut tähän kysymykseen. Lukuun ottamatta opettajaa, jolla oli kaksoistutkinto, taloustieteestä ja suomen kielestä, opettajat eivät kertoneet, mistä aineista heidän tutkintonsa olivat.

**Taulukko 3 Koulutustaso**

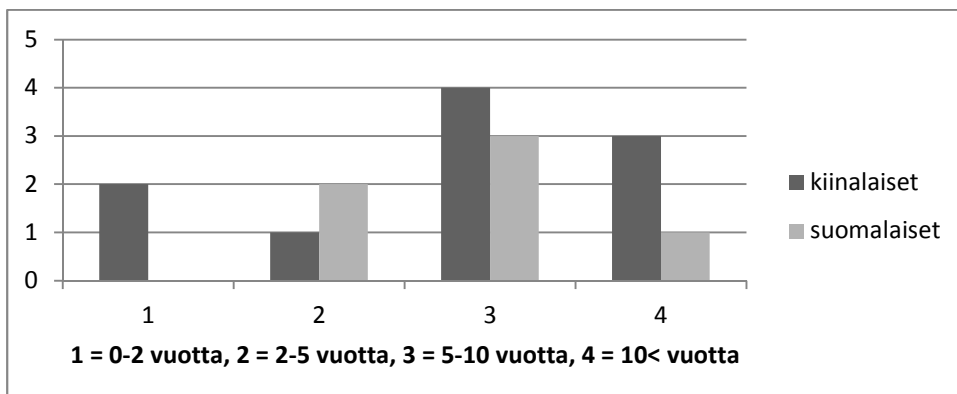


### Pedagogiset opinnot ja kokemus

Kiinalaisista opettajista kuudella oli opettajan pedagogiset opinnot suoritettuna ja kolmella vastanneesta ei ollut. Yksi jätti vastaamatta tähän kohtaan. Suomalaisien kohdalla vastaavasti neljällä oli pedagogiset opinnot suoritettu ja kahdella ei.

Kiinalaisilla opettajilla kolmella oli yli kymmenen vuoden opettajankokemus kiinan kielessä, neljä oli opettanut 5-10 vuotta, yksi 2-5 vuotta ja kaksi oli opettanut 1-2 vuotta. Suomalaisista opettajilla kiinan kielen opetuksen kokemuksesta yhdellä oli yli 10 vuotta, kolmella 5-10 vuotta ja kahdella 2-5 vuotta.

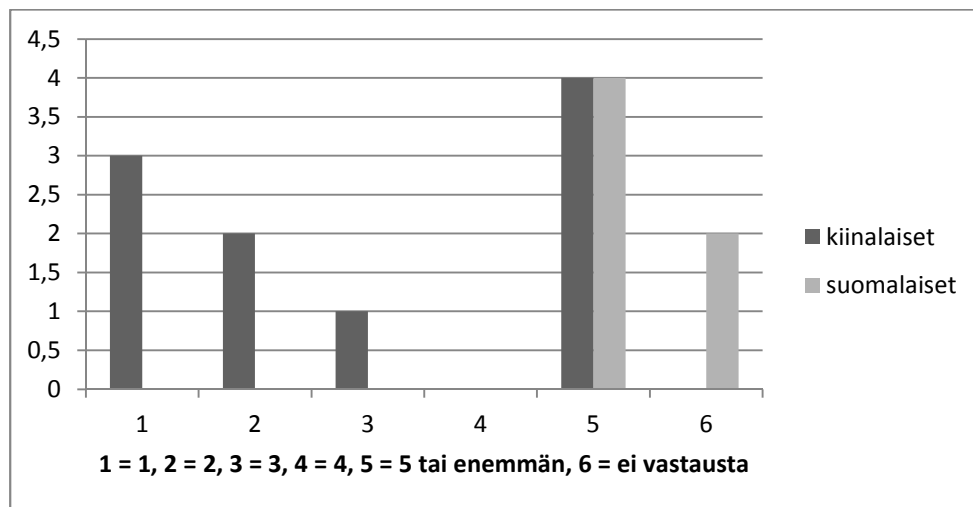
**Taulukko 4 Opetusvuodet**



## Alkeiskursseilla opettaminen

Kyselyn vastaamishetkellä kiinalaisista opettajista kahdeksan opetti parhaillaan alkeiskurssia ja kaksi ei. Suomalaisista neljä opetti parhaillaan alkeiskurssia ja kaksi ei. Kiinalaisista opettajista viidellä oli kokemusta yli viidestä alkeiskurssista, yhdellä kolmesta kurssista, kahdella kahdesta ja kolme opettajaa opetti ensimmäistä alkeiskurssiaan. Suomalaisista neljä opettajaa oli opettanut jo ainakin viisi alkeiskurssia, kaksi jätti vastaamatta.

**Taulukko 5 Opetetut peruskurssit**



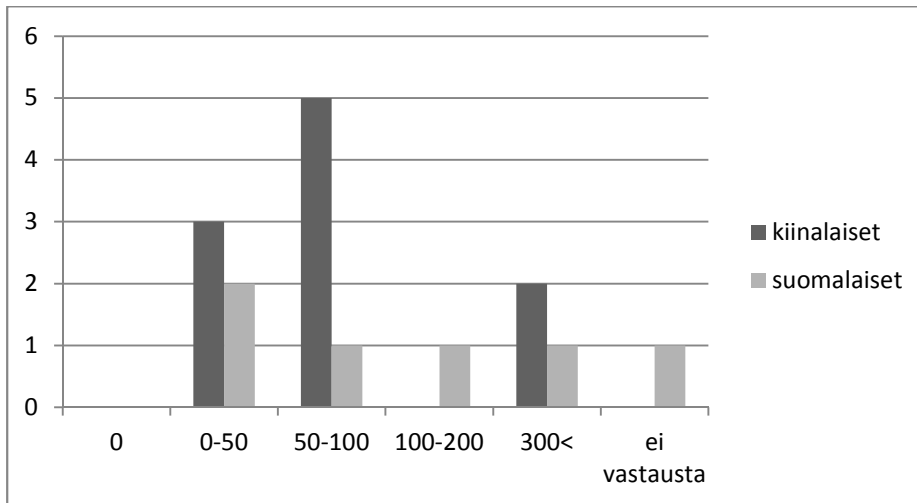
## Yhteenveto

Vastanneiden ryhmä jakautui erilaisiin opettajiin. Heitä löytyi kaikilta koulutuksen eri tasoilta ja suurin osa oli koulutukseltaan maistereita eli 62.5 %, kahdella vastaajalla oli tohtorin tutkinto. Opettajista 68.8 % oli opettanut kiinan kieltä vähintään viisi vuotta eli heidän voidaan katsoa olevan kokeneita opettajia ja 14'sta vastanneesta oli kokemusta alkeiskurssilla opettamisesta. Kaksi opettajaa ei vastannut tähän kohtaan mutta nämäkin kaksi kertoivat opettavansa alkeiskurssia parhaillaan. Opettajien taustat olivat melko erilaiset. Samalla tavalla hajontaa oli ollut myös Mao Palmblad (2013) tutkimuksessa Ruotsissa.

## 9.2 Opetuksen yksityiskohdat

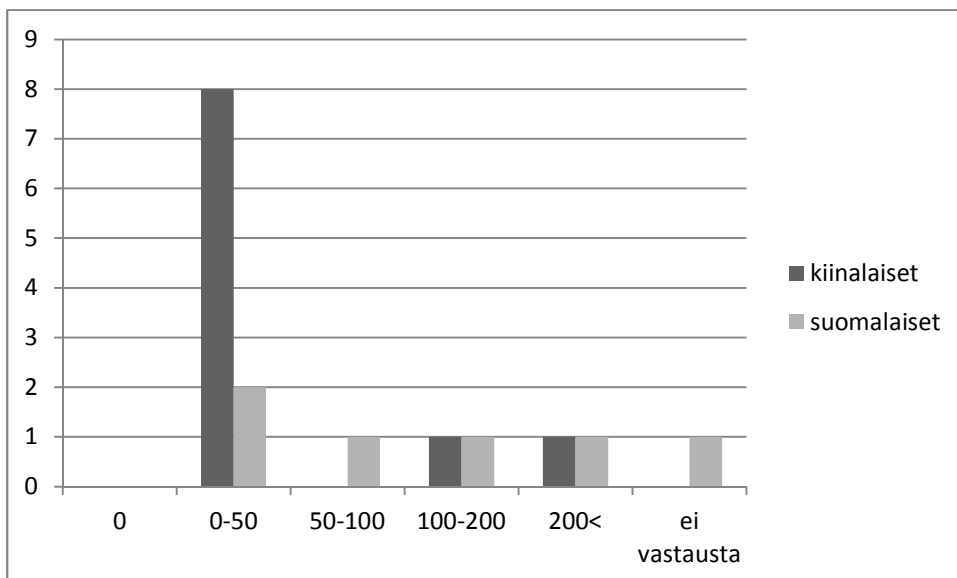
Suurin osa kiinalaisista opettajista eli kahdeksan opetti kerran tai kaksi viikossa, suomalaisilla yleisin oli kolme kertaa, tosin kolme opettajaa jätti vastaamatta tähän. Tämä voi johtua siitä, että lukioissa viikoittainen opetusmäärä vaihtelee kurssien ja jaksojen mukaan. Yleisimmät oppituntien pituudet olivat 45 ja 90 minuuttia. Yleisesti ottaen alkeiskurssit olivat pieniä, suurin osa alle 15 opiskelijoiden ryhmiä

**Taulukko 6 Kuinka monta kirjoitusmerkkiä arvioit opiskelijan osaavan tunnistaa 1. vuoden opiskelun jälkeen?**

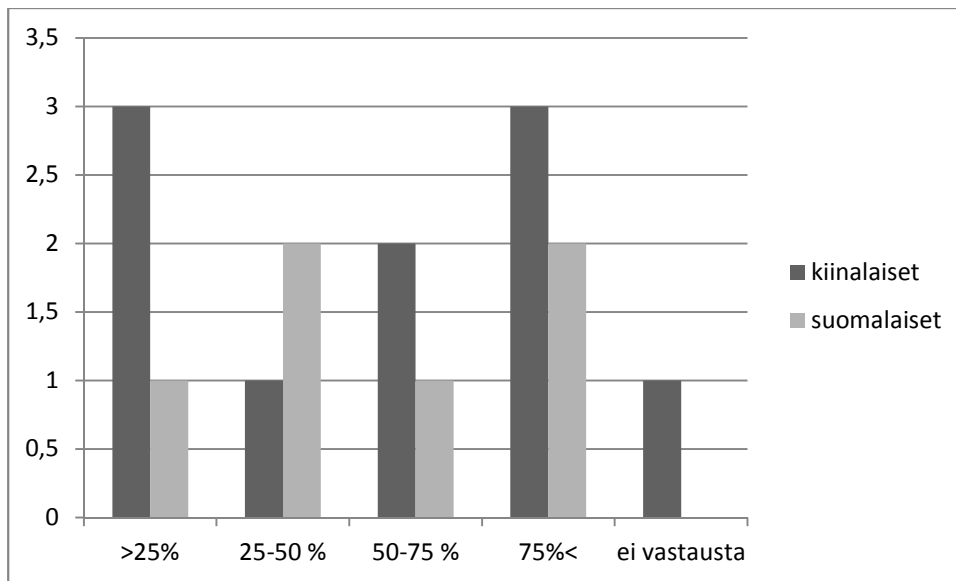


Suurin osa opettajista arvioi opiskelijoiden osaavan tunnistaa alle sata merkkiä, kun he ovat opiskelleet yhden vuoden. Kaksi kiinalaista opettajaa ja yksi suomalainen arvioivat merkkien lukumääräksi yli 200.

**Taulukko 7 Kuinka monta kirjoitusmerkkiä arvioit opiskelijan osaavan kirjoittaa 1. vuoden opiskelun jälkeen?**



Kahdeksan kiinalaista ja kaksi suomalaista opettajaa arvioivat opiskelijoiden osaavan kirjoittaa alle 50 kirjoitusmerkkiä ensimmäisen vuoden opiskelun jälkeen. Eroa oli siis merkkien tunnistamisen ja kirjoittamisen määrässä, minkä voidaan katsoa osoittavan, että suurin osa opettajista ei vaadi merkkien kirjoittamisen osaamista alkeiskursseilla. Tämä helpottaa opiskelijoiden työmäärää ja sen voisi olettaa myös lisäävän opiskelumotivaatiota.

**Taulukko 8 Kuinka monta prosenttia jatkaa alkeiskurssin jälkeen?**

Kysyttäessä kuinka moni oppilaista jatkaa alkeiskurssien jälkeen vastaukset hajaantuivat melko tasaisesti. Luonnollisesti opiskelijoiden kiinan opiskelun lopettaminen on vähäisempää ala-asteella kuin muilla tasoilla. Tämä johtuu siitä, että kieli valitaan opiskeltavaksi läpi peruskoulun. Lisäksi aikuiskoulutuksessa ja lukiossa ei välttämättä ole tarjolla kursseja alkeisopintojen jälkeen.

### Yhteenveto

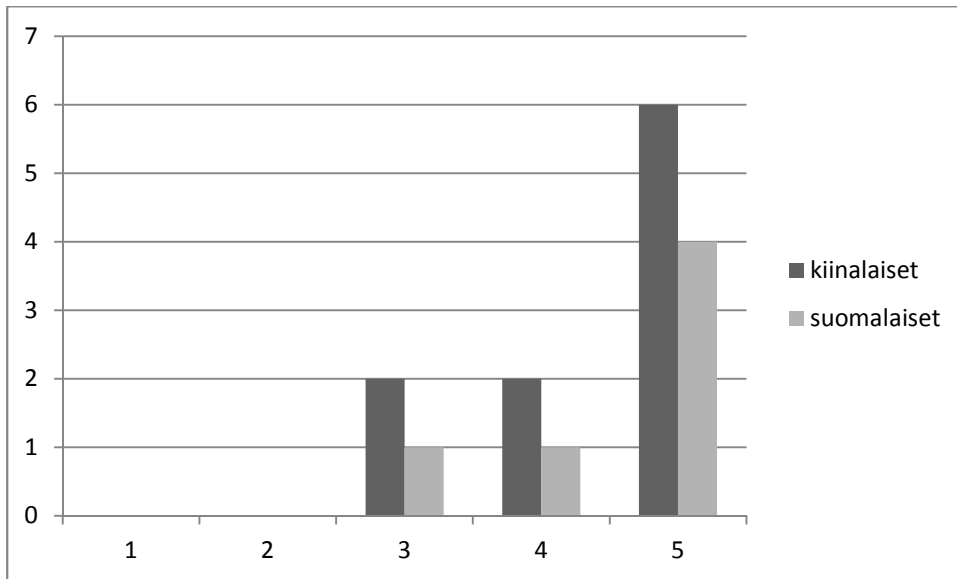
Opettajien opettamat ryhmät, oppituntien viikkomäärä ja oppilasmäärä olivat tyypillisiä suomalaisissa kouluissa näillä tasoilla esiintyviä. Arviot oppilaiden tunnistamista kirjoitusmerkkien määrästä yhden vuoden jälkeen vaihtelivat alle 50'stä yli 300'aan. Suomalaisista opettajista puolet arvioi määräksi alle 50, kiinalaisista suurin ryhmä eli viisi arvioi määrän olevan 50-100. Merkkien kirjoittamisessa lukumäärät olivat pienempiä, yhteensä kymmenen opettajaa, kahdeksan kiinalaista ja kaksi suomalaista, arvelivat määrän olevan alle 50. Molemmissa ryhmissä oli yksi opettaja, joka arvioi merkkien määräksi yli 200. Arviot opiskelijoiden lopettajista ensimmäisen vuoden jälkeen jakautuivat melko tasaisesti molemmissa ryhmissä alle 25 %'sta yli 75 %'iin.

### 9.3 Osa-alueiden tärkeys ja vaikeus

Seuraava osio käsitteli kiinan kielen opettajien käsityksiä kielen osa-alueiden tärkeydestä. Vastauksissa numerot kuvaavat tärkeyttä seuraavanlaisesti:

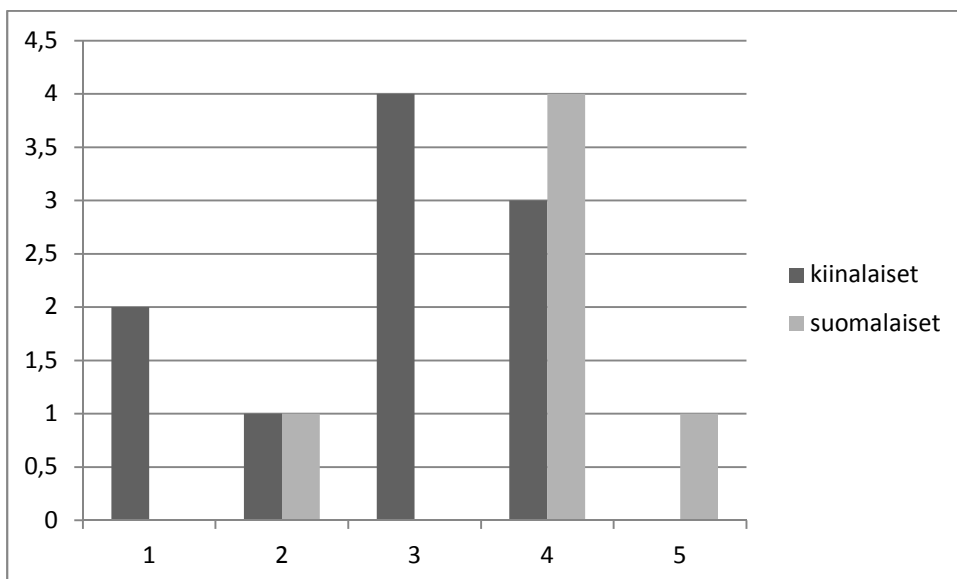
1 - ei tärkeää 2- vähän tärkeää 3 - melko tärkeää 4 - tärkeää 5 - erittäin tärkeää

**Taulukko 9 Kuinka tärkeitä seuraavat taidot ovat peruskurssin jälkeen - pinyinin ymmärtäminen**



Tähän kohtaan vastanneista suurin osa piti pinyinin lukutaitoa erittäin tärkeänä. Tämä on ymmärrettävää, koska kiinan kielen opiskelu aloitetaan aina pinyiniä käyttäen. Kiinalaisista opettajista pinyinin ymmärtämistä vähiten tärkeänä pitävät opettajat toimivat yläkoulussa ja aikuisopetuksessa, suomalaisista taas aikuiskoulutuksessa.

**Taulukko 10 Pinyinin oikeinkirjoituksen tärkeys**

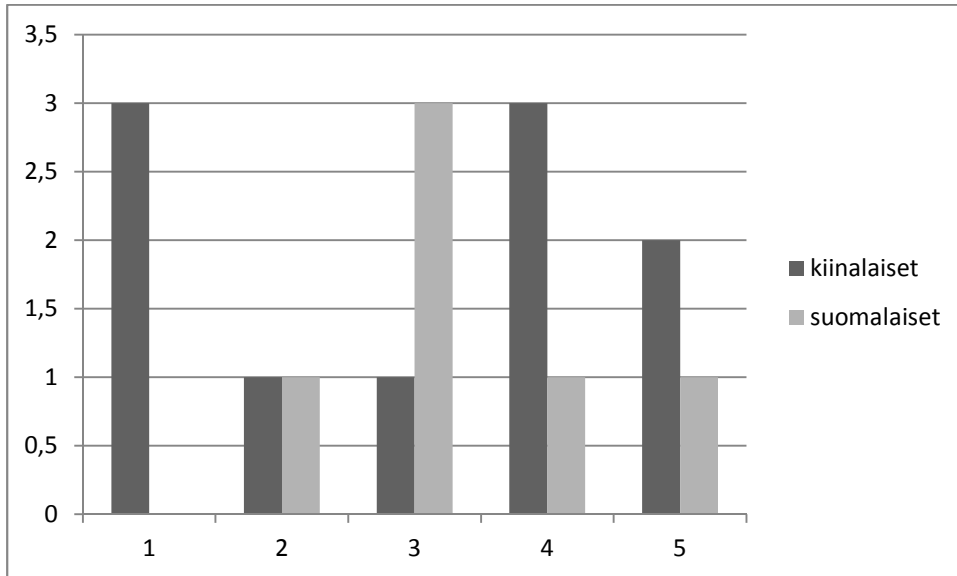


Sen sijaan pinyinin oikeinkirjoittaminen nähtiin vähemmän tärkeänä. Vain kolme kiinalaista opettajaa katsoi, että se olisi melko tärkeää mutta kolme piti sitä vähän tärkeänä tai ei ollenkaan tärkeänä ja neljä melko tärkeänä. Suomalaiset opettajat pitivät pinyinin oikeinkirjoitustaitoa tärkeänä (4) tai erittäin tärkeänä (1). Tulos oli hieman yllättävä, sillä kun kirjoitusmerkkien osaamista ei vielä korosteta tässä vaiheessa, pinyinin oikeinkirjoitus olisi mielestäni tärkeää johtuen niiden homofonisesta luonteesta sekä siksi, että pinyiniä tarvitaan



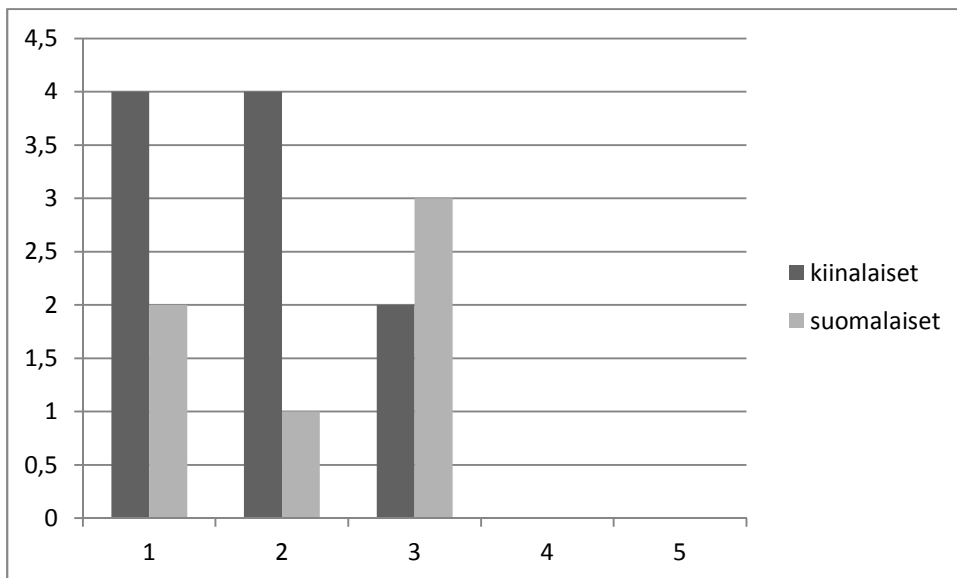
tietokoneohjelmien käytössä. Suomalaisista opettajista vähiten tärkeäksi tämän asian koki aikuiskoulutuksessa toimiva opettaja, kiinalaisista alakoulussa ja yliopistossa toimivat kaksi opettajaa.

**Taulukko 11 Kirjoitusmerkkien ymmärtämisen tärkeys**



Kirjoitusmerkkien ymmärtämisen tärkeys jakaantui tasaisesti eri asteille. Kiinalaisilta opettajilta tuli enemmän mielipiteitä siihen, että kirjoitusmerkkien ymmärtäminen alkeiskurssilla ei ole tärkeää. Suomalaiset suhtautuivat melko neutraalisti asiaan.

**Taulukko 12 Kirjoitusmerkkien oikeinkirjoituksen tärkeys**



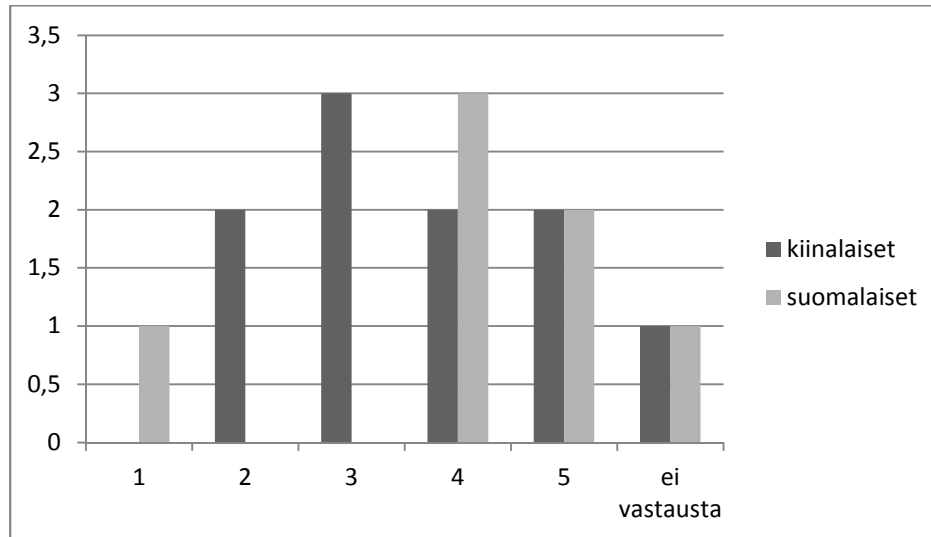
Kirjoitusmerkkien oikeinkirjoitusta ei koettu tärkeäksi asiaksi alkeiskurssilla. Suurin osa vastanneista koki oikeinkirjoituksen vain vähän tärkeäksi tai ei ollenkaan tärkeäksi.

### Kuinka vaikeita seuraavat taidot ovat alkeiskurssin opiskelijoille

Seuraavaksi opettajilta kysyttiin, kuinka vaikeaksi he kokivat kiinan kielen eri osa-alueiden oppimisen opiskelijoille. Vastaukset annettiin seuraavien numeroiden mukaisesti:

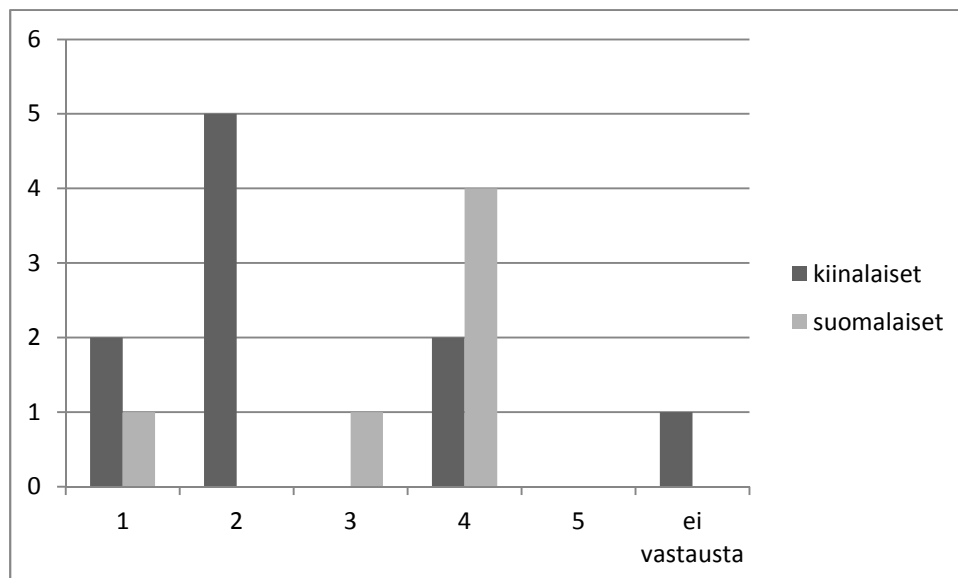
1 - ei vaikeaa 2 - hieman vaikeaa 3 - melko vaikeaa 4 - vaikeaa 5 - erittäin vaikeaa

**Taulukko 13 Toonien lausumisen vaikeus**



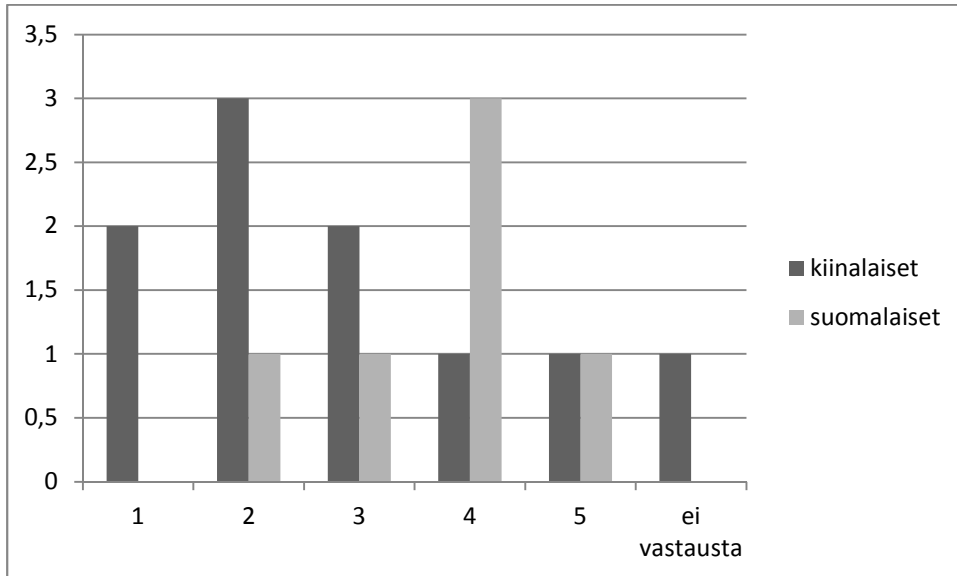
Toonien oikeanlainen lausuminen antoi hyvin vaihtelevia vastauksia. Yleisesti ottaen suomalaiset opettajat pitivät tätä vaikeampana kuin kiinalaiset mutta kiinalaisten opettajien vastaukset jakaantuivat hyvin tasaisesti. Eniten vastauksia tuli vaikean ja erittäin vaikean kohdille, yhteensä yhdeksän.

**Taulukko 14 Tavujen ääntämisen vaikeus**



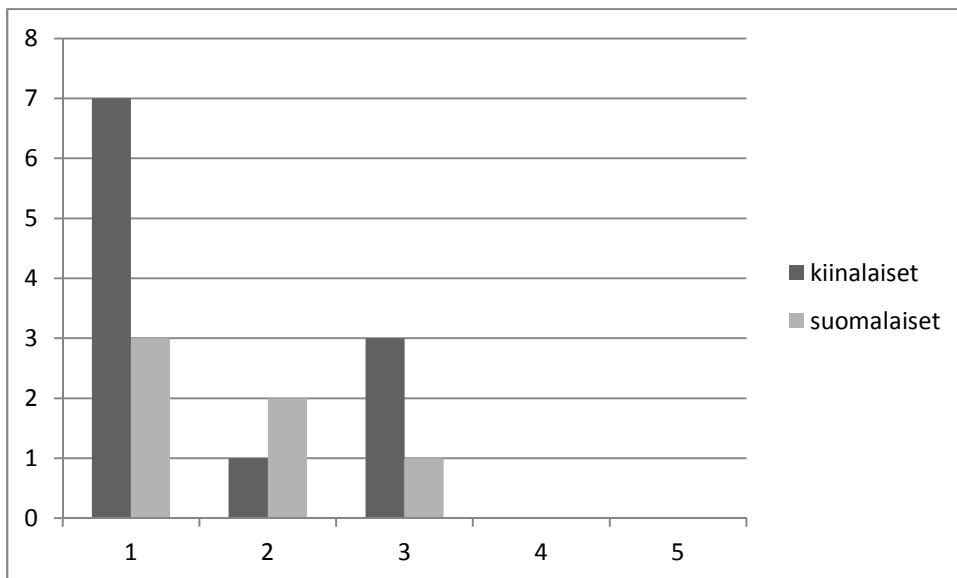
Tavujen ja niihin liittyvien eri äänteiden lausumista suomalaiset opettajat pitivät vaikeampana kuin kiinalaiset. Seitsemän kiinalaista opettajaa koki, että tämä ei olisi vaikeaa tai se olisi vain vähän vaikeuksia tuottava asia. Suomalaisista opettajista neljä koki asian vaikeaksi.

**Taulukko 15 Kuullun ymmärtämisen vaikeus**

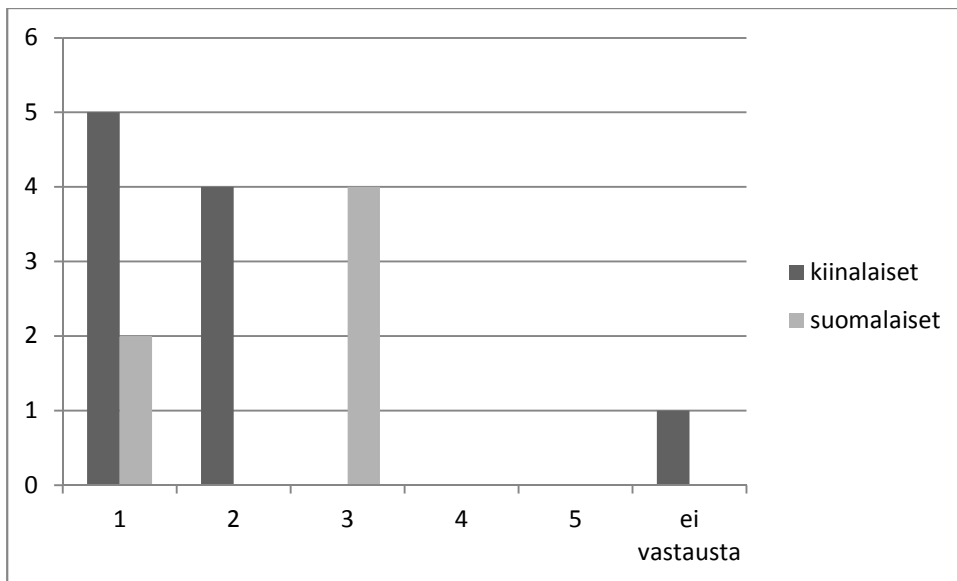


Kuullun ymmärtämisessä mielipiteet jakoutuivat tasaisesti, kiinalaisilta opettajilta tuli vastauksia jokaiseen vaikeusasteeseen, suomalaisista puolet oli sitä mieltä, että kuullun ymmärtäminen on vaikeaa.

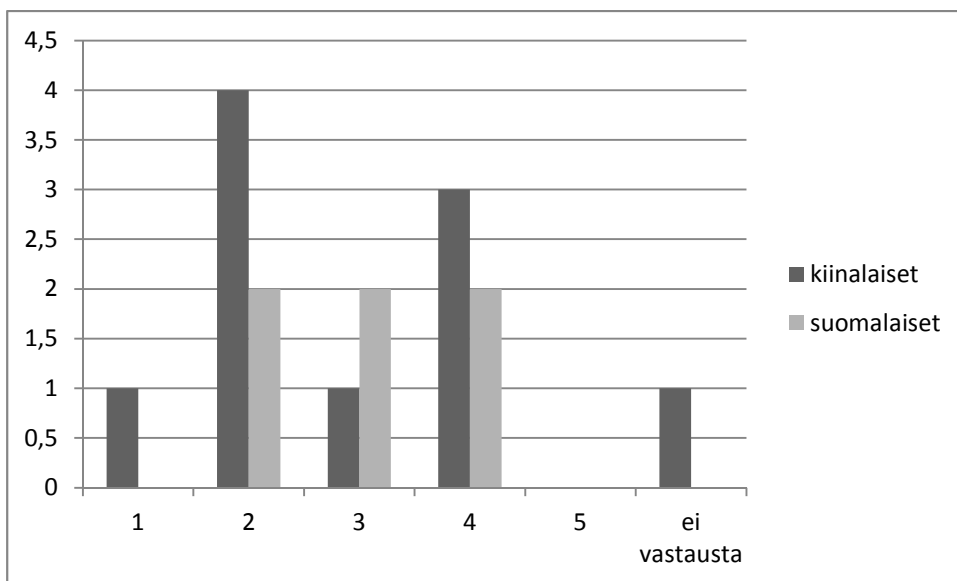
**Taulukko 16 Luetun ymmärtäminen pinyinillä**



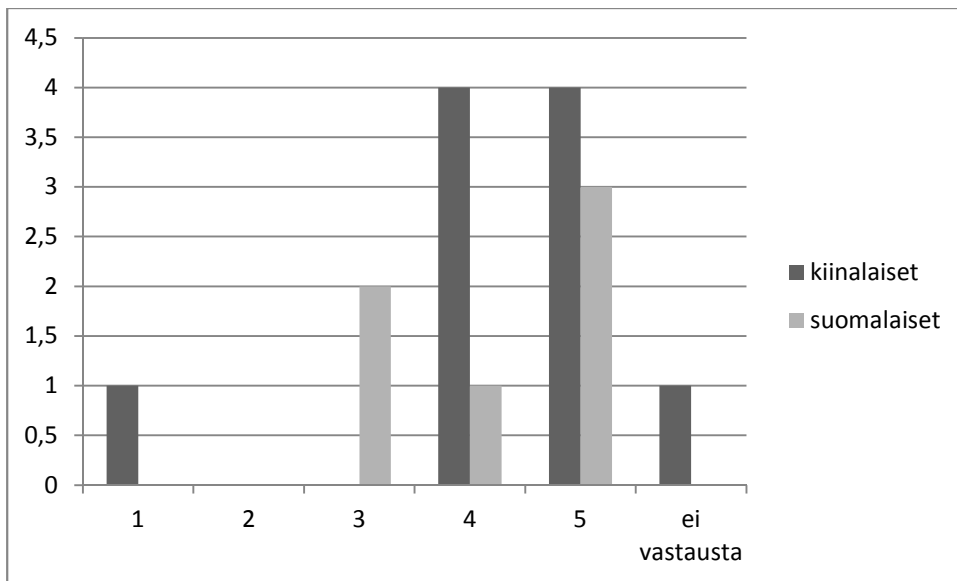
Luetun ymmärtäminen pinyiniä käyttäen koettiin yleisesti helpoksi. Seitsemän kiinalaisesta opettajasta vastasi, että tämä ei ole ollenkaan vaikeaa, saman vastauksen antoi kolme suomalaista opettajaa.

**Taulukko 17 Pinyinin oikeinkirjoituksen vaikeus**

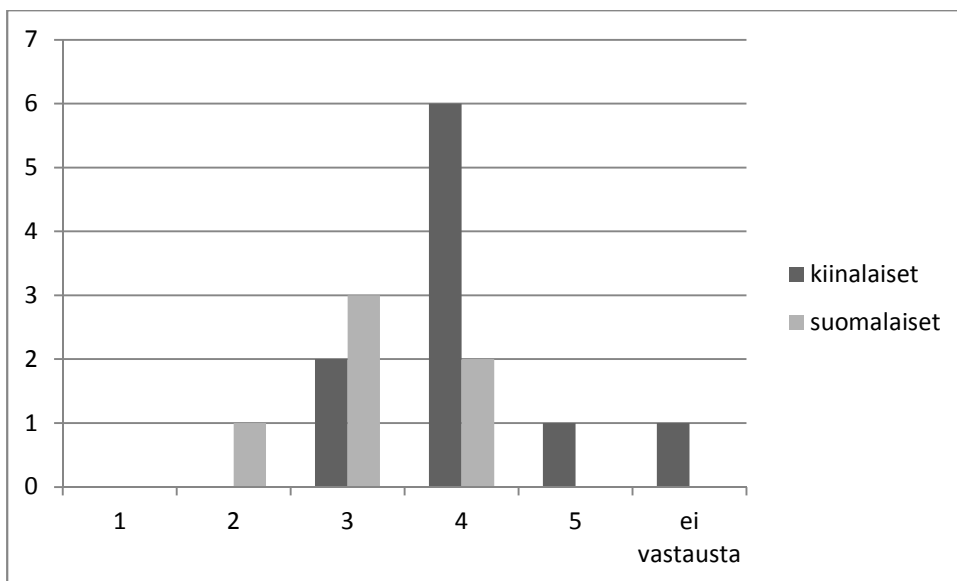
Myös pinyinin oikeinkirjoitus koettiin kiinalaisten opettajien keskuudessa ei vaikeaksi tai hieman vaikeaksi. Suomalaisista neljä opettajaa koki asian melko vaikeaksi.

**Taulukko 18 Radikaalien tunnistamisen vaikeus**

Radikaalien tunnistamisessa mielipiteet jakoutuivat enemmän kuin pinyinien kohdalla. Neljä kiinalaista opettajaa piti radikaalien tunnistamista vain hieman vaikeana ja kolme vaikeana. Suomalaisista kohdat hieman vaikea, melko vaikea ja vaikea saivat kaikki kaksi vastausta.

**Taulukko 19 Kirjoitusmerkkien luetun ymmärtämisen vaikeus**

Merkkien luetun ymmärtämisen kohdalla vastaukset kerääntyivät yleisesti ottaen vaikeampien vaihtoehtojen kohdalle. Neljä kiinalaista opettajaa piti tätä vaikeana ja neljä erittäin vaikeana. Suomalaisista kolme opettajaa piti myös asiaa erittäin vaikeana.

**Taulukko 20 Kirjoitusmerkkien oikeinkirjoituksen vaikeus**

Kirjoitusmerkkien oikein kirjoittaminen oli kiinalaisista opettajista kuudesta vaikeaa, suomalaiset kokivat kirjoittamisen yleisesti hieman helpompana kuin kiinalaiset opettajat. Vain yksi opettaja piti asiaa erittäin vaikeana.

### Yhteenveto

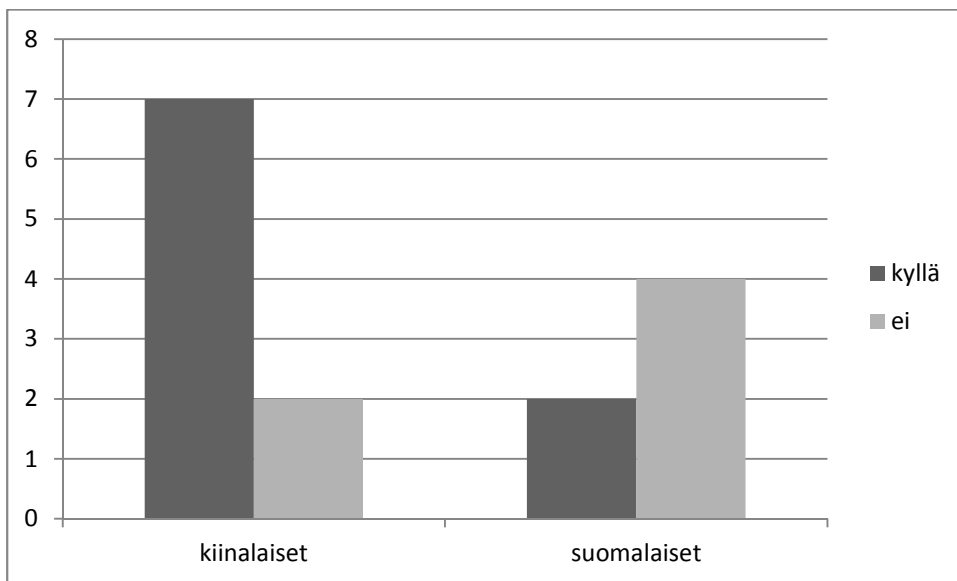
Eroja kiinalaisten ja suomalaisten opettajien välillä tuli toonien vaikeudessa. Tämän asian suomalaiset kokivat vaikeampana kuin kiinalaiset. Samoin oli tavujen ja äänteiden lausumisen kohdalla. Jälkimmäiset vastaukset olivat yllättäviä, koska kiinan kielessä on

useita äänneitä, joita suomen kielessä ei ole. Pinyin koettiin helpoksi kiinalaisten opettajien keskuudessa, suomalaiset pitivät tätäkin kohtaa vaikeampana. Vaikeaksi kokeminen voi johtua pinyinin diakriiteista. Sen sijaan pinyinin kohdalla luetun ymmärtäminen nähtiin helpoksi asiaksi. Radikaalien tunnistaminen kirjoitusmerkeistä jakoi mielipiteitä mutta yleisesti ottaen se koettiin ainakin hieman vaikeana asiana. Luonnollisesti kirjoitusmerkkien luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen koettiin vaikeana asiana molemmissa ryhmissä, vaikkakin suomalaiset opettajat kokivat kirjoitusmerkkien oppimisen hieman helpompana kuin kiinalaiset.

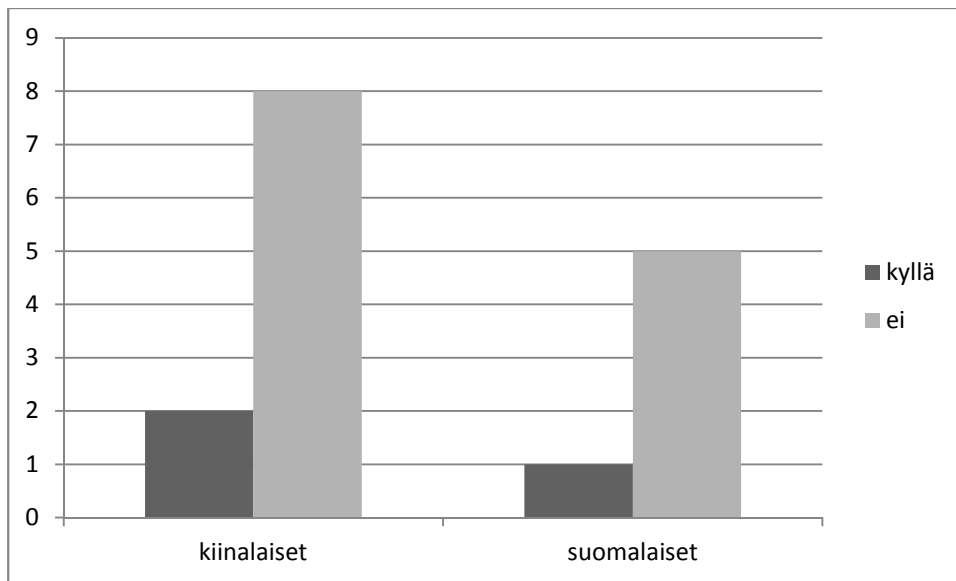
#### 9.4 Pinyin

Pinyinin käyttö oppitunneilla oli eräs asia, jonka käytänteistä oli mielenkiintoista saada tietoa. Onko pinyinistä hyötyä vai haittaa ja opetetaanko merkit samanaikaisesti pinyinin ja sanan käännöksen kanssa vai jollain muulla tavalla. Tässä kohdassa kysyttiin myös avoimella kysymyksellä, millaisiksi opettajat kokivat pinyin-systeemin ja sen käytön opetuksessa.

**Taulukko 21 Pinyin merkit uusien kirjoitusmerkkien esittelyssä**



Suurin osa kiinalaisista opettajista esitteli uudet kirjoitusmerkit yhdessä pinyinin ja sen englannin- tai suomenkielisen käännöksen kanssa. Suomalaisissa opettajissa tämä oli toisinpäin eli neljä heistä ei tehnyt näin.

**Taulukko 22 Pinyinin haitallisuus kirjoitusmerkkien opettelussa**

Vain kaksi kiinalaista ja yksi suomalainen opettaja piti Pinyiniä haitallisena kirjoitusmerkkien opettelussa. Tämä tukee ajatusta pinyinin hyödyllisyydestä alkeiskursseilla, jota tukivat esimerkiksi myös Jiang (2007) ja Shen (2013).

### Yhteenveto

Ne kiinalaiset opettajat, jotka eivät esitelleet pinyin kirjoitusta samanaikaisesti, kun he opettivat uutta kirjoitusmerkkejä, kertoivat opettavansa kirjoitusmerkkejä vain, kun ne ovat yksinkertaisia tai jotenkin oppilaita kiinnostavia ja opettivat merkit valokuvan tai suomen kielen vastaavan sanan kanssa. Kaksi kiinalaista opettajaa ei kertonut, miten he opettavat merkit. Suomalaisista opettajista, ne jotka eivät opeta kirjoitusmerkkejä samanaikaisesti niiden pinyin kanssa sanoivat, että he käyttävät pinyiniä vain ääntämisen opettamisessa ja opettavat puhuttua kieltä ja kirjoitusmerkkejä erikseen, niin että sanat on opittu ennen kuin niitä vastaavia merkkejä opetellaan. Yksi opettaja taas opettaa kirjoitusmerkin kirjoittamisen ennen kuin miten se äännetään. Monien opettajien näkemykset pinyinin, kirjoitusmerkin ja ääntämisen opettamisen erottaminen tukee esimerkiksi Chungin (2003), Xingin (2006) ja Wangin & Lealandin (2011) näkemyksiä. Nämä näkemykset ovat yhdensuuntaisia kognitiivisen kuormitusteorian kanssa.

Kysyttäessä syitä, oliko pinyin haitallista kirjoitusmerkkien opetuksessa vai ei, kaksi kiinalaista oli sitä mieltä, että se oli haitallista. Toinen heistä antoi syyksi sen, että pinyin häiritsee kirjoitusmerkkien oppimista, toinen ei antanut selitystä mielipiteelleen. Suomalaisista opettajista yksi piti sitä haitallisena ja kertoi syyksi, että hänen mielestään pinyin on vain väline ja mitä pidempään opettaja opettaa vain pinyiniä käyttäen sitä vaikeammilta kirjoitusmerkit tuntuvat oppilaista. Oppilaille on pelkästään haittaa, jos opetuksessa käytetään ensisijaisesti pinyiniä, koska pinyinistä ei ole mitään hyötyä Kiinassa.

Suurin osa molemmissa ryhmissä kuitenkin koki pinyinin hyödylliseksi kirjoitusmerkkien ja kielen opiskelussa. Kiinalaiset opettajat perustelivat asiaa seuraavilla mielipiteillä: pinyin on

olennainen oppimistyökalu vasta-alkajille sekä puhumisen ja kiinalaisten merkkien kirjoittamiseen tietokoneella, opiskelijat voivat lukea pinyiniä suomalaisten aakkosten mukaan lukuun ottamatta muutamaa vaikeaa äännettä, kuten ”q”. Pinyin auttaa erityisesti ääntämisen ja keskustelujen oppimisessa, pinyin-järjestelmä on lähellä länsimaista kirjoitusjärjestelmää, joka on oppilaille helpompaa hyväksyä. Lisäksi mainittiin, että systeemi on tapa audittiiviseen ja visuaaliseen tunnistamiseen. Eräs opettaja oli myös sitä mieltä, että pinyinin ja kirjoitusmerkkien opettaminen erikseen on järkevää mutta kiinaa ei tulisi opettaa ilman pinyiniä.

Suomalaiset opettajat, jotka pitivät pinyiniä hyödyllisenä, perustelivat mielipidettään seuraavanlaisilla asioilla: pinyin auttaa opiskelijoita etenemään nopeammin opinnoissaan, opiskelijoilla ei ole motivaatiota eikä aikaa opiskella kirjoitusmerkkejä, jos opettaja käyttää liikaa aikaa kirjoitusmerkkeihin, opiskelijat eivät tule enää tunneille, pinyin on tärkeä myös kirjoitusmerkkejä opeteltaessa. Ääntämisen opetteleminen on paitsi tärkeää, myös usein auttaa merkkien oppimisessa useimpien merkkien rakenteesta (tunnusosa+ääntämisoosa) johtuen, sanastoa on vaikea oppia kirjoitusmerkkien avulla alkeistasolla, koska kirjoitusmerkit eivät ole foneettisia, logiikka ei ole yhdistetty, pinyin ei häiritse kiinalaisten kirjoitusmerkkien oppimista, vaikkakin se tekee työmäärän raskaaksi, kun niiden molempien opiskelu on tarpeellista.

Kysymykseen missä vaiheessa pinyiniä ei tulisi enää käyttää yhdessä kirjoitusmerkkien kanssa, kiinalaiset opettajat antoivat seuraavanlaisia mielipiteitä: kun oppilaat osaavat käyttää kiinalaista sanakirjaa, 4. vuoden opiskelijoiden kohdalla, kun he ovat oppineet riittävän monta kirjoitusmerkkiä niin, että he osaavat helposti lukea kiinalaista kirjaa ilman pinyiniä, kahden vuoden opiskelun jälkeen, kun he ymmärtävät ääntämisjärjestelmän ja tunnistavat vähintään 300 kirjoitusmerkkiä, kun opiskelijat ovat Hanyu Shuiping Kaoshi tasojen 4 ja 5 välillä, kun he ovat oppineet kaikki pinyin-merkit. Eräs kiinalainen opettaja ei käyttäisi pinyiniä, jos hän opettaisi alakoulussa mutta hänen mielestään pinyin on hyvä väline aikuisopiskelijoille.

Suomalaiset opettajat vastasivat kysymykseen seuraavasti: aloittelija tason jälkeen, vasta siinä vaiheessa, kun oppilas osaa jo puhua sujuvasti ja harjoittelee pääasiassa kirjoitettua kieltä, pinyinin voi jättää toisarvoiseksi vasta varsin korkealla tasolla (gaoji) mutta toki tilanteissa, joissa merkin/sanan ääntämistä ei nähdä oleellisena, voi sen jättää pois, aina kun harjoitellaan puhumista. Oli myös opettajia, jotka pitivät pinyinin käyttöä välttämättömänä joka tasolla ja eräs lukiossa toimiva opettaja oli sitä mieltä, että kaikilla hänen opettamillaan kursseilla pinyin on ollut välttämätön ja että pelkästään kirjoitusmerkeillä kirjoitettuja tekstejä voi käyttää joissain harjoituksissa.

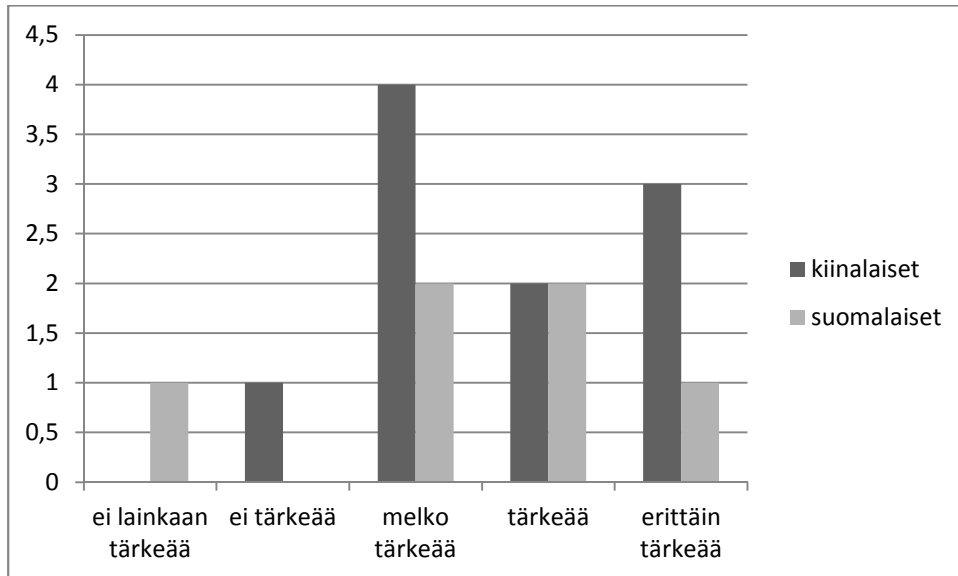
## 9.5 Radikaalit

Radikaalien tuntemus on tärkeä asia kirjoitusmerkkien opiskelussa ja ovat myös opiskelijoiden mukaan hyödyllisiä (Taft & Chung 1999, Wang & Koda 2013, Shen 2010). Se voisi myös tehdä oppimisen helpommaksi, varsinkin jos radikaalien etymologiaa selitetään



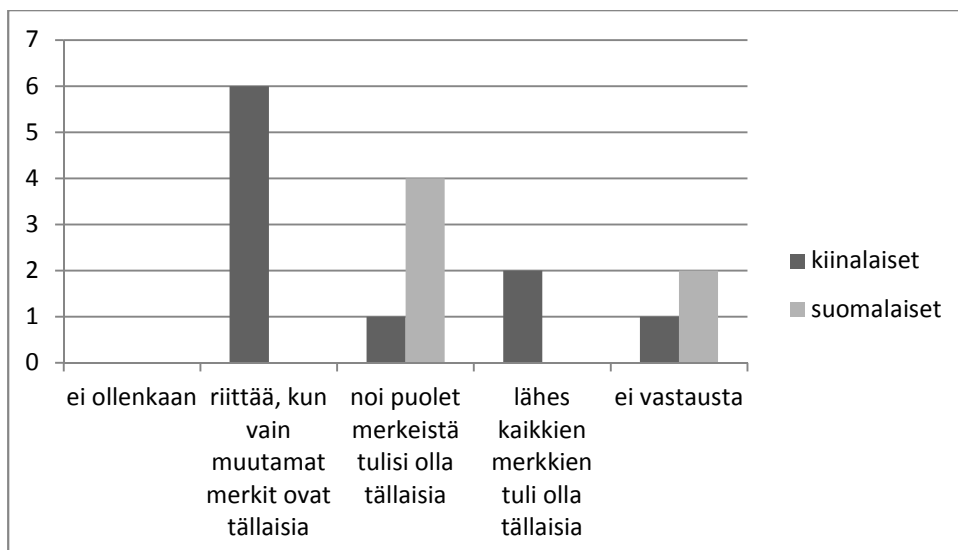
samalla (Tomizawa, Matsumoto & Endo 2013). Tämä johtaisi myös elaboroinnin tulemisen mukaan tukemaan opiskelua (Reigeluth 1979).

**Taulukko 23 Onko radikaalien tuntemus opiskelun alkuvaiheessa tärkeää?**

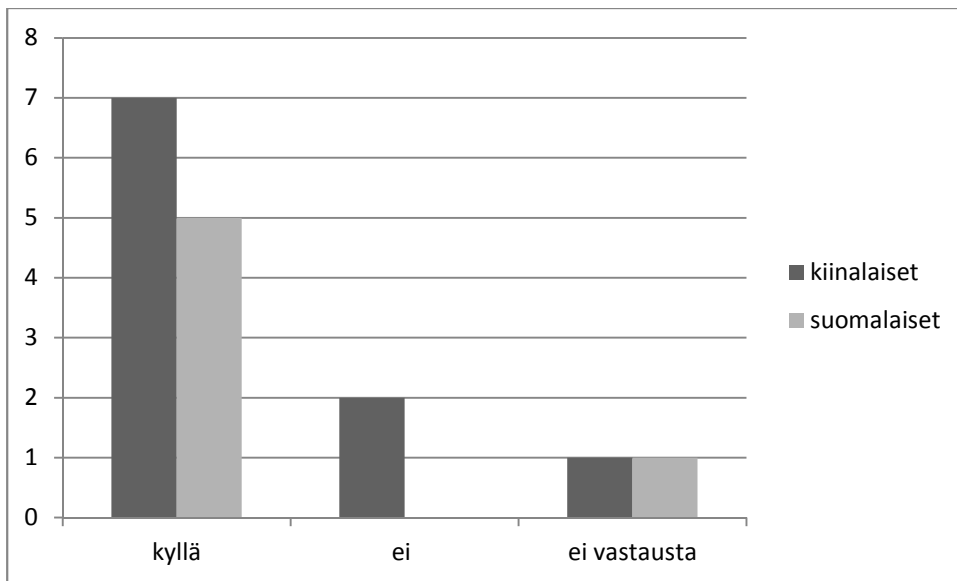


Radikaalien tuntemus koettiin suurimmalta osaksi joko melko tärkeänä tai tärkeänä suomalaisten opettajien keskuudessa, näihin kahteen kohtaan tuli neljä vastausta. Kiinalaisten opettajien vastauksissa oli myös painotus radikaalien tärkeydessä. Heistä kolme katsoi asian olevan erittäin tärkeä.

**Taulukko 24 Jotkut merkit koostuvat vain yhdestä radikaalista. Tulisiko alkeiskurssilla opettavien merkkien olla tällaisia**



Pelkästään yhdestä radikaalista koostuvien kirjoitusmerkkien ei katsottu tarpeelliseksi muodostavan pääosaa alkeiskurssilla opittavista kirjoitusmerkeistä. Suurin osa molemmissa ryhmissä oli sitä mieltä, että riittää kun jotkut merkeistä ovat tällaisia. Kolme opettajaa, yksi kiinalainen ja kaksi suomalaista eivät vastanneet tähän kohtaan.

**Taulukko 25 Selitätkö mistä radikaaleista merkki koostuu, kun opetat uusia merkkejä**

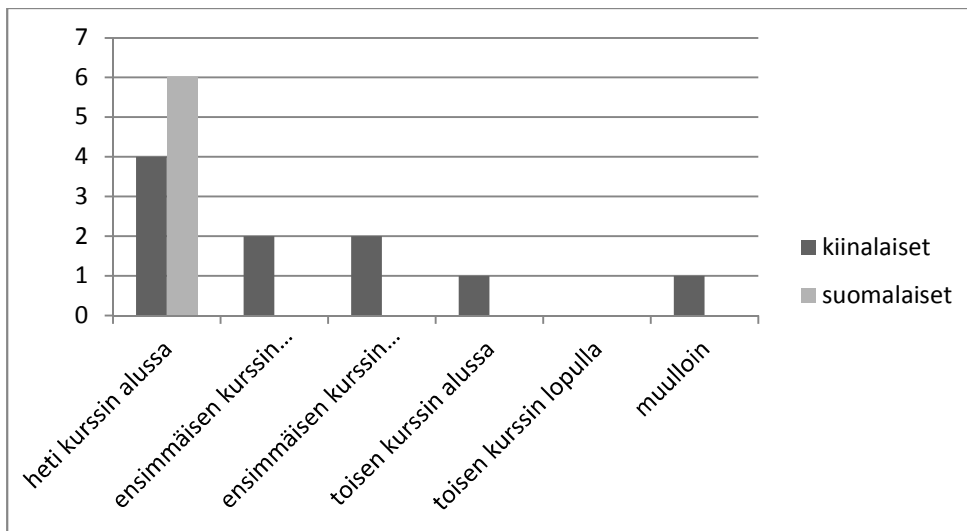
Vain kaksi kiinalaista opettajaa ilmoitti, että he eivät selitä, mistä radikaaleista kirjoitusmerkit koostuvat opettaessaan uusia merkkejä. Molemmissa ryhmissä kaksi jätti vastaamatta kysymykseen ja yhteensä 12 opettajaa selitti asian oppilailleen.

### **Yhteenveto**

Vaikka radikaalien tuntemus koettiin tärkeänä asiana ja suurin osa opettajista selitti oppilailleen, mistä radikaaleista merkit muodostuvat, he eivät kuitenkaan kokeneet, että alkeiskurssien merkkien tulisi olla vain radikaalimerkkejä. Tämä voi johtua siitä, että niitä ei välttämättä esiinny alkeiskurssien oppikirjoissa kovinkaan paljoa tai siitä, että niistä ei saa muodostettua oppikokonaisuuksia. Toinen seikka mikä tuntuu vaikuttavan asiaan on se, että kirjoittamista ei vielä opeteta paljoa alkeiskursseilla ja jos opetetaan, siihen käytettävissä aika ei ole riittävä.

## **9.6 Kirjoitusmerkkien opettaminen**

Tässä haettiin vastauksia tukevatko opettajat varhaista vai myöhäistä merkkien esittelyä alkeiskurssien oppilaille.

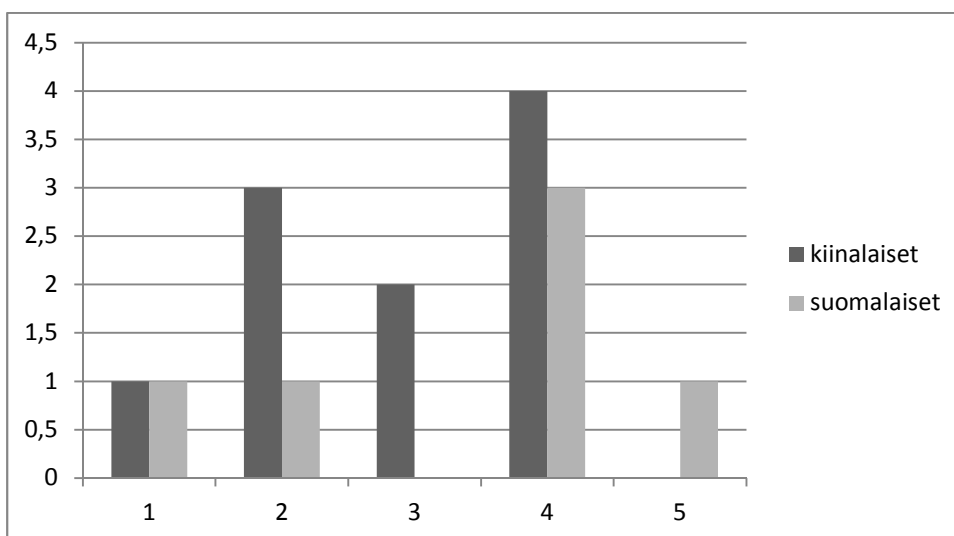
**Taulukko 26 Milloin aloitat kirjoitusmerkkien opettamisen?**

Kaikki kuusi suomalaista opettajaa aloittivat kirjoitusmerkkien opettamisen heti alkeiskurssin alussa. Kiinalaisten opettajien vastaukset olivat hajanaisempia: neljä aloitti heti kurssin alussa ja neljä muuta jossain vaiheessa peruskurssia. Henkilökohtaisten haastattelujen perusteella ala-asteen opettajat eivät kuitenkaan painota merkkien opettamista ja esittelevät niitä melko vähän.

### Myöhäinen merkkien opettaminen

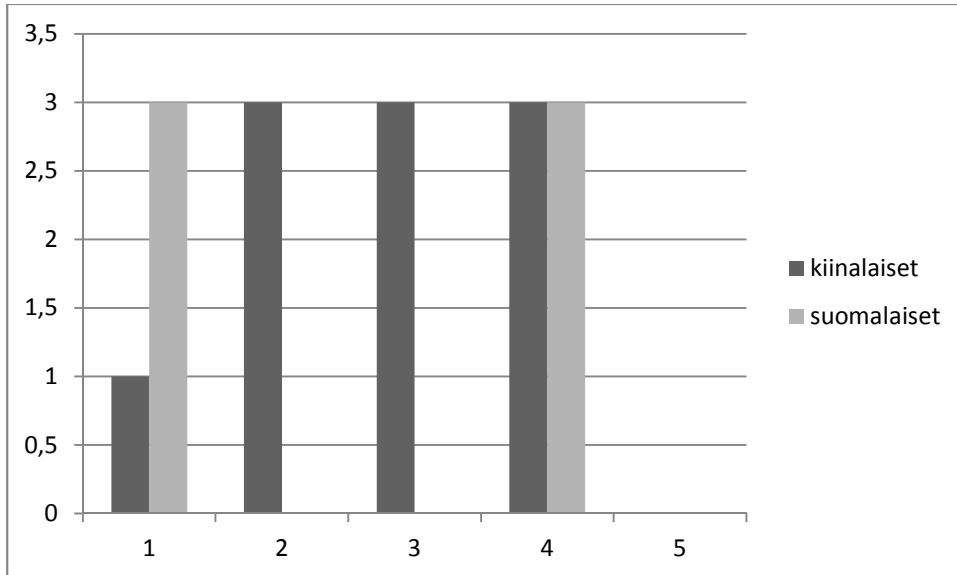
Seuraavia väittämiä annetaan usein syyksi kirjoitusmerkkien opettamisen varhaiseen aloittamiseen. Ovatko ne mielestäsi hyviä syitä. Huolimatta siitä oletko myöhäisen merkkien opettamisen kannalla, anna mielipiteesi.

1. voimakkaasti eri mieltä 2. jossain määrin eri mieltä, 3. ei mielipidettä, 4. jossain määrin samaa mieltä 5. voimakkaasti samaa mieltä

**Taulukko 27 Kiinan kielen eri osa-alueiden vaikeus aloittajalle**

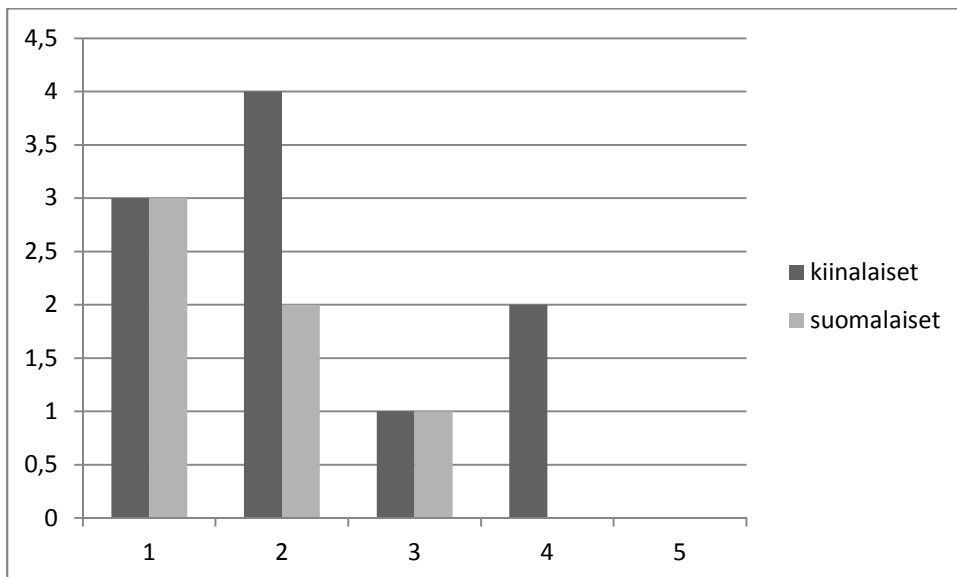
Kielen oppimisen neljän eri aihealueen oppiminen samanaikaisesti jakoi mielipiteet: kiinalaisista neljä opettajaa oli jossain määrin tai voimakkaasti eri mieltä ja neljä jossain määrin samaa mieltä. Suomalaisista kaksi oli voimakkaasti tai jossain määrin eri mieltä ja neljä jossain määrin tai voimakkaasti samaa mieltä. Ääripään vastauksia oli vähän.

**Taulukko 28 Kirjoitusmerkkien vaikeus**



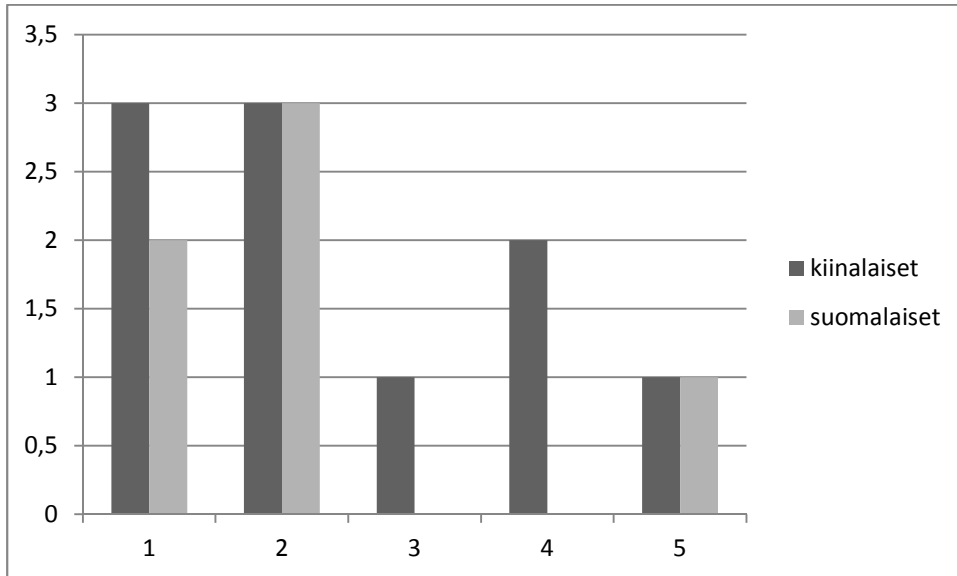
Kirjoitusmerkkien vaikeudesta suomalaisille opiskelijoille tuli melko hajanaisia mielipiteitä. Kiinalaisista kolme oli joissain määrin eri mieltä ja kolme jossain määrin samaa mieltä, kolme ei osannut vastata. Suomalaiset jakautuivat kahtia, kolme opettajaa oli täysin eri mieltä, kun taas kolme oli jossain määrin samaa mieltä.

**Taulukko 29 Kirjoitusmerkkien tärkeys opiskelun alkuvaiheessa**



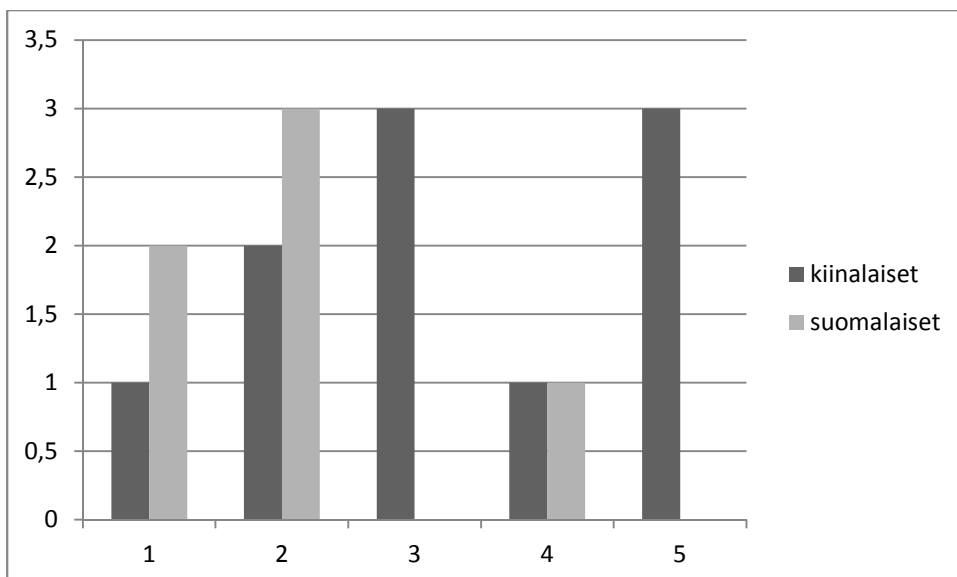
Tähän väittämään molemmat ryhmät vastasivat melko yksimielisesti, sillä yhteensä 12 vastaajaa oli voimakkaasti tai jossain määrin eri mieltä. Vain kaksi kiinalaista opettajaa olivat jossain määrin samaa mieltä, mikä sinänsä oli oletusten vastaista.

**Taulukko 30 Opiskelijoiden halukkuus opetella merkkejä**

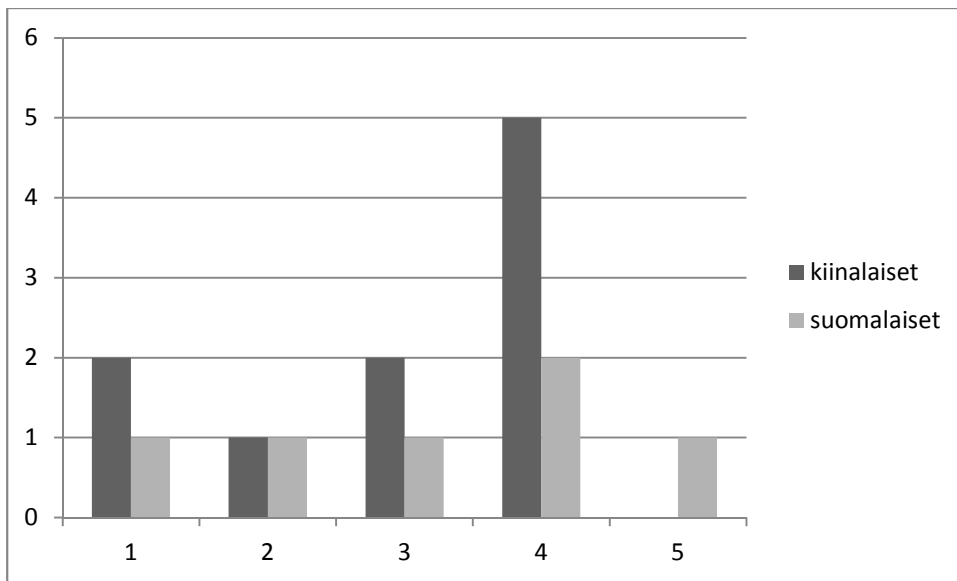


Useimmat opettajat olivat voimakkaasti tai jonkin verran eri mieltä siitä, että opiskelijat eivät halua opiskella kirjoitusmerkkejä. Kaikkiaan kuusi kiinalaista ja viisi suomalaista opettajaa vastasivat näin. Yksi kiinalainen ja yksi suomalainen opettaja olivat täysin samaa mieltä ja kaksi kiinalaista jonkin verran samaa mieltä.

**Taulukko 31 Merkkien opiskelu on helpompaa, kun oppilas osaa puhutun kielen**



Tämä kysymys hajotti paljolti kiinalaisten opettajien mielipiteen sillä joka kohtaan löytyi vastaajia. Yksi opettaja oli jossain määrin samaa mieltä ja kolme täysin samaa mieltä. Suomalaisten opettajien enemmistö oli jossain määrin eri mieltä (3) tai täysin eri mieltä (2).

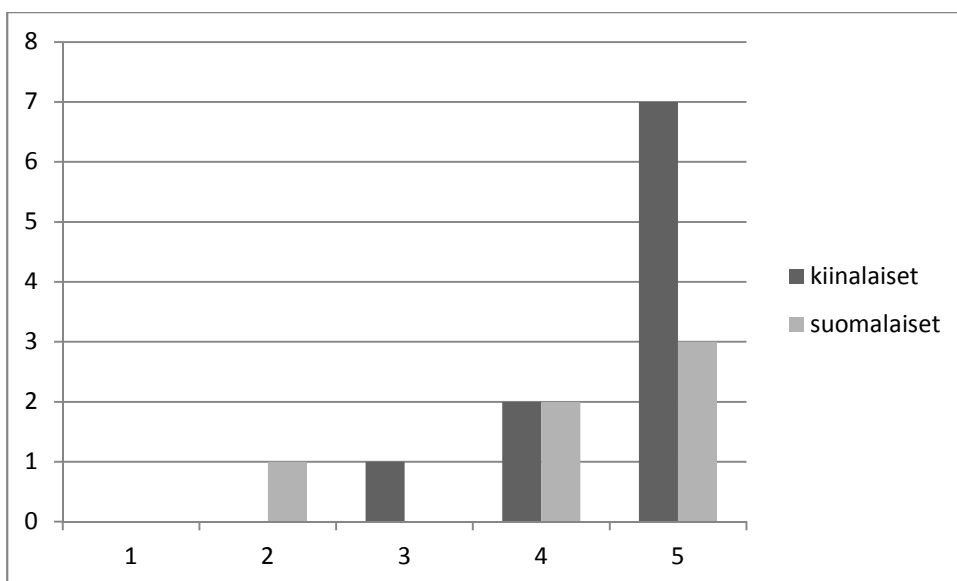
**Taulukko 32 Pinyin on tehokkaampi keino opiskella kuin kirjoitusmerkit**

Kiinalaisista opettajista puolet oli jossain määrin samaa mieltä siitä, että kirjoitusmerkkien opiskelu myöhemmin on tehokkaampaa. Suomalaisien opettajien mielipiteet jakautuivat hyvin tasaisesti.

### Varhainen merkkien opettaminen

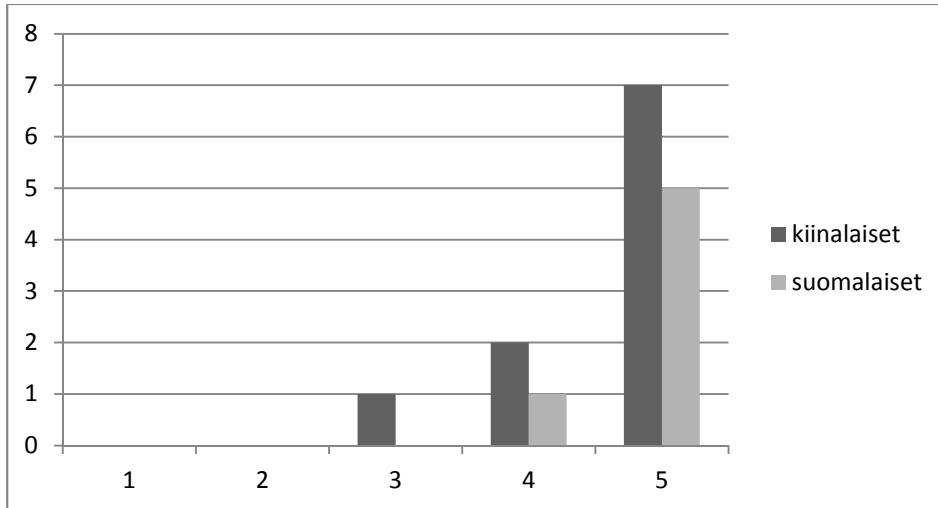
Seuraavia väittämiä annetaan usein syyksi kirjoitusmerkkien opettamisen varhaiseen aloittamiseen. Ovatko ne mielestäsi hyviä syitä? Huolimatta siitä oletko varhaisen merkkien opettamisen kannalla, anna mielipiteesi.

1. voimakkaasti eri mieltä 2. jossain määrin eri mieltä, 3. ei mielipidettä, 4. jonkin verran samaa mieltä 5. voimakkaasti samaa mieltä

**Taulukko 33 Kirjoitusmerkit ovat tärkeä osa kiinan kieltä**

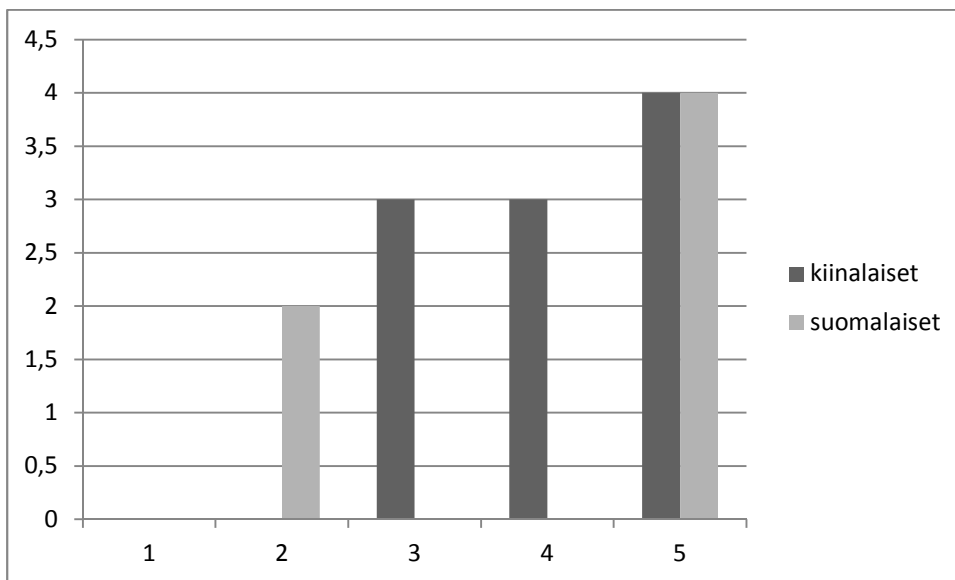
Oletetusti suurin osa vastaajista oli tässä kohdassa sitä mieltä, että koska kirjoitusmerkit ovat tärkeä osa kiinan kieltä, niiden opettaminen tulisi aloittaa varhaisessa vaiheessa kiinan kielen opintoja. Vain yksi suomalainen opettaja ilmaisi olevansa jossain määrin eri mieltä tässä asiassa.

**Taulukko 34 Kiinassa lähes kaikki on kirjoitettu kirjoitusmerkeillä**

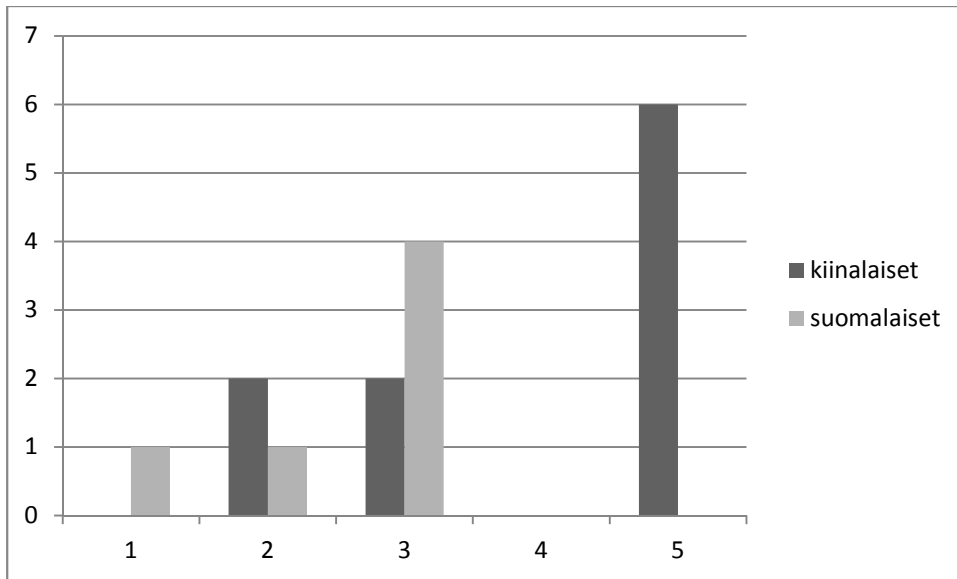


Mielipiteet olivat erittäin yhtenäisiä tässä kohdin, sillä kaikki väitteeseen vastanneet olivat joko jossain määrin samaa mieltä (3) tai täysin samaa mieltä (12).

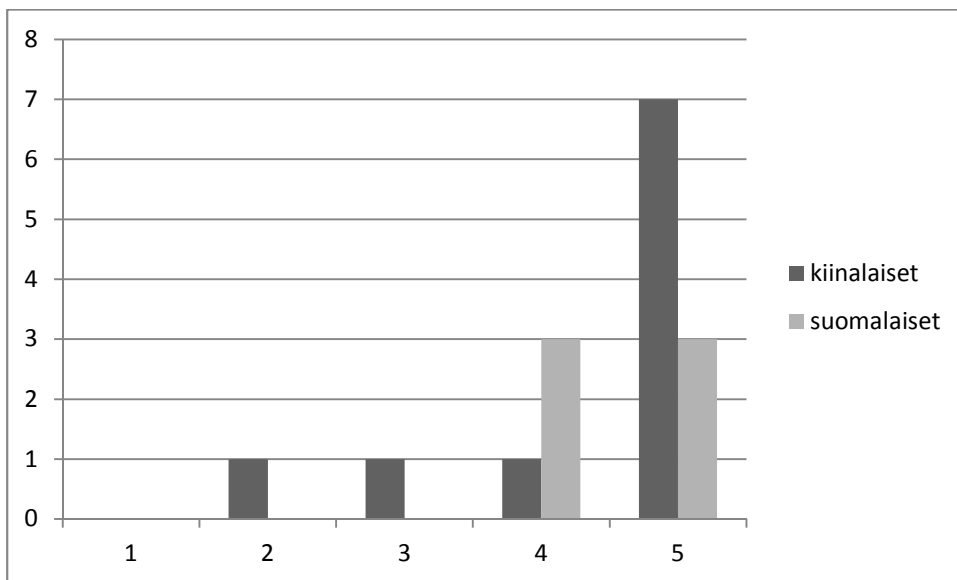
**Taulukko 35 Merkkien opiskelu alussa tekee kielestä helpomman myöhemmin**



Tässä kohdassa suurin osa molemmista ryhmistä ilmoitti olevansa osittain samaa mieltä tai täysin samaa mieltä. Puolet kaikista kyselyyn vastanneista (8) olivat asiasta täysin samaa mieltä.

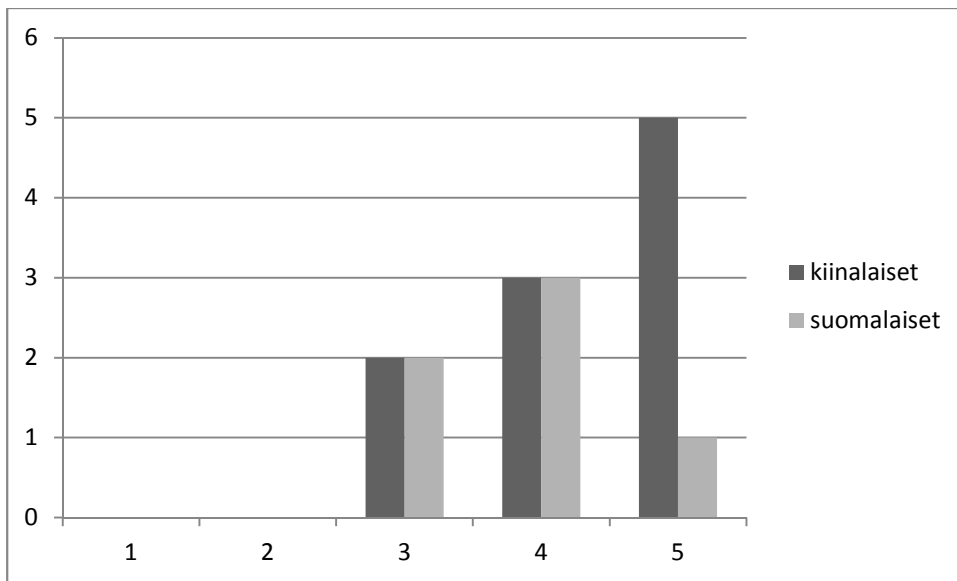
**Taulukko 36 Kiinassa lapset aloittavat kirjoitusmerkkien opiskelun jo 1. luokalla**

Kirjoitusmerkkien varhaisen opettamisen kannalta kuusi kiinalaista opettajaa olivat voimakkaasti samaa mieltä, koska Kiinassa lapset aloittavat kirjoitusmerkkien opettelun jo 1. luokalla. Suomalaisista neljä vastaajaa eivät ilmaisseet mielipidettään tästä asiasta ja kaksi olivat osittain eri mieltä (1) ja voimakkaasti eri mieltä (1).

**Taulukko 37 Kirjoitusmerkit tulee joka tapauksessa opetella jossain vaiheessa**

Kirjoitusmerkkien varhaisen esittelyn syyksi se, että kirjoitusmerkit tulee opetella jossain vaiheessa joka tapauksessa yhteensä kymmenen vastaajaa oli voimakkaasti samaa mieltä. Kiinalaisista opettajista näitä oli 70 % ja suomalaisista 50 %. Vain yksi opettaja, joka oli kiinalainen, oli jossain määrin eri mieltä.

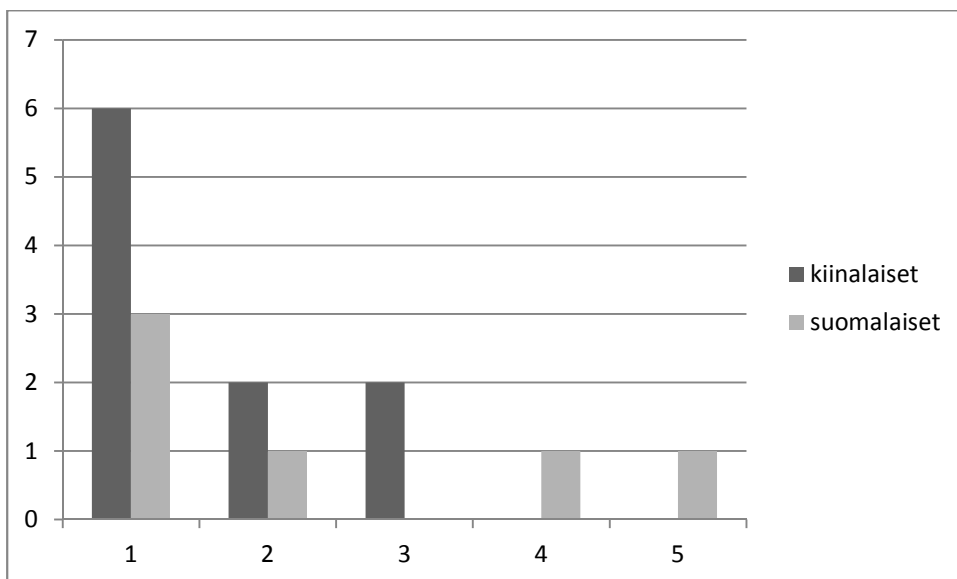


**Taulukko 38 Pinyinissä on paljon homofoneja**

Myös tämän väittämän perusteella monet opettajat ovat sitä mieltä, että kirjoitusmerkkien esittelyn tulisi alkaa varhaisessa vaiheessa. Kuusi opettajaa, joista viisi oli kiinalaista, olivat voimakkaasti samaa mieltä. Molemmissa ryhmissä kolme opettajaa oli jonkin verran samaa mieltä ja molemmissa kaksi jätti vastaamatta.

#### **Mitkä ovat mielipiteesi seuraaviin väittämiin kiinalaisten kirjoitusmerkkien opettamisesta alkeiskursseilla.**

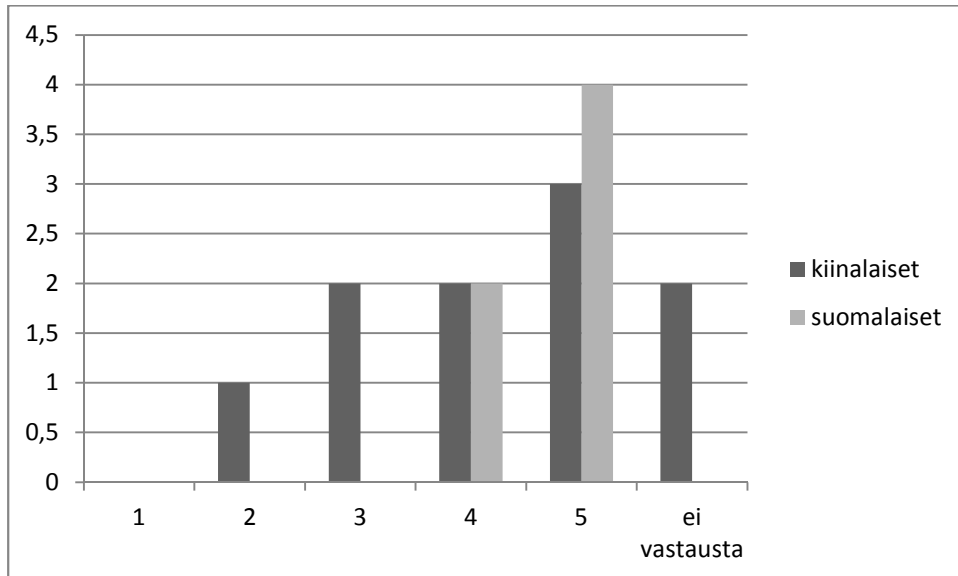
1. voimakkaasti eri mieltä 2. jossain määrin eri mieltä, 3. ei mielipidettä, 4. jonkin verran samaa mieltä 5. voimakkaasti samaa mieltä

**Taulukko 39 Oppilaat osaavat kirjoittaa kaikki kirjoitusmerkit, jotka heille on opetettu**

Suurin osa sekä kiinalaisista että suomalaisista opettajista olivat sitä mieltä, että oppilaiden ei tarvitse osata kirjoittaa kaikkia kirjoitusmerkkejä, jotka heille on kurssin aikana opetettu.

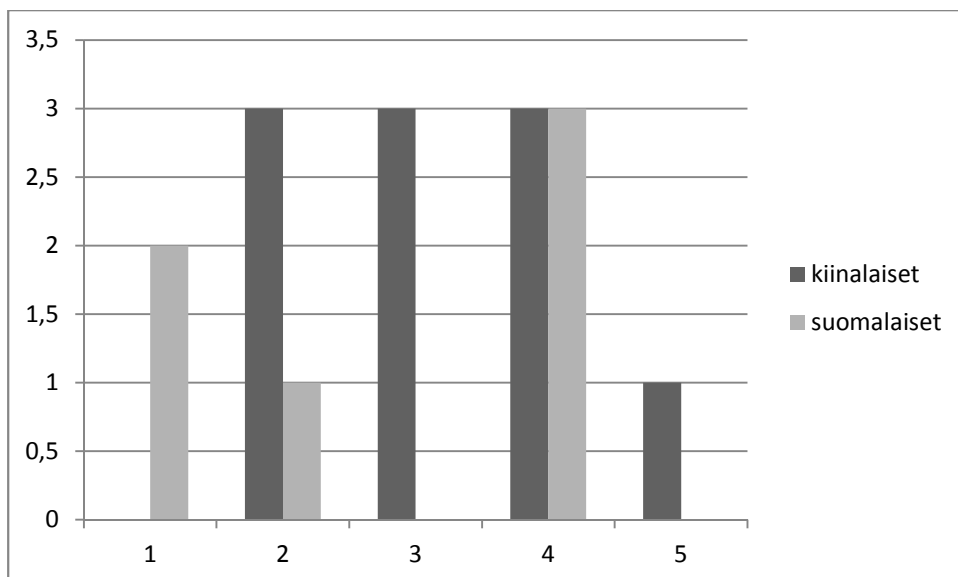
Yllättäen kaksi suomalaista olivat asiasta samaa mieltä, kiinalaiset kaikki vastasivat, että ovat jossain määrin eri mieltä (2) tai voimakkaasti eri mieltä (6).

**Taulukko 40 Oppilaat osaavat kirjoittaa osan opetetuista kirjoitusmerkeistä**



Tämä näyttäisi olevan asia, jota sekä kiinalaiset että suomalaiset opettajat kannattavat. Kolmetoista kuudestatoista vastanneesta oli sitä mieltä, että oppilaiden kuuluu osata ainakin osa niistä kirjoitusmerkeistä, jotka heille opetetaan alkeiskursseilla. Vain yksi kiinalainen opettaja oli jokseenkin eri mieltä asiasta.

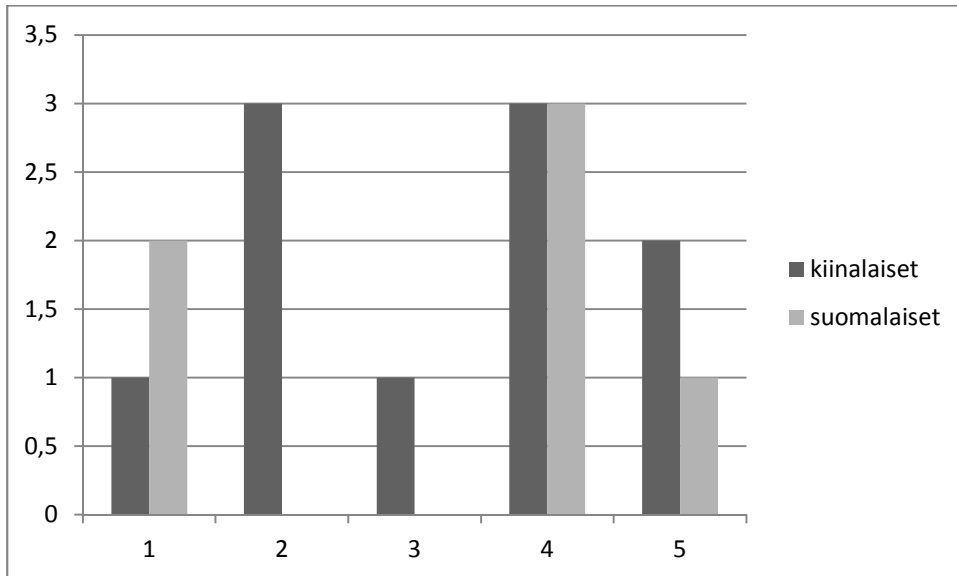
**Taulukko 41 Oppilaat osaavat tunnistaa opetetut kirjoitusmerkit mutta niitä ei tarvitse osata kirjoittaa**



Alkeiskurssilla opettujen kirjoitusmerkkien tunnistamisen tärkeydessä kiinalaisten opettajien vastaukset jakaantuivat paljon. Kolme oli jossain määrin samaa mieltä, kolme jossain määrin eri mieltä, kolme ei vastannut ja yksi oli täysin samaa mieltä. Suomalaiset

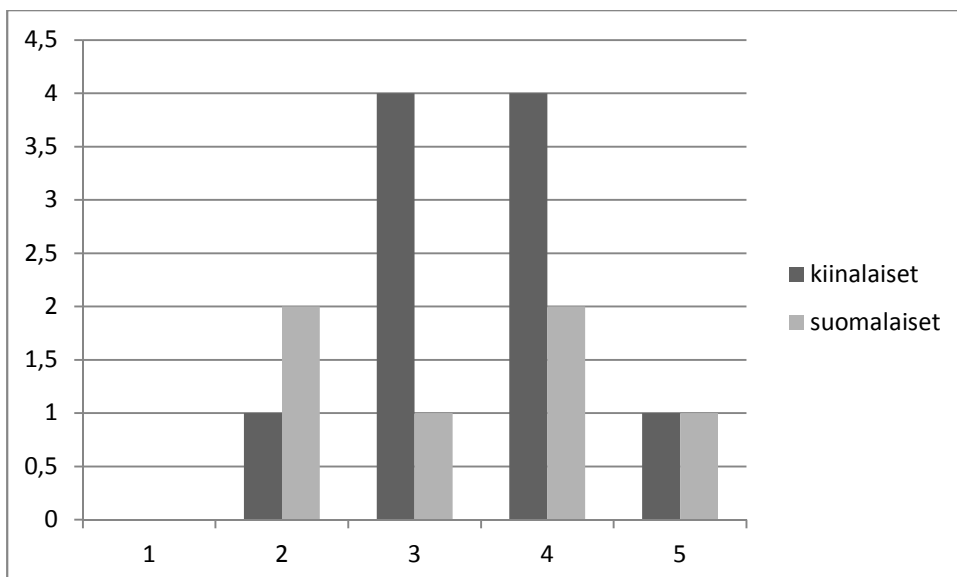
opettajat vastasivat myös paljolti eri lailla: kaksi oli täysin eri mieltä, yksi jossain määrin eri mieltä ja kolme jossain määrin samaa mieltä.

**Taulukko 42 Oppilaat osaavat kirjoittaa kurssilla opetetut sanat pinyinä käyttäen**



Vaatus, että oppilaat osaisivat kirjoittaa kurssilla opetetut sanat pinyin-järjestelmällä jakaantuivat vastaajien kesken niin, että yhdeksän vastaajaa (viisi kiinalaista ja neljä suomalaista) olivat jossain määrin tai voimakkaasti samaa mieltä ja kuusi opettajaa (neljä kiinalaista ja kaksi suomalaista) jossain määrin tai voimakkaasti eri mieltä.

**Taulukko 43 Oppilaat osaavat kirjoittaa kurssilla opetetut kirjoitusmerkit tietokoneohjelman avulla**



Tietokoneohjelmat, joiden avulla opitaan kieliä, ovat melko uusia asioita. Kuitenkin moni kiinan kielen opettajista Suomessa on tutustunut ainakin joihinkin ohjelmiin ja kahdeksan

heistä (viisi kiinalaista ja kolme suomalaista) pitivät tärkeänä, että oppilaat osaavat kirjoittaa kiinalaisia kirjoitusmerkkejä tällaisten ohjelmien avulla.

### **Yhteenveto**

Suurin osa opettajista näyttää siis tukevan, tietoisesti tai tiedostamattaan, kirjoitusmerkkien varhaisen esittelyn teoriaa. Toisaalta hyvin harva vaatii, että merkkejä opeteltaisiin paljoa alkeiskursseilla. Tämä tukee Leen & Kalyugan (2011) näkemyksiä. Myös Shenin (2013) mainitsema asia kirjoitusmerkkien yksinkertaisuudesta opetuksen alkuvaiheessa tuntuu olevan monien käyttämä metodi, kun he valitsevat opetettavia merkkejä.

Kysymykseen onko kiinan kielen opiskelussa neljän eri aihealueen eli puhumisen, kuuntelun ymmärtämisen, lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen samanaikaisesti liian vaikeaa kiina vieraana kielenä opiskelijoille, ei tullut juurikaan ääripään vastauksia. Kiinalaisista opettajista neljä oli jossain määrin samaa mieltä ja kolme jossain määrin eri mieltä kahden jättäessä vastaamatta. Suomalaisista opettajista kolme oli jossain määrin samaa mieltä ja loput vastaukset menivät kaikki eri vaihtoehdoille.

Vain kolme kiinalaista ja kolme suomalaista oli jossain määrin samaa mieltä siitä, että kirjoitusmerkit ovat vaikeita suomalaisille, kolme suomalaista oli täysin eri mieltä asiasta. Monet opettajista eli seitsemän kiinalaista ja viisi suomalaista eivät nähneet, että kirjoitusmerkit olisivat tärkeitä asioita opintojen alkuvaiheessa. Opettajat myös näkivät, että opiskelijat haluavat opiskella kirjoitusmerkkejä. Hajontaa syntyi myös mielipiteissä, onko merkkien opiskelu helpompaa sitten, kun puhutun kielen perusteet on opittu. Monet aloittavatkin kirjoitusmerkkien opettamisen heti alkeiskurssien alussa, niin kuin on jo aikaisemmin mainittu. Puolet kiinalaisista opettajista oli jossain määrin sitä mieltä, että kirjoitusmerkkien opiskelu ei ole yhtä tehokas opiskelumenetelmä kuin pinyinin opiskelu. Suomalaisista opettajista myös puolet oli joko jossain määrin tai voimakkaasti samaa mieltä asiasta. Seitsemän kiinalaista ja kolme suomalaista opettajaa olivat kuitenkin voimakkaasti sitä mieltä, että kirjoitusmerkit ovat tärkeä osa kiinan kieltä ja lisäksi yhteensä 15 opettajaa olivat sitä mieltä, että merkkien opettaminen on tärkeää, koska Kiinassa lähes kaikki on kirjoitettu kirjoitusmerkeillä. Samoin enemmistö molemmista ryhmistä oli sitä mieltä, että merkkien opiskelu alkeiskurssien alkuvaiheessa tekee opiskelusta helpompaa myöhemmin. Moni kiinalaisista opettajista oli sitä mieltä, että kirjoituksen opettamisen tulisi alkaa jo opiskelun alkuvaiheissa, koska näin on myös Kiinassa, suomalaisista neljällä ei ollut mielipidettä tästä näkökulmasta. Koska kiinan kielessä on paljon homofoneja, oli myös yksi syy, miksi opettajien mielestä kirjoitusmerkkien opettamisen tapahtua jo opiskelun alkuvaiheissa.

Yllättävä havainto oli, että kiinalaisista opettajista kukaan ei ollut samaa mieltä siitä, että oppilaiden tulisi osata kirjoittaa kaikki kurssilla opetetut kirjoitusmerkit. Sen sijaan kaksi suomalaista opettajaa olivat joko jossain määrin tai voimakkaasti samaa mieltä asiasta. Tämä oli olettamusten vastainen seikka. Kuitenkin lähes kaikki vastanneet olivat joko osittain tai vahvasti sitä mieltä, että oppilaiden tulee osata kirjoittaa osa opetuksista kirjoitusmerkeistä.

Kysymys tulisiko oppilaiden osata tunnistaa kurssilla opetetut kirjoitusmerkit mutta ei kirjoittaa niitä jakoi mielipiteet suuresti. Eroja kiinalaisten ja suomalaisten opettajien vastausten hajonnassa ei ollut. Molemmissa ryhmissä mielipiteet jakautuivat myös sen osalta pitäisikö oppilaiden osata kirjoittaa opiskellut sanat pinyinillä, sillä osa opettajista oli tätä mieltä mutta oli myös niitä, jotka eivät kannattaneet tätä ajatusta. Opettajien mielipiteet tukevat Jiangin (2007) mielipiteitä siitä, että alussa merkkien opiskelun ei tulisi viedä motivaatiota kielen opiskelusta.

Ilmeisesti tietokoneohjelmat eivät vielä ole käytössä suurimmassa osasta kiinan kielen luokkia sillä vain puolet molemmista ryhmistä oli sitä mieltä, että oppilaiden tulisi osata kirjoittaa opetetut kirjoitusmerkit tietokoneohjelman avulla. Uskoisin tämän olevan vielä tulevaisuuden asia ja vaatii sitä, että tietokoneohjelmia on mahdollista käyttää kaikissa luokissa. Kuitenkin niiden tuntemus on suuri apu kiinan kielen kirjoittamisessa. Tässä on iso ero ruotsalaiseen tutkimukseen (Mao Palmblad 2013) verrattuna.

### 9.7. Opetusmenetelmät

Seuraavaksi kysyttiin, millaisia opetusmenetelmiä opettajat olivat käyttäneet kirjoitusmerkkien opettamisessa?

Kuusi kiinalaista opettajaa vastasi tähän kysymykseen seuraavasti:

*”Kuvia, muistikorteilla pelaamista, näyttämällä mielenkiintoisia videoita kirjoitusmerkeistä, kirjoitusmerkkien taustatarinoista kertomista, kirjoittamista ja lukemista.”*

*”Näyttämällä kuvia piktografisista kirjoitusmerkeistä, radikaalien ja muiden komponenttien tunnistamista, kirjoitusharjoituksia veto vedolta, kirjoitusmerkkien puuttuvien osien etsimistä, sanojen muodostamista annetuilla kirjoitusmerkeillä, kirjoitusmerkkien kirjoittamista pinyinin tai kuvien mukaan, sanelua.”*

*”Kuvien piirtäminen, radikaalien selittäminen.”*

*”Rakenteen ja merkityksen selittäminen. Radikaalien esittely ja niistä sanojen muodostamista.”*

*”Kirjoitusmerkkien alkuperän ja sen kehityksen opettaminen.”*

*”Vetojärjestyksen opettaminen, merkkien alkuperä ja keksittyjä tarinoita merkeistä.”*

Kaikki suomalaiset opettajat vastasivat tähän kohtaan. He kertoivat seuraavanlaisesti opetusmenetelmistään:

*”Tietokonepohjaiset ohjelmat, liitutaulu.”*

*”Visualisointi, osien ääntämisen ja merkityksen selittäminen.”*

*”Ensin opetellaan merkkien perusvedot ja perusrakenne. Uusia merkkejä opettaessa opitaan eri osat sekä mahdollisesti merkkien syntytarina. Kannustetaan oppilaita keksimään omia muistisääntöjä. Käytän apuna mm MDBG-nettisanakirjaa (merkkien piirtoanimaatioita) sekä erilaisia videoita (esimerkiksi ”Story of a Chinese character” -videot”).*

*”Aluksi 1.-2. luokalla tutustumme kirjoitusmerkkeihin (yleisimmät kuvamerkit) ja olen lisännyt niiden osuutta opetuksessani tiedostaessani sen, että oppilaiden on helpompi myöhemmin jatkaa kirjoitusmerkkien opettelua, kun he ovat jo oppineet kirjoitusmerkkejä. Suullisten taitojen harjoittelu ei mene käsi kädessä kirjoitusmerkkiharjoittelun kanssa. Iso osa sanastosta, joka opitaan suullisesti, opetellaan aluksi korvakuulolta ja pikkuhiljaa pinyin-kirjoituksen avulla.”*

*”Etymologian selittäminen, muistipelejä, kalligrafiata kirjoitussiveltimellä, tietovisailuja.”*

*”Kertomusten ja kuvien käyttö, kirjoitusmerkkien taustan kertominen, käsinkirjoitusta, korttipelejä ja niin edelleen.”*

Lisäksi kysyttiin, millaiset opetusmenetelmät olivat olleet oppilaiden kannalta motivoivia.

Samat kuusi kiinalaisten opettajaa vastasivat tähän seuraavanlaisesti:

*”kuvia, muistikorteilla pelaamista, näyttämällä mielenkiintoisia videoita kirjoitusmerkeistä, kirjoitusmerkkien taustatarinoista kertomista, merkkien kirjoittamista siveltimellä ja musteella, merkkejä paperista, korttien tekeminen kiinaksi.”*

*”Näyttämällä kuvia piktografisista kirjoitusmerkeistä, radikaalien ja muiden komponenttien tunnistamista.”*

*”Kirjoitusharjoitukset aikuisopiskelijoilla.”*

*”Radikaalien esittely.”*

*”Merkkien opettaminen niiden historiallisen, sosiologisen ja kulttuurisen taustan avulla.”*

*”Mielenkiintoisia tarinoita kirjoitusmerkeistä, vaikka tarinat eivät olekaan niiden oikeita alkuperäisiä tarinoita.”*

Suomalaisten opettajien vastaukset olivat seuraavanlaisia:

*”Ehkäpä tietokone ohjelmat.”*

*”Helpot merkit, konkreettiset selitykset.”*

*”Oppilaat yleensä pitävät omien muistisääntöjen keksimisestä.”*

*”Kirjoitusmerkkien kuvittaminen, tunnistamisleikit, tarinat joita täydennetään kiinalaisin kirjoitusmerkein, omien muistisääntöjen keksiminen.”*

*”Kalligrafia”*

*”Mielestäni menetelmien vaihtelevuus on motivoivaa.”*

Kyselyssä tiedusteltiin myös erilaisten opetusmenetelmien tehokkuutta. Tähän kohtaan vastasivat myös samat kuusi kiinalaista opettajaa. Heidän vastuksensa olivat seuraavat:

*”Kuvien piirtäminen radikaaleista auttaa muistamaan niitä.”*

*”Kuvia, muistikorteilla pelaamista, näyttämällä mielenkiintoisia videoita kirjoitusmerkeistä, kirjoitusmerkkien taustatarinoista kertomista, merkkien kirjoittamista siveltimellä ja musteella, merkkejä paperista, korttien tekeminen kiinaksi.”*

*”Järjestyksen noudattaminen ensin tunnistaminen, sitten kirjoittaminen.”*

*”Kirjoitusmerkkien tarinan kertominen.”*

*”Merkkien opettaminen niiden historiallisen, sosiologisen ja kulttuurisen taustan avulla.”*

*”Kun korostan seikkaa, että on helppoa tehdä virheitä.”*

Suomalaisten opettajien kokemukset tehokkaista opetusmenetelmistä olivat seuraavat:

*”Tietokoneohjelmat.”*

*”Merkeille ei ole paljoa aikaa mutta joka oppitunnilla yritän selostaa mielenkiintoisia merkkejä muutaman minuutin ajan.”*

*”Merkkien opetteluun: erilaiset muistisäännöt (todelliset tarinat ja keksityt muistisäännöt) Oikeinkirjoitukseen: pienet kirjoitustehtävät, jotka opettaja korjaa - auttaa kirjoittamaan merkkejä oikein ja karsimaan virheet.”*

*”Osa oppilaista on innostunut käyttämään verkkopohjaista oppimisalustaa (Skritter), jonka avulla he ovat oppineet paljon kirjoitusmerkkejä. Kaikki eivät pidä tätä oppimistapaa kuitenkaan mielekkäänä tai he eivät jaksaa harjoitella riittävästi, jotta saisivat tyydytystä oppimisesta. Näin he helposti turhautuvat opetellessaan kirjoitusmerkkejä. Olen kehittänyt erilaisia korttipelejä, joiden avulla harjoitellaan kirjoitusmerkkien rakennetta ja alkuperää. Näin oppilaat oppivat tunnistamaan ja analysoimaan kirjoitusmerkkejä ja samalla luomaan omia muistisääntöjä niille. Isona haasteena on edelleen saada oppilaat lukemaan kirjoitusmerkein kirjoitettuja tekstejä, joissa ei ole apuna pinyin-tekstiä. Tässä on vielä kehitettävää eli miten opetetaan kirjoitusmerkkitekstejä systemaattisesti niin, että oppilaat edistyvä mutta samalla puhekieli myös edistyy.”*

*”Tietovisat.”*

*”Mielestäni menetelmien vaihtelevuus on motivoivaa.”*

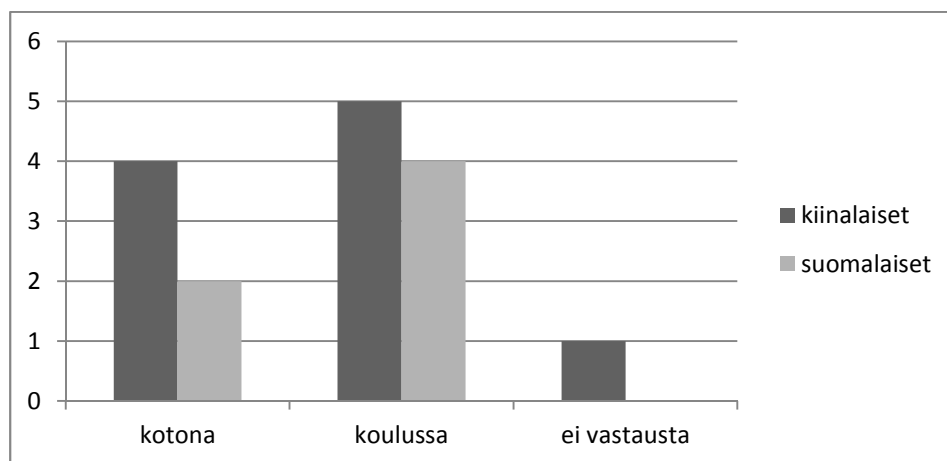
### **Yhteenveto opetusmenetelmistä**

Monet opettajien käyttämistä menetelmistä tukevat elaboroinnin merkitystä. Näitä olivat esimerkiksi tarinoiden keksiminen radikaaleista ja kirjoitusmerkeistä, videoiden näyttäminen kirjoitusmerkkien synnystä ja erilaiset pelit. Kiinalaiset opettajat mainitsivat vähemmän eri

menetelmiä kuin suomalaiset. Tämä voi johtua siitä, että monet suomalaisista opettajista ovat saaneet opettajankoulutuksen, joka korostaa opetuksen monipuolisuutta kognitiivisen opetusteorian mukaan. Monissa vastauksissa mainittiin sanojen etymologia, radikaalien opettaminen, erilaiset pelit ja leikit ja tekniset laitteet. Varsinkin ala-asteella tabletit ovat suosittuja ja oppilaat haluaisivat pelata usein.

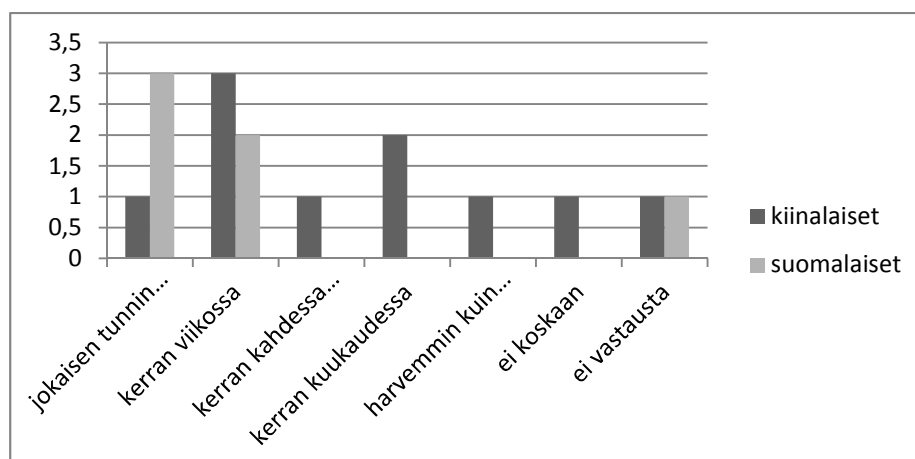
Vastauksissa ei juuri ilmennyt ryhmätöiden tekemistä mutta ala-asteen opettajien kanssa käymissä henkilökohtaisissa haastatteluissa ja oppituntien seurannoissa nämä tulivat selvästi esiin. Wangin ja Lelandin (2011) tekemässä tutkimuksessa opiskelijat olivat kokeneet ryhmätöharjoitukset erittäin motivoiviksi ja tehokkaiksi. Samoin kyselylomakkeiden vastauksissa ei ollut mainintoja motorisista harjoitteista mutta myös nämä mainittiin henkilökohtaisissa haastatteluissa ja niitä käytettiin tunneilla ala-asteella. Pöykiö ja Kananen (2006) sanovat, että motoriset harjoitteet tukevat lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Aikuisopiskelijat saattavat olla vähemmän motivoituneita tällaisiin harjoituksiin.

#### Taulukko 44 Missä kirjoitusmerkkejä tulisi opiskella



Valinnat jakautuivat melko tasaisesti, tosin pieni enemmistö oli sitä mieltä, että kirjoitusmerkkien opiskelun tulisi tapahtua koulussa. Tämä poikkeaa esimerkiksi Chih'n (2007) näkemyksestä.

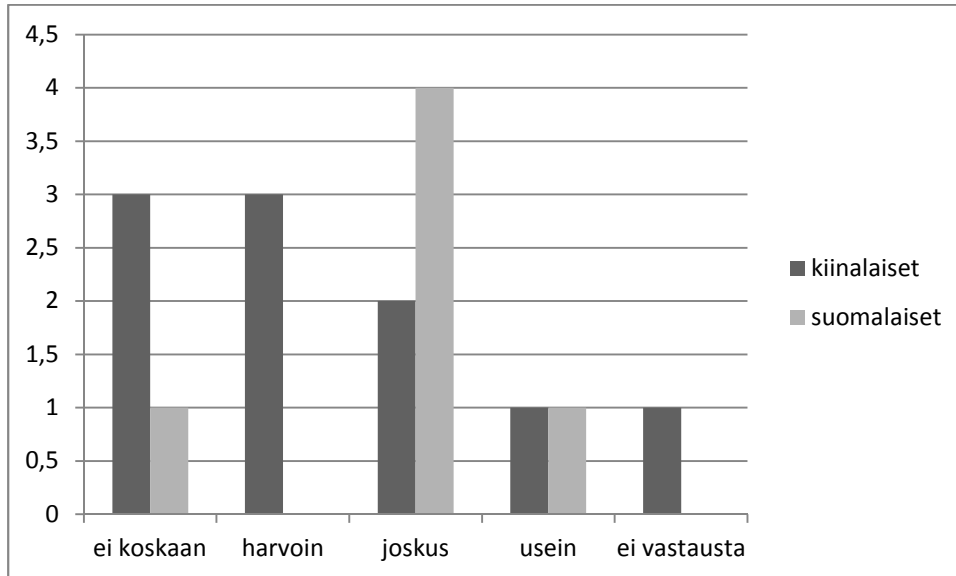
#### Taulukko 45 Kuinka usein annat keskimääräisesti kirjoitusmerkkejä kotiläksyksi





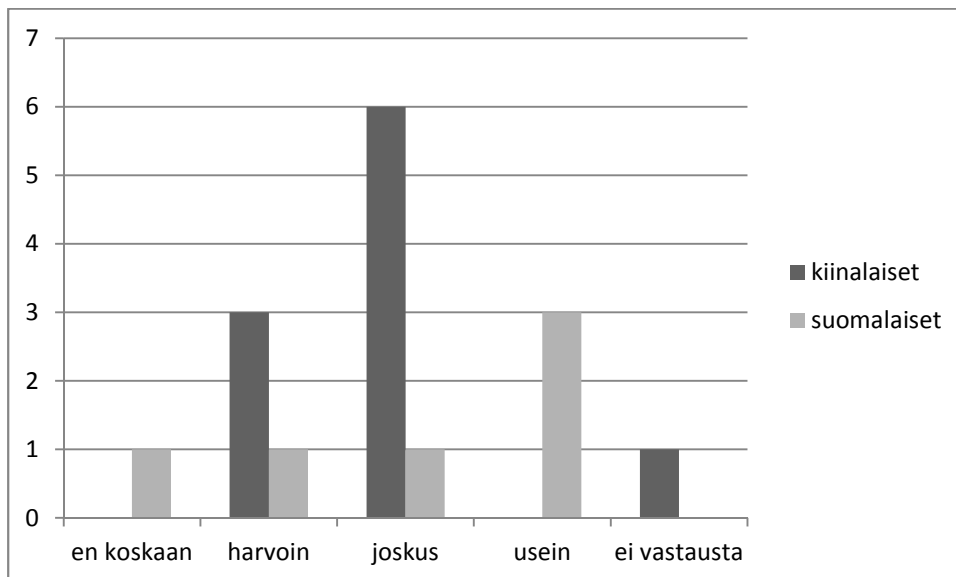
Suomalaiset kiinan kielen opettajat antoivat usein kirjoitusmerkkejä kotiläksyksi, sillä viidestä vastanneesta kaikki antoivat kotiläksyjä viikoittain, näistä kolme jokaisen tunnin jälkeen. Kiinalaisten opettajien vastauksissa oli paljon hajontaa.

**Taulukko 46 Kuinka usein testaat oppilaiden kirjoitusmerkkien osaamista**



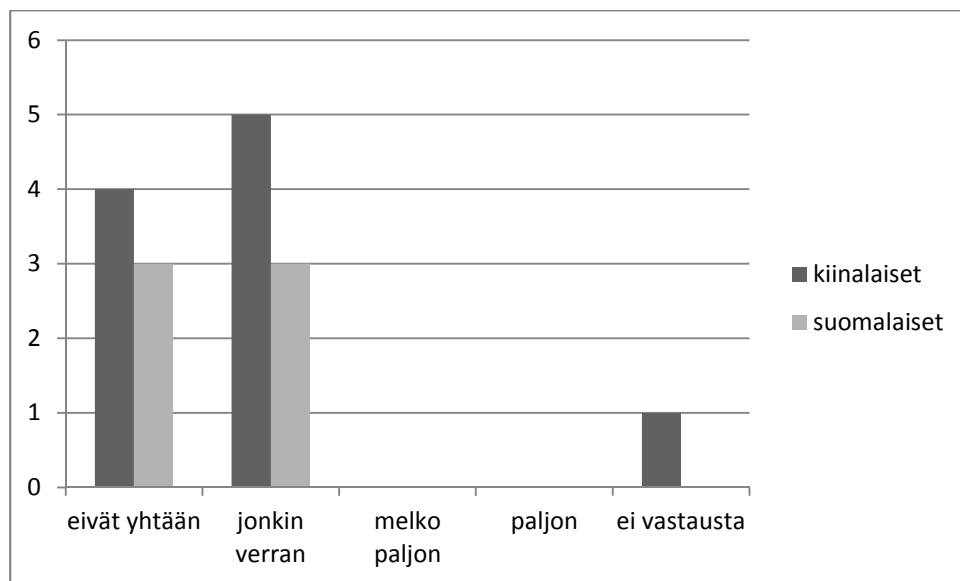
Myös testien pitämisessä oli hajontaa, varsinkin kiinalaisten opettajien keskuudessa, suomalaisopettajien enemmistö pitää testejä joskus.

**Taulukko 47 Käytätkö tietokoneohjelmia merkkien opetuksessa**



Kiinalaiset opettajat käyttivät tietokoneohjelmia opetuksensa tukena joskus (6) tai harvoin (3). Suomalaisopettajista kolme käyttää ohjelmia usein ja loput vastaukset jakaantuivat joskus, harvoin ja en koskaan välille tasaisesti.

**Taulukko 48 Ovatko oppilaasi mielestäsi vähemmän kiinnostuneita kirjoitusmerkkien opiskelusta ensimmäisen kurssin jälkeen**



Kaikki kysymykseen vastanneet olivat joko sitä mieltä, että oppilaiden mielenkiinto merkkien opiskeluun ei vähene ensimmäisen kurssin jälkeen (7) tai vähenee jonkin verran (8). Tämä on hyvä asia, sillä se osoittaa opiskelijoiden haluavan oppia myös kirjoittamaan kiinalaisin kirjoitusmerkein.

### **Yhteenveto**

Kirjoitusmerkkien opettelu jakoi mielipiteet melko tasan, pieni enemmistö molemmissa ryhmissä näki, että merkkejä tulisi ensisijaisesti harjoitella koulussa. Suomalaiset tuntuivat antavan kirjoitusmerkkejä useammin kotitehtäviksi kuin kiinalaiset, sillä kaikki viisi kysymykseen vastannutta antoivat kotiläksyksi kirjoitusmerkkejä ainakin kerran viikossa.

Kiinalaiset opettajat testasivat merkkien osaamista harvemmin kuin suomalaiset. Ryhmänä suomalaiset opettajat taas käyttivät tietokone ohjelmia useammin kuin kiinalaiset, tosin suomalaisista opettajista yksi ei käyttänyt niitä koskaan. Molemmissa ryhmissä opettajat kokivat, että oppilaiden mielenkiinto kirjoitusmerkkien opiskelemiseen ei vähene lainkaan tai vain jonkin verran ensimmäisen kurssin jälkeen.

Sytä merkkien opiskelun mielenkiinnon vähenemiseen oli erään kiinalaisen opettajan mielestä se, että jos opiskelijat eivät opiskele merkkejä hyvin alkeiskurssilla, heillä ei ole myöhemmin motivaatiota niiden opiskeluun. Suomalaiset opettajat olivat sitä mieltä, että syitä merkkien opiskelun kiinnostuksen vähenemiseen voivat olla se, että uteliaisuus merkkejä kohtaan on kadonnut, he voivat olla turhautuneita uusien merkkien määrästä, pettyneitä, että ovat unohtaneet osan merkeistä tai menettäneet luottamuksensa merkkien oppimiseen.

Eräs suomalainen opettaja oli sitä mieltä, että kirjoitusmerkit ovat niin vaikeita suomalaisille, että aikuisopiskelijat eivät voi käyttää paljoo aikaa niiden opiskeluun. Toinen suomalainen

opettaja totesi, että oppilaissa on isoja eroja. Osa innostuu kirjoitusmerkeistä ja haluaa oppia niitä enemmän, osa kokee ne ahdistavina ja liian vaikeina ja lähestulkoon mahdottomina oppia. Tästä syystä on vaikea vetää yleistyksiä oppilaiden välille.

Kirjoitusmerkkien opettelu jakoi mielipiteet melko tasan, pieni enemmistö molemmissa ryhmissä näki, että merkkejä tulisi ensisijaisesti harjoitella koulussa. Suomalaiset tuntuivat antavan kirjoitusmerkkejä useammin kotitehtäviksi kuin kiinalaiset, sillä kaikki viisi kysymykseen vastannutta antoi kotiläksyksi kirjoitusmerkkejä ainakin kerran viikossa.

Kiinalaiset opettajat testasivat merkkien osaamista harvemmin kuin suomalaiset. Ryhmänä suomalaiset opettajat taas käyttivät tietokone ohjelmia useammin kuin kiinalaiset, tosin suomalaisista opettajista yksi ei käyttänyt niitä koskaan.

### **Muita kommentteja**

Opettajille annettiin myös mahdollisuus vastata avoimeen kysymykseen, oliko heillä muita kommentteja kirjoitusmerkkien opettamisessa ja opiskelussa. Vastauksista löytyi seuraavanlaisia kommentteja:

*”Osaan kysymyksistä oli vaikea vastata, koska oppilasryhmillä ja -yksilöillä on niin suuria eroja.”*

*”Suurin haaste mielestäni on kehittää opetusta systemaattisesti niin, että puhekieli edistyy muiden kielten tapaan, mutta samalla oppilaat oppisivat myös kirjoittamista. Tästä syystä puhekielen ja kirjoitusmerkein kirjoitetun kielen harjoittelu tulisi kulkea systemaattisesti ”omia polkujaan”. Kirjoitusmerkeillä ei mielestäni ole mielekästä harjoitella puhekieltä.”*

*”Perussääntönä pitäisin sitä, jos oppilaat harjoittelevat esim. vuoropuheluita suullisesti käytetään pinyiniä apuna. Lukemista voidaan harjoitella aluksi kuvamerkkien, kylttien ja lyhyiden viestien lukemisesta ja kirjoittamisesta. Pitäisi systemaattisemmin tunnistaa milloin opetetaan luku- ja kirjoitustaitoa ja milloin suullista kielitaitoa. Jos puhekieltä opetetaan kirjoitusmerkkien avulla, oppiminen hidastuu ja monesti oppilas ei kykene myöskään omaksumaan sanastoa riittävän tehokkaasti.”*

*”Kaikki neljä taitoa ovat yhtä tärkeitä opiskelun joka vaiheessa mutta varsinkin alkeita opeteltaessa. Opinnoissa ei ole mitään oikopolkuja, joten kirjoitusmerkeillä kirjoittamista ei voi ohittaa alkeisvaiheessa.”*

*”Kirjoitusmerkkien opiskelu ilman, että ymmärtää Kiinan historiaa, yhteiskuntaa ja kulttuuria on merkityksetöntä.”*

*”Kirjoitusmerkeillä on vain vähän yhteistä puhutun kielen kanssa ja siksi puhutun ja kirjoitusmerkkien yhdistäminen on haaste. Molemmat vaativat oman aikansa. Olen kirjassani tietoisesti aloittanut kirjoitusmerkkien logiikasta ja käyttänyt sitä perusteena puhutun kielen oppimisessa.”*

*”Tämä riippuu paljon siitä, millainen kurssi on kyseessä. Esimerkiksi onko kyseessä aikuisopiskelija, joka voi perustellusti olla opiskelematta kirjoitusmerkkejä koska ei näe niille*

*tarvetta esim. työssään, jossa tarvitaan keskustelutaitoa. Esimerkiksi lukiossa taas se, ettei haluta opiskella kirjoitusmerkkejä ei ole mikään syy.”*

## 10. Päätelmät

Tutkimuksessa etsittiin Suomessa toimivien kiinan kielen opettajien näkemyksiä kiinalaisten kirjoitusmerkkien opetuksesta alkeiskursseilla. Samalla myös tutkittiin opetusmenetelmiä, joita opettajat käyttävät opettaessaan kirjoitusmerkkejä.

Tutkimukseen osallistui opettajia kaikilta koulutuksen tasoilta. Vastaaajien joukko ei ollut suuri mutta tämä johtuu myös pitkälti siitä, että kiinan kielen opettajia ja opetusta ei vielä ole kovin paljoa Suomessa. Koska opettajat olivat eri koulutustasoilta ja jokaisen tason opettajia oli vain pieni joukko, tutkimustulosten pohdinta keskittyy opetukseen yleisellä tasolla. Luonnollisesti käytänteet ovat erilaisia riippuen siitä opetetaanko lapsia, nuoria vai aikuisia. Kuitenkin kirjoitusmerkkien opettamisessa alkeisvaiheessa menetelmät ovat melko samanlaisia, tosin opetettavien merkkien lukumäärä on eri, jos opetetaan alakoulussa tai yliopistossa. Koska ryhmä oli näin pieni, mitään tilastollisia todennäköisyyksiä ei voida kyselyn perusteella laskea. Tutkimus avaa kuitenkin opettajien näkökantoja siihen, millaista kiinan kielen opettaminen ja oppiminen Suomessa on tällä hetkellä.

Kaikki opettajat olivat opettaneet alkeiskursseja, joten heidän tietämyksensä ja kokemuksensa olivat sellaisia, kuin mitä tässä tutkimuksessa haettiin. Mielenkiintoista oli myös nähdä, että Ruotsi on käynyt läpi samanlaisia vaiheita kiinan kielen opetuksen suhteen, kuin mitä Suomessa käydään tällä hetkellä. Ruotsissa tosin opettajia on tällä hetkellä huomattavasti enemmän. Molemmista on puuttunut ainedidaktiikan koulutus, mikä on aiheuttanut ongelmia opettajille. Kiinalaiset opettajat ovat paljolti tukeutuneet siihen, mitä heille on omassa maassaan opetettu ja miten heidät on koulutettu opettamaan. Tämä oli samansuuntaista Australiassa toimivien kiinan opettajien mielipiteiden kanssa, jotka kokivat, että australialainen oppilaitos painottaa eri asioita, kun mihin kiinalaiset oli koulutettu. Suomalaiset opettajat ovat joutuneet turvautumaan lähinnä muiden kielten opetuksen didaktiikkaan. Kuitenkin johtuen paljolti kiinan kielen kirjoitusjärjestelmästä, muiden kielten didaktiikkaa ja opetussuunnitelmia ei voida suoraan soveltaa kiinan kielen opetukseen.

Kyselylomakkeessa haettiin kiinan kielen opettajien näkemyksiä ja käytänteitä pääasiassa kirjoitusmerkkien opettamiseen mutta mukana oli myös muutama kysymys puhutun kielen oppimisesta. Suomalaiset opettajat kokivat toonien oppimisen vaikeammaksi kuin kiinalaiset opettajat. Samoin oli myös tavujen ääntämisen kohdalla, jotka kiinalaiset opettajat myös kokivat helpommaksi seikaksi kuin suomalaiset kollegansa. Sen minkä suomalaiset opettajat kokivat helpompana kuin kiinalaiset oli kirjoitusmerkkien oppiminen.

Eroja kiinalaisten ja suomalaisten opettajien välillä tuli toonien vaikeudessa, jonka suomalaiset kokivat vaikeampana kuin kiinalaiset. Samoin oli tavujen ja äänteiden lausumisen kohdalla. Jälkimmäiset vastaukset olivat yllättäviä, koska kiinan kielessä on

useita äänneitä, joita suomen kielessä ei ole. Pinyin koettiin helpoksi kiinalaisten opettajien keskuudessa, suomalaiset pitivät tätäkin kohtaa vaikeampana

Sekä kyselylomakkeiden vastausten että opettajien haastattelun yhteydessä korostettiin, että kirjoitusmerkkien tunnistaminen tai kirjoittaminen ei ole alkeisvaiheessa tärkeä asia, enemmänkin keskitytään puhutun kielen opettamiseen. Jos kirjoitusmerkkejä opetetaan, niiden tulee olla helppoja ja kiinnostavia. Tämä tukisi radikaalien tuntemuksen merkitystä. Opettajat suhtautuivatkin myönteisesti radikaalien opettamiseen ja niitä myös käytettiin selittämään kirjoitusmerkkien muodostumista uusia merkkejä tunnistettaessa. Monet tosin olivat sitä mieltä, että pinyin on tehokkaampi keino opiskella sanoja kuin kirjoitusmerkit. Ristiriitaista tässä oli opettajien vahva kannatus mielipiteelle, että kiinan kielen opiskelu on myöhemmin helpompaa, jos merkkejä opetellaan jo opintojen alkuvaiheessa. Kuitenkin todettiin, että jos opettaja korostaa liikaa merkkien opiskelua, oppilaiden motivaatio kiinan kielen opiskeluun vähenee.

Pinyin tulee kuitenkin opettaa oppilaille heti opiskelun alkuvaiheessa, sillä sen ääntäminen ei ole yhdenmukainen suomalaisten aakkosten kanssa. Vaikeutta tuottavat muun muassa ”q”, ”j”, ”z”, ”zh”, ”x” ja ”sh”.

Suomalaisten ja kiinalaisten opettajien välillä löytyi eroja pinyinin käytössä kirjoitusmerkkien esittelyn yhteydessä. Kiinalaiset opettaja suurimmaksi osaksi esittelivät kirjoitusmerkit, pinyinin ja sanan englannin- tai suomenkielisen käännöksen samanaikaisesti. Tämä voi johtaa kognitiiviseen kuormitukseen, varsinkin jos sanoja opetellaan runsaasti kerrallaan. Kuitenkaan merkkejä ei yleensä opeteta teemoittain, koska käytetyt oppimateriaalit eivät ole tehty tukemaan tällaista opetusta. Suomalaiset opettajat suurimmalta osalta eivät esitelleet näitä merkkejä yhtä aikaa, vaan näyttivät vain kaksi asiaa samanaikaisesti oppilaille.

Vaikka opettajat suurimmalta osalta tukevatkin kirjoitusmerkkien varhaista esittelyä, he eivät kuitenkaan pidä merkkien opetusta kovinkaan tärkeänä alkeiskursseilla. Opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että oppilaat haluavat opiskella merkkejä jo varhaisessa vaiheessa mutta niitä tulee opettaa harvakseltaan ja valikoiden, eikä kaikkia merkkejä, jotka on opetettu tarvitse edes tunnistaa. Eroa varhaisen esittelyn syissä löytyi siinä, että kiinalaiset opettajat puolsivat merkkien varhaista esittelyä, koska näin tehdään Kiinassakin, kun taas suomalaisista opettajista neljä ei ottanut tähän kantaa. Suomalaiset taas näkivät varhaisen esittelyn hyödyn kielen homofonisessa luonteessa. Hypoteesina oli, että opettajat aloittavat merkkien opetuksen varhain ja suomalaiset opettajat aloittivatkin merkkien opetuksen heti. Kiinalaisista opettajista vain neljä ilmoitti aloittavansa heti. Tämä oli oletuksen vastaista mutta kiinalaiset opettajat tukivat kirjoitusmerkkien tärkeyteen liittyviä kysymyksiä ja väitteitä, kuten merkkien kirjoittamisen ja lukemisen tärkeyttä paljon. Kumpikaan ryhmä ei pitänyt merkkejä tärkeänä asiana opetuksen alkuvaiheessa, suomalaisista opettajista kaikki olivat sitä mieltä, että oppilaat osaavat kirjoittaa joitain kursseilla käytyjä merkkejä kurssin lopulla, kiinalaisista puolet. Näin ollen näyttäisi siltä, että suomalaiset opettajat pitävät merkkejä tärkeämpänä kuin kiinalaiset. Kiinalaisten opettajien mielestä myös oppilaat tunnistavat ja osaavat kirjoittaa vähemmän merkkejä kurssin lopulla kuin suomalaisten mielestä.

Suomalaiset opettajat antoivat hieman enemmän kirjoitusmerkkejä kotitehtäviksi kuin kiinalaiset mutta monet olivat sitä mieltä, että merkkejä tulisi harjoitella pääasiassa koulussa. Oppituntien vähyys tuo kuitenkin ongelmia tähän. Tietokoneiden, tablettien ja älypuhelimien käyttö on yleistymässä mutta kaikilla kouluilla ei ole varaa hankkia näitä laitteita. Laitteiden käyttö oppitunneilla oli yleisempää suomalaisten opettajien keskuudessa.

Opettajat ovat ilmeisesti kuitenkin löytäneet sopivat menetelmät opettaa sopiva määrä merkkejä, koska suurin osa ilmoitti opiskelijoiden olevan edelleen kiinnostuneita merkkien opiskelusta myös alkeiskurssin jälkeen. Jos mielenkiinto on vähentynyt, syinä nähtiin uteliaisuuden katoaminen, turhautuminen ja itseluottamuksen menettäminen, jos merkit eivät tahdo jäädä mieleen. Opetusmenetelmiä suomalaiset opettajat ilmoittivat käyttävänsä useampia kuin kiinalaiset. Tämä oli hypoteesin mukaista ja oletettavasti johtuu maiden opettajankoulutuksien luonteesta. Kiinalaisista opettajista vain kuusi vastasi opetusmenetelmiä koskeviin kysymyksiin, suomalaiset opettajat vastasivat kaikki ja suurimmaksi osaksi suomalaisten vastauksissa oli useampia menetelmiä.

Tutkimuksen perusteella Suomessa toimivat kiinan kielen opettajat kohtaavat samanlaisia ongelmia kuin muissakin maissa. Varsinkin ala-asteella puuttuu valmiita oppimateriaaleja ja opettajat joutuvat tekemään paljon työtä valmistaakseen niitä oppilailleen. Lisäksi kiinan didaktiikan opetusta on ollut Suomessa vain hyvin vähän ja opettajaksikin on voinut valmistua vasta puolentoista vuoden ajan. Koska voidaan olettaa, että kiinan kielen opetus tulee lisääntymään tulevaisuudessa, olisi hyvä, jos koulutuksen kautta voitaisiin taata opettajille mahdollisuus laadukkaaseen opetukseen. Uudessa peruskoulujen kiinan kielen opetussuunnitelmassa sisällöt ovat väljiä eikä siellä mainita mitään kuinka monta merkkiä oppilaiden tulisi osata kunkin vuoden jälkeen. Tämä tarkoittaa, että päätös asiasta jää opettajille. Näin ollen eri kouluista valmistuneilla oppilailla tulee olemaan hyvin erilainen osaaminen kirjoitusmerkkien kohdalla. Yhteistyö eri puolella maata toimivien opettajien välillä sekä myös muiden lähialueen maiden opettajien kanssa olisi suositeltavaa. Myös tutkimusten tekeminen kiinan kielen opiskelijoiden parissa toisi lisää tietoutta, miten merkkien opetus voisi tapahtua motivoivasti ja tehokkaasti.

## Lähteet

- Allen, J. 2008: *Why Learning To Write Chinese Is a Waste of Time: A Modest Proposal*. University of Minnesota, Twin Cities. Foreign Language Annals Volume 41, Issue 2.
- Bassetti, B. 2006: *Orthographic input and phonological representations in learners of Chinese as a foreign language*. University of Oxford and Birkbeck, University of London.
- Bassetti, B. 2007: Effects of Hanyu Pinyin on Pronunciation in Learners of Chinese as a Foreign Language. Teoksessa: Guder, Andreas; Jiang Xin and WanYexin (toim.) *The Cognition, Learning and Teaching of Chinese Characters*. Beijing, China: Beijing Language and Culture University <http://eprints.bbk.ac.uk/528/1/528.pdf>. Tulostettu 4.3. 2015.
- Chang Fries, W. 2015, Vägen till läraryrket i ämnet kinesiska i Sahlberg Wu, H (Redaktör). 2015, *Kinesiska flyttar in -nytt skolspråk i Sverige, Författarna och Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering*, Uppsala Universitetet
- Chang, S. & Mao Palmblad, F. 2015, Ljuset i tunneln - de nya kurs- och ämnesplanernas inflytande på undervisningen i Sahlberg Wu, H (Redaktör). 2015, *Kinesiska flyttar in -nytt skolspråk i Sverige, Författarna och Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering*, Uppsala Universitetet
- Chinese Language and Culture 9Y Guide to Implementation (4-6). 2008: Alberta Education, Alberta, Canada <http://education.alberta.ca/media/830458/chlc4to6gi.pdf>. Tulostettu 4.3. 2015
- Chung, K. 2002: "Effective use of hanyu pinyin and English translation as extra stimulus prompts on learning of Chinese characters." *Educational Psychology* 22. 149–64.
- Chung, K. 2003: "Effects of Pinyin and First Language Words in Learning of Chinese Characters as a Second Language." *Journal of Behavioral Education*, Vol. 12, No. 3, September 2003.
- Dew, J. 2005: "Language Is Primary, Script Is Secondary: The Importance of Gaining a Strong Foundation in the Language Before Devoting Major Efforts to Character Recognition." [http://ww.fb06.unimainz.de/chinesisch/Dateien/hanzirenzhi\\_papers\\_dew-htm](http://ww.fb06.unimainz.de/chinesisch/Dateien/hanzirenzhi_papers_dew-htm). Tulostettu 4.3. 2015
- Du, X. 2010: *Pinyin and Chinese Children's Phonological Awareness*. Department of Curriculum, Teaching and Learning. University of Toronto [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/25645/11/Du\\_Xintian\\_201011\\_MA\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/25645/11/Du_Xintian_201011_MA_thesis.pdf) f. Tulostettu 4.3. 2015.
- Everson, M. 1998: *Word Recognition among Learners of Chinese as a Foreign Language: Investigating the Relationship between Naming and Knowing.* The Modern Language Journal. Volume 82, Issue 2, 194–204.

Feldman, L., & Siok, W. 1999: "Semantic radicals contribute to the visual identification of Chinese characters." *Journal of Memory and Language*, 40, 559-576.

Friberg, H. Kinesiska 1998-2015 - ett skolspråk med växtvärk i Sahlberg Wu, H (Redaktör). 2015, *Kinesiska flyttar in -nytt skolspråk i Sverige, Författarna och Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering*, Uppsala Universitetet.

Guan, C., Liu Y., Ho, D., Chan L., Ye, F & Perfetti, A 2011 *Writing Strengthens Orthography and Alphabetic-Coding Strengthens Phonology in Learning to Read Chinese* University of Pittsburgh

Guō Zhì 郭智 2003: Hànzì de jiégòu duìchèn tèdiǎn jíqí zài duìwài hànyǔ jiàoxué de yùnyòng 汉字的结构对称特点及其在对外汉语教学中的运用 (Symmetrical Structure of Chinese Characters and Their Application in Teaching Chinese as Foreign Language). Institute of Chinese and International Studies, Yunnan Normal University, Kunming, China <http://wenku.baidu.com/view/9b2bfb2c1c708a1284a4457.html>. Tulostettu 4.3. 2015

Jiang, Li Ping. 姜丽萍\_2007 对外汉语学习论 Dui Wai Hanyu Xuexi Lun

Xifang xuexizhe Hanzi renzhi guoji yantaohui 西方学习者汉字认知国际研讨会 (1st: 2005 : Johannes Gutenberg University of Mainz). Beijing Shi : Beijing Yuyan Daxue Chubanshe.

Jiang Xin 江新 2007: Zhēnduì xīfāng xuéxízhě de hànzì jiàoxué: Rèn xiě fēnliú, duō rèn shǎo xiě 针对西方学习者的汉字教学 认写分流、多认少写 (Teaching Chinese Characters to Western Learners: Fluently Recognize Writing, Recognize a Lot, Write Less). Beijing Language and Culture University [http://www.fb06.uni-mainz.de/chinesisch/Dateien/hanzirenzhi\\_papers\\_jiang.htm](http://www.fb06.uni-mainz.de/chinesisch/Dateien/hanzirenzhi_papers_jiang.htm). Tulostettu 4.3. 2015

Jiang Xin 江新 2009: Dui wai hanzi yu zici yu shuo du xuexi yan jiu 对外汉语字词 与 说读学习研究 (Research on Foreign Learners' Acquisition of Chinese Characters, Words and Reading) Beijing Language and Culture University Press

Jen, T., & Xu, P. 2000: *Penless Chinese Character Reproduction*. Sino-Platonic Papers, 102. Department of Asian Studies Bryn Mawr College Bryn Mawr, PA 19010 USA. Department of Modern Languages Baruch College 17 Lexington Avenue New York, NY 10010 USA.

Ke, C. 2005 *A model for Chinese orthographic awareness; How Western Learners Discover the World of Written Chinese*. <http://www.fb06.uni-mainz.de/chinesisch/218.php>. Tulostettu 4.3. 2015

Kirby, J., Desrochers, A., Roth, L., & Lai, S. 2008: *Longitudinal predictors of word reading development*. *Canadian Psychology*, 40, 103-110.

Ko, Y. 2014. *Novice Learners' Chinese-Character Learning Strategies and Performance* *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 2014, Vol. 11, No. 1, pp. 38-51  
© Centre for Language Studies. National University of Singapore.



Lee, H. & Kalyuga, S. 2011a: “*Effectiveness of Different Pinyin Presentation Formats in Learning Chinese Characters: A Cognitive Load Perspective.*” *Language Learning* 61:4.

Lee, H. & Kalyuga, S. 2011b *Effectiveness of on-screen pinyin in learning Chinese: An expertise reversal for multimedia redundancy effect*, School of Education, The University of New South Wales, NSW, Australia

Liu, I. 1983. The learning of characters: A conceptual learning approach, *JCLTA*, 18, 2, 65-76. Artikkelissa: Chu Cheng Zhi. 2006:240-157: “*A Reflection of Traditional Approaches to Chinese Character Learning and Teaching.*” *Studies on Chinese Instructional Materials and Pedagogy*. Beijing Language and Culture University Press.

Liu Yuan Yuan 刘媛媛 2010 Man de yishu - qiantan fenlan xiaoxue dui hanyu jiaoxue beijing yucaixuexiao “慢” 的艺术 浅谈芬兰小学对外汉语教学 北京育才学校 in Nordic Symposium on the Chinese Language Teaching and its Research. Confucius Institute at the University of Helsinki

Liu, Y., Wang, M., Perfetti, C. 2007: “*Threshold-style processing of Chinese characters for adult second-language learners.*” *Memory & Cognition*. Volume 35, Issue 3, 471-480.

Mangen, A & Velay, J 2010, *Digitizing Literacy: Reflections on the Haptics of Writing* <http://www.intechopen.com/books/advances-in-haptics/digitizing-literacy-reflections-on-the-haptics-of-writing>.

Mao Palmblad, F. 2013 *An Empirical Study on the Requirement and Grading of Chinese Writing*, Kinesisk betygsstress, En Empirisk Studie om Krav och Bedömning på Skrivande i Kinesiska.

Mayer, R., & Moreno, R. 2003: “*Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning.*” *Educational Psychologist*, 38(1), 43–52. Copyright © 2003, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Paas, & Sweller, J. 2011: “*An Evolutionary Upgrade of Cognitive Load Theory: Using the Human Motor System and Collaboration to Support the Learning of Complex Cognitive Tasks.*” *Educational Psychology Review*, Volume 24, Issue : 27-45.

Packard, J. 1990. “*Effects of Time Lag in the Introduction of Characters into the Chinese Language Curriculum.*” *The Modern Language Journal*, 74(ii), 167-175.

Palomäki, V-M - *The Yanzu project and teaching Chinese in Finnish schools* julkaisussa: Sahlberg Wu, H (Redaktör). 2015, Kinesiska flyttar in -nytt skolspråk i Sverige, Författarna och Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering, Uppsala Universitetet.

Pelli-Kouvo, P. 2014: *Toimintatutkimus CLIL-opetuksessa: LEO-mallin kehittäminen*. University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Department of Teacher Education [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45342/pellikouvo\\_vaitoskirja.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45342/pellikouvo_vaitoskirja.pdf?sequence=1).

Qiū Yǔ 秋雨 2014: 海外对外汉语教学中对儿童学习汉字的经验探索 Qiūyǔ Hǎiwài duìwài hànyǔ jiàoxué zhōng duì ertóng xuéxí hànzi de jīngyàn tànsuǒ (Overseas Exploring Experience in Teaching Chinese Characters to Children as Foreign Language).

<http://wenku.baidu.com/view/cc8de70ca32d7375a41780e3.html>. Tulostettu 4.3. 2015.

Reigeluth, C. 1979: In search of a better way to organize instruction. The elaboration theory. [https://www.researchgate.net/profile/Charles\\_Reigeluth/publication/226373171\\_In\\_search\\_of\\_a\\_better\\_way\\_to\\_organize\\_instruction\\_The\\_elaboration\\_theory/links/02e7e5380ad946b3ce000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Charles_Reigeluth/publication/226373171_In_search_of_a_better_way_to_organize_instruction_The_elaboration_theory/links/02e7e5380ad946b3ce000000.pdf). Tulostettu 28.12. 2015.

Ross, C. & Ma, S. 2006: *Modern Mandarin Chinese Grammar, A practical guide*. Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN

[http://www.kinezika.info/pdf/ModernMandarinChineseGrammar\\_Textbook.pdf](http://www.kinezika.info/pdf/ModernMandarinChineseGrammar_Textbook.pdf). Tulostettu 28.2. 2015.

Sahlberg Wu, H: Kinesiska som modernt språk i svensk skola, i Sahlberg Wu, H (Redaktör). 2015, *Kinesiska flyttar in -nytt skolspråk i Sverige, Författarna och Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering*, Uppsala Universitetet.

Shen, H. 2010: Analysis of radical knowledge development among beginning CFL learners Teoksessa M. E. Everson & H. H. Shen (toim), *Research among learners of Chinese as a foreign language* (Chinese Language Teachers Association Monograph Series, Vol. IV, pp. 45–65). Honolulu, HI: University of Hawai'i.

Shen, H. 2013: *Chinese L2 Literacy Development: Cognitive Characteristics, Learning Strategies, and Pedagogical Interventions*. Chinese L2 Literacy Development 373. The Authors Language and Linguistics Compass 7/7 (2013): 371–387, 10.1111/lnc3.12034. Language and Linguistics Compass. John Wiley & Sons Ltd.

Shen, H., & Ke, C. 2007: "Radical awareness and word acquisition among nonnative learners of Chinese." *The Modern Language Journal*, 91, 97-111.

Shu, H., & Li, H. 2012: *Typical and Dyslexic Development in Learning to Read Chinese*. Beijing Normal University, China. <http://cdn.intechopen.com/pdfs-wm/35803.pdf>. Tulostettu 4.3. 2015.

Sivam, P. 2015 Först i Sverige med lärarutbildning i kinesiska i Sahlberg Wu, H (Redaktör). 2015, *Kinesiska flyttar in -nytt skolspråk i Sverige, Författarna och Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering*, Uppsala Universitetet

Sweller, J., & Chandler, P. 1994: *Why Some Material Is Difficult to Learn*. Cognition and Instruction. 1994, 12(3), 185-233, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Swihart, W. 2004: *Success with Chinese: Listening & Speaking. A Communicative Approach for Beginners* <http://www.cheng-tsui.com/files/SCListeningSpeaking.pdf>. Tulostettu 4.11. 2015.

Taft, M., & Chung, K. 1999: “*Using Radicals in Teaching Chinese Characters to Second Language Learners.*” *Psychologia*, 1999, 42, 23-25: 243-251  
<http://www2.psy.unsw.edu.au/Users/mtaft/TaftANDChung1999.PDF>. Tulostettu 4.11. 2015.

Tomizawa, S., Matsumoto, K & Endo, M 2013 *Effective Chinese and Japanese Character Instruction Using Etymological CALL Approach*, Ball State University,  
<http://www.csctfl.org/documents/2013Report/Chapter%205.pdf>.

Unger, J., Lorish F., Noda. M., & Wada, Y. 1993: *A Framework for Introductory Japanese Language Curricula in American High Schools and Colleges*. Johns Hopkins Univ., Washington, DC. National Foreign Language Center.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365092.pdf>. Tulostettu 4.11. 2015.

Van Merriënboer, J., & Sweller, J. 2005: “*Cognitive Load Theory and Complex Learning: Recent Developments and Future Directions.*” *Educational Psychology Review*, Vol. 17, No. 2.

Walker, G. & Li, M. 2003 *Report on the Survey of East Asian Language Programs*, National East Asian Languages Resource Center, The Ohio State University.  
[nealrc.osu.edu/files/nealrc/SurveyReport03.pdf](http://nealrc.osu.edu/files/nealrc/SurveyReport03.pdf). Tulostettu 13.9. 2015.

Wàn Yèxīn 万业馨 2005: Shì lùn hànzì rèn zhī de nèiróng yǔ tújìng 试论汉字认知的内容与途径 (A discussion of the content and ways to recognize and teach Chinese characters). Paper presented at the International and Interdisciplinary Conference. University of Mainz in Gernersheim, Germany.  
[http://www.fb06.unimainz.de/chinesisch/Dateien/hanzirenzhi\\_papers\\_wan.htm](http://www.fb06.unimainz.de/chinesisch/Dateien/hanzirenzhi_papers_wan.htm). Tulostettu 13.9. 2015.

Wang, J., & Leland, C. 2011: *Beginning students' perceptions of effective activities for Chinese character recognition*. Indiana University.  
<http://www2.hawaii.edu/~readfl/rfl/October2011/articles/wang.pdf>. Tulostettu 13.9. 2015.

Wang, D., Moloney, R. & Li, Z. 2013 *Towards Internationalising the Curriculum: A Case Study of Chinese Language Teacher Education Programs in China and Australia* Australian Journal of Teacher Education, Volume 38 | Issue 9 Article 8.

Wen, X 2008 *Motivation and Language Learning with Students of Chinese*, The University of Houston  
[http://www.uh.edu/class/mcl/faculty/wen\\_x/\\_pdf/1997%20Motivation%20and%20language%20learning.pdf](http://www.uh.edu/class/mcl/faculty/wen_x/_pdf/1997%20Motivation%20and%20language%20learning.pdf). Tulostettu 28.12. 2015.

Xing, J. 2006: *Teaching and Learning Chinese as a Foreign Language. A pedagogical Grammar*. Hong Kong University Press.

Ye, L. 2011: “*Teaching and Learning Chinese as a Foreign Language in the United States: To Delay or Not to Delay the Character Introduction*”. Applied Linguistics and English as a Second Language Dissertations. Paper 21

[http://digitalarchive.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=alesl\\_diss](http://digitalarchive.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=alesl_diss). Tulostettu 4.11. 2015.

Ye, L. 2013: “*Shall We Delay Teaching Characters in Teaching Chinese as a Foreign Language?*” *Foreign\_Language\_Annals* Volume 46, Issue 4. <http://onlinelibrary.wiley.com.libproxy.helsinki.fi/doi/10.1111/flan.12049/pdf>. Tulostettu 13.9. 2015.

Zhāng Xù 张旭 2011: *Duìwài hànyǔ jiàoxué zhōng de hànzì jiàoxué yǔ yánjiū* 对外汉语学中的汉字教学与研究 (Teaching and Research of Chinese as Foreign Language). Tianjin Normal University, Tianjin, China. <http://wenku.baidu.com/view/4045866a58fafab069dc025ahtml?re=view>. Tulostettu 13.9. 2015.

### Toissijainen lähde

Zhu., Y (2002) Structural theory of Chinese character and Chinese character teaching) 汉字构形学说与对外汉字教学 Language Teaching and Linguistic studies 语言教学与研究 4. 35–41.

### Internet sivustot

Australian curriculum:

<http://www.australiancurriculum.edu.au/languages/chinese/curriculum/second-language-learner-pathway/7-10?layout=1>. Tulostettu 6.10. 2015.

Berkeley <http://gsi.berkeley.edu/gsi-guide-contents/learning-theory-research/>. Tulostettu 4.3. 2015.

Chih Y, 2007, Arcadia High School

[http://apcentral.collegeboard.com/apc/public/repository/ap07\\_chinese\\_teach\\_guide.pdf](http://apcentral.collegeboard.com/apc/public/repository/ap07_chinese_teach_guide.pdf). Tulostettu 13.9. 2015.

Finope <http://www.finope.fi/content.php?cid=22>. Tulostettu 13.9. 2015. Global Britannica <http://global.britannica.com/EBchecked/topic/461271/Pinyin-romanization>. Tulostettu 28.12. 2015.

Hanban [http://english.hanban.org/node\\_9906.htm](http://english.hanban.org/node_9906.htm), November, 2007 by Foreign Language Teaching and Research Press. Tulostettu 6.10. 2015.

Itä-Suomen Yliopisto <http://www.uef.fi/fi/aducate/oppimisstrategiat>. Tulostettu 4.12. 2015.

Maijanen & Tuomala <http://ww.sis.uta.fi/ipopp/ipopp99/majanentuomola/teoria/teoria1.htm>. Tulostettu 3.12. 2105.

Mandarin about <http://mandarin.about.com/od/readingmandarin/a/pinyin.htm>. Tulostettu 28.12. 2105.

Mandarin Chinese 1 <http://mandariinikiina.wordpress.com/kiinan-kieli/>. Tulostettu 3.12. 2105.

Ohio education [http://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Academic-Content-Standards/Foreing-Language/Ohio's-K-4-Content-Enriched-Mandarin-Chinese-Curri/Reading\\_and\\_Writing\\_in-Elementary\\_Chinese\\_Programs.pdf.aspx](http://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Academic-Content-Standards/Foreing-Language/Ohio's-K-4-Content-Enriched-Mandarin-Chinese-Curri/Reading_and_Writing_in-Elementary_Chinese_Programs.pdf.aspx). Tulostettu 13.9. 2105.

Pöykö, E., Kananen, J 2006 <http://lauda.ulapland.fi/handle/10024/59691>. Tulostettu 5.10. 2015.

Verkkotutor <http://www15.uta.fi/arkisto/verkkotutor/kokem.htm>. Tulostettu 4.1. 2106.

## Liite Kyselylomake kiinan kielen opettajille

Arvoisa kiinan kielen opettaja,

Tulet pian saamaan sähköpostissa kyselylomakkeen koskien Suomessa opettavien kiinan kielen opettajien mielipiteitä.

Olen kasvatustieteiden maisteri (luokanopettaja) ja humanististen tieteiden kandidaatti (Aasian tutkimus) ja teen parhaillaan FM-tutkintoon (Itä-Aasian tutkimus) kuuluvaa pro gradu tutkielmaa. Näiden kahden tutkinnon myötä minulla on myös pätevyys toimiakiinan kielen opettajana peruskoulussa. Tällä hetkellä toimin luokanopettajana Espoossa.

Tutkielmani käsittelee Suomessa toimivien kiinan kielten opettajien mielipiteitä kiinalaisten kirjoitusmerkkien opettamisesta alkeiskursseilla. Vaikka kirjoitusmerkit ovat alkuun yksi motivoivimmista seikoista, miksi opiskelijat haluavat aloittaa kiinankielen opinnot, ne saattavat myöhemmin muuttua myös opiskelumotivaatiota vähentävänä seikkana.

Tutkimus on ensimmäinen Suomessa tehty tutkimus kiinan kielenopetuksen suhteen ja uskon, että tutkimus voisi johtaa alueen lisätutkimukseen, mikä hyödyttäisi kaikkia kiinan kielen opettajia Suomessa.

Olisin erittäin kiitollinen, jos saisin kerättyä mahdollisimman monien Suomessa toimivien kiinan kielen opettajien mielipiteitä. Kyselylomakkeen täyttäminen ei vie pitkää aikaa. Tämä on osa pro gradu -tutkielmaani Filosofian maisterin tutkintoon Itä-Aasian tutkimuksessa Helsingin yliopistossa

### I. Tavoite

Tämän kyselyn tavoite on saada selville, kiinan kielen opettajien mielipiteitä siitä, mitä he pitävät tärkeänä kirjoitusmerkkien opiskelun alkuvaiheessa. Pääpaino on siinä, missä vaiheessa ja miten paljon kiinan kielenkirjoitusmerkkejä tulisi esitellä opiskelijoille sekä miten niitä tulisi opiskella.

### II. Osallistuminen

Täytä kyselylomake ja jätä oma mielipiteesi kyselyn loppuun, jos mielestäsi jotain merkittävää asiaa ei ole kysytty lomakkeessa. Lähetä lomake takaisin minulle sähköpostilla, lomakkeessa on kohta tätä asiaa varten.

III. Osallistuminen on vapaaehtoista ja luottamuksellista. Nimesi ei tule esiin missään tutkimukseen liittyvässä raportissa. Voit vastata joko suomeksi, englanniksi tai kiinaksi.

### IV. Tulokset

Tulokset ja päätelmät julkaistaan pro gradu työssäni vuoden 2015 aikana.

Kiitos jo etukäteen

Osmo Hupli

KM, HuK (Aasian tutkimus)

Dear Chinese language teacher,

You will soon receive a questionnaire via e-mail concerning opinions about teaching Chinese language in Finland.

I am a teacher in a primary school in Espoo and a student at the University of Helsinki. I just finished my B.A. in Asia research last year. Now I am doing a M.A. in East-Asia research and part of these studies is a M.A. thesis. I am currently a classroom teacher (M.Ed.) in Espoo and also have qualifications to teach Chinese in elementary and junior high school. In my thesis I am asking about the opinions of the Chinese language teachers in Finland about teaching the Chinese characters for beginners. Although the characters are one of the

most motivating things in choosing the Chinese language studies, they can later on turn to be a factor that makes studying less motivating and some may discontinue their studies.

The thesis is the first one done in Finland concerning the teaching of Chinese language and I believe that this kind of research is beneficial for all Chinese teachers in Finland.

I would be very grateful, if you have time to fill this questionnaire. This is part of my Master's degree thesis in East-Asia research in the University of Helsinki.

I. The thesis is about the opinions of Chinese language teachers towards teaching Chinese characters to beginners in Finland- The emphasis is when to start to study the Chinese characters and how to introduce them to the students as well as how to study them.

II. Participating

Fill in the questionnaire and if you think there is something additional that is important in your opinion, please feel free to add that. Return the questionnaire with an e-mail.

III. Participating is voluntary and confidential. Your name will not be asked and so it will not be seen anywhere. You can reply in Finnish, English or Chinese.

IV. Results

The results and conclusions will be published in my thesis within the year 2015.

Thank you in advance

Osmo Hupli

M.Ed, B.A. (Asia research)

## I. Taustatiedot

### 1. Olen

- A. Suomalainen
- B. Kiinalainen
- C. Muu, mikä \_\_\_\_\_

### 2. Opetan

- A. Alakoulussa
- B. Yläkoulussa
- C. Lukiossa
- D. Aikuisopistossa
- E. Yliopistossa
- F. Muu, mikä \_\_\_\_\_

### 3. Opetatko tällä hetkellä kiinan kielen alkeiskurssia?

- A. Kyllä
- B. En

### 4. Monesko alkeiskurssi tämä on sinulle?

- A. 1.
- B. 2.

- C. 3.
- D. 4.
- E. 5.
- F. 5<

**5. Kuinka monta vuotta olet opettanut kiinaa Suomessa?**

- A. >1 vuosi
- B. 1-2 vuotta
- C. 2-5 vuotta
- D. 5-10 vuotta
- E. 10< vuotta

**6. Kuinka monta vuotta olet opettanut kiinaa yhteensä (Suomessa ja muualla)?**

- A. >1 vuosi
- B. 1-2 vuotta
- C. 2-5 vuotta
- D. 5-10 vuotta
- E. 10< vuotta

**7. Minkälainen koulutustausta sinulla on?**

**8. Oletko suorittanut opettajan pedagogiset opinnot Suomessa?**

- A. Kyllä
- B. En
- C. Olen suorittanut opettajan pedagogiset opinnot Kiinassa.

## II Opetus

**1. Kuinka monta kertaa viikossa opetat alkeiskurssia?**

- A. 1 kerran
- B. 2 kertaa
- C. 3 kertaa
- D. 3< kertaa

**2. Kuinka pitkä on yksi oppituntisi?**

- A. 45 minuuttia
- B. 70 minuuttia
- C. 90 minuuttia



- D. Jotain muuta, mitä \_\_\_\_\_

**3. Kuinka monta kirjoitusmerkkiä arvioisit oppilaittesi keskimäärin osaavan tunnistaa 1. lukuvuoden jälkeen?**

- A. 0  
  B. <50  
  C. 50-100  
  D. 100-200  
  E. 200<

**4. Kuinka monta kirjoitusmerkkiä arvioisit oppilaittesi keskimäärin osaavan kirjoittaa 1. lukuvuoden jälkeen?**

- A. 0  
  B. <50  
  C. 50-100  
  D. 100-200  
  E. 200<

**5. Kuinka monta kiinan kielen opiskelijaa sinulla on alkeiskurssilla?**

- A. <15  
  B. 15-20  
  C. 20<

**6. Arviosi mukaan, kuinka monta prosenttia jatkaa alkeiskurssin jälkeen?**

- A. <25 %  
  B. 25-50 %  
  C. 50-75 %  
  D. 75< %

### III Tärkeys ja vaikeus

**1. Kuinka tärkeänä pidät seuraavia taitoja ensimmäisen alkeiskurssin jälkeen?**

	1. Ei tärkeä	2. Hieman tärkeä	3. Tärkeä	4. Hyvin tärkeä	5. Erittäin tärkeä
A. Pinyinin lukemisen ymmärtäminen	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
B. Pinyinin kirjoittaminen oikein	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

	1. Ei tärkeä	2. Hieman tärkeä	3. Tärkeä	4. Hyvin tärkeä	5. Erittäin tärkeä
C. Kirjoitusmerkkien lukemisen ymmärtäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D. Kirjoitusmerkkien kirjoittaminen oikein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**2. Kuinka vaikeita seuraavat taidot ovat mielestäsi ensimmäisen alkeiskurssin oppilaille?**

	1. Ei ollenkaan vaikeaa	2. Hieman vaikeaa	3. Melko vaikeaa	4. Vaikeaa	5. Erittäin vaikeaa
A. Toonien oikea ääntäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B. Äänteiden oikea ääntäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C. Kuullun ymmärtäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D. Pinyinin lukeminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E. Pinyinin kirjoittaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F. Radikaalien tunnistaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G. Kirjoitusmerkkien lukeminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H. Kirjoitusmerkkien kirjoittaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### IV. Pinyin-järjestelmä

1. Esitteletkö uuden sanan opiskelijoille yhtäaikaan kirjoitusmerkeillä, pinyin-järjestelmällä ja käännöksellä (suomi tai englantia)?

- A. Kyllä
- B. En

2. Jos et esitele niitä yhtä aikaa, miten esittelet ne?

3. Onko pinyin-järjestelmän käytöstä mielestäsi haittaa merkkien oppimisessa?

- A. Kyllä
- B. Ei

4. Perustele vastauksesi kohtaan 3.

5. Missä vaiheessa opiskelua mielestäsi tulisi luopua pinyin-järjestelmän käytöstä, kun uutta tekstiä esitellään (ei koske kappaleen sanastoa)?

#### V. Radikaalit

1. Onko mielestäsi radikaalien tunteminen opiskelun alkuvaiheessa?

- A. Ei tärkeää

- B. Hieman tärkeää
- C. Tärkeää
- D. Hyvin tärkeää
- E. Erittäin tärkeää

**2. Pitäisikö alkeiskurssilla opettettujen merkkien olla radikaaleja?**

- A. Ei ole olennaista
- B. Riittää, kun vain jotkut merkeistä ovat radikaaleja
- C. Noin puolet merkeistä tulisi olla radikaaleja
- D. Suurimman osan merkeistä tulisi olla radikaaleja

**3. Kun opetat uuden kirjoitusmerkin, kerrotko mistä radikaaleista se muodostuu?**

- A. Kyllä
- B. En

## VI. Kirjoitusmerkkien opettaminen

**1. Milloin aloitat merkkien opettamisen alkeiskurssin oppilaille?**

- A. Heti kurssin alussa
- B. Noin kurssin puolivälissä
- C. Ensimmäisen kurssin lopulla
- D. Toisen kurssin alussa
- E. Toisen kurssin lopussa
- F. Joku muu ajankohta
- Muu:

**2. Seuraavia väittämiä käytetään joskus, kun perustellaan merkkien opettamisen myöhäistä aloittamista. Ovatko nämä mielestäsi hyviä syitä? Huolimatta siitä, kannatatko merkkien opettamisen viivästyttämisestä varhaisessa vaiheessa, kerro mielipiteesi. \***

1. Täysin eri mieltä, 2. Hieman eri mieltä, 3. Ei mielipidettä, 4. Hieman samaa mieltä, 5. Täysin samaa mieltä

1.

2.

3.

4.

5.

A. Opiskelijoille on liian vaativaa opetella kaikki neljä taitoa (puhuminen, kuunteleminen, lukeminen ja kirjoittaminen) opiskelun



1.

2.

3.

4.

5.

alkuvaiheessa.

B. Merkit ovat liian vaikeita suomalaisille opiskelijoille opiskelun alkuvaiheessa.

C. Merkkien opiskelu ei ole tärkeä asia kiinan kielen opiskelijoille opiskelun alkuvaiheessa.

D. Monet opiskelijat eivät halua opetella lukemaan ja kirjoittamaan kiinalaisia kirjoitusmerkkejä.

E. Kun puhe- ja kuullun ymmärtämistaidot ovat riittävällä tasolla, oppilaiden on helpompi oppia lukemaan ja kirjoittamaan merkkejä.

F. On huomattavasti tehokkaampaa keskittyä puhumiseen ja kuuntelemiseen opiskeluun pinyinin avulla ja opetella merkit myöhemmin.

**3. Seuraavia väittämiä käytetään joskus, kun perustellaan merkkien opettamisen varhaista aloittamista. Ovatko nämä mielestäsi hyviä syitä. Huolimatta siitä, kannatatko merkkien opettamista varhaisessa vaiheessa, kerro mielipiteesi. \***

1. Täysin eri mieltä, 2. Hieman eri mieltä, 3. Ei mielipidettä, 4. Hieman samaa mieltä, 5. Täysin samaa mieltä

	1.	2.	3.	4.	5.
A. Merkit ovat tärkeä osa kiinan kieltä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B. Kiinassa lähes kaikki on kirjoitettu merkeillä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C. Merkkien opettelu heti alussa tekee kiinan kielen oppimisen helpommaksi myöhemmässä vaiheessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D. Kiinassa lapset oppivat merkkejä jo ensimmäiseltä luokalta lähtien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E. Merkit tulee joka tapauksessa opetella jossain vaiheessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F. Pinyineissä on useita homofomeja (samalla pinyinillä on useita eri merkityksiä.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 4. Mitkä ovat mielipiteesi kiinan kielen alkeiskurssin merkkien opettamiselle? \*

1. Täysin eri mieltä, 2. Hieman eri mieltä, 3. Ei mielipidettä, 4. Hieman samaa mieltä, 5. Täysin samaa mieltä

	1.	2.	3.	4.	5.
A. Opiskelija osaa kirjoittaa kaikki kurssilla opetetut merkit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B. Oppilas osaa kirjoittaa vain osan kurssilla opetuista merkeistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C. Oppilas osaa kurssilla opetetut merkit tietokoneen avulla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D. Oppilas osaa tunnistaa kurssilla opetetut merkit mutta hänen ei tarvitse osata kirjoittaa niitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E. Oppilas osaa kirjoittaa kurssilla opetetut sanat pinyinillä mutta ei kirjoitusmerkeillä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### VII. Opetuksessa käytetyt menetelmät

##### 1. Millaisia opetusmenetelmiä olet käyttänyt alkeiskurssilla merkkien opettamisessa?

2. Mikä opetusmetodi, mitä olet käyttänyt alkeiskurssilla, on mielestäsi ollut motivoivin kirjoitusmerkkien opiskelussa oppilaiden kannalta?

3. Mikä opetusmetodi, mitä olet käyttänyt alkeiskurssilla, on mielestäsi ollut tehokkain kirjoitusmerkkien oppimisessa?

4. Missä merkkien opiskelun tulisi mielestäsi suurimmalta osalta tapahtua alkeiskurssilla?

- A. Kotona
- B. Oppitunneilla

5. Kuinka usein keskimäärin annat kirjoitusmerkkien opettelua kotitehtäväksi?

- A. Jokaisen tunnin jälkeen.
- B. Kerran viikossa.
- C. Kerran kahdessa viikossa.
- D. Kerran kuukaudessa.
- E. Harvemmin kuin kerran kuukaudessa.
- F. En koskaan.

6. Pidätkö oppilaille sanakokeita tai kirjallisia sanakuulusteluja kirjoitusmerkeistä?

- A. En koskaan
- B. Harvoin
- C. Joskus
- D. Usein

7. Käytätkö tietokoneohjelmia kirjoitusmerkkien opiskelussa?

- A. En koskaan
- B. Harvoin
- C. Joskus
- D. Usein



**8. Väheneekö mielestäsi oppilaiden mielenkiinto merkkien opiskelemiseen alkeiskurssin jälkeen?**

- A. Ei ollenkaan
- B. Hieman
- C. Melko paljon
- D. Paljon

**9. Jos vähenee, mistä luulet sen johtuvan?**

A vertical form with a scroll bar and a dropdown menu at the bottom.

**VIII. Muuta**

**1. Mitä muuta haluaisit kertoa kiinan kielen merkkien opettamisesta ja opiskelemisestä alkeiskurssilla?**

A vertical form with a scroll bar and a dropdown menu at the bottom.

**2. Jos oppilaille tehdään kyselylomake, millaisia asioita olisi mielestäsi hyvä kysyä heiltä?**

Luettele asioita ranskalaisin viivoin.

A vertical form with a scroll bar and a dropdown menu at the bottom.