

Pirjo Havukainen

KT, yliopettaja, Laurea-ammattikorkeakoulu

Kysymysten ja kysymisen merkitys opetuksessa

Kysyminen on yksi keskeinen sosiaalisen kohtaamisen kommunikointikäytäntö. Kysymisen taito on myös osa keskustelutaitoa, olipa kommunikointi kirjallista, verbaalista, kuvallista tai elektillistä (Siitonen 1992; Tracy & Robles 2009). Kysymykset ovat avainvälineitä ylläpitämään opiskelijoiden ja vuorovaikutuskumppaneiden mielenkiintoa opiskeltavaan asiaan. Kysymysten avulla voidaan pyrkiä laajentamaan opiskelijoiden oppimisen näkökulmia käsiteltäviin asioihin. (Montello & Bonnel 2009.)

Miksi ja miten kysymyksiä asetetaan?

Kysymyksiä esitetään uteliaisuudesta, mielenkiinnon herättämiseksi, tiedon saamiseksi tai keskustelukumppanin tiedon ja osaamisen testaamiseksi tai vain huvin vuoksi (Siitonen 1992; Montello & Bonnel 2009). Kysymyksiä voidaan käyttää keskustelun motivoijina, keskustelun aloittajina, terapian välineinä, oppimisen motivoijina ja arvioinnin välineinä. Arviointiin ja palautteeseen liitettyjen kysymysten avulla on sekä kysymyksen asettajan että vastaajan mahdollista selkiyttää asioitaan ja ideoitaan. (Montello & Bonnel 2009.)

Kysymyksen muotoilu on yhteydessä siihen, minkälaista vastaamista halutaan, arvostetaan ja mihin tarkoitukseen kysymykset laaditaan. Eri ammatteihin valmistuvat opiskelijat joutuvat koulutuksen aikana ja tulevassa ammatissaan opettelemaan kullekin ammatille tyypillisen kysymisen tavan. Lääkärin, hoitajan ja sosiaalityöntekijän vastaanotolla tehdyt kysymykset eroavat useimmiten terapiaistunnoissa tai poliisikuulusteluissa käytetyistä kysymyksistä. Kysymyksen asettelu ja tarkoitus määräävät, minkälaisia kysymyksiä käytetään. Lääkärin, hoitajan ja sosiaalityöntekijän samoin kuin terapeutin kysyminen vaatii hienotunteisuutta. (Tracy & Robles 2009.) Etiikan näkökulmasta kysyjän ja vastaajan roolien välillä vallitsee eriarvoisuus. Kysyjällä on vastuu olla tekemättä epähenoja ja loukkaavia kysymyksiä. Keskustelutaitoinen kyselijä

ei nolaa keskustelukumppaniaan kysymyksillään. (Siitonen 1992.)

Lääkärit pyrkivät selvittämään potilaiden ongelmia tarkkojen kysymysten avulla saadakseen selville faktatietoja. Terapeuttien käyttämät kysymykset sen sijaan ovat useimmiten vähemmän suorita. He antavat asiakkaan puhua pikemminkin kuin kysyvät heiltä faktatietoja. (Tracy & Robles 2009.) Yksi terapeuttien käyttämä menetelmä on ratkaisukeskeinen menetelmä, jossa kysymysten avulla pyritään suuntautumaan tulevaisuuteen ongelmakeskeisen lähestymistavan sijasta. Koska terapiatilanteissa henkilön on vaikea omin ponnistuksin päästä eteenpäin, häntä voidaan auttaa kysymyksin. (Tuovinen 1989.) Ratkaisukeskeistä kyselemisen tapaa voidaan käyttää hyödyksi myös opiskelijoiden ohjauksessa. Ohjaustilanteessa kiinnitetään huomiota enemmän ongelmien ratkaisemiseen kuin itse ongelmaan. Opiskelijalta voidaan kysyä:

”Mitä odotat tältä tapaamiselta? Mihin opiskeluun liittyviin asioihin koet tarvitsevasi apua? Haluan vielä tarkentaa, millaisen tehtävien suorittamisaikataulun olet itsellesi laatinut? Onko sinulla jokin ehdotus, joka auttaa sinua opinnoissasi eteenpäin?” Näin ajatuksen ja mahdollisuuksien polut voivat aueta kyselemällä (ks. Siitonen 1992).

Tutkija puolestaan miettii tutkimuksen tarkoitusta ja tutkimusongelmia, joilla saa tutkimuksen täsmennettyä ja haltuunsa, ja miten parhaiten saa kerättyä haluamansa aineiston. Hyvän tutkimuskysymyksen muotoileminen on tutkimusprosessin tärkein osa. Tutkimuskysymykset haastavat tutkijaa näkemään asioita uudesta perspektiivistä ja oppimaan jotakin uutta. Tutkimuskysymykset sisältävät aiheen mielekkyyden perustelun eli sen, mihin tutkimuksessa halutaan saada vastaus. Tutkimuskysymyksiä voidaan perustella viittaamalla tutkimuksen teoreettiseen merkitykseen, tutkimuksen yhteiskunnalliseen tai käytännölliseen merkitykseen

tai esimerkiksi tutkimustulosten tuottamaan uuteen tietoon. (Esim. Lipowski 2008; Farrugia ym. 2010.)

Kysymykset oppimisen välineinä

Oppitunneilla ja ohjaustilanteissa tehdään runsaasti kysymyksiä. Vogler (2005) viittaa moniin tutkimuksiin (Levin & Long 1981; Carlson 1991, 1997; Graesser & Person 1994), joiden mukaan opettajat esittävät 300–400 kysymystä päivässä ja noin 120 kysymystä tunnissa sen mukaan, minkälainen oppitunti on kyseessä. Voglerin (2005) mukaan kyseleminen saattaa olla oppimisen kannalta tehottomampaa kuin sen pitäisi olla. Ongelmana on useimmiten opettajien käyttämien kysymysten taso ja se, että opettajilta saattaa puuttua tietoa kysymysten tasomäärittämisestä.

Kysymysten tasoluokitusten tietämättömyys saattaa johtaa opettajia kysymään matalan kognitiivisen tason kysymyksiä pikemminkin kuin korkeaa ajattelua vaativia kysymyksiä (Bloom 1956; Biggs 1999; Vogler 2005). Tästä saatiin näyttöä Nicollin & Tracyn (2007) tutkimuksessa, jonka mukaan opettajat käyttivät pääsääntöisesti matalan tason kysymyksiä opettaessaan korkea-

kouluopiskelijoita. Opettajien asettamiin kysymyksiin odotettiin pikemminkin kyllä tai ei vastauksia kuin pohtivaa ja tutkivaa ajattelua vaativia vastauksia. Albergaria-Almeida (2010) puolestaan totesi, että opettajat käyttivät opetuksessaan runsaasti suljettuja kysymyksiä, mutta opettajien käyttämien avoimien kysymysten lisääntyessä opiskelijoiden suljetut kysymykset vähenivät.

Kysymysten tasomäärittämistä ja tiedostamista voi auttaa esimerkiksi Bloomin (1956), Gallagher ja Ascher (1963) ja Biggsin (1999) tasomäärittämiin perehtyminen. Bloomin (1956) taksonomiatasojen mukaan oppimistehtävien ja tunnilla esitettyjen kysymysten tasot voidaan luokitella tietämisen, ymmärtämisen, soveltamisen, analysoimisen, synteesin ja arvioimisen tason kysymyksiin (ks. taulukko 1).

Biggs (1999) puolestaan luokittelee kysymysten ja tehtävien tasot esirakenteiseen, monirakenteiseen, suhteutettuun ja korkean abstraktiotason kysymyksiin (ks. taulukko 2).

Tehtävien tasomäärittämiä voidaan monipuolistaa ja syventää

Taulukko 1. Bloomin taksonomian tasomäärittäykset kysymysesimerkkeineen (esim. Bloom 1956, mukaeltu)

Tehtävän/ Kysymyk- sen taso	Tietäminen (Knowledge)	Ymmärtäminen (Comprehen- sion)	Soveltaminen (Application)	Analysoiminen (Analysis)	Synteesi (Synthesis)	Arvioiminen (Evaluation)
Taso- kuvaukset	Asioiden muistami- nen siinä muodossa, kun ne on esitetty	Kyky ymmärtää ja tulkita oppi- maansa, esittää asia toisessa muodossa	Kyky käyttää tietoa oikeassa tilanteessa	Kyky pilkkoa ongelma pienempiin osiin ja ymmärtää niiden suhteet	Kyky luoda uutta olemassa olevan tiedon pohjalta	Kyky arvioida ajatusten ja ratkaisujen arvoa (edelliset kriteerit mukaan lukien)
Verbit	Listata Määritellä Tunnistaa Löytää	Luokitella Erotella Muokata Selittää Tehdä yhteen- veto	Soveltaa Laskea Luokitella Muuttaa Rakentaa Yleistää	Analysoida Arvioida Yhdistää Reflektoida kriittisesti	Muuttaa Suunnitella Kehittää Laajentaa Yleistää	Perustella Vertailla Selittää Tulkita Suhteuttaa
Esimerkit	Mikä ovat kuntoutuk- sen muodot?	Millä toisella tavalla olisi voitu ratkaista potilaan kuntoutus- järjestelyt?	Millaiseksi suunnittelet tapaturmasta toipuvan asiakkaan kuntoutus- ohjelman?	Analysoi ja perustele eri kuntoutusvaihtojen hyötyjä ja haittoja?	Pohdi perustellen, miten muuttaisit suomalaisen kuntoutusjärjes- telmän asiakkai- den hyvinvointia edistäväksi?	Pohdi ja perus- tele, pitäisikö iän olla ainoa kuntoutukseen pääsyn kriteeri kireässä talousti- lanteessa?

Taulukko 2. Biggsin luokituksen mukaiset tasomääritykset kysymysesimerkkeineen (Biggs 1999, Havukainen 2003, mukaeltu)

Tehtävän/ kysymyk- sen taso	Yhden rakenteen tehtävä (Unistructural)	Monirakenteinen tehtävä (Multistructural)	Suhteutettu tehtävä (Relational)	Korkean abstraktin tehtävä (Extended abstract)
Tasokuvaukset	Asian toistaminen tai yhden asian nimeäminen	Asioiden luetteleminen, joskus myös yhdistäminen	Tuttujen asioiden soveltaminen useimmiten tuttuun aineistoon tai ongelmaan	Asioiden soveltaminen uuteen tilanteeseen, vaihtoehtoisten näkemysten esittäminen
Verbit	Muistaa Identifioida Tunnistaa	Kuvata Listata Luotella Luokitella Todeta Yhdistää	Analysoida Integroida Reflektoida Selittää Soveltaa Suhteuttaa Verrata	Testata hypoteeseja Reflektoida (kriittinen) Teoretisoida Yleistää
Esimerkit	Mitä on terveyden edistäminen englanniksi?	Luettele, mistä ulottuvuuksista terveyden edistämisen tietoperusta koostuu.	Vertaile ja analysoi perustellen terveyden edistämisen erilaisia toimintamalleja.	Analysoi tutkimuksiin perustuen käytössä olleiden terveydenedistämisen mallien vahvuuksia ja sopivuutta uuden kansallisen terveydenedistämismallin luomiseksi?

tarkastelemalla Gallagher ja Ascherin (1963) taksonomian tasoja, joilla on yhtymäkohtia Bloomin (1956) ja Biggsin (1999) kysymysten tasoluokituksiin. Gallagher ja Ascher (1963) kutsuvat vähiten ajattelua vaativaksi kysymisen tasoksi kognitiivisen muistamisen (Cognitive-Memory) tasoa. Tällaiset kysymyksiin vastaaminen ei vaadi opiskelijalta syvällistä tietoa, vaan mekaanista toistoa ja valikoivaa muistamista. Esimerkkinä kysymyksen tasosta voidaan mainita ” Miksi kutsutaan peruskoulun johtajaa?”

Seuraava tasoa Gallagher ja Ascher (1963) kutsuvat konvergentiksi ajatteluksi (Convergent Thinking), jolla on yhtymäkohtia Bloomin (1956) esittämään soveltamista ja analyysia vaativaan tasoon ja Biggsin (1999) suhteuttamisen tasoon. Konvergenttia ajattelua vaativaan kysymykseen vastaaja pyrkii kiteyttämään monesta vaihtoehdosta analyttisesti pohtien esimerkiksi yhden lauseen vastauksen. Esimerkkinä konvergenttia ajattelua edustavasta tehtävästä tai kysymyksestä on: ”Esitä lyhyesti yhdellä lauseella, mikä on korkeakoulujen kansallisten arviointien valtakunnallinen merkitys.”

Divergentti ajattelu (Divergent Thinking) puolestaan vaatii sellaisen

kysymyksen asettelua, jossa opiskelijan on mahdollisuus luoda uutta tietoa, uusi suunta, perspektiivi tai näkökulma annettuun teemaan. Siinä yhdestä teemasta luodaan monia vaihtoehtoisia näkökulmia tai ratkaisuja. (Gallagher & Ascher 1963.) ”Oletetaan, että koko Suomen korkeakoulujärjestelmästä muodostettaisiin yhtenäinen kokonaisuus. Mitä vaikutuksia sillä olisi korkeakoulua koskevaan päätöksentekoon ja hallintorakenteisiin? Esitä asiasta vaihtoehtoisia näkemyksiä.”

Arvioiva ajattelu (Evaluative Thinking) edustaa Gallagher ja Ascher (1963, ks. myös Bloom 1956) luokittelussa taksonomian korkeinta tasoa. Tällä tasolla arvioidaan arvoja ja valintoja. Esimerkkinä arvioivaa pohdintaa vaativasta tehtävästä on: ”Pohdi ja perustele, pitäisikö korkeakoulutukseen hakijoiden määrän tai vetovoimaisuuden olla yksi ja ainoa kriteeri korkeakoulujen paremmuusjärjestykseen asettamisessa?”

Kysymysten tasomääritysten ymmärtäminen, tiedostaminen ja tasomääritysten hyväksi käyttäminen on parhaimmillaan opettajan apuväline kommunikaatiotilanteissa, jossa kysymykset voivat herättää opiskelijoiden mielenkiinnon keskusteluun ja oppimiseen (Tracy & Robles 2009) ja vaikeiden asioiden ymmärtämiseen.

Oppimisen kannalta ideaalilanteena voidaan pitää sitä, että tehtävien avulla voidaan ohjata ja suunnata opiskelijoiden oppimista aikaisempaa korkeammalle tiedon tasolle. (ks. esim. Havukainen 2004; Profetto-McGrath ym. 2004; Nicoll & Tracy 2006; Montello & Bonnel 2009). Oppimistehtävien tasomääritykset helpottavat myös oppimistehtävien arviointia, sillä hyvä oppimistehtävä itsessään jo sisältää arviointikriteerit.

Oppimistehtävien ja kysymysten luonteesta

Kysymysten ja oppimistehtävien on hyvä olla tarkoitukseen sopivia ja kommunikoiivia, jotta ne toimivat tehokkaina oppimisen välineinä (Montello & Bonnel 2009). Positiivisimmillaan kysymykset

- a) edistävät instruktioita (oppimistehtävän) tarkoitusta,
- b) suuntaavat tarkastelemaan tärkeintä sisältöä,
- c) ohjaavat pohtimaan asioita ja ajattelemaan tietyllä tasolla
- d) selkeyttämään kommunikaatiota.

Kysymysten tarkoituksena on edistää oppittavan asian ymmärtämistä (Walsh & Sattes 2004) ja herättää opiskelija tulemaan tietoiseksi havainnoista, ajattelusta, toiminnan älyllisistä prosesseista, arvoista, käytetyistä käsitteistä ja ympäristöstä, jossa opiskelijat elävät (Mezirow 1981, 1991). Hyvin muotoillut kysymykset ohjaavat monien näkökulmien tarkasteluun ja antavat opiskelijalle mahdollisuuden kehittää ja arvioida tietoa (Lonka 1995). Montellon ja Bonnelin (2009) mukaan verkko-opetukseen liitetyt kysymykset saattavat saada aikaan korkean tason kognitiivista ajattelua, koska vastaamisen ja ajattelemisen aika ei useimmiten ole rajoitettu.

Tynjälän (1996) mukaan oppimista edistävät parhaiten sellaiset tehtävät tai kysymykset, jotka edellyttävät yhteenvetojen tekemistä, tiedon uudelleen järjestämistä ja yhdistämistä. Ensiksi tehtävien on hyvä olla sellaisia, että yksilö voi teoriatietoon perustuen muokata aineista uudestaan ja tarkastella sitä kriittisesti. Toiseksi tehtävien on hyvä aktivoida eli nostaa tietoisuuteen opiskelijan olemassa olevia käsityksiä oppittavista asioista ja johdattaa tarkastelemaan niitä uuden tiedon valossa. Kolmanneksi tehtävien on hyvä edistää opiskelijoiden omien kokemusten reflektointia, niiden käsitteellistämistä, teoretisointia ja teoreettisen tiedon käytäntöön soveltamista. Tehtävät voivat olla joko ammattiin liittyviä käytännön ongelmia tai ymmärtämisen ongelmia, jotka liittyvät opiskeltavan asian teoreettiseen haltuunottoon ja henkilökohtaisen merkityksen luomiseen. (Tynjälä 1996.) Korkean abstraktiotason tehtävältä vaaditaan sellaista kysymysten asetelua, joka mahdollistaa vastaajan asettumisen olemassa olevien

periaatteiden ulkopuolelle, ja kykyä suhteuttaa periaatteita ja systeemejä toisiinsa (Biggs 1999; Richards & Commons 1990).

Opiskelijat kyselijöinä

Toiset opiskelijat tekevät helposti kysymyksiä, vaikka heillä ei olisi paljon tietoa asiasta. Toiset opiskelijat puolestaan tarvitsevat tietoa ja perehtymistä asiaan ennen kuin he tekevät asiaan liittyviä kysymyksiä. (Pedrosade de Jesus 2004.) Opiskelijoiden esittämät kysymykset eroavat myös toisistaan. Dahlgren ja Öberg (2001) totesivat tutkimuksessaan opiskelijoiden esittävän pohdinnan kohteena olevasta asiasta tyhjentäviä kysymyksiä (encyclopaedic), merkitysorientoituneita kysymyksiä (meaning-oriented), suhteutettuja kysymyksiä (relational), arvo-orientoituneita kysymyksiä (value-oriented) ja ratkaisuoituneita kysymyksiä (solution-oriented).

Kun opiskelijat tekivät tyhjentäviä kysymyksiä, he etsivät asiaan yksinkertaista ratkaisua ja tarkastelivat asiaa yhdestä näkökulmasta. Merkitys-orientoituneet kyselijät puolestaan halusivat syventyä tarkastelemaan käsitteiden merkityksiä. Suhteutettuja kysymyksiä käyttävät tarkastelivat asioita monesta näkökulmasta ja halusivat täten tarkastella asioiden välisiä suhteita. Arvo-orientoituneet kysymykset sisälsivät vertailun. Kun opiskelijat esittävät näitä kysymyksiä, he pohtivat, mikä on hyvää ja huonoa. Ratkaisuoituneilla kysymyksillä puolestaan pyrittiin löytämään ratkaisu käsillä oleviin ongelmiin. Tällaisissa kysymyksissä verbeinä esiintyivät tehdä, muuttaa, vähentää, pienentää, jakaa ja levittää. (Dahlgren ja Öberg 2001.) Dahlgren ja Öbergin (2001) mielestä opiskelijoiden kysymykset eivät niinkään kuvaa heidän oppimisen tapaansa, vaan siitä, mihin opiskelija kulloinkin haluavat kiinnittää huomionsa. Tässä he viittaavat Bowdenin ja Martonin (1998) näkemyksiin asiasta.

Lopuksi

Kysymykset saavat yleensä aikaan sen, että asiat alkavat näkyä uudella tavalla (Ojanen 2000). Kysymyksiin vastatessaan tai itse kysymyksiä tehdessään vastaajat joutuvat hahmottamaan opiskelemaansa asian. Kysymyksen tekeminen edellyttää, että vastaaja tietää jotain asiasta, jota hänen kysymyksensä koskee. Vastaajan on hahmotettava kysymys, jotta hän voi vastata siihen.

Kysymykset voivat edesauttaa oppimisprosessin liikkeelle. Kysymykset voidaan kokea haasteeksi sekä kysyjälle että vastaajalle. Opettaja joutuu miettimään tehtävää tehdessään kysymys-vastausprosessin luonnetta, eli sitä, mitä tehtävällä halutaan saada aikaan. Kysymysten vihjetietojen avulla opettaja voi ohjata opiskelijaa ja antaa hänelle mahdollisuuden eritasoiseen

tiedonmuokkaukseen. Silloin kun kysymykset suuntaavat opiskelijan arvopohdintoihin, käynnistyy opiskelijan emotionaalinen ja eettinen tiedon prosessointi. Tällöin opiskelijan on mahdollista tehdä tulkintoja, pohtia ja perustella tekemistään ja ajatteluaan. Arvopohdinnat ohjaavat miettimään valintoja ja vaihtoehtoja ja valmistavat opiskelijaa arvopohdintojen käsitteellistämisen kautta tuleviin ammatillisiin tilanteisiin. (Havukainen 2003, 2004.) Arvopohdinnat saattavat syventää pohdinnan, perustelujen ja argumentoinnin laatua (Munnukka 1997). Jälkimmäistä tukee myös Lawsonin (1992) havainto, jonka mukaan kysymysten sisältö vaikuttaa päätelmien malleihin. Yksi tapa saada opiskelijat itse prosessoimaan tietoa on antaa heille ohjeeksi valmistautua tentteihin tai ammatillisiin kommunikaatiotilanteisiin laatimalla kysymyksiä. Kyselemisen taidon osatekijänä on kyseenalaistaminen (Siitonen 1992). Kyseenalaistaminen voi kohdistua luettuun tietoaineeseen, käytännön kokemukseen, keskustelun aiheeseen tai jopa itse kysymykseen. Kyselevien tehtävien laatiminen johtaa väkisin pohtimaan.

Sekä kirjallisten tehtävien kysymyksillä että luokkahuonekysymyksillä on parhaimmillaan positiivinen vaikutus opiskelijoiden oppimiseen. Hyvin laaditut kysymykset auttavat opiskelijoita paneutumaan olennaisiin asioihin ja saavuttamaan käsiteltävässä asiassa korkeamman kognitiivisen tason (Richards & Commons 1990). Taitava verbaalinen kysyminen on taito, joka vaatii sekä harjoitusta (Vogler 2005) että tietoa kysymysten tasoista (Bloom 1956; Gallagher & Ascher 1963; Biggs 1999).

Sokraattisen keskustelun avulla opiskelijoita voidaan ohjata pohtimaan ja luomaan syvällisiä kysymyksiä, jotka edistävät heidän kriittistä ajatteluaan. Keskustelun työkaluna on reflektiivinen ajatusten vaihto, johon olennaisena osana kuuluvat argumentointi, täydentävien lisäkysymysten esittäminen, argumenttien tutkiminen ja käsitteiden analysointi. Metodi soveltuu niin loogisten, eettisten, tietoteoreettisten, filosofisten, sosiaali- ja terveystieteiden poliittisfilosofisten kuin esteettisten kysymysten ja ongelmien tarkasteluun. (Yamk, Newby & Bill 2005; Van der Leeuw 2008.)

Esimerkki sokraattisesta, dialogisesta keskustelusta voisi olla seuraavanlainen. Tunnilla on keskustelun aiheena työhyvinvointi ja hyvinvoiva työyhteisö.

*"O1 (opiskelija1): No, millainen on hyvinvoiva työyhteisö.
OPE (opettaja): Millainen se sinun mielestäsi on?
O1: No en osaa oikein sanoa, mutta sellainen, missä on hyvä tehdä työtä.
OPE: Voitko vielä tarkentaa?"*

O1: No hyvinvoiva työyhteisö on sellainen, jossa tulee kohdatuksi ja kuulluksi, ja jossa voi toimia joko yksin ja yhdessä.

OPE: Miksi esittämäsi asiat tekevät työyhteistä hyvinvoivan?

O1: Kohdatuksi ja kuulluksi tuleminen ikään kuin saa työntekijän tuntemaan itsensä arvokkaaksi yhteisön jäseneksi.

O2(opiskelija2): Löytyykö työhyvinvointiin jokin virallinen määritelmä?

OPE: STM:n mukaan hyvinvoiva työyhteisö on sellainen, joka työskentelee osaavasti ja tuottavasti.

O2: Niin tuottavuus, mutta määritelläänkö työhyvinvointi myös yksityistyöntekijän kannalta kuten O1 selvitti?

OPE: Kyllä määritellään.

O2: No miten?

OPE: STM:n määritelmän mukaan työntekijät kokevat hyvinvoivassa työyhteisössä työnsä mielekkääksi ja palkitsevaksi sekä elämän hallintaa tukevaksi.

O1: Hyvinvointiin kuuluu siis työn mielekkääksi ja palkitsevaksi kokeminen.

OPE: Kyllä näin ajatellaan.

Kysymys-vastaus prosessin hallitseminen on parhaimmillaan oppimisen avain, jossa on hyvä muistaa edellä mainitun sokraattisen keskustelun onnistumiselle asetetut kaksi ehtoa: (a) osallistujilla tulee olla vilpittömän aikomuksen löytää tyydyttävä vastaus esillä olevaan ongelmaan tai asiaan, ei vain halua ymmärtää toinen toistaan henkilökohtaisesti ja (b) osallistujien tulee pyrkiä toimimaan yhdessä, eikä sortua toistensa ylipuhumiseen ja voittamiseen (Van der Leeuw 2008).

Lähteet

Albergaria-Almeida, P. 2010. Classroom questioning: Teachers' perceptions and practices. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 2, 305–309.

Biggs, J. 1999. Teaching for quality learning at university. Suffolk: ST Edmundsbury Press Ltd, Bury St Edmunds.

Bloom, B.S. 1956. Taxonomy of educational objectives, handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay.

Bowden, J. & Marton, F. 1998. The university of learning. London: Kogan Page.

Carlson, W.S. 1991. Questioning in classrooms: A sociolinguistic perspective. *Review of Educational Research* 61 (2), 157–78.

- Carlson, W.S. 1997. Never ask a question if you don't know the answer. *Journal of Classroom Interaction* 32 (2), 14–23.
- Dahlgren, M.A. & Öberg, G. 2001. Questioning to learn and learn to question. Structure and function of problem-based learning scenarios in environmental science education. *Higher Education* 41, 263–282.
- Farrugia, P., Petrisor, B.A., Farrokhyar, F. & Bhandari, M. 2010. Practical tips for surgical research. Research questions, hypotheses and objectives *Canadian Journal of Surgery*, 53 (4), 278–281.
- Gallagher, J. J. & Ascher, M.J. 1963. A preliminary report on analyses of classroom interaction. *Merrill-Palmer Quarterly* 9 (1), 183–94.
- Graesser, A.C. & Person, N.K. 1994. Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal* 31 (2), 104–37.
- Havukainen, P. 2003. Terveysalan opiskelijoiden hoitotyön oppiminen esseevastausten perusteella arvioituna. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 186. Helsinki: Yliopistopaino.
- Havukainen, P. 2004. Oppimistehtävät, vastaaminen ja arvioiminen oppimisen ohjaamisen välineenä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3, 43–52.
- Lawson, A.E. 1992. What do tests of "formal" reasoning actually measure? *Journal of Research in Science Teaching* 29 (9), 965–983.
- Levin, T. & R. Long. 1981. Effectiveness instruction. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lipowski, E.E. 2008. Developing great research questions. *American Journal of Health-System Pharmacy* 65 (17), 1667–1670.
- Lonka, K. 1995. Tiedon käyttö esseevastausta laadittaessa. *Psykologia* 30, 186–197.
- Mezirow, J. 1981. A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education* 32 (1), 13–24.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Fransico: Jossey-Bass Publishers.
- Montello, L. & Bonnel, W. 2009. The versatile question: Diverse uses of questioning online and traditional Learning. *Teaching and Learning in Nursing*, 4, 71–75.
- Munnukka, T. 1997. Hoitamaan oppiminen ja opettaminen. Käytännöllinen opetus sairaanhoitajakoulutuksessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 579. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Nicoll, H.M. & Tracy, C.A.B. 2007. Nurse education in Prctice, 7, 285–298.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäjä. Saarijärvi: Saarijärven Offsett Oy.
- Pedrosa de Jesus, H., Almeida, P. & Watts, M. 2004. Questioning styles and students learning. Four case studies. *Educational Psychology* 24 (4), 531–348.
- Profetto-MCGrath, J., Smith, K.B. & Yonge, D.O. 2004. The questioning skills of tutors and students in a context based baccalaureate nursing program. *Nurse Education Today* 24, 363–372.
- Richards, F.A. & Commons, M.L. 1990. Postformal Cognitive-Developmental Theory and Research: A Review of its Current Status. Teoksessa C.N. Alexander & E.J. Langer (Eds.) *Higher Stages of Human Development. Perspectives on Adult Growth*. Oxford: Oxford University Press, 139–161.
- Siitonen, A. 1992. Kysymisen taito. Teoksessa I. Halonen, T. Airaksinen & I. Niiniluoto (toim.) *Taito*. Helsinki: Yliopistopaino, 91–103.
- Tracy, K. & Robles, J. 2009. Questions, questioning, and institutional practices: an introduction. *Discourse Studies* 11, 131–152.
- Tuovinen, L. 1989. Ratkaisukeskeinen auttaminen. Teoksessa K. Aalto, M. Esko & M.-P. Virtaniemi (toim.) *Sielunhoidon käsikirja* Porvoo: WSOY, 319–332.
- Tynjälä, P. 1996. Kirjoittaminen oppimisen välineenä korkeakoulutuksessa. *Kasvatus* 27 (5), 425–438.
- Van der Leeuw, K. 2008. Sokraattinen keskustelu. Johdatus Leonard Nelsonin metodiin ja sitä käsittelevään kirjallisuuteen. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.) *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Vogler, K.E. 2005. Improve your verbal questioning. *Clearing House*. 79 (2), 98–103
- Walsh, J & Sattes, B. 2004. Quality questioning: Research-based practice to engage every learner. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- Yang, Y-TC., Newby, T.J. & Bill, R.L. 2005. Using Socratic Questioning to Promote Critical Thinking. *The American Journal of Distance Education* 19 (3), 163–181.