

# SOM MAN FRÅGAR FÅR MAN SVAR

## Att formulera en fråga

*Thom Axelsson,  
Institutionen för tema, Tema Barn*

### Inledning

- Tror du att IT-utvecklingen kommer att påverka din framtida roll som lärare?
- Vad var Dekplis? 1p
- Vad är Hexapla 1p

Det är inte helt enkelt att ställa frågor som gör det möjligt för studenten att visa vad denna har lärt sig under en kurs. Såväl syfte som mål med kurser är något som ofta har diskuterats. Även hur man bäst skapar förutsättningar för en god inläring. Däremot har få diskussioner berört hur man mäter denna process, d v s examinationen. I den förstnämnda frågan ovan märker den perceptiva läsaren att det saknas ett litet – men ack så väsentligt – hur. Vi vill inte ha ja eller nej på våra frågor. Vi vill inte heller ha svar som enbart är kvantitativa och reproducerade. Då måste vi också fundera på hur vi formulerar våra frågor.

Inläringen styrs av examinationsformerna menar Paul Ramsden. Detta gör att studenterna tendera att vända allt för mycket uppmärksamhet mot vad som kan tänkas komma på examinationen. Vidare skriver Ramsden att olämpliga provfrågor eller examinationsmetoder kan tvinga de studerande till rena återgivningar.<sup>1</sup> Detta noterar också Lennart Svensson som skriver att det ligger i studentens intresse att vara selektiv och inrikta sin läsning i överensstämmelse med examinationen.<sup>2</sup>

Detta är i mina ögon en diskussion som ofta lyser med sin frånvaro på flera institutioner. Hur examinationen och frågor formuleras sker ibland oreflektat. Detta paper kommer att diskutera och reflektera över dessa problem. Min poäng är att hävda att vissa typer av frågor gör det lättare för studenterna att visa på en kvalitativ inläring och kunskap. Min utgångspunkt är i en kvalitativ kunskapssyn och en målrelaterade bedömning.<sup>3</sup> Diskussionen gäller i första hand för grundutbildningar inom humaniora.

---

<sup>1</sup> Ramsden (1998) s 201, 207 – 208.

<sup>2</sup> Svensson (1998) s 98 – 99.

<sup>3</sup> Jfr Lundquist (1999) s 119.

## Syftet

Det övergripande syftet är att diskutera hur man formulerar frågor som ger en bättre koppling till det kvalitativa kunskapsbegrepp, som Bernt Gustavsson presenterar i boken *Vad är kunskap?* Fokus kommer att vara på hur frågor formuleras. Hur undviker man att enbart få fakta eller reproducerande svar? Vad är det som utmärker en god fråga? Hur ska svaren bedömas?

## Material och disposition

Materialet som har använts är gamla tentor och uppgifter från grundutbildningar inom olika humanistämnen. Det kan vara gamla tentor som jag har gjort under grundutbildningen. Men det kan också vara tentor som jag har fått av lärare och kamrater. Några av frågorna har jag också konstruerat själv. Poängen är att ge exempel på olika typer av frågor för att lyfta fram en mer principiell diskussion om frågeformulering. Därför har jag inte brytt mig om att redogöra för vilket ämne som frågan härstammar från. Det bör påpekas att jag inte på något vis är ute efter att mästra gamla lärare, utan syftet är att lyfta upp det problematiska med att formulera frågor och att ”mäta” kunskap.

Dispositionen är sådan att Gustavssons syn på kunskap först kommer att redovisas. På det följer sedan en genomgång av olika typer av frågor som kan kopplas till denna kunskapssyn. Dessa är sedan uppdelat i två ”grövre” kategorier, nämligen i reproducerande och meningsskapande frågor. Fördelar och nackdelar med dessa olika typer av frågor kommer att diskuteras. På det följer sedan ett kort stycke om bedömning, innan det hela avrundas med några avslutande ord.

## Vad är kunskap?

Gustavsson skriver om de fyra olika åtskillnader mellan kunskap som görs i 1992 års läroplanskommitté, d v s faktakunskap, förståelsekunskap, färdighetskunskap och förtrogenhetskunskap. Med faktakunskap menas information, regler och konventioner. Detta har en uppenbar kvantitativ sida. Förståelsekunskap däremot har en mer kvalitativ karaktär. Centralt är att förstå, att uppfatta mening eller innebörden i fakta. Nästa typ av kunskap är färdighet, vilket Gustavsson ser som att vi vet hur något ska göras och kan genomföra det. Den sistnämnda, förtrogenhetskunskap, ser han som bakgrundskunskap eller kunskapens tysta dimension.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Gustavsson (2002) s 23 – 24; Jfr. Lundquist (1999) s 37 – 38.

Ytterligare en uppdelning kan göras mellan reproduktion och mening. Ramsden menar att det finns skillnader i inlärning mellan dessa som är värda att beakta.<sup>5</sup> Examinationen är inget undantag. Som jag ser det hör reproduktion i första hand hemma bland faktakunskap, medan mening finns i de övriga tre typerna av kunskap. Det finns dock inga vattentäta skott mellan de olika kunskaps typerna och det ena utesluter heller inte det andra. Men på en mer principiell nivå kan det vara praktiskt att göra denna åtskillnad.

Tommie Lundquist skriver att betygsättningen enligt den nya läroplanen ska vara målrelaterad vilket innebär att det är elevernas kvalitativa kunskapsnivå som ska bedömas och betygsättas. För att kunna visa på förtrogenhet med ämnet betonar Lundquist vikten av självständighet och graden av förståelse. Detta måste visas för att ett bra betyg skall kunna uppnås.<sup>6</sup> Detta torde också vara det som gäller inom ramen för universitet och högskola.

Frågan är då hur man avgör graden av kunskap vid en examination. Detta har självklart inga enkla lösningar, men det är betydelsefullt hur frågor konstrueras. Hur undviker man att bara få fakta och reproducerande kunskap som svar? Hur visar man på förståelse, färdighet och förtrogenhet? Hur minskar man klyftan mellan återgivning och förståelse?

## **Reproducerande frågor**

Viken typ av frågor ger då endast reproducerande svar? Några exempel kan återges för att illustrera detta:

- Den metaetiska teori som hävdar att moraliska utsagor är uttryck för känslor kallas.....2p.
- Vad är etisk partikularism? 2p
- Redogör för offrets betydelse i grekisk religion? 4p
- Beskriv den romerska religionens syn på familjen? 4p

Denna typ av frågor handlar enbart om fakta eller reproducering av givna resonemang. Även vid frågor med ord som redogör och beskriv är det återgivning som blir det centrala. Fakta är på inget vis oviktig. Jag ser fakta som en del av kunskap och förståelse. Med hjälp av flera olika fakta kan man reproducera olika typer av händelser och processer. Med ett ökat reflekterande kan man sätta det i ett större sammanhang eller i någon typ av orsakskedja. Med fler fakta och ökad reflektion går det sedan att öka förståelsen för ett

---

<sup>5</sup> Se t ex Ramsden (1998) s 220.

<sup>6</sup> Lundquist (1999) s 119.

### *Examination och återkoppling*

visst fenomen eller en process. Jag tror helt enkelt att fakta och förståelse står i ett dialektiskt förhållande och att det är denna process som leder till ny kunskap. Faktakunskap kan vara nog så viktigt, men är det givet ett visst sammanhang eller ett givet problem. Detta saknas helt i de ovanstående frågorna. Bättre är då den typ av frågor som uppmanar till jämförelse eller diskussion.

- Jämför uppfattningen om kyrkans sakrament hos katarerna, valdenserna och Wycliff?
- Diskutera bakgrund och effekten av hundraårskriget mellan Frankrike och England, samt placera in det i tid. 4p

I dessa fall öppnar frågorna upp för diskussion och egna resonemang. I bästa fall ökar de också förutsättningen för att visa på förståelse och självständighet. Möjligheten finns emellertid att det fortfarande är reproducering av givna resonemang som har presenterats på föreläsningar. Att formulera frågorna med ord som jämför och diskutera är ett steg i rätt riktning, men ska ses i relation till hur föreläsningarna har sett ut. Ytterligare ett sätt att skärpa till frågeställningen är:

- Hur kan man förklara manlig dominans på ledande positioner? Vilka förhållningssätt (strategier) kan man som kvinna i en könshierarki använda sig av? 6p

Denna typ av fråga är betydligt bättre eftersom den vetter åt ett mer kvalitativ håll. Ett större utrymme lämnas åt ett självständigt tänkande. Trots detta kan frågan troligtvis fortfarande lösas med rena återgivning av böcker eller från föreläsningar. I de sistnämnda frågorna framgår det att det inte alltid är så lätt att göra en tydlig distinktion mellan reproducerande och meningsskapande frågor. Ibland är det inte heller nödvändigt med den uppdelningen, men ofta finns det mer att göra.

### **Meningsskapande frågor**

En sak man kan göra för att skapa ett större mått av mening är valfrihet. En typ av fråga kan då denna vara:

- Välj ut tre personer, som Du kommit i kontakt med under denna kurs, som enligt din mening haft den största betydelsen för historieämnets utveckling internationellt och i Sverige. Motivera ditt urval och argumentera för att de som Du väljer förtjänar denna uppmärksamhet.(8p).

Här finns ett större mått av valfrihet, vilket Ramsden hävdar behövs för en gynnsam inläring.<sup>7</sup> I och med att svaret måste motiveras blir det också en tydligare självständighet. I förlängningen av det blir också mening och sammanhang viktigare.

Gustavsson skriver om tre fåror i kunskapsutvecklingen, dessa är forskning och vetenskap, praktisk verksamhet och mellanmännsliga förhållanden. Han menar att det traditionellt har varit så att naturvetenskapen ägnar sig åt att förklara och humanvetenskapen åt att tolka och förstå. Detta är något som på senare år har utsatts för kritik. Hur vi uppfattar, tolkar och förstår tillvaron är beroende av vår sociala och kulturella kontext. Traditionen utöver ett slags auktoritet över oss, som Gustavsson skriver.<sup>8</sup> När vi tolkar så gör vi det utifrån de erfarenheter som vi har med oss. Det går inte att hitta den alltigenom neutrala och objektiva ståndpunkten.

Filosofen Ian Hacking refererar i det sammanhanget till ett intressant exempel. Han hävdar att redogörelser för primaternas beteende återspeglar de samhällen i vilka primatforskarna lever. Så blir brittiska apor till apor med oberörda miner, amerikanska apor skoningslösa och företagsamma, japanska apor hierarkiska och kommunitaristiska medan de franska aporna blir promiskuösa.<sup>9</sup> Med andra ord, vi kan svårligen frigöra oss från vår egen kontext – inte ens naturvetarna. I samband med det kan det vara värt att notera att vi bygger vår kunskap på tidigare erfarenheter. Kunskap uppstår så att säga inte i ett vakuum.

Finns det då sätt att motverka kontextens ”tryck” när man ställer frågor? Till viss del tror jag det, för att ge ett exempel:

- Tänk dig att året är 1933 och att du är tysk medborgare. Du har nyss röstat och lagt din röst på Hitler. Varför?

Den typen av fråga öppnar upp för ett annat tänkande. Det ligger i frågans natur att man försöker att skilja ut vad som kan vara mer eller mindre viktigt. Frågan möjliggör också för en typ av identifikation som de tidigare frågorna inte har gjort. Den egna kontexten måste skjutas i bakgrunden för att en annan kontext ska få stå i förgrunden. Identifikation och empati är viktiga delar för att få en ökad förståelse. En ökad förståelse sker i olika omgångar och blir egentligen aldrig helt klar. Det kan vara värt att poängtera att identifikation och förståelse inte behöver ha med acceptering att göra. Med andra ord, jag kan förstå en annan människas logik oavsett hur märklig den är,

---

<sup>7</sup> Ramsden (1998) s 202.

<sup>8</sup> Gustavsson (2002) s 54, 66, 112.

<sup>9</sup> Hacking (2000) s 92.

men jag behöver inte acceptera den. Även inlevelse kan vara en viktig del av förståelse. För att visa på ett exempel:

- Mitten av 1800-talet var för Sveriges del en tid med mycket spänningar mellan det gamla och nya. Oavsett vilken grupp man tillhörde i samhället så märkte man av förändringarna. En del fick det bättre, andra betydligt sämre. Tänk dig att du lever på 1840-talet och att du är mellan femton och tjugo år. Du är son i en bondefamilj som bor på en normalstor gård på Östgötaslätten. Du har tre äldre bröder så du kan vara säker på att det inte kommer att bli du som får arva gården. Vilka möjligheter har du? Hur kommer ditt liv att se ut om 20 - 30 år?

Frågan är vidöppen samtidigt som den ändå har sina bestämda ramar. För att få ett bra betyg på den krävs att man har förstått en hel del av det svenska samhället under 1800-talet. John Biggs skriver att för att få ut max av undervisning måste studenten vara disciplinerad och själv skapa ordning och riktning i kunskapen.<sup>10</sup> I de båda sistnämnda frågorna får de möjlighet att visa att de kan hantera detta. Gemensamt för de båda sistnämnda frågorna är också att de kräver ett visst avstånd från den egna kontexten och en särskild förståelse för en annan kontext.

Problemet med essäfrågor är, som Ingemar Wedman uttrycker det, att de är hoppsatta i all hast och att den som ska svara inte vet vad som efterfrågas.<sup>11</sup> Jag tror att detta kan undvikas med lite eftertanke och den typen av frågor som refererades till ovan. Beroende på vilken nivå som studenterna befinner sig på kan man även tänka sig mer eller mindre instruktioner om vad svaret borde innehålla.

## **Bedömning**

Vid ett flertal av frågorna stod det vilken poängsumma som ett fullständigt korrekt svar kunde inbringa. Det är svårt att ge poäng på en essäfråga och i mitt tycke borde det inte göras. Även om det är svårt, så är det till helhet som man måste se, när man gör sin bedömning. Underkänd, godkänd eller väl godkänd är de alternativ som finns. Möjligen kan man tänka sig att sätta plus eller minus. Viktigare än poängen är däremot de kommentarer som man ger till studenterna.

---

<sup>10</sup> Biggs (1999) s 94.

<sup>11</sup> Wedman (1988) s 92.

Poäng i sig är även problematiskt ur ett annat perspektiv. En och annan kursansvarig, jag hoppas att de inte är så vanliga numera, har fortfarande en förkärlek till att räkna ut ett genomsnitt och sedan sätta betygen efter det. Det var inte utan en viss förvåning som jag fick tillbaka en tenta där betygsgränserna var uträknade i efterhand. Det förefall som den gamla ”normalkurvan” hade kommit till heders igen.<sup>12</sup>

Med tanke på att det är ett målrelaterat betyg som eftersträvas måste det också vara klart från början vad det är som gäller. Med andra ord, det är målen som ska vara uppfyllda, vad jag kan eller inte kan i relation till mina kamrater är mindre viktigt. Här kan man åter lyfta in resonemanget om hur studenter läser selektivt och med inriktning på examinationen. Det behöver inte vara något fel med det, men det måste, som Ramden skriver, var tydligt vad som är viktigt och vad som kan lämnas åt sidan.<sup>13</sup> Min uppgift som lärare är att ge studenterna redskap för att kunna göra dessa urval.

I det sammanhanget är det lämpligt att koppla bedömningen till den kunskapssyn som Gustavsson presenterade. Desto högre grad av självständighet, reflekterande och förståelse som man kan visa, desto bättre betyg.<sup>14</sup> Ytterligare än aspekt som är viktig att tänka på är, som Biggs uttrycker det, att lärande är förändring, inte stabilitet. Ett gott lärande innebär att studenterna förstår eller kan göra något som de inte tidigare kunde.<sup>15</sup>

Fakta är inte ointressant men det måste placeras in i ett sammanhang. För att studenterna ska kunna visa på detta krävs att frågorna är genomtänkta. Biggs sammanfattar några saker som kan vara värda att tänka på när en kvalitativ inlärning ska bedömas. En punkt är hur komplexet svaret här och hur detta svarar mot uppgiften. Vidare att det inte är delarna som är viktiga utan helheten. Ytterligare än aspekt som Biggs nämner är studenternas självständighet och oberoende gentemot andra studenter.<sup>16</sup>

## **Avslutning**

Inlärning tycks endast vara möjlig och betydelsefull när individen har tilltro till sin inlärning och känner att den kommer att bli personligt lösnande och betydelsefull.<sup>17</sup> En viktig aspekt är då examinationen. Det är inte lätt att mäta kunskap, särskilt inte om det är den kvalitativa nivån som ska bedömas. En

---

<sup>12</sup> Jfr Biggs (1999) s 145.

<sup>13</sup> Ramsden (1995) s 130.

<sup>14</sup> Jfr Lundquist (1999) s 119.

<sup>15</sup> Biggs (1999) s 145.

<sup>16</sup> Biggs (1999) s 151.

<sup>17</sup> Se t ex Entwistle (1998) s 21.

viktig del i detta är hur frågor formuleras, vilket har diskuterats här. Som lärare och examinator krävs det att man reflekterar över hur man bäst kan examinera studenterna. Om det nu är målrelaterade betyg som gäller är det i det viktigt att studenterna vet vad som förväntats av dem när kursen börjar.<sup>18</sup> Det gäller också, vilket Biggs påpekar, att tänka på vilken nivå det är som man undervisar på.<sup>19</sup> Med andra ord får man se upp med såväl för låga krav som med orimliga höga krav på studenterna.

## Referenser

- Biggs, John (1999) *Teaching for quality learning at university: What student does*, Society for Research into higher Education & Open University Press.
- Entwistle, Noel (1998) ”Olika perspektiv på inlärning”, i *Hur vi lär* Red. Ference Marton, Dai Hounsell, Noel Entwistle, Stockholm: Rabén Prisma.
- Gustavsson, Bernt (2002) *Vad är kunskap: En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*, Stockholm: Skolverket.
- Hacking, Ian (2000) *Social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales
- Lundquist, Tommie (1999) *På verklighetens grund: Problembaserat lärande i gymnasieskolan*, Linköping: Centrum för skolutveckling.
- Ramsden, Paul (1995/1992) *Learning to Teach in Higher education*, London and New York: Routledge.
- Ramsden, Paul (1998) ”Inlärningens sammanhang”, i *Hur vi lär* Red. Ference Marton, Dai Hounsell, Noel Entwistle, Stockholm: Rabén Prisma.
- Svensson, Lennart (1998) ”Färdighet i att lära”, i *Hur vi lär* Red. Ference Marton, Dai Hounsell, Noel Entwistle, Stockholm: Rabén Prisma.
- Wedman, Ingemar (1988) *Prov och provkonstruktion*, Stockholm: Utbildningsförlaget.

---

<sup>18</sup> Ramsden (1995) s 130.

<sup>19</sup> Biggs (1999) s 148.