



LUND UNIVERSITY

Varför fråga det man redan vet?

Hofvendahl, Johan

Published in:
Pedagogiska Magasinet

2007

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Hofvendahl, J. (2007). Varför fråga det man redan vet? *Pedagogiska Magasinet*, (3), 36-39.

Total number of authors:
1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

I utvecklingssamtal använder lärare ofta ett särskilt sätt att ställa frågor.

Det som är positivt tas för givet medan det som är negativt undviks.

Lärarens perspektiv styr och eleven förväntas ge svar som rymms inom den ramen.

Varför **fråga** det man redan vet?

Av Johan Hofvendahl



NINA HEMMINGSSON

Skolans kvarts- och utvecklingssamtal – såsom de traditionellt *har* sett ut och som de typiskt *fortfarande* ser ut – utgörs till stor del av lärarens frågor och elevens eller förälderns svar. Jag har sedan en tid tillbaka intresserat mig för hur dessa frågor ser ut. En fråga kan till exempel ställas på ett mer eller mindre neutralt eller vägledande sätt, eller vara mer eller mindre öppen eller sluten, vilket syns om man jämför följande frågor med varandra:

- Tycker du att matte är lätt eller svårt?
- Tycker du att matte är lätt/svårt?
- Du tycker inte att matte är lätt/svårt, eller hur?
- Du tycker att matte är lätt/svårt, eller hur?
- Vad säger du om matten?

Även om det kan sägas att dessa frågor – bortsett från den sista – gäller samma sak, är de av helt olika karaktär vilket kan ha stor betydelse för den person som ska besvara dem. Med utgångspunkt från mitt material – som utgörs av 80 ljudupptagningar av skolans kvarts- och utvecklingssamtal, 45 stycken från 1992/93, 35 från 2004, i samtliga fall med elever i årskurs 5 – kan jag konstatera att lärare föredrar ett särskilt ”sätt att fråga” framför andra alternativ.

I språkbruk är *förutsättning* en förutsättning, i annat fall hade kommunikation varit en mycket svåruthärdlig verksamhet. En helt vanlig fråga som till exempel ”Vad är klockan?” förutsätter en hel del *möjligen* tillfredsställda antaganden för att ”projektet” ska gå i lås. Det förutsätter att talare B kan klockan, eller bara en sådan trivial sak som att B har hörsel (eller i annat fall kanske läser läppar), att B förstår svenska, att B gör tolkningen att A därmed har vänt sig till B och att B därmed, i enlighet med hävdvunna ”regler” för samtal, är den som bör och förväntas ta till orda i ett nästa skede och så vidare.

Kommunikation vore ett synnerligen invecklat företag om varje litet kommunikativt projekt utgick från att ingenting kunde tas för givet på förhand och att man därför vore tvungen att först granska projektets alla potentiellt svaga länkar, till exempel ”Har du hörsel?”, ”Förstår du svenska?”, ”Kan du klockan?” och så vidare. Så, förutsättning är en förutsättning, bland annat eftersom detta gör talande och skrivande mer effektivt. Men därmed inte sagt att förutsättning *nödvändigtvis* är effektivt eller att *alla* förutsättningar *kan* eller *bör* tas för givna. Ett kommunikativt projekt blir inte per automatik smidigare eller bättre ju mer talare A lyckas ta för givet redan på förhand.

En förutsättande fråga kan ställa till med rejäla problem för talare B. Ett klassiskt exempel är frågan ”Har du

slutat slå din fru?” där talare B har att välja enbart mellan att svara ja eller nej. Oavsett vilket alternativ B väljer, kommer B inte undan det försanthållna faktum att B *är* eller åtminstone *har varit* en hustrumisshandlare. En förutsättande fråga har dessutom den intressanta – och för utvecklingssamtalets del högst relevanta – egenskapen att B därmed kan anse sig kunna ”höra” och ”registrera” vilket svar talare A helst vill att B väljer. I samtalsanalytiska termer kan detta formuleras med att en fråga kan ha en ”design” som *prefererar* ett specifikt svar bland flera möjliga alternativ.

En fråga som exempelvis ”Du kommer på min fest, eller hur?” *prefererar* att nästa språkhandling bekräftar vad som därmed redan är förutsatt, eller annorlunda uttryckt, även om frågan är av ja/nej-typ, har frågan ett format som stakar ut vägen för ett *specifikt* alternativ, nämligen ett svar av ja-typ. En *optimerad* fråga är en fråga vars design förutsätter och *prefererar* ett ”inga problem”-svar.

Lärarens frågor till eleven är i stor utsträckning optimerade: de förutsätter en oproblematisk värld (en problemfri skola, sunda kamratrelationer, etcetera), helt enligt följande tre exempel:

Samtalsutdrag 1:

Lärare: Men Elsa eh visst har de väl (·) blivit bättre med matten i år?

Elev: Ja, de har de.

Lärare: De känns roligare?

Elev: Mm

Lärare: Å du hänger me å de —?

Elev: Mm

Lärare: Va härligt.

Samtalsutdrag 2:

Lärare: Men i – i skolarbetet för övrigt då.
Du tycker inte att du lider av att du e så tyst?

Elev: Nä

Lärare: Nä. De e ingen som retar dej eller så?

Elev: Nä

Lärare: Nä, ja tycker att de verkar ju va väldigt bra.

Mamma: Mm

Lärare: Ingen retar eh (·) de e inte många som retar någon annan va?

Elev: Nä

(1.6 sek)

Lärare: Nä. Ja- va ja upplever så e de inte de. ▶

Samtalsutdrag 3:

- Lärare: Hur har de gått me- me tänderna? Inte va de väl nån fara å ha tandställning va?
Elev: Nä, men de e lite jobbit.
Lärare: Ja, okej.
Elev: Men-
Lärare: Men de har gått bra me kompisar å så väl?
Elev: Ja
Lärare: Ja. De förstog ja också att de inte e nån fara.

Standardformatet för lärares frågor är att det som är *positivt* (till exempel att något är roligt eller att det går bra med kompisarna) förutsätts rätt upp och ner, medan det som är *negativt* (till exempel att bli retad, att lida, att något är farligt) förnekas och förutsätts vara icke-giltigt. Det är alltså sällan man hittar frågor av typen "Det har väl inte blivit bättre med matten i år?" eller "Du tycker att du lider av att du är så tyst?"

Varför ser det ut på det här sättet? Enligt min mening

finns det flera svar – det finns mer än *en* tänkbar orsak till att lärarens frågor ofta är optimerade. Det första svaret, som möjligen ligger närmast till hands och som harmonierar väl med hur lärare vanligen hanterar känsligheten och de risker som är förenade med att tala om potentiella problem, är att en optimerad fråga är ett sätt att *undvika* tal och fördjupning om känsliga och eventuellt problematiska saker. Genom att förutsätta att tillvaron är god – alternativt att förutsätta att tillvaron *inte* är ond – har man också gjort det svårt, eller åtminstone svårare, att tala om vad man talar om på annat sätt. Jag har hört flera lärare berätta att de ofta undviker att lyfta sådant som egentligen borde föras på tal. Man säger någonting i stil med "Det kan finnas tre–fyra riktigt jobbiga saker som vi hade behövt diskutera, men jag väljer ut kanske en av dessa så att eleven inte blir fullständigt bedrövad" eller "så att inte samtalet blir så känsligt". I praktiken borde detta innebära att läraren, i egenskap av samtalsledare, regisserar samtalet så att man inte ens kommer i närheten av "onämnbare nämnbarheter". I den mån det onämnbare



snuddas vid eller utgör vad man *brukar* talar om, behöver läraren tillämpa en annan strategi, till exempel att leverera frågor om det onämnbare i ett optimerat format.

Att ge sina frågor en optimerad design kan även vara ett sätt att indikera – för elev och förälder – att det rör sig om ”rutinfrågor” och att läraren inte förväntar sig några problem. Eleven hanteras som ett *vanligt* fall – en i *mängden* – vilket även gynnar förutsättningarna för en tidsekonomisk hantering och en, förhoppningsvis, smidig transport till nästa moment eller fråga.

Du verkar trivas bra i skolan?

Det är ingen
som retas, väl?

Ett tredje svar är att en optimerad fråga kan indikera närhet, intresse och engagemang. Om lärarens samtliga frågor vore av typen ”Vad säger du om X?”, skulle samtalet kunna uppfattas alltför formellt och stelt. Utvecklingssamtalet är kanske den mest intima kontaktformen mellan hem och skola; det finns mycket av ”kundvård” och ”upprätthållande av goda relationer” i dessa samtal. Optimerade frågor kan vara ett medel att nå sådana mål.

Ett fjärde svar är att optimerade frågor gäller sådant som läraren redan har någon typ av kännedom om. Samtalsutdrag 1 och 2 skulle kunna vara exempel på detta; de avslutas båda med lärarens perspektiv på saken, i första fallet ”vad jag upplever”, i andra fallet ”det förstod jag också”. Detta vittnar om att lärarens fråga ställs utifrån horisonten att läraren redan vet eller redan har sina aningar mot bakgrund av egna erfarenheter och observationer.

Men varför fråga om man redan vet? Ett möjligt svar är att det, helt enkelt, finns olika sätt att framställa och gestalta vem eleven ”är” och ”hur det går” och ”vad som händer i skolan”. Eftersom läraren rimligtvis redan vet, skulle läraren ha kunnat *berätta* på egen hand: ”Elsa, vad jag ser så har du blivit mycket bättre på matten i år. Jag har märkt på dig att du tycker att matten känns roligare och jag har också noterat att du hänger med på lektionerna. Det är härligt!” Ett sådant framställningssätt utesluter emellertid elevens deltagande; vad som skulle vara ett *samtal* har blivit ett *en-tal*. Ett annat sätt – som gör eleven åtminstone något mer delaktig – är att man låter så-

dan information träda fram i form av frågor och svar, om än att läraren redan har svaren. Information riktad till vem, i så fall? Jo, till förälder, så klart. Utvecklingssamtalet blir i denna bemärkelse till ett lärarens och elevens ”informationskådespel i dialogform” inför förälder.

Ett sista svar, som jag personligen finner mest intressant, har mer med själva människan som kulturvarelse att göra, det vill säga *hur* vi vanligen gör när vi gör vad vi vanligen gör. Samtalsforskaren Douglas Maynard hävdar att det finns en ”vardagslivets ofarlighetsprincip” (benign order of everyday life), alltså att vårt sätt att tänka – och tala – tycks vara orienterat mot ett fokus på vad som är positivt eller, i annat fall, vad som är positivt ”trots allt”. Vi frågar ”Och du trivs med dina nya arbetskamrater?” (inte tvärtom), vi avslutar tal om ”farliga saker” med ”det är egentligen inte så farligt som det låter”, vi påpekar ”det kunde trots allt ha varit mycket värre” och det finns en uppsjö av lindrande talesätt enligt principen ”Det som inte dödar, det härdar” och så vidare. Kanske är det denna princip som gör att lärarens frågor om trivsel eller kamrater levereras i optimerad design: ”Du verkar trivas bra i skolan?”, ”Det är ingen som retas väl?”, ”Du har kompisar tror jag?”

Så, en optimerad fråga kan lösa flera dilemman i ett svep, men i den mån en lärare frestas av en ”ofarlighetsprincip” i allt för stor utsträckning, kan det naturligtvis finnas mängder med *uttalat* ”bra saker” som egentligen inte alls är särskilt bra. Eleven kan tycka sig registrera att läraren inte vill ha några andra svar än sådana som bekräftar ett redan förutsatt ”inga problem”. □

Fotnot: I detta sammanhang används kraftigt förenklade transkriptionskonventioner, fortfarande med stor hänsyn tagen till hur talspråk används (och ”ser ut”) i verkligheten. Symbol (·) indikerar kort paus, understreckning indikerar betoning, symbol [indikerar samtidigt tal (överlappning).

Artikelförfattare

Johan Hofvendahl är fil dr i språk och kultur, Linköpings universitet, och lektor vid Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.

Litteratur

- Boyd, E & Heritage, J (2006): Taking the history: questioning during comprehensive history-taking. I J Heritage & D W Maynard *Communication in Medical Care. Interaction between primary care physicians and patients*. Cambridge University Press.
- Hofvendahl, J (2006): *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. Arbetsliv i omvandling 2006:1. Linköping Studies in Arts and Science. Arbetslivsinstitutet. (För nedladdning: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-6219>)
- Maynard, D W (2003): *Bad News, Good News: Conversational Order in Everyday Talk and Clinical Settings*. University of Chicago Press.