



HÖGSKOLAN
Dalarna

Lärarprogrammet
Examensarbete, 15 hp
Vt 2009

Kurs: Pedagogiskt arbete III

Gymnasielärares förväntningar på sina elever

Om läraryväntningar, samt hur dessa formas och förmedlas

Uppsatsförfattare: Karin Riddersporre
Handledare: Tekeste Negash

Abstract

Denna uppsats berör gymnasielärares förväntningar på sina elever samt hur dessa lärarförväntningar formas och förmedlas. Sex gymnasielärare har intervjuats om deras förväntningar på sina elever. Mycket av den tidigare forskningen har fokuserat på processen kring formandet av lärarförväntningar samt vilka implikationer lärarförväntningar kan ha för eleverna. I denna studie fokuseras de faktorer som förväntningar kan grundas på samt vilka förväntningarna är och hur de förmedlas, ur ett lärarperspektiv. Denna studie stödjer tidigare resultat om att lärarförväntningar kan delas in i kategorier utifrån om de är positiva eller negativa samt precisa eller felaktiga. I studien framstår förväntningsområdet som komplext och känsligt då det finns en diskrepans mellan vad lärare faktiskt förväntar sig och vad de bör förvänta sig. Dessutom framkommer att lärare grundar sina förväntningar på tillgänglig information där elevers programtillhörighet, attityder, personliga egenskaper, överlämnandesamtal samt lärarens egna preferenser anges som viktiga faktorer för formandet av lärarförväntningar. Då lärarförväntningar enligt tidigare forskning kan ha en påverkan på eleven bör lärare – utifrån vad som framkommer i denna studie – vara ödmjuka inför den information de får om elever eftersom det kan grunda förväntningar. Lärare måste också försöka vara medvetna om sina förväntningar samt ha så positiva sådana som möjligt eftersom de kan förmedlas till eleverna. På detta sätt kan lärare öka elevernas möjlighet till utveckling och framsteg, istället för att enbart bekräfta elevernas nuvarande förmåga.

Nyckelord: Lärarförväntningar, skoleffekter, indirekta effekter, självuppfyllande profetior

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	5
1.1 Syfte	6
1.2 Metod.....	7
1.2.1 Val av metod	7
1.2.2 Uppsatsens disposition	7
1.2.3 Informanter.....	7
1.2.4 Tillvägagångssätt.....	8
1.2.5 Avgränsningar och förtydliganden.....	9
2. BAKGRUND OCH FORSKNINGSLÄGE	10
2.1 Teoretiska perspektiv och utgångspunkter.....	10
2.2 Läraförväntningar.....	11
2.2.1 Förväntningar på vad?	12
2.2.2 Inre och yttre förväntningar.....	13
2.2.3 Positiva förväntningar	13
2.2.4 Negativa förväntningar.....	14
2.2.5 Precisa förväntningar.....	14
2.2.6 Felaktiga förväntningar	15
2.3 Formande av läraförväntningar	15
2.3.1 Faktorer som kan forma läraförväntningar	16
2.4 Förmedling av läraförväntningar	17
2.4.1 Direkta effekter och förmedling.....	17
2.4.2 Indirekta effekter och förmedling	17
2.4.3 Självuppfyllande profetior och vidmakthållande	18
2.5 Summering av forskningsläge	19
3. RESULTAT	21
3.1 Läraförväntningar.....	21
3.1.1 Förväntningar på vad?.....	21
3.1.2 Positiva förväntningar	22
3.1.3 Negativa förväntningar.....	24
3.1.4 Precisa förväntningar.....	25
3.1.5 Felaktiga förväntningar	26
3.2 Formande av läraförväntningar	27
3.2.1 Den egna personligheten	27
3.2.2 Programtillhörighet	27
3.2.3 Elevers attityder och bemötande	28
3.2.4 Överlämnande- och kollegasamtal.....	29

3.3 Förmedling av lärarförväntningar	31
3.3.1 Självpuppfyllande profetior och vidmakthållande	32
4. DISKUSSION	34
4.1 Lärarförväntningar.....	34
4.1.1 Vad man ska tycka och vad man tycker.....	34
4.1.2 Förväntningar på vad och vem	35
4.1.3 Positiva och negativa förväntningar.....	35
4.1.4 Precisa och felaktiga förväntningar.....	36
4.2 Formande av lärarförväntningar	36
4.2.1 Den egna personligheten	36
4.2.2 Begränsad information	37
4.2.3 Globala termer.....	37
4.2.4 Omorganisation och upprätthållande	37
4.3 Förmedling av lärarförväntningar	38
4.3.1 Självpuppfyllande profetior och vidmakthållande	38
4.4 Avslutande reflektion.....	39
5. SAMMANFATTNING	41
REFERENSLISTA.....	43
BILAGOR	45

1. Inledning

Det är idag allmänt känt och accepterat att lärande sker i samspel med andra i en social kontext och att man därför inte kan se på lärande som något som sker i en avgränsad miljö. Om lärande sker i ett samspel med andra, måste det finnas en rad faktorer som kan påverka både elevens uppfattning om och sina faktiska prestationer. Den amerikanske psykologen Berliner menar att undervisning och inläring sker i en skärningspunkt mellan de fyra faktorerna lärare, elever, uppgift och miljö.¹ Således handlar inte inläring och vad som påverkar denna situation om enbart det ena eller det andra, utan om hela kontexten, där alla delar inverkar på kontexten och formar den.

I den ständigt aktuella debatten kring skolan är elevers resultat ett brännande hett ämne. Om lärande sker i den skärningspunkt som Berliner nämner, finns alltså fler faktorer som påverkar elevers resultat än enbart de själva. Den Nya Zeeländske pedagogikforskaren John Hattie menar att eleven själv svarar för ca 50 % av variansen vad gäller resultatmöjligheter, medan läraren svarar för ca 30 %. Andra faktorer som Hattie nämner som viktiga för lärandekontexten, utöver de tidigare nämnda, är hemmet, rektorer och klasskamrater, vilket skulle kunna placeras in i den av Berliner nämnda faktorn miljö.²

År 1968 genomfördes en klassisk studie, den så kallade Pygmalioneffekten, där psykologerna Rosenthal och Jacobson visade hur lärares uppfattningar om elevernas intelligensnivå gav effekt på elevernas faktiska prestationer. Experimentet utspelade sig i San Fransisco och kortfattat gick det hela ut på att eleverna fick göra ett test och med hjälp av detta kunde man identifiera vilka elever som skulle lyckas ovanligt bra under kommande läsår. Lärarna informerades sedan om vilka dessa elever var. I själva verket var det ett intelligenstest som gjordes och det inte hade någon som helst relevans för urvalet av elever då de identifierade eleverna blev valda helt slumpmässigt. Trots det visade det sig när ett år hade gått, att dessa utvalda elever nådde bättre resultat när de testades igen för sin intelligens än de andra. Genom detta experiment manipulerade forskarna lärarnas förväntningar på elevers prestationer för att se om förväntningarna kunde bli uppfyllda och man menade att det, särskilt för lägre årskurser, fanns ett samband mellan artificiella höga förväntningar och förhöjda studieresultat.³

I denna uppsats kommer fokus att läggas på de förväntningar som finns från lärare gentemot elever. Detta är intressant då lärare befinner sig i en maktposition gentemot sina elever. Ser man krasst på saken sker ofta mötet mellan lärare och elev på den förras villkor medan den senare är den som ska anpassa sig för att slutligen bli bedömd. Lärare blir påverkare medan eleverna blir påverkade. I och med denna maktposition bör lärare ha en objektiv bild av sina elever för att kunna möta dem på ett likvärdigt och ickevärderande sätt. Men lärare är inga övermänniskor – kanske är det som lärare en omöjlighet att inte låta förväntningar och värderingar avspeglas i beteendet? Alla förväntningar är dock inte negativa och det är viktigt att komma ihåg att det även finns positiva förväntningar vilket nedanstående citat ur läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) visar.

Varje elev skall få stimulans att växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. [...] Detta skall syfta till att grundlägga en positiv inställning till lärande

¹ Berliner, D.C., (2006). Educational Psychology: Searching For Essence Throughout a Century of Influence. I P.A. Alexander & P. H. Winne (Red.), *Handbook of educational psychology* (2:a rev. uppl.) (pp. 3-27). Mahwah, N.J.: Erlbaum. s. 6.

² Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference*. University of Auckland, Australian Council for Educational Research. s. 1f.

³ Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Irvington Publishers, Inc. (Originalarbete publicerat 1968).

och att återskapa en sådan inställning hos elever med negativa skolerfarenheter. Skolan skall stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro.⁴

Citatet ovan ger exempel på positiva förväntningar som lärare bör ha i mötet med eleven för att denne ska ges möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. Att den positiva inställningen till lärande ska återskapas hos alla elever är något som betonas. Eftersom det är i interaktionen mellan lärare och elev som de i läroplanen nämnda målen ska uppnås är det också i denna interaktion som förväntningar blir aktuella. Lärare bör ha en väldigt stor del i hur denna interaktion formas genom förväntningar. Dock nämns inte själva ordet förväntning en enda gång i Lpf 94.

Frågan om lärares förväntningar på sina elever är intressant med tanke på den debatt som idag förs kring skolan. Denna diskussion är oftast livlig och – enligt min mening – ensidig. Ofta stirrar man sig blind på några få faktorer inom skolvärlden för att näst intill helt glömma bort andra. Som det kommer visa sig i denna uppsats, kan lärare ha stor effekt på sina elever, bl.a. vad gäller resultat. Alla har vi varit elever och mött ett antal olika lärare under våra år i skolan; somliga har lämnat avtryck – andra har passerat så gott som obemärkt. Vissa lärare fick oss att tro på oss själva – andra verkade knappt vilja vara där. I Sverige verkar det många gånger känsligt och näst intill tabu att diskutera vad lärares personliga egenskaper och åsikter för med sig. Bland annat skolforskaren Ulf Blossing nämner att tron på att man föds till lärare och att personliga preferenser avgör hur väl man lyckas i sitt ledarskap, är en lärarsyn i sin mest negativa tappning.⁵ Och givetvis kanske man inte kan dra det så långt som att man bör vara född till lärare – men man borde kanske lägga större vikt vid de effekter som lärare faktiskt har på sina elever och varifrån dessa effekter härstammar då personliga preferenser och förväntningar faktiskt kan ha en betydelse för interaktionen mellan lärare och elev. Det borde vara av stor vikt att veta hur lärares egna förväntningar och beteenden faktiskt kan påverka eleven. Trots allt går det inte att komma ifrån att lärare i grund och botten är människor – med allt vad detta för med sig.

1.1 Syfte

I skolan finns det en rad faktorer som kan påverka eleven, både vad gäller studieresultat och personlig utveckling. En stor del av såväl lärarens som elevens skolvardag består av interaktioner mellan just lärare och elev. I denna interaktion kan en rad olika faktorer påverka hur läraren ser på och bemöter eleven. En av dessa faktorer är lärares förväntningar på eleven. Det för denna uppsats intressanta perspektivet är att se på lärares förväntningar, hur de formas och hur de förmedlas.

Syftet är att undersöka gymnasielärares förväntningar på sina elever, samt hur lärarförväntningar formas och förmedlas.

Följande frågeställningar kommer att behandlas:

- Vilka förväntningar har gymnasielärare på sina elever?
- Hur och på vilka faktorer formas lärarförväntningar?
- Hur förmedlas lärarförväntningar?

⁴ Skolverket (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Stockholm: Fritzes. s. 6

⁵ Blossing, U. (2003). Skolförbättring – en skola för alla. I G. Berg & H-Å. Scherp (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Liber Distribution. s. 123

1.2 Metod

1.2.1 Val av metod

I denna studie kommer olika teorier från tidigare genomförd forskning samt en kvalitativ studie att beskriva lärarförväntningar utifrån det övergripande syftet som är att undersöka gymnasielärares förväntningar på elever, samt hur de formas och förmedlas. I och med syftets utformning gjordes valet att ägna en stor del av bakgrunden åt att definiera begrepp och skapa en bild av vad lärarförväntningar är.

Då syftet inte är att göra jämförelser, se på samband eller fördelning mellan olika företeelser valdes kvantitativa metoder bort och undersökningen fick en kvalitativ utformning. Genom den kvalitativa intervjun kan nya företeelser och ny information upptäckas och identifieras.⁶ I och med denna studies syfte och problemområde lämpar sig således den kvalitativa intervjun bättre som metod än en kvantitativ undersökning.

1.2.2 Uppsatsens disposition

Denna studie grundas dels på en genomgång av tidigare forskning, dels intervjuer. Den första huvuddelen, bakgrunden och forskningsläget, baseras på artiklar och böcker som berör lärarförväntningar. Då det fenomen som är i fokus kan anses vara svårgripbart och abstrakt görs en genomgång av begreppet lärarförväntningar för att definiera dess betydelse samt visa på vad det är och hur det fungerar. I denna del ges både en litteraturgenomgång och en bild av forskningsläget, då dessa två delar går in i varandra. Eftersom studien redan innefattar en rad teorier som kan förklara lärarförväntningar som fenomen, kommer inga vetenskapsteorier som sådana att redovisas i metoddelen. I bakgrundens första avsnitt redovisas de teoretiska perspektiv och utgångspunkter som denna studie grundar sig på och lutar sig emot.

Den andra huvuddelen av uppsatsen består av den kvalitativa undersökningen, det vill säga de intervjuer som genomfördes för att ge en bild av lärares förväntningar och hur det kan se ut i den svenska gymnasieskolan samt för att teoretisera fenomenet. Slutligen förs en diskussion mellan tidigare forskning och resultatet i denna studie.

1.2.3 Informanter

Informanterna i denna studie är yrkesverksamma lärare på en gymnasieskola i Mellansverige. 20 lärare valdes slumpmässigt ut och kontaktades via e-post. De informerades om att de slumpmässigt hade blivit utvalda att delta i undersökningen. Bifogat fanns ett informationsbrev som personerna ombads läsa för att få djupare information angående studien innan de tackade ja eller nej.⁷ De som var intresserade av att delta i studien kontaktades sedan för att bestämma en lämplig tid för intervjun. Genom informationsbrevet som medföljde den första förfrågan fick informanterna redan från början djupgående information om villkoren för och de etiska aspekterna av undersökningen.

En avvägning gjordes över hur mycket information som skulle ges till informanterna angående studiens syfte samt när denna information skulle ges. Genom att ge information om undersökningens syfte och upplägg, utesluter man ett bedrägligt förfarande gentemot informanterna. Å andra sidan kan man i vissa intervjuundersökningar undanhålla det specifika syftet med under-

⁶ Starrin, B., & Renck, B. (1996). Den kvalitativa intervjun. I P-G. Svensson & B. Starrin (Red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur. s. 154f.

⁷ Se bilaga 1.

sökningen för att informanterna inte ska ge förfälskade åsikter eller styras till specifika svar. Dock innebär informerat samtycke att man informerar undersökningspersonerna om undersökningens generella syfte.⁸ Tanken med studien är inte att lura fram oreflekterade svar från informanterna och därför gavs informationen om ämnets generella syfte redan i informationsbrevet.

Med tanke på att antalet informanter i studien till slut inte blev fler än sex stycken, kunde inte fullständig anonymitet garanteras. Däremot lovades informanterna konfidentialitet, vilket betyder att privata data som kan identifiera undersökningspersonerna inte skulle komma att redovisas.⁹ Därför kommer inga jämförelser att göras mellan informanterna som skulle kunna bero på olika variabler. Någon jämförelse är heller inte i fokus för studiens syfte.

1.2.4 Tillvägagångssätt

Intervjuerna genomfördes under fyra dagar på en gymnasieskola, och vid varje intervjutillfälle var enbart jag och informanten närvarande. Innan varje intervju berättades kort om användningsområdet för intervjuerna samt att de skulle spelas in. Då gavs också tillfälle för den intervjuade att ställa frågor. Alla intervjuer spelades in på diktafon och transkriberades direkt efter varje intervjutillfälle. Varje intervju tog ca 20-30 minuter i anspråk. Efter intervjun gavs den intervjuade tillfälle att ställa fler frågor kring undersökningen.

Intervjun baserades kring några i förväg uppställda frågor för att få struktur.¹⁰ Frågorna behövde inte ställas i någon särskild ordning, utan de uppställda frågorna fungerade mer som en checklista för att kunna ställa följdfrågor i relation till informantens tidigare svar.¹¹ Frågorna utformades utifrån syftet och frågeställningarna, som fick fungera som övergripande frågor som pekade i vilken riktning intervjun skulle gå.

Som tidigare nämnts, fanns en osäkerhet kring hur påverkade svaren skulle bli av vetskapen om undersökningens syfte, vilket även påverkade utformandet av intervjufrågorna. Vad som kan verka som obetydliga formuleringar kan styra informantens svar i en viss riktning. Dock kan ledande frågor också användas för att erhålla information som man misstänker undanhålls eller för att pröva tillförlitligheten i intervjupersonens svar och för att verifiera tolkningar.¹² En blandning gjordes därför mellan olika typer av frågor, där samma typ av frågor ibland ställdes flera gånger i olika varianter för att på så sätt få fram en så tydlig och nyanserad bild som möjligt. Då de genomförda intervjuerna bestod av frågor som inte behövde ställas i en exakt ordning, kan de sägas ha en låg grad av standardisering. Fördelen med detta är att intervjun kan formas utifrån den riktning som samtalet tar.¹³ Detta innebär att inte alla intervjuer kom att se ut på samma sätt. Dock utgick de alla från samma standardfrågor.

Resultatet sammanställdes genom att intervjuerna transkriberades och svaren på liknande frågor ställdes mot varandra för att se likheter och skillnader i svaren. Alla frågor var inte ställda på samma sätt så övervägningar gjordes om intervjupersonerna svarade på samma typ av fråga. Ibland kunde ett svar ge information också kring andra frågor. Vad som bör poängteras är att de svar som ges av informanterna har blivit tolkade för att kunna bli applicerade på studiens syfte och frågeställning. Intervjupersonernas svar ges via citat, men då inte hela konversationer publiceras, ligger således författarens tolkning till grund för resultatet.

⁸ Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (S-E. Torhell, övers.) Lund: Studentlitteratur. s. 107

⁹ Kvale, S. (1997). s. 109

¹⁰ Se bilaga 2.

¹¹ Starrin, B., & Renck, B. (1996). s. 56

¹² Kvale, S. (1997). s. 145f.

¹³ Starrin, B., & Renck, B. (1997). s. 56

1.2.5 Avgränsningar och förtydliganden

Det bör påpekas att mycket av den litteratur som det hänvisas till i bakgrunden är anglosaxisk. Anledningen till detta är att det finns mycket lite forskning kring lärarförväntningar i Sverige, medan det har fått jämförelsevis stort utrymme i exempelvis USA. I Sverige har det forskats kring motivation i skolan, som är ett område där lärarförväntningar finns. Lärares förväntningar nämns dock i regel bara i förbifarten och är inte ett område som i sig har ägnats så stort intresse. Varför det är så kan det bara spekuleras i. En teori kan vara att det grundar sig i den syn som finns på läraryrket i dag i Sverige. Ett genomgående drag är att lärare ofta arbetar väldigt individuellt. Forskningen kring skolan har självklart fokuserat på lärarna och deras yrkesverksamhet, men kanske inte i så hög grad kring personliga faktorer, och inte heller kring förväntningar i sig. Dock verkar det som att det finns en stor medvetenhet bland personer som arbetar i och med skolan, att positiva förväntningar är grundläggande för att eleverna ska kunna nå största möjliga framgång. Det intressanta är då det som inte så ofta fokuseras nämligen vilka dessa förväntningar är, hur lärarna formar dem och hur de faktiskt kan förmedlas.

Tanken med den kvalitativa intervjustudien är inte att låta informanterna representera alla Sveriges lärare på gymnasiet och deras syn på förväntningar. De utvalda lärarna får utgöra exempel på hur en gymnasielärare av idag kan se på förväntningar inom skolan. Eftersom undersökningen bygger på intervjuer kan det heller inte bara genom intervjuerna slås fast hur det är, utan bara spegla olika uppfattningar om detta. Resultatet av intervjuerna ska således inte ses som representativt för alla lärare i stort, och avsikten är heller inte att dra några generella slutsatser kring lärares förväntningar utifrån intervjuerna. Däremot kan en kvalitativ studie av detta slag leda fram till och stödja andra teorier kring lärarförväntningar och visa på mönster. Vad som är viktigt att poängtera är att mina tolkningar ger uttryck för *en* möjlig tolkning av vad som sagts i intervjusituationen. En uppsats av detta slag kan därför sägas vara en social konstruktion, där valet av formen för framställandet ger uttryck för en specifik syn och tolkning av vad som har sagts.¹⁴ Det är genom den tidigare forskningen som är gjord inom förväntningsområdet både i och utanför skolan, som informationen kring lärarförväntningar kommer att grundas på. Intervjustudien kommer således att ge en fördjupad bild gentemot tidigare forskning.

Det är mycket kring förväntningsområdet som är oerhört intressant. På grund av diverse faktorer kommer dock fokus att riktas enbart mot lärare och därför kommer inte elevers bild av detta fenomen att belysas. Det kommer heller inte att göras någon jämförelse eller uppdelning av de lärare som deltar i studien. Anledningen är att det inte är en relevant faktor gentemot uppsatsens syfte, utan det intressanta är att lyfta fram de förväntningar som finns samt hur de formas och förmedlas. Det är möjligt att andra lärare, i andra åldrar, ämneskombinationer och på andra skolor, hade gett en annan bild av fenomenet lärarförväntningar.

¹⁴ Kvale, S. (1997). s. 129

2. Bakgrund och forskningsläge

I detta avsnitt kommer begreppet lärarförväntningar, som en av de effekter som kan påverka elever i skolan, att beskrivas. Dessutom kommer forskningsläget att redovisas. På grund av studiens syfte och de övergripande frågeställningarnas utformning kommer det att förklaras vad lärarförväntningar är, hur och på vilka faktorer de formas, samt hur de kan förmedlas. Först kommer dock några teoretiska perspektiv, främst från psykologins område, att presenteras för att ge en djupare förståelse för vilken utgångspunkt denna studie tar i synen på lärarförväntningar.

2.1 Teoretiska perspektiv och utgångspunkter

Förväntningar kan tillskrivas den pedagogiska psykologins område. Därför kommer några vanliga teoretiska inriktningar inom psykologin att redovisas i detta avsnitt – dels för att visa på hur man kan närma sig ett och samma fenomen från olika håll och dels för att klargöra vilket perspektiv denna uppsats intar.

Psykologin som vetenskap består av en mängd samexisterande områden och teorier kring människan och hennes tankar, beteende och samspel med andra människor.¹⁵ Då många områden inom psykologi ägnar sig åt sådant som inte går att studera med blotta ögat, så som motivation eller förväntningar, har flera olika teorier uppstått för att förklara inom- och mellanmänskliga processer, genom hypotetiska konstruktioner.¹⁶

Mycket av den tidigare forskningen inom psykologins områden var laboratorieinriktad och fokuserade på aspekter av beteende som faktiskt gick att observera. På grund av detta undersöktes enbart isolerade aspekter av mänskligt beteende.¹⁷ Den rådande övergripande teorin för dessa typer av studier var behaviorismen, som utvecklades under början av 1900-talet. Enligt behavioristerna kan vi endast formulera teorier om det som är direkt observerbart. Således präglades de då rådande teorierna av synlig påverkan av individen och synliga reaktioner. Sedan 1970-talet har synen på de psykologiska processerna ändrats, mycket på grund av att det sätt man väljer att tolka psykologiska fenomen på är direkt avgörande av hur man undersöker dem.¹⁸

Den kognitiva teorin har en annan utgångspunkt än behaviorismen och menar att man måste ta hänsyn till individens tankar, perceptioner och förväntningar när man studerar beteende och motivation. Där behavioristerna menar att exempelvis inlärning visas genom en ändring i beteendet, menar de kognitivt inriktade att det sker en inre process som inte direkt kan observeras.¹⁹ Kognition behöver dock inte enbart röra den enskilda individen utan kan också innefatta andra människor. Termen social kognition kan definieras som en teori som förklarar hur människor gör för att förstå sig på både andra människor och sig själva.²⁰ Den sociala miljön har enligt denna teori stor betydelse för hur människor tolkar såväl sig själva som andra, både vad gäller tankar, känslor och beteende. Enligt amerikanen Albert Bandura är yttre beteende, individens inre kognitiva processer och den sociala miljön tre samspelande faktorer.²¹ Dessa tre faktorer är reciproka vilket

¹⁵ Carlson, N. R., Martin, G. N., & Buskist, W. (2007). *Psychology*. Harlow: Pearson Education Limited. s. 4

¹⁶ Imsen, G. (2000). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. (G. Silfving övers.). Lund: Studentlitteratur. s. 42

¹⁷ Giota, J. (2001). *Adolescent's perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. s. 20

¹⁸ Imsen, G. (2000). s. 59

¹⁹ Imsen, G. (2000). s. 59f.

²⁰ Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social Cognition*. New York: McGraw-Hill. s. 14

²¹ Imsen, G. (2000). s. 61

betyder att de kan påverka varandra åt alla håll. Exempelvis kan vårt handlande påverka den sociala miljön; den sociala miljön kan påverka hur vi tänker; vad vi tänker påverkar våra handlingar och så vidare. I och med denna modell är människor både skapare och mottagare av dessa olika faktorer, vilket gör att människor inte bara kan ses som produkter av ett sammanhang, utan också som individer som kan ha kontroll över sina liv.²² Utifrån Banduras modell är det så gott som omöjligt att ta ställning för antingen eller vad gäller perspektiv kring vad som styr en människas tolkningar. Om olika faktorer tillsammans kan påverka varandra från olika håll, kan fenomenet sägas vara flerdimensionellt eller interaktionistiskt, eftersom individen hela tiden interagerar i en kontext.

Denna uppsats tar således avstamp i de socialpsykologiska teorier som menar att människan och hennes kunskap om sig själv och omvärlden formas i ett socialt samspel med andra, men att även individuella faktorer kan spela in. Härnäst följer en närmare genomgång av de underliggande teorier som kan användas för att förklara förväntningar och uppfattningar av dessa.

2.2 Lärarförväntningar

Då undervisning och inläring sker i en skärningspunkt mellan de fyra faktorerna lärare, elever, uppgift och miljö, är det uppenbart att alla dessa faktorer har en påverkan på varandra.²³ De faktorer inom skolan som kan ha en påverkan på elever vad gäller exempelvis motivation och utveckling kallas för skoleffekter. Dessa skoleffekter kan delas in i olika sorters processer, vilket är avgränsade områden som var och en för sig eller tillsammans kan ha en effekt på olika delar av skolan eller elevers utveckling. Empiriska studier visar att skolan har stor effekt på elevers utveckling, bland annat på deras kognitiva förmåga, skolprestationer och sociala beteenden och känslor.²⁴ Exempel på sådana skoleffekter kan vara ledarskap, läroplanen eller som i detta fall, lärares förväntningar på eleverna. Problemet med dessa skoleffekter är att det är svårt att se på dem enhetligt då de kan påverka på olika nivåer i skolan.²⁵ Olika skoleffekter kan ha påverkan på såväl en hel skola, som en klass eller till och med en enskild elev.²⁶ Vilket perspektiv man använder sig av för att se närmare på effekter beror helt på vilken typ av effekter det handlar om. Vissa effekter är lättare att iaktta än andra då de är direkt observerbara, som exempelvis skolmiljön. Andra effekter, som exempelvis effekten av de mål som lärare sätter upp för eleverna, är inte lika lätta att observera. Likväl menar bland annat Joanna Giota, Fil. Dr. och docent i pedagogik, att dessa psykologiska processer inom skolan har lika stor påverkan på framtida prestationer eller framgång i skolan, som exempelvis intelligens eller läroplaner.²⁷

En av dessa psykologiska processer är vad som hädanefter kommer att refereras till som lärarförväntningar.²⁸ Med detta menas de förväntningar som lärare har på sina elever. En tydligare definition kan ges enligt följande.

Lärarförväntningar kan definieras som slutsatser som lärare gör om sina elevers framtida beteende eller prestationsmöjligheter, baserat på vad de vet om sina elever i nuläget.²⁹

²² Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (2006). Competence and Control Beliefs: Distinguishing the Means and Ends. I P.A. Alexander & P. H. Winne (Red.), *Handbook of educational psychology* (2:a rev. uppl.) (pp. 327-367). Mahwah, N.J.: Erlbaum. S. 356

²³ Berliner, D.C. (2006). s. 6. (Mina översättningar: Lärare: *Teachers*, Elever: *Students*, Uppgift: *Task*, Miljö: *Setting*).

²⁴ Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4, 279-305. s.279

²⁵ Giota, J. (2002). s. 280f.

²⁶ Good, T. L. (1987). Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions. I K. R. Howey (Red.), *Journal of Teacher Education*, July-August, 32-47. s. 33

²⁷ Giota, J. (2002). s. 280f.

²⁸ Den engelska benämningen är *teacher expectations*.

Förväntningar kan härmed sägas bygga på den slutsats som läraren drar angående elevens framtida prestationer utifrån den nu tillgängliga informationen. Förväntningar, som de definieras i denna uppsats, är således både de slutsatser läraren har gjort om elevens framtida prestationer och en faktor som påverkar lärarens framtida interaktion med elever, vare sig det är medvetet eller ej.

2.2.1 Förväntningar på vad?

Gemensamt för den forskning som har bedrivits kring lärarförväntningar är att de har betraktats som en process som har en påverkan på någon eller något. Det som skilt sig åt är att forskare har haft olika utgångslägen för vilken variabel de tittat på när det gäller påverkan. Lärare kan ha förväntningar på såväl enskilda elever, som grupper av elever, klasser eller till och med hela skolor.³⁰ Vidare har vissa forskare undersökt hur elevers intelligensnivå kan påverkas medan somliga har undersökt effekten på elevens skolprestationer i specifika ämnen. Ytterligare andra har undersökt vilken effekt lärarförväntningar kan ha på exempelvis självkänsla, självbild, motivation och egna förväntningar kring prestationsmöjligheter. Hädanefter kommer ingen åtskillnad att göras mellan vad lärarförväntningarna har effekt på, utan effekterna kommer presenteras oavsett om de kan tänkas ha störst påverkan på exempelvis prestationen som sådan eller elevens uppfattning om sina egna prestationsmöjligheter.

Tre huvudfaktorer är återkommande i forskningen kring vad lärares förväntningar handlar om. Dessa faktorer – alltså vad förväntningarna riktar sig emot – är 1) lärares uppfattning om elevens prestation, 2) uppfattning om talang och 3) uppfattning om ansträngning.³¹ Den beskrivning av förväntningar som följer i fortsättningen, berör alltså dessa tre områden. Kanske finns det andra faktorer som lärare kan ha förväntningar kring, men dessa nämns som sagt som de tre huvudfaktorerna.

På senare tid har det i Sverige debatterats mycket kring lärares yrkesetik. Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund har tillsammans framtagit de yrkesetiska principer som anger riktlinjer för lärares professionella yrkesutövning. De yrkesetiska principerna speglar det ”korrekta” förhållningssätt som lärare bör ha gentemot sina elever. Följande punkter är ett exempel på etiska principer som läsaren kan hålla i minnet eftersom paralleller kan dras till förväntningsområdet.

Lärare förbinder sig att i sin yrkesutövning

- alltid bemöta eleverna med respekt för deras person och integritet samt skydda varje individ mot skada, kränkning och trakasserier
- vid utvärdering, bedömning och betygssättning vara sakliga och rättvisa och därvid motstå otillbörlig påverkan
- vara varsam med information om eleverna och ej vidarebefordra information som mottagits i tjänsten om det inte är nödvändigt för elevens bästa.³²

Lärares förväntningar kan alltså delas upp i de förväntningar man bör ha i sin yrkesutövning, och de egna förväntningar man har som person, vilket kommer att visas senare med direkta och indirekta effekter. Roger Fjellström, docent i praktisk filosofi, menar att en yrkesetik ökar chansen att lärare behandlar alla elever med samma välvilja och intresse oavsett den personliga relationen eller om lärare gillar elevers uppsyn, åsikter och bakgrund eller inte. Vidare skriver Fjellström att

²⁹ Good, T.L. (1987). s. 32. (Min översättning: *Teacher expectations are defined [...] as inferences that teachers make about the future behavior or academic achievement of their students, based on what they know about these students now.*)

³⁰ Good, T.L. (1987). s. 33ff.

³¹ Se bl.a. Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. (1997). In Search of the Powerful Self-Fulfilling Prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 72, 4, 791-809. s. 794

³² Se bl.a. Fjellström, R. (2006). *Lärares yrkesetik*. Lund: Studentlitteratur. s. 226

detta inte innebär att lärare behöver sakna skiftande personliga känslor för sina elever, utan att lärare tyglar sina känslor till ett yrkesmässigt engagemang.³³ Det är viktigt att poängtera att detta yrkesmässiga engagemang inte ska utesluta skiftande bemötande för olika elever, vilket följande citat ur Lpf 94 visar.

Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Det finns också olika vägar att nå målen. Särskild uppmärksamhet måste ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla.³⁴

2.2.2 Inre och yttre förväntningar

Yttre förväntningar är de som kommer utifrån, det vill säga sociala förväntningar. Genom dessa förväntningar kan eleven känna att andra förväntar sig ett bestämt beteende eller förväntar sig att särskilda krav ska uppfyllas.³⁵ Självklart kan eleven utsättas för förväntningar från fler håll än från sin lärare. De yttre förväntningarna kan komma från många håll, men som redan nämnts kan flera faktorer vara viktiga för lärandekontexten, utöver läraren, så som hemmiljön, skolans ledning och klasskamrater.³⁶

Dessutom har eleven egna inre förväntningar, både på sina möjligheter och vad som kommer att ske om han eller hon handlar på ett bestämt sätt. Dessa förväntningar är grundade på erfarenheter och inläring.³⁷ Frågan är dock om dessa förväntningar verkligen är elevens egna eller om de från början är yttre förväntningar som eleven sedan tar till sig som sina egna och som blir en del av elevens självbild.

2.2.3 Positiva förväntningar

I inledningen nämndes studien av Rosenthal och Jacobson – den så kallade Pygmalioneffekten – där man undersökte hur lärares positiva förväntningar på några utvalda elever påverkade dessa elevers resultat till det bättre.³⁸ Den undersökningen genomfördes för över 30 år sedan, men ännu pågår diskussionen kring lärares förväntningar och dess effekter på elever. När resultatet från studien presenterades accepterades det först till fullo, men senare försök till reproduktion av samma resultat misslyckades. Fler och fler liknande experiment genomfördes och fokus flyttades därigenom från debatten kring originalstudien till att istället försöka dra någon slutsats av alla undersökningar som gjorts kring lärarförväntningar.³⁹ Bland annat har kritik riktats mot att för stora växlar drogs av slutsatserna i originalstudien, då studiens reliabilitet kritiserades.⁴⁰ Under de år som har gått har forskare genom andra studier dragit slutsatsen att lärares förväntningar faktiskt kan påverka interaktionen mellan lärare och elev, men att denna process är mer komplex än vad man först trodde.⁴¹

Även om det inte finns mycket svensk forskning kring lärarförväntningar, verkar det ändå finnas en samstämmighet kring att positiva, eller höga, förväntningar är en förutsättning för att elever ska kunna nå största möjliga framgång i skolan. Bland annat menar Bengt-Erik Andersson, pro-

³³ Fjellström, R. (2006). s. 38.

³⁴ Skolverket (2006). s. 4

³⁵ Imsen, G. (2000). s. 358

³⁶ Hattie, J. (2003). s. 1f.

³⁷ Imsen, G. (2000). s. 358

³⁸ Se Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992).

³⁹ Good, T. L. (1987). s. 32f.

⁴⁰ Se bl.a. Good, T. L. (1987). s. 32 och Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. (1997). s. 792

⁴¹ Good, T.L. (1987). s. 32f.

fessor i utvecklingspsykologi och pedagogik, att alla lärare måste intala sig att varje elev har något positivt att bygga på och att de också måste bemötas så, för då kommer elevernas självvärdering att växa.⁴² Eller som pedagogikprofessorn Håkan Jenner uttrycker det:

Med pedagogens positiva förväntningar blir det inte alltid goda resultat (det är mycket annat som också spelar in), men utan pedagogens positiva förväntningar blir det nästan aldrig goda resultat.⁴³

2.2.4 Negativa förväntningar

Ett flertal senare studier hävdar att under naturliga förhållanden har negativa, eller låga, förväntningar större effekt på den personen som förväntningarna riktas emot än vad positiva förväntningar har. Det verkar som om människor lägger mer fokus på och blir mer påverkade av negativa än positiva förväntningar, framförallt när det handlar om människors tro på sig själva. Det finns flera teorier kring varför så är fallet och forskare menar att människor ser negativ information som mer användbar än positiv information och att vi reagerar starkare mot negativ feedback än positiv. Negativa förväntningar kan vara både precisa och felaktiga, men många av de principer som nämns som viktiga för förhindandet av felaktiga förväntningar ger utrymme för negativa förväntningar. Människors tankar och förväntningar avspeglas så gott som alltid i beteendet, varför negativa förväntningar ger negativa effekter.⁴⁴

2.2.5 Precisa förväntningar

Som ordet precis antyder överensstämmer de förväntningarna med verkligheten.⁴⁵ Precisa förväntningar kan sägas reflektera elevens faktiska prestationsmöjligheter, medan felaktiga förväntningar påverkar, eller skapar en tro kring prestationsmöjligheten.⁴⁶ Precisa förväntningar är de läraryrkesförväntningar som förutsäger, men inte orsakar studentens prestation. De förväntningar som leder till en självuppfyllelse bör i så fall vara felaktiga och inte överensstämma med verkligheten, medan de förväntningar som är precisa bara förutsäger utgången, inte orsakar den.⁴⁷

När det gäller läraryrkesförväntningar är det viktigt att komma ihåg att många förväntningar ofta är helt korrekta bedömningar av elevens förmåga utifrån relevant information. Alltså behöver lärarens förväntningar om elevens prestationsmöjligheter inte nödvändigtvis vara felaktiga.⁴⁸ Det finns många studier som visar att en yrkesverksam lärarens uppfattning om sina elever oftast är riktig och att den också baseras på den bästa tillgängliga informationen. Det mesta tyder på att den information som finns tillgänglig om eleven stämmer, och att de intryck som lärarna formar när de interagerar med eleverna faktiskt baseras på och överensstämmer med elevernas deltagande och prestationer i skolarbetet, trots att dessa förväntningar kan skapas under de första dagarna under ett nytt skolarbete. Studier visar också att de flesta felaktiga förväntningarna korrigeras när mer pålitlig information blir tillgänglig.⁴⁹

⁴² Andersson, B-E. (1999). *Spräng skolan!* Jönköping: Brain Books. s. 47

⁴³ Jenner, H. (2004). s. 85

⁴⁴ Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. (1997). s. 792

⁴⁵ Begreppen *accurate* och *inaccurate expectations* är hämtade från engelsk litteratur och är svåra att ge någon perfekt översättning till svenskan. Närmast kan de översättas som riktiga eller precisa samt felaktiga förväntningar. (Min översättning).

⁴⁶ Jussim, L., & Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations II: Construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 947-961. s. 948

⁴⁷ Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131-155. s. 137f.

⁴⁸ Good, T.L. (1987). s. 33

⁴⁹ Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661. s. 636

2.2.6 Felaktiga förväntningar

Alla de förväntningar som inte baseras på precis eller riktig information är således felaktiga. Det kan handla om både låga eller höga, negativa eller positiva förväntningar. Dessa förväntningar kan bero på ett flertal saker, men alla har de gemensamt att de grundar sig på felaktig information och således är ogrundade slutsatser.⁵⁰ Det är de felaktiga förväntningarna som påverkar eller skapar tron kring prestationsmöjligheten i motsats till precisa förväntningar som reflekterar elevers faktiska prestationsmöjligheter.⁵¹

Vad som är viktigt att poängtera är att det inte alltid går att dra en exakt skiljelinje mellan precisa och felaktiga förväntningar. Det behöver med andra ord inte vara så att en förväntning alltid är antingen precis eller felaktig. Förväntningar kan vara fullt precisa eller totalt felaktiga – men de kan också vara vart som helst emellan. Även mycket precisa förväntningar kan alltså till viss mån vara felaktiga.⁵² För att förtydliga detta kan ett exempel på förväntningar kring ett provresultat ges. Om högsta möjliga resultat är 100 poäng och läraren förväntar sig det resultatet av en viss elev och den eleven också uppnår det resultatet, kan förväntningen sägas vara fullständigt korrekt eller precis. Får eleven däremot 95 poäng kan ju inte förväntningen ses som helt felaktig, om än inte fullständigt precis. Sett ur det här perspektivet kan förväntningar ses mer som dimensionella än kategoriska och det är alltså inte helt lätt att dra en gräns för när en förväntning blir antingen precis eller felaktig.

2.3 Formande av lärarförväntningar

För att förstå vad felaktiga förväntningar är, bör man förstå varifrån de kommer och hur de formas. Som redan nämnts behöver inte felaktiga förväntningar enbart ge negativa konsekvenser för eleven; de felaktiga förväntningarna kan ju vara positivt inriktade som i fallet med Pygmalioneffekten. Pedagoger formar troligen sina förväntningar om elever på samma sätt som människor i allmänhet skapar förväntningar om andra människor. Skillnaden mellan den professionella läraren och den ”vanliga” människan ligger inte i formandet utan i konsekvenserna av förväntningarna. De förväntningar som i vardagliga sammanhang inte behöver få några betydande följder, kan bli av avgörande betydelse i kontakten med eleverna på grund av den ojämnliska professionella relationen mellan lärare och elev.⁵³

Följande principer kan ligga till grund för hur människor skapar förväntningar om varandra, och är således något som lärare bör vara särskilt observanta på:

- *Människor betraktar andra utifrån den egna personligheten.* Lärare betraktar alltså sina elever utifrån egna värderingar och behov; de kan föredra eller ha sympati för en viss typ av elever. Som människor i allmänhet har även lärare egenskaper som de föredrar hos andra människor. Somliga uppskattar tysta elever medan andra föredrar livliga; vissa föredrar aktiva elever medan andra uppskattar mer tillbakadragna. Eleven har sina egenskaper, men dessa uppfattas på olika sätt av olika lärare.
- *Människor skapar stabila intryck genom begränsad information.* Precis som andra människor baserar lärare som för första gången möter sina elever sina intryck på lättillgängliga faktorer som utseende och uppförande. Lärare kan också forma förväntningarna utifrån vad de

⁵⁰ Good, T.L. (1987). s. 32

⁵¹ Jussim, L., & Eccles, J. S. (1992). s. 948

⁵² Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. (1997). s. 794

⁵³ Jenner, H. (2004). s. 71

vet om elevens tidigare uppförande och prestationer, eller vad de vet om elevens syskon och föräldrar.

- *Människor formar intryck i globala termer.* Med detta menas att vi gärna karaktäriserar människor genom att sätta etiketter på dem för att underlätta vår förståelse. Härigenom kan eleven så att säga bli placerad i ett fack med etiketter som ”motiverad” eller ”omotiverad”, ”duktig” eller ”svag”.
- *Information som strider mot rådande uppfattningar omorganiserar för att lösa motsättningar.* Detta görs för att upprätthålla den globala kategoriseringen. Människor vill gärna kunna hantera oförenliga företeelser utan att behöva överge sina första intryck och förväntningar. Genom att förklara en ”duktig” elevs misslyckande på ett prov med att den ”hade en dålig dag”, kan läraren låta bli att ändra sitt förstahandsintryck även om det senare kommer motstridande information.⁵⁴

Vad som är viktigt att poängtera är att de ovannämnda principerna likväl kan skapa precisa förväntningar som inte påverkar utgången, utan bara förutspår den. Det är dock lika viktigt att vara observant på att de kan vara felaktiga, vilket kan ge negativa konsekvenser.

2.3.1 Faktorer som kan forma lärarförväntningar

Enligt modellen ovan finns det grovt indelat fyra grundläggande principer för hur förväntningar formas och vidmakthålls. En intressant princip vad gäller formandet av förväntningar är punkt två – att människor skapar stabila intryck genom begränsad information. Här har redan några övergripande och lättillgängliga faktorer hos eleven nämnts, såsom utseende, uppförande och prestationer. Utöver detta kan lärare även forma positiva eller negativa förväntningar utifrån hur väl ett äldre syskon har presterat i skolan.⁵⁵ Andra faktorer som nämns i forskningen kring lärarförväntningar är etnicitet, social klass, stereotyper, eventuella diagnoser, ålder, språkliga variationer, förhållande mellan elev och lärare samt kön.⁵⁶

Vad som är intressant på gymnasienivån och som är en faktor som inte existerar inom grundskolan, är att eleverna kategoriseras utifrån programtillhörighet. Lärare kan således ha skilda förväntningar på elever utifrån vetenskapen om vilket program de går. Dessa förväntningar kan, precis som så många andra, vara antingen precisa eller felaktiga, positiva eller negativa. Undersökningar som Skolverket genomfört visar att det är vanligare att gymnasielärare som undervisar på studieinriktade program är nöjda med elevernas intresse för skolarbetet jämfört med lärare på yrkesinriktade program, 68 respektive 50 procent. Vidare är 36 procent av de lärare som undervisar på studieinriktade program nöjda med elevernas förkunskaper jämfört med 15 procent av lärarna på yrkesinriktade program.⁵⁷ Om lärare anser att elever på program med olika inriktningar skiljer sig åt vad gäller motivationsnivå och tidigare kunskaper, kan detta påverka hur synen och förväntningarna på dessa elever blir. Om lärare dels skapar intryck genom begränsad information, och sedan formar dessa intryck i globala termer enligt modellen ovan, kan elevens programtillhörighet användas som information för läraren att basera sina intryck på. När en elev exempelvis går ett yrkesinriktat program skapar lärare intryck genom den begränsade informationen, för att sedan, i den minst önskvärda versionen, sätta en etikett på eleven genom de globala termer som används. Bengt-Erik Andersson menar att många elever omvittnar att det bara är om man är bra i så kalla-

⁵⁴ Jenner, H. (2004). s. 71

⁵⁵ Long, M. (2000). *The psychology of education*. New York: RoutledgeFalmer. s. 127

⁵⁶ Rubie-Davies, C., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 429–444. s. 430

⁵⁷ Skolverket (2007). *Attityder till skolan 2006*. Rapport 299. s. 89f.

de läsämnen som man räknas, vilket betyder att de elever som har andra starka sidor inte känner att de är lika mycket värda. Detta kan skolan motverka genom att visa att man tror på och ha positiva förväntningar på alla sina elever.⁵⁸ Andersson menar också att skolan har fler funktioner än de samhällsuppgifter som nämns i läroplanen. Bland annat menar han att skolan sorterar människor genom att vissa elever kommer in på teoretiska utbildningar som leder till högstatusyrken i samhället, medan andra kommer in på utbildningar som leder till yrken med lägre status. Andersson menar att denna sorteringsfunktion bygger på vårt sätt att tänka och bedöma teoretisk utbildning som finare än praktisk.⁵⁹ Sett ur det perspektivet, vad betyder programtillhörigheten för skapandet av lärares förväntningar?

2.4 Förmedling av lärarförväntningar

2.4.1 Direkta effekter och förmedling

De effekter som har en direkt påverkan på eleven hör inte till förväntningsområdet, men jag nämner dem ändå här för att visa på skillnaden mellan direkta och indirekta effekter. Direkta effekter i interaktionen lärare/elev är till exempel de medvetna instruktioner som läraren ger i samband med olika skoluppgifter.⁶⁰ De direkta effekterna kan således ge de resultat som kommer sig av de mål som läraren har med sin undervisning. Hit hör alla de explicita faktorer som påverkar undervisningen och de medvetna val och handlingar som lärare gör i interaktionen med eleverna.

2.4.2 Indirekta effekter och förmedling

I motsats till de resultat som uppkommer tack vare direkta effekter, åstadkoms indirekta effekter genom bland annat lärarens förväntningar. Intentionerna med dessa är implicita, men kan likväl påverka lärarens beteende som i sin tur påverkar elevernas egen självbild, motivation och prestationsförväntningar, eller faktiska prestationer.⁶¹ De indirekta lärareffekterna utövas bland annat genom lärarens förväntningar på olika elever som leder till olika behandling, där vissa elever till exempel får uppgifter av hög svårighetsgrad medan andra får lättare uppgifter.

En modell utarbetad av psykologerna Brophy och Good ger följande förslag till hur förväntningar och kommunikationen av dessa kan fungera i interaktionen mellan lärare och elev.

- Tidigt på året formar lärare olika förväntningar kring elevers beteende och prestationer.
- Lärare betar sig olika mot olika elever i enlighet med sina förväntningar.
- Den olika behandling som elever får ger dem information om hur de förväntas uppträda och prestera.
- Om denna behandling är konsekvent över tid, kommer det troligen påverka elevens självbild, prestationsmotivation och samspel med läraren.
- Dessa effekter kommer i sin tur att underbygga lärarens förväntningar så att eleven anpassar sig än mer till dessa förväntningar.

⁵⁸ Andersson, B-E. (1999). s. 44f.

⁵⁹ Andersson, B-E. (1999). s. 50f.

⁶⁰ Giota, J. (2002). s. 296

⁶¹ Good, T. L. (1987). s. 35

- Slutligen kommer detta att påverka elevens prestationer och egna förväntningar, vilket visar på att lärarförväntningar kan fungera som självuppfyllande profetior.⁶²

Genom denna modell skapas en bild av en ständigt pågående process av skapande, förmedling och reproducering av lärares förväntningar. Frågan är hur de förmedlade förväntningarna uppfylls hos eleven?

2.4.3 Självuppfyllande profetior och vidmakthållande

Den tidigare nämnda studien av Rosenthal & Jacobson nämns ofta som startskott till forskningen kring lärarförväntningar. Denna studie visade att lärarförväntningar kan forma elevens resultat, vilket sågs som bevis för att självuppfyllande profetior faktiskt existerar. Enligt den studien kunde ett bättre resultat ses för de elever som hade positiva förväntningar riktade mot sig. Den studien visade alltså att felaktiga förväntningar likväl kunde vara positiva och ge ett positivt resultat. Sedan denna studie genomfördes har hundratals studier undersökt den självuppfyllande process som förväntningar skapar, och forskare har kunnat bevisa dess existens över en rad olika sammanhang och för såväl positiva som negativa förväntningar. Inom skolsammanhang har forskare undersökt de självuppfyllande effekter som lärarförväntningar kan ha på elever och det verkar som att lärare genom sina förväntningar kan påverka elevens möjligheter i skolan genom att eleven formar en bild av sig själv enligt de förväntningar som riktas emot honom eller henne. Denna bild formas dels genom att förväntningarna påverkar elevens självbild, dels genom att elevens egna prestationsförväntningar ändras. Genom detta menar forskare att de som utsätts för förväntningar ofta kommer att betrakta sig själva så som andra ser dem.⁶³

Om man tar det faktum i beaktande att lärare formar olika förväntningar för olika elever, kommer lärare enligt Good att bemöta sina elever på olika sätt beroende på de förväntningar som läraren har för respektive elev. Eleven uppfattar i sin tur den här skilda behandlingen och tolkar härigenom vad som förväntas av honom eller henne.⁶⁴ En faktor som många psykologer har intresserat sig för i processen kring skapande och förmedling av lärarförväntningar, är den självuppfyllande profetian. Det råder ingen total enighet kring vilken typ av faktorer som självuppfyllande profetior grundar sig på. Vissa forskare menar att de per definition uppstår på grund av felaktig information.⁶⁵ Andra menar att både felaktiga och korrekta förväntningar kan skapa självuppfyllande profetior och att man i och med detta antagande bör ta fasta på att positiva förväntningar är bättre än negativa, då båda kan ge resultat men olika sådana.⁶⁶ Som tidigare nämnts påverkar eller skapar felaktiga förväntningar en tro kring prestationsmöjligheten, medan precisa förväntningar reflekterar elevens faktiska prestationsmöjligheter.⁶⁷ Sett ur den synvinkeln borde då självuppfyllande profetior grunda sig på felaktiga förväntningar. En sådan förväntning måste alltså påverka och ändra elevens resultat på något sätt och då kan självuppfyllande profetior definieras som något som orsakar en förändring. Andra förväntningar är raka motsatsen. Så kallade vidmakthållande förväntningar, är lärarens förväntningar att en elev kommer att fortsätta att agera eller prestera så som den tidigare gjort. Läraren bortser här från motsägande bevis på förändring.

⁶² Good, T. L. (1987). s. 33

⁶³ Madon, S., Smith, A., Jussim, L., Russel, D. W., Eccles, J., Palumbo, P., & Walkiewicz, M. (2001). Am I as You See Me or Do You See Me as I Am? Self-Fulfilling Prophecies and Self-Verification. *PSPB*, vol 27, 9, 1214-1224. s. 1215

⁶⁴ Good, T. L. (1987). s. 37

⁶⁵ Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. (1997). s. 794

⁶⁶ Jenner, H. (2004). s. 110

⁶⁷ Jussim, L., & Eccles, J. S. (1992). s. 948

Medan självuppfyllande profetior skapar en förändring, hindrar de vidmakthållande förväntningarna alla möjligheter till en förändring.⁶⁸

Även om det finns mycket bevis för att självuppfyllande profetior faktiskt existerar, ska det också nämnas att det finns belägg för att det ibland inte alls uppstår några sådana och att människors personliga egenskaper och beteenden inte alltid påverkas av andras förväntningar.⁶⁹ Att självuppfyllande profetior då och då är både verkliga och stora, förändrar inte det faktum att de oftast tenderar att vara små. Detta beror på att de flesta förväntningar som förutspår elevernas prestationer är precisa och därför inte ger några självuppfyllande profetior.⁷⁰

2.5 Summering av forskningsläge

Det har nämnts en hel del forskning i bakgrunden kring lärarförväntningar och här kommer därför en snabb redovisning och summering av forskningsläget att göras, samt hur detta har lett fram till denna studie. Det är några av de forskare som hänvisats till i bakgrunden vars resultat och publikationer som här kommer att presenteras och citeras.

År 1968 presenterades boken *Pygmalion i klassrummet*, i vilken Robert Rosenthal och Lenore Jacobson presenterade resultat som skapade stort intresse. I deras bok beskrevs forskning där lärares förväntningar angående elevprestationer manipulerades för att se om dessa förväntningar skulle bli uppfyllda. Deras forskning visade att i de lägre årskurserna i skolan är höga lärarförväntningar förknippade med förhöjda elevprestationer. Inom just detta experiment var det elevens intellektuella förmåga (IQ) som man menade var en beroende variabel som kan påverkas av lärarens förväntningar.⁷¹ När resultatet från studien presenterades skapade det stort intresse men också en kraftig debatt. Vissa accepterade resultatet till fullo medan det mötte skarp kritik från andra håll. Bland annat har studiens reliabilitet kritiserats.⁷² Under åren som har gått har det genom andra studier dragits slutsatsen att lärares förväntningar faktiskt kan påverka interaktionen mellan lärare och elev, men att denna process är mer komplex än vad man först trodde.⁷³

År 2005 publicerades en artikel av de amerikanska psykologiprofessorerna Jussim och Harber där de menade att 35 års forskning kring lärarförväntningar berättigar följande slutsatser: att självuppfyllande profetior faktiskt förekommer i klassrummet men att dessa effekter vanligen är små; att starka självuppfyllande profetior dock kan uppkomma bland vissa elever, särskilt de från utsatta sociala grupper; att det fortfarande är oklart huruvida självuppfyllande profetior påverkar intelligensen eller om de gör mer skada än nytta; och att lärarförväntningar kan påverka elever mer av den anledningen att de är precisa än på grund av att de är självuppfyllande.⁷⁴

Forskningen kring lärarförväntningar har pågått i 40 år och fortfarande finns inga exakta svar på vilka effekter lärarförväntningar kan ha, vilka förväntningar som finns eller hur de faktiskt formas. Forskningen visar att olika faktorer spelar in beroende på vilka variabler som fokuseras. Dessutom kan förväntningar riktas mot både individer, klasser eller hela grupper av människor. Att lärare är en av de faktorer som påverkar eleven och dess resultat råder det dock inga tvivel

⁶⁸ Rubie-Davis, C., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). s. 430 (Min översättning: Vidmakthållande förväntningar: *Sustaining expectations*).

⁶⁹ Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M., (2007) *Social Psychology*. (6:e rev. uppl.) Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education International. s. 70

⁷⁰ Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). s. 152

⁷¹ Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992).

⁷² Se bl.a. Good, T. L. (1987). s. 32 och Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. (1997). s. 792

⁷³ Good, T.L. (1987). s. 32f.

⁷⁴ Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). s. 131

om. Det är *hur* denna process går till som är mer oklart. Denna studie delar in förväntningar i poler som inre/yttre, precisa/felaktiga och positiva/negativa. Det är de yttre förväntningarna som fokuseras här, och de två andra polerna kan placeras in under den kategorin. I bakgrunden har också visats att förväntningar kan formas utifrån olika faktorer – det vill säga vad man vet eller tror sig veta om eleven samt att förväntningar kan formas på olika sätt. Det sätt på vilket förväntningar förmedlas är oftast indirekt och omedvetet, i motsats till de medvetna val och handlingar som förmedlas genom direkta processer. Dessutom kan förväntningar inom läraryrket delas upp i de förväntningar lärare bör ha enligt läroplaner och yrkesetiska principer, och de förväntningar lärare faktiskt har utifrån det faktum att lärare som alla andra människor har förväntningar utifrån de faktorer som har nämnts.

I Sverige finns mycket lite forskning kring lärarförväntningar. Håkan Jenner är en av få som har beskrivit fenomenet i svensk litteratur. Hans bok behandlar motivationsarbete i både skola och inom behandlingsvården och är ett exempel på att lärarförväntningar nämns inom motivationsområdet.⁷⁵ Som redan nämnts i metoddelen kan en anledning till bristen på forskning inom detta område i Sverige vara att man inte delar samma syn på lärare och lärande som i andra länder, och då främst de anglosaxiska. De svenska forskare som det refereras till i denna studie har berört områden där förväntningar ingår, men deras utgångsläge har varit eleven och motivationsproblematiken.

⁷⁵ Jenner, H. (2004).

3. Resultat

I resultatdelen kommer det övergripande syftet och frågeställningarna att belysas genom de svar som framkom i intervjuerna. Som redan nämnts är inte syftet med undersökningen att låta informanterna representera alla Sveriges lärare på gymnasiet och deras syn på förväntningar. Här kommer en bild av lärares förväntningar att förmedlas och de utvalda lärarna får utgöra exempel på hur en gymnasielärare av idag kan se på förväntningar inom skolan.

Då arbetet består av tre övergripande frågor, kommer dessa att behandlas var och en för sig med passande underrubriker, liknande de i bakgrunden, för tydligare struktur. För att belysa lärarnas tankar och funderingar kring lärarförväntningar, kommer deras svar att redovisas i citatform. Intervjuaren anges som I, medan lärarna betecknas som L. Ett medvetet val har gjorts att inte numrera lärarna. På så sätt kan olika synpunkter och åsikter belysas trots att ingen tydlig åtskillnad görs mellan lärare vilket bidrar till konfidentialiteten. Då text har tagits bort ur citaten, har detta markerats med [...]. Detta har gjorts då samma sak sagts flera gånger eller då det som har sagts inte har någon större relevans för sammanhanget. Ibland har information lagts till i efterhand för att förklara syftningar i citatet eller så har information som kan avslöja intervjupersonen ersatts. Detta markeras också inom hakparenteser. Det är viktigt att poängtera att även om noggranna försök har gjorts att inte rycka citaten ur sitt sammanhang så är en tolkning alltid en tolkning. Valet av formen för framställandet ger således uttryck för en specifik syn och tolkning av vad som har sagts.⁷⁶

3.1 Lärarförväntningar

3.1.1 Förväntningar på vad?

Förväntningar som begrepp är väldigt brett och de tillfrågade lärarna uttryckte en viss variation kring sina rent generella förväntningar på eleverna. Två lärare uttryckte förväntningar på att deras elever skulle lyckas nå målen i skolan, en tredje att de skulle bli goda och lyckliga människor framöver, en annan att de skulle lyckas så bra som möjligt, ytterligare en annan ville att de skulle vara intresserade och positiva och någon förväntade sig att de skulle ställa upp och göra sitt bästa. När en så pass bred fråga ställdes, som dessutom var den första, var de enda förväntningar som nämndes av positivt slag.

Eftersom förväntningar som begrepp kan rymma så mycket, ställdes ytterligare en fråga kring vilka förväntningar lärare har, men den här gången med den definition som tidigare använts för att definiera lärarförväntningar. Detta för att styra in förväntningarna på de tre faktorer som tidigare nämnts, nämligen lärarens uppfattning om prestation, talang och ansträngning.⁷⁷

I: Om man skulle tänka på förväntningar som slutsatser som man kan ha gjort eller tankar som man kan ha om vad dom ska prestera i framtiden, vad skulle du säga att du har för förväntningar då?

L: Ja, jag kan ju ha lite olika förväntningar på vad dom ska prestera i framtiden beroende på hur duktiga jag bedömer att dom är, om jag förstod frågan rätt.

Lärarna menar att de kan ha förväntningar och att förväntningarna kan vara olika, vilket också nästa citat visar.

⁷⁶ Kvale, S. (1997). s. 129

⁷⁷ Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. (1997). s. 794

L: Ja slutsatser, det gör man nog liksom. Bildar sig en uppfattning och drar någon sorts slutsats, det gör man säkert med tanke på att man ser vad eleven gör på lektionen.

Nästa lärare sade sig dels försöka bortse från eventuella låga förväntningar på en elev, dels bortse från eventuell information som på något sätt skulle kunna skapa låga förväntningar. Här klargörs dock inte huruvida läraren *har* förväntningar.

L: Mm, den definitionen att jag liksom på förhand har bestämt mig för att den här eleven kommer inte att lyckas något vidare, eller att jag har haft hans syskon eller hennes, och för den skull har låga förväntningar... Jag försöker ju bortse från det.

Alla lärare utom den föregående sade sig ha olika förväntningar på olika elever. Dock trodde den lärare som inte någon gång sade rakt ut att den hade olika förväntningar, att alla elever inte kan uppnå målen vilket även det skulle kunna ses som en slags förväntning. Många lärare gav också uttryck för en slags ovilja att erkänna att skilda förväntningar existerar. Om man ansåg sig ha skilda förväntningar gavs ofta uttryck för dels *hur* man borde tycka, dels *vad* man faktiskt tycker.

I: Mm. Men alltså... Kan det vara så att man har olika höga förväntningar på elever?

L: Det borde inte vara så tycker jag.

I: Näe...

L: Det är svårt att säga.

I: Svårt att säga?

L: Ja... Möjligtvis att man kan ha det ibland, det kan man kanske ha. Fast man... Det är väl mer eller mindre omedvetet också.

I: Ja, det kan ju vara känsligt...

L: Ja... Ja.

Den här läraren ger exempel på hur det många gånger såg ut i intervjusituationerna. Det sägs ganska motvilligt att man kanske trots allt har skilda förväntningar på sina elever. Frågan om skilda förväntningar uppfattas som väldigt känslig av flera lärare och som något som inte är helt korrekt eller accepterat. Nedanstående lärare hade följande resonemang när diskussionen började röra sig kring att lärare på skolan har olika förväntningar på olika elever. Läraren hade en känsla av att det var så, men kunde eller ville inte peka på något specifikt som gör att lärare har olika förväntningar på olika elever, i det här fallet på elever från olika program.

L: Jaa, det är en känsla. Och sen att nån kanske fäller nån kommentar nån gång eller säger nånting, men alltså... Det är ju inte... Alltså, det är ju en väldigt känslig fråga det här! Det är ju sånt man får läsa om på lärarhögskolan också liksom, hur man... eller jag tänker på när jag gick min utbildning, att man liksom inte ska göra skillnad på teoretiska och yrkesprogram, men i verkligheten är det ju så att det är skillnad på dom. Det är ingen som säger det rätt ut, men den känslan finns. Och ingen tycker att det är konstigt. Det är därför de nationella proven när vi sammanställer att, i en yrkesklass så är det jättemycket IG och i en teoretisk klass så är det jättemycket VG. Det är ju ingen som ifrågasätter det liksom i lärargruppen.

Att lärare har olika förväntningar kommer vi också att titta närmare på under det avsnitt som handlar om formandet av lärarförväntningar. Närmast kommer en redovisning av vilka positiva samt negativa förväntningar lärare kan ha.

3.1.2 Positiva förväntningar

Det finns inget enkelt svar för vad förväntningar faktiskt innefattar. För en person som aldrig har funderat närmare över begreppet förväntningar är det inte en självklarhet att förväntningar kan delas in i kategorier utifrån om de är positiva, negativa, felaktiga och så vidare. Detta ger en lärare uttryck för.

I: Så då skulle du säga att du har, eller att du kanske inte har samma förväntningar på alla elever?
L: Att jag inte har samma förväntningar? Det beror ju på.
I: Det beror ju på, som du sa då, vad det handlar om.
L: Ja, och sen att, vad förväntningarna är. Är det bara positivt att ha förväntningar eller negativt eller?

Lärare uppvisar en medvetenhet om att förväntningar inte enbart kan ses som positiva eller negativa. Problematiken här är då hur en positiv förväntning ska definieras? Det finns såklart inget facit men en positiv förväntning som lärare kan ha är att eleven har de förutsättningar som krävs för att nå målen, vilket är gymnasieskolans uppdrag. En fråga om vilka positiva förväntningar som lärarna har på sina elever kan vara svårbegriplig och abstrakt. Att förvänta sig att alla elever kan uppnå målen är däremot en ganska konkret positiv förväntning, om än känslig eftersom den är så intimt kopplad till lärares uppdrag. En lärare ger följande argument kring sina positiva förväntningar.

L: Mitt jobb är ju att hjälpa alla elever till godkänt, och sen vad jag tycker och tänker det kan ju vara sånt som jag ventilerar med andra lärare i lärarrummet, sånt som inte eleven får veta eller vad man ska säga. Så förväntningarna vad jag har, och vad jag visar för eleven kan ju vara skilda saker.

Det är lärarens uppdrag att hjälpa eleven att nå målen, men det behöver inte betyda att läraren tror att alla elever kan nå dit. Det är kanske ofrånkomligt att man faktiskt skapar sig olika förväntningar för hur det kan och kommer att gå för eleven? Två av lärarna gav ett klart och tydligt ja på frågan om de tror att alla elever kan nå målen.

L: Självklart. Det är ju jag som lärare som ska se till att dom gör det och sen vad jag ger dom för verktyg så... Jag lär ju se till att dom klarar av målen och anpassa efter hur dom klarar av det liksom. Men det är, självklart kan alla nå målen.

En fick aldrig den konkreta frågan på grund av intervjuens riktning, men menade ändå att uppdraget ju är att hjälpa alla elever att nå målen. Tre av de tillfrågade lärarna menade att alla elever faktiskt inte kan uppnå målen, vilket kommer att tas upp i avsnittet kring negativa förväntningar.

Visst har lärare funderat över förväntningar och hur de faktiskt kan påverka eleven. En lärare delgav följande resonemang.

I: Tror du att förväntningar kan påverka eleven positivt?
L: Jag tror faktiskt att det är jätteviktigt, så jag tror att det är synd att det är såhär [syftar på skilda förväntningar på olika typer av program]. Dom säger ju det att lärarnas förväntningar på eleverna det är en... liksom, framgångsfaktor.
I: Mm...
L: Så att, har lärarna höga förväntningar på eleverna så driver man det på ett annat sätt. Som det här klass 9A till exempel. Att... Och man har ju haft lust nästan att testa det och säga att "det här är ett mål, nu ska alla här vara godkända" och sen ska det helst vara så och så många som har VG och så där.

Den här läraren såg positiva förväntningar som en framgångsfaktor och hänvisade till SVT:s dramadokumentär om klass 9A, ett experiment där ett antal framgångsrika pedagoger hjälpte eleverna mot målet att bli en av Sveriges bästa klasser. Det här var inte den enda läraren som refererade till programmet, utan det nämndes flera gånger. Lärarna såg programmet som bevis på att man som lärare bör ha positiva förväntningar. Dock menade de att det också kan finnas risker med alltför höga förväntningar, vilket vi kommer att se i nästa avsnitt.

3.1.3 Negativa förväntningar

Att tro att inte alla elever kan uppnå målen tolkas här som en negativ förväntning, vare sig den är felaktig eller ej. Läraren kan ha korrekt och relevant information som leder till en negativ förväntning angående elevens möjliga kapacitet att nå de uppsatta målen. Förväntningen är precis men likväl negativ. Det var som sagt tre av lärarna som inte trodde att alla elever kan uppnå målen i skolan. De klargjorde alla tre på olika sätt för varför de tror som de gör. Alla tre lärare nedan fick frågan om alla elever kan uppnå målen i skolan.

L: Nej. Det tror jag faktiskt inte.

I: Varför inte?

L: Nej jag tror att en del har dålig kapacitet vad det gäller att förstå och inse samband och om man tar till exempel [en kärnämneskurs], så klarar inte alla elever den kursen och jag tror att en del inte skulle klara den hur mycket stöd dom än fick. [...] Tyvärr är det så att målen är ganska högt satta, vilket väl är bra på ett sätt men inte för 100 procent av eleverna. Jag har en gång läst en jämförelse i en lärartidning, då var det en forskare som sa att det är ungefär som att man skulle säga åt sjukvården att dom ska göra alla friska. Att man ska säga åt skolan att alla ska klara av målen.

Denna lärare menar att elevernas egen kapacitet kan vara för låg och att målen dessutom är för höga i skolan. Lärarens svar kan tolkas som att det i princip är omöjligt att alla elever ska kunna nå målen. Här nämns inga specifika faktorer som gör varför den här uppfattningen finns, men några sådana faktorer nämner en annan lärare.

L: Jaa... Det tror jag väl inte, för att vissa kan ha såna problem i skolan som gör att dom inte kan det då. Det kan vara läs- och skrivsvårigheter. Det kan vara sociala omständigheter omkring dom då som gör att dom inte kan fästa sina tankar på dom uppgifter dom har och... Så att för dens skull, så är det väl så att vissa når inte upp till målen helt enkelt av det skälet då. Det kan ju vara begåvningsmässigt då också naturligtvis.

De argument som föregående lärare tar upp kan ses som exempel på faktorer som ligger till grund för bildandet av förväntningar, vilket kommer att tas upp senare i resultatet. Här ger läraren konkreta exempel på varför vissa elever inte kan uppnå målen och även om citatet är inplacerat under negativa förväntningar så rör det sig egentligen inte om några negativa förväntningar kring eleven i sig, utan om olyckliga omständigheter. Följande lärare ger en annan bild av hur negativa förväntningar kan se ut, när frågan återigen handlade om elevers möjlighet att nå målen.

L: Näe...

I: Nej?

L: Nej.

I: Varför inte?

L: Ja dom kanske kan göra det om dom får gå i skolan tills dom blir femtio år.

Den här läraren argumenterade sedan för att vissa elever helt enkelt inte är mogna för gymnasiet och att de på grund av de omständigheterna inte kan nå målen. Dessa exempel visar på tre olika lärares negativa förväntningar kring elevernas prestationsmöjligheter som också grundar sig på olika saker. Ibland är det också svårt att skilja mellan vad som är just förväntningar och vad som inte är förväntningar. Följande citat får ge exempel på en slags uppgivenhet, som absolut är negativ, men är det en förväntning?

I: [...] Om du skulle se på andra lärare då. Tror du att andra lärare har samma förväntningar på alla elever?

L: Nej, det tror jag inte. Inte om dom har jobbat i några år. Så... nej jag tror inte att... Jag tror att man lär känna olika personligheter... Så man ser ungefär vart det kommer att gå åt för håll.

I: Ja. Är det nånting du har märkt hos andra?

L: Ja, oh ja. Vi diskuterar ju eleverna nästan varje dag och utbyter erfarenheter så då märker man ju en del. En del elever dom, vad ska man säga, har gett upp hoppet kan man nästan säga.

I: Att en del elever har?

L: Nej att vi har gett upp hoppet om vissa elever.

En mycket tydlig faktor som framkom kring negativa förväntningar är att lärarna har lägre förväntningar på kapaciteten och prestationsförmågan hos eleverna på yrkesprogram än teoretiska program. Lärarna har alltså skilda förväntningar på olika typer av elever och här gjordes en kategorisering utan att det fanns några sådana intentioner med intervjun från början. Lärarna har högre förväntningar på elever från teoretiska program än på elever från praktiska program och detta framkom alltså innan en enda fråga hade ställts angående elever från olika program. En lärare pratade konstant genom hela intervjun om elever från olika program, trots att försök gjordes att styra bort det från programtillhörighet till att gälla alla elever. Detta gäller i och för sig inte negativa förväntningar i sig, utan vilka de negativa förväntningarna riktas mot. Senare i resultatet kommer det klargöras varför lärarna har olika förväntningar på elever från olika program. Här redovisas bara att det är så. Det verkar som den tydligaste gränsen mellan olika elever går vid deras programtillhörighet och att eleverna, såsom nästa lärare uttrycker det, blir placerade i fack efter programtillhörighet.

I: Så du tror att det finns lärare som har olika förväntningar på olika typer av elever, alltså beroende på vem eleven är?

L: Ja det tror jag. Jag tror att man har högre förväntningar på elever som går studieförberedande och kanske lite lägre förväntningar på dom som går yrkesförberedande, det tror jag absolut.

I: Har du själv märkt det, från andra?

L: Alltså inte som förväntningar, utan mer kanske som fördomar känns det som. Det är svårt att veta vad dom har för förväntningar, men det känns som att alla placerar in eleverna i fack och det känner jag att man... Liksom, de har olika böcker tillexempel om de går studieförberedande eller yrkesförberedande. Bara där känns ju förväntningarna olika liksom.

3.1.4 Precisa förväntningar

För att få korrekt information om vilka förväntningar som är precisa, räcker det såklart inte med att bara fråga lärare vilka förväntningar de har som också brukar stämma med hur det faktiskt är och blir. Verkligheten är mer komplicerad än så. För att få sådan vetskap måste lärarnas förväntningar i början av året jämföras med vad eleverna faktiskt uppnådde för resultat i slutet av läsåret. Vad som är intressant här är lärarnas bild av vilka förväntningar som brukar stämma och vilka förväntningar som lärarna alltså är ganska säkra på. Dessa förväntningar borde också vara de som är svårast att förändra om det nu mot alla odds skulle visa sig att de är fel. De precisa förväntningarna är också de som kommer att nämnas under rubrik 3.2 Formande av lärarförväntningar; det är de förväntningar som grundar sig på information som kan ses som tillförlitlig och korrekt och är sådan information som kommer från exempelvis överlämnandesamtal. Andra faktorer som lärarna nämner för formandet av precisa förväntningar är erfarenhet och vad man faktiskt observerar i klassrummet. Följande lärare fick frågan vilka förväntningar som brukar stämma.

L: Det är väl att man jobbar inte lika hårt [i vissa klasser]. Har man till exempel en tidpunkt då man ska lämna in sin uppsats eller ett arbete man har gjort, så i vissa klasser får man nästan 100 procent den dan och i andra får man tjata innan man får in dom. Det är ju tråkigt, men så kan det vara.

Som förväntningar som faktiskt brukar överensstämma med verkligheten nämner lärarna olika saker, som av förställiga skäl är lättare att överblicka och konstatera än att jämföra de förväntningar man har gentemot en specifik elev och dennes resultat. Återigen måste poängteras att även om lärarna ombads att berätta om de förväntningar som faktiskt brukar stämma, kan det vara så att förväntningarna stämmer till hundra procent eller inte alls.

L: Ja det är väl förväntningar att... vissa elever som det går ganska bra för... att det går bra i alla ämnen. Att det är en rak linje. Det är ofta, det som man tror och det som brukar stämma...

3.1.5 Felaktiga förväntningar

Som redan nämnts är gränsen inte helt tydlig mellan vilka förväntningar som är precisa och vilka som är felaktiga. Men där lärarna var ganska osäkra över sina precisa förväntningar och inte gav lika klara svar på vilka förväntningar det skulle kunna vara, var man mer säker på att man kunde ha felaktiga förväntningar. Följande fyra lärare svarade på frågan om de ibland kan ha förväntningar som är felaktiga och som senare visar sig att de inte stämmer.

L: Självklart. Det är jag helt övertygad om.

Att ha felaktiga förväntningar behöver inte enbart vara negativt. Lärarna ger uttryck för att de ibland kan ha för höga förväntningar på vissa elever, innan de inser att så faktiskt är fallet. Läraren nedan menar att det är mer vanligt att man från början har för höga förväntningar, än att man har för låga förväntningar som sedan höjs.

L: Ja oh ja.

I: Mm.

L: Det tror jag. Man kan få en helt felaktig bild av en elev så... Av någon anledning.

I: Vad tror du att det kan grundas på då? Att man har fått fel bild?

L: Ja... Det kan väl vara att... en elev kan vara verbal till exempel eller ha ett utseende som ger mer moget intryck än vad den i verkligheten är.

I: Mm. Så då kanske man har, att man från början har mer positiva förväntningar?

L: Ja och för höga kanske.

I: Kan det vara åt andra hållet också att man kan ha för negativa och sen visar det sig att det inte alls var så?

L: Nej, inte lika ofta.

I: Näe... Det vanliga är att man kanske har lite för höga förväntningar?

L: Ja.

Vad som kan ses som negativt är att de positiva förväntningarna sänks och blir lägre. En annan lärare ger en annorlunda bild och menar att det kan visa sig positivt att man har haft felaktiga förväntningar när förväntningarna från början varit för låga och man inser det och kan höja dem.

L: Ja, det kan det ju vara. Om jag går in i någon klass första gången, om det är en yrkesklass... Om dom skulle lämna in nånting som var supersuper så där, då skulle jag ju bli glatt överraskad. Och det har man ju blivit flera gånger. Så att det... Det är ju bara bra!

I: Ja... Så det är så att man kanske har lite lägre förväntningar från början på en yrkesklass?

L: Ja man kan ha det.

Utifrån det svar som läraren ovan ger, kan utläsas att den läraren kan ha lägre förväntningar på en yrkesklass än en teoretisk klass. Dock behöver det inte alltid vara så i och med att läraren menar att "man kan ha det". Den här läraren har också själv blivit överraskad många gånger, och menar att det är bra när man får inse att de negativa förväntningar man hade från början faktiskt var felaktiga och kan ändras. En annan lärare anser sig inte göra fel särskilt ofta och menar att man med god kännedom om sina elever kan undvika att göra fel, men att det händer att förväntningarna från början är för höga.

L: Det handlar ju delvis om någon slags människokännedom eller elevkännedom och nu berömmar jag mig med att jag har en ganska god elevkännedom så att jag skulle nog inte behöva göra fel så ofta, men det är klart att även solen har sina fläckar så att det kan nog hända att jag kanske förväntar mig för mycket av någon elev men det blev inte så.

3.2 Formande av lärarförväntningar

Hittills har konstaterats att lärare har förväntningar på sina elever samt att dessa förväntningar kan ta olika riktningar, form och uttryck. Utifrån de exempel som getts verkar det som att lärare ganska fort får olika sorters förväntningar på olika elever. Vad gäller formandet för lärarförväntningar har fokus i intervjusituationerna legat på vilka faktorer som lärarförväntningarna kan grundas på, inte hur själva grundandet som sådant går till, vilket inte kan undersökas i en uppsats av denna storlek. Nedan kommer därför fokus att ligga på de faktorer som förväntningar kan grundas på.

3.2.1 Den egna personligheten

Att människor betraktar andra utifrån den egna personligheten borde även gälla lärare. Människor har olika personligheter och då också olika preferenser för vilka andra människor de så att säga går bättre och sämre ihop med. Läraren nedan ger uttryck för just detta, att lärare precis som alla andra människor kan bete sig på olika sätt och då också ha olika preferenser beroende på hur man är som person.

I: Tror du att det kan vara så att dina personliga egenskaper som lärare också kan spela roll för vilka förväntningar du har på elever?

L: Ja det gör det säkert. På vilket sätt vet jag inte riktigt men... det finns ju säkert. Att man kan vara mer eller mindre krävande beroende på hur man själv är som person.

I: Ja vad man själv... Ja... Ja men vilka preferenser man själv har?

L: Ja precis.

I: Ja...

L: Så är det nog överallt tror jag.

Nästa lärare ger också uttryck för att lärare trots allt inte är mer än människor och att lärare i sitt yrke med andra människor påverkas av både sin egen personlighet och andras.

I: Men kan det vara så också att ens personliga egenskaper som lärare spelar in vilka förväntningar man har också?

L: Ja absolut. Men vi är ju människor... Människor som jobbar med människor och det händer saker och... Alltså, man är bara mänsklig liksom. Det är klart att man påverkas.

3.2.2 Programtillhörighet

Som redan nämnts, verkar det som att det är lättast för lärare att prata om förväntningar gentemot kategorier av elever, inom exempelvis programtyper, än förväntningar för enskilda elever. Faktum är att flera av de tillfrågade lärarna vid frågan om de har olika förväntningar för olika elever, nämnde att de har skilda förväntningar för elever från olika program fastän frågan inte handlade om programtillhörighet utan om förväntningar mot elever i allmänhet.

I: Så du tror att det finns lärare som har olika förväntningar på olika typer av elever, alltså beroende på vem eleven är?

L: Ja det tror jag. Jag tror att man har högre förväntningar på elever som går studieförberedande och kanske lite lägre förväntningar på dom som går yrkesförberedande, det tror jag absolut.

Lärarna har högre förväntningar på elever från teoretiska program än på elever från praktiska program. Detta betyder att en faktor som påverkar lärarförväntningar är vilket program eleven går. Läraren nedan ger följande exempel på hur man kan uppfatta elever utifrån programtillhörighet. Diskussionen fördes kring att det ibland förväntas att elever från praktiska program inte ska klara de nationella proven lika bra som eleverna på teoretiska program.

I: Vem är det som förväntar sig att dom inte ska klara det, det nationella provet?

L: Vem det är som inte fö... Ja det är ju så att det finns ju... tankar på skolan om att teoretiska program klarar teoretiska ämnen och yrkesprogram klarar sina yrkesämnen men inte dom teoretiska.

I: Hos vem finns dom föreställningarna? Hos lärare?

L: Hos lärare på skolan. Och även hos elever. Det finns ju elever själva som säger att ”ja men vi går ju på ett yrkesprogram”, fordon eller HR eller vad det kan vara då, ett yrkesprogram, ”ja men det där är ingenting för mig”.

Det är alltså inte bara hos lärarna som de här förväntningarna finns utan eleverna själva verkar ha skilda förväntningar på sin egen kapacitet på grund av vilket program de går.

Att konstatera att det finns skilda förväntningar på olika program kan vara känsligt, som redan konstaterats. Vad gäller kärnämneskurserna läser alla elever samma kurser med samma mål oavsett programtillhörighet, vilket kan vara en bidragande orsak till att lärare inte gärna vill medge att de har olika förväntningar. Ibland kan det vara lättare att utgå från andras perspektiv än sitt eget.

I: Om man skulle se på andra lärare då, än dig själv, tror du att det finns lärare som har olika förväntningar på olika elever?

L: Mm. Jag tror faktiskt att alla har det mer eller mindre.

I: Mm.

L: Och för en del är det mer uttalat. Det kan... Det kan kanske finnas några äldre kvar som liksom börjat jobba på den tiden det var gymnasium, fackskola och yrkesskola och sen fick vi ett gymnasium där alla elever går. Som kanske har... ja vad ska jag säga... inte riktigt vant sig vid att de ska ha alla typer av elever.

Skillnader i förväntningar leder till skilda beteenden. Läraren nedan ger exempel på hur elever från olika program bemöts på olika sätt.

I: Mm. Skulle du säga att du lägger upp din undervisning på olika sätt beroende på vilka elever eller vilken klass det handlar om?

L: Ja, det gör jag. Inom samma kurs då, så blir det så. Nu ska jag ha en [klass från ett praktiskt program] här, som i och för sig, dom får samma uppgifter som dom andra fast på ett annat vis. [...] Och, när dom gör sina uppgiftslösningar och det dom presterar kanske inte når upp till den, till samma nivå som dom studieförberedande programmen alltid. Vissa av dom kan faktiskt komma upp. Alla har ju sin chans då, men det gör inte allihopa.

Att elevers undervisning ser olika ut beroende på programtillhörighet behöver inte enbart ses som negativt. Nästa lärare menar att det är viktigt att lägga upp sin undervisning på olika sätt beroende på vilka elever det handlar om. Således behöver skilda förväntningar inte vara något dåligt, utan något som hjälper till att lägga undervisningen på rätt nivå.

I: Skulle du säga då att du lägger upp din undervisning på olika sätt beroende på vilka elever eller klasser du har?

L: Ja det gör jag, det är ganska viktigt och det står ju också att varje elev har rätt till undervisning utifrån sina egna förutsättningar, så det måste man ju göra.

3.2.3 Elevers attityder och bemötande

En annan stor faktor är elevens personliga egenskap, som kan spela roll för vilka förväntningar lärare får. Här nämns en rad olika saker som var och en för sig eller tillsammans kan påverka vilken uppfattning lärare får om en elev, till exempel elevens personlighet, utseende, uppträdande, attityder samt vilket bemötande läraren får. Till lärarna nedan ställdes frågan vad de tror att de förväntningar de har kan ha grundats på. Bland annat kan förväntningar bildas genom att lärarna lär känna de olika individerna i klassen.

L: På enskilda elever så är det ju... Eller jaa... Men det är ju... När jag börjar med en klass så lär man ju känna de olika individerna i klassen och därifrån så skapas ju förväntningar och föreställningar om personen.

Genom att en lärare lär sig hur eleverna är, skapas inte bara förväntningar. Som läraren ovan säger skapas också föreställningar om en person. Läraren nedan går djupare in på vad man faktiskt kan bygga sina förväntningar och föreställningar på. I det här fallet handlar det om vad eleven faktiskt uppvisar med sitt beteende.

L: Man baserar nog också sina förväntningar på attityder som eleven håller sig med i klassrummet, dels mot mig och sen mot skolarbetet också. Märker jag att dom tycker att det är pest och pina och blaha blaha, så kommer nog jag inte att förvänta mig att de siktar på ett MVG liksom. Det är nog sånt också, miljö och hur eleverna är och sådär...

Det är inte bara elevens attityd och beteende som kan ligga till grund för de förväntningar man får. Även elevens personliga stil och klädsel kan spela en roll.

L: Om jag bara träffar en elev, vilken som helst, då grundar jag väl min första, mitt första intryck på dom fördomar jag har. Kanske på hur eleven är klädd eller hur den ser ut.

Nästa lärare täcker in de redan nämnda faktorerna, men också vad det faktiskt kan ge för konsekvenser för hur man uppfattar eleven, och att läraren själv försöker bortse från sådana yttre och tydliga faktorer.

L: Ja... Det kan ju vara uppträdande också, vad man lär sig hemifrån i artighet och hur man är mot kamrater och sin lärare, mot en vuxen. Alltså, olika elever kommer ifrån olika hem och olika sätt att vara på och det gör väl det att förväntningarna kan ju öka på dom som är artiga och ser hela och rena ut och välklädda och så, medan dom som har det sämre ställt hemma kanske har lite oordnade förhållanden. Kanske inte kommer hit till skolan särskilt rena och svarar korthugget och är inte direkt artig... Då kan det bli så att förväntningarna sjunker då... Men jag försöker undvika det! Se som alla... För dom har ju olika bakgrund eleverna och att dom är... I grund och botten så har väl alla förmågan.

3.2.4 Överlämnande- och kollegasamtal

Lärare arbetar ofta enskilt i klassrummet och skapar sig då en bild av eleven utifrån hur den är i just den klassrumssituationen. Dock kan även annan information spela in för bildandet av förväntningar. En sådan faktor är överlämnandesamtal, något lärarna tar upp som en viktig del i bildandet av förväntningar. Följande diskussion är en fortsättning av det sista citatet ovan, och syftar alltså tillbaka till om läraren brukar försöka undvika att få reda på information om eleven som inte är absolut nödvändig.

I: Brukar du försöka undvika att få reda på sådan information innan då?

L: Ja det var ju en diskussion kring det här, när man överlämnar från högstadium till gymnasium, på gott och ont då att, ibland om man har nån sån där överlämnandekonferens så pekas då ett tiotal elever i en klass ut som problematiska då... Och att det kan liksom göra att förväntningarna ökar på att dom ska fortsätta vara problematiska rent av! Å andra sidan kan det ju vara så att man kan hjälpa vissa elever som har svårigheter och ägna mer tid åt dom. Så det är på gott och ont det där.

Läraren menar att överlämnandesamtal har både bra och dåliga sidor. Den dåliga sidan är att läraren kan bilda negativa förväntningar utifrån negativ information, trots att verkligheten kanske inte alls behöver bli så. Nästa lärare menar att det till och med kan vara bra för eleven att de nya lärarna inte vet alltför mycket om eleven, eftersom det finns en risk att gammal information inte alltid stämmer i och med övergången från högstadiet till gymnasiet.

I: Så vad skulle du säga då, det du vet om eleven, vart skulle du säga att den informationen kommer ifrån?

L: Den... Det är ju en relation som utvecklas från det att man träffar eleven och sen... så... Så kan det ju vara... Alltså... Vi har ju såna här överlämnandesamtal och sånt, så att man ska få information om elever. Jag brukar inte tänka på det så mycket. Alltså, när en elev börjar årskurs ett då och man får veta om eleven saker, om vissa elever. Dom tar ju upp dom som har problem till exempel. Då brukar inte jag ta så stor fasta på det, förrän jag har lärt känna eleven. För att ofta så kan det vara så att en elev som har haft jättemycket problem i högstadiet, får inte det på gymnasiet. Det kan förändras jättemycket. Så att jag försöker liksom se eleven som ett öppet kort när eleven kommer. Och sen utvecklas ju förväntningar och föreställningar utifrån hur man lär känna eleven.

Även om lärarna ofta träffar sina elever ensamma, behöver inte förväntningarna formas individuellt. Överlämnandesamtalen är ett exempel på det, även om de tillfrågade lärarna visar stor medvetenhet om risken för negativa förväntningar innan de ens träffat eleven. Andra faktorer som kan påverka förväntningar är diskussioner med andra lärare och vad man kan höra andra lärare säga om elever.

I: Om du får höra något av dina kollegor om eleven, hur påverkas du av det?

L: Det är klart att man påverkas, men oftast så när jag vet att dom pratar om nån så kan jag tänka såhär ”jag upplever inte den här eleven så”. Så kan jag tänka många gånger, att det där problemet har jag inte upplevt med den eleven, men samtidigt så har ju jag... Jag kan ju uppleva en elev på ett sätt men andra gör inte det så det är väl personkemi och sådär liksom, hur man, som... Hur ska man säga. Jag tror och hoppas att jag liksom bemöter dem efter mina egna upplevelser och inte andras. Det hoppas jag.

Lärarna menar att det blir prat om elever kollegor emellan och att det kan vara skönt att få prata med någon annan om hur eleven är på deras lektion. Vissa menar att det känns bra att få bekräftat att det inte bara är på deras lektion som det är problem med eleven, medan andra menar att det på samma sätt kan vara förvånande att andra har problem med en elev som man själv inte har det med. Lärarna menar, i likhet med överlämnandesamtalen, att de själva försöker bilda sig en egen uppfattning om hur deras elever verkligen är.

I: Kan det hända att du ibland får höra saker av kollegor om elever som man kan påverkas av?

L: Ja, om jag har en elev, och så pratar nån annan negativt om den, att jag kan få den bilden av den? Ja så kan det säkert vara. Jag kan inte säga att det är så, jag kan inte ge nåt exempel på det, men jag skulle vilja hävda att den mänskliga faktorn, att vi pratar med varandra och att vi är sociala människor liksom... På det viset, absolut. Men sen skapar man ju sin egen bild så att om nån säger nånting negativt om elever som jag tycker positivt om, så har jag kvar den positiva bilden skulle jag vilja säga. Men om däremot jag har en negativ bild av nån och får bekräftat av nån annan lärare, då känner man ju ”ja vad bra, då har jag inte... då hanterar jag kanske den här eleven ganska bra”. Liksom att, det är problem med den här eleven i andra ämnen också.

En lärare hade slutat gå till personalrummet på grund av att den läraren upplevde att det var mycket prat om elever som inte kändes relevant och att det också födde negativa förväntningar som blev orättvisa för eleven. Följande är ett exempel på vad som hade hörts, även om läraren var noga med att poängtera att det var många år sedan.

L: Sen kan man väl höra ibland litegrann sådär, personalrumssnack och sånt där... Jag går inte till personalrummet numer sen åtta år tillbaka i tiden eller något sånt där, på grund av att man hörde så mycket fördomar om elever. Att det spreds mellan, att man checkade av ”hur är den eleven på din lektion? På min lektion är den sådär och sådär”. Och då sprids det mellan lärarna kanske omedvetet då, alltså negativa förväntningar på vissa elever sprids mellan dom lärare som undervisar denna person som gör att chanserna då för att denna elev ska kunna lyckas blir lite mindre faktiskt. ”Jaa, hon är så förskräcklig, och nu glömde hon det och det”. Jag har till och med hört såhär: ”Jag kan inte förstå ens hur hans mamma kan älska honom”.

I: Va?!

L: Sånt uttryck har jag hört.

I: Så du, det är vanligt att det blir sånt prat?

L: Ja jag är ju inte där längre!
I: Nej, men då?
L: Då var det, på den tiden var det. Så om du använder det här... Så är det alltså, ja jag tror jag slutade gå dit för nästan 10 år sedan.
I: Jaha... Men då har du själv märkt det?
L: Ja jag märkte det på dom åren...

3.3 Förmedling av lärarförväntningar

Nedan kommer lärarnas tro kring förväntningarnas förmedlande att presenteras, eftersom man inte kan observera förmedlandet i sig genom en intervjustudie. En stor faktor inom förmedling av förväntningar är att eleverna lär sig att se vilka förväntningar deras olika lärare har, genom att lärare och elever lär känna varandra.

I: Tror du att eleven kan märka vilka förväntningar en lärare har?
L: Ja... Många elever kan nog det. Kanske inte alla, men många kan nog det. Dom lär ju känna läraren och vet precis hur läraren är och den är si och den är så. Dom ser ju oss hela tiden när vi står i klassrummet, men vi har många elever som vi ska ha fokus på.
I: Mm. Tror du att dom kan märka både positiva och negativa förväntningar hos läraren?
L: Ja det tror jag. Kanske inte första terminen eller så men efter... när det har gått en dryg termin så då, då tror jag att dom känner det. Dom kan känna på sig liksom... Så är det.

Lärarna menar att eleverna på något sätt kan känna på sig vilka förväntningar läraren har, vilket skulle kunna bero på att lärare helt enkelt behandlar elever olika utifrån de olika förväntningarna. Nästa lärare ger följande syn på hur förväntningarna kan förmedlas till elever, vilket ger en liknande bild av det som föregående lärare sa.

I: Men... Hur tror du då att förväntningarna förmedlas till eleverna? Alltså, hur kan eleven märka vilka förväntningar du har?
L: Jaa... Det tror jag är ganska, vad ska jag säga, fina, eller såhär underliggande signaler i så fall. Att... Jag hoppas att dom inte riktigt märker det men jag tror att det kan märkas i jämförelse alltså med andra klasser. [...] Jag hoppas ju att i den mån jag nu har låga förväntningar, för jag förväntar mig faktiskt att dom flesta klarar målet att få godkänt. Men i den mån att det skulle vara så så hoppas jag ju att det inte är tydligt. Jag tycker inte att jag är så mycket annorlunda i en annan klass, det är väl mest att man berömmar då "det var jättebra att jag fick in alla uppgifter när datumet gick ut". Att man berömmar så. Men jag tror inte att det skulle vara så att två kompisar i olika klasser sa att "[x] är stenhård, [x] kräver in det på det datumet" eller "[x] är så sträng med betygen" och "det är [x] inte alls hos oss" eller "där går det så lugnt till". Jag tror inte att dom skulle tycka att det var så skillnad.

Ovanstående lärare tror att eleverna genom subtila signaler kan känna vilka förväntningar lärare har men hoppas också att det inte är så tydligt. Läraren tror inte heller, i den mån det finns olika förväntningar mot olika klasser, att eleverna skulle märka det. Förväntningarna behöver inte vara så tydliga att det märks på stränghet eller betygen, utan kan handla om små signaler. Nästa lärare ger ett annat exempel. Diskussionen rörde sig om att läraren trodde att förväntningar skapades utifrån informationen som fanns om eleven och att läraren då betedde sig i enlighet med denna information.

I: Är det så du tror att förväntningar förmedlas till eleverna? Genom till exempel hur man bemöter dom?
L: Ja. Men alltså, mitt sätt att... Min kommunikation med eleverna är ju i mötet i klassrummet och i kommentarer hur jag skriver. Så mitt beteende mot eleven visar ju vad jag förväntar mig. Och mina kommentarer.

Enligt läraren ovan är det inte bara små signaler som talar om för eleven vad läraren förväntar sig. Förväntningarna kan även visas i beteendet och i de kommentarer som eleverna får. Samma lära-

re ger också andra exempel på hur förväntningar kan förmedlas till både elever och andra kollegor.

L: Det kan vara små kommentarer. Och val av saker... Jag menar, val av vilka böcker dom ska läsa, val av vilka läroböcker man använder på olika program, vad man gör. Och sen att en del lärare inte vill ha vissa klasser. Och det måste ju tyda på att man tycker att det är jobbigt att ha dom.

I: Och det är uttalat då?

L: Ja det är det.

Lärarna tror att deras förväntningar och då också deras behandling kan påverka elevernas självbild och samspel med läraren, vilket bland annat nedanstående citat visar.

I: Tror du att förväntningar skulle kunna ha nån påverkan på elevers självbild eller självkänsla?

L: Ja... Det tror jag. Det tror jag, att om man har positiva förväntningar så tror jag att dom känner det och känner att dom är värda nånting, det tror jag. Man känner sig säkrare då.

I: Ja, så då tror du att eleven kan läsa av lärarens förväntningar då?

L: Ja.

Förväntningarna kan dessutom gå åt båda håll; att eleven antingen känner att den kan eller inte kan nå upp till de förväntningar som lärare har, vilket leder till olika resultat.

I: Tror du att det kan påverka elevens person, alltså som tro på sig själv eller självkänsla?

L: Ja, det är väl klart, eftersom man påverkas av sin omgivning och om man blir positivt bemött då är det klart att man blir positiv, och blir man negativt bemött så blir man ju negativ.

I: Och... Tror du att det kan ha andra konsekvenser, alltså för elevens... kanske tro på sig själv?

L: Jaa... I och med att den, om den lyckas då att nå upp till mina förväntningar så tror jag att det kan ge ett gott självförtroende framöver i livet. Misslyckas den så blir det väl tvärtom.

3.3.1 Självuppfyllande profetior och vidmakthållande

Enligt den definition som användes tidigare, uppstår den självuppfyllande profetian när en förväntning leder till en uppfyllelse och blir sann. En sådan förväntning måste alltså påverka och ändra elevens resultat på något sätt och då kan självuppfyllande profetior definieras som något som orsakar en förändring. Lärarna var överens om att förväntningar, och särskilt då positiva sådana, kan påverka elevens självkänsla och tro på sig själv. För att få reda på vad lärarna tror om den självuppfyllande profetian, alltså på vad de tror om att förväntningarna kan påverka elevens resultat, ställdes just frågan om förväntningar kan påverka resultatet. Här var inte lärarna lika ense. Läraren nedan trodde inte att lärarens förväntningar kan ha någon påverkan på elevens resultat.

I: Skulle du tro att förväntningar kan ha nåt, nån påverkan på elevens resultat?

L: Jaa... Det kan det väl ha, det kan ju vara förväntningar ifrån... Menar du från mig som lärare eller...

I: Ja.

L: ... från alla andra?

I: Ja om man tänker på dina förväntningar då.

L: Mina förväntningar? Näe. Inte så mycket kanske.

En annan lärare trodde helt tvärtom trots att frågan inte var ledande mot just resultat.

I: Ja, vad tror du? Vad förväntningarna kan påverka.

L: Resultatet. Alltså, det är här är ju skolan och i skolan ska man prestera. Så jag tror ju att förväntningarna påverkar prestationen helt enkelt.

Ytterligare en lärare trodde att lärares förväntningar kan förmedlas och att eleverna också kan prestera i jämförelse med dessa förväntningar. Liksom ovanstående lärare menar nedanstående lärare att positiva förväntningar kan ge positiva effekter på resultatet.

I: Eller tror du att dom [förväntningarna] kan ge någon effekt?

L: Ja, det tror jag. Jag tror att om man har höga förväntningar på att eleven ska lyckas och att dom känner det så tror jag att det ger effekter.

I: På vadå?

L: Ja på deras studieresultat. Att dom presterar lite bättre och att dom kanske når upp till G och så eller till och med ett VG i vissa fall.

Ett annat exempel på hur förväntningar kan uppfyllas hos elever är genom de vidmakthållande förväntningarna; lärarens förväntningar att en elev kommer att fortsätta att agera eller prestera så som den tidigare gjort. Läraren bortser här från motsägande bevis på förändring. Utan att säga det med just de orden, är det just detta som nedanstående lärare ger exempel på genom att prata om stämpling.

I: Varför tror du då att dom lärare som kanske har det, har dom förväntningarna då?

L: Jag skulle... Jag tror ju att det är nedärvda fördomar lite sådär. [...]Men sen tror jag också att det finns, att det kan bli så också för att man har det förhållningssättet mot dom kanske, när man träffar dom och så, och sen blir det som en sorts stämpel och så, jag vet inte det är svårt.

Läraren ovan ger uttryck för att det finns specifika förväntningar, eller till och med fördomar, mot vissa typer av elever. Om lärare förväntar sig att en elev ska fortsätta att bete sig på ett visst sätt som den alltid har gjort kommer eleven kanske också att göra det. Nedanstående lärare visar en medvetenhet om problemet med dessa förväntningar och att läraren också kan börja bete sig utifrån vetskapen om hur eleven alltid har varit, utifrån den information läraren får och då också sina förväntningar.

L: ... Jo för det är ju så att, för då skapar ju jag direkt förväntningar på den eleven. Och jag pratar mycket om roller, att man har en roll i skolan. Så då, om jag läser att det här är en elev som har koncentrationssvårigheter och ADHD och allt vad det nu kan vara, då förvä... då börjar jag redan bete mig mot den här eleven på det här viset. Och det finns hur många exempel som helst på elever som inte har problem, när man inte betar sig mot dom som att dom har problem.

I: Ja så då, eleven kan absolut då märka förväntningarna de har gentemot sig?

L: Ja.

Den här läraren menar att man betar sig mot eleven utifrån hur man förväntar sig att eleven är. Utöver detta menar läraren att eleverna inte behöver ha några problem om man inte betar sig som om de skulle ha det. Detta exempel ger på sätt och vis en bild av både hur den självuppfyllande profetian och de vidmakthållande förväntningarna fungerar.

4. Diskussion

I diskussionen kommer resultatet från denna studie att analyseras och diskuteras utifrån tidigare forskning. Tyngdpunkten kommer att läggas på de delar som var mest utmärkande i resultatet, vilket leder till att rubriceringen blir något annorlunda i denna del. Dock kommer huvudrubrikerna att behållas och en uppdelning kommer återigen göras utifrån vad förväntningarna riktas mot och vilka de är, samt hur de formas och förmedlas.

4.1 Lärarförväntningar

Att vissa psykologiska processer inom skolan har lika stor påverkan på elevens framtida prestationer som exempelvis intelligens eller läroplaner, måste innebära att det är av stor vikt att veta vilken påverkan lärare kan ha på sina elever, vare sig dessa effekter skapas medvetet eller inte.⁷⁸ Som redan nämnts finns många faktorer i skolan, så kallade skoleffekter, som kan påverka elevens resultat och dessa skoleffekter kan delas in i olika sorters processer, vilket är avgränsade områden som var och en för sig eller tillsammans kan ha en effekt på olika delar av skolan eller elevens utveckling.⁷⁹ Som sagt är lärarförväntningar en sådan skoleffekt och process. Den bild som lärarna ger av lärarförväntningar är minst sagt komplex.

4.1.1 Vad man ska tycka och vad man tycker

Från början gav alla lärare exempel på positiva förväntningar när de fick berätta om sina förväntningar i allmänhet på alla elever. Ganska fort framkom dock det faktum att det är en stor skillnad på vad man *bör* tycka och vad man *faktiskt* tycker.

I: Mm. Men alltså... Kan det vara så att man har olika höga förväntningar på elever?

L: Det borde inte vara så tycker jag.

I: Näe...

L: Det är svårt att säga.

I: Svårt att säga?

L: Ja... Möjligtvis att man kan ha det ibland, det kan man kanske ha. Fast man... Det är väl mer eller mindre omedvetet också.

I: Ja, det kan ju vara känsligt...

L: Ja... Ja.

Att det fanns en skillnad mellan vad man bör och vad man gör märktes dels genom kommentarer om att det var känsliga frågor, dels genom att de lärare som redogjorde för sina positiva förväntningar hänvisade till lärarens uppdrag att se till att eleven ska uppnå målen vilket betyder att det ändå inte riktigt var deras egna personliga förväntningar som visades. Härmed inte sagt att detta är de enda förväntningar lärare har – men det är de förväntningar de önskar uppvisa. Det är också skillnad på de förväntningar lärare har och vad de faktiskt visar för eleven, vilket tyder på att lärare dels har egna personliga förväntningar och dels har de förväntningar som de bör ha i sin yrkesutövning i enlighet med läroplaner och yrkesetiska principer.

Vad lärare ska tycka kan jämföras med de direkta effekterna, vilket är de explicita faktorer som påverkar lärandesituationen och de medvetna val och handlingar som lärare gör vid interaktionen

⁷⁸ Giota, J. (2002). s. 280f.

⁷⁹ Giota, J. (2002). s. 279

med eleven.⁸⁰ Vad lärare bör tycka reflekteras i läroplaner och de yrkesetiska reglerna. Vad de faktiskt tycker är en långt mer personlig faktor och kan i motsats till de direkta effekterna ses som en indirekt effekt där intentionerna är implicita men likväl kan påverka eleverna och deras prestationer.⁸¹ Att alla lärare uttrycker positiva förväntningar genom den första allmänna frågan borde vara ett uttryck för vad lärare *bör* tycka, då synen på förväntningar förändras genom intervjuerna. Om detta beror på en önskan att presentera en positiv bild av sina förväntningar som lärare eller om det beror på tidigare brist på reflektion kring sina förväntningar får låtas vara osagt.

4.1.2 Förväntningar på vad och vem

Det sägs alltså ganska motvilligt att det är skillnad på hur man tycker och vad man borde tycka. Inte riktigt lika motvilligt – men än ogärna – ges uttryck för att lärare kanske trots allt har skilda förväntningar på sina elever. Frågan om skilda förväntningar uppfattas som väldigt känslig och något som inte är helt korrekt eller accepterat. Ett exempel på skilda förväntningar är det som syns tydligast av allt – nämligen att lärare har lägre förväntningar på elever på yrkesprogram än elever på teoretiska program. Detta stödjer den tidigare nämnda teorin om att elever med andra starka sidor än i de så kallade läsämnen inte känner att de räknas och att skolan också sorterar elever genom deras val av program.⁸² Denna uppdelning mellan program tydliggörs på två sätt i resultatet. Dels är det den förväntning som nämns rent spontant utan att den finns med som alternativ, dels nämns den mest frekvent. Som framkom i bakgrunden kan lärare rikta sina förväntningar mot såväl enskilda elever, som grupper av elever eller klasser.⁸³ I denna studie ger lärarna främst uttryck för förväntningar riktade mot klasser, även om också enskilda elever nämns. En anledning till detta kan vara att även lärare känner av de yttre förväntningarna, det vill säga de sociala förväntningarna. Som det beskrevs i bakgrunden kan eleven genom dessa förväntningar känna att andra förväntar sig ett bestämt beteende eller förväntar sig att särskilda krav ska uppfyllas.⁸⁴ Likväl kan lärarna känna på sig vad som förväntas från elever på särskilda program, både från elevernas håll, från andra lärare och kanske även från personer utanför skolan. Att vissa elever kommer in på teoretiska utbildningar som leder till högstatusyrken i samhället, medan andra kommer in på utbildningar som leder till yrken med lägre status innebär att skolan sorterar människor. Denna sorteringsfunktion bygger på vårt sätt att tänka och bedöma teoretisk utbildning som finare än praktisk.⁸⁵ Yttre förväntningar riktas alltså från lärare mot elever, men är också något som lärare känner av.

L: [...] men i verkligheten är det ju så att det är skillnad på dom [olika eleverna från olika program]. Det är ingen som säger det rätt ut, men den känslan finns. Och ingen tycker att det är konstigt. [...] Det är ju ingen som ifrågasätter det liksom i lärargruppen.

4.1.3 Positiva och negativa förväntningar

Även vad gäller positiva och negativa förväntningar kan frågan ställas om svaren egentligen berör vad lärare tycker eller vad de ska tycka, men då flera av lärarna ger uttryck för att de inte förväntar sig att alla elever kan uppnå målen, borde det vara ett uttryck för vad de faktiskt förväntar sig, eftersom de då säger emot det som är lärarens uppdrag. Återigen är det alltså skillnad på vad man bör och vad man gör, då det ändå måste utgå från att lärarna bemöter sina elever som om de kan uppnå målen oavsett om de förväntar sig det eller inte. Senare forskning menar att negativa, eller låga, förväntningar har större effekt på den person som förväntningarna riktas emot under natur-

⁸⁰ Giota, J. (2002). s. 296

⁸¹ Good, T. L. (1987) s. 35

⁸² Andersson, B-E. (1999). s. 44ff.

⁸³ Good, T.L. (1987). s. 33ff.

⁸⁴ Imsen, G. (2000). s. 358

⁸⁵ Andersson, B-E. (1999). s. 50f.

liga förhållanden än vad positiva förväntningar har och att det verkar som om människor lägger mer fokus på och blir mer påverkade av negativa förväntningar än positiva, framförallt när det handlar om människors tro på sig själva.⁸⁶ Lärarna i denna studie hade lättare att prata om vilka de har negativa förväntningar *mot* än vilka de negativa förväntningarna *är*. De positiva förväntningarna nämns som en framgångsfaktor och något som lärarna har en medvetenhet om, medan de negativa förväntningarna nämns som något de riktar mot en viss typ av elever. Detta borde vara en varningsklocka eftersom dessa elever riskerar att påverkas av de negativa förväntningarna.

4.1.4 Precisa och felaktiga förväntningar

Precisa förväntningar kan sägas reflektera och förutsäga elevers faktiska prestationsmöjligheter, medan felaktiga förväntningar påverkar, eller skapar tron kring prestationsmöjligheten.⁸⁷ Som precisa förväntningar nämner lärarna saker som berör just elevernas prestation och beteende, till exempel att de vet vilka som kommer bli klara med sina uppgifter i tid eller att de vet vilka det kommer att gå bra för. Speciellt det senare, att lärare redan har en slutsats och utifrån den förväntar sig att det kommer att gå bättre eller sämre för vissa elever borde lärare vara observanta på med tanke på det faktum att felaktiga förväntningar kan påverka eller skapa tron kring prestationsmöjligheten. Hur säkra lärare än känner sig på att en förväntning faktiskt stämmer, eller är precis, kan ingen exakt skiljelinje dras mellan precisa och felaktiga förväntningar. Att vara ödmjuk inför vad som är rätt och vad som är fel är antagligen det bästa en lärare kan göra för att undvika att påverka elevernas prestationsmöjligheter och det verkar också som att lärarna är medvetna om att risken för felaktigheter finns.

I: Har det hänt, eller kan det vara så att dina förväntningar är felaktiga?

L: Självklart. Det är jag helt övertygad om.

Där lärarna är ganska osäkra över sina precisa förväntningar och inte ger exempel på vilka förväntningarna är utan mer vad de riktar mot, är lärarna mer säkra på att de kan ha felaktiga förväntningar. Här nämns också att de felaktiga förväntningarna inte behöver vara negativa, vilket även visades i bakgrunden. Dessa förväntningar kan bero på ett flertal saker, men alla har de gemensamt att de grundar sig på felaktig information och således är ogrundade slutsatser.⁸⁸ Lärarna visar stor medvetenhet om att det finns en risk för felaktiga förväntningar, men inte om de risker de kan medföra.

4.2 Formande av lärarförväntningar

Enligt den modell som nämndes i bakgrunden under rubrik 2.3 Formande av lärarförväntningar, kan formandet av lärarförväntningar betraktas utifrån fyra principer.

4.2.1 Den egna personligheten

Den första principen – att människor betraktar andra utifrån den egna personligheten – kan tydligt ses i resultatet. Principen innebär att lärare betraktar sina elever utifrån egna värderingar och också föredrar en viss typ av elever.⁸⁹ Lärarna ger exempel på att de lär känna eleverna som olika individer och att det därifrån skapas förväntningar. Vilket förhållande lärarna får till olika individer påverkas av vilken personlighet de själva har. Alla människor har olika personligheter och då också olika preferenser för vilka andra människor de så att säga går bättre och sämre ihop med.

⁸⁶ Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. (1997). s. 792

⁸⁷ Jussim, L., & Eccles, J. S. (1992). s. 948

⁸⁸ Good, T.L. (1987). s. 32

⁸⁹ Jenner, H. (2004). s. 71

4.2.2 Begränsad information

Den andra principen innebär att människor skapar stabila intryck genom begränsad information. Detta innebär att lärare, precis som andra människor, baserar sina intryck på lättillgängliga faktorer som utseende och uppträdande eller vad de vet om eleven sedan tidigare.⁹⁰ Här kan några olika faktorer från resultatet placeras in, men kanske främst elevens personliga egenskaper som utseende och uppträdande. En annan viktig faktor som framkom var att överlämnandesamtal är en viktig del i bildandet av förväntningar. Lärarna menar att dessa samtal har både bra och dåliga sidor. Dåligt är att läraren kan bilda negativa förväntningar utifrån negativ information trots att det kanske inte överensstämmer med verkligheten, eller att det har varit så tidigare men inte längre. Detta kan leda till både felaktiga och negativa förväntningar. Den bra sidan är såklart att lärare får information som är nödvändig för att eleven ska få den hjälp och det bemötande som behövs. Överlämnandesamtal är ett exempel på att förväntningar inte behöver formas individuellt utan att de kan uppstå som en social process. Andra faktorer som hör till de icke individuella är diskussioner med kollegor och vad lärare kan få höra från andra. Lärarna ger uttryck för att det kan vara skönt att få bekräftat att ens förväntningar och vad man upplever delas med andra men att det också kan vara förvånande att få höra saker som de själva inte instämmer i. Lärarna är noga med att poängtera att de i största möjliga mån försöker bilda sig en egen uppfattning om hur deras elever verkligen är.

4.2.3 Globala termer

Enligt den tredje principen formar människor intryck i globala termer vilket innebär att vi gärna karaktäriserar människor och sätter etiketter på dem för att underlätta vår förståelse.⁹¹ Här kan den faktor som var tydligast framträdande i resultatet placeras in, nämligen att lärare formar förväntningar utifrån programtillhörighet. Att förvänta sig olika saker och se på elever som att de har olika förutsättningar utifrån kategorin programtillhörighet är ett sätt att sätta etiketter på elever och placera dem i fack. För att underlätta förståelsen för eleverna kategoriseras de, vilket även sker av skolan genom den sorteringsfunktion som uppdelning i program är.⁹² Bland de tillfrågade lärarna märktes tydligt att det är lättast att prata om förväntningar gentemot kategorier av elever, inom exempelvis programtyper, än förväntningar för enskilda elever. Det faktum att flera av lärarna nämnde att de har skilda förväntningar på elever från olika program trots att frågan handlade om förväntningar mot elever i allmänhet, tyder på att programtillhörighet är den mest tillgängliga faktorn och också den faktor som styr förväntningarna mest. Detta är överraskande utifrån den tidigare forskningen. Kanske beror det på att den härstammar från länder med andra skolsystem utan en sådan tydlig programuppdelning? Men även om denna faktor var den mest frekventa verkar det ändå vara en känslig fråga. Flera lärare menar att det var mer vanligt förr att lärare hade skilda förväntningar, men samtidigt är det den faktorn som förekommer mest frekvent bland lärarna vilket är ganska motsägelsefullt. Detta är kanske ytterligare ett bevis för att det är skillnad på vad lärare tycker och vad lärare får och bör tycka?

4.2.4 Omorganisation och upprätthållande

Den fjärde och sista principen innebär att information som strider mot rådande uppfattningar omorganiserar för att lösa motsättningar och för att upprätthålla den globala kategoriseringen. Detta ges inget exempel på i resultatet och därför kan denna princip varken falsifieras eller verifi-

⁹⁰ Jenner, H. (2004). s. 71

⁹¹ Jenner, H. (2004). s. 71

⁹² Andersson, B-E. (1999). s. 50f.

eras utifrån resultatet i denna studie. Det ges dock tydliga exempel på hur förväntningar kan ta sig uttryck och fungera hos verksamma lärare, vilket de tre föregående principerna behandlar.

4.3 Förmedling av lärarförväntningar

De indirekta lärareffekterna, däribland lärarförväntningar, leder till olika behandling av olika elever.⁹³ I bakgrunden presenterades en modell för hur förväntningar och kommunikationen av dessa kan fungera i interaktionen mellan lärare och elev. Det är mot denna modell som resultatet kommer att analyseras och diskuteras.

Enligt den första principen formar lärare tidigt på året olika förväntningar kring elevers beteende och prestationer. Detta kan i viss mån bekräftas utifrån resultatet. Lärarna menar att de formar sina förväntningar genom att elever och lärare lär känna varandra, vilket helt naturligt borde ske i början av läsåret.

Den andra principen innebär att lärare betar sig olika mot olika elever i enlighet med sina förväntningar vilket leder till den tredje principen att den olika behandlingen som elever får ger dem information om hur de förväntas uppträda och prestera. Även detta ges det exempel på då lärarna menar att eleverna på något sätt kan känna på sig vilka förväntningar läraren har och att det kan bero på att lärare behandlar sina elever olika utifrån de olika förväntningarna. Detta kan ske antingen genom subtila signaler från läraren, eller utifrån beteendet och de kommentarer som läraren ger. I resultatet ges också exempel på att vissa elever får lättare uppgifter och att lärare använder olika material, vilket kan vara ledtrådar för eleverna vad som förväntas av dem.

Enligt den fjärde principen kommer en skild behandling, om den är konsekvent över tid, troligen att påverka elevens självbild, prestationsmotivation och samspel med läraren. Lärarna var ense om att deras förväntningar, och då också deras behandling av eleverna, kan påverka elevernas självbild och samspel med läraren, antingen genom att eleverna känner att de lyckas nå upp till förväntningarna, eller att de misslyckas med detta.

Den femte principen som innebär att lärarens förväntningar kommer att underbyggas så att eleven anpassar sig än mer till dessa förväntningar – kan inte verifieras utifrån resultatet. Dock är det ganska naturligt att de olika delarna underbygger varandra, speciellt om de principer som tidigare nämnts kring formandet av förväntningar stämmer. Här kan en koppling göras till den modell som nämndes tidigare kring formandet av förväntningar. Enligt den fjärde och sista principen i den modellen, kommer information som strider mot rådande uppfattningar omorganiserar för att lösa motsättningar och för att upprätthålla den globala kategoriseringen. Människor försöker att upprätthålla den bild som tidigare har formats, vilket gör att förväntningsprocessen går som i en cirkel. Då lärares förväntningar formas utifrån den tillgängliga informationen, kommer förväntningarna att fortsätta formas och förmedlas i samma riktning så länge samma information ges.

4.3.1 Självuppfyllande profetior och vidmakthållande

Allt detta kan leda fram till den sjätte och sista principen i förmedlingsmodellen. Den innebär att de tidigare principerna kommer att påverka elevens prestationer och egna förväntningar, vilket visar på att lärarförväntningar kan fungera som självuppfyllande profetior. Lärarna trodde att resultatet kan påverkas av de förväntningar de har. Detta nämndes speciellt kring samtalet om de

⁹³ Good, T. L. (1987). s. 35

positiva förväntningarna och dess effekter, där lärarna menade att positiva förväntningar är en framgångsfaktor.

Om det stämmer att självuppfyllande profetior uppstår på grund av felaktig information, kan precisa förväntningar per definition inte leda till självuppfyllande profetior som sådana, utan bara till bättre resultat. Detta kan bero på, som redan nämnts, att de precisa förväntningarna reflekterar elevens faktiska prestationsmöjligheter, vilket då inte skapar det goda resultatet utan bara stämmer överens med förväntningarna. De felaktiga förväntningarna skapar däremot en tro kring prestationsmöjligheten och om denna tro blir uppfylld leder det till en självuppfyllande profetia.⁹⁴ Självuppfyllande profetior kan leda till både något positivt eller något negativt beroende på vilken typ av förväntningar de grundas på. Här ger lärarna olika bild av vilka förväntningar de har, men med tanke på den självuppfyllande profetian måste det vara mer positivt att ha felaktiga förväntningar som är för höga om det leder till att eleven lever upp till dessa, eftersom lärarna också nämner positiva förväntningar som en framgångsfaktor. Dock verkar risken stor att förväntningarna blir negativa då de faktorer som nämns som viktiga för grundandet av lärarförväntningar ger utrymme för negativ information. Om de negativa förväntningarna är precisa kommer de att reflektera elevens prestationsmöjligheter, men om de däremot är felaktiga kan det få negativa konsekvenser om den nyss presenterade modellen är korrekt. Läraren kan också basera sina förväntningar på information som tidigare var precis, men som ändras och därför blir felaktig. Om läraren bortser från motsägande bevis på förändring uppstår en vidmakthållande effekt.⁹⁵ Den frekvent nämnda faktorn överlämnandesamtal kan ses som ett exempel på en risk för både självuppfyllande profetior och vidmakthållande effekter. Risken är kanske störst för den senare, vilket också flera lärare ger uttryck för. Om lärare förlitar sig för mycket på tidigare information, hindras eleven att faktiskt utvecklas och få en ny chans på gymnasiet. Detta visar lärarna stor medvetenhet om och vill därför också ge eleverna en ny chans i och med övergången från grundskolan till gymnasiet genom att inte förlita sig alltför mycket på den information som ges vid överlämnandesamtalen.

4.4 Avslutande reflektion

Denna studie består av tre övergripande frågor som alla har besvarats utifrån tidigare forskning och de intervjuer som genomfördes. Med tanke på resultatet måste det klargöras att intervju som metodval har medfört både fördelar och nackdelar. Fördelarna var att det framkom intressanta synpunkter och aspekter som troligen inte hade framkommit vid en observationsstudie, vilket är den vanligaste metoden i de tidigare forskningsstudierna. Lärarförväntningar uppfattas som ett känsligt ämne och något som lärare inte så gärna vill medge att de har, trots att det har konstaterats i bakgrunden att de inte nödvändigtvis behöver vara av ondo. Dessutom framkom faktorer som förväntningar kan grundas på, där elevens programtillhörighet var den mest tydliga faktorn. Det är möjligt att en annan metod hade gett andra svar och att intervjuerna gav information som annars inte hade framkommit. Vad som kan ses som en nackdel med intervjuerna, är att den sista övergripande frågeställningen angående förmedling av lärarförväntningar inte har fått lika stort utrymme som de andra. Resultatet för den frågeställningen brister på grund av metodvalet. Tyngdpunkten kom i intervjuerna att läggas på förväntningarna som sådana och formandet av dessa. Lärarna gavs därför inte utrymme att reflektera över den sista frågeställningen i lika stor grad. Dessutom är det inte lika lätt att prata om förmedling som rör sig på en abstrakt nivå. Bilden av lärares förmedling av sina förväntningar skulle troligtvis ges större rättvisa genom en längre tid observationer.

⁹⁴ Jussim, L., & Eccles, J. S. (1992). s. 948

⁹⁵ Rubie-Davis, C., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). s. 430

Lärlärförväntningar har här nämnts som en indirekt effekt. Det kan självklart finnas andra indirekta effekter som påverkar interaktionen mellan lärare och elever. Det är också viktigt att poängtera att lärlärförväntningar inte behöver vara något negativt. Dock kan man fundera över varför lärarna visar en ovilja att berätta om sina förväntningar och också andra lärläres förväntningar. Kan det vara så att lärare vill upprätthålla en korrekt fasad utåt? Detta tyder på att lärare i första hand tänker på förväntningar som något negativt, som är känsligt att prata om och inte accepterat. Synliggörande av lärlärförväntningar är en förutsättning för att minska vad som nästan verkar vara tabu att erkänna att man kan ha. Även om de yrkesetiska principerna finns till för att följas är ingen mer än människa. Jag tror att lärare och andra ansvariga inom skolan måste rannsaka sig själva och inse att personliga egenskaper och preferenser faktiskt spelar en roll i lärläryrket. Det första steget till att motverka negativa och orättvisa förväntningar är för lärare att erkänna att de har dem och förstå varför de har dem. Lärare måste undvika att basera sina förväntningar på de tidigare tillgängliga faktorerna, eftersom dessa bekräftar vad de sedan tidigare tror om elevens förmåga. Om större vikt läggs vid utveckling och framsteg borde negativa förväntningar därmed också ge vika för positiva sådana. Därför är det nog nödvändigt att lärare söker efter faktorer som förvånar och överraskar dem på ett positivt sätt, för att på så sätt skapa de positiva förväntningar som lärare ändå menar är en framgångsfaktor i skolan. Lärare bör öka möjligheterna för framgång istället för att låta förväntningarna konfirmera elevernas nu rådande förmåga.

5. Sammanfattning

Det finns en rad faktorer som kan påverka eleven i skolan. Läraförväntningar är en av de indirekta effekter som kan påverka interaktionen mellan lärare och elev. Denna studie har angripit fenomenet läraförväntningar utifrån ett lärarperspektiv.

Studiens syfte är att undersöka lärares förväntningar på sina elever, samt hur läraförväntningar formas och förmedlas. Följande frågeställningar besvaras:

- Vilka förväntningar har lärare på sina elever?
- Hur och på vilka faktorer formas läraförväntningar?
- Hur förmedlas läraförväntningar?

Den tidigare forskningen kring läraförväntningar är till största delen anglosaxisk. Där har forskningen mestadels genomförts genom observationsstudier där man har jämfört lärares förväntningar i början av året med de faktiska resultat som eleven uppvisar vid ett senare tillfälle. Då detta inte var genomförbart i denna studie, har intervjuer gjorts och på det viset ger lärarna sin subjektiva bild av läraförväntningar. Det är möjligt att ett annat val av metod hade gett andra resultat. Den tidigare forskningen har funnit att läraförväntningar kan påverka elevers resultat, men det är fortfarande oklart exakt hur denna process går till. Tydligt är att lärare formar sina förväntningar utifrån olika lättillgängliga faktorer vilka skiljer sig åt beroende på vilka variabler man väljer att fokusera på och att förväntningar kan riktas mot såväl enskilda elever som hela klasser.

I denna studie framkommer att lärare har skilda förväntningar på sina elever, även om det ges uttryck för att det är ett känsligt ämne och att de inte borde ha det. Lärarna visar att de kan ha både positiva och negativa, precisa och felaktiga förväntningar, beroende på vem förväntningarna riktas emot. Lärarna understryker att även om de har skilda förväntningar så försöker de undvika att visa det. Det är alltså skillnad på de förväntningar lärarna har och de man enligt lärarna ska ha. Liksom tidigare forskning har visat, formar lärare sina förväntningar utifrån lättillgänglig information. Dock framstår elevens programtillhörighet som den största faktorn. Elevens personliga egenskaper och attityder, överlämnandesamtal och lärarens egna preferenser är också faktorer som kan skapa förväntningar. Själva förväntningen som sådant förklaras utifrån en modell från den tidigare forskningen som kortfattat innebär att lärare betraktar andra utifrån sin egen personlighet, skapar förväntningar utifrån olika lättillgängliga faktorer, karakteriserar och kategoriserar elever utifrån dessa faktorer och sedan omorganiserar ny information för att bibehålla den tidigare gjorda kategoriseringen. Lärarna i denna studie stödjer denna modell, med undantag för den sista punkten i modellen vilken inte har legat i fokus för denna studie. Resultatet kring förmedlingen av läraförväntningar hade gjorts större rättvisa med en annan metod. På grund av intervjuerna ges bara lärarnas subjektiva bild av hur förmedlingen går till. Dock kan det i viss mån bekräfta den tidigare forskningen, genom att lärarna tror att eleverna kan känna av lärarnas förväntningar och att detta kan bero på olika bemötande och subtila signaler. Denna process kan sägas vara cirkelformad i och med att de tidigare nämnda effekterna underbygger lärarens fortsatta förväntningar.

Att ställa denna studies resultat gentemot elevernas uppfattning om läraförväntningar, samt att se närmare på effekterna av läraförväntningar, skulle vara både intressant och lärorikt. Det är både uppenbart och ofrånkomligt att lärare faktiskt har personliga åsikter och förväntningar och att dessa kan ta olika form och uttryck. Tack vare vetenskapen om förväntningar och deras betydelse

se, kan risken för indirekta och oönskade effekter minskas. Genom att synliggöra att förväntningar dels kan ta sig olika uttryck och dels grundas på lättillgängliga faktorer, kan lärare bli mer observanta på att varje elev bör mötas med utveckling och framsteg som utgångsläge istället för att bekräfta elevens nuvarande förmåga. Om lärare medvetet söker efter faktorer som förvånar och överraskar dem på ett positivt sätt, kan positiva förväntningar skapas – något som nämns som en framgångsfaktor i denna studie.

Referenslista

- Andersson, B-E. (1999). *Spräng skolan!* Jönköping: Brain Books.
- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M., (2007) *Social Psychology*. (6:e rev. uppl.) Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education International
- Berliner, D.C. (2006). Educational Psychology: Searching For Essence Throughout a Century of Influence. I P.A. Alexander & P. H. Winne (Red.), *Handbook of educational psychology* (2:a rev. uppl.) (pp. 3-27). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Blossing, U. (2003). Skolförbättring – en skola för alla. I G. Berg & H-Å. Scherp (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Liber Distribution.
- Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661.
- Carlson, N. R., Martin, G. N., & Buskist, W. (2007). *Psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social Cognition*. New York: McGraw-Hill.
- Fjellström, R. (2006). *Lärares yrkesetik*. Lund: Studentlitteratur.
- Giota, J. (2001). *Adolescent's perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4, 279-305.
- Good, T. L. (1987). Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions. I K. R. Howey (Red.), *Journal of Teacher Education*, July-August, 32-47.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference*. University of Auckland, Australian Council for Educational Research.
- Imsen, G. (2000). *Elevers värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. (G. Silfvig övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete: I skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling/Liber Distribution.
- Jussim, L., & Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations II: Construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 947-961.

- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131-155.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (S-E. Torhell, övers.) Lund: Studentlitteratur.
- Long, M. (2000). *The psychology of education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Madon, S., Jussim, L., & Eccles J. (1997). In Search of the Powerful Self-Fulfilling Prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 72, 4, 791-809.
- Madon, S., Smith, A., Jussim, L., Russel, D. W., Eccles, J., Palumbo, P., & Walkiewicz, M. (2001). Am I as You See Me or Do You See Me as I Am? Self-Fulfilling Prophecies and Self-Verification. *PSPB*, vol 27, 9, 1214-1224.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Irvington Publishers, Inc. (Originalarbete publicerat 1968).
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 429-444.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (2006). Competence and Control Beliefs: Distinguishing the Means and Ends. I P.A. Alexander & P. H. Winne (Red.), *Handbook of educational psychology* (2:a rev. uppl.) (pp. 327-367). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Skolverket (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2007). *Attityder till skolan 2006*. Rapport 299.
- Starrin, B., & Renck, B. (1996). Den kvalitativa intervjun. I P-G. Svensson & B. Starrin (Red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Intervju om lärares förväntningar på sina elever.

Du tillfrågas härmed att delta i en undersökning som kommer att ligga till grund för ett examensarbete vid Högskolan Dalarna.

Denna undersökning handlar om lärares förväntningar på sina elever. Det finns många faktorer som kan påverka elevens situation i skolan, och lärare kan ses som en av dessa faktorer. Det är lärares bild av sina förväntningar på elever som kommer att belysas i denna undersökning.

Syftet med detta examensarbete är att undersöka lärares förväntningar på elevers prestationsmöjligheter. Denna undersökning är viktig för att både blivande och yrkesverksamma lärare ska bli medvetna om vilken påverkan de kan ha på sina elever.

Det praktiska genomförandet för detta arbete sker med hjälp av enskilda intervjuer. Du som blir intervjuad kommer att få svara på ett antal frågor som handlar om förväntningar i allmänhet, men även dina personliga förväntningar på olika elever. Du kommer att vara en av ungefär tio personer som intervjuas i denna undersökning. Tidsåtgången för intervjun beräknas bli ca 30 minuter, men kan såklart komma att bli såväl kortare som längre.

Dina svar kommer att behandlas konfidentiellt, vilket betyder att dina svar kommer att avpersonifieras. Varken ditt, skolans eller ortens namn kommer att publiceras. Eftersom undersökningen endast innefattar ca tio personer, kan fullständig anonymitet inte garanteras. Dina svar kommer dock att behandlas med respekt och inga svar kommer att föras vidare till någon annan, förutom det som publiceras i det färdiga arbetet.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering.

Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

Falun 27/4 2009

Karin Riddersporre
h04karri@du.se

Handledare:
Tekeste Negash
tne@du.se

Bilaga 2

Intervjuguide

Förväntningar

Vad har du för förväntningar på dina elever, rent allmänt?

Vilka förväntningar har du på vad eleverna ska kunna prestera i skolan? Alltså vad gäller deras talang, insats och prestation?

Tror du att alla elever kan uppnå målen i skolan?

Varför?

Varför inte?

Tror du att alla elever gör sitt bästa i skolan?

Tror du att det finns lärare som har olika förväntningar på vad olika elever kan prestera, alltså beroende på vem eleven är?

Har du själv märkt detta?

Varför tror du att de har det?

Varför tror du inte att de har det?

Har du samma förväntningar på alla dina elever?

Formande

Vad tror du att förväntningar grundar sig på, alltså vad är det som gör att du har de förväntningar du har?

Det du vet om eleven, var kommer den informationen ifrån?

Fler faktorer?

Kan elevens personliga egenskaper spela roll för vilka förväntningar du får gentemot den eleven?

Tror du att dina personliga egenskaper kan spela roll för vilka förväntningar du har?

Hur påverkas du av vad du får veta om eleven, t.ex. av dina kollegor?

Stämmer den här informationen varje gång?

Vilka förväntningar är det som brukar vara rätt, alltså grunda sig på information som faktiskt stämmer?

Kan det vara så att dina förväntningar är felaktiga, alltså att de grundar sig på felaktigheter?

Varför? Vad brukar sådana felaktiga förväntningar grunda sig på?

Varför inte?

Förmedling

Lägger du upp undervisning på olika sätt beroende på vilka elever eller vilken klass det handlar om?

Vad beror det på?

Varför inte?

Kan eleven märka vilka förväntningar lärare har?

Hur tror du att förväntningarna förmedlas till eleverna?

Är det svårt att visa eller dölja sina förväntningar, beroende på vad man själv vill?

Vad tror du kan påverkas av lärares förväntningar, alltså vad kan förväntningarna ge en effekt på?

Hur tror du att dina förväntningar kan påverka eleven positivt?

Hur tror du att dina förväntningar kan påverka eleven negativt?

Vad kan det ha för konsekvenser för elevens resultat?

Vad kan det ha för konsekvenser för elevens tro på sig själv?