



# Olika förväntningar – olika undervisning

Ett examensarbete om hur lärares förväntningar påverkar utformandet av en kurs i samhällskunskap

Erling Mattsson  
Ämneslärarprogrammet med  
inriktning mot arbete i  
gymnasieskolan



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGSH1A, Självständigt arbete, examensarbete 2, Samhällskunskap  
för gymnasielärare  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: HT 2016  
Handledare: Mikael Persson  
Antal ord: 9993  
Examinator: Lina Eriksson  
Kurskod: HT16-2490-008-LGSH1A

---

Nyckelord: Lärarförväntningar, samhällskunskap, undervisningsmetoder, lärare-elev-  
relationer

## Abstract

Detta examensarbete undersöker hur lärares förväntningar påverkar hur de resonerar kring och motiverar undervisningsupplägget för kursen samhällskunskap 1. Undersökningen har genomförts genom samtalsintervjuer med sammanlagt nio gymnasielärare i Göteborgsregionen. För att skapa en variation i lärarnas förväntningar har intervjuerna genomförts på skolor med höga respektive låga antagningspoäng. Studien finner stöd för att lärare utgår från sina förväntningar på eleverna då de utformar undervisningsupplägget för kursen. Lärare med låga förväntningar har i vissa fall visat sig ha lägre tillit till sina elever och känner därför att de behöver styra undervisningen i högre utsträckning och på så sätt ge eleverna mindre frihet. Lärare med låga förväntningar har i studien också uttryckt att deras elever kräver en mer konkret och erfarenhetsnära undervisning medan lärare med höga förväntningar har en mer abstrakt och teoretisk nivå på undervisningen. Samtidigt visar studien att låga förväntningar inte nödvändigtvis leder till ett ändrat utfall i form av synen på ett gott undervisningsupplägg. Lärares förväntningar tycks alltså vara en av de faktorer, men inte den enda, som påverkar hur lärare resonerar kring sin undervisning. Studiens bidrag till forskningen om lärares förväntningar och den fortsatta utvecklingen av lärares professionella kompetens består framförallt i att den visar *hur* lärare och deras undervisning påverkas av deras förväntningar.

# Innehållsförteckning

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Innehållsförteckning .....</b>                                 | <b>2</b>  |
| <b>1 Inledning .....</b>  | <b>3</b>  |
| 1.1 Studiens syfte och frågeställning .....                       | 4         |
| 1.2 Frågeställning .....  | 5         |
| <b>2 Tidigare forskning.....</b>                                  | <b>6</b>  |
| 2.1 Förväntanseffekter .....                                      | 6         |
| 2.2 Förväntansmekanismer .....                                    | 7         |
| 2.3 Effekter på klassrumsnivå.....                                | 8         |
| 2.4 Vad påverkar lärarens förväntningar .....                     | 9         |
| 2.5 Kritiska invändningar .....                                   | 9         |
| <b>3 Teori .....</b>  | <b>11</b> |
| 3.1 Lärares implicita teorier.....                                | 11        |
| 3.2 Modell för hur undervisningen påverkas av förväntningar ..... | 13        |
| <b>4 Metod.....</b>   | <b>16</b> |
| 4.1 Urval .....   | 17        |
| 4.2 Samtalsintervjuer .....                                       | 17        |
| <b>5 Resultat.....</b>  | <b>18</b> |
| 5.1 Lärares förväntningar.....                                    | 18        |
| 5.2 Uppgifter.....  | 20        |
| 5.3 Var ligger ansvaret för lärandet? .....                       | 22        |
| 5.4 Återkoppling .....  | 23        |
| 5.5 Strategier för att skapa motivation.....                      | 23        |
| 5.6 Relationen mellan lärare och elev.....                        | 25        |
| 5.7 Ämnesinnehållet i kursen .....                                | 25        |
| <b>6 Diskussion .....</b>   | <b>26</b> |
| <b>7 Referenslista.....</b>                                       | <b>30</b> |
| <b>8 Bilagor .....</b>  | <b>32</b> |
| 8.1 Intervjuguide.....  | 32        |
| 8.2 Lista över samhällsprogram i Göteborgsregionen.....           | 33        |

# 1 Inledning

Lärares förväntningar har fastslagits som en av de viktigaste faktorerna för elevers framgång i skolan. Elever vars lärare har höga förväntningar på dem och ställer krav därefter tenderar att nå högre resultat än om det motsatta förhållandet råder<sup>1</sup>. De låga förväntningarna kan att fungera som en självuppfyllande profetia. Johansson har bland annat visat på hur elever på samma skola men som studerar på olika gymnasieprogram bemöts av olika förväntningar och att olika krav ställs på dem utefter deras programtillhörighet<sup>2</sup>. Denna förväntningarnas påverkansmekanism kan ses som positiv då man som lärare har möjlighet att lyfta elever ur en negativ studietrend genom att försöka ställa höga förväntningar på dem. Förväntanspåverkan kan också ses som problematiskt om lärare ställer olika förväntningar och formar undervisningen därefter på grund av förutfattade meningar till följd av tidigare studieresultat eller andra mer eller mindre relevanta faktorer. Problemet infinner sig när lärare låter deras förväntningar färga av sig på hur de lägger upp och genomför sin undervisning. Om dessa förväntningar följer en trend i samhället där skolor ses som mer eller mindre attraktiva på grund av intagningspoäng eller en allmän skolsegregation finns det fog för att tala om ett strukturellt likvärdighetsproblem. I läroplanen för gymnasieskolan står det visserligen att ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov”<sup>3</sup>. Detta får dock inte tolkas som att undervisningen skall anpassas utefter elevens eller elevgruppens tidigare skolresultat, etnicitet eller socioekonomiska bakgrund.

Under min verksamhetsförlagda del av gymnasieläraryrket har jag ofta upplevt att lägre förväntningar ställs på elever som lärarna av erfarenhet antar skall prestera sämre. Detta tar sig uttryck genom att lärarna talar om elever som ”svaga” respektive ”starka” och behandlar dem därefter. För höga krav får inte ställas på de svaga eleverna som då riskerar att knäckas av överbelastning eller skoltrötthet. Eleverna har inte sällan möjlighet att skriva prov som endast kan ge betyget E (godkänt) eller F (underkänt) och alltså fråntar eleverna möjligheten till de högre betygen. Eleverna ombeds, på rektors inrådan, också att fylla i

---

<sup>1</sup> Jenner (2004), Hattie (2009)

<sup>2</sup> Johansson (2009, 2011 & 2012)

<sup>3</sup> Skolverket (2011, s. 6)

formulär där de anger vilka betyg de hoppas kunna uppnå i olika ämnen. Så kallade ambitionsbetyg. Syftet var att utifrån ambitionsbetygen kunde lärarna sen hjälpa eleverna att nå sina önskade betyg, utan att ställa för höga respektive låga krav på eleverna. Detta strider dock mot forskning som menar att elever tjänar på att lärare har högt ställda förväntningar. En av OECD:s rekommendationer till det svenska skolsystemet för att få en bättre och mer konkurrenskraftig skola är därför att lärare skall sträva efter att ha höga förväntningar på sina elever<sup>4</sup>.

## 1.1 Studiens syfte och frågeställning

Mot denna bakgrund är det intressant att undersöka hur lärares förväntningar på sina elever tar sig uttryck och hur detta skiljer sig mellan skolor där lärarförväntningarna kan förmodas vara höga respektive låga. Fältet är relativt väl beforskat och som det skall redogöras för i senare delar ses sambandet mellan lågt ställda förväntningar och sämre skolresultat som vetenskapligt fastställt. Syftet med denna studie är dels att undersöka hur lärares förväntningar påverkas av elevers grundskolebetyg och dels att undersöka hur dessa förväntningar tar sig uttryck i utformandet av en konkret kurs i samhällskunskap. På en mer detaljerad nivå handlar det om lärares resonemang, motiv och ställningstaganden; vad är det i deras förväntningar som påverkar hur kursen genomförs? Fokus ligger på det innehållsliga utformandet av kursen och under vilka former genomförs undervisningen – och hur resonerar läraren kring sin val. Därtill undersöks även mer generella ställningstaganden om synen på lärande och relationen mellan lärare och elev. Studien bygger på en jämförelse mellan skolor av liknande karaktär vad gäller skolform och program, men skillnader i elevsammansättningen vad gäller elevernas grundskolebetyg. Det som jämförs är hur lärarnas förväntningar skiljer sig mellan de olika skolorna och hur detta påverkar deras undervisning.

Detta är intressant att undersöka utifrån framförallt två perspektiv. För det första är det intressant ur ett likvärdighetsperspektiv: elever skall ges lika möjlighet att utvecklas och prestera i skolan. Detta skall inte påverkas av lärarnas förväntningar oavsett om dessa bygger på information om tidigare studieresultat eller förutfattade meningar om olika elevgrupper. Om studien finner att det finns lärare som ställer lägre förväntningar på sina elever till följd av lägre grundskolebetyg och utformar undervisningen därefter har vi alltså tecken på ett strukturellt likvärdighetsproblem som påverkar skolans kvalitet. För det andra fyller studien ut en lucka inom förväntningsforskningen. Som nämnts har det forskats mycket

---

<sup>4</sup> OECD (2015): s. 98

om lärarförväntningar. Dessa har ofta varit formade som experiment eller kvantitativa studier som undersöker förväntningar, förväntningsmekanismer och vad dessa får för påverkan på elevernas studieresultat. Däremot har det gjorts färre studier om hur förväntningar påverkar lärares resonemang kring utformandet av ett kursupplägg på ett mer innehållsmässigt plan. Forskning på förväntningar i en svensk undervisningskontext är dessutom relativt sällsynt. Mycket av den forskning som gjorts på lärares förväntningar har fokuserat på relationen mellan lärare och enskilda elever. En rad studier har dock konstaterat att lärarförväntningar har minst lika stor, om inte större, inverkan på elevernas förutsättningar för lärande om de appliceras på grupp eller klassnivå<sup>5</sup>. Det svenska systemet med gymnasieskolor som står i konkurrens till varandra och beroende på attraktivitet kräver högre eller lägre slutbetyg från grundskolan erbjuder utifrån detta perspektiv ett bra tillfälle att undersöka hur tidigare skolresultat påverkar lärares förväntningar och deras motiv för hur de utformar en kurs i samhällskunskap.

Undersökningen har genomförts på olika samhällsvetenskapliga program på gymnasieskolor i Göteborgregionen. Det som ämnas undersökas är hur lärare resonerar och motiverar deras utformande av kursen och hur detta påverkas av deras förväntningar av elevgruppen. Undersökningen tar sin utgångspunkt i en modell som inspirerats av tidigare forskning om lärares förväntningar och vad som utmärker framgångsrik undervisning. Forskning visar på att en av de faktorer som gör att elever vars lärare ställer låga förväntningar på dem undanhåller dem mer kreativa, motiverande och utvecklande undervisningsformer<sup>6</sup>. Studien har för avsikt att undersöka hur lärares förväntningar på sina elever påverkar deras undervisning och på så vis vilka förutsättningar för lärande de skapar.

## 1.2 Frågeställning

Hur ser relationen ut mellan lärares förväntningar och hur de motiverar och resonerar kring utformandet av en kurs i samhällskunskap?

Utifrån konstaterandet av *att* elevers skolresultat påverkas av lärares förväntningar är det intressant och relevant att gå vidare att närmare undersöka *hur* dessa förväntningar tar sig uttryck. Det är också intressant att undersöka om det i en svensk kontext finns skillnader mellan skolor på basis av skolans intagningspoäng och i så fall hur lärare resonerar kring

---

<sup>5</sup> Se t.ex. Brophy (1985) & Rubie-Davies (2006)

<sup>6</sup> Se Marshall & Weinstein, 1984; Good & Weinstein 1986; Rubie-Davies (2006); Hattie (2009); Håkansson & Sundberg (2012)

lärarförväntningarnas olika uttrycksformer. Formuleringen hur lärare ”motiverar och resonerar kring” bör ses som att den genomsyrar studiens övergripande syften och frågeställningar. Det är alltså lärares resonemang och motiv som är fokus för undersökningen och inte endast hur det tar sig uttryck i det konkreta lärarbetet. Uttryckt på ett annorlunda sätt så är det den kausala mekanismen i förväntningars effekt på undervisning som studien har för avsikt att finna större kunskap om.

## 2 Tidigare forskning

Forskningen om lärares förväntningar och dess påverkan på sin yrkesutövning och sina elever fick stor uppmärksamhet i samband med Rosenthal och Jacobsons studie ”Pygmalion in the classroom” från 1968<sup>7</sup>. Studien bygger på experiment där lärare informeras om att vissa av deras elever besitter dolda talanger, så kallade ”bloomers”, som kommer att visa sig genom goda studieresultat. Resultatet pekar på att dessa elever vars lärares förväntningar manipulerats till att vara överdrivet höga tenderar att lyckas bättre i skolan än andra elever där lärarna har lägre förväntningar. Man talar om att lärarförväntningar fungerar som en självuppfyllande profetia i det att elever tenderar att anpassa både sitt beteende och studieresultat utefter lärarnas förväntningar<sup>8</sup>. Studien fick mycket stor uppmärksamhet och var starten på ett nytt fält inom utbildningsvetenskapen där lärarförväntningars effekt kom att undersökas i hög utsträckning. Oavsett om man betraktar studien som ett bevis för att lärarförväntningar påverkar elevers lärande eller inte kan man konstatera att den har haft stor betydelse. Den lade grunden för vad som senare har kommit att betraktas som en av de viktigaste aspekterna av lärare-elevrelationen och vad som påverkar elevernas lärande<sup>9</sup>.

### 2.1 Förväntanseffekter

Forskning som följde på Rosenthal och Jacobsons studie kom i hög utsträckning att handla om huruvida det finns en effekt av lärares förväntningar och i så fall hur stor den är. Flertalet studier undersökte sambandet både i experiment och i naturligt skapade undervisningssituationer. Brophy skriver i en övergripande forskningsöversikt från 1983 att det utifrån det dåvarande forskningsläget inte råder några tvivel om att lärarnas förväntningar påverkar elevernas resultat. Han fastslår att ”the existence of a teacher

---

<sup>7</sup> Rosenthal & Jacobson (1968)

<sup>8</sup> Rosenthal & Jacobson (1968): s. 182

<sup>9</sup> Jenner (2004): s. 65, Brophy (1983): s. 632



expectation for a particular student's performance increases the probability that the student's performance will move in the direction expected, and not in the opposite”<sup>10</sup>. Det som dock är mer oklart är hur stor denna påverkan är och huruvida elevernas prestationer påverkar lärarnas förväntningar mer än det omvända förhållandet.

Senare forskningsöversikter stärker ytterligare sambandet mellan högt ställda lärarförväntningar och förbättrade studieresultat. John Hattie listar i en omfattande metaanalys över vad som påverkar studieresultat lärarförväntningar som en av de viktigaste faktorerna som påverkar elevers lärande. Även han skriver att låga förväntningar fungerar som en självuppfyllande profetia i det att eleverna tenderar att forma och anpassa sig efter lärares förutfattade uppfattningar<sup>11</sup>.

## 2.2 Förväntansmekanismer

Så vad är det då för mekanismer som ligger till grund för denna förväntningarnas självuppfyllande profetia? Brophy beskriver processen som att eleven känner av lärarens förväntningar och anpassar sitt beteende därefter. Beteendet som följer från eleven stärker ytterligare lärarens förväntade bild av eleven varpå en negativ eller positiv spiralrörelse har inletts, med ständigt uppåt- eller nedåtgående skolresultat som följd<sup>12</sup>.

Brophy beskriver också mer konkret hur höga respektive låga förväntningar tar sig uttryck i klassrummet i och med bemötanden med eleverna. Höga förväntningar skapar ett klassrumsklimat präglad av varma relationer och hög tolerans och möjlighet för eleverna att ställa frågor och komma med egna synpunkter. Dessutom erbjuder lärare med höga förväntningar på sina elever mer konstruktiv feedback och undervisningen är mer innehållsrik och stimulerande<sup>13</sup>. Detta är faktorer som anses ha positiva effekter för lärande. Undervisning där läraren har lågt ställda förväntningar på sina elever präglas å andra sidan av sådant som kan verka negativt för inläringen och studiesituationen. Exempel på detta är att i lägre utsträckning låta elever svara på frågor, ge mindre beröm, i högre utsträckning fokusera på störande beteenden och ställa lägre krav på dessa elever vilket i förlängningen leder till lägre kvalitet på undervisningsinnehållet. Generellt sett präglas också dessa lärar-elev relationer av

---

<sup>10</sup> Brophy (1983): s. 633

<sup>11</sup> Hattie (2009): s. 35

<sup>12</sup> Brophy (1983): s. 653-654

<sup>13</sup> Brophy (1983): s. 640

mindre värme och förtrolighet<sup>14</sup>. Även Rubie-Davies har i en senare studie kunnat konstatera att undervisning där läraren har högt ställda förväntningar på sina elever i högre utsträckning präglas av sådana faktorer som i annan forskning har konstaterats utgöra viktiga faktorer för effektivt och framgångsrikt lärande. Däribland finner hon att lärare med höga förväntningar på sina elever i högre utsträckning ställer öppna och utvecklande frågor, ger konstruktiv feedback och beröm kopplat till arbetsprocessen/frågan samt ägnar mindre tid åt att tillrättavisa elever då de uppträder negativt eller störande på något sätt<sup>15</sup>. Rubie-Davies konstaterar att det finns viktiga skillnader i både hur undervisningen är upplagd, hur klassrumsklimatet ser ut och vad som kännetecknar de socioemotionella relationerna mellan lärare och elever<sup>16</sup>. Lärare med höga förväntningar på sina elever tenderar att skapa lärandesituationer som är bättre för lärandet. Lektioner och uppgifter där läraren har högt ställda förväntningar på sina elever präglas av att vara mer utmanande, eleverna får större självständighet och valfrihet i förhållande till skoluppgifterna.. Lärare med lågt ställda förväntningar tenderar å andra sidan att undanhålla eleverna sådana lärandetillfällen. På så vis går dessa elever miste om värdefulla och utvecklande undervisningsmetoder<sup>17</sup>.

## 2.3 Effekter på klassrumsnivå

Det mesta av den forskning som undersökt lärarförväntningar och dess effekter på lärande har utförts på individnivå snarare än på klass- eller gruppnivå. Detta trots att en flera studier pekar mot att effekten av lärarförväntningar är som störst då den appliceras på grupper. Rubie-Davies<sup>18</sup> skriver att “class-level expectations of teachers may be more significant for student learning than expectations at the individual level”. Hattie har också tagit fasta på detta och menar att om lärare har låga förväntningar på sina elever tenderer detta att färga av sig så att detta gäller för hela klassen snarare än för enskilda elever<sup>19</sup>. Att effekten av lärares förväntningar är stora på klassrumsnivå kan bero på att det är här en stor del av undervisningen sker, oftast större del än det som sker i direkt kontakt med enskilda elever. Om lärare då av någon anledning hyser låga förväntningar för eleverna som grupp kan de negativa konsekvenserna komma att påverka hela klassen istället för att riktas mot de elever som hen anser svaga.

---

<sup>14</sup> Brophy (1983): s. 641-642

<sup>15</sup> Rubie-Davies (2007): s. 297-300

<sup>16</sup> Rubie-Davies (2007): s. 300

<sup>17</sup> Rubie-Davies et. al. (2006): s. 440

<sup>18</sup> Rubie-Davies (2007): s. 305

<sup>19</sup> Hattie (2009):s. 124

## 2.4 Vad påverkar lärarens förväntningar

Vad är det då för egenskaper hos eleven som tenderar att skapa låga förväntningar hos läraren? Rubie-Davies skriver att ” Teachers form expectations for their class or for particular students based on information they receive about previous student performance”<sup>20</sup>. Betyg från tidigare årskurser kan ses som ett tydligt exempel på information om tidigare resultat som kan skapas för en enskild, en grupp eller en hel skola utan att läraren ens har träffat eleverna i fråga. Forskning har ofta riktat in sig på specifika faktorer och egenskaper hos elever som påverkar och kan snedvrída lärarförväntningarna som inte direkt är kopplade till tidigare studieresultat. Social klass, etnicitet, elever med diagnos och elevens yttre attraktivitet har ofta varit i fokus och har visat sig ha en stor effekt på lärarförväntningar. Att social klass och elever med diagnos påverkar lärares förväntningar i hög utsträckning tycks det råda stor samstämmighet om<sup>21</sup>. Hattie visar i sin omfattande analys av olika metaanalyser att den enskilt viktigaste faktorn för påverkan av lärares förväntningar är ”cumulative folder information”<sup>22</sup>. Alltså sammanfattande information om elevens tidigare resultat och uppträdande, vari betyg från grundskolan kan ses som en viktig del.

## 2.5 Kritiska invändningar

En del invändningar mot konstaterandet av lärarförväntningars stora påverkan på elevers utbildning är på sin plats. Invändningar kan göras mot att lärarförväntningar eventuellt har en viss påverkan men att denna är väldigt liten och kanske relativt betydelselös i förhållande till andra faktorer. Man kan också fråga sig huruvida det verkligen är lärares förväntningar som påverkar elevers resultat eller om det skulle kunna vara så att mekanismen verkar åt det andra hållet: elever som presterar dåligt i skolan präglar lärares förväntningar som visserligen blir låga, men i högsta grad rimligt ställda. Vidare kan man fråga sig om det alltid är bra att läraren har högt ställda förväntningar på sina elever. Är det inte meningen att läraren skall ha realistiskt ställda förväntningar? Ingen elev mår väl bra av att läraren ställer orimliga krav?

Jussim och Harber konstaterar utifrån en sammanvägning av 35 års forskning om lärarförväntningar att lärarförväntningar endast påverkar elevers skolresultat i låg utsträckning. Man talar om att lärarförväntningar står för cirka 5-10% av elevernas resultat<sup>23</sup>.

---

<sup>20</sup> Rubie-Davies (2009) s. 703

<sup>21</sup> Rubie-Davies (2009): s.697-698

<sup>22</sup> Hattie (2009): s. 122

<sup>23</sup> Jussim & Harber (2005) s. 140

Detta kan tolkas som en ganska liten påverkan men då ska man ha i åtanke att detta är ett genomsnitt bland alla de undersökta och för de elever som påverkas mest av lärares förväntningar är effekten betydligt större. Vidare kan också konstateras att om man ställer upp olika isolerade faktorer i lärar-elevrelationen som påverkar elevernas inläring så blir dessa 5-10 procenten en av de enskilt viktigaste faktorerna<sup>24</sup>.

Forskare har hävdad att korrelationen mellan lärares (låga) förväntningar och elevers (låga) resultat mer än något annat beror på att lärare har korrekt ställda förväntningar på sina elever, att lärarförväntningar alltså snarast beror på att lärare kan förutsäga sina elevers skolprestationer<sup>25</sup>. En rad studier har dock genom att i kunskapstester före och efter en studieperiod kunnat mäta lärares förväntningar i relation till elevernas uppmätta förmåga. Utifrån dessa studier har konstaterats att lärares förväntningar på sina elever påverkar elevernas resultat mer än det omvända förhållandet<sup>26</sup>.

Fredrik Bonander kritiserar i en debattartikel användbarheten i konstaterandet av att lärares förväntningar påverkar elevers lärande. Han menar att trots att det finns stöd för att lärares förväntningar påverkar elevers studiesituation så kan inte denna kunskap hjälpa lärare i deras dagliga verksamhet. Bonander skriver bland annat att

” Därmed kan det till och med vara destruktivt att använda det [lärares förväntningar] i skolans förbättringsarbete eftersom det fokuserar intresset och tidsanvändningen på något som inte går att utveckla”<sup>27</sup>.

Detta grundar han bland annat på studier som påvisat att förbättringsåtgärder för att höja lärares förväntningar haft magra resultat. Han menar också att lärare är mycket motsträviga när det kommer till att förändra förväntningar på sina elever. Här är jag dock beredd att invända. Genom att i forskning sätta fingret på vad det är i lärares förväntningar som påverkar elevers resultat kan lärare ta med sig dessa mekanismer i sin undervisning och istället försöka använda dem till elevernas fördel. Att liksom OECD och Skolinspektionen poängtera att lärare alltid ska ha höga förväntningar på sina elever kanske är något fruktlöst<sup>28</sup>. Men att däremot utgå från forskning som visar vad det är i lärares förväntningar som påverkar elevernas kunskapsinläring är något som går att applicera i lärares vardag i hög utsträckning.

Sammantaget kan alltså konstateras att det tycks finnas en effekt av lärares förväntningar eller att lärarförväntningar i viss mån utgör en självuppfyllande profetia. Det finns alltså fog för att

---

<sup>24</sup> Hattie (2009)

<sup>25</sup> Jussim & Harber (2005) s. 141

<sup>26</sup> Rubie-Davies et al (2006); Rubie-Davies (2006, 2007 & 2009)

<sup>27</sup> Fredrik Bonander (2013)

<sup>28</sup> OECD (2015) & Skolinspektionen 2010

hålla med Håkan Jenner som menar att det idag råder ”en total enighet om att förväntanseffekter verkligen existerar”<sup>29</sup>. Särskilt relevant att ta fasta på för den här studien är förutom det att lärarförväntningar har betydelse är också de slutsatser som kan dras om hur förväntningar påverkar på grupp och klassnivå snarare än endast på individnivå samt vad det är i lärarens förväntningar som påverkar lärandet. Höga lärarförväntningar leder till en närmre och bättre relation mellan lärare och elev och innebär att läraren har större förtroende för eleverna och låter dem ta större ansvar för sitt lärande samt lär dem mer och svårare koncept<sup>30</sup>. Eftersom att effekterna av lärarförväntningarna tycks verka och vara starka även på grupp och klassrumsnivå finns det fog att anta att en klass med betydligt lägre intagningspoäng leder till en undervisningssituation som präglas av effekter av låga förväntningar.

### 3 Teori

Som teoretisk utgångspunkt i föreliggande studie används de teorier som sammanfattats i ovanstående avsnitt om forskning kring lärares förväntningar. Jag utgår ifrån att lärares förväntningar påverkar elevers lärande. Allt annat lika skapar låga förväntningar sämre förutsättningar för lärande än höga. Detta har sin orsak i en rad olika förklaringar. Dels har det visat sig att lärare med låga förväntningar tenderar att undanhålla mer kreativa och utvecklande arbetssätt för sina elever och istället försöka bana väg för dem så att de inte misslyckas. Låga förväntningar kan också fungera som en självuppfyllande profetia i det att elevens bild av sig själv reflekteras och förstärks i det att hen anpassar sitt beteende efter lärarens uppfattning eller förväntningar av eleven. I förlängningen blir effekten en uppåt- eller nedåtgående spiral.

#### 3.1 Lärares implicita teorier

Kopplat till hur lärares förväntningar påverkar elevers lärande är också föreställningar om den hos individer inneboende förmågan att utvecklas eller lära sig nya saker. Inom forskningen talar man om *implicita teorier* eller *mindset*. Implicita teorier eller mindset definieras som en grundläggande uppfattning om förändringskapaciteten i människors kognitiva förmågor. Implicita är de i det att de sällan är uttalade eller omstridda, snarare är de outtalade och underliggande. De liknar (vetenskapliga) teorier i det att de utgör ett ramverk för individens

---

<sup>29</sup> Jenner (2004): s. 70

<sup>30</sup> Rubie-Davies (2009): s. 702-703

tankesätt och uppfattningar om sig själv och andra, ett filter genom vilka man tänker kring kunskap och utveckling<sup>31</sup>. Man brukar dela in implicita teorier i två olika kategorier: dynamiska eller statiska. Med ett statiskt mindset förklarar man olikheter i människors olika kognitiva förmåga såsom medfödda och till följd av att hjärnans funktion skiljer sig rent biologiskt. Ett dynamiskt mindset ser däremot kognitiva förmågor såsom något som kan utvecklas och förändras<sup>32</sup>.

Forskning har visat att elever med en syn på kunskap och lärande som föränderligt, och att mänsklig framgång kan förklaras med hjälp av utveckling och flit snarare än enbart medfödd talang, tenderar att lyckas bättre i skolan. Dweck och Yeager har utfört experiment där de i en grupp i början av ett undervisningsmoment undervisat eleverna om hjärnans funktion och förklarar att den faktiskt växer när man lär sig något nytt och att alla har förmåga att utveckla extremt avancerat tänkande. I en kontrollgrupp talade man inte om huruvida kognitiva kvaliteter är påverkansbara eller medfödda. Resultatet visade att de elever som blivit skolade i ett dynamiskt mindset lärde sig och utvecklades i betydligt högre utsträckning än eleverna i kontrollgruppen. Eleverna med ett dynamiskt mindset kunde också i högre utsträckningar tackla motgångar och hade bättre självkänsla<sup>33</sup>. Många studier har gjorts på området som bekräftar att elevers syn på kunskap som formbart snarare än statiskt främjar utveckling och lärande<sup>34</sup>.

Teorin om de implicita teoriernas betydelse för lärande har tydliga implikationer för lärande. Lärares syn på elevers förmåga är en förutsättning för elevernas föreställningar om sin egen kapacitet. Carol Dweck som är en framstående forskare inom fältet menar att det som utmärker goda lärare är dels att de ställer höga förväntningar på sina elever men att en förutsättning för detta är att de ser på elevernas förmågor som formbara snarare än statiska.

”Lärare med ett statiskt mindset skapar en atmosfär där man kritiseras och blir bedömd. Dessa lärare ser på elevernas ursprungliga prestationer och bestämmer vem som är smart och vem som är dum. Sedan ger de upp om dem som är ”dumma”. ’De är inte mitt ansvar’. Dessa lärare tror inte på förbättring, så de försöker inte åstadkomma några (...) Utifrån sitt schablonmässiga synsätt bestämmer läraren vilka som är begåvade och vilka som inte är det. Så lärare med ett statiskt mindset vet vilka elever de ska strunta i innan de ens har träffat dem”<sup>35</sup>.

Vare sig teorin om implicita teorier eller lärares förväntningar bör ses som ett sätt att relativisera läraruppgdraget eller att de ska tolkas som att alla prestationer är lika bra. Snarare

---

<sup>31</sup> Dweck & Yeager (2012): s. 303

<sup>32</sup> Dweck (2015): s.12-13

<sup>33</sup> Dweck & Yeager (2012)

<sup>34</sup> Ibid.

<sup>35</sup> Dweck (2015): s. 234

ska de ses som ett förhållningssätt där lärare utgår från att elever kan lyckas och misslyckanden kan ha många olika förklaringar och orsaker, men det sista en lärare skall göra är att acceptera dem som ett fastställt faktum. Snarare än att göra skolgången så enkel som möjligt för elever med svårigheter menar Dweck att "Lärare med ett dynamiskt mindset berättar sanningen för eleverna och ger dem sedan verktygen för att överbrygga klyftan"<sup>36</sup>.

Lärares syn på kunskapsutveckling och inneboende förmågor får konsekvensen att lärarens personliga övertygelse har en avgörande roll för hur förväntningarna kommer att spela in. Lärarförväntningar är således ingen naturlag som fungerar som en fysisk kraft på alla lärare på samma sätt. Det är i hög utsträckning lärarens kunskapssyn och förhållningssätt som påverkar hur förväntningarna tar sig uttryck och i förlängningen påverkar eleverna.

### 3.2 Modell för hur undervisningen påverkas av förväntningar

Good & Weinstein har utvecklat en modell för hur lärare lägger upp och utför undervisningen beroende på om de har höga eller låga förväntningar på elevernas prestationer<sup>37</sup>. Modellen är en vidareutveckling av den modell som visar på hög respektive låg grad av differentiering av undervisningen som skapades av Marshall & Weinstein två år tidigare<sup>38</sup>. Hög grad av differentiering genom att till exempel sätta ut specifika mål för slutprodukten eller dela in klassrummet efter förväntad förmåga menar man sätter de elever som anses svaga i en utsatt situation. Good & Weinsteins modell utgår ifrån ungefär samma kriterier och kan på så vis sägas vara en teoretisk modell över hur lärare med låga förväntningar differentierar sin undervisning i högre utsträckning än lärare med höga förväntningar. Nära kopplat till modellen är lärarens syn på elevernas kapacitet som något som är föränderligt och som ändras i takt med elevens utveckling eller om man ser på kapaciteten snarare som någonting statiskt och medfött<sup>39</sup>. Alltså om lärare har ett statiskt eller dynamiskt mindset. Modellen utgår från sex olika faktorer och är en dikotomi där man finner lärare med höga förväntningar i ena änden av spektrumet och lärare med låga förväntningar i den andra. Modellen som används i denna studie är inte en direkt kopia av Good och Weinsteins utan kan ses som en syntes utav den och Marshall och Weinsteins modell. Jag har även låtit andra resultat från tidigare forskning kring lärarförväntningar påverka modellen. Nedan följer en redogörelse för modellens olika aspekter och kategorier samt vad de kan få för konsekvenser för lärandet.

---

<sup>36</sup> Ibid. s. 237

<sup>37</sup> Good & Weinstein (1986) s. 72

<sup>38</sup> Marshall & Weinstein (1984)

<sup>39</sup> Jfr. dweck & Yeager (2012).

Man bör ständigt ha i beaktande att detta alltså handlar om ett försök att skapa två idealtyper snarare än att beskriva hur lärare faktiskt praktiserar sitt arbete i verkligheten. Det är alltså inte säkert att representanter för något av exemplen återfinns i verkligheten.

*Uppgifter.* Hur uppgifter utformas och utförs är av stor betydelse då de utgör en viktig del av undervisningen, så väl för att ta till sig kunskap som att visa vad man kan. Här undersöks vilken typ av uppgifter som lärare använder i sin undervisning. Utifrån modellen använder lärare med höga förväntningar mer öppna arbetsuppgifter där eleverna får ta större ansvar för sitt lärande och låter eleverna själva styra innehållet i viss utsträckning. Lärare i den andra kategorin har en förutbestämd bild av hur slutprodukten skall se ut och bedömer uppgifter därefter<sup>40</sup>. Lärare med höga förväntningar tenderar att tillhandahålla sina elever svårare och mer komplexa arbetsuppgifter där de tvingas utmana sitt tänkande och tänka självständigt<sup>41</sup>. Till detta hör också om olika elever ges möjlighet att välja uppgift efter svårighetsgrad eller betygsambitioner.

*Var ligger ansvaret för lärande?* Läraren kan i olika stor utsträckning välja att involvera elever i lärandeprocessen genom att låta dem själva staka ut sina mål och låta dem utforma inlärningsprocessen utefter egna intressen och förmågor. Forskning har visat att elever där läraren har höga förväntningar på sina elever har större självständighet att själva utforma lärandet. Detta gynnar dem på så vis att de får möjlighet att visa på en bredare arsenal av kompetenser och får också möjlighet att lära sig sådant som enligt dem själva är intressant och relevant<sup>42</sup>.

*Feedback.* Brophy menar att elever till lärare med höga förväntningar får i högre utsträckning feedback direkt kopplat till arbetsuppgiften eller arbetsprocessen. Lärare med låga förväntningar ger mindre av denna utvecklande feedback och tenderar snarare att kommentera på elevernas beteende<sup>43</sup>. Feedback kopplat till uppgiften eller arbetsprocessen har visat sig gynna lärandet hos eleven medan allmänt beröm eller återkoppling till person eller beteende inte har någon positiv effekt<sup>44</sup>.

*Strategier för motivationshöjning.* Här undersöks huruvida läraren försöker motivera sina elever med yttre eller inre belöningar. Yttre belöningar är sådant som eleven strävar efter men som inte direkt kan kopplas till ämnesinnehållet såsom betyg, allmänt beröm eller en guldstjärna. Inre belöningar är nära kopplat till inlärningsprocessen och utgör en belöning i

---

<sup>40</sup> Marshall & Weinstein (1984): s. 307

<sup>41</sup> Rubie-Davies (2009)

<sup>42</sup> Marshall & Weinstein (1984): s. 312

<sup>43</sup> Brophy s. 640

<sup>44</sup> Hattie (2004)



det att eleven faktiskt har lärt sig något som hen tycker är intressant och användbart. Forskning har visat att när lärare arbetar med yttre belöningar hämmar detta den inre motivationen i det att eleven bara strävar efter beröm eller ett högre betyg men bryr sig egentligen inte om det som studeras. Särskilt lågpresterande elevers motivation kan ta skada av yttre belöningar <sup>45</sup>.

*Relationen mellan lärare elev.* Forskning har visat att lärare med höga förväntningar på sina elever har närmre och bättre relationer till sina elever<sup>46</sup>. Att ha höga förväntningar och tro väl om sina elever skulle ju på ett sätt kunna ses som ett uttryck för en god relation. Att läraren accepterar olika arbetssätt och ser olika elevers prestationer som tecken på olika förmågor snarare än att det tyder på olika kapacitet är en annan indikator på lärare-elevrelationen. Det är också intressant och för studien relevant att undersöka lärarens syn på vad som utgör en god respektive god lärare-elevrelation.

---

<sup>45</sup> Klapp (2015): s. 18-19

<sup>46</sup> Marshall & Weinstein (1984): s. 319

|                                   | Lärare med höga förväntningar  | Lärare med låga förväntningar  |
|-----------------------------------|--|--|
| Uppgifter                         | Komplexa och av mer öppen karaktär.<br>Samma svårighetsgrad för alla.                            | Mindre, öppna/fria, komplexa och med en mer tydliga förväntningar på slutprodukten.  |
| Var ligger ansvaret för lärande?  | Stor autonomi och valfrihet för elever att forma lärandet  | Mindre autonomi och självständighet – läraren stakar ut målen med uppgiften  |
| Feed-back och bedömning           | Direkt feedback kopplat till uppgiften eller arbetsprocessen. Bedöms individuellt                | Mer allmänt beröm och återkoppling till beteende och personliga egenskaper   |
| Strategier för motivationshöjning | Fokusera på att skapa intresse för ämnet.<br>Inre belöningar genom återkopplingar till uppgiften | Arbeta med piska/morot, få elever att vilja nå sitt mål trots ointresse<br>Mer allmänt beröm och yttre belöningar som betyg. |
| Relationen mellan lärare-elev     | Mer respekt för eleven som en person med unika intressen och behov                               | Mindre respekt för eleven, dess intressen och behov tas inte på allvar.  |

*Modell över lärarbeteende för lärare med höga/låga förväntningar*

## 4 Metod

För att undersöka hur och varför lärares förväntningar påverkar utformandet av kursen samhällskunskap 1b används en kvalitativ metod. Samtalsintervjuer genomförs med olika gymnasielärare verksamma på olika gymnasieskolor inom det samhällsvetenskapliga programmet. Hälften av skolorna har höga intagningspoäng och den andra hälften har låga, i förhållande till genomsnittet för samhällsvetenskapliga program i Göteborgsregionen.

Valet av att använda en kvalitativ metod med samtalsintervjuer snarare än en kvantitativ beror på att studien fokuserar på just de bakomliggande resonemangen och motiven för lärares ställningstaganden. Studien fokuserar på att undersöka *hur*, snarare än *att*, lärares förväntningar påverkar deras undervisning. Samtalsintervjuer beskrivs i metodlitteraturen som väl anpassat för att undersöka underliggande förklaringar och orsaker medan en kvantitativ undersökning hade fokuserat mer på rena statistiska samband<sup>47</sup>.

<sup>47</sup> Esaiasson m.fl.(2012): s. 251-253

## 4.1 Urval

För att jämföra och mäta hur elevers grundskolebetyg på en klassrumsnivå påverkar lärares förväntningar i och med utformandet av en specifik kurs utförs undersökningen i så liknande undervisningskontext som möjligt. Detta innebär att skolformen och kurserna som undersöks alla är identiska i den utsträckningen att de sker inom samma skolform och åldersgrupp. Valet att undersöka just samhällskunskap 1b beror på att detta är en så kallad kärnkurs som samtliga elever läser under första året vid samhällsvetenskapliga gymnasieutbildningar. Att kursen genomförs alldeles i början av gymnasieutbildningen är för undersökningen av stor vikt eftersom man kan tänka sig att lärarens förväntningar till följd av elevernas grundskolebetyg då är som störst i förhållande till andra faktorer som kan påverka lärarens inställning.

Studien utformas som en jämförande fåfallstudie med en ”mest lika-design”<sup>48</sup>. Målet är att skolorna och lärarna ska likna varandra i så hög utsträckning som möjligt men i största möjliga mån skilja sig i förhållande till elevernas grundskolebetyg. På detta vis kommer effekten av grundskolebetygen att framträda som tydligast. Detta innebär också att antalet undersökta skolor är relativt få; desto fler skolor som jämförs desto mindre kommer grundskolebetygen till slut att skilja sig.

Valet av skolor har skett utifrån en lista (se bilaga) över gymnasieskolorna i Göteborgsregionen rangordnad utefter medelvärde på elevernas slutbetyg från grundskolan. Utifrån denna lista har jag sedan kontaktat lärare som har ansvar för kursen Samhällskunskap 1b på de fem högst rankade respektive lägst rankade skolorna. Resultatet bygger på intervjuer med totalt nio olika gymnasielärare på olika skolor. En av intervjuerna ägde rum på en skola med medelhöga intagningspoäng.

## 4.2 Samtalsintervjuer

Modellen på sidan 16 används som en grund att stå på vid intervjuer av lärare om hur de utformar kursen samhällskunskap. Intervjuen struktureras så att frågorna kopplar an till modellens fem olika faktorer – uppgifter, var ansvaret för lärandet ligger, feedback och bedömning, strategier för motivationshöjning samt lärarens relation till eleverna. Därutöver tillkommer frågor om kursens översiktliga struktur och upplägg samt en fråga om vad läraren tänker kring elevernas framtidsutsikter. Intervjuerna är strukturerad efter dessa huvudteman med tillhörande följdfrågor. Dock så är meningen med intervjuerna att de skall få ”spåra ur” på så vis att de kommer att handla om det som läraren tycker är viktigt. Det är alltså läraren

---

<sup>48</sup> Esaiasson m. fl (2012). s. 101

som intervjuas som står i centrum för hur intervjun kommer att ta form. Eftersom det rör sig om en jämförelse mellan olika intervjuade lärare och skolor så är det viktigt att innehållet i samtliga intervjuar kretsar kring samma teman och att viktiga aspekter tas upp vid samtliga intervjutillfällen<sup>49</sup>. Men utifrån dessa huvudteman tillåts samtalet att gå i den riktning som den intervjuade styr den.

## 5 Resultat

Nedan följer en redogörelse för resultatet utifrån de nio genomförda intervjuerna. Resultatet redovisas utifrån de centrala huvudteman som intervjuerna kretsat kring: lärares förväntningar, uppgifter, var ligger ansvaret för lärande(?), återkoppling, strategier för att skapa motivation, relationen mellan lärare och elev samt kursens ämnesinnehåll. Inom varje tema analyseras resultatet med relation till lärares uppvisade förväntningar på sina elever och en jämförelse görs mellan skolor med höga respektive låga antagningspoäng.

### 5.1 Lärares förväntningar

Lärförväntningar har i de genomförda intervjuerna tagit sig uttryck på en rad olika sätt. Dels har de visat sig genom samtalen när läraren förklarat eller motiverat olika ställningstaganden och dels har jag ställt frågor kring lärarens syn på elevens framtidsutsikter och slutbetyg vid tiden för studenten. Dessa frågor handlar alltså om absoluta förväntningar snarare än relativa. Huruvida förväntningarna är högt eller lågt ställda i förhållande till elevernas faktiska resultat har inte undersökts.

Lärarnas förväntningar stämmer väl överens med elevernas grundskolebetyg i de flesta fall. Lärare på skolor med låga antagningspoäng resonerar som att ”På vår skola har vi en stor utmaning i att många elever är omotiverade”<sup>50</sup>. Eller ”eleverna på denna skolan har stora problem (...) måluppfyllelsen ligger på ca 30-35% (...)vi har många icke-väljare”<sup>51</sup>. Med ”icke-väljare” menar läraren elever som egentligen inte är intresserade utav att läsa på samhällsprogrammet men har valt det eftersom det var det enda som hen kom in på eller för

---

<sup>49</sup> Se intervjuguide i bilaga

<sup>50</sup> Lärare på skola1 med låga antagningspoäng

<sup>51</sup> Lärare på skola2 med låga antagningspoäng

att det sågs som det minst meningslösa alternativet. Det visar sig också i samtal om elevenens framtidsutsikter i kommentarer som:

” alla ska blir läkare och jurister och psykologer och allt annat men alla är ju inte kapabla till det. Dels så orkar man inte (...) Och sen finns det en del som har dom här drömmarna och ambitionerna och allting men tyvärr inte kapaciteten till det liksom, och det är väl nånting dom själva måste upptäcka”<sup>52</sup>.

Inom denna urvalsgrupp finns också lärare som har höga förväntningar på sina elever utifrån framtidsutsikter och de förväntade slutbetygen: ” väldigt många kommer läsa vidare efter gymnasiet (...)många som jobbar som mäklare, och en hel del som socialt arbete, socionomer och liknande”<sup>53</sup>. Angående slutbetygen tror samma lärare att eleverna kommer gå ut med ett C i medelbetyg, vilket får ses som en avsevärd höjning i förhållande till medelbetyget från grundskolan i samma klass som låg på strax över E-nivån.

Lärare på skolor med höga intagningspoäng har i många fall förväntningar som uttrycks i form av att de är privilegierade att jobba med duktiga och ambitiösa elever. Lärare uttrycker det som att ” Dom här är duktiga vet du”<sup>54</sup>. En annan lärare talar om att det kan vara problematiskt att arbeta med elever som saknar motivation men medger samtidigt att ” Vi är väl lyckligt skonade från den typen av elever på just den här skolan”<sup>55</sup>. Det märks också tydligt i samtal om synen på framtidsutsikter då många lärare talar med utgångspunkt i att eleverna kommer att lyckas inom den karriärsväg de väljer att gå. Många lärare ser det som en självklarhet att i princip alla kommer att studera vidare och ofta på högstatusutbildningar med höga antagningspoäng: ” Många kommer bli ekonomer eller jurister”<sup>56</sup>. Men även inom denna urvalsgrupp fanns lärare som under vissa delar av intervjun gav uttryck för låga förväntningar på sina elever. En lärare förklarade att många av eleverna hade kämpat jättehårt för att komma in på skolan. När de nu kommit in på skolan var de inte sällan skoltrötta eller upplevde att de uppnått sitt mål och kunde börja fokusera på andra saker än skolan.

Sammanfattningsvis så stämmer lärares förväntningar som de uttrycks i de olika förväntningarna väl överens med elevernas grundskolebetyg. Det finns dock avvikande fall där lärare på skolor med låga intagningspoäng uttrycker höga förväntningar och lärare på skolor med höga intagningspoäng som uttrycker låga förväntningar. Det finns också exempel på lärare som inte tycks resonera särskilt mycket kring elevernas ambitions- eller kompetensnivåer och kan beskrivas som lärare med neutrala förväntningar. Detta tar sig

---

<sup>52</sup> Lärare på skola3 med låga intagningspoäng

<sup>53</sup> Lärare på skola4 med låga intagningspoäng

<sup>54</sup> Lärare på skola1 med höga intagningspoäng

<sup>55</sup> Lärare på skola2 med höga intagningspoäng

<sup>56</sup> Lärare på skola3 med höga antagningspoäng

uttryck i att lärarna inte säger sig reflektera över eleverna som ”svaga” respektive ”starka”, eller att de inte säger sig ha en aning eller inte bryr sig om vad eleverna gör i framtiden eller får för slutbetyg. Hur dessa förväntningar tar sig uttryck i utformandet av kursen samhällskunskap 1b kommer redogöras för i nedanstående avsnitt.

## 5.2 Uppgifter

Lärförväntningar tycks vara en av de faktorer som påverkar hur läraren motiverar sina val av arbetsuppgifter för kursen. Inom urvalsgruppen ”skolor med låga intagningspoäng” är det framförallt två lärare som tydligt uttrycker att de utformar arbetsuppgifter utifrån deras lågt ställda förväntningar på eleverna. En av dessa lärare använder i princip bara katederundervisning som förbereder eleverna för examinerande prov i slutet av momenten. Detta motiverar läraren med att han anser att eleverna inte klarar av alternativt inte lär sig något av arbete under mer fria former. Han menar dels att han måste se till att eleverna lär sig de baskunskaper de egentligen skulle haft med sig från grundskolan, kunskaper som krävs för senare kurser i samhällskunskap. Samma lärare hyser också en låg tilltro till eleverna i det att han förutsätter att om han låter dem lösa uppgifter på egen hand kommer de endast ”klippa och klistra” eller ta hjälp av andra som mer eller mindre skriver uppgiften åt eleven:

”Det är ju så människor funkar. Du vill ju göra så lite och få ut så mycket som möjligt. De klipper och klistrar någon sida och sen har de gjort sitt arbete... Man kan inte lägga över ansvaret på det sättet. Utan det är en mognadsprocess”<sup>57</sup>.

En lärare på en annan skola med låga antagningspoäng förklarar att skolan arbetar mycket med problembaserat lärande och ämnesöverskridande case. Detta har läraren i hög utsträckning frångått eftersom han menar att detta missgynnar elever med låg socioekonomisk status. Läraren menar att det finns forskning som visar på att dessa elever missgynnas av att själva få ta för stort ansvar:

”det finns mycket som visar på att eleven får alldeles för mycket ansvar själv och det gynnar inte elever med svaga familjer med det menar jag med familjer som har låg akademisk nivå till exempel. För de eleverna är det extra svårt för de måste ta ansvar för sitt eget arbete. Så därför försöker jag tänka bort från det lite och sätta ner foten lite”<sup>58</sup>.

Utifrån detta resonemang har läraren valt att arbeta med mer klassisk lärarledd undervisning där han själv har ett stort ansvar för vad och hur eleverna tillägnar sig kunskaperna i kursen.

De lärare som intervjuats på skolor med höga antagningspoäng har genomgående fria och varierade undervisningsformer. Det förekommer moment som examineras med klassiska

---

<sup>57</sup> Lärare på skola3 med låga antagningspoäng

<sup>58</sup> Lärare på skola2 med låga antagningspoäng

prov men dessa är ofta utformade så att eleverna får ut frågorna på förhand och svaren är i öppna format såsom att eleverna ska skriva debattartiklar eller längre svar på frågor av essä-karaktär. En lärare menar att detta är nödvändigt för att förbereda eleverna för kommande universitetsstudier: ”på universitetet så är sällan frågorna korta och det handlar om att börja bearbeta större mängder information”<sup>59</sup>. Flera lärare betonar just variationen i arbetsuppgifter och hur kurser examineras. Detta motiveras dels med att det i styrdokumentet är angivet att kunskapen i kursen skall kunna redogöras på olika sätt men också att man menar att det motiverar elever och får dem att lära sig att tänka på saker utifrån olika perspektiv. Lärare med elevgrupper som de anser starka utgår ifrån att de kommer klara av att genomföra uppgiften och kan därför ge dem det uppgiftsformatet som de tror gynnar elevernas kunskapsutveckling i högst utsträckning: ”En elev som har lätt för sig kan du ge vilken pedagogik som helst”<sup>60</sup>.

Även lärare på skolor med låga antagningspoäng använder ett kursupplägg och arbetsuppgifter som enligt modellen i högre utsträckning används av lärare med höga förväntningar, alltså friare arbetsformer där eleven ges större utrymme att låta sina egna intressen styra innehållet. En lärare menar att eleverna som hon jobbar med ofta är omotiverade och utifrån grundskolebetygen kan de ses som en svag elevgrupp. Trots detta låter läraren eleven jobba med fria arbetsuppgifter där de får ta ett större ansvar för både kunskapsinhämtningen och hur denna uttrycks än om undervisningen examinerats i ett klassiskt prov. Läraren motiverar detta med ämnets karaktär kräver friare arbetsformer:

”Jag tror att ett ämne som samhällskunskap ska handla om samtal och diskussion i stor utsträckning och uppmuntrar eleverna att prata – med mig och varandra. Sällan prov, oftare inlämningar”<sup>61</sup>.

En annan lärare på en skola med låga antagningspoäng menar å ena sidan att det är viktigt att man anpassar arbetsuppgifternas utformning efter elevernas kapacitet och förmågor. Detta innebär dock inte att mindre fria uppgifter och mer lärarledd undervisning är att fördedra. Snarare, menar han, bör uppgifterna anpassas så att eleverna själva kan lägga ribban för hur svårt och på hur avancerad nivå de vill genomföra uppgiften. Det blir sedan lärarens arbete att motivera och pusha eleverna så långt det går. Särskilt viktigt är det att anpassa elever med särskilda behov eller en diagnos. Han gör en liknelse till en middagsbjudning där en av

---

<sup>59</sup> Lärare på skola3 med höga antagningspoäng

<sup>60</sup> Lärare på skola 1 med höga antagningspoäng

<sup>61</sup> Lärare på skola1 med låga antagningspoäng

gästerna är vegetarian: ”Istället för att göra en vegetarisk rätt och kött till alla andra så bjuder man på en bra vegetarisk rätt som alla kan uppskatta”<sup>62</sup>.

Det finns också exempel där läraren inte tycks påverkas av förväntningarna på eleven eller synen på elevgruppen som svag eller stark:

”Ää, nej. Det kan jag inte svara på att jag ens har behövt ta hänsyn till att den här elevgruppen är så stark eller den är så pass svag att jag gör om examinationsformen. Nej. Det har jag aldrig”<sup>63</sup>.

Utifrån intervjuerna finns det alltså tecken på att lärare resonerar kring hur de utformar arbetsuppgifter delvis utifrån deras förväntningar. Samtliga lärare tycks utgå från att skapa arbetsuppgifter som i högsta möjliga mån skall gynna elevernas lärande. Men utifrån tilltro och uppfattningar om hur fria arbetsformer eleverna klarar av ger de eleverna en högre eller lägre grad av frihet i hur de får ta till sig ämnesinnehållet.

### 5.3 Var ligger ansvaret för lärandet?

Svaren på var ansvaret för läraren ligger – hos eleven eller läraren – skilde sig mellan de intervjuade lärarna. Svaren på denna fråga hängde delvis ihop med den föregående redovisade frågan om hur arbetsuppgifterna utformas i det att de kan kopplas till tilltro och en uppfattning om vad eleverna på egen hand kan klara av.

De allra flestas resonemang landade i att ansvaret för lärande är delat. Ett citat som återkom var att ”man kan leda en häst till vatten men den måste dricka själv”<sup>64</sup>. Många lärare menade med andra ord att lärarens uppgift är att skapa de bästa möjliga förutsättningarna för eleverna men sedan måste eleverna ta sin del av ansvaret själva. Flera lärare tyckte att det i läroplanen lades ett alldeles för stort ansvar på läraren utan att ta hänsyn till elevens roll i processen. En lärare hänvisade till en OECD-rapport där det konstaterats att en utav anledningarna till Sveriges sjunkande resultat i PISA-undersökningarna beror på en för låg grad av ansvarskänsla hos svenska elever. Samma lärare uttryckte det som att

”ligger det för stort ansvar på läraren och skolan att nå upp till ett visst betyg eller godkänt blir det att eleven känner att dom inte behöver anstränga sig så mycket”<sup>65</sup>.

Skillnaden mellan hur lärare resonerade på skolor med höga respektive låga antagningspoäng blev tydlig i intervjuer med två lärare som båda menade att läraren måste ta det största (eller hela) ansvaret för elevers lärande. Ena läraren uttryckte det som att ”Det [ansvaret] ligger på

---

<sup>62</sup> Lärare på skola4 med låga antagningspoäng

<sup>63</sup> Lärare på skola med medelhöga antagningspoäng

<sup>64</sup> Lärare på skola2 med höga antagningspoäng

<sup>65</sup> Lärare på skola4 med låga antagningspoäng



läraren. Speciellt årskurs 1i gymnasiet, dom är inte tillräckligt mogna att ta det ansvaret”<sup>66</sup>. Vidare menade samma lärare hur eleverna om de får för stort ansvar kommer använda detta till att fuska eller tillskansa sig orättvisa fördelar. Samma person som ovan refererade till forskning om att elever med svaga förutsättningar i hemmiljön missgynnas av att få för stort ansvar för sitt lärande resonerade tvärtemot läraren som menade att svenska elever har en för låg grad av ansvars känsla. Han menade å sin sida att elever idag får ta ett alldeles för stort ansvar. Läraren och skolan skulle egentligen behöva ta ett större ansvar för elevernas lärande och skolsituation än vad de idag hinner med.

I den mån det är möjligt att tala om en förväntanseffekt på detta område så är det i att lärare med låga förväntningar inte litar på att deras elever klarar av att ta ansvar för sitt eget lärande, varför de själva känner att de måste gå in och ta det ansvaret genom att ha större kontroll över deras undervisningssituation. Lärare med höga förväntningar å andra sidan menar att ansvaret för lärande i högre utsträckning måste hamna på eleven, eftersom det är eleven som i slutändan måste ta till sig kunskapen.

## 5.4 Återkoppling

Hur lärare resonerar kring återkoppling och feedback finns utifrån intervjuerna ingen tydlig koppling till lärares förväntningar eller elevernas grundskolebetyg. Endast en lärare angav att han endast gav feedback efter provresultat och fokuserade sitt beröm/kritik snarare till om eleven skött/misskött sig än om hur eleven kunde utveckla sina kunskaper. Även om läraren undervisar på en skola med låga antagningspoäng motiverades detta snarare utifrån sin övergripande syn på vad feedbacken tjänar för syfte och tidsaspekten snarare än utifrån hans förväntningar av eleven. Övriga lärare angav att de tycker det är viktigt med konstruktiv feedback som knyter an till uppgiften. Däremot menade de flesta att detta är ett område som de skulle kunna jobba mer med men att tiden inte räcker till. Tidsaspekten kan alltså här ses som ett mer centralt motiv för hur lärare jobbar med återkoppling än huruvida de hyser höga eller låga förväntningar till sina elever.

## 5.5 Strategier för att skapa motivation

Flera lärare uttrycker att samhällskunskapsämnet är tacksamt att arbeta med eftersom det är lätt att motivera eleverna och få dem att tycka ämnet är intressant. Generellt svarar lärare på frågan hur de får eleverna motiverade att lära sig av ämnet att de gör det genom att ta upp

---

<sup>66</sup> Lärare på skola3 med låga antagningspoäng

aktuella händelser/ämnen, ta upp sådant som knyter an till elevers vardagserfarenheter, ta upp sådant som väcker känslor och där det finns skilda meningar – alltså sådant som går att debattera och diskutera samt genom att låta sitt eget intresse/engagemang för ämnet sprida av sig. Exemplet ovan kan alla ses som att de passar in under kategorin ”lärare med höga förväntningar”. En lärare som visat låga förväntningar och som jobbar på en skola med låga antagningspoäng skilde sig en del från övriga i det att han uttryckte en stor uppgivenhet inför motivationsarbetet. Trots att han tidigare uttryckt att ansvaret för lärandet ligger hos läraren uttryckte han här att det är upp till eleven om hen är intresserad för ämnet eller inte. Han uttryckte att han försökte bedriva en intressant undervisning men om det inte räckte så kunde han inte göra mer:

Det är jättesvårt, man försöker väl göra undervisningen intressant men det är inte det enklaste. I början i alla fall. Så det är a och o, jag är inte så jättemycket för att man ska göra undervisningen rolig för eleverna. Antingen vill dom lära sig eller så vill dom inte det så det är inte tanken att jag ska behöva dra skämt eller visa film men det, nej. Vill dom inte lära sig så vill dom inte<sup>67</sup>.

Något som utmärkte denna lärare var alltså att han såg andra strategier för att skapa motivation än just att väcka intresse för ämnet, genom att försöka vara rolig. Detta var dock inget han kunde tänka sig att göra.

En annan lärare som under intervjun uppvisat lågt ställda förväntningar förklarade att han försökte skapa motivation och väcka intresse genom att ge konkreta exempel på hur det som han undervisade om påverkade eleverna i deras vardag. Även om han talade om abstrakta områden såsom nationalekonomin försökte han koka ner det till att ta utgångspunkt i elevernas vardagsliv. Det handlade alltså om att göra innehållet mer konkret och erfarenhetsbaserat. Lärare med höga förväntningar tycktes däremot ofta låta sig styras av det egna, teoretiskt orienterade intresset.

De lärare med låga förväntningar som intervjuats tycks vilja skapa motivation genom sådant som inte direkt är kopplat till ämnets innehåll. Lärare med höga förväntningar litar i högre grad på att eleverna skall drivas av en iver att vilja ta del av ämnet och ser nyttan av kunskapen. Lärare med lågt ställda förväntningar har i vissa intervjuer uttryckt sig i termer av att arbeta med faktorer för motivation som inte har en lika direkt koppling till ämnet och försöker i högre utsträckning få ner teoretiska ämnen på en mer konkret nivå.

---

<sup>67</sup> Lärare på skola3 med låga antagningspoäng

## 5.6 Relationen mellan lärare och elev

Många lärare talade utifrån frågan ”vad som utgör en god relation” om att det handlar om ömsesidig respekt, att eleverna ska känna tillit till läraren och att klassrummet skall vara ”ett forum för felsägande”<sup>68</sup>. Tre av lärarna lade stort fokus på disciplinära aspekter som att de förväntade sig att eleverna skulle komma i tid och sitta tysta och lyssna när läraren talade. Två av dessa arbetade på skolor med låga och en av dem på en skola med höga antagningspoäng.

En av dessa lärare var särskilt tydlig med att lärar-elevrelationen är strikt hierarkisk:

” En bra relation. Det är att du är lärare och dom är elever. Inne i lektionssalen och det måste de respektera[...] går dom in i klassrummet så ska dom, nu låter jag väldigt gammalmodig, men de ska vara tysta och de ska sitta och lyssna”<sup>69</sup>.

Den av de lärare som betonade uppträdande i beskrivningen om vad som utgör en god relation hade under andra delar av samtalet uttryckt sig i termer av låga förväntningar på sina elever.

Ett resonemang som förkom bland lärare med höga förväntningar var att de satte kunskapsutbytet i centrum för vad som utgör en god relation. En lärare uttryckte det som att

” Dom är intresserade av ämnet, alltså det ger ju väldigt mycket till mig som lärare att ha elever som är intresserade av ämnet vilket gör mig intresserad att undervisa också. Dom har en iver och en kunskapsörst och ställer frågor vill veta mer, diskutera aktuella händelser”<sup>70</sup>.

En annan lärare uttryckte det i termer av ett ömsesidigt ”givande och tagande” varav tagande från hans sida beskrev som ”Jag förväntar mig en utveckling i min profession”<sup>71</sup>.

En förväntanseffekt skulle utifrån detta tema alltså kunna ses som att lärare med låga förväntningar i högre utsträckning ser på relationen mellan lärare och elev som hierarkisk och bygga på disciplin och en tydlig rollfördelning. Lärare med höga förväntningar ser snarare på ömsesidigheten i relationen och betonar respekt och ett dubbelriktat utbyte av kunskap. Återigen kan tilltro ses som en viktig förklarande faktor. Om lärare litar på att eleverna skall sköta sig behöver de inte fundera så mycket kring uppförande och disciplin men för en lärare vars undervisning bygger på en hög grad av kontroll blir detta mer centralt.

## 5.7 Ämnesinnehållet i kursen

Hur lärarna resonerade kring hur de valde att lägga upp kursen rent innehållsmässigt baserades i hög utsträckning av att de utgick ifrån läroplanen och det centrala innehållet för kursen. En iakttagelse som framträtt under arbetets gång är att lärare med höga förväntningar

---

<sup>68</sup> Lärare på skola med medelhöga antagningspoäng

<sup>69</sup> Lärare på skola3 med låga antagningspoäng

<sup>70</sup> Lärare på skola2 med höga antagningspoäng

<sup>71</sup> Lärare på skola4 med låga antagningspoäng

tycks lägga ett större fokus och tycker det är viktigare att undervisa om samhällsekonomi i förhållande till privatekonomi, trots att båda ges en likvärdig plats i det centrala innehållet. Lärare med låga förväntningar tycks å sin sida lägga ett större fokus/tycker det är viktigare att undervisa om privatekonomin. Generaliseringar av detta slag är dock inte möjliga att göra utifrån mitt kvalitativa upplägg men detta är ett samband som vore intressant att undersöka vidare i en kvantitativ studie. Lärare med höga förväntningar motiverar sitt fokus bland annat med att de tycker det är mer intressant och i högre utsträckning hör ihop med den samhällsvetenskapliga disciplinen. Några av dem menar också att samhällsekonomin påverkan på den enskilda individen är individens påverkan på samhällsekonomin. En lärare förklarade sitt resonemang med att samhällsekonomin är mer teoretiskt och därför passar bättre in på såväl programmet som kursen. Han förkastade vidare upplägg som andra lärare praktiserar med bland annat filmer om unga människors ekonomiska vardag:

” Dom håller inte. Inte på mina samhällskunskapslektioner. Jag tycker mig vilja ha en högre teoretisk nivå”<sup>72</sup>.

Lärare med låga förväntningar å sin sida förklarade att privatekonomin var det viktigaste eftersom det var det som hade störst betydelse för eleverna i deras vardag – ”dom har mer användning för det när dom blir äldre”<sup>73</sup>. Annorlunda uttryckt så motiverades ämnesinnehållet inom just ekonomimomentet av lärare med förväntningar i termer av abstrakt/teoretiskt och för förståelsen av samhället. Lärare med låga förväntningar motiverade å sin sida valet i termer av konkret/vardagsnära och för användbarheten i framtiden.

## 6 Diskussion

Genom att fokusera studien på de argument och resonemang som lärare använder för att motivera olika ställningstaganden i förhållande till utformandet av kursen kan studien säga något om *hur* lärares förväntningar påverkar deras undervisning. Detta har visat sig genom framförallt tal om hur lärarna ser på elevernas förutsättningar, kapacitet och förväntade beteende och hur detta leder till att lärare anser vissa metoder och arbetssätt mer eller mindre lämpliga för elevgruppen. Förväntningar tycks skapa olika grad av tillit till eleverna och denna tilliten tycks vara en förutsättning för att lärare skall känns sig trygg att använda mer fria undervisningsformer med ett större elevansvar. Innehållsmässigt resonerar lärare med höga förväntningar i termer av förståelse för samhället medan lärare med låga förväntningar

---

<sup>72</sup> Lärare på skola med medelhöga antagningspoäng

<sup>73</sup> Lärare på skola3 med låga antagningspoäng

resonerat i termer av användbarhet i vardagen. Studien har också kunnat visa att lärarbeteende som i annan forskning påvisats som en följd av låga förväntningar inte per automatik förekommer bland de som undervisar elever med låga grundskolebetyg. Studien har exempel på lärare som bedriver undervisning i elevgrupper med låga grundskolebetyg på sätt som karakteriserar lärare med höga förväntningar<sup>74</sup>. Utifrån detta resultat kan man dra slutsatsen att lärarförväntningar är en av många snarare än den enda faktorn som påverkar hur lärare utformar sin undervisning. Elevers grundskolebetyg är likaså en av många faktorer som påverkar lärares förväntningar. Forskning har pekat på en rad faktorer som påverkar lärares förväntningar, såsom klass, etnicitet, diagnoser och information om elevers studieresultat<sup>75</sup>. Huruvida grundskolebetygen ensamt påverkar lärares förväntningar eller snarare samvarierar med andra faktorer lämnas åt framtida forskning att undersöka.

Lärares förväntningar tycks påverkas av såväl egenskaper hos elevgruppen samt hos den undervisande läraren. I lärares resonemang och motiv för hur de bedriver undervisningen förekommer tankar om att de utformar undervisningen utifrån elevernas bästa. Lärare med låga förväntningar som utformar undervisningen därefter menar att detta är det sättet som gynnar eleverna i högsta utsträckning. Lärare som i studien har visat sig ha låga förväntningar och utformar sin undervisning därefter menar att deras elever behöver bli styrda och vägleda i stor utsträckning – om de släpps fria kommer detta leda till att de står handfallna eller att de utnyttjar situationen så att de når högsta resultat utan att lära sig det de ska. Lärare som i studien visat på höga förväntningar motiverar sin undervisning med att det är på detta sätt eleverna lär sig bäst, att höga krav måste ställas nu om de ska klara sig på universitetet och att eleverna gynnas av varierade undervisningsformer. Det finns alltså inom båda grupper resonemang som går att sammanfatta med ”det sätt som eleverna gynnas av”.

En faktor som ligger hos läraren är hans implicita teori om elevernas kapacitet att utveckla sina kognitiva förmågor. Utifrån det Carol Dweck skrivit om implicita teorier eller mindset är lärares syn på elevers förmågor som statiska respektive dynamiska och föränderliga nära sammankopplat med hur lärarens förväntningar påverkar undervisningen<sup>76</sup>. Även om denna studie inte undersökt detta specifikt har sådana tankar ofta framkommit i samtalen med lärare. Bland de lärare med låga förväntningar som också utformar sin undervisning på ett sätt som de menar lämpar sig för svaga elever förekommer resonemang som tyder på ett statiskt mindset. Ett tydligt exempel på detta är den lärare som uttalade sig

---

<sup>74</sup> Jmf. Brophy (1983), Good & Weinstein (1986) & Rubie-davies (2007)

<sup>75</sup> Rubie-Davies (2009): s.697 & Hattie (2009): s. 122

<sup>76</sup> Dweck & Yeager (2012): & Dweck (2015)

om att vissa elever helt enkelt måste komma underfund med att de inte klarar av att nå sina högt uppsatta mål om att till exempel utbilda sig inom ett högstatusyrke. Likaså finns det hos lärare som utformar sin undervisning på ett sätt som karaktäriseras av höga förväntningar trots att de arbetar med elevgrupper med låga grundskolebetyg saker som tyder på ett mer dynamiskt mindset. Detta blev tydligt i en intervju med en av de lärare som undervisade på en skola med låga antagningspoäng. Han var noga med att inte se på eleverna som svaga respektive starka utan att deras prestationer snarare berodde på ansträngning och motivation:

”Du är inte cementerat högpresterande för att du presterat det ett långt tag. Utan du är högpresterande för att du faktiskt anstränger dig mycket”<sup>77</sup>.

Utifrån detta resultat hade det varit intressant att gå vidare och undersöka hur lärares implicita teorier tillsammans med deras förväntningar påverkar hur de utformar sin undervisning. Både forskning om implicita teorier och förväntanseffekter går att tillämpa i utvecklingsarbetet för skolan. Forskning har tidigare kunnat konstatera att elever lär sig mer då de ser på kognitiva förmågor som föränderliga snarare än medfödda eller statiska<sup>78</sup>. Att kombinera detta med kunskap om *hur* och *på vilket sätt*, snarare än endast *att*, undervisningen påverkas av lärarens förväntningar kan på ett konkret sätt påverka lärares didaktiska kompetens i en positiv riktning.

Denna studie har inte för avsikt att påvisa hur lärare på bästa sätt ska bedriva sin undervisning. Enligt läroplanen för gymnasiet skall undervisningen ”vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”<sup>79</sup>. Samtliga lärare har motiverat sin undervisning med antingen resultat från forskning och/eller beprövad erfarenhet. Trots detta skiljer sig deras undervisning åt i hög utsträckning. Det finns alltså tecken på att beprövad erfarenhet och forskning inte alltid går hand i hand. Vidare leder olika lärares beprövade erfarenhet samt olika lärares forskningsreferenser till skilda slutsatser för hur undervisning skall bedrivas. I förhållandet mellan vetenskaplig grund, lärarförväntningar och beprövad erfarenhet tycks det finnas en del motsägelser. Lärare med låga förväntningar menar att de utformar sin undervisning på ett sätt som gynnar eleverna, de har övergett andra undervisningsmetoder för att de enligt dem inte funkar. Så länge denna erfarenhet är beprövad gör dessa lärare inga fel. Skolverkets formulering om ”beprövad erfarenhet” kan på så sätt ses som ett kryphål för lärare att köra på i invanda mönster och inte utmana sina metoder. Trots att forskningen tycks peka på att elever, så väl låg- som högpresterande, gynnas av att lärare har högt ställda förväntningar och ställer höga krav på dem. Detta syns tydligt i övergripande

---

<sup>77</sup> Lärare på skola 4 med låga antagningspoäng

<sup>78</sup> Dweck & Yeager (2012)

<sup>79</sup> Skolverket (2011b):s. 5

forskningsöversikter för vad som utgör god undervisning och policydokument riktade till lärare och skolpolitiker<sup>80</sup>. Skolans verklighet är mer komplicerad än att dess problem låter sig lösas med att höja lärares förväntningar. Det ligger således en del i det som Fredrik Bonander uttrycker det som förväntansforskningens irrelevans för lärarpraktiken<sup>81</sup>. Det är därför återigen viktigt att konstatera att det är i utforskandet i *hur* snarare än *att* lärares förväntningar påverkar elevers undervisning som är ett fruktbart bidrag till utveckling av skolan och lärares didaktiska praktik.

Denna studie innebär utifrån detta perspektiv ett bidrag i det att den visar på att lärare med låga förväntningar och i brist av tilltro till sina elever i högre utsträckning tycker sig behöva ta kontroll över elevernas inläring. Istället för att lita på att eleverna klarar av friare, mer kreativa och utvecklande arbetsformer menar de att eleverna utvecklas bäst genom att bli ledsagade mot sitt mål, samtidigt som de går miste om en rad andra viktiga kompetenser som andra lärare i studien lyft som centrala för samhällskunskapsämnet. Huruvida lärarnas beprövade erfarenhet är i linje med de mest framgångsrika undervisningsmetoderna låter jag vara osagt. Kännedomen om att lärare på andra skolor med liknande intagningspoäng har en större tilltro till sina elever, använder sig av friare undervisningsformer och har en hög teoretisk nivå på sitt ämnesinnehåll skulle kunna stärka självförtroendet hos lärare med låga förväntningar. Dessa lärare skulle då kunna känna en större trygghet i att låta eleverna ta ett större ansvar för sitt lärande.

Vidare forskning skulle behöva gå vidare med att undersöka sambandet mellan grundskolebetyg, lärares förväntningar och undervisningsmetoder. Att undersöka detta statistiskt och genom observationer av faktiska lärarbeteenden hade inneburit ett stort bidrag till forskningsfältet. Vidare forskning skulle också behöva undersöka hur en undervisning som karaktäriserar den som bedrivs av lärare med höga förväntningar påverkar elever i lågpresterande elevgrupper. Denna forskning skulle eventuellt kunna fungera som vägledning för lärare med lågt ställda förväntningar som menar att deras undervisningsmetoder bygger på beprövad erfarenhet.

---

<sup>80</sup> Hattie (2009), skolinspektionen (2010) & OECD (2015)

<sup>81</sup> Bonander (2013)

## 7 Referenslista

- Bonander, F (2013). *Höga förväntningar – inget att bygga skolutveckling på*. Pedagogiska magasinet. Hämtad den 29 december 2016 från:  
<http://pedagogiskamagasinet.se/hoga-forvantningar-inget-att-bygga-skolutveckling-pa/>
- Brophy, J.E (1983). *Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations*. Journal of educational psychology 75.5 631-661.
- Brophy, J.E. (1985). *Teacher–student interaction*. In J.B. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (pp. 303–328). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dweck, C.S (2015). *Mindset: du blir vad du tanker*. Stockholm : Natur & kultur
- Dweck, C.S & Yeager, D.S (2012). *Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed*. Educational Psychologist Vol. 47 , Iss. 4 s. 302-314.
- Esaiasson, P; Gilljam, M; Oscarsson, H; Wängnerud, L (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Good, T. L., & Weinstein, R. S. (1986). *Teacher expectations: A framework for exploring classrooms*. I K. K. Zumwalt (Ed.), *Improving teaching: 1986 ASCD yearbook* (pp. 63–85).
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.
- Håkansson, J & Sundberg, D (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur
- Johansson, Monica (2009). *Anpassning och motstånd: En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Göteborgs Universitet
- Johansson, M. (2011) *Stöd på (o)lika villkor. En analys av särskilt stöd på tre olika gymnasieprogram*. I A. Göransson, U. Janson & C. Nilholm (Red.). Vetenskaplig artikelsamling om specialpedagogik från
- Specialpedagogiska skolmyndighetens konferens för Lika värde 2011(s.47-58). Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Johansson, M. (2012). *Där de olika lagrarna gro? Gymnasieelevers anpassnings- och motståndsprocesser*. Utbildning & Demokrati, 21 (3), 53–70.
- Jenner, Håkan (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Jussim, L & Harber K.D (2005). *Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies*. Personality and social psychology review 9.2: 131-155.



Klapp, A (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Marshall, H. & Weinstein R.S (1984). *Classroom factors affecting students' self-evaluations: An interactional model*. Review of educational research 54.3: 301-325.

OECD (2015). *Improving Schools in Sweden. An OECD perspective*. Hämtad från:  
<http://www.oecd.org/edu/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf>

Rubie-Davies, C. M (2006). *Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships*. Psychology in the Schools vol. 43.5: 537-552.

Rubie-Davies, C.M (2007). *Classroom interactions: Exploring the practices*

*of high- and low-expectation teachers*. Auckland: British Journal of Educational Psychology, 77, 289–306

Rubie-Davies, Christine (2009). *Teacher expectations and labeling*. I Lawrence, J.S & Dworkin, G.A. *International handbook of research on teachers and teaching*. Springer US, 2009. 695-707.

Rubie-Davies, c.m; Hattie, J & Richard. *Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes*. British Journal of Educational Psychology 76.3 (2006): 429-444.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Skolinspektionen (2010). *Framgång i undervisningen - En sammanställning av forskningsresultat som stöd för granskning på vetenskaplig grund i skolan*. Stockholm: Skolinspektionen

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes

## 8 Bilagor

### 8.1 Intervjuguide

Frågorna berör alltså kursen samhällskunskap 1b så svaren skall kopplas till just den kursen. Sen är en del frågor av lite mer allmän karaktär, men försökt i så stor utsträckning det går försöka koppla an svaren till samhällskunskap 1b.

#### **Inledning**

##### **Tema 1: Kursen som helhet**

- Beskriv översiktligt hur upplägget ser ut för kursen samhällskunskap 1b (så att jag får ett hum)

##### **Tema 2: Arbetsuppgifter**

- Vilka arbetsuppgifter använder du dig av för att eleverna skall lära sig det du vill? I de olika momenten...
- Får alla elever göra samma uppgifter?
  - o Hur skiljer de sig åt?
  - o Erbjuder du enklare/svårare uppgifter beroende på vad du tror eleven klarar av?
- Hur låter du elevernas egna önskemål och intressen styra hur de jobbar med arbetsuppgifterna?
- **Hur skulle du säga att den specifika elevsammansättningen i denna klassen påverkar utformandet av kursen? Sett till dess styrkor och svagheter.**

##### **Tema 3: Grupparbete**

- Hur stor del av undervisningen/arbetet sker i helklass, enskilt eller grupparbeten?
- Hur många personer brukar du ha i varje grupp
  - o Hur resonerar du kring gruppstorleken?
- Hur sker indelningen till olika grupper
  - o Tenderar gruppfordelningen ske utefter kompetens/ambitionsnivå?
  - o Hur resonerar du kring gruppindelningen?
- Hur påverkar uppgiftens karaktär gruppindelningen/gruppernas storlek?

##### **Tema 4: Var ligger ansvaret för lärandet?**

- Hur ser du på ansvaret för vad eleverna lär sig, ligger det hos dig eller hos eleverna själva?
- Är det viktigt att alla lär sig samma sak?
  - o Eller är det viktigare att eleverna lär sig det de är intresserade av och tycker är relevant?
- Hur tydlig är du med målen för det moment ni arbetar med?
  - o För dig själv?
  - o För eleverna?

##### **Tema 5: Feedback och bedömning**

- Hur ger du eleverna återkoppling och feedback under kursens gång?
- Hur brukar du bära dig åt för att berömma en elev som presterat?
- Hur kritiserar du en elev som underpresterar?

##### **Tema 6: Strategier för motivationshöjning**

- Hur försöker du få klassen intresserad av det du lär ut?
- Hur gör du med elever som du märker inte är intresserade?
- Hur ser du på betygens roll som motivationshöjare?

##### **Tema 7: Relationen mellan lärare elev**

- Beskriv hur en god relation ser ut mellan dig och dina elever?

- Beskriv hur en dålig relation ser ut mellan dig och dina elever?

**Avslutande fråga:**

- Vad gör dina elever om 10 år?
- Vad har de generellt för snittbetyg?

## 8.2 Lista över samhällsprogram i Göteborgsregionen

| Skola/program          | Medelvärde (slut) |
|------------------------|-------------------|
| Mikael Elias           | 313,06            |
| Sigrid Rudebecks       | 297,01            |
| Öckerö SA              | 295               |
| Göteborgs högre        | 293,77            |
| LM Engströms gy        | 283,42            |
| Donnergymnasiet        | 283,21            |
| Hvitfeldska Gy         | 276,25            |
| Kitas gy               | 275,27            |
| Polhemsgy              | 265,96            |
| IHGR                   | 265,43            |
| Bernadottegymnasiet    | 259,5             |
| Drottning Blankas gymn | 257,5             |
| Ingrid Segerstedts     | 255,05            |
| Hermods Gy             | 251,16            |
| Jensens Gy             | 246,08            |
| Sjölins gy             | 239,91            |
| Katrinelundsgy         | 238,32            |
| NTI Mediegy            | 233,11            |
| Schillerska gy         | 229,87            |
| Aspero Idrottsgymn     | 222,5             |
| Gymnasieakademin       | 220,41            |
| Kunskapsgymnasiet      | 217,12            |
| GTI gymnasieskola      | 206,71            |
| International IT       | 202               |
| Drottning Bl, Kunsb.   | 199               |
| Cybergymnasiet         | 196,97            |
| Plusgymnasiet          | 196,37            |
| Angeredsgymnasiet      | 189,53            |

