



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15 hp

Vårterminen 2019

Läraryrket i musik

Julia Sassersson

Läraryrket i sångundervisningen

En intervjustudie om hur fem gymnasielärare ser på sina förväntningar på elever och sin
individ Anpassning i den individuella sångundervisningen

Handledare: David Örbring

Sammanfattning

Titel: Läraförväntningar i sångundervisningen – En intervjustudie om hur fem gymnasielärare ser på sina förväntningar på elever och sin individanpassning i den individuella sångundervisningen

Författare: Julia Saspersson

Lärare möter under sin yrkeskarriär hundratals elever. Första intryck skapas snabbt och det gör även förväntningar på elever, även om de kan förändras. Tidigare forskning visar att lärares förväntningar påverkar elevers prestationer. Syftet med den här studien är att lyfta frågan om läraförväntningar i svenska klassrum genom att undersöka fem sånglärares syn på sina egna förväntningar, faktorer som kan påverka förändringen av förväntningar samt hur förväntningarna kan påverka individanpassningen av undervisningen. Studien är baserad på semistrukturerade intervjuer. Av resultatet av studien framgår att lärarna har förväntningar på sina elever även om synen på de egna förväntningarna skiljer sig åt. Lärarna har förväntningar på elevernas arbetsinsats, övning, kommunikation, utveckling, ansvarstagande förmåga samt vilja. Förväntningarna formas i början av undervisningen men kan förändras på grund av olika anledningar. Faktorer som kan påverka förändringen av förväntningar är elevernas motivation, självförtroende, mod, arbetsvanor, förkunskaper, lärares värderingar och erfarenheter, kombinerade med ett antal socialkognitiva processer. Vidare visar studien att läraförväntningar kan påverka individanpassningen av undervisningen.

Nyckelord: förväntanseffekter, individanpassning, lärares förväntningar, motivation, musik, sångundervisning

Abstract

Title: Teacher expectations in singing education – An interview-based study concerning five upper secondary school teachers' views on their own expectations on students and their individualized teaching methods

Author: Julia Sassersson

During a professional career, teachers meet hundreds of students. First impressions are quickly created and so are expectations, although they may change. Previous research claims that teacher expectations do have an impact on student performance. The aim of this study is to highlight the question of teacher expectations in Swedish classrooms. This is done by examining five singing teachers' views on their own expectations, variables that can lead to the formation of expectations and how expectations could affect the individualized teaching methods. The method used in this study is semi-structured interviews. The study shows that the teachers do have expectations on their students, although their views on their own expectations vary. The teachers have expectations on students' work effort, practising, communication, development, responsibility and will. Expectations are formed in the beginning of the teaching but can change due to various reasons. Reasons that the teachers form expectations could be student motivation, self-confidence, courage, work habits, previous knowledge, teacher values and experience, combined with several social-cognitive processes. Furthermore, the study shows that teacher expectations may affect the individualized teaching methods.

Keywords: expectation effects, individualized education, motivation, music, singing education, teacher expectations

Förord

Även om det här arbetet har skrivits av mig hade det inte blivit detsamma utan flera viktiga personer.

Först och främst vill jag rikta ett stort till mina fem informanter för fantastiskt fina bemötanden och intressanta samtal.

Tack till min handledare David för pepp och uppmuntran.

Tack Sara för gemenskap och givande samtal.

Tack Joel för ständigt stöd och för att du hjälper mig att tro på mig själv.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	3
3. LITTERATURBAKGRUND	4
3.1. Det socialpsykologiska perspektivet	4
3.2. Lärarförväntningar – historik	5
3.3. Vad är lärarförväntningar?	6
3.3.1. Riktiga och felaktiga förväntningar	7
3.4. Formandet av lärarförväntningar	7
3.4.1. Eleven	8
3.4.2. Läraren	9
3.4.3. Socialkognitiva processer	10
3.5. Förväntanseffekter	11
3.5.1. Självpuppfyllande profetior	12
3.5.2. Bestående förväntanseffekter	12
3.5.3. Motivation och förväntningar	13
3.6. Lärarförväntningars påverkan på undervisningen	14
3.7. Förväntningar i en musikpedagogisk kontext	15
3.8. Individanpassning	16
3.8.1. Historik	16
3.8.2. Styrdokument	17
3.8.3. Att arbeta med individanpassning	17
4. METOD	19
4.1. Metodologiska överväganden	19
4.2. Metod för datainsamling: intervju	20
4.3. Studiens fokus	21
4.4. Design av studien	21
4.4.1. Intervjuguide	22
4.4.2. Urval	22
4.4.3. Informanter	22
4.4.4. Datainsamling	23
4.5. Analys	23
4.6. Resultatens kvalitet	24
4.7. Etiska överväganden	25

5. RESULTAT	26
5.1. Att skapa sig en bild av eleverna	26
5.2. Förväntningar skapas och förändras	28
5.3. Att prata om sina förväntningar på elever	30
5.4. Faktorer som kan leda till olika förväntningar	32
5.5. Individanpassning utifrån sin bild av eleverna	35
5.5.1. Att sätta mål i undervisningen	35
5.5.2. Uppgifter och material	36
5.5.3. Feedback och kommunikation	37
5.5.4. Övrig individanpassning	39
5.6. Sammanfattning	39
6. RESULTATDISKUSSION	40
6.1. Synen på de egna förväntningarna	40
6.1.1. Förväntningarnas existens	40
6.1.2. Förväntningar kontra krav	40
6.1.3. Riktiga eller felaktiga förväntningar	41
6.2. Formandet av förväntningar	41
6.2.1. Elevens drivkraft	41
6.2.2. Elevens mod, självförtroende och arbetsvanor	42
6.2.3. Elevens bakgrund och kön	43
6.2.4. Lärarens värderingar och erfarenheter	44
6.2.5. Teorier kring socialkognitiva processer	45
6.3. Förväntningar och individanpassning	46
6.3.1. Förkunskaper, förväntningar och individanpassat material	46
6.3.2. Individanpassade mål	47
6.3.3. Att boosta sina elever	47
6.4. Förväntanseffekter utifrån resultatet	48
6.5. Den musikpedagogiska kontexten	48
6.6. Slutsats	49
6.6.1. Förslag på vidare forskning	50
6.6.2. Konsekvenser för kommande yrkesroll	50
7. REFERENSER	52
BILAGA 1	55
BILAGA 2	58

1. Inledning

Har du stött på begreppet A-elev? Om du gick i gymnasieskolan samtidigt som jag kanske MVG-elev låter mer bekant. Det finns många olika varianter av det här begreppet, svaga/starka elever är ytterligare ett exempel, men det är vad som ryms i begreppen som väcker intresse hos mig och som initialt var startskottet till det här arbetet. Varje gång jag hör dylika begrepp, vare sig det är i personalrummet på en skola, under föreläsningar på Musikhögskolan eller i mitt vardagliga liv, börjar jag fundera. Vad gör en elev till en A-elev? Och ännu intressantare – kan uppfattningen att en elev är just en A-elev göra att den eleven får större möjligheter att nå betyget A?

En snabb googling på *”första intrycket hur lång tid”* fastslår att det tar oroväckande kort tid att bilda sig en första uppfattning om en annan människa, närmare bestämt sju sekunder (okej, några sidor hävdar faktiskt att det tar hela 30 sekunder). Under en yrkeskarriär kan en lärare hinna stöta på hundratals elever, vilket innebär att det också skapas hundratals första intryck. Man kan anta att det förr eller senare skapas förväntningar, dels på vilket betyg eleven kommer att nå, dels på hur den kommer att prestera och utvecklas i ämnet under den tid eleven befinner sig i ens klassrum. Det är inte nödvändigt att förväntningarna påverkar hur undervisningen går till, men inte heller omöjligt att så är fallet.

Vi lever i en tid då vikten av individanpassning är ett ämne som belyses frekvent både i lärarutbildningen och i diskussioner om skolan. Att se till alla elevers potential är något som betonas i läroplanen för gymnasieskolan, där det bland annat står att gymnasieskolan ska ”ge stöd och stimulans till alla elever så att de utvecklas så långt som möjligt” (Skolverket, 2011, s. 7). Det tycks råda konsensus om att lärare bör individanpassa utbildningen i största möjliga mån för att alla elever ska ges möjlighet att tillgodogöra sig så mycket kunskap som möjligt. Det som blir intressant i det här sammanhanget är att fundera över huruvida lärarna individanpassar utifrån sina egna förväntningar på eleven. Jag funderar över om eleven som läraren har höga förväntningar på får större möjligheter att utvecklas så långt som möjligt än den som läraren inte har lika höga förväntningar på.

Jag inledde med ett resonemang om begreppet A-elev, ett begrepp som i all sin enkelhet står för mycket mer. Det finns ett paraply av frågeställningar kopplade till begreppet,

varav några är nämnda ovan. I min studie ser jag begreppet som ett frö som väcker större frågor till liv, där den centrala är vilka förväntningar lärare har på sina elever. 2010 publicerade Skolinspektionen en forskningsöversikt där olika faktorer som påverkar framgång i undervisningen lyfts fram. Rapporten visar att en av faktorerna är att "lärarens uppfattning om elevernas potential för lärande påverkar elevernas prestationer" (Skolinspektionen, 2010, s. 9). Det tycks alltså finnas en relevans i att undersöka vilka förväntningar lärare har på sina elever och att åskådliggöra faktorer som gör att lärare formar olika förväntningar på olika elever. Och med vikten av individanpassning i bagaget, kan den påverkas av vilka förväntningar läraren har på eleven? Lärares förväntningar på elever är ett ämne vi inte lagt så stort fokus på under min studietid vilket gör att relevansen för att lyfta ämnet blir än mer påtaglig.

Jag kommer i det här examensarbetet därmed att undersöka vilken syn sånglärare på gymnasiet har på frågorna ovan. Sångundervisningen har precis som all undervisning sina möjligheter och begränsningar. Vad förväntar sig sånglärare av sina elever i den kontext de verkar i? Inom sångundervisningens ramar, vilka faktorer kan ligga till grund för att förväntningar skapas? Och sist men inte minst, kan förväntningarna påverka individanpassningen av undervisningen? Eller om du så vill, får alla elever möjlighet att utvecklas så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar?

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med det här examensarbetet är att undersöka hur gymnasielärare i sång ser på sina förväntningar på elever i den individuella sångundervisningen samt att undersöka vilka faktorer som kan leda till att förväntningarna formas. Ett vidare syfte är att undersöka hur förväntningarna påverkar individanpassningen av undervisningen, samt att använda identifierade uppfattningar och faktorer till en konsekvensanalys över eventuella förväntanseffekter och hur de skulle kunna påverka elevens lärande. Ur ett bredare perspektiv syftar studien till att rikta fokus mot ämnet och att lyfta det i en svensk pedagogisk kontext.

I arbetet används följande frågeställningar:

1. Hur ser gymnasielärare i sång på sina förväntningar på elever?
2. Vilka faktorer kan påverka att och hur sånglärares förväntningar formas?
3. Hur kan sånglärares förväntningar påverka individanpassningen av sångundervisningen?

3. Litteraturbakgrund

I det här kapitlet kommer en delmängd av den litteratur och forskning som behandlar begreppet lärarförväntningar och förväntanseffekter att presenteras. Det bör klargöras att den forskning som presenteras i det här kapitlet till största delen har baserats på studier i teoretiska skolämnen och inte i musik. Även om det varit svårt att finna litteratur som explicit har ett fokus på förväntningar inom musikundervisning, finns det litteratur som på olika sätt tangerar den här studien. Den har samlats under rubriken *Förväntningar i en musikpedagogisk kontext*. Av den här litteraturbakgrunden kommer det även framgå att i stort sett all forskning som har ett primärt fokus på lärares förväntningar på elever är gjord utanför Sveriges gränser. Utöver litteratur om lärarförväntningar presenteras slutligen en kort översikt över begreppet individanpassning.

3.1. Det socialpsykologiska perspektivet

Då vi talar om förväntningar i skolans värld befinner vi oss inom det forskningsfält som brukar kallas *pedagogisk psykologi*. Inom pedagogisk psykologi studeras faktorer som påverkar lärande, inklusive både individers känslomässiga reaktioner samt social påverkan på lärande (Imsen, 2006). Enligt Imsen (2006) är inlärning och motivation centrala begrepp inom den pedagogiska psykologin, men även *socialpsykologi* och *utvecklingspsykologi* utgör två viktiga beståndsdelar. Det är framför allt inom det förstnämnda fältet som förväntningar studeras och därför behöver vi beskriva socialpsykologi i korthet.

Socialpsykologi definieras som en ”gren inom beteendevetenskaperna som studerar hur det sociala samspelet mellan individer fungerar och påverkar de inblandade” (NE, 2018b). Förenklat kan socialpsykologi förklaras som en slags kompromiss mellan *behaviorismen*, som fokuserar på hur yttre stimuli formar individen och *kognitiv teori*, som fokuserar på individens inre processer (Imsen, 2006). Socialpsykologin studerar sambandet mellan det yttre och det inre, ”med en tonvikt på samspelet mellan individ och miljö” (Imsen, 2006, s. 52). Imsen (2006) menar vidare att ett socialpsykologiskt perspektiv inom den pedagogiska psykologin innebär att fokus läggs på samspelet mellan elev och miljö, snarare än elevens individuella egenskaper eller miljöns kvalitet.

Socialpsykologiska processer spelar roll för bland annat formandet av lärares förväntningar, vilket kommer att redogöras för i avsnitt 3.4.3.

Det är viktigt att poängtera att trots att det finns en tydlig korrelation mellan socialpsykologin och vissa grenar av den pedagogiska psykologin, utgör de två olika forskningsfält där det i vissa frågor, exempelvis gällande förväntningars betydelse, funnits en viss oenighet. Ett exempel på det här presenteras i avsnitt 3.3.1.

3.2. Lärarförväntningar – historik

I ungefär 50 år har det funnits ett intresse för lärarförväntningar bland socialpsykologer och pedagogiska psykologer. Det har gjorts många studier där både förväntanseffekter, faktorer som påverkar formandet av förväntningar och hur lärarförväntningar tar sig uttryck i undervisningen stått i fokus. För att få en bild av startskottet till den här forskningen följer här en redogörelse för en studie som år 1968 väckte stora reaktioner, nämligen *Pygmalion in the classroom* (Rosenthal & Jacobsson, 1968). Den här studien har i mångt och mycket varit en språngbräda till vidare forskning i ämnet.

Rosenthal och Jacobson (1968) grundar sina slutsatser på en studie som de genomförde på en grundskola. Studien gick ut på att lärarna på skolan informerades om att eleverna gjort ett IQ-test innan skolstart och att 20 % av eleverna uppvisat särdeles goda resultat. Dessa elever kallades ”bloomers” eller ”spurters” och sades vara kapabla till en stor intellektuell utveckling. I själva verket var de här eleverna slumpmässigt utvalda. Studien visade att de elever lärarna förväntade sig en stor intellektuell utveckling av också gjorde större framsteg än resterande 80 % under läsåret, en effekt som var tydligast i de lägre årskurserna (framför allt årskurs ett och två). Slutsatsen från studien var alltså att höga förväntningar leder till höga resultat (åtminstone vad gäller IQ), ett fenomen som ofta brukar kallas just *pygmalion-effekt*. Ett annat namn på den här förväntanseffekten är *självuppfyllande profetia*, ett begrepp vi kommer att återkomma till i avsnitt 3.6.1.

Pygmalion-studien möttes av både positiva och negativa reaktioner. Kritiker har pekat på brister i studien, framför allt i metodologiska avseenden. Thorndike (1968) kritiserar hur insamlingen och analysen av data gått till, och menar att de slutsatser som dragits då kan ifrågasättas. Spitz (1999) skriver dock att många som har försvarat och recenserat studien menar att det inte finns tillräckligt många brister i studien för att den ska förklaras ogiltig.

Att lärarförväntningar har en dramatisk påverkan på just elevers IQ är dock en hypotes som nu har motbevisats (Jussim & Harber, 2005). Oavsett vad har studien väckt ett intresse för lärarförväntningar och förväntanseffekter. Mängder av debatter och studier har följt i studiens fotspår. Även om det har varit svårt att replikera studiens resultat, har det i flera efterföljande studier visats att om lärare har höga förväntningar på elever kan det leda till bättre prestationer (Good & Brophy, 2008). Att lärarförväntningar kan påverka elevers prestationer råder det numera inga tvivel om i forskningsvärlden, något som bekräftas av Murdock-Perreira och Sedlacek (2018):

Like others before us, we argue that teacher expectations—the forms they take, the methods of their transmission, and their effects upon the attributions made for students may be influential contributors to student outcomes. (s. 692)

Även Hattie (2014) bekräftar att lärarförväntningar påverkar elevers lärande. I sin bok *Synligt lärande*, som är en omfattande syntes av metaanalyser, undersöker han effektstorlekar hos olika faktorer som påverkar lärande. Där lyfter han fram lärares förväntningar på elever som en faktor som har medelstor effekt. Vidare betonar Hattie (2014) vikten av att undersöka och ifrågasätta lärares förväntningar.

Det genomgående temat i den här boken är att lärares övertygelser och uppfattningar behöver ifrågasättas – inte för att de är fel (eller rätt) utan för att det centrala i god undervisning är att lärares förväntningar och uppfattningar måste bli föremål för debatt, motargument och undersökning. Först då kan stora förbättringar i elevernas prestationer ske. (s. 321)

Vi kan utifrån det här avsnittet konstatera att forskning visat att lärares förväntningar påverkar elevers prestationer på ett eller annat sätt, samt att det kan vara viktigt och relevant att diskutera och undersöka dessa förväntningar.

3.3. Vad är lärarförväntningar?

En definition av begreppet *lärarförväntningar* (översatt från engelskans *teacher expectations*) formuleras av Good (1987). Han definierar lärarförväntningar som ”inferences that teachers make about the future behaviour or academic achievement of their students, based on what they know about these students now” (s. 32). En nyare definition som påminner om Goods formuleras av Denessen och Douglas (2015). De förklarar begreppet på följande sätt: ”Teacher expectations are teacher cognitions concerning students’ future performance that are based on teachers’ perceptions of their students” (s. 298). Utifrån de här två definitionerna tycks alltså lärarförväntningar handla

om lärares uppfattningar om elevers förmåga och framtida prestationer. Lärare förutser vad elever ska prestera i framtiden utifrån vad de vet om eleverna just nu.

3.3.1. Riktiga och felaktiga förväntningar

Termerna *riktiga* och *felaktiga förväntningar* är översättningar av engelskans *accurate* och *inaccurate expectations*. Jussim och Harber (2005) menar att riktiga förväntningar är lärarförväntningar som förutser men inte orsakar elevers prestationer. Good (1987) menar att lärares förväntningar ofta är riktiga och att de förändrar sina förväntningar när de får mer eller bättre information om eleverna. Felaktiga förväntningar är mest sannolika att formas under de två första veckorna av skolåret (Jussim & Harber, 2005).

Huruvida lärares förväntningar oftast är riktiga eller felaktiga är något som socialpsykologer och pedagogiska psykologer varit oense kring (Jussim & Harber, 2005). Inom pedagogisk psykologi har forskare, precis som Good (1987), menat att lärarförväntningar existerar och ofta är riktiga. Socialpsykologer har enligt Jussim och Harber (2005) snarare betonat det felaktiga i lärares förväntningar och förväntningar överlag, och att det i sin tur har stor påverkan på elevers prestationer. Socialpsykologer har dock börjat närma sig pedagogiska psykologers hållning, det vill säga att lärarförväntningar ofta är riktiga förutsägelser gällande elevers prestationer. Även Zhu, Urhahne och Rubie-Davies (2018) menar att studier har visat att lärares förväntningar, eller bedömningar som de kallar det, oftast är någorlunda, men inte helt och hållet, riktiga.

3.4. Formandet av lärarförväntningar

Förväntningar skapas direkt då läraren och eleven träffas för första gången, och att forma förväntningar är omöjligt att undvika (Good & Brophy, 2008). Ur litteratur kan man utläsa hur starka de första förväntningarna är. Jenner (2004) skriver: "Det är svårt att förändra förstahandsintryck även om det senare kommer motsäggande information" (s. 71). Det kan relateras till det socialpsykologiska begreppet *primäreffekt*, som enligt Helkama et al. (2017) innebär att den information som erhålls tidigt har större påverkan på det intryck vi skapar av individer gentemot den information som erhålls senare. Angående vilka faktorer som påverkar hur förväntningar formas lyfter Timmermans, Rubie-Davies och Rjosk (2018) fram att både karaktärsdrag hos elever och hos lärare är av betydelse, vilket kommer att redogöras för i det här avsnittet. Som bakgrund till formandet av

förväntningar ligger även ett antal socialkognitiva processer, varav några kommer att beskrivas närmre i det här avsnittet.

3.4.1. Eleven

Till att börja med nämner Good (1987) att den information läraren får om eleven i början av läsåret påverkar hur förväntningarna formas (till exempel om hur de lyckats i skolan tidigare). Vidare menar Dusek och Joseph (1983), utifrån en metaanalys, att vissa egenskaper hos elever leder till olika förväntningar hos lärare. Slutsatser från metaanalysen är att elevernas attraktionskraft, uppförande, ackumulerad mappinformation, etniskt ursprung och klasstillhörighet påverkar lärares förväntningar. Kön och antal närvarande föräldrar i hemmet påverkar inte. Li och Rubie-Davies (2018) menar å andra sidan att det finns forskning som antyder att elevernas kön kan påverka formandet av förväntningar.

På senare år har flera vidare studier gjorts där det undersökts huruvida elevers etniska ursprung eller socioekonomiska status påverkar lärares förväntningar. Tobisch och Dresel (2017) undersökte i en studie de här två faktorernas påverkan på förväntningar och bedömningar. De kom fram till att båda faktorerna är centrala i formandet av lärares förväntningar. Lärare tenderar att ha de högsta förväntningarna på de elever som både är icke-immigranter och kommer från en hög socioekonomisk bakgrund. De menar även att lärares förväntningar på elever med annan etnisk bakgrund är mer riktiga än förväntningarna på icke-immigranter. En anledning till det här, enligt Tobisch och Dresel (2017), kan vara att lärare ofta är medvetna om riskerna med att ha en negativ bild av elever grundat på stereotyper, och att de därför är mer noggranna och medvetna vid formandet av förväntningar och bedömningar. Tobisch och Dresel (2017) menar att det finns en hög motivationsnivå bland lärare att motverka negativa stereotyper.

Vidare lyfter Timmermans, de Boer och van der Werf (2016) fram att det finns mycket tidigare forskning angående hur elevers bakgrundskaraktäristika påverkar formandet av lärarförväntningar, men att även lärares uppfattningar av elevers egenskaper såsom arbetsvana, popularitet, självförtroende, relation mellan lärare och elev och uppförande i klassrummet påverkar. De skriver att tidigare forskning har visat att lärare har högre förväntningar på elever som de uppfattar som självständiga och har gott självförtroende. Timmermans et al. (2016) studie bekräftar det här, framför allt att lärare har högre

förväntningar på de elever som de uppfattar har gott självförtroende och goda arbetsvanor. Vidare skriver de att lärares uppfattningar om elevers arbetsvanor är mer centrala då det gäller högpresterande elever.

Det bör nämnas att de flesta studier angående lärarförväntningar och formandet av lärarförväntningar är gjorda i lägre årskurser. En av få studier där grunder till lärarförväntningar undersökts i högre utbildning är Li och Rubie-Davies (2018), som genomfört sin studie på universitet. Studien (som är en kvalitativ intervjustudie) visar att egenskaper som påverkar lärarnas förväntningar är studenternas motivation, studieteknik, disciplin samt tidigare skolprestationer.

3.4.2. Läraren

Fram till nyligen har ett primärt fokus i forskning om formandet av lärarförväntningar varit karaktärsdrag hos elever. Li och Rubie-Davies (2018) menar att fokus den senaste tiden har flyttats till att undersöka karaktärsdrag hos lärare. Någon som var tidigt ute med att nämna karaktärsdrag hos lärare var dock Good (1987). Han skriver att lärarförväntningar ofta grundar sig i lärarens syn på bland annat huruvida elevens förmågor kan förändras eller är statiska, huruvida eleverna kan dra fördel av instruktioner och vilket material som är på lämplig nivå för eleverna. Good (1987) skriver även att lärarens syn på undervisningsämnet och hur det bör läras ut påverkar formandet av förväntningar.

Timmermans et al. (2016) menar att lärare har olika uppfattningar om vilka elevattribut som är viktiga för att lyckas i de högre årskurserna, vilket påverkar hur förväntningar på elever formas. De menar även att det skiljer sig åt till vilken grad lärare låter sin egen uppfattning om till exempel elevers självförtroende och arbetsvanor påverka formandet av förväntningar. Li och Rubie-Davies (2018) lyfter utöver de fyra faktorer som är kopplade till studenter även fram två faktorer som är kopplade till läraren, vilka de menar kan ligga till grund för lärarens förväntningar. En av de här faktorerna är lärarens erfarenhet av att undervisa och av att vara student. Med sin erfarenhet av att undervisa som grund verkar läraren förvänta sig liknande prestationer från nuvarande studenter. Den andra faktorn Li och Rubie-Davies (2018) lyfter fram är lärarens tro på att de som lärare är kapabla att uppnå önskade resultat.

Vidare refererar Jenner (2004) till forskning som rent allmänt kan förklara hur människor bildar intryck om andra människor. En central faktor är att människor tenderar att granska andra utifrån den egna personligheten, det vill säga att lärare betraktar ”sina elever med utgångspunkt i egna värderingar och behov” (s. 71). Det leder oss in på socialpsykologi och olika socialkognitiva processer som kan ligga till grund för forandet av förväntningar.

3.4.3. Socialkognitiva processer

Murdock-Perreira och Sedlacek (2018) menar att det på senare tid gjorts förvånansvärt lite forskning angående de socialpsykologiska och kognitiva processer som kan leda till att lärares förväntningar formas. De beskriver några processer som de menar kan påverka hur lärare formar sina förväntningar. En av de här processerna är att förväntningarna kan grunda sig i lärarens *perception* av eleven, som en följd av att lärarförväntningar uttrycks som enkla hypoteser (till exempel bra/dålig elev).

Förväntningarna kan också enligt Murdock-Perreira och Sedlacek (2018) grunda sig i att lärare söker *bekräftelse* för sina tidiga hypoteser. Ett exempel på det är att lärare utifrån sina förväntningar selektivt kommer ihåg det positiva och glömmer det negativa om de har höga förväntningar på elever, och vice versa om de har låga förväntningar. Det här är relaterat till det socialpsykologiska begreppet *haloeffekt*. Haloeffekt innebär ”en benägenhet att anta att om en person har en önskvärd egenskap så har denna person också andra positiva egenskaper” (Helkama et al., 2017, s. 301). I korthet innebär det att om vi observerar egenskapen A hos en elev, leder det till att vi även uppfattar egenskaperna B och C. Om A är en önskvärd egenskap, är B och C sannolikt också önskvärda egenskaper, och det motsatta gäller icke önskvärda egenskaper.

Ett tredje perspektiv Murdock-Perreira och Sedlacek (2018) tar upp är *stereotypier*, vilket innebär att lärare utifrån sina förväntningar selektivt drar slutsatser om eleverna. De refererar till tidigare forskning som visar på att antalet slutsatser lärare drar om elever påverkas av stereotyp-aktiverande information.

Slutligen menar Murdock-Perreira och Sedlacek (2018) att förväntningar kan skapas genom processer av *attribution*. Attribution innebär förklaring till beteenden och är ett fenomen som det gjorts mycket forskning kring inom socialpsykologin (Helkama et al., 2017). Helkama et al. (2017) gör distinktionen mellan inre och yttre attribution. Inre

attribution innebär att handlingar och prestationer tillskrivs inre faktorer (till exempel förmåga och personlighetsdrag). Yttre attribution innebär att handlingar tillskrivs yttre, situationsbaserade faktorer. Det fundamentala attributionsfelet definieras som "en tendens att överskatta inre faktorer (t.ex. avsikter och karaktärsdrag) och underskatta situationsbundna faktorer inverkan på beteendet" (Helkama et al., 2017, s. 298). Murdock-Perreira och Sedlacek (2018) menar att det här ofta sker i början av läsåret då lärarna har lite information om eleverna och att det i sin tur kan påverka lärares förväntningar. Attribution kan dessutom leda till att lärare tolkar och svarar på elevernas handlingar på olika sätt. Murdock-Perreira och Sedlacek (2018) menar att det bör göras studier på korrelationen mellan lärarförväntningar och attribution. De föreslår även att det finns en relation mellan lärarens empatiska förmåga och hur hen attribuerar sina elever. Jenner (2004) betonar att det är viktigt att som lärare vara medveten om sina egna attributionsmönster.

3.5. Förväntanseffekter

Murdock-Perreira och Sedlacek (2018) definierar förväntanseffekter som "the class of phenomena in which teacher beliefs about students influence student outcomes" (s. 694). Förväntanseffekter innebär alltså att lärares förväntningar påverkar elevernas prestationer och resultat. I litteratur om lärarförväntningar görs ofta en distinktion mellan de två mest omskrivna typerna av förväntanseffekter, nämligen *självuppfyllande profetior* och *bestående förväntanseffekter*. De tas upp i det här avsnittet, följt av litteratur som behandlar hur förväntningar kan påverka elevers motivation.

Murdock-Perreira och Sedlacek (2018) lägger vikt vid att göra bredare studier av alla typer av lärarförväntningar och förväntanseffekter, snarare än den mindre delmängden av förväntanseffekter som påverkar elevernas beteende (självuppfyllande profetior). De belyser även att det faktum att förväntanseffekter kan förekomma i alla klassrum och i alla kontexter inte nödvändigtvis implicerar att det förekommer i alla klassrum och i alla kontexter. Förväntanseffekter kan vara olika starka och påverka olika mycket. Det här betonas även av Timmermans et al. (2018), som skriver att vissa lärare skapar större förväntanseffekter än andra på grund av hur de lägger upp sin undervisning, hur de hanterar stereotypiserande information samt deras pedagogiska övertygelser. Timmermans et al. (2018) menar även att olika elever löper olika stor risk att påverkas av

förväntanseffekter. Studier av förväntanseffekter är således komplexa och bör analyseras i förhållande till den kontext de genomförs i: olika elever, lärare, familjer och samhällen.

3.5.1. Självpuppfyllande profetior

I början av den här litteraturgenomgången nämndes *Pygmalion in the classroom* (Rosenthal & Jacobson, 1968), som tillsammans med efterföljande studier visar på den första av två typer av förväntanseffekter, nämligen de så kallade *självpuppfyllande profetiorna*. Good och Brophy (2008) definierar självuppfyllande profetior som ”in which an originally unfounded expectation nevertheless leads to behaviour that causes the expectation to come true” (s. 49). En självuppfyllande profetia beror alltså på att lärarens förväntningar är felaktiga, vilket i sin tur leder till att eleven uppfyller det som läraren förväntar sig av hen. Jussim och Harber (2005) menar att risken för den här typen av förväntanseffekter oftast är liten. De kan förekomma och ha stor åverkan, men oftast är lärarens förutsägelser gällande elevens prestationer riktiga och leder därmed inte till självuppfyllande profetior.

3.5.2. Bestående förväntanseffekter

Den andra vanliga typen av förväntanseffekter är *bestående förväntanseffekter* (översatt från *sustaining expectation effects*), vilka Good och Brophy (2008) menar beror på lärarens mer välgrundade förväntningar som grundar sig i elevens tidigare prestationer. Den här förväntanseffekten innebär att läraren håller fast vid sina förväntningar till den grad att läraren inte uppfattar om elevens potential förändras. Good (1987) menar att de här förväntanseffekterna är mer diskreta än de självuppfyllande profetiorna men att de troligen förekommer oftare.

Kuglinski och Weinstein (2001) menar, med sin studie som grund, att de bestående förväntanseffekterna är vanligare då eleverna kommer upp i årskurserna. De självuppfyllande profetiorna är, precis som det ursprungliga pygmalion-experimentet visade (Rosenthal & Jacobson, 1968), vanligare i tidiga årskurser då eleverna är nya på skolan.

3.5.3. Motivation och förväntningar

En av få svenska forskare som behandlat ämnet lärarförväntningar är Jenner (2004), som skriver om att lärarförväntningar påverkar elevers motivation. Utgångspunkten för Jenners redogörelser är huvudtesen ”motivation är inte en egenskap hos individen, utan en följd av de erfarenheter man gjort och det bemötande man får” (Jenner, 2004, s. 15). Jenner (2004) menar att det för att arbeta med motivation krävs att läraren har en positiv syn på sina elever – positiva förväntningar är en förutsättning för att eleven ska lyckas.

Ett begrepp som har likheter med lärarförväntningar är *lärarbedömningar* (översatt från *teacher judgements*). Lärarbedömningar har enligt Zhu et al. (2018) definierats som ”teachers’ estimations of students’ current academic achievement” (s. 649). Gränserna mellan begreppen lärarförväntningar och lärarbedömningar har i flera studier varit otydliga och studien som gjordes av Zhu et al. (2018) fungerar som en brygga mellan begreppen. Studien (som riktade sig mot barn i femte klass med uppföljning i sjätte klass) visade på små förväntanseffekter i form av självuppfyllande profetior, det vill säga där lärarens bedömning (och förväntningar) hade en direkt påverkan på elevernas prestationer. Studien visade även på direkta effekter på elevernas motivation.

Specifically, students who were judged favourably would set themselves challenging goals for future achievement and believed that they could achieve well. Similarly to high expectations, elevated teacher judgement appeared to boost students’ academic confidence in their future and, therefore, should be advocated. (Zhu et al, 2018, s. 661)

Vidare visade studien att elevens uppfattning av hur den behandlades av läraren hade större påverkan på psykosociala faktorer än på prestationsbaserade faktorer: ”Perceived teacher treatment as a mediator had stronger relations with students’ motivation and emotion than with achievement” (Zhu et al., 2018, s. 663). Zhu et al. (2018) menar även att studien visade att om elever uppfattade att de behandlades negativt, utifrån lärarens låga förväntningar och bedömningar, hade det större påverkan på både psykosociala och prestationsbaserade faktorer. Även positiva lärarbedömningar påverkade elevernas självuppfattning och stolthet, och därför menar Zhu et al. (2018) att det är viktigt att arbeta motivationsfrämjande.

3.6. Lärarförväntningars påverkan på undervisningen

Tidigare i det här kapitlet nämndes att Good och Brophy (2008) menar att det inte går att undvika att forma förväntningar. De menar att det viktigaste inte är var informationen om eleverna kommer från utan snarare hur den används och huruvida informationen stämmer eller inte. Korrekt information kan vara till hjälp för läraren då denna kan planera undervisningen utifrån elevens behov. Vidare menar Good och Brophy (2008) att lämpliga förväntningar innebär att se till elevens aktuella förmågor och utifrån dem planera lärsituationer som syftar till utveckling. De menar att det här kan göras genom att utifrån kursplanen bestämma vilka idéer, förmågor och värderingar som är centrala i undervisningen och fokusera på att eleverna ska lära sig dem, snarare än att sätta etiketter på eleverna utifrån deras förmodade förmåga eller potential.

Vidare menar Good och Brophy (2008) att det är viktigt att ha flexibla förväntningar och betona det positiva. De menar vidare att positiva förväntningar bör ses som mål i undervisningen som är realistiska för eleven att nå.

In conclusion, learn to think in terms of stretching students' minds by stimulating them and encouraging them to achieve as much as they can, not in terms of "protecting" them from failure or embarrassment. (s. 69)

Att skapa höga förväntningar är något som även Griffith och Burns (2017) lyfter fram. De menar att lärares förväntningar påverkar hur lärare sätter upp mål för eleverna.

Lärare med högre förväntningar utmanar sina elever genom att sätta upp mer ambitiösa mål. De öppnar medvetet större "luckor" för eleverna än lärare med måttliga eller låga förväntningar. De har ett ambitiöst slutmål för sina elever och förstår att en viktig del av deras arbete handlar om att motivera eleverna att acceptera det högt satta målet och till och med tycka att det känns roligt och spännande att försöka nå det. (s. 33)

De menar att höga förväntningar leder till att eleverna får högre betyg och gör större framsteg. Det är ett synsätt som delas av Rubie-Davies (2011) som lyfter fram att om lärare har höga förväntningar på elever kan det leda till att eleven får möjlighet att lära sig mer. Det beror enligt Rubie-Davies (2011) på att lärare tenderar att forma mer utmanande lektionsaktiviteter och introducera fler nya koncept om läraren har höga förväntningar på eleven. Det motsatta gäller om läraren har låga förväntningar på en elev. Därför är det bra att jobba för att höja förväntningarna hos lärare (Timmermans et al., 2018). Det är viktigt att ge lågpresterande elever möjlighet att lära sig saker på en hög

nivå, vilket också kan leda till att klyftan mellan hög- och lågpresterande elever minskar. Alla elever ska få möjlighet att prestera på en hög nivå, något som också betonas av Zhu et al. (2018).

In practice, teachers could provide tasks which are meaningful and diverse in different ways; support students' autonomy; recognize students' effort, progress, and behaviour; set goals and monitor students' progress; initiate cooperative grouping or flexible grouping which provides challenging learning activities for all students; evaluate students based on their self-improvement; and offer sufficient time for students to learn or provide feedback to achieve goals (Blumenfeld, 1992; Rubie-Davies & Rosenthal, 2016). Combined with high-level judgement and positive teacher treatment, these practices can promote students' motivation. (s. 663)

Det är alltså ett återkommande tema i litteratur och forskning att lärare bör sträva efter att skapa höga förväntningar i undervisningen. Det är viktigt att poängtera att höga förväntningar även kan ha negativa konsekvenser, då de enligt Good och Brophy (2008) kan leda till frustration både hos läraren och eleven. Det är alltså återigen viktigt att förväntningarna hålls på en lämplig nivå (Good & Brophy, 2008). De höga förväntningarna kan då, utifrån den litteratur som presenterats ovan, fungera som ett redskap i planeringen och genomförandet av undervisningen.

3.7 Förväntningar i en musikpedagogisk kontext

Bodén (2015) skriver i sitt examensarbete om olika faktorer som sångelever på gymnasiet anser påverkar deras motivation i den individuella sångundervisningen. En av faktorerna som lyfts fram är sånglärarens påverkan på elevernas motivation, med fokus på relationen mellan lärare och elev. Några aspekter som tas upp gällande lärarens påverkan på motivationen är personkemi (en informant nämner vikten av att sångrummet känns som en "comfort zone"), feedback, elevens upplevelser av autonomi samt sånglärarens engagemang och kompetens. Utöver relationen mellan lärare och elev skriver Bodén (2015) bland annat om den individualiserade lektionsformen som en motivationshöjande faktor. Ett annat examensarbete som belyser elevers motivation i instrumentalundervisning är Meyerson (2016), med fokus på trum- och slagverkslärarens syn på ämnet. Några motivationshöjande faktorer som tas upp är känslan av meningsfullhet, ägandeskap och eget ansvar, trygghet och att "avdramatisera lärare/elevrollerna lite om man känner att det behövs" (s. 12) samt vikten av beröm och bekräftelse.

Tar vi oss utanför Sveriges gränser kan vi hitta musikpedagogisk litteratur som snuddar vid ämnet lärarförväntningar. Robinson (2004) skriver om musikundervisning för elever som på olika sätt befinner sig i *faroazonen* (översatt från engelskans *at risk*), utifrån intervjuer med sju olika musiklärare. Hon sammanfattar artikeln med en lista bestående av råd till lärare som undervisar elever som befinner sig i farozonen. Där finns bland annat råden *ha höga förväntningar på dina elever* samt *ha höga förväntningar på alla elever och hjälp dem att nå den här standarden*. Likaså skriver Allsup (1997) om elever som befinner sig i farozonen, utifrån sina upplevelser av att ha arbetat som musiklärare i ett fattigt område i New York. En av de saker han lyfter fram som något som fungerar är att *ha förväntningar på engagemang*. Allsup (1997) skriver att det ska vara den enda förväntningen en lärare har på de här eleverna – att eleverna engagerar sig och kommer på lektionerna. För att de ska uppleva engagemang inför musik är det dessutom viktigt att de känner att intresset är egenväldigt. Precis som Allsup (1997) skriver Doyle (2014) om musiklärare i urbana skolor i USA. Den kvantitativa studien visar att demografiska skillnader mellan lärare och elev, lärarkvalitetsindikatorer, förberedelser för läraren och stöd från skola och samhälle påverkar attityder mot och förväntningar på elever. Doyle (2014) slår fast att det behövs förståelse för hur de här attityderna och förväntningarna formas, eftersom förväntningarna påverkar hur lärare interagerar med elever.

3.8. Individanpassning

I det här avsnittet redogörs för historik bakom begreppet individanpassning och vad styrdokumentet säger om begreppet. Slutligen redogörs för litteratur om hur lärare kan arbeta med kartläggning och individanpassning av undervisningen.

3.8.1. Historik

Boo, Forslund Frykedal och Thorsten (2017) beskriver bakgrunden till begreppet individanpassning. I de tidigare läroplanerna användes begreppet *individualisering*, som från och med Lgr 62 gavs en egen rubrik. I den starkt individinriktade läroplanen Lpo 94 försvann begreppet individualisering helt och hållet, och då började användandet av formuleringar som att *anpassa undervisningen efter varje elevs behov*. Det var dock inte framskrivet hur den här anpassningen skulle ske, vilket var fallet i de tidigare läroplanerna. Eget arbete användes som metod vilket gynnade elever med hög förmåga och missgynnade de elever som var i behov av mycket stöd. Två andra förändringar har

enligt Boo et al. (2017) varit av betydelse, nämligen införandet av elevens val samt införandet av den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen (IUP). Som kontrast till den målorienterade läroplanen 1994 infördes en resultatorienterad läroplan 2011, som enligt Boo et al. (2017) är tydligare vad gäller undervisningens utformning.

En definition av begreppet görs av Boo et al. (2017) som beskriver *individ Anpassning* som ”de anpassningar som kan göras för att möta olika behov och förutsättningar hos individen” (s. 27).

3.8.2. Styrdokument

Även läroplanen Lgy 11 är utan begreppet individualisering – istället används beskrivningar om olika typer av anpassningar. Vi kan läsa följande: ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Skolverket, 2011, s. 2). Det som står i skolans styrdokument har stöd i Skollagen (2010:800) där följande står angående att främja alla elevers individuella kunskapsutveckling:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. [...] Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås eller de kravnivåer som gäller ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.

Det här ska ske inom ramen för den ordinarie undervisningen. Vidare står det i Skollagen (2010:800) att de elever som riskerar att inte nå målen ska ges stöd i form av extra anpassningar. Vi kan alltså konstatera att individ Anpassning ska gälla både hög- och lågpresterande elever.

3.8.3. Att arbeta med individ Anpassning

För att kunna individ Anpassa och planera sin undervisning menar Boo et al. (2017) att det är viktigt att följa upp tidigare undervisning samt att göra en *kartläggning* av elevens lärande. Läraren behöver både känna till elevens kunskapsmässiga och sociala förmågor samt vilka intressen eleven har. Det här kan göras genom elevuppgifter, kartläggningsmaterial, intervju, observation, ”avskanning”. Vidare menar Boo et al. (2017) att lärare tenderar att ha ett för stort fokus på kunskapskraven vilket kan leda till att de elever som lätt klarar kraven inte får möjlighet att utvecklas vidare. Det är även

viktigt att individanpassa för de elever som har svårt att klara kraven och ge dem personliga mål som de har möjlighet att klara av.

Boo et al. (2017) skriver att det i huvudsak finns två skilda uppfattningar vad gäller att hantera elever som befinner sig på olika nivå. Den första innebär att läraren ser till elevernas likheter och använder samma material och samma undervisningsstil med alla elever. Som kontrast till det här står de lärare som ser alla elever som unika: "När det gäller intellekt, känslor, bakgrund, intressen, motivation med mera, skapar hen olika material för olika elever och möter varje elev på olika sätt" (Boo et al., 2017, s. 192). Samma lärare kan också arbeta på flera olika sätt i olika ämnen eller vid olika tillfällen.

4. Metod

Det som har utgjort metod för den här studien är kvalitativa forskningsintervjuer. Som bakgrund till val av metod ligger metodologiska överväganden som kommer att redogöras för i det här kapitlet. Därefter följer en redogörelse av utformandet av studien, hur insamlingen och analysen av data gått till, resultatens kvalitet samt de etiska överväganden som gjorts i samband med studien.

4.1. Metodologiska överväganden

I samhällsvetenskaplig forskning görs ofta distinktionen mellan två olika typer av forskningsmetoder, nämligen kvalitativ och kvantitativ metod. Bryman (2011) menar att distinktionens betydelse är omdiskuterad, men att den enligt honom är användbar för att göra en klassificering av samhällsvetenskapliga forskningsmetoder. Bryman (2011) betonar att den stora skillnaden mellan kvantitativ och kvalitativ forskning är att kvantitativ forskning lägger vikten vid kvantifiering (mängd) av data medan kvalitativ forskning lägger vikten vid ord. Kvantitativ forskning syftar huvudsakligen till att pröva teorier, medan kvalitativ forskning syftar till att generera teorier. Eftersom frågeställningarna i det här arbetet syftar till att undersöka lärares uppfattningar om förväntningar och individanpassning, tycktes en kvalitativ forskningsansats vara lämplig. Istället för att pröva en teori eller hypotes utifrån min egen uppfattning om lärares förväntningar och då riskera att gå miste om eventuella intressanta teman valdes kvalitativ metod för att utifrån lärarnas egna ord få en bild av deras uppfattning och utifrån det generera teorier. Bryman (2011) skriver även att kvalitativ forskning ”föredrar att lägga vikten vid hur individerna uppfattar och tolkar sin sociala verklighet” (s. 40-41). Frågeställningarna i det här arbetet innehåller ordet *förväntningar* vilket i mångt och mycket är ett subjektivt begrepp som konstrueras av individerna utifrån den sociala kontext de verkar i. Det här är ytterligare en anledning till att en kvalitativ ansats tycktes vara fördelaktig utifrån den här studiens syfte och frågeställningar.

I och med valet av kvalitativ metod medföljer även ett visst ostrukturerat inslag, vilket Bryman (2011) menar bidrar till en flexibilitet som inte finns på samma sätt i kvantitativ forskning. I kvalitativ forskning finns möjligheten att ändra inriktning under pågående studie, vilket utifrån de i det här arbetet valda frågeställningarna tycktes fördelaktigt.

Av avsnittet ovan framgår att kvalitativ forskning ansågs tjäna det här arbetets syfte bäst. När det här valet var gjort, gjordes överväganden mellan olika typer av kvalitativa metoder. Observation valdes bort då det skulle behövas ett längre tidsspann för att observera lärares förväntningar och göra en fullgod undersökning av de valda frågeställningarna. En möjlig metod skulle kunna vara fokusgrupp. Det valdes bort, framför allt på grund av att ”deltagarna i en grupsituation kan vara mer benägna än i en vanlig intervju att ge uttryck för kulturellt förväntade eller accepterade åsikter” (Bryman, 2011, s. 464). Huvudtemat i studien är förväntningar, och redan från början finns problemet att informanterna ska känna att de behöver ge tillrättalagda svar. Efter dessa överväganden valdes semistrukturerad kvalitativ intervju som metod, eller som Kvale och Brinkmann (2014) väljer att kalla det – ”den halvstrukturerade livsvärldsintervjun” (s. 19).

4.2. Metod för datainsamling: intervju

Kvalitativa metoder i allmänhet och kvalitativa intervjuer i synnerhet har under det senaste århundradet blivit alltmer vanliga i samhällsvetenskaplig forskning. Det här kan enligt Kvale och Brinkmann (2014) förklaras med en förändrad inställning där intresset för det vardagliga, kulturella och situationsbaserade i mänskligt tänkande och handlande innan de vetenskapliga förklaringarna har ökat. En generell definition av en forskningsintervju görs av Kvale och Brinkmann (2014), som menar att en forskningsintervju är ett ”professionellt samtal; den är en intervju där kunskap konstrueras i inter-aktionen mellan intervjuaren och den intervjuade” (s. 18) samt att ”en intervju är ett samtal som har en struktur och ett syfte” (s. 19). Den halvstrukturerade livsvärldsintervjun, som valts som metod för den här studien, förklaras som ”en intervju med målet att erhålla beskrivningar av intervjupersonens livsvärld i syfte att tolka innebörden av de beskrivna fenomenen” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 19). För att förstå det här till fullo behöver vi introducera ett viktigt teoretiskt begrepp som ofta ligger till grund för den här typen av forskningsintervjuer, nämligen *fenomenologi*.

Fenomenologi innebär ”läran om det som visar sig för medvetandet” (NE, 2018a). Kopplat till kvalitativa forskningsintervjuer innebär det att syftet med intervjuerna är att förstå sociala fenomen såsom intervjupersonen upplever dem, utifrån ståndpunkten att upplevelser är subjektiva, ”den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den

är” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 44). Utifrån det fenomenologiska perspektivet definierar Kvale och Brinkmann (2014) tolv aspekter av kvalitativa forskningsintervjuer: livsvärld, mening, det kvalitativa, det deskriptiva, det specifika, medveten naivitet, fokusering, mångtydighet, förändring, känslighet, mellanmänsklig situation och positiv upplevelse. Med livsvärld åsyftas en strävan att erhålla fördomsfria beskrivningar som är oberoende av vetenskapliga förklaringar. Med mening åsyftas forskarens strävan att förstå de centrala teman som finns i intervjupersonens beskrivningar.

Semistrukturerad intervju innebär att forskaren har en intervjuguide med centrala teman och frågor som ska behandlas under intervjun, men där det finns en flexibilitet (vilket även diskuterades i avsnittet ovan), både för intervjupersonen att utforma svaren som hen vill och för intervjuaren som med ämneskunskaper kan ställa följdfrågor (Bryman, 2011). Frågorna kan komma i en annan ordning än den som finns i intervjuguiden, men i det stora hela håller sig intervjuaren till manus och de teman som skall beröras under intervjun, vilket i det här fallet var förväntningar samt individanpassning. Kvale och Brinkmann (2014) lyfter fram att en kvalitativ forskningsintervju är ett hantverk som kräver träning. Det bygger på forskarens färdigheter i att ställa frågor och lyssna, samt ämneskunskaper som är viktiga, framför allt i ställandet av följdfrågor.

4.3. Studiens fokus

Objektet för den här studien är personer som är verksamma gymnasielärare i musik, och som i sin tjänst delvis eller helt och hållet ägnar sig åt individuell sångundervisning. Fokus är att utifrån frågeställningarna och ett fenomenologiskt synsätt undersöka hur lärarna uppfattar sina egna förväntningar på elever och vad som kan ligga till grund för att de här förväntningarna skapas. Vidare, utifrån den tredje frågeställningen, syftar intervjustudien till att undersöka hur lärarna individanpassar undervisningen utifrån sin bild av eleven och dess behov.

4.4. Design av studien

Utifrån beskrivningen av en semistrukturerad eller halvstrukturerad intervju ovan, utformades en intervjuguide som användes i intervjustudien. Nedan beskrivs tillvägagångssättet vid utformningen av intervjuguiden. Vidare beskrivs hur urval av

informanter gick till, vilka informanter som deltog i studien samt hur datainsamlingen gick till.

4.4.1. Intervjuguide

Kvale och Brinkmann (2014) menar att en intervjuguide i en halvstrukturerad intervju innehåller de teman som ska täckas samt förslag på frågor. Det här togs i beaktning i utformandet av intervjuguiden. De två första frågeställningarna täcktes in i intervjuguidens första del medan den tredje frågeställningen (om individanpassning) utgjorde intervjuguidens andra del. I utformandet av intervjuguiden (bilaga 1) användes även tratteknik till viss del (Kvale & Brinkmann, 2014). Eftersom förväntningar är ett tema som skulle kunna vara svårt att prata om inleddes intervjun med mer allmänna, öppna frågor där just ordet förväntningar undveks. När informanterna fått formulera sina uppfattningar kom begreppet förväntningar att användas i fler frågor, där syftet var att informanterna mer aktivt skulle försöka reflektera över sina förväntningar på eleverna. Vid utformandet av intervjuguiden beslutades även att den första intervjun delvis skulle fungera som en pilotintervju där intervjuguiden skulle testas och revideras efteråt vid behov.

4.4.2. Urval

I samråd med handledare beslutades att fem informanter skulle utgöra ett fullgott underlag för studien. För att få en viss bredd bland informanter kontaktades sånglärare av olika kön på både kommunala och fristående gymnasium i Skåne län. Av de cirka 20 personer som kontaktades tackade fem personer ja till att delta i studien och kom att utgöra de informanter som beskrivs nedan.

4.4.3. Informanter

I det här arbetet benämns informanterna med påhittade, könsneutrala namn i form av grekiska bokstäver. De benämns i den ordning intervjuerna hölls: *Alfa*, *Beta*, *Gamma*, *Delta* och *Epsilon*. Alfa har arbetat som lärare i 19 år och arbetar för närvarande på en kommunal gymnasieskola. Beta har arbetat som lärare i 25 år och arbetar för närvarande på en fristående gymnasieskola. Gamma har arbetat som lärare i 22 år och arbetar för närvarande på en fristående gymnasieskola. Delta har arbetat som lärare i nio år och arbetar för närvarande på en kommunal gymnasieskola. Epsilon har arbetat som lärare i

fem år och arbetar för närvarande på en kommunal gymnasieskola. Alla fem informanter arbetar således på gymnasieskolor och bedriver individuell sångundervisning i en eller flera av gymnasieskolans tre sångkurser.

4.4.4. Datainsamling

Alla intervjuer hölls på informanternas respektive arbetsplatser mellan 18 januari och 13 februari 2019. Intervjun med Alfa hölls i lärarens undervisningsrum och varade 25 minuter. Efter intervjun skedde en revidering av intervjuguiden eftersom det med den ursprungliga intervjuguiden var svårt att komma åt de perspektiv och teman som studien syftar till. Revideringen innebar att de följande intervjuerna inleddes med en kort genomgång av den definition av lärarförväntningar som används i det här arbetet (se bilaga 1). Vid revideringen fylldes även intervjuguiden på med fler följdfrågor för att få in fler perspektiv och teman i intervjuerna. Den nya versionen av intervjuguiden användes i resten av studien.

Intervjun med Beta hölls i fikarummet på informantens skola och varade 35 minuter. Intervjun med Gamma hölls i informantens undervisningsrum och varade i 42 minuter. Intervjun med Delta hölls i informantens arbetsrum och varade i 44 minuter. Intervjun med Epsilon hölls i informantens undervisningsrum och varade i 42 minuter. Alla intervjuer dokumenterades med ljudupptagning på både mobiltelefon och dator. Alla intervjuer transkriberades inom en vecka efter intervjutillfället. Ljudfilerna avlyssnades och innehållet skrevs in i ordbehandlingsprogrammet Word.

Utifrån vad som framgått fanns det en tendens att intervjuerna blev längre under datainsamlingen vilket till stor del berodde på att jag som intervjuare blev mer bekväm och van vid intervjuguiden och kände större frihet att ställa olika följdfrågor, delvis utifrån vad de tidigare informanterna tagit upp i sina intervjuer.

4.5. Analys

För att analysera data från intervjuerna valdes metoden *tematisk analys*, som syftar till att hitta teman och linjer i den data som samlats in. Det finns ingen färdig mall för hur en tematisk analys ska gå till (Bryman, 2011) så därför följer här en beskrivning av tillvägagångssättet.

Efter transkriberingsprocessen var klar skrevs alla transkriptioner ut och sattes in i en pärm. Först skedde en genomläsning där centralt innehåll och intressanta citat markerades med en neutral penna. Utifrån den första genomläsningen valdes följande fem teman ut för att sortera materialet: *att skapa sig en bild av eleven, förväntningar skapas och förändras, att prata om sina förväntningar, faktorer som kan göra att förväntningar formas* samt *att individanpassa undervisningen utifrån sin bild av eleverna*. Därefter skedde en andra genomläsning, där innehållet färgkodades utifrån valda teman. Nästa steg i processen var att föra in allt innehåll inom samma tema från de fem intervjuerna under samma rubrik. Därefter analyserades allt innehåll under samma rubrik för att hitta likheter och skillnader, samt för att undersöka om innehållet ligger under rätt rubrik. Utifrån analysen formulerades ett första utkast till resultatkapitel.

4.6. Resultatens kvalitet

Enligt Bryman (2011) rör begreppet *reliabilitet* frågan om huruvida resultaten är tillförlitliga och om de blir desamma om studien genomförs igen, ”eller om de påverkas av slumpmässiga eller tillfälliga betingelser” (s. 49). Bryman (2011) menar även att det på grund av det ostrukturerade och subjektiva i kvalitativ forskning kan vara svårt att replikera och generalisera resultaten. I arbetet med den här studien har en medvetenhet funnits kring de här frågorna och då studien bara genomförs med fem informanter är det inte möjligt att generalisera resultaten. Syftet har varit att undersöka hur de här fem sånglärarna beskriver sina förväntningar snarare än att generalisera och beskriva vilka förväntningar sånglärare i allmänhet har på sina elever. Angående risken att kvalitativ forskning tenderar att bli för subjektiv utifrån forskarens intressen (Bryman, 2011) har intervjuguiden utformats med till största delen öppna frågor och flera olika perspektiv för att undvika risken att forskaren utifrån egna preferenser styr informanternas svar.

Bryman (2011) menar även att det i kvalitativ forskning ofta finns en risk för bristande transparens, det vill säga bristande information om planeringen och genomförandet av en studie. För att försöka undkomma den här risken har det här metodkapitlet formulerats så utförligt som möjligt, både gällande design av studien och analys av data.

Vidare menar Bryman (2011) att begreppet *validitet* handlar om huruvida ”de slutsatser som genererats från en undersökning hänger ihop eller ej” (s. 50). Eftersom frågeställningarna syftar till att undersöka informanternas *syn* på sina förväntningar, vilka

faktorer som *kan* påverka formandet av förväntningar samt hur individanpassningen *kan* påverkas av förväntningarna är det tydligt att syftet inte har varit att generalisera. Resultatet har formulerats på ett sätt där inte bara samband mellan informanternas svar utan även varje informants individuella syn har belysts. Därmed kan den data som resultatet grundar sig på och de slutsatser som dragits sägas hänga ihop med frågeställningarna.

4.7. Etiska överväganden

Kvale och Brinkmann (2014) menar att det finns flera etiska frågor intervjuaren bör ta i beaktning redan i början av intervjuprocessen. De fyra områden som brukar diskuteras är informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser samt forskarens roll. *Informerat samtycke* innebär enligt Kvale och Brinkmann (2014) att informanterna bland annat får information om studiens syfte och upplägg, samt att de har möjlighet att när som helst dra sig ur studien. För att säkerställa det här formulerades en samtyckesblankett (bilaga 2) där information om studien delgavs. Blanketten skrevs under av informanterna som i och med det gav sitt samtycke. Vidare innebär *konfidentialitet* att säkerställa informanternas anonymitet och att data som möjliggör identifiering av informanterna inte kommer att avslöjas. Informanterna gavs anonyma, könsneutrala namn och informationen i avsnitt 4.4.3. formulerades på ett sätt som inte skulle göra det möjligt att identifiera informanterna. Med det tredje området *konsekvenser* åsyftas enligt Kvale och Brinkmann (2014) de effekter studien kan få för informanterna, det vill säga de risker som deltagande i studien eventuellt medför gentemot de fördelar som kan finnas med att delta i studien. Det här togs i beaktning och studien utformades på ett sätt så det inte skulle innebära några risker för informanterna att delta i den. Slutligen innebär *forskarens roll* bland annat att forskaren ska eftersträva en ”hög vetenskaplig kvalitet på den kunskap som publiceras” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 111). Det här har tagits i beaktning under hela arbetsprocessen, både i utformandet av intervjuguide, urval av informanter, vid själva datainsamlingen samt vid utformandet av resultatkapitlet. För att lyfta informanternas individualitet har resultatkapitlet utformats på ett sätt där inte bara samband mellan informanter lyfts fram utan även varje informants egen röst, vilket även nämndes i föregående avsnitt. Det har gjorts för att visa på att ämnet är mångfacetterat och för att utifrån resultatet kunna komma fram till kvalitativa, välgrundade slutsatser.

5. Resultat

I det här kapitlet kommer det som informanterna pratat om under intervjuerna att redogöras för utifrån de teman som framträtt vid analysen. Vissa perspektiv har medvetet utelämnats då de inte har en tydlig koppling till arbetets frågeställningar. Det här kapitlet inleds med en redogörelse för hur informanterna arbetar med att skapa sig en bild av eleverna eftersom den bilden både kan ligga till grund för förväntningar och individanpassning. Därefter följer avsnitt om hur förväntningar kan skapas och förändras, hur informanterna pratar om sina förväntningar, faktorer de tar upp som kan påverka formandet av förväntningar samt hur informanterna arbetar med individanpassning.

5.1. Att skapa sig en bild av eleverna

En elev på Estetiska programmet har i många fall gjort ett antagningsprov innan eleven börjar på skolan. Det skiljer sig åt huruvida informanterna sitter med på antagningsproven samt huruvida de ser resultaten av antagningsproven som information om sina blivande elever. Både Delta och Epsilon säger att de inte fått någon information alls om sina nya sångelever innan första sånglektionen, det vill säga de som ska börja årskurs 1. Även Gamma konstaterar att hen inte fått någon information om eleverna innan första lektionen, trots att hen suttit med på antagningsprovet. Hen säger att det beror på att hen sällan kommer ihåg något från proven. Likaså sitter Beta med på antagningsproven men säger att ”jag har lärt mig att radera ut det”. Beta vill inte ha någon förhandsinformation utan vill få direktkontakt med sina nya elever. Den enda av informanterna som säger att hen fått mycket information om eleverna på grund av antagningsproven är Alfa, och att processen att skapa sig en bild av eleverna börjar redan innan eleven kommer till gymnasiet. Alfa säger att ”när vi träffar dom i nian så är det ju ett första steg i att lära känna för vi ser lite vilken repertoar dom kommer med”. I vissa fall kan sånglärarna få information av elevhälsan om elever som har någon funktionsvariation. Av intervjuerna framgår att sånglärare ibland byter elever under gymnasietiden. När informanten får en elev i tvåan eller trean kan hen få lite information om eleven av läraren den hade innan, information som Delta beskriver som ”den här eleven behöver mycket hjälp eller den här eleven är jättestark och kan sjunga vad som helst”.

När det väl är dags för första sånglektionen konstaterar Alfa att trots informationen från antagningsproven vill hen inte veta så mycket om eleven. ”Jag vill att det ska vara ett blankt blad” säger Alfa och påpekar att hen vill lära känna eleven utifrån situationen på skolan. Här skiljer sig Alfa från övriga informanter som vill veta mycket om sina nya elever. De övriga informanterna säger att de pratar mycket med sina elever första lektionen eller de första lektionerna, vilket Beta säger att hen får ut mycket information av. Det som flera av informanterna nämner att de vill veta om eleverna är vad de har gjort innan, hur mycket de har sjungit, vad de har för genrepreferenser och vad de gillar och känner sig bekväma med att sjunga. Gamma nämner även att hen vill veta elevernas allmänna inställning, deras förväntningar på kursen och vad de vill. Även Epsilon vill veta vad eleven vill och vilka mål eleven har. Epsilon nämner även att hen vill veta lite om elevens familj och tidigare skolgång.

Till följd av att de flesta informanterna vill ha mycket information om sina nya elever brukar mycket tid av den första sånglektionen gå till att sitta ner och prata och ställa frågor. Epsilon nämner att en anledning till att de pratar mycket första lektionen inte bara är att läraren ska få reda på information om elevens bakgrund utan ”också för att etablera det här som jag pratade om i början med att känna sig bekväm”. Gamma nämner att det är viktigt att prata mycket med en ny elev för att skapa sig en egen bild av elevens tidigare erfarenheter.

Ofta får man lite bättre bild av det om man pratar med dom själv än om man kanske får en rapport från en tidigare lärare för det är så färgat av vad den läraren har för preferenser. (Gamma)

Vikten av att skapa sig en egen uppfattning om en ny elev när den tagits över från en annan lärare betonas även av Delta. Utöver att prata om elevens bakgrund och mål, nämner flera informanter att de brukar informera om till exempel kursens upplägg och teknisk information den första lektionen. Alfa beskriver att hen brukar lägga hela första lektionen på att prata om hur kursen ser ut med tillhörande ämnesplan och kursplan. Både Beta och Delta brukar prata om övning och vikten av att öva den första sånglektionen med en ny elev. Delta brukar även prata om vad som förväntas under första året. Alfa brukar förklara hur hen arbetar med ”växelverkan” mellan elev och lärare i repertoarval. Beta säger angående dialogen med eleven att hen försöker överlämna det mesta av reflektionen till eleven så tidigt som möjligt ”så att inte mitt tycke och smak ska styra”.

För att få en bild av elevens röst brukar Beta lyssna på elevens talröst för att identifiera var ”comfort zone” är. Utifrån det kan Beta höra vad de måste jobba med. Epsilon beskriver att hen för att få en första bild av elevens röst brukar försöka avdramatisera och göra ”lite andningsövningar och lite ljud framförallt”, för att det ska bli en mjukstart. Delta brukar göra lite sångövningar första lektionen för att bland annat få höra hur rösten låter och vilket omfång eleven kommer med.

Repertoarmässigt brukar majoriteten av informanterna börja med repertoar som eleverna känner till och är bekväma med. Hur det går till skiljer sig åt. Gamma brukar redan innan första lektionen skicka ett mejl till den nya eleven och be eleven ta med ”en sång du tycker om att sjunga”. Hen tycker att det är bra att utgå från det eleven redan kan och att hen då kan arbeta med grundläggande teknik ”i en genre där dom känner sig sköna”. Alfa beskriver sitt tillvägagångssätt på följande vis:

Men jag vill gärna börja i den änden att dom kommer med nånting dom tycker om. Och då får dom välja vilken genre som helst, det enda kravet jag har som jag säger till dom det är att det är på riktiga noter. (Alfa)

Utifrån det får eleven välja två låtar eleven vill börja arbeta med och tar själv med dem till den andra lektionen. Epsilon brukar ha med sig fem låtar till första lektionen som eleven får välja startlåt bland. I det här avseendet skiljer sig Delta åt, då hen själv ger eleven en ”enkel låt” i läxa till andra lektionen.

5.2. Förväntningar skapas och förändras

Utifrån den bild av eleven som informanten skapat sig de första lektionerna har de olika synsätt på huruvida de kan förutse elevernas kommande prestationer (och betyg). Flera informanter betonar att den bild de får de första lektionerna är av vikt. Alfa säger att hen på grund av sin mångåriga erfarenhet rätt många gånger kan läsa av efter någon gång hur det kommer att gå för eleven i sångundervisningen. Gamma säger att ”det är klart att det påverkar hur dom, hur dom presenterar sig dom första gångerna” angående frågan om när förväntningar skapas. Även Delta berättar hur hen påverkas av första träffen och hur eleven berättar vad den har gjort innan, ”man märker rätt så snabbt vad det är för elev och hur mycket förkunskaper och vilket driv det finns”. Delta säger även att hen angående vissa elever redan innan höstlovet kan säga att ”ja men den här eleven är ju ett A, liksom”. Delta betonar dock att det är väldigt olika och att man med vissa elever kan börja ana

”vad det skulle kunna bli för nånting” först i årskurs 2. Informanterna Beta och Epsilon menar att förväntningarna skapas under första terminen. Beta säger att ”man ser så himla väl redan efter första terminen vilken ambition den sångaren har eller eleven har som står framför en och hur... vad som händer mellan lektionerna”.

Trots att flera informanter pratar om att deras förväntningar skapas i början, betonar många att förväntningarna inte är statiska utan kan förändras. Gamma säger att det kan ta ett tag innan Gamma bildat sig en uppfattning om eleven och att hen inte kan veta hur det kommer att gå förrän de är klara. En beskrivning av förväntningar som förändras redan i början beskrivs på följande sätt:

Jag har också haft elever som har kommit in och kanske inte låtit nånting dom första tre lektionerna, så helt plötsligt när man, det blir nån trigger eller man ber dom göra nånting så kan det bli såhär ”oj, var kom det ifrån?”, och så kanske man får ändra helt spår. (Gamma)

Även Alfa, som konstaterat att hen på grund av erfarenhet kan läsa av hur det kommer att gå för eleven påpekar att det händer att hen blir motbevisad. Epsilon menar att förväntningarna efter att ha skapats första terminen kan förändras ”hela tiden på vägen”. Delta å andra sidan säger att första ögonkastet ofta brukar stämna, men att Delta ”blir glad om det kommer någon positiv överraskning”.

Ett genomgående tema bland informanterna är att förväntningarna (betygsmässigt) kan förändras både åt det positiva och negativa hållet. Anledningar till det här beskrivs på följande sätt av Beta:

Ja då är det ofta livet som spelar roll. Om det finns en tillbakagång så är det händelser som gör att eleven inte kan fullfölja det arbete som den påbörjade. Eh, och likadant åt andra hållet att det kan va en sån här som har gått och sovit i ett och ett halvt år och så helt plötsligt så vaknar den till liv och börjar ”jahaaa” såhär va, så att absolut, det finns åt båda hållen. (Beta)

Den första meningen i ovanstående citat är ytterligare ett återkommande tema i intervjuerna. Vad som kan få elevers prestationer (och därmed ofta även förväntningarna på eleven) att förändras åt det negativa hållet är ofta händelser i elevens liv.

Det kan ju hända grejer och så får man ställa om, att nu har detta hänt i elevens liv, eller det här, nu mår inte den bra, då får man tänka om lite. Då kanske jag inte kan förvänta mig lika höga prestationer från den här eleven ett tag, sen kanske det blir bättre [...] (Delta)

Likaså betonar Epsilon att det kan hända att eleverna backar på grund av att de personligen mår dåligt, hinder som gör att de inte orkar leva upp till sina egna förväntningar eller krav. Likaså är skoltrötthet och mycket att göra en anledning att många elever kan backa, enligt Delta. En annan anledning som gör att första intrycket av eleven kan förändras är att vissa elever enligt Delta är ”ögontjänare”, nämligen att det är mycket snack i början men att det senare visar sig att eleven inte kan så mycket som den säger, vilket gör att Delta som lärare får ”ställa om lite”. Det här fenomenet beskrivs på liknande sätt av Gamma: ”Det var ju inte så bra som det... som dom säger”. Likaså nämner Epsilon att oavsett vad eleverna säger att de kan i början ”är det ändå ett oskrivet blad på nåt sätt”.

Anledningar att förväntningar förändras åt det positiva hållet beskrivs av några informanter. Alfa beskriver att elever som kämpar hårt kan få hans förväntningar att bli högre. Epsilon beskriver att förväntningarna förändras om elevens egna förväntningar och mål förändras. Delta nämner att många elever i trean arbetar med en musikal vilket kan få dem att blomma ut och göra att de landar på ett bättre betyg än vad Delta förväntade sig från början.

Både Gamma och Epsilon belyser det faktum att gymnasiet är en lång tid, och att åldern 16-19 går hand i hand med en stor utveckling i livet. Därför menar de att allt kan hända.

Och det händer oerhört mycket så från den dagen dom sätter sin fot här första dagen tills dom sen går ut, att det kan vara två olika människor som det är på nåt sätt och dom... Det kan hända oerhört mycket sångmässigt. (Epsilon)

Vidare säger Epsilon att ”alltså dom gör ju en resa eller vad man säger, under dom här tre åren, på ett eller annat sätt”.

5.3. Att prata om sina förväntningar på elever

När informanterna ombeds prata om sina förväntningar på elever konstaterar alla utom Beta att de har förväntningar på sina elever. Beta säger: ”Jag har inga förväntningar på mina elever. Det skulle vara helt tokigt att ha”. Bland de andra informanterna är förväntningar på en viss arbetsinsats vanligt förekommande: ”Jag förväntar mig att dom tar ansvar för sina studier. Dom har valt det här, gymnasiet är ingen skolplikt men har dom valt sin plats, har dom en plikt att göra det dom ska” (Alfa). Alfa konstaterar alltså att hen har förväntningen att eleven arbetar, samt att det i stort sett är den enda förväntningen hen har. Likaså förväntar sig Epsilon att eleverna arbetar och gör det de

kommer överens om, något som även Delta betonar. Delta förväntar sig att eleverna gör sina uppgifter och har med sig sitt material till lektionerna. Att arbeta och göra sina uppgifter betonas även av Gamma, som förväntar sig att eleverna lägger en viss övningstid för att de ska kunna utvecklas. Just utveckling betonas även av Epsilon: ”Min förväntan är ju att dom är här och att dom ska hit och det gör dom ju. Nästan alltid. Dom utvecklas i nån riktning i alla fall, hela tiden”. Gamma förväntar sig även att eleverna har en vilja att utvecklas. Förutom vilja och övning (vilket nämnts tidigare) förväntar sig Gamma att eleven kommunicerar med läraren. Just en förväntning på kommunikation återkommer även hos Beta, som efter att hen sagt att hen inte har några förväntningar på sina elever, konstaterar att hen förväntar sig att eleverna ”kan föra en dialog” med läraren.

Angående huruvida förväntningarna skiljer sig åt beroende på elev beskrivs på olika sätt av informanterna. Epsilon säger att hen försöker sätta sina förväntningar i nivå med elevens förväntningar på sig själv, och att hen har ”höga förväntningar på alla på nåt sätt”.

Jag förväntar mig av alla eleverna att dom ska liksom gå härifrån och hit. För vissa är det en [...] man definierar sträckan olika. Men om jag skulle ha låga förväntningar på mina elever, det känns så konstigt, ska jag då tänka att ja, nä, det är inte lönt jag gör det för att den kommer ju ändå [...] (Epsilon)

I motsats till Epsilon konstaterar Delta att hen inte har lika höga förväntningar på alla elever. Delta anser att hen borde ha det men hen menar att hen kan få förutfattade meningar om elever. Delta säger att om en elev inte brukar göra läxan kan det leda till att hen börjar förvänta sig det beteendet av eleven och det motsatta gäller de som brukar vara ”skötsamma”. Bland de övriga informanterna finns det olika faktorer som kan göra att förväntningarna på elever skiljer sig åt. En sådan faktor är elevernas vilja enligt Gamma. Gamma konstaterar att hen inte har lika höga förväntningar på de elever som sagt att de inte satsar lika hårt på kursen som andra elever. Gamma konstaterar även att hen lägger förväntningarna på en annan nivå om eleven kommer in och inte har sjungit så mycket innan: ”Jag kan ju inte förvänta mig att den eleven ska prestera på samma liksom konstnärliga nivå som den andra gör efter ett halvår eller nåt sånt”. Alfa å andra sidan säger att hen har olika förväntningar på olika elever beroende på om de går spetsutbildningen eller inte ”eftersom det är olika krav i det centrala innehållet”. Alfa avslutar resonemanget med att säga att ”så självklart är det där ju olika krav på eleverna”. Även Beta kommer in på krav, och säger att en förväntan på arbetsinsats, till exempel att

kunna ett visst antal sidor utantill, är en annan typ av förväntningar – ”då ställer du ju krav på att dom måste öva, dom måste göra på ett visst sätt, dom måste gå ihopa [...]”.

5.4. Faktorer som kan leda till olika förväntningar

Vid intervjutillfället fick alla informanterna frågan vad som krävs för att utvecklas så långt som möjligt i sång. Alla informanter är eniga om att det krävs en vilja att utvecklas och en egen drivkraft. Likaså är de eniga om vikten av att öva, arbeta och göra sina uppgifter och att det också är sammankopplat med viljan, vilket Beta uttrycker med att ”om man inte har viljan så övar man inte”. Det krävs en förståelse för vad som krävs för att utvecklas enligt både Beta och Gamma, ”att man förstår vikten av att göra vissa små grejer ofta” (Beta). Viljan är också kopplad till mod, vilket flera informanter uttrycker krävs för att utvecklas i sång – ”viljan att våga” (Beta), ”att man vågar testa olika saker” (Delta), ”att våga gå utanför sin komfort zone” (Epsilon). Epsilon säger att det krävs både mod och självförtroende. Kopplat till det här betonar flera av informanterna att för att eleverna ska våga testa saker är det viktigt att skapa en trygghet i lektionssalen samt i relationen mellan lärare och elev. Vidare menar Gamma att det förutom vilja krävs vissa praktiska förutsättningar för att utvecklas i sång som tid och möjlighet att öva samt att vara frisk och stabil. Även Epsilon nämner tid som en viktig faktor för att kunna utvecklas i sång. En av informanterna nämner talang som en delvis viktig faktor, ”ett visst mått av talang som jag tycker man kan nog inte bortse från helt och hållet även om jag tror man kan nå långt i en utveckling oavsett [...]” (Alfa).

När informanterna ombeds prata om vilka elever de får höga förväntningar på, framträder elevens ambition och drivkraft som en faktor som påverkar: ”Ambition hos eleven höjer ju mina förväntningar” (Alfa). Alfa och Gamma nämner även att förväntningarna kan höjas då elever jobbar och kämpar på hårt. Att eleverna uttrycker att de vill gå fort framåt och vill jobba på en hög nivå gör att Gamma får högre förväntningar på eleven, vilket även betonas av Delta: ”Dom som vill nåstans, som har det här drivet och som siktar mot nånting”. Delta nämner även att högre förväntningar skapas om eleven visar intresse och tycker saker. Epsilon beskriver vilket nämnts tidigare att förväntningarna skapas i relation till elevens förväntningar och att hen får höga förväntningar på eleven om eleven har höga förväntningar på sig själv. Det beskrivs med följande citat gällande vilka elever Epsilon har högst förväntningar på: ”Dom som jobbar mest och har högst förväntningar

på sig själv och störst tro på sig själv”. Gamma beskriver också att förväntningarna skapas ”utifrån vad dom själva visar att dom vill, och orkar prestera”. Delta nämner även att hen får höga förväntningar på de skötsamma eleverna som kommer på lektionerna, Beta betonar vikten av att eleven lägger ner tid mellan lektionerna och även Gamma betonar att hen får höga förväntningar ”om dom gör sina läxor och kanske till och med lite till”.

Angående vad som gör att informanterna får lägre förväntningar på vissa elever tycks elevernas arbetsinsats vara den viktigaste faktorn som framhävs. Alfa säger att om eleven kommer utan att vara förberedd varje vecka så sänks förväntningarna. Likaså nämner Gamma att hen får låga förväntningar på de elever som inte arbetar.

Dom är ju sällsynta här men det händer att dom väldigt sällan gör nånting, att dom kommer gång efter gång och bara liksom, antingen fejkar att dom har gjort läxan eller inte säger att dom inte har gjort det, eller inte har med sig grejer, alltså [...] (Gamma)

Även Delta säger att hen får låga förväntningar på de elever som inte brukar göra läxan och där ingenting händer gång från gång, och de som ibland inte kommer på lektionerna utan att höra av sig. Delta säger även att hen får lägre förväntningar på de elever som inte tar till sig den information läraren ger, samt de som inte har åsikter om någonting och inte svarar på lärarens frågor.

Informanterna fick frågan om huruvida elevens förkunskaper påverkar lärarens förväntningar på eleven vilket inte gav ett entydigt svar. Beta menar att elevens förkunskaper inte påverkar förväntningarna på eleven: ”Ibland kan det till och med vara så att det är skönt när inte eleven har för stora förkunskaper, så att den inte redan har blivit präglad av hur det ska va”. Hen säger även att ibland kan livet eller fixed mindset göra att elever med goda förkunskaper har svårt att gå vidare. ”Och sen vissa elever som inte har några förkunskaper på det sättet utan gör och får instruktioner och fortsätter göra. Herregud dom kan ju springa förbi vem som helst” (Beta). Även Gamma säger att hen inte får högre förväntningar när en elev säger att de har gjort många sångrelaterade saker innan eftersom det inte nödvändigtvis innebär att de kan mycket. Gamma uttrycker ändå att högre förväntningar kan skapas då hen får höra hur eleven sjunger.

Men däremot om nån kommer in första lektionen och låter som man bara ramlar av stolen och det blir musik direkt och dom har liksom... Eh, ja, jättebra uttryck, stort omfång, sjunger ut, har inlevelse, ja det är klart då tänker man litegrann 'oh det här blir kul och det här ska vi liksom...' [...] (Gamma)

Precis som Gamma uttrycker Delta att även om eleven säger att den gjort massor förut kan det visa sig att ”sen är det inte så bra som dom säger”. Delta uttrycker dock att hen kan få högre förväntningar om eleven har hållit på mycket med sång och är van vid stämsång.

Är det då en elev som rabblar upp liksom att jag har tagit sånglektioner och jag har ju gått i kör sen jag var fem, och ja. Då ha man ju rätt så höga förväntningar för då tänker man ju att, ja men då måste man ju ha lite koll på läget. Och då förväntar man ju sig det. (Delta)

Likaså säger Epsilon att hen förväntar sig en ingångsnivå som är högre ”om jag hör att eleven har gått tidigare på kulturskola och har en musicerande familj och har dessutom gått sån musikprofil i grundskolan så...”, men att eleven ofta ändå är ett oskrivet blad.

Flera informanter uttrycker att det är roligt att jobba med vissa elever. Alfa pekar på att hen blir inspirerad av ambitiösa elever som säger ”jag vill göra detta, jag vill göra detta” och som har ett tydligt mål. Hen ger följande exempel.

Nån som vill söka en specifik utbildning inom den genren jag också kan eller nu har jag nån elev som vill söka Musikhögskolan och läsa till sångpedagog och det, det blir ju ett väldigt stimulerande arbete, när man jobbar för ett så tydligt mål där man känner att här är jag verkligen till nytta. (Alfa)

Även Beta uttrycker att det är roligt då elever själva styr sin utveckling och de jobbar utifrån vad sångaren vill. Som motsats till att bli inspirerad och motiverad av vissa elever, pratar Gamma om situationer då hen inte tycker att det är roligt att arbeta med en elev.

Det är svårt att hålla uppe den här pepp-geisten och det här liksom, mata med nytt när det, när vi aldrig kan slutföra nånting till exempel. Så när man då tycker... det brukar ju ta kanske i alla fall nåt år innan man tycker att man börjar ha uttömt liksom sina chops på att få dom till att bli taggade på att öva. Och då kanske man lite så, inte tycker det är jättekul längre. (Gamma)

Det här är något som även Delta uttrycker, att då elever gång på gång inte tar till sig det läraren säger, inte övar och inte tar med sitt material till lektionerna kan det leda till frustration: ”Då kommer man till slut i en sån här flow tyvärr att man ’nä, okej’, så”. Epsilon säger dock att hen förbereder alla lektioner oavsett förväntningar, hen ger inte upp.

5.5. Individanpassning utifrån sin bild av eleverna

Fokus i intervjuerna har legat på informanternas undervisning i sång i gymnasiet, och då de lektionerna oftast är individuella konstaterar informanterna att alla lektioner därmed även individanpassas fullt ut – ”varenda grej man gör är ju individanpassad när man har individuell undervisning” (Epsilon). Delta säger att eftersom det är individuell undervisning kan man verkligen mötas och lära känna varandra på ett annat sätt än om man har gruppundervisning och konstaterar att ”alltså man får individanpassa dom allihopa”. Alfa säger att ”varje lektion med varje elev är en unik lektion” och att oavsett om hen har flera elever på en hög spetsnivå blir det ändå olika lektioner. Alla informanter konstaterar att de i individanpassningen utgår från var eleven kommer ifrån. Epsilon är den enda som säger att hen startar samma med alla för att alla elever ska få samma grund och att hen utifrån det vet hur de ska gå vidare på olika håll. Flera informanter säger att de brukar börja där eleven är. Gamma säger att hen aldrig planerar något innan hen träffat eleven och att hen brukar börja i den genren ”där dom känner sig sköna”. Även Beta säger att hen vill ”hitta vad som funkar för att kunna liksom utveckla elevens förmågor utifrån det”. Likaså brukar Alfa utgå från den nivå eleven kommer in med: ”Man börjar gräva där man står. Kommer det in nån med väldigt mycket bra förkunskaper och redan kanske en, en hyfsat bra grundteknik, då börjar man ju jobba därifrån”. Att sångundervisningen är individanpassad råder det alltså inga tvivel om, frågan är hur olika faktorer som målsättning, feedback och kommunikation samt uppgifter/material individanpassas.

5.5.1. Att sätta mål i undervisningen

Det framgår av intervjuerna att lärarens och elevens individuella mål (utöver kursplanen) skiljer sig åt beroende på elevens förkunskaper, vilja och på vilken nivå de presterar. Delta säger att de har vissa gemensamma delmål som är samma för alla och att de individuella målen sätts utifrån vad eleven siktar mot, ”så får man ju prata med eleven också vad det är dom siktar mot liksom”. Även Beta säger att det är elevens mål som styr. Gamma säger att målsättningen påverkas av hur mycket eleven vill satsa men även av elevens förkunskaper. Det här betonas även av Beta som säger att hen förväntar sig samma övningsmängd oberoende av förkunskaper ”men man lägger ju ribban på ett annat ställe”. Epsilon säger att om eleven har goda förkunskaper kan de tänka att de hoppar upp en

kurs, nämligen att de jobbar med Inså 2 istället för Inså 1. Hen säger även att om eleven kommer in med goda förkunskaper blir målen att de ska komma lite längre.

[...] målen är att man på nåt vis ska hinna lite längre, och då gäller det kanske, det gäller både övningar och låtar och att spela på konserter. Har man aldrig nånsin sjungit så är det kanske inte till exempel så mycket konserter man siktar på i ettan utan då kanske man gör nån liten grej på våren i ettan och sen så kanske man gör mer i tvåan. (Epsilon)

Det här nämns även av Delta, som säger att det för en nybörjare kan vara kämpigt att sjunga inför andra och att man därför kan få ha det som ett delmål. Angående elever med goda förkunskaper säger Beta att de oftare har en egen vision och en vilja ”vart hän dom vill utvecklas” och att de därför styr sin egen undervisning mer. Beta säger att läraren får en ännu tydligare roll som coach med de här eleverna och att det är elevens mål som styr. Beta säger även: ”Om jag vet att en elev är högpresterande så försöker jag alltid lämna över drivet hos eleven”. Likaså säger Gamma att hen förväntar sig mer eget driv och självständigt arbete av högpresterande elever för ”alltså dom har ju lättare för att själv välja material, själv göra övningar, själv komma med frågor som dom har jobbat med hemma”. Det här återkommer även i intervjun med Epsilon som säger att högpresterande jobbar mycket hemma och kommer förberedda till lektionerna ”och hinner göra en utveckling mycket snabbare än vad den som inte jobbar så mycket hinner göra”.

5.5.2. Uppgifter och material

Ett genomgående tema är att det sker en ständig individanpassning gällande vilka övningar, låtar och uppgifter eleverna jobbar med i sångundervisningen. Det här beskrivs på följande sätt av Epsilon: ”Alltså så varje övning tycker jag är individanpassad, varje sång är individanpassad”. Övningar och låtval är anpassade både efter vad eleven vill och vilken nivå eleven är på.

Och sen material anpassar man ju också både efter vad dom vill men också efter vad dom behöver. Alltså om man har en belt-tjej som har beltat jättemycket kanske, är skitduktig på det, och så är där nästan inget huvudregister ja då kanske man får... efter då om man säger smekmånadsperioden börja luska i att jaha, men nu ska vi försöka hitta den här andra rösten och försöka integrera den och [...] (Gamma)

I urvalet av material utgår flera av informanterna från det eleven kommer med, vilket Gamma beskriver som ”om där är en som är jätteljus fin sopran till exempel, då kanske man väljer det materialet först för att sen utöka neråt eller vad man ska säga”. Delta säger att hen både har material som är svårare som hen kan plocka fram till de som kommit

långt, och enklare material som hen brukar använda med nybörjare. Även Epsilon säger att hen brukar hålla de första låtarna på en enkel nivå med elever med mindre goda förkunskaper. Epsilon säger även att hen får ta det lite försiktigare med både övningar och låtar i början eftersom många är ovana vid att vara på sånglektion. Med de som har goda förkunskaper säger Epsilon att ”den kanske direkt ska vara med i en musikal liksom”. Just den typen av uppgifter återkommer även i intervjun med Alfa, som säger att hen brukar anmäla de som ligger på en hög nivå till många konserter. Med de som kan mycket brukar Delta utöka repertoaren och även låta dem skriva ihop en repertoarlista.

Epsilon säger att eleven och läraren brukar välja varannan låt. Att eleven har inflytande över det material de jobbar med framgår även i intervjun med Alfa.

Ibland kommer dom med låtar dom vill göra, ibland ger jag dom låtar som jag tycker att dom ska göra, och det kan vara antingen för att jag tror att det är en låt som skulle passa dom, eller att det är en låt som där finns vissa specifika tekniska saker som är nyttiga att öva på. Men hela tiden en växelverkan, målet är fifty-fifty. (Alfa)

Angående vem som väljer materialet de jobbar med säger Beta att elever med goda förkunskaper ofta själva väljer material, medan de med mindre förkunskaper ibland får vissa specifika sånger: ”Den här sången kan vara bra att främja lite ljusare färg, lite mer twang liksom utifrån mina referensområden då”. Delta säger att det är blandat huruvida de med goda förkunskaper väljer sitt material i större utsträckning. Delta påpekar även att hen kan låta elever som är omotiverade själva välja låt till nästa lektion för att de ska tycka att det är kul. Just att det ska vara roligt att sjunga betonas även av Gamma, som säger att det är viktigt att välja material där eleverna känner sig duktiga och att ”man försöker hitta varje människas lite triggers eller driv så kan man väl säga”. Gamma säger att hen väljer material till de med mindre goda förkunskaper utifrån att det både ska vara roligt att sjunga och inbjuda till att lära sig grundläggande teknik. Materialet ska inte ha för stort omfång. Det här påminner om Betas svar att ”eleven måste finnas i comfort zone men ha en vilja att gå vidare”.

5.5.3. Feedback och kommunikation

Ett annat genomgående tema är att informanterna ger mycket positiv feedback till sina elever, vilket Epsilon beskriver som att ”mycket av min feedback går ut på att boosta och ge god, bra feedback” och ”jag vill i första hand lyfta det som vi gör bra”. Beta säger att hen ger mycket positiv feedback, men inte utifrån sitt subjektiva tyckande utan utifrån

hur eleven löser problem. Just ordet *boosta* återkommer även i intervjuerna med Gamma och Delta. Gamma säger att hen brukar ge mycket beröm rakt över och *boosta* eleverna mycket eftersom hen vill få eleverna att känna att läraren tror att de kommer att klara av saker. Gamma vill skapa höga förväntningar i sin feedback: ”Det här tror jag att du fixar, det här är svårt men jag tror att du kommer klara det”. Gamma säger att hen inte ger olika mycket positiv feedback beroende på elevens nivå, bara att hen säger det på olika sätt. Även Delta nämner ordet *boosta* och att hen får göra det extra mycket med vissa elever: ”Vissa elever måste man *boosta* jättemycket bara så, försöka liksom, så fort dom gör nåt bra så verkligen att man trycker på det för att man vet att den här eleven behöver detta”. Det återkommer även i intervjuerna att de försöker *boosta* dem med mindre goda förkunskaper ännu mer i början.

Man vill verkligen såhär peppa igång dom i början [...] jag försöker kanske mer lyssna efter vad som är bra om dom ska sjunga igenom en låt när det gäller dom, och pinpointa då liksom att ”där var det bra” och jag är väldigt mycket så under tiden dom sjunger att jag hojtar ”bra”, så [...] (Delta)

Det här görs både för att de ska bli motiverade och för att de ska känna sig trygga och våga testa saker. Epsilon pekar på att hen även *boostar* de med goda förkunskaper i början, men att hen med de eleverna fortare kan gå till frågan ”vad kan vi utveckla mer?”. Här påpekar Epsilon att hen anser det viktigt att kasta tillbaka frågan till eleven för att den ska reflektera själv. Just att skapa den typen av dialog lyfts fram även av Beta, som säger att dialogen blir på en annan nivå om eleven har goda förkunskaper och kan mycket. Beta säger också att hen hela tiden utgår från handling och dialog och att få eleven att reflektera själv.

Vissa informanter nämner att de med de elever som har mindre goda förkunskaper får styra och stödja mer i undervisningen, åtminstone i början. Beta säger att de med goda förkunskaper ofta själva kommer med lösningar på sina problem och att hen med de som har mindre goda förkunskaper kan styra lite mer: ”Jag hör vad du gör, mitt förslag är...”. Gamma säger att hen med nybörjare förklarar lite mer ”vad som händer”. De kan även behöva mer tydligt stöd, till exempel att läraren säger att ”du måste först lyssna på frasen innan du sjunger den”.

5.5.4. Övrig individanpassning

Mål, uppgifter och feedback är inte de enda områdena som individanpassas. I intervjuerna framkommer det även att individanpassningen syftar till att göra klassrummet till en trygg plats, att avdramatisera för de elever som är nervösa och ovana vid att ha sånglektioner och att blotta sig själv och visa att man kan göra fel även som lärare. Delta nämner även att vissa elever är fysiska och andra mer avståndstagande, vilket läraren får känna av och ta hänsyn till. Delta betonar också vikten av att vara i stunden, att en elev till exempel helt plötsligt kan börja gråta och att hen då får anpassa sånglektionen utifrån det: "Ibland blir man nästan psykolog". Som sagt, ingen lektion är den andra lik, vilket Delta kommenterar: "Häftigt att man träffar så olika människor, man blir så flexibel som lärare".

5.6. Sammanfattning

I synen på de egna förväntningarna råder det bland informanterna flera gemensamma men också många skilda uppfattningar. Fyra informanter har uppfattningen att de har förväntningar på sina elever, vilket skiljer sig från Beta som säger att hen inte har några förväntningar på sina elever. Informanterna har förväntningar på elevens arbetsinsats, övning, kommunikation, utveckling, ansvar och vilja. Informanterna upplever att förväntningarna skapas i början av undervisningen och att flera olika faktorer kan få förväntningarna att förändras åt både det positiva och det negativa hållet. Gällande faktorer som både är viktiga för att utvecklas i sång och som kan påverka att förväntningar formas nämns elevens egen drivkraft och vilja, mod (att våga gå utanför sin komfort zone), självförtroende, arbetsinsats (att komma förberedd till lektionen, arbeta mellan lektioner, öva). Några informanter menar att elevens förkunskaper påverkar förväntningarna och några menar att det inte påverkar förväntningarna. Övriga faktorer som lyfts fram av enstaka informanter är praktiska förutsättningar, tid, psykisk och fysisk hälsa och att eleven har egna åsikter. Vidare arbetar alla informanter med individanpassning. De utgår från var eleven kommer ifrån och individanpassar både efter elevens vilja, förkunskaper och behov. Individuella mål och material är individanpassade. Gällande feedbacken framträder det att många satsar på att ge positiv feedback och att boosta – speciellt med de som är nybörjare.

6. Resultatdiskussion

I studien har många intressanta perspektiv framträtt. I det här kapitlet kommer några att diskuteras och ställas mot den litteratur som presenterats i kapitel 3. Kapitlet avslutas med en slutsats, förslag på vidare forskning samt konsekvenser för kommande yrkesroll.

6.1. Synen på de egna förväntningarna

Det finns ingen entydig bild bland informanterna gällande hur de ser på sina förväntningar. Vissa teman uppkommer hos flera informanter och vissa nämns bara av en.

6.1.1. Förväntningarnas existens

Av resultatet framgår att i princip alla informanter upplever att de har förväntningar på sina elever. Dock säger Beta att hen inte har några förväntningar på sina elever. Det är intressant då det säger emot litteraturen. Good och Brophy (2008) skriver nämligen att det är omöjligt att undvika att forma förväntningar. Troligen har även Beta förväntningar på sina elever (vilket framgår på andra ställen i intervjun) men väljer att medvetandegöra till vilken grad förväntningarna formas (att det här till viss del kan göras överensstämmer med Timmermans et al. (2016)). Det kan framför allt vara så att hen inte låter förväntningarna påverka undervisningen och därmed väljer att säga att hen inte har några förväntningar. I lärares syn på sina egna förväntningar finns det alltså en intressant diskrepans mellan *att ha förväntningar* och *att vara medveten om sina förväntningar*.

6.1.2. Förväntningar kontra krav

Något som genomsyrar studien är att det finns en svårighet i att prata om sina egna förväntningar och att komma åt dem i en intervjustudie. I det här arbetet används definitioner av Good (1987) samt Denessen och Douglas (2015) som pekar på att lärarförväntningar är en inre föreställning om elevernas framtida prestationer och beteenden. Att reflektera över och sätta ord på de här förväntningarna har varit svårt, i synnerhet för vissa informanter. Av resultatet framgår att då lärarna ombeds prata om vilka förväntningar de har på sina elever, tenderar de att prata om att de förväntar sig att elever kommer på lektionerna, arbetar, gör sina uppgifter och kommunicerar med läraren.

Här finns en fin gräns mellan förväntningar och krav, något som Alfa ordagrant påvisar då hen säger att det är självklart att hen har olika förväntningar på olika elever eftersom kraven i kursplanerna skiljer sig åt i olika kurser.

6.1.3. Riktiga eller felaktiga förväntningar

I litteraturgenomgången presenterades en distinktion mellan riktiga och felaktiga förväntningar (Jussim & Harber, 2005). Av resultatet kan vi uttyda att informanterna i de flesta fall upplever att de formar riktiga förväntningar. I de fall de formar felaktiga förväntningar omvärderas de då informanterna får mer information om eleverna, vilket är i linje med Good (1987). Ett exempel på det här ges av Gamma som pratar om en elev som varit tyst de första lektionerna men sedan börjar låta den tredje lektionen. Här hade Gamma troligen börjat forma förväntningar på eleven utifrån sin initiala uppfattning om elevens personlighetsdrag, förväntningar som informanten får omvärdera då en vändning sker. Vidare får informanterna inte så mycket information om eleverna innan sångundervisningen börjar, och då de får information av till exempel elevens förra lärare betonar de vikten av att bilda sig en egen uppfattning. Det här går hand i hand med den forskning i pedagogisk psykologi som visar på att lärarförväntningar ofta är riktiga och grundade (Jussim & Harber, 2005).

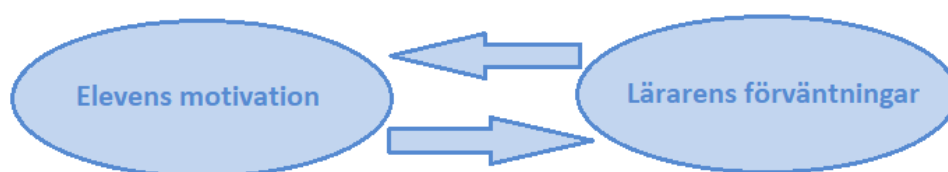
6.2. Formandet av förväntningar

Vi kan av resultatet se att förväntningarna börjar formas redan under de första lektionerna vilket stämmer överens med Good och Brophy (2008) som menar att förväntningar skapas direkt. Här blir det socialpsykologiska begreppet primäreffekt intressant (se Helkama et al., 2017). Hur starka är förstahandsintrycken och den information som erhålls tidigt enligt informanterna? Informanterna är relativt eniga om att förväntningarna skapas tidigt och att det första intrycket är viktigt.

6.2.1. Elevens drivkraft

Den faktor hos eleverna som framträtt allra tydligast i intervjuerna gällande formandet av förväntningar är elevernas motivation och egna drivkraft, vilket korresponderar med Li och Rubie-Davies (2018) som lyfter fram studenternas motivation som en av flera faktorer som påverkar formandet av lärarförväntningar. Informanterna menar att

motivation är viktigt för att utvecklas i sång och pekar på det som en faktor som gör att de får höga förväntningar på elever. Jenner (2004) samt Zhu et al. (2018) menar vidare att lärarens förväntningar påverkar elevens motivation. I kölvattnet av Jenners utgångspunkt – ”motivation är inte en egenskap hos individen, utan en följd av de erfarenheter man gjort och det bemötande man får” (s. 15) – uppstår en intressant diskussion. Informanterna uttrycker på olika sätt att elevens motivation (vilja, drivkraft, et cetera) påverkar förväntningarna och tänker vi oss vidare att förväntningarna påverkar elevens motivation samt att motivationen är en följd av det bemötande man får, kan följande situation uppstå (se figur 1).



Figur 1: Eventuell korrelation mellan motivation och förväntningar

Höga förväntningar kan leda till hög motivation och det motsatta gäller låga förväntningar. Gällande fallet med låg motivation kontra låga förväntningar är det nödvändigtvis inte så i informanternas fall då de på många sätt uttrycker att de arbetar aktivt för att motivera *alla* elever. Det är dock värt att poängtera risken. Eller möjligheten, om man som Griffith och Burns (2017) föreslår arbetar för att skapa höga förväntningar (och därmed även hög motivation).

6.2.2. Elevens mod, självförtroende och arbetsvanor

Utöver motivation och drivkraft framträder mod och självförtroende som faktorer som är viktiga för att utvecklas i sång och därmed även potentiella faktorer som påverkar hur informanternas förväntningar formas. Gott självförtroende nämns av Timmermans et al. (2016) som ett elevattribut som kan leda till att lärare får höga förväntningar på elever, vilket alltså även den här studien visar på. Ytterligare en faktor som framträtt som kan ha en viss koppling till självförtroende är förväntningar på sig själv. Just elevens förväntningar på sig själv nämns av Epsilon som en faktor som påverkar lärarens förväntningar på eleven. Hen försöker nämligen lägga sina förväntningar i nivå med

elevens förväntningar på sig själv. Även om vikten av att vara lyhörd inför elevens vilja och ambitioner är tydlig, visar det här på att det kan finnas en risk att forma lägre förväntningar på de elever som har sämre självförtroende och låga förväntningar på sig själva.

Vidare visar Timmermans et al. (2016) forskning även på att lärare tenderar att få högre förväntningar på elever med goda arbetsvanor. Även det här återkommer hos informanterna. Att elever kommer på lektionerna, gör sina läxor (och ”kanske lite till”), övar och är ”skötsamma” nämns på olika sätt som faktorer som kan göra att informanterna får högre förväntningar på elever. Det kan vi även koppla till Li och Rubie-Davies (2018) som menar att studenternas disciplin påverkar formandet av förväntningar.

6.2.3. Elevens bakgrund och kön

Angående den rigorösa forskning om hur elevens bakgrund påverkar formandet av lärarförväntningar visar resultatet varken att det påverkar eller att det inte påverkar förväntningarna. Bland Dusek och Josephs (1983) faktorer – attraktionskraft, uppförande, ackumulerad mappinformation, etniskt ursprung och klasstillhörighet – går ingen att uttyda ur resultatet. För att lyfta någon av faktorerna kan vi diskutera ackumulerad mappinformation, vilket ungefär betyder information om tidigare skolprestationer. Den här typen av information menar även Good (1987) kan påverka hur förväntningarna formas, men alla informanter utom en menar att de inte har någon information om eleverna innan sångundervisningen börjar. Alfa nämner att hen har mycket information om eleverna eftersom hen sitter med på antagningsprov och här kan finnas en möjlighet att förväntningar formas redan innan hen har första lektionen med eleven. Några informanter nämner även att de innan skolstart kan få lite information om elever som har någon funktionsvariation. Det här skulle också kunna vara en potentiell faktor som kan göra att förväntningar skapas redan innan första mötet med eleven. Vidare nämner några informanter att de ibland tar över elever från andra lärare och då får lite information om eleven. Här visar informanterna dock att det är viktigt att skapa sig en egen uppfattning. Att vara medveten om det här kan göra att läraren blir mindre benägen att skapa förväntningar innan första mötet med eleven.

Även om resultatet inte visar att elevens etniska ursprung och klasstillhörighet påverkar informanternas förväntningar på sina elever är det ett intressant perspektiv att fundera

över. Även Tobisch och Dresel (2017) menar att etniskt ursprung och socioekonomisk status är faktorer som kan påverka förväntningarna och de diskuterar även att det finns en hög motivationsnivå bland lärare att motverka negativa stereotyper. Denna medvetenhet kan vara en anledning till att ingen informant nämner faktorerna ovan som något som påverkar förväntningar. Det är dessutom ofta känsligt att prata om det här, och de här faktorerna förväntades inte heller dyka upp under intervjuerna. Detsamma gäller elevernas kön som inte heller nämndes som en faktor som påverkar förväntningar. Att Li och Rubie-Davies (2018) menar att det finns forskning som antyder att elevernas kön kan påverka formandet av förväntningar pekar på att det finns en relevans att undersöka detta närmare. Huruvida elevers bakgrund och kön påverkar de attityder och förväntningar de möts av i skolan bör vara ett ämne som får ta plats i dagens skoldebatt och forskning om det här (förslagsvis med en annan metod än intervju) kan vara både intressant, viktigt och relevant för lärarprofessionen.

6.2.4. Lärarens värderingar och erfarenheter

Av resultatet framgår att då informanterna pratar om vad som leder till olika förväntningar på elever fokuserar de på faktorer som är kopplade till eleven. En anledning till det här kan vara att flera intervjufrågor var formulerade ur ett elevperspektiv. Det här blir dock intressant då vi ställer det mot Timmermans et al. (2018) som menar att faktorer hos både elever och lärare är av betydelse. I resultatet kan vi se åtminstone en faktor som är kopplad till lärarperspektivet, nämligen att vissa informanter uttrycker att de blir inspirerade av vissa elever och att det kan leda till högre förväntningar. Det skulle delvis kunna bero på att människor tenderar att granska sina elever utifrån sina egna värderingar och behov (Jenner, 2004). Den informant som mest uttryckligen beskriver den här typen av inspiration är Alfa. Hen ger ett exempel om en elev som vill ansöka till Musikhögskolan och läsa till sångpedagog. Det här är ett tydligt mål som eleven arbetar mot och det är också en väg som informanten själv upplevt och valt att gå. En teori är att lärare utifrån sig själva kan känna större koppling till vissa elever utifrån vad de tycker är viktigt och därmed forma högre förväntningar på de eleverna. De här typerna av processer – att ens egna värderingar och syn på ämnet kan påverka ens uppfattning och förväntningar på elever (se Good, 1987) – är ytterligare ett exempel på ett fenomen som är viktigt att vara medveten om som lärare.

Ytterligare en intressant faktor som kommit fram i intervjuerna är att lärarens erfarenhet kan påverka förväntningarna. Alfa säger nämligen att hen rätt ofta kan läsa av efter någon gång vilket betyg eleven kommer att nå eftersom hen har mångårig erfarenhet av att jobba som lärare. Det stämmer överens med Li och Rubie-Davies (2018) som nämner lärarens erfarenhet som en faktor som påverkar förväntningarna. Även om det bara nämns av en informant är det intressant att fundera över. Det skulle till viss del kunna vara så att ju längre yrkeserfarenhet en lärare har, desto snabbare formar läraren förväntningar på sina elever.

6.2.5. Teorier kring socialkognitiva processer

Vi kan utifrån resultatet även diskutera andra socialkognitiva processer som skulle kunna vara anledningar till att informanterna formar förväntningar på sina elever. För det första är det förvånande få informanter som talar om sina elever i form av enkla hypoteser (se Murdock-Perreira & Sedlacek, 2018). I något fall används uttrycket stark elev, men i övrigt är användandet av etiketter väldigt sparsamt. Vidare har det i intervjuerna framkommit vissa exempel på att förväntningar kan grunda sig i det Murdock-Perreira och Sedlacek (2018) kallar stereotyper. Delta säger att hen redan efter någon gång kan säga att en elev "är ett A" vilket skulle kunna antyda att det finns en stereotypisk A-elev. Det här kan vi till viss del koppla till det som diskuterades i föregående avsnitt, nämligen att lärarens erfarenheter kan vara en anledning till att förväntningar formas. Med mångårig erfarenhet kan det vara så att lärare skapat sig en tydligare bild av vad en typisk A-elev är.

Vidare kan vi konstatera att det finns vissa intressanta aspekter gällande attribution att diskutera. Tittar vi på distinktionen mellan inre och yttre attribution (Helkama et al., 2017) ser vi att informanterna ofta tillskriver förändringar i elevernas prestation yttre faktorer, speciellt då förändringarna sker åt det negativa hållet. Då menar informanterna att det ofta är händelser i elevens liv som påverkar. Då informanterna beskriver förändringar åt det positiva hållet tillskrivs de inre faktorer i större utsträckning (förändrade mål och förväntningar hos eleven, elever som kämpar på hårt) vilket kan vara en slump, ändock är det ett intressant perspektiv. Tittar vi på resultatet som helhet ser vi dock att de yttre faktorerna väger över. Ett exempel är att endast en informant nämner talang som en delvis viktig faktor för att utvecklas i sång, vilket är det tydligaste exemplet

på inre attribution. Att yttre attribution väger över gör att riskerna för det fundamentala attributionsfelet (Helkama et al., 2017) minskar.

6.3. Förväntningar och individanpassning

Alla informanter individanpassar och i individanpassningen utgår de från var eleven är, i enlighet med Boo et al. (2017) som menar att individanpassning syftar till att anpassa undervisning utifrån olika elevers förutsättningar och behov. Resultatet visar att olika förutsättningar kan vara de förkunskaper eller den nivå eleven kommer med till sångundervisningen, och att individanpassningen sker utifrån vad just den eleven behöver utveckla (sångtekniskt, genremässigt, et cetera). Flera informanter pekar även på att många elever har ett behov av att bli boostade och att en individanpassad feedback syftar till att främja elevers motivation och drivkraft. För att kunna individanpassa skapar sig informanterna en bild av både vad eleverna har för mål och av vad de kan rent sångligt. Alla informanter ingår i sin individanpassning i den andra gruppen av lärare som Boo et al. (2017) beskriver, nämligen de som ser alla elever som unika individer. Det här sammanfattas av Alfa som säger att ”varje lektion med varje elev är en unik lektion”. Det har redan diskuterats att informanterna i mångt och mycket upplever att de formar riktiga förväntningar, och precis som Good och Brophy (2008) skriver kan korrekt information om eleven vara till hjälp för läraren i arbetet med att individanpassa undervisningen.

6.3.1. Förkunskaper, förväntningar och individanpassat material

Flera informanter redogör för hur elevens förkunskaper påverkar individanpassningen av undervisningen. Dessutom säger några att elevens förkunskaper är en faktor, utöver de som diskuterats i avsnitt 6.2, som påverkar förväntningarna på eleven. Här kan det finnas en viss koppling mellan förväntningar och individanpassning. I många fall är informanterna flexibla i sin individanpassning och formar undervisningen utifrån var eleven befinner sig. Den tydligaste påverkan som förkunskaper har på individanpassningen tycks vara individanpassat material. De som kommer in med goda förkunskaper jobbar med material på en högre nivå medan de med mindre goda förkunskaper arbetar med material på en lägre nivå, åtminstone till en början. Det är naturligt och en av fördelarna med att ha individuell undervisning – allt material och alla delar av undervisningen kan individanpassas. Om vi tänker oss att förväntningarna på eleven delvis påverkas av den nivå eleven är på när den kommer till de första lektionerna,

kan det dock finnas en risk för det Rubie-Davies (2011) skriver, nämligen att de elever lärare har höga förväntningar på kan få möjligheter att lära sig mer saker då lärare introducerar fler nya koncept med dem. Precis som Zhu et al. (2018) skriver ska alla elever få möjlighet att lära sig saker på en hög nivå. Det skulle kunna finnas en risk att elever med mindre goda förkunskaper inte får samma möjlighet att ”utvecklas så långt som möjligt” (SFS 2010:800) utifrån sina förutsättningar. Ingen av informanterna har uttryckt det här, men i allt det positiva med individuell undervisning och möjligheten att individanpassa kan det vara värt att komma ihåg att även ge utmanande uppgifter och låtar till de som från början är på en lägre nivå.

6.3.2. Individanpassade mål

De mål som sätts i sångundervisningen är som resultatet visar delvis individanpassade. Vissa mål är gemensamma och vissa är individuella. Flera informanter delger att målen sätts utifrån vad eleven vill och kan. Kommer en elev in med lägre förkunskaper läggs ribban också lite lägre, delmålen blir annorlunda gentemot de elever som har goda förkunskaper vilket är fullt rimligt, även enligt Good och Brophy (2008) som menar att de mål som sätts ska vara realistiska att nå. Diskuterar vi det här gentemot Griffith och Burns (2017) som menar att lärares förväntningar påverkar de mål som sätts, ser vi att det precis som gällande material kan finnas en risk att lärare sätter upp mer ambitiösa mål för elever med goda förkunskaper och som de kanske också har högre förväntningar på. Dessutom menar några informanter att eleven styr sin egen undervisning mer om de är högpresterande eller har goda förkunskaper. Det innebär att lärarens mål styr i större utsträckning om eleven har mindre goda förkunskaper eller är mindre högpresterande, vilket kan innebära att eleven blir begränsad av lärarens uppfattning av vad som är material och mål på lämplig nivå (se Good, 1987). Det finns en relevans för lärarprofessionen att medvetandegöra hur man som lärare sätter upp mål för sina elever och kanske i större utsträckning arbeta för att höja sina förväntningar på elever (se Timmermans et al., 2018).

6.3.3. Att boosta elever

Det är värt att poängtera att mycket av det individanpassningen syftar till enligt informanterna även är kopplat till faktorer som skapar olika förväntningar. Individanpassad feedback kan bland annat syfta till att motivera elever. Flera informanter

nämner att de ofta boostar sina elever, i synnerhet i början, bland annat för att motivera dem. En annan faktor som redan diskuterats är elevernas självförtroende och mod, vilket flera informanter på olika sätt nämner att de främjar genom att arbeta med att göra klassrummet till en trygg plats. Utifrån det som framgår i resultatet är alltså många av de elevattribut som kan leda till att förväntningar formas flexibla, de kan förändras, en syn som Good (1987) nämner påverkar lärarens förväntningar.

6.4. Förväntanseffekter utifrån resultatet

Utifrån det som framgår i resultatet tycks det inte finnas en så stor risk för självuppfyllande profetior i sångundervisningen i gymnasiet vilket stämmer överens med både Rosenthal och Jacobsen (1968) och Kuglinski och Weinstein (2001) som menar att de här förväntanseffekterna är vanligare i lägre årskurser. Enligt Good och Brophy (2008) är anledningen att självuppfyllande profetior kan uppstå att lärarens bild av eleven är ogrundad. Av resultatet framgår att de flesta informanterna arbetar aktivt för att få en helhetsbild av eleven. De ställer många frågor där de både undersöker vad eleven har gjort innan och vad eleven vill nu. De börjar ofta sjunga i en genre eleven är bekväm med och van vid, vilket kan göra att de får en tydligare bild av elevens sångtekniska förmåga.

Det kan vidare finnas en risk för den andra vanliga typen av förväntanseffekter – de bestående förväntanseffekterna (se Good & Brophy, 2008). Delta nämner att då en elev upprepade gånger betett sig på ett visst sätt (till exempel inte gjort läxan) kan det leda till att hen förväntar sig samma beteende även nästa gång. Dock är det ingalunda tydligt att alla informanternas elever riskerar att drabbas av bestående förväntanseffekter. Alla informanter redogör på ett eller annat sätt för att förväntningar kan förändras både åt det positiva och negativa hållet så förväntningarna behöver inte vara statiska.

6.5. Den musikpedagogiska kontexten

Den musikpedagogiska litteratur som redogjordes för i avsnitt 3.7 visar på olika sätt på ämnets relevans. Även om ingen av de påverkansfaktorer Doyle (2014) skriver om har framträtt i den här studien kan vi genom hennes konstaterande – att förståelse för formandet av attityder och förväntningar behövs – se att den här studien fyller ett syfte för musikprofessionen.

Även om motivation inte varit huvudfokus i den här studien har begreppet ändå kommit att spela en central roll, vilket diskuterats i avsnitt 6.2.1. Bodén (2015) skriver att sångläraren är en faktor som påverkar elevens motivation, och flera av de faktorer hon nämner har även på olika sätt belysts i det här arbetet. Exempel är lärarens arbete med att få sångrummet att kännas som en ”comfort zone” och hur läraren ger feedback. Vikten av feedback och att ge beröm och bekräftelse nämns även av Meyerson (2016), vilket stämmer överens med de informanter som i det här arbetet pratat om att boosta sina elever. Bodén (2015) skriver även om att individanpassning, som varit ett fokusområde i det här arbetet, påverkar elevernas motivation. Flera av de teman som tas upp i det här arbetet nämns alltså även i annan musikpedagogisk forskning. Det som det här arbetet tillför är att flytta fokus till lärarens inre processer, hur läraren formar förväntningar och hur förväntningarna i sin tur kan påverka individanpassningen av undervisningen. Ett exempel som synliggör det här är att några informanter på olika sätt uttryckt att elever som är högpresterande eller har goda förkunskaper styr sin egen undervisning mer (se 6.3.2.). Bodén (2015) lyfter fram känslan av autonomi som en faktor som påverkar elevens motivation, och här kan risken finnas att elever som lärare har lägre förväntningar på får färre möjligheter att arbeta självständigt och således även blir mindre motiverade.

6.6. Slutsats

I det här arbetet har ett flertal olika teman gällande lärares förväntningar presenterats och diskuterats utifrån tre frågeställningar (Hur ser gymnasielärare i sång på sina förväntningar på elever? Vilka faktorer kan påverka att och hur sånglärarnas förväntningar formas? Hur kan sånglärarnas förväntningar påverka individanpassningen av sångundervisningen?). Det har visat sig att informanterna har förväntningar på sina elever, det som skiljer sig åt är hur de pratar om sina förväntningar och vad de anser leder till att de får vissa förväntningar på elever. Informanternas syn på sina egna förväntningar är att de i många fall är flexibla och kan förändras, även om vissa upplever att de har lättare att ställa om än andra. Vidare har studien visat att faktorer som kan påverka formandet av förväntningar både är sådana som är kopplade till eleven (motivation, självförtroende, mod, arbetsvanor, förkunskaper) och läraren (syn på ämnet, egna erfarenheter). I kölvattnet av studien har flera intressanta diskussionsområden uppstått där flera visar på att förväntningar skulle kunna ha en viss påverkan på individanpassningen av sångundervisningen och därmed även elevens lärande. Därmed

blir relevansen för att diskutera och ifrågasätta lärares förväntningar och uppfattningar, precis som Hattie (2014) konstaterar, tydlig.

6.6.1. Förslag på vidare forskning

De slutsatser som genererats i det här arbetet öppnar således vägen för mycket vidare forskning inom fältet lärarförväntningar. Frågeställningarna som undersökts har syftat till att undersöka lärares syn på sina förväntningar och sin individanpassning, men för att undersöka de egentliga förväntningarna och hur de kan påverka undervisningen krävs en mer långsiktig, omfattande forskning med förslagsvis en kombination av intervju och observation som metod. Vidare har det i Sverige inte gjorts forskning (på en högre akademisk nivå än det här arbetet) som har ett explicit fokus på lärarförväntningar. Förväntningar är snarare något som nämns i förbifarten i litteratur om till exempel motivation (se Jenner, 2004). De frågor som väckts i det här arbetet visar att det finns en relevans att fortsätta undersöka och diskutera ämnet även i Sverige.

Vidare har merparten av den tidigare forskning som avhandlats i det här arbetet rört lärarförväntningar i helklass- och/eller gruppundervisning. Fokus i det här arbetet har varit individuell undervisning och även om mycket forskning går att översätta till den typen av undervisning finns det en relevans att fortsätta undersöka lärarförväntningar i mötet mellan lärare och *en* elev. Det kan också ställas det gentemot den forskning som gjorts i helklassituationer och likheter och skillnader kan undersökas, samt vilka möjligheter men även fallor som finns i en ständigt individanpassad individuell undervisning.

Det bör betonas att den forskning som gjorts på hur lärarförväntningar tar sig uttryck och tolkas i helklassituationer medvetet har utelämnats ur litteraturbakgrunden i det här arbetet. Det är dock viktigt och intressant, speciellt om lärare har elever både individuellt och i helklass/större grupp, vilket ofta är fallet bland musiklärare på Estetiska programmet. Det vore intressant att undersöka hur de förväntningar som skapas i helklass påverkar förväntningarna på eleverna i den individuella undervisningen och vice versa.

6.6.2. Konsekvenser för kommande yrkesroll

Skrivandet av det här arbetet har bidragit till en djupare förståelse av begreppet förväntningar. Upptäckten att lärarförväntningar utgör ett specifikt forskningsområde

inom pedagogisk psykologi och studerandet av det här området har lett till att jag fått ökade kunskaper om ämnet. Att läsa in sig på ämnet har gjort att jag också fått en ökad medvetenhet om mina egna inre processer, något jag kommer att ta med mig in i min kommande yrkesroll. Min förhoppning är att det kommer att medföra att jag får lättare att möta mina elever med ett öppet sinne, även när jag befunnit mig i yrkesrollen i många år. Startskottet till det här arbetet var mina reaktioner på begreppet A-elev och de kunskaper jag har förvärvat i skrivandet av det här arbetet har hjälpt mig att förstå varför begreppet bör undvikas. Att forma förväntningar på elever går inte att undvika men det är högst möjligt att påverka till vilken grad förväntningarna formas och hur de tar sig uttryck i mötet med kollegor, skolledning, föräldrar, och viktigast av allt, med eleverna själva.

Referenser

Allsup, R. E. (1997). From Herscher to Harlem: A subjective account. *Music Educators Journal*, 83(5), 33-36. doi: 10.2307/3399006

Bodén, J. (2015). "Jag vill göra det för min egen skull": En studie i sångelevs motivation i relation till sånglektioner (Dissertation). Arvika: Musikhögskolan Ingesund, Karlstads universitet. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-36286>

Boo, S., Forslund Frykedal, K., & Thorsten, A. (2017). *Att anpassa undervisning: till individ och grupp i klassrummet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.

Denessen, E., & Douglas, A. S. (2015). Teacher expectations and within-classroom differentiation. I C.M. Rubie-Davies, J.M. Stevens & P. Watson (Red.), *The Routledge international handbook of social psychology in the classroom* (s. 296-303). Oxon: Routledge.

Doyle, J. (2014). Predictors of culturally relevant attitudes and expectations of urban music teachers in the USA. *Music Education Research*, 16(4), 436-453. doi: 10.1080/14613808.2013.859662

Dusek, J., & Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 327-346. doi: 10.1037/0022-0663.75.3.327

Good, T. L. (1987). Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions. *Journal of Teacher Education*, 38(4), 32-47. doi: 10.1177/002248718703800406

Good, T. L., & Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms*. (10th ed.) Boston: Allyn and Bacon.

Griffith, A., & Burns, M. (2017). *Planera undervisningen baklänges: målet är utgångspunkten*. Lund: Studentlitteratur.

Hattie, J. (2014). *Synligt lärande: en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K., Ruusuvoori, J., Lönnqvist, J., Hankonen, N., Mähönen, T.A., Jasinskaja-Lahti, I., & Lipponen, J. (2017). *Socialpsykologi: en introduktion*. (Upplaga 2). Stockholm: Liber.

Imsen, G. (2006). *Elevens värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. (4., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Jenner, H. (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 & Social Psychology Review (Lawrence Erlbaum Associates)*, 9(2), 131-155. doi: 10.1207/s15327957pspr0902_3
- Kuglinski, M. R., & Weinstein, R. S. (2001). Classroom and Developmental Differences in a Path Model of Teacher Expectancy Effects. *Child Development*, 72(5), 1554-1578. doi: 10.1111/1467-8624.00365
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Li, Z., & Rubie-Davies, C. M. (2018). Teacher expectations in a university setting: the perspectives of teachers. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 201-220. doi: 10.1080/13803611.2018.1550835
- Meyerson, L. (2016). *Den motiverande trumläraren* (Dissertation). Stockholm: Institutionen för musik, pedagogik och samhälle, Kungliga Musikhögskolan. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kmh:diva-2202>
- Murdock-Perreira, L. A., & Sedlacek, Q. C. (2018). Questioning Pygmalion in the twenty-first century: the formation, transmission and attributional influence of teacher expectancies. *Social Psychology of Education*, 21(3), 691-707. doi: 10.1007/s11218-018-9439-9
- Nationalencyklopedin [NE]. (2018a). *Fenomenologi*. Tillgänglig: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/fenomenologi>
- Nationalencyklopedin [NE]. (2018b). *Socialpsykologi*. Tillgänglig: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/socialpsykologi>
- Robinson, N. R. (2004). Who is "At Risk" in the Music Classroom?. *Music Educators Journal*, 90(4), 38-43. doi: 10.2307/3399997
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rubie-Davies, C. M. (2011). *Educational psychology. Concepts, research and challenges*. Oxon: Routledge.
- SFS (2010:800). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

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

Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.

Spitz, H. (1999). Beleaguered Pygmalion. A History of the Controversy Over Claims that Teacher Expectancy Raises Intelligence. *Intelligence*, 27(3), 199-234. doi: 10.1016/S0160-2896(99)00026-4

Thorndike, R. L. (1968). Reviewed Work: Pygmalion in the Classroom. *American Educational Research Journal*, 5(4), 708-711. doi: 10.2307/1162010

Timmermans, A. C., de Boer, H., & van der Werf, M. P. C. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education*, 19(2), 217-240. doi: 10.1007/s11218-015-9326-6

Timmermans, A. C., Rubie-Davies, C. M., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion's 50th anniversary: the state of the art in teacher expectation research. *Educational Research & Evaluation*, 24(3-5), 91-98. doi: 10.1080/13803611.2018.1548785

Tobisch, A., & Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education*, 20(4), 731-752. doi: 10.1007/s11218-017-9392-z

Zhu, M., Urhahne, D., & Rubie-Davies, C. M. (2018) The longitudinal effects of teacher judgement and different teacher treatment on students' academic outcomes. *Educational Psychology*, 38(5), 648-668. doi: 10.1080/01443410.2017.1412399

Intervjuguide

Inledande ord: I den här intervjun kommer vi bland annat prata om förväntningar på elever. I min studie använder jag definitionen av förväntningar som ”vad man tänker om elevens framtida prestationer, utifrån vad man vet om eleven just nu”. Om du behöver fundera en stund för att svara på vissa frågor är det helt okej, ta tid på dig. Fråga gärna om du vill.

Hur länge har du arbetat som lärare?

Vilka arbetsplatser har du jobbat på?

Vilka kurser undervisar du i just nu?

Vad anser du krävs för att utvecklas så långt som möjligt i sång?

Vilka förmågor är viktiga att utveckla?

Har alla möjlighet att utveckla dessa förmågor?

Vilka förmågor i kurs- och ämnesplaner tycker du är viktigast att eleverna utvecklar?

Vilken information har du fått om dina elever innan första sånglektionen?

Formell/informell information?

Var kommer den ifrån?

Hur använder du den?

Vet du något om tidigare skolprestationer?

Vad gör du första sånglektionen med en elev?

Vad är syftet?

Vad får du syn på?

Vad vill du veta om eleven när du börjar undervisa hen?

Hur använder du det du får reda på om eleven?

Har alla elever möjlighet att uppnå målen i sångkurserna?

Varför/varför inte?

Har alla elever möjlighet att nå ett A i sångkurserna?

Varför/varför inte?

Vilka elever har lätt att nå ett A?

Vilka elever har svårt att nå ett A?

När kan du göra en egen prognos över vilket betyg eleven kommer nå?

Brukar prognosen stämma?

Vad grundar den prognosen sig i?

Har det hänt att elever fått ett helt annat betyg än vad du från början trodde de skulle få? Berätta!

Vilka förväntningar har du på dina elever?

Har du lika höga förväntningar på alla elever?

Vad grundar sig dina förväntningar i?

När tror du att dina förväntningar på en viss elev skapas?

Hur brukar du använda dina förväntningar i undervisningen?

Hur visar du för en elev att du har höga förväntningar på den?

Vilka elever har du höga/högre förväntningar på?

Varför har du får höga förväntningar på dem, tror du?

Vilka egenskaper hos elever gör att du får höga förväntningar på dem?

Vilka elever har du låga/lägre förväntningar på?

Varför har du låga förväntningar på dem, tror du?

Vilka egenskaper hos elever gör att du får låga förväntningar på dem?

Hur påverkar elevens förkunskaper dina förväntningar på eleven?

Vilka fler faktorer påverkar dina förväntningar på eleven, tror du?

Vad tror du kan leda till att dina förväntningar på en viss elev förändras?

Hur brukar du individanpassa i din undervisning?

Varför?

Skiljer sig i ämnen?

Om en elev kan väldigt mycket från början – hur påverkar det undervisningen?

Planering?

Målsättning?

Uppgifter/material?

Feedback?

Om en elev är nybörjare i sång – hur påverkar det undervisningen?

Planering?

Målsättning?

Uppgifter/material?

Feedback?

(Hur upplever du att undervisningen skiljer sig åt bland elever som har goda förkunskaper och elever som har mindre goda förkunskaper?)

(Hur påverkar elevens förkunskaper din planering?)

Vilken individanpassning kan förekomma bland de elever du anser vara högpresterande?

Planering?

Målsättning?

Uppgifter/material?

Feedback?

Vilken individanpassning kan förekomma bland de elever du anser vara lågpresterande?

Planering?

Målsättning?

Uppgifter/material?

Feedback?

(Hur upplever du att undervisningen skiljer sig åt bland hög- och lågpresterande elever?)



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

Samtyckesblankett – deltagande i intervjustudie

Tack för att du har valt att medverka i den här studien! I denna blankett informeras du som deltagare i studien om studiens syfte, upplägg samt vilka rättigheter du har enligt forskningsetiska principer. Intervjustudien kommer ligga till grund för ett examensarbete inom ämneslärarutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö.

Syftet med studien är att undersöka vilka förväntningar sånglärare på gymnasiet har på sina elever och hur dessa förväntningar i sin tur påverkar individanpassningen av undervisningen.

Studien består av individuella intervjuer á 30-60 minuter, som behandlar ovan nämnda ämnen. Intervjun kommer att dokumenteras med ljudupptagning, och eventuella minnesanteckningar kommer att föras. Du kommer i transkriptionen och examensarbetet benämnas med ett påhittat namn.

Deltagandet i studien är frivilligt, och du som informant har rätt att när som helst avbryta din medverkan.

Uppgifterna som lämnas kommer endast användas i forskningsändamål, och inte för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften.

Om det uppkommer några frågor om studien, vänligen kontakta:
Julia Sassersson, 0706619975

Jag har läst informationen ovan och är införstådd med de etiska förhållningssätt som föreligger studien.

Datum

Ort

Informant

Intervjuare

Namnförtydligande

Namnförtydligande
