



**MALMÖ
UNIVERSITET**

NMS – NATURVETENSKAP,
MATEMATIK OCH SAMHÄLLE

Examensarbete i fördjupningsämne, Naturvetenskap

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Lärares syn på tolkningsutrymmet inom kursplanen för NO

*Teachers' view of the interpretation space within the curriculum for
science*

Frida Bäcklund & Elin Kullberg

Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i
åk 4-6, 240 högskolepoäng.
Examensarbete i fördjupningsämnet, 15
högskolepoäng.
Datum för examinationsseminarium (2024-03-18)

Examinator: David Örbring
Handledare: Helen Hasslöf

Förord

Följande text är ett självständigt arbete på avancerad nivå på 15 högskolepoäng. Vi har båda deltagit lika mycket och i samtliga delar under arbetets gång och har samtidigt diskuterat förändringar och förbättringar i texten. På grund av att vi deltagit lika mycket anser vi att vi ska bedömas likvärdigt. Tack till vår handledare som stöttat och hjälpt oss genom dessa 10 veckor.

Abstrakt

Vårt syfte med undersökningen var att få djupare kunskap om hur lärare upplever tolkningsfriheten i kursplanen för biologi. Vi ville även ta reda på vilka konsekvenser lärarna ansåg kunde uppstå utifrån deras synsätt på tolkningsfrihet som finns. Vi har använt oss av tre begrepp, *essentialism*, *progressivism* och *individualistisk kunskapssyn* för att kunna urskilja och beskriva olika sätt att se kunskap på och dess påverkan på tolkningsfriheten. I undersökningen har vi använt oss av semistrukturerade, kvalitativa intervjuer med fem olika NO-lärare i mellanstadiet. För att säkerhetsställa att vi fick med de viktigaste frågorna valde vi att göra en gemensam intervjuguide, innehållande samtliga frågor vi ville ställa till våra informanter.

För att få fram ett resultat har vi analyserat all data med hjälp av en tematisk analys i sex steg, som är framskriven av Braun och Clark (2006). Lärarnas tolkningar och uppfattningar lyfts i resultatdelen. Tolkningar utifrån våra teoretiska perspektiv lyfts i slutsats- och diskussionsdelen. Med hjälp av resultatet kunde vi dra slutsatser som bland annat att tolkningsfriheten bidrar till ökad lust och engagemang bland både lärare och elever. Vi kunde även dra slutsatsen att tolkningsfriheten bidrar till större frihet och mindre stress hos lärarna. En paradoxal slutsats som vi kunde dra var att lärarna önskar mer styrda riktlinjer, men om det går ut över den redan nuvarande friheten, vill de inte ha någon förändring, även om de själva tror att det gynnar eleverna. En upptäckt som vi gjorde under vårt arbete var att läromedel spelar stor roll i val av undervisningsinnehåll, det är något som vi gärna skulle vilja forska mer i, i framtida studier.

Nyckelord: konsekvenser, kunskapssyn, kursplan, NO-lärare, tolkningsfrihet.

Innehållsförteckning

Förord	2
Abstrakt	3
Innehållsförteckning	4
1. Inledning	6
1.1 Bakgrund	6
1.2 Relevans	7
1.3 Begrepp	7
1.3.1 Tolkningsfrihet	8
1.3.2 Ämneskultur	8
1.3.3 Likvärdig utbildning	9
2. Syfte och frågeställning	10
3. Teoretiska perspektiv	11
3.1 Läroplansteori	11
3.2 Utbildningskonception – essentialism och progressivism	11
3.3 Individualistisk kunskapssyn	12
4. Tidigare forskning	14
4.1 Charlotta Pettersson	14
4.2 Douglas A. Roberts	15
4.3 Ingrid Carlgren	16
4.4 Colette Murphy, Peter Neil och Jim Beggs	16
4.5 Gökhan Baş och Cihad Şentürk	17
5. Metod och material	19
5.1 Beskrivning av metod	19
5.2 Semistrukturerade kvalitativa intervjuer	20
5.3 Intervjuguide	20
5.4 Genomförande	21
5.5 Dokumentation	21
5.6 Urval	22
5.7 Analysmetod	23
5.8 Forskningsetiska principer	24
6. Resultat och analys	26
6.1 Tolkningsfriheten bidrar till ökad lust bland både lärare och elever	26
6.2 Tolkningsfriheten av kursplanen ger lärare större frihet	28
6.3 En friare kursplan skapar mindre stress hos lärarna	28
6.4 Likvärdigheten i undervisningen äventyras	29
6.5 Kursplanens betydelse minskar med det stora tolkningsutrymmet	31
6.6 Tolkningsfriheten skapar mindre trygghet bland lärare	32

6.7 Tolkningsfriheten skapar både möjligheter och hinder för elevinflytande	33
7. Slutsats och diskussion	35
7.1 Vilken syn har NO-lärare i mellanstadiet på den tolkningsfrihet som finns i kursplanen i biologi?.....	35
7.1.1 Individualistiska kunskapssynen.....	36
7.1.2 Essentialistisk- och progressivistisk kunskapssyn	36
7.1.3 Kursplanens komplexitet.....	38
7.2 Vilka konsekvenser anser lärarna kan uppstå utifrån deras synsätt på tolkningsfriheten?	39
7.2.1 Lärarens intresse och utbildningens likvärdighet.....	39
7.2.2 Läromedel	40
8. Metoddiskussion och framtida forskning	42
8.1 Metoddiskussion	42
8.2 Framtida forskning.....	44
9. Referensförteckning.....	45
10. Bilagor	47
Bilaga 1. Intervjuguide.....	47
Bilaga 2. Tematisk analys	49
Bilaga 3. Samtyckesblankett.....	54

1. Inledning

Under utbildningen på grundskollärautbildningsprogrammet hade vi en kurs i hur man ska tänka kring bedömning i biologi. I kursen diskuterade vi det centrala innehållet i biologi, betygskriterierna och hur vi som pedagoger ska navigera kring dessa. Vi diskuterade hur pass fritt utrymme vi har som lärare, men också vilka svårigheter som kan komma att dyka upp genom tolkningsfriheten. Vi ville till en början ta reda på vilka organ och organsystem lärare väljer att undervisa i, eftersom vi hade en bild av att elever inte får en likvärdig utbildning om de inte får ta del av samma ämnesinnehåll. Under arbetets gång har vi däremot fått en ny förståelse för olika kunskapssyner, där vilket stoff eleverna får ta del av egentligen inte är det mest väsentliga, utan snarare att de får ta del av en likvärdig *undervisning* där kroppens organ kan representeras olika. Utifrån detta har vi därför valt att undersöka vilken syn NO-lärare har på tolkningsfriheten i biologi och vilka konsekvenser lärarna anser kan uppstå utifrån deras synsätt på tolkningsfriheten.

1.1 Bakgrund

Vi har tagit del av en undersökning, skriven av Charlotta Pettersson (2013) som tar upp de konsekvenser som kan uppstå när det finns ett utrymme för lärare att tolka kursplanen. Petterssons (2013) resultat visade på att en del lärare inte använder kursplanen som vägledande i sin planering, utan utgår oftast från tidigare erfarenhet och tradition. Det finns även studier på att det råder en viss ämneskultur, det vill säga en kultur som bestämmer vad som är relevant och viktigt i ett visst ämne. Det kallas för selektiva traditioner och bidrar till att visst innehåll exkluderas och annat innehåll inkluderas, enligt Englund (1994).

I kursplanen för biologi (Skolverket, 2022) står det bland annat att några viktiga organsystem ska presenteras för elever på mellanstadienivå. Det är upp till lärarens agens, det vill säga lärarens förmåga, ansvar och autonomi att ta beslut i undervisningen om vilka organ som ska belysas (Biesta & Tedder, 2007). Det nämns dock inte i kursplanen vilka organs som anses vara de viktigaste och för att knyta an till Englund (1994) om selektiva traditioner, kan det bli problematiskt när läraren själv får tolka kursplanen om vilka organ som är viktigast. Det kan alltså finnas underliggande traditioner och förväntningar som spelar in när läraren väljer vilket innehåll som ska tas upp i ämnet. Ett citat hämtat från Petterssons (2013) studie lyder;

”Skolans arena blir lärarens individuella area snarare än en offentlig.”(s.133).

Har det egentligen någon betydelse vilket ämnesinnehåll, med andra ord vilka organsystem eleverna får undervisning i?

Utifrån studierna från Pettersson (2013) och Englund (1994) ser vi ett tydligt mönster av att det kan finnas en risk för att kunskapsluckor uppstår när lärarna får för stor tolkningsfrihet. Skulle en mer styrd kursplan vara svaret på utmaningen med att minska risken för att ämnesinnehållet skulle bli för färgat av läraren? Eller är det lärarens agens som ska styra urvalet, vilket vi har som utgångspunkt idag? Henrik Románs (2004) undersökning pekar mot att lärare tenderar att ha önskan att få mer styrda direktiv, samtidigt som de önskar att inte förlora sin självständighet och flexibilitet i arbetet. Utifrån Románs (2004) uttalande finns en uttryckt önskan från lärare att få bli mer styrda i urvalet av ämnesinnehållet. Dock vill de inte mista sin självständighet, som är en stor del av lärarprofessionen. Det finns alltså en spänning mellan att vara styrd och att vara fri.

1.2 Relevans

Vår undersökning är relevant i den mån att djupare förstå hur det pedagoger ser på den frihet de har fått genom sin profession och vilka konsekvenser de anser kan uppstå utifrån deras synsätt. Vi vill undersöka hur lärares syn i olika skolor ser på tolkningsfriheten i kursplanen i biologi. Varför vi valt att fördjupa oss i detta är på grund av att vi själva vill få en större förståelse för hur vi ska navigera i kursplanen, när vi blir färdiga lärare. I Petterssons (2013) studie beskriver en av intervjupersonerna att kursplanen har lika stor möjlighet att tolkas som Bibeln har. Det finns alltså många synvinklar att utgå från när man tolkar vad som står i kursplanen. Med vår undersökning vill vi belysa lärares syn på tolkningsfriheten i kursplanen och därmed berika forskningsfältet. Vi önskar även att efter detta arbete kunna vara berikade med fler erfarenheter om hur man som lärare kan arbeta med kursplanen och även få en fördjupad kunskap i vilka konsekvenser olika tolkningssynsätt kan bidra till.

1.3 Begrepp

Vi kommer under arbetet beröra begreppen tolkningsfrihet, ämneskultur och likvärdig utbildning. Vårt arbete utgår inte från att redovisa begreppens innebörd på djupet, då begreppen är komplexa

och kan beskrivas utifrån olika perspektiv. Vi kommer presentera tolkningsfrihet utifrån hermeneutiken och dess rötter. Begreppet ämneskultur kommer vi att beskriva utifrån Englund (1994) definition och utifrån skollagens definition kommer vi beskriva innebörden av en likvärdig utbildning.

1.3.1 Tolkningsfrihet

Ordet hermeneutik betyder tolkning, förklaring och översättning. Inom hermeneutiken vill man tolka meningen av det som människor skapat i ljuset av historiska sammanhang (Brinkkjær & Høyen, 2020). Begreppet är relevant för vår undersökning då vi undersöker hur lärares syn på tolkningsfriheten ser ut och vilka konsekvenser som synen bidrar med. Läroplanen är ett politiskt dokument som förändras med tiden genom människors idéer och tankar. Tolkningsfrihet kan alltså vara ett sätt att se mening och förstå hur människor skapar och handlar genom historien, eller som i detta fall vilka val lärare gör i sin undervisning för vad de anser vara det mest meningsfulla. Tolkningsfriheten kan bidra med både för- och nackdelar. En fördel är att läraren får utrymme att ta egna beslut och agera i undervisningsmiljön. En nackdel kan vara att undervisningsinnehållet färgas eller begränsas till lärarens egna intressen (Biesta & Tedder, 2007).

1.3.2 Ämneskultur

Englund (1994) beskriver att ämneskultur är något som är gjort av människan över tid. Kultur är det resultat som blir när "man" kommit överens om hur specifika saker ska gå till. Förr i tiden fanns det till exempel en kultur om hur man skulle samla in mat, sköta boskap och hålla god hygien. Den kultur som fanns då har sedan modifierats och idag har vi nya kulturer i hur vi handskas med inköp av mat och hålla god hygien. Englund (1994) skriver om att så kallade selektiva traditioner har bidragit till en viss ämneskultur. Det betyder alltså att visst innehåll uteblir och visst innehåll inkluderas, beroende på vilken kultur som råder i till exempel lärarlaget. Olika lärare anser att olika innehåll är viktigare än andra. Ämneskultur är relevant i vår undersökning, då vi undersöker lärares olika syn på tolkningsfriheten i kursplanen och vilka konsekvenser det kan ge. I och med tolkningsfriheten kan ämneskulturen skifta lärare emellan.

1.3.3 Likvärdig utbildning

En likvärdig utbildning innefattar flera olika aspekter enligt skollagen och handlar egentligen inte om att utbildningen ska vara likformig, det vill säga likadan. Med en likvärdig utbildning menas snarare att alla ska ha lika tillgång till utbildning, lika kvalitet på utbildningen, men också att den ska vara kompenserande (Skolverket, 2012). Lika tillgång till utbildning innebär att oavsett var man bor i landet eller vilka ekonomiska förutsättningar man har, ska alla ha lika tillgång till utbildning. Kvaliteten på utbildningen ska också vara densamma över hela landet. Att utbildningen ska vara kompenserande betyder att den ska ta hänsyn till elevers olika behov och förutsättningar vid till exempel dåliga hemförhållanden.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med undersökningen är att få ökad kunskap om hur lärare upplever tolkningsfriheten i kursplanen för biologi. Vi vill även ta reda på vilka konsekvenser lärarna anser kan uppstå utifrån deras synsätt på tolkningsfrihet som finns idag. Vi väljer att undersöka detta på grund av att tidigare studier pekar på att lärare har en individualistisk kunskapssyn som, bidrar till att utbildningen i skolan inte är likvärdig (Pettersson, 2013). Vi har valt att fokusera på vilken syn NO-lärare har på det centrala innehållet, som handlar om att eleven ska lära sig några organ och dess viktiga funktioner. Anledningen till att vi begränsar oss till en del i det centrala innehållet är för att kunna gå in mer specifikt och noggrant i deras tankar om tolkningsfriheten och dess konsekvenser.

Vår frågeställning:

- *Vilken syn har lärare på den tolkningsfrihet som finns i kursplanen i biologi?*
- *Vilka konsekvenser anser lärarna kan uppstå utifrån deras synsätt på tolkningsfriheten?*

3. Teoretiska perspektiv

Vi har valt att presentera fem begrepp, *läroplansteori*, *utbildningskonception*, *essentialism*, *progressivism* och *individualistisk kunskapssyn*. De två första begreppen (*läroplansteori* och *utbildningskonception*) hjälper oss att beskriva de tre sista begreppen (*essentialism*, *progressivism* och *individualistisk kunskapssyn*) som vi har valt att fokusera på, eftersom dessa tre begrepp kan vara till hjälp för att urskilja och beskriva olika sätt att se kunskap på. Vi kommer först presentera vad *läroplansteori* är på grund av att alla tre begreppen har sina rötter där. Begreppet *utbildningskonception* beskrivs i samband med både *essentialismen* och *progressivismen* eftersom de utgår därifrån. Därefter följer en historisk förklaring på hur *essentialism* och *progressivism* uppkom. Den sista rubriken presenterar Petterssons (2013) definition på ett nytt begrepp som hon låtit kalla *individualistisk kunskapssyn*. Under rubrikerna finns förklaringar till valen av begrepp och varför dessa begrepp är relevanta för vårt arbete.

3.1 Läroplansteori

Läroplansteori är ett samlingsbegrepp som innefattar olika riktningar, det kan handla om bland annat politiska intressen, innehåll i läroplanen, underliggande värderingar och ämnesteorier (Wahlström, 2009). Läroplansteori handlar också om vilka medborgare vi vill fostra, alltså vilka slags värderingar, kunskaper och kvaliteter vi vill att barn i samhället ska bidra med till vuxenlivet (Englund, 2014). Läroplansteori har alltid studerat frågor över lång tid och fokuserat på i vilken samtid frågorna ställs i (Pettersson, 2013). Vi har valt detta begrepp för att lättare kunna förklara de tre sista begreppen: *essentialism*, *progressivism* och *individualistisk kunskapssyn*.

3.2 Utbildningskonception – essentialism och progressivism

Begreppet utbildningskonception kommer ursprungligen från läroplansteori, alltså hur man tolkar och ser på skolans läroplan. Syftet med utbildningskonception har varit och är ett verktyg för att analysera sambandet mellan utbildning och samhälle (Englund, 1986). Det finns två grenar inom utbildningskonceptionen som kan delas upp efter “vetenskaplig rationell” och “demokratisk”

utbildningskonception. Den demokratiska utbildningskonceptionen växte fram vid andra världskriget och var en reaktion mot det våld och förtryck som präglade världen. Man ville bidra till demokratiska medborgare och därför blev skolans viktigaste uppdrag att undervisa om detta. Tanken var att elever skulle fostras till demokratiska och samhällsutvecklande medborgare, bildandet av den demokratiska medborgaren stod alltså i fokus (Pettersson, 2013).

Den vetenskapliga och rationella utbildningskonceptionen kom ungefär samtidigt, men tog riktig fart under 60-talet, då samhället utvecklades ekonomiskt och tekniskt. Nu var det nya idealet att fostra medborgare till att utveckla samhället framåt med vetenskapen i ryggraden (Pettersson, 2013). Skolan präglas av tron på vetenskap och skolans ämnesinnehåll färgades efter det tankemönstret, vilket bidrog till att innehållet i skolan var viktigast, man hade en så kallad essentialistiska syn på kunskap. Parallellt med denna kunskapssyn fanns den progressivistiska synen på kunskap, där man strävar efter ett mer elevcentrerat lärande, med andra ord ett mer aktivt deltagande från eleverna. Motsättningar mellan essentialistisk syn och progressivistisk syn på kunskap var alltid ett bekymmer för den vetenskapliga och rationella utbildningskonceptionen (Pettersson, 2013). Vi har valt detta begrepp på grund av att det hjälper oss att förklara kommande begrepp eftersom *essentialismen* och *progressivismen* utgår därifrån.

Begreppen essentialism och progressivism kommer vi att använda under både analysen och diskussionen, då vi i detta arbete undersöker vilken syn lärare har på tolkningsfriheten i kursplanen. Begreppen är två sätt att se på hur kunskap bäst blir till, därför anser vi att begreppen essentialism och progressivism kan hjälpa oss att bättre kunna förklara och urskilja tankemönster hos lärarna. Vi är medvetna om att det finns fler perspektiv på hur kunskap bäst blir till, men vi har valt dessa två då vår tidigare forskning, skriven av Pettersson (2013), använt sig av begreppen.

3.3 Individualistisk kunskapssyn

Pettersson (2013) upptäcker begreppet individualistisk kunskapssyn efter att ha gått igenom sitt resultat och insett att lärarnas kunskapssyn inte är förankrad i de nationella kursplanerna, utan grundar sig i lärarnas individuella kunskapssyn. Hon påstår att lärare förlitar sig mer på egen erfarenhet, invanda mönster och eget intresse när undervisningsinnehållet sammanställs, än vad de förlitar sig på att arbeta kollegialt och utgå från att kursplanen ska ge stabilitet i bestämmandet av ämnesinnehållet. Den individualistiska kunskapssynen är ett begrepp som vi även kommer ta

upp i diskussionen. Vi anser att det skulle vara intressant att undersöka om kunskapssynen finns bland de lärare som vi har intervjuat. Begreppet ger ytterligare en dimension och perspektiv på hur lärares syn på tolkningsfriheten kan uttryckas.

4. Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer tidigare forskning att presenteras. Den första studien är skriven av Pettersson och berör ämnen som tolkningsfrihet och vilka konsekvenser som kan uppstå vid tolkningsfrihet. Följt av Petterssons studie presenteras en studie gjord av Douglas A. Roberts som i stora drag handlar om att det finns två olika visioner på hur man kan se på vad naturkunskapsämnen ska ha för uppgift i utbildningssystemet. Därefter kommer en artikel av Ingrid Carlgren som handlar om kunskap och kunnande, samt lärarnas förändrade uppdrag. Den fjärde artikeln är skriven av Colette Murphy, Peter Neil och Jim Beggs. De redogör för hur lärares osäkerhet i att undervisa naturkunskap har förändrats över tid. Den sista artikeln som vi tar upp är från Karamanoğlu Mehmetbey University i Turkiet. Deras syfte är att belysa vilka syn lärare i Turkiet har på kursplanen.

4.1 Charlotta Pettersson

Petterssons (2013) studie belyser hur tolkningsfriheten i läroplanen upplevs av lärare. Hon är universitetslektor på Örebro Universitet och arbetar med forskning inom pedagogik. Syftet med studien är att utveckla en bredare förståelse i hur kursplanen transformeras av lärare, det vill säga hur lärare samtalar om hur de använder sig av kursplanen i praktiken. Hon genomförde sex gruppintervjuer med cirka fyra lärare i varje.

Varje grupp bestod av ett arbetslag som arbetar som antingen svenska- eller samhällskunskapslärare på ett högstadium, gymnasium eller Komvux. Pettersson skriver att det var positivt att lärarna i gruppen redan var inarbetade med varandra och att det redan fanns en existerande kontext där idéer fick utrymme. Nackdelen var dock att ämnen som lärarna tog för givet i gruppen inte diskuterades och underliggande gruppträck kan ha påverkat diskussionen. Pettersson genomförde en tematisk analys av den insamlade datan från gruppintervjuerna och resultatet av analysen mynnade ut i fem punkter. Vi kommer ta upp två av punkterna som är relevanta för vår undersökning.

Den ena punkten är att lärare förlitar sig på egen erfarenhet istället för kursplanen. Lärarna använder inte kursplanen som en vägledare i sin planering, utan utgår från att de vet vilket innehåll

som ska presenteras. Den andra punkten är att det finns för lite utrymme för att ny mening ska skapas. Lärarna arbetar individuellt, något som Pettersson kallar för en individualistisk kunskapssyn. I gruppdiskussionerna låter inte lärarna åsikter och ställningstagande brytas mot varandra. Utrymme för att elever ska få delta i vilket innehåll som ska behandlas är också mycket litet, skriver Pettersson (2013).

Studien genomsyrar även bilden av att det finns en spänning mellan att lärare önskar sig en styrd och detaljerad kursplan, samtidigt som de även önskar ha kvar den stora flexibiliteten och friheten som de har idag. En konsekvens av den frihet som nu råder är att elever får olika kunskaper att ta med sig ut i livet. Pettersson (2013) skriver;

”Skolans arena blir lärarens individuella area snarare än en offentlig.”(s.133).

Det är alltså läraren som har makt över både innehåll, arbetssätt och elevernas delaktighet. Denna studie är högst relevant för att kunna besvara vår frågeställning, då Petterssons studie undersöker vilket syn lärare har på tolkningsfriheten i kursplanen och även vilka konsekvenser som kan uppstå utifrån lärarnas synsätt.

4.2 Douglas A. Roberts

Douglas A. Roberts (2010) diskuterar begreppet *vetenskaplig kompetens* inom ramen för skolans läroplaner. Han menar på att det finns olika synsätt att se till begreppet *vetenskaplig kompetens*. Roberts (2010) presenterar två synsätt som han kallar för visioner. Vision ett lägger tonvikten på att vetenskaplig kompetens är explicit kunskap om naturämnet som syftar till att bilda naturvetare. Vision två betonar att vetenskaplig kompetens är hur naturvetenskapen samverkar med vardagslivet och samhället och syftar till att allmänbilda elever till den grad att de kan ta sig fram i livet. Han skriver även att det alltid har funnits en spänning mellan dessa två visioner och diskussionen om vilken vetenskaplig kompetens som är viktigast att ge till blivande samhällsmedborgare, alltså våra elever.

Roberts (2010) beskriver att det råder stor förvirring kring begreppet *vetenskaplig kompetens*, vilket gör att diskussionen om hur begreppet ska implementeras i skolundervisningen blir hämmad. Han påstår att den diskussionen behöver finnas för att förstå de utmaningar och

framtidssikter som präglar naturvetenskapsundervisningen i dagens samhälle. Han nämner även att spänningen mellan de två visionerna har varit föremål för många politiska strider. Han skriver också att kursplanen är ett politiskt dokument som genomgår många tolkningssteg. Från att politiker sitter och värderar och tolkar vad som är viktigast att skriva med i kursplanen till att lärare får kursplanen, som i sin tur tolkar och anpassar innehållet till eleverna. Vi använder oss av undersökningen från Roberts (2010) på grund av att vi vill se vilken av visionerna som lärarna i vår undersökning bär på. Vi tror att det kan hjälpa oss att svara på vår frågeställning och ge en djupare inblick i hur lärarens synsätt kan påverka undervisningens innehåll och utfall.

4.3 Ingrid Carlgren

Ingrid Carlgren (2023), professor emerita i pedagogik vid Stockholms universitet har gjort flertalet forskningsstudier inom pedagogik. Hon skiljer begreppen kunskap och kunnande åt och beskriver att kunskap är att veta om något, det vill säga en teoretisk aspekt som innefattar information och fakta. Kunnande handlar om att kunna göra något, det vill säga att ha en förmåga att praktiskt använda kunskapen för att till exempel utföra särskilda uppgifter inom ett område. Kunnande är med andra ord en mer handfast tillämpning av kunskapen i praktiken där den teoretiska kunskapen behövs för att nå ett praktiskt kunnande.

Carlgren (2023) skriver att lärarnas uppdrag de senaste decennierna har förändrats. Hon anser att kursplanerna endast ger övergripande beskrivningar av de förmågor som eleverna förväntas utveckla, men utan tydliga innehållsliga specifikationer. Carlgren (2023) lyfter även att det saknas empirisk data för hur de nya kursplanerna faktiskt påverkar lärarnas undervisning, men att mycket indikerar på att det är tids- och energikrävande för lärare att försöka tolka kursplanen för att kunna skapa relevant undervisningsinnehåll inom ämnet.

4.4 Colette Murphy, Peter Neil och Jim Beggs

Författarna Colette Murphy, Peter Neil och Jim Beggs (2007) skriver om hur självsäkerheten hos lärare i NO-ämnena har förändrats över tio års tid. De har jämfört en storskalig studie som gjordes 2007 med en undersökning som genomfördes tio år tidigare, skriven av Wynne Harlen. Syftet med

undersökningen som Murphy et.al (2007) genomförde var att analysera de aktuella problemen som naturkunskapen står inför i England. Undersökningen visar att det fortfarande finns stora utmaningar i NO-lärarnas självförtroende när de undervisar i klassrummen. I artikeln beskrivs det att osäkerheten hos lärarna kommer huvudsakligen från att lärarna inte känner sig trygga i ämnet, att deras kunskaper i NO-ämnena brister.

I studien av Murphy et. al (2007) inkluderades intervjuer med 300 lärare, fokusgrupper och workshops, samt en enkät som skickades ut till 100 lärarutbildningsinstitutioner. Resultatet visar att det har skett en del förbättringar i lärarnas självförtroende under tio års tid, men att det fortfarande finns mycket oro och oförmåga hos lärarna kring hur de ska undervisa i NO-ämnena. I artikeln dras slutsatsen att England behöver ökad satsning på lärarfortbildningar i naturvetenskap för att säkerställa att lärarna är självsäkra och effektiva i sin undervisning. Vi anser att denna artikel är relevant, då vårt arbete behandlar lärarnas syn och agerande i NO-undervisning. Med hjälp av artikeln kan vi få en inblick i hur lärare resonerar och tänker kring undervisningen i naturvetenskap. Vi är dock medvetna om att studien är tagen i en annan kontext, då den engelska läroplanen skiljer sig från den svenska.

4.5 Gökhan Baş och Cihad Şentürk

I en internationell studie gjord av Baş & Şentürk (2020) för Karamanoğlu Mehmetbey University i Turkiet, undersöktes vad lärare har för associationer till kursplanen. Vi tycker att studien är intressant i den mån att kunna se vad lärare i andra sammanhang och länder har för syn på sin kursplan och ifall det kan finnas liknande uppfattningar. Undersökningen genomfördes via enkäter och har kvantitativ karaktär. I studien deltog frivilliga deltagare från en provins i Turkiet som heter Nidge. Enkäterna delades ut under tio dagar i de skolor som befinner sig i provinsen Nidge och 261 lärare deltog. Lärarna skulle skriva ner en metafor för vad de anser passar deras uppfattning om kursplanen Baş & Şentürk (2020).

Sammanlagt skrevs 48 olika metaforer av lärarna fram, som forskarna sedan delade in i fem olika underkategorier, i ett försök att komprimera data. Kategorierna blev: Guide (vägvisare), Problem (problem), System (system), Complex structure (komplex struktur) och Need (behov). En intressant aspekt som lyfts fram i resultatet är att lärarnas uppfattningar om kursplanen spänner

sig från att kursplanen är en vägvisare som bär på de mesta svaren för att klara av läraruppgiften, till att kursplanen är en komplex struktur som inte alls bär på självklara direktiv. 49 % av lärarna, vilket motsvarar 128 lärare, skrev att de uppfattar kursplanen som en vägvisare. 6,5 % av lärarna, vilket motsvarar 26 lärare, uppfattar kursplanen som en komplex struktur. Baş & Şentürk (2020).

Studien skrev i sitt resultat att kursplanen är ett komplex och dynamiskt dokument, som inte kan beskrivas med bara en metafor. De menar på att det finns otroligt många perspektiv på hur lärare upplever och ser på kursplanen. Det beskriver inte att det finns något rätt och fel i och hur kursplanen bör betraktas i Turkiet, utan skriver att kursplanen är ett dokument som behöver betraktas från olika synvinklar. De skriver även att de olika perspektiven hos lärarna kan bero på kulturella bakgrunder. De avslutar sin studie med att skriva att det var en bra metod att fråga efter metaforer för att få syn på lärares uppfattningar och utbildningssyn av kursplanen. Baş & Şentürk (2020).

5. Metod och material

Vi har valt att genomföra en empirisk undersökning och för att samla in material till vår undersökning har vi valt att använda oss av kvalitativa intervjuer. Vi kommer att beskriva vårt tillvägagångssätt och de olika faserna vi genomgick i vår undersökning. Vi kommer även att ta upp hur vår undersökning förhåller sig till de forskningsetiska principerna.

5.1 Beskrivning av metod

Eftersom syftet med undersökningen var att förstå hur NO-lärare i mellanstadiet uppfattar tolkningsfriheten i kursplanen i biologi och vilka konsekvenser de anser kan uppstå utifrån deras synsätt på tolkningsfriheten, var intervjuer den metod som passade bäst för detta ändamål. Vi ville höra informanternas egna uppfattningar och tankar gällande tolkningsfriheten i kursplanen, vilket krävde djupare frågor med längre svar (Christoffersen & Johannessen, 2015). Vi har försökt ta hänsyn till att alla intervjuer alltid sker i någon form av kontext, det vill säga sammanhang, vid genomförandet av intervjuerna (Alvehus, 2019). För att få så överensstämmande bild som möjligt av deras uppfattningar och tankar, har vi ibland ställt liknande frågor, men på olika sätt. Detta på grund av att informanterna ska få chansen att uttrycka sig fritt om sina uppfattningar och tankar utifrån lite olika synvinklar. Enligt Brinkkjær & Høyen (2020) är det näst intill en omöjlighet att finna en absolut sanning, men vi har gjort vårt yttersta för att komma så nära den som möjligt, genom att försöka finna den bästa möjliga kunskapen kring våra forskningsfrågor.

Det finns givetvis fler hinder som kan ha försvårat vår undersökning av forskningsfrågorna för att få en så tydlig bild som möjligt. Ett av dessa hinder har till exempel varit tidsbegränsningen för vårt arbete (Christoffersen & Johannessen, 2015). En mindre snäv tidsbegränsning hade ökat möjligheten för att genomföra fler intervjuer med fler NO-lärare för att höra deras uppfattningar. Detta hade ökat reliabiliteten i vår undersökning (Christoffersen & Johannessen, 2015). Vår ambition var först att ha cirka tio informanter, men då intervjuer är en metod som ger en djupare insyn, kan antalet begränsas enligt Christoffersen & Johannessen (2015). Därför har vi valt att utgå ifrån fem informanter.

5.2 Semistrukturerade kvalitativa intervjuer

Vi har använt oss av semistrukturerade frågor när vi genomförde intervjuerna med våra informanter. För att säkerställa att vi fick med de viktigaste frågorna, valde vi att göra ett gemensamt dokument, det vill säga en intervjuguide. Intervjuguiden innehöll samtliga frågor som vi ville ställa till våra informanter. Eftersom vi ville att informanterna skulle kunna uttrycka sig fritt om sina tankar och uppfattningar, valde vi att ha många öppna frågor i vår intervju (Christoffersen & Johannessen, 2015). Vi valde också att använda oss av flexibla uppföljningsfrågor för att få ännu djupare svar från informanterna. Bryman (2011) anger att just uppföljningsfrågor kan vara bra att använda sig av i semistrukturerade intervjuer, för att nå djupare kring det man vill undersöka. Brinkkjær & Høyen (2020) anser att genom semistrukturerade intervjuer kan vi ta del av informanternas egna synvinklar kring våra forskningsfrågor. Tillsammans bildar informanternas synvinklar en helhet och enligt den hermeneutiska cirkeln kan vi med hjälp av delarna förstå helheten och tvärtom. Lärarnas olika synvinklar är med andra ord ett försök i att beskriva en subjektiv sanning.

5.3 Intervjuguide

Innan vi genomförde våra intervjuer med informanterna, skapade vi tillsammans en gemensam intervjuguide där vi tog upp alla relevanta frågor vi ville ställa, för att få svar på vår frågeställning. Enligt Christoffersen & Johannessen (2015) är det en fördel att göra en intervjuguide för att konkretisera det man vill ha svar på under intervjuerna. Vi utgick från deras mall när vi skapade vår intervjuguide. Först började vi med att göra en inledning där vi presenterade vilka vi var, syftet med vår undersökning, hur den skulle gå till och vilka rättigheter de hade. Därefter började vi formulera relevanta frågor för att få svar på våra forskningsfrågor. Intervjun inleddes med lite enklare frågor som till exempel hur länge de hade arbetat som lärare och vad det var som gjorde att de ville bli lärare. Därefter gick vi in på övergångsfrågor där vi frågade om de använde sig av någon typ av läromedel i sin biologiundervisning om organsystemen. Därefter kom vi in på våra nyckelfrågor där vi försökte få svar på våra forskningsfrågor: *Vilken syn har NO-lärare i mellanstadiet på den tolkningsfrihet som finns i kursplanen i biologi* och *vilka konsekvenser anser lärarna kan uppstå utifrån deras synsätt på tolkningsfriheten?* För att få svar på dessa ställde vi frågor som till exempel hur de upplever tolkningsfriheten i kursplanen, vilka organsystem de väljer

att undervisa om och vilka konsekvenser tror de tolkningsfriheten kan ge. Avslutningsvis ställde vi en fråga om de saknade någonting i kursplanen i biologi inom just människokroppen för att ge ett lite lättsammare avslut på intervjun. Den slutgiltiga intervjuguiden som användes vid samtliga intervjuer finns i Bilaga 1.

5.4 Genomförande

Sammanlagt genomförde vi totalt fem intervjuer med NO-lärare i mellanstadiet på olika skolor. Majoriteten av lärarna var anställda på kommunala skolor, men en av dem arbetade för en friskola. Vi hade avsatt ungefär 45 minuter per intervju, men de flesta av dem tog omkring 30 minuter att genomföra. Trots att det är en fördel att båda två hade närvarat på samtliga intervjuer (Christoffersen & Johannessen, 2015), valde vi att dela upp dem mellan oss. Detta bestämde vi tillsammans på grund av tidsmässiga, men även ekonomiska skäl eftersom vi är bosatta i olika kommuner med relativt långt pendlingsavstånd. Båda har fortfarande genomfört samtliga steg inom intervjuerna och vi har också tagit del av varandras intervjuer. Detta för att båda två skulle vara lika insatta i samtliga intervjuer och kunna diskutera och jämföra dem tillsammans. Gemensamt är att vi vid samtliga intervjuer har utgått från samma intervjuguide för att på så sätt säkerställa att våra resultat skulle bli jämförbara med varandra. Vi har med hjälp av intervjuguiden också en gemensam struktur för hur intervjuerna genomfördes. Vi inledde med att presentera oss själva, vad vi hade för syfte med vår intervju, vilka rättigheter de som informanter hade, samt hur intervjun skulle gå till. När de hade skrivit på sina medgivanden satte vi igång diktafonen och startade våra intervjuer. Fyra av fem intervjuer genomfördes på plats person till person, medan en av dem fick hållas via Zoom på grund av tidsmässiga skäl. Trots att en av intervjuerna var digitala, ansåg vi att vi fick många användbara svar i alla fall.

5.5 Dokumentation

Våra intervjuer dokumenterades med hjälp av diktafoner. Vi valde att ha varsin eftersom vi genomförde intervjuerna var för sig. En av diktafonerna lånades på Malmö Universitet, medan den andra var privat. Enligt Alvehus (2019) är det mer fördelaktigt att använda sig av ljudupptagning under en intervju, än att skriva svaren under själva intervjun. Det minimerar även

riskan för att svaren ändras eller feltolkas på grund av att man till exempel inte missar att få med viktig information. Ljudfilerna sparades därefter på Malmö Universitets hemkatalog av sekretesskäl med hänsyn till GDPR. När arbetet blivit godkänt raderas samtliga ljudfiler från hemkatalogen. För att transkribera ljudupptagningarna använde vi oss av Windows 365 för att underlätta transkriberingen. Vi behövde däremot justera transkriberingarna en hel del med tanke på att programmet ofta uppfattade fel, vilket resulterade i att transkriberingarna inte blev helt korrekta till en början. Transkriberingarna var anonymiserade och det var denna data vi använde oss av för att analysera vårt resultat med hjälp av en tematisk analys. Informanterna har anonymiserats genom att vi har tilldelat dem varsin alias. I vår undersökning ansåg vi inte att det var relevant att uppge information om till exempel informanternas ålder, arbetskommun och arbetslivserfarenhet, eftersom det inte hjälper oss att svara på vår frågeställning. Det är också ett aktivt val vi har gjort för att försöka hålla våra informanter så anonyma som möjligt.

5.6 Urval

För att få ökad validitet i vår undersökning har vi riktat in oss på NO-lärare i mellanstadiet som undervisar i ämnet biologi. Det är viktigt att mäta det vi faktiskt vill mäta, för att få hög validitet i vår undersökning (Alvehus, 2019; Christoffersen & Johannessen, 2015). Validiteten i vår undersökning hade minskat om vi till exempel hade valt att intervjua lärare som inte jobbar på mellanstadiet, eller som inte undervisar i ämnet biologi.

Vi valde skolor från flera olika kommuner i Skåne och lärarna vi frågade var lärare som vi själva kände på ett eller annat sätt sedan tidigare. Vi kom snabbt fram till att vi kände tillräckligt många mellanstadielärare inom NO för att genomföra alla intervjuer, dessutom hade vi även ett flertal i reserv om det skulle behövas. Enligt Christoffersen och Johannessen (2015) underlättar det att hitta informanter genom att utnyttja redan etablerade kontakter man har sedan tidigare. Det kan vara både en för- och en nackdel att redan ha en relation till informanterna, menar Esaiasson et al. (2017). Fördelen är att vi redan känner dem och att vi har någon form av relation sedan tidigare, vilket kan bidra till att intervjuerna känns mer avslappnade. En nackdel kan däremot vara att en tidigare relation till informanten kan medföra att tolkningen lätt färgas, just eftersom man har en relation sedan tidigare. Vi har försökt att inte använda oss av bekvämlighetsurvalet eller snöbollsurvalet. Bekvämlighetsurvalet betyder att informanterna väljs utifrån tillgänglighet och

vilja att ställa upp i intervju. Snöbollsurvalet innebär att informanterna har tipsat vidare om andra potentiella personer att intervjua (Bryman, 2011; Skolforskningsinstitutet, 2020). För en mer djupgående diskussion om vårt urval, se avsnittet *metoddiskussion*.

5.7 Analyismetod

Vi använde oss av en tematisk analys för att bearbeta vår insamlade data. Tematisk analys handlar i stora drag om att datainsamlingen sorteras, kategoriseras och diskuteras utifrån ett valt teoretiskt perspektiv (Lindgren, 2014). Begreppet tematisk analys är ett försök att översätta det som på engelska kallas för “The constant comparative method” (Lindgren, 2014). Miles och Huberman (1984) skrev i sin artikel *Qualitativ Data Analysis* hur den tematiska analysen kan delas upp i tre steg. Första steget är reduktion av data(kodning), andra steget är presentation av data(tematisering) och det sista steget är slutsatser och verifiering (summering). Miles och Huberman (1984) betonar att stegen överlappar varandra och kan egentligen betraktas som nivåer. När man genomför en kvalitativ analys av detta slag talar man om att man använder sig av den hermeneutiska spiralen, alltså att tolkningar av data växer fram i en växelvis process mellan det man redan vet (tidigare forskning) och det man precis fått ta del av (insamlingsdatan), (Lindgren, 2014).

Braun och Clark (2006) berättar i sin artikel, *Using thematic analysis in psychology*, att de använt sig av en tematisk analys som delas upp i sex steg. Analyismetoden grundar sig på det som Lindgren (2014) presenterat men i mer detaljerad form. Stegen som nu presenteras har fritt översatts av oss från artikelns originalspråk som är engelska.

Första steget; göra sig bekant med den insamlade datan. I detta steg är forskarens uppdrag att läsa igenom materialet minst en gång, helst fler gånger för att verkligen få materialet att fästa sig. Forskaren kan börja göra noteringar om idéer vad som är mest intressant i materialet.

Steg två; Generera initiala koder. Steg två innebär att man börjar koda materialet, vilket betyder att forskaren markerar/skriver upp relevanta ord eller fraser som relaterar till forskningsfrågan.

Steg tre; Temasökning. I steg tre är forskarens uppgift att försöka gruppera koderna i potentiella teman som upptäcks med hjälp av att se mönster och samband i materialet. Det viktigaste i steg tre är att gruppera koderna i grupper som är meningsfulla.

Steg fyra; Granskning och förfining av teman. Steg fyra är till för att forskaren ska kunna ge sig själv tiden att granska de potentiella teman som skrivits upp under steg tre och se ifall temana återspeglar kärnan i datan. Under steg fyra måste även temana kontrolleras ifall de är relevanta för forskningsfrågan.

Steg fem; Definiera och namnge teman. Efter att temana är granskade och förfinade behöver de definieras och namnges. Under steg fem är det viktigaste att definiera varje tema och även skriva ut den data som stöder temat.

Sista steget, det vill säga *steg sex*; Analys och rapportering. I detta steg ska forskaren tydligt, koncist och organiserat sammanfatta temana. Forskaren behöver dra slutsatser baserat på forskningsfrågan och för att styrka slutsatserna alltid ge relevanta exempel från datan.

Thematic analysis in six steps:

1. Familiarizing yourself with data
2. Generating initial codes
3. Searching for themes
4. Reviewing themes
5. Defining and naming themes
6. Producing the report

Från Braun & Clarke. (2006) *Sammanfattning av de sex stegen för tematisk analys* [bild].

Under vår resultat- och analysdel finns våra slutgiltiga teman och för att ta del av vår tematiska analys hänvisar vi till Bilaga 2.

5.8 Forskningsetiska principer

Vid genomförandet av vår undersökning och vårt arbete har vi utgått från de forskningsetiska principerna, det vill säga informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet tillsammans med riktlinjerna för GDPR (Malmö Universitet, u.å.; Vetenskapsrådet, 2017; Vetenskapsrådet, 2002).

För att tillgodose informationskravet såg vi till att samtliga informanter fick information om vilka vi var, syftet med vår undersökning, hur informationen skulle användas i vårt arbete, men även att

de när som helst hade rätt att avbryta sitt deltagande. Samtyckeskravet uppnådde vi genom att samtliga informanter fick ge sitt medgivande genom att skriva på en samtyckesblankett innan intervjun startade (Bilaga 3). Med hänsyn till GDPR och konfidentialitetskravet registrerades vår tänkta personuppgiftsinsamling via Malmö Universitets dataskyddsförordningsregister. Vi valde att ta in så få personuppgifter som vi bara kunde redan från början. Den enda personuppgift vi tog in var egentligen ljudupptagningarna från intervjuerna. För att avidentifiera materialet transkriberade vi intervjuerna så fort vi kunde och därefter sparade vi ner ljudfilerna på Malmö Universitets hemkatalog som skyddas med lösenord. Så snart examensarbetet har blivit godkänt kommer allt material att raderas. Med hänsyn till nyttjandekravet används det insamlade materialet endast i forskningssyfte och ingen obehörig person har tillgång till detta material (Vetenskapsrådet, 2002).

6. Resultat och analys

I detta kapitel redovisar vi våra resultat utifrån de olika temana som framkom vid skapandet av vår tematiska analys. Detta valde vi att göra eftersom våra forskningsfrågor (*Vilken syn har lärare på den tolkningsfrihet som finns i kursplanen i biologi?* och *vilka konsekvenser anser lärarna kan uppstå utifrån deras synsätt på tolkningsfriheten?*) går in i varandra och därför gör det svårt att särskilja dem. Under genomförandet av den tematiska analysen har vi med hjälp av våra teoretiska begrepp analyserat materialet av våra intervjuer och produkten blev det resultat som presenteras nedan.

Läroplansteori har bidragit till att vi har lagt fokus på mönster som kopplas till vilka värderingar, kunskaper och kvaliteter som lärarna strävar efter i fostran av eleverna (Wahlström, 2009). Med hjälp av utbildningskonceptionen har vi under den tematiska analysen försökt urskilja vad som är essentialistisk och progressivistisk kunskapssyn (Pettersson, 2013). Detta gjorde vi för att ta reda på vilken syn lärarna har på vilken typ av medborgare de vill fostra. När vi under vår tematiska analys inte kunnat urskilja vilken av dessa två kunskapssyner som lärarna har, fick vi användning av Petterssons (2013) begrepp ”individualistisk kunskapssyn”.

Sammanfattningsvis har vår analys av resultatet visat att majoriteten av lärarna har en positiv syn på tolkningsfriheten i kursplanen i biologi, med en viss önskan om tydligare riktlinjer. Utifrån lärarnas synsätt anser de att de konsekvenser som kan uppstå är, å ena sidan ökad lust bland både lärare och elever, större frihet och mindre stress bland lärare och möjlighet till större elevinflytande. Å andra sidan bidrar deras synsätt till att likvärdigheten i undervisningen äventyras, läromedlet blir mer styrande, mindre trygghet bland lärare och att elevinflytandet kan minska.

6.1 Tolkningsfriheten bidrar till ökad lust bland både lärare och elever

Något som ofta återkom i intervjuerna var lärarnas syn på att tolkningsfriheten gav dem ett större utrymme, vilket i sin tur gav dem ökad lust i undervisandet. Många av lärarna menade att de

gynnas av tolkningsfriheten, då de själva får stort utrymme till att undervisa om sådant som de själva tycker är roligt och intressant. Alla lärare berättar att de själva brukar intressera sig för biologi och människokroppen. Några av dem brukade läsa böcker inom temat biologi, se filmer och vara ute i naturen. Några andra berättar att motion och kost är stora fritidsintressen. En av lärarna påstår att hon gynnas av att få tolkningsfrihet i de ämnen hon brinner för, men att hon tenderar att vilja ha mer styrda riktlinjer i de ämnen där hon inte har ett personligt intresse. En av lärarna berättar:

Jag tror det är roligare med tolkningsfriheten om man är intresserad av ämnet...(Lena).

Några av lärarna påstod att det friutrymme som tolkningsfriheten ger, skapar möjligheter till att ge vidare deras intresse för biologi till eleverna i och med att kursplanen inte är så detaljstyrd. När vi gav frågan om tolkningsfriheten skapar mer lust för lärande svarade en av dem:

Ja, det går hand i hand, om det skapar lust hos mig så borde det finnas förutsättningar att det skapar lust för eleverna också.... (Jack).

Synen på att involvera elevernas intresse i ämnesinnehållet, var något som alla utom en av lärarna nämnde under intervjun. Lärarna var måna om att betona att de självklart utgår från elevernas intresse för att också ge dem större lust till att delta i undervisningen. En av lärarna berättade:

Det är viktigt att man kan sina elever och vet elevernas intresse (Nina).

En annan lärare säger också att:

Elevernas intresse spelar också in... (Lena).

Avslutningsvis beskriver en av lärarna att hon jobbar för att eleverna ska få helheten om människans olika organ och hur de samverkar med varandra, men att det som verkligen har störst betydelse i läraruppdraget är att ge vidare lusten till att lära sig mer. Hon säger:

Vårt uppdrag är ju att skapa nyfikenhet och lust att lära (Lena).

6.2 Tolkningsfriheten av kursplanen ger lärare större frihet

I intervjuerna framkom det att majoriteten av lärarna ansåg att tolkningsfriheten i kursplanen i biologi bidrog till större frihet och var positivt inställda till detta. Många av dem menade att det var gynnsamt för dem som lärare och en av dem berättar:

Ja, det var ju det som var kicken lite första gången jag var i ett klassrum, du får uppfinna hjulet själv (Jack).

En annan lärare säger:

Det är ju skönt med frihet (Lena).

Senare i intervjun säger samma lärare att friheten bidrar till att:

...man kan utgå ifrån elevgruppen när man planerar sina lektioner och lektionsinnehållet. Man kan utgå ifrån deras frågeställningar och intressen (Lena).

Hon tillägger även att friheten tillåter henne att stanna upp längre vid sådant som eleverna visar stort intresse för genom att säga:

Det som eleverna visar intresse för kanske jag stannar vid lite längre (Lena).

6.3 En friare kursplan skapar mindre stress hos lärarna

Flera av lärarna som deltog i intervjun är eniga om att tolkningsfriheten i kursplanen inom biologi, bidrar till att de känner mindre stress i sin undervisning och kring planeringen. En av dem kommenterar:

Det underlättar, det blir lättare. Jag måste inte gå igenom allt, det skulle bli stressigt (Nina).

De intervjuade lärarna har arbetat som lärare i minst 16 år och jämför den nuvarande kursplanen med de tidigare som de har arbetat med och en av dem säger:

Tidigare när det var mer detaljerat upplevde jag mer stress att hinna med allt (Anna).

Samma lärare säger även:

Man har tagit bort mycket stoff och då blir det mindre stress (Anna).

I intervjun nämner en av lärarna att friheten gör det enklare att begränsa sig i undervisningen för att minska stressen.

Man vill inte ta in för mycket så det blir stressigt. Har du då en gedigen lärarhandledning behöver du inte så mycket mer oftast (Anna).

6.4 Likvärdigheten i undervisningen äventyras

Under intervjun började flera av lärarna att självmant prata om likvärdighet i utbildningen när frågan om "vilka konsekvenser tror du att tolkningsfriheten ger?" dök upp. Majoriteten av dem uttryckte oro kring hur likvärdigheten i undervisningen blev. En av dem svarade såhär:

Det ger ju konsekvenser av att alla inte får en likvärdig utbildning eftersom man kanske lär sig olika delar, att man inte får samma kunskaper. En likvärdig skola ska det ju vara. Det blir ju en konsekvens när man tolkar olika såklart. Men en konsekvens behöver väl inte vara negativ? (Anna).

En annan lärare uttryckte att hon saknade riktlinjer i kursplanen för att få en mer likvärdig skola:

För att vi ska få en mer likvärdig skola, tror jag att vi behöver fler riktlinjer, mer som det var förr (Greta).

Samma lärare säger även:

Jag tror att det skulle öka likvärdigheten mellan skolor. Det skulle också bli lättare för elever som byter skola (Greta).

En tredje lärare ansåg att undervisningen hade blivit mer rättvis och haft en rödare tråd om läroplanen hade varit tydligare:

...jag kan givetvis tänka mig att det hade blivit rättvisare och rödare tråd om läroplanen hade varit tydligare. Om vi tänker att elev A som går på denna skola byter till en annan skola, då är det jättebra att det finns en röd tråd. Höstterminen i fyran innehåller detta och vårterminen i femma ser ut så här, för elevernas skull (Jack).

En annan av lärarna tar också upp oron kring den likvärdiga utbildningen i skolan för språksvaga elever och vilka risker som skulle kunna tänkas uppkomma:

Om man arbetar i ett område med språkligt svaga elever så är risken stor att man sätter upp betydligt lägre kunskapsmål. Detta gör sedan att betygen kan betyda väldigt olika från en skola till en annan. Elever som börjar på gymnasiet har då också väldigt olika förkunskaper med sig från grundskolan (Greta).

En fjärde lärare menar att en lärares bristande intresse kan leda till att just de eleverna får väldigt lite undervisning i ämnet. Hon säger att en lärare som saknar intresse för undervisningsämnet kanske tar den enklaste och snabbaste vägen i sin undervisning, men missar att gå mer på djupet för att skapa större kunskapsmöjligheter och förståelse hos eleverna:

Jag tror att om man inte är intresserad av ämnet så kan det bli väldigt enkelt gjort, att man kanske tar minsta motstånd för att göra det enkelt. Om man inte jobbar för helheten och inte kan se hur hjärta och lungor samverkar så kan det ju bli förödande (Lena).

Flera av lärarna visade även olika uppfattning om vilka organsystem som var de viktigaste att undervisa om för eleverna. De flesta svarade att de undervisade om näst intill alla organsystem, medan andra valde ut några få organsystem att undervisa om. En av lärarna valde att endast fokusera på två organsystem som han ansåg var de viktigaste systemen för eleverna att kunna eftersom de kunde påverka dessa själva, rörelseorganen och matspjälkningsystemet. Läraren sa:

Det är därför jag tycker att er frågeställning är jättebra för att för mig är det självklart att jag kommer fastna vid dessa två jag nämnde och jag tycker det borde vara självklart för alla, även om man jobbar på en annan skola (Jack).

Två lärare valde att inte undervisa om nervsystemet då de ansåg att det var för svårt för eleverna i mellanstadiet att förstå, men en av lärarna tyckte själv att det var svårt att förstå också:

Jag brukar inte prata så mycket om just nervsystemet, för det är lite svårt för eleverna att förstå och jag tycker själv också att det är svårt faktiskt (Anna).

6.5 Kursplanens betydelse minskar med det stora tolkningsutrymmet

Alla lärare som deltog i vår undersökning svarade att de använder sig av läromedel när de undervisar om människokroppens organsystem. Majoriteten utgick från läromedlets innehåll och struktur när de lägger sin planering för terminen. En av lärarna menade att han styrs av läromedlet på grund av att det var längesedan han undervisade om människokroppen. Några andra lärare berättade att de tycker att läromedlet tar upp det viktigaste och anser att de inte behöver komplettera med mer innehåll. En av lärarna säger:

Läroboken tar upp det viktigaste...sedan gör man såklart grejer runt om boken med...(Anna).

En annan:

Jag litar mycket på att läroböckerna tar upp rätt saker (Greta).

Det finns en variation hos lärarna hur mycket de använder läromedel, men alla uttrycker att de använder läromedel som en grund när de planerar sin undervisning. Alla lärare påstår också att de använder kursplanen i biologi när de ska undervisa om människans organsystem. Majoriteten utgår från det centrala innehållet och vad kunskapskraven säger, för att få ett hum om vilket innehåll som ska finnas med. På grund av tolkningsfriheten upplever en av lärarna att det är svårt att veta vad som förväntas av dem, rent innehållsmässigt. Hon säger:

...så läroböckerna blir en ledtråd för hur djupt man kan gå liksom (Greta).

En annan lärare säger att:

Jag tar det jag tycker är mest spännande men jag lyssnar också till vad eleverna tycker är mest intressant att lära sig mer om... Om man har jobbat många år kör man kanske mycket på känslan (Anna).

Ytterligare en lärare säger:

Men indirekt är vi ju det (styrda) om man utgår från en läromedelsbok så följer man ju den, men då kanske man ska tänka på den här läromedelskontrollen igen som man hade förr (Lena).

Det sistnämnda citatet kommer från en lärare som inte upplever att hon känner sig styrd av kursplanen men att hon indirekt styrs av läromedlet. Läromedlet uttrycks ha stor påverkan på vilket innehåll som eleverna får ta del av, samtidigt som lärarnas intresse, elevernas intresse, kursplanen och kunskapskraven också har en påverkan.

6.6 Tolkningsfriheten skapar mindre trygghet bland lärare

I intervjun uttryckte några av lärarna att de själva kände, eller kunde se andra kollegor som kände sig mindre trygga och därmed osäkra med den stora tolkningsfrihet som finns i kursplanen.

En av lärarna säger:

Jag tror att det hade varit lite lättare om vi hade tydligare riktlinjer, men samtidigt så är ju de nationella proven det vi ofta kollar hur vi ska göra. De ger en indikation på hur djup vi ska gå. Ja men jo, men ibland är det lite så man tolkar att jag tror att man mer tycker att det är lite jobbigt och vi får söka. På alla skolor som har jobbat på, så försöker man kritisera det. Vad är det egentligen vi jobbar med? Och så vill man skriva arbetsplaner på alla skolor för att man tycker ju inte att det räcker med det Skolverket skriver, utan vi skriver ännu mer på arbetsplaner på skolan. Ja, men vad är det som ingår så (Greta).

En av de andra lärarna säger att:

Det kan ju vara en trygghet för många med klara direktiv så man vet vad man ska hinna gå igenom (Lena).

Sedan tillägger hon även:

Det är ju skönt med frihet, men det är också skönt med riktlinjer. Det är ju både en fördel och nackdel. Den är ju väldigt otydlig och det kan ju bli ganska många funderingar då ja (Lena).

6.7 Tolkningsfriheten skapar både möjligheter och hinder för elevinflytande

Alla, förutom en lärare, uttrycker att elevers intresse ska tas hänsyn till under utbildningen i skolan. Elevernas intresse nämns vid många tillfällen under intervjuerna, många av lärarna upprepar frasen ofta och flera gånger. Några av lärarna nämner elevernas intresse som svar på många olika intervjufrågor. En av lärarna berättar att hon gärna involverar elevernas intressen när hon väljer ut ämnesinnehållet, men att ämnesinnehållet också mycket beror på hennes eget intresse. En lärare säger:

Eleverna får vara väldigt delaktiga på mina lektioner. Jag vill att de ska vara delaktiga, för då blir det ett lärande också. De blir delaktiga och de vill påverka, då blir det roligt också, tror jag (Nina).

Det finns olika syn hos lärarna på hur mycket eleverna ska ta plats i bestämmandet av ämnesinnehåll. Lärarna nämner att deras egna intresse, läromedlet, kursplanen och elevernas intresse avgör vilket innehåll som behandlas i skolan. En av lärarna berättar:

Barns nyfikenhet intresserar mig... Vara med och påverka dem och bygga deras kunskaper (Anna).

En annan lärare svarade:

Jag har alltid velat bli lärare enda sedan jag var ganska liten och jag tyckte att det verkade vara spännande och att kunna påverka eleverna (Lena).

Och en tredje lärare svarade:

Kul och lära ut, väcka intresse hos barnen. Jobba praktiskt (Greta).

Hos lärarna finns det en längtan att både väcka intresse och att påverka eleverna.

En av lärarna uttrycker så här:

...det kan ju vara en trygghet för många med klara direktiv...men det blir ju också väldigt styrt och då kanske många känner att man inte kan låta eleverna vara med och bestämma, för att man inte kan frångå det som står om det är för preciserat (Lena).

Den lärare som inte uttrycker att eleven ska vara delaktig i bestämmandet av ämnesinnehållet, berättar att han undervisar om de två organ som han tycker är viktigast för eleverna att ta med sig i vardagslivet.

7. Slutsats och diskussion

Vi kommer i detta kapitel att analysera slutsatser av våra resultat utifrån de teoretiska begrepp vi tidigare presenterat, samt diskutera dessa i förhållande till tidigare forskning.

I kapitlet besvaras våra forskningsfrågor som lyder: *Vilken syn har NO-lärare i mellanstadiet på den tolkningsfrihet som finns i kursplanen i biologi och vilka konsekvenser anser lärarna kan uppstå utifrån deras synsätt på tolkningsfriheten?*

Vi har försökt dela upp vår diskussion utifrån våra frågeställningar för att tydliggöra vilka slutsatser vi kommit fram till, men eftersom frågorna går in i varandra kommer både lärarnas synsätt på tolkningsfriheten och konsekvenserna tas upp under båda rubrikerna.

7.1 Vilken syn har NO-lärare i mellanstadiet på den tolkningsfrihet som finns i kursplanen i biologi?

Vi kan dra slutsatsen att lärarna i vår undersökning har en positiv syn på tolkningsfriheten i kursplanen, på grund av att den öppnar upp mer frihet för lärarna samtidigt som det ger ett större elevinflytande. Lärarna var dock eniga om att kursplanen är ett komplext dokument som kan tolkas på flera olika sätt. De uttrycker en önskan om mer styrda riktlinjer, men om det går ut över den redan nuvarande friheten vill de inte ha någon förändring, även om de själva tror att det gynnar eleverna.

Vi kan även dra slutsatsen att den individualistiska kunskapssynen genomsyrar lärarnas beskrivning av deras sätt att undervisa, på grund av att majoriteten av lärarna tror sig veta vilket ämnesinnehåll som är viktigast att förmedla. Nästan alla lärarna uttryckte att skolans uppdrag är att förmedla allmän kunskap som blir till egennyttan för eleverna. De har med andra ord synen på att skolans uppdrag inte är att utbilda ämnesexperter utan snarare allmänbildade medborgare.

7.1.1 Individualistiska kunskapssynen

Det som kan upplevas motsägelsefullt är att alla våra lärare upplever att tolkningsfriheten inte begränsar dem och att de inte önskar att friheten togs bort. Ett begrepp som Pettersson (2013) uppfann är den *individualistiska kunskapssynen*. Hon beskriver att lärare med en individualistisk kunskapssyn tycker att det som läraren själv tycker är viktigt, är det som ska genomsyra undervisningen och lärandesituationen. Vi kan se tendenser av denna kunskapssyn hos alla lärare som vi intervjuade, genom den motsägelse som uttrycktes tidigare i texten. *Lärarna önskar mer styrda riktlinjer, men om det går ut över den redan nuvarande friheten vill de inte ha någon förändring, även om de själva tror att det gynnar eleverna.*



En av lärarna uttrycker att han vet vad eleverna bäst behöver, han betonar att han väljer de två organ som eleverna själva kan påverka. Han bestämmer alltså i förväg vad han tycker är viktigast. Enligt Englund (1994) beskrivning kan det råda en slags ämneskultur, det vill säga att ett visst innehåll inkluderas, medan ett annat exkluderas. En annan av lärarna berättar att hon ofta går på känsla efter så många år som lärare och att *man* vet vad som är viktigast. En konsekvens som kan uppstå av en individualistisk kunskapssyn är att elevinflytandet minskar och lärarens intresse tar övertaget.

7.1.2 Essentialistisk- och progressivistisk kunskapssyn

En annan aspekt som går in i detta är vilken syn lärarna har på skolans uppdrag gentemot samhället. De två synerna som vi tar upp i detta arbete är essentialistisk- och progressivistisk kunskapssyn (Pettersson, 2013). Den förstnämnda står för synen att stoffet i undervisningen står i fokus. Progressivistisk kunskapssyn står för synen att utbilda allmänbildande medborgare, samt ett större fokus på elevens deltagande i undervisningen. Vi kan se tendenser av progressivism hos majoriteten av lärarna på grund av viljan att involvera eleverna i undervisningen.

För att fokusera på elevernas intresse, betonar majoriteten av lärarna att elevens intresse är viktigt för att skapa lust och nyfikenhet för undervisningen. En av lärarna betonar att det största uppdraget hon har som lärare är att skapa nyfikenhet hos eleverna, så att eleverna i sin tur vill studera vidare eller lära sig mer. Med en utgångspunkt i att se till elevens intresse och vilja skapa lust till ett livslångt lärande, påminns vi om progressivismen. Lärarnas syn på undervisningen i skolan är inte att undervisa om explicit kunskap, utan att ge en allmän bild av ämnesinnehållet som i sin tur leder till att eleverna får en så kallad allmän utbildning. Fyra av fem lärare betonar att elevens intresse ska få plats och en av lärarna beskriver att hon stannar upp runt de områden i ämnet som eleverna finner lust i.

I artikeln från Roberts (2010) beskrivs en konflikt över hur begreppet naturvetenskaplig kompetens ska förstås i samband med skolundervisning. Han skriver att det finns två olika visioner på hur naturvetenskap ska undervisas i skolan och att visionerna grundar sig i politiska styrningar. Roberts (2010) betonar vikten av att vilken vision som undervisas, beror på hur politiken ser ut. De två visioner som finns kan liknas med essentialistisk- och progressivistisk kunskapssyn. Vision ett syftar på att naturkunskapen ska fokusera på ämnets interna disciplinära aspekter, vilket har likheter med essentialismen, men även med Carlgrens (2023) definiering av kunskap. Vision två betonar vetenskapens roll i samhället och dess externa relationer, vilket har likheter med progressivismen och även med kunnande (Carlgren, 2023).

Resultaten från vår undersökning pekar mot att majoriteten av lärarna vill betona att undervisningen i naturvetenskap ska vara kopplad till elevens vardag och intresse. En av lärarna säger att det är otroligt viktigt att ge eleverna kunskap om de organ som de själva kan påverka. En annan säger att eleverna lär sig för livet och att kunskapen de får i skolan ska vara till egennytta för dem i framtiden. Lärarnas svar påminner om vision två (Roberts, 2010), eftersom lärarna syftar på att det inte är den explicita naturvetenskapen som är viktigast, utan den kunskap om natur och människan som de kan få allmän nytta av i vardagen. Det finns också tendenser hos några av lärarna att undervisningen i NO ska ge så pass mycket kunskap att eleverna vill studera vidare i ämnet, vilket mer påminner om vision ett (Roberts, 2010).

I Läroplanens syftesdel till kursplanen i biologi, står det att elever ska genom undervisningen få nyfikenhet och intresse i ämnet (Skolverket, 2022). De skriver även att eleverna ska bekanta sig med frågor om naturvetenskap som rör deras vardagsliv och samhället de lever i. En slutsats som kan dras utifrån skolverkets text är att den drar åt Roberts (2010) vision två, vilket även lärarna i

vår undersökning gör. Enligt läroplanen är det viktigare att ge eleverna en övergripande kunskap om naturvetenskap, snarare än att fostra naturvetare (Skolverket, 2022). Det betyder att lärarna i vår undersökning följer kursplanen i den mån att de uppfyller syftet med kursen i biologi. Det ska dock tilläggas att kursplanen är dokument som går igenom många tolkningar innan den möter eleverna (Roberts, 2010). Lärarnas tolkning av kursplanen har stor betydelse för hur och vilka kunskaper som förmedlas i skolundervisningen, vilket i sin tur betyder att kursplanen blir ett komplext dokument (Baş & Şentürk, 2020; Pettersson, 2013).

7.1.3 Kursplanens komplexitet

För att knyta an till studien som gjordes i Turkiet (Baş & Şentürk, 2020), där forskarna beskriver att kursplanen är ett komplext dokument som inte går att beskrivas med hjälp av bara en metafor, påminner deras resultat om vårt resultat. Vi måste dock ta hänsyn till att Turkiet har en annan kursplan och lever i en annan kultur än den vi lever i här i Sverige. Det finns dock aspekter i deras studie och i vår studie som liknar varandra. Likheten är att lärare i både Turkiet och Sverige upplever kursplanen som en vägvisare i arbetet. 49 % av lärarna i undersökningen från Turkiet, svarade att de associerar kursplanen till att vara en vägvisare. Majoriteten av lärarna i vår undersökning talade också om att kursplanen är en central del när de väljer ut sitt ämnesinnehåll.

Det finns också en skillnad mellan vår undersökning och resultaten från den turkiska studien (Baş & Şentürk, 2020). I den turkiska undersökningen var det endast 6,5 % av lärarna som tyckte att kursplanen skulle uppfattas som ett komplext dokument. I vår studie beskriver alla lärarna att tolkningsfriheten i kursplanen gör att de ibland har svårt att veta vad som faktiskt menas med det som står. Det finns med andra ord en komplexitet över hur lärare tolkar kursplanen på olika sätt. I Petterssons (2013) studie beskriver en grupp av lärare att kursplanen är som en buljongtärning. Alla lärare får tillgång till buljongtärningen (kursplanen), men att det beror på kocken (läraren) hur soppan (undervisningsinnehållet) blir. I Petterssons (2013) studie framgår det att kursplanen inte alls är en vägvisare, utan snarare en ingrediens bland många andra, bland annat läromedel och lärarens intresse. Carlgren (2023) lyfter i sin artikel att tolkningsfriheten i kursplanen har förändrat lärarnas uppdrag de senaste decennierna. Hon poängterar att lärarna lägger mycket energi och tid på att tolka kursplanen och definiera vilka kunskaper och förmågor eleverna förväntas utveckla.

7.2 Vilka konsekvenser anser lärarna kan uppstå utifrån deras synsätt på tolkningsfriheten?

Vi kan dra slutsatsen att det finns några konsekvenser som kan uppkomma utifrån lärarnas syn på tolkningsfriheten. En konsekvens är att den individualistiska kunskapssynen styr, vilket å ena sidan kan generera mindre utrymme för elevernas intresse om lärarens intresse tar överhand. Å andra sidan kan tolkningsfriheten ge eleverna större inflytande på grund av friheten som kursplanen erbjuder.

En annan konsekvens av tolkningsfriheten är att utbildningen riskerar att inte bli likvärdig, i den mån att olika ämnesinnehåll undervisas i skolan, vilket i sin tur kan leda till att det inte finns någon röd tråd i undervisningen. Detta kan leda till problematik för elever som till exempel byter skola.

En tredje konsekvens som kan uppstå på grund av tolkningsfriheten är att lärarna förlitar sig mer på läromedlens innehåll, än vad de förlitar sig på kursplanen, eftersom den har ett så stort tolkningsutrymme. Vilka konsekvenser kan det i sin tur generera med tanke på att vem som helst kan skriva ett läromedel?

7.2.1 Lärarens intresse och utbildningens likvärdighet

Ordet intresse dyker frekvent upp i resultatet och genomsyrar många av lärarnas svar på intervjufrågorna. Det talas både om lärarnas och elevernas intresse, men under detta avsnitt ska vi diskutera just hur lärarnas intresse påverkar hur tolkningsfriheten används. Från resultaten kan vi se att majoriteten av lärarna upplever att när de själva har intresse för ämnet, behöver de färre riktlinjer för att undervisa. De önskar däremot mer styrda riktlinjer när de har bristande intresse för ämnet. En av lärarna berättar även att det läggs mycket arbetstid på att försöka tolka vad som menas i kursplanen och vad eleverna faktiskt ska lära sig, vilket stämmer överens med Carlgrens (2023) uttalande i sin artikel.

Pettersson (2013) skriver i sin avhandling att det finns en spänning mellan att vilja bli styrd och att vilja ha frihet. Hon beskriver att många lärare har på så sätt en motsägelsefull inställning till hur de vill att kursplanen ska vara. Vi kan se liknande tendenser hos de lärare som vi intervjuade. Våra lärare som medverkade i intervjuerna uttrycker en önskan om att de vill ha mer styrda

riktlinjer, men samtidigt inte. Det är ett inre dilemma som handlar om att bli styrd, men ändå inte. Gemensamt för nästan alla informanter är att de är positivt inställda till tolkningsfriheten, men inte i alla lägen. Ett tillfälle då de önskar mer styrning och tydligare riktlinjer är till exempel när de undervisar i ämnen som de själva inte är så intresserade av. En slutsats som vi kan dra är att lärare som undervisar i ämnen som de är osäkra eller ointresserade av, tenderade att vilja vara mer styrda och följa ett läromedel Murphy et.al (2007).

Anledningen till varför lärarna i vår undersökning vill ha mer styrda riktlinjer, grundar sig att majoriteten av lärarna anser att det blir tydligare och bättre för eleverna. De uttrycker att för elevernas skull bör en tydligare röd tråd finnas i kursplanen, särskilt för de elever som byter skola. De säger också att en mer styrd läroplan skulle ge mer likvärdig utbildning, det vill säga att alla elever skulle få ta del av samma stoff. Enligt Skolverket (2022) och skollagen handlar däremot en likvärdig utbildning inte om att utbildningen ska vara likformig eller likadan, utan snarare om att den ska vara av samma kvalitet, att alla ska ha samma tillgång till utbildning och att den ska vara kompenserande. Därför är frågan om det egentligen spelar någon roll vilket stoff eleverna får undervisning i, alltså vilka organsystem de undervisas i? Enligt Lgr 22, under grundläggande värden, handlar skolans syfte om att skapa en livslång lust till att lära bland eleverna (Skolverket, 2022).

En intressant fundering kring vår undersökning är hur elevers lust till att vilja lära sig mer påverkas, beroende på den ämneskultur (Englund, 1994) som råder. Det vill säga att om en lärare väljer ut ett fåtal organ och organsystem som denne anser vara de viktigaste för eleverna att kunna, istället för att undervisa om flera olika organsystem. Till exempel om elever blir undervisade inom andningsorganen och cirkulationsorganen, men inte om hjärnans funktion eller om skelettet. Kan detta leda till att elever som kanske hade fått ett stort intresse för hjärnan eller skelettet, gått miste om att upptäcka detta intresse, då de aldrig fick någon undervisning om det i skolan?

7.2.2 Läromedel

En annan aspekt i hur lärarna resonerar om vad som är viktigast att undervisa om, är deras stora tillit till läromedel. Alla lärare uttryckte att de följer läromedel och en av lärarna berättade att hon litar på att läromedlet tar upp det viktigaste. Alltså finns det tillit till både läromedel och till lärarens egen uppfattning om vad som är viktigast. Detta synsätt tenderar att återigen dra åt den

individualistiska kunskapssynen, eftersom att inställningen bland lärarna är att de vet vad som är bäst och viktigast för eleverna. För att knyta an till studien som gjordes av Murphy et.al (2007) kan vi se vissa samband med deras studie och vår studie. Ett samband som vi kan se är att lärare tenderar att förlita sig på läromedel, speciellt om de är ointresserade eller osäkra i ämnet. I artikeln från Murphy et.al (2007) står det att lärare som är osäkra litar mer på läroboken, än på deras egen förmåga. En slutsats som vi kan dra är att läromedlet får stort inflytande i undervisningen om läraren känner sig osäker eller är ointresserad av ämnet och en konsekvens kan bli att kursplanen inte får någon stor roll i bestämmandet av undervisningsinnehåll. Kan läromedlets stora inflytande i sin tur ge framtida konsekvenser för vilka kunskaper eleverna får, med tanke på att vem som helst kan skriva ett läromedel?

8. Metoddiskussion och framtida forskning

Vi kommer att i denna del av texten problematisera och kritisk granska våra val av metoder, tillvägagångssätt, urval och analys. Vi går även in på vår undersöknings tillförlitlighet i form av reliabilitet och validitet. Avslutningsvis kommer vi att ta upp hur möjlig framtida forskning inom vårt ämne skulle kunna se ut och varför det skulle vara viktigt, samt vad vår undersökning har bidragit till inför våra egna framtida yrkesroller som mellanstadielärare.

8.1 Metoddiskussion

I denna semistrukturerade kvalitativa intervjustudie har vi hela tiden försökt använda oss av de mest passande metoder, urval och analys för att få en så tillförlitlig och rättvisande undersökning som möjligt med hög reliabilitet och validitet. Trots detta menar både Alvehus (2019) och Brinkkjær & Høyen (2020) att det är näst intill en omöjlighet att hitta en fullständig sanning, eftersom allting alltid sker i någon form av sammanhang, vilket inte går att frånga.

Vi valde att genomföra intervjuer, vilket enligt Christoffersen och Johannessen (2015) är det bästa sättet för att komma åt erfarenheter och upplevelser. Poängen med vår undersökning är just att ta reda på lärares syn, tankar och upplevelser, vilket kräver djupare frågor, men även viss möjlighet till uppföljningsfrågor där det behövs. Av denna anledning valde vi därför att använda oss av kvalitativa intervjuer som metod i vår undersökning. Det finns dock en risk med att använda sig av intervjuer, då informanterna kan utforma sina svar efter vad de tror att forskaren vill höra och att deras svar inte har så stor betydelse utanför intervjuens kontext (Alvehus, 2019). Vi har därför i största möjliga mån försökt hålla oss så neutrala som möjligt under intervjuerna.

Vårt urval av informanter som medverkade i vår undersökning var lärare som vi på ett eller annat vis kände, eller kände till sedan tidigare. Det har både sina för- och nackdelar. Enligt Christoffersen och Johannessen (2015) kan det vara en gynnsam metod att använda redan etablerade kontakter, för att finna informanter som vill medverka i en intervjustudie. En annan fördel kan vara att intervjupersonerna känner sig tryggare och mer avslappnade under själva intervjun. En nackdel kan vara att forskaren redan innan intervjun är färgad av den redan etablerade relationen, vilket kan leda till att tolkningen av intervjun blir missvisande (Esaiasson, 2017). En annan nackdel är att det finns en risk för att påverka tillförlitligheten i undersökningen

på grund av att vi gör ett aktivt urval av de personer vi intervjuar och väljer medverkande utifrån hur vi tror att de ska svara. Till exempel det så kallade bekvämlighetsurvalet eller snöbollsurvalet (Bryman, 2011; Skolforskningsinstitutet, 2020). Genom att vi har varit medvetna om att vårt urval har betydelse för utfallet av vår studie, har vi därför aktivt försökt finna informanter som kommer från olika kommuner, olika skolor med varierande storlek, olika socioekonomiska förutsättningar. Vi har dessutom inkluderat både kommunala skolor och friskolor och lärarna vi har intervjuat har olika lång arbetslivserfarenhet. Detta är aktiva val vi har gjort för att ha så stor variation som möjligt bland våra informanter och därmed nå en mer generell kunskap (Skolforskningsinstitutet, 2020).

Vi valde att intervju NO-lärare på grund av relevansen för vår undersökning, då vår frågeställning var *vilken syn har NO-lärare i mellanstadiet på den tolkningsfrihet som finns i kursplanen i biologi och vilka konsekvenser anser lärarna kan uppstå utifrån deras synsätt på tolkningsfriheten?* För att få så hög validitet som möjligt har vi därför valt att bara intervju NO-lärare på mellanstadiet, annars hade vi inte fått lika tillförlitliga svar på vår frågeställning (Christoffersen och Johannessen, 2015).

Vi gjorde ett aktivt val att dela upp intervjuerna mellan oss, alltså att en av oss genomförde två intervjuer och en genomförde tre. Orsaken var att vi sparade tid och resurser och på så sätt gjorde det oss mer effektiva. Just det tidsmässiga perspektivet blev en utmaning för oss och det är ett av de hindren som kan finnas forskare, beskriver Christoffersen & Johannessen (2015). Dock kan vi ställa oss frågan nu, om det kunde ha varit bättre att båda deltagit under alla intervjuerna. Tre anledningar till varför vi tror att det hade gett oss fördelar med att delta båda två är, för det första, att vi kunde dela upp ansvaret mellan oss. Det vill säga att en kunde ha ställt frågorna och koncentrerat sig på att få alla frågor ställda, medan den andra kunde ha haft överblicken och kunnat ställa följdfrågor, som skulle ha gett en ännu tydligare bild och djupare förståelse. För det andra så hade det varit en fördel för oss att kunna diskutera intervjun efteråt och föra en dialog om vad vi båda hört. För det tredje hade det varit en fördel att vi båda fick sitta med i intervjuerna och uppleva kroppsspråk, tonläge och mimik, vilket också ger ett intryck av hur man tolkar en intervju (Christoffersen och Johannessen, 2015).

Eftersom vi delade upp intervjuerna mellan oss blev reliabiliteten extra viktig för oss, det vill säga att vår undersökning skulle gå att upprepas och ge liknande resultat (Alvehus, 2019). För att uppnå hög reliabilitet gjorde vi en gemensam intervjuguide som vi båda utgick ifrån under intervjuerna,

men med möjlighet att ställa följdfrågor där vi ansåg att det behövdes. Genom att utgå ifrån intervjuguiden säkerställde vi att alla lärare fick samma frågor ställda till sig under intervjun, vilket i sin tur gjorde att vi kunde jämföra svaren med varandra.

8.2 Framtida forskning

Inför vår framtida yrkesroll som lärare kommer vi båda att ta med oss många slutsatser. Några av slutsatserna vi tar med oss är att kursplanen är ett komplext dokument som nogga behöver studeras, att elevinflytandet är viktigt för att skapa delaktighet och intresse bland eleverna, samt en medvetenhet om att ens egen kunskapssyn har betydelse för hur vi tolkar kursplanen. Vår undersökning har gett oss nya perspektiv på tolkningsfriheten i kursplanen och vilka konsekvenser som kan uppstå utifrån det fria tolkningsutrymmet.

En av de mest intressanta reflektionerna vi kommit fram till är att många lärare litar på att läromedlet de använder sig av tar upp det viktigaste. Samtidigt kan vem som helst skriva ett läromedel och det behöver inte alls ha någon koppling till kursplanen. Detta är någonting som vi hade tyckt varit spännande att forska mer om, det vill säga hur mycket läromedlen faktiskt styr lektionsinnehållet i skolan, och vilka konsekvenser som kan uppkomma utifrån detta. Särskilt med tanke på att det är just vem som helst som kan skriva ett läromedel. Var det kanske bättre förr när vi hade läromedelskontroller för att säkra innehållet i dem?

9. Referensförteckning

Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod*. (2 uppl.). Liber AB.

Baş, G., & Şentürk, C. (2020). Perceptions of teachers about the curriculum: A metaphor analysis. *Istraživanja u pedagogiji*, 10 (2), 338-353.

Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.

doi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02660830.2007.11661545>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brinkkjær, U., & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter* (2 uppl.). Studentlitteratur.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2 uppl.). Liber AB.

Carlgren, I (2023). Vad kan den som kan? – (ämnes)kunnande som centralt forskningsobjekt i ämnesdidaktisk forskning. *Forskning om undervisning och lärande*, 3 (11), 6-23

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter* (1:7 uppl.). Studentlitteratur.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A., & Wägnerud, L. (2017). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (5 uppl.). Wolters Kluwer.

Englund, T. (2014). *Forskning om medborgar- och demokratifostran - en forskningsöversikt* beställd av Utbildningsvetenskapliga kommittén vid Vetenskapsrådet.

Englund, T. (1994). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.

Englund, T. (1986). *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Studentlitteratur. [På svenska: Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Daidalos.]

Lindgren, S. (2014). Kvalitativ analys. I. Å. Edman (Red.), *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys* (upplaga 2, s. 29-45). Gleerups.

Malmö Universitet. (u.å.). *Guide till ett GDPR-korrekt examensarbete*. Malmö Universitet.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage.

Murphy, C., Neil, P., & Beggs, J. (2007). *Primary science teacher confidence revisited: Ten years on*. Educational research, 49(4), 415-430. Tillgänglig i:

<https://doi.org/10.1080/00131880701717289>

Pettersson, C. (2013). *Kursplaners möjlighetsrum - om nationella kursplaners transformation till lokala*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].

Roberts, A. (2010). *Competing visions of scientific literacy. The Influence of a Science Curriculum Policy Image*. Taylor & Francis Group.

Roman, H. (2004). *Att vilja bli styrd av klara direktiv och samtidigt agera självständigt/självsvåldigt*. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a655636/1553958650193/pdf1450.pdf>
f Hämtat 2024-02-01

Skolforskningsinstitutet. (2020). *Hur ska man veta vad forskningen säger?: om vetenskaplig kunskap och hur man kan förhålla sig till vetenskapliga resultat*. Skolforskningsinstitutet.
<https://tinyurl.com/fsftj547>

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*.

Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Skolverkets rapport nr 374.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.

Wahlström, N. (2009). *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en mål-och resultatstyrd skola*. Daidalos.

10. Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide

Faktafrågor:	Svar:
Namn/alias?	
Vad intresserar dig med biologi?	
Hur länge har du jobbat som lärare?	
Introduktionsfrågor:	
Vad intresserar dig med läraryrket? (Vad var det som gjorde att du valde att bli lärare?)	
Hur har du kommit i kontakt med organsystemen under din utbildning? på vilket sätt?	
Övergångsfrågor:	
Utgår du ifrån något läromedel i din undervisning i biologi när du undervisar om organsystemen?	
Om ja, på vilket sätt?	
Vad tar läromedlet upp om organsystem?	
Nyckelfrågor:	
Vilka organsystem väljer du att undervisa om inom biologi i mellanstadiet?	
Vad är det som har gjort att du har valt just dessa organsystem?	
Hur finner du inspiration till dina lektioner om organsystemen? (endast läromedel, tidigare planeringar, gemensam planering, nätet, mm.)	
Samarbetar du med dina kollegor när du planerar inför ett arbetsområde?	
Hur upplever du tolkningsfriheten i kursplanen inom biologi gällande organsystemen?	

Upplever du att tolkningsfriheten begränsar eller gynnar dig i din profession?	
Önskar du att Skolverket skulle skriva mer "vad" vi ska lära ut eller inte? Varför?	
Vilka konsekvenser tror du att tolkningsfriheten ger?	
Komplicerade frågor:	
På vilket sätt använder du dig av kursplanen i biologi när du planerar din undervisning, både grovplanering och enskilda lektioner?	
På vilket sätt använder du kommentarmaterialet i biologi? Varför?	
Avslutning:	
Om du fick lägga till en punkt under "kropp och hälsa" i centralt innehåll för mellanstadiet, vad skulle det vara?	

Exempel på följdfrågor:

- Kan du ge ett exempel på detta...
- kan du beskriva hur du menar...
- På vilket sätt... gör du de sakerna...
- Kan du berätta lite mer om det här...

Bilaga 2. Tematisk analys

Steg 1: Bekanta dig med uppgifterna.

Idéer till koder;

- En styrd läroplan bidrar till mindre elevinflytande...Lena på frågan om de önskar mer riktlinjer från skolverket. (tanke om spänningen i vetenskaplig och rationell konception, samt individualistiskt kunskapssyn). (väljer intresse från eleverna, vill få elever delaktiga, från både Nina(frågan om vilka organsystem man väljer att undervisa om) och Anna och Lena).

Ja, det kan ju vara en trygghet för många med klara direktiv så man vet vad man ska hinna gå igenom, men det blir ju också väldigt styrt och då kanske många känner att man inte kan låta eleverna vara med och bestämma för att man inte kan fråga det som står om det är för preciserat. (frågan om skolverket ska skriva mer om vad man ska undervisa).

- Intresse för ämnet, då önskas mer frihet.... lena på tolkningsfrihets frågan, Anna tycker att ämnet är kul, jack, om han är intresserad blir eleverna intresserade.
- Bidrar tolkningsfriheten till ett lustfyllt lärande?

upplever du att det skapar lust med så mycket fri tolkning? - ja, det går hand i hand, om det skapar lust hos mig så borde det finnas förutsättningar att det skapar lust för eleverna också. (Frågan missgynnar gynnar).

Den gynnar mig just eftersom man själv tycker att ämnet är jättekul. Ett ämne som man inte är så insatt eller duktig i kanske man känner mer annorlunda för. då kanske det är lättare med tydligare riktlinjer.(frågan missgynnar och gynnar).

- Stressnivå har blivit mindre när tolkningsfriheten blivit större, Nina och Anna på tolkningsfrihets frågan.
- läromedel styr indirekt kursplanen... - lena på frågan”ja, på vilket sätt” läroboken tar upp det **viktigaste**..Anna, sedan gör man **såklart grejer** runt om kring...jack, det **viktigaste** är rörelseorgansystem och matspjälkningen. (läromedel har fått större inflytande än skolverkets kursplan i och med tolkningsfriheten, man får ett ämne man inte kan, man förlitar sig helt på läromedlet).

“Så läroböckerna blir en ledtråd för hur djup man kan gå liksom”- /frågan om tolkningsfriheten.

Men indirekt är vi ju det om man utgår från en läromedelsbok så följer man ju den, men då kanske man ska tänka på den här läromedelskontrollen igen som man hade förr.(frågan om skolverket ska skriva mer om vad man ska undervisa))

Än så länge styrs jag av läromedlet för att få ihop hela terminen. (frågan hur använder du kursplanen i din planering).

- Att utgå från läromedelsböcker är en självklarhet - (om ja, vilket sätt.)

- likvärdighet

Det är därför jag tycker att er frågeställning är jättebra för att för mig är det självklart att jag kommer fastna vid dess två jag nämnde och jag tycker det borde vara självklart för alla”(fråga tolkningsfrihet)

För att vi ska få en mer likvärdig skola, tror jag att vi behöver fler riktlinjer, mer som det var förr. (frågan missgynnar eller gynnar)

Jag tycker det är rätt skönt med NO, att det finns tolkningsfrihet, jag kan givetvis tänka mig att det hade blivit rättvisare och rödare tråd om läroplanen hade varit tydligare. Men du ser att det gynnar dig som lärare att ha det här fria? - ja, det var ju det som var kicken lite första gången jag var i ett klassrum, du får uppfinna hjulet själv(gynnar missgynnar)

Det ger ju konsekvenser av att alla inte får en likvärdig utbildning eftersom man kanske lär sig olika delar, att man inte får samma kunskaper. En likvärdig skola ska det ju vara. Det blir ju en konsekvens när man tolkar olika såklart. Men en konsekvens behöver väl inte vara negativ? Det är ju människor vi har att göra med och människor är ju olika.(konsekvenser av tolkningfriheten)

- Matspjälkning, andning, hjärtat nämns hos alla lärare. Vissa undviker hjärnan och nervsystemet för att det anses svårt. (vilka organsystem väljer du att undervisa om & vad har gjort att du valt dem.
- lärare undervisar antingen efter det de tror elever behöver eller det som elever visar intresse i. Från Anna “jag tar det jag tycker är mest spännande men jag lyssnar också till vad eleverna” gul, undervisar om det som han tycker är viktigt, grön, undervisar om det eleverna tycker är intressant. - dra paralleller till individuell kunskapssyn, *Essentialism och progressivism(innehåll vs. elevers inflytande, man kan dra ihop med punkt ett kanske...eller lärarens intresse/sanning-individualism.*

Jag tror att om man inte är intresserad av ämnet så kan det bli väldigt enkelt gjort, att man kanske tar minsta motstånd för att göra det enkel(konsekvenser av tolkningsfriheten)

Om man har jobbat många år kör man kanske mycket på känslan.(fråga om man använder kommentarmaterialet).

- Trots att lärarna tycker att tolkningsfriheten är stor upplever nästa alla att kursplanen är omfattade och vill inte lägga till något. Kan det bero på att de följer läromedel som är omfattade?
- Röd vill ha med styrt men kollar inte i kommentarmaterialet.

Steg 2: Generering av initiala koder

Koder;

Vi letar efter hinder och möjligheter i den fria kursplanstolkningen:

Tolkningsfriheten ger hinder genom att:

- Känner sig mindre trygg utan riktlinjer. 4
- Läromedel styr indirekt kursplanen. (läromedel ej granskade)3
- Utbildningen inte blir likvärdig.(samma ämnesinnehåll) 1
- Elever får olika kunskaper och kunskapsstoff. 1
- Lärares intresse tar för mycket plats i undervisningen, inget elevinflytande. 2
- Det kan vara svårt att hitta en röd tråd (speciellt om elever byter skola.)1
- Kursplanen tolkas olika. 1
- Lärare kör på känsla istället för kursplanen. 3
- Kursplanen blir mindre viktig. 3

Koder för hinder:

1. Likvärdigheten äventyras
2. Mindre elevinflytande
3. Kursplanens betydelse minskar
4. Mindre trygghet

Tolkningsfriheten ger möjligheter genom att:

- Elever får större inflytande. 4
- Lärare får ökad frihet. 2
- Den skapar lust till lärande. 1
- Den skapar lust till att undervisa. 1
- Lärares brinnande intresse smittar av sig. 1
- Den skapar intresse hos elever. 1
- Den ger lägre stressnivå. 3

Koder för möjligheter:

1. Ökad lust
2. Större frihet
3. Mindre stress
4. Större elevinflytande

(Sidebusiness - Kommentarmaterialet)

Steg 3: Söka efter teman

Teman;

- Koder för hinder:
 1. Likvärdigheten äventyras
 2. Mindre elevinflytande
 3. Kursplanens betydelse minskar
 4. Mindre trygghet
- Koder för möjligheter:
 1. Ökad lust
 2. Större frihet
 3. Mindre stress
 4. Större elevinflytande

Steg 4: Granskning och förfining av teman

Förfina teman;

Vilken syn har lärare på den tolkningsfrihet som finns i kursplanen i biologi?

- Ökad lust och intresse
- Större frihet
- Mindre stress

Vilka konsekvenser anser lärarna kan uppstå utifrån deras synsätt på tolkningsfriheten?

- Likvärdigheten äventyras
- Kursplanens betydelse minskar
- Mindre trygghet
- Elevinflytande det är både plus och minus, argumentera om det

Steg 5: Definiera och namnge teman

- Ökad lust
- Större frihet
- Mindre stress
- Likvärdigheten äventyras
- Kursplanens betydelse minskar
- Mindre trygghet
- Elevinflytande

Steg 6: Analys och rapportering

Presenteras i resultat- och analysdelen i vårt arbete.

Bilaga 3. Samtyckesblankett



På lärarutbildningen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid skolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas MUEP (<http://dspace.mah.se/handle/2043/599>).

Datum: 2024-02-07

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Vi heter Frida Bäcklund och Elin Kullberg och vi går sista terminen, termin 8, på Malmö Universitet på Grundlärarprogrammet åk 4-6. Inför examen i vår ska vi göra ett examensarbete inom vårt fördjupningsämne, NO och för att göra detta har vi inhämtat skolans godkännande till att genomföra studien.

Vi har valt att göra en kvalitativ, semistrukturerad intervjustudie med mellanstadielärare som är aktiva inom NO-undervisning. Vårt syfte är att ta reda på vilken syn har NO-lärare i mellanstadiet på den tolkningsfrihet som finns i kursplanen i biologi och vilka konsekvenser kan uppstå utifrån detta synsätt?

För att kunna genomföra studien kommer deltagarna (lärarna) att bli intervjuade där vi spelar in intervjun med hjälp av ljudupptagning via diktafon. Ljudupptagning är den enda personuppgift vi kommer att samla in.

När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas MUEP (<http://dspace.mah.se/handle/2043/599>).

Vi följer vetenskapsrådets forskningsetiska principer som vårt projekt utgår ifrån: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

.....
Studentens underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

Frida Bäcklund, frida.backlund@hotmail.se, 0727330789

Elin Kullberg, elinkullberg97@gmail.com

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

Helen Hasslöf

Kursansvarig på Malmö universitet:

Marie Sjöblom

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

www.mau.se

040-665 70 00



Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

Personuppgiftsansvarig	Malmö universitet
Dataskyddsbud	dataskyddsbud@mau.se
Typ av personuppgifter	Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.
Ändamål med behandlingen	För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning.
Rättslig grund för behandling	Ditt samtycke.
Mottagare	Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.
Lagringstid	Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.
Dina rättigheter	Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.



Samtycke

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.¹

Namn:

Namnförtydligande:

Dagens datum:

¹ De forskningsetiska principerna kan du läsa mer om i Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002), som du kan finna här: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>