



# MASTEROPPGAVE

Fagfornyelsen: Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i faglærerutdanningen – Et komplekst begrep i et kroppsøvningsfaglig perspektiv

The revised national curriculum: Sustainable development as an interdisciplinary topic in teacher education – A complex term from a P.E. perspective

## Emir André Sellami

Master i fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett/Institutt for idrett, kosthold og naturfag/MFAKS514-1

Veiledere: Ann-Helen Odberg og Hege Eikeland Tjomsland

16. mai 2020

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

## Forord

Denne oppgaven har gitt meg mye. Jeg har kjent på følelser som frustrasjon, melankoli og sinne, men jeg har også fått kjenne på følelsen av glede og stolthet. Det å sitte her etter 5 år med utdanning ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) for nå å vite at det hele er over, er en ganske surrealistisk tanke. Masteroppgaven har vist meg hva både jeg og andre kan få til, og jeg kjenner på en stolthet, både over mitt eget og mine medstudenters arbeid. 5 år har lært meg mye, jeg har tilegnet meg ny kompetanse, og andre verdier og holdninger knyttet til bachelor- og masterstudiet. Det viktigste jeg tar med meg fra disse årene er de fantastiske menneskene jeg har møtt, men også evnen til å være kritisk og reflektert til forskning. Denne evnen mener jeg vil være viktig som et bidrag i utviklingen av den norske skole, og jeg er svært motivert for å jobbe i «fremtidens skole».

Selv kommer jeg fra en idrettslig bakgrunn, og mange trodde nok at denne oppgaven kom til å basere seg på dette. Jeg visste at det var viktig for skriveprosessen å holde seg interessert i sin oppgave over lengre tid, og derfor bestemte jeg meg for å få innsikt i noe som var helt nytt. Denne oppgaven har gitt meg et spesifikt innblikk i fagfornyelsen og lærerutdannernes praksis som jeg ikke ville vært foruten. Likevel er den største endringen i mitt liv at jeg nå tar mer bærekraftige valg i hverdagen. Jeg tror og håper at de som leser denne oppgaven også får kjenne på følelsen av å ville bidra til bærekraftig utvikling, om bare i litt større grad enn i dag.

Det finnes mange mennesker som skal takkes i denne oppgaven. Samtidig er det noen som fortjener en ekstra stor takk. Jeg vil gi en spesiell takk til mine veiledere, Ann-Helen Odberg og Hege Eikeland Tjomsland som har bidratt med helt enorme mengder konstruktiv kritikk, men også med masse motivasjon. De kan umulig ha hatt det lett med å veilede en student som famler rundt i blinde i en verden av akademiske tekster, så det skal de ha masse skryt for. Jeg ønsker også å rette en stor takk til min medelev og medforsker Ingvild Skår, som har vært en inspirasjon, og en stor del av grunnen til at datamaterialet fra denne oppgaven i det hele tatt eksisterer. Hun har kanskje vært min viktigste støttespiller i denne tunge, men lærerike masterperioden.

I tillegg vil jeg selvfølgelig takke de fantastiske lærerutdannerne som stilte som informanter for deres gode refleksjoner. Jeg vil takke mine medstudenter Thea E. Sørensen og Marielle S. Thue for deres deltakelse i pilotstudien før intervjuene. Jeg vil takke mine medstudenter for fantastiske år i et godt sosialt miljø. Jeg vil takke lærerutdannerne ved HVL, og praksislærerne jeg har møtt for mye god lærdom. Til slutt vil jeg takke min kjære kone for hennes evige støtte og omsorg.

## Sammendrag

I denne oppgaven er det forsket på lærerutdannere i kroppsøving og idrettsfag sin forståelse av begrepet bærekraftig utvikling, og lærerutdannernes forståelse av hvordan innføringen av dette tverrfaglige temaet påvirker deres arbeidspraksis i dag og i fremtiden. Oppgavens teoretiske rammeverk er knyttet til de 3 hovedtemaene *Bærekraftig utvikling, Fagfornyelsen: Læreplan for Kunnskapsløftet 2020 og Lærerutdanningen*. Med temaet «lærerutdanningen» menes her kroppsøving i grunnskolelærerutdanningen 1.-7. og 5.-10., og faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag. Resultat- og diskusjonskapitlet tar utgangspunkt i kvalitativ analyse fra datamaterialet i 4 fokusgruppeintervjuer.

Selv om begrepet «bærekraftig utvikling» kan spores tilbake til år 1987 (Verdenskommissjonen for miljø og utvikling, 1987), har det siden år 1972 vært jobbet på verdensbasis for en bærekraftig utvikling (FN, 2019). Bærekraftig utvikling kom for alvor inn i den norske skole gjennom «tiåret for bærekraftig utvikling» (Korsager & Scheie, 2015), men målsetningene for tiltaket ble ikke nådd (Sinnes, 2015; SSB, 2016). 3 år etter gjennomføringen av dette tiltaket så vi nye tegn til handling i norsk utdanning. Bærekraftig utvikling ble innført i overordnet del av det kommende læreplanverket som et tverrfaglig tema (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Læreplanene i hvert enkelt fag gjenspeiler det som står i den overordnede delen, og det gjelder da også det som står om de tverrfaglige temaene. Det er derfor bestemt at det skal undervises om bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i flere fag (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15), deriblant kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Denne studien viser at bærekraftig utvikling er et samfunnsaktuelt, men komplekst begrep, som i stor grad knyttes til klima- og miljødimensjonen (FN, 2019) og ivaretagelse over tid. Lærerutdannerne står i en spagat mellom en spisset fellesforståelse rettet mot klima- og miljødimensjonen, og en vid egenforståelse rettet mot alt fra FN's bærekraftsmål (2020a) til at bærekraftig utvikling kan defineres som «alt og ingenting». Læreplanforståelse av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i fagfornyelsen fremstår også som en subjektiv praksis. I denne oppgaven knyttes diskusjonen til kroppsøvingsfagets læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2020), og det diskuteres hvorvidt læreplanformuleringen er godt operasjonalisert eller for snever. I tillegg stilles det spørsmål om det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i det hele tatt er tverrfaglig.

Forskningen i denne oppgaven viser engasjerte lærerutdannere med et ønske om å utvikle seg. Både i det teoretiske rammeverket (Vinje et al., 2019) og i denne forskningen rettes det et

kritisk blikk mot organiseringen av dagens lærerutdanning. Det blir etterspurt mer tid i praksisfeltet for lærerstudentene, slik at de får mer tid med faktiske elever i sin utdanning. Dagens lærerutdanning hevdes av Fosse & Hovdenak (2014) å være i et spenningsfelt mellom de aristoteliske kunnskapsformene *episteme* (didaktikkens «hva») og *techne* (didaktikkens «hvordan»), men det er ønskelig med et større søkelys på kunnskapsformen *fronesis* (didaktikkens «hvorfor»). Lærerutdannerne i denne oppgaven er også opptatt av bevisstgjøring som en nøkkelingrediens i utdanningen, og det presenteres flere praktiske eksempler på hvordan lærerutdanningen kan bidra til bevisstgjøring. Den fremtidige kroppsøvingslærer beskrives av lærerutdannerne som en kritisk og reflektert person, som innehar både kompetansen, holdningene og verdiene som skal til for å kunne bidra med utdanning for bærekraftig utvikling i skolen.

Denne studien er ment som et bidrag til nåtidens og fremtidens lærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag. Dette «bidraget» presenterer ny forskning på lærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, med det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i fagfornyelsen som utgangspunkt for diskusjon. Samtidig som studiet viser et behov for å redefinere begrepet bærekraftig utvikling. Det kunne videre vært en idé å forske på praksisen rundt arbeidet med de tverrfaglige temaene i alle fag, og en annen idé kunne vært å forske nærmere på ringvirkningene av utdanning for bærekraftig utvikling. I tillegg bør denne forskningen også følges opp når lærerutdannerne faktisk har fått jobbet litt med bærekraftig utvikling i lærerutdanningen, og det vil være interessant å følge utviklingen av måloppnåelse for bærekraftig utvikling både nasjonalt og i skoleverket. Denne studien kan argumenteres for å være relevant og aktuell for lærerutdannere og lærerstudenter. Bærekraftig utvikling ser ut til å være viktigere enn noen gang, og forhåpentligvis har denne forskningen bidratt til å belyse dette gjennom ny og aktuell teori.

**Nøkkelord: Bærekraftig utvikling, fagfornyelsen, lærerutdanning, kroppsøving, idrettsfag**

## **Abstract**

For this study research has been done in regard to teacher educators in physical education and sports education, and their understanding of the concept of sustainable development, as well as the teacher educators' understanding of its practical application in present and future endeavours. The following study's theoretical framework is tied up to the three main themes *Sustainable development, The revised national curriculum (LK20) and Teacher education*. The subject of *Teacher education* refers here to physical education for primary- and secondary school, years one through ten, as well as teacher education in physical education and sports education. The chapter for results and discussion is based on qualitative analysis of data sets gathered from four focus group interviews.

Even though the first use of the academic expression «sustainable development» can be traced back to the year 1987 (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987), there has been a global push towards sustainable development since the year 1972 (FN, 2019). Sustainable development gained traction in the Norwegian school system through the attempted «Decade of Sustainable Development» (Korsager & Scheie, 2015), even though the full measures were never completed (Sinnes, 2015; SSB, 2016). Three years after the completion of the attempted «Decade of Sustainable Development» we saw new efforts being made to integrate sustainable development in to Norwegian schools and education by having it be an interdisciplinary topic in the core curriculum (Kunnskapsdepartementet, 2017a). The curriculum for each subject reflects what has been written in the core curriculum. This also includes the interdisciplinary topics. It has therefore been decided that sustainable development is to be taught as an interdisciplinary topic in multiple subjects (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15). That also includes physical education (Utdanningsdirektoratet, 2020).

The following study shows that sustainable development is a socially relevant and complex topic, with strong ties to environmental responsibility (FN, 2019), as well as safeguarding sustainable development. Teacher educators are currently straddling a heightened common understanding of climate- and environment, as well as a strong understanding that the UN's goals for sustainability (2020a), with sustainable development in mind, can be very difficult to define. Sustainable development as an interdisciplinary topic, in regard to the revised national curriculum, also comes across as a subjective practice. The following study discusses the renewed curriculum for physical education (Utdanningsdirektoratet, 2020), and whether the guidelines have been well executed or not. This also includes an argument as to whether

sustainable development should or should not be considered as an interdisciplinary topic at all.

The research done for this study showcases teacher educators with a high degree of engagement and a burning wish for further development. Both the theoretical frameworks (Vinje et al., 2019) and the following research examines the organization of today's teacher education through a critical lens. It is requested that more time is allocated for the in-field education of the students about to become teachers, so that they get more relevant experience with teaching actual pupils during their academic studies. Fosse & Hovdenak (2014) claims that the current teacher education is put in tension between the Aristotelian forms of knowledge of *episteme* (the didactic «what») and *techne* (the didactic «how»), while it would be advantageous to move focus towards *fronesis* (the didactic «why»). The teacher educators present in this study are also focused on awareness as a key component in education, and present multiple practical examples on how lectures can help achieve awareness in their own students. «The future teacher of physical education» is described by teacher educators as a person who is a critical and reflective thinker, who carries the competence, attitudes and values necessary to further the teachings of sustainable development in schools.

This study is intended as a contribution to present and future teachings of education in physical education and sports. This contribution presents new research to teacher educations in physical education and sports, with the interdisciplinary topic of sustainable development in the revised national curriculum as the base for discussion. The study also shows a need to redefine the term of «sustainable development». There is an argument to be made for further research into the practical application of the interdisciplinary topics, as well as further research into the effects of the education of sustainable development. This research should also be continued after the teacher educators have had sufficient time to utilize sustainable development in their lectures, and it would be very interesting to look into the achievement of objectives in regards to sustainable development both nationally, as well as in the Norwegian school system. This study can be claimed to be relevant for both teacher educators and their students. Sustainable development seems more relevant now than ever, and hopefully this research has contributed to shed a light on its relevancy through new theories.

**Keywords: Sustainable development, renewal of subjects, teacher education, physical education, sports education.**

## Innhold

Forord.....	1
Sammendrag.....	2
Abstract.....	4
Innhold.....	6
Oversikt over figurer.....	8
<b>1 Innledning.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Bakgrunn.....</b>	<b>9</b>
<b>1.2 Avgrensning og forskningsspørsmål.....</b>	<b>10</b>
<b>2 Teoretisk rammeverk.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Bærekraftig utvikling.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1.1 Hva er bærekraftig utvikling? Bakgrunn og begrepsavklaring.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1.2 Hvorfor skal vi leve bærekraftige liv?.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1.3 Hvordan kan vi få en bærekraftig utvikling i verdenssamfunnet?.....</b>	<b>17</b>
<b>2.2 Fagfornyelsen: Læreplan for Kunnskapsløftet 2020.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2.1 Bakgrunn.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2.2 Ludvigsenutvalgets flerfaglige temaer.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2.3 Overordnet del.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2.4 Læreplan i kroppsøving.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2.5 Hva er tverrfaglighet?.....</b>	<b>23</b>
<b>2.3 Lærerutdanningen.....</b>	<b>24</b>
<b>2.3.1 Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?.....</b>	<b>24</b>
<b>2.3.2 Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer.....</b>	<b>26</b>
<b>2.3.3 Politiske føringer for lærerutdanningen.....</b>	<b>29</b>
<b>2.3.4 Analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015.....</b>	<b>32</b>
<b>2.3.5 Rammeplaner innen kroppsøving og idrettsfag.....</b>	<b>33</b>
<b>2.3.6 Nye tverrfaglige temaer i et kroppsøvingfaglig perspektiv.....</b>	<b>35</b>
<b>2.3.7 Hvordan utdanne kroppsøvingslæreren?.....</b>	<b>35</b>
<b>2.3.8 Fremtidens lærerutdanning (L2025).....</b>	<b>37</b>
<b>3 Metode.....</b>	<b>38</b>
<b>3.1 Vitenskapsteoretisk posisjon.....</b>	<b>38</b>
<b>3.2 Forskningsdesign: Den kvalitative metoden.....</b>	<b>39</b>
<b>3.3 Innsamlingsstrategi: Det kvalitative forskningsintervjuet.....</b>	<b>39</b>
<b>3.3.1 Fokusgruppeintervju.....</b>	<b>40</b>

3.3.2	Intervjuguide .....	40
3.4	Semistrukturert tilnærming .....	41
3.5	Utvalgskriterier .....	41
3.5.1	Rekruttering.....	41
3.5.2	Kriterier for utvalg.....	41
3.6	Presentasjon av lærerutdannerne .....	42
3.7	Intervjuforberedelser og praktisk gjennomføring .....	42
3.8	Analyse .....	43
3.8.1	Transkribering.....	43
3.8.2	Tematisk analyse .....	43
3.9	Valg av kilder .....	44
3.10	Forskningsetiske betraktninger .....	44
3.11	Kvalitetskriterier (reliabilitet, validitet).....	45
3.11.1	Objektivitet .....	45
4	Resultat og diskusjon .....	46
4.1	Bærekraftig utvikling.....	46
4.1.1	Et komplisert begrep.....	46
4.1.2	De «viktigste» faktorene for bærekraftig utvikling.....	47
4.1.3	I spagat mellom FNs bærekraftsmål og egen forståelse.....	47
4.1.4	FN-sambandets tre dimensjoner .....	49
4.1.5	Lærerutdannelsens forståelse av begrepet bærekraftig utvikling .....	50
4.1.6	Bærekraftig utvikling: Et samfunnsaktuelt tema.....	51
4.2	Fagfornyelsen.....	52
4.2.1	Lærerutdannelsens forståelse av «Overordnet del».....	52
4.2.2	Lærerutdannelsens forståelse av bærekraftig utvikling i kroppsøvingsfagets læreplan.....	55
4.3	Lærerutdanningen.....	62
4.3.1	Lærerutdannelsens bakgrunn .....	62
4.3.2	Reflekterte og kritiske studenter: Fremtidens lærere .....	64
4.3.3	Ut fra egen profesjonelle interesse .....	65
4.3.4	Konkrete eksempler på utdanning for bærekraftig utvikling.....	70
5	Oppsummering .....	74
6	Referanseliste .....	77
Vedlegg	.....	84
Vedlegg 1	.....	84
Vedlegg 2	.....	86



## Oversikt over figurer

Figur 1: Maslows behovshierarki (Sinnes, 2015).....	12
Figur 2: Bærekraftsmålene (FN, 2020a) .....	13
Figur 3: Indikatorer for bærekraftig utvikling (SSB, 2016).....	14
Figur 4: Økologisk fotavtrykk for Norge og India (FN, 2019) .....	15
Figur 5: Ulike former for faglig samarbeid (Johannesen & Skotheim, 2019, s. 18).....	23
Figur 6: Elementer i Kunnskapsløftet (LK06) som styringsreform (Aasen et al., 2012).....	25
Figur 7: Hva er bærekraftig utvikling? – Hyppige svar .....	46
Figur 8: Hvorfor skal vi leve bærekraftige liv? – Hyppige svar .....	51
Figur 9: Overordnet del – Hyppige svar.....	53
Figur 10: Bærekraftig utvikling i kroppsøving – Hyppige svar .....	56
Figur 11: Kjerneelementer i kroppsøving - Hyppige svar.....	57
Figur 12: Hvordan forstår lærerutdannere det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i kroppsøvingsfaget .....	59
Figur 13: Studentenes kompetanse etter endt skolegang - Hyppige svar.....	64
Figur 14: Hvordan kan vi få en bærekraftig utvikling i verdenssamfunnet? - Hyppige svar...	65
Figur 15: Lærerutdannernes praktiske muligheter i undervisning for bærekraftig utvikling – Hyppige svar .....	67
Figur 16: Lærerutdannernes praktiske utfordringer i undervisning for bærekraftig utvikling - Hyppige svar .....	68

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

De forente nasjoner (FN) valgte perioden fra 2005 til 2014 til å være tiåret for utdanning for bærekraftig utvikling. Denne utdanningen foregikk i Norge gjennom kunnskapsdepartementets strategiplan for utdanning for bærekraftig utvikling kalt «kunnskap for en felles framtid» (2005-2010), med revidering fra 2012-2015 (Korsager & Scheie, 2015). Eriksen og Sinnes (2014) Sammenlignet virkningen av å innføre Pisa-tester i skolen kontra virkningen av å innføre utdanning for bærekraftig utvikling, Dette prosjektet viste at utdanning for bærekraftig utvikling i liten grad har påvirket skolene i Norge gjennom tiåret som var dedikert til nettopp utdanning for bærekraftig utvikling (Eriksen & Sinnes, 2014). Parisavtalen ble utgitt i 2015. Dette er en global klimaavtale ratifisert av den norske stat 22. April 2016 (Klima- og miljødepartementet, 2016). Omtrent 4 år etter Norges inntog i denne avtalen, kan vi i dag se at det er hele 195 land som har forpliktet seg til å følge avtalen, og samtlige av disse har lovet å gjennomføre utslippskutt. Denne avtalen kan derfor karakteriseres som den første juridisk forpliktende klimaavtalen som fostrer (nær) global deltakelse og universelt gyldige forpliktelser for alle parter (FN, 2020b). Parisavtalen har som hovedmål å hindre at temperaturen på kloden øker med mer enn 2 grader det neste århundret, og alle deltakende land er forpliktet til å sette nasjonale klimamål. Disse klimamålene skal fornyes hvert femte år fra og med 2020, og klimamålene må være mer ambisiøse for hver gang de fornyes. (FN, 2020b). Til tross for klimaskeptikere og en amerikansk president som har skrotet avtalen (Solem & Erikstad, 2017), ser det på papiret ut til at resten av verden er innstilt på å jobbe for det journalisten Røset (2017) omtalte som «en grønnere fremtid». Hvis den grønne fremtiden (Røset, 2017) skal bli virkelighet, må noe skje i form av menneskelig ressursutnyttelse og om dette skjer i form av fordeling, mindre forbruk, teknologiske nyvinninger, eller en blanding av disse, må noe skje basert på forpliktelsene i Paris-avtalen. Uavhengig av eventuelle løsninger er det fortidens, nåtidens og fremtidens unge som skal realisere og leve i den grønne fremtiden, hvis alt går som det skal. Hvordan lærerutdannere kan forberede kroppsøvingslæreren på å bidra til dette, er bakgrunnen for denne masteroppgaven. Oppgaven tar sikte på å fortelle en historie om hvilken rolle utdanning har hatt og har for å forberede oss til den grønne fremtiden. Dette er en historie som starter i 1972 da det under den første miljøkonferansen i regi av FN ble anbefalt et internasjonalt program for miljø(verns)undervisning som i dag går under navnet «utdanning for bærekraftig utvikling» (Straume, 2016).

Vi befinner oss nå på vårkvartalet i år 2020, og implementeringen av det nye læreplanverket, LK20, nærmer seg med stormskritt. Allerede tilbake i år 2016 ble stortingsmelding nr. 28: Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet utgitt. Denne vedtekten tar sikte på å gi skoleelever mer dybdelæring og bedre forståelse, i tillegg til å sette et større søkelys enn det tidligere læreplanverket har gjort, på skolens brede dannelsesoppdrag i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2016). I overordnet del (Se kapittel 2.2.3) står det at skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Denne oppgaven tar for seg det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*.

Ettersom dette er en mastergradsoppgave med den konsekvens at jeg forhåpentligvis skal bidra med verktøy til hvordan lærerutdannere kan utdanne dagens og morgendagens kroppsøvingslærere, så jeg utdanning for bærekraftig utvikling som et interessant tema. Interessant både for min egen fremtidige praktisering, og som et tema som basert på sin aktualitet burde være interessant for alle de som har noe å gjøre med lærerutdanning i Norge. Basert på en masteroppgaves avgrensning så jeg det mest hensiktsmessig å få svar fra lærerutdannere på hvordan de forstår ny læreplan i kroppsøvingsfaget, hvordan deres arbeidspraksis vil se ut med ny læreplan og hvordan de forstår begrepet «bærekraftig utvikling».

## **1.2 Avgrensning og forskningsspørsmål**

Denne oppgaven består av to forskningsspørsmål:

1. *Hvordan forstår lærerutdannere i kroppsøving og idrettsfag begrepet bærekraftig utvikling?*
2. *Hvordan arbeider lærerutdannere med det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i sin praksis?*

Disse forskningsspørsmålene er utviklet for å gi et mettett innhold om det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling

## 2 Teoretisk rammeverk

### 2.1 Bærekraftig utvikling

#### 2.1.1 Hva er bærekraftig utvikling? Bakgrunn og begrepsavklaring

Bærekraftig utvikling som begrep i dag har historie tilbake til år 1972, hvor ble det innkalt til miljøkonferanse i Stockholm. Dette var den første store internasjonale konferansen som hadde miljøproblemer som tema. Grunnen til at det ble valgt å innkalle til den første miljøkonferansen var den økte bevisstheten på at menneskelig aktivitet påvirket klima og miljø i negativ art. Denne konferansen ble starten på det som skulle bli kalt FNs miljø(vern)program som blant annet har stått for oppfølgingen av ulike klimakonvensjoner. Denne oppfølgingen vil det komme flere eksempler på videre i teksten. Allerede her ble det rettet kritikk fra utviklingsland mot industriland for deres spørsmål knyttet til befolkningsvekst som et av problemene for miljøet. Utviklingslandenes største problem var fattigdom, og industrilandenes søkelys på befolkningsvekst og forurensing ble da helt virkelighetsfjernt for land som anså fattigdom som et større problem. Dette gjorde at vern av naturen skulle gå sammen med utviklingspolitikk, og miljøspørsmål ble koblet til rettferdighet og solidaritet mellom industriland og utviklingsland. Dette samspeillet hvor miljøpolitikk også får følger for utviklingspolitikken, er noe av det samme som var utgangspunktet for den FN utnevnte Brundtland-kommisjonen som dukket opp 11 år etter denne miljøkonferansen (FN, 2019).

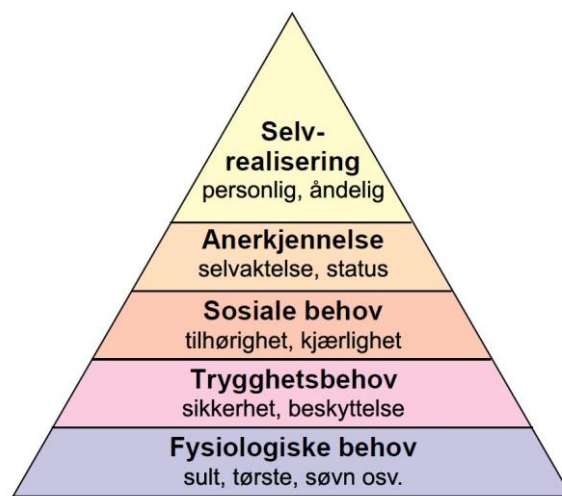
Brundtlandkommisjonen, eller Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (FN, 2019), opprettet i år 1983, hadde i oppgave å løse både fattigdoms- og miljøproblemer. Frem mot 1987 ble begrep som «miljøvern» brukt for å beskrive utfordringene verdenssamfunnet stod ovenfor (Isnes & Sandås, 2014, s. 5), men etter mange år med jobbing, under ledelse av vår tidligere statsminister Gro Harlem Brundtland, klarte kommisjonen å lage en definisjon for begrepet «bærekraftig utvikling». Deres definisjon lyder som følger:

*Utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov. (FN, 2019).*

Ifølge rapporten «Vår felles fremtid» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987) har denne definisjonen et fokus både på naturressurser, men også spesielt på fattiges grunnleggende behov og deres rettigheter. Det var utfordringen ulike miljøspørsmål utgjorde mot økonomi og samfunnsforhold som var bakgrunnen for definisjonen av bærekraftig

utvikling. Det ble søkt å arbeide for en utvikling som ikke gikk på bekostning av hverken økonomi, samfunn (sosiale forhold) eller klima og miljø (Isnes & Sandås, 2014, s. 5).

Definisjonen på bærekraftig utvikling fra rapporten «Vår felles fremtid» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987) har blitt kritisert, og Sinnes (2015, s. 26) viser til en av de hyppigste innvendingene. Når er egentlig disse behovene tilfredsstilt? Sinnes presenterer også en løsning på hvordan vi kan benytte oss av Brundtlandkommisjonens definisjon. Definisjonen kan operasjonaliseres dersom vi ser på begrepet «behov» som noe mer enn behovet for materielle ting. For å gjøre dette kan man benytte seg av Maslows behovshierarki (Maslow, 1971).



Figur 1: Maslows behovshierarki (Sinnes, 2015)

Gjør oppfyling av behovet «selvrealisering» at mennesker blir lykkeligere, og er lykke noe som kan føre videre til mindre materielle behov blant mennesker? Sinnes (2015, s. 27) argumenterer for at det å finne andre måter å måle fremgang og utvikling enn faktorer som økonomisk velstand og vekst, eksempelvis faktorer som psykisk velvære, kanskje er det perspektivet som skal til for at Brundtlandkommisjonens definisjon av begrepet bærekraftig utvikling skal kunne gi mening.

Definisjonen av bærekraftig utvikling har Likevel ikke endret seg, selv etter kritikk og innvendinger, men FN har i senere tid, ved en miljøkonferanse i Rio de Janeiro, utarbeidet en handlingsplan i 1992 kalt Agenda 21. Agenda 21 hadde i oppgave å identifisere produksjons- og forbruksmønsteret i verden, og kom frem til at den rike delen av verden var den viktigste årsaken til miljøproblemene. Vi kan lese i planen hva som måtte gjøres for å redusere dette

høye forbruket, samtidig som den oppmuntret til økt, men bærekraftig, forbruk og utvikling i fattige land (FN, 2019).

Agenda 21 ble deretter avløst av FNs tusenårsmål som i år 2000 ble vedtatt av alle land i verden. Tusenårsmålene var åtte mål for fattigdomsbekjempelse som skulle nås innen 2015. Alle målene handler om å utrydde fattigdom, men akkurat tusenårsmål nummer 7 handlet om å skulle sikre en miljømessig bærekraftig utvikling. Tusenårsmålene er historiens mest vellykkede kampanje for å bekjempe fattigdom. Andelen ekstremt fattige har blitt halvert siden 1990, flere jenter får gå på skole og færre dør av sykdommer som AIDS og malaria (FN, 2019).

Det var også i denne tusenårsmålperioden fra 2000 til 2015 at begrepet utdanning for bærekraftig utvikling ble satt som mål for tiåret fra 2005 til 2014 av FN (Korsager & Scheie, 2015). Tusenårsmålene ble ved årsskiftet 2015-2016 erstattet av bærekraftsmålene, som ifølge FN er mål som er rustet til å få bukt med årsakene til fattigdom, ulikhet og klimaendringer innen 2030. Det er totalt 17 mål og 169 delmål. Dette viser kompleksitetene av både begrepet og utfordringene knyttet til bærekraftig utvikling. I begynnelsen handlet dette om å innvie naturvern som en del av utviklingspolitikken, og det ble videre sett en sammenheng mellom natur og miljø, økonomi og sosiale forhold. Deretter ble det bestemt at Nordiske land måtte endre adferdsmønster, før ulike tiltak utvidet seg fra 8 mål til 17 mål (FN, 2020a). Viser til dette i figur 3.



Figur 2: Bærekraftsmålene (FN, 2020a)



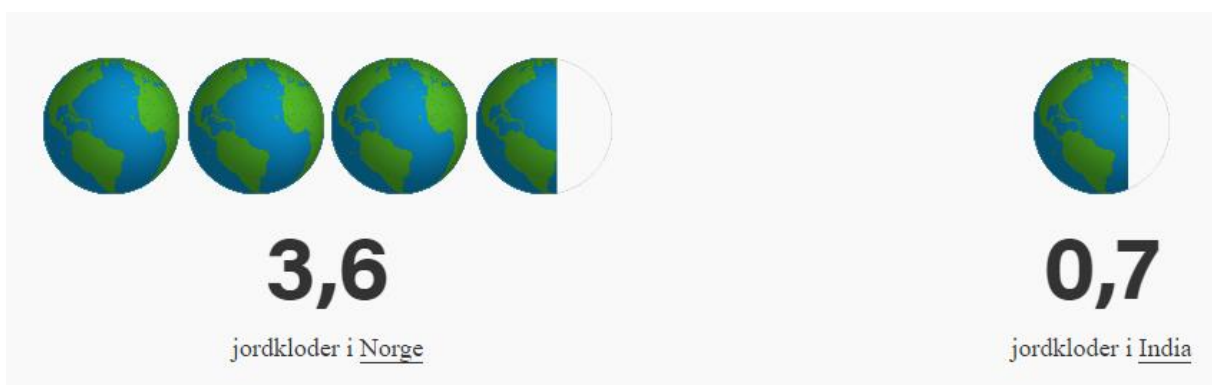
og kompetanse er de viktigste kildene til framtidig inntekt, selv i oljelandet Norge (SSB, 2016).

### 2.1.2.2 Økologisk fotavtrykk

I tillegg til å bruke disse Indikatorene som et grunnlag for informasjon og diskusjon av temaet bærekraftig utvikling, kan verdens «økologiske fotavtrykk» måles, men hva er et økologisk fotavtrykk?

Et økologisk fotavtrykk måles i det areal som er nødvendig for at naturen skal kunne fornye de ressursene som brukes. Dette «fotavtrykket» har nær sammenheng med begrepet «bærekraftig utvikling», og er utviklet for å kunne måle flere av aspektene ved dette begrepet. Det økologiske fotavtrykket tar utgangspunkt i at alle mennesker på jorda har en tilmålt mengde «plass» eller ressurser til rådighet. For å beregne kvoten hver enkelt har, legger man sammen alt produktivt areal over hele verden og deler på antall innbyggere. Her er all dyrkbar jord, beitemark, bebygde områder og sjøområder. I tillegg har alle 30 millioner arter som menneskene deler planeten med sin kvote av areal, og det er "satt av" 12 prosent av den økologiske kapasiteten (med alle økosystemtyper representert) for å beskytte mangfoldet. Verdens totale fotavtrykk avhenger av verdens befolkningsstørrelse, gjennomsnittsforsbruket per person, samt ressurseffektiviteten (FN-sambandet, 2017).

Hvor stort er egentlig Norges økologiske fotavtrykk? Hvorfor skal vi nordmenn endre på våre levevaner? Ifølge FN-sambandet (2017) hadde vi i 2014 det 17. høyeste forbruket av ressurser i hele verden. Fem år senere kan vi se at vi i Norge fortsatt bruker ekstreme mengder ressurser i forhold til hver enkeltpersons egentlige kvote.



Figur 4: Økologisk fotavtrykk for Norge og India (FN, 2019)



Hvis alle mennesker skulle hatt samme forbruk som en gjennomsnittlig innbygger i Norge ville vi trengt 3,6 jordkloder. Til sammenligning er dette tallet 0,7 for India. Dette overforbruket har store konsekvenser for både natur og mennesker. Klimagassutslippene våre varmer opp havet og lufta, ødelegger hele økosystemer og bidrar til at arter utrykkes for godt. Det gjør oss mer sårbare for naturkatastrofer, truer vårt levebrød og kan gi grobunn for konflikter i kampen om naturressurser (FN, 2019).

### **2.1.2.3 Hvorfor gjør vi så lite når vi vet så mye?**

Å forstå hvorfor det blir varmere på jorden, er vanskelig. Å forstå hva man skal gjøre for å unngå at det blir varmere, er enda vanskeligere (Sinnes, 2015, s. 95). Dette kan handle om sammenhenger mellom vitenskapelig kunnskap, økonomiske prioriteringer og hensyn til folks helse og trygghet. Det kan handle om motstridende interesser mellom økonomisk utvikling og hensynet til miljøet. Det kan handle om forholdet mellom lokale problemstillinger og globale konsekvenser. Muligens er dette grunnen som har gjort det vanskelig å omstilles til et lavutslippssamfunn (Sinnes, 2015, s. 95). Vi vet at utslippene har økt mye siden den første miljøkonferansen i 1972 (SSB, 2016; Sinnes, 2015, s. 91-94), men hvorfor? Worldometers (<https://www.worldometers.info/no/>) er en internettside drevet av forskere, utviklere og frivillige på tvers av ulike land. Denne nettsiden har et mål om å gjøre verdensstatistikk tilgjengelig i et tidsrelevant format, og bidro blant annet med statistikk til miljøkonferansen kjent som «Earth Summit 2012». Med Worldometers algoritme om estimert vekst/nedgang kan vi se en verdensbefolkning som øker med 3-4 mennesker per sekund. Vi kan også se en livestatistikk for estimert CO<sub>2</sub>-utslipp i år. Denne statistikken viser oss et utslipp på ca. 1200 tonn CO<sub>2</sub> per sekund, og årets utslipp har passert 11 630 000 000 tonn allerede (<https://www.worldometers.info/no/>). Kan det være en korrelasjon mellom tallene om befolkningsvekst og CO<sub>2</sub>-utslipp? Sinnes (2015, s. 91-94) peker hvert fall på *Befolkningsvekst, Urbanisering og Endret livsstil* som tre av grunnene for økende utslipp.

En voksende befolkning fører til økt etterspørsel etter varer og tjenester. Dette krever større av mineraler, vann, mat, klær og energi (Sinnes, 2015, s. 91). På samme tid som befolkningen vokser, øker forflytningen av folk. I 1950 bodde 29% av verdens befolkning i byer, mens i 2010 bodde 50% av verdens befolkning i byer. Med denne økende urbaniseringen følger det noen konsekvenser. I fattige land og byer vil urbanisering kunne ha en negativ effekt med stort press på vann, energi og mattilførsel i disse områdene, mens i de rikere byene kan urbaniseringen ha noen positive konsekvenser. Sinnes (2015, s. 92) peker på et godt utviklet offentlig transportnett som et suksesskriterium for mindre utslipp. Med økt urbanisering og

økt levestandard endres folks livstil. Vi kjører mer bil og flyr oftere og lengre. Flytrafikken har økt, passasjerreiser har økt, og det kjøpes flere og større biler. Mer energieffektive løsninger fører ikke nødvendigvis til lavere utslipp, men kan føre til lavere priser som øker etterspørselen. Dette fenomenet er kjent som «*rebound-effekten*». En voksende befolkning legger også økt press på eksempelvis jordbruksarealene i verden. Med økt inntekt endres folks kostvaner. Folk spiser mer kjøtt, økt kjøttproduksjon fører til mer skoghogst, og økt skoghogst fører til større klimagassutslipp. For å dyrke nok mat til en økende befolkning øker vannforbruket, og vanning er ofte svært energikrevende. Det kastes ca. 13 000 millioner tonn mat årlig i verden, og matproduksjonen er en svært stor bidragsyter til klimagasser i verden (Sinnes, 2015, s. 93-94).

Hvorfor gjør vi da så lite når vi vet så mye? Det finnes masse kunnskap om hva som skjer med miljøet, og hva som skal til for å gjøre vår verden mer bærekraftig, så hvorfor endrer vi ikke bare livsstilen vår? Sinnes (2015, s. 100-101) refererer til klimapsykologen Per Espen Stoknes. Han nevner ulike unnvikelsesmekanismer som slår inn når vi får stadig mer informasjon om hvor ille noe går. Når vi eksempelvis får servert all elendigheten som følger med den globale oppvarmingen, vil vi tenke at det uansett ikke nytter hva vi gjør. Kunnskapen om klimaendringer virker å kommuniseres som noe som skjer langt unna oss her i Norge, og det er lett å distansere seg. I tillegg kan folk føle at dette er noe som skal skje om lang tid, og at det ikke er så viktig om temperaturen er 2-5 grader høyere i år 2100. Handlinger fører til holdninger. Ifølge dette perspektivet er det viktig for bærekraftig utvikling at det blir tilrettelagt for at folk kan leve bærekraftig, for dette vil få konsekvenser utover den rent konkrete bærekraftig handlingen.

### **2.1.3 Hvordan kan vi få en bærekraftig utvikling i verdenssamfunnet?**

For å skape bærekraftig utvikling må verdenssamfunnet jobbe på de tre områdene: Klima og miljø, økonomi og sosiale forhold (FN, 2019). Dette blir ofte kalt de tre dimensjonene i bærekraftig utvikling. Det er sammenhengen mellom disse tre dimensjonene som avgjør om noe er bærekraftig. Da FNs bærekraftsmål ble vedtatt i 2015, var det med en ny forståelse for at økonomi, ulikhet og miljø påvirker hverandre i større grad enn det vi trodde tidligere. For ikke å bruke opp den eneste kloden vi har, må vi finne løsninger som balanserer belastningen på miljøet med forbruket og økonomien vår, og vi må finne bedre måter å fordele ressursene på. Det er bærekraftig både for mennesker og miljøet (FN, 2019).

Det finnes flere eksempler på handlinger for bærekraftig utvikling i nyere tid. Rallysporten faser over mot kun å bruke el-biler i konkurranse (Jørnholt & Wold, 2018), i 2019 hørte vi «Klimabrølet» runge rundt i hele landet (<https://klimabrolet.no/>), og Greta Thunberg turnerer verden som «befolkningens stemme» (Alter, Haynes & Worland, 2019). I disse eksemplene er det kun tatt utgangspunkt i klima- og miljødimensjonen, men disse handlingene, og flere lignende, har bidratt til å gjøre temaet bærekraftig utvikling samfunnsaktuelt. Bærekraftig utvikling er faktisk så samfunnsaktuelt at det nå skal inn som et tverrfaglig tema i fagfornyelsen.

## **2.2 Fagfornyelsen: Læreplan for Kunnskapsløftet 2020**

### **2.2.1 Bakgrunn**

Arbeidet med Fagfornyelsen ble startet en god stund før læreplangruppene lagde utkast til kjerneelementer og kompetansemål som nå ligger ferdig til bruk for lærere. I 2014 kom første rapport fra utvalget som hadde som mandat å legge grunnlaget for arbeidet med fagfornyelsen (Ludvigsenutvalget), et arbeid som ble initiert av regjeringen i 2013. Rapporten het «Elevenes læring i fremtidens skole», (NOU 2014:7, 2014) og var første delutredning i deres forsøk på å «vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv». Arbeidet med nye læreplaner i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående skole bygger på stortingsmelding nr. 28: Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2016). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2018) krever et samfunn i endring også en skole som fornyer seg. Regjeringen har derfor foreslått en fornyelse av fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse, i tillegg til å sette et større søkelys på skolens brede dannelsesoppdrag i skolehverdagen. Dette er tenkt å være et langsiktig fornyelsesarbeid som bygger videre på Kunnskapsløftet, og på den måten sikres også kontinuitet for både lærere og elever. Stortingsmelding nr. 28 varslet at det skulle utarbeides en strategi for fagfornyelsen som ivaretok bred involvering og tilstrekkelig tid til hvert trinn i prosessen, men hvorfor skulle egentlig fagene fornyes?

Endringer i samfunnet må reflekteres i skolens praksis (Utdanningsdirektoratet, 2018), men hvilke endringer er det egentlig snakk om? Det elevene og lærlingene lærer må være relevant. Samfunnet og arbeidslivet endrer seg med ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer. Utdanningsdirektoratet ønsker, på bakgrunn av stortingsmelding nr. 28, barn og unge som reflekterer, er kritiske, utforskende og kreative (Utdanningsdirektoratet, 2018), men hvordan

skal man få til det? Her ser man på mer tid til dybdelæring for elever og lærlinger som en løsning, og Utdanningsdirektoratet (2018) skriver at mange av læreplanene har vært for omfattende. For å legge gode rammer for dybdelæring, kan det ikke bare fylles på med nytt innhold. Her må det gjøres tydelige prioriteringer. I tillegg må sammenhengen mellom fagene og de forskjellige delene av læreplanverket forbedres (Utdanningsdirektoratet, 2018).

*Det finnes flere eksempler fra dagens læreplaner på temaer som blir berørt i flere fag, fra ulike faglige perspektiver. Departementet mener imidlertid at det bør løftes frem noen få prioriterte temaer i læreplanverket som det er spesielt viktig at det arbeides med i flere fag. Dette kan sikre at viktige temaer og sentrale utfordringer som er aktuelle over tid, ivaretas i opplæringen, og at elevene får en grundig forståelse av disse på de ulike fagenes premisser* (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38).

De tre tverrfaglige temaene er prioritert grunnet deres utfordringer som er aktuelle over tid, men også på bakgrunn av utredningen til Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8, 2015).

## **2.2.2 Ludvigsenutvalgets flerfaglige temaer**

Formuleringen av det nye læreplanverket ser ut til å ha hentet inspirasjon fra rapporten «Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU 2015:8, 2015). Her kalte man ikke bærekraftig utvikling for et tverrfaglig, men et flerfaglig tema. Bærekraftig utvikling er satt på dagsordenen på alle nivåer i utdanningen gjennom internasjonale forpliktelser etter initiativ fra FN-systemet (IPCC, 2014). Det er en voksende erkjennelse av at skolen må ta opp temaer om klodens eksistens, i sterkere grad enn i dag. Bærekraftig utvikling handler om å tenke og handle lokalt, nasjonalt og globalt. Kompetanser knyttet til bærekraftig utvikling i læreplanene har tre hoveddimensjoner: sosialt miljø, økonomi og naturmiljø (NOU 2015:8, 2015, s. 49). Dette er de samme dimensjonene som FN peker på (FN, 2020).

Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8, 2015) kom med en nærmere beskrivelse av hva opplæring om det flerfaglige temaet bærekraftig utvikling burde inneholde.

*Opplæringen av barn og unge innebærer utvikling av en god forståelse av hvilken risiko klima og miljøutfordringene innebærer. Like viktig er det at de erkjenner at alle har ansvar for aktiv og bevisst handling for bedre miljø. De må være motivert for klimabevisste valg både i dag og i fremtiden, og de må gis handlingsevne og -muligheter. Bærekraftig utvikling har en forankring i naturfag, men det er også flerfaglig og krever en flerfaglig tilnærming. Utvalget mener at bærekraftig utvikling bør styrkes i læreplanverket og integreres i flere fag, spesielt i samfunnsfagene og naturfagene* (NOU 2015:8, 2015, s. 50).

Vi ser her at selv om det står svart på hvitt i rapporten «Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser» at bærekraftig utvikling i læreplanene har tre hoveddimensjoner, så skrives det kun om dimensjonen som har med «naturmiljø» å gjøre i opplæringen (NOU 2015:8, 2015, s. 50). Hvorfor det er slik vil bli nærmere diskutert senere i oppgaven.

### **2.2.3 Overordnet del**

Overordnet del skal erstatte generell del av læreplanverket. Den er fastsatt av Kunnskapsdepartementet og vil gjelde fra skolestart i 2020. Overordnet del beskriver hvilke verdier og prinsipper grunnopplæring skal bygge på (Utdanningsdirektoratet 2018).

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen er en del av læreplanverket, og den er fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven § 1-5 (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 1). Den gjelder for hele grunnopplæringen fra 1. klasse på barneskolen til sisteåret på videregående skole, og er delt opp i de 3 kapitlene *Opplæringens verdigrunnlag, Prinsipper for læring, utvikling og danning* og *Prinsipper for skolens praksis*. Overordnet del gir retning for opplæringen i fag, og alle fag bidrar til å realisere opplæringens brede formål. Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege skolens dannelses- og utdanningsmandat i hele grunnopplæringen, i tillegg til at den skal være essensiell for samarbeidet mellom hjem og skole. Overordnet del tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for dannelse og for utvikling av kompetansen til alle elevene i grunnopplæringen. Den overordnede delen har status som forskrift sammen med resten av læreplanverket, og må leses i lys av opplæringsloven og annet relevant regelverk som gjelder for opplæringen i skole og lærebedrift (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 1).

#### **2.2.3.1 Det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i overordnet del**

Læreplanene i hvert enkelt fag gjenspeiles i det som står i den overordnede delen, og det gjelder da også det som står om de tverrfaglige temaene. Vi har i alt 3 ulike tverrfaglige temaer. Disse er *Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap* og *Bærekraftig utvikling*. I læreplanverket tar disse utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. Elevene kan utvikle kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag. Her skal de også få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene. De skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser. Kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, og temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag.

Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15)

Ettersom denne forskningen kun tar for seg det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling» i detalj, kommer det her en gjengivelse i sin helhet av det som står om temaet i den overordnede delen av læreplanen.

*Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres. Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov. En bærekraftig utvikling bygger på forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. Menneskehetens levesett og ressursbruk har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt.*

*Gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. Elevene skal få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning. Temaet rommer problemstillinger knyttet til miljø og klima, fattigdom og fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning. Elevene skal lære om sammenhengen mellom de ulike aspektene ved bærekraftig utvikling.*

*Teknologi har betydelig innvirkning på menneske, miljø og samfunn. Teknologisk kompetanse og kunnskap om sammenhengene mellom teknologi og de sosiale, økonomiske og miljømessige sidene ved bærekraftig utvikling står derfor sentralt i dette temaet.*

*Teknologiutvikling kan bidra til å løse problemer, men kan også skape nye. Kunnskap om teknologi innebærer en forståelse av hvilke dilemmaer som kan oppstå ved bruk av teknologi, og hvordan disse kan håndteres (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 18).*

Denne og Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8, 2015, s. 50) sin beskrivelse kan se ut til å peke på mye av det samme som vi har sett tidligere at FN sine bærekraftsmål gjør (FN, 2020a), og er på den måten relativt omfattende. men hvordan har denne beskrivelsen blitt brukt inn i læreplanen til de enkelte fagene? Det skal vi nå se på i læreplanen for faget kroppsøving.

#### **2.2.4 Læreplan i kroppsøving**

Det er én læreplan i kroppsøving, men med flere tilpassede kompetansemål for de ulike trinnene i grunnopplæringen. Denne læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020) inneholder

formuleringer om fagrelevans og sentrale verdier, kjerneelementer i faget, tverrfaglige temaer i faget og Grunnleggende ferdigheter. Denne masteroppgaven går ikke videre inn på formuleringen av de grunnleggende ferdighetene.

#### **2.2.4.1 Fagrelevans og sentrale verdier**

Det som står som selve fagrelevansen og de sentrale verdiene i kroppsøvingfaget er kort nok til å gjengis i sin helhet:

*Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen. Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarer hva egen innsats har å si for å oppnå mål. Innsatsen til elevene er derfor en del av kompetansen i kroppsøving. Faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avslutta skolegang og i framtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1).*

#### **2.2.4.2 Kjerneelementer**

I læreplanen finner vi også kjerneelementene for hvert enkelt fag. Disse er knyttet til kompetansemålene (LK20). Her står det, ifølge Utdanningsdirektoratet (2020, s. 2), noen punkter om hva som er de aller viktigste oppgavene til selve faget. I kroppsøving har man i den nye læreplanen funnet frem til de 3 kjerneelementene *Bevegelse og kroppslig læring, Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og Uteaktiviteter og naturferdsel*. Her presenteres kjerneelementet *Uteaktiviteter og naturferdsel*:

*Elevene skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider. Naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel er sentralt. I kroppsøving skal elevene få oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv, inkludert aktiviteter knyttet til samisk kultur (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).*

#### **2.2.4.3 Det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i kroppsøving**

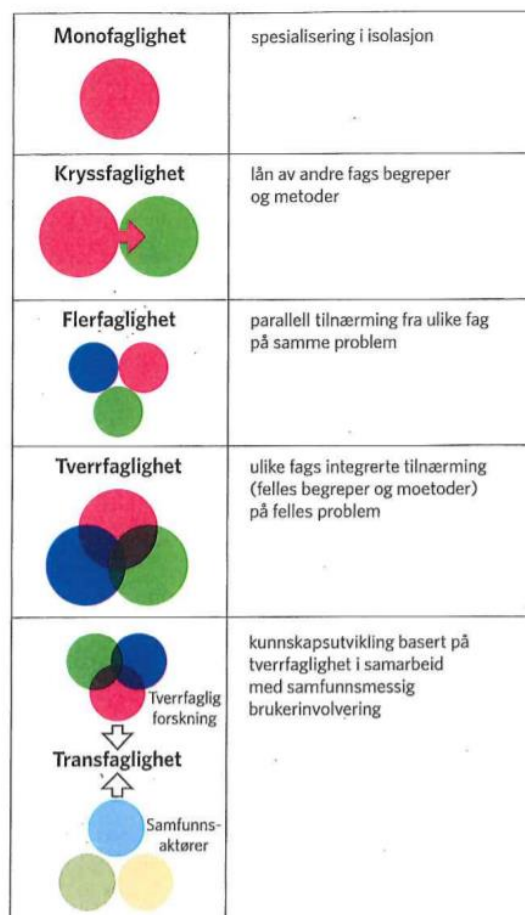
Ser vi på det som står om de tverrfaglige temaene i læreplanen for kroppsøving, kan vi med en gang legge merke til at bærekraftig utvikling er det temaet som er viet minst plass (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Her er beskrivelsen av temaet snevret inn fra den overordnede delen, og operasjonalisert mer til selve faget.

*I kroppsøving handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om naturopplevelser med vekt på trygg og bærekraftig ferdsele. Faget skal medvirke til forståelse for at valgene den enkelte gjør, har betydning og konsekvenser for bærekraftig utvikling og vern av livet på jorda både lokalt, regionalt og globalt.*

Beskrivelsen legger her tydelig vekt på «naturopplevelser» som en ting kroppsøvingsfaget kan bidra med for å fremme temaet. Det kan også være verdt å nevne at denne beskrivelsen varierer fra hvert enkelt fag, og at temaet ikke går igjen på samme måte i alle fagenes læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

### 2.2.5 Hva er tverrfaglighet?

Gjennom det teoretiske rammeverket har vi til nå vært mye innom begrepet «tverrfaglighet», men hva betyr det egentlig å jobbe tverrfaglig? Johannesen og Skotheim (2019, s. 17-19) publiserte en artikkel for å forsøke å komme med noen begrepsavklaringer rundt temaet. I artikkelen presenteres en rekke skoletilpassede uttrykk.



Figur 5: Ulike former for faglig samarbeid (Johannesen & Skotheim, 2019, s. 18).



Figur 5 viser Johannesen & Skotheims (2019, s. 18) begrepsavklaringer om de ulike formene for faglig samarbeid. Når man arbeider med tverrfaglighet kan arbeidet i tillegg deles inn i 4 faser (Johannesen & Skotheim, 2019, s. 17-19).

Fase 1 er *monofaglig*, der de enkelte disipliner kommer med eksperter på sitt avgrensede felt. I skolen er for eksempel kroppsøvlingslæreren ekspert i sitt fag.

Fase 2 er *flerfaglig* samarbeid. For at fagfolk skal komme frem til et fruktbart resultat, er det viktig at det er grunnleggende forståelse for hverandres fag og grunnbegreper. Her lærer fagpersonene av hverandre, men ivaretar samtidig sin egen faglighet.

I fase 3 skjer en *integrasjon av kunnskap og forståelse* slik at den konkrete utfordringen fremstår som endret; det oppstår noe nytt gjennom omforent forståelse og avklaring av utfordringen. Når fagfolk jobber på denne måten kommer det frem ny kunnskap som ikke har vært der før. I skolens arbeid kan det bety nye måter å løse elevenes ofte komplekse problemer på. I denne fasen er det interessant at disiplinene ikke må integreres i den grad at de oppløses til et stort «felles fag». Som skole trenger vi å fortsette å utvikle både dybde- og breddekompetanse til fagfolk som bistår i arbeid med sårbare barn og unge.

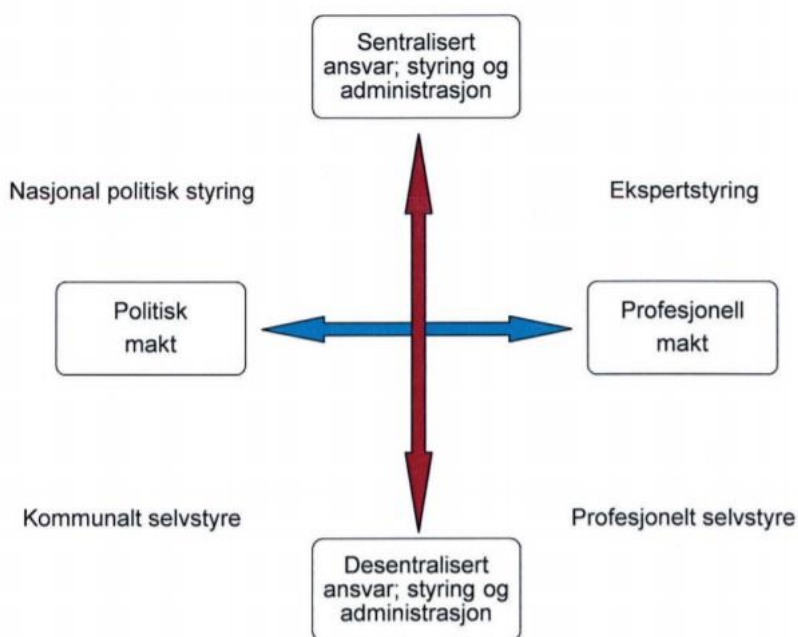
Fase 4 bruker forståelsen fra fase 3 til å *gjennomføre intervensjoner*. Disse kan sies å være syretesten på om den tverrfaglige kunnskapen er gyldig (Johannesen & Skotheim, 2019, s. 17-19).

## **2.3 Lærerutdanningen**

### **2.3.1 Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?**

For å sette lupen på det utgående læreplanverket fikk Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), oppdraget med å evaluere Kunnskapsløftet (LK06) som styringsreform og forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen (Aasen et al., 2012). Et nytt styrings- og forvaltningssystem er en sentral del av og en forutsetning for utdanningsreformen. NIFU og ILS skulle belyse om styrings- og forvaltningssystemet fungerte i tråd med intensjonene. For å sette oss nærmere inn i analysen av det utgående læreplanverket (LK06), kan vi se på noen av funnene fra denne evalueringen. Reformen har vært forstått som et effektivt redskap for å oppnå ønskede og tilsiktede resultater, men med

uinnfridde forventninger og dårlige resultater, ble det tatt nye administrative regulerende grep på sentralt nivå for å realisere reformens mål og innhold. Sterkere og tydeligere nasjonal styring har ført til klarere rolle- og ansvarsavklaring, men også til at aktørene på underliggende beslutnings og forvaltningsnivå opplever at det lokale handlingsrommet er blitt mindre etter 5 år med reformen. NIFU og ILS impliserer at initiativer knyttet til kapasitets- og kompetansebygging, kan ha bidratt til å styrke rektorrollen i skolen, men at disse initiativene ikke nødvendigvis har styrket lærernes autonomi som profesjonelle yrkesutøvere. Tvert om kan det ha bidratt til at både skoleledere med pedagogiske ambisjoner og lærere opplever en sterkere grad av hierarkisk styring. Evalueringen peker på misnøye rundt egen kompetanseutvikling blant lærere. Dette gikk stort sett på lite reformrelevans, omfanget av læreplanverket og støtte til gjennomføring. Det kan se ut som om Kunnskapsløftet som styringsreform på skolenivået først og fremst har vært rektorenes reform. Reformimplementeringen synes ikke å ha prioritert arbeidet med å etablere en felles forståelse av reformen på lokalt nivå og et gjennomgående ansvarsregime (Aasen et al., 2012).



Figur 6: Elementer i Kunnskapsløftet (LK06) som styringsreform (Aasen et al., 2012)

Vår evaluering viser at på noen områder er reformens ambisjoner i ferd med å bli innfridd. Læreplanenes utforming ser ut til å ha stimulert det lokale læreplanarbeidet og bidratt til samarbeid og erfaringsdeling mellom lærere og skoler. Spesielt på vurderingsfeltet har Kunnskapsløftet gitt grunnopplæringen et løft. Lærernes arbeid på dette feltet har også

*bidratt til å styrke deres forståelse av de nye læreplanene. Variasjonene mellom skoler synes imidlertid å være store. Skolene er underveis, men i ulikt tempo. Kunnskapsløftet er i ferd med å gi grunnopplæringen et løft, men for små kommuner og skoler viser vår evaluering at reformen kan være en for tung bær å bære. Den nasjonale politiske styringen har gjennom reformimplementeringen stadig blitt mer aktivitets- og tiltaksorientert enn retningsorientert. Samtidig som vi registrerer flere endringer i grunnopplæringen som er i tråd med reformens intensjoner, har implementeringen av Kunnskapsløftet resultert i økt spenning mellom sentralisert og desentralisert styring og forvaltning, og mellom politisk styring og profesjonell styring. Kunnskapsløftet som styringsreform i form av et systemskifte har i liten grad blitt viet oppmerksomhet i implementeringsarbeidet, og synes etter fem år med reformen å ha vært mer et løfte enn et løft. (Aasen et al., 2012)*

### **2.3.2 Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer**

Fosse og Hovdenak (2014) diskuterer utvikling av lærerprofesjonalitet med utgangspunkt i de tre aristoteliske kunnskapsformene episteme, techne og fronesis. Dette diskuteres på bakgrunn av deres funn relatert til studentperspektivet.

De stiller spørsmål om samspillet mellom kunnskapsformene i dagens lærerutdanning. Studentenes ønske om å få presentert metoder for undervisning samsvarer med signaler i politiske styringsdokumenter om et sterkere søkelys på undervisningsmetoder som grunnlag i lærerprofesjonaliseringen. Som en problematisering av studentenes klare ønske om techne argumenterer Fosse og Hovdenak (2014) imidlertid for at fronesis som kunnskapsform også bør finne sin posisjon i en profesjonell lærerutdanning.

Hovdenak (2010) fant brudd og forskjeller i tenkningen omkring lærerrollen og forståelsen av lærerprofesjonalitet i forskningslitteraturen og i stortingsmeldinger. På den politiske arenaen vises det til uklare styringssignaler, ulik forståelse av beslutningsmyndighet og ulike forventninger fra utdanningsbyråkratiet til skolene og lærerne. Denne forskjellen i tenkningen om lærerprofesjonalitet stiller krav til lærerutdanningen. Lærerutdanningens oppgave bør være å stimulere til og bevisstgjøre studentene til å kvalifisere seg til profesjonelle lærere (Fosse & Hovdenak, 2014).

#### **2.3.2.1.1 Aristoteliske kunnskapsformer**

Aristoteles opererer med de tre kunnskapsformene, episteme, techne og fronesis. Denne inndelingen bygger på en lang tradisjon som står sentralt innenfor nåtidens filosofi

(Gustavsson, 2001). Episteme handler om det teoretiske rammeverket, altså «hva skal vi gjøre?», og techne beskrives av Fosse og Hovdenak (2014) som det praktiske arbeidet, altså «Hvordan skal vi gjøre det?». Der episteme handler mest om vitenskapelig kunnskap og teori, og techne handler mer om praktisk og produktiv kyndighet, handler fronesis i korte trekk om å utvikle god dømmekraft og å fungere som etiske mennesker og demokratiske medborgere. Fronesis kan knyttes til spørsmålet om «hvorfor» vi gjør det vi gjør (Fosse og Hovdenak, 2014). Gustavsson (2001) benevner fronesis som politisk-etisk klokskap. En annen betegnelse er praktisk klokskap. Det er viktig å presisere at det er glidende overganger mellom de tre aristoteliske kunnskapsformene.

Et grunnleggende spørsmål i tilknytning til lærerutdanningen er hvilke kunnskapsformer som er viktige, og hvorfor. Svaret er at alle tre kunnskapsformene er nødvendige i samspill med hverandre for å utvikle profesjonelle lærere. I en profesjonsutdanning vil de tre kunnskapsformene være representert, men vektingen mellom dem vil være ulik og kontekstavhengig. Det er grunnleggende viktig i enhver profesjonsutdanning å finne en fornuftig balanse mellom de tre aristoteliske kunnskapsformene episteme, techne og fronesis (Fosse & Hovdenak, 2014).

#### **2.3.2.1.2 Hvilken kunnskapsform er mest verdifull?**

Teoretisk og abstrakt kunnskap har tradisjonelt blitt sett på som mer verdifull enn den praktiske. Dette gjenspeilet seg i Korthagens (2008) forskning som i stor grad har produsert deskriptive og preskriptive teorier om praksis. For de fleste lærerstudentene har imidlertid den praktiske kunnskapen, utviklet gjennom erfaringer i eller utenfor klasserommet, størst verdi (Schulman 2004; Townsend & Bates 2007, referert i Fosse & Hovdenak, 2014). Dette støttes av forskning gjort i lærerutdanninger i Norge (Ottesen 2006; Jahreie 2010; Fosse 2011; NOKUT 2013, referert i Fosse & Hovdenak, 2014). Fosse og Hovdenak (2014) hevder at denne forskningen indikerer to sentrale trekk. Det ene er at lærerstudentene først og fremst er opptatt av hvordan undervisning «gjøres», og det andre at studentene og veilederne deres i stor grad bruker praktisk og erfaringsbasert kunnskap og språk i fagsamtaler i skolen. Studentene har en grunnleggende kritisk holdning til teori, samtidig som de savner teori om hvordan en kan løse praktiske utfordringer i skolen (NOKUT, 2013). I tillegg viser en studie at norske lærere bruker profesjonelt språk i mindre grad enn finske lærere (Afdal & Nerland, 2012). En forklaring på dette er at lærere i Finland ser ut til å utvikle «analytisk tenkning» om læring på grunn av sin bakgrunn fra forskningsbasert lærerutdanningsprogram (Fosse og Hovdenak, 2014). I dag er fokus rettet mot å hente lærerstudenters kunnskapsgrunnlag fra

forskning og pedagogiske teorier som tar utgangspunkt i det som faktisk skjer i klasserommet, og som kan gi svar på hva som virker i undervisningen (Nordahl & Dobson 2009; Aasen 2008, referert i Fosse & Hovdenak, 2014). Det innebærer et fokus i lærerutdanningen som knytter til seg forskning og aktiviteter som kan si noe om hvordan lærerstudenter overfører sin personlige forståelse av evidensbasert forskning til undervisning for elevene. Dette frembringer spørsmål om hvilke kunnskapsformer som er viktigst i lærerutdanningen (Fosse & Hovdenak, 2014).

I lærerutdanningen er det helt grunnleggende at studentene lærer å forholde seg til ulike teoretiske tilnærminger, samt at de også lærer om kriterier for vitenskapelig arbeid. En lærer må i egen undervisning være i besittelse av praktisk kyndighet, i denne sammenhengen blant annet forstått som kunnskap om ulike metodiske tilnærminger og arbeidsmåter. Relatert til didaktikkens hva, hvorfor og hvordan, er det nærliggende å si at techne beskjeftiger seg med hvordan-spørsmålet. Fosse og Hovdenak (2014) så i sin forskning at det er denne kunnskapsformen studentene i stor grad etterspør. For dem er det hovedsakelig grepene som vies størst oppmerksomhet, mens en mer overordnet teoretisk forståelse, representert ved episteme, fremstår som mindre aktuell. Læreren kommer daglig opp i mange ulike situasjoner som forutsetter handling, men også i undervisningen vil fronesis spille en viktig rolle når læreren gjennomfører sin undervisning i forhold til mange ulike elever og deres læringspotensial. Læreren må kunne begrunne sine pensumvalg ut fra konkrete, individuelle kontekster. Hovdenak og Bø (2010) viser i en undersøkelse blant elever og lærere i ungdomsskolen at både elever og lærere legger vekt på fronesis-aspektet når det gjelder læring og undervisning. Verken elever eller lærere er ensidig opptatt av kunnskap forstått som episteme. Fronesis tillegges stor betydning. Denne kunnskapsformen er viktig for elevene på den måten at de skal få muligheter til å reflektere og sette den epistemiske kunnskapsformen inn i aktuelle kontekster som bidrar til en større forståelse av aktørers livsverden. Lærerne er opptatt av at skolen skal bidra til at elevene utvikler selvstendighet og kritisk refleksjon. Hovdenak og Bø (2010) peker på at i lærernes tenkning om kunnskaper i skolen er de to kunnskapsformene episteme og fronesis innlemmet i en total forståelse av hva som er skolens funksjon.

*Det er mye som tyder på at studentene først og fremst ønsker å utvikle kunnskaper som gir dem svar på hva de skal gjøre i klasserommet, som en av dem uttaler i undersøkelsen: «mere konkrete tips om hva å gjøre i praksis» (Fosse & Hovdenak, 2014).*

Vitenskapelige teorier er ifølge Fosse og Hovdenak (2014) bare nyttige når de kan gi anvisninger for handlinger i klasserommet. Episteme som kunnskapsform er interessant for studentene når den kan gi impulser og relateres til praksisfeltet. Fronesis som kunnskapsform har en heller liten plass når det gjelder studentenes uttalte ønsker og behov. Læreren møter mange utfordringer og har flere ulike oppgaver relatert til undervisning og læring i dagens skole. I denne sammenhengen er det viktig å presisere at i lærerutdanningen etableres et potensial som må utvikles. I skolen skal de tre aristoteliske kunnskapsformer utvikles videre og settes i spill i en profesjonell kontekst. Lærerutdannere må ha en bevissthet om og være i stand til å begrunne forholdet mellom kunnskapsformene i prosessen mot utvikling av lærerprofesjonalitet (Fosse & Hovdenak, 2014).

Fosse og Hovdenak (2014) mente at lærerutdanningen i Norge befant seg i et spenningsfelt mellom politisk genererte dokumenter og forskning om læring og utdanning. Politiske dokumenter var i større grad enn tidligere rettet mot å oppnå best mulig elevresultater i enkelte fag, og lærerprofesjonalitet i denne sammenhengen handlet om i hvilken grad elevene som læreren hadde ansvaret for, oppnådde gode resultater i disse fagene; for eksempel kommer et slikt perspektiv til uttrykk i stortingsmeldingen «Motivasjon-Mestring-Muligheter. Ungdomstrinnet» (Kunnskapsdepartementet, 2011). Fosse og Hovdenak (2014) argumenterer for at en fremtidig profesjonell lærerutdanning bør ivareta alle de tre aristoteliske kunnskapsformene episteme, techne og fronesis. Det innebærer at lærerutdannere må stimulere studentene til å forstå nødvendigheten av teoretisk innsikt og refleksjoner der faglige og mellommenneskelige aspekter ivaretas. Både studenter og lærere må utvikle sin evne til selvrefleksjon på bakgrunn av tilbakemeldinger fra elever, foresatte og arbeidsgiver (Hovdenak, 2010). Dette innebærer fokus på fronesis som kunnskapsform i lærerutdanningen. Et sterkt fokus på techne og svekkelse av fronesis som kunnskapsform vil gi en dårligere lærerutdanning og en svekket lærerprofesjon (Fosse & Hovdenak, 2014).

### **2.3.3 Politiske føringer for lærerutdanningen**

Vi har til nå sett litt på hva som er vedtatt i stortingsmelding 28, og hva dette vil si for kroppsøvningsfaget, men hvordan vil dette påvirke lærerutdanningen? I samme stortingsmelding står det at lærerutdanningene har ansvar for at lærere får en solid, forskningsbasert og profesjonsrettet grunnutdanning. De skal også være de viktigste tilbyderne av videreutdanning for lærere og skoleledere, og de skal bidra inn i samarbeid med skoleeiere og skoler og nasjonale myndigheter om skolebasert kompetanseutvikling. Lærerutdanningsmiljøene er involvert i arbeidet med fagfornyelsen. Dette er, ifølge

Kunnskapsdepartementet (2016), fordi disse miljøene har muligheten til å tilføre bredt sammensatt og solid kompetanse. Nå som nytt læreplanverk er utarbeidet og fastsatt, vil dette ha betydning for alle lærerutdanningsprogram som tilbys. Rammeplanene (lovpålagte planer for høyere utdanning) for lærerutdanningene har klare bestemmelser om at programplanene (bestemmelser om faglig innhold for de ulike programmene på et studieområde) i lærerutdanningen skal forholde seg til oppdaterte læreplaner i skolen. Det gjelder fagstudiene, eksempelvis studiet «faglærer i kroppsøving og idrettsfag», men også fagdidaktikken, pedagogikken og praksisen i lærerutdanningene. Lærerutdanningsinstitusjonene må, ifølge Kunnskapsdepartementet (2016), engasjere seg aktivt for å utlede hvordan de nye programplanene (fagplanene) kan innarbeides i lærerutdanningene. I stortingsmeldingen anbefales det her å benytte seg av samarbeid og erfaringsutveksling mellom institusjonene. I overgangsfasen mellom gamle og nye læreplaner i grunnsopplæringen må det finnes frem til balanserte og gode løsninger i utdanningssektoren. Vi kan også se at regjeringen har hevet opptakskravene for å komme inn på lærerutdanningene fra år 2016. Studentene må per dags dato ha karakteren 4 i matematikk for å bli tatt opp til grunnskolelærer- og lektorprogrammer, og grunnskolelærerutdanningene har blitt femårige utdanninger på masternivå. Denne endringen er gjort for at utdanningene skal være integrerte og helhetlige i omleggingen gjennom det førende prinsippet «kvalitetsutvikling». Regjeringen stiller høye kompetansekrav til fagmiljøet som tilbyr masterutdanning. Her har de lagt føringer for hvordan en masterutdanning bør se ut i grunnskolelærerutdanningene:

*Masteroppgaven skal være profesjonsrettet og praksisorientert, og bør ta utgangspunkt i problemstillinger knyttet til praksis i skolen. Studentene skal fordype seg mer i ett av skolefagene – sitt masterfag. De nasjonalt prioriterte masterfagene er lærerutdanningsfagene norsk, samisk, norsk tegnspråk, matematikk og engelsk. Profesjonsfaglig digital kompetanse skal vektlegges sterkere i utdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2016).*

Regjeringens ambisjoner er at vi skal ha to grunnskolelærerutdanninger av høy kvalitet, som oppleves som attraktive, relevante og innovative profesjonsutdanninger. Masterstudienes innretning skal bidra til å innlemme teori med praksisopplæring i utdanningene, og til å gi de nye lærerne bedre forutsetninger for en kunnskapsbasert yrkesutøvelse enn tidligere lærerutdanninger. Dette skal, sammen med fornyelsen av læreplanverket, gi store muligheter for en styrking av skolen i fremtiden. De samme bestemmelsene gjelder også for lektorutdanningene og praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Programplanene i lektorutdanningene og PPU må også forholde seg til gjeldende læreplanverk for

grunnopplæringen. I tillegg er det skrevet at fagansvarlige i fag utenom lærerutdanningene som er relevante for undervisning i skolen, bør gjøre seg kjent med det nye læreplanverket og vurdere implikasjonene av det for sine fag. Samarbeidet mellom lærerutdanningene og nasjonale myndigheter er viktig for å sikre at etterutdanningstilbudene i *Kompetanse for kvalitet* og skolebasert etterutdanning ivaretar temaer som er viktige for å undervise med utgangspunkt i de nye læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2016).

### **2.3.3.1 Kompetanse for kvalitet**

Kunnskapsdepartementet laget i 2015 en strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025, kalt «kompetanse for kvalitet» (KK). Denne tok sikte på å styrke elevenes læring slik at elevene skulle være godt rustet for livslang læring, for fremtidig arbeidsliv og til aktiv deltakelse i samfunnet. En nøkkelingrediens i KK er en målsetning om å styrke faglighet og pedagogikk hos lærere, og gi kompetente og dyktige ledere (Kunnskapsdepartementet, 2015). KK tar sikte på å styrke elevenes læring slik at elevene skal være godt rustet for livslang læring, for fremtidig arbeidsliv og til aktiv deltakelse i samfunnet. Kunnskapsdepartementet legger føringer for at skolen skal være et sted der lærerne har mulighet til å utvikle seg faglig, både individuelt og i et profesjonelt fellesskap. Samfunnet har, ifølge Kunnskapsdepartementet, store forventninger til skolen. Derfor er det nødvendig med god skoleledelse for å kunne oppfylle disse forventningene. KK skal også gi skoleledere muligheten til å styrke sin kompetanse og utvikle gode faglige nettverk med andre skoleledere. Kunnskapsdepartementet legger vekt på en skole i stadig endring og utvikling, og et behov for å gi lærere og ledere gode muligheter for faglig påfyll. Dette skulle være et mulig bidrag til å gjøre undervisningen best mulig. Det er et poeng med profesjonelle fellesskap i skolen, der kompetent ledelse legger til rette for at faglig dyktige lærere samarbeider om en kollektiv skolekultur og god undervisning, bidrar til et godt læringsmiljø og til at elevene lærer mer. Gjennom KK ble rammene lagt for den nasjonale satsingen som er utviklet i et samarbeid mellom KS, arbeidstakerorganisasjonene, lærerutdanningene og Kunnskapsdepartementet.

*Partene legger til grunn at videreutdanning for lærere og skoleledere skal bli en varig satsing, slik at planlegging av videreutdanning i skolene og utvikling av tilbud ved universiteter og høyskoler inngår i de årlige rutinene og har et lengre perspektiv* (Kunnskapsdepartementet, 2015).

I KK er det gitt forutsigbare rammer for satsingen, med tilstrekkelig rom for å sikre fleksibilitet. Det ble lagt opp til et tiårsløp for å sikre fordypning i fag med nye krav til



kompetanse, samt muligheten for faglig fordypning og fagfornyelse for lærere med tilstrekkelig antall studiepoeng. KK kan ses på som et tilbud om videreutdanning for lærere og skoleledere for å sikre fordypning i hele fagporteføljen. For å sikre kontinuitet og måloppnåelse har KS, arbeidstakerorganisasjonene, lærerutdanningene og Kunnskapsdepartementet blitt enige om noen overordnede prinsipper som gjelder for perioden 2016–2025. Partene møtes jevnlig for å vurdere gjennomføringen og foreta justeringer og prioriteringer. Målet med dette samarbeidet er at felles innsats skal styrke kvaliteten i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2015).

### **2.3.3.2 Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen: Stortingsmelding nr. 21**

Ikke lenge etter strategien «Kompetanse for kvalitet» dukket opp, ble stortingsmelding nr. 21 utgitt. Et av de viktigste virkemidlene staten har for å støtte opp arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen er *kompetanseutvikling*. Det er også et viktig virkemiddel for at lærerprofesjonen skal kunne utøve profesjonelt skjønn og utvikle profesjonen videre. Kunnskapsdepartementet presenterte en målsetning om at alle skoler, kommuner og fylkeskommuner, gjennom samarbeid med universiteter og høyskoler, skulle ta ansvar for å ha handlingsrom til å drive kvalitetsutvikling lokalt. Samtidig som nasjonale myndigheter måtte stille krav til at lokale skolemyndigheter jobber systematisk for å bedre elevenes læringsmiljø og læringsutbytte i alle fag. Stortingsmeldingen skulle være et skifte i hvordan nasjonale myndigheter bidro til kompetanseutvikling i skolen, og kunnskapsdepartementet ville bidra med tilgang på ressurser, i form av kunnskap og finansiering, og til å bygge opp kapasitet og kompetanse til å ta i bruk ressursene. Fylkesmannsembetene sin oppgave var å legge til rette for effektive og målrettede samarbeid, der representanter for kommunen, skoler, lærere og lærerutdanningene analyserer, prioriterer og planla kompetanseutviklingstiltak for en lengre periode (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

### **2.3.4 Analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015**

Siden 2006 har læreplanens formål og kompetansemål i kroppsøving i norsk skole blitt endret i 2012 og 2015. Idar Lyngstad (2019) har foretatt en analyse av endringer i formål og kompetansemål i læreplanene i kroppsøving i perioden fra og med 2006 til 2015. Han skriver at målformuleringene i læreplanene har blitt utviklet i et spenningsfelt mellom et ferdighets- og prestasjonsfokus, som definerer måloppnåelse hos eleven etter forhåndsdefinerte fysisk-motoriske kriterier og rene idrettslige prestasjoner på den ene siden, og på den andre siden mål om individuell ferdighetslæring som definerer måloppnåelse etter øvings- og treningsprinsipper som er relevante for å oppnå kroppslig utvikling og helse ut ifra elevens

læreforutsetninger, som er ulike. Kunnskapsdepartementet forsøker å ivareta to ulike forståelser om mål i kroppsøving som det er krevende å forene i et helhetlig fagsyn i læreplanen (Lyngstad, 2019). Lyngstad (2019) peker på en fokusendring i læreplanformuleringen. I LK06 argumenterer han for at det var et ferdighetsfokus, hvor mestring var målbart, og målet var mestre fysisk-motoriske og idrettslige tester. Han argumenterer for at den reviderte læreplanen fra 2012 også følger i flere spor fra LK06, men at den skiller seg klart ut når det gjelder syn på mål. Her var det viktigere med selvrefleksjon, mennesket som subjekt og identitetsdanning i forbindelse med bevegelsesaktivitet. I tillegg var det ikke lenger i tråd med de målrelaterte vurderingsprinsippene i forskrift til opplæringsloven å vurdere elever utfra «testing» (Utdanningsdirektoratet, 2015), og innsatsen til elevene ble en del av vurderingskriteriene.

I 2015 ble det endret kompetansemål i tilknytning til svømmeundervisningen på årstrinnene 1–4, 5–7 og 8–10 i læreplanen, og et endret kompetansemål etter 4. årstrinn gjør det tydelig hva som forventes av eleven når det gjelder å bli svømmedyktig. Dette kompetansemålet står i kontrast til kompetansemålene som preger læreplanen fra 2012. Uansett hvilke læreforutsetninger eleven har, gjelder samme ferdighetskrav for å oppnå kompetansemålet (Lyngstad, 2019). Dette kompetansemålet er formulert slik:

*«Eleven skal kunne falle ut i på dypt vann, svømme 100 meter på magen, dykke ned og hente en gjenstand med hendene, stoppe og hvile i 3 minutter (imens flyte på magen, orientere seg, rulle over, flyte på rygg), så svømme 100 meter på rygg og ta seg opp på land.»*

(Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6).

Lyngstad (2019) gir tilslutning til kunnskapsdepartementets ambisjon om å styrke svømmeopplæringen i skolen, men ser noen utfordringer med dette. Han mener at den pedagogiske praksisen lærerne utformer kan stå i fare for å være i strid med viktige deler av formålet i kroppsøving, ved at undervisningen skal medvirke til at *alle* elever opplever bevegelsesglede, inspirasjon og styrket selvforståelse ved kroppslig bevegelse og læring, uavhengig av forutsetninger og læreevne. Lyngstad mener at det trolig vil være en del elever som vil ha problemer med å bestå den nasjonale prøven, ettersom svømme- og livbergingskravet må kunne sies å være krevende for en tiåring.

### **2.3.5 Rammeplaner innen kroppsøving og idrettsfag**

Rammeplaner for høyere utdanning fastsettes av Kunnskapsdepartementet, og har hjemmel i lov om universiteter og høyskoler av 1. april 2005 nr. 15 § 3-2 annet ledd. Rammeplanene er

forskrifter til loven, og er derfor rettslig bindende. Det finnes flere studier ved høyere utdanning som dekker de praktiske fagene «kroppsøving og idrettsfag», og det er også ulike gjeldende rammeplaner for de ulike studiene (Kunnskapsdepartementet, 2020). Eksempelvis står det i forskriften om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 at generell kompetanse etter endt utdanning innebærer et læringsutbytte der kandidaten kan

*«formidle og kommunisere om faglige problemstillinger knyttet til profesjonsutøvelsen, har profesjonsfaglig digital kompetanse, og kan analysere og vurdere relevante faglige og etiske problemstillinger og bidra til utvikling av faglig felleskap på den enkelte skole» (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016, § 2).*

Dette sitatet viser at lærerutdanningen bør gi studentene kunnskap om hva som er god undervisning for den enkelte elev, og hva som kan gi grunnlag for å utvikle studentenes syn på seg selv og sin rolle i samfunnet. Flere forskere antyder imidlertid at de politiske styringsdokumentene favoriserer enkelte kompetanser fremfor andre (Fosse & Hovdenak, 2014). Lærerprofesjonalisering tenderer mot et sterkere søkelys på «accountability». Det vil si at læreres vellykkethet blir målt i forhold til elevenes resultater (Mausethagen & Granlund 2012). Det blir altså hevdet at lærere ikke blir sett som profesjonelle og kompetente hvis de ikke kan vise til gode resultater hos elevene sine (Fosse & Hovdenak, 2014).

Under kan vi se et annet eksempel på rammeplanformulering. Dette fra rammeplanen for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag:

*Forskriftens formål er å legge til rette for at utdanningsinstitusjonene tilbyr en faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag som er integrert, profesjonsrettet og forsknings- og erfaringsbasert. Utdanningen skal være av høy faglig kvalitet og med helhet og sammenheng mellom profesjonsfag, fag og praksis. Utdanningene skal forholde seg til opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen.*

*Faglærerutdanningene skal sikre at kandidatene kan videreutvikle skolen som en institusjon for læring og dannelse i et demokratisk og flerkulturelt samfunn. Utdanningen skal ivareta ulike perspektiver knyttet til likestilling og det flerkulturelle samfunn, og skape forståelse for en skole som er inkluderende for alle elever, uavhengig av deres forutsetninger og sosiale, kulturelle og språklige bakgrunn.*

*Faglærerutdanningene skal kvalifisere til å ivareta opplæring om samiske forhold, herunder kjennskap til den statusen urfolk har internasjonalt, og samiske barn og ungdoms rett til*

*opplæring i tråd med opplæringsloven og gjeldende læreplanverk. Kandidaten må kunne bruke elementer fra samisk kultur innen sitt fagområde (Forskrift om rammeplan for PELU, 2013, § 1).*

Ettersom dette er et lovpålagt dokument er lærerutdanningen nødt til å jobbe mot å oppnå dette formålet, og vi ser her at utdanningene må forholde seg til gjeldende læreplanverk, herunder eksempelvis det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling.

### **2.3.6 Nye tverrfaglige temaer i et kroppsøvingfaglig perspektiv**

I år 2019 ble det utgitt en bok kalt «Fremtidens kroppsøvingslærer». Denne boken er et samleverk av flere tekster som undersøker kroppsøvingfaget så vel som kroppsøvingslærerrollen. Ifølge Marc Esser-Noethlichs (2019, s. 59) krever det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling en utvikling av kunnskap, å kunne se betydningen denne kunnskapen har i større sammenhenger, og å problematisere menneskelige, teknologiske og miljømessige utfordringer i relasjon til hverandre. Utforskning, konfrontasjoner og oppfølgende diskusjoner knyttet til dilemmaer og konflikter innenfor tematikken kan være hensiktsmessig for å fremme utvikling av analytiske ferdigheter, kritisk tenkning og opparbeidelse av nyansert kunnskap. I tillegg utfordrer diskusjon og debatt rundt slike problemområder holdningene våre (Esser-Noethlichs, 2019, s. 59). Bærekraftig utvikling knyttes i fagfornyelsen opp mot «Uteaktiviteter» i kroppsøvingfaget (Esser-Noethlichs, 2019, s. 59). I den sammenheng ser Esser-Noethlichs nærmere på hvilket potensiale dette kan ha for å fremme bærekraftig utvikling. Han argumenterer for at friluftsliv og uteaktiviteter/-idretter skaper nærhet til naturen på den ene siden, mens på den andre siden kan vesentlige inngrep i naturen, eksempelvis bygging av en stor idrettsarena, medføre en del uheldige konsekvenser for miljøet. Han ser på slike dilemmaer som et utgangspunkt for å fremme dannelsesprosesser med mål om å finne frem til konstruktive løsninger. Kroppsøvingfaget kan bidra til å skape et erfaringsgrunnlag. Dette erfaringsgrunnlaget kan deretter skape et grunnlag for kritisk refleksjon rundt klima- og miljøproblematikk (Esser-Noethlichs, 2019, s. 60).

### **2.3.7 Hvordan utdanne kroppsøvingslæreren?**

Skal vi finne ut hvordan lærerutdannerne vil arbeide med det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i praksis, bør vi kanskje se på hva teorien mener representerer fremtidens kroppsøvingslærer og kroppsøvingslærerutdanning.

Fagdidaktisk kompetanse, relasjonskompetanse og klasseledelseskompetanse fremheves ofte som lærerens viktigste kvaliteter. Alle disse kompetansene er avhengig av tett elevkontakt for

at de skal utvikles hos lærerstudenter (E. E. Vinje, Skrede & I. Vinje, 2019, s. 174). Lærernes kompetanse er det viktigste bidraget i opplæringen med tanke på å fremme elevenes læring, slik kompetansen kommer til uttrykk i samspillet mellom lærer og elev (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det er enkelte trekk ved dette samspillet som har betydning.

*Lærernes evne til å etablere et godt sosialt miljø, skape ro og orden i undervisningssituasjonen, legge vekt på læring, gi variert undervisning og gode tilbakemeldinger, samt å samarbeide med hjemmene.* (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 26)

Dette er beskrivelser av kvaliteter hos læreren som, ifølge (Vinje et al., 2019, s. 177), dermed bør tillegges vekt i utviklingen av morgendagens lærere. Vinje et al. (2019) mener at styringsdokumenter og overnevnte nasjonale satsingsprosjekter fremstiller lærerens viktigste kompetanser som udiskutable og fagovergripende, og med dette utgangspunktet har de laget en kompetanseprofil for kroppsøvingslæreren. Den kompetente kroppsøvingslærer ser ut til å være en lærer som klarer å se faget i lys av fagfornyelsens kjerneelementer for kroppsøvingsfaget, og som innehar god relasjonskompetanse, klasseledelseskompetanse og fagdidaktisk kompetanse (Vinje et al., 2019, s. 177-179). Vinje et al. (2019) argumenterer for et kritisk syn på dagens lærerutdanning, og foreslår en fullstendig endring, hvor overvekten av studietilbudet skal skje ute i skolene med faktiske elever til stedet, med den grunnskolebaserte praksislæreren som den primære lærerutdanneren. De mener at det å trene på å bli en god kroppsøvingslærer uten elever, er det samme som å trene på å bli god i fotball uten ball.

### **2.3.7.1 Situert læring**

Tankesettet som presenteres her kan minne litt om *situert læring*. Lave og Wenger (2003) påpeker at kunnskaper og ferdigheter utvikles gjennom sosial praksis. De (Lave & Wenger, 2003) setter søkelys på situert eller situasjonsbestemt læring. I stedet for å spørre hvilke kognitive prosesser og begrepsmessige strukturer som er involvert, retter de fokus mot hva slags sosialt engasjement som skal til for at læring skal finne sted. Det sosiale engasjementet som skal til for at læring skal finne sted under bestemte forutsetninger, beskriver de som «Legitim perifer deltakelse». Uttrykket viser til hvordan den som lærer tar del i arbeidet til en ekspert, men til å begynne med bare i liten grad og med et visst ansvar. De definerer læring som en integrert del av en fruktbar sosial praksis i den verden man lever i. Læring finner ideelt sett sted gjennom legitim perifer deltakelse i et praksisfelleskap (Lave og Wenger, 2003). Lave og Wenger (2003) oppfatter situert læring som en slags brobygger mellom det synspunkt at læring er et resultat av kognitive prosesser, og oppfatningen om at læring er et

resultat av sosial praksis. De påpeker den store forskjellen mellom et syn på læring der sosial praksis er underordnet i en læreprosess, og hvor praksis blir oppfattet i et snevert perspektiv som repetisjon, i motsetning til læring forstått som et integrert aspekt ved sosial praksis hvor praksis blir oppfattet som situert og integrert i en større sosial, historisk og kulturell kontekst.

Det situerte perspektivet har fått en del kritikk rettet mot seg (Bakke & Tønnesen, 2007, s. 72-81). Denne kritikken har i all hovedsak omhandlet tre innfallsvinkler. Den ene delen av kritikken retter seg mot at læring foregår i all sosial praksis, og at det derfor er et manglende skille mellom læring og sosialisering. Den andre delen av kritikken retter seg mot at situert læring operer med et ikke-formelt læringsbegrep. Den siste delen av kritikken retter seg mot neglisjering av subjektet ved et manglende fokus på det individuelle. Hoved kritikken har imidlertid vært rettet mot at dersom all praksis betraktes som læring så vil ikke begrepet om situert læring gi mening.

### **2.3.8 Fremtidens lærerutdanning (L2025)**

Hvordan lærerutdanningen organiseres, og skal organiseres har noe å si for dagens og fremtidens lærerutdannere. Derfor vil det neste avsnittet handle om akkurat dette.

Lærerutdanning 2025 (L2025) er et strategidokument for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene. Denne nasjonale visjonen ønsker en varig styrking av lærerprofesjonen, hvor kunnskap og kompetanse vil få stadig større betydning. L2025 er en strategi som forsøker å samle trådene fra pågående prosesser i ulike deler av utdanningssystemet, fastsette langsiktige mål for det videre arbeidet med lærerutdanningene, og presentere tiltak på noen utvalgte områder der regjeringen ser utfordringer og utviklingsmuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2017c).

Et fellestrekk ved alle lærerutdanningsprogrammene som omfattes av denne strategien, er at de utdanner profesjonsutøvere.

*Lærerutdanningenes oppgave er å gi lærerne et godt grunnlag for profesjonsutøvelse*  
(Kunnskapsdepartementet, 2017c).

Målet med denne nasjonale strategien er at vi skal ha attraktive lærerutdanninger som holder høy kvalitet. Frem til 2025 ønsker regjeringen at det samlede kvalitetsutviklingsarbeidet i lærerutdanningene, med god nasjonal koordinering og styrket samarbeid med praksisfeltet, gjør det mulig å redusere rammeplanstyring til et minimum.

Som Vinje et al. (2019) skriver, så omtaler også L2025 praksislæreren som en «lærerutdanner». Likevel er avstanden mellom lærerutdanning på campus og i praksisfeltet for stort (Vinje et al., 2019). L2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017c) hevder at praksisrelevans regnes som en stor utfordring for de fleste lærerutdanningene, og det er ikke nok fokus på å styrke relasjonskompetansen til lærerstudentene. En annen utfordring her er «tverrfaglig samarbeid». Fagmiljøene må være sterke hver for seg, men må også kunne organiseres og ledes slik at studieprogrammene utnytter hele bredden av kompetanser fra andre fagmiljøer, og ser dem i sammenheng. Dette krever tverrfaglig samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017c).

Regjeringen vil med denne strategien, bedre praksisopplæringen, øke nivået på den faglige kompetansen, ha mer tverrfaglig samarbeid mellom ulike fagmiljøer, få til godt forsknings og utviklingsarbeid, øke fokus på profesjonsutvikling for nyutdannede, gjøre utdanningstilbudene mer attraktive (rekruttering) og legge til rette for lokale og regionale samarbeidsarenaer. Til sammen skal alt dette gi lærerutdanningene god kvalitetsutvikling og et godt samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017c).

### **3 Metode**

I dette kapittelet skal det redegjøres for metodegrunnlaget som benyttes for å besvare forskningsspørsmålene som er presentert.

#### **3.1 Vitenskapsteoretisk posisjon**

Denne studien tar utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming, som baserer seg i stor grad på lærerutdanneres meninger og forståelse. Hermeneutikken er relevant for denne samfunnsvitenskapelige forskningen, fordi datamaterialet består av meningsfulle fenomener, her representert som muntlige ytringer. Disse muntlige ytringene forklarer også andre meningsfulle fenomener, som regler, verdier og forventninger. Fortolkning og forståelse av mening utgjør fundamentet i samfunnsvitenskapelig forskning (Gilje & Grimen, 1995), og er derfor også grunnpilaren i denne studien,

Samfunnsforskere må ofte fortolke og forstå noe som allerede er fortolkninger, og må med andre ord forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv. Å skulle forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene, og samtidig drive forskning der de sosiale aktørenes fortolkning skal rekonstrueres innenfor et samfunnsvitenskapelig språk, blir kalt for dobbel hermeneutikk (Giddens, referert i Gilje &

Grimen, 1995, s. 146). Ettersom det er tatt hensyn i denne oppgaven til at fortolkninger kan være forskjellige fra person til person, ved at flere ulike synspunkter er presentert, kan det argumenteres for at diskusjonsdelen er skrevet etter prinsipper fra dobbel hermeneutikken. Oppgavens formål var ikke å gi bestemte fasitsvar, men å bidra til refleksjoner rundt temaet bærekraftig utvikling og lærerutdannernes arbeidspraksis.

### **3.2 Forskningsdesign: Den kvalitative metoden**

Forskning har som hensikt å frambringe troverdig og gyldig kunnskap om virkeligheten (Jacobsen, 2015). Tjora (2017) skriver tidlig i sin metodebok at metodevalget i forbindelse med et forskningsprosjekt alltid skal være en naturlig konsekvens av forskningsspørsmålet. Det impliserer at forskeren bør tenke på hvilken metode som harmonerer med forskningsspørsmålet, og ikke hvilken metode forskeren selv liker best å benytte seg av. I denne masteravhandlingen er formålet å undersøke lærerutdannere sine oppfatninger og meninger om bærekraftig utvikling og det tverrfaglige temaets rolle i fagfornyelsen, da spesielt rettet mot kroppsøvingfaget. På bakgrunn av formålet og formuleringen av forskningsspørsmålene ble det avgjort at kvalitativ metode var det beste metodiske utgangspunktet for prosjektet. Hva kvalitativ metode er kan være litt utfordrende å definere, men det som kjennetegner metoden rettes mot det å tilegne dybdeforståelse av et fenomen gjennom individuelle erfaringer og oppfatninger (Krumsvik, 2014). Den kvalitative metoden fremhever nærheten mellom forsker og informant, hvor både forståelse og variasjon vektlegges (Tjora, 2017).

### **3.3 Innsamlingsstrategi: Det kvalitative forskningsintervjuet**

Intervju er den mest utbredte datagenereringsmetoden innenfor kvalitativ forskning, og er en metode som kan benyttes på ulike måter (Tjora, 2017). I et intervju rettes det fokus mot sosiale fenomen og meningsinnhold, som kan belyse andre menneskers opplevelser av egen livssituasjon. Forskeren kan dermed forstå verden fra deres perspektiv. I tillegg kan et intervju skape en forståelse av hvordan mennesker erfarer, reflekterer og beskriver hendelser og forhold, hvor ulike forestillinger og tankemønstre kan uttrykkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Til tross for at det er det individuelle intervjuet som har vært den regjerende formen for intervju, er det anerkjent at noen forskningsspørsmål egner seg til gruppeintervjuer, en type intervju som ofte går under betegnelsen fokusgruppeintervju (Jacobsen, 2015). Av hensyn til at det var ønskelig å undersøke lærerutdanneres forståelse og meninger knyttet til en del av innholdet i fagfornyelsen, ble det tatt et valg om innsamling av data gjennom fokusgruppeintervju.



### **3.3.1 Fokusgruppeintervju**

Ifølge Krueger & Casey (2009) er fordelene med fokusgruppeintervju at det å samle kvalitative data fra mange deltagere på samme tid er effektivt og økonomisk gunstig. er at det vil utvikles intervjudata fra flere lærerutdannere samtidig. Metoden kan dessuten virke mer behagelig for deltagere som skal dele sine forståelser, tanker og meninger om et gitt fenomen (Krueger & Casey, 2009). I lys av forskningsprosjektets tema, var det tenkelig at meninger og intuitive svar ville dukke opp i interaksjonen som skjer i en fokusgruppe snarere enn med andre former for kvalitativ datagenerering. I en fokusgruppe stimulerer lærerutdannerne hverandre og får frem flere aspekter av et fenomen alle kjenner til, som gjør at fokusgruppen i seg selv vil være en kilde til nye refleksjoner (Tjora, 2017).

Jacobsen (2015) viser også til at fokusgrupper egner seg godt når det er ønskelig å utvikle ny kunnskap om et fenomen, hvor fenomenet i dette tilfellet rettes mot fagfornyelsen. På den andre siden kan ulempen med fokusgruppeintervju være at det kan medføre en stor spredning i synspunkter dersom temaet som skal diskuteres er for åpent. Det kan føre til at de blir usammenhengende og utfordrende å analysere i ettertid. Følgelig kan det utvikles maktforhold i gruppediskusjoner, hvor noen i verste tilfelle trækker på andre sine argumenter for å belyse sine egne (Jacobsen, 2015). Det ble likevel ikke et stort problem i dette forskningsprosjektet hvor gruppesammensetningen var tilnærmet homogen (Jacobsen, 2015).

I motsetning til det individuelle intervjuet, vil forskerrollen i et fokusgruppeintervju være mer åpen for ulike tilnærminger, og styres ut fra hvor aktiv den selv er i intervjuprosessen (Jacobsen, 2015). I forbindelse med fokusgruppeintervju kalles ofte forskeren for en moderator. Selv om det var to moderatorer om denne datainnsamlingen, var en utfordring å finne en balanse mellom en aktiv- og passiv styringsform. Balansen måtte justeres ut fra engasjementet i diskusjonen, som kunne variert innad i de ulike gruppene (Tjora, 2017), men dette gikk helt fint ettersom deltakerne også var flinke til å moderere seg selv.

### **3.3.2 Intervjuguide**

Utgangspunktet for fokusgruppeintervjuene var en intervjuguide. For å sikre utfyllende svar og gode refleksjoner er det avgjørende at temaene i intervjuguiden harmonerer med oppgavens forskningsspørsmål (Jacobsen, 2015). Den inneholder derfor forhåndsbestemte temaer, samtidig som det er muligheter for å stille intuitive oppfølgingsspørsmål og diskutere andre temaer underveis. En slik tilnærming kan bidra til at intervjuet i større grad oppleves som en diskusjon, som skaper en mer avslappende atmosfære i gruppen (Tjora, 2017). Det

kan være utfordrende å vite om intervjuguiden er tilfredsstillende før intervjuene er gjennomførte. I forkant valgte vi derfor å gjennomføre en pilotstudie på to medstudenter. En pilotstudie baseres på en eller flere testintervju for å kvalitetssikre intervjuguiden, hvor både styrker og svakheter med den kan synliggjøres (Jacobsen, 2015). I tillegg fikk lærerutdannerne muligheten til å si hva de syntes om intervjuopplevelsen etter endt intervju. Her fikk vi generelt mye skryt for å stille gode spørsmål som krevde refleksjon rundt viktige temaer.

### **3.4 Semistrukturert tilnærming**

Utgangspunktet for intervjuformen var en semistrukturert tilnærming. Denne tilnærmingen er en fleksibel intervjuform hvor formålet er å fange opp hvordan lærerutdannerne opplever ulike fenomener fra sine sider, til tross for at intervjuet er planlagt til en viss grad. På denne måten kan intervjuet inneholde en viss struktur uten at det virker negativt inn på den frie samtalen (Krumsvik, 2014). Det kan på en side resultere i mer arbeid underveis, samtidig som det på en annen side skaper eksplorerende og kreativ forskning (Tjora, 2017).

### **3.5 Utvalgskriterier**

#### **3.5.1 Rekruttering**

Rekrutteringen av lærerutdannere til dette prosjektet har skjedd i samarbeid med medforsker og veileder, og kontakten med lærerutdannerne har foregått gjennom ulike medier som telefon og e-post. For å gjøre det enklere for de aktuelle lærerutdannerne å takke ja, valgte vi som forskere å reise dit lærerutdannerne holder til for å avholde intervjuene. Å avholde intervjuene på plasser som lærerutdannerne kjenner til kan også bidra til å gjøre intervjusituasjonen tryggere (Tjora, 2017). Totalt 29 lærerutdannere ble invitert til å delta i fokusgruppeintervju. 16 takket nei til å delta i forskningen. Grunnene til dette var tidsbruk, følelsen av manglende kompetanse på feltet, og at enkelte aldri svarte på utstedt e-post. 13 takket ja til å delta. Utvalget fikk selv bestemme datoer for gjennomføring av intervju. Dette gjorde at flere lærerutdannere hadde muligheten til å bidra i forskningen.

#### **3.5.2 Kriterier for utvalg**

Med tanke på forskningsprosjektets utvalg, må det ifølge Jacobsen (2015) gjøres en vurdering av hvilke personer som kan gi relevant kunnskap om fenomenet som skal undersøkes. For å finne lærerutdannere som var egnet, ble det nødvendig å foreta et strategisk utvalg. Å foreta et strategisk utvalg handler om å velge ut lærerutdannere som har kvalifikasjoner eller egenskaper som vil harmonere med formålet og forskningsspørsmålet. Videre visste vi også at gruppestørrelsen ville ha stor innflytelse på hvordan utveksling av meninger og erfaringer

ville vise seg i intervjuene (Jacobsen, 2015). Ifølge Tjora (2017) bør antallet være høyt nok til at flere ulike meninger blir representert, samtidig som det bør være lavt nok til at alle lærerutdannerne føler seg ivaretatt i en fokusgruppe. Krueger & Casey (2015) foreslår på sin side å bruke mindre grupper som består av tre til fire deltagere, dersom lærerutdannerne har erfaring, kunnskap og lidenskap om temaet som diskuteres. Derfor ble lærerutdannernes egenskaper og karakteristikk, og formålet med studien de ledetrådene som var brukt for å finne den mest ideelle gruppestørrelsen. Forslaget til Krueger & Casey var å foretrekke ettersom det skulle inkluderes lærerutdannere med erfaring og kompetanse innen tilrettelegging for læring hos studenter og lærere innenfor kroppsøving og idrettsfag.

### **3.6 Presentasjon av lærerutdannerne**

For å danne et solid datagrunnlag som inneholder nyansert og utfyllende informasjon, tok vi utgangspunkt i at det skulle opereres med fire ulike grupper (Jacobsen, 2015). De fire ulike gruppene som er inkludert har representert lærerutdannere som arbeider innenfor instituttet for idrett, mat/helse og naturfag, og som underviser i kroppsøving, idrett, folkehelse og/eller friluftsliv på Vestlandet. Begrunnelsen for valget av lærerutdannere ble gjort ut fra utvalgets kompetanse, kritiske refleksjonsevne, og forskerens praktiske mulighet til å reise dit intervjuet skulle avholdes. For å ikke bryte med lærerutdannernes personvern, vil det her ikke presenteres mer spesifikk data om lærerutdannernes bakgrunn.

### **3.7 Intervjuforberedelser og praktisk gjennomføring**

Skal man forske ved bruk av kvalitative fokusgruppeintervjuer, er det gunstig å ha tenkt gjennom hva slags data som skal samles inn (Jacobsen, 2015). Ettersom vi var to forskere som samarbeidet om innhenting av datamaterialet, var vi nøye på å lage en intervjuguide som kunne besvare samtlige forskningsspørsmål.

Underveis i et fokusgruppeintervju kan det oppstå utfordringer som eksempelvis at én deltaker dominerer diskusjonen i for stor grad, eller at flere av deltakerne er inaktive i diskusjonen (Jacobsen, 2015). For at alle skulle få sjansen til å komme til ordet, hadde vi med fargepenn til hvert intervju. Lærerutdannerne fikk hver sin penn, og måtte si sin farge før de kunne si sine meninger. Dette virket også som et hjelpemiddel for oss som forskere i det senere transkripsjonsarbeidet. Denne måten å avholde et intervju på gjorde intervjusituasjonen veldig kontrollert. Enkelte lærerutdannere tok opp dette mot slutten av intervjuene, og påpekte at de ikke hadde troen på at dette «fargepenn-systemet» ville fungert dersom det var mer uenighet rundt diskusjonen innad i gruppen. Det kan uansett argumenteres for at dette var en vellykket praksis, som bidro til å fremme flere refleksjoner, fra flere personer i hver gruppe.

Noe som er i tråd med ønskene om praktisk gjennomføring av et fokusgruppeintervju (Jacobsen, 2015).

Det er også verdt å nevne at lærerutdannerne selv fikk muligheten til å si hvordan de syns det var å delta i sine respektive intervjuer. Generelt var det mye positivitet rundt variasjonen i spørsmålene, og flere kommenterte at fokusgruppeintervjuer var en god kilde til refleksjon, og at de fikk ny og interessant innsikt i egne og andres refleksjoner omkring temaene «bærekraftig utvikling», «fagfornyelsen» og «lærerutdanningen».

### **3.8 Analyse**

#### **3.8.1 Transkribering**

Transkribering av gjennomførte intervju var neste steg i prosessen. Det betyr at materialet struktureres i form av tekst slik at det egnes bedre til analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale & Brinkmann viser følgelig til at det ikke finnes en gitt oppskrift på hvor detaljert transkriberingen skal være i oversettelsen fra taleprosess til skriftspråk. Det indikerer at måten intervjuene transkriberes på avhenger av formålet med forskningsprosjektet og analysen. Det er derfor viktig å oppgi hvordan transkripsjonen utføres (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtlige intervjuer ble tatt opp med to båndopptakere, lånt fra høghskolen. Transkripsjonen foregikk på bokmål, og samtlige ord som ble sagt under intervjuet er skrevet ned. Unntaket var at alle egen- og stedsnavn er byttet ut med fiktive navn. Dette for å sikre deltakernes anonymitet. Vi har transkribert halvparten hver, for så å kvalitetssikre hverandres transkripsjon. Deretter har vi satt sammen alt i et felles dokument som ble brukt til analysen.

#### **3.8.2 Tematisk analyse**

Målet for den kvalitative analysen er kort sagt å gi leseren økt kunnskap om forskningsområdet uten at de selv må gjennomgå alle data som er generert (Tjora, 2017). Analysearbeidet er intenst og krever en evne til å arbeide systematisk, og som et hjelpemiddel i en tung prosess ble det foretrukket å benytte analyseverktøyet NVivo for å analysere og systematisere datamaterialet. Gjennom NVivo er det mulig å foreta en tematisk analyse, den mest grunnleggende tilnærmingen til kvalitativ analyse (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). En tematisk analyse er en oppskrift som kan følges punktlig eller brukes som inspirasjon. Poenget er at analysen kan være nyttig for å sile ut essensen i datamaterialet på en effektiv og ryddig måte (Johannessen et al., 2018).

I denne studien er analysen gjort ved bruk av stegene for en tematisk analyse (Johannesen et al., 2018). Datamaterialet ble *forberedt* gjennom transkripsjon, før de så ble *kodet* inn i

analyseprogrammet NVivo. Deretter ble det kodede datamaterialet *kategorisert* i de tre hovedtemaene «Bærekraftig utvikling», «Fagfornyelsen» og «Lærerutdanning», med underliggende temaer i hver av disse kategoriene/hovedtemaene. Til slutt har disse kategoriene blitt *rapportert* gjennom dette resultat- og diskusjonskapitlet i dette dokumentet. Å bruke stegene for tematisk analyse har vært hjelpsomt, og har bidratt i stor grad til å fremme de ulike funnene i oppgaven. I tillegg til å rapportere datamaterialet gjennom egen tekst og sitater, er «wordcloud»-funksjonen i NVivo benyttet. Dette for å bidra til å presentere datamaterialet på en mer interaktiv måte i oppgaveteksten. Eksempelene, altså intervjusitatene og figurene, er nøye utvalgt som de funnene som best formidler resultatene av forskningen. I tråd med Tjora (2017) sine tanker om pålitelighet, er funnene valgt for å redegjøre for hvordan perspektiver eller teorier har bidratt til å inspirere forskningsdesign og analyse.

### **3.9 Valg av kilder**

De benyttede kildene i denne forskningen er valgt utfra oppgavens relevans. Det er tilstrebet å bruke kilder som fagfellevurderte tekster, publiserte fagbøker, lover, ramme- og læreplaner og vedtak fra stortinget. Samtidig var det enkelte kilder som ble valgt for å belyse teoriens aktualitet. Kildene er stort sett digitale, og dette skyldes at oppgaven er skrevet i en tid hvor den verdensomspennende pandemien kjent som COVID-19 har herjet. Søkene er stort sett gjort gjennom Oria, Google Scholar og Nasjonalbiblioteket.

### **3.10 Forskningsetiske betraktninger**

Med forskerrollen følger også plikten til å tenke gjennom hvordan forskningen kan påvirke dem det forskes på, og hvordan den vil oppfattes og bli benyttet (Jacobsen, 2015). Tjora (2017) uttrykker det som en slags etisk sans som bør foreligge implisitt i bakhodet hos enhver forsker. Derfor har jeg gjort meg kjent med det frie og informerte samtykket som er en grunnleggende forutsetning for all forskning (Jacobsen, 2015). Det ble sendt meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og forskningsprosjektet er godkjent i samsvar med deres personvern. Å være forsker i egen kultur er en etisk overveielse som reflekterer forskeren og forskningsprosjektets reliabilitet, validitet og objektivitet som viser til koblingen mellom forskeren og dens forskning (Johannessen et al. 2016). Derfor måtte undertegnede være klar over fordelene og ulempene det kunne medbringe. Det som ofte fremheves her er forskerens forforståelse, som gjerne består av dens personlige bakgrunn, interesser og kunnskap. Slike egenskaper kan ubevisst eller bevisst virke inn og spille en rolle for hvordan prosjektets rammer og innhold formes og framstilles (Tjora, 2017).

### **3.11 Kvalitetskriterier (reliabilitet, validitet)**

Den kvalitative metoden må underkastes et kritisk blikk i vurderingen om konklusjonene som trekkes er gyldige og til å stole på: «Stemmer resultatene som er presentert?» (Jacobsen, 2015). Kvalitetskriterier til den kvalitative forskningen er knyttet opp mot presentasjonen av forskningen. I tråd med kvalitetssikring av forskning foreligger det derfor ulike nøkkeltkriterier. Ifølge Johannesen, Tuft & Christoffersen (2016) er nøkkelen å redegjøre for forskningens reliabilitet, validitet og objektivitet. Dette er sentrale kriterier i all forskning.

Da denne oppgaven bygger både på enkeltpersoners individuelle meninger og teori, var det viktig å tenke over faktorer som relasjon/kjemi mellom informant og intervjuer, fokus, formuleringsevne, og andre varierende faktorer som kunne ha noe å si for resultatet. Det var også viktig å ta i betraktning at noen kanskje ikke vil besvare alle spørsmålene i frykt for å snakke stygt om noen eller at det de sa kunne oppfattes som dumt av feil personer. Derfor var det her viktig å påpeke at alt var anonymt og at ingenting kunne spores tilbake til lærerutdannerne. For å gi denne oppgaven høyest mulig grad av validitet var det meget bevisst å la dette være en empirisk oppgave. I denne oppgaven ville det vært mangelfullt om man bare så på hva teorien sier om det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i fagfornyelsen, uten å høre hva yrkesprofesjonelle har å si om det. En empirisk metode gir rom for at lærerutdannerne kan supplere med egne tanker og refleksjoner, hvilket kan være med på å styrke denne oppgavens validitet. Samtidig er det klart at dette er en oppgave med få intervjuobjekter, og dette er noe man må ta hensyn til under analysen av resultatene. Forskningens resultater kan ikke ses på som generaliserbare. Likevel kommer det frem flere gode, nyttige og reflekterte svar, som kan bidra i en fremtidig, mer omfattende forskning.

#### **3.11.1 Objektivitet**

Innenfor en positivistisk tradisjon skal all forskning tilstrebes å være verdifri (Tjora, 2017). Tidligere har jeg hatt minimalt med kunnskap om både temaet bærekraftig utvikling, fagfornyelsen og tverrfaglig arbeid. Derfor gjorde forskningsspørsmålene det enklere å holde seg objektiv for meg som forsker i denne oppgaven. Samtidig var det et viktig poeng å holde seg objektiv rundt temaet «lærerutdanning», ettersom dette er noe jeg har erfart de 5 siste årene fra et studentperspektiv. Forskning kan aldri være helt verdifri, fordi du allerede gir forskningen verdi ved valg av tema. Dette gjelder alle typer samfunnsforskning (Tjora, 2017).

Det var for eksempel et ønske om å først la lærerutdannerne bruke egne ord for å beskrive begrepet bærekraftig utvikling, men vi ønsket også å gi dem noe håndfast å knytte det opp mot. Hvis begrepet ble altfor komplisert og vidt, kunne det vært vanskelig for den enkelte å



er ord som brukes av lærerutdannerne til å forklare bærekraftig utvikling. Utfra dette kan det fremstå som at bærekraftig utvikling som begrep er relativt omfattende.

#### **4.1.2 De «viktigste» faktorene for bærekraftig utvikling**

Det viste seg at det lærerutdannerne nevnte mest var ivaretagelse over lengre tid og klima-/miljødimensjonen som en del av hvordan de forstår begrepet bærekraftig utvikling, men hva forteller dette oss? Er det slik at dette er selve essensen i begrepet, eller mangler det noen vesentlige ingredienser?

*Det handler vel om det her å ta vare på ressurser og lære at dette her skal være noe vi må, altså for fremtidige generasjoner, at ting skal vedvare på en god måte.*

*Jeg tenker det er noe som skal vare over tid.*

*Altså det ligger jo et eller annet med miljødimensjonen i dette*

*Ta vare på livet for livet*

*Jeg tenker jo at i den sammenhengen her, så er det jo knyttet til samfunnsutvikling knyttet til forholdet mellom samfunn og natur. Som ... På en måte kan opprettholdes over tid.*

*Ivaretagelse av fremtidens samfunn*

Lærerutdannerne deler de samme tankene som Brundtlandkommisjonen når det kommer til viktigheten av ivaretagelse over tid, men der Brundtlandkommisjonen snakket om ulike behov (FN, 2019), kan det virke som om lærerutdannerne har noe ulik oppfatning om hvor skoen bør trykke. De nevner klima- og miljødimensjonen som viktig, men de legger også vekt på at det er flere faktorer som er vel så viktige å ta med i definisjonen. For eksempel de faktorene som har å gjøre med kroppsøvingfagets sentrale verdier og fagrelevans (Utdanningsdirektoratet, 2020).

#### **4.1.3 I spagat mellom FNs bærekraftsmål og egen forståelse**

Flere av lærerutdannerne virket å være flinke til å begrunne svarene sine ved bruk av FNs bærekraftsmål (FN, 2020a), og presenterte flere definisjoner med et direkte eller indirekte utgangspunkt i disse bærekraftsmålene.

*Det er på en måte det at bærekraftig utvikling både kan være mot individet som både kan løfte seg som læring og kunnskap og kompetanse, samme med helse ikke sant. Altså god helse kan også være en form for bærekraftig utvikling, mens det utenfor individet er mer mot det akutte, det du observerer, persiperer der og da, mens det som er inne i individet er kanskje over et*



*lengre strekk. Så læring er noe vi jobber for i lengre tid, for vi ser at det er bærekraftig i endringer i perspektiv.*

Lærerutdanneren nevner «god helse» som en form for bærekraftig utvikling. Dette samsvarer med mål nummer 3 i FN's bærekraftsmål (FN, 2020a), som er tidligere presentert i oppgaven. Se figur 2. Dette er dog ikke det eneste eksempelet på lærerutdannere som har trukket inn flere av disse bærekraftsmålene.

*Det er jo altomfattende, fordi det handler om evnen til å ta vare på deg selv, helsen din og livet ditt. Det handler om å ta vare på kloden rundt oss. Knyttet til miljø og klima, fattigdom, fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning. Det er jo helt sentralt på ulike områder da. Det har lite for seg å være i stand til å ta vare på egen helse hvis vi ikke har noen klode å bo på, og motsatt.*

Her nevnes mange av de ulike bærekraftsmålene, og denne definisjonen illustrerer i stor grad at bærekraftig utvikling ikke er noe som bare kan foregå utendørs i naturen. Lærerutdannerne begynner stort sett sine definisjoner med å snakke om klima-/miljødimensjonen (FN, 2019), men legger også vekt på det sosiale aspektet som viktig.

*Kroppen er skapt for å være i bevegelse, og egenverdien av det, som kan for eksempel knyttes til gleden med å være i aktivitet, kroppslig erfaring, bevegelsesgleden, mestringen, og alle disse tingene. Det kan du jo jammen få annet enn bare i naturen for eksempel.*

Helse blir sett på som viktig gjennom ulike eksemplifisering, som trening og sikker ferdsel. Det er bærekraftig med god helse, for om vi ikke tar vare på kroppene våre nå, så kan det ifølge lærerutdannerne ha store både økonomiske og sosiale konsekvenser i fremtiden. I tillegg til foregående eksempler er det et eksempel til som bør se dagens lys. Dette skiller seg ut fra de andre definisjonene, og handler om bærekraftsmålene «Liv under vann» og «Liv på land»:

*Sånn som jeg ser det overordnet, så handler det om menneskets evne til å ivareta sitt eget livsgrunnlag. Akkurat nå er det kanskje mest aktuelt inn mot klima, men at man også har andre problemstillinger som må ivaretas for å i det hele tatt ha et livsgrunnlag. Og så kan man og spørre seg om det handler om mennesket spesifikt, eller om det også handler om å ivareta andre arter, og natur generelt. Så det er liksom en problemstilling jeg synes er veldig spennende med tanke på bærekraft utvikling. Ja, det handler om vårt livsgrunnlag, men skal man og se utover mennesket som art? Sånn som jeg tolker det, så gjør det stort sett ikke det.*

«Liv under vann» og «Liv på land» fremtrer som to ganske tydelige mål fra FN sin side (FN, 2020a), men kunne målene egentlig vært slått sammen til ett større mål kalt «Liv i verden»? Eksempelet kan kategoriseres som et annerledes, men korrekt eksempel, som illustrerer bredden i bærekraftbegrepet.

Lærerutdannerne peker på mye av det samme som FN (2020a), men det vi også kan se er at det her pekes på ekstremt mye forskjellig fra ett eksempel til et annet. Kan dette indikere at forståelsen av begrepet fremstår noe subjektivt, og styres dette av lærerutdannernes forkunnskaper? Eller er det kanskje slik at lærerutdannernes eksempler styres av mangel på tid til refleksjon i et tidsbegrenset fokusgruppeintervju? Dette er selvfølgelig ikke enkelt å svare på, men indikasjonen tyder hvert fall på at dette er et stort begrep å skulle definere.

Eksempelene i denne delen av oppgaven viser hvordan noen lærerutdannerne forstår bærekraftig utvikling gjennom FNs bærekraftsmål, men hvorfor forstår ikke lærerutdannerne dette begrepet likt? Det kan virke som om deres definisjoner er i en slags spagat mellom FNs bærekraftsmål og egen forståelse. Kan bærekraftig utvikling omhandle mer enn hva som står i FNs bærekraftsmål, eller er det kanskje slik at FNs bærekraftsmål er for omfattende, og at lærerutdannerne har et personlig ønske om å operasjonalisere begrepet i større grad? FNs bærekraftsmål kan på mange måter bli sett på som de viktigste punktene for en bærekraftig utvikling, men er det egentlig lærerutdannernes ansvar å sørge for ren energi til alle, eller rent vann og gode sanitærforhold, eller utrydde fattigdom og sult (FN, 2020a)? Noen vil kanskje si «ja», men at dette er et felles ansvar som hver og én av oss har, mens andre kanskje heller vil se lærerutdanningen som en av instansene med hovedansvaret for punktet «God utdanning». Dette kan muligens være grunnen til at enkelte av lærerutdannerne har en mer spisset definisjon av bærekraftig utvikling utfra egen forståelse.

#### **4.1.4 FN-sambandets tre dimensjoner**

I tillegg til å definere bærekraftig utvikling utfra egen forståelse, skulle lærerutdannerne definere bærekraftig utvikling ved bruk av FN-sambandets tre dimensjoner. (FN, 2019). Eksempelet er knyttet opp mot skolens læreplan og kroppsøvfingsfaget.

*Det har jo vært litt sånn type utstyrspress når man driver med aktiviteter. Det er jo sånn at noe utstyr er nødvendig for å drive enkelte aktiviteter. Hvert fall litt mer moderne aktiviteter.*

Lærerutdannerne ser at flere og flere moderne aktiviteter krever mer og mer utstyr, og at det krever mer og mer av elevene. Økonomidimensjonen eksemplifiseres som det å finne gode

løsninger for å kunne drive med aktiviteter uten å måtte trenge så mye utstyr. utfordringen som trekkes frem her er mangel på ressurser i skolen.

*Det kan skape sosiale ulikheter da gjennom folk sin økonomi, og det er jo noe vi må passe på at vi ikke gjør.*

Selv om lærerutdannerne ønsker at kroppsøvingsfaget skal være moderne, så er det kanskje også der utfordringen ligger. Å ha et moderne fag som samtidig ikke bare er for de mest velstående.

Dette spørsmålet virker som en tankevekker for flere av lærerutdannerne. De kommer med flere praktiske eksempler som ikke bare omhandler klima- og miljødimensjonen, og viser her, på strak arm, en evne til å kunne benytte seg av de tre dimensjonene. Evnen til å benytte seg av disse dimensjonene er ønskelig med tanke på arbeid for en utvikling som ikke går på bekostning av hverken økonomi, samfunn (sosiale forhold) eller klima og miljø (Isnes & Sandås, 2014). I dette eksempelet pekes det på viktigheten av både god utdanning og det å minske sosiale ulikheter. Dette samsvarer godt med FNs bærekraftsmål (FN, 2020a).

#### **4.1.5 Lærerutdannerne forståelse av begrepet bærekraftig utvikling**

Oppgavens analyse viser at definisjonen av begrepet «bærekraftig utvikling» er noe omfattende. Dette gir lærerutdannerne mange eksempler på.

*Så kan du liksom si at det å bli et dannet menneske i et samfunn, allmenndannelse, også er bærekraft, men da blir det også tilbake til «hva er ikke bærekraft da?». Jeg ser jo nå at det bare blir mer og mer sånn ... Jeg prøver å finne ut hva som ikke er bærekraft, og hva er det som er ivaretagelse, og hva er bærekraft? Så, ja ...*

*Det her med bærekraftig utvikling, det tror jeg er et begrep som fort havner inn i klimadebatten, men som i virkeligheten er et mye bredere og mer omfattende begrep.*

*Vi har en veldig bred forståelse for bærekraftig utvikling helt innledningsvis her, og det synes jeg vi skal ha.*

*Først og fremst kommer det kanskje fra den klimakrisen, men det betyr jo så mye mer enn det.*

Til nå har lærerutdannerne forsøkt å svare på hva bærekraftig utvikling er. Det er helt tydelig at svarene varierer veldig, og vi kan se at det finnes en viss kompleksitet over begrepet i seg selv. Brundtlandkommisjonen brukte 4 år på å lage en endelig definisjon (FN, 2019), men dekker definisjonen alt som er sagt her? Hva hvis vi følger Sinnes (2015) sitt eksempel, og ser

på begrepet «behov» som et bredt begrep? Dersom vi velger å tenke at ordet «behov» dekker alle ordene vi har sett i ordskyen (figur 7) og alle FNs bærekraftsmål (FN, 2020a), så kan det indikere at vi får dekket alle felt som virker å ha noe med bærekraftig utvikling å gjøre. Selv om dette kan være tilfelle, er det Likevel vanskelig for den utenforstående å forstå hva som legges i begrepet hvis personen kun har lest Brundtlandkommisjonens definisjon. Dersom lærerutdannerne virkelig ønsker å forstå dette begrepet, kan det se ut som om de må sette seg inn i både Brundtlandkommisjonens definisjon, men også FNs bærekraftsmål. Dette kan vise seg å bli noe omfattende å gjennomføre for lærerutdannerne som skal jobbe med den nye læreplanen, så kanskje en mulighet for å gjøre begrepet bærekraftig utvikling mer forståelig, kunne vært å lage en helt ny og oppdatert definisjon?

#### 4.1.6 Bærekraftig utvikling: Et samfunnsaktuelt tema

Vi har nå sett hva lærerutdannerne legger i «hva» bærekraftig utvikling er, men for å få et mer helhetlig bilde på hva de faktisk legger i begrepet, må vi vite hvorfor de mener det de mener, og også hvordan de mener at begrepet kan komme til uttrykk. Vi vet at bærekraftig utvikling er målbart (SSB, 2018), og at det finnes nasjonale utfordringer i Norge knyttet til fremtidige klimagassutslipp, helse-/miljøfarlige stoffer og offentlige finanser (SSB, 2016). I tillegg vet vi at Norge har et økologisk fotavtrykk som er 5 ganger større enn i et så stort land som India (FN, 2019). Hva mener egentlig lærerutdannerne om hvorfor bærekraftig utvikling er så viktig? I intervjuene ble det aldri stilt noen direkte spørsmål om dette, men Likevel var dette noe som flere av lærerutdannerne valgte å svare på for å underbygge sine svar om hvorfor bærekraftig utvikling er så samfunnsaktuelt den dag i dag.



Figur 8: Hvorfor skal vi leve bærekraftige liv? – Hyppige svar

Når vi ser på denne ordskyen kan vi fort legge merke til at det her er ekstremt mange ord som i hovedsak knyttes opp mot klima- og miljødimensjonen av FNs tre dimensjoner (FN, 2019). Lærerutdannerne mener ikke at det er den eneste grunnen til at vi må leve bærekraftige liv, men det er Likevel interessant å se på hvordan de mener begrepet bærekraftig utvikling kommer til syne i dagens samfunn. Flere lærerutdannere mener at begrepet er mer aktuelt enn noen gang grunnet nyhetssaker om klimakrise og miljøproblematikk, og dette kan indikere en stor del av begrunnelsene i denne ordskyen. Dette samsvarer godt med teorien (FN, 2019; SSB, 2016; <https://www.worldometers.info/no/>). Lærerutdannerne påpeker også at endret levestandard/livsstil kan ha noe å si for bærekraftig utvikling. Dette er også et av punktene Sinnes (2015, s. 91-94) presenterer som en grunn for økende utslipp. Vil også dele dette korte, men ganske betydningsfulle sitatet her:

*Det har lite for seg å være i stand til å ta vare på egen helse hvis vi ikke har noen klode å bo på, og motsatt.*

Dette sitatet setter fingeren på et spennende forhold mellom enkeltindivider og resten av verden, hvor individer er avhengige av en verden å bo i for å kunne leve, og verden trenger enkeltindivider som tar vare på seg selv for at livet skal ha en mening.

## **4.2 Fagfornyelsen**

I hele denne delen av diskusjonskapitlet var ønsket å få vite mer om hva våre lærerutdannere tenker om fagfornyelsen. Hva synes de om formuleringen? Hva synes de om bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema? Hva tenker de om det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling inn mot kroppsøvningsfaget? Dette er spørsmål jeg vil forsøke å besvare her.

### **4.2.1 Lærerutdannerens forståelse av «Overordnet del»**

Når vi ønsker å se på temaene som går igjen i diskusjonen rundt den overordnede delen, kan vi studere Figur 9:



Figur 9: Overordnet del – Hyppige svar

Inntoget til den overordnede delen oppfattes som noe utelukkende positivt for skolene og elevene, som kan bidra til å gi elevene en dypere forståelse for hvordan de selv kan bidra til en mer bærekraftig utvikling i samfunnet. Det var ønskelig å finne ut hva lærerutdannerne tenkte om å sette det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling inn i den overordnede delen, og om formuleringen rundt begrepet. Lærerutdannerne pekte på viktigheten av dette:

*Det er på høy tid at dette kommer inn i skolen på en seriøs måte.*

*Dette har noe for seg i fremtidens samfunn, som dagens skole skal være en forberedelse til, ivaretagelse av fremtidens samfunn.*

*Jeg tenker jo nesten at det er selvfølge i overordnet del av læreplanverket*

*Det er jo helt naturlig at skolen tar tak i dette, helt åpenbart.*

Her er bare noen få eksempler trukket frem, men synet på innlemmelsen av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema, og formuleringen av temaet, var generelt positivt blant lærerutdannerne. Likevel var de noe uenige på et punkt.

*Det er viktig å se det igjen i resten av læreplanverket. At det ikke bare blir stående der, og blir beskrevet som et tverrfaglig tema, men at det og blir spesifisert nærmere hvordan det kan ivaretas. Og det ser det ut som det gjør nå, kanskje mer enn det gjør i gjeldende læreplan. Det tror jeg er et steg i riktig retning.*

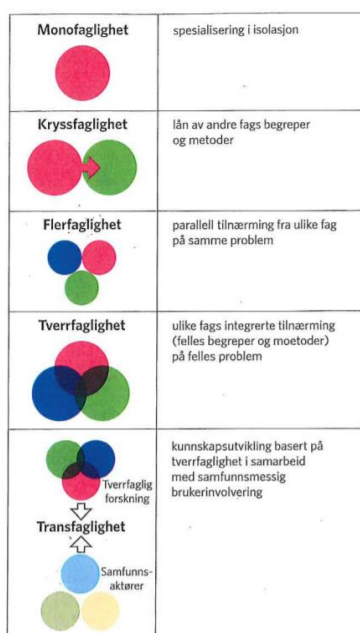
Der denne lærerutdanneren føler tverrfagligheten blir bedre ivaretatt, diskuteres dette i et annet av fokusgruppeintervjuene:

*Det er litt synd at det (tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling) ikke er i alle fag. Du kaller det et tverrfaglig tema, men ikke i alle fag, er det da et tverrfaglig tema egentlig? Kanskje det bare er tverrfaglig tema i de fagene der det passer godt?*

Dette skillet i forståelsen av den overordnede delen er interessant, og vi må stille oss selv spørsmålet om de tverrfaglige temaene er tverrfaglige eller ikke.

#### 4.2.1.1 Tverrfaglig eller flerfaglig?

Hva er det som gjør at Kunnskapsdepartementet bruker «tverrfaglige temaer» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15) og ikke «flerfaglige temaer» (NOU 2015:8, 2015) i formuleringen av den overordnede delen?



Figur 5: Ulike former for faglig samarbeid (Johannesen & Skotheim, 2019, s. 18).

Likheten mellom tverrfaglig og flerfaglig arbeid er at det begge steder jobbes med det samme «problemet» (Johannesen & Skotheim, 2019). I dette tilfellet ser vi på «problemet» som temaet bærekraftig utvikling. I formuleringen av overordnet del kan vi legge merke til at det blir forklart hva bærekraftig er, men ikke nøyaktig hvordan det skal jobbes med (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dette kan muligens gjøre tolkningen av formuleringen noe subjektiv, og føre til ulikt arbeid med temaet i praksis på skolen. Denne formuleringen kan Likevel argumenteres å passe inn i en tverrfaglig forståelse av temaet bærekraftig utvikling,

ettersom den gjelder for alle de ulike fagene på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det er først når vi ser på formuleringene om tverrfaglige temaer i hvert fags ulike læreplaner, at vi må lure på om de tverrfaglige temaene i det hele tatt er tverrfaglige.

*Samfunnsfag hadde sine ting, og naturfag hadde sine ting de også for så vidt.*

Her er det flere ulike formuleringer, og det kan virke som om hvert fag har ansvar for sin egen bit i det store puslespillet kjent som den overordnede delen. Er bærekraftig utvikling da et flerfaglig tema? Vi vet at det er ulike fag som må jobbe parallelt med det samme temaet, gjennom retningen den overordnede delen gir læringsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dette er i tråd med Johannesen og Skotheims (2019) begrepsavklaring rundt flerfaglighet (figur 5). Et faglig samarbeid foregår kun tverrfaglig dersom vi har felles begreper og metoder (Johannesen og Skotheim, 2019), men er egentlig disse felles for de ulike fagene? Som nevnt tidligere har den overordnede delen hatt en god forklaring på hva bærekraftig utvikling er, men ikke hvordan det skal gjøres (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det fins med andre ord felles begreper, men metodene er ulike.

Kort oppsummert kan det være vanskelig å svare på om temaet bærekraftig utvikling er et tverrfaglig eller flerfaglig tema. Dette kan være viktig å klargjøre for fremtidig lærerpraksis, men konklusjonen her er uansett at temaet bærekraftig utvikling er en del av fremtidens skole, og man er pliktig som lærer til å følge det som står i læreplanverket.

## **4.2.2 Lærerutdannernes forståelse av bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfagets læreplan**

### **4.2.2.1 Kroppsøvfingsfagets praksis**

Dette er et tema min forskningspartner fra intervjuene går nærmere inn på, men jeg ønsker Likevel å presentere en ordsky for dere, hvor vi her kan se hva lærerutdannerne mener at bærekraftig utvikling kan se ut som i kroppsøvfingsfagets praksis:







*Dette med naturopplevelser og ferdsel ... Det er først og fremst er i kroppsøving det er mest naturlig å snakke om det og lettest å lage en god debatt rundt det, så det blir jo ofte miljøspørsmålene rundt det. Skal man ta verdidebatten så tenker jeg at det er i forhold til bruk og forbruk av natur. Fornybar energi og de tingene. Og da er det jo under det kjerneelementet med uteaktivitet og naturferdsel.*

Lærerutdannerne la hvert fall vekt på kjerneelementet «uteaktiviteter og naturferdsel» som den store muligheten til å jobbe med bærekraftig utvikling, noe som stemmer godt overens med Ludvigsenutvalgets prioritering av naturmiljø-dimensjonen i opplæringen (NOU 2015:8, 2015). Likevel er det noen av lærerutdannerne som ser tilbake på sin egen definisjon av begrepet bærekraftig utvikling, og tenker her litt annerledes.

*Hvis vi har en overordnet forståelse for hva bærekraftig utvikling er, så har vi vært inne på at det kan bli for bredt, men hvis man har det i bakhodet, så er det jo ikke noe problem å tilpasse dette til alle kjerneelementene. Det er klart det kunne vært eksemplifisert, men det er klart at gjennom eksemplifisering utelater man gode eksempler, så det er jo ulempen. Jeg tenker det er helt uproblematisk å tenke det inn i alle kjerneelementene sånn som de er beskrevet.*

Har denne lærerutdanneren et poeng, eller bør bærekraftig utvikling kun knyttes til kjerneelementet «uteaktiviteter og naturferdsel»? Den tidligere nevnte testen på Utdanningsdirektoratet (2020, s. 2) sine nettsider, viste at det kun var dette ene kjerneelementet som delte de samme kompetansemålene som det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Spørsmålet da er om Utdanningsdirektoratet ville vært uenig med denne lærerutdanneren? Er læreplanen åpen for andre mer subjektive tolkninger? Her er det vanskelig å komme med en fasit utfra egen forskning, men dette kunne vært funnet ut av, og et kvalitativt intervju av representanter fra Utdanningsdirektoratet kunne vært et aktuelt forskningsprosjekt i fremtiden.

#### **4.2.2.3 Læreplanformulering av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i kroppsøving**

Å finne ut hva lærerutdannerne mener om kroppsøvingslæreplanens formulering av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, har stor relevans for denne forskningen. Forstår lærerutdannerne læreplanen på samme måte? Eventuelt hvorfor/hvorfor ikke?



godt fornøye med å få bærekraftig utvikling inn i faget. Vi ser at «det sosiale» aspektet tas opp som noe manglende i formuleringen. Det neste eksemplet peker på såpass mye som ikke står skrevet i læreplanformuleringen.

Lærerutdannerne ønsker et søkelys på det kroppslige, derav bevegelseserfaringer. Både egenverdien og nytteverdien av bevegelseserfaringer. Her mener de at det ligger et potensiale i å fremme helsegevinsten i dette her med å ta vare på seg selv. Denne forskningen viser lærerutdannere som savner «det sosiale» i læreplanformuleringen (Utdanningsdirektoratet, 2020). De uttrykker et ønske om å knytte det sosiale aspektet både til det å være ute i naturen, det å oppleve og det at folk kommer ut av sin vanlige tradisjonelle form og kommer ut. Dette kan videre føre til godt knyttede sosiale relasjoner. Med gode relasjoner kan folk føle tilhørighet, som ifølge lærerutdannerne kan gjøre det mulig for folk å lære seg å samarbeide på andre måter.

*Alle disse tingene ligger inne i bærekraftig utvikling i forhold til det sosiale, økonomiske og miljømessige. Faller du utenfor i neste omgang, så har det store økonomiske konsekvenser for samfunnet for eksempel.*

Det impliseres både av lærerutdannerne og Utdanningsdirektoratet (2020) at tilrettelegging for en allsidig bevegelseserfaring er vesentlig i kroppsøvfingsfaget, og at dette kan gi barn og unge bevegelsesglede for fremtiden, men også at denne bevegelsesgleden vil ha store konsekvenser for samfunnet i fremtiden, både økonomisk og sosialt sett. Lærerutdannerne sier altså her at dersom bevegelsesgleden i samfunnet bedrer/forverrer seg, vil dette spille en direkte rolle for hvordan vi mennesker vil trives som samfunnsaktører, og denne trivselen, eller «lykken» (Sinnes, 2015), kan spille en rolle for om vi føler vi har fått oppnådd våre behov. Dersom vi ikke oppnår egne behov, kan dette i ytterste grad sies å være i strid med hva bærekraftig utvikling er definert som (FN, 2019). I kroppsøvfingsfaget har man iboende muligheter, og da mener lærerutdannerne også de idrettslige elementene, det å drive med lagspill for eksempel. Det å ha komplementære ferdigheter, «du er verdt noe». Elevene skal føle at de er en del av et lag, men samtidig skal de få føle på det å være individuelle bidragsytere i laget. Elevene må lære seg å erfare dette sosiale samspillet og samarbeidet i kroppsøvfingsfaget, samt forholde seg til regler og rettferdighet (fair play). For å inkludere det sosiale aspektet i kroppsøving hevdes det at tilpasset opplæring kanskje kan være nøkkelen.

Det er tydelig at dette siste eksemplet peker på en læreplanformulering med mangler, men er det slik at søkelyset i formuleringen er altfor snevert definert inn mot klima- og

miljødimensjonen av bærekraftig utvikling?

#### **4.2.2.3.1 For snever formulering eller godt operasjonalisert?**

Der vi kan se de aller største forskjellene mellom de ulike lærerutdannerne og intervjugruppene er nettopp i diskusjonen om hvorvidt formuleringen har en snever forståelse av temaet bærekraftig utvikling, eller en formulering som gir muligheten for enkel operasjonalisering i kroppsøvningsfaget. Skal vi se på denne diskusjonen er det nyttig å ha læreplanformuleringen i bakhånd.

*I kroppsøving handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om naturopplevelser med vekt på trygg og bærekraftig ferdsel. Faget skal medvirke til forståelse for at valgene den enkelte gjør, har betydning og konsekvenser for bærekraftig utvikling og vern av livet på jorda både lokalt, regionalt og globalt. (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3)*

Å finne eksempler på denne diskusjonen i datamateriale var ikke spesielt vanskelig, og de aller fleste av disse eksemplene pekte på en snever forståelse av begrepet bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfagets formulering.

*Jeg synes det er veldig snevert det som står her. Kjempesnevert, og jeg lurer på hvor debatten ... Det har jo vært ting på høring, men hvor mange har engasjert seg, og hvordan ser man egentlig på kroppsøvningsfaget? Er det bare bærekraftig når man er ute i naturen?*

*Den er kanskje litt snever, først og fremst på miljødimensjonen. Fordi at det er knyttet til uteaktiviteter, naturferdsel og friluftsliv.*

*Operasjonaliseringen i de ulike fagene kanskje har en liten vei å gå.*

Formuleringen virker å fremstå som snever for alle lærerutdannerne som tidligere har brukt en ganske vid definisjon for å besvare hva bærekraftig utvikling er. I tillegg fremstår det i de ulike gruppene at få lærerutdannere kommer med meninger som skiller seg ut innad i egen gruppe. Er formuleringen for snever og abstrakt når vi skal forstå læreplanen, eller bidrar denne innsnevringen til en mer konkretisert og operasjonell formulering i kroppsøvningsfaget?

*Sånn som det er definert her, hvis jeg forstår det rett, så er det en ganske snever forståelse.*

*Samtidig så er det til en viss grad et behov for å operasjonalisere det i det enkelte faget*

Denne lærerutdanneren har hatt en vid forståelse av begrepet bærekraftig utvikling, men ser også nytteverdien av operasjonalisering inn mot fag. Dette synet deler han med flere lærerutdannere fra de ulike gruppene.

*I og med at det er bærekraftig utvikling, så er det nettopp naturopplevelser og friluftslivpraktisering som kanskje er mest aktuelt i kroppsøving hvis man skal hente ut noe. Både med tanke på at det er en faktor som er vektlagt i læreplanen, og som kroppsøvfingsfaget kan være godt rustet for å ivareta.*

Samtidig som formuleringen fremstår som snever, fremstår den for andre som operasjonell. Enkelte av lærerutdannerne synes læreplanen er ganske godt skrevet. Den fanger opp veldig mye av det de har vært inne på, knyttet til naturopplevelser, med vekt på trygg og bærekraftig ferdsel. Læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020) fordrer mer uteundervisning, som kan bidra til gode opplevelser og nyttige erfaringer for elevene. Uteundervisningen kan også bidra i konkretiseringen av klima-/miljøproblematikk, slik at elevene kan forstå ulike konsekvenser av å handle/ikke handle etter bærekraftige prinsipper. Lærerutdannerne ser på lokale aktører og arenaer som gode ressurser for å gi elevene en dypere forståelse av bærekraftig utvikling, og mener at man gjennom enkle erfaringer med naturen faktisk kan begynne å diskutere konsekvenser av handlinger globalt.

*Det som står her, virker veldig fornuftig synes jeg.*

Det som er interessant her er hvor ulik forståelse lærerutdannerne har rundt læreplanens formulering. Enkelte virket å anse formuleringen som dekkende og lett gjennomførbart, mens andre så ikke hvordan formuleringen bidrar nok til å fremme definisjonen av begrepet bærekraftig utvikling. Dette indikerer at læreplanforståelse er en subjektiv praksis, som for mange krever en klarere definert formulering enn for eksempel formuleringen om det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget.

### **4.3 Lærerutdanningen**

I denne delen av oppgaven besvares først spørsmål om lærerutdannernes forforståelse, derunder forkunnskap og tidligere erfaringer med relevante temaer. Deretter vil vi se nærmere på hva lærerutdannerne mener at ferdigutdannede studenter bør stå igjen med av kompetanse om temaet bærekraftig utvikling. Til slutt ser vi nærmere på lærerutdannernes praksis i fremtiden, og hvilke muligheter/utfordringer som kan oppstå når fagfornyelsen endelig iverksettes.

#### **4.3.1 Lærerutdannernes bakgrunn**

Hvordan har lærerutdannerne jobbet med undervisning for bærekraftig utvikling til nå? Hvilken forforståelse har de egentlig om temaet bærekraftig utvikling, og det å praktisere

tverrfaglig samarbeid på høgskolenivå? Intervjuene gir oss en pekepinn om at dette er et tema få av lærerutdannerne har fått jobbet med i praksis.

*Den erfaringen jeg har fra egen skole, lite friluftsliv i det hele tatt hvis vi skal knytte det mot miljøperspektivet. Og som underviser, ikke annet enn friluftsliv mer generelt. Men ikke noe sånn spesifikt fokus på dette med bærekraft.*

*Vi skal ikke sitte å si at vi har veldig mye erfaringer med det, for det har vi ikke. Vi har en del erfaring med undervisning i friluftsliv!*

Likevel trekker flere av lærerutdannerne frem at bærekraftig utvikling er et tema de har reflektert over i lengre tid, uten at det nødvendigvis har vært spesielt synlig i deres arbeidspraksis.

*Er det her vi holder på med bærekraftig? Altså på lang sikt. Hva gjør det med ungene på lang sikt dette her? Jeg tror vi på høgskolen er ganske reflekterte rundt det.*

*Vi på høgskolen, vi har et iboende i miljøet, en interesse og et ønske om å forstå hva dette handler om. Utover bare det å gjøre.*

Engasjementet rundt fagfornyelsen virker stort blant lærerutdannerne, men de ser ut til å være noe uenige fra fokusgruppe til fokusgruppe. Uenigheten stammer fra spørsmålet om hvordan lærerutdannerne tidligere har jobbet med temaet bærekraftig utvikling.

*Jeg tenker at vi har jobbet med dette i alle år, om vi har tenkt bærekraft eller ikke*

Vi ser enkelte eksempler på de lærerutdannerne som anser utdanning for bærekraftig utvikling som en delvis løst utfordring. Disse lærerutdannerne peker på egen tidligere undervisningspraksis som god praksis for å utvikle kompetanse om bærekraftig utvikling, men nevner også at de korrekte begrepene ikke blir brukt nok i denne praksisen. Flere nevner at studentene må få mer tid til refleksjon rundt bærekraftbegrepet, og at de selv må bli flinkere til å påpeke når studentene kan tenke bærekraft i undervisningen. Det som gjør disse sitatene interessante er at lærerutdannerne, som her mener dette har vært jobbet med i alle år, tidligere svarer at de ikke har jobbet med bærekraftig utvikling rent konkret. Hva er det som gjør at disse lærerutdannerne Likevel føler seg sikre på egen praksis? Svaret kommer sannsynligvis av disse lærerutdannernes vide forståelse av bærekraftbegrepet som vi har sett på tidligere. Hvordan skal det være mulig å gi studentene bedre kompetanse rundt temaet bærekraftig utvikling, når enkelte av lærerutdannernes forforståelse er at praksisen er god som den er, mens forskningen tydelig viser at målsetningene for bærekraftig utvikling ikke er nådd (FN,



2019; SSB, 2016; Sinnes, 2015)? Senere i denne delen skal vi se konkrete eksempler på disse mulighetene/utfordringene, men først må vi se på hvilke(n) kompetanse(r) lærerutdannerne mener at deres egne studenter bør ha etter endt skolegang.

#### 4.3.2 Reflekterte og kritiske studenter: Fremtidens lærere

Parallelt med en utvikling av nytt læreplanverk, må lærerutdanningen utvikles (Forskrift om rammeplan for PELU, 2013, § 1). Studentene må tilegne seg en annerledes kompetanse enn før når fagfornyelsen trer i kraft. Derfor var det interessant å høre hva lærerutdannerne mente at studentene bør sitte igjen med etter endt skolegang ved høyere utdanning.



Figur 13: Studentenes kompetanse etter endt skolegang - Hyppige svar

Ut fra figur 13 kan vi lese mye. Studenter skal ha den faglige kunnskapen, fungere i et fellesskap med andre lærere, bruke læreplanen på en fornuftig måte og være i stand til å fungere i arbeidslivet. Dette har nok sannsynligvis vært tilfellet i mange år allerede, så hvordan vil «læreren» se ut i fremtiden? Fremtidens lærer kan se ut til å være en som har et større fokus enn tidligere på kildekritikk og refleksjoner rundt eget fag. Det er en lærer som innehar god kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017b), men som også har gode holdninger og verdier knyttet til fag, natur, friluftsliv, elever, kollegaer og undervisning for bærekraftig utvikling. Det er en lærer som er opptatt av ivaretagelse av både kloden og individet, og som er i stand til å bidra med tverrfaglighet, bevisstgjøring, begrepsavklaring og prosjektarbeid. Dette virker å være i tråd med tidligere forskning (Esser-Noethlichs, 2019;



Det er her utfordringen ligger, men det er kanskje også her man kan finne muligheten for å nå målsetningene for bærekraftig utvikling. Eksemplet som gikk igjen i alle intervjuene var «Friluftsliv». Her ble ofte «sporløs ferdsel» knyttet inn som et godt praktisk eksempel på noe alle kan bidra med.

*Du har kanskje et klassisk friluftsliv og et nært friluftsliv som i større del ivaretar miljøet, og så kan du ha litt mere moderne friluftsliv der du bruker miljøet som en sånn «lekeplass». Der du ikke tar hensyn til det (å ivareta miljøet).*

Sitatet tar opp en spennende problemstilling i økosofien: Antroposentrisk mot økosentrisk verdisyn, men dette går ikke dette masterprosjektet noe videre inn på. Derimot går oppgaven nærmere inn på hva skolene kan bidra med i undervisning for bærekraftig utvikling. Svarene fra figur 14 knyttes tydelig mest mot egen praksis og egne erfaringer. Veldig mange eksempler handler derfor om hvordan lærere og lærerutdannere kan bidra til en mer bærekraftig verden, men hadde det ikke vært mulig å hente litt inspirasjon fra disse svarene utenfor skolen også? Her fremtrer uttrykk som handler om sosiale, økonomiske og miljømessige faktorer. Dette er i tråd med FNs tre dimensjoner (FN, 2019), men hvordan kan vi omsette disse faktorene til praktiske eksempler?

*Det er klart at skal det bli bedre så må jo vi i I-land redusere litt på vår levestandard og vårt forbruk.*

Lærerutdannerne mener at det ikke holder kun å ha en forståelse for hva de ulike faktorene går ut på. En må også jobbe med egne verdier for å ville ivareta noe som helst. Spesielt i industriland for å kunne utjevne forskjeller (FN, 2019). Det nevnes også at kommunikasjon gjennom for eksempel debatt kan være en god ressurs, og at det kan være en god inngang til å fremme demokratiske verdier. For å kunne bevisstgjøres trengs det ulike aspekter, og det kan se ut til at det vil gagne samfunnet å utvikle flere tiltak. Disse tiltakene har vi sett flere eksempler på, som «klimabrølet» (<https://klimabrolet.no/>), Greta Thunberg sine taler (Alter, Haynes & Worland, 2019), og at de i rallysporten faser over mot å kun kjøre elbiler (Jørnholt & Wold, 2018)

#### **4.3.3.1 Lærerutdannelsens praktiske muligheter i undervisning for bærekraftig utvikling**

Det er ønskelig med reflekterte og kritiske lærerstudenter, men hvilke praktiske muligheter har lærerutdannerne for å oppnå dette ønsket? Videre i oppgaven vil det påpekes hvilke muligheter og utfordringer lærerutdannerne mener de kan møte på i undervisning for

bærekraftig utvikling, og til slutt vil det presenteres flere konkrete eksempler på undervisningsopplegg som kan brukes for lærerutdanningene i kroppsøving og idrettsfag.



*Figur 15: Lærerutdannernes praktiske muligheter i undervisning for bærekraftig utvikling –  
Hyppige svar*

Figuren viser eksempler på hvilke muligheter lærerutdannere har for å fremme det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Bærekraftig utvikling må konkretiseres på en mer direkte og enklere måte, ved bruk av eksempler. Det må legges opp til refleksjon rundt temaet, og settes av nok tid til spesifikke opplegg, men temaet må også gjennomsyre undervisningen sammen med de andre tverrfaglige temaene. Arbeidsmetoder som uteskole, tverrfaglig samarbeid, gruppearbeid og prosjektarbeid viser seg å være gunstig. Skal studentene lære noe, bør de selv ifølge lærerutdannerne, Vinje et al. (2019) og L2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017c), få oppleve dette ute i praksis. Dette kan skje gjennom samarbeid med lokale aktører, samarbeid på tvers av lærerutdanningene og ikke minst samarbeid med de ulike praksisskolene. Læring i skolen er en sosial affære, og læring i fellesskap trekkes frem som viktig for kunnskap om bærekraftig utvikling.

#### **4.3.3.2 Lærerutdannernes praktiske utfordringer i undervisning for bærekraftig utvikling**

Lærerutdannerne finner mange muligheter for hvordan undervisning for bærekraftig utvikling kan innlemmes i egen praksis, men hva ser de på som utfordringene når dette tverrfaglige temaet faktisk skal inn i den norske skolen?



interessant funn (se figur 15 og figur 16) er hvor mange av de samme punktene som blir nevnt både som muligheter og utfordringer. Kanskje dette indikerer en felles enighet om hvordan arbeidet med denne undervisningen bør se ut i lærerutdannernes arbeidspraksis, eller kanskje dette bare er et tilfelle av om lærerutdannerne «ser på glasset som halvfullt eller halvtomt»? Lærerutdannere mener de bør jobbe med begrepsavklaringer og konkretisering av faget gjennom spesifikke eksempler, men mener også at bærekraftbegrepet er komplisert, og kan være vanskelig å forstå. De mener at studentene har et klart ønske om *techne* i skolen, men at det som kan være den nyttigste læringsformen når man underviser for bærekraftig utvikling er *fronesis*. Dette er i tråd med Fosse og Hovdenak (2014) sine anbefalinger. I tillegg til å forstå begrepet, må det settes av nok tid og ressurser til arbeidet med bærekraftig utvikling, men da må organiseringen av lærerutdanningen visstnok bli bedre. Undervisning om friluftsliv kan være utfordrende, og ses på som en «happening» med lite verdi for studentene, men Likevel er det flere som mener at friluftsliv er enkelt å drive med slik lærerutdanningen er organisert. Kanskje dette skyldes egne erfaringer og forkunnskaper om friluftslivet? Godt, her omtalt som nødvendig, utstyr kan bedre undervisningen, men er vanskelig å få tak i grunnet manglende ressurser i skolen. Å jobbe i fellesskap med praksisskoler, lokale aktører og andre lærerutdanninger ses på som en nøkkeloppskrift til hvordan lærerutdannerne bør jobbe, men kan ha den negative konsekvensen av begrenset metodefrihet i egen arbeidspraksis. Med andre ord er det nok av muligheter, men alle muligheter har sine utfordringer.

#### ***4.3.3.4 Lærerutdannere om bærekraftig utvikling i samarbeid med praksisskolen***

Det er tydelig at flere argumenterer for at organiseringen av lærerutdanningen er for dårlig når det gjelder å bygge relasjonskompetanse hos lærerstudentene, og at det finnes forslag til hvordan lærerutdanningen bør se ut (Vinje et al., 2019). Lærerutdannerne deler mange av de samme tankene som vi ser igjen i teorien, og ser på «praksis» som både en utfordring og en stor mulighet for å fremme bærekraftig utvikling. Utfordringene som nevnes her er tidsbruk og organisering av lærerutdanningen, hvor det blant annet påpekes at rammeplanene nå må gjenspeile det som blir læreplanen. Dersom man får til et godt samarbeid mellom lærerutdanningene og praksisskolene, vil lærerstudentene kunne oppnå bedre relasjonskompetanse, fagdidaktisk kompetanse og klasseledelseskompetanse enn de har gjort til nå (Vinje et al., 2019), med en kritisert akademisk tilnærming til utdanning (Fosse og Hovdenak, 2014).

*Jeg tenker at det utdanningen kan bli bedre på det er samarbeid med skole, sant. så det er ut mot praksisfeltet, og ha partnerskoler som jobber med samme tematikken, la studenter få lov*

*til å ha mer tid i feltet sammen med elever, og jobbe i forhold til dette med praksis. Det savner jeg mer tid til.*

Enkelte lærerutdannere ønsker seg en lærerutdanning med rom for refleksjon. Hvor studentene blir møtt i veiledningssituasjoner, enten med praksislærere eller medstudenter. Dette kan være viktig for å utdanne selvstendig tenkende og kritiske lærerstudenter.

*Hvis vi skal se en overføringsverdi fra labber til diskusjoner i naturen, så må man faktisk reflektere over det. Man kan kanskje ikke overlate til studenter og elever til å se koblingene på egenhånd.*

Hvis vi skal tenke bærekraftig utvikling, så er deltagelse, medborgerskap og at du som samfunnsaktør har en stemme, veldig viktig. Flere av lærerutdannerne så på dette «refleksjonsperspektivet» som et eksempel på hvordan man kan belyse bærekraftig utvikling gjennom den sosiale dimensjonen (FN, 2019). Det samme gjaldt synet deres på samarbeidet mellom lærerutdanningene og praksisfeltet. Lærerutdannerne ser på det som ønskelig med mer praksis i lærerutdanningen, men også bedre kvalitet på den praksisundervisningen som allerede eksisterer. Dette ønsket stemmer godt overens med teorien (Vinje et al., 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017c).

*Jeg tror vi har en del å gå på når det gjelder å involvere praksisfelt og jobbe tverrfaglig med studenter på høyskole/universitet.*

Selv om et tettere samarbeid med praksisfeltet virker ønskelig, er det ingen av lærerutdannerne som nevner «situert læring» (Lave & Wenger, 2003) som en læringsmetode de ønsker seg. Det kan virke som om det er forskjellige tankeganger omkring hvordan studentene lærer best i praksisfeltet. I situert læring kan det virke som om studenten må se hva praksislæreren gjør, for deretter å kopiere dette, mens lærerutdannerne ønsker praksislæreren som en mer tilbaketrukket veileder, hvor studentene lærer på en måte som er nærmere knyttet en praktisk tilnærming til læring.

#### **4.3.4 Konkrete eksempler på utdanning for bærekraftig utvikling**

Tidligere har vi sett noen eksempler på ulike tiltak for bærekraftig utvikling (Jørnholt & Wold, 2018; <https://klimabrolet.no/>; Alter, Haynes & Worland, 2019), men hvilke tiltak kan lærerutdannerne bidra med? Her skal vi se på noen konkrete eksempler på lærerutdanningens mest relevante tiltak «utdanning for bærekraftig utvikling».

Lærerutdannerne presenterer haugevis av eksempler på ulik undervisning som kan innlemmes

i egen arbeidspraksis. Her kan man padle i kajakk, eller reise på snøhuleture med fokus på naturopplevelsen, mestring, sikkerhet og vern. Dette kan bidra til trygg ferdsel, som fremmes i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det samme gjelder også utesvømming som et eksempel.

Det blir lagt stor vekt på «bevisstgjøring» som noe av det viktigste lærerutdanningene kan bidra med i arbeidet for bærekraftig utvikling. Enkelte lærerutdannere mente at det ikke nødvendigvis er et poeng å endre aktivitetene i egen arbeidspraksis, men at det er gunstig å endre bruken av begreper. Likevel kom det frem flere konkrete eksempler på hva som kan gjøres for å fremme bevisstgjøring. Her finner vi orienteringsundervisning med plukking av søppel underveis, sporløs ferdsel og sykkelundervisning, hvor et mål kan være å bevisstgjøre elevene på effekten av sykling kontra bilkjøring. I tillegg nevnes det å ha filosofiske økter som et eksempel. Her kommer altså refleksjon og kritisk tenkning inn i bildet, og lærerutdannerne påpeker at dette er bra for å fremme dybdelæring, noe som er svært ønskelig (Utdanningsdirektoratet, 2018). Enkelte lærerutdannere ønsker seg bevisstgjøring gjennom arbeid med kontinuerlig eksemplifisering opp mot læreplanen, og et forslag for å få studentene til å ville lære mer om bærekraftig utvikling, er å ha med temaet som en del av eksamen. Siste punktet her virker å være gunstig for å styrke elevenes kunnskap om bærekraftig utvikling, men vil dette skape verdi nok til at studentene ønsker å ta med seg dette ut i skolene etter endt utdanning?

For å fremme det sosiale aspektet ved bærekraftig utvikling (FN, 2019), foreslås det å trekke dette inn under arbeid med fair play. Dersom det i tillegg er ønskelig å fremme det økonomiske aspektet (FN, 2019), kan det være gunstig å kontakte lokale aktører og å fremme «det enkle friluftsliv». Hva mener lærerutdannerne med «det enkle friluftsliv»?

*Vi har jo en person her på campus som lever ut det der enkle og verdibaserte friluftslivet, som jeg var på tur med. Der jeg hadde den nye Gore-Tex jakken min, og alt. Kom han veldig enkelt kledd, og med gammel sekk og ... Jeg kjente liksom med en gang at ... Han har rett, jeg har feil!*

Det enkle friluftsliv skal kunne bidra til at ens personlige økonomi ikke trenger å sette en stopper for å skulle oppleve friluftslivet. Dette vil da ha en heldig konsekvens ved å utjevne sosiale skiller, som så kan gi et inkluderende klassemiljø. Lærerutdannerne ser på kroppsøving som et idrettstradisjonelt fag, og sier at idretten har en tendens til å være litt «flashy» når det kommer til utstyr. Derfor er det lurt å bevisstgjøre studentene om denne



markedsføringen, og presisere at «det enkle friluftsliv» ikke trenger å ha noe med dette å gjøre.

*Hva er forskjellen på å gjennomføre en telttur med gruppe på 25 elever og det å gjennomføre en gapahuk tur i skogen med den samme gruppen? Ja, hva trenger vi når vi skal lage en gapahuk, du trenger kanskje en presenning til 300-400kr fra biltema. I motsetning til at du ellers måtte ha kjøpt inn telt til flere tusen kroner for å kunne gjennomføre den samme type turen.*

Om det er ønskelig å gi studentene lysten på å ta vare på klima-/miljøet (FN, 2019; NOU 2015:8, 2015), nevnes det gjentatte ganger i denne forskningen at man må gi studentene gode naturopplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2-3). Flere av lærerutdannerne har opplevd studenter som aldri har vært på fjellet, fisket, osv. Disse studentene bør tilegnes kompetanse og verdier gjennom nærhet til naturen. Å gi studentene «gode naturopplevelser» er nok ikke spesielt konkret, så hvordan kan lærerutdannerne gjøre dette? Her fremmes bruken av tverrfaglig undervisning i stor grad. For å svare på dette bør vi ta en nærmere titt på noen utfyllende eksempler på undervisningsopplegg.

*Du får et sett med oppgaver, så skal du ut i naturen. Du skal bli kjent med naturen. Sett deg ned, lytt i 7 minutter, lukt i 3 minutter, lukk øynene, osv. ... Det er en måte å jobbe litt med naturopplevelser, som jeg tenker er viktig i forhold til det å bli glad i naturen, og ønske å ta vare på naturen. Da kunne man veldig lett ha gjort dette tverrfaglig, med at man for eksempel skriver en tekst, et dikt, eller en annen type tekst og jobber med det i norsk eller engelsk, språkfag av noe slag. Klart man kan lukte, kjenne og oppdage ting man ikke ville gjort ellers og trekke det inn i naturfag, og få mer kunnskap om det i ettertid. Så jeg tror igjen at dette med begrepsbruken her muliggjør at vi kan gjøre litt mer alternative ting da. Enklere ting.*

I dette første eksempelet ser lærerutdanneren muligheten til å koble på mange ulike fag, og ser kanskje på sitt eget fagområde som hovedansvarlig for organisering og planlegging av selve turen. Lærerutdannerne mener ikke at deres fagfelt kun er ansvarlig for transport og trygg ferdsel, men at de har en unik mulighet til å konkretisere hvorfor vi skal handle bærekraftig, gjennom praktiske eksempler. Flere påpeker undervisningsopplegg utendørs. Her kunne oppgavene studentene fikk være alt fra å klemme trær og takke dem for alt det gode de gjør for oss, til å dra på den lokale stranden, hvor studentene skulle samle sammen plast og lage kunst av platen. Studentene kunne få i oppgave å lage skuespill, dikt og sang om bærekraftig utvikling, de kunne få i oppgave å lage et opplegg for hverandre, og de kunne få i oppgave å

sitte i stillhet i ett minutt for å få kjenne på naturopplevelsen. Dette høres nok litt spesielt ut for noen, men lærerutdannerne hadde en baktanke med disse oppgavene. Å samle plast på den lokale stranden kan være en ypperlig mulighet for å fremme klima-/miljøproblematikk, ved at studentene får et konkret eksempel på havforurensning. Noe som er et tema innunder FNs bærekraftsmål (FN, 2020a). Baktanken med å klemme trær, og å takke dem, er ikke at studentene skal bruke tiden på å klemme trær resten av livet, men kan være å belyse viktigheten av plantelivet, og hvilke konsekvenser som følger med avskoging (Sinnes, 2015, s. 93). Selv om disse baktankene gode eksempler på hvordan man kan arbeide med bærekraftig utvikling i praksis, var nok hovedmålet med disse undervisningsoppleggene å gjøre studentene villige til å ta vare på naturen gjennom gode naturopplevelser.

Til nå har eksemplene i stor grad handlet om hva lærerutdannerne kan gjøre for å fremme både tverrfaglig samarbeid og utdanning for bærekraftig utvikling ved bruk av uteskole som arbeidsmetode, men fins det eksempler på opplegg man kan gjennomføre uten å forlate campus? Skal studentene kunne forstå bærekraftbegrepet bør man, ifølge lærerutdannerne, arbeide med begrepet på studentnivå.

*Hva er det studenter opplever i deres hverdag, og hvordan kan studentene gå inn i begrepet og løfte seg selv på dette med å komme opp på verdi-nivå, og samtidig ha fokus på hvordan en vil jobbe i skolen som lærer?*

Et eksempel på hvordan dette kan bli gjort er gjennom et tverrfaglig prosjektarbeid med avsluttende seminar. Seminarformen har tross alt mye utnyttet potensiale (Fosse & Hovdenak, 2014). Én av lærerutdannerne hadde opplevd nettopp dette eksempelet, hvor studentene fikk to dager med tverrfaglig arbeid der bærekraftig utvikling stod i sentrum. Faglærerne skulle sitte hver for seg, og studentene skulle gå rundt til hver enkelt faglærer å besvare hvordan man kunne arbeide med ulike dilemmaer i hvert enkelt fag, før de til slutt avsluttet med å presentere for hverandre. Dette ble sagt å være et fruktbart opplegg.

Utdanning for bærekraftig utvikling har generelt sett ikke vært særlig bra i den norske skolen (Eriksen & Sinnes, 2014), men dagens lærerutdannere virker engasjerte for å gjøre noe med dette. De virker å være villige til å fornye seg og sin arbeidspraksis, og et samfunn i endring krever også en skole som fornyer seg. (Utdanningsdirektoratet, 2018).

## 5 Oppsummering

I denne oppgaven var det et mål om å bidra til forskning rettet mot temaene bærekraftig utvikling og lærerutdanning. Dette ble gjort ved å forske på lærerutdannere som arbeider innenfor instituttet for idrett, mat/helse og naturfag, og som underviser i kroppsøving, idrett, folkehelse og/eller friluftsliv på Vestlandet, og deres forståelse av, og tanker rundt bærekraftig utvikling og egen arbeidspraksis, ved bruk av fokusgruppeintervju som metode.

Lærerutdannerne virket å ha en forståelse av temaet bærekraftig utvikling som går godt overens med teorien (FN, 2019; FN, 2020a; Isnes & Sandås, 2014). Likevel var det enkelte svar som indikerer at lærerutdannerne hadde en subjektiv forståelse av temaet utfra egne livserfaringer og egen arbeidspraksis. Funnene i denne oppgaven understreker dette.

Lærerutdannerne tolket bærekraftig utvikling dit at klima- og miljødimensjonen (FN, 2019) er grunnpilaren for temaet, og en sannsynlig grunn kan være temaets samfunnsaktualitet gjennom dagens nyhetsbilde om klimakrise og viktigheten av miljøvern utvikling (Jørnholt & Wold, 2018; <https://klimabrolet.no/>; Alter, Haynes & Worland, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2018; NOU 2015:8, 2015). Selv om klima- og miljødimensjonen, og ivaretagelsen av denne, ser ut til å være det første lærerutdannerne tenkte på når de hørte bærekraftbegrepet, var det også flere som brant for den sosiale dimensjonen (FN, 2019) av bærekraftig utvikling. Dette kunne stort sett knyttes opp mot å ta vare på egen helse, være rettferdig (fair play), samarbeide og utjevne sosiale skiller (FN, 2020a). Det ble presentert eksempler på hva som kan skape sosiale skiller i skolen. Eksemplene var stort sett fra utdanningssektoren hvor lærerutdannerne impliserte en mangel på ressurser i skolen. Denne mangelen på ressurser kunne lede til utstyrspress, som da kunne skape sosiale skiller gjennom folk sin økonomi. Her påpekte lærerutdannerne at et slikt eksempel også kunne være utgangspunktet for å snakke om den økonomiske dimensjonen (FN, 2019) av bærekraftig utvikling. Bærekraftig utvikling fremstår som et tilsynelatende veldig komplekst begrep (FN, 2020a; Sinnes, 2015), noe de aller fleste av lærerutdannerne også konkluderer med mot slutten av intervjuene. Der lærerutdannerne forstår av bærekraftig utvikling starter med å være spisset mot klima-/miljødimensjonen, ender forståelsen med enkelte eksempler hvor lærerutdannerne forstår bærekraftig utvikling som både alt, og ingenting. Selv om målsetningene for bærekraftig utvikling ikke er nådd (Sinnes, 2015; SSB, 2016; <https://www.worldometers.info/no/>; FN, 2019), viser denne forskningen et stort engasjement og vilje blant de deltakende lærerutdannerne. Dette gjør at man kan stille spørsmål rundt definisjonen av bærekraftig utvikling (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987), og om man skulle hatt en helt

ny definisjon av begrepet bærekraftig utvikling. Kanskje denne kunne vært mer skreddersydd til FNs Bærekraftsmål (FN, 2020a)? Om det hadde gjort den subjektive forståelsen vi ser i denne forskningen til en mer felles forståelse i senere forskning, kan det argumenteres for at dette forslaget bør gjennomføres.

Siden delutredningen «Elevenes læring i fremtidens skole» (NOU 2014:7, 2014) har det blitt jobbet for å fornye fagene i skolen. I denne forskningen beskriver lærerutdannerne i detalj hvordan de forstår det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling gjennom den overordnede delen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) av læreplanverket og den nye kroppsøvingslæreplanen (Utdanningsdirktoratet, 2020). Lærerutdannerne virker å ha god kjennskap til formuleringen av den overordnede delen (Kunnskapsdepartementet, 2017a), og kunne med høy sannsynlighet diskutert det aller meste som står skrevet der, noe som kunne vært en interessant inngang til et senere studie. Læreplanforståelse fremstår som en subjektiv praksis, og det ble argumentert for at kroppsøvingslæreplanens formulering både er godt operasjonalisert og for snever. Dette indikerer enten et behov for en klarere læreplanformulering, eller et behov for større klarhet rundt begrepet bærekraftig utvikling. En løsning her kunne også vært en felles klargjøring av læreplanformuleringen gjennom eksempelvis seminar/webinar.

Lærerutdanningen er i stadig endring med nye forskrifter og læreplaner å forholde seg til (Lyngstad, 2019). Både i denne forskningen og annen teori (Vinje et al., 2019; Kunnskapsdepartementet, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2017c) er det et tydelig ønske om å styrke kvaliteten i lærerutdanningenes læringsarbeid. Lærerutdanningen høster en del kritikk for sin organisering, spesifikt rettet mot praksisfeltet (Vinje et al., 2019). Også i denne forskningen pekte lærerutdannerne på et ønske om mer tid og bedre kvalitet for lærerstudentene ute i praksisfeltet. Hvordan lærerutdanningen ser ut i praksis, vil ha mye å si for hvordan det skal undervises for bærekraftig utvikling ved lærerutdanningene. Denne forskningen viser at misnøyen rettet seg mot forskrifter og planer, som gir studentene mindre tid i praksisfeltet enn ønsket, og det ser ut til at Kunnskapsdepartementet (2017c) har tatt misnøyen på alvor. Lærerutdannerne hadde mange forslag til hvordan de kunne innlemme bærekraftig utvikling i sin arbeidspraksis. Enkelte mente at det ikke krever en endring i aktiviteter, men et større fokus på begrepsavklaringer. Andre var enig i at bevisstgjøring var noe av det mest sentrale, men nevnte også viktigheten av at lærerstudentene ikke bare bør oppleve undervisning for bærekraftig utvikling som en «happening». Typiske eksempler på dette var «Kanotur med én overnatting», eller «todagens prosjekt om bærekraftig utvikling».

Det burde, ifølge lærerutdannerne, undervises om det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling gjennom friluftsliv (uteskole/uteaktiviteter), tverrfaglige prosjekter på campus, og samarbeid med lokale aktører/bedrifter. Hovedvekten av eksemplene på god lærerutdanning for bærekraftig utvikling var knyttet til friluftslivet. Det viktigste lærerutdanningene kunne bidra med her var å gi lærerstudentene gode erfaringer og naturopplevelser. Samtidig som lærerutdannerne ser på bevisstgjøring som viktig for å bygge kompetanse, og at kompetanse har høy prioritert i den norske skole (Kunnskapsdepartementet, 2015), svarte lærerutdannerne at det å bygge gode verdier og holdninger hos lærerstudentene er vel så viktig. Å arbeide med å gi lærerstudentene gode verdier og holdninger knyttet til de ulike dimensjonene av bærekraftig utvikling (FN, 2019), kan føre til økt villighet blant fremtidens lærere til å arbeide med utdanning for bærekraftig utvikling. Lærerutdanningenes oppgave er å gi lærerne et godt grunnlag for profesjonsutøvelse (Kunnskapsdepartementet 2017c), og her kan det virke som om lærerutdanningenes oppgave bør være å vise naturen fra sin beste side, for at studentene skal sitte igjen med et ønske om å ta vare på naturen.

Etter denne forskningen er det enkelte punkter som kunne vært interessante for fremtidig forskning. Det kunne vært en idé å forske på praksisen rundt arbeidet med de tverrfaglige temaene i alle fag. Her har eksemplene vært innsnevret mot kroppsøvingsfaget, men ettersom bærekraftig utvikling er et tverrfaglig tema er det gunstig å kunne sammenligne denne forskningen med forskning om andre fag. En annen idé kunne vært å forske nærmere på ringvirkningene av utdanning for bærekraftig utvikling. Denne forskningen bør også følges opp når lærerutdannerne faktisk har fått jobbet litt med bærekraftig utvikling i lærerutdanningen, og det vil være interessant å følge utviklingen av måloppnåelse for bærekraftig utvikling både nasjonalt og i den norske skole. Her var det kun 13 deltakere, og forskningen kan derfor ikke ses på som generaliserbar, men den kan Likevel argumenteres for å være relevant og aktuell blant lærerutdannere og lærerstudenter. Bærekraftig utvikling ser ut til å være viktigere enn noen gang, og forhåpentligvis har denne forskningen bidratt til å belyse dette.

## 6 Referanseliste

Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012).

*Kunnskapsløftet som styringsreform-Et løft eller et løfte?* (Rapport 20/2012). Oslo:

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

Afdal, H. W. & Nerland, M. (2014) Does Teacher Education Matter? An Analysis of Relations

to Knowledge among Norwegian and Finnish Novice Teachers, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58:3, 281-299, DOI: [10.1080/00313831.2012.726274](https://doi.org/10.1080/00313831.2012.726274)

Alter, C., Haynes, S. & Worland, J. (2019). Person of the year 2019-Greta Thunberg. *TIME*. Hentet fra

<https://time.com/person-of-the-year-2019-greta-thunberg/>

Bakke, K. R. & Tønnesen, E. S. (2007), *Lave & Wenger og Dreyfus & Dreyfus - Læring i et*

*sosiokulturelt perspektiv*. (Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30977/Oppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Eriksen, C. C. & Sinnes, A. T. (2014, 6. april). Styring av skolen i møte med klimaendringer.

Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/styring-av-skolen-i-mote-med-klimaendringer/>

Esser-Noethlichs, M. (2019). Nye tverrfaglige temaer i et kroppsøvingfaglig perspektiv.

Vinje, E. E.; Skrede, J. (Red.). *Fremtidens kroppsøvingslærer*. 3. s. 50-72. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

FN. (2019, 15. januar). Hva er bærekraftig utvikling? Hentet fra

<https://www.fn.no/Tema/Fattigdom/Baerekraftig-utvikling>

FN. (2020a, 28. januar). FNs bærekraftsmål. Hentet fra

<https://www.fn.no/Om-FN/FNs-baerekraftsmaal>

FN. (2020b, 20. februar). Parisavtalen. Hentet fra

<https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Miljoe-og-klima/Parisavtalen>

FN-sambandet (2017). Økologisk fotavtrykk. Hentet 13. mai 2020 fra

<https://www.fn.no/Statistikk/OEkologisk-fotavtrykk>

Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7. (2016). Forskrift om rammeplan

for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 (FOR-2016-06-07-860). Hentet fra

<https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-860>

Forskrift om rammeplan for PELU. (2013). Forskrift om rammeplan for

treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (FOR-2013-03-18-290).

Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-290?q=Tre%C3%A5rige%20fagl%C3%A6rerutdanninger%20i%20praktiske%20og)

[290?q=Tre%C3%A5rige%20fagl%C3%A6rerutdanninger%20i%20praktiske%20og](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-290?q=Tre%C3%A5rige%20fagl%C3%A6rerutdanninger%20i%20praktiske%20og)

Fosse, B. O. & Hovdenak, S. S. (2014) Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i

spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98, 66-79.

Hentet fra

[https://www.idunn.no/npt/2014/02/laererutdanning\\_og\\_laererprofesjonalitet\\_i\\_spenningsfeltet\\_me](https://www.idunn.no/npt/2014/02/laererutdanning_og_laererprofesjonalitet_i_spenningsfeltet_me)

Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnvitenskapenes forutsetninger-Innføring i*

*samfunnvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. 3. prøveutgave. Oslo: Universitetsforlaget

Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Klim.

Hovdenak, S. S. (2010). Den profesjonelle lærer i dagens skole: Krav, forventninger og

muligheter. Mellom forskning og politikk. I Rita Riksaasen (red.). *Læreren i skolen og*

*samfunnet*, s. 17–45. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Hovdenak, S. S. & Bø, A. K. (2010). Kunnskapsteoretiske tilnærminger relatert til elev- og

lærerperspektiv. I Sylvi Stenersen Hovdenak & Ola Erstad (red.). *Kunnskap i skolen*,

s. 17–39. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- IPCC (2014). Climate Change 2014: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, R.K. Pachauri and L.A. Meyer (eds.)]. Genève: IPCC
- Isnes, A. & Sandås, A. (2014): Naturvern – miljøvern – bærekraftig utvikling – et historisk blikk og internasjonale forpliktelser som har ført til utdanning for bærekraftig utvikling. *Naturfag*, 2014(2), 4-7. Hentet fra:  
<http://www.naturfagsenteret.no/binfil/download2.php?tid=2091872>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannesen, B & Skotheim, T (2019). Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i skolen - behovet for en begrepsavklaring. *Bedre skole*, 31, 17-19.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørnholt, M. & Wold, C. A. (2018, 17. juni). Rallycross blir elektrisk - vil savne lyden. *NRK*.  
Hentet fra <https://www.nrk.no/sport/rallycross-blir-elektrisk--vil-savne-lyden-1.14086554>
- Klima- og miljødepartementet (2016, 21. juni). Norge har ratifisert Parisavtalen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/norge-har-ratifisert-parisavtalen/id2505365/>
- Korsager, M. & Scheie, E. (2015, 16. Januar). Utdanning og undervisning for bærekraftig utvikling. Hentet 2. Mars 2020 fra  
<http://www.naturesekken.no/c1187995/artikkel/vis.html?tid=2102114>
- Korthagen, F. (2008). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: Routledge.



Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research*. (5th ed.). Los Angeles: Sage.

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31 (2007-2008)) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter: Ungdomstrinnet*. (Meld. St. 22 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Kompetanse for kvalitet*. (Rapport 09/2015). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd\\_kompetanse-for-kvalitet\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf)

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

- Kunnskapsdepartementet, (2017c). *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. (Rapport 06/2017) Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd\\_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene\\_net\\_11.10.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2020, 3. januar). Rammeplaner for høyere utdanning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/rammeplaner/id435163/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lave, J. (2003): Situeret læring. I: Lave, J. og Wenger, E. (red) : *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag AS
- Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge-en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 22-33
- Mausethagen, S. & Granlund, L. (2012). Contested discourse of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of Education Policy*, 27 (6), 815–833
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking Press.
- NOKUT (2013). *PPUs relevans av studenters og nyutdannede læreres oppfatninger*. (Rapport 2013-3). Oslo: NOKUT.
- NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole-et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole-Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

- Røset, H. H. (2017, 5. mai.). Solheim mener USA blir taperen hvis Trump skroter Parisavtalen. NRK. Hentet fra <https://www.nrk.no/urix/solheim-mener-usa-blir-taperen-hvis-trump-skroter-parisavtalen-1.13502624>
- Sinnes, A.T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, Hvorfor og Hvordan?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Solem, L. K. & Erikstad, V. R. (2017, 1. juni). Bekreftet: Trump trekker seg fra Paris-avtalen. *Dagens Næringsliv*. Hentet fra <https://www.dn.no/utenriks/bekreftet-trump-trekker-seg-fra-paris-avtalen/2-1-95869>
- Statistisk sentralbyrå. (2016, 2. mai). Indikatorer for bærekraftig utvikling. Hentet fra <https://www.ssb.no/natur-og-miljo/nokkeltall/indikatorer-for-barekraftig-utvikling>
- Statistisk sentralbyrå. (2018, 19. januar). Indikatorer til FNs Bærekraftsmål. Hentet fra <https://www.ssb.no/natur-og-miljo/artikler-og-publikasjoner/attachment/337380?ts=16109ab6150>
- Straume, I. (2016). «Norge ligger på dette området langt fremme i forhold til de fleste land»: Utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og Sverige. *Nordisk Tidsskrift For Pedagogikk Og Kritikk*, 2(3). <http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v2.282>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 5. august) Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanen i kroppsøving* (KRO01-05). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 26. November) Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (1987). *Vår felles fremtid*.

Oslo: Tiden norsk forlag

Vinje, E. E., Skrede, J. & Vinje, I. (2019). Hvordan utdanne kroppsøvlingslæreren?

Snu lærerutdanningen på hodet. Vinje, Erlend Ellefsen; Skrede, Joar

(Red.). *Fremtidens kroppsøvlingslærer*. Kapittel 9. s. 174-189. Oslo: Cappelen Damm

Akademisk.

## Vedlegg

### Vedlegg 1

#### Intervjuguide

##### **Innledning**

- Hvilken stilling har du, og hva underviser du i?

##### ***Tanker rundt bærekraftig utvikling som tema i og utenfor fagfornyelsen***

- Ved bruk av egne ord og refleksjoner, hva tenker du at bærekraftig utvikling kan være eller bety?
- Hva synes du om at bærekraftig utvikling er et av de tverrfaglige temaene som nå er integrert i den nye overordnede delen av læreplanverket?
- Hvilke tanker har du om at bærekraftig utvikling nå er implementert som et tverrfaglig tema i kroppsøvfingsfaget sin læreplan?

##### **Hoveddel – aktuelle temaer som kan belyses**

###### ***1. Bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget***

- Har du selv erfaringer med- eller kjennskap til undervisningspraksis om bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget?
- Hvordan harmonerer Udir sin beskrivelse av det tverrfaglige temaet i læreplanen med dine tanker om hva temaet bærekraftig utvikling kan være i kroppsøvfingsfaget?
- På hvilke(n) måte(r) mener du at den siste setningen «Faget skal medverke til forståing for at vala den enkelte gjer, har betydning og konsekvensar for berekraftig utvikling og vern av livet på jorda både lokalt, regionalt og globalt» kan vise seg i fagets praksis?

###### ***2. Synliggjøring i kroppsøvfingsfagets praksis***

- Hvilke arbeidsmåter mener du at kroppsøvfingslærere kan bruke for å implementere temaet i undervisningen?
- Tenker du at det finnes konkrete eksempler på hvordan lærere kan praktisere undervisning om det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget? Kom gjerne med eksempler og utdyp om det er mulig.

- Hvordan kan temaet komme til syne på andre måter enn det som er fremhevet i fagets læreplan? Eventuelt hvorfor, hvorfor ikke?
- Læreplanen uttrykker at kjerneelementene skal reflektere det viktigste elevene skal mestre i faget. På hvilken måte kan temaet belyses gjennom fagets kjerneelementer?
- Hvilke utfordringer og/eller muligheter kan forekomme i arbeidet med å ivareta temaet i kroppsøving-fagets praksis?

### ***3. Lærerutdanningen i kroppsøving- og idrettsfag***

- Hvilke(n) kompetanse(r) mener du at fremtidige kroppsøvingslærere bør ha om temaet bærekraftig utvikling?
- Hvordan har du arbeidet med temaet bærekraftig utvikling i lærerutdanningen i kroppsøving- og idrettsfag til nå?
- Hvordan kan du bidra til å gi økt forståelse om temaet bærekraftig utvikling hos lærerstudenter i kroppsøving- og idrettsfag fremover?
- Hvilke utfordringer og/eller muligheter kan det være med å integrere temaet som en del av lærerutdanningen?

### **Avslutning**

#### ***Kontrollspørsmål, kort oppsummering og takke for deltakelse***

- Ønsker du å tilføye noe mer?
- Var det andre aktuelle tema/spørsmål som du savnet?
- Hvordan opplevde du intervjuet?
- Takke informantene for bidraget deres, og oppgi kontaktinformasjon dersom de har eventuelle spørsmål og/eller tilbakemeldinger i etterkant av intervjuet.

## **Vedlegg 2**

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektene**

*Fagfornyelsen: Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i kroppsøving*

*Fagfornyelsen: Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i faglærerutdanningen*

Dette er to masteravhandlinger som skrives i forbindelse med studiet *Master i fysisk aktivitet i et skolemiljø* ved Høgskulen på Vestlandet. Forespørselen redegjør for informasjon om prosjektenes formål, innhold og hva deltakelsen innebærer.

### **Bakgrunn og formål**

I denne forespørselen blir du som lærerutdanner innenfor kroppsøving- og idrettsfag spurt om å delta i to forskningsprosjekter. Det er to unike prosjekter, men i samråd med våre veiledere har vi studenter vurdert det som nyttig og verdifullt å samarbeide om datainnsamlingsprosessen. Prosjektenes formål er å undersøke hvordan lærerutdannere forstår begrepet bærekraftig utvikling, og hvordan de mener at temaet kan uttrykkes i kroppsøvingfaget og i faglærerutdanningen. Noen stikkord for forskningsprosjektene er fagfornyelsen, bærekraftig utvikling, kroppsøving, fysisk aktivitet, friluftsliv.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i prosjektene på bakgrunn av din stillingsbeskrivelse som lærerutdanner ved Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Institutt for idrett, kosthold og naturfag. Av hensyn til at arbeidet med fagfornyelsen er en pågående prosess, falt valget på å samle empiri fra lærerutdannere istedenfor kroppsøvingslærere. Valget er tatt i samråd med våre veiledere, og sammen tror vi at du som lærerutdanner kan gi oss utfyllende refleksjoner omkring prosjektenes temaer.

## **Hva innebærer deltakelsen?**

Deltakelsen innebærer å bidra som informant i et fokusgruppeintervju som vil utgjøre deler av forskningsprosjektene datagrunnlag. Fokusgruppeintervjuet vil ha et omfang fra 60 til 75 minutter, og innledes med noen bakgrunnsspørsmål. Deretter vil det bli lagt opp til en samtale hvor alle partene i fokusgruppeintervjuet bidrar. Her vil det være aktuelt å stille refleksjonsspørsmål knyttet til bærekraftig utvikling i lys av kroppsøvingfagets læreplan og praksis, samt faglærerutdanningen i kroppsøving- og idrettsfag. Det vil være mulighet for å bevege seg inn mot utforutsatte temaer dersom det viser seg interessant under diskusjonsforløpet. Intervjuguiden for prosjektene er vedlagt, slik at det er mulig å gjøre seg bedre kjent med innholdet før det eventuelt samtykkes.

## **Frivillig deltakelse**

Deltakelse i prosjektene er frivillig, som gir deg rett til å trekke ditt samtykke når som helst uten å oppgi hvorfor. Dersom deltakelsen trekkes tilbake, vil alle opplysninger bli anonymisert. Du vil selvfølgelig ikke rammes av negative konsekvenser dersom du ikke ønsker å delta, eller om du på et senere tidspunkt ønsker å trekke deg fra prosjektene.

## **Ditt personvern og dine rettigheter**

Alle dine personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil si at det kun er studentene og veilederne ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) som vil ha adgang til opplysningene. Dine personopplysninger vil kun bli benyttet i tråd med prosjektene formål. I forbindelse med datagrunnlaget som blir samlet gjennom fokusgruppeintervju, lagres dette på studentene sine datamaskiner med passordbeskyttelse. Når datainnsamlingen er gjennomført, vil datagrunnlaget overføres til HVL sin forskerserver, etterfulgt av at det blir slettet fra studentene sine enheter. Til tross for at alle informanter i prosjektene vil bli anonymisert, kan uttalelser og meninger som synliggjøres i prosjektene diskusjonskapittel være gjenkjennelige. Som informant får du derfor mulighet til å lese gjennom informasjonen som er gitt i fokusgruppeintervjuene før eventuell publisering. For å unngå identifisering vil det gis fiktive navn til alle informantene. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg



- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle dine personopplysninger?**

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) vurdert at behandling av dine personopplysninger i disse prosjektene harmonerer med personregelverket. Basert på ditt samtykke behandler vi derfor opplysninger om deg.

### **Hva skjer med opplysningene dine når prosjektene avsluttes?**

Ifølge planen skal arbeidet med masteravhandlingen avsluttes 01.06.20. Etter endt dato vil alle data i form av intervjuopptak og personopplysninger slettes.

### **Hvor kan jeg få mer informasjon?**

Hvis du har flere spørsmål om forskningsprosjektene, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, vennligst ta kontakt med en eller flere av følgende:

Ingvild Skår, student og prosjektansvarlig:

Telefon: 97 06 28 91. E-post: [149229@stud.hvl.no](mailto:149229@stud.hvl.no)

Emir André Sellami, student og prosjektansvarlig:

Telefon: 94 48 71 12 E-post: [easellami@outlook.com](mailto:easellami@outlook.com)

Ann-Helen Odberg, veileder

E-post: [Ann-Helen.Odberg@hvl.no](mailto:Ann-Helen.Odberg@hvl.no)

Hege Eikeland Tjomsland, veileder

E-post: [Hege.Eikeland.Tjomsland@hvl.no](mailto:Hege.Eikeland.Tjomsland@hvl.no)

## **Ansvarlige for prosjektene**

Høgskulen på Vestlandet. Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett. Campus Bergen.

## **Med vennlig hilsen**

Ingvild Skår og Emir André Sellami

Prosjektansvarlige

(Studenter)

(Veiledere)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og er innforstått med prosjektenes formål og innhold, og har fått mulighet til å stille spørsmål på forhånd. Av fri vilje samtykker jeg til deltakelse (kryss av):

- Jeg samtykker til å delta på fokusgruppeintervju
- Jeg samtykker til at innsamlet data kan brukes i forskningsprosjektene
- Jeg samtykker til at innsamlet data kan bli brukt ved en eventuell offentlig publisering av forskningsprosjektene

---

(Deltakers signatur, dato)