



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

**Vegen fra det gamle til det nye** – En kvalitativ studie om hvordan  
kroppsøvlingslæreres forståelser av bærekraftig utvikling formes

**From the old to the new** – A qualitative study of how physical education teachers'  
understanding of sustainable development are shaped

**Anette Bjune Granli & Estin Kleiven**

Grunnskolelærer 1-7 og 5-10

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Veiledere: Tom Lund og Jostein Rønning Sanderud

15. mai 2022

Vi 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**

Det er en merkelig følelse å nå ferdigstille masteroppgaven, som vi har arbeidet med i så lang tid. Selve prosessen har vært lang, krevende, og lærerik. Det er en prosess vi ikke ville vært foruten. Den mentale kapasiteten til to vanligvis aktive studenter har blitt satt på prøve, da de fysiske og sosiale aktivitetsvanene de siste månedene har måttet vike for en dataskjerm. Bortsett fra i februar når snøen var så dyp at ikke engang en halvferdig masteroppgave klarte holde oss inne, takk for fleksitid og lange vinterkvelder. Samarbeidet mellom oss har vært preget av mye humor, god ansvarsfordeling og fruktbare diskusjoner. Mors anbefaling stemte: kan man le sammen, så kan man jobbe sammen. Det må nevnes at det er vemodig at vi ved å levere denne masteroppgaven avslutter studietiden i drømmebygda Sogndal, som takket være våre medstudenter har vært en helt fantastisk periode.

Det er mange vi vil takke for å ha gjort dette prosjektet mulig. Først og fremst vil vi takk kroppsøvlingslærerne som tok seg tid til å bidra til studien vår, tusen takk! Så vil vi gjerne takke veilederne våre Tom Lund og Jostein Rønning Sanderud. Tusen takk for gode tilbakemeldinger og støtte. Vi vil også rette en stor takk til våre medstudenter på masterrommet, takk for alle de faglige diskusjonene, og ikke minst de mindre faglige samtalene.

Sogndal, mai 2022

Anette Bjune Granli & Estin Kleiven

## Sammendrag

Etter innføringen av Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20), er bærekraftig utvikling blitt et tverrfaglig tema i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 3). LK20 beskriver bærekraftig utvikling (BU) i kroppsøvingsfaget til å omhandle naturopplevelser, som skal medvirke til at elevene forstår at valgene den enkelte tar har betydning og konsekvenser for BU. Tidligere forskning viser til at BU er et komplekst begrep. Gabrielsen og Korsager (2018, s. 340) beskriver at en utfordring med BU i skolen er det vide omfanget til begrepet. Formålet med denne studien er å undersøke ulike faktorer som har betydning for kroppsøvingslæreres forståelse av BU. Problemstillingen som er formulert til denne studien lyder som følger:

*Hvordan formes kroppsøvingslærernes forståelse av bærekraftig utvikling?*

For å svare på denne problemstillingen legger vi kroppsøvingslærernes forståelse av BU i kroppsøving som premiss for diskusjonen. Derfor vil vi først belyse underproblemstillingen:

*Hvilke forståelser av bærekraftig utvikling har et utvalg kroppsøvingslærere?*

I tråd med problemstillingen gjennomførte vi seks semistrukturerte forskningsintervju. Informantene i denne studien har alle utdanninger rettet mot kroppsøvingsfaget, og erfaringen deres i skolen varierer fra noen få år til flere tiår. Studien består av kroppsøvingslærere som underviser i grunnskolen. I denne studien identifiserte vi tre ulike forståelser av BU i kroppsøvingsfaget. Kroppsøvingslærernes forståelser er tydelig preget av deres tillærte tanke- og adferdsmønstre. De som selv har et forhold til miljøvennlighet og/eller friluftsliv tolkes til å ha en forståelse av BU i kroppsøving som ligger nærmere læreplanens beskrivelse. Flere av informantene med idrettsbakgrunn, har en forståelse av BU som bygger på et aktivitet- og helseperspektiv. Et mindretall av informantene forstår BU ut ifra et klimaperspektiv, dette forklarer vi på bakgrunn av deres engasjement for klima og miljø.

Selv om vi identifiserer tre ulike forståelser av BU i kroppsøvingsfaget, er faktorene som har betydning for informantenes forståelse av BU relativt like. Ved at kroppsøvingslærerne mistet tid da koronapandemien krevde et annet fokus av skolesystemet har implementeringen av LK20 vært utfordrende. På bakgrunn av dette viser det seg at kroppsøvingslærerne til en viss grad henger igjen i forståelsen av kroppsøvingsfaget fra Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Det blir

tydeliggjort i diskusjonen av disse funnene at kroppsøvlingslærernes tankemønster, handlingsmønster og feltet de er en del av, har stor betydning for hvordan faktorene er muliggjørende eller begrensende for kroppsøvlingslærernes forståelser.

*Nøkkelord: Bærekraftig utvikling, tverrfaglig tema, fagfornyelsen, LK20, kroppsøvlingsfaget, friluftsliv, lærere, kvalitativ metode, LK06, folkehelse og livsmestring*

## **Abstract**

After the introduction of the National Curriculum for *Læreplanen 2020* (LK20) in Norway, sustainable development has become an interdisciplinary theme in schools, which should apply in all subjects (Ministry of Education, 2019a, p. 3). LK20 describes sustainable development in Physical Education (PE) to be about nature experiences. These experiences should contribute to a broader understanding of how the student's individual choices to have a significance impact or severe consequences for sustainable development. Previous research indicates that sustainable development is a complex concept. Gabrielsen and Korsager (2018, p. 340) describe that one of the main challenges when working with sustainable development in schools begin with the fact that it is a broad concept and that there are several different approaches to teaching for sustainable development. The purpose of this study is to investigate which various factors are important for physical education teachers' understanding of sustainable development.

To be able to answer the research question, this study has used a qualitative methodological approach. The primary data has been collected through six semi-structured interviews. The study sample consists of physical education teachers who teach in primary school. The research identifies three different understandings of sustainable development in the physical education subject. The teachers' understandings of the term are clearly influenced by their learned thought- and behavioral patterns. Those who themselves have a experience with environmental friendliness and/or outdoor life are found to have a closer understanding of who sustainable development in physical education is presented in the new curriculum description. Furthermore, several of the teachers with a background in sport are of the understanding that sustainable development is based on a activity and health perspective. A minority of the informants understand sustainable development in a climate perspective. This is mainly due to their commitment to the climate and environment.

Even though this study identifies three different understandings of sustainable development in the physical education subject, the factors that are of importance for their understanding of sustainable development relatively similar. Lack of time proves to be the biggest challenge in

developing a broader understanding of sustainable development. PE teachers are experiencing everyday teacher life as hectic as well as the implications of COVID-19 which required a different focus than sustainable development. Moreover, enabling and limiting framework factors such as the local environment, economy and general resources are important factors for why teachers lack an understanding of the term. This study finds that the PE teachers' habitus, capital and field has an impact on how they understand sustainable development in PE.

*Keywords: Sustainable development, interdisciplinary theme, subject renewal, LK20, physical education, outdoor life, teachers, qualitative method, LK06, public health and life skills*

# Innholdsliste

1.0 Innledning: klimabrølet .....	1
1.1 Bakgrunn – LK20, mot en grønnere læreplan? .....	1
1.2 Forutsetninger for forståelse av bærekraftig utvikling .....	4
1.3 Tidligere forskning - naturopplevelser som en del av LK20 .....	7
1.4 Formål, forskningsspørsmål og struktur.....	11
2.0 Teori: Bourdieu som rammeverk for diskusjon.....	13
2.1 Bourdieus begreper og teori .....	13
2.2 Habitus.....	13
2.3 Felt og kapital .....	15
2.3.1 Kulturelt kapital .....	16
2.3.2 Økonomisk kapital .....	16
2.3.3 Sosialt kapital.....	17
2.3.4 Symbolsk kapital.....	17
2.5 Kritikk av teorien .....	17
3.0 Metode .....	19
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring .....	19
3.1.1 Å forske hermeneutisk .....	20
3.1.2 Egne fordommer knyttet til feltet .....	20
3.1.3 Den hermeneutiske sirkel.....	21
3.2 Kvalitativ metode .....	21
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju.....	22
3.2.2 Semistrukturert intervju.....	23
3.3 Utvalg.....	23
3.3.1 Avgrensning for utvalg.....	23
3.3.2 Rekruttering av utvalg .....	24
3.3.3 Presentasjon av utvalg .....	25
3.4 Forberedelse og gjennomføring av intervju .....	27
3.4.1 Pilotguide.....	27
3.4.2 Temaguide .....	28
3.4.3 Gjennomføring av intervju .....	28
3.4.4 Transkribering.....	30



3.5 Analyse av datamaterialet.....	31
3.5.1 Tematisk analyse .....	32
3.6 Forskningsetikk.....	35
4.0 Funn og diskusjon.....	37
4.1 Ulike forståelser av bærekraftig utvikling i kroppsøvfaget.....	37
4.1.1 Livslang bevegelsesglede – et helseperspektiv på bærekraftig utvikling.....	37
4.1.2 Klimaperspektiv ved bærekraftig utvikling i kroppsøvfaget .....	42
4.1.3 Naturopplevelse som utgangspunkt for bærekraftig utvikling .....	45
4.1.4 Oppsummering.....	48
4.2 Maktfaktorer som har betydning for kroppsøvlærernes forståelse.....	50
4.2.1 Tidsmangel som utfordring i lærerprofesjonen .....	50
4.2.2 Implementeringen av LK20.....	54
4.2.3 Økonomiske utfordringer i skolen.....	59
4.2.4 Friluftslivets posisjon i skolen.....	64
4.2.5 Oppsummering.....	69
5.0 Avsluttende ord.....	71
5.1 Konklusjon .....	71
5.2 Veien videre.....	72
5.3 Kritiske refleksjoner.....	73
5.4 Nå er vi også kroppsøvlærere .....	74
Litteraturliste.....	76
Vedlegg 1: intervjuguide .....	82
Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....	84
Vedlegg 3: Prosjektvurdering av NSD.....	88

## 1.0 Innledning: klimabrølet

I august 2018 ble verden forbauset da det satt en ung svensk jente utenfor den svenske riksdagen, med et skilt der det sto «skolestreik for klimaet». Den unge jenta skulle få stor betydning for mange barn og unge. Kort tid senere brølte barn og unge i hele verden for klimaet. Dagens unge har tilgang til informasjon og bedre kunnskap om klima og miljø enn generasjonene før dem. Bærekraftig utvikling (BU) har blitt en del av deres tankesett og påvirket hva de spiser, hva de kjøper og hvordan de oppfører seg. Mediene snakker om klimaangst, og nyere forskning viser også at klimakrisen øker risikoen for at dagens barn og unge utvikler mentale utfordringer (Burke et al., 2018, s. 1). Ved å skape bevissthet og ikke minst et reelt håp om endring har Greta Thunberg blitt en tydelig rollemodell for barn og unge. Sinnes (2020, s. 19) stiller spørsmål ved hva skolen kan lære av unge handlekraftige mennesker, og viser til at skolen er en viktig area for arbeid med temaet bærekraftig utvikling. Etter innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) har BU fått en mer sentral plass i skolesystemet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

### 1.1 Bakgrunn – LK20, mot en grønnere læreplan?

*«Vi fornyer nå skolens innhold for å sikre at elevene lærer mer og lærer bedre. Fagfornyelsen er den største endringen i skolen siden Kunnskapsløftet i 2006. Målet er å ruste elevene best mulig for fremtiden»* (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Slik lød uttalelsen fra regjeringen da den nye læreplanen skulle legges frem for folket (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Dybdelæring, handlingsrom, verdiløft og mer praktiske fag var noen av begrepene som ble brukt i pressemeldingen da læreplanen skulle innføres. Hovedmålet med fagfornyelsen er at elevene skal lære mer og bedre, for å ruste elevene for fremtiden. I formålsparagrafen i opplæringsloven står det beskrevet at opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier i kristne og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen (Opplæringslova, 1998, §1-1). Det er videre vedtatt at elevene skal lære å tenke kritisk, og at de skal lære å handle etisk og miljøbevisst. Opplæringslovens generelle forklaring av opplæringens formål og verdigrunnlag er utdypet i læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Opplæringsloven legger dermed tydelige verdier til grunn for opplæringen, og gir klare retningslinjer for hvordan lærerne skal arbeide med ulike tema. Første kapittel i LK20 legger det verdimesige grunnlaget for opplæringen, her har miljømessige verdier fått en sentral plass (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7–8). Punkt 1.5 har fått navnet *respekt for naturen og miljøbevissthet* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Kapitlet legger vekt på at mennesket er en del av naturen og at vi er ansvarlige for å forvalte den på en forsvarlig måte. Det legges også vekt på at elevene skal kunne finne løsninger på hvordan menneskets leveste kan endres slik at det ikke påvirker klima og miljø negativt. Overordnet understrekes det at vår felles fremtid er avhengig av at kommende generasjoner tar vare på kloden. Under *prinsipper for læring, utvikling og danning* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9) beskriver LK20 hvordan det skal legges til rette for at skolen både skal løse dannelses- og utdanningsoppdraget i tråd med hovedmålet for innføringen av LK20. Hovedmålet er å ruste elevene for fremtiden, og det skal gjøres gjennom tre tverrfaglige temaer i skolen. Punkt 2.5 utdyper de tre tverrfaglige tema som det skal arbeides med i alle fag, disse temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer. De tverrfaglige temaene skal bidra til at elevene får innsikt i samfunnsmessige utfordringer og dilemmaer, og gi et kunnskapsgrunnlag til å utvikle løsninger. De tre utvalgte temaene er *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Videre i denne studien vil vi rette hovedfokuset mot BU som tverrfaglig tema. I LK20s overordnede del beskrives BU i tråd med Brundtland kommisjonen sin definisjon av begrepet (World Commission on Environment and Development, 1987). Definisjonen bygger på tanken om at vi skal verne om livet på jorden og dekke de behovene vi har, uten å ødelegge for at fremtidige generasjoner skal kunne få dekt sine behov (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Definisjonen tilsier at BU skal handle om både økonomiske, sosiale og miljømessige deler. På folkemunne er BU ofte assosiert med FNs bærekraftsmål. FNs bærekraftsmål er verdensomspennende og er verdens nye plan mot 2030. Hovedmålet til FN er å stoppe alle klimaendringer innen 2030, og bærekraftmålene skal være med å hjelpe for å nå dette målet (United Nations, 2015). Alle medlemsland er pålagt å legge en plan for hvordan de skal arbeide mot de 17 hovedmålene, og 169 delmålene. Målene spenner vidt mellom å skulle utrydde

fattigdom, til å redde livet i havet og til å skape likestilling mellom kjønnene (United Nations, 2015, s. 14). I så måte forstår vi BU som et vidt begrep. LK20 har i denne sammenheng gitt en beskrivelse av hvordan BU skal forstås innenfor rammene av hvert enkelt fag. I

kroppsøvfingsfaget er det tverrfaglige temaet BU definert på følgende måte:

*I kroppsøving handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om naturopplevelser med vekt på trygg og bærekraftig ferdse. Faget skal medvirke til forståelse av at valgene den enkelte gjør, har betydning og konsekvenser for bærekraftig utvikling og vern av livet på jorda, både lokalt, regionalt og globalt (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 3).*

Vår forståelse av Utdanningsdirektoratet sin beskrivelse av hva BU i kroppsøvfingsfaget er, er at kroppsøvfingslæreren skal legge til rette for friluftsliv, med fokus på å ta bærekraftige og miljømessige valg. Kompetansemålene i LK20 knytter BU i kroppsøvfingsfaget til kjerneelement *uteaktiviteter og naturferdse*. Dette kjerneelementet legger også vekt på naturopplevelser, og utdyper at elevene skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 3). I denne sammenhengen forstår vi BU i kroppsøvfingsfaget til at det skal være friluftsliv som legger vekt på bruk av nærmiljøet. Denne forståelsen vil være i tråd med opplæringslovens overordnede verdisyn om å vise respekt for naturen og oppnå et natursyn hvor menneskene er i samspill med naturen. Friluftsliv, naturmøter eller bruk av natur i undervisning har vært en del av norsk skole i lang tid, men har som oftest ikke vært knyttet til BU i kroppsøvfingsfaget tidligere (Abelsen et al., 2018, s. 42).

Samtidig som LK20 beskriver BU i kroppsøving opp mot friluftslivet, vil vi beskrive hvordan kroppsøvfingsfagets formål og egenart kan bidra til en bærekraftig utvikling. Formålet med kroppsøvfingsfaget er å stimulere elevene til livslang bevegelsesglede gjennom at elevene skal *lære, sanse, oppleve og skape* med kroppen (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2). Ved å stimulere til livslang bevegelsesglede bidrar faget til å fremme god helse. I tråd med FNs bærekraftsmål *god helse og livskvalitet* ser vi en sammenheng mellom bærekraftig utvikling og bevegelsesaktiviteter i kroppsøvfingsfaget. Lundvall og Frøbergs artikkel (2022, s. 5) anbefaler en kritisk tilnærming til hvilke temaer og deler av bærekraftsmålene som er passende for BU i

kroppsøvningsfaget. Derfor ser vi en tydelig sammenheng mellom de to tverrfaglige temaene *bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring*. Dette er i tråd med Sinnes og Straume (2017, s. 3) sine forklaringer av forholdet mellom de ulike tverrfaglige temaene. De beskriver at de to tverrfaglige temaene har blitt opplevd som vanskelig å skille fra hverandre på en meningsfull måte. Årsaken til dette er at BU i stor grad handler om å skape et forhold mellom det personlige og det samfunnsmessige. Det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* skal gi elevene kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse, slik at elevene blir i stand til å ta gode helsevalg (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 13). Dette kan ha stor betydning for folkehelsen. I læreplanverket for kroppsøvningsfaget defineres folkehelse og livsmestring på følgende måte:

*I kroppsøving handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å fremme god psykisk og fysisk helse og gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg. Faget skal fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet. Faget skal medvirke til at elevene får kunnskap om ulike perspektiver på bevegelsesaktiviteter og helse. Elevene skal også lære å forvalte helse som ressurs på en måte som gagnar den enkelte, og lære å ta gode valg for egen og andres helse gjennom livet (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 3).*

Fagfornyelsens hovedmål om å ruste elevene for fremtiden blir igjennom kroppsøvningsfaget på denne måten i utgangspunktet fremmet gjennom friluftslivet. Med et blikk i FNs bærekraftsmål ser vi en sterk kobling mellom kroppsøvningsfaget og det helsemessige aspektet av BU. Derfor har vi også presentert det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Videre vil vi ta utgangspunkt i opplæringslovens verdigrunnlag og se på hvordan friluftslivet og naturopplevelsen kan forstås som en del av BU i kroppsøvningsfaget.

## 1.2 Forutsetninger for forståelse av bærekraftig utvikling

Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 74–75) beskriver at planlegging av undervisning vil si å omsette analyse og tolkning av læreplaner til konkret pedagogisk undervisning. Dermed vil kroppsøvningslærerens analyse og tolkning av læreplanen være avgjørende for hvordan undervisningen blir seende ut. Aaring og Sandell (2019, s. 134) beskriver i denne sammenheng Goodlads et al. sitt læreplanteoretiske begrepsapparat. Den oppfattede læreplanen beskrives som et resultat av faglærernes tolkning av det formelle læreplandokumentet. I denne prosessen

vil det være mange ulike faktorer som påvirker resultatet, og forholdet mellom lærerrollen og mennesket som fyller lærerrollen vil bli synliggjort (Bøyum, 2020, s. 32). Samtidig vektlegger Dale (2001, s. 3) lærerens autonomi som bidrar til at det er rom for ulike tolkninger av læreplanen i skolen. Han beskriver at kompetansen til å konstruere og kommunisere i yrkesteori er avhengig av lærerens evne til å forstå og bruke begreper. I denne sammenhengen kan vi si at kroppsøvingslærerens analyse og tolkning av begrepet BU i læreplanen, vil ha stor påvirkning på deres undervisning. Sæle og Hallås (2020, s. 116) beskriver i denne sammenhengen at kroppsøvingslærernes tankemønster blir betydningsfulle for undervisningspraksisen, og valg av læremiddel, undervisningsinnhold, undervisningsarena og undervisningsmetode.

Det vil i denne sammenheng være vesentlig å klargjøre at selv om BU, som tverrfaglig tema, er nytt i LK20, har BU vært et tema i skolen lenge. *Naturvern, miljøgifter, ressursmangel og forurensing* har vært på dagsorden i skolen siden 1970-tallet (Sinnes & Straume, 2017, s. 5). Sinnes og Straume (2017, s. 3) har gjennomgått den tidligere satsingen på BU i norsk skole, og viser til at tema i liten grad har vært arbeidet med helhetlig. Det fremstår som om at det tidligere ikke har blitt jobbet med på et tverrfaglig nivå, og dessuten ikke tilknyttet kroppsøvingsfaget. Sinnes og Straume (2017, s. 9) beskriver også at satsingen på BU i norsk skole har vært lite forpliktende og at det har vært mangel på forventinger til arbeid med temaet. Dermed har personlig engasjement vært avgjørende for temaets plass i skolen. Sinnes og Straume mener at dersom det ikke blir lagt inn en større innsats for å prioritere planleggingsarbeidet, som kreves med implementeringen av BU som tverrfaglig tema i skolen, vil praksisen i skolen bestå som den er. Formuleringene av BU i LK20 fremstår som mer forpliktende enn tidligere, men dersom elevene skal ha utbytte vil det kreve en perspektivendring og en ny utarbeidet undervisningspraksis av lærerne. Planleggingsprosessen vil være påvirket av kroppsøvingslærernes holdninger til de rammefaktorene og utfordringene de må ta hensyn til på veien (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 80–81). Dette fremstår som en tidskrevende prosess.

Læreplanens satsing på BU som en del av kroppsøvingsfaget viser temaet fra en ny vinkel. Med grunnlag i opplæringslovens verdier og holdninger skal kroppsøvingslæreren legge opp til at elevene verdsetter naturen og menneskers posisjon i den. LK20 legger i større grad vekt på at

bruk av nærmiljøet og verdsetting av simplere og enkle former for naturopplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 7). Selv om friluftslivstradisjonen har stått sterkt i den norske skolen i årevis har ikke denne aktiviteten vært knyttet til BU. Tidligere forskning viser at læreplandokumentene historisk sett legger opp til et gjennomgående fokus på uteaktiviteter og naturopplevelser, men at gjennomføringsevnen i skolen ikke har vært tilsvarende (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 129). Dette grunner i at tidligere satsingen på BU i skolen har vært lite forpliktende i læreplandokumentene, og det har vært tydelig at lærerens engasjement har vært avgjørende for hvilken grad tematikken har blitt arbeidet med (Sinnes & Straume, 2017, s. 9). Abelsen et. al. (2018, s. 44) viser til at friluftslivet er ansett som viktig og godt faglig forankret i LK20. Likevel viser studier at norsk skole i liten grad gir elevene mulighet til å bygge kompetanse i tråd med læreplanens mål og visjoner knyttet til friluftsliv (Abelsen et al., 2018, s. 39). Deres analyser viser til tendenser for mulig vekst i bruk av friluftsliv i skolen. Antall kompetansemål knyttet til naturopplevelser øker, og læreplanens helhet ønsker å sette fokus på dybden fremfor bredden. Denne trenden krever en kompetanseheving blant kroppsøvlingslærerne, dersom det skal skje en endring i skolesystemet.

Det er i denne sammenheng viktig å presisere at BU kun er et av mange emner som krever oppmerksomhet fra lærerne. Spesielt i innføringen av LK20 har lærerne hatt mange flere ulike temaer som har krevd oppmerksomhet. Tid fremstår i denne sammenheng som en mangelvare i lærerprofesjonen. Statens miljøutvalg har og statistikk som viser til at over halvparten av norske grunnskolelærere mener de ikke har tid til å gjøre jobben sin skikkelig (Sterud, 2019). Steinar Bøyum (2020, s. 34), som har skrevet bok om etikk i lærerhverdagen, viser til at denne tidsklemmen resulterer i at lærere ofte får dårlig samvittighet og skyldfølelse.

Prioriteringsarbeid vil i denne sammenhengen være viktig for å gjøre et godt arbeid. Tidligere forskning (Engelsen, 2014, s. 90; Lund, 2014, s. 64) viser at kroppsøvlingsfaget tradisjonelt sett er nedprioritert i skolen, og basisfagene matematikk og norsk ofte har høyest prioritet. Denne nedprioriteringen har tidligere blitt forklart med mangel på erfaring, tid og kompetanse. Disse faktorene gjør at endringene i fagets fornyelse vil være vanskelige å innføre, fordi kroppsøvlingsfaget ofte nedprioriteres og det dermed ikke vil være tilstrekkelig med tid til å innføre endringer. Dermed kan det bli en utfordring å implementere LK20 i kroppsøvlingsfaget,

spesielt med tanke på kompetansehevingen som trengs blant lærere for at BU skal bli et gjennomgående tverrfaglig tema.

### 1.3 Tidligere forskning - naturopplevelser som en del av LK20

Sæle og Hallås (2020, s. 114) skriver i sin bok, som omhandler kroppsøvfingsfaget i den nye femårige lærerutdanningen, om hvordan læreplanverket kan tolkes. Her oppleves Sæle og Hallås optimistiske til innføringen av LK20 i motsetning til Sinnes og Straume (2017, s.9) sin bekymring basert på et historisk perspektiv. Sæle og Hallås har viet et kapittel til hva BU kan fremstå som i kroppsøvfingsfaget, her er det også formulert tanker og ønsker om hvordan utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) burde gjennomføres i skolen. Læreplanens beskrivelse av BU bygger på Brundtlandkommisjonens definisjon av BU fra rapporten *Vår felles fremtid* fra 1987 (Olerud, 2022). Definisjonen bygger på en tanke om at vi som lever i dag skal kunne dekke våre behov, uten å ødelegge for kommende generasjoner sine muligheter. Begrepet har blitt kritisert for å være stort og tolkbart, samtidig viser flere undersøkelser til at lærere er usikre på hva begrepet innebærer. Dette har vist seg å være en av de største utfordringene ved å skulle ta begrepet inn i skolen (Borg et al., 2012; Breiting & Wickenberg, 2010; Gabrielsen & Korsager, 2018; Laurie et al., 2016). Gabrielsen og Korsager (2018, s. 340) beskriver utfordringer med at BU er et vidt begrep som kan tolkes på ulike måter, og det er så ulikt hvordan BU kan beskrives og gjennomføres.

Slik vi beskrev i kapittel 1.1 har BU en sterk tilknytning til det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Sæle og Hallås (2020, s. 114–115) beskriver kroppsøvfingsfaget som en god arena til å fremme bærekraftig naturforvaltning. Denne uttalelsen bygger de på fagets formål om å skape livslang bevegelsesglede. Bevegelse i kroppsøvfingsfaget viktig gjøres gjennom helsedirektoratets bekymring ovenfor aktivitetsnivået til barn og unge (Helsedirektoratet, 2019). Samtidig som skolen pålegges å ha flere fysiske aktiviteter med elevene, viser helsedirektoratet til at aktivitetsnivået til barn og unge fortsetter å være er bekymringsverdig lavt. Etter en rekke tiltak for å få barn og unge i mer aktivitet viser forskning fremdeles en negativ trend, negativiteten vinkles spesielt til gutter i 9-årsalderen som sitter mer i ro nå enn tidligere (Helsedirektoratet, 2019). Det er tydelig at det trengs en endring i bevegelsesmønsteret til barn og unge, kroppsøvfingsfaget er et sted hvor barn og unge skal være i aktivitet. Det viser seg derfor å være



spesielt viktig at elevene får en positiv opplevelse med bevegelsesaktivitet. Satsingen på BU i den nye læreplanen kan på den måten sees som en mer helhetlig satsing, hvor mye mer enn naturopplevelsen kan bidra til å arbeide med BU i kroppsøvningsfaget. I denne sammenheng viser Sæle og Hallås (2020, s. 115) til at kroppslig aktivitet fremmer god helse, og derav bidrar til en bærekraftig utvikling. Ettersom faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede vil det være viktig for kroppsøvningslærerne å vise til en bred undervisningspraksis bestående av ulike bevegelsesaktiviteter, for at alle elevene vil kunne oppleve en aktivitet de trives med. I denne sammenheng vil Moen et al. (2018, s. 80) sin beskrivelse av viktigheten med variasjon i undervisningen være gjeldene. Ved å inkludere ulike og alternative bevegelsesaktiviteter vil flere elever kunne stimuleres til livslang bevegelsesglede. Helseperspektivet blir i denne sammenhengen en viktig del av BU i kroppsøvningsfaget. Samtidig kan vi se at Utdanningsdirektoratets beskrivelse av hvordan kroppsøvningsfaget kan legge opp undervisning mot BU ikke retter fokuset mot et helseperspektiv. LK20 beskrivelse bygger, som tidligere nevnt, på naturopplevelser med vekt på trygg og bærekraftig ferdsel. I denne sammenheng vil vi se på hvordan friluftslivet oppleves miljøvennlig.

Friluftsliv er en sentral del av opplæringen i den norske skolen, i LK20 har også begrepene naturopplevelse, naturferdsel og uteaktivitet fått en plass. Høyem (2008, s. 629) beskriver definisjonen av begrepet, og fenomenet friluftsliv lenge har vært omdiskutert. I stortingsmelding 18 (Meld. St. 18, 2015-2016, s. 11) beskrives friluftsliv som naturvennlig ferdsel med ansvarsfull bruk av naturen. Høyem (2008, s. 630) retter oppmerksomheten mot det miljøvennlige friluftslivet, og viser til at det er en allmenn oppfatning om at friluftslivet i seg selv er en miljøvennlig aktivitet. Sammenhengen mellom stortingsmeldingen og den allmenne oppfatningen er tydelig til stede. Dette kan bunne i at tidligere læreplaner og medier har tatt utgangspunkt i hvordan det offentlige har definert begrepet. Samtidig viser en rapport fra vestlandsforskning at det tradisjonelle friluftslivet er den tredje mest energikrevende fritidsaktiviteten en kan bedrive. Sammenhengen mellom friluftsliv og miljøvennlighet ikke nødvendigvis er så naturlig som en skulle tro (Hille et al., 2007, s. 12). Likevel legger LK20 til grunn at friluftslivet, naturopplevelsene og ferdsel i naturen skal bidra til å gi elever et natursyn

som fremmer miljøvennlighet. Dersom friluftslivet skal være miljøvennlig må kroppsøvlingslærerne også ha en forståelse og utøvelse av friluftslivet som gjør det miljøvennlig. Sæle og Hallås (2020, s. 117) stiller spørsmål til hvordan kroppsøvlingslærerne skal forholde seg til de mange dilemmaene mellom bærekraftighet og forbruk, både av naturen og av utstyr i kroppsøvlingsundervisningen. De reiser i denne sammenhengen spørsmål knyttet til miljøforurensende kunstgressbaner, alpinanlegg og gymsaler som ikke er naturrom. Det kan oppleves som tvetydig å skulle drive undervisning om BU samtidig som skolen bruker ressurser på en lite gjennomtenkt og lite bærekraftig måte. I denne sammenheng vil vi løfte frem Østrem (2021, s. 16) beskrivelse av bærekrafts paradokset. Paradokset bunner i at en friluftslivinteressert ofte anskaffer seg dyre sportsklær, spesialutstyr og gjerne mye av det. Samtidig reiser ofte deltakere på lange og klimafiendtlige reiser for å oppleve spektakulære og eksotiske opplevelser. Østrem skriver i denne sammenheng at forskning konkluderer med at det tradisjonelle friluftslivet er den tredje verste aktiviteten du kan bedrive dersom du ønsker å ta vare på klimaet og viser til rapporten fra Vestlandsforskning (Hille et al., 2007, s. 10). Å bedrive BU i kroppsøving vil derfor være viktig for å skape en motpol til denne miljøfiendtlige holdningen til friluftslivet.

Å kunne benytte seg av nærmiljøet og de mulighetene en finner der, som LK20 legger opp til, vil kunne skape en motpol til dette paradokset. Horgen og Tangen (2019) fremmer i sin kronikk en tanke om at idretten og friluftslivet må endre fokus, fra å være noe *eksotisk og miljøtruende* til å bli *kortreist og bærekraftig*. Samfunnet vil på denne måten kunne gå fra å være en verden hvor ideene om prestasjon, fremgang og vekst kan erstattes med verdier som likevekt, harmoni og en tanke om at det er «godt nok» (Sæle & Hallås, 2020, s. 119). I skolen vil dette handle om å gjøre kroppsøvlingsundervisningen mindre regelstyrt, mer lekorientert og fokusere på opplevelse og glede. Et miljø som ikke nødvendigvis legger press på å være best og vinne, men på å gjennomføre på best mulig vis. Disse tankene har vært utgangspunkt for filosofen Arne Næss sin grunnleggelse av dypøkologien. Næss sine formuleringer av dypøkologien har i stor grad vært verdigrunnlaget for friluftslivet i utdanningssektoren, denne tankegangen mener Sæle og Hallås (2020, s. 108–109) ligger tett opp mot hvordan kroppsøvlingslærere bør arbeide med BU i kroppsøvlingsfaget.

Dypøkologien bygger på en tankegang om at mennesket er en del av naturen, dette står i sammenheng til hvordan opplæringsloven beskriver verdiene som skal være grunnleggende for LK20. I det økosentriske natursynet settes økosystemets behov i sentrum, menneskers behov blir på denne måten tilsidesatt. I motsetning til det antroposentriske natursynet der mennesket blir satt i sentrum, og naturen står til rådighet for menneske. Dette mener Sæle og Hallås (2020, s. 110) vil kreve en perspektivendring i hvordan vi tradisjonelt har forstått og forholdt oss til begrepet natur. For å kunne endre perspektivet vil vi trenge nye ord og ny kunnskap om kultur- natur og natur-samfunns forholdene. Dette ved å legge spesielt vekt på at lærerne må være beviste i sin fremstilling av naturen, og menneskets plass i naturen. Dette kan sees i sammenheng med det Hallås et. al (2019, s. 8) omtaler som tankefigurer, hvor betydningen av innholdet i ordene vil fremtre tydelig. I henhold til Goga (2018, s. 354) kan vi se at kroppsøvingslærernes kunnskaper og holdninger til BU vil bli viktig, fordi deres tankefigurer ville kunne bidra til å forme og påvirke elevenes forståelse. Dermed vil også kroppsøvingslærernes væremåte og holdninger ha stor innvirkning på undervisningsopplegget.

I økokritikken er mange opptatt av hvilke ord og uttrykk som blir brukt til å omtale naturen, og hva som skjer i møtet mellom kulturelle uttrykk og eleven. Dersom lærerne kan endre dette under egen praksis vil utdanningssektoren kunne spille en avgjørende rolle i hvordan fremtidens befolkning omtaler naturen. Kvamme og Sæter (2019, s. 6) legger til grunn at nøkkelen til nødvendige samfunnsendringer er utdanning. Dette fremstår som fine tanker på papiret, men hvordan læreren skal formidle disse holdningene i undervisningssituasjoner og generelt i skolen er det vanskelig å finne håndfaste eksempler på. Gunnar Breivik (2020, s. 430) formidler i sin artikkel hvordan lærere kan hente inspirasjon i Arne Næss sin tankegang tilknyttet friluftslivet. Næss tar utgangspunkt i enkelheten i friluftslivet og setter respekt for naturen som et viktig punkt. Et av Næss sine andre kjerneelementer er tanken om at barn burde få muligheten til å oppleve en altomfattende glede, som kun kan oppleves når kropp og sinn er aktive. Denne gleden mener han mennesket kun kan oppleve i naturen. Næss oppfordrer ikke nødvendigvis folk til å oppsøke villmark, men nedskalerte naturopplevelsen til å dreie seg om å krysse grensen mellom natur og kultur. I denne sammenheng kan det handle om å se på blomstene i byen, på himmelen, tåken og skyene på de små naturplassene en finner og være observerbar hvor som

helst. Istedenfor å sette fokus på fakta og vitenskap, argumenterte Næss for viktigheten av åpenhet, aktivitet og følsomhet (Breivik, 2020, s. 427). Næss sin holdning til naturen vil bidra til å bringe mennesket nærmere naturen. Denne nye måten å forstå natur og friluftsliv på har en tett sammenheng med hvordan lovverket beskriver skolens holdning til naturen (Hallås et al., 2019).

#### 1.4 Formål, forskningsspørsmål og struktur

BU et vidt og tolkbart begrep, slik vi har sett på i kapittelet (1). I denne sammenheng vil BU i kroppsøvfingsfaget også kreve analyse og tolking av kroppsøvfingslærerne. Forskning viser at forståelsen av BU og utviklingen av god friluftslivsdidaktikk og pedagogikk er utfordrende. Dette blant annet fordi friluftslivets verdier og kvaliteter kan komme i utakt med seg selv (Abelsen et al., 2018, s. 48). På bakgrunn av dette syntes vi det virker interessant å undersøke det nye temaet BU i kroppsøvfingsfaget gjennom kroppsøvfingslæreres øyne. Samtidig som Hallås et al., (2019) beskriver tankefigurer, som en betydningsfull faktor for valg i forbindelse med undervisningspraksis, beskriver Bøyum (2020, s. 32) at skillet mellom rollen og personen stadig blir mindre. Dette bunner i at læreplanen og skolesystemet gir rom for at lærerne i stor grad har autonomi. Som vil si at kroppsøvfingslærerne i stor grad har mulighet til å påvirke sin egen undervisningspraksis, i form av å velge materialer, arenaer og innhold.

Gjennom utdanningsforløpet har det blitt tydelig for oss at å være lærer er å inneha en profesjon. En profesjon er mer enn bare en jobb. Profesjonen vil være en del av lærerens identitet, men ikke hele identiteten din. Dette har gjort at mennesket bak rollen har blitt tetter knyttet til lærerens undervisning. Den utvidede autonomien som følger med LK20 økte interessen for betydningen av mennesket, og deres betydning for BU i kroppsøvfingsfeltet. Formålet med denne studien er å se på hvilke faktorer som har betydning for kroppsøvfingslærernes forståelse av BU i kroppsøvfingsfaget.

Problemstillingen til studien ble formulert tidlig i prosjektet, men den har vært en kontinuerlig prosess gjennom hele prosjektet. Dette er fordi den opprinnelige formuleringen var basert på gale forutsetninger. Kunnskapen vi gjorde oss om kroppsøvfingsfeltet igjennom studien gjorde at vi ønsket å stille nye spørsmål. Endelig problemstilling ble formulert til følgende:

### ***Hvordan formes kroppsøvlingslærernes forståelse av bærekraftig utvikling?***

For å svare på denne problemstillingen legger vi kroppsøvlingslærernes forståelse av BU i kroppsøving som premiss for diskusjonen. Derfor vil vi først belyse underproblemstillingen:

### ***Hvilke forståelser av bærekraftig utvikling har et utvalg kroppsøvlingslærere?***

Studien er på denne måten bygget opp i to deler. Først vil vi redegjøre for hvilke forståelser kroppsøvlingslærerne fremmer for BU i kroppsøvlingsfaget. Dette vil vi svare på i kapittel 4.1. Videre vil vi diskutere forståelsene med bakgrunn i Bourdieus begreper habitus, felt, doksa og kapital (4.2). Bourdieus begreper vil bli vi gjøre rede for i kapittel 2.0.

## 2.0 Teori: Bourdieu som rammeverk for diskusjon

Ettersom vi i denne studien vil undersøke hva som påvirker kroppsøvingslærernes forståelse av BU i kroppsøvingsfaget fant vi Bourdieus begreper habitus, kapital, felt og doksa som passende teoretisk rammeverk. Det teoretiske rammeverket vil fungere som en lyskaster, og viktig gjøre ulike deler av studien. På den måten vil teorien legge grunnlaget for analysen og diskusjonen av datamaterialet. I dette kapittelet redegjøres det for fire av begrepene utviklet den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1930-2002).

### 2.1 Bourdieus begreper og teori

I dette kapittelet vil vi ta for oss fire av Bourdieus begreper knyttet til maktforhold og innflytelse i samfunnet: habitus, kapital, felt og doksa. Disse begrepene har gitt oss retning for hvilke faktorer og beskrivelser som vil ha betydning i diskusjonen. Ved å se på hvordan kroppsøvingslærerne beskriver sine interesser og tidligere erfaringer og hvilke holdninger de ytrer vil vi kunne få et innblikk i deres habitus. Erfaringer og kompetanse vil også kunne beskrives som kroppsøvingslærernes kapital. Hvordan kroppsøvingslærerne beskriver kollegiet og skolen vil gi utgangspunkt for diskusjon om felt og doksa.

Det har i arbeid med teorikapittelet vært utfordrende å bestemme hvilken rekkefølge vi vil presentere de ulike begrepene. Dette er fordi vi har opplevd at begrepene henger tett sammen. Spesielt er begrepene kapital, felt og doksa utfordrende å beskrive uten at en har kjennskap til de ulike. Vi har valgt å begynne med å presentere det mest omtalte begrepet, *Habitus*. Deretter beskriver vi *felt og doksa*, og til slutt *kapital*. *Felt og kapital* kommer i samme kapittel, men vi har lagt opp til at felt kommer først. I presentasjonen av begrepene vil vi gi en kort innføring i begrepene, før vi beskriver hvordan vi forstår og vil benytte begrepene i diskusjonen.

### 2.2 Habitus

Den franske filosofen er spesielt kjent for sin forståelse og bruk av begrepet habitus. Habitusbegrepet kan spores tilbake til Aristoteles sitt hexi-begrep og er videreutviklet av Bourdieu i nyere tid (Wilken, 2015, s. 35). Bourdieu bruker begrepet til å forklare de dynamiske relasjonene mellom individet og det sosiale felt (Bourdieu & Østerberg, 1995, s. 24). Habitusbegrepet beskriver derfor hvordan mennesker handler, med utgangspunkt i deres forståelse av den situasjonen de er i. Det kan være komplekst å forstå hvordan mennesker

handler og reagerer, siden hvert enkelt menneske blir påvirket av de erfaringer og opplevelser en har hatt. Samtidig er ikke det sosiale liv forutsigbart siden individet ofte er styrt av impulsivitet og automatikk (Wilken, 2015, s. 36–37). På denne måten er habitus et produkt av hvordan individet tidligere er sosialisert. Dermed forklarer habitus individets tanke- og handlingsmønster. Bourdieu legger vekt på at oppveksten er en spesielt viktig del av tilegningsprosessen (Wilken, 2015, s. 37). Denne sosialiseringprosessen foregår uten at individet selv merker at det er en lærings situasjon. I en slik prosess er det ofte de sosiale normene som blir videreført, individene lærer seg hva som er rett og galt, bra og dårlig. I lys av teorien om habitus vil kroppsøvlingslærerne handle delvis bevisst og delvis ubevisst i sine valg knyttet til undervisningspraksisen. Kroppsøvlingslærere vil i samsvar med Green (2002, s. 81) ha ulike ryggmargskunnskaper, som gjør at kroppsøvlingsundervisningen vil være påvirket av den enkeltes habitus.

Green (2002) har undersøkt sammenhengen mellom kroppsøvlingslærere sin habitus og gjennomføring av undervisning. Green (2002, s. 80) finner i denne studien at kroppsøvlingslærernes undervisning tydelig er preget av lærerens tidligere erfaringer og sosialiseringprosesser. Det vil si at læreren sin habitus har en innvirkning på undervisningen til den gitte lærer. I denne sammenhengen vil det være interessant å bruke habitusbegrepet, for å se hvordan kroppsøvlingslærernes habitus har en betydning for deres forståelse av UBU. Ettersom det kan være vanskelig å få et helhetlig bilde av ens habitus, vi er derfor bevisste på at fortolkningsprosessen i denne studien bli viktig.

Kroppsøvlingslærernes oppvekst og bakgrunn vil derfor være viktig for å kunne kartlegge deres habitus. Hvordan lærerne forstår BU i kroppsøvlingsfaget kan blant annet være påvirket av hvordan de selv har opplevd kroppsøvlingsfaget i skolen, deres tidligere interesser og erfaringer. Green og Moen (2002, s. 80; 2011, s. 142) viser til at kroppsøvlingslærere ofte har idrettslig bakgrunn, og denne delen av deres habitus gjenspeiles i deres undervisning. Kroppsøvlingslærernes idrettsbakgrunn har en betydning for at mange kan ha et snevert syn på faget, da majoriteten anser idrettsaktivitet som viktig (Erdvik, 2020).

Wilken (2015, s. 38) beskriver at gjennom endring i individets ytre omgivelser kan læreren oppnå endring i habitus, men dette omtaler Bourdieu er en treg prosess, som er avhengig av nye erfaringer og stimuli. Innføringen av LK20 forstår vi som en endring i de ytre omgivelsene til kroppsøvlingslærerne. LK20s verdiløft og innføring av nye temaer skaper et behov for at kroppsøvlingslærerne skal gjøre flere endringer i sin habitus.

I denne studien anvender vi habitusbegrepet for å skape forståelse av hvordan indre faktorer har betydning for undervisningspraksisen deres. LK20 gir rom for at læreren har stor grad av autonomi i undervisningspraksisen. Derfor vil det være relevant å stille spørsmålet ved hvilken grad habitusen til lærerne har å si for valgene de tar når de planlegger og gjennomfører undervisning. Der habitus begrepet beskriver de indre faktorene, vil feltet beskrive de sosiale rammene individet opptrer innenfor. I denne sammenheng blir individet omtalt som en agent.

### 2.3 Felt og kapital

Feltbegrepet beskriver de sosiale arenaene agenten som praksis utspiller seg på (Wilken, 2015, s. 39). Feltene er ikke fysiske eller faktiske oppdelinger av samfunnet, men sosiale relasjoner mellom individer og grupper. Felt kan defineres både bredt og smalt. Et eksempel på et bredt felt kan være det politiske feltet, mens et smalt felt kan være frikjøringsfeltet i Norge. I denne studien vil vi undersøke kroppsøvlingsfeltet, og kroppsøvlingslærerne som agenter. På alle sosiale felt vil det være ulike regler og grunntanker som gjelder, disse må forstås og tas hensyn til for å kunne delta på feltet.

Disse grunntankene eller reglene omtaler Bourdieu som *doxa/doksa* (vi har valgt å kalle dem den fornorskede versjonen doksa) (Wilken, 2015, s. 42). Doksa beskrives gjerne som «common sense», fordi det er en grunnleggende tankegang som deltakerne på feltet tar som en selvfølge. Kriterier for å definere felt er at agentene som deltar på feltet har noe kjempe for. Wilken beskriver et felt som «arenaer der det foregår sosiale kamper» (Wilken, 2015, s. 39). Dette kan være ofte være kamper som handler det om å besitte og akkumulere mest mulig kapital.

Kapitalbegrepet har Bourdieu videre utviklet fra Karl Marx sin teori om at adgang til makt blir bestemt av adgangen til materiell kapital (Wilken, 2015, s. 39). Bourdieu har videreutviklet denne teorien, og hevder at det finnes flere maktfaktorer i et samfunn. Maktfaktorene har han



delt inn i fire former for kapital. Disse maktfaktorene har han knyttet til ulike former for kapital, *kulturell-, økonomisk-, sosial- og symbolsk kapital* (Wilken, 2015, s. 39). Vi vil videre redegjøre for de forskjellige formene for kapital, og forklare hvordan vi tolker de forskjellige formene for kapital.

### 2.3.1 Kulturelt kapital

I beskrivelsen av kulturell kapital legger Bourdieu vekt på legitim kunnskap, utdanning og kompetanse. Den kulturelle kapitalen tilegner agenten seg ofte gjennom oppveksten og foreldre (Wilken, 2015, s. 39). I tråd med dette er det ofte en sammenheng mellom foreldrenes utdanning og agenten sin kulturelle kapital. Dette kan gjenspeiles i vokabular, kulturell innsikt i litteratur og kunst, eller andre interesseområder.

Ekren (2014, s. 21) fastslår i sin forskning at barn av foreldre med høy utdannelse oftere velger å ta høy utdannelse selv. Dette viser til et classeskille, som tilsier at flere generasjoner vil forbli i samme sosiale rang. Utdanning viser seg også å være en faktor som skaper kapital i kroppsøvingfeltet. Dette kan vise seg i form av kompetanse tilknyttet den nye læreplanen, til generell undervisning, klasseledelse eller til en spesiell aktivitet. En agent som har sterk interesse for friluftsliv, vil ha høyere kapital innen friluftsliv undervisning enn en agent med fotballbakgrunn.

### 2.3.2 Økonomisk kapital

Den andre formen for kapital som Bourdieu har er økonomisk kapital. Bourdieu beskriver at, i rammen av et kapitalistisk samfunn er dette den viktigste formen for kapital (Aanesen, 2021). Økonomisk kapital assosieres i denne sammenheng fort med penger, men består også ressurser, slik som hus, aksjer, biler osv. Økonomisk kapital kan gi makt, og brukes til videre investeringer som kan øke din økonomiske kapital. Den økonomiske kapitalen i storsamfunnet handler om hvor mye økonomiske ressurser agenten har. Det kan være penger, eiendom, råvarer og så videre. På kroppsøvingfeltet kan økonomisk kapital også være en sentral faktor. Den økonomiske kapitalen legger grunnlaget for hvilke rammer som gjelder på det enkelte feltet. Dersom kroppsøvingfeltet har høy økonomisk kapital vil de ha flere muligheter til å anskaffe utstyr og kunne reise på utflukter.

### 2.3.3 Sosialt kapital

Sosial kapital handler om agentens sosiale krets, det vil si familie, venner og bekjente. Dersom agenten har høy sosial kapital innehar en kontakter som kan gi en fordeler på feltet. Dette kan for eksempel være at du har en kontakt som kan gi deg en jobb med stor økonomisk gevinst. Dette vil også føre til at din økonomiske kapital øker. På denne måten kan vi se at de ulike formene for kapitalene henger sammen med hverandre, og er i konstant endring. I et elevperspektiv kan vi si at en elev som har et stort sosialt miljø kan oppfattes som mer vellykket, enn en elev med mindre omgangskrets. Denne formen for kapital kan være spennende med tanke på hvilke sosiale kretser og kontakter de ulike lærerne har. Dersom lærerne har kontakter som kan være medvirkende eller motiverende til undervisning for BU, og utnytte deres kunnskaper på feltet, kan det oppleves mer givende å undervise i BU.

### 2.3.4 Symbolsk kapital

Symbolsk kapital er en annen form for kapital en de foregående. Denne formen for kapital er noe som handler mer om hvordan agentene utnytter de andre formene for kapital (Wilken, 2015, s. 39). Når personer med høy økonomisk kapital donerer penger til veldedige formål, «bytter» de økonomisk kapital mot symbolsk kapital. Siden de da kan oppnå en høyere status i samfunnet. På kroppsøvingfeltet kan vi se dette ved at lærere som har høy økonomisk kapital kan kjøpe seg nytt og flott friluftslivsutstyr. Da kan det være at andre lærere for en formening om at denne læreren har høy kapital innenfor friluftslivsfeltet.

## 2.5 Kritikk av teorien

Bourdieu er kjent for å være en av historiens største tenkere, teoriene hans er brukt av mange forskere for å forstå, og gi innsikt i sosiale fenomener. Teoriene hans har fra flere hold blitt kritisert. Blant annet av Yang (2013, s. 1523), som legger vekt på at teoriene oppfattes som deterministiske. Yang nevner i denne sammenhengen om hvordan habitusbegrepet gjør at individer kan tolkes til å ha begrensede muligheter til å ta selvstendige valg. Goldthorpe (2007, s. 11) setter også spørsmål ved hvor relevant habitus og kulturelt kapital er i dagens samfunn. Bourdieu mener at familien og oppvekstvilkårene er hovedkilden til overføring av kulturelt kapital. Goldthorpe (2007) mener at sosial reproduksjon i moderne tid ikke har så mye for seg, da vestlige moderne velferdssamfunnet utjevner klasseforskjeller og gir liker muligheter til alle.

Studier gjennomført i Storbritannia på 70-tallet beviser dette da denne viser at to tredjedeler av de som hadde søkt seg inn på videregående utdanning var «first-generation». Det vil si at foreldrene deres ikke har hatt undervisning på dette nivået (Goldthorpe, 2007, s. 8). Bourdieu gjennomførte sin forskning i Frankrike på 60-tallet. Frankrike har en samfunnsoppbygging som er mer klassesdelt enn mange andre land i verden, og spesielt Norge (Flemmen et al., 2018, s. 125). Derav er det stilt spørsmål ved å benytte seg av Bourdieu når man forsker på norske forhold.

Selv om Goldthrope kritiserer Bourdieus gyldighet med bakgrunn i at teorien er basert på en gammeldags samfunnsmodell, viser likevel nyere forskning til at teorien har noen beskrivende elementer. Ekren (2014, s. 20) har sett på sammenhengen mellom utdanningen til foreldre, og utdanningen til barna deres. I denne forskningen fant hun en klar sammenheng mellom barna og foreldrenes utdanning. Hun fant ut at barn av foreldre med lang høyere utdanning har flere grunnskolepoeng, og et jamt over bedre karaktersnitt enn barn av lavt utdannede foreldre. Flemmen et al (2018, s. 144–146) beskriver i sin forskning at det fremstår et klasseskille i Norge, dette sier han på bakgrunn av at de som er rike på kultur eller kapital har en livsstil som er markant annerledes enn de som ikke besitter denne kapitalen. Derfor kan vi si at Bourdieu sine teorier om habitus og kapital i høyeste grad er relevante for vår forskning.

Som tidligere beskrevet fant Green (2002, s. 80) i sin forskning at lærere sin habitus påvirker deres undervisningspraksis. Siden vi har valgt å se på hvordan kroppsøvlingslærerne forstår begrepet BU, ser vi Bourdieu sine teorier om habitus og kapital som et godt teoretisk rammeverk for å kunne analysere og diskutere kroppsøvlingslærernes forståelse av BU.

## 3.0 Metode

«Ordet metode kommer fra det greske ordet *methodos*, som betyr "å følge en bestemt vei mot et mål"». (Høgheim, 2020, s. 27)

Dette utsagnet ga oss en forståelse og en tanke om hvordan vi skal benytte oss av det metodiske rammeverket. Videre vil vi gjøre rede for den systematiske og planmessige fremgangsmåten som er benyttet for å besvare studiens hovedproblemstilling. Først i kapittelet (3.1) vil vi presentere den vitenskapsteoretiske forankringen til studien, for så å forklare hvordan vi vil frembringe empiri og hvordan denne blir behandlet i studien. Den vitenskapsteoretiske forankringen tar vi med oss igjennom presentasjonen av den kvalitative metoden og det semistrukturerte intervju (3.2). Videre har vi gjort noen betraktninger knyttet til utvalget (3.3). Til slutt legger vi det analysemetodiske (3.5) og forskningsetikk (3.6) til grunn for resten av studien.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskapsteorien tar for seg ulike perspektiver på kunnskap, og legger til grunn ulike kriterier for hva som kan tolkes som sann vitenskap. For å skape troverdig forskning vil det være vesentlig for oss å være bevisst på vårt vitenskapsteoretiske ståsted (Sæle & Hallås, 2020, s. 271). Ettersom denne studien bygger på fortolkninger av kroppsøvingslæreres uttalelser, ønsket vi å bruke hermeneutikk som fortolkningslære i arbeidet vårt. Ved å bruke hermeneutikken legger vi til grunn at mennesker er autonome, moralske og intensjonale vesen, som har bygget opp unike erfaringer og kunnskaper som de handler i samspill med (Sæle & Hallås, 2020, s. 273). Nyeng sin forklaring «det finnes en verden, men mange virkeligheter» (Nyeng, 2012, s. 43) har vært forklarende for oss i arbeidet med forståelsen av hermeneutikken. Nyeng viser her til at alle mennesker har sitt eget virkelighetsbilde av verden. Virkelighetsbildet er ifølge Gadamer (2012) påvirket av den enkeltes forforståelse. Forforståelsen er skapt av subjektets tidligere erfaringer og opplevelser. Dette innebærer at vi har tatt hensyn til den subjektive opplevelsen til informanten knyttet til fenomenet, samtidig som vi har dannet et dypere meningsinnhold ut ifra intervjutekstene. I denne sammenheng har det også vært viktig å utforske vår forforståelse for tematikken, slik at vi kunne legge denne til grunn for analysen og drøftingen av datamaterialet.

### 3.1.1 Å forske hermeneutisk

Da vi spurte seks kroppsøvlingslærerne hva de ønsker å formidle i faget, fikk vi seks ulike svar. Svarene de ga springer ut av deres unike livshistorier som de ser spørsmålet i lys av. Svarene vi fikk kommer fra det Sæle og Hallås (2020, s. 274) kaller menneskets *subjektive livsverden*, og beskriver ikke bare hvilke handlinger mennesker gjør, men hvorfor de handler som de gjør. Studiens datamateriale vil derfor være et resultat av hvordan kroppsøvlingslærerne reflekterte og forstår studiens problemstilling med utgangspunkt i sin egen forforståelse (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 135-136). I denne sammenhengen har også vår forforståelse en betydning for studiens validitet, derfor vil i kapittel 3.1.2 gjøre rede for våre fordommer knyttet til feltet.

### 3.1.2 Egne fordommer knyttet til feltet

Fortolkning av handlinger, tekst og tale kommer aldri fra blanke ark, men fra forforståelsens og kunnskapsmessig nullpunkt (Gadamer, 2012). Forforståelsen forklarer Gadamer som fordommer og uthever at fordommer i denne forstand ikke skal tolkes negativt, men forklarende. Dette er begrunnet i at forestillinger opprettes på grunnlag av tidligere erfaringer (Brottveit, 2018, s. 35). Med bakgrunn i dette ønsket vi å ha et avklart forhold til vår forforståelse for faget og temaet. Derfor satt vi oss ned å diskutere dette, slik at vi kunne gå inn i gang med arbeidet med datainnsamlingen og analysen.

Som tidligere nevnt har begge aktive forskere i denne studien et sterkt forhold til naturen. Å oppleve gleden av å kjøre ned en fjellside med urørt puddersnø, etter en strevsom opptur i soloppgangen, eller bare gleden av å ligge i myk duggfrisk moseeng ved et morgenbål har gitt oss en tilknytning til naturen som har skapt et engasjement for å ta vare på den. Å se begrepet BU stå sentralt i fremleggelsen av LK20 var derfor en seier for våre interesser. I praksisordningen i regi av utdanningen har vi ønsket å fremme vårt engasjement gjennom å ta med klassene på turer i løpet av praksisperioden. Disse opplevelsene har gitt oss erfaring at dette er noe lærere nedprioriterer, fordi det anses som et avbrekk fra skolehverdagen og ikke en del av den. Vår oppfattelse er at lærere ikke ser verdien av å ha slike aktiviteter på timeplanen. Samtidig har vi en oppfattelse av at mange elever liker slike aktiviteter i skolehverdagen, og at såkalt vanlig undervisning, der elever sitter bak pulter og lærer formidler noe på tavlen, kan virke kjedelig for elevene. Vi oppfatter skolen som et felt som bruker lang tid på å oppdatere og utvikle seg. I

praksis har vi også erfart at lærere ikke har tid til å tilegne seg nye kunnskaper og utvikle seg i tråd med nye læreplaner og rundskriv. Skolehverdagen er hektisk, og lærere har mer enn nok med sine rutiner til å kunne bruke tid på å videreutvikle den.

### 3.1.3 Den hermeneutiske sirkel

Hermeneutikken legger ikke bare vekt på forforståelse, men også kontekst. For å ivareta dette i arbeidet vil det være viktig å ha gode verktøy for å kunne lykkes. Den hermeneutiske sirkelen belyser en forbindelse mellom det vi skal fortolke og vår forforståelse, eller mellom det vi skal fortolke og konteksten det skal tolkes i. For å opprettholde denne forbindelsen viser den hermeneutiske sirkelen til at fortolkningsarbeidet varierer mellom helhet og del, hvor helheten ikke kan sees uten delene, og delene ikke kan fortolkes uten helheten (Gilje & Grimen, 1995, s. 154). Vi mener den hermeneutiske sirkelen forklares bedre ved betegnelsen spiral. Hvor tolkningen slynger seg oppover mellom fortolking, forståelse og forforståelse. Ved å være bevisst på vår forforståelse og konteksten tekstmaterialet vårt er produsert i vil vi kunne fortolke datamaterialet gjentatte ganger, og utvikle ny forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

Vår egen forforståelse har altså ikke blitt lagt til side, men lagt til grunn for studien slik Gadamer indikerer. Forforståelsen vår vil derfor være utgangspunktet for forståelsen av studien, som igjen vil være påvirket av leserens forforståelse. Med utgangspunkt i den hermeneutiske sirkelen skaper forskeren ny forståelse med grunnlag i den forforståelsen en besitter fra før. Dermed vil det være umulig å legge forventinger og fordommer til side, da det er disse som lar studien skape ny mening og forståelse (Gadamer, 2012).

## 3.2 Kvalitativ metode

Thagaard (2018, s. 46) mener valg av metodisk tilnærming til oppgaven er en naturlig konsekvens av problemstillingen. I vår oppgave stiller vi spørreordet *hvordan*, derav trenger vi rik og detaljert informasjon. Dette kan en frembringe ved å benytte seg av en kvalitativ metode. Sæle og Hallås (2020, s. 323) beskriver at den kvalitative forskningsmetoden bygger på blant annet vitenskapsteorien om hermeneutikk. Videre formidler de at hovedformålet med en kvalitativ metode vil være å fortolke og prøve å forstå et fenomen, ved å få tak i

meningsinnholdet hos en informant. Den hermeneutiske vitenskapsteorien har derfor vært en nøkkel til hvordan vi har arbeidet med den kvalitative metoden.

I startfasen av prosjektet vurderte vi ulike innsamlingsstrategier for å finne den metoden som samsvarte mest med studiens formål og forskningsspørsmål. På bakgrunn av den problemstillingen som er satt for studien, valgte vi å anvende kvalitativt intervju som metode. Det kvalitative intervjuet er ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 20) en god måte å samle data på når forskningsspørsmålet omhandler refleksjoner og erfaringer knyttet til intervjusubjektet.

### 3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju

*«Intervju er en form for utspørring der man har en målsetning om å utrede noe»* (Høgheim, 2020, s. 130).

Intervju som forskningsmetode handler om å registrere muntlig og kommutativ informasjon som kommer fram fra informanten (Høgheim, 2020, s. 130). Vi rettet i denne sammenhengen fokuset mot å være gode lyttere for å kunne løfte frem deres erfaringer, opplevelser og oppfatninger. Ved å ha fokus på subjektets meninger og stille gode oppfølgingsspørsmål har vi skapt et godt utgangspunkt for å sette søkelys på det som blir formidlet i intervjuet. Thagaard (2018, s. 89) skriver at metoden egner seg godt til studering av tema som det er et begrenset forskningsgrunnlag på fra før, og der det stilles store krav til åpenhet og fleksibilitet. Dette er tilfelle i denne studien, og derfor vil det være viktig for oss at informantene er trygge i intervjusituasjonen. Det kvalitative forskningsintervjuet gir oss mulighet til å oppnå en relasjon med informanten. Dermed vil det bli mulig å kunne koble informantene sine erfaringer, interesser og refleksjoner opp mot deres forståelse av BU i kroppsøvingsfaget.

Kvale og Brinkmann beskriver informanten som subjekt. Denne omtalelsen bygger på de hermeneutiske tankene om å vektlegge subjektive meninger, erfaringer og opplevelser. Samtidig understrekes det at det er grunnleggende å forstå at den subjektive oppfatningen er preget av underlagte diskurser, maktrelasjoner, ideologier eller andre oppfatninger som preger handlingsvalg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Dette er grunnleggende for forståelsen av resultatene i denne studien, hvor vi med utgangspunkt i begrepene felt og doksa ønsker å kunne komme nærmere lærerens habitus og forståelse av de subjektive erfaringene.

### 3.2.2 Semistrukturert intervju

Ettersom vi har tatt utgangspunkt i hermeneutikken og søker informantens erfaringer, opplevelser og meninger fant vi det treffende å benytte oss av et semistrukturert intervju. Det semistrukturerte intervjuet kan på en måte sies å være et kompromiss mellom to ytterpunkter for forskningsintervju. Denne metoden tillater oss å se de ulike informantenes forståelse av det samme fenomenet, samtidig som det lar oss være åpne nok i intervjuene til å følge de sporene informantene opplever som viktige (Høgheim, 2020, s. 131).

Dette innebærer at intervjuene tok utgangspunkt i en overordnet temaguide (vedlegg 1) som inneholdt noen forhåndsbestemte og formulerte spørsmål, med rom for temaskifte og endring i spørsmålsrekkefølgen. Dette skaper en større mulighet for informanten til å fortelle sine erfaringer og refleksjoner mest mulig fritt. Det kommer frem ulike svar i hvert enkelt intervju, noe som fører til at vi som intervjuer kan stille forskjellige spørsmål for å fange opp konteksten av det som blir formidlet. Dermed vil vi få en bedre forståelse av det informanten forklarer. Denne holdningen håper vi vil få frem de dypere og mere nyanserte kunnskapene (Høgheim, 2020, s. 130).

## 3.3 Utvalg

For å finne relevant kunnskap om et fenomen, vil det være viktig å foreta en god vurdering av informanter, vi har i denne studien foretatt et strategisk utvalg (Sæle & Hallås, 2020, s. 329). Innhenting av datamaterialet kan fort bli en tidstyv dersom en ikke vet å avgrense, derfor var det gjeldene for oss å finne en oversikt over aktuelle informanter og hvor mange enheter som kreves for å belyse problemstillingen tilstrekkelig.

### 3.3.1 Avgrensning for utvalg

*«Intervju så mange som det trengs for å finne ut av det du trenger å vite» (Kvale & Brinkmann, s. 148).*

Siden vi begge var usikre på hvor mange informanter vi trengte for å gjennomføre vår studie endte vi opp med å ikke sette et bestemt antall, men å følge Kvale og Brinkmann sin anbefaling fra sitatet ovenfor. Et strategisk utvalg krever noen inkluderingskriterier. Med bakgrunn i formålet med studien har vi valgt av to ulike inkluderingskriterier (Jacobsen, 2015, s. 178). Det første utvalgsriteriet var at læreren skulle være aktiv i sin yrkesutøvelse, og undervise i



kroppsøvfingsfaget på vanlig basis. Dette kriteriet ble lagt til grunn fordi satsingen på BU som tverrfaglig tema i skolen er nytt fra innføringen av LK20 i 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 3). Dersom læreren skulle ha hatt tilstrekkelig erfaring med temaet bør informantene ha hatt yrkeserfaring i dette tidsrommet. Vi ville også etterstrebe å ha et variert erfarings- og utdanningsnivå i informantgruppen. Dette ønsker vi ettersom det erfaringsmessig er store ulikheter når det kommer til erfaring og utdanning i skolen.

Det var utfordrende å gjøre et estimat på hvor mange informanter det var nødvendig å rekruttere til datainnsamlingen for å innfri studiens krav på forhånd. Kvale og Brinkmanns tanker om antall informanter ble tatt i betraktning, samt tid og studiens omfang. I kvalitative undersøkelser vil det være gjeldene å finne en balanse mellom for mange og for få informanter. Ved for mange informanter vil ikke analysen bli tilstrekkelig, og blir informantene for få vil ikke forskeren kunne se forskjell mellom gruppene. For å sette et antall på informantgruppen satte vi oss et utgangskriterium på seks intervjuer. Dersom vi ikke oppnår ønsket mengde informasjon, vil vi forta tilleggsintervjuer eller oppfølgingsintervjuer. Her vil vi sette et stoppkriterium på tre intervjuer ekstra.

### 3.3.2 Rekrutering av utvalg

Vi startet høsten 2021 med å etablere kontakt med eventuelle informanter, både gjennom møte opp fysisk på skoler og gjennom å kontakte aktuelle skoler digitalt. Deretter sendte vi ut informasjonsskriv (vedlegg 2) til de aktuelle informantene. Det viste seg etter hvert å være utfordrende å oppnå kontakt med informanter, da responsen var mangelfull. Etter noen henvendelser fikk vi svar på en del av forespørslene. Noen av de kontaktede var positive til deltakelse, men vi så oss nødt til å gjøre noen endringer i utvalgskriteriene. I begynnelsen av prosjektet hadde vi satt for snevre utvalgskriterier, vi hadde bestemt oss for at informantene måtte arbeide på mellomtrinnet, mellom 5. – 7. trinn. Denne avgrensningen hadde vi gjort ettersom vi skriver masteroppgaven på tvers av to ulike utdanningsløp og denne avgrensningen traff begge utdanning. Vi stilte oss spørsmålet om dette var relevant for studien, og konkluderte vi med at studien ikke ble påvirket negativt av at vi inkluderte lærere som underviser i hele grunnskolen. Det tverrfaglige temaet BU er gjeldene i kroppsøvfingsfaget for alle klassetrinn som er inkludert i studien. Etter å ha rådført oss med veilederne våre førte dette

valgt til at vi kunne benytte oss av snøballmetode gjennom de informantene vi allerede hadde. Vi mener vi sitter igjen med et utvalg som er relevant for vår masteroppgave.

### 3.3.3 Presentasjon av utvalg

Vi endte opp med et utvalg som bestod av seks kroppsøvlingslærere. Stillingsbeskrivelse til utvalget er varierende, det er fem kontaktlærere og en miljøterapeut. Miljøterapeuten sin jobb er tilnærmet lik en faglærer i kroppsøving, og vi fant det derfor relevant å inkludere denne informanten inn i vår studie. Felles for alle informantene er at de jobber daglig i skolen med kroppsøvlingsfaget, og at de er ansatt i grunnskolen. Alle informantene har relevant utdanning knyttet til kroppsøvlingsfaget, og flere har tatt videreutdanning i tilknytning til kroppsøvlingsfaget. I denne undersøkelsen var det tre kvinner og tre menn. Alle har drevet en form for idrett i oppveksten, og pekte på dette som en av grunnene til at de valgte å bli kroppsøvlingslærere. Alderen til utvalget er mellom 31-60 år. Informantene våre kommer fra skoler i Vestland- og Innlandet fylke. Alle informantene har gode muligheter for å kunne gjennomføre UBU i henhold til det LK20 legger til grunne for faget. De har også muligheten til å bruke nærmiljøet for å stimulere til naturopplevelser for elevene sine. Det vil nå komme en kort innføring i alle informantene sin bakgrunn og interesser.

**Jon:** Jon sin stilling er Miljøterapeut, men stillingsbeskrivelsen hans tilsier at han jobber som faglærer i kroppsøving. Han underviser kroppsøving i 4.-9. Trinn. Jon har utdanning som lærer, og er spesialisert inn mot kroppsøving. Han har tidligere jobbet både på barneskole, og på folkehøyskole med fokus på idrett. Hans interesser er idrett, spesielt fotball, men han går også en del på langrenn. Jon slår oss som en over gjennomsnittet sprek og idrettsinteressert mann, han legger og dette til grunn for at han valgte å bli kroppsøvlingslærer.

**Åsa:** Åsa jobber som kontaktlærer i 2. klasse. Hun har jobbet i skolen i mange år. Hun har jobbet ved samme skole siden slutten av 1990-tallet. Hun har alltid vært aktiv, og ser på seg selv som veldig interessert i idrett og aktivitet. Hun har utdanning fra lærerhøyskole. Gjennom en lang yrkeskarriere er det kroppsøvlingsfaget hun har hatt mest motivasjon til. Åsa liker seg og ute i naturen, men anser seg selv ikke som en friluftslivsdame. Nærheten til naturen er en av grunnene til at hun har valgt å bosette seg i nærheten av Fjellet barneskole.

**Ida:** Ida har jobbet i skolen siden 2001, først i barneskolen og nå i ungdomsskolen. Ida er vår eneste informant fra ungdomsskolen, hvor hun er kontaktlærer til 9. klasse. Hun er glad i å være i aktivitet, og setter pris på friluftsliv. Hun anser seg selv som en friluftslivsperson, og får mye glede ut av dette. Hun er og aktiv i det lokale idrettslaget. Hun driver nå med lærerspesialistutdanning. Ida setter stor pris på å bo landlig til.

**Mari:** Mari er født og oppvokst ved Toppen barneskole, hun har tatt utdanningen sin delvis nettbasert/desentralisert. Hun er veldig interessert i ballsport, og har selv konkurrert på et høyt nasjonalt nivå. Andre interesser hun drar frem er ski og fjellturer. Hun jobber som trener i det lokale idrettslaget på fritiden.

**Tor:** Tor er vår eldste informant, han har jobbet i skolesystemet siden nittitallet, dog i forskjellige stillinger, hans nåværende stilling er kontaktlærer på 7. trinn. Han kommer fra en idrettsfamilie der han hadde flere forbilder som var gode i idrett. Tor har også vært aktiv, men har nå endret fokuset til å gå mer i fjellet, og han beskriver seg selv som en ivrig fisker. Han sier og med glimt i øyet at han har plaget elevene sine med snøhuleturn i 30 år. Tor jobber i nærheten av der han er født og oppvokst.

**Nils:** Nils er vår yngste informant, han har jobbet i skolen syv år, fire av disse som kontaktlærer. Nils er oppvokst på en gård, og har vokst opp med jakt. I senere tid har han blitt mer interessert i friluftslivet. I yngre alder har han vært igjennom mange idretter, og var veldig allsidig. Nils sier selv at han aldri var best i noe, men at han mestret de fleste idretter. Han jobber på en skole i nærheten av hjemplassen sin.

Fiktivt navn	Stillingstittel	Alder	Undervisningssted
Jon	Miljøterapeut	35 år	Skogen barneskole
Åsa	Kontaktlærer 2. klasse	61 år	Fjellet barneskole
Ida	Kontaktlærer 9. klasse	43 år	Dalen barne- og ungdomsskole
Mari	Kontaktlærer 7. klasse	38 år	Toppen barneskole
Tor	Kontaktlærer 6. klasse	62 år	Dalen barne- og ungdomsskole
Nils	Kontaktlærer 7. klasse	31 år	Svingen barneskole

### 3.4 Forberedelse og gjennomførelse av intervju

«Det er en gyllen regel at jo mer tid man legger ned i den første fasen (planleggingen), desto mindre tid trenger man i de neste fasene» (Jacobsen, 2015, s. 59).

Vi fant det vanskelig å gjennomføre intervjuene før vi var sikre på hva vi ønsket å undersøke. Ettersom vi har lagt Bourdieu sine teorier om habitus, kapital, felt og doksa til grunne for studien, var det et omfattende arbeid å bli stødig nok på teoriene, for å kunne anvende begrepene i samspill med studien. Intervjuene ble gjennomført tidlig i årsskiftet 2021/2022. Dette valget er i tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 134), som skriver at det ofte blir bedre kvalitet på intervjuet dersom man har forberedt intervjuet godt, og etterbehandlingen vil bli både lettere og bedre.

#### 3.4.1 Pilotguide

«Pilotering er en *forundersøkelse* for å prøve ut instrumenter og forskningsrollen før forskningen gjennomføres» (Høgheim, 2020, s. 165).

Ettersom ingen av oss tidligere har gjennomført et forskningsintervju valgte vi å gjøre et pilotintervju med en medstudent. Medstudenten fikk tilsendt en e-post med informasjonsskriv i forkant av intervjuet, slik at medstudenten skulle få muligheten til å lese seg opp på temaet og kunne ha muligheten til å produsere relevante svar. Dette ble en god erfaring for oss som ferske forskere, selv om noen av svarene vi fikk var fiktive. Vi hadde også informert medstudenten om

at noen av spørsmålene ikke var relevante for en som ikke er i lærerprofesjonen. Under pilotintervjuet fikk vi konstruktive tilbakemeldinger, som gjorde at vi valgte å gjøre noen justeringer i oppbyggingen av intervjuet. Intervjuet varte i overkant av 40 minutter. Pilotintervjuet var en god erfaring for samarbeidet oss imellom, og en god erfaring knyttet til bruk av det tekniske utstyret vi benyttet under intervjuet. Etter intervjuet fikk vi gode tilbakemeldinger, og i samarbeid med vår medstudent så valgte vi å endre på rekkefølgen på temaene vi tok opp. Dette var bare små korrigeringer i temaguiden for å gi intervjuet en mer naturlig flyt.

### 3.4.2 Temaguide

Å forberede temaguiden godt, vil være gjeldene for å kunne gjennomføre gode intervjuer. I tråd med Kvale & Brinkmann (2015, s. 166) hadde intervjuguiden vår tre ulike deler, hvor vi forventer ulik grad av refleksjon. Intervjuguiden åpnet med oppvarmingsspørsmål som har som intensjon å bli bedre kjent med informantene og opprette en avslappet stemning ved å skape trygge rammer. Oppvarmingsspørsmålet dannet grunnlaget for å kunne stille spørsmål som krevde litt mer refleksjon hos informantene. Med vår grunnleggende hermeneutiske tankegang ønsket vi å ha en relativt åpen temaguide, hvor vi kunne følge informantens interesse. Samtidig var det viktig å bevare sammenhengen mellom den pågående samtalen og intervjuguiden slik som Kvale & Brinkmann (2015, s. 167) anbefaler. Målet var å skape en glidende overgang mellom de tre ulike delene av intervjuguiden, hvor vi avslutningsvis oppsummerer refleksjonene og stiller eventuelle avklarende spørsmål.

### 3.4.3 Gjennomføring av intervju

I timen før gjennomføringen av intervjuene skulle foregå var vi begge spente, da var det godt å lene seg på noen avklaringer fra fagfolk. Kvale & Brinkmann (2015, s. 20) understreker at det er ikke noe magisk eller mystisk med gjennomføringen av et intervju. Intervjuet skal være en samtale med en viss struktur og en klar hensikt. For oss var det viktig å være bevisst at deltakerne i samtalen ikke var likeverdige. Som intervjuer styrer du samtalen, og har på denne måten en slags førende kontroll i intervjuet. Dette opplevde vi i enkelte situasjoner da lærerne så spørrende til oss i situasjoner hvor det ikke var naturlig. På bakgrunn av dette var det viktig

for oss som intervjuere å ikke ytre egne meninger eller holdninger, men forholde oss så nøytrale som mulig. Samtidig som vi lyttet ivrig, spurte vi etter detaljer og drev kritisk oppfølging av svar.

Under intervjuene valgte vi å bruke to diktafoner, dette for å unngå å miste informasjon, om det skulle bli en teknisk svikt. Ved å bruke diktafonen kunne vi rette all vår oppmerksomhet og fokus på informantene. En annen fordel er at man kan høre flere kommutative trekk fra intervjuet, slik som ordbruk, pauser i talen og tonefall. Alt blir registrert og dette gir intervjueren muligheten til å gå tilbake og høre på opptaket flere ganger.

I intervjusituasjonen har vi hatt nytte av å være to forskere. Under gjennomføringen var begge aktive parter i intervjuet, og dersom den ene hang seg opp i en detalj og stilte et oppfølgingsspørsmål fikk den andre muligheten til å finne veien videre i intervjuet og temaguiden. På denne måten kunne vi opprettholde øyekontakt og interesse for informantens fortellinger gjennom hele intervjuet. Vi mener dette var med å styrke intervjuets flyt og skape en god opplevelse både for oss og informantene. Under forberedelsen til intervjuet valgt vi å se på oss selv som deltakere i en god faglig samtale med informantene, vi prøvde derfor å lage en samtale med informantene, og ikke bare stille spørsmål. Noe som til tider kunne være utfordrende. De fleste av informantene var flinke til å komme med egne meninger, og noen ganger så følte vi at det var en monolog fra deres side. Balansen hermeneutikken legger opp til mellom en styrende intervjuer og en løs samtale var ikke like lett å balansere i begynnelsen. Spesielt i det første intervjuet så følte vi at vi måtte presisere godt hva spørsmålet var før vi fikk svar på det vi lurte på, men ettersom vi ble tryggere i rollen som intervjuere ble dette mye bedre. Vi ble også tryggere på hverandre i situasjonen, og intervjuene fløt bedre og bedre. Gjennom intervjuene hadde vi like mye ansvar, og en jevn og naturlig fordeling av arbeidet.

I tråd med det Tjora (2021, s. 135) så sto informantene fritt til å velge hvor intervjuene skulle holdes, for å skape en trygg og forutsigbar intervjusituasjon. To av intervjuene ble gjennomført på informantens arbeidsplass, dette krevde at vi måtte håndtere de organisatoriske utfordringene med å komme oss til å fra intervjuene. Det ble også foretatt en vurdering av forstyrrelsesmomenter, da en arbeidsplass gjerne kan være utsatt for folkemengder og støy. Intervjuene ble derfor gjennomført i lukkede grupperom slik at lyd kvaliteten skulle bli tilstrekkelig. To av intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til informantene, mens de fire

siste intervjuene ble gjennomført over Zoom. Dette på grunn av den pågående pandemien, og at det var storm på fjellovergangene når vi skulle avholde intervju. Vi fryktet at vi kom til å miste mye informasjon ved å ta intervjuene over Zoom, Høgheim (2020, s. 132) skriver at mye av den informasjonen man formidler til andre skjer gjennom kroppsspråk. I våre intervjuer ville vi komme inn på læreren sin oppvekst, det var derfor viktig for oss å få informantene til å åpne seg opp for oss. Lo Iacono et al. (2016) konkluderer i sin forskning rundt intervju over Skype med at videointervju ikke helt kan erstatte ansikt til ansikt intervju, men det gir nye muligheter til forskere og må omfavnes med tillit. Dette er noe vi etter endt intervju kan være enige i. Ved å gjennomføre intervjuene over Zoom kunne vi i tillegg få et mer spredd utvalg uten å ta hensyn til kostnaden og klimautslippet det er ved å reise (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 69). Siden vi de siste årene har stått midt oppe i en pandemi har vi blitt nødt til å legge om samfunnet. Nå har vi gått over til en mer digitalisert hverdag der bruken av «hjemmekontor» og «nettundervisning» har blitt mer dagligdags. Kanskje har dette ført til at settingen med intervju over nett ikke er så utfordrende lenger. Vi trodde i utgangspunktet at det skulle være lettere få informantene til å åpne seg når vi møtte dem fysisk, men etter å ha gjennomført intervjuene over Zoom ble vi enige om at vi klarte få informantene til å åpne seg.

Vi valgte å gjennomføre intervjuene på forskjellige dager. Grunnen til dette var at vi ville ha mest mulig overskudd og klare nullstille oss mellom intervjuene. Dette er en situasjon som trenger fullt fokus fra begge forskere. Det ble to intervjuer som ble gjennomført på samme dag, men vi foretok et intervju på starten av dagen, og ett på ettermiddagen. Intervjuene ble gjennomført mellom kl. 10.00 og 15.30 i løpet av uke 2, 3 og 4.

#### 3.4.4 Transkribering

I transkripsjonen av intervjuene skal en samtale mellom to mennesker abstraheres og fikseres i skriftlig form. Under intervjuet benyttet vi oss, som tidligere nevnt, av en lydopptaker som gav oss muligheten til å senere transkribere intervjuet. I transkriberings prosessen vil vi gjøre materialet om til empiri som er klar til anvendelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Kvale og Brinkmann viser til at det ikke finnes noen fasit på hvor detaljert en som forsker skal være i transkriberingen, men at det finnes en grunnregel, «skriv uttrykkelig i rapporten hvordan

transkriberingen er utført» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). I denne forbindelsen er det noen valg som må tas, og de har vi redegjort for her.

I arbeidet med transkripsjonen har vi brukt hermeneutikken som metode for å fortolke hva informantenes utsagn. Ved å aktivt fortolke deres meninger gjennom arbeidet med transkriberingen mener vi at vi har notert oss viktige pauser og formuleringer. Ubetydelige onomatopoetikon som nølelyder og gjentakelser har stort sett blitt fjernet eller utelatt. Der det kom klart frem i intervjuet at informantene tenker lenge på hva de skal si, så har vi valgt å skrive inn «tenke pause». Denne prosessen her gjort uten å manipulere meningsinnholdet i setningene. Det har vært viktig for oss å skape en tydelig struktur på transkriberingen ettersom vi er to i prosjektet. Vi har valgt å la en av oss ta seg av transkriberingen, mens den andre har lest over og hørt på lydfilen for å sette seg inn i transkripsjonen. Dette grepet gjorde vi for å sikre at transkripsjonen er gjort så riktig som mulig. Siden kun en har transkribert kan vi foreta språklige sammenligninger av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). I tråd med etiske aspekter i denne studien er anonymiteten ivaretatt ved å transkribere alle sitater på bokmål. Vi valgte å benytte oss av forkortelser av navn under transkriberingen, dette gjorde vi for at ikke intervjuet kunne spores tilbake til informantene. Transkriberingen av intervjuene ble i henhold til Høgheim (2020, s. 133) sine anbefalinger gjennomført så raskt som mulig etter at intervjuet ble gjennomført. Navnene som kommer frem i teksten er fiktive.

### 3.5 Analyse av datamaterialet

«Å analysere er å lete i data etter svar på spørsmål» (Johannessen et al., 2018, s. 282).

Ideene om hvordan analysen av datamaterialet skulle formes startet allerede før intervjuene ble gjennomført. Det ble lagt til rette for at intervjuene ble gjort på en slik måte at det var mulig å gjennomføre en ønsket analyse. Dette innebar i vårt tilfelle at temaguiden var spisset mot relevante temaer som vi mener var gjeldene for å besvare vår problemstilling. Temaene bygger oppunder teorien som blir lagt til grunn for studien.

Etter intervjuene og transkripsjonen var gjennomført, kom tiden for å analysere teksten vi hadde skapt. I denne prosessen har den hermeneutiske sirkelen og tilknyttende meningsfortolkning hatt stor verdi for oss. I den hermeneutiske tradisjonen for teksttolkning er



det utviklet flere fortolkningsprinsipper for å sikre gode tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238). Høgheim (2020, s. 199) beskriver at mange føler seg overveldet når analysefasen melder sin ankomst ettersom det ikke finnes noen fastsatt mal for hvordan analysen av den innsamlede dataen skal gjennomføres. Det handler om å tolke og trekke ut meninger, betydninger og oppfatninger fra tekstdata, og ut ifra disse trekke sluttinger. Selv om vår analysedel allerede var planlagt før intervjuene ble gjennomført, var det overveldende og skulle komme i gang med analyse prosessen.

Analysens formål vil være å se helheten i det kroppsøvingslærerne ønsket å formidle i intervjusituasjonen. Den første delen av analysearbeidet startet allerede hos informantene, hvor informantene analyserte sine egne uttalelser. I flere situasjoner korrigerer informantene seg selv, eller kom med motstridende tanker til temaene vi snakket om. Vår analyse av datamaterialet startet også underveis i intervjuene ved at vi tidvis ønsket å oppklare med informantene om tolkningen en av oss hadde gjort av utsagnet var rett. På denne måten kunne vi bekrefte eller avkrefte om analysen vi hadde foretatt oss ble korrekt. Allerede under intervjuene begynte tankene om hvordan dataen og teorien kunne flettes sammen, noe som opplevdes motiverende, det fikk oss til å innse at vi hadde mye å arbeide videre med. Rett etter intervjuene var gjennomført satte vi oss ned hver for oss og skrevet et sammendrag av hva vi hadde opplevd og erfart, dette var første fase i analyse prosessen.

For å gjøre arbeidet med analysen enklere for oss selv, benyttet vi oss av programvaren Nvivo 20 (QSR international Pty Ltd., 2020), som vi fikk anbefalt av veilederne våre. Thagaard (2018, s. 178) påpeker at det kan være spesielt nyttig å benytte seg av et slikt verktøy når en arbeider i team. Da programvaren gir oss muligheten til å utforske om vi tolker de enkelte segmentene i dataene på samme måte. Denne programvaren ga oss enklere innsikt i datamaterialet, og gjorde det enklere å kategorisere og se ulike synspunkter. Dette har vært en stor tidsbesparende ressurs, som har gitt oss mulighet til å sette søkelys på å skape gode refleksjoner og utvikling av perspektiver på datamaterialet.

### 3.5.1 Tematisk analyse

«*Tematisk analyse er en oppskrift på hvordan du kan lete*» (Johannessen et al., 2018, s. 282)

En tematisk analyse formidler Johannessen et al., (2018, s. 278) som den mest grunnleggende og studentvennlige analyseformen. Da vi også så at datamaterialet vi hadde å arbeide med passet overens med denne metoden og den ble fremstilt som nybegynnervennlig, ønsket vi å benytte oss av denne analysemetoden. En tematisk analyse handler i hovedtrekk om å skape grupperinger av data med viktige fellestrekk. Dette skal hjelpe å skape orden og identifisere sammenhenger i datamaterialet (Johannessen et al., 2018, s. 279).

I den noe overveldende startfasen av å skulle analysere de 50 sidene med transkripsjon var det støttende å ha en fasebasert oppskrift. De fire fasene Johannessen et al (2018, s. 282–283) beskriver er *forberedelse, koding, kategorisering og rapportering*. Johannessen et al. viser også til at stegene må tas med en klype salt og at en i analysearbeidet ofte hopper frem og tilbake mellom de ulike fasene.

#### STEG 1: FORBEREDELSE

Forberedelsen handler i hovedsak om å skaffe seg en oversikt over datamaterialet. Johannsen et al. (2018, s. 284) anbefaler i denne fasen å lese igjennom datamaterialet i sin helhet, skrive notater og identifisere ulike temaer som blir omtalt. Som tidligere nevnt hadde vi allerede under utformingen av temaguiden kategorisert ulike tema. Dermed kunne vi ta utgangspunkt i disse temaene da vi skulle begynne analysen. I arbeidet med forberedelsene til analysearbeidet var det vesentlig at vi begge var kjent med datamaterialet. Den av oss som ikke transkriberte datamaterialet leste igjennom transkripsjonen og hørte på intervjuet likt som at det ble rettet opp eventuelle feil og mangler. Etersom vi allerede hadde skrevet notater etter intervjuene ble gjennomført, kunne vi se disse opp mot transkripsjonen for å forberede neste fase.

#### STEG 2: KODING

Arbeidet med koding av datamaterialet begynte i diskusjonene og notatene vi tok før, under og etter intervjuene. Den mer systematiske kodingen begynte etter transkriberingsarbeidet var unnagjort. Kodingen ble gjennomført ved bruk av Nvivo, her kunne vi begge arbeide sammen, slik at vi til enhver tid var på samme sted i prosessen. Vi så det som en stor styrke å ha en samarbeidspartner da vi hadde flere givende diskusjoner om datamaterialet. I tråd med Johannssen et al (2018, s. 287) begynte kodingen med generelle koder. Selv om noen temaer var kategorisert på forhånd ble det tydelig at intervjuene var dynamiske og at datamaterialet

måtte systematiseres i nye temaer. Alt vi fant av interessante uttalelser ble kodet slik at vi enkelt kunne finne tilbake til dem. Etter hvert videreutviklet vi kodene ved å kategorisere de. Dette syntes vi var et krevende arbeid, og det var ofte et skritt frem og to tilbake.

### STEG 3: KATEGORISERING

Ved å kategorisere de ulike kodene, kunne vi sette de ulike lærerens tanker opp mot hverandre og se likheter og ulikheter opp mot teorien. Arbeidet med kategorisering handlet om å «sette folk i bås» og opplevdes på en måte generaliserende. Likevel var det viktig for oss å analysere utsagnene nøye slik at vi sikret at det var informantenes mening som kom til syne. For å få oversikt over de ulike kategoriene var det oppklarende å kunne lage et tankekart. Dette ga et bilde av de ulike temaene vi hadde kommet frem til kunne gi oss svar på problemstillingen. Under arbeidet med kategoriseringen ble vi flere ganger nødt til å lage flere koder i datamaterialet. Dette for å prøve å unngå å misforstå informantene. I tråd med den hermeneutiske spiralen er dette en viktig del av fortolkningen (Gilje & Grimen, 1995, s. 154). Ved hjelp av å se datamaterialet på nytt etter å ha opprettet en ny forståelse, vil nye utsagn få verdi for forståelsen.

Etter at vi hadde fått plassert våre koder i kategorier så var neste steg å få kontroll på kategoriene våre. Vi startet med flere kategorier, før vi begynte å legge disse kategoriene sammen og finne sammenhenger mellom dem. Etter hvert forsto vi at kategoriene hang sammen, og i lys av Bourdieus teorier fant vi en meningsfull måte å skulle skille de ulike kategoriene. Disse kategoriene henger sammen med forskningsspørsmålene.

### STEG 4: RAPPORTERING

I arbeidet med rapporteringen av datamaterialet var ble det viktig å holde en ryddig struktur, slik at det kunne gi mening også for de som ikke hadde begravet seg i transkripsjonssidene de siste ukene. Dette krevde at vi skapte en grundig og nyansert presentasjon i en forståelig rekkefølge. Det ble også viktig å fremstille dataen på en slik måte at det kunne gi svar på problemstillingen. Etter hvert som datamaterialet ble arbeidet med var det flere svar enn først antatt som ble interessante. Dette gjorde at vi ikke presenterer datamaterialet i samme rekkefølge som i temaguiden, men heller i den rekkefølgen som ga mening for funnene. Funnene blir diskutert i kapittel 4.

### 3.6 Forskningsetikk

Sæle og Hallås (2020, s. 293–294) påpeker at det aldri er noen garanti for «å nå sannhet» og skriver at det er en vesentlig forskjell mellom å «søke etter sannhet» og «besitte sannhet». Det har gitt oss tydelig retning i arbeidet med det forskningsetiske å tenke at vi ønsker å «søke etter sannhet». I dette kapittelet redegjør vi for de sentrale forskningsetiske betraktningene som er gjort i arbeidet med denne studien.

Som forskere har vi et ansvar for å kartlegge de eventuelle konsekvensene studien kan ha, og hvem konsekvensene vil gjelde for (Jacobsen, 2015, s. 45). Det ble tidlig klart for oss at denne studien ikke vil gi noen alvorlige etiske konsekvenser for deltakerne. Spørsmålene de ble bedt om å svare på var ikke av en sensitiv karakter, vi ønsket heller ikke å legge press på at informantene skulle utgi mer informasjon enn de selv ønsket. Studien vår kan utad bidra til nye perspektiver til hvordan samfunnet ser på kroppsøvingslærere, men vil ikke ha noen større etisk påvirkning.

I henhold til forskningsetikklovens krav om informert samtykke fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv (Vedlegg 2) i forkant av intervjuet. Dette ble snakket om i startfasen av intervjuet, hvor muligheten for å trekke seg også ble påmint. Høgheim (2020, s. 92) skriver at en utfordring knyttet til informert samtykke kan være at informantene får for mye informasjon, slik at de opptrer slik de tror forskerne ønsker de skal. Derfor valgte vi å være relativt tilbakeholden tilknyttet informasjon rundt prosjektet, samtidig som informantene fikk den informasjonen de hadde krav på. Vi opplevde at flere av informantene ønsket mer informasjon om studien og våre erfaringer med temaet etter intervjuet var ferdig. Det var kun givende for vår del, siden de viste engasjement til temaet.

For å opprettholde informantenes rett til anonymitet ble alle opplysninger tilknyttet egennavn, derav personlige navn, skolens navn og stedsnavn byttet ut med fiktive navn. De personlige navnene ble byttet ut allerede i transkriberingen av intervjuene. Resterende sensitiv informasjon ble byttet ut i formuleringen av oppgaveteksten. Etter endt prosjekt vil vi også slette alle lydopptak og all transkribering som er gjennomført i datainnsamlingen.

Studien ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste i løpet av høsten 2021, her ble det først levert inn en søknad, før vi etterpå sendte inn en oppdatert intervjuguide (meldeskjema 608955). Søknaden ble godkjent i slutten av november 2021. Godkjent søknad ligger som vedlegg (vedlegg 3).

## 4.0 Funn og diskusjon

I dette kapittelet vil vi presentere to hovedtema fra analysen. Disse temaene vil vi diskutere i lys av Bourdieu sine begreper habitus, kapital, felt og doksa, og tidligere forskning. Vi har som tidligere nevnt valgt å ha en hovedproblemstilling, og en underproblemstilling. I 4.1 diskuterer vi underproblemstillingen «*hvilke forståelser av BU har et utvalg kroppsøvlingslærere?*». Her skal vi se på lærerne sin forståelse av BU i kroppsøvlingsfaget. Dette ser vi på som et utgangspunkt for å kunne belyse vår hovedproblemstilling: *Hvordan formes kroppsøvlingslærernes forståelse av bærekraftig utvikling?* Dette vil vi diskutere i kapittel 4.2.

### 4.1 Ulike forståelser av bærekraftig utvikling i kroppsøvlingsfaget

Begrepsforståelse i lys av utdanning og ulike sosialiseringprosesser er en viktig del av lærerprofesjonen. Lærere har høy grad av autonomi i yrkesutøvelsen, samtidig som LK20 legger føringer for hvordan kroppsøvlingslærerne skal planlegge og gjennomføre undervisning. Derfor vil kroppsøvlingslærernes kompetanse til å konstruere og kommuniserer yrkesteori være viktig for hvordan ulike temaer forstås og praktiseres i skolen (Dale, 2001, s. 3). Gabrielsen og Korsager (2018, s. 10) avdekket i sin undersøkelse at en av utfordringene med UBU er at lærere er usikre på hvordan de skal tolke og forstå begrepet BU. LK20 beskrivelse av hvordan kroppsøvlingslærerne skal forstå BU i kroppsøvlingsfaget kan derfor ha stort utfall for hvordan kroppsøvlingslærerne underviser i dette temaet. I dette kapittelet har vi identifisert tre ulike kategorier, flere av informantene våre opptrer i flere av kategoriene. Dette er fordi flere av informantene ga ambivalente svar, som kan passe i flere av kategoriene. Deres forståelse vil beskrive hvordan den oppfattede læreplanen blir deres undervisningspraksis. Vi vil presentere tre ulike forståelser i dette kapittelet: *livslang bevegelsesglede – et helseperspektiv, Klimaperspektiv ved bærekraftig utvikling i kroppsøvlingsfaget og naturopplevelsen som utgangspunkt for bærekraftig utvikling i kroppsøving.*

#### 4.1.1 Livslang bevegelsesglede – et helseperspektiv på bærekraftig utvikling

Det er flere av våre informanter som viser til en forståelse av BU som bygger opp under tanken om at kroppsøvlingsfagets egenart kan bidra til en bærekraftig naturforvaltning. Slik Sæle og Hallås (2020, s. 114) formidler er bevegelsesglede og aktivitet et godt utgangspunkt for å

forbedre folkehelsen. I dette kapitlet skal vi beskrive forståelsen kroppsøvlslærerne har av BU fra et helseperspektiv. Tre av informantene våre forstår bærekraftig utvikling fra et helseperspektiv, hvor de legger aktivitet, variasjon og bevegelsesglede som grunnverdier for undervisningen.

Tor vektlegger verdien av at elevene skal oppnå god fysisk helse. Han mener de vil ha et bedre utgangspunkt for å gjøre det, dersom de finner en aktivitet de liker å drive med og dermed får en mer fysisk aktiv fritid. Dette formilder han på følgende måte;

*At de på en måte får litt perspektiv fremover og finner noe som er interessant som kan holde dem i form. Jeg har jo skjønnet at dere tenker bærekraft, og bærekraftige elever vil jo funke i samfunnet. Tror jeg da, hvis de har ulike erfaringer, får prøvd litt og får brukt kroppen. (Tor)*

Tor legger i denne sammenhengen vekt på arbeid med bærekraftig utvikling på individ nivå. Han referer i dette utsagnet til at han ønsker å skape *bærekraftige elever*, noe han beskriver som elever som vil *funke i samfunnet*. Han forklarer videre at elever som fungerer i samfunnet er elever som har god helse og holder seg i form. Dette tror han vil være en sentral del av elevens opplevelse, dersom de får prøvd en rekke ulike bevegelsesaktiviteter i kroppsøvlundervisningen. Dette synet deler han med Mari;

*Jeg tenker det skal være en arena der det er mitt ansvar å presentere ungene og ungdommene for så mange ulike type måter å være i aktivitet på at jeg vil treffe en eller annet på noe. Som gjør at de får lyst til å fortsette å være aktive. Det vil jo bidra til en bærekraftig utvikling. (Mari)*

Mari ser det som sitt ansvar å presentere elevene for ulike aktiviteter, slik at hver elev kan finne en aktivitet som gjør at de har lyst til å fortsette å være aktive. Tor og Maris forståelse kan sees i sammenheng med forståelsen Sæle og Hallås (2020, s. 114–115) beskriver med bakgrunn i å fremme en bærekraftig naturforvaltning. Ved å gi elevene en innfallsport til en interesse og glede i aktivitet, vil kroppsøvlfaget etter deres forståelse kunne bidra til en bærekraftig utvikling. Det er bred enighet blant informantene om viktigheten av allsidig undervisning. En rapport fra Høgskolen i Innlandet viser til at elever gjennomgående vil ha mer variasjon i

kroppsøvningsundervisningen (Moen et al., 2018, s. 72). Forholdet mellom kroppsøvningslærerne som legger vekt på å skape allsidig og variert undervisning, og elevene som ønsker variasjon i undervisningen, gir et godt utgangspunkt for at elevene skal oppnå bevegelsesglede. Formålet med faget er preget av at elevene skal oppnå livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2).

Formålet med kroppsøvningsfaget har vært gjennomgående også i tidligere læreplaner. I LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 2) gjorde formålet det tydelig at kroppsøvningsfaget er mer enn et aktivitetsfag med kun fysisk aktivitet. Denne tankegangen ser ut til å ha blitt en del av kroppsøvningslærernes tanke- og adferdsmønster, da flere av kroppsøvningslærerne viser til at de ønsker å gi elevene mulighet til å finne en aktivitet som engasjerer dem. Borgen et al (2017) beskriver at formålet legger til rette for at kroppsøvningsfaget skal være et læringsfag, hvor kroppslig læring og kroppslig kunnskap står i fokus. De siste årene LK06 var gjeldene læreplan kom det nye rundskriv om hvordan læreplanene skal tolkes. Dette grunner i at skolens syn på kroppsøvningsfaget har vært i endring de siste årene, og fremstår nå som et fag som krever kompetente lærere. Endringen krever kompetanse til å legge til rette for glede i aktivitet, og å kunne utelate enkelheten ved aktivitet knyttet til prestasjon og konkurranse. I denne sammenheng har flere kroppsøvningslærere måttet endret sine tanker om faget. Denne beskrivelsen bygger oppunder Tor og Maris forståelse av BU i kroppsøvningsfaget.

Åsas forståelse av BU i kroppsøvningsfaget tar også utgangspunkt i at kroppsøvningsfaget legger opp til fysisk aktivitet. Åsa har vært lærer i skolen lenge, og har opplevd en negativ trend der elevene er mer stillesittende nå enn tidligere. Åsa forteller at hennes forståelse av BU i kroppsøvningsfaget har bakgrunn i denne utviklingen. Helsedirektoratet ytret i 2019 bekymring knyttet til aktivitetsnivået til barn og unge (Helsedirektoratet, 2019). Etter flere forsøk på å øke aktivitetsnivået har ikke tiltakene hatt noen dokumentert effekt, blant ni år gamle gutter ser det tvert imot ut til at aktivitetsnivået reduseres.

*[...] det er mange som sitter mye med duppedingsene sine. Og, ja har dårlig kondisjon, og kanskje er litt store, da er alt tungt da. (Åsa)*



Åsa mener denne utviklingen indikerer viktigheten av kroppsøvfingsfaget som allmenndannende funksjon i skolen. Hun påpeker at dersom kroppsøvfingsfaget kan bidra til at elevene oppnår bedre helse vil de oppleve aktivitet som noe mer positivt. Samtidig som Åsa reflekterer rundt elevenes inaktivitet peker hun også på at elevgruppen har forandret seg de siste tiårene til å bli mindre ivrige på å prøve nye aktiviteter utover sin egen komfortsone. Dette mener hun selv kommer av at elevene nå er mer redde for å ikke prestere. Bakken et al (2018) sin forskning på press blant barn og unge viser at en av ti har problemer med å takle stress i skolehverdagen. Dette mener Åsa kan ha betydning for hvordan elevene opptrer i kroppsøvfingsundervisningen. De senere årene har hun fått flere oppvekkende opplevelser.

*Så kan jeg se på, oi gjorde jeg det fra ti år siden, jøss de ble med på det ja. Det er det ikke sikkert jeg kunne gjort i dag. Fordi at de kanskje våget litt mer før. Nå skal du jo være litt perfekt. (Åsa)*

Samtidig som Åsa viser til at hun ønsker å øke aktiviseringen av elevene for at de skal utvikle en bedre helse, ser hun at elevene trenger å lære seg å ikke ta seg selv så høytidelig. Hun beskriver at hun ønsker å utfordre elevenes evne til å hive seg ut i det ukjente. Ved å legge til rette for mindre prestasjonsfylt undervisning, har hun begynt å bruke alternative undervisningsmetoder og mindre prestasjonsfokuserede aktiviteter. Hun forteller at hun også har sluttet å bruke enkelte aktiviteter hun har fått tilbakemelding på at opplevdes ubehagelig. Samtidig sier hun at det er viktig å utfordre elevene tidlig i skolegangen, slik at de kan få oppleve å være utenfor komfortsonen sin. Hun legger igjen spesielt vekt på allsidighet som en viktig faktor for å engasjere elevene som synes kroppsøvfingsfaget oppleves ubehagelig. Elevenes inaktivitet og usikkerhet er begrunnelsen Åsa gir for viktigheten av BU i kroppsøvfingsfaget:

*[...] De siste årene er jeg blitt mer opptatt med dette rundt kroppsfokus. Få elevene til å forstå at det ikke er alt rundt dem som er virkeligheten. Viktigheten av å ta vare på egen kropp og ikke nødvendigvis se ut som alle bloggerne gjør. De skal ha et sunt forhold til det. (Mari)*

Mari forteller at hun har opplevd elever helt ned på mellomtrinnet som har et usunt kroppsbilde. Derfor har Mari valgt å legge fokus på dette i sin undervisningspraksis. Hun har

opplevd at dersom hun legger til rette for at elevene får en god holdning til egen kropp og det ytre presset, vil hun kunne endre deres holdning til egen kropp til det bedre. Denne holdningen vil være et utgangspunkt for at elevene skal kunne utvikle et positivt forhold til bevegelse. Mari og Åsa løfter begge frem mestring og inkludering som sentrale verdier i arbeidet for å skape livslang bevegelsesglede. Hovedmålet med å legge opp til allsidighet i undervisningen bygger på at elevene skal finne en aktivitet de ønsker å fortsette med. Åsa forteller at hun ser flere verdier ved å være en del av et idrettsmiljø;

*[...] Er du aktiv på mange områder så klarer du deg og sosialt bra. For det er en slags innfallsport, er du på en måte flink i ett eller annet, eller i alle fall motiver, så blir du kjent med mange, og du lærer deg være i lag med mange. Dersom du er en del av et idrettsmiljø, så kommer mange ting gratis til deg [sosiale relasjoner]. (Åsa)*

Forståelsen Åsa, Mari og Tor beskriver i denne sammenhengen bygger oppunder fagets formål om å skape livslang bevegelsesglede, kunne bidra til at elevene oppnår bedre helse og kan bidra til sosial bærekraft. Verdiene som fremmes i dette helseperspektivet kan kobles til det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Dette tverrfaglige temaet legger opp til at elevene skal fremme god helse og gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg. Det legges også vekt på at elevene skal få kunnskaper og ulike perspektiver på bevegelsesaktiviteter og helse. I tråd med Sinnes og Straume (2017, s. 3) er det vanskelig å skille mellom de tre nye tverrfaglige temaene i LK20 på en hensiktsmessig måte. På denne måten opplever vi beskrivelsen av BU i LK20 som snever, fordi den gir retning til hvordan de kan arbeide med temaet i faget, men setter også begrensninger for hva som oppleves som arbeid med BU. Selv om forståelsen kroppsøvingslærerne fremmer her kan sees i sammenheng med folkehelse og livsmestring bidrar også arbeidet til å skape en bærekraftig utvikling i samfunnet. Dette er en oppfatning Jon også legger til grunn for sin forståelse av BU i kroppsøvingsfaget.

*De fleste [kroppsøvingslærerne ved samme skole] er vel likt som meg og legger fokuset på folkehelse og livsmestring. Det blir jo så klart bærekraftig utvikling det og. Men det kommer jo litt ann på hva man legger i bærekraftig utvikling, det er jo så mye som spiller inn der. Vi spiller stort sett på folkehelse og livsmestring da. (Jon).*

Selv om Jon selv ser sammenhengen mellom de to tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling*, opplever vi han som negativ i holdningen til sitt eget arbeid med BU. Han oppleves som noe usikker når han skal beskrive hvordan han legger til rette for UBU i kroppsøvningsfaget. Tidligere forskning viser også at kroppsøvningslærere fremstår usikre i arbeidet med å tolke LK20 (Sørli, 2021, s. 16). I denne sammenheng ser vi en antydning til at LK20s snevre beskrivelse av BU i kroppsøvningsfaget skaper en usikkerhet hos informantene våre. Da de selv opplever å ha en forståelse som ikke er i tråd med LK20s beskrivelse oppstår det en usikkerhet, som virker som å gjør arbeidet med BU vanskeligere for informantene. Beskrivelsen av BU som generelt tverrfaglig tema i skolen gir en forklaring som korresponderer bedre med Jons forståelse av BU i kroppsøvningsfaget. Her legges det vekt på at skolen som helhet skal skape gode holdninger og verdier som skal kunne ut i at elevene kan bidra i utviklingen av et bærekraftig samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

#### 4.1.2 Klimaperspektiv ved bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget

Den andre forståelsen vi vil beskrive tar utgangspunkt i et klimaperspektiv. I dette kapittelet vil kroppsøvningslærernes beskrivelse av BU ses opp mot de verdimeslige beskrivelsene i LK20. Det er spesielt to av informantenes argumenter som bygger opp under denne forståelsen. Nils og Jon reflekterer begge over FNs bærekraftsmål opp mot sin forståelse av BU i kroppsøvningsfaget. I denne sammenheng er bærekraftsmål nummer 13, 14 og 15 relevante (United Nations, 2015, s. 14). Målene handler om å stoppe klimaendringene, og verne om livet både i havet og på land. I diskusjonen av denne forståelsen er det viktig for oss å påpeke at selv om vi spurte kroppsøvningslærerne om deres forståelse av BU i kroppsøvningsfaget, ble fokuset blant flere av informantene rettet mot et mer overordnet tema på skolen. Da de viste til en manglende forståelse av hvordan BU burde implementeres i kroppsøvningsfaget, viste de heller til hvordan skolen arbeider for å være klima- og miljøvennlige. For våre informanter handler dette om disponering av ressurser og retningslinjer for elevenes og lærerens bruk av materialer.

I forrige kapittel (4.1.1) så vi på hvordan Jons forståelse av BU bygger opp under bevegelsesglede og hvordan dette kan knyttes til det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Gjennom intervjuet kommer det også frem at han har en forståelse av BU i kroppsøvningsfaget som legger vekt på skolens bruk av ressurser.

*[...] Også bærekraft hvis vi tenker på dusjing så står de ikke en halvtime og dusjer heller for eksempel. Så vi er jo beviste på det sånn sett. (Jon)*

I dette utsagnet tolker vi Jon dit hen at han knytter BU opp mot et klima- og miljøperspektiv. Ved å ha et bevisst forhold til hvor lenge elevene kan dusje vil skolen kunne spare ressurser. I denne sammenheng blir varmt vann som energikilde tatt opp som en negativ påvirkning på miljøet, og unødvendig bruk av ressurser. Gjennom å være konsekvente i holdningene til klima- og miljøspørsmål ovenfor elevene, vil skolen kunne bidra til å bevisstgjøre elevene på hvordan de kan opptre miljøvennlig. Bjønnes og Sinnes (2019, s. 4) viser til at skolens konsekvente holdninger vil være viktig for at elevene skal utvikle handlingskompetanse innen BU. Jon viser til at han mener fokuset skolen har på dusjingen både er tids- og ressursbesparende.

Jons forståelse av BU i kroppsøvingsfaget viser til at arbeid med holdningsendringer har en plass i kroppsøvingsfaget. Selv beskriver Jon at klima- og miljøspørsmålene har en sentral plass i skolen, og har et ønske om å formidle enkle tiltak som til sammen vil gjøre en stor innvirkning. Jons engasjement viser til at BU vil være viktige verdier i skolen, samtidig som aktivitet i kroppsøvingsfaget er viktig for han. Av den grunn ønsker han ikke å bruke kroppsøvingstidene til noe annet enn aktivitet, men klargjør heller verdien av en aktiv livsstil ved å kommunisere med elevene om verdien av folkehelse og en aktiv livsstil. I tillegg til å belyse hvordan skolen kan spare ressurser ved å dusje kortere, ønsker Jon å problematisere bruk av kopimaskinen.

*Det blir vanskelig og en del kopiering, der en kopierer opp fra nye læreplanbøker, det skaper en del frustrasjon rundt om [...], men det får en ikke gjort så mye med. (Jon)*

Jon snakker i denne sammenhengen om en frustrasjon hvor han kan oppleve å føle seg rådvill. Der skolen ikke har midler til å handle inn nye bøker, men ikke ønsker å benytte seg av for mye kopiering. Dette er en vanskelig spiral å komme seg ut av. I denne sammenhengen kan vi se at Jon ønsker å endre handlingsmønsteret på skolen. En annen informant ønsker også å fremme hvordan han ser på kopiering av læreverker som en problemstilling knyttet til BU.

*Vi har jo diskutert opp og ned alt dette her, ja nå var det en sak med kopiering. Vi har jo bøker fra tidlig 2000-tallet. Som ikke er helt oppdaterte, og da blir det jo kopiering som*

*blir løsningen da. Så det er jo det å få dem inn på den også, den bevisstgjøringen rundt det [forbruk av ressurser ved kopiering]. (Nils)*

Både Jon og Nils knytter skolens fokus på BU til et ønske om å endre lærerens bruk av materialer. De legger fokuset på å gjøre skolen som organisasjon mer miljøvennlig. Forståelsen Jon og Nils viser til i her er avhengig av at kroppsøvlingslærerne selv har et engasjement for temaet. Ida viser også til et sterkt engasjement for klima- og miljø og hennes forståelse av BU i kroppsøvlingsfaget bygger på å gi elevene en innføring i hvordan hun kan påvirke elevene til å gjøre mer miljøvennlige valg knyttet til friluftsliv.

*[...] Jeg ønsker på mange måter å utgjøre en forskjell. Det er jo dette utstyrshysteriet der alt skal være nytt og flunka, og da har vi tatt opp at dette ikke er så miljøvennlig og bærekraftig - alle disse her nye Gore-Tex klærne våre og alt dette. Mange av disse innkjøpene er jo unødvendig også, en må jo prøve å være en god rollemodell der. (Ida)*

I dette utsagnet belyser hun bærekraftparadokset i friluftslivet som vi omtalte innledningsvis. LK20 og tidligere forskning (Høyem, 2008, s. 630) viser til friluftsliv som en miljøvennlig aktivitet i seg selv. Allikevel er friluftsliv som fritidsaktivitet den tredje mest forurensende fritidsaktiviteten en kan bedrive (Hille et al., 2007, s. 12). Ida forteller at hun legger vekt på at elevene får mye og god undervisning i friluft. Idas oppfatning av friluftslivet som arena for arbeid med BU vil vi diskutere i neste kapittel (4.1.3). Ved å sette fokus på bærekraftparadokset i friluftslivet vil hun kunne bidra til å skape refleksjoner og handlingskompetanse hos elevene. Hennes fokus på det bærekraftige med friluftslivet skaper også et helhetlig syn på problemstillingene rundt BU. Sinnes (2020, s. 61) beskriver i denne sammenheng at skolen er en viktig arena for å snakke om klimaperspektivet i BU. Spesielt retter hun fokuset mot tekstilindustrien, hvor hun beskriver at denne problematikken er noe som treffer alle, fordi klær og tekstil er noe alle bruker. Samtidig kan forbruket reguleres. Å gi elevene innsikt i miljøutslippene klesindustrien bidrar til, samtidig som en lar elevene lære å begrense forbruket og reparere skader, vil bidra til BU. Sinnes (2020, s. 61) mener skolen er en viktig arena for å snakke om klimaperspektivet tilknyttet tekstilindustrien. Samtidig som klær og

tekstil er noe som er viktig for alle, er det mulig å regulere forbruket. Som Ida selv beskriver er det «bra å være ute å bruke, men ikke å overforbruke».

Jon og Nils sin beskrivelse av forståelsen de har av BU i kroppsøvfingsfaget viser til et klimaperspektiv hvor sparing av skolens ressurser står sentralt. Ved å bruke garderobesituasjonen og rammene rundt kroppsøvfingsfaget til å sette fokus på BU, vil de skape et helhetlig bilde av BU i faget. Mari beskriver også et klimaperspektiv, men legger vekt på en holdningsendring hos elevene. Hun beskriver at hun selv ønsker å være et godt forbilde i denne sammenhengen og ser det derfor som viktig at hun selv heller ikke er en del av problemet med overforbruket. Sæle og Hallås (2020, s. 113) viser til at BU fremmes best dersom lærerne er konsekvente i alt arbeidet de legger i denne prosessen. Dette fordi det kan oppleves vanskelig for elevene å forstå at skolen arbeider mot bærekraft dersom en opplever motsigende verdier i ulike deler av opplæringen (Sinnes & Straume, 2017, s. 16). Jon, Nils og Mari ser koblingen med at skolen må gå foran som et godt eksempel, samtidig som de ønsker vise elevene hvilke tiltak som kan gjøres for å skape en bærekraftig utvikling. Videre vil vi diskutere Maris forståelse av BU som naturopplevelsen i seg selv. Denne oppfattelsen deler hun med Tor og Ida.

#### 4.1.3 Naturopplevelse som utgangspunkt for bærekraftig utvikling

Mari, Tor og Ida beskriver en forståelse av BU som bygger på en oppfatning om at friluftslivet og opphold i naturen som bærekraftig i seg selv. Denne oppfatningen fremstiller Høyem (2008, s. 630) som vanlig i tilknytning til norsk friluftsliv. Beskrivelsen LK20 gir av kroppsøvfingsfaget bygger også på denne oppfatningen og beskriver at arbeidet med BU bør gjøres igjennom naturopplevelser med vekt på trygg og bærekraftig ferdsel. I denne sammenheng skal elevene forstå at valgene en tar har betydning, og konsekvenser for utviklingen, og vernet av livet på jorda både fjernt og nært. I det tilknyttede kjerneelementet *uteaktiviteter og naturferdsel* og de tilknyttede kompetansemålene vektlegger beskrivelsen i LK20 bruk av nærmiljøet og utforsking i naturmiljø.

Tor forteller om et sterkt ønske til å benytte seg av nærmiljøet i undervisningen. Han ønsker i sammenheng med uteundervisningen å legge til rette for at elevene skal få et forhold til naturen, som gjør at de selv vil benytte seg av de mulighetene en friluftsinteresse gir.

*Vi har fra tid til annen bare skogsturer i gymmen. Da tar vi dem med opp i skogen og brenner bål, og slipper dem løs. Da må de bare ordne seg selv, en trenger ikke finne på så mye. (Tor)*

I boken *Nærmiljøfriluftsliv i skolen*, beskriver Ketil Østrem (2021, s. 16) hvilke tanker som ligger bak avgjørelser som må tas for å gjøre naturopplevelsene bærekraftige. Tor forteller at han verdsetter å kunne bruke nærmiljøet. Planleggingen av undervisning med fokus på naturopplevelse blir mindre krevende når elevene kan gå eller sykle til startstedet til skogsturen. I løpet av undervisningen gir Tor elevene frihet til å utforske naturen, og lar de ordne seg selv. Slik som Østrem (2021, s. 190) fremmer trenger ikke skogsturer å handle om hva en skal gjøre, men mer om å være i naturen. Denne tankegangen går også igjen i utdanningsdirektoratets veiledning til læreplanverket som Leirhaug og Arnesen (2016, s. 133) trekker frem i beskrivelsen av friluftsliv som hovedområde i kroppsøvfingsfaget. Tors beskrivelse av hvordan han benytter seg av nærmiljøet er preget av hvordan han selv verdsetter friluftslivet. Tors forståelse virker som å være i tråd med LK20s forklaring av BU i kroppsøvfingsfaget.

I likhet med Tor har Ida en forståelse av BU i kroppsøvfingsfaget som baserer seg på det enkle ved friluftslivet og naturopplevelsen i seg selv. Det fremstår som at det er tankene om at friluftslivet er en viktig del av kroppsøvfingsfaget, og at opplevelsen i seg selv har en verdi.

*Dette med å være på tur. Og litt fokus på dette med å være. Og å kunne ta innover seg litt det. [...] Viss ungene får oppleve gleden av å bare være, bare dette å være i naturen. Ikke nødvendigvis det å prestere å gå så fort fra en plass til en annen plass, men det er den her at de får positive opplevelser med det, og at de får ... Ja at de kan reflektere litt sammen med felles ansvar for miljøet da. (Ida)*

Ved å verdsette verdien av å bare være i naturen, gir hun naturen en egenverdi og ved å oppholde seg i den kan naturen gi noe tilbake. Slik det økosentriske natursynet beskriver vil mennesket ved å vise ydmykhet til naturen, og alt som lever i den, sette økosystemet i sentrum (Sæle & Hallås, 2020, s. 110). Ved at Tor og Ida legger et økosentrisk natursyn til grunn for

undervisningen vil de i denne sammenhengen skape et verdisyn som gjør friluftslivet bærekraftig. Ida forteller om friluftslivsundervisningen sin, og hun vektlegger tanken om å bare være en del av og oppleve naturen. I denne sammenheng vektlegger Kvamme og Sæter (2019, s. 6) hvordan lærere i utdanningssektoren kan spille en avgjørende rolle for hvordan fremtidens beslutningstakere omtaler og forstår naturen. I denne sammenhengen viser Hallås et. al (2019, s. 8) til viktigheten med hvordan vi snakker og forholder oss til naturen. Ida beskriver at hun er konsekvent i holdningene hun fremmer til naturen sammen med elevene, hun nevner blant annet sporløs ferdsel som en sentral del av sin undervisning. Oppfatningen om at sporløs ferdsel er en sentral del av BU i kroppsøvfingsfaget er en holdning Ida deler med Åsa:

*Når vi har vært på kortere eller lengre turer, har vi tatt opp sporløs ferdsel som tema. Her snakket vi om hva som skjer med søppel om det ligger ute i naturen, så vi er jo veldig obs på at de må rydde etter seg og ta med seg plastikken sin og, hva er det som råtner, og hva råtner ikke. (Åsa)*

Åsa gir uttrykk for at hun ønsker å gi elevene opplevelsen av hvordan forsøpling tar seg ut i naturen, ved å la elevene oppleve og utforske det. Hun beskriver at hun mener denne opplevelsen gir mer inntrykk på elevene enn om de skulle ha hatt tavleundervisning eller lest om det i en bok. Hun forteller også at hun mener dette er en av de sterkeste sidene ved kroppsøvfingsfaget, gjennom fagets egenart får elevene muligheten til å oppleve. Åsa håper at denne måten å arbeide på vil gi elevene et mer bevisst forhold til forsøpling i naturen. Ved å gi elevene et innblikk i hvilke verdier nærmiljøet innehar. Aktivitetene Tor, Ida og Åsa legger opp til i undervisningen bygger de på utforsking og opplevelser. Denne formen for aktivitet beskriver Arne Næss i sin beskrivelse av dypøkologien (Breivik, 2020, s. 427). Ved å legge vekt på åpenhet, aktivitet og følsomhet vil elevene få introduksjon til å bli kjent med naturen. Slik Ida beskriver det vil hun gi elevene muligheten til å oppleve gleden av naturopplevelsen.

Ida og Tor viser til at de har et sterkt forhold til naturen. I samtale om nærmiljøet, snakker de varmt om mulighetene de har. Begge legger vekt på at de verdsetter skolens beliggenhet. Etersom disse tre informantene har nærmiljøet som en stor ressurs inn mot undervisning i friluftslivet, viser de til et flott naturområde som skolens nærmeste nabo. Det oppleves som forklarende at informantene ytrer et ønske om å vise frem nærmiljøet i bygden.



*Samtidig har vi vektlagt, nå driver vi faktisk og jobber ut en ny sånn turplan blant annet. For å sikre at ungene i Dalen ser ulike deler av bygden. (Ida)*

Denne oppfatningen styrkes ved at en fjerde informant Mari beskriver at hun har samme opplevelse som Åsa. Hun beskriver at for henne er det viktig at skolen viser elevene nærmiljøet, og viser da til at dette kan være deres eneste inngang til bli kjent med mulighetene de har tett på. Hun viser til en aktiv bakgrunn med interesse for ulike former for friluftsliv, og et stort ønske om å formidle dette i skolen. Hun beskriver selv at hun også er påvirket av at det meste av arbeidet med friluftslivet og BU i skolen er noe kroppsøvingslærerne står alene om. Hun beskriver at hun begrenset av at skolen ikke har noe form for samarbeid eller gode rutiner for å bedrive slik aktivitet. Mari beskriver arbeidet med friluftsliv i skolen som et «*singelrace*», i dette legger hun at hun arbeider mye alene. Videre etterlyser Mari bedre samarbeid mellom kroppsøvingslærerne. Mari beskriver også at hun har vært skeptisk til å bruke friluftslivet inn i skolen, fordi hun har vært redd for å skremme elevene;

*Jeg tenkte at dette kom til å skremme dem i fra å være ute, men det ga jo en motsatt effekt, for de følte at de mestret. Så det blir jo et bidrag til å kanskje forhåpentligvis, om de ikke i sin familie, foreløpig kanskje, blir noe mer friluftslivsfolk, så vil de kanskje i en voksen alder kanskje finne det igjen som en interesse. (Mari)*

Mestringen blant elevene som Mari beskriver ovenfor, har gitt henne bekreftelse på at friluftslivet har en positiv effekt på elevene. Hun viser videre til et ønske om at undervisningen hennes skal ha en positiv innvirkning på elevens holdning til friluftsliv og aktivitet i utemiljø. Samtidig viser hun til at dersom elevene ikke får et ønske om å begynne med friluftaktivitet som unge, så kanskje det er en interesse de tar til seg som eldre. Å kunne bringe denne formen for aktivitetsglede videre er noe Mari verdsetter høyt.

#### 4.1.4 Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett at begrepsforståelse er en viktig del av læreprofesjonen. Ettersom lærerprofesjonen har høy grad av autonomi, vil kroppsøvingslærernes forståelse ha en avgjørende faktor for hvordan undervisningspraksisen opptrer i skolen. I tråd med Gabrielsen og Korsager (2018, s. 350) er et av hovedutfordringene med arbeid med BU forståelsen av begrepet

og hva som ligger i det. Vi har identifisert tre ulike forståelser av begrepet, som alle vil bygge oppunder ulike undervisningspraksiser. Informantene våre opptrer noe usikre på hvordan de skal tolke LK20, og enkelte av lærerne kan oppleves som ambivalente i forklaringen av dere forståelse av BU i kroppsøvfingsfaget. Ut ifra forståelsene som fremtrer i denne studien passer kroppsøvfingslærernes forståelser inn i tre ulike kategorier.

Tor, Mari og Jon viser til en forståelse som beskriver BU fra et helseperspektiv. Gjennom denne forståelsen ønsker de å gi elevene en allsidig undervisning slik at de finner en aktivitet de ønsker å fortsette med, slik at de kan oppnå livslang bevegelsesglede. Dette støtter Sæle og Hallås (2020, s. 114) sin forklaring om at kroppsøvfingsfagets egenart knyttet til aktivitet, gjør at BU i kroppsøving også bygger på et helseperspektiv. Parallelt viser Jon til en forståelse som beskriver BU i kroppsøvfingsfaget fra et klimaperspektiv. Gjennom å vise til ulike måter skolen kan spare ressurser ønsker han å fremstå som et godt forbilde for elevene. Denne forståelsen deler han med Nils og Ida. Mens Nils forklarer klimaperspektivet på samme måte som Jon, bruker Ida friluftslivets klær- og utstyrshysteri som utgangspunkt. I denne sammenheng belyser hun bærekrafts paradokset. Ida viser også til en forståelse av BU i kroppsøvfingsfaget som bygger oppunder bruk av opplevelser og utforsking i naturen. Tor, Mari og Åsa forstår også BU i kroppsøvfingsfaget på en måte som verdsetter naturopplevelsen. Tor og Mari verdsetter i stor grad bruk av nærmiljøet, dette er eksplisitt nevnt i LK20 beskrivelse av BU i kroppsøving.

## 4.2 Maktfaktorer som har betydning for kroppsøvlingslærernes forståelse

I første hovedfunn så vi på kroppsøvlingslærerne sin forståelse det tverrfaglige tema BU i kroppsøvlingsfaget. Der utmerket det seg tre hovedkategorier, som vi identifiserte innenfor et *helseperspektiv*, et *klimaperspektiv* og et *friluftslivssyn*. Der vi i kapittel 4.1 avdekket forståelsen vil vi i kapittel 4.2 se på hvilke faktorer som bidrar til å forme forståelsen til informantene våre. Som hovedfokus vil vi se på hvordan Bourdieu sin beskrivelse av makt i sosiale relasjoner i samfunnet kan formes gjennom habitus, kapital og felt.

I diskusjonen av hvordan ulike faktorer har påvirket kroppsøvlingslærernes forståelser av BU i kroppsøvlingsfaget tar vi utgangspunkt i de tre ulike forståelsene. I arbeidet oppdaget vi at vår forståelse av LK20 beskrivelse av BU i kroppsøvlingsfaget korresponderer best med *friluftssynet*. I henhold til hermeneutikken har vi vært bevisst forhold til vår egen forforståelse i diskusjonen. Som beskrevet i kapittel 1.1 bygger vår forståelse på at kroppsøvlingslæreren skal legge til rette for friluftsliv, med et fokus på bærekraftige og miljømessige verdier. Med utgangspunkt i kroppsøvlingslærernes interesser, sosiale relasjoner, arbeidsmiljø og utdanning vil vi se på hvordan habitus kan beskrive de dynamiske relasjonene mellom individet og det sosiale felt (Wilken, 2015, s. 24). I denne studien peker vi på fire ulike faktorer som viser seg betydelig for informantene sin forståelse av BU i kroppsøvlingsfaget: *Tidsmangel som utfordring i lærerprofesjonen, implementeringen av LK20, økonomiske utfordringer i skolen og friluftslivets posisjon i skolen*.

### 4.2.1 Tidsmangel som utfordring i lærerprofesjonen

Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 269) sin rapport fra 2013 viser til at mange lærere opplever utbrenthet eller andre psykiske plager i tilknytning til tidsmangel problematikken i skolen. Nyere forskning viser også til at denne trenden fortsetter. Bjønnes og Sinnes (2019) beskriver i sin artikkel om hva som fremmer og hemmer arbeidet med utdanning for BU i videregående skole. Her kommer det frem at lærernes tidsbruk er en av de faktorene som fører til nedprioritering av BU. Det blir i denne sammenhengen vektlagt at BU ofte blir satt som en del av tverrfaglige prosjekt som faller utenom den ordinære undervisningen (Bjønnes & Sinnes, 2019, s. 17). Tid fremstår som en av de mest sentrale utfordringene i læreryrket blant våre informanter. Informantene viser til at dette er en av de sentrale årsakene til at de ikke benytter seg av

friluftslivet i kroppsøvingfaget. I denne studien fremstår det en sammenheng mellom informantenes forståelse av kroppsøvingfaget, og deres beskrivelse av tidsmangelen de har i skolen. I henhold til deres forståelse av BU fremtrer tid som en viktig faktor.

Utfordringen med tid blir redegjort for i samtale om informantenes før- og etterarbeid. De fleste av informantene gir uttrykk for at de ikke har tilstrekkelig med tid til dette arbeidet. Fem av våre informanter er kontaktlærere, den siste fungerer som faglærer i kroppsøvingfaget. Fire av de fem kontaktlærerne mente at de hadde dårlig tid til å planlegge sin undervisning. Det er kun en av kontaktlærerne som beskriver at han har tilstrekkelig med tid til før og etterarbeid. Tors forståelse for BU i kroppsøvingfaget så vi tidligere var knyttet til naturopplevelser og utforsking i naturen. I sammenheng med hans forståelse får vi gjennom intervjuet inntrykk av friluftslivet er en viktig del av Tors habitus, som kroppsøvingslærer fremtrer bruk av naturen som et av hans sterkeste områder. Tor har lang erfaring i skolen, og har arbeidet i kroppsøvingfeltet i over tretti år. Erfaringen har gitt han noen verdifulle refleksjoner knyttet til tidsproblemet i skolen;

*Tid er alltid et problem, men en må vel innse at en er nødt til å bruke den ubundne tiden sin litt bedre. Arbeidstidsavtalene er litt begrensende fordi at lærere vil binde litt for lite tid synes jeg. [...] De oppleves stort sett veldig positive til å prøve ulike opplegg og være med på turer, men de klager jo på tiden da. Det er det som er gjengangeren. (Tor)*

Tor beskriver at han opplever at kroppsøvingslærere generelt bruker for lang tid til å planlegge hvordan de skal legge opp undervisning. Han legger vekt på at han tidligere tenkte nøye gjennom hva han skulle si, da han gjennomførte tavleundervisning. De siste årene har han gått over til å ha en mer avslappet holdning til hva han skal si i undervisningen, han legger i denne sammenhengen mer vekt på å stole på sin egen evne til å formidle kunnskap, dette beskriver han som svært tidsbesparende. Dette tolker vi som at Tor har benyttet seg av karrieren sin til å tilegne seg kulturell kapital innenfor kroppsøvingfeltet, dette velger vi å kalle undervisningserfaring. Undervisningserfaring viser også Åsa til, hun har omtrent like lang fartstid som Tor i skolen. Åsa forteller at hun bruker mindre tid på for- og etterarbeid nå enn tidligere. Hun ser på erfaring og kunnskap som en viktig del av sin kulturelle kapital.

*[...] Men det er klart at jeg som har jobbet så mange år har jo en form for autopilot som kommer inn, og gjør at en del går av seg selv. Selvfølgelig. [...] En kan jo sitte i timevis, men en må tenke at nok er nok. Dette her er bra nok, det får bli sånn det blir, så lærere jeg av det til neste gang. Det er lov å tenke slik. (Åsa)*

I dette utsagnet forteller Åsa om hvordan erfaring og kulturell kapital er en viktig faktor for hvor mye tid en legger ned i planleggingen. Hun viser til at hun har tilegnet seg det Bourdieu beskriver som ryggmargskunnskaper (Wilken, 2015, s. 37). Ved å kunne gå på autopilot i faget har hun tilegnet seg kunnskaper som gjør det mulig for henne å nedprioritere tid på planlegging og heller benytte seg av intuisjonen. På bakgrunn av at Åsa har tilegnet seg kunnskaper som har endret måten hun arbeider med faget, kan vi si at dette denne økningen i kapital har vært med å endre hennes habitus. Wilken (2015, s. 37) sier at habitus utstyrer kroppsøvingslærerne med en matrise som gjør at de vet hvordan de skal handle i gitte situasjoner. Denne matrisen har de opparbeidet seg gjennom mange år i yrket, og ved å ha skaffet seg gode erfaringer og kapital på feltet. Det er ifølge Bourdieu ingen snarvei til å anskaffe seg denne ryggmargskunnskapen, og at dette er en form for kunnskap som må erfares (Wilken, 2015, s. 37).

Mari beskriver at hennes erfaring med å være kroppsøvingslærer har vært noe lik. Hun beskriver at hun tidligere i yrkeskarrieren brukte større deler av fritiden sin til å planlegge gode undervisningsopplegg. Denne tiden forteller hun at hun får igjen for nå, da hun har vært flink til å skrive ned og loggføre tidligere undervisningsopplegg. Hun beskriver at dette er basert på personlig og frivillig interesse:

*I høyeste grad, der er jo egentlig min fordel at jeg gjør det mer på frivillig basis. At det blir noe "du" setter deg ned og plundrer og skaffer deg en del erfaringer med selv. Ved å sitte å lese seg opp litt. (Mari)*

Mari forteller videre at hun ser det som en stor fordel at hun selv er genuint interessert i kroppsøvingsfaget. Hun sier at det gir henne motivasjon og drivkraft å holde seg oppdatert på utviklingen av faget, og Mari bruker gjerne av sin egen tid til å utarbeide nye undervisningsopplegg. Mari formidler i denne sammenhengen at hun mener kroppsøvingsfaget burde være mer verdsatt i form av at faget burde ha en større verdi i skolen, og bli sett på med

profesjonelle øyne. Tiden Mari legger ned i kroppsøvfingsfaget belønner seg i kulturell kapital ved at hun leser seg opp på forskning på kroppsøving, og blir anerkjent som en ressurs på feltet. Hun vektlegger at hun skulle ønske flere av kroppsøvfingslærerne hadde samme interesse som henne, slik at de kunne ha faglige samtaler. Dette gjenspeiler Mari sin habitus, hun oppfattes som en oppdatert, faglig dyktig og interessert person, som er opptatt av aktivitet og friluftsliv. Det arbeidet Mari legger ned springer ut ifra hennes habitus og ikke en del av hennes stillingsbeskrivelse som lærer. Derfor vil dette engasjementet variere mellom lærerne og ikke være noe det er en jevn enighet om.

*Så jeg tenker jo av og til på dere [lærerstudenter] som er nye og ferske. Alt skal inn på nytt og dere har jo ikke den erfaringen, ikke sant. (Åsa)*

Slik som Bourdieu tilsier mener også Åsa at erfaring er en avgjørende faktor for å kunne bruke mindre tid på arbeidet og rekke over alt som skal bli gjort. Jon har ikke like lang erfaring som Tor og Åsa i skolen, men viser allikevel til at han har tilstrekkelig med tid til før- og etterarbeid. Dette kan ha en sammenheng med at Jon er ansatt som faglærer i skolen, og ikke kontaktlærer slik som de andre. Jon følte at han hadde god tid til å planlegge undervisningen sin;

*Hvis du skal bryte med det vanlige må du legge om så mye, og en skal ha tiden til å planlegge dette og, for det tar tid å planlegge. Jeg er jo heldig, for jeg har ikke så mye for- og etterarbeid i min stilling. En kontaktlærer har jo mye mer, så de har ikke den muligheten til å planlegge sånne typer økter på samme måte som det jeg har. (Jon)*

Jon ser her på seg selv som heldig som ikke har så mye for- og etterarbeid. Måten han prater om tidsbruken i skolen viser til at han ikke legger mye verdi i for- og etterarbeid i faget. Denne oppfatningen springer ut som en del av Jons habitus, da det fremtrer så tydelig i språket hans at han ikke verdsetter dette. Samtidig drar Jon frem at kontaktlærere ofte har mindre tid til for- og etterarbeid, og at de dermed ikke får muligheten til å planlegge de undervisningsoppleggene de helst vil gjennomføre.

Det fremstår at erfaring er en sentral faktor når det gjelder hvem som mener de har tilstrekkelig med tid til å planlegge undervisning. Kroppsøvfingslærerne som har interesse og erfaring med

friluftslivet oppleves til å ta lettere på planleggingsarbeid knyttet til BU i kroppsøvningsfaget. Det er også en tendens til at kroppsøvningslærere som har lenger erfaring i læreryrket generelt bruker mindre tid på planlegging av undervisning. Dermed har de overskudd og tid til å kunne planlegge undervisningsopplegg som går utenfor skolen og klasserommet. Informantene som viser til at de ikke har nok tid til å benytte friluftslivet, er også de som ikke benytter seg av det. Ved å ha høy kulturell kapital innenfor undervisningspraksisen, så kan dette bidra til at lærer får frigjort tid til å sette seg inn i nye undervisningsopplegg. Deres forståelse bygger på at de kan lære elevene om BU inne i gymsalen eller ved enkle grep i skolehverdagen. For eksempel ved å bidra til å skape livslang bevegelsesglede blant barn og unge.

#### 4.2.2 Implementeringen av LK20

I en utvidelse av problematikken knyttet til tid i skolen beskriver alle kroppsøvningslærerne som deltok i denne studien innføringen av LK20 som en utfordrende prosess. Majoriteten forteller at de hadde en god innledende periode, hvor ledelsen satt av tid i den ellers hektiske lærerhverdagen til å kunne arbeide samlet med tematikken. Informantene beskriver en systematisk prosess hvor LK20 ble gjennomgått og nye ideer formet. Implementeringen blir omtalt som omfattende og tidskrevende. Etersom LK20 fungerer som et rammeverk for alt arbeid på skolen, vil LK20 være en stor ekstern påvirkning på feltet. En slik endring i kroppsøvningsfeltet vil etter hvert kunne påvirke informantene sin habitus, fordi endringene i planverket vil kreve at kroppsøvningslærerne bruker tid på å sette seg inn i nye arbeidsmetoder og endrer sin tankegang.

Etter noen gode måneder med arbeid mot implementering av LK20, snur fokuset i skolen drastisk da koronapandemien inntreffer. Flere av informantene forteller om at innføringen av den LK20 ble svekket da pandemien krevde et annet fokus. Digitalisering av undervisning, smittesporing og sykdom gjorde at skolen fikk et annet fokus våren 2020. Koronapandemien skapte et nytt doksa på feltet ved at all undervisning måtte foregå digitalt. Flere av kroppsøvningslærerne viser til at denne omleggingen krevde opplæring i ulike programmer. Presset om å digitalisere og smittesikre skolen, gjorde at koronapandemien gikk utover implementeringen av LK20 på skolefeltet. I denne sammenheng var det tiden som ikke strak til. Da koronapandemien kom til Norge hadde allerede LK20 være det gjeldene læreplanverket i et

halvt år i barneskolen. Allikevel beskriver kroppsøvlingslærerne at LK20 ikke var blitt en naturlig del av deres arbeidshverdag. Green (2002, s. 80) legger vekt på at kroppsøvlingslærernes undervisning gjenspeiler deres habitus. Sett i sammenheng med at Bourdieu legger vekt på at endringer i habitus verken skjer hurtig eller uproblematisk, samtidig som han vektlegger at det er lett falle tilbake til det «gamle sporet» (Wilken, 2015, s. 38). Dette støtter forskning som tilsier at dersom det skal skje endringer i utdanningssystemet må endringene bli fulgt opp (Tronsmo, 2012). I lys av dette kan det være legitimt å si at kroppsøvlingslærernes forståelse og undervisning trolig ikke har blitt endret i takt med LK20.

*[...] koronaen ødela litt, for vi datt litt nedpå. Vi måtte begynne på nytt igjen høsten 2021.*  
(Åsa)

Ut ifra at Åsa mener de måtte begynne på nytt med implementeringen av læreplanen høsten 2021 forstår vi at implementering som tok sted i høsten 2020 ikke hadde vært dyptgående nok til å sette seg hos informantene. Denne meningen deler Åsa med Jon og Nils. Informantene viser til at koronapandemien var hovedårsaken til at lærerne ikke har fått implementert LK20 i skolehverdagen.

Ved å se mer eksplisitt på endringene i kroppsøvlingsfaget etter innføringen av LK20 ser vi en sammenheng mellom deres syn på faget og hvordan de utøver faget. Det er klare likhetstrekk mellom Åsa, Jon og Nils. Alle tre har drevet aktivt med lagidrett, og betrakter seg selv som idrettspersoner. Idretten har vært en del av deres barndom, og de ser alle hvor viktig det er med fysisk aktivitet for dagens barn. Åsa, Jon og Nils viser til at friluftsinnteressen ikke har vært en del av deres oppvekst, men er en interesse de har utviklet i voksen alder. Deres habitus vil da være mer knyttet til at kroppsøvlingsfaget skal være et aktivitetsfag, og når de mister tid til å endre sin undervisningspraksis, vil de ifølge Bourdieu gå tilbake til ryggmargkunnskapene sine. Det vil derfor være naturlig for dem å trekke mot det som føles trygt og kjent, derav vil de ikke implementere BU i sin undervisning. Slik som Åsa beskriver, måtte flere lærere begynne på nytt høsten 2021. Hun beskriver at de i koronatiden har falt litt tilbake i det gamle sporet, slik Bourdieu forutser. Det gamle sporet for kroppsøvlingslærerne vil være LK06, hvor BU ikke var en så sentral del av kroppsøvlingsfaget. I forhold til dette ser vi en sammenheng mellom de ulike



forståelsene for BU og forholdene rundt innføringen av LK20. Da kroppsøvlingslærerne ikke har ressurser til å sette seg inn i og skape et forhold til det som står beskrevet i læreplanen, og hvordan de praktiserer UBU. Ida forteller i denne sammenheng at hun opplever å få ideer når hun får nye erfaringer og inntrykk, men at tiden er et sentralt problem knyttet til å implementere nye vaner i skolehverdagen.

*[...] Men det er denne tiden, du kan ha ideer. Jeg opplever dette at en får ideer når en får nye input, også kan det være denne tiden noen ganger å greie å implementere så en ikke faller tilbake til gammel vane. (Ida)*

Her ser vi at Ida ikke har hatt tilstrekkelig med tid til å sette seg inn i LK20, og at den nye tankegangen dermed ikke har blitt en del av hennes habitus og undervisningspraksis. Noen av de største endringene fra denne læreplanen er at idrettsaktiviteter har fått mindre plass, mens alternativ bevegelsesaktivitet og friluftsliv er blitt en større del av kroppsøvlingsfaget. Sinnes og Straume (2017, s. 10) setter søkelys på hvor viktig det er med kompetanseheving for at lærere skal ha mulighet til å undervise i det tverrfaglige tema BU. Slik som Ida peker på i dette utsagnet vil nye *input* kunne bidra til å øke kreativiteten og skape nye undervisningsopplegg hos lærerne. Selv om BU har blitt en gradvis større del av læreplan, har ikke lærerne fått et godt nok tilbud om kompetanseheving innenfor feltet. De tre ulike forståelsene som blir presentert i foregående kapittel (4.1) viser til at kroppsøvlingslærerne har en lite samsvarende forståelse av BU i kroppsøvlingsfaget. Friheten LK20 gir til å velge undervisningsmetoder gjør det lettere for lærerne å velge bort metoder som er sentrale i UBU, som for eksempel uteundervisning dersom de ikke ser verdien av det (Sinnes & Straume, 2017, s. 10). Undervisningen til den enkelte lærer vil derfor kunne variere sterkt.

Ettersom kroppsøvlingslærerens forståelse av BU i kroppsøvlingsfaget er såpass sprikende, beskriver Green (2002) at det kan være store forskjeller i hvilken grad naturopplevelsene blir praktisert i skolen. Dersom kroppsøvlingslærerens habitus tilsier at BU i kroppsøving er et givende tema kan dette være vesentlig mer i bruk hos den læreren enn hos andre. Tor og Idas beskrivelse av deres forståelse av BU i kroppsøvlingsfaget viser tydelig til at de selv har en sterk egeninteresse for friluftslivet. Interessen og erfaringen har bidratt til at de har sett verdien av å

bruke naturen i undervisningen, samtidig som de har egen interesse av å være ute i skolehverdagen.

*En er ofte god til det en interesserer seg for. (Tor)*

Som tidligere nevnt fremtrer egeninteresse, erfaring og kapital som viktige faktorer for å skape god undervisning tilknyttet BU i kroppsøvfingsfaget. I sammenheng med Sinnes og Straume (2017, s. 10) sin oppfordring om å gi lærerne kompetanseheving ser vi en sammenheng mellom de informantene som har tatt etterutdanning i henhold til LK20. Av våre seks informanter er det Tor og Ida som utmerker seg i forhold til forståelsen av BU. Tor og Ida har i tråd med LK20 et syn på BU i kroppsøvfingsfaget som bygger oppunder å skape gode naturopplevelser med vekt på trygg og bærekraftig ferdsel. Deres habitus tilsier at det faller naturlig for dem å benytte seg av friluftslivet, da de viser at dette er en viktig del av deres bakgrunn. Idas grunnlag for å ha høy kulturell kapital er knyttet til at hun har tatt etterutdanning rettet mot LK20, og alltid har vært interessert i å fornye sin undervisning. Hun beskriver selv at hun nå er i en prosess hvor hun får en ny forståelse for kroppsøvfingsfaget. Ved å ha arbeidet med alternative opplegg i kroppsøvfingsfaget har Ida fått en forståelse for at kroppsøvfingsfaget har vært i stor endring i tilknytning til LK20. Ida sin prosess er sterk preget av at hun har brukt mye tid de siste årene til å ta etterutdanning. Etterutdanning hun har tatt er knyttet til kroppsøvfingsfaget ved OsloMet, og hun er nå i utdanning som lærerspesialist. Hun understreker at hun mener innføringen av LK20 skaper store endringer i kroppsøvfingsfaget. Ida som både jobber som kroppsøvfingslærer og tar etterutdanning får en økning i sin kapital innenfor kroppsøvfingsfaget. Hun vil derfor få en «høyere» posisjon på felte, og dermed kunne være med å endre feltet sitt doksa. I denne sammenhengen kan vi se viktigheten av etterutdanning. Ida har gjennom etterutdanningen fått en dytt i retning av å måtte endre sin habitus og hvordan hun underviser i kroppsøvfingsfaget. Dette har vært en faktor som har endret Ida sin undervisningspraksis, og hennes forståelse av BU.

Tor har ikke tatt etterutdanning slik som Ida, men kan på den andre siden vise til høy kapital gjennom lang erfaring i yrket. Han viser til at han har hatt mye uteundervisning og turer i undervisningssammenheng. Hans høye undervisningskapital og habitus har gjort overgangen til

LK20 mildere. Dette kommer av undervisningspraksisen hans alt har ligget nærme det LK20 vil fremme innenfor BU i kroppsøving. Det er naturlig for Tor å ha fokus på naturopplevelser i kroppsøving, han allerede jobbet mye med undervisningsopplegg som kan benyttes i arbeid med BU i kroppsøving. Det kommer også klart frem i hans habitus at han har mange gode erfaringer med å være ute. Fellestrekket mellom disse to informantene er at deres høye kulturelle kapital innenfor friluftsliv gjør at undervisningen tilknyttet friluftsliv og naturopplevelser blir mer nærliggende. Da vi spurte Tor og Ida om hva de liker å gjøre på fritiden, svarer de begge to kjapt; *friluftsliv*. Den felles interessen har ført til at de har gjort seg noen felles forståelser og erfaringer for temaet i skolen. Slik som Green (2002, s. 80) beskriver vil felles interesser og erfaring føre til at deres forståelser og undervisning vil ha likheter. Ved at disse to informantene allerede har en fot innenfor UBU kan vi si at det vil kreve mindre endring av deres habitus og undervisningspraksis for å være i tråd med LK20.

Dette argumentet styrkes i hvordan Ida og Tor forteller om sin opplevelse av skolen de arbeider på. Ved at skolen som en helhet har god erfaring og rutiner på å bedrive friluftsliv i nærmiljøet besitter de høy kapital innenfor friluftsliv feltet. Siden de begge besitter høy undervisningskapital på kroppsøvingfeltet ved Dalen skole, vil de kunne være med å forme hvordan kroppsøvingfeltets doksa skal være. Det virker som Tor og Ida har formet feltet til å passe inn mot det LK20 legger i UBU i kroppsøving. Med utgangspunkt i at kroppsøvingslærerne på Dalen skole oppleves som spesielt flinke til å gjennomføre friluftslivundervising, kan det tenkes at kroppsøvingfeltet legger godt til rette for arbeid med naturopplevelser i skolen. Samtidig viser Ida til at hennes forståelse av BU i kroppsøving er preget av rammene LK20 legger til grunn:

*[...] Ellers så dette med den nye læreplanen, at vi er nødt til og kanskje bli, enda så syntes jeg at vi i Dalen er flinke med friluftsliv biten, men ha dette nærfriluftslivet også. Ikke bare disse her lange ambisiøse turene. (Ida)*

Å velge nærmiljøet blir som tidligere nevnt en viktig faktor for å skape de bærekraftige naturopplevelsene. Tanken om at de ønsker å gå fra de ambisiøse, lange turene til å bruke nærmiljøet vil være i tråd med Sæle og Hallås (2020, s. 119). Sæle og Hallås mener at friluftslivet

i skolen skal gå mot noe enklere og nært, heller enn noe spektakulært og ambisiøst. Både Ida og Tor underviser på en skole som er i nærheten av der de vokste opp, og er gjennom en aktiv oppvekst blitt godt kjent med nærmiljøet. Det fremstår som om kroppsøvingfeltet på Dalen skole er gode til å benytte seg av naturen som utviklingsarena for elevene. Denne enigheten på feltet gir en beskrivelse av doksa på skolen til Tor og Ida, denne forklaringen bunner i at skolen legger godt til rette for at kroppsøvingslærerne skal kunne arbeide med BU i kroppsøvingfaget.

Tor og Ida fremstår blant våre informanter som heldige med feltets holdning og det gjeldene doksa på feltet. Ved å ha flere lærere med høy kapital og gode holdninger knyttet til BU på kroppsøvingfeltet fremstår det som enklere å legge til rette for UBU ved Dalen skole. Leirhaug og Arnesen (2016, s. 138–142) tar for seg skolefagsundersøkelsen sin kartlegging av kroppsøvingslærernes vurdering av egen kompetanse i ulike temaer i kroppsøvingfaget. Undersøkelsen gjorde det tydelig at det er lite undervisning i friluftsliv i barneskolen, selv om det kun er en av ti kroppsøvingslærere som ikke føler seg kompetent til å gjennomføre friluftslivsundervisning. Kroppsøvingslærernes kompetanse blir av Bourdieu omtalt som kapital innenfor kroppsøvingfaget. Som tidligere diskutert ser vi forskjeller på informantene sin kapital innenfor ulike tema i kroppsøvingfaget. Det kommer frem at Tor og Ida har høy kapital innenfor undervisning mot BU. Samtidig som Ida og Tor viser til de ansatte ved Dalen skole som spesielt kompetente, beskriver de også nærmiljøet til skolen som spesielt godt. Det viser seg at hvordan kroppsøvingslærerne oppfatter rammefaktorene har en innvirkning på hvordan de forstår BU i faget. At undervisningskapitalen er forskjellig blant våre informanter vil være naturlig siden kroppsøvingslærere står relativt fritt til å velge hvordan de vil legge opp sin egen undervisning i faget.

#### 4.2.3 Økonomiske utfordringer i skolen

I tråd med Brattenborg og Engebretsens (2013, s. 81) vil den enkelte lærers holdninger være avgjørende for i hvilken grad de ulike faktorene oppleves som muliggjørende og begrensende. Blant informantene er det tydelig å se at holdningene til kroppsøvingslærerne og ledelsen fungerer som en viktig rammefaktor. I dette underkapittelet vil vi beskrive hvordan økonomi kan påvirke kroppsøvingslærernes forståelse av friluftslivet, som en del av BU i kroppsøvingfaget. Det blir i dette kapittelet interessant å se hvordan økonomiske utfordringer

håndteres på ulike måter av kroppsøvlingslærerne. Først vil vi se hvordan Jon beskriver at manglende økonomisk kapital gir skolen utfordringer med ressurser og utstyr:

*Vi har ikke rammefaktorene ellers til å få til noe mer dessverre. Det går på ressurser og utstyr. Vi har ikke nok dessverre, det er fryktelig synd, men slik er det nå. (Jon)*

Jon ser den økonomiske rammefaktoren, som minker tilgangen til ressurser og utstyr, som begrensende for utøvelsen av friluftslivet. Selv om Jons arbeidsplass ligger plassert mellom vakre fjorder og høye fjelltopper, forklarer han at friluftslivundervisningen krever busstransport og diverse utstyr. Jon beskriver i denne sammenheng skolen sin økonomiske kapital som en begrensende rammefaktor for utøvelsen av friluftslivet. Jon viser til at skolens økonomiske kapital har blitt svekket de siste årene. Tidligere har de hatt muligheten til å reise på flere turer til Jotunheimen eller lignende områder. Dette er i tråd med utdanningsforbundets artikkel som formidler at halvparten av landets rektorer forteller at skolene i dag har dårligere økonomiske forutsetninger enn for tre år siden (Utdanningsforbundet, 2017).

Nils forteller om samme økonomiske situasjon på sin skole, han forteller videre at midlene ofte blir brukt til andre områder i skolen. Han forteller om en tendens til at midlene gjerne blir brukt i tilknytning til basisfagene, som Nils opplever som høyere prioritert. Flere av informantene syntes å være enige om at det er en forskjell i prioriteringen av fagene når midlene skal distribueres. Kroppsøvlingsfaget oppleves i denne sammenheng som et lite prioritert fag. Nils synes også faget oppleves som et fag med dårlig status. Dette kan forstås som at kroppsøvlingsfaget har lav kulturell kapital på skolen som felt, i motsetning til matematikk og norsk som syntes å bli sett på som viktige og dermed ha høy kulturell kapital. Faget sin posisjon i skolen gjør at kroppsøvlingsfaget ikke får midlene til reiser og utstyr som tilfredsstillende for Jon og Nils sin forståelse av friluftsliv i skolen. I denne sammenheng forteller Nils om hvordan den lave økonomiske kapitalen til kroppsøvlingsfaget gjør at de ofte opplever mangel på folk i undervisningssammenheng:

*[...] Jo vi har jo litt sånn ... vi har jo brukt en del friluftslivturer og sånn, sporløs ferdsel og den biten. Men nå er det ikke så fryktelig mange turer en kommer seg på, jeg tar de ikke*

*med meg alene og reiser på tur for å si det sånn. Da koker det igjen ned til folk. I kroppsøvingstimene er det nå bare meg, ingen ekstra ressurser da. (Nils)*

På denne måten opplever Nils den økonomiske kapitalen til skolen som en begrensende rammefaktor. Det er ikke en mulighet for Nils å ha med seg elevene på tur alene. Han oppfattes som usikker da han beskriver hvordan friluftslivet skal utøves i skolen. Nils er en aktiv fyr som er glad i ulike former for aktivitet. Han trekker frem friluftsliv som en av hans hovedinteresser, gjennom jakt og fiske. Denne interessen har kommet i senere tid. Nils har noen få år med erfaring fra arbeid i skolen. I lys av Bourdieu så kan dette komme av at han fortsatt jobber med å opparbeide seg kapital innenfor feltet. Etter hvert som han får flere opplevelser med å ha med seg elevene på tur, vil kanskje terskelen virke lavere. Dette er tilfelle for informant Tor, som vi kommer tilbake til senere. I Jon sitt tilfelle ligger utfordringene med friluftslivundervisningen tetter opp mot rent materialistiske behov. I spørsmål om friluftsliv beskriver han hvordan han forstår dette som en aktivitet som er svært resurskrevende. Turene Jon forteller at han ønsker å legge til rette for i kroppsøvingsfaget om fremstår strabasiøse, men det fremstår som om dette er hans oppfattelse av friluftslivet. Han forteller i denne sammenheng at han har tatt et aktivt valg om å ikke bruke friluftslivet i sin undervisning. Den undervisningen elevene i hans klasse får skjer gjennom kontaktlæreren. Greens (2002, s. 80) beskrivelse av hvordan habitus kan påvirke læreres undervisningspraksis er i dette tilfellet fremtredende. Jon viser seg som en aktiv fyr, som ikke beskriver seg selv som spesielt interessert i friluftslivet. I de erfaringene han trekker frem fra friluftslivet, forteller han om lange, spektakulære fjellturer. Dette kan knyttes til Bourdieus begrep om symbolsk kapital, fordi Jon viser en interesse for det som ser bra og imponerende ut utad.

Tidligere har utøvelsen av friluftslivet i skolen vært åpen for tolkning. I henhold til LK 20s beskrivelse av BU i kroppsøvingsfaget, skal faget gi elevene naturopplevelser med vekt på bruk av nærmiljøet. Denne forklaringen legger til rette for å gjøre friluftslivet enklere og mindre resurskrevende. Likevel krever det at det er muligheter for å utøve friluftsliv i nærmiljøet, samtidig som kroppsøvingslærerne ser muligheter i dette miljøet. Våre informanter forteller i svært varierende grad om hvordan de tar i bruk nærmiljøet og hvilken verdi de finner i å bruke

den. Jon har jobbet på flere ulike skoler, og beskriver et område vi kjenner godt til som bedre for slik aktivitet enn der han arbeider nå.

*[...] Ja, altså Lalm er jo et eldorado for den typen, der har en jo tilgang på alt. Både skiløyper og sykkel og kajakk på fjorden. Der har dere på en måte alt sånn sett, men det gjelder jo ikke alle steder det da. (Jon)*

Det virker i denne uttalelsen som at Jons forståelse av friluftslivet bygger på hans egen habitus, han er selv opptatt av sykling og langrenn. Hans oppfattelse av friluftsliv bygger på et idrettsperspektiv, og handler om å være i fysisk aktivitet. I denne sammenheng vil han være avhengig av å ha tilrettelagte arenaer og utstyr. LK20 legger opp til mer fokus på nærmiljøet, og å ta i bruk de enkle og ukompliserte av friluftslivets verdier. Horgen og Tangen skriver om hvordan vi kan legge til rette for et mer bærekraftig friluftsliv ved å benytte oss av de «kortreiste og bærekraftige opplevelsene framfor de eksotiske og miljøtruende» (Horgen & Tangen, 2019). Åsa, Nils og Jons syn på friluftsliv tilsier at utflukter må gjennomføres ambisiøst og strabasiøst. Dette blir i strid med LK20 som legger mer vekt på naturopplevelsen og nærfriluftslivet (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 7). I denne sammenheng vil Sinnes og Straume (2017, s. 10) sin beskrivelse av at lærere trenger en kompetanseheving for å få en endring i undervisningspraksisen.

Den manglende økonomiske kapitalen til skolen virker å være en allmenn oppfattelse blant informantene. Allikevel varierer kroppsøvlingslærernes måte å håndtere denne begrensende faktoren på. Ida og Jon viser begge til en forståelse av BU i kroppsøvlingsfaget som bygger, som tidligere nevnt, på et engasjement for klimaet. Der Jon drar denne tematikken inn i gymsalen, velger Ida å problematisere klimaperspektivet i skolen. Ida legger til grunn at hun ikke ønsker å skape et press ovenfor elever og foreldre om at de trenger å kjøpe nytt og dyrt utstyr. I motsetning til Jon, som velger å utelate friluftslivsundervisningen fra sin praksis, har Ida sett den økonomiske utfordringen til å finne alternative løsninger. I denne sammenhengen ser vi en klar sammenheng mellom kroppsøvlingslærernes habitus og valgene de har tatt. Ida sin habitus som bygger på gode erfaringer fra friluftslivet, og en glede av å være ute i naturen. Med sin bakgrunn ser hun muligheten til å bruke diskusjoner knyttet til utstyr til en læringsssituasjon:

*Gode forbilder knyttet til å være bærekraftige folk – gode menneske [...] som voksne er gode modeller på det. [...] Så det er dette med den klesproblematikken også da. Dette utstyrshysteriet der alt skal være nytt og flunka. Dette med at det ikke er så miljøvennlig og bærekraftig alle disse her nye Gore-Tex klærne våre og alt dette. Det er slike ting vi har nevnt på da. (Ida)*

Som tidligere nevnt knytter vi Idas holdninger til et klimaperspektiv og beskriver hennes handlinger ut ifra at hun har høy kapital knyttet til å ta etiske valg innen klima og miljø. Ida ønsker også å formidle at det kan være vanskelig når ikke elevene har økonomisk kapital til å investere i utstyr hun mener er nødvendig for å gjennomføre de aktivitetene. Ida nevner i denne sammenhengen at hun mener barn og unge trenger gode forbilder knyttet til utstyrshysteriet. Hun ønsker å vise elevene sine at en ikke trenger nytt utstyr for at det skal fungere, og at miljøvennlige løsninger kan være vel så gode som nye. Sæle og Hallås (2020, s. 117) går inn på dette med presset som elever kan føle på ved at de hele tiden skal ha nyest og mest moderne utstyr. Utstyrsjaget går imot tankene om å skape en bærekraftig livsstil. Ved å kombinere naturopplevelsene med vekt på trygg og bærekraftig ferdsel, med holdninger om å formidle hvordan en kan arbeide med verdier knyttet til utstyr og klesproblematikk skaper hun et helhetlig syn på BU i kroppsøvningsfaget. Ida ser nærmiljøet som en stor ressurs. Denne oppfatningen er tydelig preget av hennes habitus og feltet hun arbeider på. Som tidligere nevnt arbeider Ida og Tor på samme skole, og er på denne måten en del av samme felt. Begge to beskriver feltet som motiverende og støttende til å arbeide med friluftsliv i kroppsøvningsfaget. Nærmiljøet til Dalen skole blir også beskrevet av disse to informantene som godt egnet for å bedrive enkelt friluftsliv.

Ved å benytte nærmiljøet til å gjennomføre turer i nærmiljøet oppfattes ikke de økonomiske utfordringene som så altoppslukende for dem. Alle informantene våre er lærere på skoler som er plassert i distriktet, og har et nærmiljø som er preget av mange rødmerkede stier og natur. Dette gjør skillet mellom informantenes holdning til bruk av nærmiljø blir tydeligere. Dette viser betydningen av feltet, kapitalen og habitus sin påvirkning på informantenes forståelse av BU i faget. I motsetning til Nils og Jons holdning til de økonomiske utfordringene har vi sett hvordan Ida bruker denne utfordringen til å belyse et klimaperspektiv av forståelsen av BU i



kroppsøvningsfaget. Tor viser til at han ikke ser de økonomiske utfordringene som et problem. Som tidligere beskrevet verdsetter han å kunne ta med elevene ut i naturen, han tar gjerne med seg elevene ut i naturen og har en skogstur i gymtimen. Disse timene beskrev han som lite anstrengende, da elevene som oftest kunne ordne seg selv. Hans habitus bærer preg av at han har lang erfaring i skolen. Han beskriver at han har arrangert utallige mange snøhuleturer og andre former for overnattingsturer. Slik har Tor utviklet en høy kulturell kapital, som gjør det mulig for han å gjøre slike undervisningsopplegg uten å bruke lang tid på ekstra forberedelser. Tor beskriver de økonomiske utfordringene som utfordringer som kan håndteres:

*Og økonomien er selvsagt begrensende, det er jo nedskjæringer her som andre plasser. Konstant problem. Vi får ikke alltid dratt så lang, men det er nå ikke noe problem (Tor)*

Hvilken holdning kroppsøvningslærerne har til BU i kroppsøvningsfaget ser ut til å kunne forklares ut ifra begrepene habitus, felt og kapital. Tor, Ida og Mari fremstår som ha høy kulturell kapital innen friluftslivet. De ser på nærmiljøet som en stor ressurs, og bruker dette i aktivt i kroppsøvningsfaget. Som tidligere nevnt forteller Tor og Ida om hvordan feltet på deres skole er gode til å benytte seg av friluftslivet, og hvordan det er en kultur for å bedrive uteaktivitet. Dette legger et godt grunnlag for at kroppsøvningslærerne skal arbeide med friluftslivet, selv med mindre gunstige økonomiske rammer. En annen faktor Tor og Ida beskriver er erfaring og interesse. Deres habitus er preget av de lenge har brukt friluftslivet i skolen, og at de har en genuin interesse for å være ute å skape gode naturopplevelser.

#### 4.2.4 Friluftslivets posisjon i skolen

Tidligere har vi diskutert hvordan tidsmangel, innføringen av LK20 og den økonomiske kapitalen kan ha ulik betydning for kroppsøvningslærernes forståelse av BU i kroppsøvningsfaget. Her blir det klargjort at kroppsøvningslærernes tidligere erfaringer, interesser og holdninger har stor betydning for hvordan disse faktorene påvirker deres forståelse. I dette underkapittelet vil vi ta for oss et funn som både overrasket og utfordret vår forforståelse. Funnet baserer seg på talemåten flere av informantene bruke når de omtaler friluftslivsundervisningen tilknyttet UBU i skolen. Her fremstår det en oppfatning om at friluftslivet på en måte står utenfor kroppsøvningsfaget. Denne oppfatningen er i varierende grad fremtredende hos alle informantene. Tor som tidligere har beskrevet at han gjerne bruker friluftslivet som en del av

kroppsøvningsundervisningen, viser også en tendens til at dagsturer og overnattingsturer, står på utsiden av kroppsøvningsfaget.

I intervjuene fremtrer det en formulering hos flere av informantene som gjorde oss nysgjerrige. Da informantene skal beskrive sin forståelse av BU fremmet de ulike vinklinger. Videre samtalte vi med informantene om hvordan temaet er beskrevet i LK20. Talemåten informantene bruker i samtalen om naturopplevelsene og friluftslivet viser til at informantene ser friluftslivet som en aktivitet utenfor kroppsøvningsfaget:

*[...] Jeg tenker vel egentlig at det blir jobbet med dette (BU) på skolen hos oss i form av en del opplegg som ligger utenfor kroppsøvningsfaget. På grunn av at vi har så mange muligheter til å bedrive de friluftslivsaktivitetene, de ligger egentlig innunder mange andre felt. [...] for jeg tenker alle disse her uteturene våre, overleve ute, pakke, bruke naturen, ut på fiske. Det er så mange ting der som kan trekkes innunder der. Men den biten der er på en måte ikke spesifikk planlagt i mine kroppsøvingstimer nødvendigvis.*  
(Mari)

Informantene i denne studien er generelt enige om at friluftsliv er en god arena for å arbeide med BU, og viser til at friluftslivundervisningen har en sterk tradisjon i skolen. En av verdiene de fremmer er hvordan det er en god arena for å skape gode relasjoner. Mari knytter i denne sammenheng arbeidet med BU til ulike friluftslivsaktiviteter skolen som helhet arbeider med, og knytter det ikke til kroppsøvningsfaget. Ved å si at slike turer ikke er planlagt inn i hennes kroppsøvingstimer skaper hun et skille mellom kroppsøvningsfaget og friluftslivet. Vi opplever i denne sammenheng at Mari har et snevert syn på hvordan kroppsøvningsfaget skal fremstå i skolen, hvor faget er begrenset til timene som er oppført på timeplanen.

Denne forståelsen anser vi som en snever forståelse av kroppsøvningsfaget, da LK20 i stor grad legger opp til tverrfaglig arbeid i alle fag. Dette er i tråd med Erdvik sin forskning som viser at kroppsøvningslærere ofte kan ha et snevert og idrettsfokusert syn på faget, noe som fører til at faget vil gagne de som er idrettsaktive på fritiden (Erdvik, 2020, s. 75). Kompetansemålene i LK20 legger opp til friluftslivsundervisning i kroppsøvningsfaget og overordnet del gir rom for tverrfaglighet. I informantene sin forklaring fremstår det at friluftsliv på en måte bare er en del

av den norske skolen. Aktivitet ute og ulike turer er bare noe en skal på. Det virker i denne sammenheng som kroppsøvlingslærerne ikke tenker over at kompetansemålene knyttet til friluftsliv skal ha en plass i dette arbeidet.

Mari deler sin oppfatning om at friluftslivet ofte står utenfor kroppsøvlingsfaget med Jon, som tidligere beskrevet ikke bruker friluftsliv i sin praksis som kroppsøvlingslærer. Jons beskrivelse av dette skillet utmerker seg da han beskriver hvem som har ansvar for denne friluftslivundervisningen.

*[...] Ungdomsskoleelevene har hvert år både i 8., 9., og 10. En overnattingstur i løpet av skoleåret. Men den er det ikke jeg som står for i praksis. Det er kontaktlærerne som har den turen, og er med på den turen. Sånn sett blir det mer tverrfaglig det da. (Jon)*

Han forteller at de turene, friluftslivet og naturopplevelsene elevene hans har er kontaktlæreren sitt ansvar. Dette forsterker skillet mellom kroppsøvlingsfaget og friluftslivet. Hans stilling som faglærer i kroppsøvlingsfaget, med utdanning innen idrettsfag, oppvekst og bakgrunn i idrettsverden viser til at Jon ser mest nytte i aktivitetsdelen av faget. Dette kommer av at hans habitus er preget av et idrettslig syn på faget. Jon forklarer at det er praksis på den skolen han arbeider på at kontaktlæreren har ansvaret for friluftslivsopplegget. I den sammenheng kan vi se at doksa på Jons skole beskriver at friluftslivet står utenfor kroppsøvlingsfaget. Når doksa på feltet til skolen legger opp til at det er kontaktlærere sitt ansvar å gjennomføre undervisning i friluftsliv, vil ikke Jon sin undervisningskapital innenfor BU øke. Dette vil bidra til at Jons syn på skillet mellom friluftsliv og kroppsøving består. Det er av den grunn ikke så oppsynsvekkende å se at Jon ikke bruker mer tid enn nødvendig på friluftslivsdelen av faget. Ved at kompetansemålene i friluftsliv blir dekt av kontaktlærerens opplegg, ser Jon at kompetansemålene i friluftsliv blir tilfredsstilt. Han fokuserer da i stedet på aktiviteter han selv finner mer spennende, og som ligger nærmere hans habitus. Her er det klare skille mellom friluftsliv og kroppsøving med på å forme Jon sin forståelse av UBU. Dette vil forme Jon sin forståelse ettersom han må tolke LK20s formuleringer mot noe annen enn friluftslivet, dersom han ikke har tenkt til å benytte seg av det i undervisningen.

Samtidig som kroppsøvlingslærerne viser til at todelingen bunner i skolens friluftslivstradisjon og ansvarsfordeling, ser informantene det som utfordrende å kombinere kroppsøvlingsundervisningen på timeplanen med temaet BU. Ettersom fem av våre seks informanter tydelig beskriver friluftslivet til å stå utenfor kroppsøvlingsfaget kan det virke som dette er gjeldene doksa på kroppsøvlingsfeltet. Likevel ser kroppsøvlingslærerne flere positive sider ved å benytte friluftsliv som en del av UBU:

*[...] Sterkeste siden for å få det (BU) fram er jo gjennom friluftslivet tenker jeg da, dette med sporløs ferdsel. Hva bruker vi, hva har vi med oss, hva tar vi med ned igjen. I en gymsal så er jo dette litt vrient å få med seg. For der har vi jo utstyr som vi bruker og så rydder vi det opp igjen. Dette med å ta vare på det selvfølgelig, men det er jo egentlig den friluftsbiten da. (Nils)*

*Friluftslivsbiten* beskriver Nils senere som en del av faget som står utenfor kroppsøvlingsfaget. Her er det ofte flere klasser sammen og har en dagstur eller til sjeldenhet overnattingsturer. I forhold til dette synet kan vi se en sammenheng med implementeringen av LK20 i skolen. I kapittel 4.2.2 diskuterte vi hvordan kroppsøvlingslærernes habitus, friluftslivskapital og felt har betydning for hvordan LK20 har blitt implementert i deres undervisningspraksis. Åsa beskriver i likhet med mange av informantene at hun ikke har endret undervisningspraksisen sin etter innføringen av LK20:

*Nei, det har jeg faktisk ikke gjort, og det har jeg litt dårlig samvittighet for. Men samtidig er det ikke så mye forskjell, det er vel kanskje på grunn av jeg ikke har ungdomsskolen. Og der har en litt annerledes vurderingsbit ikke sant. (Åsa)*

Oppfatningen om at LK06 og LK20 er relativt like i formuleringene knyttet til friluftsliv og BU syntes å gjennomgående hos våre informanter. Det at Åsa ikke ser hva som er annerledes i LK20 vil være med å begrense hennes forståelse av BU i kroppsøvlingsfaget. I LK06 var kroppsøving på mellomtrinnet inndelt i to hovedkategorier idrettsaktivitet og friluftsliv. Denne læreplanen er sterkt implementert i feltet og det ser ut til at en endring i dette mønsteret sitter langt inne hos enkelte av informantene. Kompetansemålene var på denne måten todelt og kan ha blitt oppfattet av kroppsøvlingslærerne som to ulike arenaer og metoder å arbeide med faget på.

Våre informanter gir uttrykk for at disse to delene nærmest delte faget i to, hvor de ble arbeidet med og snakket om på ulike arenaer (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 5). Dette virker til å ha påvirket habitusen til kroppsøvlingslærerne, noe vi kan se i form av at ryggmargskunnskapene deres hentyder at faget er delt inn i kroppsøvlingsfaget som forgår i gymsalen, og friluftaktivitet som ofte må ryddes plass til på timeplanen. Som tidligere nevnt er en av grunnene til at LK20 ikke er implementert i skolen at koronapandemien krevde mye fokus av kroppsøvlingslærerne. På grunn av fokusendringen har kroppsøvlingslærerne fått mindre tid til å implementere de nye holdningene, verdiene og undervisningspraktiske føringene i sin praksis. Da kroppsøvlingslærerne igjen kommer tilbake til en normal praksis, kan det være gjeldene at det blir satt av tid til å arbeide med denne fokusendringen. Denne fokusendringen kan i denne sammenhengen bli sett på som en kamp på feltet, der ulike agenter kjemper om hvilken forståelse av BU i kroppsøvlingsfaget som skal være gjeldene. Det kan virke som mange faktorer har ført til at denne kampen ikke helt har startet, og at det fortsatt er LK06 som er det gjeldene læreplanverket i kroppsøvlingsfaget.

I denne sammenhengen kan vi se at Åsa ikke har hatt nok til å skape en fokusendring fra LK06 sin premisser til LK20 sin verdiendring. Dersom Åsa fortsetter i det gamle sporet, uten å aktiv endre fokus og skape nye holdninger vil trolig hennes habitus bestå som den er (Green, 2002, s. 80; Wilken, 2015, s. 35). Dette kan være med å begrense hennes forståelse av BU. Hun uttrykker også at dette er noe hun har litt dårlig samvittighet for, og kan komme av at hun ikke har tilstrekkelig med kapital innfor BU feltet. På denne måten prioriterer hun i stedet å arbeide med det hun er trygg på. Samtidig viser Sinnes og Straume (2017, s. 10) til at det ikke er tilstrekkelig med tilbud for dem som ønsker å tilegne seg mer kapital innenfor kroppsøvlingsfeltets satsing på BU. Dermed kan det vise seg å bli vanskelig for kroppsøvlingslærerne å gjennomføre fokusendringen.

Alle informantene, med unntak av Ida og Tor, fremmer en aposentrisk tilnærming til naturen, hvor de setter mennesket og deres opplevelse av naturen i sentrum. Dersom LK20 skal bli oppfattet og praktisert innenfor et økosentrisk natursyn, slik Sæle og Hallås (2020, s. 110) beskriver, må kroppsøvlingslærerne oppnå en transformativ endring. Denne transformasjonen vil innebære en holdningsendring hvor nye begreper og aktiviteter blir sentrale. Dersom dette

skal bli en realitet vil kroppsøvlingslærerne være avhengig av at det blir satt av nok tid til dette arbeidet. Funnet som er diskutert i dette kapitlet kan støtte seg på tidligere forskning på friluftsliv i kroppsøving. En undersøkelse viser til at gjennomføringen av friluftsliv i kroppsøvlingsfaget, i praksis ikke matcher intensjonene i læreplanen (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 129; Leirhaug & Klepsvik, 2010). Det fremstår i dette kapitlet som at kroppsøvlingslærerne i stor grad er bundet til timeplanens oppsatte timefordeling. I kombinasjon med hvordan kroppsøvlingslærerne beskriver ansvarsfordelingen av friluftslivsundervisningen i skolen, kan vi dermed stille spørsmål ved om gjennomføringen av friluftsliv i tilknytning til kroppsøvlingsfaget blir ansett som en del av arbeidet kontaktlærerne, og skolen som helhet gjør med tanke på friluftslivet.

#### 4.2.5 Oppsummering

Der vi i kapitel 4.1 identifiserte informantene sin forståelse av BU i kroppsøvlingsfaget, har vi i kapitel 4.2 lagt frem faktorer som fremtrer som betydningsfulle for kroppsøvlingslærernes forståelse av BU i kroppsøvlingsfaget. *Tidsmangel som utfordring i lærerprofesjonen, implementeringen av LK20, økonomiske utfordringer i skolen og friluftslivets posisjon i skolen* er de fire faktorene vi har diskutert. Det viser seg i denne sammenheng at informantenes habitus, kapital og felt har betydning for hvordan og i hvilken grad disse faktorene har påvirket dem.

Flere av informantene beskriver friluftslivet som en tidkrevende aktivitet. De legger derfor vekt på at det kan være vanskelig for kroppsøvlingslærere å drive friluftslivundervisning i kroppsøvingstimene. Flere av informantene viser i denne sammenhengen til at planleggingsarbeidet er krevende. Informantene med høy friluftslivkapital viser til at det er lettere for dem både planlegge og å gjennomføre slike former for undervisning. LK20 sin inntreden i den norske skolen kom på et ugunstig tidspunkt. Lærerne hadde iverksatt LK20, før koronapandemien tvang dem til å legge om til en annen form for undervisning. Ettersom de nye ideene og forklaringene i LK20 ikke hadde fått fotfeste i skolen, kan vi se at Bourdieus beskrivelse om at agenten har en tendens til å falle tilbake i det gamle sporet. Derfor kan vi si at kroppsøvlingslærerne viser en antydning til å henge igjen i LK06. I henhold til kroppsøvlingsfagets posisjon i skolen, beskriver våre informanter at kroppsøvlingsfaget ikke får tilstrekkelig med økonomiske ressurser. I de ulike forklaringene kroppsøvlingslærerne gir av denne utfordringen

er det tydelig at friluftslivskapitalen til den enkelte lærer og feltet, har betydning for hvordan informantene gjennomfører UBU. Mens noen velger å legge helt bort friluftslivundervisningen, velger andre å se det som en mulighet til å benytte seg av nærmiljøet. Til slutt har vi sett på hvordan kroppsøvlingslærerne omtaler et skille mellom kroppsøvlingsfaget og friluftslivet. Det fremstår i denne sammenhengen en diskusjon om kroppsøvlingslærerne henger igjen i tankegangen fra LK06. Feltets ansvarsfordelingen av dette temaet i skolen er også en faktor som har betydning i denne sammenheng.

## 5.0 Avsluttende ord

*En må tenke at nok er nok. Dette her er bra nok, det får bli som det blir. Det er lov å tenke slik. (Åsa)*

Slik Åsa formidler i kapittel 4.1.2, setter vi en strek her. I dette avsluttende kapittelet vil vi avrunde studien ved å redegjøre for de viktigste momentene i studien. I kapittel 5.2 vil vi se på hvordan studien kan legges til grunn for videre forskning. Deretter vil vi i kapittel 5.3 gjøre oss noen kritiske refleksjoner til studiens validitet. Helt til slutt vil vi se nærmere på masteroppgavens relevans opp mot vår kommende profesjonsutøvelse som kroppsøvingslærere.

### 5.1 Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å undersøke ulike faktorerers betydning for kroppsøvingslæreres forståelse av BU i kroppsøvingsfaget. Et sentralt funn er at kroppsøvingslærerne har ulike forståelser av BU i kroppsøvingsfaget. Denne innsikten bidro til å undersøke hvordan kroppsøvingslærernes forståelse er påvirket av deres tidligere erfaringer knyttet til friluftsliv, implementeringen av LK20 og en generell tidsmangel i lærerprofesjonen.

Problemstillingen for studien lyder: *Hvordan formes kroppsøvingslærernes forståelse av bærekraftig utvikling?* Kroppsøvingslærernes forståelse av BU i kroppsøvingsfaget er et premiss for å besvare denne problemstillingen. Diskusjonen av funnene er derfor todelt. Først kategoriserer vi kroppsøvingslærernes forståelser av BU i kroppsøvingsfaget. Studien gir et bilde av BU som et vidt og tolkbart begrep.

Med utgangspunkt i beskrivelsene kroppsøvingslærerne gir av BU i kroppsøvingsfaget har i identifisert tre ulike kategorier. Kroppsøvingslærerne beskriver et *helseperspektiv (1)*, et *klimaperspektiv (2)* og et perspektiv som bygger på *naturopplevelser som utgangspunkt for BU (3)*. Kroppsøvingslærerne som fremmer et helseperspektiv, beskriver en sterk kobling mellom de to tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling*.

Kroppsøvingslærerne bygger også denne beskrivelsen på en forståelse om at fagets formål om å skape livslang bevegelsesglede bidrar til folkehelse. I denne sammenheng kan vi se vi arbeidet for å skape en livslang bevegelsesglede som et grunnlag for bærekraftig naturforvaltning. 2) Ved



å vise til et klimaperspektiv vil kroppsøvlingslærerne bidra til å skape et helhetlig syn på BU i skolen. Kroppsøvlingslærerne beskriver denne forståelsen ut ifra et ønske om å utgjøre en forskjell i det store bildet. 3) Forståelsen som har *naturopplevelser som utgangspunkt for BU* har utgangspunkt i friluftslivet er miljøvennlig i seg selv. Likevel ser vi at kroppsøvlingslærerne har ulike tilnærminger til hvordan de forstår naturopplevelsens verdi i skolen. Flere av informantene viser til bruk av nærmiljøet og det enkle friluftsliv som en god tilnærming til BU i kroppsøvlingsfaget. På den andre siden legger flere også vekt på ambisiøse utflukter.

Ut ifra kroppsøvlingslærernes ulike forståelser av BU i kroppsøvlingsfaget diskuterer vi hvordan ulike faktorer som kan ha betydning for deres forståelse. Tidsmangel som utfordring i lærerprofesjonen, Implementeringen av LK20, den økonomiske situasjonen til skolen og oppfattelsen av friluftslivets plass i skolen sees fremtrer som viktige faktorer. Hvordan disse faktorene har betydning for informantenes forståelse beskriver vi igjennom det teoretiske rammeverket til Bourdieu. Informantenes forståelse av BU i kroppsøvlingsfaget viser seg å være avhengig av deres habitus og kapital. Feltet og det gjeldene doksa på feltet er også sentrale faktorer. Informantene med lav friluftslivskapital viser seg bli påvirket av disse faktorene på en begrensende måte. Begrensingen blir tydeliggjort ved at de beskriver at de har behov for mer tid til planleggingsfasen, og at de derfor opplever tidsmangelen som svært utfordrende. Tid er også utgangspunktet for utfordringene knyttet til implementeringen av LK20, da informantene opplever å ikke ha hatt tilstrekkelig med tid til sett seg inn i læreplanverket. Informantene som selv har lav friluftslivskapital, viser til en omfattende prosess med å implementere BU i kroppsøvlingsfaget. Informantene viser til skolens økonomiske situasjon som utfordrende i denne sammenheng. Informantene beskriver en generell oppfattelse av at friluftslivet på en måte står ved siden av kroppsøvlingsfaget. Denne oppfattelsen gjør at kroppsøvlingslærerne ofte ikke har ansvar for friluftslivsaktivitetene som blir gjennomført i skolen.

## 5.2 Veien videre

I arbeidet med denne studien har vi tatt oss selv i å undre oss over flere problemområder som krever mer forskning. I denne sammenhengen opplever vi at BU i kroppsøvlingsfaget er relevant område å forske videre på. I vår oppgave har vi sett på læreren sine forståelser av BU og ulike faktorer som har betydning for denne forståelsen. Videre hadde det vært spennende om

fremtidig forskning kan se på elever sin oppfattelse av UBU i kroppsøvfingsfaget. Ettersom store deler av dagens barn og unge de siste årene har vist et brennende engasjement for klima, kan det være givende å se hvordan de ser på UBU i kroppsøvfingsfaget. I denne sammenheng er det spennende å se på spennet mellom friluftsliv og kroppsøving som fremmes i denne studien, kan elevene få mer UBU enn de selv er klar over? Dermed kan det være at rapporten til Moen et. al. (2018) og Ervik (2020) er noe misvisende. I denne studien fremstår det en tendens til at mye av friluftslivsundervisning i noen tilfeller ikke er knyttet til kroppsøvfingsfaget.

### 5.3 Kritiske refleksjoner

Ettersom studien er basert på relativt få informanter, gir funnene liten mulighet for generalisering. Dersom studien hadde blitt gjennomført med en annen tilnærming, for eksempel ved et større utvalg eller en kvalitativ metode, vil vi fått et bedre grunnlag for å si noe om kroppsøvfingslærernes forståelse av BU og hvordan kroppsøvfingslærere på et generelt grunnlag blir påvirket til å forstå BU i kroppsøvfingsfaget. Det må trekkes frem at studiens formål har vært å gå i dybden på hvordan kroppsøvfingslærernes habitus, kapital og felt påvirker deres forståelse av BU i kroppsøvfingsfaget. Derfor har vi vurdert en kvalitativ tilnærming som hensiktsmessig for å nå målet. En svakhet ved kvalitative studier er forskerens subjektive skjønn. I denne sammenheng har vi redegjort for vår forforståelse for temaet i kapittel 3.1.2. Analysen av datamaterialet ble gjort på god måte og vi har lagt klart frem hva som er informantene sine uttalelser, og hva som er våre tolkninger. Derav vil ikke vår forforståelse få negativ betydning for informantene.

Våre funn korresponderer med tidligere forskning og andre studier på temaene. Dette vil styrke gyldigheten til studien og konklusjonen vår. Ettersom informantene delte sine personlige erfaringer og refleksjoner, kan dette antyde at informantene opplevde intervjusituasjonen som trygg og at de viste tillit til oss i forskerrollen. Basert på disse forklaringene opplever vi å ha styrket validiteten til studien. Vi mener tilnærmingen i denne studien var vært tilstrekkelig for å gi innsikt i fenomenet som undersøkes. Under intervjuene hadde ikke informantene tilgang til LK20s definisjon av BU i kroppsøvfingsfaget. Dermed har definisjonen og forståelsen av begrepet vært opp til hver enkelt informants erfaringer og kunnskaper om begrepet. Informantene visste

på forhånd hvilke tema vi skulle innom i intervjuet. Dette fikk de gjennom et informasjonsskriv i god tid før selve intervjuet fant sted (vedlegg 2). Derav viste flere til at de hadde oppdatert seg på temaet i forkant av intervjuet. Begrepsvaliditeten kan i denne sammenhengen ha blitt truet som en konsekvens av at informantene har ulik oppfatning av begrepet. Vi synes allikevel det var interessant å se kroppsøvingslærerens oppfatning av begrepet opp mot LK20s beskrivelse.

## 5.4 Nå er vi også kroppsøvingslærere

Innledningsvis beskrev vi hvordan vi forstår lærerprofesjonen, og i denne sammenhengen er lærerens autonomi sentral. For å beskrive hvordan denne studien kan være relevant for vår profesjonsutøvelse vil vi i dette kapitlet beskrive hvilke erfaringer og kunnskaper vi har tilegnet oss i denne prosessen.

Det er tydelig at kroppsøvingslærerne har ulike forståelser av BU i kroppsøvingsfaget, noe som igjen vil føre til at kroppsøvingsfaget blir utøvd på ulike måter. Dette resulterer i at elevene vil få ulik undervisning, avhengig av hvilken kroppsøvingslærer de har. Hovedtanken bak profesjonaliseringen av læreryrket bunner i tanken om at elevene ikke skal ha flaks eller uflaks med læreren sin. Om du havner i A eller B klassen skal ikke være en avgjørende faktor for om du trives i skolen eller ikke. I denne sammenheng kan vi se at kroppsøvingslærerens personlige engasjement har en stor påvirkning på både hva, og hvordan elevene lærer om BU i kroppsøvingsfaget. I denne studien har vi på denne måten avdekket et område som ikke er profesjonalisert, og som vil gi elevene ulike opplevelser og erfaringer. Det er stor kontrast mellom hvordan enkelte kroppsøvingslærere utøver praksis, denne kontrasten viser seg å være basert på kroppsøvingslærernes habitus og kapital, noe som gjør at mennesket bak rollen har en større rolle og betydning for hvordan kroppsøvingslærerne utøver praksis. Denne betydningen har gjort oss bevisst på at våre egne personlige styrker og svakheter vil ha betydning for hvordan vi selv vil utøve praksis.

I denne prosessen har vi lært mye om bærekraftig utvikling og dette temaets plassering i læreryrket. Vi har sett ulike forståelser av begrepet og ulike metoder og arbeidet med temaet. Likevel sitter vi igjen med så mye mer enn denne lærdommen etter masteroppgaven, å gjennomføre dette prosjektet har krevd struktur, både i hverdagslivet og arbeidsmetoder. Det

har i stor grad krevd at vi har vært reflekterte og kreative. Samarbeidet mellom oss har både vært en styrke og en utfordring i arbeidet. Det har krevd at to separate hjerner skal bli enige, sammen komme til en enhet på papiret. Samtidig vil vi løfte frem at det i aller størst grad har vært en styrke. Erfaringen fra dette tette samarbeidet syntes å være en viktig erfaring inn i et kommende sosialt yrke.

I begynnelsen av studien stilte vi oss et spørsmål i form av en problemstilling. Gjennom prosessen har vi gitt et svar på dette spørsmålet, men ikke et svar som er ensbetydende og endelig. Vi har gjennom arbeidet sett at det er en stor verdi i prosessen som leder frem til svarene, hvor kunnskapen blir skapt. Det er i denne prosessen vi har reflektert, analysert og tolket oss frem til nye kunnskaper, ved å bruke og utvikle vår egen kunnskap. Svarene vi har gitt i denne studien åpner på den andre siden for mange andre spørsmål og refleksjoner. I denne sammenheng er det ikke svaret som har den største verdien, men spørsmålet i seg selv.

## Litteraturliste

- Abelsen, K., Arnesen, T. & Leirhaug, P. (2018. 6. 12). *Friluftsliv i morgendagens skole—Lite nytt under solen?* Forskning i Friluft 2018, Tønsberg.  
[https://www.researchgate.net/publication/335505533\\_Friluftsliv\\_i\\_morgendagens\\_skole\\_-\\_lite\\_nytt\\_under\\_solen\\_Paper\\_delivered\\_at\\_the\\_conference\\_Forskning\\_i\\_Friluft\\_2018\\_about\\_'Outdoor\\_education\\_in\\_the\\_Norwegian\\_school\\_of\\_the\\_future'](https://www.researchgate.net/publication/335505533_Friluftsliv_i_morgendagens_skole_-_lite_nytt_under_solen_Paper_delivered_at_the_conference_Forskning_i_Friluft_2018_about_'Outdoor_education_in_the_Norwegian_school_of_the_future')
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och refleksjon: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, (2), 46–76.  
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151>
- Bjønnnes, B. & Sinnes, A. T. (2019). Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole? *Acta Didactica Norge*, 13(2), 4-20.  
<https://doi.org/10.5617/adno.6474>
- Borg, C., Gerick, N., Höglund, H. O., Bergman, E. (2012) The barriers encountered by teachers implementing education for sustainable development: discipline bound differences and teaching traditions. *Research in Science & Technological Education*, 30(2), 185-207.  
<https://doi.org/10.1080/02635143.2012.699891>
- Borgen, J., Spord, Gjømle, E., Galaaen, Hallås, B. O., Løndal, K. & Moen, K. M. (2017). Kroppsøving mer enn «fysisk aktivitet» Skolen endres-debatten uteblir. *Bedre skole*, (4), 21–28. <https://doi.org/10.1080/02635143.2012.699891>
- Bourdieu, P. & Østerberg, D. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (A. Prieur & T. Barth, Overs.). Pax.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Breiting, S. & Wickenberg, P. (2010). The progressive development of environmental education in Sweden and Denmark. *Environmental Education Research*, 16(1).  
<https://doi.org/10.1080/13504620903533221>
- Breivik, G. (2020). «Richness in Ends, Simpleness in Means!» on Arne Naess's Version of Deep Ecological Friluftsliv and Its Implications for Outdoor Activities. *Sport, Ethics and Philosophy*, 15(3), 417–434. <https://doi.org/10.1080/17511321.2020.1789719>
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Burke, S. E. L., Sanson, A. V. & Van Hoorn, J. (2018). The psychological effects of climate change on children. *Current Psychiatry Reports*, 20(5). <https://doi.org/10.1007/s11920-018-0896-9>

- Bøyum, S. (2020). *Etikk for lærarar*. Samlaget.
- Dale, E. L. (2001). Den profesjonelle læreren. I T. Bergem (Red.), *Slipp elevene løs!: Artikler med søkelys på lærerrollen* (s. 281–292). Gyldendal akademisk.
- Ekren, R. (2014). Sosial reproduksjon av utdanning? *Samfunnsspeilet*, (5), 20–24.  
[https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/210120?\\_ts=14a1afdd738](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/210120?_ts=14a1afdd738)
- Engelsen, M. B. (2014). *Hvorfor nedprioriteres friluftslivsundervisning i kroppsøvingsslaget?* [Mastergradsavhandling, Oslo, Høgskulen i Sogn og fjordane og Norges idrettshøgskole i Oslo]. HVL Open. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/218723>
- Erdvik, I. B. (2020). *Physical education as a developmental asset in the everyday life of adolescents. A relational approach to the study of basic need satisfaction in PE and global self-worth development* [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole i Oslo].  
<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2677136>
- Flemmen, M., Jarness, V. & Rosenlund, L. (2018). Social space and cultural class divisions: The forms of capital and contemporary lifestyle differentiation. *The British Journal of Sociology*, 69(1), 124–153. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12295>
- Gabrielsen, A. & Korsager, M. (2018). Nærmiljø som læringsarena i undervisning for bærekraftig utvikling. En analyse av læreres erfaringer og refleksjoner. *Nordina*, 14(4), 335–349.  
<https://doi.org/10.5617/nordina.4442>
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Universitetsforl.  
[http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008021804022](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008021804022)
- Goga, N. (2018). Bærekraftig litteraturundervisning. Stokke, R S. & Tønnessen, E S. (Red.), *Møter med barnelitteratur*. (s. 351-389). Universitetsforlaget.
- Goldthorpe, J. H. (2007). «Cultural Capital»: Some Critical Observations. *Sociologica*, (2), 1–23.  
<https://doi.org/doi:10.2383/24755>
- Green, K. (2002). Physical Education Teachers in their Figurations: A Sociological Analysis of Everyday 'Philosophies'. *Sport, Education and Society*, 7(1), 65–83.  
<https://doi.org/10.1080/13573320120113585>
- Hallås, B. O., Aadland, E. K. & Lund, T. (2019). Oppfatninger av natur i planverkene for kroppsøving og mat og helse i femårige grunnskolelærerutdanninger. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.5617/adno.6097>
- Helsedirektoratet. (2019). *Bekymret over lite fysisk aktivitet blant barn og unge*. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/bekymret-over-lite-fysisk-aktivitet-blant-barn-og-unge>

- Hille, J., Aall, C. & Klepp, I. G. (2007). *Miljøbelastninger fra norsk fritidsforbruk – en kartlegging* (VF-rapport 1/07). [https://www.vestforsk.no/sites/default/files/migrate\\_files/rapport-1-07-fritidsbruk.pdf](https://www.vestforsk.no/sites/default/files/migrate_files/rapport-1-07-fritidsbruk.pdf)
- Horgen, A. & Tangen, J. O. (2019, 30. juni). *Jakten etter seier i idretten og «unike» opplevelser i friluftslivet er uforenelig med bærekraft*. <https://forskersonen.no/helse-kronikk-meninger/jakten-etter-seier-i-idretten-og-unike-opplevelser-i-friluftslivet-er-uforenelig-med-baerekraft/1354560>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Høyem, J. (2008). Miljøvennlig friluftsliv. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49(4), 629–636. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2008-04-08>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. [https://www.udir.no/kl06/kro1-04/hele/komplett\\_visning](https://www.udir.no/kl06/kro1-04/hele/komplett_visning)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i kroppsøving*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv184?lang=nob&TverrfagligeTema=true>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b, 18. mars). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole* [Pressemelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2019/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvamme, O. A. & Sæter, E. (2019). *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget
- Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv—Et hovedområde i kroppsøvingsfaget? I A. Horgen, M. L. Fasting & L. I. Magnussen (Red.), *Ute!: Friluftsliv: Pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 129–151). Fagbokforlaget.
- Leirhaug, P. E. & Klepsvik, K. (2010). *Har skulen snudd ryggen til naturen? Nokre resultat frå og refleksjonar i etterkant av ei undersøking om uteskule og friluftsliv i skulen blant grunnskolelærarar i Hordaland og Sogn og Fjordane* (Forskning i friluftsliv 2009; s. 175–

- 182). Friluftslivets fellesorganisasjon. <https://norskfriluftsliv.no/wp-content/uploads/2021/12/Rapport-fra-Forskning-i-Friluft-2009.pdf>
- Lo Iacono, V., Symonds, P. & Brown, D. H. K. (2016). Skype as a Tool for Qualitative Research Interviews. *Sociological Research Online*, 21(2), 103–117. <https://doi.org/10.5153/sro.3952>
- Lund, T. (2014). *Læreren tilrettelegging for elevens læring i skolens friluftsliv* [Mastergradsavhandling]. Høgskulen på vestlandet og Norges Idrettshøgskole i Oslo.
- Lundvall, S. & Fröberg, A. (2022) From individual to lifelong environmental processes: reframing health in physical education with the sustainable development goals. *Sport, Education and Society*, 0(0), 1-13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2062320>
- Meld.St 18 (2015-2016). *Friluftsliv - Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- Moen, K. M. (2011). «Shaking or stirring»? A case-study of physical education teacher education in Norway [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole i Oslo. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171359>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjoner møter tradisjon—En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. Trinn)* (oppdragsrapport nr.1). Høgskolen i Innlandet. [https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/oppdrapp01\\_18\\_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/oppdrapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Olerud, K. (2022, 18. mars). Verdenskommisjonen for miljø og utvikling. I *Store norske leksikon*. [http://snl.no/Verdenskommisjonen\\_for\\_milj%C3%B8\\_og\\_utvikling](http://snl.no/Verdenskommisjonen_for_milj%C3%B8_og_utvikling)
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)—Lovdata*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- QSR International Pty Ltd. (2020, mars). Nvivo. (utgitt i mars 2020) <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- Sinnes, A. T. (2020). *Action, takk!* Gyldendal.
- Sinnes, A. T. & Straume, I. S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: Fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 17. <https://doi.org/10.5617/adno.4698>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Universitetsforlaget.



- Sterud, T. (2019). *Psykososialt og organisatorisk arbeidsmiljø og helse—Norske lærere sml. Med øvrige yrkesaktive*. Statens arbeidsmiljøinstitutt.
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: Skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal.
- Sørli, O. J. (2021). *Implementering av ny læreplan i kroppsøving etter Kunnskapsløftet 2020: Lærers oppfatning av arbeidet med operasjonalisering og iverksetting* [Mastergradsavhandling, Nord universitet]. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2770041/S%C3%B8rliOdaJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Tronsmo, P. (2012). Implementering og endring. *Bedre skole*, (2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/implementering-og-endring/>
- United Nations. (2015). *Transforming our world. The 2030 agenda for sustainable development* (A/RES/70/1). [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E)
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Bruk av tester*. Endringer i faget kroppsøving. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012/4/42-Vurdering/Bruk-av-tester/>
- Utdanningsforbundet. (2017, 24.juli). *Rektorer: Skoleøkonomien er blitt dårligere*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/rektorer-skoleokonomien-er-blitt-darligere/>
- Weihe, H.-J. W. (2019, 27. mai). Pierre Bourdieu. I *Store norske leksikon*. [http://snl.no/Pierre\\_Bourdieu](http://snl.no/Pierre_Bourdieu)
- Wilken, L. (2015). *Pierre Bourdieu* (V. F. Andreassen, Overs.; 5. utg.). Tapir akademisk forlag.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Vår felles framtid*. I O. Dahl (Overs.), *Norbok*. Tiden norsk forlag. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2007080601018](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007080601018)
- Yang, Y. (2013). Bourdieu, Practice and Change: Beyond the criticism of determinism. *Educational Philosophy and Theory*, 46(14), 1522–1540. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.839375>
- Østrem, K. (Red.). (2021). *Nærmiljøfriluftsliv i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aanesen, K. H. (2021, 23. mai). *Bourdieu om kapitalformer og habitus—Sosiologi og sosialantropologi—NDLA*. ndla.no. <https://ndla.no/nb/subject:1:fb6ad516-0108-4059-acc3-3c5f13f49368/topic:1:f77c8919-a904-41b3-88a4-34281c13627c/topic:1:b5a3b203-17cc-41d5-95b0-64f44b8700fc/resource:aff36be6-c79d-41e0-927f-3903c7b21c15>

Aaring, V. F. & Sandell, M. B. (2019). På leting etter bevegelse­læring i kroppsø­vings­fagets styringsdokumenter. E. E. Vinje & J. Skrede, (Red.), *Fremtidens kroppsø­vings­lærer* (s. 133-150). Cappelen damm akademisk

## Vedlegg 1: intervjuguide

Fargekoder: **De store tema**

Spørsmål vi vil ha svar på i de store tema

Oppfølgingsspørsmål for å grave mer.

### Del 1- bakgrunn

**Kan du fortelle oss litt om hvem du er?**

- Navn, alder, bosted
- Oppvekst, hvor er du fra?
- Stilling, hvor lenge?
- Utdanning?
- Personlige interesser? – Hvordan bygger disse opp under kroppsøvfaget?
- - Mtp pedagogikk, kroppsøving som fag, personlige interesser, Idrett- er du trener?

**Hvorfor har du valgt å undervise i kroppsøving?**

- Hva legger du i kroppsøvfaget?
- Hvorfor ville du bli kroppsøvlærere?

Oppfølgingsspørsmål:

Ser du på kroppsøvfaget som en del av skolehverdagen som kun stimulerer til aktivitet?

### Del 2 - bærekraftig utvikling i skolen

**Kan du fortelle litt om hvordan du arbeider med undervisning i kroppsøving?**

- Hva legger du vekt på i din undervisning?
- Hvilke verdier er viktig for deg i kroppsøvfagundervisningen?
- Hvorfor, utdyp?
- Har du endret praksisen din etter LK20 ble en del av skolen?
- Hvordan? Hvorfor?
- Hvordan bruker du læreplanen i arbeidet ditt?
- 

**Hva legger DU i begrepet BU i kroppsøvfagundervisning?**

- Hvordan underviser du i kroppsøving med tanke på BU?
- Med tanke på LK20 (handler om **naturopplevelser** med vekt på trygg og bærekraftig ferdsel).
- Kan du kjapt ta oss med på en undervisningstime med fokus på BU?
  - Nærmiljø?
- Hvilke sterke/svake sider synes du kroppsøving har som arena for UBU?
- - hvorfor, hvorfor ikke? - hvordan?
- Hvordan stiller du deg til tema bærekraftig utvikling?
- Kan du fortelle litt om hvorfor/hvorfor ikke du mener at elever skal lære om bærekraftig utvikling?
- Hva synes du evt. viktig at eleven lærer om bærekraftig utvikling?
- Når fikk du fokus på BU?
- Hva synes du om læreplanen sin fremlegging av bærekraftig utvikling?
- Hva er eventuelt utfordrende/bra?

### Del 3 – skolen

#### Hvordan jobber din skole med tema BU?

- Hvordan synes du skoleledelsen legger til rette for din gjennomførelse av utdanning for bærekraftig utvikling?
- positiv/negativt? Rammefaktorer (Økonomi, tid osv...)
- Har skolen noen form for samarbeid om de tverrfaglige temaene?
- Påvirker kollegiet ditt undervisningen din i bærekraftig utvikling?
- Hvordan opplever du å komme med forslag om nye undervisningsopplegg i ditt team?
- Tenker i utgangspunktet BU her.
  - Hvorfor? Hvordan?
- Synes du at du har tilstrekkelig med tid til før og etterarbeid?
- Er det noen i teamet ditt som har veldig interesse for bærekraftig utvikling?

Er det noe mer du vil tilføye, eller har tenkt mer på?

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

### **Vil du delta i forskningsprosjektet *Utdanning for bærekraftig utvikling*?**

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsintervju. I dette skrivet gir vi deg informasjon om formålet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Vi går den nye 5-årige grunnskolelærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet. Utdanningen legger opp til en integrert master, og det er i forbindelse med masterprosjektet vi kontakter deg. I prosjektet ønsker vi å intervju mellom seks og åtte kroppsøvingslærere på mellomtrinnet.

Formålet med dette prosjektet er å få innsikt i hvordan kroppsøvingslærere arbeider med det nye tverrfaglige tema bærekraftig utvikling. Prosjektet legger vekt på interessefeltet til lærere, og hvordan det påvirker undervisningen. Vi vil også legge vekt på de kollegiale forholdene, og skoleledelsen. Videre ønsker vi å forstå hva du erfarer som påvirkende faktorer for måten du arbeider med temaet i kroppsøving.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet, campus Sogndal er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette forskningsprosjektet ønsker vi å ha både kvinner og menn, samt et variert erfaring- og utdanningsnivå. Vi ønsker å intervju deg som underviser fast i kroppsøving på mellomsteget i undervisningsåret 2021/2022. Tidspunktet for intervju tilpasses informantens timeplan og gjennomføres vinter 2021/2022.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et kvalitativt semistrukturert intervju. Det vil ta ca. 60 minutter. Intervjuet vil innebære spørsmål om din oppvekst, verdier, arbeidssituasjon og interesser.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun skribentene av denne masteroppgaven, og deres to veiledere som vil ha tilgang til opplysningene. Navn og kontaktopplysningene dine vil anonymiseres. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.mai 2022. Ved prosjektslutt vil personopplysninger og opptak bli slettet.

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Dersom du lurer på noe i forhold til dette kan du kontakte NSD med saksnummer 608955.

## Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved *Tom Lund* (telefon: 55 58 58 45 og mail: [Tom.Lund@hvl.no](mailto:Tom.Lund@hvl.no)).
- Vårt personvernombud: Høgskolen på Vestlandet:  
Trine Anikken Larsen. Epost: [personvernombud@hvl.no](mailto:personvernombud@hvl.no) Telfon: 55587682

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Estin Kleiven & Anette Bjune Granli

(Masterstudenter)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Utdanning for bærekraftig utvikling*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju:

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 3: Prosjektvurdering av NSD

### Vurdering

#### Referansenummer

608955

#### Prosjekttittel

Undervisning for bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthald og **naturfag**

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tom Lund, Tom.lund@hvl.no, tlf: +4755585845

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Anette Bjune Granli, anettebjune@hotmail.com, tlf: 97971987

#### Prosjektperiode

30.08.2021 - 15.05.2022

#### Vurdering (2)

---

#### 29.10.2021 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 27.10.2021. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet. **OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved**

planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle Lykke til videre med prosjektet!

## **26.10.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 26.10.2021. Behandlingen kan starte.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 13.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG - Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)