



MASTEROPPGAVE

Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i

kroppsøvningsfaget - En kvalitativ studie av kroppsøvningslæreres erfaringer omkring bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i kroppsøvningsfaget

Sustainable development as an interdisciplinary topic in

physical education - A qualitative study of physical education teachers' experiences of sustainable development as an interdisciplinary topic in physical education

Lars Senum / Kandidat nr. 411

Grunnskolelærerutdanning 1-7

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett/Institutt for idrett, kosthold og naturfag/MGUKØ550

Veiledere: Ove Ronny Olsen Sæle og Karen Vibeke Klepsvik

Innleveringsdato: 26. mai 2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

I skrivende stund er studie snart ved veis ende. Fem år som har vært preget av gode stunder med fysisk undervisning, og ekstremt lange og mindre gode stunder med digital undervisning. Det å skrive en masteroppgave skulle vise seg å være mer utfordrende enn først antatt. En prosess preget av både opp og nedture. Til tider har nedturene vært helt nede i kjelleren og oppturene så vidt nådd andre etasje. Allikevel har jeg gjennom prosessen blitt bedre kjent med meg selv, og klart å karre meg opp fra kjelleren og beholdt roen i førsteetasje. Det at jeg endelig sitter her i dag og setter punktum på masteroppgaven skal bli som å ta av seg en ryggsekk på 30 kilo etter en lang tur på fjellet. Selv om oppgaven har vært tøff til tider, har jeg tilegnet meg utrolig mye kunnskaper om hvor viktig det er å følge opp bærekraftig utvikling. Før studiet startet trodde jeg aldri at jeg kom til å skrive en oppgave om bærekraftig utvikling. Jeg har så lenge jeg kan huske elsket friluftsliv og det var det jeg i utgangspunktet hadde planer å skrive om. Men når jeg skulle planlegge prosjektet var jeg klar over at bærekraftig utvikling var blitt en del av kroppsøvfaget i skolen. Allikevel følte jeg at jeg kunne for lite om temaet og var usikker på hvordan jeg skulle undervise i dette som fremtidig lærer. Jeg valgte da å skrive om bærekraftig utvikling, noe som har kunnet minne om å gå med bind for øynene til tider. Et stort tema som er så utrolig viktig for kloden vår, men som er så nytt i kroppsøvfaget at det fantes lite forskning på temaet. Jeg håper at denne studien kan hjelpe andre i å få en bredere forståelse av de mulighetene som finnes knyttet til bærekraftig utvikling i kroppsøvfaget, og kanskje ønsker å bidra i en bærekraftig utvikling selv.

Det er mange som skal takkes i denne oppgaven. Den største takken går til mamma, som har måttet høre på klaging og frustrasjon gjennom hele skriveprosessen. Uten deg, din forståelse og motiverende ord hadde jeg neppe klart å fullføre denne studien.

Tusen takk til mine veiledere, Karen Vibeke Klepsvik og Ove Ronny Olsen Sæle, for veiledning gjennom denne masteroppgaven.

Tusen takk til informantene mine, som midt i en hektisk hverdag, fylt med restriksjoner og sykdom frivillig stilte opp for prosjektet mitt. Uten dere hadde det aldri blitt en studie.

Tusen takk til kollegaer og elever på Søyland skole for avkobling og muligheten til å opparbeide meg praktiske erfaringer gjennom det siste halve året. Og til slutt, tusen takk til resten av familien og venner for viktig avkobling gjennom en lang prosess.

Lars Senum, Flekkefjord 26.mai.2022

Sammendrag

Med ny overordnet del av læreplanen [LK20] som følge av fagfornyelsen skulle tre tverrfaglige temaer implementeres i den norske skolen. Bærekraftig utvikling var ett av disse og ble en del av fagfornyelsen da temaet kom til å være aktuelt i lengre tid fremover (Meld. St. 28(2015–2016)). Selv om temaet har vært en del av læreplanen i enkeltfag tidligere, skulle det nå belyse flere forskjellige fagkunnskaper som et tverrfaglig tema. Kroppsøvfingsfaget er ett av de fagene der temaet ses å være relevant. Et fag som har hatt mye fokus på idrett, men som nå skal legge mer vekt på kroppslig læring, samarbeid og uteaktiviteter, i tillegg til bærekraftig utvikling.

Formålet til studien var å undersøke hvilke erfaringer kroppsøvfingslærere på småtrinnet hadde tilknyttet bærekraftig utvikling. Erfaringene jeg var ute etter var deres forståelse av temaet, men også sett i en tverrfaglig og kroppsøvfingsfaglig kontekst. Ut ifra dette ble problemstillingen formulert slik: *Hvordan reflekterer et utvalg kroppsøvfingslærere omkring bærekraftig utvikling generelt og i en tverrfaglig og kroppsøvfingsfaglig kontekst spesielt?*

For å kunne svare på denne problemstillingen ble det brukt en kvalitativ metodetilnærming, og gjennomført fire semistrukturerte intervjuer. Informantene i denne studien bestod av fire kroppsøvfingslærere på to forskjellige skoler med ulikt erfaringsgrunnlag. Intervjuene ble transkribert og danner grunnlaget for datamaterialet til studien. Videre ble det gjennomført en manuell tematisk analyse av datamaterialet i lys av Anker (2021) sine fire analysefaser. Gjennom analyseprosessen ble det kartlagt fire hovedtemaer: 1) Forståelse av begrepet bærekraftig utvikling, 2) Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema, 3) Bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget og 4) Arbeidsmåter for bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget.

Hovedfunnene i studien, viser til at forståelsen av begrepet bærekraftig utvikling blant kroppsøvfingslærerne er noe diffus, og baserer seg i stor grad på forståelse knyttet til klima og miljødimensjonen. Direkte undervisning knyttet til bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget har kroppsøvfingslærerne lite erfaringer med, men viser allikevel til flere undervisningsopplegg de har gjennomført som kan kobles opp mot klima og miljødimensjonen (FN-sambandet, 2021). Som tverrfaglig tema hevder kroppsøvfingslærerne at dannelsesoppgaven skolen har er viktig, og at det handler om «det hele mennesket». Videre viser funnene til viktigheten av et godt tverrfaglig samarbeid, for å kunne dekke helheten som er nødvendig i utdanning for bærekraftig utvikling (Scheie & Korsager, 2015; Sinnes & Jegstad, 2011). For undervisning for bærekraftig utvikling som del av kroppsøvfingsfaget,

viser studien til viktigheten av fysisk aktivitet for å fremme folkehelse som en del av den sosiale dimensjonen, i tillegg til nærfriluftsliv som viktig i møte med klima og miljødimensjonen. På bakgrunn av funnene i studien påpekes også flere utfordringer tilknyttet undervisning for bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget. Det handler i størst grad om praktiske utfordringer, som kroppsøvfingslærerne mener er avgjørende for hvordan undervisning for bærekraftig utvikling gjennomføres.

I diskusjonskapittelet presenteres de ulike hovedtemaene for funnene i lys av det teoretiske perspektivet til studien. Dette gjøres for å kunne besvare problemstillingen til studien. Her blir funnene presentert i lys definisjonen Brundtland-rapporten (1987) først formulerte og som enda brukes i dag. Videre diskuteres problemstillingen i lys av hvordan FN-sambandet (2021) definerer de tre dimensjonene klima og miljø, sosiale forhold og økonomi. Funnene diskuteres også i lys av tidligere forskning tilknyttet utdanning for bærekraftig utvikling, i tillegg til annen forskning tilknyttet viktige momenter som belyses i studien, men alt sett opp mot et bærekraftig perspektiv. I tillegg har Jordet (2007) sitt syn på danningen som skjer i uteskole og Bjørnara et al.(2017) sine tanker knyttet til bærekraftig fysisk aktivitet bidratt til å diskutere utdanning for bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget.

Av studien fremstår det som at definisjonen av bærekraftig utvikling formulert i Brundtland-rapporten (1987) ikke har skapt den fellesforståelsen som er nødvendig for en bærekraftig utvikling. Kroppsøvfingslærernes refleksjoner baserte seg i størst grad på klimautfordringer og forurensing. Tidligere forskning viser også til at undervisning for bærekraftig utvikling i stor grad har omhandlet klima og miljødimensjonen (Straume, 2016). Som tverrfaglig tema var det tydelig at kroppsøvfingslærerne verdsatte et godt samarbeid mellom ulike lærere, i møte med et tema de mente var viktig for danningen. Allikevel fremstod et godt tverrfaglig samarbeid som noe utfordrende i praksis. Kroppsøvfingslærerne påpekte fysisk aktivitet og bruken av nærmiljøet som viktig i møte med undervisning for bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget, men også her står det tverrfaglige sentralt da kroppsøvfingslærerne fremmet mangel på tid i faget som en utfordring. Selv om uteskole ikke ble nevnt spesifikt av kroppsøvfingslærerne kan en slik undervisningsmetode være en gylden mulighet til å få dekket de viktige momentene de har belyst knyttet til undervisning for bærekraftig utvikling.

Nøkkelord: Bærekraftig utvikling, tverrfaglig tema, fagfornyelsen, LK20, kroppsøvfingsfaget, kroppsøvfingslærere, nærfriluftsliv, uteskole, kvalitativ metode.

Abstract

With a new core curriculum as a result of the revised national curriculum [LK20], three interdisciplinary themes were introduced in the Norwegian school. Sustainable development was one and became part of the national curriculum as the topic will be important topic for the foreseeable future. (Meld. St. 28(2015–2016)). Although the topic has previously been part of the curriculum in individual subjects, it should now be highlighted in several different subjects as an interdisciplinary topic. The physical education (PE) subject is one of the subjects where the topic is viewed as relevant. A subject that until the reform had a lot of focus on sports, but will now place more emphasis on physical learning, cooperation, and outdoor activities with sustainable development as a common tread.

The purpose of this study was to investigate what experiences PE teachers at the primary level had related to sustainable development in the education I was researching their understanding of the topic and how it is understood in an interdisciplinary and PE context. Based on this, the problem was formulated as follows: *How does a selection of physical education teachers reflect on sustainable development in general and in an interdisciplinary and physical education context in particular?*

To be able to answer this problem, a qualitative methodological approach was used, and four semi-structured interviews were conducted. The informants in this study consisted of four PE teachers at two different schools with different professional experience bases. The interviews were transcribed and formed the basis of the data material for this study. Furthermore, a manual thematic analysis of the data was carried out considering Anker (2021)'s four analysis phases. Through the analysis process, four main themes were mapped: 1) Understanding the concept of sustainable development, 2) Sustainable development as an interdisciplinary topic, 3) Sustainable development in the PE subject and 4) Work methods for sustainable development in the PE subject

The main findings that emerge from this study indicate that the understanding of the concept of sustainable development among the PE teachers is somewhat diffuse and is largely based on understanding related to the climate and environmental dimension of sustainable development. Direct education related to sustainable development in the PE subject shows little knowledge among PE teachers whilst they still promote several education programs they have implemented that can be linked to the climate and the environmental dimension (FN-sambandet, 2021). As an interdisciplinary topic, the PE teachers claims that the formation role

of the school is important underlining that it is about "the whole person". Furthermore, the findings point to the importance of good interdisciplinary collaboration, to cover the wholistic picture that is necessary for sustainable development (Scheie & Korsager, 2015; Sinnes & Jegstad, 2011). For education for sustainable development as part of the PE subject, this study points to the importance of physical activity to promote public health as part of the social dimension, in addition to outdoor life as important in meeting the climate and environmental dimension. Based on the findings in this study, several challenges related to education linking sustainable development in the PE subject are also pointed out. It is mostly about practical challenges PE teachers highlights as crucial for how education for sustainable development is carried out.

The discussion chapter presents the four main themes and the findings considering the theoretical perspective of the study. This is done to be able to answer the problem raised. Here, the findings are presented considering the definition Brundtland-report (1987) first formulated and still used today, in addition to being presented in light of how the UN (2021) that defines the three dimensions climate and environment, social conditions and economy. Furthermore, the findings are presented bearing in mind previous research related to education for sustainable development. This in addition to other research related to important aspects that emerge in the study and seen from a sustainable perspective. This paper also takes into account the, Jordet(2007)'s views on the formation of the pupils that takes place in outdoor education and Bjørnara et al. (2017)'s reflections related to sustainable physical activity have contributed in the discussions related to education on sustainable development in the PE subject.

The study shows that the definition of sustainable development formulated in the Brundtland-report (1987) has not created the common understanding that is necessary for sustainable development. The PE teachers' reflections were largely based on climate challenges and environmental pollution. Previous research also indicates that education for sustainable development has largely dealt with the climate and environmental dimension (Straume, 2016). As an interdisciplinary topic, it was clear that the PE teachers valued a good collaboration between different teachers, in meeting a topic they thought was important for the formation. Nevertheless, a good interdisciplinary collaboration appeared to be somewhat challenging in practice. The PE teacher pointed out physical activity and the use of the local environment as important in meeting the education objectives for sustainable development in the PE subject. But again, the interdisciplinary approach is central as the PE teachers raised lack of time in

the subject as a challenge. Although outdoor school was not specifically mentioned by PE teachers as a teaching method that can be a golden opportunity to cover the important aspects, they have highlighted related to education for sustainable development.

Keywords: Sustainable development, interdisciplinary theme, subject renewal, LK20, physical education subject, physical education teachers, outdoor life, outdoor school, qualitative method

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	5
Innholdsfortegnelse	8
Oversikt over figurer og tabeller	10
1. Innledning	11
1.1 Bakgrunn for oppgaven	11
1.2 Tidligere forskning	12
2. Problemstilling	14
3. Teoretisk forankring	15
3.1 Bærekraftig utvikling	15
3.2 Bærekraftig utvikling i Norge	19
3.3 Utdanning for bærekraftig utvikling	20
3.4 Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema	21
3.5 Bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema i kroppsøving	22
3.6 Nærfriluftsliv som arena for bærekraftig utvikling i kroppsøvingsfaget	22
4. Metode	25
4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	25
4.2 Forforståelse	26
4.3 Utvalg	27
4.4 Valg av kvalitativ metode	28
4.5 Kvalitativt forskningsintervju	29
4.6 Kvalitativ analyse	31
4.7 Ethiske overveielser	33
4.8 Kvalitetskriterier	34
4.8.1 Pålitelighet	34
4.8.2 Gyldighet	35
5. Funn	36
5.1 Forståelse av begrepet bærekraftig utvikling	36
5.1.1 Bærekraftig utvikling, et «moteord»	36
5.1.2 Klima og miljødimensjonen	37

5.2	Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema	38
5.2.1	Bærekraftig utvikling, «det hele mennesket»	38
5.2.2	Tverrfaglig samarbeid	39
5.3	Bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget	40
5.3.1	Fysisk aktivitet	41
5.3.2	Nærfriluftsliv, «utenfor døra»	42
5.4	Arbeidsmåter for bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget	44
5.4.1	Muligheter	44
5.4.2	Utfordringer	46
6.	Drøfting av funn	48
6.1	Forståelse av begrepet bærekraftig utvikling	48
6.1.1	Bærekraftig utvikling, et moteord	48
6.1.2	Klima og miljødimensjonen	49
6.2	Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema	50
6.2.1	Bærekraftig utvikling, «det hele mennesket»	50
6.2.2	Tverrfaglig samarbeid	51
6.3	Bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget	53
6.3.1	Fysisk aktivitet	53
6.3.2	Nærfriluftsliv, «utenfor døra»	55
6.4	Arbeidsmåter for bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget	57
6.4.1	Muligheter	57
6.4.2	Utfordringer	59
7.	Avsluttende oppsummering	61
7.1	Bærekraftig utvikling generelt	61
7.2	Bærekraftig utvikling i en tverrfaglig kontekst	63
7.3	Bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget	64
7.4	Veien videre	66
8.	Referanser	68
	Vedlegg 1: Intervjuguide	71
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring	75
	Vedlegg 3: Kvittering og tilrådning fra NSD	78

Oversikt over figurer og tabeller

Figur 1: De tre dimensjonene: sosiale forhold, klima og miljø og økonomi, som sammen er en forutsetning for Bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2021).	16
Figur 2: Bærekraftsmålene (FN-Sambandet, 2021)	18
Tabell 1: Hovedtema og subteam til det empiriske datamaterialet	36

1. Innledning

Alle delene i innledningen til denne studien bygger opp til og bunner ut i presentasjonen av problemstillingen for denne studien. Innledningen starter med en redegjørelse av bakgrunnen for oppgaven før den videre går inn på tidligere relevant forskning rundt temaet bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget. Avslutningsvis kommer presentasjonen over problemområdet for denne studien før den viktige problemstilling presenteres.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Studien for denne masteroppgaven ble gjennomført i tidsperioden der kunnskapsløftet 2020 [LK20] var og er den gjeldende læreplanen i norsk skole. Denne læreplanen hadde kun vært grunnlaget for opplæringen i både grunnskolen og videregående skole i ett års tid, og er fortsatt inni en implementeringsfase da de siste trinnene ikke starter innføringen av læreplanen før skoleåret 2022-2023. Arbeidet med fornying av kunnskapsløftet startet i 2017, det samme året studieløpet mitt startet og har fulgt meg gjennom studiene. Kunnskapsløftet [LK20] inneholder en ny overordnet del som ble fast satt av ved kongelige resolusjon 1. september 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Overordnet del tar for seg verdier og prinsipper for opplæringen og skolens praksis, i tillegg inneholder kunnskapsløftet 2020 nye læreplaner til alle de forskjellige fagene i skolen. Hele læreplanverket med sine ulike deler henger tett sammen og skal brukes sammen for å danne grunnlaget for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

På bakgrunn av Ludvigsen-utvalgets (2015) vurdering av grunnopplæringen ble det påpekt flere endringer som kunne bidra til å øke kvaliteten på opplæringen. Fagfornyelsen bygger på Meld.St. 28: «*Fag-Fordypning-Forståelse- En fornying av kunnskapsløftet*», der det også blir presentert tre nye tverrfaglige temaer som er tidsaktuelle både nå og i lang tid fremover (Meld. St. 28(2015–2016)). Ett av disse temaene er bærekraftig utvikling, et tema som i en årrekke har floret i media, blant annet i forbindelse med klimaproblemene verden står overfor. Bærekraftig utvikling strekker seg allikevel tilbake til 1987 der definisjonen til bærekraftig utvikling først ble formulert. Utvikling som ikke ødelegger for neste generasjons utvikling er bærekraftig utvikling (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987).

Bærekraftig utvikling har vært et tema for enkelte fag i skolen en god stund, men med fagfornyelsen [LK20] skal temaet implementeres inn i læreplanene for flere relevante fag (Meld. St. 28(2015–2016)). Med dette har flere læreplaner fått reviderte kompetansemål og nye kjerneelementer. Det samme gjelder kroppsøvfingsfaget som også har fått nye

kompetansemål, tre nye kjerneelementer og i tillegg skal faget bidra med kompetanser innenfor alle de tre tverrfaglige temaene (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Lærerne i den norske skolen skulle da ta i bruk ny læreplan høsten 2020. Dette gjør at lærerne må sette seg inn i den nye læreplanen og legge opp undervisningen deretter. Læreplanene har et vidt handlingsrom slik at hver enkelt elev får muligheten til tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Læreplanene inneholder altså beskrivelser av de kompetansene elevene skal tilegne seg, som de videre skal kunne utnytte i forskjellige sammenhenger ute i samfunnet og arbeidslivet. På bakgrunn av handlingsrommet læreren har står det ikke oppgitt hvordan elevene skal tilegne seg denne kunnskapen, så lærer må selv vurdere hvordan man på mest mulig måte kan oppnå kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2021). På bakgrunn av dette råder Utdanningsdirektoratet (2021) at alle lærere samarbeider i implementeringen av nye læreplaner, for å lettere se sammenhenger mellom de ulike fagene i skolen. Selv om det av utdanningsdirektoratet fremstår som viktig å samarbeide er det allikevel ikke et krav. Lærere står da igjen med et valg og et handlingsrom for hvordan de ønsker å implementere den nye læreplanen, men i bunn må de gjøre dette i lys av at elevene oppnår kompetansen som er ønsket.

Som nevnt tar denne studien utgangspunkt i temaet bærekraftig utvikling, men også sett under et tverrfaglig og kroppsøvingsfaglig perspektiv. Kroppsøvingsfaget var i tidligere læreplan [LK06] presentert som et fag der idrett og friluftsliv var hovedområdene i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015). I dag legger den nye læreplanen [LK20] mindre vekt på idrett og fokuserer mer på bevegelse og kroppslig læring, samarbeid og uteaktiviteter og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2020).

1.2 Tidligere forskning

For å finne tidligere forskning knyttet til temaet bærekraftig utvikling ble det gjennomført et litteratursøk knyttet til bærekraftig utvikling og kroppsøvingsfaget. Da temaet bærekraftig utvikling er nytt innenfor faget kroppsøving, var det lite tidligere forskning knyttet kroppsøvingslæreres erfaringer til temaet. Allikevel har det blitt gjort noe forskning på undervisning for bærekraftig utvikling tilknyttet læreres erfaringer ved bruk av nærmiljø som læringsarena.

Gabrielsen og Korsager (2018) har gjennomført en analyse på dette og viser til at selv om overordnet del i LK06 vektla å gi elever førstehåndserfaringer gjennom egne opplevelser og bruk av lokalsamfunnet som ressurs og læringsmiljø, opplevde lærere at den overordnede

delen var nedprioritert og uklar i forbindelse med bruken av læringsarenaer utenfor klasserommet. Videre blir det også belyst at en barriere for å bruke andre læringsarenaer enn klasserommet kan være økt tidsbruk (Gabrielsen & Korsager, 2018).

Lærerne i studien var positive til bruken av nærmiljøet som læringsarena i UBU (Utdanning for bærekraftig utvikling), argumentene for dette var økte muligheter for en mer konkret og autentisk undervisning som lar elevene få muligheten til involvering og opplevelse av å løse ekte miljø- og bærekrafts problemer. Videre forteller lærerne at det er krevende å få til gode elevrefleksjoner om ansvar for fremtidens generasjoner og det som skjer geografisk langt unna. For å få med elevene er det lurt å gjøre undervisningen konkret og reel for elevene slik at de forstår at det også angår dem (Gabrielsen & Korsager, 2018).

Gabrielsen og Korsager (2018) hevder at lærere opplever utfordringer ved begrepet bærekraftig utvikling og tematikken er utydelig i læreplanene [LK06]. Videre belyser de behovet for at bærekraftig utvikling bør bli et fagovergripende tema i skolen der temaet også bli tydeligere i kompetansemålene for fagene. Videre skriver de at det fortsatt vil være metodefrihet for lærerne, men belyser at det er viktig at lærere får tilstrekkelig opplæring av temaet, da lærerne i studien opplyste om lite til ingen grad av bærekraftig utvikling i sin utdanning. Avslutningsvis opplyser de om at det kan være hensiktsmessig å skifte fokus fra hvorfor til hvordan i forskning på UBU (Gabrielsen & Korsager, 2018).

2. Problemstilling

Bærekraftig utvikling har lenge vært et begrep som har blitt tatt opp i kampen mot å stoppe eller bremse klimaendringene. I tillegg har bærekraftig utvikling også vært noe elevene skal lære om i enkelte fag på skolen. Under fagfornyelsen [LK20] og den nye læreplanen som trådte i kraft høsten 2020 ble det presentert tre tverrfaglige temaer som skulle romme flere fag i den norske skolen (Meld. St. 28(2015–2016)). Ett av disse tverrfaglige temaene er bærekraftig utvikling. Et tema som er utbredt over hele verden gjennom FN sitt arbeid for å bremse klimaendringer og bekjempe fattigdom i verden (FN-sambandet, 2021). Temaet har over en lengre periode også vært en del av den norske skolen, men har lenge blitt for nært knyttet til naturfagene og uteskole (Straume, 2016).

Etter fagfornyelsen har de fleste fagene i skolen fått nye kompetansemål som skal knyttes opp mot de tverrfaglige temaene: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Gjennom arbeidet med bærekraftig utvikling i skolen fremkommer det av overordnet del at temaet skal bidra til at elevene utvikler kompetanse innenfor kritisk tenkning og ansvarlig handling i møte med problemstillinger knyttet til temaet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Som nevnt omhandler de tverrfaglige temaene temaer som skal belyses ut ifra flere forskjellige fagkompetanser der dette er relevant (Meld. St. 28(2015–2016)). For bærekraftig utvikling er det flere fag som skal bidra i arbeidet mot dette. Kroppsøvfaget er ett av disse og er faget denne studien også tar utgangspunkt i, i møte med den nye læreplanen til faget. På bakgrunn av det som er presentert i dette innledende kapittelet oppsummerer motivasjonen og behovet for denne problemstillingen:

Hvordan reflekterer et utvalg kroppsøvingslærere omkring bærekraftig utvikling generelt og i en tverrfaglig og kroppsøvingsfaglig kontekst spesielt?

3. Teoretisk forankring

For å kunne analysere kroppsøvlingslæreres refleksjoner knyttet til bærekraftig utvikling har denne studien tatt utgangspunkt i teorien knyttet til bærekraftig utvikling som medlemslandene i FN alle følger for kunne oppnå en felles bærekraftig utvikling. Bærekraftig utvikling handler om at utviklingen ikke skal gå på bekostning av neste generasjons muligheter. Bærekraftig utvikling er inndelt i den sosiale dimensjonen, den økonomiske dimensjonen og klima og miljødimensjonen. Disse tre dimensjonene tar for seg forskjellig problemstillinger verden står overfor, men de må også sees i sammenheng og spille på lag for at utviklingen kan kalles bærekraftig.

3.1 Bærekraftig utvikling

FNs generalforsamling startet arbeidet med å utrede sammenhenger mellom miljø og utvikling i 1984 gjennom Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006). Med Gro Harlem Brundtland i spissen ble det utviklet en rapport som skulle bidra inn mot løsninger på både fattigdoms- og miljøproblemer verden over. Brundtland- rapporten «Vår felles framtid» sørget ifølge Knutsson (2011) at begrepet bærekraftig utvikling fikk sitt internasjonale gjennombrudd, grunnet sin vide oversikt over globale utfordringer knyttet til miljø og fattigdom. Det var igjennom denne rapporten definisjonen til begrepet bærekraftig ble formulert:

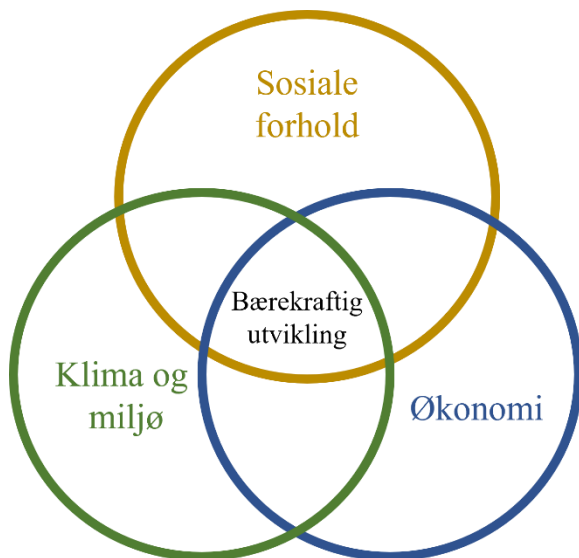
«Bærekraftig utvikling er utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987).

Fellestrekk ved oppfatning av begrepet bærekraftig utvikling og en bred strategisk ramme ble presisert som nødvendig for at en bærekraftig utvikling kunne oppnås (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987). Selv om bærekraftig utvikling fikk denne kjente definisjonen etter Brundtland- rapporten (1987) har det vært uenigheter i hva begrepet egentlig betyr (Holden & Linnerud, 2012). Kvamme et al. (2019) hevder også at begrepet har vært og er omstridt, da begrepet for ofte har vært koblet til økonomisk vekst.

Videre i Brundtland-rapporten (1987) ble det nevnt at det snarest måtte utformes strategier for å endre på lands ødeleggende vekst og utviklingsprosess. I etterkant av rapporten ble det i 1992 utviklet en handlingsplan for arbeid knyttet til miljø og utvikling det neste århundre. Denne handlingsplanen ble kalt Agenda 21, og beskrev nødvendigheten av bred folkelig deltakelse for å skape bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006). For å oppnå bred

folkelig deltakelse er det United Nations eller Forente Nasjoner på norsk, med sine 193 medlemsland som utarbeider planer for å skape en bærekraftig utvikling på tvers av landene (FN-sambandet, 2022b).

For å avgjøre om noe er bærekraftig må man se sammenhengene mellom sosiale forhold, klima og miljø, og økonomi (FN-sambandet, 2021). Dette gjenspeiles også i Brundtland-rapporten (1987) og understreker at dimensjonene ikke må gå på bekostning av hverandre. Balansegangen av forbruket og økonomien vår i møte med miljøet er viktig for å finne løsninger for å ikke bruke opp den eneste kloden vi har (FN-sambandet, 2021). Bærekraftig utvikling er da avhengig av at de tre dimensjonene spiller på lag gjennom prosessen for å oppnå ønsket utvikling. I tillegg er det viktig at bærekraftig utvikling ikke sees på som et endelig mål, men at det heller er en dynamisk prosess som endres i takt med samfunnsutviklingen (Scheie & Korsager, 2015).



Figur 1: De tre dimensjonene: sosiale forhold, klima og miljø og økonomi, som sammen er en forutsetning for Bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2021).

Klima og miljødimensjonen under bærekraftig utvikling omhandler å løse klimakrisen (FN-sambandet, 2021). FN-sambandet (2022b) presiserer at verden står overfor en klimakrise på bakgrunn av menneskeskapt klimagassutslipp, noe som forekommer av brenning av fossile brensler. Økt utslipp forsterker drivhuseffekten på jorden som igjen fører til økte temperaturer og klimaendringer (FN-sambandet, 2021). I følge FN-sambandet (2021) kan dette føre til at konflikter utløses om det blir kamp om vann og dyrkbar jord. Videre presiseres fattige lands utfordringer som følge av klimaendringer da det sørger for hardere ekstremvær som ødelegger livsgrunnlaget deres (FN-sambandet, 2021). De rike landene i verden har det største ansvaret for klimakrisen, som igjen er summen av alle klimautfordringene verden står overfor (FN-

sambandet, 2021). FN-sambandet (2021) presiserer også naturmangfoldet som en del av klimakrisen, der ville dyr og økosystemer er truet av menneskets belastning på naturen i form av landbruk, skogsbruk og fiske.

Den økonomiske dimensjonen i bærekraftig utvikling omhandler det FN-sambandet (2021) presenteres som grønn vekst og mindre ulikhet. Her presiserer de at gapet mellom fattige og rike er kilde til uro og splittelse i befolkningen, som igjen kan skape konflikter og politisk opprør, som vil true en bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2021). FN-sambandet (2021) hevder at økonomisk vekst kan være positivt og viktig for fattige land, som kan bidra til økt velferd, men legger også vekt på at en slik økonomisk vekst må være innenfor det naturen tåler i tillegg til å sikre at menneskene får det de behøver. FN-sambandet (2021) viser også til det økologiske fotavtrykket til Norge i sammenligning med India for å presisere de store forskjellene i verden. Skulle alle i hele verden hatt det samme forbruket som en gjennomsnittlig innbygger i Norge ville vi trengt nesten fire jordkloder, mot 0,7 jordkloder for India (FN-sambandet, 2021). Eksempelet her fremhever at en økonomisk vekst der forskjeller på fattige og rike i hele verden ikke finnes, ikke kan være forenelig med en bærekraftig utvikling, dette fordi vi kun har en jordklode med ressurser.

Den tredje dimensjonen er sosiale forhold, som skal sikre mennesker et godt og rettferdig livsgrunnlag (FN-sambandet, 2021). Denne dimensjonen baserer seg derfor på menneskerettighetene som igjen sier noe om hvordan mennesker i verden har det i samfunnet og om rettighetene deres blir oppfylt, samtidig som muligheten til å påvirke sine egne liv og samfunnet de lever i (FN-sambandet, 2021). Videre trekker FN-sambandet (2021) inn befolkningsvekst som et viktig moment for sosiale forhold. Befolkningsveksten øker etterspørselen på varer, som kan føre til økt fattigdom og som igjen kan gjøre at befolkningsveksten øker ytterligere. Årsaken til dette er at kvinner som lever i fattigdom ofte føder flere barn (FN-sambandet, 2021). Som FN-sambandet (2021) påpeker er fattigdom en årsak til og konsekvens av befolkningsvekst. Noe som igjen kan sammenlignes med en snøball som ruller nedover en bakke og bare blir større og større. For å bremse ned befolkningsveksten i fattige land, presiserer de at utdanning for kvinner er viktig. Det kan bidra til å redusere befolkningsveksten i tråd med at de får færre barn, samtidig som de igjen bruker egen inntekt på helse, velferd og utdanning til sine barn (FN-sambandet, 2021).

Ved tusenårsskiftet startet medlemslandene i FN arbeidet med å bekjempe fattigdom i verden. Denne perioden ble kalt MDG-perioden og inneholdt 8 forskjellige mål som skulle bidra i dette arbeidet. I 2015 var denne perioden over, og det fremkom i rapporten at det var grunn til

å være fornøyde, men at arbeidet med utviklingen ikke var ferdig og måtte fortsette inn i en ny periode (United Nations, 2015). Av medlemslandene ble det demokratisk gjort endringer for den nye perioden for å skape den ønskede utviklingen og den nye arbeidsplanen skulle bli medlemslandenes viktigste verktøy mot en bærekraftig verden (FN-sambandet, 2021). Med en ny forståelse for at dimensjonene påvirker hverandre i større grad, ble arbeidsplanen vedtatt i 2015 gjennom «Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development» som da presiserte 17 bærekraftsmål i arbeidet mot å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringer innen 2030 (FN-sambandet, 2021).



Figur 2: Bærekraftsmålene (FN-Sambandet, 2021)

«Leaving no one behind» er et hovedprinsipp for bærekraftig utvikling, og omhandler at ingen skal utelates (FN-sambandet, 2022a). FN-sambandet (2022a) presiserer videre at de mest sårbare menneskene må prioriteres. Bærekraftsmålene gjelder for alle medlemslandene i FN, både de rike og de fattige. De er også viktig for Norge, og har stor innvirkning på politikken både lokalt og nasjonalt (FN-sambandet, 2022a). Selv om Norge ligger godt an når det kommer til å oppfylle de 17 ulike målene, er det allikevel noen vi ikke har klart å oppfylle enda. To av disse er mål nummer 12 og 13 som omhandler Ansvarlig forbruk og produksjon, og stoppe klimaendringer (FN-sambandet, 2022a). For å klare dette skriver FN-sambandet (2022a) at vi må redusere matsvinnet vårt når det kommer til ansvarlig forbruk og produksjon, og vi er nødt til å redusere utslippene våre for å bidra til å stoppe klimaendringene.

3.2 Bærekraftig utvikling i Norge

I 2021 la Det kongelige kommunal- og moderniseringsdepartementet frem Norges handlingsplan for å nå bærekrafts målene innen 2030 (Meld. St. 40 (2020–2021), s. 5). Denne handlingsplanen tar utgangspunkt i 2030-agendaen som skal være det politiske hovedsporet for å få kontroll på de store utfordringene verden står overfor. Enkelte av bærekraftsmålene og de tilhørende delmålene er ikke like relevante for Norge, som mange andre land. Årsaken til dette er at velferden og økonomien vår allerede har et godt utgangspunkt (Meld. St. 40 (2020–2021)). Dette kan føre til at bedrifter og kommuner føler bærekraftsmålene er lite håndfaste (Meld. St. 40 (2020–2021), s. 9). I stortingsmeldingen fremkommer det også at alle må bidra, om vi skal lykkes med å nå bærekraftsmålene innen 2030 (Meld. St. 40 (2020–2021), s. 8). Handlingene vi alle gjør, om vi er innbyggere, politikere, bedriftsledere og beslutningstakere må ta avgjørelser på at det vi gjør har en positiv og ikke negativ innvirkning på de forskjellige dimensjonene i bærekraftig utvikling (Meld. St. 40 (2020–2021), s. 8).

I stortingsmeldingen presenteres de ulike bærekraftsmålene og hvilke overordnede tiltak og strategier Norge bør ha i møte med disse målene. For det tredje bærekraftsmålet som omhandler god helse og livskvalitet fremmes begrepet «god folkehelse» som en viktig del av den sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling (Meld. St. 40 (2020–2021), s. 41). Videre presiseres flere kjennetegn til et sosialt bærekraftig samfunn, som velferd- og helsetjenester, arbeidsmuligheter, utdanning, nærmiljøer, tilhørighet, m.m. som er viktig for den norske folkehelsepolitikken. Videre i stortingsmeldingen presiseres god helse og livskvalitet som en egenverdi i seg selv, som også kan bidra hver enkelt av oss til å delta i daglig livet, både når det kommer til jobb og samfunnet generelt (Meld. St. 40 (2020–2021), s. 41). For å fremme det tredje bærekraftsmålet god helse og livskvalitet vil regjeringen også følge opp «Nasjonal handlingsplan for fysisk aktivitet 2020-2029». Denne handlingsplanen legger vekt på satsningen på fysisk aktivitet for å fremme god helse og livskvalitet gjennom hele livet, og fremmer også fysisk aktivitet som et bidrag til å jobbe lengre samtidig som det kan redusere behovet for helse- og omsorgstjenester (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020).

Utdanning er det fjerde bærekrafts målet og er viktig for at hver enkelt får de samme mulighetene til et godt og verdifullt liv (Meld. St. 40 (2020–2021), s. 48). Videre er målet for Norge at flest mulig skal fullføre utdanningen på gode barnehager og skoler som løfter frem alle elever for å minske forskjellene i samfunnet (Meld. St. 40 (2020–2021), s. 52). Utdanning fremmes også som nøkkelen til utvikling, der mulighetenes verden åpnes og legger til rette slik at vi alle kan bidra til et bærekraftig samfunn (FN-sambandet, 2022a).

3.3 Utdanning for bærekraftig utvikling

Utdanningen har gjennom flere år bygget seg opp til å være et sentralt element for å oppnå bærekraftig utvikling. I følge UNESCO (2005) er utdanning i alle former og alle nivåer ett av de viktigste instrumentene for å gjøre de endringene som er nødvendig for en bærekraftig utvikling. Gjennom årene har arbeidet med bærekraftig utvikling i opplæringen beveget seg fra å bli kalt «environmental education (EE) til «education for sustainable development (ESD), eller som på norsk ofte har blitt omtalt som «utdanning for bærekraftig utvikling» (UBU) (Straume, 2016). Sinnes og Jegstad (2011) hevder i midlertid at man kan skille mellom utdanning for og utdanning om bærekraftig utvikling i tillegg til undervisning i miljøet i møte med utdanningen. Utdanning for bærekraftig utvikling handler om å gi elever kompetanser om en verden i endring, mens utdanning om bærekraftig utvikling handler om å tilegne seg teoretisk kunnskap knyttet til temaet, undervisning i miljø handler i større grad om undervisning der naturen og samfunnet utenfor skolen blir tatt i bruk (Sinnes & Jegstad, 2011).

I Norge startet arbeidet med å implementere miljø og utvikling i opplæringen allerede på midten av 1900-tallet (Utdanningsdirektoratet, 2006). I ettertid fremstod det uklarerheter om hva innholdet i en slik opplæring skulle være og sammenhengen mellom det lokale og globale var ikke tilstedeaværende (Utdanningsdirektoratet, 2006). Av Straume fremheves det at bærekraftig utvikling i skolen ofte har blitt for tett knyttet opp mot en praksis i naturfagene og uteskole (Straume, 2016).

I dag fremstår utdanning for bærekraftig utvikling mer tydelig og Utdanningsdirektoratet (2019) presiserer behovet for grunnleggende spørsmål knyttet til globale utfordringer neste generasjon står overfor i form av kunnskaper, holdninger, verdier og handlinger som trengs for å kunne leve sammen i en globalisert verden. I tråd med de tre dimensjonene av bærekraftig utvikling skal bærekrafts kompetanse til elever omhandle forståelse av sosiale, miljømessige og økonomiske utfordringer på forskjellig plan (Skarstein & Skarstein, 2020). Bærekrafts kompetanse som dette vil ikke være statisk da kompetansen vil endres i takt med endringer i globale og lokale kontekster (Scheie & Korsager, 2015; Sinnes & Jegstad, 2011).

Scheie og Korsager (2015) hevder at undervisning for bærekraftig utvikling skal fremme handlingskompetanse blant elevene i skolen. Dette gjøres ved at elevene opparbeider seg fagspesifikk kunnskap og tverrfaglig kunnskap, praktiske, kognitive, og sosiale ferdigheter og engasjement og holdninger knyttet til bærekraftig utvikling (Scheie & Korsager, 2015).

Kobler vi dette opp mot de tre undervisningsformene Sinnes og Jegstad (2011) presenterer er kunnskap knyttet til undervisning om, undervisning for er knyttet til holdninger, og undervisning i miljø er knyttet til ferdigheter. Til sammen vil disse kompetansene bidra til at elever utvikler en handlingskompetanse som er viktig for bærekraftig utvikling. Disse kompetansene krever utvikling gjennom varierte, tverrfaglige og utforskende undervisning ved hjelp av ekstern kompetanse og andre læringsarenaer (Scheie & Korsager, 2015).

3.4 Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema

Ved innføringen av fagfornyelsen [LK20] ble det presentert tre tverrfaglige temaer som sammen skulle bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag samtidig som det skulle gi en helhetlig forståelse av temaene (Meld. St. 28(2015–2016), s. 7). Et flerfaglig eller tverrfaglig tema omhandler temaer som krever kompetanse fra forskjellige (NOU 2015: 8, 2015).

Temaene som ble presentert er bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmestring. Disse temaene ble presisert som temaer som ville være viktige over en lengre tid fremover, i tillegg til å gi en bedre forståelse og innsikt i fagenes sammenheng som igjen kan føre til motivasjon og økt faglig forståelse (Meld. St. 28(2015–2016), s. 38). I følge Sinnes og Straume (2017) kan det være problematisk å skille mellom disse temaene. Dette fordi bærekraftig utvikling omhandler det å skape sammenhenger mellom personlige forhold (folkehelse og livsmestring), politiske og samfunnsmessige prosesser (demokrati og medborgerskap) og hensynet til natur og kommende generasjoner (Sinnes & Straume, 2017).

Under overordnet del av LK20 (2017) prinsipper for læring, utvikling og dannelse står det at de tverrfaglige temaene skal utvikle kompetanse om temaene gjennom arbeid i ulike fag. Videre står det at de tverrfaglige temaene gjennom kunnskap og samarbeid skal få elevene til å forstå hvordan man kommer frem til løsninger av problemer, og at det er en sammenheng mellom handlinger og konsekvenser (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema skal det legges til rette for forståelse av og håndtering av grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre i overordnet del av læreplanverket (2017) står det at arbeid med temaet skal legges til rette for kompetanseutvikling som gjør elevene i stand til å handle etisk og miljøbevisst, og ta ansvarlige valg.

Det profesjonelle lagarbeidet på skolene som omhandler tverrfaglig samarbeid om grunnleggende ferdigheter, temaer, læringsstrategier og sosial kompetanse er nøkkelen for å utvikle kvaliteten i opplæringen (Meld. St. 28(2015–2016), s. 24). Dette betyr at lærere er avhengig av et godt tverrfaglig samarbeid mellom fag for å øke kvaliteten på opplæringen.

3.5 Bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema i kroppsøving

Etter innføringen av fagfornyelsen [LK20] ble kompetansemålene i flere fag endret noe som også gjaldt kroppsøving (Meld. St. 28(2015–2016)). Under det forrige læreplanverket [LK06] var kompetansemålene i kroppsøving etter 7.trinn todelt, der den første delen omhandlet idrettsaktiviteter og den andre delen friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2015). Etter fagfornyelsen fikk læreplanen i kroppsøving nye kompetansemål som skulle være gjennomgående gjennom hele utdanningsløpet (Meld. St. 28(2015–2016)).

Kompetansemålene for kroppsøving har etter fagfornyelsen [LK20] fått tilegnet tre ulike kjerneelementer som sammen skal dekke opplæringen i faget. Disse kjerneelementene er: bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2020). Uteaktiviteter og naturferdsel skal ifølge læreplanen i kroppsøving bidra til at elevene bruker nærområdet til å utforske naturen gjennom hele året, der naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel står sentralt. I tillegg skal elevene oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv og aktiviteter knyttet til samisk kultur (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kjerneelementet har blitt koblet til fire av i alt elleve kompetansemål etter endt 7.trinn, der også disse fire kompetansemålene har blitt linket opp mot bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). For kroppsøving handler bærekraftig utvikling om naturopplevelser med vekt på bærekraftig og trygg ferdsel, der faget skal bidra til forståelse av at egne valg har betydninger og konsekvenser for bærekraftig utvikling både lokalt, nasjonalt og globalt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med andre ord er det uteaktiviteter og naturferdsel som er hovedarena for kunnskaper knyttet til bærekraftig utvikling i kroppsøving.

3.6 Nærfriluftsliv som arena for bærekraftig utvikling i kroppsøving

Kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel kan kobles opp mot det mer velkjente begrepet friluftsliv, eller nærfriluftsliv. Nærfriluftsliv omhandler friluftslivet som tar sted i nærområdet til der du opprinnelig oppholder deg (Norsk friluftsliv, 2022). Ett av to mål Norge har knyttet til friluftsliv handler om at naturen i større grad skal brukes som læringsarena for barn og unge (Klima- og miljødepartementet, 2018). Friluftsliv fremmes som en viktig faktor for

positiv og helsefremmende aktivitet blant barn og unge, og i skolesammenheng fremstår det særlig betydningsfullt for barn og unge som i mindre grad bedriver friluftsliv på fritiden (Meld. St. 18 (2015–2016), s. 76).

Friluftsliv fremheves som viktig for Norge. Regjeringen er tydelig på at ivaretagelse av friluftslivet er viktig som en levende og sentral del av den norske kulturarven. I tillegg til dette fremhever Regjeringen friluftsliv som en viktig kilde til høyere livskvalitet og bedre helse til alle (Meld. St. 18 (2015–2016), s. 7). Friluftsliv i skoler og barnehager blir sammen med andre organisasjoner sett på som viktige bidragsytere i å rekruttere barn og unge inn i friluftslivet. Friluftsliv som tema og bruken av natur og nærmiljø er godt innarbeidet i disse virksomhetene, og regjeringen fremmer viktigheten av at disse organisasjonene har tilgang på gode grøntområder som egner seg til bruk for friluftsliv og som læringsarena (Meld. St. 18 (2015–2016)). De gode grøntområdene befinner seg nærme der folk bor, i byer og tettsteder. De er ute under åpen himmel med variert vegetasjon og ulike typer landskap, og kan kalles «grønne lunges» (Hallås, 2018). De grønne lungene fremheves av Hallås (2018) som viktige arenaer for å kunne utøve friluftsliv i nærmiljøene. Nærfriluftsliv i disse grønne lungene kan da bidra til å øke interessen for å ta vare på naturverdier og kulturminner, i tillegg til å være en møteplass der alle sansene blir tatt i bruk i møte med forskjellige årstider og et varierende klima (Hallås, 2018).

I skolesammenheng har begrepet uteskole blitt brukt om undervisning som finner sted utenfor klasserommet, der nærmiljøet og lokalsamfunnet blir tatt i bruk (Jordet, 2007). Uteskole omhandler flere forskjellige typer prosjekter som skjer utenfor skolen, men ikke alle disse er koblet til friluftsliv (Abelsen & Leirhaug, 2017). Uteskole som en del av kroppsøvningsfaget kan bidra til å gi elevene gode erfaringer av sentrale deler i faget. Friluftsliv som er en del av kroppsøvningsfaget i forbindelse med kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel har en viktig funksjon for uteskole (Jordet, 2007). Jordet (2007) fremhever at en stor del av aktivitet i naturlige omgivelser er en årsak av naturen i seg selv.

Uteskole fremmes som en god arena til å dekke danningen i skolen, både når det kommer til kunnskapsbasert danning, allsidig danning, sosial danning, og individuell danning (Jordet, 2007). Jordet (2007) fremhever at alle skolens fag kan bli en del av uteskolen som gir elevene muligheten til å opparbeide seg personlige erfaringer knyttet til det faglige innholdet i alle skolens fag. Videre hevder Jordet (2007) at uteskole også kan bidra til den allsidige danningen av elevene, der de som hele mennesker arbeider med skolens faglige innhold, der også alle interesser og evner kan aktiveres. Den sosiale danningen vil også være til stede når man har

uteskole. Her ligger forholdene til rette for relasjonsbygging samtidig som det å ha undervisning ute kan åpne opp for gode, fortrolige og personlige samtaler (Jordet, 2007). Den individuelle danningen hevder Jordet (2007) også vil være tilstede når man underviser utenfor klasserommet, der hvert enkelt individ får muligheten til å oppleve positive sider av mestring alene og sammen med andre.

Jordet (2007) presenterer uteskole som en viktig del av danningen, samtidig hevder han at uteskole gir oss muligheter til å kombinere teoretiske, praktiske og estetiske tilnærminger i alle skolens fag. Videre hevder han at alle elever har nytte av en uteskole der undervisningen bidrar til at elevene selv kan finne veier til kunnskap og forståelse ut i fra egne forutsetninger (Jordet, 2007). Egne forutsetninger fremstår også som viktig i møte med kroppsøvingfaget i skolen, der spesielt kjerneelementet knyttet til bevegelse og kroppslig læring skal baseres på egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Uteskole som er undervisning flyttet ut av klasserommet bør heller ikke sees som noe eget i møte med danningen i skolen, men må sees sammen med det som skjer inne i klasserommet (Jordet, 2007). Jordet (2007) hevder at undervisningen bør sees i sammenheng med hverandre, der også inneskole og uteskole bygger på hverandre. Teoretiske innaktiviteter danner grunnlaget for praktiske uteaktiviteter, som igjen danner grunnlaget for nye teoretiske inne aktiviteter, osv. (Jordet, 2007). Aktivitetsformene for uteskole fremheves da som, gjøre, samtale, lese og skrive. Disse aktivitetsformene må heller ikke sees på at du skal gjøre deg ferdig med en aktivitet før du går over på neste, men skal heller gå inn i hverandre på kryss og tvers (Jordet, 2007). Her er det da snakk om at når elevene gjør noe, vil du fortsatt snakke sammen med elevene om hva de har gjort og hva de har opplevd. I tillegg leser elevene om det temaet de jobber med, i tillegg til å skrive ned tanker, ideer og refleksjoner som kan brukes til videre arbeid.

Jordet (2007) konkluderer at uteskole er viktig for å bringe elevene nærmere den virkeligheten de er en del av. Videre hevder han at uteskole bidrar til at den erfarte verden og den lærte verden knytter en bedre forbindelse (Jordet, 2007). Den lærte verden omhandler det faglige innholdet elevene får i skolen, både gjennom tekst og symbolsk form, men også massemedier og IKT (Jordet, 2007). Jordet (2007) hevder videre at uteskole er relevant for dannelsesarbeidet i skolen, og påpeker viktigheten av at uteskole ikke må sees på som fritid, men som en sentral og viktig del av skolens vanlige arbeid som utfyller dannelsesarbeidet i skolen.

4. Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for mine metodiske grep. Først vil jeg vise til hvilken vitenskapsteoretisk posisjon studien tar utgangspunkt i for deretter si noe om utvelgelseskriterier for valg av informanter, og vise til ulike sider ved intervju som er metoden jeg har anvendt. Kapittelet vil også reflektere noe omkring forskerrollen, og avslutningsvis si noe om selve analyseprosessen, om forskningsetiske betraktninger og om kvalitetskriterier.

4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Bakgrunnen for denne oppgaven var nysgjerrigheten knyttet til læreres tanker og erfaringer knyttet til bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget. Mitt ønske med oppgaven har vært ved å undersøke refleksjonene kroppsøvingslærere har gjort seg knyttet til bærekraftig utvikling etter overgang til ny læreplan. For å undersøke disse refleksjonene å forstå informantenes dype meninger knyttet til dem har studien søkt forankring i et fenomenologisk vitenskapssyn. Dette betyr ifølge Thagaard (2018) at fenomenologien tar utgangspunkt i subjektive opplevelser og forsøker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. For studien handler det da om å få et innblikk i informantenes oppfattelse og opplevelser. Det vil også være viktig å presisere at virkelighetsoppfatninger vil variere fra individ til individ. Som forsker er det da viktig å møte informantene med et åpent sinn, når erfaringene til informantene skal studeres (Thagaard, 2018). Med et åpent sinn kan erfaringene slik de blir oppfattet og erfart være alfa og omega for studien. Jeg har igjennom hele forskningsprosessen vært bevisst på dette og prøvd å holde meg selv så åpen som mulig i samtaler med informantene. Dette gjelder både i de spørsmålene jeg stiller, og den responsen jeg gir på svarene informantene kommer med. Dette samsvarer også med at fenomenologi i kvalitativ forskning søker på forståelse av sosiale fenomener sett i enkeltpersoners virkelighetsoppfattelse, og at denne forståelsen er den virkelige virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2017).

I arbeidet med å forstå læreres oppfattelse av bærekraftig utvikling som en del av kroppsøvfingsfaget, har ønsket vært å løfte frem den dypere meningen i hvordan lærere arbeider med bærekraftig utvikling som fenomen. Hermeneutisk vitenskapsteori vil med dette være viktig for studien. Hermeneutikken legger vekt på at det ikke finnes en gitt sannhet av fenomenet, men at fenomenet tolkes på ulike nivåer (Thagaard, 2018). Studien har lagt vekt på uttalelser av fire informanter fra to forskjellige skoler. Alle informantene har kommet med uttalelser knyttet til det samme fenomenet, men de har alle sine egne opplevelser, erfaringer

og sannhet knyttet til fenomenet. Dette gjør det viktig å ivareta informantenes forskjellige perspektiver i tolkningsarbeidet. For å få en dypere forståelse av fenomenet i tolkningsarbeidet, fortolkes de ulike oppfatningene frem og tilbake mellom de ulike delene og helheten (Kvale & Brinkmann, 2017). Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) er dette fortolkningsprinsippet en følge av den hermeneutiske sirkel som åpner for en dypere forståelse av oppfatningene til informantene. Dette vil være en viktig del av studien da alle informantene har forskjellige oppfatninger av fenomenet. Den kontinuerlige bevegelsen mellom de ulike delene av studien har vært i fokus gjennom hele arbeidsprosessen for å kunne komme nærmere den dype forståelsen av fenomenet.

4.2 Forforståelse

Etter 17 år på skole, der fem av dem er på lærerutdanningen, har jeg både vært elev, men samtidig opparbeidet meg erfaringer knyttet til det å være lærer. Lærer erfaringene baserer seg på vikartimer og praksisperioder gjennom flere år. Med et økende press fra barn og unge knyttet til klimautfordringer, samtidig som en fornyelse av kunnskapsløftet der bærekraftig utvikling var blitt et tverrfaglig tema i skolen opplevde jeg lite arbeid knyttet til temaet både på grunnskolen som lærer og under lærerutdanningen. Jeg kan huske da jeg selv gikk på skolen at bærekraftig utvikling var et tema i naturfagundervisningen, men ikke noe utenom det. Med det har min egen kunnskap knyttet til temaet bare vært knyttet til klima- og miljøproblematikk verden står overfor. Samtidig har jeg de siste årene vært klar over at temaet skal berøre flere forskjellige fag, noe jeg har savnet på skoler jeg har vært innom, samtidig som jeg har savnet å lære mer om hvordan bærekraftig utvikling kan bli en del av min arbeidshverdag i skolen.

Dette er min «bagasje» inn mot forskningsprosjektet. Bagasjen presenteres for å presisere mine inngangsverdier og motivasjon til prosjektet. Min forforståelse kan ha innvirkning på de valgene som er gjort gjennom hele prosjektet. Dette da det er jeg selv som har utarbeidet både intervjuguide, gjennomført intervjuene, samtidig som det er jeg som har analysert det datamaterialet som er samlet inn. Min bagasje kan da ha innvirkning på hva som er valgt analysert og ikke. Allikevel har jeg prøvd å forholde meg så nøytral som mulig når det kommer til forskningsprosjektet. Dette var spesielt viktig når det kom til intervjuene som ble holdt. Dette fordi jeg selv hadde opplevd en manglende giv på skoler jeg hadde besøkt tidligere når det kom til bærekraftig utvikling på skolen. Det var da viktig at jeg ikke

gjennomførte intervjuet på en måte som fikk lærerne til å føle at jeg kom for å påpeke at de ikke hadde gjort jobben sin. Heller at de opplevde intervjuet som en motivasjon til å reflektere rundt problemstillinger ved temaet, og kanskje lære noe av det selv.

4.3 Utvalg

I kvalitativ forskning er strategisk utvelgelse vanlig å gjennomføre, og baserer seg på utvelgelse av personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018). I denne studien vil det da være naturlig at det er kroppsøvlingslærere på 1-7 trinn som har de egenskapene og kvalifikasjonene jeg trenger for å kunne utforske problemstillingen til studien. Det å skaffe informanter til et kvalitativt forskningsprosjekt kan være utfordrende da hensikten med metoden omhandler personlige og nærgående temaer (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) mener da det kan lønne seg å benytte et tilgjengelighetsutvalg på jakt etter informanter. For denne studien er det da valgt å benytte seg av et tilgjengelighetsutvalg for å velge ut informanter som er tilgjengelige og har de egenskapene og kvalifikasjonene som er relevante for å studere problemstillingen.

Skolene som ble benyttet i rekrutteringsprosessen var skoler jeg selv hadde kjennskap til, og som var tilgjengelige når det kom til å rekruttere informanter. Som nevnt måtte informantene oppnå de kriteriene som var satt for deltakelse gjennom en strategisk utvelgelse. På bakgrunn av en hektisk skolehverdag midt under en pandemi gjorde prosessen mer tidkrevende enn antatt. Da jeg i utgangspunktet ønsket å henvende meg til lærere direkte ønsket begge skolelederne å heller informere aktuelle lærere selv. På den måten ble det opprettet kontakt med aktuelle informanter. Lærerne som sa seg villig til å stille som informanter informerte om det, og det ble videre da avtalt tidspunkt for intervjuer.

Å få tak i informanter var en tidkrevende prosess, og i forbindelse med at tilgjengeligheten på kroppsøvlingslærere på to ulike skoler er begrenset, endte utvalgets størrelse på fire informanter. I følge Thagaard (2018) bør ikke utvalgets størrelse være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser som vil være både tid- og ressurskrevende. Når det kvalitative utvalget i studien da er på fire informanter, er det mulig å gjennomføre omfattende analyser av de kvalitative intervjuene. Allikevel mener Thagaard (2018) det er viktig at utvalget er tilstrekkelig stort nok til å få en forståelse av fenomenet som det forskes på. I denne studien er det da vurdert at fire informanter vil være tilstrekkelig for å få en forståelse av fenomenet og for å kunne svare på problemstillingen.

Informantene som er brukt i innsamling av datamateriale til studien var fire kroppsøvlingslærere. Lærerne hadde ulik grad av erfaring fra læreryrket. Erfaringene strakk seg fra to år til 25 år, men felles for dem alle og som var kriteriet for utvelgelsen var at de skulle være kroppsøvlingslærere. Med et vidt erfaringsgrunnlag og en kroppsøvlingslærer som var nyutdannet stiller informantene med både ulikt erfarings- og kunnskapsgrunnlag. Dette kan være gunstig når det forskes på et fenomen som er såpass ferskt i læreplanen, men som allikevel er et tema med lang bakgrunn. I tillegg til et vidt erfaringsgrunnlag ble det vurdert at det kunne være hensiktsmessig å ha med lærere fra to forskjellige skoler i studien. Begge skolene er barneskoler og huser elever fra 1.-7. klasse. Skolene var også fra to forskjellige byer, med ulik størrelse. Dette kan også bidra til å få se et noe bredere bilde av temaet, når erfaringsgrunnlaget og skolens intensjoner kan variere noe.

4.4 Valg av kvalitativ metode

Gjennom kvalitative forskningsmetoder er formålet å forstå sider ved informantenes egne perspektiver av dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2017). Kvalitativ forskning søker forståelse av sosiale fenomener, der fortolkning vil være en viktig del av metoden. Fenomenet som studeres skal da tolkes innenfor den kontekst som undersøkes (Thagaard, 2018). I denne studien er det bærekraftig utvikling som fenomen som skal tolkes innenfor kroppsøvlingsfaget som kontekst. På bakgrunn av dette og det vitenskapsteoretiske ståstedet har denne studien tatt i bruk kvalitativ metode.

Kvalitativ metode er en fellesbetegnelse på flere forskjellige metoder, og man må igjen velge hvilken kvalitativ metode som egner seg best for å besvare studiens problemstilling, noe som også er en del av forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Gjennom forskningsprosjektet har ønsket vært å oppnå en dypere forståelse av fenomenet bærekraftig utvikling som en del av den nye læreplanen i kroppsøvlingsfaget. For å forsøke å besvare studiens problemstilling har det blitt brukt intervju som kvalitativ metode. Gjennom intervjuer skriver Thagaard (2018) at det gir innsikt i personers synspunkter, opplevelser og selvforståelse, og at informantene man bruker kan fortelle om hvordan de opplever sin livssituasjon og forstår sine erfaringer. Intervju som en del av den kvalitative metoden baserer seg på et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og informant, der kontakten med informantene har en betydning i utviklingen av datamateriale (Thagaard, 2018). På bakgrunn av dette er det viktig at jeg fremstår imøtekommende og åpen i møte med informantene. I tillegg til å være imøtekommende er det

også forsker som har ansvaret for hvordan intervjuet gjennomføres, og det er forsker som velger hvilke spørsmål som stilles, noe som kan ha innvirkning på det informantene svarer på. Igjennom hele intervjuprosessen har det da vært viktig å forholde seg nøytral i møte med de erfaringene og tankene informantene presenterer.

Ved starten av studien ble det gjennomført et litteratursøk knyttet til læreres erfaringer ved bærekraftig utvikling i kroppsøving. Siden bærekraftig utvikling er såpass ferskt som en del av den nye læreplanen i kroppsøving, finnes det lite forskning på læreres erfaringer knyttet til temaet. Åpenhet mener Thagaard (2018) er et kjennetegn på kvalitativ metode, og gjør metoden egnet for fenomener det finnes lite forskning på fra før. Kvalitativ metode bærer også preg av fleksibilitet i utformingen av oppgaven. Dette gjør det mulig at erfaringer og utfordringer man opplever underveis i undersøkelsesprosessen også kan være med å endre utformingen av prosjektet (Thagaard, 2018).

4.5 Kvalitativt forskningsintervju

Ved valg av kvalitativ metode har denne studien tatt utgangspunkt i kvalitative forskningsintervjuer der fenomenet bærekraftig utvikling som en del av kroppsøvingfaget skal forskes på. Det kvalitative forskningsintervjuet søker ifølge Kvale og Brinkmann (2017) kvalitativ kunnskap fremstilt i normalt språk. Denne kvalitative kunnskapen omhandler beskrivelser av informantenes opplevelser og erfaringer gjennom ord (Kvale & Brinkmann, 2017). I denne studien brukes da det kvalitative forskningsintervjuet i innhenting av datamateriale. Datamaterialet vil da omhandle det informantene sier av ord om opplevelser og erfaringer knyttet til bærekraftig utvikling i kroppsøvingfaget. Informantene i intervjuene har delt sine personlige erfaringer og tanker knyttet til temaet, noe som har gitt meg et verdifullt innsyn i deres egen virkelighetsoppfatning.

Kvalitative forskningsintervjuer kan utformes på ulike måter. I denne studien er det valgt en delvis strukturert tilnærming. Denne tilnærmingen er ifølge Thagaard (2018) den mest vanlige tilnærmingen når vi snakker kvalitativt forskningsintervju. Ved en delvis strukturert tilnærming skal temaene være fastsatt på forhånd, men rekkefølgen kan endres underveis (Thagaard, 2018). For denne studien er det utviklet en intervjuguide ([se vedlegg 1](#)) med temaer og spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet. Før gjennomføringene av de kvalitative forskningsintervjuene kunne begynne ble det gjennomført pilotintervju der temaene i intervjuguidene ble testet. Dette er ifølge Kvale og Brinkmann (2017) vanlig å gjøre

under konstruksjonen av en intervjuguide for kartlegge de sentrale aspektene ved et tema og teste hvordan spørsmålene blir forstått. Etter pilotintervjuet ble de siste endringene gjort på intervjuguidene og gjennomføringen av intervjuene kunne starte.

Intervjuguiden var en god støtte i gjennomføring av intervjuene. Strukturen som var planlagt på forhånd i intervjuguiden var stort sett den som ble fulgt, men i noen tilfeller gikk samtalen over i nye temaer som gjorde at rekkefølgen i spørsmålene ble endret. I følge Thagaard (2018) er det forskerens ansvar å ha kontroll over fremdriften av intervjuet, ved å introduserer de temaer som ønskes svar på. Det er forsker som bestemmer hva som er tilstrekkelig informasjon til hvert tema og velger når intervjuet skal bevegges videre, allikevel kan informantene selv bestemme hvor mye han/hun ønsker å formidle om tema (Thagaard, 2018). For å oppmuntre til å få den fyldige informasjonen om temaene vi ønsker kunnskaper er det viktig å etablere en god kontakt med informantene (Thagaard, 2018). Intervjuene ble startet med å prate løst og fast om enkle temaer for å prøve å oppnå den gode kontakten med informantene. Det var viktig at informantene opplevde det som trygt å dele av sine tanker og erfaringer knyttet til temaet slik at de kunne gi så utfyllende informasjon som mulig.

Etter en rolig start på intervjuene for å bli kjent med informantene, gikk intervjuet over i temaene studien ønsket svar på. Intervjuguiden som var laget på forhånd var en god støtte gjennom intervjuene. Her var det lagt opp til å starte enkelt og la informantene utrykke seg om nøytrale temaer som de mest sannsynlig hadde ofret en tanke tidligere. Videre gikk intervjuet gradvis over i mer emosjonelt ladede temaer før det avsluttet med nøytrale emner. I intervjuene har det da blitt tatt utgangspunkt i et dramaturgisk aspekt med en gradvis emosjonell stigning før det igjen avtar mot slutten (Thagaard, 2018).

Intervjuene til denne studien ble gjennomført i januar og februar 2022. Selv om ønsket var å gjennomføre alle intervjuene ansikt til ansikt på arbeidsplassene til de ulike informantene var ikke dette like lett å få gjennomført. Hovedårsaken til dette var Covid-19 pandemien som da fortsatt var i fokus på skolene. Da ble det tatt en avgjørelse på at om det ikke var mulig å få til et ansikt til ansikt intervju skulle disse gjennomføres som en videosamtale. To av intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt og to av intervjuene som en videosamtale. For gjennomføringen av videosamtalene var det viktig at informantene brukte programmer de selv var kjent med og at jeg som forsker tilpasset meg dette og lærte å bruke de programmene. For begge videosamtalene ble det brukt Teams som program og intervjuene ble gjennomført på samme måte som de andre intervjuene bare via internett. For at ikke noe av datamateriale

skulle gå tapt i intervjusituasjonen ble det tatt lydopptak av alle intervjuene, noe som også lot seg gjennomføre på Teams.

4.6 Kvalitativ analyse

For denne studien er det valgt å gjennomføre en tematisk analyse av datamaterialet.

Tematiske analyser er flittig brukt i forskning og er en metode som blir brukt til å identifisere, kartlegge og rapportere mønstre i et datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). For å gjennomføre analysen har studien fulgt fire forskjellige analysefaser som gjør analysefasen overkommelig og strukturert (Anker, 2021). Siden datamaterialet til studien ikke var så stort, ble det valgt å gjennomføre manuelle analyser uten bruk av digitale analyseverktøy, som gjorde det greit å følge de ulike fasene. Allikevel beveget analysen seg litt frem og tilbake mellom de ulike fasene, noe som også Anker (2021) påpeker vil kunne skje i analyseprosessen.

Analysefase 1: Material innsamling og tidlige analyser

For å sørge for at minst mulig datamaterialet skulle gå tapt i gjennomføringen av intervjuene ble det gjennom alle intervjuene gjort lydopptak som senere ble transkribert. Både før under og etter innsamlingen ble ideer og tanker notert ned til det videre analysearbeidet. Gjennom første gjennomlesning av det transkriberte datamaterialet ble interessante fraser og sitater markert og andre tanker og ideer om koder og temaer ble notert ned. For å få en bedre oversikt over datamaterialet og hva informantene egentlig reflekterte over ble det utarbeidet et dokument det datamaterialet fra intervjuene ble satt opp mot temaene jeg ønsket svar på i intervjuguiden.

Analysefase 2: Koding og kategorisering

Gjennom arbeidet i analysefase 1 hadde flere tanker om hvilke koder som kunne brukes blitt notert ned og markert med ulike farger i dokumentet. For å fortsette analysearbeidet ble det tatt i bruk en abduktiv tilnærming i utvikling av kodene. Denne måten er en kombinasjon mellom induktiv og deduktiv koding, og tar for seg å bevege seg frem og tilbake mellom det empiriske materialet og teori for å spisse kodingen (Anker, 2021). Etter flere gjennomlesninger av det empiriske materialet sett opp mot det teoretiske rammeverket ble kodene tilspisset, og kategoriseringen kunne starte.

Kategoriseringen startet med å ta utgangspunkt i studiens hovedtema, bærekraftig utvikling som en del kroppsøvfingsfaget i skolen. Siden datainnsamlingen i intervjuene tok

utgangspunkt i teamene i intervjuguiden, var det i hovedsak de temaene som kom til uttrykk når de ulike kodene sammensettes i kategoriseringen. Så for å kunne belyse temaet på best mulig måte har det blitt utformet fire underkategorier som gjenspeiles av temaene som det i intervjuene ønsket svar på. Underkategoriene har blitt presentert som ulike deler i kapittelet om funn i studien: Forståelse av begrepet bærekraftig utvikling, bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema, bærekraftig utvikling i kroppsøvingsfaget og arbeidsmåter for bærekraftig utvikling i kroppsøvingsfaget.

Analysefase 3: Skrive ut analysene

Etter analysefase 2 var koding og kategorisering gjennomført. For å skrive ut analysene var sitater og andre funn markert med forskjellige farger under analysefase 2. Dette for å bidra til arbeidet under analysefase 3 når analysene skulle skrives inn i kapittelet om funn for denne studien. Kapittelet om funn starter med en presentasjon av hovedkategorien og underkategoriene til studien i en tabell for å synliggjøre hvilke punkter som gjennomgås i kapittelet. Direkte sitater fra informantene er i denne studien er presentert ved innrykk i tillegg til at teksten er satt i kursiv. Dette er gjort for å tydeliggjøre hva som er direkte sitat og hva som er gjenfortelling av det datamaterialet som er innheten. Det som fremkommer av direkte sitat, er sitater som lot seg presentere i sin helhet. Gjenfortellingene baserer seg på fortolkning av det informantene har belyst på bakgrunn av temaene som ønskes undersøkt for denne studien.

Analysefase 4: Drøfting

Drøftingen presenteres som eget kapittel i denne studien. Her drøftes funnene opp mot det teoretiske perspektivet til studien. Drøftingen er som kapittelet om funn inndelt i de forskjellige hovedtemaene og subtemaene som fremkom av analysen. Dette gjøres for å tydeliggjøre hvilke temaer som diskuteres. Her blir også noen av sitatene nevnt i tråd med at sitatene da setter informantenes egne ord på de temaene som undersøkes. Disse sitatene er korte og er skrevet i kursiv under kapittelet om drøfting. Som nevnt skal funnene diskuteres og drøftes opp mot det teoretiske perspektivet som forekommer for denne studien. Med denne diskusjonen skal problemstillingen også besvares som følge av drøftingen, noe som også er viktig for at forskningsprosjektet skal fremstå som et gyldig forskningsprosjekt.

4.7 Ethiske overveielser

Høsten 2021 ble prosjektbeskrivelsen til denne studien godkjent, og det ble sendt inn søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata) for å kunne behandle personopplysninger. Etter å ha sendt inn søknaden inneholdende intervjuguide ([se vedlegg 1](#)) og informasjonsskriv ([se vedlegg 2](#)) ble søknaden innvilget ([se vedlegg 3](#)).

Før innsamlingen av datamaterialet til prosjektet kunne starte, ble informantene bedt om å lese igjennom å gjøre seg kjent med informasjonsskrivet de fikk tilsendt. Informasjonsskrivet ble utformet etter NSD sin mal der mål om prosjektet og hva det innebærer for informanten og delta. Et hvert forskningsprosjekt skal som hovedregel innhente informert samtykke av deltakende informanter (NESH, 2021; Thagaard, 2018). Avslutningsvis i informasjonsskrivet til denne studien ble informantene bedt om å signere samtykkeerklæringen om at de hadde lest og forstått informasjonsskrivet og at personopplysninger vil bli behandlet i henhold til personvernregelverket frem til prosjektets slutt. Signeringen av samtykkeerklæringen til denne studien ble gjennomført på forskjellige måter. De informantene som deltok på intervju over teams ble bedt om å signere samtykket og sende dette over på e-post før det planlagte intervjuet. De andre informantene som gjennomførte intervjuet fysisk, skrev under på samtykkeerklæringen der og da.

Et viktig punkt i informert samtykke omhandler at forskningsprosjektet er frivillig. Noe som betyr at informantene selv bestemmer at de ønsker å delta uten noen form for indirekte og ytre påvirkning (NESH, 2021). I denne studien ble det som nevnt i utvelgelsesprosessen snakket med skoleledere for å komme i kontakt med kroppsøvingslærere som kunne være av interesse til å gjennomføre intervjuene. Dette kan ifølge NESH (2021) føre til et indirekte press for å delta om det er autoritetspersoner som samtykker til deltakelse. På bakgrunn av dette var det viktig å informere informantene godt om at dette er en frivillig deltakelse gjennom at de fikk tilsendt informasjonsskrivet på forhånd av gjennomføringen av intervjuene. I tillegg ble informasjonsskrivet gjennomgått i starten av intervjuene, og informasjon om at deltakelsen i forskningsprosjektet var frivillig og at de når som helst kunne trekke sin deltakelse uten forklaring eller at noen form for konsekvenser ble gitt.

Konfidensialitet er et grunnprinsipp når det kommer til etisk forsvarlig forskning (Thagaard, 2018). Konfidensialitet omhandler at private data som kan identifisere deltakeren i forskningsprosjektet ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2017; NESH, 2021). I dette forskningsprosjektet omhandler dette informasjon knyttet til informantene i form av navn og

kontaktopplysninger. Disse opplysningene ble kodet og oppbevart adskilt fra de andre dataene for å sikre konfidensialitet. I tillegg til dette ble anonymiteten som var lovet i informasjonsskrivet ivaretatt i form av at alle opplysninger som kunne identifisere informantene ble endret til fiktive navn og steder. Lydopptakene gjort gjennom intervjuene ble lagret på en ekstern harddisk frem til transkriberingen var gjennomført. Anonymiseringen ble gjort gjennom transkriberingsprosessen, og alt av transkribert datamaterialet ble lagret på en ekstern harddisk, mens lydopptakene fra intervjuene ble slettet når transkriberingen var gjennomført.

4.8 Kvalitetskriterier

Kvalitetskriterier må ligge til grunn for at et forskningsprosjekt skal være godkjent (Anker, 2021). For denne studien er det valgt å presisere hvordan påliteligheten og gyldigheten blir overholdt for dette forskningsprosjektet.

4.8.1 Pålitelighet

Pålitelighet er tilknyttet spørsmålet om et prosjekt er kritisk vurdert, der inntrykket viser til en utførelse gjort på en tillitsfull og troverdig måte (Thagaard, 2018). Begrepet reliabilitet blir anvendt i kvantitative forskningsprosjekt og bygger på at tilsvarende forskningsprosjekter med samme fremgangsmåte vil produsere et likt resultat. For et kvalitativt forskningsprosjekt vil det da være utfordrende å stille samme krav da datainnsamlingen kan fremstå mer ustrukturert. Som Thagaard (2018) presiserer vil et krav om repliserbarhet ikke være relevant under kvalitativ forskning da et tilsvarende prosjekt ikke vil få samme resultat. En av grunnene til dette er at intervjuene ikke vil bli gjennomført på nøyaktig samme måte selv om lik metode blir benyttet, og datamateriale vil da variere.

For denne studien er kravet om pålitelighet forsøkt dekket av en strukturert gjennomgang av prosjektets metode. Metodekapittelet danner grunnlaget for hvilke valg som er tatt for forskningsprosjektet. Det første som ble gjort var å velge hva som skulle være tema for oppgaven som igjen dannet grunnlaget for det vitenskapsteoretiske ståstedet. Ut ifra dette ble metoden intervju valgt for dette forskningsprosjektet. Som en følge av at intervju ble valgt som metode ble det utviklet intervjuguide og gjennomført pilotintervju før datainnsamlingen kunnes starte. Videre vises det til hvordan analysen av datamaterialet er gjennomført i tillegg til etiske overveielser som er tatt hensyn til for dette forskningsprosjektet. Det er gjennom disse delene argumentert for og vist til de valgene som er gjort for studien, og danner

grunnlaget for det empiriske materialet. Dette fremhever Thagaard (2018) som avgjørende for at et forskningsprosjekt fremstår pålitelig.

Igjennom forskningsprosjektet har det også vært viktig med selvrefleksjon og refleksjoner knyttet til forskerrollen. Påvirkningskraften forsker har til informantene kan sørge for at informantene ikke fremstår slik de ellers ville gjort (Thagaard, 2018). I tillegg til dette er det også forsker som velger hvilke aspekter som danner grunnlaget for datamaterialet. Håndteringen av dette blir presentert i metodekapittelet der en presentasjon av min «bagasje» i inngangen til prosjektet.

Før intervjuene ble det tilsendt et informasjonsskriv til informantene som inneholdt formålet for studien. Her fikk informantene presentert hovedtemaet for oppgaven som omhandlet bærekraftig utvikling som en del av kroppsøvningsfaget, og et par spørsmål knyttet til dette. Dette kan ha svekket påliteligheten til forskningsprosjektet da informantene fikk en mulighet til å forberede seg inn mot intervjuene, selv om dette ikke var intensjonen.

4.8.2 Gyldighet

Gyldighet er det andre kvalitetskriteriet til et forskningsprosjekt. Gyldighet knyttes til resultatene av forskningen og hvordan dataen blir tolket i forhold til det som faktisk skal undersøkes (Thagaard, 2018). Dette betyr da at funnene for forskningsprosjektet faktisk svarer på det studien har til hensikt å undersøke (Anker, 2021). For denne studien handler gyldigheten om at funnen faktisk svarer på problemstillingen. I tillegg til dette er det også viktig for gyldigheten til prosjektet at det som drøftes også svarer på problemstillingen i lys av det teoretiske rammeverket for studien.

For å sikre gyldigheten til forskningsprosjektet ble det tatt flere hensyn gjennom hele prosessen. Funnene i studien ble det gjennomført intervjuer som baserte seg på en intervjuguide som ble utarbeidet i forkant. Intervjuguiden ble gjennomgått av veileder i tillegg til at den ble prøvd ut i form av et pilotintervju. Dette ble gjort for å sørge for at intervjuene kom til å svare på det som faktisk var hensikten og undersøkte. Gjennom intervjuene ble det gjort opptak for at minst mulig informasjon skulle gå tapt. Deretter ble transkripsjon og analyse gjennomført. Gjennom analysearbeidet ble de viktigste funnene plukket ut til å være en del av resultatet som skulle bidra til å svare på problemstillingen det forsket på. Videre følger drøftingen som også har til hensikt å svare på problemstillingen i lys av det teoretiske rammeverket.

5. Funn

I dette kapittelet fremkommer en presentasjon av det empiriske datamaterialet som er innhentet til denne studien. Datamaterialet for denne studien presenteres med fire forskjellige hovedtemaer og ulike subtemaer knyttet til disse. Kapittelet danner grunnlaget for det empiriske materialet som skal drøftes opp mot den teoretiske forankringen i neste kapittel. Det presiserer at navn tilknyttet til sitater og fortolkninger i dette kapittelet er fiktive navn for å overholde personvernet til informantene.

Hovedtema	Subtema
Forståelse av begrepet bærekraftig utvikling	<ul style="list-style-type: none">• Moteord/vanskelig å definere• Klima og miljø
Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema	<ul style="list-style-type: none">• Danning/ danningsoppdraget i skolen• Tverrfaglig samarbeid
Bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget	<ul style="list-style-type: none">• Fysisk aktivitet• Nærfriluftsliv
Arbeidsmåter for bærekraftig utvikling	<ul style="list-style-type: none">• Muligheter• utfordringer

Tabell 1: Hovedtema og subtema til det empiriske datamaterialet

5.1 Forståelse av begrepet bærekraftig utvikling

For å få en inngang til temaet om bærekraftig utvikling var det greit å høre hva informantene hadde å si om temaet helt generelt. I tillegg til hvilken forståelse de hadde av definisjonen til bærekraftig utvikling, i tillegg til de tre dimensjonene og noen av bærekrafts målene.

5.1.1 Bærekraftig utvikling, et «moteord»

Ett av de første spørsmålene lærerne fikk under intervjuene omhandlet hva de la i begrepet bærekraftig utvikling. Informantene fikk presentert den mest kjente definisjonen av begrepet som strekker seg helt tilbake til Bruntland-rapporten (1987). Under refleksjonene trekker lærerne frem uttrykk som *natur*, *gjenbruk*, *fornybart* og *forurensing* som viktige momenter for en bærekraftig utvikling. Alle disse kan også knyttes opp mot en av de tre dimensjonene i bærekraftig utvikling som omhandler klima og miljø.

Jeg tenker mye det med naturressurser med en gang jeg hører det med bærekraftig utvikling ... Hører ordet så koker det litt, det er så inn, moteord ... (Marie)

Selv om informantene trekker frem begreper som assosieres med natur og miljø trekker også Marie inn at begrepet kan være vanskelig å tolke og at det virker å være et begrep som blir for mye brukt. Mikal stiller seg selv et undrende spørsmål når han reflekterer rundt begrepet og er usikker på hva definisjonen og begrepet egentlig betyr, men etter å ha tenkt seg litt om assosierer han bærekraftig utvikling med å ta vare på naturen vi har rundt oss. Videre i intervjuet nevner han også at bærekraftig utvikling og denne måten å tenke på er blitt et begrep som har tatt litt av, og er noe han selv føler han har for lite kunnskaper om.

Nei, jeg tenker det at det handler om at det skal være fornybart eller gjenbruk, og at det ikke skal ta vekk noe som er der sånn at det ikke kan brukes på nytt. (Magnus)

I motsetning til Marie og Mikal, går Magnus og Morten litt mer inn på årsakene til klimaproblemene verden står overfor. De trekker frem at det vi bruker må kunne brukes flere ganger, også når det gjelder energien som tas i bruk i produksjon av produkter vi er avhengig av. Magnus og Morten legger også vekt på å ta vare på naturen i form av å ikke forsøple og forurense, som de igjen tenker er viktig for å stoppe klimaendringen kloden står overfor. Morten som den eneste presiserer at det er en utvikling vi kollektivt må ta del i, og trekker frem at det er mennesker som ødelegger naturen, og at bærekraftig utvikling omhandler å ikke ødelegge livsgrunlaget for de som kommer etter oss.

5.1.2 Klima og miljødimensjonen

I tillegg til presentasjonen av definisjonen til bærekraftig utvikling fikk informantene videre presentert de ulike dimensjonene i bærekraftig utvikling, den sosiale dimensjonen, den økonomiske dimensjonen, og klima og miljødimensjonen. På bakgrunn av dette er det utviklet flere bærekrafts mål (FN-sambandet, 2021) som skal bidra til en bærekraftig utvikling. Noen av disse bærekrafts målene ble presentert for informantene for å finne ut hvilke tanker de gjør seg når det kom til disse. Her ble også klima og miljødimensjonen i sentrum hos informantene, som i hovedsak forbandt de ulike målene til natur og forurensing av natur.

Det er jo at man ikke skal overprodusere. At man bruker råvare og ressurser som kan brukes mer enn en gang. At man ikke bruker energi som bare forsvinner den ene gangen også, ja, får man ikke noe mer ut av det. (Magnus)

På spørsmålet om hva de forbinder med målet om ansvarlig forbruk og produksjon la Magnus vekt på definisjonen av bærekraftig utvikling når han snakket om forbruk og produksjon av ressurser. Marie la på sin side vekt på gjenbruk av klær fremfor å alltid kjøpe nytt. Morten la også vekt på klær og klesindustriens økende vekst og en kast- og bruk holdning til klær. Da

spesielt knyttet til jenters forbruk av klær, og at det ikke er særlig bærekraftig. Videre mener han at det er en industri som «har gått litt av hengslene» og kombinert med at vi, altså personer i Norge har generelt god økonomi og kan kjøpe nytt hele tiden. Han avslutter også med å trekke frem at klærne ofte blir til søppel når man er ferdige med dem, og at dette ikke er særlig bra for kloden.

... at det må sikre liksom livsgrunnlag for alle arter på jorda, men ikke bare mennesker da, men at en tar hensyn til alle livsformer på en måte og ikke er utrydder ... (Morten)

Videre fikk informantene presentert målet om livet på land. Her trekker Morten frem mangfoldet av arter på jorda og at målet skal bidra til at disse bevares. Han trekker frem at det da er viktig at mennesker ikke tar seg til rette akkurat slik de selv føler, men tenker på andre. Og trekker også her inn at det økonomiske styrer mye av det som skjer på kloden når det kommer til næringslivet og utbygging, og at utbyggingen må ta hensyn til verdier om uberørt natur, dyr og andre arter. Marie på sin side hevder at livet på land og livet i havet er avhengig av hverandre, og at særlig hvordan vi lever på land har konsekvenser for livet i havet. Hun legger vekt på søppelet vi produserer og bruker på land ofte ikke er bra for livet i havet, og trekker frem plast som et problem.

5.2 Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema

Etter en refleksjonsrunde rundt begrepet bærekraftig utvikling fikk informantene spørsmål om hvilke tanker de har gjort seg knyttet til bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema i den nye læreplanen. Lærerne virket veldig positive til at bærekraftig utvikling var kommet inn som et tverrfaglig tema i den nye læreplanen, og begynte med en gang å reflektere over hva temaet kunne bidra med i skolen. Det ble av samtlige raskt trukket inn temaer som omhandler dannelsingsoppgaven skolen har.

5.2.1 Bærekraftig utvikling, «det hele mennesket»

Det har vel kommet inn som, det har for så vidt vært der før, men kanskje nå så med den bare sånn, ja, nødvendig ting å ta med da. At elevene blir klar over hva? Hvor viktig dette er på en måte ... (Morten)

Morten legger vekt på at bærekraftig utvikling har vært en del av tidligere læreplaner, men ikke like tydelig som i den nye læreplanen. De andre lærerne nevner ikke noe om tidligere

læreplaner. Men legger vekt på at bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema er med på skolens dannelsingsoppdrag. Mikal nevner at det skal bidra til å få fag til å henge sammen å skape «det hele mennesket».

Det er jo ganske viktig for det de lærer på skolen, og det er jo de selv som skal leve i det samfunnet. Som de utvikler seg til å bli en del av... det er jo de som skal være med å forme sin egen fremtid. (Magnus)

Magnus fremhever her at elevene er en del av utviklingen, og skal bidra til at utviklingen går i riktig vei, mot et samfunn vi kan leve i. Videre reflekterer han over at slik situasjonen er nå i samfunnet så ser ikke fremtiden lys ut. Avslutningsvis trekker han frem at bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema blir viktig fremover.

Jeg tror jo det blir bare mer og mer, det der med meg, egosentrert, barn skal jo være egosentrerte også skal de legge det av seg, men det er veldig mye sånn her at det handler om meg og meg og meg og meg og meg og meg og først i køa og meg og meg. Så jeg tenker vi har et veldig ansvar for det og, at vi må tenke konsekvenser for det, og livet er ikke bare meg, det er andre på jorda. (Marie)

Marie er som de andre enig i at temaet vil være viktig for å få elevene til å tenke mer på andre og konsekvenser, enn å ikke bare tenke på seg selv hele tiden, og at det finnes andre mennesker her på jorda. Magnus legger også til at elevene må lære seg at de ikke kan sitte på all kunnskapen selv, og at å være god på samarbeid vil være viktig for at elevene skal lære å ta imot og dele kunnskap med andre på en god måte.

I skolesammenheng så må du læres opp til at du ikke kan gjøre hva du vil, selv om du er alene. Du må ha en indre ting som, som du må læres seg opp til. (Mikal)

Mikal fremhever også at det å ha en «indre ting» som bærekraftig utvikling er bra å ha om du skal kunne lære elevene å tenke konsekvenser og samarbeide i å løse ulike arbeidsoppgaver. Videre reflekterer han rundt et undervisningsopplegg han nettopp har gjennomført der samarbeid var viktig for å i det hele tatt kunne komme seg fremover, og trekker videre inn at det også lærer elevene å samarbeide på en god måte er noe du kan ha nytte av inn i arbeidslivet.

5.2.2 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid eller det å jobbe med temaet i flere fag hevder informantene er viktig for å imøtekomme de overordnede målene til bærekraftig utvikling i læreplanen.

For å lage liksom da, det hele mennesket. Tenker på at det det hele mennesket det må jobbe sammen med forskjellig fag og ikke bare sånn adskilt. (Mikal)

Marie på sin side hevder også at de på skolen har snakket om å møtes i faggrupper for å se litt mer på de tverrfaglige temaene. Samtidig reflekterer hun rundt at det har vært vanskelig å få inn bærekraftig utvikling som en del av årsplanene i kroppsøvningsfaget. Videre sier hun at hun nok ikke har gjort en god nok jobb for å få med bærekraftig utvikling i årsplanene.

Da er det jo for jeg tenker også at lærere eller lærerne er ofte veldig vant med at den har faget sitt på en måte da. Den ikke, ikke trenger å tenke på andre, eller at, lærerne er vel sånn, i hvert fall min erfaring er at de er litt sånn opptatt av sitt fag kanskje og, og sånn, og så ser en på en måte ikke de store linjene ... (Morten)

Morten forteller at lærere ofte også bare tenker på sitt fag og at det da blir vanskelig å se de store linjene. Videre hevder han at det å jobbe tverrfaglig med temaer som bærekraftig utvikling kan være mer motiverende for elevene, med at de får se en større sammenheng enn bare den enkelte fagkunnskapen.

Marie hevder på sin side at det i dag også er vanskelig når det kommer til planleggingen av tverrfaglige undervisningsopplegg. Hun reflekterer rundt dette med å være timelærer og ha flere forskjellige klasser i kroppsøving, men ikke de andre fagene. Videre hevder hun det ville være lettere å dra inn andre temaer i kroppsøvningsfaget eller de andre fagene om hun hadde klassen i flere fag.

Både Mikal og Morten trekker også frem praktiske utfordringer når det kommer til tverrfaglig samarbeid. Tidsaspektet er en av utfordringene de fremhever og som Magnus begrunner med at du er nødt til å samarbeide med andre lærere og at dette kan ta lengre tid enn om du planlegger et undervisningsopplegg alene.

5.3 Bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget

De fleste av informantene svarer at de ikke har noen direkte kjennskaper til undervisningspraksis knyttet til bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget, men at det kan være de har gjort noe som de ikke i øyeblikket tenkte traff temaet. Allikevel fremhever tre av informantene undervisningsopplegg knyttet til forurensning, og søppel i naturen er noe de har gjennomført i undervisningen. Når læreren snakker om bærekraftig utvikling i

kroppsøvningsfaget er det i tillegg til forurensning, temaer som fysisk aktivitet og nærfriluftsliv de trekker frem.

5.3.1 Fysisk aktivitet

På spørsmål om hvilke tanker informantene gjør seg om bærekraftig utvikling i forbindelse med fysisk aktivitet ble helseutviklingen til barn i dag fremmet.

Barn er veldig, det har vi snakket mye om, de orker ingen ting, barn de orker, klager mye, der ser så slitne ... Det er ikke å være best, sant? Det at du kommer deg i god fysisk form og orker å ha ork, konsentrasjon og det med å stå i, ha god utholdenhet, til å mestre hverdagslige ting. (Marie)

Marie hevder at den fysiske utviklingen til elevene går i en retning av at de ikke har energi til å mestre hverdagslige gjøremål. Hun trekker også frem viktigheten av fokuset på lek og bevegelse i kroppsøvningsfaget som viktig for å fremme god helse, og hevder at faget ikke bør ha for mye fokus på idrett. Magnus legger også vekt på at fysiskaktivitet er viktig for den fysiske helsen til barn og unge i dag.

...så den naturlige fysiske livsstilen som man kanskje har vært vant til tidligere. Den forsvinner jo mer ut og man blir mer, ja, låse seg mer inne da. (Magnus)

Videre som også Marie mener hevder han at barn i dag ikke har den samme fysiske helsen som tidligere, og at faget skal bidra til at elevene får energi til å fungere på en gunstig måte. Han hevder også at med en god fysisk helse vil man kunne utvikle seg og samtidig i større grad delta i utviklingen. Mikal hevder også at det er viktig å holde seg i god form, og legger vekt på sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse. Videre hevder han at kroppsøvningsfaget som en arena for fysisk aktivitet bidrar til å utvikle deg selv som menneske.

Jeg føler jo sånn fokusområdene til skole er jo ikke kroppsøving. (Magnus)

Magnus fremhever også at kroppsøvningsfaget ikke har en veldig stor plass i skolen i dag, og han hevder at skolens fokusområder ligger på lesing, skriving og regning. Allikevel gjentar han at kroppsøvningsfaget slik det er kun har fokus på at elevene får brukt energi og er fysisk aktive, men at det er lite faglig innhold i timene. Marie på sin side legger vekt på at det er viktig at elevene på barnetrinnet har mye fysisk aktivitet, i form av lek og bevegelsesaktiviteter, og at teorien bør holdes utenfor faget. Dette begrunner hun med viktigheten av at elevene opplever gleden av mestringsfølelse og fysisk utfoldelse. Magnus

fremhever derimot at man må se kroppsøvningsfaget som en større brikke i den store sammenhengen, og ikke låse seg inn på at faget bare handler om fysisk aktivitet.

... faget må sees litt i litt større sammenheng på en måte da, heller at en bare skal ha hjørnefotball eller volleyball ... (Morten)

Morten fremmer de samme synspunktene som Magnus og legger vekt på at kroppsøvningsfaget må sees i en større sammenheng enn bare fysisk aktivitet om man skal kunne fremme bærekraftig utvikling som tema i faget. Videre hevder han at den tradisjonelle kroppsøvningsundervisningen med lek og idrett må vike plass til å bruke nærområdet og naturen i større grad i undervisning for bærekraftig utvikling.

5.3.2 Nærfriluftsliv, «utenfor døra»

...det handler jo om å se hva som faktisk befinner seg utenfor døra. (Magnus)

Magnus fremhever at nærfriluftsliv handler om å gå ut av døra å utforske det nærmiljøet har å by på. Morten legger på sin side vekt på at det å gå ut å utforske nærmiljøet omhandler å skape gode opplevelser av den naturen man har tilgjengelig. I tillegg hevder han at nærfriluftsliv kan bidra til å så frø blant elevene slik at de får lyst til å ta vare på naturen. På sin side fremhever Mikal at det er en ny måte å tenke på når det kommer til bærekraftig utvikling, men kobler nærfriluftslivet til en felleskapsopplevelse, der felleskap og samarbeid kan utfordres.

Jeg tenker veldig mye på det med søppel. Og det med at vi har et ansvar for hvordan nærmiljøet vårt ser ut. (Marie)

Marie på sin side løfter frem utfordringer man kan belyse knyttet til bærekraftig utvikling og nærfriluftsliv. Hun fremhever at nærfriluftsliv kan bidra til å sette forsøpling av mennesker i fokus, og bidra til at elevene lærer å ta ansvar for hvordan nærmiljøet ser ut og hvilke konsekvenser forsøpling kan ha på naturen. Nærmiljø er også noe Marie trekker frem i spørsmål knyttet til sammenhengen med bærekraftig utvikling og det som står under overordnet del av læreplanen. Her fremhever hun også at det å dra inn forurensing og forsøpling i undervisningsopplegg i nærmiljøet kan fremme elevenes handlingsforståelse.

Gjennom intervjuene fikk informantene spørsmål om hvordan bærekraftig utvikling kunne belyses ut ifra kjerneelementene i faget. Her påpeker de forskjellige punkter, men informantene trekker frem friluftsliv og undervisning utenfor klasserommet under alle de ulike kjerneelementene.

Hvordan de bruker naturen av seg selv på en måte, mer enn at man er i en gymsal.

(Morten)

Morten hevder at når det kommer til bevegelse og kroppslig læring, er aktiviteter ute i skogen en god arena for å utfordre kroppen. Han trekker også frem erfaringer fra tidligere at yngre elever også elsker aktiviteter ute, og legger vekt på at de lærer å kjenne sin egen kropp både i organiserte aktiviteter utendørs, men minst like mye selvgående aktiviteter og frilek. Mikal på sin side legger også vekt på at man får utrolig mye bevegelses læring av å bevege seg ute i skogen.

Det andre tverrfaglige temaet omhandler deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, noe som informantene også mener kan belyses ut ifra bærekraftig utvikling. Magnus trekker frem at man gjennom samarbeid kan arbeide med tverrfaglige undervisningsopplegg der elever sammen kan utforske nærmiljøet. De kan se hvordan man eventuelt kan forbedre utviklingen til enkelte områder som kan være utsatt for forurensning eller ødeleggelse. Mikal trekker også frem muligheten for å jobbe med tverrfaglige samarbeidsoppgaver ute i nærmiljøet, som han mener egentlig ikke har noen begrensinger for hva man kan finne på.

Det tredje og siste kjerneelementet er nok det som utpreger seg mest når det kommer til nærfriluftsliv. Informantene er alle enige i at uteaktiviteter og naturferdsel som kjerneelement vil være med på å belyse bærekraftig utvikling som tema i kroppsøvfingsfaget.

Dette med å gå på tur ... Jeg tenker det med at vi kan bli enda flinkere til å la de stoppe opp. Å undre seg litt over på en måte, se på det rundt oss. (Marie)

Marie hevder at lærere må bli flinkere til å la elevene reflektere over det de ser når de er ute i nærområdet i kroppsøvfingsfaget. Hun hevder også at man da bør stoppe opp i aktivitetene man holder på med og diskutere rundt det de opplever og ser, noe hun også sier kan skje underveis og i etterkant av en undervisnings økt tilbake i klasserommet. Magnus på sin side fremmer også mulighetene for å utforske nærmiljøet og se på konsekvenser av handlinger.

Hvis du lærer opp elevene opp til ... at det er kjekt å være ute da og det er kjekt å være i aktivitet ute og, å være på tur eller, ja trimmer eller bare ta seg en tur på fjellet for eksempel eller i skogen eller. (Morten)

Morten legger vekt på gleden med aktivitet utendørs. Han hevder videre at gode natur opplevelser er viktig for å få elevene til å forstå behovet for å ha en uberørt natur. Videre forteller han at om elevene lærer å ta vare på naturen i nærmiljøet vil de kunne oppleve

verdier for seg selv, men at nærmiljøet og nærfriluftslivet også betyr noe for hele samfunnet. Selv om informantene fremmer at nærfriluftsliv og aktiviteter utenfor klasserommet er bra for å belyse bærekraftig utvikling som tema i kroppsøvningsfaget. Mikal hevder derimot at det vil være praktiske utfordringer med tanke på dette i kroppsøvningsfaget, og fremmer både gruppestørrelse, elevforutsetninger og tidsaspektet som noen av disse. Videre forteller han at om du da har samme klasse over en hel dag vil det åpne opp for muligheter til å gjennomføre undervisningsopplegg i nærfriluftsliv. Avslutningsvis legger han vekt på at lærere må gå bort fra å tenke bare time til time og at man ikke må være låst til et slikt mønster. Morten hevder også at det kan være utfordrende for lærer i slike situasjoner, og trekker frem at lærer må se en større sammenheng, men at dette krever mer av den enkelte lærer. Han trekker også frem muligheten med å jobbe tverrfaglig og legge til rette for større prosjekter med nærfriluftsliv, men hevder at dette igjen tar lengre tid enn det å bare ha en «vanlig gymtime». Mikal fremhever også fordelene av skolens plassering når det kommer til nærfriluftsliv, og at det vil være enklere å dra ut i skogen om avstanden er kort.

5.4 Arbeidsmåter for bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget

Selv om informantene ikke hadde noen direkte erfaringer med bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget, kunne de allikevel se tilbake på undervisningsopplegg som på sine måter kunne forankres i temaer knyttet til bærekraftig utvikling. Gjennom intervjuet fikk også læreren spørsmål om på hvilke måter man kunne implementere mål for bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget. På spørsmålet var det begreper som «konkretisering» og «natur» som ble tatt i bruk for implementeringen. I tillegg til dette fikk informantene reflektere rundt hvilke muligheter og utfordringer man kan møte på i undervisning for bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget.

5.4.1 Muligheter

På spørsmålet om hvordan man kan implementere noen mål for bærekraftig utvikling svarte Marie:

Jeg tenker vi må jobbe litt også må vi få det ned litt sånn konkret. (Marie)

Hun påpeker videre at det tverrfaglige samarbeidet er viktig i å få laget konkrete mål for temaet i kroppsøvningsfaget. Hun trekker inn elementer som forurensing og søppel som enkle ting å ta med i kroppsøvningsfaget, men er usikker på om det er dette som kroppsøvningsfaget skal legge vekt på. Allikevel mener hun også at dette er en god måte for elevene og lære om

konsekvenser for handlingene man utøver. Mikal på sin side trekker også inn tverrfaglige undervisningsopplegg som viktig i arbeidet med bærekraftig utvikling. I tillegg legger han vekt på at man må ta med elevene ut i naturen. Der fremmer han mulighetene av å ta i bruk tverrfaglige undervisningsopplegg knyttet til gjennomføring av natursti med ulike poster for å både koble inn teori og fysisk aktivitet. I tillegg til dette fremmer han muligheten med å planlegge ut ifra det han kaller «bolker» på noen uker der man jobber med det samme temaet i forskjellige fag, i motsetning til å planlegge time for time. Avslutningsvis trekker Mikal frem at naturfag er et fag man fint kan kombinere med kroppsøving i form av en natursti, men legger også vekt på at man bør utvikle mål knyttet til bærekraftig utvikling på bakgrunn av kompetansemålene til de forskjellige fagene, og eventuelt finne sammenhenger i disse.

Magnus hevder også at målene må konkretiseres, og fremhever at elevmedvirkning i utvikling av aktiviteter kan være en mulighet, for å engasjere elevene i deltakelse av bærekraftig utvikling. Videre refererer han til FN-sambandet sine sider, og at man kan hente inspirasjon derfra, eller kontakte dem for å få tips og idéer til undervisningsopplegg. Morten som de andre, hevder at det må utarbeides konkrete mål for bærekraftig utvikling. Han trekker også frem at den enkelte skolen bør utvikle egne mål knyttet til det de selv har mulighet til å gjennomføre.

... når elevene er så små, så er det stort sett lek og aktiviteter. Og kanskje det en legger vekt på mye da ... Men jeg ser nå på LK 20, så ser jeg, så handler det jo mer om det med å være for eksempel ute i naturen da og. Eller sette pris på naturopplevelser ... (Morten)

Morten trekker også frem læreplanen i kroppsøving og refererer til at bærekraftig utvikling i kroppsøvingsfaget omhandler naturopplevelser. Han trekker da også frem bruken av nærrområder som kan være aktuelle til å presentere problemområder for bærekraftig utvikling. Han hevder videre at en mulighet for sentrumsnære skoler kan være å legge til rette for nærfriluftsliv i form av å lage en leirplass som arena for arbeid med bærekraftig utvikling. Her fremmer han også mulighetene med å aktivisere elevene i planleggingen slik at utarbeidelsen blir gjort på en bærekraftig måte.

... legge opp til deltema, kjekke aktiviteter, målrettede aktiviteter i forhold til akkurat dette med nærmiljø. (Marie)

Marie hevder at å koble opp nærmiljøet i undervisningsoppleggene knyttet til bærekraftig utvikling som kan bidra til at elevene lærer om sporløs ferdsel og ønsker å ta vare på den naturen som omgir oss. Magnus på sin side trekker også frem at lærere kan legge til rette for

planlegging av større prosjekter i forbindelse med undervisning for bærekraftig utvikling. Disse prosjektene hevder han kan brukes til å ta med nærmiljøet og naturen rundt oss, samtidig som man jobber med prosjekter innenfor bærekraftig utvikling.

Avslutningsvis fikk informantene spørsmål om hvilke muligheter som oppstår med tanke på at bærekraftig utvikling har blitt en del av kroppsøvningsfaget.

Vi som har jobbet i mange år ser ikke helt konturene av det som kommer. (Mikal)

Mikal påpeker at lærere nå får alibi for å se en større sammenheng mellom fagene, videre hevder han at lærerne i dag ikke klarer å se helt hvor man vil med bærekraftig utvikling som tema. Og fremhever videre at han tror at det å prøve å planlegge for å jobbe med samme tema i flere fag over en periode er veien å gå for å få belyst bærekraftig utvikling på en god og bred måte.

Jeg tror det ligger litt muligheter for at flere kanskje opplever kroppsøving som, som et kjekt fag, og jeg tenkte på, ofte er det veldig fokus på konkurranse og prestasjon ... (Morten)

Morten på sin side hevder også at man må se større på faget enn det man gjorde tidligere. Han fremmer også at bærekraftig utvikling som en del av kroppsøvningsfaget kan bidra til at elever som til nå ikke har opplevd mestring i konkurranse- og prestasjonsidrett inne i en gymsal nå kan få muligheten til å oppleve mestring. Dette mener han kan bidra til at de elevene som ikke har vært så glad i de tradisjonelle «gymtimene» ikke like lett faller av faget. Videre hevder han at dette også kan bidra til at faget oppleves mer meningsfylt, når man jobber med bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget.

5.4.2 Utfordringer

Selv om informantene i stor grad fremmer bærekraftig utvikling som en del av kroppsøvningsfaget som noe bra som åpner opp for å undervise på en helt annen måte, trekker de også frem utfordringer knyttet til arbeidsmåtene de presenterer.

... men igjen, så blir man jo litt holdt igjen med at man ofte, så står man ganske alene i forberedelser til kroppsøving og ja, at det ikke er, det får så mye plass på agendaen.

(Magnus)

Magnus trekker frem at det tverrfaglige samarbeidet er en utfordring, og at man ofte står alene i planleggingen. Marie på sin side fremmer også disse utfordringene da hun i enkelte tilfeller opplever å ha den ene klassen i bare faget kroppsøving og ikke noen av de andre fagene, som

hun igjen fremmer gjør det vanskelig å planlegge større undervisningsopplegg enn kun den ene timen. Videre fremmer hun også at kroppsøvingstimerne fort også kan være litt korte, og at det da er vanskelig å få tid til refleksjoner i etterkant av en undervisnings økt, noe hun hevder ville være lettere om hun hadde samme klasse i andre timer enn kroppsøving.

... mer tidkrevende skulle en tro i forhold til det å bare ha en vanlig gymtime. Ja gjennomføring av noe i gymsal da. Så jeg tror det er en utfordring med tanke på planlegging, og egentlig på liksom mulighetene og på en måte. Hvor mye skal man gjøre utav det da? (Morten)

Morten fremmer også tidsaspektet som en utfordring, med tanke på planlegging av større prosjekter. Som Marie og Magnus fremmer han også at utfordringer knyttet til det tverrfaglige samarbeidet. Videre mener han det er nødvendig med et slikt samarbeid med tanke på planlegging av disse prosjektene. Han hevder at en slik planlegging vil ta lengre tid enn å planlegge en enkelt kroppsøvingstime. Videre trekker han frem at elevene fort bare har en eller to kroppsøvingstimer i uken, og at det å ta elevene med ut å ha friluftslivundervisning er vanskelig å få til i bare disse timene, noe som han mener spesielt kan være en utfordring for sentrumsnære skoler som trenger lengre tid til å komme seg ut i naturen.

Vi må begynne å tenke helt annerledes. (Mikal)

Mikal setter ord på det som de andre informantene mener er utfordrende. Han hevder at lærere må tenke annerledes når det kommer til planleggingen. Han kommer også med de samme synspunktene som de andre lærerne at praktiske utfordringer vil det alltid være, og spesielt når det kommer til det tverrfaglige samarbeidet fremfor å planlegge undervisningen alene. Han hevder videre at skolen bør gå bort i fra undervisning i kroppsøvingfaget som baserer seg på enkelttimer, men heller se litt større på kroppsøvingfaget og andre fag når det kommer til bærekraftig utvikling.

6. Drøfting av funn

I denne drøftingsdelen skal problemstillingen knyttet til kroppsøvingslæreres refleksjoner rundt bærekraftig utvikling generelt og en tverrfaglig og kroppsøvingsfaglig kontekst spesielt svares på. Kapittelet tar utgangspunkt i funnene fra det forrige kapittelet og diskuteres opp mot tidligere forskning, stortingsdokumenter og teoretiske perspektiver knyttet til bærekraftig utvikling og de tre dimensjonene: sosial, økonomisk og klima og miljø.

6.1 Forståelse av begrepet bærekraftig utvikling

6.1.1 Bærekraftig utvikling, et moteord

I funn fremkom det av informantene at bærekraftig utvikling omfattes som et komplekst begrep, med ulike forståelser av hva som skal være dets meningsinnhold. *Hører ordet så koker det litt, det er så inn, moteord:* svarte Marie på spørsmålet om hva hun la i begrepet og Mikal fremmet at begrepet har tatt litt av. Brundtland-rapporten (1987) tok i bruk den mest kjente definisjonen på bærekraftig utvikling og presiserte at fellestrekk ved oppfatningen av begrepet og en bred strategisk ramme er nødvendig for at bærekraftig utvikling kan oppnås. Det er også denne definisjonen FN-sambandet (2021) viser til når bærekraftig utvikling skal forklares.

Funnene i denne studien viser til en diffus forståelse av bærekraftig utvikling, der informantene vektlegger forskjellige utfordringer i sine forståelser av begrepet. Dette samsvarer med tidligere forskning der begrepet oppfattes som omstridt og vanskelig å forstå (Holden & Linnerud, 2012; Kvamme et al., 2019). Noe som kan tyde på at definisjonen av begrepet formulert i 1987 ikke har oppnådd den tiltenkte felles oppfatningene som er nødvendig for bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2021; Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987). Dette kan på sin måte skyldes at bærekraftig utvikling ikke handler om et statisk mål vi sammen skal jobbe mot, men en dynamisk prosess som endres i takt med samfunnsutfordringer (Baker, 2015; Scheie & Korsager, 2015).

Trekker vi inn bærekraftig utviklings lange karriere har prinsippene og målene endret seg i takt med ny forståelse og samfunnsendringer gjennom Brundtland-rapporten (1987), Agenda 21(1992) og Agenda 2030 (FN-sambandet, 2022a). Det fremstår da som viktig at man i alle sammenhenger ser på bærekraftig utvikling i lys av dagens samfunn. Informantene trekker da inn miljøproblemer og natur i sine refleksjoner knyttet til begrepet bærekraftig utvikling. Dette er samfunnsutfordringer som informantene virker å ha kjennskap til og blitt opplyst om

i ulike settinger. Informantene legger da vekt på utfordringer de også enkelt kan hjelpe til med, som gjenbruk, søppel og bevaring av naturen. Og ja bærekraftig utvikling omhandler disse problemstillingene, men skal også legge vekt på utrydding av fattigdom og menneskers rettigheter (FN-sambandet, 2021).

6.1.2 Klima og miljødimensjonen

I all hovedsak er det klimaproblemene verden står overfor informantene trekker frem i sin forståelse av bærekraftig utvikling. I følge FN-sambandet (2021) er klimaproblemene en av utfordringene som treffer klima og miljødimensjonen i bærekraftig utvikling. I tillegg blir også livsgrunnlaget til alle arter på jorda påpekt som viktig for en bærekraftig utvikling av informantene. Dette omtaler også FN-sambandet (2021) som en del av klimakrisen, der naturmangfoldet er truet av menneskets belastning på naturen. Under refleksjoner knyttet til bærekrafts målet som angår ansvarlig forbruk og produksjon fremmet noen av informantene det økonomiske omkring bærekraftig utvikling. Der presiserte informantene at forbruket av materialer i forbindelse med klesproduksjon er økende da god økonomi gjør det mulig for enkeltpersoner å kjøpe nye klær oftere, og at eldre klær som kanskje ikke er ødelagt allikevel blir til avfall.

Her fremheves den økonomiske dimensjonen der klesindustriens økte salg av varer kan ha en innvirkning på økonomisk vekst, allikevel fører den økonomiske veksten til at produkter som produseres blir til av avfall, som igjen kan ha innvirkning på klima og miljødimensjonen i bærekraftig utvikling. Dette viser til sammenhengen som er nødvendig mellom de ulike dimensjonene for å oppnå bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2021).

Allikevel fremstår det som at informantenes forståelse av bærekraftig utvikling i størst grad baserer seg på klima og miljødimensjonen, dette da det er konkrete problemstillinger de reflekterer over, samtidig som det er problemstillinger man fysisk opplever. Tidligere arbeid knyttet til temaet i skolen viser at klima og miljødimensjonen ofte har preget opplæringen både i Norge og Europa (Kunnskapsdepartementet, 2015). Straume (2016) påpeker også at den norske tilnærmingen til opplæringen i bærekraftig utvikling har vært preget av en praksis knyttet opp mot naturfagene og uteskole. Det er ingenting i veien med at klima og miljødimensjonen har vært den dimensjonen lærere har hatt mest fokus på, da det fremstår enklere å undervise om dette i forbindelse med at det har en tett kobling med naturfag. Det er allikevel viktig å fremme hele temaet da dette er en forutsetning for at noe kan kalles bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2021). Straume og Sinnes (2017) hevder at temaet

fortsatt kan komme til å bare være en naturlig del av naturfag i skolen, og fremmer da at viktige samfunnskritiske perspektiver blir glemte.

6.2 Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema

6.2.1 Bærekraftig utvikling, «det hele mennesket»

Bærekraftig utvikling i skolen ble presentert som nytt tverrfaglig tema i forbindelse med fagfornyelsen der intensjonen var å bidra til læring i enkeltfag, men samtidig også bidra til å forstå helheten av temaene (Meld. St. 28(2015–2016)). Informantene er tydelige på at bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen skal bidra inn mot dannelsingsoppdraget i skolen. Informantene kommer med flere refleksjoner knyttet til dannelsingsoppdraget, og en av dem presiserer at det handler om «det hele mennesket». Dette gjenspeiles også i overordnet del av læreplanverket [LK20] der opplæringen har ansvar for å danne det hele mennesket, i form av at denne danningen skjer når de får innsikt i forskjellige temaer og fag (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Et annet viktig moment informantene fremmer knyttet til bærekraftig utvikling og danning er samarbeid. Her fremmer de viktigheten og nødvendigheten av å kunne samarbeide med andre under problemløsning. Danning skjer ikke bare når elevene jobber alene med ulikefag, men også når de samarbeider (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samarbeid er kanskje også ett av de viktigste aspektene for å kunne oppnå en bærekraftig utvikling. Som Agenda 21 fremhevet er bred folkelig deltakelse en nødvendighet for å oppnå bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Den danningen informantene løfter frem som en del av bærekraftig utvikling omhandler hvordan man skal tenke på andre. Det handler da om det sosiale aspektet til bærekraftig utvikling som skal sikre alle mennesker et godt og rettferdig liv (FN-sambandet, 2021). I tillegg påpeker informantene respekt og handlings- og konsekvens forståelse som en viktig del av bærekraftig utvikling. Disse momentene treffer ikke direkte mot dannelsingsoppdraget til skolen slik overordnet del av kunnskapsløftet fremlegger det, men mer rettet mot det bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema skal romme (Kunnskapsdepartementet, 2017). I sammenheng med de kompetansene Scheie og Korsager (2015) presenterer kan vi si at det informantene presenterer er koblet opp mot både holdningskompetanse og ferdighetskompetanse. Disse kompetansene kan da kobles opp mot undervisning for bærekraftig utvikling og undervisning i miljø (Sinnes & Jegstad, 2011). Det fremstår da som

at undervisning om bærekraftig utvikling (Sinnes & Jegstad, 2011), ikke er like viktig for informantene i det de tenker elevene skal tilegne seg av bærekrafts kompetanse. Utfordringen med dette kan da tyde på at elevene som skal tilegne seg bærekrafts kompetanse ikke forstår helheten som er nødvendig for bærekraftig utvikling. Handlingskompetanse behøver faglige kunnskaper, og faglige kunnskaper behøver praktisk handlingskompetanse. I undervisning for bærekraftig utvikling er det vel så viktig at det også fokuseres på hvordan vi kan handle mer bærekraftig ute i naturen (Sinnes & Jegstad, 2011). Ut ifra dette kan vi se på kompetanseutvikling som en trekant der alle delene av kompetanseutviklingen i bærekraftig utvikling spiller på lag for å oppnå en helhetlig bærekraft kompetansen.

I forbindelse med disse momentene reflekterer informantene rundt utfordringer samfunnet står overfor, som klimakrisen. Her presiserer en av informantene at det er jo elevene som skal ut å leve i dette samfunnet. De fremmer også handlingsforståelse og konsekvensbetydning i en verden sammen med andre som en del av dannelsesperspektivet bærekraftig utvikling skal omfavne. Her fremmes både bærekrafts kompetanse som viktig i samarbeid med andre mennesker. Under overordnet del av læreplanen [LK20] fremmes nettopp disse momentene under bærekraftig utvikling der bærekrafts kompetanse skal fremme elever til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ut ifra dette kobles handlingsforståelse og konsekvensbetydning til alle de ulike dimensjonene som er nødvendig for å oppnå en bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2021). Det er helhetsforståelsen som er viktig for tverrfagligheten som berører flere fag og bærekraftig utvikling som er avhengig av at de ulike dimensjonene spiller på lag.

Det å danne «det hele mennesket» bunner da ut i at elevene skal ha like muligheter til å utvikle sine egne liv i forbindelse med opplevelser, erfaringer og utfordringer i alt det skolen har å by på. Dette sett mot bærekraftig utvikling rommer den sosiale dimensjonen knyttet til menneskenes mulighet til å påvirke sine egne liv, med et godt og rettferdig livsgrunnlag (FN-sambandet, 2021).

6.2.2 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglighet fremmer informantene som viktig for å kunne imøtekomme de overordnede målene ved bærekraftig utvikling i utdanningen. I tillegg til dette fremmer de nødvendigheten av et godt samarbeid mellom lærerne i skolen for å kunne nå alle områdene og fagkunnskapene som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling. Selv om informantene ser på tverrfaglighet som viktig fremmer de at det er vanskelig å klare dette i praksis.

Tidligere forskning viser til at undervisning knyttet til bærekraftig utvikling er læreravhengig,

samtidig som kollegaer ikke engasjerer seg i et tverrfaglig arbeid knyttet til temaet (Sinnes & Jegstad, 2011).

Enkelte av informantene i denne studien fremstår engasjerte for å få til undervisning for bærekraftig utvikling, men poengterer utfordringer knyttet til det tverrfaglige samarbeidet. Utfordringene som blir poengtert omhandler at lærere ofte bare tenker på sitt fag og at det er vanskelig å se de store linjene knyttet til bærekraftig utvikling. Tidligere forskning viser også til at enkeltlærere blir stående alene i arbeid med prosjekter knyttet til bærekraftig utvikling (Bjønness & Sinnes, 2019). I tillegg hevder en annen informant at man som timelærer ofte er inne i flere klasser og trinn og underviser, noe som gjør det vanskelig med planleggingen av tverrfaglige undervisningsopplegg. Det hevdes videre at tverrfaglig undervisningsopplegg knyttet til bærekraftig utvikling ville være mer gjennomførbart om lærer hadde klassen i flere relevante fag. Tidligere forskning viser også til at lærere ofte velger å holde på sitt fag, fremfor å delta større tverrfaglig samarbeid (Gayford, 2002). På bakgrunn av disse utfordringer knyttet til det tverrfaglige samarbeidet med bærekraftig utvikling i skolen, fremmes også at tverrfaglighet vil være nødvendig for å få dekket hele temaet og for å kunne belyse alle de kunnskapene som er nødvendig for en bærekraftig utvikling (Scheie & Korsager, 2015; Sinnes & Jegstad, 2011). Scheie og Korsager (2014) hevder også at undervisning for bærekraftig utvikling trenger et tverrfaglig samarbeid med involverte lærere som har ulike fagkunnskaper.

Videre fremmer informantene det tverrfaglige samarbeidet som motiverende for bærekraftig utvikling i sammenheng med at elevene tilegner seg kunnskaper fra flere relevante fagkunnskaper. Som fagfornyelsen også påpeker er tverrfaglighet både motiverende og viktig for å belyse bærekraftig utvikling (Meld. St. 28(2015–2016)). Samtidig øyner det tverrfaglige en mulighet til å i større grad forstå sammenhengen mellom de ulike dimensjonene som er en forutsetning for bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2021). Samarbeidet som informantene også fremmer som viktig i møte med bærekraftig utvikling er ikke bare viktig i skolen, men er også ifølge FN-sambandet (2022b) en forutsetning for å kunne videreføre å skape en bærekraftig utvikling på tvers av nasjoner, noe alle medlemslandene samarbeider mot. Allikevel er det ikke bare nasjoners ansvar, men det kreves også en bred folkelig deltakelse, der samarbeid også fremstår som viktig (Utdanningsdirektoratet, 2006). Samarbeid i seg selv kan også bidra til å belyse dimensjonen knyttet sosiale forhold for bærekraftig utvikling. Dimensjonen handler om hvordan hver enkelt av oss har det, og vår mulighet til å påvirke

våre egne liv og samfunnet vi lever i (FN-sambandet, 2021), og samarbeid vil da være viktig å kunne mestre da du ikke lever i et samfunn alene.

6.3 Bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget

Som samtlige informantene fremmer, har de ikke direkte kjennskaper til eller erfaringer knyttet til bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget. Årsaker til dette kan være mange, men hovedårsak kan være at det er nytt for lærerne og tenke i disse baner. Allikevel fremmer læreren undervisningsopplegg knyttet til problemstillinger rundt klimakrisen som noe de har jobbet tverrfaglig med i skolen og kroppsøvningsfaget. Disse problemstillingene treffer helt tydelig klima og miljødimensjonen i bærekraftig utvikling, selv om informantene ikke er bevisst på dette.

6.3.1 Fysisk aktivitet

Fysisk aktivitet er og har vært en viktig del av kroppsøvningsfaget. Å se større sammenhenger innad i faget er noe av det informantene fremmer knyttet til bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget. De legger vekt på at det tidligere har blitt mye idrettslige aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen. Etter ny læreplan [LK20] i faget har faget beveget seg bort fra å ha fokus på idrett til å i større grad ha fokus på fysisk aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2015, 2020). Selv om idrettsaktiviteter også omhandler fysisk aktivitet, har læreplanen i stedet valgt å fokusere på kjerneelementer knyttet til samarbeid, kroppslig læring og uteaktiviteter og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2020). Bevegelse og kroppslig læring som ett av tre kjerneelementer i kroppsøvningsfaget er av Utdanningsdirektoratet (2020) plassert til å omhandle det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Dette temaet har sin bakgrunn i at det er et tema som vil være relevant i lengre tid fremover, på samme måte som bærekraftig utvikling (Meld. St. 28(2015–2016)). Allikevel kan det være vanskelig å skille mellom disse temaene da folkehelse og livsmestring inngår i den sosiale dimensjonen til bærekraftig utvikling (Sinnes & Straume, 2017).

Når informantene reflekter omkring bærekraftig utvikling og fysisk aktivitet fremmer de den negative helseutviklingen til barn og unge i dag. For bærekraftig utvikling og den sosiale dimensjonen fremmes viktigheten av gode og rettferdige liv, der man selv har muligheten til å påvirke dette livet og samfunnet man lever i (FN-sambandet, 2021). Det er ikke til å legge skjul på at om du skal kunne påvirke samfunnet på en positiv måte er det viktig å være i god nok fysisk form for å mestre hverdagslige utfordringer, noe som også informantene i denne

studien påpeker. Fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse og livskvalitet gjennom livet, og er et satsningsområdet for Norge (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020). Fysisk aktivitet er med dette et viktig område for Norge inn mot det tredje bærekrafts målet som omhandler god helse og livskvalitet. Her er det viktig å påpeke at fysisk aktivitet i kroppsøvningsfaget skal legge vekt på at alle har forskjellige forutsetninger i møte med faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som FN-sambandet (2022b) påpeker skal ingen utelates, noe som også gjenspeiles i læreplanen til kroppsøving.

Selv om fysisk aktivitet fremstår som et satsningsområde for Norge (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020), hevder en av informantene at skolen i dag ikke satser nok på kroppsøvningsfaget, og fremstår som et fag for å få brukt opp energi, uten noe særlig faglig innhold utover dette. Ifølge Ommundsen (2013) kan en slik tilnærming til faget bidra til å svekke legitimeringen av faget, og fremmer viktigheten av å ha et faglig innhold der elevene styrker sine fysiske-motoriske, kompetanse, bevissthet og selvrefleksjon. Når kroppsøvningsfaget etter fagfornyelsen [LK20] også skal inneholde bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i kroppsøvningsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020), fremstår faget som et læringsfag knyttet til kroppslig læring, samarbeid og naturferdsel.

Sett i et bærekraftig perspektiv kan fysisk aktivitet både være positivt og negativt. Som nevnt tidligere løfter informantene frem at fysisk aktivitet er viktig slik at man klarer å komme seg igjennom hverdagen. Allikevel kan fysisk aktivitet også være negativt for bærekraftig utvikling. Fysisk aktivitet som er bærekraftig blir omtalt som bærekraftig fysisk aktivitet. Bærekraftig fysisk aktivitet er aktiviteter som gjennomføres for å fremme helse uten overdreven energiforbruk, som mat, transport, utstyr og treningsfasiliteter (Bjørnara et al., 2017). Dette betyr at fysisk aktivitet ikke i seg selv er bærekraftig tatt i betraktning av hvor det gjennomføres, hvilket utstyr og hvordan man kommer seg til der det gjennomføres. Videre hevdes det at bærekraftig fysisk aktivitet da har lav miljøpåvirkning i tillegg til å være kulturelt og økonomisk akseptabelt og tilgjengelig (Bjørnara et al., 2017). Det fremstår da som viktig at stedene der fysisk aktivitet finner sted ikke må ligge lengre unna enn at det er mulig å komme seg dit ved hjelp av å gå eller å sykle. En slik form for transport bli kalt aktiv transport og omhandler fysisk aktivitet i seg selv, i tillegg fremmes fysisk aktivitet gjennomført i nærmiljøet som en mulighet til å fremme bærekraftig utvikling fra et bredt perspektiv (Bjørnara et al., 2017).

Det er ingen tvil om at informantene i denne studien mener fysisk aktivitet er viktig, men hevder allikevel at kroppsøvningsfaget må sees i en større sammenheng for å kunne belyse

bærekraftig utvikling på best mulig måte i faget. For å få til dette mener de at faget bør ta i bruk nærområdene i større grad i undervisning for bærekraftig utvikling.

6.3.2 Nærfriluftsliv, «utenfor døra»

Uteaktiviteter og naturferdsel er et kjerneelement i kroppsøvfingsfaget der elevene skal bruke nærområdet under utforskning og uteaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Begrepet nærfriluftsliv blir tatt i bruk i denne studien og omhandler det nære friluftslivet. *Det handler jo om å se hva som befinner seg utenfor døra* (Magnus). Informantene fremmer nærfriluftslivet som en arena til å dra ut i nærmiljøet og utforske. De fremmer videre at dette kan skape positive naturopplevelser som bidrar til å skape glede av å ta vare på naturen. Trekker vi linjer mellom bærekraftig utvikling kan nærfriluftslivet bidra til et ønske om å fremme klima og miljødimensjonen til temaet. Selv om hovedtyngden av denne dimensjonen ligger på løse klimakrisen, er den allikevel avgjørende for naturmangfoldet på jorden (FN-sambandet, 2021). Gode naturopplevelser der man opplever naturmangfoldet av økosystemer og ville dyr, kan med dette være en inngang for å ønske å ta vare på den naturen vi har.

Informantene fremmer søppel og forurensing i forbindelse med tverrfaglige undervisningsopplegg de har gjennomført, som ikke i utgangspunktet var planlagt knyttet til bærekraftig utvikling. De fremmer også dette som en inngangsvinkel i møtet med nærfriluftslivet og bærekraftig utvikling. Det virker tydelig at natur og miljødimensjonen vil være i hovedfokus knyttet til problemstillinger rundt forurensing og forsøpling, som igjen kan ha en belastning på naturen (FN-sambandet, 2021). Trygg og bærekraftig ferdsel i naturen fremkommer i kjerneelement uteaktiviteter og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som informantene hevder har lærer et ansvar for hvordan nærmiljøet ser ut, og når man bedriver nærfriluftsliv ikke gjør grep på naturen som ødelegger den for de som kommer etter deg. En slik forståelse kan kobles opp mot definisjonen til bærekraftig utvikling der definisjonen snakker om å tenke på neste generasjon (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987). Man kan heller se på det som er realistisk for oss som lever i dag, at vi ikke utsetter naturen for noe som vi vil finne igjen en uke etter når man er på tur samme sted. Som en av informantene er veldig opptatt av, så handler det om søppel i naturen. Kaster du i fra deg en plastpose når du er på tur en uke, vil den mest sannsynlig være der neste gang du kommer dit, om ikke noe andre har ryddet opp etter deg.

Det tverrfaglige samarbeidet knyttet til tverrfaglige undervisningsopplegg i nærmiljøet kan bidra til å sette søkelys på utfordringer for nærmiljøet. Her fremmer informantene at elevene kan komme med forslag til hvordan utviklingen kan endres for områder utsatt for forurensing

og ødeleggelse. Disse utfordringene områdene står overfor kan tenkes å være følger av klimaendringer og kan igjen forankres til klima og miljødimensjonen (FN-sambandet, 2021). Informantene fremmer videre viktigheten av tverrfaglige samarbeidsoppgaver knyttet til bærekraftig utvikling for å forstå helheten av problemene. Det vil med dette også berøre den sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling, der det handler om å delta i utviklingen og påvirke sine egne liv og samfunnet de lever i (FN-sambandet, 2021). Av informantene fremkommer det lite refleksjoner knyttet til den økonomiske dimensjonen av bærekraftig utvikling, men som nevnt kan tverrfaglighet handle om å se sammenhengen mellom alle de tre dimensjonene, noe som er et grunnlag for en bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2021).

Informantene vektlegger også bruken av nærmiljøet fremfor en gymsal kan stimulere til en bredere kroppslig læring. Da påpeker de at det handler om lek og bevegelse i naturen som ikke er organisert, men skjer av seg selv. Dette i motsetningen til et vanlig undervisningsopplegg i kroppsøving inne i en gymsal som ofte er organisert aktivitet. Erfaringen en av informantene har, tyder på at dette er noe elevene liker godt, og at dette lærer elevene å kjenne sin egen kropp, samtidig som de ikke gjør noe som går utover deres egne forutsetninger. Dette kan både fremme glede og motivasjon, men også bidra til at elevene får påvirke sine egne liv, alene og sammen med andre (FN-sambandet, 2021).

Refleksjon fremstår av informantene som viktig i forbindelse med undervisningsopplegg knyttet til bærekraftig utvikling i nærmiljøet og de inntrykkene naturen byr på. Som Abelsen et al. (2018) hevder er friluftsliv ikke bare en inngang, men også en mulighet til å reflektere rundt naturopplevelser, natursyn og ansvar og forhold mennesker har til naturen. Det at man legger opp til undring og utforskning i friluftsliv undervisningen fremstår som viktig for informantene. De påpeker at dette omhandler det å la de stoppe opp når de er ute i naturen, men også som refleksjon i etterkant av undervisningen som har tatt sted ute. Dette betyr at ikke turen er ferdig selv om man er tilbake i klasserommet. Noe som kan være viktig om man skal kunne få en helhetlig forståelse av at valg den enkelte tar har noe å si for jorda og andre mennesker (Utdanningsdirektoratet, 2020). Allikevel påpeker tidligere forskning at det er vanskelig å få til gode elevrefleksjoner tilknyttet ansvaret man har for fremtidens generasjoner og det som skjer geografisk langt unna (Gabrielsen & Korsager, 2018). Det kan da tyde på om man skal lykkes med dette kan det være viktig å utnytte de mulighetene nærmiljøet har til å belyse viktige problemstillinger i nærområdet som man videre kan koble opp mot globale utfordringer.

6.4 Arbeidsmåter for bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget

Informantene fra denne studien hevder at de verken før eller etter den nye læreplanen ikke har jobbet direkte med bærekraftig utvikling i kroppsøvningsundervisningen, men at flere av undervisningsoppleggene de har gjennomført kan ha bidratt i å belyse problemstillinger omkring bærekraftig utvikling.

6.4.1 Muligheter

Arbeide med bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget blir av informantene sett på som et åpent hav fullt av muligheter. Allikevel mener informantene at det er viktig å etablere hva man ønsker å gjøre helt konkret, og måten de fremmer at dette bør gjøres på er å samarbeide tett med andre faglærere slik at man blir enige om hva som skal gjennomgås for bærekraftig utvikling. Ifølge Sinnes og Straume (2017) må bærekraftig utvikling forstås som et tema på tvers av alle fag, slik at det ikke fortsetter i samme spor som tidligere.

Etter flere år med arbeid rettet mot utdanning for bærekraftig utvikling (UNESCO, 2005), fremstår det av informantene som at det ikke er noe de har hatt særlig fokus på i kroppsøvningsundervisningen. Allikevel belyser informantene flere tverrfaglige undervisningsopplegg som på ulike måter belyser temaet bærekraftig utvikling. Gjennom flere år har et av prinsippene i utdanning for bærekraftig utvikling vært at temaet må gjennomsyre alle relevante fag i skolen slik at det opprettes en gjennomgående helhet i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det kan da tyde på at informantene har temaet bærekraftig utvikling i bakhodet når de planlegger undervisning, men ikke undervisningsopplegg som er direkte knyttet til bærekraftig utvikling. For å hjelpe lærere i arbeidet med utdanning for bærekraftig utvikling finnes det flere programmer og nettsider som inneholder flere undervisningsopplegg som kan gjennomføres i skolen. FN-sambandet, miljølære og den naturlige skolesekken (DNS), bare for å nevne noen. Selv om det finnes flere ulike hjelpemidler for lærere i møte med utdanning for bærekraftig utvikling, har DNS i en lengre periode støttet skoler som har ønsket det, både økonomisk og som kompetanseheving blant lærere (Naturfagsenteret, 2017). Allikevel har ikke DNS satsningen ført til de store endringene i skolene, da dette ofte kun har støttet enkeltlærere i sitt arbeid og ikke hele skoler (Sinnes & Straume, 2017). Av informantene var det ingenting som tydet på at verken DNS eller miljølære var brukt på skolene deres, men en av informantene nevnte at FN-sambandet sine sider kunne inneholde noe man kunne innhente inspirasjon fra. FN-sambandet sine sider inneholder tverrfaglige undervisningsopplegg knyttet til bærekraftig utvikling og andre temaer som kan brukes, i tillegg til at de også tilbyr kompetanseheving til lærere. Det skal påpekes at

kroppøvningsfaget ikke er representert som et fag tilknyttet disse tverrfaglige undervisningsoppleggene, noe som kan være litt forvirrende når kroppøvningsfaget også skal bidra inn mot temaet bærekraftig utvikling.

I all hovedsak fremmer informantene mulighetene utdanning for bærekraftig utvikling har knyttet til prosjekter og arbeid i forbindelse med uteskole. Jordet (2007) påpeker at uteskole, er undervisning som skjer i nærmiljøet utenfor klasserommet og skolen, som kan bidra inn mot dannelsingsoppdraget skolen har. Den individuelle danningen og den sosiale danningen som Jordet (2007) presenterer, omhandler danningen hos deg selv og i møte med andre. Dette kan sees i sammenheng med den sosiale dimensjonen i bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2021). Den sosiale danningen omhandler det å ha gode samtaler, samtidig som man har fokus på relasjonsbygging (Jordet, 2007). Trekker vi linjer over til den sosiale dimensjonen, kan den sosiale danningen bidra til at elevene opplever viktigheten av et godt og rettferdig liv. I følge FN-sambandet (2021) er menneskerettighetene viktig for den sosiale dimensjonen, og et krav for å kunne ha et godt og rettferdig liv (FN-sambandet, 2021). Menneskerettighetene er rettigheter hvert enkelt individ har, noe som også gjør at du er nødt til å respektere andres rettigheter. I møte med den sosiale danningen er det da viktig at vi dannes til å kunne bli en del av et felleskap, der vi kan snakke sammen og bygge relasjoner på en god måte (Jordet, 2007). Den individuelle danningen som Jordet (2007) også påpeker vil være tilstede i møte med uteskole har også nær tilknytning til den sosiale dimensjonen i bærekraftig utvikling. Denne danningen baseres på at hvert enkelt individ får mulighet til å oppleve mestring alene og sammen med andre (Jordet, 2007), og kan sees i sammenheng med positive opplevelser og muligheten til å påvirke sine egne liv på en god måte (FN-sambandet, 2021). Informantene påpeker også at uteskole i forbindelse med bærekraftig utvikling som en del av faget kroppøving kan bidra til at de opplever faget mer lærerikt og engasjerende, der det ikke er så mye fokus på konkurranser og prestasjon.

Selv om uteskole og danning i stor grad berører den sosiale dimensjonen i bærekraftig utvikling, fremmer Jordet (2021) også kunnskapsbasert og allsidig danning som sentrale deler ved uteskole. Kunnskapsbasert danning omhandler å få varierte erfaringer knyttet til det faglige innholdet i alle skolens fag (Jordet, 2007). Bærekraftig utvikling som tema i skolen skal altså også være et tverrfaglig tema som berører flere forskjellige relevante fag (Meld. St. 28(2015–2016)). I tillegg omhandler denne danningen det faglige innholdet, og her kan alle de tre dimensjonene i bærekraftig utvikling belyses. Både den sosiale-, den økonomiske- og klima og miljø- dimensjonen. Den allsidige danningen, handler om at det er hele mennesket

som jobber med faglig innhold der interesser og evner aktiveres (Jordet, 2007). Her er også det faglige innholdet representert, noe som igjen kan være med på å belyse de ulike dimensjonen i bærekraftig utvikling. I tillegg kan denne danningen, der interesser og evner blir aktivert, i seg selv kobles opp mot den sosiale dimensjonen der muligheten til å påvirke sine egne liv i samfunnet de lever i er sentralt (FN-sambandet, 2021). På bakgrunn av dette fremstår uteskole som en fornuftig og god måte til å kunne arbeide med bærekraftig utvikling. Der elevene kan opparbeide seg både faglige og sosiale kunnskaper knyttet til temaet.

Det må påpekes at uteskole ikke nødvendigvis omhandler friluftsliv (Abelsen & Leirhaug, 2017), men det er altså i friluftsliv elevene skal lære om bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget, om vi ser på hvilke tverrfaglige tema som skal støtte opp om læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Allikevel skjer uteskole i nærmiljøene til skolen, og om disse områdene er naturlige områder som også egner seg til friluftslivsaktiviteter kan dette være en sentral del av uteskole (Jordet, 2007). Jordet (2007) hevder videre at naturen selv er årsaken til mye av den fysiske aktiviteten som skjer i naturlige omgivelser. Med andre ord så fremstår den naturlige leken som viktig i møte med friluftslivet, noe også informantene i denne studien påpeker. Denne frileken kan da også bidra til at elevene deltar ut i fra sine egne forutsetninger, slik læreplanen i kroppsøving[LK20] påpeker (Utdanningsdirektoratet, 2020). Informantene hevder likevel at det må være rom for å ha organiserte aktiviteter for å kunne belyse de ulike temaene i bærekraftig utvikling. Dette går som sagt på det Jordet (2007) mener å omhandle den kunnskapsbaserte og allsidige danningen. Informantene hevder også at dette kan bidra til at kroppsøvningsfaget fremstår lærerikt, også for de elevene som tidligere ikke har trivdes godt i den tradisjonelle kroppsøvningsundervisningen, med fokus på prestasjon og konkurranser.

6.4.2 Utfordringer

Selv om informantene fremmer et hav av muligheter knyttet til utdanning for bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget, opplever de flere utfordringer knyttet til arbeidet med temaet. En av utfordringene som kommer frem er at man som lærer ofte står alene i forberedelse og planlegging av undervisningsopplegg i kroppsøvningsfaget. Og skal man da få til en utdanning for bærekraftig utvikling i faget fremstår det av informantene som viktig å samarbeide med andre lærere, noe også Scheie og Korsager (2016) påstår er viktig for å få dekket hele temaet.

En av informantene hevder at beliggenhet av skole kan være utfordrende når det kommer til undervisningsopplegg utenfor klasserommet og i naturlige omgivelser. Utfordringene her handler om avstander og at det vil kunne ta lang tid å komme seg til skogen. Som en av

informantene påpeker kan dette være avgjørende for det undervisningsopplegget du planlegger å gjennomføre i forbindelse med utdanning for bærekraftig utvikling i kroppsøvfaget. Det tenkes av informantene at friluftslivsaktiviteter i seg selv for kroppsøvfaget trenger mer tid enn bare en time i uken, slik som informantene i denne studien er vant til. Dette hevder de da kan bli utfordrende når man skal komme seg bort fra skolen. Tiden til og fra læringsarenaen man velger å benytte er en av faktorene som spiller inn i det store tidsaspektet til det å ta i bruk nærmiljøet i undervisningen. Det finnes flere måter å komme seg fra A til B på, men ikke alle disse er like miljøvennlige. Det fremstår da som viktig at avstanden ikke er lengre enn at man kan benytte seg av aktiv transport, som for eksempel det å gå eller å sykle (Bjørnara et al., 2017). Selv om aktiv transport kan ta lengre tid enn å bruke transportmidler på fossile brensler vil det allikevel føre til noe fysisk aktivitet som en del av transporten. I møte med bærekraftig utvikling kan det og heller ta bena fatt eller å sykle i seg selv være med på å belyse klima og miljødimensjonen i bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2021). Selv om dette ikke er noe informantene fremmer helt direkte, er klimagass utslipp i forbindelse med biler, busser eller lignende en av utfordringene for klimaendringene (FN-sambandet, 2021). Skolen som en utdanningsinstitusjon bør i vært fall ha fokus på aktiv transport i møte med utdanning for bærekraftig utvikling, slik at elevene selv kan bli bevisste på å velge aktiv transport som fremkomstmiddel til ulike fritidsaktiviteter.

På bakgrunn av utfordringene knyttet til tiden det tar å komme seg til læringsarenaen, kan det også være en fordel at veien ikke blir for lang. Det fremstår da som viktig at naturlige omgivelser til å undervise i friluftsliv befinner seg i nærområdene til skolen. Disse nærområdene kan variere ut ifra beliggenheten til skolen, om det er en sentrumsnær skole eller en skole lengre unna. Dette er også noe informantene påpeker. Som nevnt tidligere fremstår det da som viktig at det finnes såkalte «grønne lunger» i nærområdet til skolen som kan brukes i undervisningen (Hallås, 2018). Videre påpeker Hallås (2018) at de grønne lungene også er noe skolen kan bidra med å vedlikeholde, samtidig som de kan bruke de i undervisningen. Hun hevder videre at et slikt området allikevel krever noen som engasjerer seg for å få dette til (Hallås, 2018). Denne personen som engasjerer seg i det kan være en lærer eller en klasse, noe som også blir påpekt under tidligere forskning på utdanning for bærekraftig utvikling. Det fremstår som viktig å gi det lille ekstra for å tilrettelegge for å håndtere utfordringene ved utdanning for bærekraftig utvikling. Vedlikeholdet av et slikt området kan også tenkes være en god arena til å arbeide praktisk med bærekraftig utvikling,

der alle de tre dimensjonen blir belyst. Her kan elevene delta i arbeidet der de tar hensyn til klima og miljødimensjonen i forhold til bevaring av natur i tillegg til å bruke mer bærekraftige materialer om de skal lage benker eller lignende. I tillegg kan den økonomiske dimensjonen også belyses, men samtidig trenger ikke et slikt arbeid å koste noe annet enn innsats. Til slutt sitter du igjen med et flott grønt område som elevene har tatt del i å utforme som de kan bruke sammen i undervisning, men også på fritiden, noe som kan være knyttet til den sosiale dimensjonen.

Selv om fysisk transport og grønne lunger i nærområdet gjør utfordringene mindre, er allikevel timetallet i hvert enkelt fag en utfordring slik informantene påpeker. Skoletimene i dag er fordelt på enkelt fag der kroppsøvningsundervisningen er tildelt 478 timer gjennom 1-7 trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Informantene hevder da at det er vanskelig å gjennomføre undervisningen bare i kroppsøvingstimene, da tidsbruken vil være lengre enn en enkel skoletime. Dette belyses også av tidligere forskning knyttet til undervisning for bærekraftig utvikling i nærmiljøet (Gabrielsen & Korsager, 2018). Når temaet bærekraftig utvikling skal være et tverrfaglig tema i skolen (Meld. St. 28(2015–2016)), vil man måtte undervise i temaet sammen med andre fag. På bakgrunn av dette kan tverrfaglige undervisningsopplegg i bærekraftig utvikling bidra til at man heller kan bruke en hel skoledag med friluftslivsaktiviteter i nærmiljøet. I Norge har slik undervisning utenfor klasserommet ofte blitt omtalt som uteskole (Jordet, 2007), og kan snu utfordringen informantene påpeker til å heller bli muligheter. Bærekraftig utvikling er og vil være et tverrfaglig tema, også utenfor skolen. I forbindelse med uteskole kan bærekraftig utvikling da være et tema, der både kroppsøving og andre fag kan delta med ulike fagkunnskaper for å belyse den helheten som er nødvendig innenfor utdanning for bærekraftig utvikling (Scheie & Korsager, 2016).

7. Avsluttende oppsummering

Utgangspunktet for denne studien var å undersøke kroppsøvlingslæreres erfaringer knyttet bærekraftig utvikling generelt og i en tverrfaglig og kroppsøvningsfaglig kontekst spesielt. Funnene som fremkom av datamaterialet, har dannet grunnlaget for drøftingen i forrige kapittel. Videre følger en avsluttende oppsummering av studien.

7.1 Bærekraftig utvikling generelt

Ut ifra funnene til denne studien fremstår det som at begrepet bærekraftig utvikling og definisjonen som ble utformet med Gro Harlem Brundtland i spissen ikke har oppnådd det

den var ment til. Definisjonen lyder som følger:

«Bærekraftig utvikling er utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjon skal få dekket sine behov» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987).

En definisjon som hadde som mål å skape en felles forståelse av hva bærekraftig utvikling skulle være. Funnene fra denne og andre studier finner heller at begrepet og definisjonen er vidt og vanskelig å forstå (Holden & Linnerud, 2012; Kvamme et al., 2019). Årsakene til dette kan være mange, men viktigheten av forstå at bærekraftig utvikling handler om en dynamisk prosess og ikke et statisk mål (Baker, 2015; Scheie & Korsager, 2015). Det kan ut ifra denne studien fremstå som at definisjonen slik den har blitt brukt, ikke helt tydeliggjør at det omhandler en prosess som stadig endres i takt med samfunnsutfordringer. Allikevel forteller definisjonen oss at det handler om neste generasjons muligheter for å dekke sine behov, som igjen må ta hensyn til neste generasjons behov, osv. Behovene for hva vi trenger endres i takt med utviklingen noe som da gjør at bærekraftig utvikling da må forstås som og ses på som en dynamisk prosess (Baker, 2015; Scheie & Korsager, 2015).

Bærekraftig utvikling omhandler tre forskjellige dimensjoner, sosiale forhold, økonomi og klima og miljø (FN-sambandet, 2021). Selv om alle disse dimensjonene er avhengig av hverandre for at bærekraftig utvikling skal finne sted, fremkommer det av denne studien at det i all hovedsak er klima og miljødimensjonen det reflekteres om i møte med bærekraftig utvikling. Med dette kan utdanning for bærekraftig utvikling bli utfordrende når kun den ene definisjonen blir belyst. Tidligere forskning viser også til at bærekraftig utvikling ofte bare har vært tilknyttet naturfag i skolen (Straume, 2016), noe som kan skyldes en enklere kobling mellom fag og dimensjon. Selv om den økonomiske dimensjonen blir belyst i møte med spørsmål knyttet til forbruk og produksjon, bunner refleksjonene til informanten i denne studien allikevel ut i at dette igjen har en påvirkning på miljøet. Selv om det i denne studien ikke kommer frem at de bruker de ulike definisjonene med navn, fremstår det allikevel som at forståelsen i noen grad er bygget på at de ulike dimensjonene har en form for tilknytning til hverandre. Med dette kan det være viktig å være tydeligere på at selv om økonomisk vekst virker bra for den økonomiske dimensjonen og for den sosiale dimensjonen, er det ikke nødvendigvis like bra for klima og miljødimensjonen. Som FN-sambandet (2021) påpeker er en sammenheng mellom dimensjonen helt avgjørende for at noe er bærekraftig, og det vil være viktig å være bevist på dette i møte med temaet.

7.2 Bærekraftig utvikling i en tverrfaglig kontekst

Ved innførelsen av fagfornyelsen ble bærekraftig utvikling presentert som ett av tre tverrfaglig tema, et tema som skal bidra til læring i enkeltfag, samtidig også for å forstå helheten av temaet (Meld. St. 28(2015–2016)). Allmenndanning som en del av skolens dannelsoppdrag fremkommer av denne studien som en av årsakene til at bærekraftig utvikling skal være et tverrfaglig tema i skolen. En av informantene bruker også «det hele mennesket» i sine refleksjoner, noe som også overordnet del av kunnskapsløftet [LK20] bruker (Kunnskapsdepartementet, 2017). Danningen som blir løftet frem i denne studien baserer seg i stor grad på hvordan man er og samarbeider med andre, i tillegg til hvordan man oppfører seg i møte med andre og i samfunnet. Ut ifra dette tyder det på at undervisning for bærekraftig utvikling og undervisning i miljø er det man bør ha mest fokus på med bærekraftig utvikling som tema (Sinnes & Jegstad, 2011). Det er da lite fokus på utdanning om bærekraftig utvikling, som igjen kan føre til at elvene ikke tilegner seg kunnskaper om helheten, noe som er nødvendig for at man kan kalle noe bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2021). Det kan med dette fremstå som viktig å se på kompetanseutvikling i møte med bærekraftig utvikling som en trekant der kunnskaper, ferdigheter og holdninger alle spiller på lag for en helhetlig bærekrafts kompetanse (Scheie & Korsager, 2015). Det å danne det hele mennesket fremheves som viktig for bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema. Det kan også være en del av bærekraftig utvikling i seg selv. Da spesielt koblet opp mot den sosiale dimensjonen der mennesker skal ha mulighet til å utvikle sine egne liv (FN-sambandet, 2021). Det må påpekes at selv om Sinnes og Jegstad (2011) bruker undervisning for bærekraftig utvikling, undervisning om bærekraftig utvikling og undervisning i miljø, er det i denne studien valgt å omtale de tre begrepene som undervisning for bærekraftig utvikling som en samlebetegnelse. Dette fordi det er denne definisjonen som er mest brukt i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Når det kommer til bærekraftig utvikling og tverrfaglighet påpeker denne studien at et tverrfaglig samarbeid vil være viktig for å få med seg relevante fag i utdanningen. Allikevel fremkommer dette samarbeidet som vanskelig å gjennomføre i praksis. Tidligere forskning viser til at utdanning for bærekraftig utvikling er svært læreravhengig, og ofte velger lærere å ikke delta i det tverrfaglige samarbeidet, noe som gjør at lærere står alene i arbeidet (Bjønness & Sinnes, 2019; Sinnes & Jegstad, 2011). Informantene i denne studien fremstår engasjerte i møte med utdanning for bærekraftig utvikling, men hevder også at lærere ofte bare er interessert i sitt eget fag. Dette kan gjøre det veldig utfordrende når fremtidens lærere

underviser i færre fag og har høyere kompetanse i de fagene de underviser i, noe som også fremkommer av funnene til denne studien. Det er som nevnt et tverrfaglig tema, noe som gjør det avhengig av at flere fag spiller på lag i møte med bærekraftig utvikling. Dette gjør at et tverrfaglig samarbeid er nødvendig for å kunne dekke hele temaet. Det tverrfaglige samarbeidet fremstår som sagt som viktig i skolen, men vil også være viktig for hele verden. Bærekraftig utvikling omhandler flere arbeidsmål som berører mange forskjellige problemstillinger som krever alle verdens kunnskaper for å løses, og med det er det mange milliarder mennesker som må samarbeide for å skape en bærekraftig utvikling av hele verden (FN-sambandet, 2021).

Med både tverrfaglig samarbeid og dannelsoppdraget i bakhodet er man på god vei inn mot å arbeide med bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema. Uteskole har i en årrekke blitt brukt om undervisning som finner sted utenfor klasserommet og i nærmiljøet til skolen (Jordet, 2007). Uteskole fremkommer av denne studien også som en viktig arena i utdanning for bærekraftig utvikling. Som nevnt er danning vesentlig i møte med temaet bærekraftig utvikling. Og ifølge Jordet (2007) er også uteskole et viktig bidrag inn mot dannelsoppdraget til skolen. Han fremmer kunnskapsbasert danning, allmenndanning, sosial danning og individuell danning som fremtredende for uteskole (Jordet, 2007), noe vi igjen kan knytte opp mot de ulike dimensjonene av bærekraftig utvikling. Noe som igjen viser til nødvendigheten av å se helheten av temaet (FN-sambandet, 2021; Scheie & Korsager, 2016).

7.3 Bærekraftig utvikling i kroppsøvingsfaget

I studien fremkommer det av kroppsøvingsfaget i en årrekke har vært mye knyttet til idrettslige aktiviteter. Med ny læreplan i kroppsøvingsfaget er det kjerneelementene bevegelse og kroppslig læring, samarbeid i bevegelsesaktiviteter og naturferdsel og uteaktiviteter som skal arbeides med i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre skal også kroppsøvingsfaget bidra inn mot de tre tverrfaglige temaene i skolen. Selv om denne studien baserer seg på bærekraftig utvikling, er det vanskelig å skille mellom dette og folkehelse og livsmestring, da dette temaet inngår som vesentlig for den sosiale dimensjonen i bærekraftig utvikling (Sinnes & Straume, 2017).

Den negative helseutviklingen til barn og unge blir i denne studien koblet opp mot fysisk aktivitet og bærekraftig utvikling. Det belyses at fysisk aktivitet er et bidrag inn mot å klare å opprettholde energinivået i løpet av hverdagen. Uten dette fremmer det som vanskelig å

kunne ta del av samfunnet og sin egen utvikling (FN-sambandet, 2021). Fysisk aktivitet skal altså bidra til å fremme god helse og livskvalitet, noe som også er et viktig satsningsområdet for Norge (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020). Det fremstår med dette som viktig at kroppsøvningsfaget fortsatt har fokus på fysisk aktivitet, men det fremkommer også at faget har mye fokus på at elevene bare skal bruke opp energi. Noe som igjen kan svekke legitimeringen av faget, da det har lite faglig innhold (Ommundsen, 2013). Med bærekraftig utvikling som en del av faget, kan det allikevel se ut som at faget med tiden vil være et læringsfag knyttet til kroppslig læring, samarbeid og naturferdsel.

Selv om fysisk aktivitet fremmes som positivt og viktig i denne studien kan det allikevel være negativt i forbindelse med bærekraftig utvikling. Bærekraftig fysisk aktivitet har da blitt tatt i bruk som et begrep, og omhandler helsefremmende aktivitet som ikke går på bekostning av overdrevet energiforbruk (Bjørnara et al., 2017). Bærekraftig fysisk aktivitet fremstår da som viktig å gjennomføre og undervise om i skolen og kroppsøvningsfaget. For å gjøre dette på best mulig måte kan det å fremme bruken av aktiv transport være en fordel. Aktiv transport i form av å kunne sykle eller å gå til områdene man skal bruke i skolesammenheng kan være viktig for å fremme dette i møte med andre fritidsaktiviteter eller gjøremål i hverdagen. Aktiv transport er fysisk aktivitet i seg selv (Bjørnara et al., 2017).

Uteaktiviteter og naturferdsel vil være en viktig del i kroppsøvningsfagets bidrag inn mot utdanning for bærekraftig utvikling. I studien fremkommer viktigheten av å bruke nærmiljøet i møte med friluftslivundervisningen i faget. Av kjerneelementet tydeliggjøres at det handler om trygg og bærekraftig ferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2020). Der elevene lærer å ta vare på naturen vi har rundt oss. Det å være ute i nærområdet og bedrive friluftsliv er da en del av det vi kan kalle nærfriluftsliv. Av studien handler dette om å ta i bruk naturlige læringsarenaer utenfor døra på skolen, med fokus på utforskning. Nærfriluftsliv med dette fokuset, fremmes som viktig for gode naturopplevelser som kan bidra inn mot et ønske for å ta vare på naturmangfoldet som er en del av klima og miljødimensjonen i bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2021). I tillegg til dette fremkommer friluftslivet som en viktig arena for å fremme problemstillinger knyttet til forurensing og søppel av og i nærmiljøet. Samtidig vil også naturen stimulere til en fysisk aktivitet som av seg selv skjer i møte med naturen (Jordet, 2007).

Som en del av uteskole vil kroppsøvningsfaget og kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel være sentralt (Jordet, 2007). Det fremstår viktig at kroppsøvningslærere tar del i det tverrfaglige samarbeide for å legge til rette for undervisning der kjerneelementet også vil

være sentralt. For å gjøre dette kan det være viktig at uteskoleundervisning knyttet til bærekraftig utvikling tar i bruk naturlige omgivelser, som ligger i nærheten av skolen. Dette slik at transporten til og fra ikke tar så lang tid. Grønne lunger fremstår som en god læringsarena for uteskole. Slike områder krever engasjement, men kan være en fin arena der elevene selv tar ansvar for vedlikehold. Her vil det være naturlig at det gjøres på en bærekraftig måte som også kan være lærerik for elevene.

Studien fremmer også utfordringer knyttet til kroppsøvfingsfaget og bærekraftig utvikling. Utfordringene kobles opp til det tverrfaglige samarbeidet, men også antall timer man har til rådighet i faget. Når timetallet er fordelt på enkelt fag og bærekraftig utvikling skal være et tverrfaglig tema, blir man nødt til å bruke timetall fra flere forskjellige fag om du som lærer ønsker å gjennomføre tverrfaglige undervisningsopplegg. Ulike fagkunnskaper i møte med utdanning for bærekraftig utvikling er viktig for å få en helhet i undervisningen (Scheie & Korsager, 2016).

Studien viser også til at bærekraftig utvikling som en del av kroppsøvfingsfaget også kan bidra til at elever som ikke trives med den «tradisjonelle» kroppsøvfingsundervisningen også kan oppleve mestring og læring. Studien kan ikke si om dette faktisk vil være tilfelle, men et mindre fokus på prestasjon og konkurranser, vil være viktig slik at elevene kan delta ut ifra egne forutsetninger. Noe som også fremkommer i læreplanen for kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020).

7.4 Veien videre

Det er ingen tvil om at et tverrfaglig tema som bærekraftig utvikling vil være viktig i tiden fremover. Det er også et vidt tema som er viktig både lokalt, nasjonalt og globalt. Mulighetene i undervisning for bærekraftig utvikling fremstår også som mange, og det kan være vanskelig å vite hvor man skal begynne. Selv om det kan være utfordringer med tanke på planlegging og samarbeid, virker temaet som noe i hvert fall informantene i den studien ønsker å jobbe mer med. Det fremstår også som at kroppsøvfingsfaget får en tydelig rolle om undervisningsmetoder som uteskole blir tatt i bruk. Det kan også være en fordel at «grønne lunger» eller gode nærområder for friluftsliv ikke befinner seg for langt borte fra skolen, slik at veien til og fra ikke tar for lang tid.

Det kan også tenkes at lærere hadde satt pris på konkrete tips til hvordan en uteskoleundervisning kan foregå i kroppsøvfingsfaget. Dette kan bidra til at

undervisningsoppleggene både belyser de tre dimensjonene av bærekraftig utvikling. Slik at helheten som trengs blir oppnådd, men også undervisningsopplegg der elevene får være i fysisk aktivitet samtidig som bærekrafts kompetanse blir lært og øvd i samhandling med andre. Går vi tilbake til begynnelsen, så handler bærekraftig utvikling om at vi ikke ødelegger mulighetene for at neste generasjon skal få dekket sine behov (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987). Den neste generasjonen vil være elevene i første omgang. Læres de opp til at vi må ta hensyn til neste generasjon kan dette hjelpe dem til å ikke ødelegge for generasjonen som kommer etter dem igjen, og så videre.

8. Referanser

- Abelsen, K., Arnesen, T. E. & Erik, P. (2018). Friluftsliv i morgendagens skole–lite nytt under solen? *Norsk friluftsliv–Forskning i friluft 2018*, 39-51.
<https://norskfriluftsliv.no/wp-content/uploads/2019/06/Forskning-i-friluft-2018-Konferanserapport.pdf>
- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974–2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 18-31.
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Anker, T. (2021). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 2. opplag. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Baker, S. (2015). *Sustainable development* (2. . utg.). Routledge.
- Bjønness, B. & Sinnes, A. T. (2019). Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole? *Acta didactica Norge*, 13(2).
<https://doi.org/10.5617/adno.6474>
- Bjørnara, H. B., Torstveit, M. K., Stea, T. H. & Bere, E. (2017). Is there such a thing as sustainable physical activity? *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 27(3), 366-372. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/sms.12669>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- FN-sambandet. (2021, 28.10.2021). *Bærekraftig utvikling*.
<https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- FN-sambandet. (2022a, 18.03.2022). *FNs bærekraftsmål*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- FN-sambandet. (2022b, 18.03.2022). *Hva er FN?* <https://www.fn.no/om-fn/hva-er-fn>
- Gabrielsen, A. & Korsager, M. (2018). Nærmiljø som læringsarena i undervisning for bærekraftig utvikling. En analyse av læreres erfaringer og refleksjoner. *Nordina : Nordic studies in science education*. <https://doi.org/10.5617/nordina.4442>
- Gayford, C. (2002). Controversial environmental issues: a case study for the professional development of science teachers. *International Journal of science education*, 24(11), 1191-1200. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09500690210134866>
- Hallås, B. O. (2018, 10.10.2018). *Grønne lunger*. Hentet 19. mai 2022 fra <https://mhfa.no/gronne-lunger>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2020). Sammen om aktive liv. Handlingsplan for fysisk aktivitet 2020-2029.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/43934b653c924ed7816fa16cd1e8e523/handlingsplan-for-fysisk-aktivitet-2020.pdf>
- Holden, E. & Linnerud, K. (2012). På tide å gå tilbake til Brundtlandrapporten.
<https://forskning.no/okonomi-klima-miljopolitikk/kronikk-pa-tide-a-ga-tilbake-til-brundtlandrapporten/1176465>
- Jordet, A. N. (2007). *"Nærmiljøet som klasserom": En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. Brage INN.
https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/132008/Jordet_A_n%C3%A6rmilj%C3%B8et.pdf?sequence=1
- Klima- og miljødepartementet. (2018). *Handlingsplan for friluftsliv- Natur som kilde til helse og livskvalitet*.

- https://www.regjeringen.no/contentassets/c89f9ea09a1e40fab3fefba28668fddb/96030_kld_handlingsplan_uu.pdf
- Knutsson, B. (2011). Curriculum in the Era of Global Development - Historical Legacies and Contemporary Approaches (Doktorgradsavhandling). *Institutionen för pedagogik och specialpedagogik: Göteborgs Universitet*.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Kunnskap for en felles framtid*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/st_rategi_for_ubu.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvamme, O. A., Sæther, E. & Ødegaard, M. (2019). Bærekraftdidaktikk som forskningsfelt. *Acta didactica Norge*, 13(2). <https://doi.org/10.5617/adno.7077>
- Meld. St. 18 (2015–2016). *Friluftsliv - Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/9147361515a74ec8822c8dac5f43a95a/no/pdfs/stm201520160018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28(2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* ((Meld. St. 28)). Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 40 (2020–2021). *Mål med mening— Norges handlingsplan for å nå bærekraftsmålene innen 2030*. Kommunal- og distriktsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-40-20202021/id2862554/?ch=1>
- Nations, U. (1992). United Nations Conference on Environment & Development: Agenda 21.
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
- Naturfagsenteret. (2017). *Den naturlige skolesekken*.
<https://www.naturesekken.no/c1187995/seksjon.html?tid=1188266>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 15.03.22 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Norsk friluftsliv. (2022, 17.02). *Nærfriluftsliv*. Hentet 19. mai 2022 fra <https://norskfriluftsliv.no/vi-mener/naerfriluftsliv/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166.
- Scheie, E. & Korsager, M. (2014). Fler-/tverrfaglig undervisning for bærekraftig utvikling.
<https://www.naturesekken.no/c2102092/artikkel/vis.html?tid=2097226>
- Scheie, E. & Korsager, M. (2015). Utdanning og undervisning for bærekraftig utvikling.
<https://www.naturesekken.no/c1187995/artikkel/vis.html?tid=2102114>
- Scheie, E. & Korsager, M. (2016). Ta kontroll over tverrfaglig undervisning og samarbeid.
<https://www.naturesekken.no/c1187999/nyhet/vis.html?tid=2160350>
- Sinnes, A. T. & Jegstad, K. M. (2011). Utdanning for Bærekraftig Utvikling: To unge realfaglæreres møte med skolehverdagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(4), 248-259.

- Sinnes, A. T. & Straume, I. S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta didactica Norge*, 11(3).
<https://doi.org/10.5617/adno.4698>
- Skarstein, F. & Skarstein, H. T. (2020). Skalaproblematikk i utdanning for bærekraftig utvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (3), 313-326. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-08>
- Straume, I. S. (2016). Norge ligger på dette området langt fremme i forhold til de fleste land»: Utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og Sverige. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 2, 1-19. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.282>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitativ forskning* (5.utg. utg.). Fagbokforlaget.
- UNESCO. (2005). *The DESD at a glance*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629>
- United Nations. (2015). *The Millennium Development Goals Report*.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Bærekraftig utvikling: Utdanning for bærekraftig utvikling.
https://www.miljolare.no/info/Barekraftig_utvikl_rapp.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving* ((KRO1-04)).
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Utdanning for bærekraftig utvikling – mellom intensjoner og praksis*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2019/utdanning-for-barekraftig-utvikling--mellom-intensjoner-og-praksis/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving* ((KRO01-05)).
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 31.08.2021). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?*
- Verdenskommisjonen for miljø og utvikling. (1987). *Vår felles framtid*. Oslo: Tiden.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide		
Tema	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål/ forklaring på vanskelig spørsmål
<u>Introduksjon</u>		
Bakgrunn	En kort gjennomgang av forskningsprosjektet mitt. Gjennomgang av prosjektets formål.	
Informert samtykke	Gjennomgang av informert samtykke. Gjenta for informanten at dette er en frivillig deltakelse og at han/hun kan trekke deltakelsen både før under og etter intervjuet.	
«Oppvarming»	Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer? Hvor tok du utdanningen din? Underviser du i andre fag? Hvilke fag? I så fall pleier du å lage tverrfaglige undervisningsopplegg i kroppsøvingsfaget der du trekker inn andre fag?	
Bærekraftig utvikling	Bærekraftig utvikling er utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjon skal få dekket sine behov.	

	<p>Hva legger du i begrepet bærekraft og bærekraftig utvikling?</p> <p>FN har delt opp bærekraftig utvikling i tre dimensjoner, sosiale forhold, miljø og klima og økonomi. Videre har de også satt opp 17 ulike bærekrafts mål. Ansvarlig forbruk og produksjon, god utdanning, og livet på land og livet i havet.</p> <p>Hvilke tanker gjør du deg om disse bærekrafts målene?</p> <p>Hva tenker du om at begrepet bærekraftig utvikling har kommet inn som et tverrfaglig tema i LK20?</p> <p>I LK20 skal de tverrfaglige temaene bidra til at elevene forstår hvordan vi gjennom samarbeid og kunnskap kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser.</p> <p>Hva tenker du om dette knyttet til temaet bærekraftig utvikling?</p> <p>Elevene skal kunne ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst står det i LK20, hvilke tanker gjør du deg om dette?</p>	
<p>Bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget?</p>	<p>Bærekraftig utvikling har blitt en del av kroppsøvningsfaget i skolen.</p> <p>Hvilke refleksjoner har du gjort/gjør du deg omkring dette?</p>	

	<p>Hvilke tanker gjør du deg med tanke på bærekraftig utvikling når det kommer til..</p> <p>Å bruke kroppen/ fysisk aktivitet?</p> <p>Nærfriluftsliv?</p> <p>Bruk av store idrettsanlegg/gymsal?</p> <p>Utstyrspress?</p> <p>Natursyn matrisen er et analyseverktøy satt opp som et koordinatsystem. Den horisontale aksene strekker seg fra et antroposentrisk natursyn (menneskesentrert måte og forstå natur på) til et økosentrisk natursyn (en helhetlig måte og forstå natur på). Den vertikale aksene strekker seg fra en feirende holdning til natur over til en problematiserende holdning til natur. Tenk over din egen praksis, og plasser deg selv langs den horisontale aksene (antroposentrisk til økosentrisk). Deretter kan du plassere deg langs den vertikale aksene (feirende til problematiserende)</p> <p>Har du selv noen erfaringer med eller kjennskap til undervisningspraksis om bærekraftig utvikling i kroppsøvfaget?</p> <p>I overordnet del av læreplanen står det at «Elevene skal få en forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning»</p> <p>Har dette noen sammenheng med målet om bærekraftig utvikling?</p>	
--	--	--

	<p>Arbeider du med, og eventuelt på hvilken måte, med bærekraftig utvikling i kroppsøving?</p> <p>Hvordan kan man arbeide med å implementere mål om bærekraftig utvikling i kroppsøvingsfaget?</p> <p>Kan, og eventuelt på hvilke måter, kan bærekraftig utvikling belyses utfra det som er fagets kjerneelementer?</p> <p>Bevegelse og kroppslig læring. Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter. Uteaktiviteter og naturferdsel.</p> <p>Hvilke utfordringer og muligheter ligger i det å arbeide med tematikken bærekraft og bærekraftig utvikling i kroppsøvingsundervisningen?</p>	
Avslutning	<p>Ønsker du å tilføye noe mer?</p> <p>Hvordan opplevde du intervjuet?</p> <p>Takke informanten for deltakelse og oppgi min kontaktinformasjon om det skulle være noe. Spørsmål i etterkant eller at informanten ønsker å trekke seg.</p>	

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilken betydning bærekraftig utvikling har i kroppsøvfingsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave ved institusjonen Høgskulen på Vestlandet. Målet med prosjektet er å undersøke erfaringer og tanker kroppsøvfingslærere har knyttet til bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget. Jeg vil undersøke hvilken betydning bærekraftig utvikling har i kroppsøvfingsfaget, og hvilke aspekter ved bærekraftig utvikling som forekommer i kroppsøvfingsfaget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet. Mine veiledere og ansvarlige for prosjektet er dosent ved institutt for idrett kosthold og naturfag Ove Ronny Olsen Sæle og førstelektor ved institutt for idrett, kosthold og naturfag Karen Vibeke Klepsvik.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i prosjektet da jeg trenger frivillige kroppsøvfingslærere som informanter i mitt forskningsprosjekt. Jeg trenger 4-5 informanter ved to forskjellige skoler. Informasjonsskrivet er sendt til rektor ved din skole der han/hun er bedt om å videresende den til kroppsøvfingslærere på skolen som er informanter med kunnskap og erfaring med bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta på dette forskningsprosjektet innebærer dette deltakelse i et intervju. Intervjuet vil være en del av den kvalitative datainnsamlingen til prosjektet. Intervjuet vil ta omtrent 45 minutter og gjennomføres etter avtale med informanten. For å gjøre intervjuet så effektivt som mulig vil lydopptak blir tatt i bruk under intervjuet og lagret på en ekstern harddisk til transkribering er gjennomført. Datamaterialet til oppgaven vil bli slettet desember 2022.

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.

- De som har tilgang til opplysningene du gir er meg, Lars Senum og mine veiledere Ove Ronny Olsen Sæle og Karen Vibeke Klepsvik.
- Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på et eget skjema adskilt fra øvrig data.
- Alle opplysninger vil anonymiseres. Spørsmålene som blir stilt omhandler dine opplevelser, tanker og erfaringer rundt bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.05.2022. Datamaterialet vil bli lagret frem til desember 2022, dette i tilfelle forsinkelser i prosjektet. Etter dette vil personopplysningene om deg og opptakene som blir gjort under intervjuet slettet. Alt av datamateriale vil bli anonymisert i transkriberingsprosessen etter endt intervju og dataene jeg bruker i analyseringen inneholder ikke noen personopplysninger.

Personopplysninger og data lagres på en ekstern harddisk adskilt fra datamaskinen oppgaven skrives på. Det er kun jeg, Lars Senum som har tilgang på personopplysningene.

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.

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:

- Prosjektansvarlig Ove Ronny Olsen Sæle på epost: Ove.ronny.olsen.sele@hvl.no eller tlf: 55 58 56 04, eller prosjektansvarlig Karen Vibeke Klepsvik på epost: karen.vibeke.klepsvik@hvl.no eller tlf: 55 58 59 01, eller masterstudent Lars Senum på epost: senum96@outlook.com eller tlf: 45 48 39 79.
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen. Epost: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

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) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ove Ronny Olsen Sæle
Prosjektansvarlig/veileder

Lars Senum
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Bærekraftig utvikling i kroppsøvingsfaget*», 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: Kvittering og tilråding fra NSD

15.03.2022, 10:23

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

122027

Prosjekttittel

Bærekraftig utvikling i kroppsøvingsfaget?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ove Ronny Olsen Sæle, ove.ronny.olsen.sele@hvl.no, tlf: 55585604

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lars Senum, senum96@outlook.com, tlf: 45483979

Prosjektperiode

01.09.2021 - 01.06.2022

Vurdering (1)

16.11.2021 - 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 den, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.12.2022.

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:

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/617a8c5e-bd2b-4103-9588-01f7ed7c313e>

1/2

- 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 viderebehandles 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

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.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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 eventuelt 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Lykke til med prosjektet!