



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MFAKS514-O-2022-HØST2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	01-11-2022 09:00 CET	Termin:	2022 HØST2
Sluttdato:	15-11-2022 14:00 CET	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MFAKS514 1 O 2022 HØST2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	501
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	29346
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

«Det er vel noe med det at du begynner å tenke mer og mer, men vi er vel ikke helt der enda»;

En kvalitativ studie om et utvalg læreres erfaringer og refleksjoner rundt natur, miljøspørsmål og bærekraft i deres didaktiske praksis i kroppsøvningsfaget

«I guess there's something about the fact that you start to think more and more, but i guess we're not quite there yet»;

A qualitative study on a selection of teachers' experiences and reflections on nature, environmental issues, and sustainability in their didactic practice in physical education

Hedda Møgedal Stokkeland

Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

15. november 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

Årene ved Høgskulen på Vestlandet har vært lærerike, spennende og innholdsrike, noe som gjør at det er med blandede følelser jeg takker for fem fine år her og går videre på et nytt kapittel i livet. Ved å få muligheten til å skrive en masteroppgave har jeg fått muligheten til å fordype meg i mine egne interesser; natur og naturens rolle i kroppsøvingfaget. Med denne tilegnede kunnskapen håper og tror jeg at jeg kan bidra i skolesystemet for å utgjøre en forskjell for elevene, og som forhåpentligvis kan være interessant for andre også.

Denne masteroppgaven representerer en lang, krevende og samtidig lærerik prosess, noe jeg ikke ville vært foruten. Derfor vil jeg benytte anledningen til å takke de ulike bidragsyterne til min studie. Min veileder Bjørg Oddrun Hallås har stilt opp på helg og ukedag med konstruktiv veiledning og god hjelp gjennom hele prosessen. En stor takk til deg for at du alltid har hatt troen på meg og mitt prosjekt. En ekstra takk rettes også mot informantene som stilte opp til intervjuer. Uten dere hadde ikke denne studie vært mulig.

Til slutt vil jeg takke klassekamerater, venner og min familie for gode ord, hjelp og støtte fra start til slutt i arbeidet med masteroppgaven.

Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen

November 2022, Hedda Møgedal Stokkeland

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i fysisk aktivitet i et skolemiljø ved Høgskulen på Vestlandet. Temaet for studien er kroppsøvingslæreres refleksjoner knytt til didaktiske praksis i naturen. Studien baserer seg på et utvalg kroppsøvingslærere sine refleksjoner og erfaringer ved praktisering av naturpreget aktiviteter og fokus på natur, miljø- og bærekraftsspørsmål i kroppsøvingsfaget. Hensikten med studien er å finne ut om kroppsøvingslærere sine refleksjoner rundt deres didaktiske praksis med og i naturen, samt se på hvordan temaene de bringer frem kan sees i lys av The Nature in Culture Matrix. Følgende problemstilling med to forskningsspørsmål ble formulert for forskningsprosjektet:

Hvordan reflekterer kroppsøvingslærere på barnetrinnet om deres didaktiske praksis knyttet til natur, miljøspørsmål og bærekraft

Hvilke tema er det lærerne trekker frem når de snakker om natur, uteundervisning og bærekraft i kroppsøving?

Hvordan kan temaene som lærerne bringer frem forstås i lys av Nature in Culture Matrix?

Studiens teoridel er bygget på økokritikk og et økokritisk perspektiv. I tillegg tar teksten for seg læreplanen, knyttet til fagfornyelsen og skolefaget kroppsøving. Fordi formålet med studien er å få et innblikk i lærerne sine erfaringer og refleksjoner, er studien basert på kvalitativ forskning, der undersøkinga er gjennomført i Vestland fylke. Datainnsamlingen ble gjennomført gjennom semistrukturerte fokusgruppeintervju med to informanter og en dialogsamtale utendørs i informantskolens nærområder, hvor begge informantene jobber som kroppsøvingslærere i barneskolen. Ved bruk av innholdsanalyse, kombinert med en teoretisk innrettet analyse har datamaterialet blitt videre behandlet før en samlet presentasjon og diskusjon av resultater.

Funnene i denne studien viser at arbeid med og i naturen, med miljø- og bærekraftsspørsmål kan være utfordrende i kroppsøvingstimene på bakgrunn av rammefaktorer som tidsperspektivet. Samtidig viser det seg at tverrfaglig undervisning kan være en hensiktsmessig metode for arbeid med kompetansemålene i kroppsøvingsfaget i barneskolen. Selv om aktivitetene virker å være noe varierte, kan det tolkes som aktiviteten å gå, både på turer i fjellet og nærområdet, som er aktiviteten som er mest brukt i arbeid med natur, miljø og bærekraft ute i naturområdene. Fokus på det feirende med naturen virker å være den utbredte

oppfattelsen ved naturen, naturferdsel og naturopplevelser. Samtidig viser informantene innslag av økosentrisk og problematiserende natursyn gjennom hvordan de reflekterer om deres didaktiske praksis omkring natur, uteundervisning og bærekraft. Gjennom planlegging av turdager og uteundervisning, og gjennomføringen av disse, tolkes det som et fokus på elevene og klassen sine behov, og ikke et fokus på hvordan man bruker naturen i undervisningen. Det problematiserende og delvis økosentriske natursynet kommer til syne gjennom det økte fokuset på spurløs ferdsel, unngå bruk av transportmiddel og kroppsøvingsfagets muligheter for å trekke frem eksempel rundt bærekraft og miljøspørsmål.

Nøkkelord: Natur, natursyn, økokritikk, The Nature in Culture Matrix, kroppsøving, refleksjoner, kroppsøvingslærere

Summary

This is a master thesis in physical activity in a school environment at Vestlandet College University. The topic for the thesis is physical education teachers' reflections related to didactic practices in nature. The assignment is based in a selection of physical education teachers' reflections and experiences when practicing nature-inspired activities and focusing on nature, environmental and sustainability issues in the physical education subject. The purpose of the assignment is to find out about physical education teachers' reflections on their didactic practice with and in nature, as well as to see how the themes they bring up can be seen in the light of The Nature in Culture Matrix. The following problem with two research questions was formulated for the research project:

How do physical education teachers at the primary school reflect on their didactic practice related to nature, environmental issues, and sustainability?

What themes do the teachers highlight when they talk about nature, outdoor education, and sustainability in physical education?

How can the themes brought up by the teachers be understood in light of the Nature in Culture Matrix?

The theory part of the thesis is based on ecocriticism and an ecocritical perspective. In addition, the thesis deals with the curriculum, linked to subject renewal and the school subject physical education. Because the purpose of the project is to gain an insight into the teachers' experiences and reflections, the project is based on qualitative research, where a survey has been conducted in Vestland county. The data collection has been completed through semi-structured focus group interviews with two informants and a dialog conversation outdoors in the near outdoors areas to the school where both informants work as physical education teachers in the primary school. By using content analysis, combined with a theoretically oriented analysis, the data material has been further processed before an overall presentation and discussion of results.

The findings in this study show that working with and in nature, with environmental and sustainability issues can be challenging in physical education based on framework factors such as the time perspective. At the same time, it turns out that interdisciplinary teaching can be an appropriate method for working with the competence targets in the physical education

subject in school. Although the activities seem to be somewhat varied, it can be interpreted as the activity walking, both on trips in the mountains and the surrounding area, which is the activity most used in working with nature, the environment and sustainability in nature. The focus on celebrating nature seems to be the widespread perception of nature, nature walks and nature experiences. At the same time, the informants show elements of an ecocentric and problematizing view of nature through how they reflect on their didactic practice around nature, outdoor education, and sustainability. Through the planning of field trips and outdoor education, and the execution of these, it is interpreted as a focus on the needs of the students and the class, and not on how to use nature in teaching. The problematizing and partly ecocentric view of nature comes to light through the increased focus on trackless traffic, avoiding the use of transport and the physical education subject's opportunities to highlight examples of sustainability and environmental issues.

Keywords: Nature, views on nature, ecocriticism, The Nature in Culture Matrix, Physical education, reflections, physical education teachers

Innholdsfortegnelse

Forord.....	0
Sammendrag.....	0
Summary	0
1.0 Innledning.....	1
1.1 Valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Studiens oppbygging	2
2.0 Teori og tidligere forskning.....	3
2.1 Økokritikk	3
2.2 Mennesker og naturen - antroposentrisk og økosentrisk.....	4
2.3 The Nature in Culture Matrix.....	6
2.4 The Nature in Culture Matrix innenfor forskningsfeltet kroppsøving.....	7
3.0 Natursyn	8
3.1 Naturopplevelse.....	9
4.0 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20).....	10
4.1 Klima, miljø og bærekraft i kroppsøving: Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK20).....	10
4.2 Didaktisk praksis i kroppsøving	15
5.0 Metode.....	17
5.1 Valg av metode.....	17
5.2 Vitenskapeteoretisk tilnærming.....	18
5.3 Forskerrollen og forforståelse.....	19
5.4 Utvalg	21
5.5 Fokusgruppeintervju og dialogsamtale.....	22
5.5.1 Utforming av intervjuguide	23
5.5.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervju	25
5.5.3 Gjennomføring av dialogsamtale utendørs.....	27
5.5.4 Transkribering av fokusgruppeintervju og dialogsamtale	28
5.6 Analysens oppbygging	29
5.6.1 Analyseverktøyet The Nature in Culture Matrix	31
5.7 Reliabilitet, validitet og overførbarhet	33
5.7.1 Reliabilitet	33
5.7.2 Validitet.....	34
5.7.3 Overførbarhet	34

5.8 Etiske overveielser	35
6.0 Resultat, funn og diskusjon	38
6.1 Hvilke tema er det lærerne trekker frem når de snakker om natur, uteundervisning og bærekraft i kroppsøving?	38
6.1.2 Begrepsforståelse.....	39
6.1.3 Tid og kroppsøvingsfagets omfang	39
6.1.4 Tverrfaglig undervisning	41
6.1.5 Bærekraftig utvikling i kroppsøving	44
6.1.6 Uteaktivitet og naturferdsel	46
6.1.7 Skolens størrelse og beliggenhet	49
6.2 Hvordan kan temaene som lærerne bringer frem forstås i lys av Nature in Culture Matrix?.....	51
6.2.1 Begrepsforståelse.....	51
6.2.2 Tid og kroppsøvingsfagets omfang	53
6.2.3 Uteaktivitet og Naturferdsel	55
6.2.4 Bærekraftig utvikling i kroppsøving	58
7.0 Oppsummering	66
Studiens begrensninger og veien videre	67
Referanser.....	69
Vedlegg	79
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	79
Vedlegg 2: Intervjuguide for intervju med kroppsøvingslærere	83
Vedlegg 3: Godkjent meldeskjema for behandling av personvernsopplysninger fra NSD.....	87
Vedlegg 4: Medbrakte artefakter til fokusgruppeintervju	88
Artefakt 1: Tverrfaglig tema: bærekraftig utvikling.....	88
Artefakt 2: Utvalg av kompetansemål i kroppsøving etter 4.trinn	88
Artefakt 3:Kjerneelement i kroppsøving	89

FIGURER:

Figur 1 - 13: The Nature in Culture Matrix

1.0 Innledning

1.1 Valg av tema

Fra høsten 2017 til våren 2022 har jeg både som høyskolestudent og vikarlærer fortsatt til gode å oppleve kroppsøvingslærere som bruker, snakker om og reflekterer over naturen eller miljøspørsmål knyttet til deres didaktiske praksis i kroppsøving i barneskolen. På tross av metodefrihet, har den tradisjonelle *gymsalen* som undervisningsarena dominert mine erfaringer av lærernes kroppsøvingsdidaktiske praksis i barneskolen. Tordsson (2006, p. 33) skriver i sin bok *Perspektive på friluftslivets pædagogik* at Norge er rik på en fri og mangfoldig natur, hvor friluftslivet står sterkt både i kulturen og det hverdagslige livet. Man kan dermed våge å anta at naturlandskapet i Norge kan gi gode muligheter for å flytte undervisningen ut av *gymsalen* og ut i naturen?

«Skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sitatet er hentet fra den overordnede delen av læreplanen under temaet *Respekt for naturen og miljøbevissthet* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når man ser på forholdet mellom mennesket og naturen, vil det alltid være ulike oppfatninger og manglende kunnskaper om natur og bærekraftig utvikling (Sandås & Isnes, 2015). De ulike oppfatningene kan man se igjen i menneskers ulike natursyn, som handler om menneskenes holdning til naturen (Edlev, 2008, p. 269). Å introduserer ulike syn på naturen for elevene kan være med på å la de utvikle egen relasjon til naturen, hvor de selv lærer å vurdere etiske spørsmål (Edlev, 2008, p. 279). Samtidig henger lærernes didaktiske praksis sammen med metodefrihet, hvor de kan velge deres didaktiske praksismåter (Handal, 2015). Det blir derfor interessant å undersøke hvordan utvalget i denne studien reflekterer over deres didaktiske praksis knyttet til natur, miljøspørsmål og bærekraft.

Formålet med denne studien dreier seg om å bidra med forståelse og innsyn i hvordan kroppsøvingslærere arbeider med og i naturen i dag i barneskolen. Studien har også som formål å se på temaene som informantene trekker frem i lys av Nature in Culture Matrix (N. Goga, Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O., Nyrnes, A., 2018). Kanskje kan et innblikk i et par kroppsøvingslæreres refleksjoner rundt deres didaktiske praksis være med på å bidra til en økt diskusjon og bevissthet om hvordan man kan arbeide med og i naturen både i kroppsøvingsfaget, men også i skolens øvrige fag.

1.2 Problemstilling

Hensikten med dette forskningsprosjektet er å bidra med forskning og kunnskap innenfor skolefaget kroppsøving. I tillegg er det behov for kunnskap og hvordan spørsmål relatert til natur, miljø og bærekraft kan tolkes frem med et økokritisk perspektiv og Matrisen Nature in Culture Matrix. Følgende problemstilling har vært førende for studien:

Hvordan reflekterer kroppsøvlingslærere på barnetrinnet om deres didaktiske praksis knyttet til natur, miljøspørsmål og bærekraft?

Ut ifra problemstillingen er det utarbeidet to forskningsspørsmål for å tilpasse og avgrense. Spørsmål jeg vil utforske nærmere i studien er følgende:

Hvilke tema er det lærerne trekker frem når de snakker om natur, uteundervisning og bærekraft i kroppsøving?

Hvordan kan temaene som lærerne bringer frem forstås i lys av Nature in Culture Matrix?

1.3 Studiens oppbygging

Frem til nå har vi sett på hvordan mine erfaringer med kroppsøving og natur har spilt en stor rolle i utformingen av forskningsprosjektet. For å gjøre masteroppgaven mer oversiktlig vil dette delkapittelet gi en oversikt over studiens struktur og oppbygging. I kapittel 2.0 presenteres det teoretiske perspektivet økokritikk og *Nature in Culture Matrix* som er basert på et økokritisk teorigrunnlag. Fagfornyelsen med et fokusert blikk på kroppsøvlingsfaget samt tidligere forskning blir videre presentert. Innholdet danner grunnlag for videre drøfting og tolkning av kommende forskningsresultater. Deretter vil kapittel 3.0 presentere en beskrivelse av forskningsprosjektets metodisk tilnærming. I tillegg til å beskrive hva som er gjort i løpet av prosessen med å arbeide med studien, vil også ulike valg begrunnes og drøftes. For å presentere resultater på en mest mulig oversiktlig og hensiktsmessig måte er resultater og diskusjon presentert sammen i kapittel 4. Resultat og diskusjonskapitlet inkluderer videre forslag til vider relevant forskning innenfor kroppsøvlingsforskningen. Avslutningsvis blir studien oppsummert gjennom beskrivelse av hvordan jeg har besvart forskningens problemstilling, samtidig en drøfting av hvordan studiens troverdighet kunne styrkes gjennom eventuelle endringer i forskerprosessen, og et forslag til videre forskning.

2.0 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet blir det gjort rede for teoretiske perspektiver og tidligere forskning som videre vil danne grunnlaget for diskusjonsdelen. Først vil jeg forsøke å gi en beskrivelse av begrepet økokritikk og et økokritisk perspektiv, før en naturlig overgang drar teksten til natursyn og naturopplevelser. Videre går det inn i kroppsøvingsfagets fagfornyelse med tilhørende begreper og kompetansemål, hvor det videre blir sett på klima, miljø og bærekraft i kroppsøvingsfaget.

2.1 Økokritikk

Økokritikk kan sees på som en samlebetegnelse av en variasjon av forskjellige retninger innenfor økokritikk. Samtidig er det en samlet målsetning innenfor retningene om å undersøke og revurdere forholdet mellom natur og kultur, mellom det menneskelige og ikke-menneskelige (Gregersen, 2017). Garrard (2012, s. 5) oppsummerer kort en vid definisjon av økokritikk; «Indeed, the widest definition of the subject of ecocriticism is the study of the relationship of the human and the non-human, throughout human cultural history and entailing critical analysis of the term «human» itself». En enklere definisjon på begrepet økokritikk presenterer Glotfelty (1996, s. xviii) i boken *The Ecocriticism Reader*; «... ecocriticism is the study of the relationship between literature and the physical environment.». All økologisk kritikk deler det grunnleggende premisset om at menneskelig kultur er koblet til den fysiske verden - påvirker den og påvirkes av den. Ifølge Glotfelty ser økokritikken på, spesielt hos litteraturen og språk, hvordan forholdet mellom natur og kultur henger sammen (Glotfelty, 1996, s. xix). Spørsmål som eksempelvis «skriver menn annerledes om natur enn kvinner?» og «på hvilke måter og med hvilken effekt siger miljøkrisen in i samtidslitteraturen og populærkulturen» beskriver Glotfelty som spørsmål som økokritikere stiller seg (Glotfelty, 1996, s. xvii-xix).

Begrepet økokritikk består av prefikset i ordet økologi og av ordet kritikk (økokritikk, u.å.). Prefikset *øko* kommer fra greske *oikos* som blir oversatt til hus, hjem (øko., u.å.). Økologi betyr i biologien «læren om forholdet mellom levende organismer og deres omgivelser, miljø f.eks. klimaet» (økologi, u.å.). Da økokritikken ser på forholdet mellom natur og kultur, mellom det menneskelig og ikke-menneskelige (Gregersen, 2017), kan vi se nærmere på naturbegrepet. Naturbegrepet er stort og bredt, men et sted å starte å definere begrepet er forskjellen mellom natur som noe opprinnelig og ikke-natur som noe menneskeskapt eller bearbeidet. Ut ifra Karlsen og Hallås (2015, s. 22-24) forutsetter et slikt skille at det finnes

noe som er opprinnelig, eller uberørt av mennesket. Ser man nærmere etter, er det ikke lengre mye natur som er overlatt til seg selv. Menneskene har underkastet store deler av naturen gjennom diverse menneskelige prosjekter; naturen nyttiggjort som råvare gjennom veigrunn, byggetomter eller rekreasjonsområder og reservat (Lærkesen, Bache-Wiig, & Lombnæs, 1999). Å finne natur som er helt uberørt av menneskeheten, kan sies å være vanskelig. Det finnes påvirkninger på jorden i form av forurensning, global oppvarming og sur nedbør, som med overveiende sannsynlighet er skap av mennesket (B. O. Hallås, Karlsen, G., 2015). Slik sett er det overveiende av behersket og bearbeidet natur, kan man da på den måten forstå at all natur er blitt kultur (Lærkesen et al., 1999)? Samtidig kan man stille spørsmål til hva et naturmiljø er. I hvilken grad må naturen være naturlig for å være virkelig natur? Hver enkelt sin opplevelse av å omgi seg av natur kan oppleves ulike og derfor innebærer en gradering i forhold til innslag av natur. En tilgjengelighet av natur krever tilrettelegging, men blir det da et menneskeskapt og dermed et ikke naturlig-miljø (Stormark, 2008)?

2.2 Mennesker og naturen - antroposentrisk og økosentrisk

I økokritisk teori står begrepet antroposentrisme sentralt. Antroposentrisk er avledet av prefikset «antropo-» og ordet «senter» (antroposentrisk, u.å.). Prefikset «antropo» er av gresk opphav og betyr menneske. Det brukes i tilknytning til mennesker i ord som antroposentrisk (antropo-, u.å.). Ordet «senter» har den samme opprinnelsen som «sentrum» (senter, u.å.). Betydningen blir dermed «mennesket i sentrum» (Sæle, Hallås, Aadeland, 2019), eller «med mennesket i sentrum» (Edlev, 2008, s. 275). Antroposentrisme kan beskrives som en holdning som setter mennesket i sentrum, som prioriterer mennesket ønsker og behov fremfor andre hensyn (Claudi, 2013, s. 27; Edlev, 2008, s. 275; Quinn, Castéra, & Clément, 2015). White jr. i Claudi (2013, s. 27) mener den truende økologiske katastrofen er et resultat av et slik antroposentrisk syn på menneskets forhold til sin omverden, som tillater mennesket å utnytte naturen fordi det er i mennesket best interesse, uten å selv legge vekt på hva som er best for dyr, planter og mindre og større økosystemer. Ut ifra oppfattelsen om et antroposentrisk natursyn har mennesket derfor en opphøyd verdi, mens naturen på den andre siden kun har nytteverdi som en ressurs som står til rådighet for mennesket (Edlev, 2008, s. 275). Alle tiltak som omhandler natur og miljø vurderes derfor etter hvorvidt de tjener menneskets verdier, interesser og velferd (Edlev, 2008, s. 276).

På den andre siden av antroposentrisme finner vi økosentrisme. Begrepet *økosentrisk* kommer av prefikset øko- og ordet sentrisk (økosentrisk, u.å.). Prefikset øko- betyr fra gresk *oikos* og

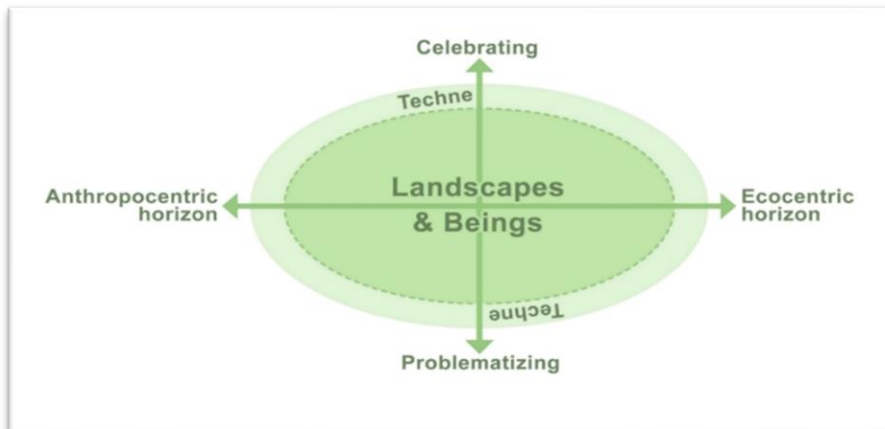
betyr hus, hjem (øko-, u.å.). Ordet sentrisk ber avledet fra ordet senter og blir brukt som sisteledd i sammensetninger som er sentrert rundt noe bestemt, her økosentrisk (sentrisk, u.å.). Sammensetningen viser til at naturen er i sentrum hvor menneskene inngår i et helhetsperspektiv med naturen (O. O. Sæle, Hallås, B. O, Aadeland, E. K., 2019). Ved økosentrisme er naturen i sentrum. Det innebærer at verdi vurderes ut fra et økologisk helhetsperspektiv. Utover menneskets livsviktige og primære behov, har ikke menneskers interesser noe forrang fremfor andre interesser (Claudi, 2013, s. 248). Edlev (2008, s. 277) legger til at mennesket er en del av denne helheten som naturen bør bevares som, slik som alle andre naturvesener er en del av.

Innenfor kroppsøvingsfaget handler en økokritisk tilnærming om å utforske fremstillingen av natur og utforskning av menneskenes plass i naturen i kroppsøvingsfagets ulike kulturuttrykk. Kroppsøvingsfagets ulike kulturuttrykk kan være didaktisk praksis og aktiviteter, eller muntlige uttrykk. Tankefigurene som er med å dominere i kroppsøvingsfaget kan være med på å endre og forme de didaktiske praksisene, samt forme en bevissthet om natur, miljø og forholdet mellom natur og mennesket. De ulike tankefigurene om natur omhandler det feirende, hvor det vektlegger idyll og et romantisk syn på forholdet mellom natur og menneske, eller det problematiserende som vektlegger hovedsakelig menneskets rovdrift ovenfor naturen (Hallås, Aadland, & Lund, 2019, s. 8). En økokritisk tilnærming i kroppsøvingsfaget kan videre sees i sammenheng med hvordan du som lærer bevisst fremstiller natur og dine refleksjoner om plassen til menneskene i naturen. Gjennom en økokritisk tilnærming kan man som kroppsøvingslærer fokusere i større grad på hvilke ord og uttrykk som brukes ved fremstilling av natur og av undervisning om natur (Sæle, Hallås, 2020, s. 116).

Menneskers rolle i naturen og syn på naturen kan være med å begrunne hvorfor man tenker noe er bærekraftig eller ikke. Sinnes (2021, s. 33) bruker et eksempel om å bygge en gondol opp til et fjell for å diskutere ulike syn på hvordan bærekraft kan tolkes som. Sinnes mener at ulike vurderinger for om noe er bærekraftig eller ikke kan grunne i ulike syn på natur og menneskenes rolle i naturen. De to forholdene til naturen Sinnes diskuterer er tidligere nevnt det antroposentriske synet på naturen, hvor man tenker at naturen først og fremst har en verdi ut ifra hvilken verdi den har mennesket, og det økosentriske synet på naturen, hvor man tenker at natur har en egenverdi. I gondol-spørsmålet, om hvorvidt det er bærekraftig eller ikke å utbygge en gondol opp til et fjell, kan man derfor se i lys av hvilket natursyn man innehar. En som har et antroposentrisk syn på naturen kan i denne sammenhengen

argumentere for at naturen i seg selv har egenverdi, og at det ikke er riktig å gjøre så store inngrep i naturen for at flere mennesker skal få naturopplevelser, og det er derfor ikke bærekraftig å bygge ut en gondol. På den andre siden, en med et mer antroposentrisk rettet natursyn kan argumentere for at utbygging av en gondol kan øke verdien av naturen når flere mennesker får oppleve den.

2.3 The Nature in Culture Matrix



Figur 1 *The Nature in Culture Matrix* (N. Goga, Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O., Nyernes, A., 2018)

I studien brukes The Nature in Culture Matrix (*NatCul*-matrisen, se figur 1) som et analyseverktøy til tolkningsprosessen av datamaterialet. *NatCul*-matrisen er utviklet av forskergruppen Nature in Childres's Literature and Culture (NaChiLitCul) (O. O. Sæle, Hallås, B. O, Aadeland, E. K., 2019). Forskergruppen har som hovedmål å kartlegge og analysere representasjonen av natur i barne- og ungdomslitteratur og kultur og utforske hvordan lærerstudenter, barn og ungdommer samspill med litterære tekster og utendørs didaktisk praksis former deres miljøbevissthet (HVL, 2017). *NatCul*-matrisen tar form som et koordinatsystem med to tilhørende akser, en horisontal og en vertikal, omgitt av en tredje dimensjon – *techne*.

Den horisontale aksen spenner mellom en antroposentrisk måte å forstå naturen på, og en økosentrisk måte å forstå naturen på. En antroposentrisk måte å forstå naturen på viser etymologisk til et menneskesentrert natursyn (Sæle, Hallås, Aadeland, 2019), der naturen blir forstått som at den dekker menneskets behov (Hallås et al., 2019). På den andre siden omhandler en økosentrisk måte å forstå naturen på gjennom de økende klimautfordringene

(Goga, Guanio-Uluru, Hallås, Nyrnes, 2018, s. 13), og at naturen står i sentrum, hvor naturen og alt liv har egenverdi og fremstår med suverenitet, hvor mennesket inngår helhetlig i denne (Sæle, Hallås, Aadeland, 2019). Den vertikale aksene spenner mellom et feirende syn på naturen og et problematiserende syn på naturen. Det feirende synet på naturen omhandler aspektet hvor naturen er idyll, vakkert og smakfullt. På den andre siden omhandler det problematiserende synet på naturen aspektet om natur som ødelagt og problemfylt (Sæle, Hallås, Aadeland, 2019), eller noe om natur som farlig (Hallås et al., 2019). Aksene er en måte å skildre hvordan natursynet kan forklares basert på hvordan mennesker plasserer seg i naturen. Her i studien vil NatCul-matrisen brukes som analysemodell ved å tolke datamaterialet, informantenes utsagn og deres bruk av natur for å forsøke å sette ord på deres naturforståelse ut ifra mine tolkninger som forsker. I tillegg til den horisontale- og vertikale aksene, er matrisen omgitt av en tredje dimensjon, *techne*. *Techne* er hentet fra retorisk teori og forstås her som kunsten av å forme og produsere, «en bevisst utforming av selvet, verden og samfunnet» (Boellstorff, 2015 sitert i Goga, Guanio-Uluru, Hallås, Nyrnes, 2018, s. 13). Videre kan dimensjonen til *techne* signalisere det faktum at alle barn og unges tekster og kulturer allerede er formidlet, altså laget, representasjoner av naturen (Goga, Guanio-Uluru, Hallås, Nyrnes, 2018, s. 13).

2.4 The Nature in Culture Matrix innenfor forskningsfeltet

kroppsøving

NatCul-matrisen er innenfor forskning vært benyttet i flere fagfelt og i analyser av litterære tekster (Bjørnstad, 2020; Kiland, 2021; Larsen, 2021; Lillefjell, 2019). Innenfor kroppsøvingfeltet er NatCul-matrisen blitt synliggjort de siste årene som et analyseverktøy innenfor forskning. Ved forskning rettet mot læreplanverket for kroppsøving innenfor femårig lærerutdanning er matrisen brukt ved å ta utgangspunkt i de ulike posisjonene matrisen fremstiller. Et økokritisk perspektiv på emneplaner innenfor kroppsøving kan bedre forståelsen av hvordan natur er oppfattet i emneplanene. Funnene viser at ordene som representerer miljødebatten og oppfatninger av natur som det ble søkt etter, forekommer relativt få ganger i emneplanene (Hallås et al., 2019, s. 14). På bakgrunn av funnene konkluderte forskerne med at det er et behov for videre forskning som studerer den didaktiske praksiser, og studenter og læreres erfaringer med utdanningene sett fra et miljøperspektiv (Hallås et al., 2019, s. 1). Mitt prosjekt innenfor økokritikk og lærernes didaktiske praksis er

et svar på Hallås et.al, (2019) sine tanker om at det er behov for videre forskning innenfor tematikken.

Videre forskning tematiserer lærerstudenter natursyn på bakgrunn av deres egne erfaringer med opphold i natur i oppveksten og tidlig skolegang (Sæle, Hallås, Aadeland, 2019, s. 1). Hovedtendensene viser at studentene har både i sitt utdanningsløp og oppvekst har hatt et opphold i naturen som har vært basert på et tydelig antroposentrisk og feirende natursyn (Sæle, Hallås, Aadeland, 2019, s. 5). Det har også vært innslag av et økosentrisk og problematiserende natursyn, men likevel har det antroposentriske natursynet dominert store deler av oppveksten. Fellesnevner for alle naturopphold informantene hadde var at det hele tiden var mennesket/studentens behov som sto i sentrum, og ikke naturen. Med en slik antroposentrisk naturpraksis kan man dra parallell til at den vil gi næring til et tilsvarende antroposentrisk natursyn (Sæle, Hallås, Aadeland, 2019, s. 10).

Forskning fra 2017 ser på en undervisningsdag ved, på og i sjøen for 8.trinn og undersøker videre hvordan naturen fremstilles i den observerte undervisningspraksisen (Hallås, Sæle, Løtveit, 2017, s. 307). Ved å plassere undervisningspraksisen inn i matrisen langs den horisontale akse, fant forskerne den som hovedsakelig antroposentrisk. Og ved å plassere undervisningspraksisen langs den vertikale akse, fant de den hovedsakelig feirende. Videre påpeker forskerne at det vil være et behov for kunnskap om det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling og hvordan elevene selv erfarer tema som bærekraft og forvaltning av naturens goder (Hallås, Sæle, Løtveit, 2017, s. 315).

3.0 Natursyn

Fink (sitert i Edlev, 2008, s. 260-263) presenterer syv forestillinger om naturen. Den første forestillingen om natur er «*naturen som det uberørte*». Naturen kan oppfattes som uberørt, hvor den har sin opprinnelige form og er upåvirket av mennesket. På grunn av menneskets landbruks ekspansjon, teknologisk utvikling og global oppvarming, er det ikke mye uberørt natur igjen. Den andre forestillingen er «*naturen som det ville*». Naturen kan også oppfattes som alle stedene i landskapet, hvor det ikke er dyrket land, bebyggelse eller på noen andre måter blir systematisk brukt av den lokale befolkningen. Slike områder mener Fink er for eksempel strender, havet, fjellet, myrer og ødemarken. Forekomsten av vill natur kan sikres gjennom for eksempel fredning av områder, restaurering av naturområder, naturparker og skogplanting. Den tredje forestillingen av naturen er «*naturen som det landlige*». Denne forestillingen kan oppleves gjennom å kjøre ut av byen, og ut på landet, hvor man finner

landlig natur i form av et varierende bondelandskap, skogområder, innsjøer og dyrket marker. Den fjerde forestillingen om natur er «*naturen som det grønne*». I forestillingen «naturen som det grønne», omhandler natur alt som er levende og organisk. Her omhandler derfor naturen også om parker, hager, husplanter, kompost osv. Ved å forstå natur som alt levende og biologisk, som det grønne, baner denne forståelsen seg inn i vårt daglige liv og reiser politiske spørsmål omkring forbruk, transport, livskvalitet og bærekraftig produksjon. Den femte forestillingen om natur er «*naturen som det jordiske*».

Når det kommer til natursyn, mener Edlev (2008, s. 269) at natursyn handler om menneskets holdning til naturen, og hvordan man velger å behandle, bruke og utnytte omgivelsene våre. Han mener natursyn dreier seg derfor i stor grad om etikk. Et grunnleggende spørsmål han stiller her er om naturen er til for menneskets skyld, at vi kan benytte oss fritt av naturens «nytteverdi», eller om naturen har en «egenverdi» som man må lære å respektere og rette seg etter. Edlev (2008, s. 279) mener likevel at det å være bevisst over sitt eget natursyn, betyr ikke at man behøver å ha et spesifikt natursyn, at man kun tilhører en retning. Å introdusere ulike natursyn for barna kan være med på å la de utvikle egen relasjon til naturen, hvor de selv lærer å vurdere etiske spørsmål i forskjellige perspektiv.

3.1 Naturopplevelse

En svensk studie fra 2012 (Jansson & Mårtensson, 2012) sammenligner hvordan elever aktiviserer seg selv i friminuttene på en «grå» skolegård og en «grønn» skolegård. Sammenligningen viser en tydelig forskjell i aktiviteter som ble gjennomført av guttene og jentene. Ved den «grå» skolegården var hovedaktivitetene i prosentandel ballspill og andre sporter. Kategorien «grønn utforskning» hadde null prosent på frekvensen av gjennomført aktivitet. Ved den «grønne» skolegården var ble frekvensen av gjennomføring av ulike aktiviteter fordelt mer jevnt og viste en større samhandling mellom jentene og guttene. Her hadde kategorien «grønn utforskning» ikke overraskende høyere frekvens og høyere prosentandel i gjennomføring med en prosentandel på syv prosent. Resultatene kan indikere at denne skolegården med grønne omgivelser inneholder et bredere aspekt av aktiviteter som kan virke mer inkluderende for flere barn.

Videre viser en australsk studie (Ballantyne & Packer, 2002) hvordan grunnskoleelever opplever læring i naturlig omgivelser gjennom utflukter til både reservat og nasjonalparker. På forhånd av disse utfluktene viste elevene på barneskolen til «muligheten til å røre planter, dyr og fugler» som den mest likte aktiviteten utendørs, «å se skogen og natur-områder» kom

som tredje mest likte aktivitet. De samme aktivitetene ble også definert som de mest likte aktivitetene etter endt utflukt, men kun for de som faktisk fikk gjennomført det. Det viste seg at så mye som 33 prosent fikk ikke muligheten til å røre ved planter, dyr og fugler. På bakgrunn av den spesifikke aktivitetens popularitet i barneskolen, burde aktivitetene få større oppmerksomhet fra lærere i barneskolen.

4.0 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)

For å kunne se enda nærmere på hvordan informantene reflekterer over deres didaktiske praksis, er læreplanverket inkludert i studien. Læreplanverket består av tre deler; overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner i fag. Disse tre delene av læreplanverket er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Læreplanen bygger på opplæringsloven og er en forskrift til opplæringsloven. Det vil si at LK20 gir et uttrykk for hvilke menneskesyn verdier, læringssyn og overordnede mål som styrende myndigheter vil at opplæringen skal arbeide og styres etter. Den gjeldende læreplanen er dermed det viktigste styringsdokumentet myndighetene har ovenfor skolen (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 35; NOU, 2014). Samtidig vil et læreplanverk vise til hvilke kompetansebehov samfunnet har i både nåtid og nærmeste fremtid, det vil si hvilke ferdigheter og kunnskaper det er ønskelig og behov for at elevene skal tilegne seg og anvende på og utenfor skolen. Dermed krever et læreplanverk jevnlig fornyelse i takt med samfunnet og det raske utvikling.

Samfunnsutviklingen, de politiske myndighetene og den historiske tiden vi befinner oss i vil alltid påvirke resultatet av utarbeidingen av læreplaner og hvordan de utformes. Nye læreplaner vil beholde og videreformidle nasjonale særtrekk, samtidig som de vil endres og utvikles på grunn av kunnskapen og samarbeidet som flyter på tvers i dagens samfunn (Sæle, Hallås, 2020, s. 53). Fagfornyelsen var den største endringen i norsk skole siden Kunnskapsløftet i 2006 (Sæle, Hallås, 2020, s. 53). Begrepet fagfornyelsen er betegnelsen på prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet hvor nye læreplaner (LK20) ble tatt i bruk fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

4.1 Klima, miljø og bærekraft i kroppsøving: Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK20)

Gjennom fagfornyelsen gjennomgikk kroppsøvingfaget flere endringer, hvor timetallet ikke var en av dem. Timetallet i kroppsøvingfaget er det samme som LK06, og hovedemnene fra

LK06 er nå erstattet med tre kjerneelementer; *Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter*, *Bevegelse og kroppslig læring* og *Uteaktiviteter og naturferdsel*. Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2019c) oppsummerer kroppsøvingfagets nye elementer gjennom fagfornyelsen slik:

Faget skal motivere elevene til livslang bevegelsesglede og til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil ut fra egne forutsetninger. Læreplanen vektlegger ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad enn tidligere. Faget legger til rette for et bredt utvalg av ulike bevegelsesaktiviteter. Det er en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag, men idrettsperspektivet er fortsatt ivaretatt ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter. Naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel er sentralt i faget.

Læreplanen legger vekt på at elevene skal oppleve et mer variert fag, der elevene i større grad skal utforske egen identitet og selvbilde og forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Lek og øving er sentralt i faget, både i innhold og som arbeidsform. Elevene skal ha en aktiv medvirkning i egen læringsprosess og læreplanen legger vekt på at elevene skal reflektere over egen utvikling i faget. Fysisk aktivitet og psykisk helse skal i større grad ses i sammenheng. Faget skal bidra til at elevene utvikler forståelse for at alle elever har ulike forutsetninger og muligheter, og anerkjenne forskjellighet ved å inkludere alle.

Deltakelse og samarbeid i ulike bevegelsesaktiviteter er sentralt i faget. Elevene skal erfare hva egen innsats har å si for å oppnå mål og for å fremme læring hos seg selv og andre. Elevenes innsats er en viktig del av den faglige kompetansen og er i større grad integrert i kompetansemålene i læreplanen. Samspill med andre, øving og deltakelse i ulike aktiviteter og naturferdsel er vesentlige trekk ved kompetansen i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

I læreplanen til kroppsøving finner vi fagets kjerneelementer. Disse består av *Bevegelse og kroppslig læring*, *Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter* og *Uteaktiviteter og naturferdsel* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Udir forklarer Kjerneelementer som det elevene må lære for å kunne mestre å anvende faget. Kjerneelementene består av sentrale begreper, tenkemåter, uttrykksformer, kunnskapsområder og metoder knyttet til de ulike fagene i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Kjerneelementet *Uteaktivitet og*

naturferdsel er det kjerneelementet som har en tilknytning til klima, miljø og bærekraft. Kjerneelementet tar opp flere sentrale faktorer innenfor naturferdsel og uteaktiviteter gjennom «Elevene skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider. Naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel står sentralt. I kroppsøving skal elevene få oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv, inkludert aktiviteter knyttet til samisk kultur.» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I læreplanens overordnede del finner vi under 1. *Opplæringens verdigrunnlag* temaet *Respekt for naturen og miljøbevissthet* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den overordnede delen beskriver innenfor dette temaet at skolen skal blant annet «bidra til at eleven utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet». Videre handler *respekt for naturen og miljøbevissthet* innenfor den overordnede delen om;

Mennesket er en del av naturen og har ansvar for å forvalte den på en forsvarlig måte. Gjennom opplæringen skal elevene få kunnskap om og utvikle respekt for naturen. De skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring. Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn. Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet.

Barn og unge skal håndtere dagens og morgendagens utfordringer, og vår felles framtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden. Globale klimaendringer, forurensning og tap av biologisk mangfold er blant de største miljøtruslene i verden. Disse utfordringene må løses i fellesskap. Vi behøver kunnskap, etisk bevissthet og teknologisk innovasjon for å finne løsninger og gjøre nødvendige endringer i levesettet vårt for å ta vare på livet på jorda (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Gjennom fagfornyelsen i den overordnede delen ble det vider opprettet tre tverrfaglige tema hvor skolen skal legge til rette for læring innenfor disse tre; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. De tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i dagsaktuelle samfunnsutfordringer som krever et engasjement fra både enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, lokalt og globalt. Da temaene er tverrfaglige vil elevene arbeide med problemstillinger knyttet til ulike fag opp mot de tre tverrfaglige temaene. Gjennom denne læringsprosessen skal elevene forstå hvordan vi

gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger og samtidig lære om sammenhengen mellom konsekvenser og handlinger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Innenfor den overordnede delen i kroppsøving handler det tverrfaglige temaet *Bærekraftig utvikling* om;

I kroppsøving handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om naturopplevelser med vekt på trygg og bærekraftig ferdsel. Faget skal medvirke til forståelse av at valgene den enkelte gjør, har betydning og konsekvenser for bærekraftig utvikling og vern av liten på jorda, både lokalt, regionalt og globalt.» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

En kjent definisjon på bærekraftig utvikling er «en utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov.» Definisjonen anerkjenner at vi har bare en klode med en begrenset mengde ressurser, det er derfor i vår felles interesse å ta vare på den. For å skape en bærekraftig utvikling er det tre områder som må jobbes med; klima og miljø, økonomi og sosiale forhold. De tre områdene blir kalt de tre dimensjonene i bærekraftig utvikling. Sammenhengen mellom de tre dimensjonene avgjør om noe er bærekraftig (FN-SAMBANDET, 2021). Beskrivelsen i læreplanen legger et tydelig fokus på «naturopplevelser» som kroppsøvingfaget kan være med å fremme som tema i skolen. Bærekraftig utvikling som nytt tverrfaglig tema inn i skolen skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og forstå hvordan de kan håndteres (Gimre, 2020).

I læreplanen til kroppsøving etter 4.trinn ser vi flere kompetansemål som går under natur, miljø, bærekraft og klima (Kunnskapsdepartementet, 2019) samt kjerneelementet *Uteaktiviteter og naturferdsel* i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kompetansemålene som kommer under denne kategorien sees i denne sammenhengen som «utforske uteaktiviteter og samarbeide med andre under vekslende årstider i nærmiljøet», «lage og bruke kart for å orientere seg i kjent terreng» og «øve på trygg og sporløs ferdsel i naturen.» Kjerneelementet *Uteaktiviteter og naturferdsel* i kroppsøving beskrives slik; «Elevene skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider. Naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel står sentralt. I kroppsøving skal elevene få oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv, inkludert aktiviteter knyttet til samisk kultur.» (Kunnskapsdepartementet, 2019) .

I 2013 oppnevnte Regjeringen et utvalg, *Ludvigsenutvalget*, for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Dette resulterte i en

delinnstilling kalt *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag* (NOU, 2014). Utviklingen av det oppdaterte kunnskapsgrunnlaget for grunnopplæringen i framtidens skole er avgrenset til de neste 30 år (Gurholt, 2015, s. 224). Gurholt (2015, s. 225) fremhever at Ludvigsenutvalget ikke går nærmere inn på hovedområdene i kroppsøvfingsfaget, annet enn å nevne de ulike hovedfagene til de ulike grupperinger av klassetrinn. Samtidig forekommer begrepet bærekraftig femten ganger i delinnstillingen, hvor utvalget mener blant annet temaet bærekraftig utvikling burde være tydelig i læreplanverket knyttet til kompetansemål i fag tvers av fagområde. Utvalget påpeker at verden står ovenfor et etisk dilemma: forventningene om videre velstandsutvikling lar seg vanskelig forene med bærekraftig utvikling. Likevel kommer ikke utvalget med kunnskap eller retningslinjer for hvordan bærekraftig utvikling skal forekomme som et tverrfaglig tema innenfor kroppsøving (Gurholt, 2015, s. 227; NOU, 2014, s. 12). Gurholt (2015, s. 227) oppsummerer sin forståelse av Ludvigsenutvalgets delinnstilling ovenfor naturbegrep og naturforståelse som: *det er lite som tyder på at utvalget ser det som viktig eller nødvendig at barn og unge i fremtidens skole tilegner seg førstehåndserfaringer og kunnskap og hva levende natur har betydd, og betyr, for menneskers livsgrunnlag, livsutfoldelse og livskvalitet.*

Samtidig som Gurholt (2015, s. 227) som nevnt mener at Ludvigsenutvalget ikke ser det som nødvendig at elevene lærer om blant annet natur og dens betydning, kan man få en oppfatning av at Ludvigsenutvalget ser på bærekraftig utvikling som en sentral posisjon i skolen da de nevner bærekraftig utvikling som et av tre mulige tverrfaglige tema i skolen. Selv om Ludvigsenutvalget kom med delinnstillingen, som omhandlet blant annet bærekraftig utvikling, i 2014, har bærekraftig utvikling i skolen være diskutert og forsket på lenge før det. Innenfor bærekraftig utvikling i utdanning er Janet Moore (Moore, 2005) en forkjemper (Cotton, Warren, Maiboroda, Bailey, 2007, s. 580). Moore (2005, s. 326) mener at gitt den informasjonen og forskningen akademikere har tilgang på om den nåværende økologiske tilstanden planeten er i, har høyskoler og universitet en forpliktelse til å bli ledere innenfor bevegelsen for å forhindre global økologisk kollaps. Samtidig som natur og bærekraftig utvikling er i vinden og høyt dagsaktuelt (FN-SAMBANDET, 2021), kan det se ut som at ord som natur og klima brukt i nasjonale studieplaner fra 2017-18 er lite brukt, hvor meningskonteksten de står i kan representere en noe menneskesentrert måte å forstå naturen på (Hallås et al., 2019). Samtidig som utdanningsinstitusjoner spiller en rolle i å utdanne lærere med kunnskap om bærekraftig utvikling og de ulike aspektene ved begrepet, er det lærerne i skolen som har muligheten til å lære bort og opplyse elevene om aspektene ved

bærekraftig utvikling. Rollene til barneskolelærere i å fremme tilknytning til natur gjennom motivasjon og tilrettelegging kan skape et grunnlag for å utvikle miljøkunnskaper og en følsomhet for naturen (Anđić, Ćurić, 2020, s. 1448).

Bærekraft kan også læres bort gjennom utendørs undervisning i kroppsøving gjennom hvordan man bruker ressurser, hvordan man gjennomfører undervisningen og å lære om bærekraft gjennom hvordan skolen drives. Kan man ta kollektiv transport, sykle eller gå til undervisningsstedet (Sinnes, 2021, s. 156)? Andre ressurser som kroppsøvingfaget innehar, er utstyr til å gjennomføre ulike aktiviteter både innendørs og utendørs i undervisningen. Utstyret kan samtidig både begrense og tilrettelegge for undervisning, og påvirke både motivasjon for undervisning (Sende, 2022). Man kan argumentere for at et stort utvalg utstyr kan øke aktivitet, samtidig vil økt innkjøp av utstyr sette støtte økologiske fotavtrykk når mye energi går med til produksjon av utstyr (Bjørnara, Torstveit, Stea & Bere, 2016). Samtidig vil det alltid være ulike oppfatninger og manglende kunnskaper på enkelte områder innenfor bærekraftig utvikling, og temaer tett knyttet til bærekraftig utvikling. På denne måten kan elevene lære å forholde seg til og reflektere over ulike meningsforskjeller og natursyn knytt til bærekraftig utvikling (Sandås & Isnes, 2015, s. 25). Seeber, Astrid og Widmer (2014) så på hvor grønne europeiske læreplaner var, og hvor mye fokus de hadde på miljø og bærekraft. Her stilte de spørsmål til hvorvidt lærerne har tilstrekkelig evne og kompetanse til å undervise om læreplanens krevende innhold om miljø- og bærekraftsspørsmål. De kommenterer videre at dette er gjerne et manglende fagfelt innenfor de ulike lærerutdanningene.

I denne studien blir bærekraftig utvikling som definisjon fokusert mot klima og miljø dimensjonen. Klima og miljø dimensjonen omhandler at verden står i økende grad ovenfor en klimakrise som følge av menneskeskapt klimagassutslipp. Klimagassutslippene forsterker drivhuseffekten, som videre fører til klimaendringer og global oppvarming. Klimaendringene fører til at samfunnet vi lever i nå må endres, både for å tilpasse oss de endringene som skjer nå og for å forhindre ytterligere oppvarming. Tap av verdens naturmangfold henger også sammen med klimakrisen. Naturmangfoldet har aldri før vært så truet som det er i dag, dette inkluderer både ville dyr og økosystemer for eksempel (FN-SAMBANDET, 2021).

4.2 Didaktisk praksis i kroppsøving

Lærernes didaktiske praksis henger sammen med metodefriheten til lærerne. Metodefriheten er et uttrykk for det profesjonsansvaret som lærerne har for å velge deres didaktiske arbeidsmåter ut fra begrunnelser om hva som tjener elevene i skolen (Handal, 2015). Ordet

didaktikk kommer av det greske ordet «didaskhein», som betyr undervisningslære/visningskunst. Selve didaktikken omfatter både en generell didaktikk og en didaktikk knyttet til de enkelte undervisningsfagene i en skolesammenheng. Didaktikken er undervisningens hva, hvordan og hvorfor (Burner & Svendsen, 2021, s. 47). Innenfor didaktikken I kroppsøvingsfaget handler bærekraftdidaktikk om, ifølge (Sæle, Hallås, 2020, s. 120-121), om å se nærmere på bærekraftsprinsippet i kroppsøvingsfaget i en skolekontekst, knyttet til læreplanen og de ulike faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen som mål, innhold, rammefaktorer, vurdering og elevforutsetninger og læringsaktiviteter som arbeidsmåter, metoder og organisering. Kritisk refleksjon er som nevnt relevant innenfor didaktikkens fagfelt, og innenfor bærekraftdidaktikken kan man forstå dette i en sammenheng med kritisk tenkning med sikte på endring og utvikling av et fagfelt. For at en utvikling av kroppsøvingsfaget med fokus på miljø og bærekraft tematikken kan det dreise seg om at man må arbeide med temaer og strategier som kan oppfattes som ligger langt unna deres fagfelt, men som kan være med på sikt å bidra til utvikling og endring av kroppsøvingsfaget. Jordet (2010, sitert i Sæle, Hallås, 2020) hevder at en utdanning for bærekraftig utvikling kan skje på den forutsetningen at elever og lærere forflytter seg ut av klasserommet, i kroppsøving gjerne kroppsøvingssalen, og ut for å bruke skolens omgivelser som ressurser i opplæringen. Naturen og samfunnet i nærområdet er derfor en god læringsarena og kunnskapskilde for å kunne handle etisk og miljøbevisst.

5.0 Metode

I dette kapitlet drøftes det metodologiske grunnlaget for masteroppgaven. Først redegjøres det for valg av metode og studiens vitenskapsteoretiske tilnærminger. Videre utdypes selve forskningsprosessen gjennom forskerrollen og forskerens forforståelse, før utvalget blir presentert. Deretter presenteres datakilden, fokusgruppeintervju og dialogsamtale ved først å redegjøre for utformingen av intervjuguiden og deretter selve gjennomføringen av intervjuet og dialogsamtalen. Videre forklares analyseprosessen gjennom transkribering, analysens oppbygging og bruken av en teoridrevet analyse med bruk av analyseverktøyet NatCul-matrisen i studien. Avslutningsvis diskuteres studiens validitet og reliabilitet samt etiske betraktninger.

5.1 Valg av metode

Valg av metode har sammenheng med temaet, formålet og hensikten med forskningen. Med en problemstilling som vektlegger informantenes opplevelser, tanker og syn på ulike tema innenfor studiens tematikk, var det mest hensiktsmessig å gjennomføre studien kvalitativt. Kvalitative studier har tradisjonelt sett hatt en induktiv tilnærming hvor det teoretiske perspektivet utvikles på grunnlag av analyser av datamaterialet (Thagaard, 2009, s. 189). Induktiv tilnærming brukes dermed når datamaterialet brukes til utvikling av teori (Thagaard, 2009, s. 193). Da hensikten med studien er å få et dypere innblikk i kroppsøvingslæreres samhandling med natur, og hvordan natursyn kan påvirke deres didaktiske praksis, har denne studien en induktiv tilnærming. Valget av metode styres ikke bare av faglig hensyn, praktiske forhold kan også ha innvirkning på metodevalget. Tilgjengelighet og mulighetene for gjennomføring av intervjuer eller observasjoner, ressurser og motivasjon forsker har kan ha innvirkning på metodevalg. Jeg hadde mulighet til å velge masterprosjekt selv, eller ta del i pågående forskningsprosjekter tilknyttet HVL. Jeg valgte tematikken til masteroppgaven på bakgrunn av interesser, nytekning og hjelp fra min veileder. Gjennom valg av tematikk fikk jeg gjennom min veileder muligheten til å presentere prosjektet mitt for forskergruppen Nature in Children's Literature and Culture som utviklet NatCul-matrisen (Goga, Guanio-Uluru, Hallås, Nyrnes, 2018) og få verdifulle tilbakemeldinger og spørsmål om masteroppgaven min. Datainnsamlingen ble gjennomført av meg og beskrives ytterligere i avsnittene under begrunnelser for valg av metode for datainnsamling, og om selve datainnsamlingen.

5.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Fortolkende vitenskapsteoretiske retninger representerer et viktig grunnlag for kvalitative metoder (Thagaard, 2009, s. 35). På grunnlag av at problemstillingen tok utgangspunkt i lærernes opplevelser, erfaringer og tanker, ble det naturlig å benytte et fenomenologisk perspektiv. Forskningsprosjektet mitt tar utgangspunkt i et hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapssyn. Den fenomenologiske rammen gir et teoretisk grunnlag for fokusgruppeintervjuene og feltarbeidet utendørs med dialogsamtale, da kroppsøvlingslærernes individuelle opplevelser, tanker og erfaringer med natur og bærekraft skal belyses. I følge Merleau-Ponty i (Kvale, 2015, s. 45) dreier fenomenologi seg om å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig – å beskrive, snarere enn å analysere og forklare. Samtidig ønsker denne studien å beskrive kroppsøvlingslærernes erfaringer og opplevelser, men også drøfte og analysere. Fenomenologien gir alene ikke grunnlaget for analysearbeidet, derfor inkluderes hermeneutikken fordi den videre legger rammene for fortolknings- og analysearbeider. Avsnittet under vil kort drøfte fenomenologien nærmere og videre hermeneutikken i det neste avsnittet.

Selve fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl (1838-1917) rundt år 1900. Videre ble filosofien videreutviklet som eksistensfilosofi av Martin Heidegger (1889-1976) og senere i eksistensialistisk og dialektisk retning av Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) og Jean-Paul Sartre (1905-1980). Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse som er knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Giorgi 1985, Moustakas 1994 i (Postholm, 2010, s. 41)). Fenomenologi innebærer også at interessen sentreres rundt fenomenverden slik den oppleves av informantene, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen. Derfor må jeg som forsker være åpen for erfaringene til informantene som studeres (Thagaard, 2009). Fenomenologien i forskningsprosjektet bar preg av kroppsøvlingslærernes refleksjoner om arbeid i og med natur, uteundervisning og bærekraft i deres didaktiske praksis og baserte seg på informantenes erfaringer.

Hermeneutikk betyr fortolkning eller fortolkningslære (Sæle, Hallås, 2020, s. 273). Å fortolke kan sees på som et forsøk å finne frem til noe, eller forklare noe som er uklart.

Hermeneutikken handler også om å fortolke meningsfulle fenomener, (Dalland, 2012, s. 57).

Historisk sett har hermeneutikken vært særlig knyttet til tolkningen av tekster som bibelen, men også andre dokumenter (Thuren 2009, Patel og Davidsson 1995, Dalland, 2012, s. 57).

Innenfor vitenskapen er det nemlig fagdisiplinen hermeneutikk som er opptatt av forforståelse og drøfting av våre fortolkninger av virkeligheten (Sæle, Hallås, 2020, s. 273). En

hermeneutisk tilnærming kan legge til grunn for tolkninger på flere plan. Fortolkning av første grad er fortolkningen forskeren gjør i kraft av sin deltakelse. Annengrads fortolkninger bygger på deltakerne sin egen forståelse og går videre med å trekke inn et nivå som gjenspeiler teoretiseringen som forskeren gjør. Forskerens tolkninger av den symbolske betydningen innebærer en dobbel hermeneutikk. Dobbelt hermeneutikk går ut på at forskeren fortolker en virkelighet som allerede har blitt fortolket av de som deltar i den samme virkeligheten. Den doble hermeneutikken kommer til syne i studien ved min tolkning av informantenes utsagn, forståelse og egne fortolkninger. Resultatene blir igjen fortolket ut fra teorigrunnlaget til studien, og kan derfor sees på som en fortolkning av tredje grad. Det er derfor en konstant veksling mellom datamaterialet fra de to intervjuene og til teori. I denne studien blir det en tredjegrads fortolkning når informantenes uttalelser blir tolket i lys av NatCul-matrisen.

5.3 Forskerrollen og forforståelse

I forskning har vi alle våre fordommer eller førforståelse som alltid er med oss inn i en undersøkelse. En *fordom* defineres som en dom på forhånd, noe som betyr at vi allerede har en mening om et fenomen før vi undersøker det (Dalland, 2012, s. 117). Meningene har vi opparbeidet oss etter hvert som vi blir eldre og ettersom vi har bygd opp erfaringer og kunnskaper som vi automatisk bruker i hverdagen, i nye valg- og vurderingssituasjoner (Sæle, Hallås, 2020, s. 273). Tranøy i Dalland (2012, s. 117) viser til at vi kan prøve å møte et fenomen så forutsetningsløst som mulig, men det er ikke til å unngå at man har tanker om det. Det er dette som kalles forforståelse (Dalland, 2012, s. 117). Uavhengig om vi alle forholder oss til den samme verdenen, erfarer og opplever vi og bygger opp kunnskaper ulikt fordi vi ser på verden fra ulike ståsted (Sæle, Hallås, 2020, s. 273). Min forforståelse vil derfor kunne påvirke hva som observeres ved datainnsamling og hvordan observasjonene tolkes og vektlegges (Johannessen, Christoffersen, & Tuft, 2010, s. 38). Allerede på forhånd av datainnsamlingen bestemmer forskeren seg for hva han ønsker å vite noe mer om, noe som følgelig gjør at han ikke får vite om det han ikke spør om. Her kan man ha mer eller mindre klare forhåndsopfatninger om det som vi ønsker å undersøke (Johannessen et al., 2010, s. 39).

Min forforståelse for tematikken økokritikk (Gregersen, 2017) og natursyn (Edlev, 2008) var smalt og ikke kjent i stor grad for meg. Forforståelsen min for spesielt økokritikk og teorien rundt NatCul-matrisen ble ytterligere utdypet innledningsvis i studien gjennom både lesing av forskning og artikler relatert til studien, samt dialog med veileder og tilgang til nettsidene til

forskergruppen NaChiLitCul. Min forforståelse rundt natur som et begrep, som noe fysisk og som noe sosialt konstruert, var den ville, uberørte naturen som man ofte finner på fjell og vekk fra bebyggelse. Min oppfatning av natur var dermed urørt natur, noe som har hatt lite fotavtrykk av mennesker. Gjennom prosessen med utarbeidingen av studien har jeg fått en økt kunnskap som endrer min forforståelse om natur som begrep og menneskets påvirkning på naturen. Slik som McKibben (1990) sier, at det ikke lengre finnes uberørt natur, øker min forståelse av naturen, hvor min oppfatning ikke lenger er at natur er uberørt natur.

I løpet av studieløpet mitt har jeg hatt yrkespraksis ved den gitte skolen hvor informantene arbeider ved. Jeg har også deltatt i flere ulike tilfeller av observasjon og deltakende observasjon av informantenes didaktiske praksiser i løpet av yrkespraksisen. Dette gir en unik forforståelse til inngangen av prosjektet og studien min. Min rolle som forsker har derfor en dobbeltrolle å ta hensyn til. Gjennom yrkespraksisen innhentet jeg erfaringer, opplevelser og en forforståelse om noen av informantene og skolen gjennom observasjon av informantenes didaktiske praksis, knyttet til en forforståelse av lærernes handlinger og didaktiske praksis, skolens satsingsområder og uteområder. Samtidig må det poengteres at yrkespraksisen var en kort periode, hvor jeg kun opparbeidet en forforståelse i den gitte perioden jeg var hos skolen, noe som ikke kan generaliserer hvordan skolen arbeider i et lengre løp. Opparbeidingen av en forforståelse fra tidligere praksis var noe som måtte diskuteres om hvordan den kunne påvirke masterprosjektet. På grunn av COVID-19 gikk antall informanter fra fire til to, noe som utdypes videre i utvalget. De to gjeldende informantene var tilfeldig vis de jeg hadde forkunnskap om fra tidligere praksis. Her hadde jeg i tillegg forkunnskap om deler av deres utdanning. Da jeg hadde kjennskap til deres utdanningsløp, var det ikke til å unngå at jeg fikk tanker om utdanningsløpet deres opp mot studien og hvordan det kunne påvirke intervjuet.

Gjennom ulike yrkespraksiser på bachelor- og mastergradsnivå har jeg opparbeidet meg en forforståelse for hvordan et utvalg lærere arbeider med natur, miljø og bærekraft i kroppsøvningsfaget. Mine oppfatninger omhandler også erfaringer fra tidligere arbeid i skolen. Mange av disse erfaringene fra skolen omhandler arbeid og yrkespraksis i barne- og ungdomsskole. En samlet oppfatning av erfaringene baserer seg på lite bruk av nærområdet, uteområder og natur, og et større fokus rettet mot de tradisjonelle rammene rundt innhold, oppbygging av timen og holdninger i kroppsøvningsfaget.

5.4 Utvalg

Da denne mastergradutdannelsen handler om fysisk aktivitet i skolen, i tillegg til at jeg har en bachelor i idrettsfag og kroppsøving, var det naturlig for meg å undersøke videre om skolefaget kroppsøving. På bakgrunn av mine tidligere erfaringer og opplevelser, spesielt i barneskolen (se 5.3 Forskerrollen og forforståelse) om læreres didaktiske praksis i og om natur, var det interessant å fordype seg i retningen kroppsøvingslærere i barneskolen i masteroppgaven. Inklusjonskriteriene for deltakelse i studien var lærere som jobbet med kroppsøving. Kroppsøvingslærerne skal også undervise i kroppsøving i barneskolen, med undervisningstimer som kommer innom første trinn til fjerde trinn. Da aldersgruppen fra ca. 18 år og opp til 30 år viser seg å være mest opptatt av klima (Thingsted, 2019), var det en positiv faktor at informantene hadde ulike aldre, samtidig som dette ikke var et inklusjonskriterie for forskningsprosjektet. På den måten kan man få innsyn i ulike meninger, holdninger og erfaringer til lærere som har jobbet både lang og kort tid i skolesystemet innenfor kroppsøvingsfaget.

Tradisjonelt har det blitt anbefalt ti til tolv informanter i fokusgruppeintervju, men har vist seg å være for store grupper for ikke-kommersielle prosjekter. Den ideelle gruppesammensetningen beskriver Krueger (2015, s. 82) som fem til åtte informanter. Ved for store grupper kan det bli vanskelig å kontrollere gruppen, samtidig gir store grupper mindre muligheter for informantene å delta i diskusjonen eller komme med innspill. Samtidig øker bruken av små fokusgrupper, eller mini-fokusgrupper, som består av fire til seks informanter. Denne formen for fokusgrupper øker i popularitet da det er lettere å rekruttere informanter og kan virke mer komfortabelt for informantene med færre informanter. Krueger (2015, s. 82) forklarer at dersom formålet med studien er å innhente data om menneskers forståelse og erfaringer, er ofte mindre fokusgrupper hensiktsmessig. Det samme gjelder når studien har en kompleks tematikk, eller når man har informanter som kan regnes som eksperter eller har høy ekspertise om temaet. Intervjuguiden er utformet med spørsmål som krever ekspertise innenfor feltet, og har blant annet som mål å innhente informanters erfaringer og forståelser, derfor kan mini-fokusgruppe vise seg å være hensiktsmessig i denne studien.

Det var totalt 4 kroppsøvingslærere i fokusgruppeintervjuet som det ble planlagt for. Tre menn og en kvinne. De samme informantene ble planlagt for å gjennomføre dialogsamtalet utendørs. På grunn av COVID-19 ble dette antallet endre, se 3.6.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervju. Rekrutteringen av informanter foregikk ved et strategisk utvalg. Strategisk utvalg innebærer at man velger de informantene man antar har best forutsetning for

å belyse den gitte problemstillingen (Sæle, Hallås, 2020). Rekrutteringen foregikk ved at jeg tok kontakt med rektor ved en barneskoleskole på Vestlandet. Jeg hadde tidligere kjennskap til den valgte barneskolen, og fikk dermed kontaktinformasjon til mulige informanter fra rektor. Dialogen med informantene foregikk både på telefon og mail. Alle informantene fikk tilsendt informasjonsskriv om studien, og ble gitt mulighet til en telefonsamtale dersom de hadde ytterligere spørsmål. En av informantene benyttet seg av telefonsamtalen.

5.5 Fokusgruppeintervju og dialogsamtale

Å forske på kroppsøvingfaget kan ved hjelp av ulike metodiske tilnærminger fange inn flere ulike perspektiver på praksisfeltet, avhengig av den metodiske tilnærmingen (Sæle, Hallås, 2020, s. 332). Med en problemstilling som vektlegger informantenes opplevelser, tanker og syn på ulike tema innenfor studiens tematikk, var det mest hensiktsmessig å gjennomføre studien kvalitativt. For å kunne innhente hensiktsmessige data i en kvalitativ undersøkelse ble fokusgruppeintervju og dialogsamtale valgt. Fokusgruppeintervju og dialogsamtalet ble valgt som metode på bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene til studien. På bakgrunn av fagfornyelsen og de nye læreplanene som først ble tatt delvis i bruk fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2021), og det nye tverrfaglige temaet Bærekraftig utvikling i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), ble fokusgruppeintervju oppfattet som en strategisk metode som kunne fungere godt for studiens problemstilling. Når intervjuguiden er utformet på bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene, vil det si at bakgrunnen for masteroppgaven og spørsmålene omfatter en relativ ny tematikk i skolen i kroppsøvingfaget. Fokusgruppeintervju brukes derfor som metode fordi forsker ønsker å få innsyn i en rekke meninger, oppfatninger, erfaringer og å forstå ulike perspektiv mellom informantene (Krueger, 2015, s. 22). Ved å legge opp til at flere informanter kan legge frem og diskutere deres erfaringer og tanker sammen, er tanken at dette kan skape en tryggesituasjon og forhåpentligvis gi bedre datamateriale enn ved intervju med en og en informant. Som supplement til fokusgruppeintervjuet innendørs er den andre delen av datainnsamlingen et fokusgruppeintervju utformet som en dialogsamtale utendørs i nærområdene til skolen. Uteområdene henger sammen med informantenes didaktiske praksis, hvor de bruker eller har brukt uteområdene i nærområdet i sin undervisning tilknyttet kroppsøvingfaget. Strukturen på dialogsamtalet er mye mer åpen enn fokusgruppeintervjuet, men har hovedspørsmål som skal fungere som en rød tråd å følge. Samtidig er intervjuguiden til dialogsamtalet preget av å være semistrukturert på samme måte som intervjuguiden til fokusgruppeintervjuet. Vi kan se en likhet i metodisk tilnærming hos Hallås og Heggen (2018) som bruker fokusgruppeintervju

og dialogesamtale som metodiske tilnærming i sin studie i å få innsikt i hva barn mener og syns om natur. Ved denne tilnærmingen brukte de kjente nærområder til skoleelevene som lokasjon for gjennomføring av dialogsamtalene.

Wilkinson i (Tjora, 2010, s. 106) forklarer fokusgruppe som en form for gruppeintervjuer hvor man samler et antall informanter for å diskutere og reflektere over ett eller flere temaer eller fokusområder. Fokusgruppeintervju som en form for datagenerering kan være effektiv fordi man utvikler intervjudata fra flere informanter samtidig. Krueger og Casey i (Tjora, 2010, s. 107) forklarer videre at metoden fokusgruppeintervju kan virke mindre truende for deltakerne enn individuelle dybdeintervjuer når ideer, meninger og oppfatninger skal diskuteres. Fokusgruppeintervju benyttes derfor i studien for at informantene skal ha mulighet til å diskutere og reflektere sammen, som kan være støttende for informantene. To vesentlige aspekter ved fokusgruppeintervju er at gjennom en innsamling av data av flere informanter samtidig kan man fange opp flere menneskers oppfatninger i løpet av en ansikt-til-ansikt-interaksjon og samtidig kunne styre interaksjonen inn på spesifikke temaer eller områder som er forhåndsbestemt (Tjora, 2010, s. 107).

På samme måte som dybdeintervjuer vil både fokusgruppeintervjuet og dialogsamtalet transkriberes fra lydopptaket. Druggleby (sitert i Tjora, 2010, s. 109) forklarer hvordan man til forskjell fra dybdeintervju kan vi fra fokusgrupper både hente ut individuelle data (individuelle utsagn), gruppedata (hva gruppa mener) og interaksjonsdata (dialoger). Gjennom den metodiske tilnærmingen fokusgruppeintervju og dialogesamtale med flere deltakere, kan det hentes ut både individuelle data, gruppedata og interaksjonsdata som kan gi en variasjon av datamateriale. Tjoras (Tjora, 2010, s. 109) oppfatning er at det kan gi en spesiell verdi til fokusgruppemethoden dersom man bruker interaksjonen i gruppa (enigheter, uenigheter og hvordan slikt utvikler seg) inn i analysen. Ved bruk av dataene til interaksjonen kan dette gi et mer levende datamateriale og gjenspeiler sammenhengen mellom de ulike utsagnene fra fokusgruppeintervjuet (Tjora, 2010, s. 109). Både interaksjonen i gruppen i fokusgruppeintervjuet innendørs og dialogsamtalet utendørs kan være med på å gi et mer levende datamateriale og vise refleksjoner mellom informantene.

5.5.1 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden er et verktøy som skal lede forskeren gjennom intervjuet. Spørsmålene utvikles gjennom samtalen og følger de svarene intervjupersonene gir deg. Intervjuguiden er dermed kun til hjelp for å huske temaene som skal tas opp (Dalland, 2012, s. 167).

Intervjuguiden utformes dermed som et semistrukturert fokusgruppeintervju. En semistrukturert intervjuguide er bygd opp som verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale, 2015, s. 46). Siden tematikken som tas opp i både fokusgruppeintervjuet og dialogsamtalen er noe nytt, er formålet med å ha en semi-strukturert form på intervjuet å kunne ha en rød tråd i intervjuet samtidig som det legger opp til å ha en noe åpen samtale om tematikken. Planleggingen av intervjuguiden til fokusgruppeintervjuet begynte med at jeg hadde en klar intensjon og formening om formålet til studien (Krueger, 2015, s. 20). Videre ble den utformet på bakgrunn av teori tilknyttet studien og studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

I prosessen med utformingen av intervjuguide i denne studien ble det gjennomført et pilotintervju med mål om å forbedre intervjuguiden. Et pilotintervju gir muligheten for å prøve ut spørreplanen og øvelse i gjennomføring av fokusgruppeintervju – for å finne ut hva som fungerer, og hva som ikke fungerer. Samtidig ble pilotintervju gjennomført som en øving for å være moderator i en setting som skulle etterligne fokusgruppeintervjuet med informantene til studien (Halkier, 2010, s. 56). Pilotintervjuet ble gjennomført med tre informanter, alle medstudenter, på lærestedet vårt. To deltok fysisk, og den siste deltok digitalt. I etterkant av pilotintervjuet ble deler av intervjuguiden noe endret som et resultat av pilotintervjuet. Formulering av spørsmål og rekkefølgen på de ble noe endret på for å forbedre intervjuguiden mest mulig og som et mål for å få best mulig datainnsamling.

Gjennomføringen av pilotintervjuet lot denne endringen bli mulig både gjennom øving av fokusgruppeintervju, men samtidig muligheten til å få konstruktiv kritikk i etterkant av pilotintervjuet av informantene.

I forkant av intervjuet signerer informantene samtykkeerklæring. Intervjuguiden innledes med informasjon om anonymisering, planen for intervjuet og informantenes rettigheter. Videre er intervjuguiden bygget opp med innledende spørsmål for å skape en trygg og åpen start på intervjuet, samt for å få informantene til å starte dialog (Krueger, 2015, s. 44) og en inngang til hovedspørsmålene. Spørsmålene omhandler tematikk omkring informantenes utdanning og fritidsinteresser. Videre er intervjuguiden til fokusgruppeintervjuet bygd opp med introduksjonsspørsmål for at informantene skal starte prosessen med å reflektere over tematikken som fokusgruppeintervjuet skal omhandle (Krueger, 2015, s. 45).

Introduksjonsspørsmålet til studien er her; *Hvor mye fokus er det i barneskolen i kroppsøving på klima, miljø og bærekraft?* Deretter går man over til hovedspørsmålene som står for hoveddelen av både fokusgruppeintervjuet og analysen av datamaterialet (Krueger, 2015, s.

45-46). Hovedspørsmålene til fokusgruppeintervjuet innendørs er følgende; *Læreplanen er noe alle vil oppfatte og tolke ulikt, men om vi ser på det ene kjerneelementet til kroppsøving Uteaktiviteter og naturferdsel, hvordan vil dere reflektere over dette? Hvilken plass har dette fått i faget? Kan dere reflektere rundt det tverrfaglige temaet Bærekraftig utvikling i kroppsøving? Hvordan arbeider dere med kompetansemålene som omhandler natur, naturferdsel og uteaktivitet? Hvordan er deres didaktiske praksis på disse temaene? Hva vektlegges i planleggingen av dette arbeidet?* Alle hovedspørsmålene har flere oppfølgingsspørsmål og stikkord knyttet til hvert enkelt spørsmål, samtidig er fokusgruppeintervjuet semistrukturert hvor intervjuet kan ta andre veier i selve fokusgruppeintervjuet der og da. Eksempelvis var stikkordene «natur», «naturferdsel» og «utendørs undervisning» vedlagt til spørsmålet om kjerneelementet *Uteaktiviteter og naturferdsel*. Stikkordene og oppfølgingsspørsmålene var lagt til for å hjelpe til å føre intervjuet videre. Avslutningsspørsmålet legger opp til at informantene kan komme med nye tanker, eller diskutere videre ting som har dukket opp i løpet av intervjuet (Krueger, 2015, p. 46).

5.5.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Ved intervjuprosessen ved fokusgruppeintervju opplyser Halkier (2010, s. 55-56) om viktigheten av å være forberedt på å kunne improvisere. Improvisering ble gjeldende for datainnsamlingen til denne studien. Fokusgruppeintervjuet ble utsatt tre ganger på grunn av COVID-19, og antall informanter gikk fra fire informanter til to informanter som en konsekvens av utsettelsen og COVID-19. For å få gjennomført fokusgruppeintervjuet og samle inn datamaterialet til studien ble det besluttet å gjennomføre fokusgruppeintervjuet og dialog samtalen selv med kun to informanter. Dette kommenteres ytterligere i avsluttende kommentar til studien.

Fokusgruppeintervjuet innendørs ble gjennomført i et klasserom på informantenes arbeidsplass. Ved hensyn til smittefare i forhold til COVID-19, satt hver informant på hvert sitt bord og jeg satt på et eget bord. Lydopptakeren ble plassert i midten for å sikre god nok kvalitet på lydopptaket. Intervjustilen var en ikke-styrende stil med fokus på å få frem de ulike synspunktene om temaene til informantene. Temaene som skulle diskuteres ble på forhånd av intervjudagen presentert av meg gjennom informasjonsskriv, og igjen i forkant av fokusgruppeintervjuet ved innledende samtale. Min oppgave var å legge til rette for ordstyring og skape en åpen stemning som legger til rette for at informantene kunne uttrykke personlige

og motstridende synspunkter på temaene som var i fokus. Samtidig var formålet å få frem flere, og eventuelt motsigende, synspunkter og personlige oppfatninger og erfaringer om temaene som ble diskutert, samtidig som det ikke var lagt opp til å komme med eventuelle løsninger. Som det forekommer av intervjuguiden, ble fokusgruppeintervjuet innledet med underskrift av samtykkeerklæring og generell informasjon om lagring og bruk av data under og etter endt studie.

Etter generell informasjon startet fokusgruppeintervjuet med et åpningsspørsmål hvor alle informantene skulle svare på spørsmålet. Hensikten med å få alle informantene til å svare på åpningsspørsmålet var for å få alle informantene til å starte dialog, og unngå at det går lang tid før eventuell en informant snakker i intervjuet (Krueger, 2015, s. 44). Videre kom introduksjonsspørsmålet som omhandlet generelt fokuset på klima, miljø og bærekraft i kroppsøvingfaget. Da problemstillingen til studien lyder «*Hvordan reflekterer kroppsøvingslærere på barnetrinnet om deres didaktiske praksis knyttet til natur, miljøspørsmål og bærekraft?*», var det interessant å starte med å åpne for refleksjon omkring tematikken i et større bilde i kroppsøvingfaget. Introduksjonsspørsmålet sin hensikt var å få informantene til å starte prosessen med å tenke over deres posisjon og tanker til tematikken (Krueger, 2015, s. 45). Hovedspørsmålene i intervjuguiden skulle legge til rette for ordvekslingen og er de viktigste for studien (Krueger, 2015, s. 45-46) samtidig som den inneholdt oppfølgingsspørsmål dersom besvarelsen på hovedspørsmålet ikke omfattet disse. Både oppfølgingsspørsmål og stikkord til hovedspørsmålene hadde hensikten å fungere som hjelp til å føre samtalen videre (se vedlegg 2. for intervjuguide). Underveis i fokusgruppeintervjuet dukket det opp improviserte oppfølgingsspørsmål med utgangspunkt i hva informantene uttrykte som skapte nye veier i diskusjonen. Avslutningsvis fikk informantene mulighet til å ta opp temaer de ønsket å snakke mer om, eller avklare. En av informantene benyttet seg av denne muligheten til å forklare ytterligere om viktigheten av begrepsavklaring.

Til fokusgruppeintervjuet hadde jeg medbrakt utskrift av relevante kompetansemål for studien, relevant tverrfaglig tema og relevant kjerneelement for kroppsøvingfaget, såkalte artefakter. Artefakter er fysiske, materielle gjenstander eller symbolske objekt som støtter handlingen ved å forsterke funksjonen til kognitive kapasiteter i ytelse og læring (Norman 1993 sitert i Gottsmann, Trohel, Gal-Petitfaux, 2021). Artefaktene her, utskrift av både relevante kompetansemål, det tverrfaglige temaet *Bærekraftig utvikling* og kjerneelementet *Uteaktivitet og naturferdse*, blir brukt som hjelpemiddel for å stimulere til dialog og

refleksjon under fokusgruppeintervjuet. Hver artefakt ble presentert til hver informant samtidig som det relevante hovedspørsmålet ble stilt. Artefaktens hensikt var å fungere som et hjelpemiddel for informantene til de relevante hovedspørsmålene under fokusgruppeintervjuet.

5.5.3 Gjennomføring av dialogsamtale utendørs

I studien til Hallås og Heggen (2018) tok fokusgruppeintervjuene sted utendørs i nrområdet til elevene, denne formen av bruk av uteområder blir brukt i studien her med hensikt å bruke nrområdene som et verktøy til å stimulere til refleksjon og dialog. Informantene fikk på forhånd beskjed om å velge ut noen områder i nrområdet som de bruker eller har brukt i undervisningen deres. Nrområdene ble valgt da det er en sentral del av læreplanen i kroppsøving til etter 4.trinn. Kompetansemålet *utforske uteaktiviteter og samarbeide med andre under vekslende årstider i nærmiljøet*, kjerneelementet *Uteaktivitet og naturferdsel* og det tverrfaglige temaet *Bærekraftig utvikling* har en fellesnevner om at de alle inneholder konkret eller indirekte begrep om nærmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Dialogsamtalen utendørs startet ved skolens uteområde og gikk videre ut til flere områder som informantene har brukt i sin del av undervisningen, eller som blir brukt av andre lærere ved informantskolen. Lydopptaker ble anvendt gjennom hele dialogsamtalen for å sikre god nok kvalitet på datamaterialet. Intervjustilen var en ikke-styrende stil med fokus på informantens opplevelser, meninger og erfaringer til de ulike utendørsområdene. Ut ifra hva informantene uttrykte gjennom dialogsamtalen på de ulike lokasjonene dukket det opp nye spørsmål.

En av fordelene med å inkludere dialogsamtalen utendørs i datainnsamlingen var de ekstra opplysningene som informantene diskuterte og forklarte, som de ikke kom på ved fokusgruppeintervjuet innendørs. Flere av de samme spørsmålene ble spurt både inne og ute, hvor det viste seg at ny informasjon dukket opp ved dialogsamtalen utendørs. De samme spørsmålene som ble stilt utendørs og innendørs va eksempelvis «*hvordan oppholder dere dere i naturen her?*». Dialogsamtalen foregikk samtidig som vi konstant beveget oss fra skolen og ut i nrområdet til forhåndsvalgte områder av informantene. Ulike tema ble diskutert ut ifra hvilket område vi passerte og hvordan informantene hadde brukt områdene. Uteområdene vi besøkte kan deles opp i tre uteområder som besto av eksempelvis både åpen slette, skog, bålplasser, ferskvann og tilrettelagt sitteplasser i naturen. Alle uteområdene var valgt av informantene i denne studien. Samtidig var det flere hovedspørsmål som ble spurt på

de ulike områdene vi så på. Ved siste område snudde vi og gikk tilbake til skolen. På grunn av lite tid ble dialogsamtalet gjennomført på 20 minutter.

Dialogsamtalet utendørs ga informantene mulighet til å bruke andre og ulike sanser på andre måter enn ved intervjuet innendørs. Gjennom dialogsamtalet utendørs fikk de brukt synssansen på en annen måte enn ved inne på fokusgruppeintervjuet. Ved å oppfatte og erfare de ulike utendørsområdene som var relevant for undervisningen deres gjorde de oppmerksom på andre aspekter ved undervisningen som informantene ikke nevnte innendørs under fokusgruppeintervjuet. Ved å gjennomføre dialogsamtalet utendørs hadde informantene mulighet til å oppfatte naturen samtidig som de reflekterte over spørsmålene stilt av forsker. Samhandlingen mellom natur og informant kunne gi muligheten for andre refleksjoner og diskusjoner enn det som ble diskutert innendørs i fokusgruppeintervjuet. Jeg la til rette for samhandlingen mellom informantene og naturområdene de brukte i nærområdet ved at de valgte spesifikke områder de selv har brukt i sin undervisning, og deretter gjennomførte dialogsamtalet i disse nærområdene.

5.5.4 Transkribering av fokusgruppeintervju og dialogsamtale

Å transkribere betyr å transformere, altså å skifte fra en form til en annen og er den første fasen i analysearbeidet. Transkribering er fasen etter den direkte interaksjonen i intervjuet under fokusgruppeintervjuet og dialogsamtalet, der det arbeides med resultatet av fokusgruppeintervjuet og dialogsamtalet. I transkripsjonen blir samtalen mellom informantene og meg som er fysisk til stede, fiksert og abstrahert i skriftlig form. Sett fra et språklig perspektiv er transkripsjonene en oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Intervjuopptaker ble brukt som verktøy for å sikre høy akustisk kvalitet (Kvale, 2015, s. 205) og hadde batterikapasitet til å vare gjennom både fokusgruppeintervjuet innendørs og dialogsamtalet utendørs. Lydopptaker var lånt av HVL.

Lydfilen fra fokusgruppeintervjuet ble først transkribert ordrett. Et velformulert muntlig uttrykk kan virke usammenhengende og preget av blant annet gjentakelser når det transkriberes direkte (Kvale, 2015, s. 205). Den ordrette transkriberingen av fokusgruppeintervjuet bar preg av lite sammenheng og gjentakelser. Fokusgruppeintervjuet ble derfor skrevet om fra direkte ordrett muntlig språk til skriftlig språk. Problematikken med de muntlige uttrykkene som virket usammenhengende og var preget av gjentakelser ved ordrett transkripsjon kom i likhet med transkripsjonen av fokusgruppeintervjuet innendørs, til syne ved transkripsjonen av dialogsamtalet utendørs. Transkripsjonen fra dialogsamtalet

utendørs ble av den grunn også skrevet om fra muntlig språk til skriftlig språk. Når fokusgruppeintervjuet og dialog samtalen blir transkribert, blir de strukturert slik at de er bedre egnet for videre analyse. Med et strukturert materiale i tekstform blir det lettere å få oversikt over materialet (Kvale, 2015, s. 206). Informantene, skolen og andre gjenkjennbare objekter eller områder ble alle anonymisert fortløpende i transkripsjonen av både fokusgruppeintervjuet og dialog samtalen for å sikre anonymitet i studien.

Lydfilen fra lydopptaket fra foksugruppeintervjuet innendørs bar preg av lite til ingenting bakgrunnsstøy fra klasserommet. Noe bakgrunnsstøy som bevegelse på stoler og ark som ble lest av, gjorde noen ord og setninger noe mer utfordrende å transkribere ordrett. Samtidig bar lydfilen fra lydopptaket fra dialog samtalen utendørs preg av mye bakgrunnsstøy. Lyder som barn som lekte på uteområdet, knasing av grus under føttene våre på grusveien og annen bakgrunnsstøy påvirket transkriberingen negativt. Flere steder i transkriberingen ble det delvis uklart i noen perioder hva informantene sa. På bakgrunn av bakgrunnsstøy i lydfilen ble transkriberingen av dialog samtalen utendørs krevende.

5.6 Analysens oppbygging

Etter at data ble samlet inn til denne studien, startet selve analysearbeidet. Analysearbeidet ble gjennomført manuelt. En manuell analyse er mulig dersom en studie har lite funn. Denne kvalitative studien har relativt lite funn, sammenlignet med en kvantitativ studie som kan omfatte større funn. I denne studien er det anvendt innholdsanalyse som er en kvalitativ forskningsteknikk, kombinert med en teoretisk innrettet analyse (Anker, 2020, s. 40). I (Fauskanger & Mosvold, 2014) presenteres en form for innholdsanalyse som kalles teoridrevet innholdsanalyse, den tredje mulige tilnærmingen som nevnt i Hsieh og Shannon (2005, s. 1277). Hsieh og Shannon (2005, s. 1281) beskriver den på engelsk som *directed content analysis*. Ved teoridrevet innholdsanalyse starter analyseringen av datamaterialet med en teori eller relevant forskningsfunn som veiledning for innledende koder. Allerede eksisterende teori eller relevant forskningsfunn som er ufullstendig kan ha fordel eller nytte av ytterligere beskrivelse. Forskning på NatCul-matrisen og økokritikk innenfor kroppsøving faget kan sees på som et behov for mer forskning. Ved å anvende innholdsanalyse kombinert med en teoretisk innrettet analyse innholdsanalyse kan dette forskningsprosjektet bidra med å ytterligere beskrivelse av NatCul-matrisen, økokritikk og kroppsøvingslærers arbeid med og i natur innenfor forskningsfeltet kroppsøving. Målet med

teoridrevet innholdsanalyse er derfor å validere eller utvide begrepsmessig en eksisterende teori eller forskningsfunn (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281).

Ifølge Anker (Anker, 2020) består analyseprosessen av fire faser; 1) Materialinnsamling og tidlige analyser, 2) Kondensering, koding og kategorisering, 3) Å skrive ut analysene, og 4) Drøfting og teoretisering. Den første analysefasen handlet i denne studien om å velge ut det materialet som senere skulle drøftes. Utvelgelsen av det fullstendige materiale ble likevel ikke fullført i denne fasen, men fortsetter gjennom de neste fasene av analysen (Anker, 2020, s. 69). I denne studien ble det forøkt å skille ut data som ikke var relevant for problemstillingen og de to forskningsspørsmålene. Data som omhandlet andre tema, eksempelvis refleksjoner lærerne hadde om turer i regi av andre aktører eller andre læreres undervisningspraksis ble ikke tatt med. Samtidig ble det originale datamaterialet ivarettatt, slik at jeg hele tiden kunne gå tilbake å hente ut mer data dersom det var nødvendig for denne studien.

I andre del av analysen, kondensering, koding og kategorisering, er målet en mer grundig og systematisk fremgangsmåte for å kondensere materialet og systematisere dette. I denne studien ble det skrevet et kort sammendrag av hovedfunnene fra datamaterialet, slik Anker beskriver at kondensering kan gi oversikt over et stort tekstmateriale (Anker, 2020, s. 73). Etter kondenseringen ble det laget åtte kategorier som materialet skulle sorteres i. De åtte kategoriene som skulle brukes i analysen var: tid, tverrfaglig undervisning, natursyn, uteaktiviteter, kroppsøvningsfaget, klassestørrelse, uteområder og naturferdsel. Etter å ha laget kodene skulle materialet kodes. Koding kan forklares som det å sette merkelapper på et materiale (Coffey & Atkinson, 1996). Ulike deler av datamaterialet ble plassert i de ulike kategoriene. I denne studien er analysen som nevnt kombinert med en teoretisk innrettet analyse. Anker forklarer teoretisk koding hvor man starter i teori eller forskningsspørsmål når man starter å kode. Kategoriene materialet ble kodet i er basert på det teoretiske rammeverket og forskningsspørsmålene til denne studien. Jeg tok videre hensyn til at kategoriene passet til det utvalgte datamaterialet, noe som gjør at man kan se på kodingen som en kombinasjon av både empiridrevet- og teoridrevet koding. Kodingen er likevel først og fremst teoridrevet.

I tredje fase av analysen handler det om hvordan materialet skal presenteres i studien (Anker, 2020, s. 83). I denne studien er det to forskningsspørsmål som er underordnet hovedproblemstillingen; *Hvilke tema er det lærerne trekker frem når de snakker om natur, uteundervisning og bærekraft i kroppsøving?* og *Hvordan kan temaene som lærerne bringer frem forstås i lys av Nature in Culture Matrix?* De to forskningsspørsmålene brukes til å dele inn analysekapitlene, slik Anker foreslår. Som nevnt av forskningsspørsmål nummer 2,

anvendes NatCul-matrisen som et analyseverktøy, (se kapittel 5.6.1) i denne studien. I denne fasen skrev jeg korte sammendrag fra tekstutdrag. Her omhandlet de korte sammendragene mine egne tolkninger av hvordan de to informantene reflekterte innenfor de ulike kategoriene. Her var det to fallgruver som Anker beskriver som de mest vanlige å gå i; gjenfortelling og påfunn (Anker, 2020, s. 83). Ved å skrive sammendrag med egne tolkninger av materialet, gav det muligheten til å unngå presis gjentakelse, og heller en omarbeiding av materialet med egne ord. Den andre fallgruven, påfunn, forklares som tolkninger av materialet som har gått for langt og det er vanskelig å se sammenheng mellom materialet som presenteres og analysen av det (Anker, 2020, s. 84). Ved å kontinuerlig vende tilbake til det originale datamaterialet, kunne jeg bekrefte at det var samsvar mellom tolkningen min og det datamaterialet som hadde blitt samlet inn. Den siste fasen handler om drøfting og teoretisering (Anker, 2020, s. 93). Der ble de syv kategoriene kortet ned til fem kategorier, som var direkte knyttet opp mot forskningsspørsmålene og forståelsen til informantene. Kategoriene i drøftingen ble videreutviklet til; 1) Tid og kroppsøvingfagets omfang, 2) Tverrfaglig undervisning, 3) Bærekraftig utvikling i kroppsøving, 4) Uteaktivitet og naturferdsel og 5) Skolens størrelse og beliggenhet. Drøftingen kommer jeg tilbake til i kapittel 6.

5.6.1 Analyseverktøyet The Nature in Culture Matrix



Figur 2 *The Nature in Culture Matrix* (N. Goga, Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O., Nyrnes, A., 2018)

Studiens forskningsspørsmål består av 1) *Hvilke tema er det lærerne trekker frem når de snakker om natur, uteundervisning og bærekraft i kroppsøving?* og 2) *Hvordan kan temaene som lærerne bringer frem forstås i lys av Nature in Culture Matrix?* Da det er anvendt innholdsanalyse med en teoretisk innrettet analyse i denne studien, anvendes NatCul-matrisen som analysemodell opp mot forskningsspørsmål nummer 2. Forskningsprosjektet *Nature in*

Children's Literature and Culture (NaChiLitCul), har utviklet en matrise som er et konseptverktøy for å undersøke og diskutere hvordan natur fremstilles i kulturuttrykk (se kapittel 2.3). Matrisen er et økokritisk rammeverk som bygger på teori om hvordan natur er fremstilt i kulturen (Goga, Guanio-Uluru, Hallås, Nyrnes, 2018). I denne studien innenfor kroppsøvingfaget sees kulturuttrykk på som lærernes handlinger, atferd og ord og uttrykk – deres didaktiske praksis innenfor skolefaget kroppsøving. For å undersøke mine data ytterligere har jeg som nevnt, valgt å undersøke to forskningsspørsmål i denne studien. Goga (2016, s. 62) påpeker at selv om matrisen kan ha noen begrensninger, kan den bidra til å forstå fortolkninger av naturen og natursyn som kommer til uttrykk i datainnsamlingen i denne studien.

Innenfor kategoriene som ble utviklet i analysen (se kap. 5.6); tid, tverrfaglig undervisning, natursyn, uteaktiviteter, kroppsøvingfaget, klassestørrelse, uteområder og naturferdsel, ble hver enkelt kategori forsøkt forstått i lys av matrisen. Matrisen har et tydelig design og er oversiktlig som gjør skillet mellom de ulike aksene tydelige da de er satt i et koordinatsystem. Samtidig kan matrisen ha sine begrensninger, hvor det ikke er alle tolkninger som lett kan plasseres i en kategori i koordinatsystemet. Når flere tolkninger kan være vanskelig, kan det være en fordel å ikke bli for kategorisk med tolkningene. Flere tolkninger kan være noe flytende i matrisen og være vanskelig å plassere, bli plassert i flere kategorier eller bli unnlatt å bli plassert, avhengig av mine tolkninger. I Sæle, Hallås og Aadland (Sæle, Hallås, Aadland, 2019) sin studie ble informantene bedt om å plassere sine svar inn i koordinatsystemet til matrisen. I denne studien virket det hensiktsmessig å bruke samme metode som Sæle, Hallås og Aadland, ved å plasser utsagn fra informantene inn i matrisen. Utsagn til de ulike kategoriene ble tolket i lys av teorigrunnlaget og matrisen og ble plassert inn i koordinatsystemet til matrisen ut ifra mine tolkninger av utsagnet. Videre i drøftingen ble kategoriene videreutviklet til; 1) Tid og kroppsøvingfagets omfang, 2) Tverrfaglig undervisning, 3) Bærekraftig utvikling i kroppsøving, 4) Uteaktivitet og naturferdsel og 5) Skolens størrelse og beliggenhet, slik som de blir presentert under drøftingen av forskningsspørsmål 1; *Hvilke tema er det lærerne trekker frem når de snakker om natur, uteundervisning og bærekraft i kroppsøving*. Drøftingen av forskningsspørsmål 2 blir belyst i kapittel 6.2.

En av styrkene ved å bruke teoridrevet innholdsanalyse som metode er ifølge Hsieh og Shannon (2005, s. 1283) at eksisterende teori kan bli støttet opp eller utviklet videre. Ved å bruke teoridrevet innholdsanalyse i studien kan det bidra til å inkludere kroppsøvingfaget i

utdanningsforskning innenfor forskning som omhandler NatCul-matrisen. Formålet er å bidra med innsyn i økokritikk og NatCul-matrisen i et kroppsøvingsfaglig perspektiv.

5.7 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Innenfor alle forskningsfelt, uavhengig av fagfelt, anvendes det ulike metoder som alle stiller krav til at arbeidet skal skje på en etterrettelig og vitenskapelig måte. Derfor stilles det krav til reliabilitet og validitet ved forskningen (Sæle, Hallås, 2020, p. 334). Innenfor kvalitativ forskning ser man også gjerne på muligheten for overføring av kunnskap, snarere enn generalisering av funnene (Thagaard 2009; Malterud 2011 sitert i Johannessen, Christoffersen, Tufte, 2016, s. 233). Her kan resultatene av studien være med på å gi en overføring av kunnskap til forskningsfeltet innenfor kroppsøving.

5.7.1 Reliabilitet

Ved intervju som metode i kvalitativ forskning stilles det ofte spørsmål om intervjuerens reliabilitet (Kvale, 2015, s. 211). Reliabilitet betyr pålitelighet, og handler i større grad om at målingene, her fokusgruppeintervjuet og dialog samtalen, må utføres korrekt, og at eventuelle feilmarginer må angis (Dalland, 2012, s. 52). Dersom de samme målingene forekommer gjentatte ganger, fører det til at forskningen blir reliabel når de samme resultatene blir presentert hver gang (Sæle, Hallås, 2020, s. 334). Innsamlingen av datamaterialet må også være samlet inn på en slik måte at de er pålitelige. Innenfor intervju som metode ligger det til grunn en mulig feilkilde i kommunikasjonsprosessen. Spørsmål som «er spørsmålet oppfattet riktig?» og «har intervjuer forstått svaret riktig» er sentrale spørsmål da de kan føre til redusert pålitelighet i datamaterialet. I tillegg er lydopptaker et viktig middel som må fungere godt nok for at transkripsjonen skal fungere optimalt (Dalland, 2012, s. 120). Ved fokusgruppeintervjuet innendørs var transkribering av lydopptaket optimalt, med god lyd og kvalitet på opptaket. Muligheten til å gjøre opptaket saktere gav gode muligheter til å oppfatte opptaket fullstendig de stedene dialogen var rask og utydelig. Innenfor kvalitative metoder må det kvalitetssikres med hensyn til at datamaterialet er holdbart og nøyaktige (Nyeng, 2012, s. 115). I denne studien blir pålitelighet sikret gjennom å opprettholde dataene nøyaktige og holdbare gjennom ordrett transkribering av muntlig språk første runde av transkribering, og i andre runde av transkriberingen ble det samme datamaterialet transkribert fra muntlig til skriftlig språk. Hensikten med å transkribere fra muntlig språk til skriftlig språk var en kvalitetssikring av datamaterialet, og fokus på at datamaterialet ble transkribert uten mangler. Samtidig var det noen problemer med lyden, spesielt i gjennomføringen av dialog samtalen

utendørs som førte til at noen ord og setninger ikke ble oppfattet i transkripsjonen på grunn av bakgrunnsstøy. Påliteligheten blir videre sikret gjennom en detaljert beskrivelse av hele prosessen. Dette blir gjort for å sikre leseren en god beskrivelse og forståelse av forskningsprosjektet og dets formål. Et annet aspekt ved påliteligheten er konteksteffekten ved intervjuene, det vil si at stedet der intervjuet foretas kan skape spesielle resultater (Jacobsen, 2005, s. 167). Konteksteffekten til fokusgruppeintervjuet innendørs kan sees på å ha lite effekt, da intervjuet foregår i et klasserom uten ytre påvirkninger. Konteksteffekten til dialogsamtalet kan på den andre siden ha skapt spesielle resultater gjennom ytre påvirkning av hva informantene oppfatter og ser i øyeblikket de er utendørs i nærområdene til skolen.

5.7.2 Validitet

Validitet innenfor forskning står for gyldighet og relevans. Det som måles eller undersøkes må ha en relevans og må være gyldig for det problemet som undersøkes (Dalland, 2012, s. 52). Intern validitet blir viktig innenfor kvalitative intervjuer hvor hensikten er å få fylldige beskrivelser for å belyse problemstillingen fra flere sider (Johannessen, Christoffersen, Tufte, 2016, s. 113). Validitet i kvalitative forskning dreier seg dermed om i hvilken grad forskerens funn og fremgangsmåter på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen, Christoffersen, Tufte, 2016, s. 232). For å sikre høy gyldighet har jeg gjennom prosessen av masteroppgaven forholdt meg bevisst til aktuell teorier og perspektiver, samt forskning som er gjort innenfor samme tema gjennom faglig litteratursøk og drøfting med medstudenter og veileder.

5.7.3 Overførbarhet

«En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes en å etablerer beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres.» (Johannessen, Christoffersen, Tufte, 2016, s. 233). Samtidig dreier det seg gjerne innenfor kvalitativ forskning en overføring av kunnskap, i stedet for generalisering (Thagaard 2009; Malterud 2011 sitert i Johannessen, Christoffersen, Tufte, 2016, s. 233) Forutsetningen for å kunne generalisere resultatene er at utvalget er representativt (Dalland, 2012, s. 221). Dersom utvalget er for lite, er det vanskelig å generalisere (Kvale, 2015, s. 148), hvor kvalitativ forskning ikke har til hensikt å generalisere, eller mulighet til å generalisere. Antall informanter i studien er to menn, og som i utgangspunktet var tre menn og en kvinne, hvor målet med studien var å studere meninger og holdninger til et utvalg kroppsøvingslærere i barneskolen. Et aspekt ved studien som er verdt å merke seg er at informantene i studien

består av kun menn. Baena-Morales, Ferriz-Valero, Campillo-Sánchez og González-Villora (2021) fant i sin studie at kjønn kan ha innvirkning på bevissthet for bærekraftig utvikling, hvor kvinnene hadde en høyere score på bevissthet om bærekraftig utvikling enn mennene i studien. I utgangspunktet var det planlagt for deltakelse av begge kjønn i studien, men dette ble ikke gjennomførbart på grunn av COVID-19. En representasjon av begge kjønn i studien kunne gitt en bredere overførbarhet. Å uttale seg om forskningens overførbarhet er svært utfordrende på grunn av det få antall informanter i studien. Når det ikke er et krav om utdanning innenfor kroppsøvingfaget i barneskolen (Udir, 2017), kan det være ulike synspunkt og oppfatninger på studiens problemstilling på bakgrunn av lærere med kroppsøvingskompetanse og lærere uten kroppsøvingskompetanse. Det er også individuelle forskjeller mellom ulike lærere hvor man har ulike tolkninger og forutsetninger, og man kan oppfatte undervisning og didaktisk praksis i kroppsøving på ulike måter.

5.8 Ethiske overveielser

Studien ble i en tidlig fase sendt inn til godkjenning av NSD. Etter at personopplysningsloven ble innført i 2001, er det meldeplikt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for prosjekter som behandler eller omfatter personopplysninger (Dalen, 2004, s. 111). Da NSD godkjente studien på bakgrunn av hvordan personopplysningene i studien skulle håndteres, tok jeg først kontakt med rektor til den eventuelle skolen og fikk kontaktinformasjon til mulige informanter. Deretter kontaktet jeg en av lærerne ved skolen som jeg hadde kjennskap til fra tidligere praksis. Videre sendte jeg ut informasjonsskriv til fire kroppsøvingslærere ved den gitte skolen. Ved gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet fikk informantene valget om å igjen lese gjennom informasjonsskrivet, samtidig som de skrev under på samtykkeerklæringen til studien.

Dalland (2012, s. 96) beskriver forskningsetikk som normer for riktig og god livsførsel. Ethiske utfordringer er knytt til hele forskningsprosessen, fra planleggingen til gjennomføring og formidling av resultater. I planleggingsfasen stilte man seg spørsmål knyttet til hvem som ville ha nytte av den nye kunnskapen studien skal prøve å fremskaffe. Kunnskapen studien skal prøve å fremskaffe kan sees på som nyttig for intervjupersonene, og kan bidra til en mer reflektert yrkesutførelse innenfor tematikken til studien. I den nye læreplanen (LK20) fikk bærekraft et større fokusområde, både i kroppsøving og som tverrfaglig tema for alle skolefag. På bakgrunn av bærekraft sin forsterkede posisjon i LK20 kan studien være motiverende for informantene å ta del i.

I kvalitativ forskning kommer man borti etiske overveielser som omhandler at forskerrollen forsikrer informantenes anonymitet og konfidensialitet slik at personvernet til de enkelte ivaretas gjennom studien (Krumsvik, 2014). Allerede i transkripsjonen vil navn og andre identifikasjoner som kan gjøre at informanter gjenkjennes anonymiseres fortløpende for å beskytte konfidensialiteten til informantene og skolen. Det vil være viktig å lagre opptakene og transkripsjonen trygt, og å slette opptakene når de ikke lengre skal brukes til studien (Kvale, 2015, s. 213). Viktigheten av å ivareta personvern og anonymitet blir presentert gjennom søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) om behandling av personvernsopplysninger (se vedlegg 3).

Et annet etisk dilemma som kan forekomme i kvalitativ forskning er i transkripsjonen av kvalitative intervju. I transkripsjonen kan ordrett transkribert muntlig språk fortone seg som usammenhengende forvirrende tale og som indikasjon på svakt intellektuelt nivå for utenforstående. Dersom denne opprinnelige transkripsjonen blir publisert, kan intervjupersonen føle seg uthengt. For å da unngå en slik utilsiktet stigmatisering kan man omformulere utsagn fra informant og fremstille dette på en mer sammenhengende måte, uten at det mister meningsinnholdet sitt (Krumsvik, 2014). Dersom transkripsjonen skal sendes tilbake til informanter, kan det være hensiktsmessig å gjengi uttalelsene på en mer sammenhengende måte. Det kan også være nyttig å legge ved informasjon om den naturlige forskjellen mellom muntlig og skriftlig språkstil (Kvale, 2015).

I følge Erickson (sitert i Postholm, 2010) er det to etiske hensyn forskeren må ta i betraktning. Informantene, de som blir studert, trenger så mye informasjon som mulig om hensikten med studien og de forskningsaktivitetene som skal gjennomføres. Forsker må derfor ha en klar oppfatning av forskningsfokus og innsamlingsmetodene (Postholm, 2010).

Informasjonsplikten gjengis også i De nasjonale forskningsetiske komiteene med retningslinjer gitt av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), hvor forskeren er forpliktet til å følge anerkjente forskningsetiske normer. Forskeren skal gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om både forskningsfeltet, målet med forskningen, hvem som får tilgang til forskningen, hvordan resultatene skal brukes og om følgene av å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2018). Den tilstrekkelige informasjonen som informantene har krav på, ble sendt gjennom epost i form av et informasjonsskriv i forkant av intervjuet og før informantene takket ja. Skjema for samtykkeerklæring ble også medbrakt dagen datainnsamlingen tok sted og utdelt til informantene. Alle informantene måtte skrive under på samtykkeerklæringen for å kunne

bruke datainnsamlingen fra fokusgruppeintervjuet og dialogsamtalet utendørs i studien. I likhet med skjema for samtykkeerklæring, ble informasjonsskrivet om studien medbrakt til fokusgruppeintervjuet. På bakgrunn av COVID-19 ble datainnsamlingen utsatt flere ganger, derfor ble all informasjon medbrakt dersom informantene ønsket å lese gjennom informasjonen igjen før intervjuene.

6.0 Resultat, funn og diskusjon

I dette kapitlet blir resultatene drøftet i to deler ut ifra fra seks kategorier: 1) Begrepsforståelse, 2) tid og kroppsøvningsfagets omfang, 3) tverrfaglig undervisning, 4) bærekraftig utvikling i kroppsøving, 5) uteaktiviteter og naturferdsel og 6) skolens uteområder og beliggenhet. Kategoriene er knyttet til forskningsprosjektets problemstilling og forskningsspørsmål og informantene sin forståelse. Problemstillingen til studien var som følger;

Hvordan reflekterer kroppsøvningslærere på barnetrinnet om deres didaktiske praksis knyttet til natur, miljøspørsmål og bærekraft?

Den første delen av drøftingen fokuserer på det første forskningsspørsmålet; Hvilke tema er det lærerne trekker frem når de snakker om natur, uteundervisning og bærekraft i kroppsøving? Og den andre delen av drøftingen fokuserer på det andre forskningsspørsmålet, sett i lys av resultatene fra del en av drøftingen; Hvordan kan man forstå/tolke/se disse temaene i lys av Nature in Culture Matrix?

I dette kapitlet vil resultatene legges frem, samtidig som jeg drøfter de underveis. Drøftingen og resultatene slås sammen til et kapittel for å kunne inkludere et større utvalg av resultatene fra forskningsprosjektet. I tillegg vil en sammenslåing unngå for mye gjentakelse, samt en større sammenheng mellom teori og empiri. Det er her kun vist til lærernes umiddelbare respons og uttalelser hvor jeg er klar over at jeg kunne fått andre eller flere perspektiver fra informantene ved bruk av en annen metodisk tilnærming.

6.1 Hvilke tema er det lærerne trekker frem når de snakker om natur, uteundervisning og bærekraft i kroppsøving?

I dette kapitlet blir resultatene drøftet ut fra seks kategorier: 1) Begrepsforståelse, 2) tid og kroppsøvningsfagets omfang, 3) tverrfaglig undervisning, 4) bærekraftig utvikling i kroppsøving, 5) uteaktiviteter og naturferdsel og 6) skolens uteområder og beliggenhet. Kategoriene er knyttet til forskningsprosjektets problemstilling; «*Hvordan reflekterer kroppsøvningslærere på barnetrinnet om deres didaktiske praksis knyttet til natur, miljøspørsmål og bærekraft?*» og forskningsspørsmål; *Hvilke tema er det lærerne trekker frem når de snakker om natur, uteundervisning og bærekraft i kroppsøving?*

6.1.2 Begrepsforståelse

Vi har tidligere sett på sentrale begreper knyttet til studien, samtidig er det ulike måter å forstå sentrale begrep på knyttet til læreplanen i kroppsøving som kan påvirke hvordan man arbeider med tematikken. Naturferdsel og natur er et sentralt begrep knyttet til problemstillingen og hvordan lærerne arbeider med dette begrepet. På spørsmål om hva informantene forstår som naturferdsel svarer informant 2 slik:

De trenger ikke å gå lang, de trenger bare å gå opp i skoglien som er rett ved siden av, da er det naturferdsel. Men det er bare min tanke om du går på en asfaltert vei inn på en kunstgressbane som er inngjerdet, da er du ikke i naturen i mine øyner. Du ser naturen, men du er ikke i naturen. For det er ingenting der som ville sett sånn ut, eller føltes sånn ut om det ikke hadde blitt bearbeidet.

Informant 1 forklarer videre med et viktig aspekt; «Nede på grusbanen her er det jo veldig levende med rennende bekk og trær og ... Det er noe med det der at det må være noe levende der skulle jeg til å si.» Aspektet ved det levende og naturlige kan sees i sammenheng med Fink (siter i Edlev, 2008, s.260-263) sine syv forestillinger om natur, hvor den fjerde forestillingen «naturen som det grønne» kan her sees å være den mest passende forestillingen. Det levende aspektet her tar sted i skolegården, hvor innslag av natur skjer. Disse innslagene oppfattes etter informantens perspektiv som natur, og man kan derfor forstå det slik som at natur kan oppstå i flere aspekter enn kun i utmarker og på fjellet. Denne typen forestilling av natur viser en bredere forståelse av naturen, hvor natur kan omhandle alt som er levende og organisk, slik som parker, men også potteplanter og hager (Edlev, 2008, s.260-263).

6.1.3 Tid og kroppsøvingsfagets omfang

Et sentralt tema som ofte blir fremhevet av informantene er *tid*, som er en av flere viktige rammefaktorer som har stor påvirkning på gjennomføringen av undervisning i kroppsøvingsfaget. Informant 2 forklarer problematikken med å ha nok tid i kroppsøving til å være utendørs slik:

Man prøver jo å være ute når man kan være ute, selv om man kanskje skulle hatt litt mer tid, som alle skulle hatt. Men de skal jo dusje, de skal gjøre seg klar til gymtimen, de skal få et kvarter til å dusje og av en klokke time da er det kanskje 35 minutter igjen om du er heldig. Så man kommer seg ikke så veldig langt.

Ut ifra utsagnene om hvordan den viktige rammefaktoren tid har å si for undervisningen, kan det forstås som at tiden ikke strekker til for å nå målene for kroppsøvingfaget. Den samme forståelsen viste en landsomdekkende undersøkelse i forbindelse med L97 og lærernes erfaringer på utvalgte områder. På den gitte påstanden «Det er et klart misforhold mellom målsetting for kroppsøving i L97 og det timetallet som er tildelt faget» svarte til sammen 74,8% av kroppsøvingslærerne til sammen «litt enig» og «helt enig» (Moser & Jacobsen, 2005). Informant 1 forsterker forståelsen av dette ved å uttrykke «Og det er egentlig sånn at om du teller en kroppsøvingstime i uken over et helt skoleår så får du for få timer i faget ...». Misforholdet som vises i materialet, er også noe som Arnesen og Leirhaug (2021) fant. De trekker frem at lærerne de intervjuet oppfattet at kravene ved friluftsliv i læreplanen er vanskelig å innfri på grunn av tid som rammefaktor (Arnesen & Leirhaug, 2021). Fagets timeressurs sees også på som et problem ved flere steder (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke, & Vaktskjold, 2015; Sørli, 2021) som er en tydelig gjentakende faktor i kroppsøvingfaget og samsvarer med funnene i studien min.

Ved å se sammenheng mellom sitatet til informant 2 om hvordan en kroppsøvingstime blir brutt ned på grunn av forberedelser til timen for elevene, og informant 1 sitt utsagn om at de teller en kroppsøvingstime i uken, så sitter man igjen med ca. 35 minutter til å gjennomføre selve undervisningen hver uke for en klasse. Timetallet for kroppsøving på barnetrinnet 1-7 klasse er ut ifra Utdanningsdirektoratet (2020b) 478 timer totalt fordelt på syv skoleår. Det kan forsås gjennom informantene at dette timetallet ikke er dekkende nok for kroppsøvingfaget og dets omfang rettet mot uteaktiviteter og gjennomføring av kroppsøving utendørs.

Problematikken med det lave timetallet i kroppsøving fører til at kroppsøvingfaget blir gjennomført «i vanlig tradisjonell måte» forteller informant 2. Kroppsøving i vanlig tradisjonell måte kan her forstås gjennom oppbyggingen av undervisningstimen med «... Her bruker man ti minutter på at alle skal komme seg inn og man bruker et kvarter etterpå ...» hvor tiden etterpå er satt av til dusjing for elevene, uttrykker informant 2 videre «... men de skal jo dusje ...de skal få et kvarter til å dusje». Tiden som er satt av før er at «de skal gjøre seg klar til gymtimen» forteller informant 2. Utsagnet kan tolkes som at elevene skal få tid til å skifte fra klærne de bruker i de andre timene, til tøy som er tenkt brukt for kroppsøvingundervisningen. Det kan tolkes at informantene er av oppfatning at elevene skal skifte tøy og dusje som en del av kroppsøvingfaget og undervisningen, dette viser også en stor kartlegging av Elverum skolene (Moen et al., 2015) hvor hovedandelen av lærerne har

oppfatningen av at elevene skal skifte tøy og dusje som en del av kroppsøvingen. Sæle og Hallås (2020) stiller sentrale spørsmål knyttet til bærekraftsdidaktikk i kroppsøving som jeg tenker passer godt inn i diskusjon om den tradisjonelle kroppsøvingen: kanskje vi må tenke annerledes og handle på andre måter? Kanskje vi må fjerne oss helt fra etablerte tenke- og handlingsmåter? Kanskje kan en endring av oppbyggingen av den tradisjonelle kroppsøvingstimen føre til bedre tid til gjennomføringen av undervisningen og øke tidsbruken til å gjennomføre undervisningen ute i den gjeldende tiden satt av til kroppsøvingsfaget. Samtidig viser resultatene at informantene jobber med og i natur gjennom alternative metoder, som tverrfaglig undervisning.

6.1.4 Tverrfaglig undervisning

Tverrfaglig undervisning i skolen er lagt enda større vekt på gjennom fagfornyelsen og utformingen av LK20 ved innføring av de tverrfaglige temaene som skal inngå i fag der de er relevante (Utdanningsforbundet, 2020). Et av de tidligere nevnte tverrfaglige temaene er *Bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017), det kan derfor forstås at informant 1 oppgir at de bruker turdager for å få nok tid til å undervise om bærekraft og kompetansemål som omhandler uteundervisning og naturferdsel «... dersom du har dager ute, tverrfaglige dager. Da kan man tenke enda mer på det ...». Informant 2 trekker videre inn poenget med tverrfaglig undervisning;

Spesielt når det er snø og akedager, eller finere vær og snø da er de aller fleste trinn, hvert fall som jeg vet om, veldig flink på å komme seg ut og har ofte hele dager ute. Jeg tenker det er så mange av kompetansemålene som er så store at man får ikke dekt de i din undervisning alene, man fletter over hverandre, om det er KRLE, samfunnsfag eller naturfag. Det er så mange paralleller der at man tar det ikke inn i den rubrikken som er den timen for kroppsøving.

Gjennom utsagnet trekker informant 2 frem tverrfaglig undervisning som en viktig faktor for å gjennomføre alle kompetansemålene i kroppsøving. Det kan forstås at det blir enda større fokus på tverrfaglig undervisning i kroppsøving gjennom turdager på bakgrunn av informantenes utsagn angående tid og kroppsøvingsfagets omfang. Informant 2 bruker ordne «... har ofte hele dager ute ...», dette samsvarer med Arnesen og Leirhaug (2021) som fant relativ høy tidsforbruk på hele dager utendørs som er viet til friluftsliv på 1-7 trinn i skolen. Informant 2 reflekterer om de har god nok kompetanse om bærekraftig utvikling og miljø innenfor kroppsøvingsfaget «Nei, burde nok helt sikkert ha mer, men nå er det ikke så lenge

siden jeg var ferdig utdannet så jeg har hatt en del om dette på masterstudiet.» Informant 1 viser også til gjennomgang av tematikken på studieløpet. I forhold til at de rapporterer god kompetanse og har kroppsøvlingslærerutdanning på mastergradsnivå, kan man forstå at et høyt antall dager utendørs med blant annet turdager gi et godt grunnlag for gjennomgang av kompetansemålene innenfor kroppsøving som omhandler natur og utendørsundervisning. Rapport om høy kompetanse kommer frem iblant annet (Arnesen & Leirhaug, 2021; Aadland, Arnesen, & Nerland, 2009) som kan vise at det kan være andre faktorer enn kompetanse som påvirker hvordan kroppsøvlingslærerne arbeider i og med naturen.

Andre faglærere viser forståelse for verdien av og positivitet for å bringe kroppsøvlingsfaget inn i deres egne fag og klasserom (Parks, Solmon, & Lee, 2007) og aktivitetsmodeller kan være med å øke aktiviteten i klasserommene med et tverrfaglig samarbeid med kroppsøvlingslæreren (Orlowski, Lorson, Lyon, & Minoughan, 2013). Ut ifra det oppgitte høye antallet dager utendørs i undervisningen kan det forstås at lærerne har et godt samarbeid mellom seg. Informant 1 påpeker at turdager blir mulig på grunn av det tverrfaglige samarbeidet mellom skolefag. Uten å ha snakket med andre faglærere i de andre skolefagene, kan det tolkes som at kollegaene til informantene innehar samme oppfatning som informantene i Parks et. al. (2007) sin studie. Samtidig oppgir informant 2 et uttrykk for økende fokus på kroppsøving i utviklingstiden i skolen slik:

... Når vi har utviklingstid ... da har vi et tema som alle lærerne på skolen jobber med de to timene. Dersom det hadde kommet inn at nå skal det handle om bærekraft, og om du hadde vært så spesifikk som bærekraft i kroppsøving, så hadde alle lærerne vært klar over at dette er noe som vi som skole jobber imot. For jeg føler at nesten alt som skal bli prioritert høyere må inn der ... Men dersom det skal være en forandring som skal hjelpe alle så må det være i den tiden tenker jeg. Og jeg har enda til gode å høre ordet «kroppsøving» i utviklingstiden.

Hordvik (2021) kommenterer at kroppsøvlingslærere har behov for støtte og muligheter til å prøve ut nye aktiviteter og undervisningsmetoder. Et aspekt ved å gjennomføre tverrfaglig undervisning kan derfor være godt samarbeid med kollegaene og skoleledelsen. Å arbeide med kroppsøvlingsfaget opp mot skoleledelsen i fellesskap og utviklingstid i større grad er også fraværende til delvis fraværende i andre skoler (Moe, 2015; Stene, 2022), hvor ønsket om en større prioritering av kroppsøvlingsfaget fra skoleledelsen påpekes (Stene, 2022), stemmer overens med funnene for denne studien. Den tverrfaglige undervisningen som blir

mest diskutert og drøftet av informantene er i forhold til turdager og samarbeid med de andre fagene i skolen. Når det kommer til det ene tverrfaglige temaet, *Bærekraftig utvikling*, som har fått plass i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017), kan man forstå ut ifra informantene at det er et større behov for begrepsforståelse hvor implementeringsprosessen burde bestå i større grad av begrepsforståelse. Utviklingstiden i skolen kan derfor være en arena for å arbeide med både implementeringsprosessen av begreper knyttet til både det tverrfaglige temaet *Bærekraftig utvikling*, men også til andre nærliggende områder i kroppsøvfingsfaget, som et av kjerneelementene i kroppsøvfingsfaget *Uteaktivitet og naturferdsel* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Informant 1 påpeker dette aspektet ved at det er en prosess som er i stadig utvikling;

Det fikk jeg til i år for det var så mye bær. Det var kortreist, som jeg prøvde å tenke på da. Det er vel noe med det at du begynner å tenke mer og mer, men vi er vel ikke helt der enda. Mye av den andre undervisningen er kanskje litt mer automatisert, men akkurat det punktet der, med unntak av sporløs ferdsel og slik, men slike større overordnet tema, det har hvert fall ikke jeg tenkt på så mye før da.

Man kan stille spørsmål om en større inkludering av kroppsøvfingsfaget og de større overordnede temaene, samt de tverrfaglige temaene i utviklingstiden kan være med på å forsterke og utvide denne tankeprosessen som informantene nevner. Informant 2 sier også under dialogsamtalen utendørs at det er interessante temaer og samtaletema som man ikke går og tenker over, både i undervisningen og når man lager undervisningen. Som respons kommenterer informant 1 at det er gjerne det man omgås med og snakker om i hverdagen som blir fokusert mest på i og ved planlegging av undervisningen. Det virker her som informantene har en oppfatning av egen didaktisk praksis at de ikke praktiserer nok undervisning rundt spørsmål om klima, miljø og bærekraft i kroppsøving, samtidig kan det ut ifra resultatene tolkes som de utøver det mer i deres didaktiske praksis enn de selv er klar over.

Green (2002) sin forskning peker på flere grunner til hvorfor kroppsøvfingslærere underviser som de gjør, og hvordan kroppsøvfingslæreres habitus (oppvekst, erfaringer og verdier) kan bli påvirket av både skoleledelse, kollegaer, elever og skolekulturen. I lys av utviklingstidens mangel på inkludering av kroppsøvfingsfaget kan det tolkes som en påvirkning på habitusen til kroppsøvfingslærerne fra kollegaer og skoleledelse i en negativ retning, og kan være med på å

avgjøre og påvirke lærernes undervisningspraksis. Man kan fundere over om en inkludering av kroppsøvningsfaget i utviklingstiden kan være med på å legitimere faget i større grad som et læringsfag og om en forsterking av kroppsøvningsfaget kan være med på å gi faget bedre rammer i skolen. På denne måten kan kroppsøvningslærerne få bedre rammer for undervisningen og ha bedre muligheter for undervisningen i naturen. Hver enkelt informants bakgrunn, erfaring og holdninger kan dermed være med å forme undervisningen som finner sted i klasserommet, mer presist utenfor klasserommet i naturen i denne sammenhengen.

6.1.5 Bærekraftig utvikling i kroppsøving

Undervisning om miljø og bærekraftig utvikling har en viktig plass i grunnskoleopplæringen, og ser man både på mål og innhold har grunnskoleopplæringen gjennomgått et paradigmeskifte fra en hovedvekt på naturopplevelse til et mer fokus på vurdering av sammenhengen mellom miljøet og det økonomiske og sosiale systemet (Seeber et al., 2014), viser en studie over Europeiske land sitt læreplanverk. I spørsmål om hvor mye fokus det er på klima, miljø og bærekraft i kroppsøvningsfaget i barneskolen i dag, er det første som nevnes av begge informantene «sporløs ferdsel». Da sporløs ferdsel har vært oppført i tidligere læreplaner i kroppsøvningsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2006; Veiteberg, 1996) og har fått en tydelig plass i LK20, er det forståelig at sporløs ferdsel blir nevnt først av informantene da det er noe de har jobbet med før den nye læreplanen kom. Informant 2 forklarer det slik;

... Med en gang vi er ute så er det sporløs ferdsel det går i. Og om vi er på fotballbanen så er det det samme, dersom det ligger søppel der så prøver jeg å være et veldig godt forbilde; at dette (søppelet) ligger her til endens morgen dersom vi ikke tar det nå, så kan like godt vi gjøre det. Jeg har prøvd å få inn allemannsretten til friluftsliv, men utover det er det veldig, veldig lite.

Sporløs ferdsel omgår i kompetansemålene etter endt 4.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019) og kan også sees igjen gjennom det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017) hvor det legges vekt på trygg og bærekraftig ferdsel. Sporløs ferdsel kan dermed tolkes som en stor del av bærekraft sin innpass i kroppsøvningsfaget, da lærerne har stor metodefrihet i faget, samtidig som læreplanen er åpen for tolkning. Informant 2 viser samtidig en refleksjon over sin egen didaktiske praksis omkring den nye læreplanen og implementeringen av nye elementer i kroppsøvningsfaget;

«Det er det som jeg har å si, spesielt det med sporløs ferdsel som har vært innrettet lenge, det er ikke noe nytt. Så vi har nok en vei å gå i forhold til den nye læreplanen. Bærekraft er mer enn sporløs ferdsel.»

Et annet element med bærekraftig utvikling i kroppsøving er transport. Sinnes (2021) stiller spørsmål om man kan bruke andre måter med transport til undervisningssteder, noe informantene i forskningsprosjektet selv fremmer som en faktor til at de bruker nærområdet til turdager i naturen. Informant 1 påpeker «... Du har ****, du har turdager hvor vi startet turdagen her. Det er ikke slik at vi tar buss, altså på høstturen eller vårturen, et sted. Vi går fra skolen og så ut i naturen ...». Informanten viser en refleksjon ovenfor de negative konsekvensene med transport til aktiviteter. I kronikken til Bjørnara et. al. (2016) belyses transportaktiviteter, hvor det utgjør ca. 23 prosent av klimagassutslippene på verdensbasis. De kommenterer at gevinsten av å bruke transport som aktivitet i hverdagen kan gi både redusert utslipp av klimagass samt økt aktivitet i hverdagen. Informant 2 kommer videre med et viktig poeng at kroppsøvingfaget er en arena hvor problemstillinger slik som å ta buss eller gå til undervisningssteder i nærområdet kan lett komme til syne. Dette henger tett sammen med kjerneelementet Bærekraftig utvikling, hvor det i kroppsøvingfaget er fokus på *«faget skal medvirke forståelsen av at valgene den enkelte gjør, har betydning og konsekvenser for bærekraftig utvikling og vern av livet på jorda, både lokalt, regionalt og globalt.»* (Kunnskapsdepartementet, 2019). På denne måten viser informantene en inkludering av det tverrfaglige temaet *Bærekraftig utvikling* i undervisningen deres, selv om de har en forståelse for at det ikke fokuseres nok på i planleggingen og gjennomføringen av undervisning i kroppsøvingfaget. En annen faktor som trekkes frem er bruk av utstyr og klær i kroppsøvingfaget hvor informant 2 kommenterer:

Det er spesielt det med at slike valg føler jeg at kanskje kan komme frem, men det er jo mange valg innenfor fysisk aktivitet som ikke er bærekraftig. Alt det med nytt utstyr og alt det der. Du er jo i aktivitet, men det er på en måte ikke en bærekraftig måte å være i fysisk aktivitet på.

Informant 2 ser på at elevene er i aktivitet i kroppsøvingfaget som positivt, men påpeker også de negative sidene ved å være i aktivitet som omhandler innkjøp av nytt utstyr. Her tolkes det som at informanten viser til kroppsøvingfaget, og valg elevene selv kan lære om, om bekledning og utstyr i kroppsøvingfaget. Bjørnara et. al. (2016) drøfter konsekvensen av det økte innkjøpet av nytt utstyr som fører til økte økologiske fotavtrykk på grunn av mye energi som går med til produksjon av utstyr. Informanten viser en refleksjon og drøfter over

kroppsøvingens negative praksis ved de negative konsekvensene økt forbruk av ulikt utstyr fører med seg, slik Bjørnara et. al. (2016) diskuterer i kronikken om bærekraftig aktivitet. Det kan virke som utstyr i kroppsøving blir i hovedsak brukt innendørs i kroppsøvingssalen gjennom den «tradisjonelle kroppsøvingen» som er drøftet tidligere. Når det kommer til bruk av utstyr i kroppsøving utendørs i naturområdene i nærområdet, oppgir informant 1 at de bruker akebrett på vinterstid på flere av uteområdene vi besøkte. Gjennom å bruke naturen som undervisningssted virker det som informantene ikke har behov for å bruke mye ekstra utstyr i kroppsøvingen og på turer, og bruker selve naturen som tilrettelegger for undervisning. Da det opplyses om at det brukes akebrett som utstyr i naturen kan dette også sees på som en tilrettelegger for undervisning og være med på å påvirke motivasjon, slik Sende (2022) viser. Selv om informantene informerer om relativt lite bruk av utstyr i undervisningen utendørs og i naturen, kan aktivitetene i naturen likevel diskutere hvordan de påvirker nærmiljøet til skolen.

6.1.6 Uteaktivitet og naturferdsel

Naturen skaper og inviterer til livsutfoldelse og aktivitet, og kan nevnes som en av de viktigste arenaene for bevegelsesaktivitet (Gurholt, 2015). Perspektivet på naturferdsel rundt skolen ansees som «de trenger ikke gå langt, de trenger bare gå opp i skoglien som er rett ved siden av, da er det naturferdsel ...» av informant 2. Informant 1 påpeker at med en gang noe blir for bearbeidet, så er det ikke lengre natur og naturferdsel. Skillet er nyansert, fotballbanen sees ikke på som en del av natur og naturferdsel, men grusbanen blir natur mer fremtredende gjennom at det er «veldig levende med rennende bekk og trær ...» kommenterer informant 1. Det noe bearbeidede i naturen kan sees i sammenheng med Stormarks (2008) spørsmål om «i hvilken grad må naturen være naturlig for å være virkelig natur?». Her anser informantene noe bearbeidet natur, altså påvirket av mennesket, som natur og da mulighet for naturferdsel i det gitte området. Den samme påvirkningen av mennesker var gjennomtrengende for de ulike uteområdene i nærområdet som vi gikk til. Alle områdene hadde en type tilrettelegging og påvirkning av mennesket, slik som bålområder og overbygg med bord og benker. Denne typen tilrettelegging kan man argumentere for at skaper tilgjengelighet, i likhet med Stormarks oppfatning (Stormark, 2008).

Aktiviteten og typen naturferdsel som virker å være majoriteten av aktiviteter som blir gjennomført utendørs i kroppsøving eller gjennom tverrfaglige undervisning er gåturer i nærområdet. Aktiviteten å gå viser seg å være den mest stabile og sentrale aktiviteten innenfor

friluftsliv i dag som for 150 år siden (Gurholt, 2015). Mesteparten av turene her virker å bli gjennomført tverrfaglig. Dette har sammenheng med tidligere diskutert *tid og omfanget* av kroppsøvfingsfaget, hvor lærerne bruker tverrfaglig undervisning for å komme gjennom alle kompetansemålene. Fra en nasjonal kartlegging om kroppsøvfingsfaget (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018) viste det seg at «lærer å være ute naturen» er et av temaene innenfor kroppsøving som kroppsøvfingslærerne fokuserte mindre på. Uten å ha andre data fra informantene om deres didaktiske praksis, kan det tolkes i lys av informantene i denne studien sine utsagn, at kompetansemål som omfatter natur og uteundervisning blir hovedsakelig gjennomført tverrfaglig. For regionen Møre og Romsdal/Sogn og Fjordane/Hordaland, viser dataen fra kartleggingen (Moen et al., 2018) at 20,3 prosent av elevene opplever kroppsøving oftest ute i naturen, noe som ligger under den landsgjennomsnittet på 26,1 %.

Gjennomføring av turer i selve kroppsøvfingsfaget skjer i nærområdet til skolen. På uteområde nummer tre forteller informant 2 om hvordan de har brukt ruten til uteområde tre som tur i kroppsøvfingsfaget da det ikke tar for lang tid. Fokuset er da på turen i seg selv, hvor elevene kan gå i det ønskede tempoet de selv ønsker. Samtidig kan det skje uforutsette ting når man er ute i naturen, som begge informantene påpeker er en ikke planlagt påvirkning på undervisningen som også «er litt kjekt med å være ute, at man alltid vil få minst en som sier *å se der* i hvert fall, det er alltid et eller annet». Gjennom det uforutsigbare og spontane skjerpes sansene og nærmiljøet selv bidrar til læring (Østrem et al., 2021, s. 197). Da det ikke er noe fasit på hva en god naturopplevelse er (Østrem et al., 2021, s. 220), kan slike turer i nærområdet være med å bidra til naturopplevelser enten gjennom planlagt undervisning, eller gjennom spontane hendelser. Informantene er åpne for det uforutsette og å bruke naturen som læring, samtidig blir tidsperspektivet i kroppsøving det virker som den største utfordringen, og mulighetene til arbeid i natur i kroppsøvfingsfaget ser derfor ut til å bli noe begrenset.

En svært viktig del av selve naturopplevelsen er koblet sammen med sansene (Ericson, Jovell, & Rådström, 1978). Når det ofte er selve turen som er i fokus, kan man tenke at det er den vestibulær- og kinetiske sansen som i hovedfokus ved undervisningen gjennom en gåtur fra et sted til et annet. Vi er fra naturen utrustet med avanserte sanser, i tillegg til den vestibulære- og kinetiske sansen har vi taktil-, syn-, smak-, lukt- og hørsel sansen. På denne måten er mennesket godt utrustet for å ta til seg naturinntrykk (Vingdal & Hollekim, 2001, s. 11), som i kroppsøvfingsfaget kan gi ulike naturopplevelser for elevene. Naturopplevelser kan være å bestige en fjelltopp, oppleve vinden, regn eller sol og kulde eller varme (Østrem et al., 2021, s. 220-221), noe som inkludere flere av sansene våre og er hendelser som er tilknyttet

undervisning i naturen. Ved en bredere forståelse av hva naturopplevelser kan være, kan lærerne bidra til at elevene sitter igjen med flere inntrykk fra en tur i naturen og igjen flere og kanskje et bredere utvalg av naturopplevelser.

Når det kommer til naturopplevelser kan det oppfattes som at den gode opplevelsen, og det estetiske vakre ved turene er ofte relatert til naturopplevelser ut ifra begge informantenes utsagn. Utsagn som «... Dagstur opp til *** er jo veldig fint ...», «... men det er vanvittig fint å ha tverrfaglig undervisning når man kommer opp om det ikke er bare turen i seg selv som er ...», «... man kan ikke gå på de største turene, for da er det veldig mange som ikke kommer frem ...» og «... det er det å få til en god opplevelse for alle ...» viser et ønske om å skape gode opplevelser for alle elevene. Naturens estetikk viser seg også å være noe elever verdsetter og ser på som en del av deres naturopplevelser (Grøteide, 2019; Havaas, 2021), det kan på den måten forstås hvorfor eventuelt informantene bruker naturens estetiske trekk og de gode opplevelsene som en faktor for naturopplevelse. Å oppleve gode naturopplevelser i naturen gjennom kroppsøvingsfaget regnes som en viktig forutsetning for utviklingen av positive holdninger til natur- og miljøvern. Samtidig er det ikke slik at elevene utvikler de «riktige» holdningen mot natur- og miljøvern ved å oppleve positive naturopplevelser (Marion & Strømme, 2015).

Når det kommer til konkrete kompetanser innenfor naturferdsel og uteaktiviteter elevene skal besitte etter endt 4.trinn, er det i kompetansemålene konkret skrevet «lage og bruke kart for å orientere seg i et kjent terreng» og «øve på trygg og sporløs ferdsel i naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det står vider blant annet i kjerneelementet for kroppsøving at elevene skal «utforske naturen» og «utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider» (Kunnskapsdepartementet, 2019), det vil si at lærerne har relativt frie tøyler for hvilke aktiviteter og undervisningsopplegg de ønsker å gjennomføre med elevene. Informant 1 viser til uteområde 1 at området passer fint for orientering og bruk av kart, samtidig som de har en orienteringsløype rundt skolen som også blir brukt i undervisning med blant annet stjerneorientering. Skøyter som vinteraktivitet ligger godt til rette for informantene da de har et ferskvann innenfor nærområdet som blir brukt til skøyter på vinterstid når forholdene legger til rette for det. «Jeg tenker bare på det der med skøyter, hvor mye vi får gått på skøyter her fordi vi kan gå bort på ***» påpeker informant 1 om hvilke muligheter skolen har for å legge til rette for skøyter. Uteområdene og naturen informantskolen har til rådighet i nærområdene, kan virke som et godt utgangspunkt til å drive med bevegelsesaktiviteter utendørs i kroppsøvingsfaget.

6.1.7 Skolens størrelse og beliggenhet

Naturen som læringsarena inviterer til både aktivitet og livsutfoldelse og kan anses som den viktigste arenaen for bevegelsesaktivitet. Ved å ha tilgjengelig ulike uteområder i nærområdet til skolen kan det tilby ulike former for mestring, erfaringer og ikke minst opplevelser (Gurholt, 2015) for elevene. Ulike erfaringer og opplevelser kan i tillegg erfares gjennom ulike årstider. Naturens mangfold inviterer til både sommeraktiviteter og vinteraktiviteter gjennom å skli, ake og stå på skøyter på is og snø, klatre i trær og på steiner, fiske og utforske naturområder (Gurholt, 2015). Gjennom dialogsamtalet utendørs ble det reflektert og diskutert muligheter og gjennomført undervisning på og i disse tre uteområdene i nærområdene som blir identifisert av informantene.

På uteområdet som omringer skolen består området av varierte elementer, både lekeapparat og det informantene beskriver som natur gjennom;

IN2 – Her er det mange som driver og leker da, hvert fall på småtrinet (viser til skogen, noen trær, på uteområdet til skolen)

IN1- Ja de holder mye på i bekken her (viser til en liten bekk som renner på uteområdet)

IN2 – Så her er vi med en gang i natur (henviser til skogen som er rett ved uteområdet, og peker på noen trær) eller en liten tynn skog som er tydelig preget av mange som har gått der, altså elevene i friminuttene

Oppfatningen av natur her kan forstås som Finks (sitert i Edlev, 2008, s.260-263) fjerde forestilling om natur; «naturen som det grønne» som omhandler natur som alt som er levende og organisk. Selv om vi på dette tidspunktet fortsatt befant oss på skolens uteområde, var deler av området definert som natur for informant 2. Dette synet forsterkes enda tydeligere gjennom deres utsagn fra en del av samtalen fra fokusgruppeintervjuet innendørs:

IN2: ... For min del er det et eller annet med at det må være grønt og levende for at det skal kategoriseres som natur i mine øyner.

IN1 – Nede på grusbanen her er det jo veldig levende med rennende bekk og trær og.

IN2- Det vokser jo ting opp av grusbanen til og med.

IN1- Det er noe med det der at det må være noe levende der skulle jeg til å si.

I sitatet fra samtalen viser begge informantene til aspektet ved det levende med naturen, som er et hovedpoeng i forestillingen om natur ut ifra Fink (sitert i Edlev, 2008, s.260-263) sin forståelse. Skolegården som var preget av et grønnere uttrykk i studien til Jansson og

Mårtensson (2012) viste et bredere gjennomføring av ulike aktiviteter samtidig som det viste en større inkludering blant elevene gjennom aktivitetene, sammenlignet med aktivitetene hos en grå skolegård. En av de største forskjellene mellom den grå- og den grønne skolegården var utforsking av de grønne områdene, hvor frekvensen av utforsking blant den grønne skolegården var mye høyere enn hos den grå skolegården. På bakgrunn av lite naturelementer i skolegården blir ikke selve skolegården tolket som et av de tre uteområdene av informantene.

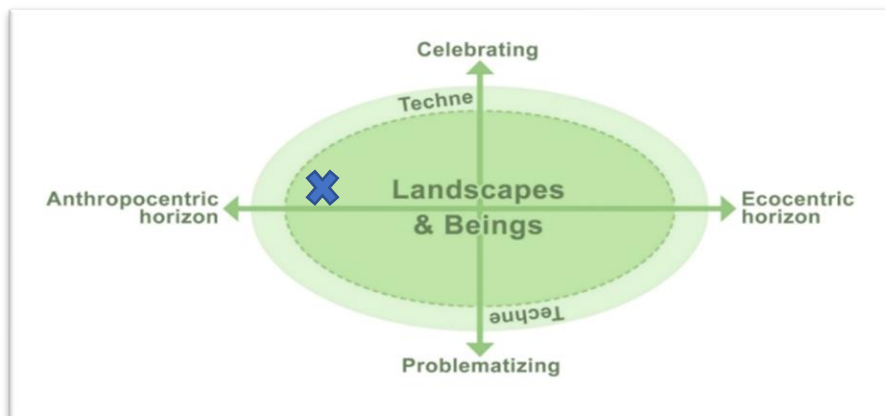
Uteområde nummer en vi går til består av et større område med åpne sletter, skogsområder og bål plass med sitteplasser. Området blir hovedsakelig brukt til tverrfaglig undervisning hvor kroppsøving har innpass påpeker informantene, samtidig som se der muligheten for å bruke området i selve kroppsøvingundervisningen på grunn av områdets muligheter og korte avstand. Uteområde to beskrives av informantene som trangt og et populært område som gjerne første og andre klasse bruker. Uteområdet består hovedsakelig av bål plass med sitteplasser under tak, og skog i området. Ingen av informantene oppgir at de selv har brukt området i kroppsøving eller tverrfaglig undervisning. Videre til siste uteområde, uteområde nummer tre, som ligger i rett nærhet til både uteområde en og to består av et ferskvann, liten brygge, skogområder og en gapahuk med bål plass. Informant 1 forklarer hvordan vannet har blitt brukt tidligere til tverrfaglig undervisning gjennom aktiviteten fiske og skøyter på vinteren. Rundturen til det siste uteområde vi besøker beskriver informant 2 at blir hovedsakelig brukt til å gå tur til i kroppsøvingsfaget, hvor selve turen i seg selv er fokuset for timen, som kan sees i lys av Gurholt (2015) som forklarer aktiviteten «gå» har vært den mest stabile og sentrale aktiviteten i friluftsliv de siste 150 årene. Her oppfattes det som denne aktiviteten er hovedaktiviteten dersom informantene gjennomfører kroppsøving utendørs i naturen i nærområdet til skolen. I området rundt det siste uteområde er det andre naturområder som skolen benytter seg av gjennom tverrfaglig undervisning eller uteskole viser informantene til. Disse områdene virker å befinne seg inne i skoger, på utmarker og lengre unna hovedveien, en kontrast til de nærområdene som ble besøkt under dialog samtalen utendørs som befant seg nær bilveier og bebyggelse.

6.2 Hvordan kan temaene som lærerne bringer frem forstås i lys av Nature in Culture Matrix?

I dette kapittelet presenteres resultatene som er analyser i lys av NatCul-matrisen, og funnene drøftes. Temaene som lærerne bringer frem som blir drøftet i lys av matrisen er 1) Begrepsforståelse, 2) Tid og kroppsøvningsfagets omfang, 3) Uteaktivitet og naturferdsel og 4) Bærekraftig utvikling i kroppsøving. Matrisen bidrar her som et analyseverktøy for å tolke informantenes utsagn om hvordan de arbeider med natur, uteundervisning og bærekraft i lys av matrisen og ulike natursyn. Her plasseres utsagnene som posisjoner i matrisen markert som «X». Kapittelet vil vise ulike tolkninger, og et bredt spekter i resultatene fra dialogsamtalet og fokusgruppeintervjuet som legger grunn for tolkningene opp mot NatCul-matrisen.

6.2.1 Begrepsforståelse

Måten vi oppfatter natur på er noe som varierer fra person til person. Fink (sitert i Edlev, 2008, s. 260-263) viser til mange ulike perspektiver på natur og menneskers syn på naturen. Ute i skolegården kommenterer informant 2 om hvordan han oppfatter natur, når vi passerer det han definerer som natur; «Så her er vi med en gang i natur *henviser til skogen som er rett ved uteområdet, og peker på noen trær og en liten tynn skog*»



Figur 3 *The Nature in Culture Matrix* (Goga, Guanio-Uluru, Hallås, Nyrnes, 2018)

Området som informanten definerer som en del av naturen tolkes her som at det bærer et preg av menneskelig påvirkning gjennom det som virker som mange mennesker/elever har gått mye på området. Området består av trær, altså noe levende. I lys av Fink (sitert i Edlev, 2008, s. 260-263) sine forestillinger om natur, kan dette tolkes som forestillingen om «natur som det grønne». Denne forestillingen omhandler alt som er levende og organisk, hvor informantens

forståelse av natur passer inn ettersom trærne er levende og organiske. Denne forståelsen forsterkes videre med informant 1 sin like forestilling om natur; «Nede på grusbane her er det jo veldig levende med rennende bekk og trær og ... Det er noe med det der at det må være noe levende der skulle jeg til å si.». Aspektet om det levende og organiske, selv i områder som nødvendigvis ikke er typiske frodige naturområder, sees her også på som natur. Bekken renner slik informanten påpeker det, ned til en grusbane for å spille fotball på. Selv om områdene er menneskeskapte og manipulerte av mennesket for å lage uteområdet for eleven, finner man likevel innslag av natur etter informantenes forståelse. Informant 1 forteller videre om hvordan flere av elevene bruker både trærne og bekken til å leke i under friminuttene. Naturelementene viser seg derfor å være tiltenkt til elevene og deres utfoldelse i skolegården. På denne måten plasseres forståelse i matrisen (figur 3) mellom det antroposentriske og feirende natursynet, men nærme det antroposentriske på grunn av hvordan de forstår elementene i naturen til å være elementer som skal gi barna opplevelser og erfaringer.

Det kan sees på som en tett forståelse mellom natur og naturferdsel, hvor informant 2 kommenterer dette med;

De trenger ikke å gå lang, de trenger bare å gå opp i skoglien som er rett ved siden av, da er det naturferdsel. Men det er bare min tanke om du går på en asfaltert vei inn på en kunstgressbane som er inngjerdet, da er du ikke i naturen i mine øyner. Du ser naturen, men du er ikke i naturen. For det er ingenting der som ville sett sånn ut, eller føltes sånn ut om det ikke hadde blitt bearbeidet.



Figur 4 *The Nature in Culture Matrix* (Goga, Guanio-Uluru, Hallås, Nyrnes, 2018)

Her kan man tolke at informanten viderefører aspektet ved det levende med naturen, samt problematiserer menneskets påvirkning på naturen og naturområder. Informanten drar frem forskjellen på å se naturen, og det å oppholde seg i selve naturen – som han ser på som noe levende. Man kan tolke utsagnet som et mer problematiserende syn på menneskets økologiske fotavtrykk (FN-SAMBANDET, 2017) og hvordan vi bruker areal som har tidligere vært naturområder eller naturressurser til vårt eget forbruk (FN-SAMBANDET, 2022). Å vise en problematiserende forståelse til her ved for eksempel asfaltering av veier, kan man dra en parallell til det tverrfaglige temaet *Bærekraftig utvikling* i kroppsøving, hvor «faget skal medvirke til forståelse av at valgene den enkelte gjør, har betydning og konsekvenser for bærekraftig utvikling og vern av livet på jorda, både lokalt, regionalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2017). FN viser til hvordan 75 prosent av alle landområder har enten blitt endret til åkre, dekket av betong, druknet av demninger eller påvirket på andre måter (FN-SAMBANDET, 2022). Utsagnet tolkes derfor i matrisen sitt koordinatsystem (figur 4) mot en mer problematiserende forståelse av naturferdsel på bakgrunn av hvordan informanten reflekterer over menneskets bearbeidelse av naturen og naturmangfoldet.

6.2.2 Tid og kroppsøvingfagets omfang

Innenfor temaet *tid og kroppsøvingfagets omfang* kan det tolkes som at natursynet til informantene omhandler hovedsakelig det antroposentriske og feirende synet på naturen. Det første sitatet omhandler informant 1 sin forklaring av nærområde nummer tre og hvordan området passer til en kroppsøvingstime gjennom en «rundtur»:

Dersom vi hadde gått bittelitt lengre så finnes det en stor sånn utmark og der er det veldig mye aking da. Så har du den gapahuken der, det er en brygge der – den er fin å fiske på og dette er vel noe som, eller det blir vel ikke så mye naturopplevelse da, men eller hva det sto, men du rekker en runde på en time.



Figur 5 *The Nature in Culture Matrix* (Goga, Guanio-Uluru, Hallås, Nyrnes, 2018)

Tidsperspektivet som påvirker hvordan informantene planlegger og gjennomfører undervisningen, kan også tolkes i hvordan informantene oppfatter naturen gjennom planleggingen. Områdene de har tilgjengelig blir brukt etter hvor mye tid de har tilgjengelig. Planleggingen av undervisningen kan dermed her tolkes som at den ikke skjer på naturens premisser, et økosentrisk natursyn, men at den skjer på bakgrunn av menneskenes premisser om behov og ønsker, altså et antroposentrisk syn. I matrisen (figur 5) plasseres derfor utsagnet mellom det feirende og antroposentriske synet, men mot et mer antroposentrisk syn. Tidsperspektivet som en utfordrende rammefaktor for undervisningen fører videre til at den samme rundturen som informant 1 nevner i det forrige sitatet, blir gjennomført på de samme premissene for informant 2;

... har vært her og akt med et par trinn, men utover det dersom vi skal her så er det bare for turen sin del, ikke for, da stopper vi knapt. Da får elevene jogge eller gå i sitt tempo, så skal vi bare være ute og nyte det for det det er.



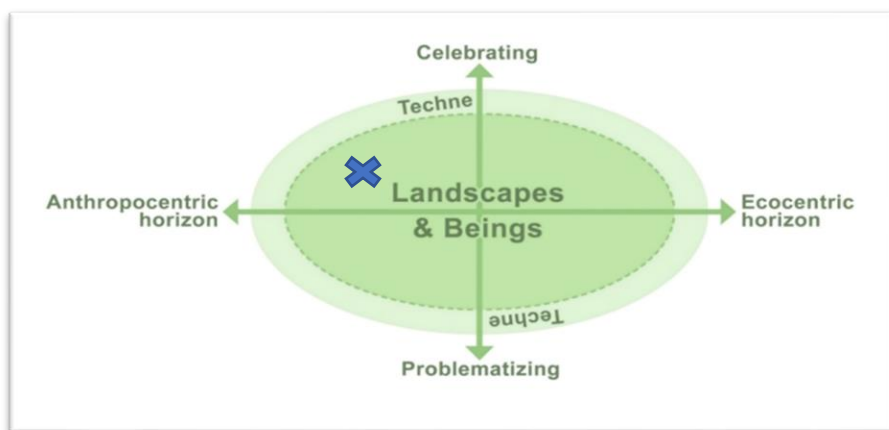
Figur 6 *The Nature in Culture Matrix* (Goga, Guanio-Uluru, Hallås, Nyrnes, 2018)

Her tolkes det derfor som en delt forståelse blant informantene om hvordan de planlegger undervisningen som blir gjennomført ute i naturen og på nærområdene etter deres premisser og behov. Denne tolkede forståelsen kan oppfattes som både et feirende syn på naturen og et antroposentrisk syn. I matrisen (figur 6) plasseres derfor utsagnet mellom det antroposentriske og det feirende). Hvor planleggingen og gjennomføringen av aktiviteter ute i naturen er i hovedsak for elevenes del og for å «nyte det for det det er».

6.2.3 Uteaktivitet og Naturferdsel

Innenfor kjerneelementet *uteaktivitet og naturferdsel* kan man tolke en draging mot det antroposentriske og det feirende natursynet i lys av informantenes utsagn og hvordan de arbeider med naturen. Informant 2 trekker frem et synspunkt på det å være utendørs i undervisningen slik:

Er litt kjekt med å være ute, at man alltid vil få minst en som sier *å se der* i hvert fall, det er alltid et eller annet», «... man kan ikke gå på de største turene, for da er det veldig mange som ikke kommer frem ...» og «... det er det å få til en god opplevelse for alle ...

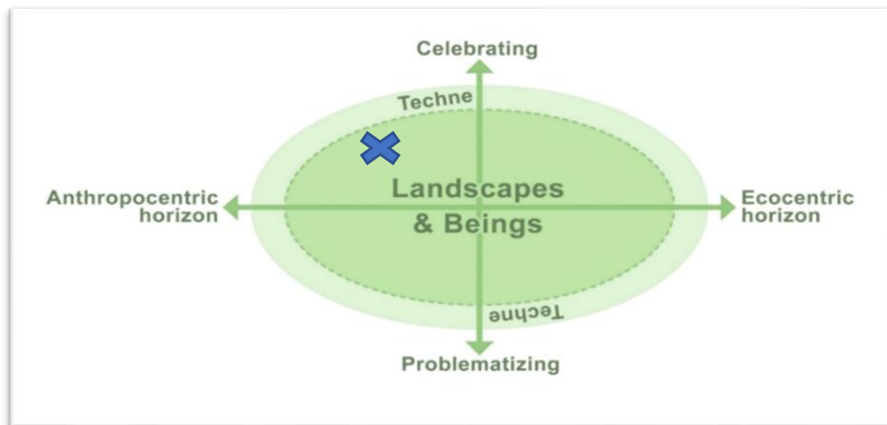


Figur 7 *The Nature in Culture Matrix* (Goga, Guanio-Uluru, Hallås, Nyrnes, 2018)

I utsagnene til informant 2 kan man se på mennesket som en sentral faktor, noe som er sentralt i antroposentrisk forståelse av natur (Hallås et al., 2019). Man kan videre forstå utsagnene om å være utendørs er for å gi opplevelser til eleven og mennesket, hvor mennesket er i sentrum av opplevelsen av å være utendørs i naturen. Denne oppfatningen kan derfor

forstås som å være en antroposentrisk oppfattelse, samtidig som et noe feirende syn også. Utsagnene blir derfor plassert i matrisen (figur 7) mellom et antroposentrisk og feirende syn, men nærmere antroposentrisk enn feirende på grunn av fokuset på menneskets opplevelser.

Den samme måten å forstå natur og naturopplevelser på kan man videre se i flere utsagn fra informant 2, men her er fokuset rettet mer mot et feirende syn på naturen; «... Dagstur opp til *** er jo veldig fint ...» og «... men det er vanvittig fint å ha tverrfaglig undervisning når man kommer opp om det ikke er bare turen i seg selv som er ...».



Figur 8 *The Nature in Culture Matrix* (Goga, Guanio-Uluru, Hallås, Nyrnes, 2018)

Ut ifra utsagnene er det tolket som en tydeligere retning mot et feirende syn på naturen gjennom informantens bruk av adjektivet «fint» om det å være ute i naturen med elevene. Bruk av adjektiv som «fint» tolkes her, slik som hos Hallås, Sæle og Løvteit (2017), som et feirende perspektiv når informantene oppfatter det estetiske med naturen med synssansen som fint. På denne måten blir utsagnene derfor plassert i matrisen (figur 8) ved aksene feirende natursyn, samtidig som det er på siden med det antroposentriske natursynet da det fortsatt er fokus på menneskene og deres opplevelser i naturen. Den felles uttalelsen fra begge informantene om synet på naturen som noe estetisk tiltrekkende kan være et resultat av deres habitus. Den oppfattede ensidige forståelsen av natur som noe estetisk tiltrekkende, den feirende og noe antroposentriske forståelsen, gir grunnlag for et natursyn som virker å være hovedvekten av type natursyn elevene blir utsatt for. I lys av dette kunne en fremstilling av flere ulike natursyn økt elevenes læring i å forholde seg til og reflektere over flere natursyn knytt til bærekraftig utvikling, slik Isnes og Sandås (2015) beskriver det.

Hos Sæle, Hallås og Adeland (2019) viste forskningen at informantenes habitus i form av oppvekst og erfaringer gjennom skolegang og fritid var preget av hoved innslag av feirende og menneskesentrert natursyn hvor det er mennesket som hele tiden har stått i sentrum for å

dekke deres behov. Samtidig med noen innslag økosentriske og problematiserende natursyn, var det det antroposentriske og feirende natursynet som dominerte. I likhet med Sæle, Hallås og Adeland (2019) opplevde informant 2 innslag av økosentrisk og problematisk naturpraksis her gjennom utdannelsen. Han forklarer dette med

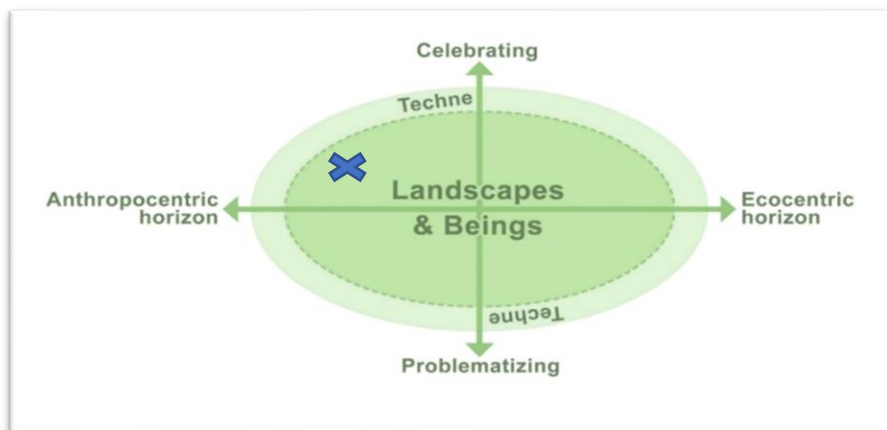
nå er det ikke så lenge siden jeg var ferdig utdannet så jeg har hatt en del om dette på masterstudiet. Men jeg føler ikke at det er nok at en person har ...» og «jeg hadde akkurat studert det siste året mitt hvor det hadde kommet at bærekraftig utvikling blir et tverrfaglig tema, så det var jo et prøveprosjekt det året før. Det var ikke så godt planlagt fra professorene sin side, det var sånn det her må vi ha.

Selv om informanten opplevde innslag av økosentrisk og problematiserende naturpraksis under utdanningen, kan det virke som andre erfaringer, opplevelser og verdier har påvirket deres habitus til å ha et syn på naturen og naturferdsel dreiet mot det antroposentriske og feirende. Når habitusen vår blir påvirket av blant annet tidligere erfaringer, kan det være forståelig at natursynet til informantene her oppleves som menneskesentrert og feirende, når nye påvirkninger trer i kraft gjennom arbeidslivet og andre erfaringer og holdninger som blir relevant for informantenes habitus i denne sammenhengen.

Gjennom kroppsøvfagets undervisning i naturen drar informantene frem to ulike typer naturopplevelse, hvor man kan tolke de i en antroposentrisk og feirende retning;

Informant 2: Dersom det er 4-5 elever som ikke kommer seg frem så er det en vanvittig kjip opplevelse for de, eventuelt at jeg må gi alt jeg har så kommer jeg frem og alt jeg vil er å sove fordi jeg er ferdig. Det er det å få til en god opplevelse for alle ...

Informant 1: Men det merkes i stanga det og, det gjør litt, opplevelsen er der. Det er helt merkelig det der, hvordan man greier å få fisk. Jeg hadde en som ikke skulle fiske, men så tok jeg på makk og spurte om han kunne holde stangen. Og da nappet det jo selvfølgelig og da var jo han bitt av basillen.



Figur 9 *The Nature in Culture Matrix* (Goga, Guanio-Uluru, Hallås, Nyrnes, 2018)

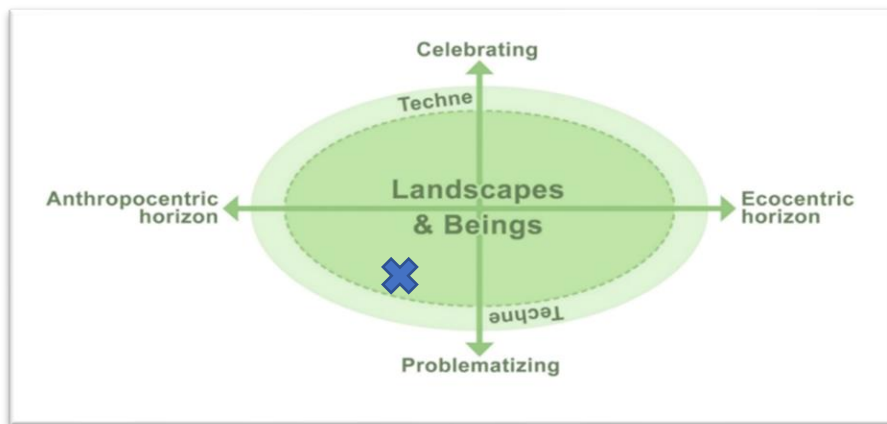
Utsagnene viser et dreiet fokus om å skape gode naturopplevelser for elevene. Dette antroposentriske og feirende synet på naturen gjennom hvordan de skaper naturopplevelser for barna kan her sees i et perspektiv om utsette de for ulike typer natursyn. Vi har tidligere sett i resultatene at elevene har opplevd flere opplevelser med møte med forsøpling i naturen, som kan vise til et problematiserende natursyn. Ved å gi elevene indirekte eller direkte innsyn i ulike typer natursyn, kan det være med på å la elevene utvikle egne relasjoner til naturen, og lære seg å vurdere etiske spørsmål knyttet til naturen i ulike perspektiv (Edlev, 2008, s. 279)

6.2.4 Bærekraftig utvikling i kroppsøving

Til nå har det blitt tolket som en hovedtendens at natursynet hos informantene er tolket at strekker seg hovedsakelig mot det antroposentriske og feirende. Med temaet *bærekraftig utvikling i kroppsøving* er det på den andre siden tolket en mer problematiserende og delvis økosentrisk måte å forstå naturen på gjennom uttrykk og utsagn fra informantene.

Sitatet under fra informant 2 tolkes som at det fokuserer på det økokritiske ved problemet ved å kjøre for mye buss til aktiviteter som ikke krever transport. Samtidig bruker informanten ordene «vi har bare godt av å bevege oss.», dette kan dermed tolkes som en antroposentrisk måte å se naturen på ved at den brukes for at elevene skal få bevege seg. På grunn av både den problematiserende forståelsen av unødvendig kjøring av buss, og den antroposentriske forståelsen ved å bruke uteområdene og naturen for at elevene skal bevege seg blir utsagnet plassert i matrisen (figur 12) mellom den antroposentriske og problematiserende forståelsen av natur.

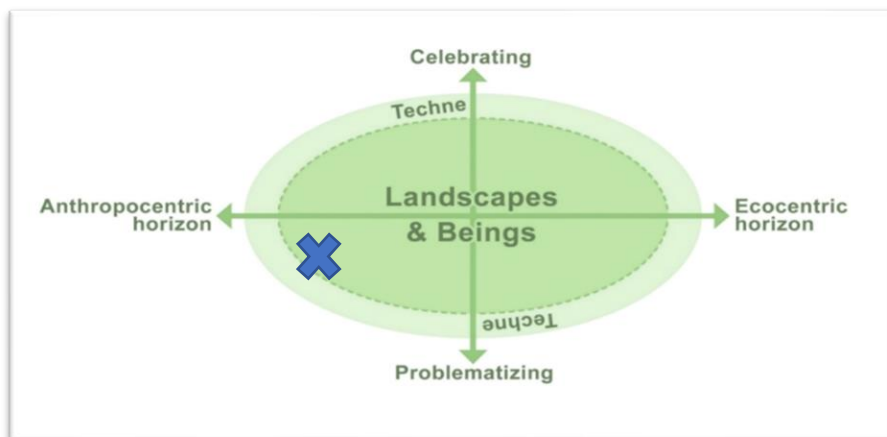
Jeg har svømming med begge klasser og mener det er så enkelt om det at når en buss skal drive og kjøre frem og tilbake, for det første tar det opp en person sin arbeidsplass, og at han skal kjøre på oss som greier å gå frem og tilbake som tar oss 20 minutter. Den bussen skal snu og styre, og den bruker ikke så mye kortere tid den og vi har bare godt av å bevege oss.



Figur 10 *The Nature in Culture Matrix* (Goga, Guanio-Uluru, Hallås, Nyrnes, 2018)

Informanten viser en refleksjon over hvordan han som kroppsøvlingslærer kan bruke andre fremkomstmiddel enn busser, her å gå, for å komme seg til aktiviteter i kroppsøvlingsfaget istedenfor transportmiddel for å komme seg til aktiviteten. Utsagnet kan tolkes som en økosentrisk forståelse på hvordan trafikk og transport kan være negativt for jordkloden og klimakrisen, slik som Bjørnara (2016) belyser om transportaktivitet sin høye klimagassutslipp på verdensbasis. Samtidig blir utsagnet plassert mellom en problematiserende forståelse og en antroposentrisk forståelse (figur 10). Selv om informanten belyser problematikken ved overdrevet transport på korte avstander, avslutter han med å påpeke at elevene og klassene har «bare godt av å bevege oss». Denne tolkede forståelsen som mennesket i sentrum kan tolkes som en gjennomgående forståelse i de ulike temaene som har blitt drøftet til nå.

Tidligere har informantene snakket om det estetiske fine ved naturen ved turer og det feirende natursynet, samtidig kommenterer informant 2 på høy trafikk på fjellene og uteområdene i nærområdet til skolen; «Dagstur opp på *** er jo veldig fint, men der er det jo stor trafikk ofte. Det er veldig mange ungdomsskoler som er oppe der og ...».

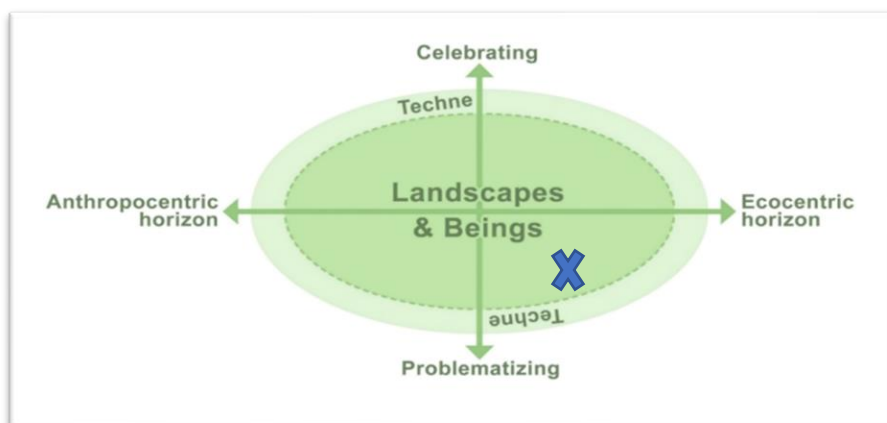


Figur 11 *The Nature in Culture Matrix* (Goga, Guanio-Uluru, Hallås, Nyrnes, 2018)

Sitatet plasseres i matrisen (figur 11) mellom den antroposentriske og den problematiserende forståelsen, men nærmest den antroposentriske. Plasseringen kommer fra tolkningen om at den store trafikken og at mange ungdomsskoler bruker det spesifikke område er en negativ konsekvens kun for informanten, og ikke for naturen. Det kan oppfattes som den høye trafikken tolkes negativt i den forstand at da er det lite plass for informanten og hans klasse å dra på den spesifikke turen, istedenfor å fokusere på det økologiske fotavtrykket til mennesket som påvirker naturmangfoldet på jorden (FN-SAMBANDET, 2022). Utsagnet kan derfor tolkes ulike veier om hvorvidt informanten også har en problematiserende forståelse eller en mer feirende forståelse, da vi ikke har mer informasjon fra informanten om hvordan han ser på den store trafikken i fjellet og nærområdene

Når informant 1 snakker om uteområde nummer tre, forklarer han at han har hatt med elever og fisket der. Han forklarer om fiskebestanden med «*masse fisk ja, alt for mye*», og forteller videre:

... det har jeg sagt til de, for de vil jo slippe de uti igjen og sånt, vi må ta de opp og få de, ja for det er jo ikke bærekraftig slik som det er her. Det er vel egentlig satt ut mye fisk her og det er jo gjedde her og, det er jo ikke gjedde her naturlig.



Figur 12 *The Nature in Culture Matrix* (Goga, Guanio-Uluru, Hallås, Nyrnes, 2018)

Informantens språkbruk her kan sees i sammenheng med forståelsen av natur og naturferdsel som vi har dørtet under 6.2.1 *Begrepesforståelse*, hvor det naturlige og bearbejdet i naturen drøftes. Ferskvannet det er snakk om inneholder ikke naturlig gjedde, og fiskebestanden har blitt for stor for hvordan forholdene og matressurserene er. Fiskevann med for stor bestand av småfisk fører til at konkurransen om maten blir for stor, fisken fortsetter å være liten, mager og av dårlig kvalitet (Amundsen, 2017). Denne didaktiske praksisen til informanten tolkes som at de viser en forståelse for hvordan å inkludere det tverrfaglige temaet *Bærekraftig utvikling* gjennom «...faget skal medvirke til forståelse av at valgene den enkelte gjør, har betydning og konsekvenser for bærekraftig utvikling og ver av livet på jorda, både lokalt...». Det lokale fokuset blir her hovedvekten på hvordan enkeltmennesker kan gjøre fiskebestanden mer bærekraftig ved individuelle handlinger og valg gjennom her uttynning av småfiskbestanden for å opprette en ny balanse i ferskvannet, hvor større ørreter, røyer og gjedde dominerer vannet (Amundsen, 2017). Denne fremstillingen og refleksjonen rundt fiskebestanden i ferskvannet kan tolkes som et økokritisk perspektiv i kroppsøvingsfaget (Sæle, Hallås, 2020, s. 116) når informanten bevisst fremstiller natur og menneskets plass i naturen, her i forhold til å være med på å påvirke fiskebestanden i en positiv retning. Utsagnet plasseres derfor i matrisen (figur 12) mellom det økosentriske og problematiserende natursynet.

Et av de første tingene som ble nevnt i denne studien av begge informantene når det kommer til bærekraftig utvikling i kroppsøvingsfaget, var *sporløs ferdsel*. Informant 2 drar inn forsøpling i naturen, og hvordan han som underviser forsøker å være et godt forbilde for elevene utendørs; «Dersom det ligger søppel der så prøver jeg å være et veldig godt forbilde;

at dette (søppelet) ligger her til endens morgen dersom vi ikke tar det nå ...». Sitatet kan tolkes som en bevissthet på at søppelet ikke hører til i naturen og samtidig en forståelse for nedbrytbarheten hos søppel i naturen. Tolkningen her faller derfor inn under et økosentrisk og problematiserende natursyn. Det problematiserende synet rundt forsøpling i naturen blir videre belyst i et utdrag fra fokusgruppeintervjuet mellom informantene. Her tolkes det som at elevenes førstehånds opplevelser om forsøpling kan være en annen type naturopplevelse, enn det vi har sett til nå som har fokusert på de estetiske naturopplevelsene;

IN1 «Det lå jo en Ryde (elektrisk sparkesykkel) i elva her borte for eksempel, så jeg tror det er et sted det er lett å finne eksemplene på, ja.»

IN2 «De som så den (elektrisk sparkesykkel) kommer aldri til å glemme det. Det eksemplet kan man dra frem i så mange sammenhenger ...»

Samtalen kan tolkes som en videre bevissthet ovenfor problematikk med forsøpling i naturen. I likhet med sitatet om forsøpling i naturen kan man tolke den samme bevisstheten om søppel i naturen, men om søppel i et vidt og ulikt omfang. Naturopplevelsene for elevene var utgangspunktet for at de oppdaget søppelet og for at lærerne gjør elevene oppmerksom på søppelet i naturen. Nærheten til naturen gjennom ulike opplevelser kan slik Marion og Strømme (2015) fremhever, være en forutsetning for utvikling av positive holdninger til miljø- og naturvern. Videre hos Beach (2003) blir det sagt at en direkte kontakt med naturen er en nødvendig forutsetning for barna å utvikle en økologisk bevissthet. Særlig positive naturopplevelser sammen med voksne antas å ha stor verdi ved utvikling av miljø- og naturpositive holdninger senere i livet (Farstad, van Marion og Strandenæs, 1993 sitert i Marion & Strømme, 2015, s. 128). De voksne i denne sammenhengen blir informantene. Måten de omtaler søppelet i samtalen kan tolkes som de er bevisst på å skape en samtale og refleksjoner hos elevene om søppel i naturen, noe som kan bidra til å være utgangspunkt for refleksjoner og samtale omkring natur, klimaspørsmål og for eksempel hvordan vi som individer kan verne om vår natur (Hallås, Sæle, Løtveit, 2017). Det kan tolkes som at informantene viser en forståelse over kroppsøvingsfagets viktig plass under tematikken som omhandler bærekraft og miljøspørsmål, og hvordan de kan bidra inn i andre fag.



Figur 13 *The Nature in Culture Matrix* (Goga, Guanio-Uluru, Hallås, Nyrnes, 2018)

Informantene viser en forståelse i utsagnene ovenfor om hvordan denne typen fokus på menneskes forsøpling i naturen kan være med å gi gode diskusjoner og refleksjoner hos elevene spesielt rundt kompetansemålet etter fjerde trinn; «øve på trygg og sporløs ferdsel» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Forståelsen av forsøpling i naturen og undervisning om sporløs ferdsel, uavhengig av hvor søppelet kommer fra og hvem som har forsøplet, viser en økosentrisk og problematiserende naturforståelse. Det økosentriske og problematiske uttrykket kan tolkes gjennom informant 2 sin kommentar om at «*dette (søppelet) ligger her til endens morgen dersom vi ikke tar det nå*». Kommentaren tolkes her som et natursyn som er bevisst på å holde naturen søppelfri på grunn av konsekvensene av søppelets nedbrytningstid, og plasseres derfor i matrisen (figur 13) midt mellom en økosentrisk og problematiserende forståelse av naturen. Samtidig kan man se på disse utsagnene i et samlet perspektiv i en antroposentrisk og problematiserende retning. Selv om informantene viser et problematiserende og til dels økosentrisk forståelse for problematikken av søppel i naturen, og viser en forsterket rolle til dette gjennom fokuset på kompetansemålet om sporløs ferdsel (Kunnskapsdepartementet, 2019), er opplevelsen til elevene fortsatt i sentrum. Slike naturopplevelser kan som nevnt tidligere være positivt i den forstand at elevene kan være med på å utvikle en miljø og naturpositiv holdning senere i livet (Farstad, van Marion og Strandenæs, 1993 sitert i Marion & Strømme, 2015).

En faktor å ta hensyn til hos informantene er at de begge har hovedsakelig samme utdannelse, men har ulik opplevelse av innslaget av bærekraft, miljø og naturspørsmål i utdannelsen sin. Informant 2 forklarer det slik:

nå er det ikke så lenge siden jeg var ferdig utdannet så jeg har hatt en del om dette på masterstudiet. Men jeg føler ikke at det er nok at en person har ...», «jeg hadde

akkurat studert det siste året mitt hvor det hadde kommet at bærekraftig utvikling blir et tverrfaglig tema, så det var jo et prøveprosjekt det året før. Det var ikke så godt planlagt fra professorene sin side, det var sånn det her må vi ha.» og «Nei, burde nok helt sikkert ha mer ...

På den andre siden har informant 1 en annen opplevelse fra høyere utdanning om omfanget av bærekraft, miljø og naturspørsmål i mastergradutdannelsen sin;

Jeg bare prøver å tenke på når vi gikk på skolen, eller når vi studerte. Det er fort jeg husker feil, men det er fort sporløs ferdsel som går igjen der og på en måte, jeg vet ikke om det var så mye ...

Ut ifra tidligere drøfting og informantenes utsagn om at de skulle hatt mer kompetanse innenfor tematikken, kan man sammenligne det med Seeber, Astrid og Widmer (2014) konklusjon om Europeiske lands fokus på miljø og bærekraft, hvor de stiller spørsmål om lærerne har tilstrekkelig evne og kompetanse til å undervise om læreplanens krevende undervisning om miljø- og bærekraft spørsmål? Seeber et. al. påpeker videre at dette er tema lærerne vanligvis ikke møter under sin egen utdanning. I dette forskningsprosjektet har på den andre siden en av to informanter hatt betydelig om natur, miljø- og bærekraftsspørsmål gjennom teoretisk og praktisk undervisning. Han beskriver den praktiske undervisningen slik;

Vi hadde en kajakk tur en gang de vi ikke fikk lov å ta med mat.» «...vi skulle prøve så godt vi kunne å spise tang, snegler ...» og «jeg husker vi kokte snegler. For det var bærekraftig utvikling som var temaet for hele turen. Studentene fikk utdelt en artikkel om bærekraftig utvikling som vi skulle legge frem til resten. Alt handlet om bærekraftig utvikling.

Her kan vi se en tydelig forskjell på en nyutdannet lærer som har hatt om bærekraft, miljø og natur på utdannelsen sin, og en lærer som ikke har hatt samme utdanning på grunn av de gjeldende læreplanene da de tok utdannelsen sin. Samtidig viser datamaterialet en nokså sammenstemt forståelse for hvordan de arbeide med og i naturen i kroppsøvingsfaget uavhengig av deres bakgrunn. Informant 2 nevner at det ofte ikke er nok med at en person har kunnskap og en drivkraft for bærekraftig utvikling i kroppsøvingsfaget og skolen, men at det er behov for et kollektivt fokus på tematikken for å få til en forandring. Ut ifra at informanten ikke har oppfattet ordet «kroppsøving» i utviklingstiden på skolen enda, kan man tolke det som et lite kollektivt fokus på tematikken og på den måten forstå informantenes didaktiske praksis rettet mot natur, miljø- og bærekraft spørsmål i kroppsøving. Informant 2 sitt utsagn;

«På 6.trinn hadde de en uke med studenter om bærekraft og da nevnte jeg et par ting i kroppsøvingstimen. Bare småting, men det var fordi jeg viste vi hadde hatt om det på forhånd» forsterker hvordan løsninger med ukesprosjekt kan kollektivt føre til et større fokus på studiens tematikk i skolen.

7.0 Oppsummering

Formålet med denne masteroppgaven var å undersøke hvilke refleksjoner et utvalg kroppsøvingslærere i barneskolen hadde rundt hvordan de arbeidet med og i naturen, samt se på hvordan temaene de bringer frem kan sees i lys av The Nature in Culture Matrix. På bakgrunn av problemstillingen *Hvordan reflekterer kroppsøvingslærere på barnetrinnet om deres didaktiske praksis knyttet til natur, miljøspørsmål og bærekraft?* med følgende forskningsspørsmål; *Hvilke tema er det lærerne trekker frem når de snakker om natur, uteundervisning og bærekraft i kroppsøving?* og *Hvordan kan temaene som lærerne bringer frem forstås i lys av Nature in Culture Matrix?* har jeg intervjuet to kroppsøvingslærere. Den kvalitative metoden semistrukturerte intervju har blitt anvendt i denne studien for å innhente data, og datamaterialet har i etterkant blitt analysert og drøftet opp mot forskning, litteratur og studiens teorigrunnlag. Formålet med dette kapittelet er å oppsummere, samt svare på problemstillingen til studien.

Resultatene som har kommet frem i denne studien ut ifra mine tolkninger viser at begge informantene reflekterer over sin didaktiske praksis med flere likhetstrekk. Slik som flere trekker frem som en utfordring i kroppsøvingsfaget (Arnesen & Leirhaug, 2021; Moen et al., 2018; Moen et al., 2015), kan det virke som rammefaktoren *tid* er en av utfordringene med å arbeide med natur i kroppsøvingsfaget. Gjennom LK20 har flere temaer knyttet til natur, uteundervisning og bærekraft kommet inn på læreplanen og som blant annet er rette mot kroppsøving gjennom både tverrfaglig tema, kjerneelement i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019) og den overordnede delen av læreplanen som sier blant annet at «*Skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet*» (Kunnskapsdepartementet, 2017). På bakgrunn av utfordringer med noen av rammefaktorene i kroppsøving, tid, viser resultatene i denne studien at den «*tradisjonelle kroppsøvingstimen*» bli prioritert. Selv om det informantene oppfatter som store kompetansemål å komme gjennom i forhold til studiens tematikk, har ikke timetallet til kroppsøvingsfaget endret seg siden LK06. Resultatene i denne studien viser derfor at tverrfaglig undervisning blir en viktig arbeidsmetode for begge informantene for å komme gjennom kompetansemålene elevene skal lære om i kroppsøving. Turdager ute i naturen med aktiviteten å gå oppfattes som den vanligste formen for hvordan informantene arbeider med naturen, slik Gurholt (2015) viser har vært den mest stabile aktiviteten innenfor friluftsliv og naturferdsel de siste 150 årene. Det kommer også frem at beliggenheten til skolen gjennom uteområdene og naturområdene i nærområdet, gir de gode muligheter for gjennomføring til

uteundervisning og arbeid med kroppsøvingsfaget utendørs i naturen. Gjennom tverrfaglig undervisning i naturen viser informantene til en hovedsakelig bevissthet rundt sporløs ferdsel omkring bærekraftsspørsmålet. Samtidig tolkes det som de har en bredere undervisningspraksis rundt bærekraft i kroppsøving, som det kan virke som de ikke er klar over selv. Gjennom å gi elevene ulike typer naturopplevelser, både estetiske fine opplevelser og opplevelser med forsøpling, og hvordan å ta vare på fiskebestand, kommer det til syne flere ulike natursyn. Å introdusere ulike natursyn for barna kan være med på å la de utvikle egen relasjon til naturen, hvor de selv lærer å vurdere etiske spørsmål i forskjellige perspektiv (Edlev, 2008, p. 279).

Når det kommer til å se temaene informantene trekker frem i lys av The Nature in Culture Matrix, viser mine tolkninger en hovedretning mot det antroposentriske og feirende natursynet i deres didaktiske praksis. Planleggingen og gjennomføringen av uteaktiviteter og naturferdsel tolkes her som en planlegging av aktiviteter som har til hensikt å være for elevene, med elevene i sentrum og naturen som kommer i andre rekke. En antroposentrisk og feirende oppfattelse kommer til syne i de muntlige uttrykkene til informantene gjennom en dreierende retning mot et fokus på det «fine» og «pene» ved naturen. Naturopplevelser med både fokus på det feirende synet på naturen, samt naturopplevelser som presenterer et mer problematiserende natursyn til elevene kommer begge til syne gjennom tolkningsarbeidet. Gjennom en introduksjon av både feirende og problematiserende ståsteder, tolkes det her som en utforskning av menneskenes plass i naturen i kroppsøvingsfagets ulike kulturuttrykk, her deres didaktiske praksis og muntlige uttrykk (Hallås et al., 2019, p. 8). Selv om informantenes uttrykk tolkes som en dreining mot det antroposentriske og feirende natursynet, viser de en dreining mot det problematiske og økosentriske natursynet også. Edlev (2008, p. 279) mener likevel at det å være bevisst over sitt eget natursyn, betyr ikke at man behøver å ha et spesifikt natursyn, at man kun tilhører en retning, så lenge man er bevisst over ulike syn og måter å forstå naturen på.

Studiens begrensninger og veien videre

I denne studien er det flere mulige begrensninger som er verdt å trekke frem, både metodiske og helhetlige begrensninger. Den ideelle gruppesammensetningen beskriver Krueger (2015, p. 82) er fem til åtte informanter, men denne studien innehar kun to informanter. Da studien hadde et mindre datamateriale, kan det være en konsekvens av at det kun var to informanter i studien. Troverdigheten til studien kunne videre forsterket ved å tilbakeføre resultatene og mine tolkninger til informantene (Johannessen, Christoffersen, Tufte, 2016, s. 232). En

konsekvens av et lite datamateriale førte i denne studien til at det ble en overvekt av sitat og utsagn fra informant 2. En mulig begrensning til studien kan videre gå på kjønnsproblematikken ved at det kun er menn som er representert. Det er vist i en studie at kjønn kan ha innvirkning på bevissthet for bærekraftig utvikling, hvor kvinner viste en høyere bevissthet om bærekraftig utvikling enn menn (Baena-Morales et al., 2021).

Følgende studie gir innblikk i et utvalg av lærere sine erfaringer og refleksjoner rundt naturtematikken i kroppsøving i barneskolen. Informantene sine beskrivelser gir en innsikt i hvordan lærere arbeider med natur, og bruker ulike metoder for å kunne gjennomføre undervisningen som omfatter natur, miljø og bærekraftsspørsmål som blant annet omfatter det nye tverrfaglige temaet *Bærekraftig utvikling* og kjerneelementet *Uteaktiviteter og naturferdsel*. Læreplanen LK20 er derimot nylig implementert, det vil derfor være behov for mer forskning som omfatter skoler og læreres arbeid med den nye læreplanen i et kroppsøvingsperspektiv. Da denne studien inkluderer en skole som har gode nærliggende uteområder og naturområder, ville det vært interessant å forske på skoler som ligger i urbane bystrøk uten tilgang på nærliggende naturområder. Når det kan være ulike oppfatninger mellom kjønn om denne studiens tematikk (Baena-Morales et al., 2021), kan det videre være et interessant forskningsprosjekt å studere forskjellen mellom kvinnelige og mannlige kroppsøvingslæreres refleksjoner rundt deres didaktiske praksis i skolen omkring natur, miljøspørsmål og bærekraft.

Referanser

- Amundsen, B. (2017). Storørreten er tilbake i dårlige fiskevann. Hentet fra <https://forskning.no/naturressursforvaltning-hav-og-fiske-naturvern/stororreten-er-tilbake-i-darlige-fiskevann/327418>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter* Cappelen Damm Akademisk. antropo-. (u.å.). Hentet fra <https://ordbokene.no/bm/2281>
- antroposentrisk. (u.å.). Hentet fra <https://naob.no/ordbok/%C3%B8kologi>
- Arnesen, T. E., & Leirhaug, P. E. (2021). Friluftsliv--et hovedområde i kroppsøvningsfaget? In *Ute! : friluftsliv: pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*. ResearchGate.
- Baena-Morales, S., Ferriz-Valero, A., Campillo-Sánchez, J., & González-Víllora, S. (2021). Sustainability Awareness of In-Service Physical Education Teachers. *Education Sciences*, 11(12), 798. Hentet fra <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/12/798>
- Ballantyne, R., & Packer, J. (2002). Nature-based Excursions: School Students' Perceptions of Learning in Natural Environments. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11. doi:<https://doi.org/10.1080/10382040208667488>
- Beach, B. A. (2003). Rural Children's Play in the Natural Environment. In D. E. Lytle (Ed.), *Play and Educational Theory and Practice* (Vol. 5). London: Praeger Publishers.
- Bjørnarå, H. B., Torstveit, M. K., Stea, T. H., Bere, E. (2016). Kronikk: Fysisk aktivitet er ikke nødvendigvis bærekraftig [Kronikk]. Hentet fra <https://forskning.no/forebyggende-helse-helse-sykdommer/kronikk-fysisk-aktivitet-er-ikke-nodvendigvis-baerekraftig/1168117>
- Bjørnstad, R. (2020). *Framstillinger av klimaendringer i norsk sakprosa for barn og unge: En studie av Før øya synker (2018) og Hva er greia med klima? (2019)*. (masteroppgave). Høgskolen i Innlandet, brage.inn.no. Hentet fra <https://brage.inn.no/innxmlui/bitstream/handle/11250/2772011/Bjoernstad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. no: Cappelen Damm akademisk.
- Burner, T., & Svendsen, B. (2021). *Faglærer i grunnskolen*. no: Fagbokforlaget.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary Research Strategies*: Sage.
- D. Anđić, A. Č. (2020). *WHAT ARE THE ATTITUDES OF FUTURE TEACHERS ABOUT SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN CROATIA? VALIDATION AND ADAPTATION OF THE ATTITUDES TOWARD SUSTAINABLE DEVELOPMENT SCALE*. Paper presented at the 13th annual International Conference of Education, Research and Innovation.
- D. R. E. Cotton, M. F. W., O. Maiboroda, I. Bailey. (2007). Sustainable Development, Higher Education and Pedagogy: A study of lecturers' beliefs and attitudes. *Environmental Education Research*, 13. doi:10.1080/13504620701659061
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (Vol. 5). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Edlev, L. T. (2008). *Natur og miljø i pædagogiske arbejder* (Vol. 2). København: Munksgaard Danmark.
- Ericson, F., Jovell, G., & Rådström, L. (1978). *Kom ut! Uteaktiviteter hele året*. Oslo: Tanum-Norli A/S.
- Fauskanger, J., Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98, 127-139.
- FN-SAMBANDET. (2017). Økologisk fotavtrykk. Hentet fra <https://www.fn.no/Statistikk/oekologisk-fotavtrykk>
- FN-SAMBANDET. (2021, 28.10.21). Bærekraftig utvikling. Hentet fra <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- FN-SAMBANDET. (2022). Naturmangfold. Hentet fra <https://www.fn.no/tema/klima-og-miljoe/naturmangfold>
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism* (2 ed.). New York: Routledge

- Gimre, S. K. (2020). *Kroppslig læring og de tverrfaglige temaene: Et utgangspunkt i dybdelæring*. Universitetet i Sørøst-Norge, <https://openarchive.usn.no>. Hentet fra https://openarchive.usn.no/usnxmlui/bitstream/handle/11250/2721096/2020_Master_Gimre.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Glotfelty, C. (1996). *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology* (C. Glotfelty, Fromm, H. Ed.). Athens, Georgia: University of Georgia Press.
- Goga, N. (2016). Miljøbevissthet og språkbevissthet: Om ungdomsskoleelevers møte med klimalitteraturen. *Norsklæreren*, 3.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O., Nyrnes, A. (2018). *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures*. In N. Goga, Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O., Nyrnes, A. (Ed.), (pp. 299). doi:<https://doi.org/10.1007/978-3-319-90497-9>
- Gottsmann, L. T., J. Gal-Petitfaux, N. (2021). The role of artefacts in developing competences in physical education: exploring students' experience and knowledge built in action. *Physical Education and Sport Pedagogy*. doi:[10.1080/17408989.2021.1934662](https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1934662)
- Green, K. (2002). Physical Education Teachers in their Figurations: A Sociological Analysis of Everyday 'Philosophies'. *Sport, Education and Society*, 7(1), 65-83. doi:<https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/13573320120113585>
- Gregersen, M. (2017). Litteratur og natur. En kort introduktion til økokritik. *Bøyggen Økokritikk*(29), 10-19.
- Grøteide, H. (2019). *Naturopplevelser som del av kroppsøving i videregående skole*. (Masteroppgave). Høgskulen på Vestlandet, hvlopen.brage.unit.no. Hentet fra https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopenxmlui/bitstream/handle/11250/2612968/Gr%c3%b8t_eide_H%c3%a5vard.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Gurholt, K. P. (2015). *Friluftsliv i framtidens skole: Fag og fagovergripende kompetanse i det 21. århundre. I Hans-Erik Lærkelund m.fl. (red.). Forskning i Friluft 2015. O.* Paper presented at the Forskning i Friluft 2015, Lillehammer. Hentet fra:
https://www.researchgate.net/publication/301213985_Friluftsliv_i_framtidens_skole_Fag_og_fagovergripende_kompetanse_i_det_21_arhundre_I_HansErik_Laerkelund_m_fl_red_Forskning_i_Friluft_2015_Oslo_Norsk_Friluftsliv
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper* (K. Gjerpe Ed. Vol. 1. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hallås, B. O., & Heggen, M. P. (2018). "We Are All Nature"-Young Children's Statements About Nature. In N. Goga, B. O. Hallås, L. Guanio-Uluru, & A. Nyrnes (Eds.), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Culture* (pp. 300): palgrave macmillan.
- Hallås, B. O., Karlsen, G. (2015). *Natur og danning: Profesjonsutøvelse, barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hallås, B. O., Sæle, O. O., Løtveit, K. (2017). Natursyn en undervisningsdag på ungdomstrinnet - ved, på og i sjø. *VANN, 03*.
- Hallås, B. O., Aadland, E., & Lund, T. (2019). Oppfatninger av natur i planverkene for kroppsøving og mat og helse i femårige grunnskolelærerutdanninger. *Acda Didactica Norge, 13*.
doi:10.5617/adno.6097
- Handal, S. (2015). Metodefrihet og profesjonsansvar Hentet fra:
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2015/metodefrihet-er-profesjonsansvar/>
- Havaas, M. E. R. (2021). *Naturopplevelser i skolen: En kvalitativ studie av ungdoms naturopplevelser, naturkontakt og forhold til natur*. (Masteroppgave). Idrettshøgskolen, munin.uit.no. Hentet fra:
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/21489/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hordvik, M. M. (2021). Kroppsøvingsfaget er i krise. Lærerne har skylda. Hentet fra
<https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/hordvik-mats/kroppsovingsfaget-er-i-krise-larerne-har-skylda/>

- Hsieh, H.-F., Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. 1277-1288.
doi:10.1177/1049732305276687
- HVL. (2017, 27.04.21). Nature in Children's Literature and Culture (NaChiLitCul). Hentet fra
<https://www.hvl.no/en/research/group/nachilit/>
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* no#: Høyskoleforl.
- Jansson, M., & Mårtensson, F. (2012). Green School Grounds: A Collaborative Development and Research Project in Malmö, Sweden. *Children, Youth and Environment* 22(1).
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. no: Abstrakt.
- Kiland, E. A. (2021). *Fremstillinger av natur og klimakrisen i bildebøkene Hvorfor er jeg her? og Verden sa ja*. (Masteroppgave). Høgskulen på Vestlandet, hvlopen.brage.unit.no. Hentet fra
<https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopenxmlui/bitstream/handle/11250/2767668/Kiland.pdf?sequence=1>
- Krueger, R. A., Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A Practical Guide for Applied Research* (5 ed.). USA: SAGE Publications.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020
Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2019) Læreplan I kroppsøving (KRO01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge Eds.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Larsen, B. (2021). "Det hadde lenge vært snakk om klimaendringer, og alle hadde visst at de ville komme, men så snart?". (Masteroppgave). Oslo Metropolitan University, oda.oslomet.no.
- Lillefjell, S. (2019). *Skogen i horisonten: En økokritisk lesning av Papirflybjørnen i et didaktisk perspektiv*. (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, ntnuopen.ntnu.no. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2610310/no.ntnu%3Ainspera%3A2312809.pdf?sequence=1>
- Lærkesen, I., Bache-Wiig, H., & Lombnæs, A. (1999). *Naturhistorier Naturoppfatning, menneskesyn og poetikk i skandinavisk litteratur*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag.
- Marion, P. v., & Strømme, A. (2015). *Biologididaktikk*. no: Cappelen Damm.
- McKibben, B. (1990). *The end of Nature*. New York: Viking Penguin
- Moe, O. E. H. (2015). *Skoleledere og kroppsøving: En kvalitativ studie om hvordan skoleledere legitimerer og legger til rette for kroppsøving*. (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark, brage.inn.no. Hentet fra <https://brage.inn.no/innxmlui/bitstream/handle/11250/2368636/Heen-Moe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. Hentet fra brage.inn.no: https://brage.inn.no/innxmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L., & Vaktskjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen*. (Oppdragsrapport nr. 2) Elverum: Høgskolen i Hedmark

- Moore, J. (2005). Seven recommendations for creating sustainability education at the university level: A guide for change agents. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6, 326-339. doi:10.11008/14676370510623829
- Moser, T., & Jacobsen, E. B. (2005). L97 og kroppsøvningsfaget med fokus på ungdomstrinnet - Lærernes erfaringer på utvalgte områder av L97 i relasjon til skoletrinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(3), 244-258. doi:https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-03-07
- NESH. (2018). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Retrieved from <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- NOU. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Regjeringen.no: Norges offentlige utredninger
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforl.
- Orlowski, M., Lorson, K., Lyon, A., & Minoughan, S. (2013). My Classroom Physical Activity Pyramid: A Tool for Integrating Movement into the Classroom. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(9), 47-51. doi:https://doi.org/10.1080/07303084.2013.827556
- Parks, M., Solmon, M., & Lee, A. (2007). Understanding Classroom Teachers' Perceptions of Integrating Physical Activity: A Collective Efficacy Perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 316-328. doi:https://doi.org/10.1080/02568540709594597
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforl.
- Quinn, F., Castéra, J., & Clément, P. (2015). Teachers' conceptions of the environment: anthropocentrism, non-anthropocentrism, anthropomorphism and the place of nature. *Environmental Education Research*. doi:10.1080/13504622.2015.1076767
- Sandås, A., & Isnes, A. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling*. no: Naturfagsenteret.

- Seeber, G., Astrid, R., & Widmer, A. K. (2014). How Green Are European Curricula? - A Comparative Analysis of Primary School Syllabi in Five European Countries. *European Education Research Journal*, 13(6). doi:DOI: 10.2304/eej.2014.13.6.661
- Sende, R. M. (2022). Motivasjon hos kroppsøvingslærere
- En kvalitativ studie av kroppsøvingslæreres selvbestemte motivasjon for å undervise i faget.
- Retrieved from <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3006208/no.ntnu%3Ainspera%3A104662048%3A23759194.pdf?sequence=1>
- senter. (u.å.). Hentet fra <https://ordbokene.no/bm/50965>
- sentrisk. (u.å.). Hentet fra <https://naob.no/ordbok/sentrisk?elementId=58066512>
- Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling*
- Hva, hvorfor og hvordan?* : Universitetsforlaget.
- Stene, L. (2022). *Kroppsøvingsfaget som et læringsfag: En kvalitativ studie av skoleledere og lærere sin legitimering og tilrettelegging av kroppsøvingsfaget som et læringsfag i barneskolen.* (Master's degree). Universitetet i Stavanger, uis.brage.unit.no. Retrieved from <https://uis.brage.unit.no/uisxmlui/bitstream/handle/11250/3014442/no.uis%3ainspera%3a111018698%3a22082652.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stormark, K. M. (2008). Tilbake til naturen? Om helsemessige gevinster av naturmiljø. *Naturen*, 132(4), 165-171. doi:<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3118-2008-04-03>
- Sæle, O. O., Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning - skolefag, profesjonsutvikling, forskning.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sæle, O. O., Hallås, B. O, Aadeland, E. K. (2019). Et rettoperspektiv på lærerstudenters friluftsliv og naturopphold i skole og fritid - et antroposentrisk fremfor et økosentrisk natursyn. *Tidsskrift for utmarksforskning* 2019, 1.

- Sørli, O. J. (2021). *Implementering av ny læreplan i kroppsøving etter Kunnskapsløftet 2020: Lærernes oppfatninger av arbeidet med operasjonalisering og iverksetting*. (Master's degree). Nord Universitet, nordopen.nord.no.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thingsted, A. S. (2019). Derfor gjør de unge klimaopprør. Retrieved from <https://forskning.no/barn-og-ungdom-klima-media/derfor-gjor-de-unge-klimaoppror/1338089>
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tordsson, B. (2006). *Perspektiv på friluftslivets pædagogik*. Haderslev: CVU Sønderjylland, University College.
- Udir. (2017, 29.06.2017). Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015?depth=0&print=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i kroppsøving (KRO1-04). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemal/kompetansemal-etter-4.-arssteget#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Fagfornyelsen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Hva er kjerneelementer? . Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). Hva er nytt i kroppsøving? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Timetall. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/timetall?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2021). Innføring av nye læreplaner. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/innforing-av-nye-lareplaner/>

Utdanningsforbundet. (2020). Spørsmål og svar om fagfornyelsen. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/fagfornyelsen/sporsmal-og-svar-om-fagfornyelsen/>

Veiteberg, J. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.

Vingdal, I. M., & Hollekim, I. (2001). *Barn i naturen: Utfordring - opplevelser - læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

øko-. (u.å.). Hentet fra <https://naob.no/ordbok/%C3%B8ko-?elementId=53006197>

øko. (u.å.). øko-. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/%C3%B8ko-?elementId=53006197>

økokritikk. (u.å.). økokritikk. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/%C3%B8kokritikk>

økologi. (u.å.). økologi. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/%C3%B8kologi>

økosentrisk. (u.å.). Hentet fra <https://naob.no/ordbok/%C3%B8kosentrisk>

Østrem, K., Abelsen, K., Kvikstad, I., Eikje, C. A., Houe, K. W., Haug, T., Pulli, K. K. (2021).

Nærmiljøfriluftsliv i skolen (K. Østrem Ed.). Oslo: Cappelen Damm AS

Aadland, H., Arnesen, T. E., & Nerland, J. E. (2009). Friluftsliv in the norwegian lower secondary school. Hentet fra <https://norwegianjournaloffriluftsliv.com/doc/132010.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet som omhandler «Klima, miljø og bærekraft i kroppsøving»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan kroppsøvingslærere arbeider med klima, miljø og bærekraft i barneskolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet du får forespørsel om å delta i er et masterprosjekt gjennom Høgskulen på Vestlandet. Formålet med prosjektet er å bidra med forskning som retter et fokus mot hvordan et utvalg kroppsøvingslærere arbeider med klima, miljø og bærekraft i kroppsøving. Datainnsamlingen innebærer et fokusgruppeintervju inne og en dialogsamtale utendørs.

Prosjektets hovedproblemstilling er «*Hvor mye fokus er det i barneskolen på klima, miljø og bærekraft?*».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål å delta fordi du er kroppsøvingslærer, eller har kroppsøving som et av dine undervisningsfag på barnetrinnet. Informantene er utvalgt etter inklusjonskriteriene:

- kroppsøvingslærer på barneskolen mellom 1-4. trinn
- det vil være ønskelig at informantene har studiepoeng fra kroppsøving, men er ikke nødvendig.

Til dette prosjektet ønsker jeg fire informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et fokusgruppeintervju og en dialogsamtale utendørs. Intervjuet vil ta deg ca. 45 minutter, og dialogen utendørs med forflytning ca. 1 time. Fokusgruppeintervjuet inneholder hovedsakelig spørsmål relatert til hovedproblemstillingen. Det vil bli benyttet lydopptak og tas notater under intervjuet. Dialogsamtalet utendørs er også knyttet til hovedproblemstillingen.

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. 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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. For å sikre anonymitet vil navn og kontaktopplysninger erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. De som vil ha tilgang til datamaterialet vil være veileder, Bjørg Oddrun Hallås og student Hedda Møgedal Stokkeland. Det vil være Hedda Møgedal Stokkeland som foretar intervjuet og gjennomfører dialogen utendørs, samt lagrer, transkriberer og analyserer de dataene jeg får inn. I den ferdigstilte oppgaven vil navnet ditt være anonymisert, samt andre eventuelle sensitive opplysninger som kan dukke opp i intervjuet, slik som navn på skolen, geografiske områder skolen ligger i eller spesifikke andre gjenstander eller uteområde som kan gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Opptak fra fokusgruppeintervjuet vil bli slettet og notater vil makuleres ved prosjektslutt for å sikre anonymitet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler ingen personopplysninger. Navn på skole og informant slettes umiddelbart etter transkribering.

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:

-

- Høgskulen på Vestlandet campus Bergen, ved veileder Bjørg Oddrun Hallås, på epost: Bjorg.Oddrun.Hallas@hvl.no, på telefon jobb: +47 55 58 59 28 eller telefon privat: +47 90 20 79 43
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen på telefon: +47 55 58 76 82 eller på 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.

Bergen, 14.10.2021

Med vennlig hilsen

Bjørg Oddrun Hallås (s)
(Veileder)

Hedda Møgedal Stokkeland (s)
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Miljø, bærekraft og klima i kroppsøving*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju innendørs
- å delta i dialogsamtale utendørs
- at Hedda Møgedal Støkkeland kan bruke informasjon innhentet, men anonymisert, i prosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide for intervju med kroppsøvingslærere

Problemstilling: Hvordan reflekterer kroppsøvingslærere på barnetrinnet om deres didaktiske praksis knyttet til natur, miljøspørsmål og bærekraft?

Informanter: Kroppsøvingslærere i barneskolen

Tema	Forskningsspørsmål	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Tid
Innledende spørsmål		<ul style="list-style-type: none">- stor og relativ ny tematikk- poengtere at det ikke er en eksamen, kun for refleksjon og diskusjon <p>Kan dere fortelle noe om deres fritidsinteresser og utdanning?</p>		3 min
Innledende spørsmål		<p>Hvor mye fokus er det i barneskolen i kroppsøving på klima, miljø og bærekraft?</p> <ul style="list-style-type: none">- Ser på bærekraft definisjonen rettet mot klima og miljø, hvordan man behandler og er i naturen.	<p>-mindre/mer fokus?</p> <p>- hva er det fokus på?</p>	
Hoveddel		<p>Læreplanen er noe alle vil oppfatte og tolke ulikt, men om vi ser på det ene kjerneelementet til kroppsøving Uteaktiviteter</p>	<p>Hva legger dere i natur?</p> <p>(hva er egentlig natur? Er det et tre i sentrum, en blomst i veikanten, Ulriken, fjellet...)</p>	10 min

		<p>og naturferdsel, hvordan vil dere reflektere over dette?</p> <p>Hvilken plass har dette fått i faget?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kopi av kjerneelementet fra læreplanen legges på bordet <p>Hva legger dere i naturferdsel? Hva er natur?</p>	<p>Hvordan oppfatter dere natur?</p> <p>Hva er natur for dere?</p> <p>Hva er fokuset i undervisningen?</p> <p>Hva er viktig for dere med undervisning utendørs?</p> <p>Uteaktivitet kontra naturferdsel</p>	
Hoveddel		<p>Kan dere reflektere rundt det tverrfaglige temaet Bærekraftig utvikling i kroppsøving?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kopi av tverrfaglige temaet fra læreplanen legges på bordet 	<p>Hvordan knytter dere temaet til undervisningen?</p> <p>Hva legger dere i «bærekraftig ferdsl»?</p> <p>Hvordan har det blitt implementert i faget og undervisningen?</p>	10 min
Kompetansemål fra læreplanen: Hoveddel		<p>Hvordan arbeider dere med kompetansemålene som omhandler natur, naturferdsel og uteaktivitet og temaet «trygg og sporløs ferdsl i naturen»?</p>	<p>Hvilken påvirkning har dette på deres tilnærming av og bruk av natur i undervisningen?</p> <p>Hva fokuseres det på i undervisningen?</p>	10 min

		<p>Hvordan er deres didaktiske praksis på disse temaene?</p> <p>Hva vektlegges i planleggingen av dette arbeidet?</p>	<p>Har dere nok kompetanse innenfor dette? Behov for mer?</p> <p>Hvor henter du fagstoff?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forskning - Utdanning.no - FN <p>Tid til undervisning kontra kompetansemålene/tverrfaglig tema/kjerneelement</p>	
<p>Knyttet til kompetansemål fra læreplanen:</p> <p>Hoveddel</p>		<p>Hvordan oppholder dere dere i naturen i undervisningen?</p> <p>Hva avgjør/påvirker hvilke områder dere bruker?</p>	<p>Hvordan anvender dere naturområdene i nærområdet?</p> <p>Tar dere i bruk deler av naturen som en del av undervisningen?</p> <p>Er det de samme områdene, eller ulike områder som brukes i undervisningen?</p> <p>Elevene sine ønsker?</p> <p>Årstid – samme stedene eller ulike steder?</p> <p>Aktivitet – hvilke type?</p>	10 min
<p>Avsluttende spørsmål</p>		<p>Har dere noe å tilføye til det vi har pratet om?</p>	<p>Har dere noen spørsmål til prosjektet eller intervjuet?</p>	0-5 min

Ustrukturert intervjuguide - dialogsamtale utendørs

Semistrukturert intervjuguide. De samme spørsmålene brukes på de ulike lokasjonene, variasjon kan forekomme.

Tema	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål	tid
Uteområder	Hvordan oppholder dere dere i naturen her?	Er dere her ofte? Hva gjør dere når dere er her? Hva påvirker hvilke områder dere bruker? Er det de samme områdene, eller ulike områder som brukes?	
	Hvordan oppfatter dere natur her?	- Skog, vann, blomst osv.	
	Hvordan arbeider dere med kompetansemålene som omhandler blant annet natur her?	- Utstyr - Tverrfaglig undervisning	

Vedlegg 3: Godkjent meldeskjema for behandling av personvernsopplysninger fra NSD

Vurdering (1)

22.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så lenge den utføres i henhold til det som er dokumentert i meldeskjema 22.10.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE INFORMASJON OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle generelle kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2022.

LOVLIG BASIS

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte for behandling av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet foreslår et samtykke i henhold til kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, konkret, informert og entydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Det rettslige grunnlaget for behandlingen vil således være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykke til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, eksplisitt angitte og begrunnede formål, og ikke viderebehandles for nye inkompatible formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at kun informasjon som er tilstrekkelig, relevant og nødvendig for formålet med prosjektet behandles
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

RETTIGHETERNE TIL DE REGISTRERT

NSD vurderer at opplysningene om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 1. 3.

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 data portabilitet (art. 20).

Vi minner om at dersom en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen én måned.

FØLG INSTITUSJONENS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller personvernforordningens krav om korrekthet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å sikre at kravene oppfylles, må du følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre deg med behandlingsansvarlig institusjon.

RAPPORTER VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å rapportere dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder om endring oppfordrer vi deg til å lese om hva slags endringer det er nødvendig å melde fra:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personoppinformasjon/meld-endringer-i-melding-skjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen iverksettes.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp den planlagte oppsigelsen for å avklare om behandlingen av personopplysninger er avsluttet.

Kontaktperson ved NSD: Karin Lillevold

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Medbrakte artefakter til fokusgruppeintervju

Artefakt 1: Tverrfaglig tema: bærekraftig utvikling

Bærekraftig utvikling

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

Artefakt 2: utvalg av kompetansemål i kroppsøving etter 4.trinn

- utforske uteaktiviteter og samarbeide med andre under vekslende årstider i nærmiljøet

Støtte til kompetansemålet



- lage og bruke kart for å orientere seg i kjent terreng

Støtte til kompetansemålet



- øve på trygg og sporløs ferdsel i naturen

Støtte til kompetansemålet



Artefakt 3: kjerneelement i kroppsøving

Uteaktivitetar og naturferdsel

Elevane skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktivitetar under vekslende årstider.

Naturopplevingar og trygg og berekraftig ferdsel er sentralt. I kroppsøving skal elevane få oppleve ulike kulturar innanfor friluftsliv, inkludert aktivitetar knytte til samisk kultur.

Støtte til uteaktivitetar og naturferdsel

