

MASTEROPPGAVE

Mot et grønnere kroppsøvingsfag innenfor rammen av «LK20»?

- En kvalitativ studie av lærerutdanneres forståelse av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i kroppsøvingsfaget

Physical Education - Towards a greener subject within the revised national curriculum known as “LK20”?

- A qualitative study of teacher educators’ perceptions of sustainable development as an interdisciplinary topic in PE

Ingvild Skår

Master i Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

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

MFAKS514

Veiledere: Ann-Helen Odberg og Hege Eikeland Tjomsland

Innleveringsdato: 29. mai 2020

Forord

Det er surrealistisk at jeg i skrivende øyeblikk ferdigstiller min egen masteravhandling. Jeg kan skrive under på at prosessen med selve masteroppgaven har vært krevende, men også berikende. Prosessen har vært preget av både opp- og nedturer, samtidig som den lenge så ut til å være endeløs. Det er heller ikke til å legge skjul på at også COVID-19 situasjonen satte sine spor mot innspurten. Den mentale kapasiteten ble satt på prøve, samtidig som de fysiske- og sosiale aktivitetsvanene måtte endres på. Situasjonen fremprovoserte derimot et nytt perspektiv på både masteroppgaven og livet utenfor. Jeg må derfor erkjenne det ambivalente forholdet jeg har hatt til studieforløpet, som har vekslet mellom å være frustrerende og inspirerende på en og samme tid. Men takket være mine **medstudenter**, ser jeg i dag tilbake på en studietid jeg aldri ville vært foruten.

Det er mange jeg vil takke. Jeg vil først og fremst takke **lærerutdannerne** som tok seg tid til å bidra med sine verdifulle refleksjoner og kunnskaper. Uten dere hadde det ikke vært mulig å realisere masteroppgaven! Videre vil jeg anerkjenne mine to veiledere **Ann-Helen Odberg** og **Hege Eikeland Tjomsland**, som begge har bidratt med kreative innspill og konstruktiv kritikk. Underveis har dere også tvunget frem den kreative- og utholdende studenten i meg, som det til tider har vært vanskelig å finne. Dere har også tilført bestandig positivitet og oppmuntrende tilbakemeldinger, og særlig i periodene hvor inspirasjonen skortet som mest. Jeg vil også rette en takk til medstudent/medforsker **Emir André Sellami**, for et spennende og lærerikt samarbeid om innsamling av datamateriale. Til slutt vil jeg takke **mine kjære venner, kjæreste og familie** for korrektur, tålmodighet og støtte på veien. Nå er jeg ved veis ende, og masteroppgaven skal leveres. Dermed avsluttes enda en milepæl i livet, og jeg ser frem til hva den neste måtte bringe.

Med lesningen av denne masteroppgaven håper jeg at flere ser verdien av kroppsøvningsfaget, og at faget besitter kvaliteter som kan imøtekomme en bærekraftig utvikling.

Ingvild Skår, Høgskulen på Vestlandet.

Bergen, 29. mai, 2020.

Sammendrag

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 [LK20] iverksettes fra høsten 2020, og erstatter derfor Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 [LK06] som er gjeldende læreplanverk i norsk skole. Fornyingen av Kunnskapsløftet er et arbeid mot nytt læreplanverk som har pågått siden 2017. Fagene i den norske skole fornyes for å danne og utdanne reflekterte og utforskende elever som håndterer samfunnets nyskapende teknologier, kunnskaper og utfordringer (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2018). Det foreligger som et resultat av fagfornyelsen en mer helhetlig sammenheng mellom delene i læreplanverket, samt i og mellom fag. For å bidra til at elever utvikler varig forståelse av sammenhengen mellom fagene inngår dybdelæring som en sentral prioritering (Udir, 2018). Innholdet i det nye læreplanverket er med andre ord tilpasset samfunnets kontinuerlige utvikling, for å ruste elever til å møte samfunnsutfordringer både nå og i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017). Visjonen om en bærekraftig utvikling [BU] er en av flere samfunnsaktuelle utfordringer som kommer til uttrykk i LK20. BU har i lengre tid vært en verdensomfattende målsetting, som i tråd med FNs bærekraftsmål imøtekommes gjennom globalt samarbeid (FN-Sambandet, 2019). I LK20 prioriteres BU som ett av tre tverrfaglige tema og beskrives i overordnet del og i fag der det er relevant, deriblant kroppsøvningsfaget (Udir; 2018; 2019a).

Formålet med studien var å undersøke hvordan lærerutdannere forstår BU. Dette ble etterfulgt av å tilegne innsikt i hvordan lærerutdannerne mener at BU kan uttrykkes som tverrfaglig tema i kroppsøvningsfaget i grunnopplæringen. Følgende forskningsspørsmål ble formulert:

- 1) *Hvordan forstår lærerutdannere begrepet bærekraftig utvikling?*
- 2) *Hvordan mener lærerutdannerne at bærekraftig utvikling kan komme til uttrykk som tverrfaglig tema i kroppsøvningsfaget i grunnopplæringen?*

I tråd med forskningsspørsmålene ble det ut fra en kvalitativ metodetilnærming foretatt fire semistrukturerte fokusgruppeintervjuer. Studiens utvalg bestod av totalt tretten lærerutdannere som ble rekruttert fra Høgskulen på Vestlandet, ved Fakultet for lærarutdanning, Institutt for idrett, kosthold og naturfag. Intervjuene ble behandlet og analysert i analyseprogrammet NVivo (Cope, 2010). For å avdekke sentrale mønstre og temaer i datamaterialet, ble det tatt utgangspunkt i Braun & Clarke (2006; 2019) sin tilnærming til tematisk analyse. Gjennom tematisk analyse ble det identifisert totalt fire hovedtemaer: 1) *En forståelse av BU* 2) *Betydningen av BU som tverrfaglig tema* 3) *Arbeidsmåter for BU i kroppsøvningsfaget* og 4) *Forutsetninger for BU i kroppsøvningsfaget*. Hovedfunnene i denne studien viser at BU er et

komplekst begrep i tråd med lærerutdannernes egenforståelse, samtidig som lærerutdannernes fellesforståelse viser at begrepet i all hovedsak knyttes til klima- og miljø. Lærerutdannerne mener at BU kan komme til uttrykk som tverrfaglig tema i kroppsøvingsfaget på ulike måter, hvor hovedvekten faller i tråd med miljødimensjonen for BU (FN-Sambandet, 2019).

Det ble i diskusjonskapittelet forsøkt å fremme ulike perspektiver for å besvare studiens forskningsspørsmål. Funnene er deriblant sett i lys av hvordan FN-Sambandet (2019) definerer BU gjennom tre dimensjoner; miljø, økonomi og sosiale forhold. Det er i tillegg forsøkt å plassere funnene i et metaperspektiv ved å ta utgangspunkt i hvordan Imsen (2016) presenterer Goodlads (1979) læreplanteori, og hvordan Lyngsnes & Rismark (2014) gjengir den didaktiske relasjonsmodellen. Samtidig har Wolfgang Klafkis (2001) danningsteoretiske perspektiv og Peter Arnolds (1988) dimensjoner om kroppslig læring bidratt til å diskutere BU som tverrfaglig tema i lys av kroppsøvingsfagets praktiske egenart.

Selv om det er mulig å spore tilbake til BU som et globalt anerkjent begrep siden Brundtlandskommisjonen i 1987 (WCED, 1987, s. 42), etterlyser lærerutdannerne et springbrett som fremmer en bedre forståelse av den praktiske betydningen av BU. Det er tydelig at lærerutdannerne mener at natur- og nærmiljøet er en sentral og relevant læringsarena som kan benyttes for å uttrykke BU som tverrfaglig tema i kroppsøvingsfaget. For å tilrettelegge undervisning deretter, fremmes betydningen av fagets friluftslivstradisjoner og det nyimplementerte kjerneelementet kalt uteaktiviteter og naturferdsel. Lærerutdannerne mener samtidig at fagets dannelses kvaliteter og praktiske egenart bidrar til å uttrykke BU som tverrfaglig tema i tråd med fagets mål om å bidra til elevers identitetsutvikling gjennom kritisk refleksjon, kroppslig læring, mestring og samhandling. I kjølvannet av lærerutdannernes forståelse, kan det tverrfaglige temaet BU dermed komme til uttrykk på ulike måter i kroppsøvingsfaget i grunnopplæringen.

Nøkkelord: Bærekraftig utvikling, tverrfaglig tema, fagfornyelsen, LK20, kroppsøvingsfaget, læreplanforståelse, friluftsliv, lærerutdannere, kvalitativ metode

Abstract

The national curriculum of 2006 [LK06] which today is the current curriculum in Norwegian schools, will be replaced with the revised national curriculum of 2020. The revised national curriculum is known as LK20 and will come into effect from autumn 2020. The renewal of the curriculum has been an ongoing process since 2017 (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2018). According to the Norwegian Directorate for Education and Training (Udir, 2018) the current subjects is renewed to form and educate students into reflected and explorative citizens who deals with innovative technologies, knowledge and challenges. As a result of the renewal of the current subjects there will be an overall connection between the parts of the curriculum, both in each subject and between the subjects. In order to promote a lasting understating of the connections between the subjects, in-depth learning will be given priority. This is how the content of LK20 is adapted to meet the development of society and prepare students to face social challenges both now and in the future (Kunnskapsdepartementet, 2017). The vision of sustainable development [SD] is one of several societal challenges expressed in LK20. SD has been a worldwide objective for a long time, which in line with the UN's sustainable objectives is met through global cooperation (FN-Sambandet, 2019). In LK20, SD is prioritized as one of three interdisciplinary topics. It is described in the overall part and in the subjects where it is relevant, which includes Physical Education [PE] (Udir, 2018; 2019a).

The purpose of this study was to investigate how teacher educators understand the concept of SD. This was followed by acquire a perception of how teacher educators perceive that SD can be promoted as an interdisciplinary topic in PE in primary- and secondary school. Two following question were used to research the topic:

- 1) How do teacher educators understand the concept of sustainable development?*
- 2) How do the teacher educators perceive that sustainable development can be promoted as an interdisciplinary topic in Physical Education in primary- and secondary school?*

In line with the research questions, four semi-structured focus group interviews were conducted on the basis of a qualitative method approach. The study's focus groups consisted of a total of thirteen teacher educators who were recruited from the Western Norway University of Applied Sciences (HVL) at the Faculty of Teacher Education, Department of Sports, Diet and Natural Sciences. The interviews were processed and analyzed in a computer-assisted program called NVivo (Cope, 2010). To uncover central patterns and themes in the data material, Braun & Clarke's (2006) six-step model on thematic analysis was

used as the starting point. Through thematic analysis, a total of four main themes were identified: 1) *Understanding the concept of SD* 2) *The importance of SD as an interdisciplinary topic* 3) *Working methods for SD in the PE* and 4) *Prerequisites for SD in PE*. The main findings of this study show that SD is a complex concept in line with the teacher educators' own understanding. However, their fellow understanding can tell that SD is mainly related to climate and environment. The teacher educators perceive that SD can be promoted as an interdisciplinary topic in different ways in PE, where the main emphasis coincides with the environmental dimension for SD (FN-Sambandet, 2019).

The chapter of discussion covers different perspectives to answer the study's research questions. The results reflect how the UN defines SD through the dimensions; environment, economy and social conditions (FN-Sambandet, 2019). In addition, an attempt has been made to place the findings in a meta perspective, based on how Imsen (2016) presents Goodlad's (1979) curriculum and teaching planning theory, and how Lyngsnes & Rismark (2014) refers to the didactic relationship model. Furthermore, Wolfgang Klafki's (2001) theory of formation and Peter Arnold's (1988) dimensions of physical learning have contributed to discuss SD as an interdisciplinary topic in line with the PE distinctiveness.

Although SD has been a globally recognized term since the World Commission on Environment and Development in 1987, the teacher educators call for an accurate definition that leads to a better understanding of the practical meaning of SD. It is clear that they perceive that the natural and local environment is a central and relevant learning platform that can be used to promote SD as an interdisciplinary topic in PE. In order to organize the teaching thereafter, the teacher educators emphasize the importance of the subject's Outdoor Education traditions and central elements of outdoor activities. At the same time, they perceive that the practical characteristics in PE help to demonstrate how SD can be promoted as an interdisciplinary topic in line with the subject's aim of promoting students identity development through critical reflection, physical learning, coping and interaction. Based on the teacher educator's perceptions, SD can be promoted as an interdisciplinary in several ways in PE in primary- and secondary school.

Keywords: Sustainable development, interdisciplinarity topic, revised curriculum, LK20, Physical Education, teaching planning, Outdoor Education, qualitative methods

Innholdsfortegnelse

1.0	INNLEDNING	9
1.1	BAKGRUNN: HVORFOR ER BÆREKRAFTIG UTVIKLING ET TVERRFAGLIG TEMA I LK20?	9
1.2	FORMÅL, FORSKNINGSSPØRSMÅL OG METODISK STRUKTUR	11
2.0	TEORETISK FORANKRING	13
2.1	BÆREKRAFTIG UTVIKLING	13
2.2	BÆREKRAFTIG UTVIKLING I UTDANNING	14
2.3	NASJONALE TRADISJONER FOR ARBEID MED BÆREKRAFTIG UTVIKLING I UTDANNING	16
2.4	BÆREKRAFTIG UTVIKLING SOM ETT AV TRE TVERRFAGLIGE TEMA I LK20	18
2.5	BÆREKRAFTIG UTVIKLING SOM TVERRFAGLIG TEMA I KROPPSØVING: FAGETS REISE TIL LK20	20
2.6	FRILUFTSLIV, NATUR OG NÆRMILJØ	21
2.7	ET KROPPSØVINGSFAGLIG PERSPEKTIV PÅ DANNING	25
2.8	ET TEORETISK PERSPEKTIV PÅ LÆREPLANFORSTÅELSE	27
2.9	DEN DIDAKTISKE RELASJONSMODELL	29
3.0	METODISK FORANKRING	31
3.1	VITENSKAPSTEORETISK POSISJON: EN FENOMENOLOGISK-HERMENEUTISK TILNÆRMING.....	31
3.1.1	<i>Å forske innenfor det hermeneutiske perspektivet</i>	31
3.1.2	<i>Den hermeneutiske sirkel</i>	31
3.2	FORSKNINGSDESIGN: KVALITATIV METODE TILNÆRMING	32
3.3	INNSAMLINGSSTRATEGI	32
3.3.1	<i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	32
3.3.2	<i>Semistrukturert tilnærming</i>	33
3.4	UTVALG	33
3.4.1	<i>Bakgrunn- og kriterier for utvalg</i>	33
3.4.2	<i>Rekruttering av utvalg</i>	34
3.4.3	<i>Presentasjon av utvalg</i>	35
3.5	FORBEREDELSE TIL- OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU	36
3.5.1	<i>Pilotguide</i>	36
3.5.2	<i>Intervjuguide</i>	37
3.5.3	<i>Den praktiske gjennomføringen</i>	37
3.5.4	<i>Transkribering</i>	38
3.6	KVALITATIV ANALYSE.....	38
3.6.1	<i>Tematisk analyse</i>	38
3.7	FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER	42
3.7.1	<i>Informantenes anonymitet, frihet og medbestemmelse</i>	42
3.7.2	<i>Tilknytning til forskningsmiljøet</i>	43
3.8	METODOLOGISKE REFLEKSJONER	43
3.8.1	<i>Reliabilitet: Pålitelighet</i>	43
3.8.2	<i>Intern validitet: Gyldighet</i>	44
3.8.3	<i>Ekstern validitet: Overførbarhet</i>	44
4.0	FUNN	46
4.1	EN FORSTÅELSE AV BÆREKRAFTIG UTVIKLING	46
4.1.1	<i>Bærekraftig utvikling - et komplekst og ullent begrep</i>	46
4.1.2	<i>Klima- og miljø - begrepets bindeledd</i>	47
4.2	BETYDNINGEN AV BÆREKRAFTIG UTVIKLING SOM TVERRFAGLIG TEMA	48
4.2.1	<i>Bærekraftig utvikling - et segment i skolens dannelsingsoppdrag</i>	48

4.2.2 Bærekraftig utvikling - et tveegget sverd i kroppsøvningsfagets læreplan	49
4.3 ARBEIDSMÅTER FOR BÆREKRAFTIG UTVIKLING I KROPPSØVINGSFAGET	50
4.3.1 Bevisstgjøring – et forståelsesgrunnlag	51
4.3.2 Tverrfaglige aktiviteter- og prosjekt som arbeidsmåte	51
4.3.3 Bevegelsesaktivitet i lys av miljødimensjonen og kroppslig danning	52
4.4 FORUTSETNINGER FOR BÆREKRAFTIG UTVIKLING I KROPPSØVINGSFAGET	53
4.4.1 Erfaringer med bærekraftig utvikling – et direktiv for praksis	53
4.4.2 Kroppsøvningsfagets friluftslivstradisjon	54
4.4.3 Natur- og nærmiljø som læringsarena	55
4.4.4 Kroppsøvningsfagets muligheter og utfordringer – også et paradoks	55
5.0 DISKUSJON	58
5.1 EN FORSTÅELSE AV BÆREKRAFTIG UTVIKLING	58
5.1.1 Bærekraftig utvikling – et komplekst og ullent begrep	58
5.1.2 Klima- og miljø – begrepets bindeledd	59
5.2 BETYDNINGEN AV BÆREKRAFTIG UTVIKLING SOM TVERRFAGLIG TEMA	60
5.2.1 Bærekraftig utvikling – et segment i skolens dannelsingsoppdrag	60
5.2.2 Bærekraftig utvikling – et tveegget sverd i kroppsøvningsfagets læreplan	61
5.3 ARBEIDSMÅTER FOR BÆREKRAFTIG UTVIKLING I KROPPSØVINGSFAGET	62
5.3.1 Bevisstgjøring – et forståelsesgrunnlag	62
5.3.2 Tverrfaglige aktiviteter- og prosjekt som arbeidsmåte	66
5.3.3 Bevegelsesaktiviteter i lys av miljødimensjonen og kroppslig danning	68
5.4 FORUTSETNINGER FOR BÆREKRAFTIG UTVIKLING I KROPPSØVINGSFAGET	70
5.4.1 Erfaringer med bærekraftig utvikling – et direktiv for praksis	70
5.4.2 Fagets friluftslivstradisjon	70
5.4.3 Natur- og nærmiljø som læringsarena	75
6.0 AVSLUTTENDE DISKUSJON OG OPPSUMMERING	79
6.1 PRAKTISKE IMPLIKASJONER	81
6.2 PERSPEKTIVERING	81
REFERANSELISTE	83
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	93
VEDLEGG 2: PROSJEKTINFORMASJON MED SAMTYKKEERKLÆRING	95
VEDLEGG 3: KVITTERING OG TILRÅDNING FRA NSD	98

Figur- og tabelloversikt

Figur 3.1 Ordtre hentet fra tematisk analyse i NVivo	39
Tabell 3.1 Fordeling av studiens fokusgrupper	36
Tabell 3.2 Eksempel på koding	42
Tabell 4.1 Oversikt over identifiserte hovedtema med påfølgende subtema	46

1.0 Innledning

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

1.1 Bakgrunn: Hvorfor er bærekraftig utvikling et tverrfaglig tema i LK20?

Studien i denne masteravhandlingen ble gjennomført i en tidsperiode med Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 [LK06] som gjeldende læreplanverk i norsk skole, og som har vært grunnlaget for opplæring i både grunnskolen og videregående opplæring siden 2006. Parallelt med min studie har det siden 2017 pågått et arbeid med å fornye Kunnskapsløftet, fagfornyelsen, for nytt læreplanverk. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 [LK20], skal innføres høsten 2020. Et læreplanverk inneholder ulike deler som bygger på hverandre, og som må sees i sammenheng (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2016). Delene består av fag- og timefordelingen, generell del og prinsipper for opplæringen (LK06) i tillegg til læreplaner for fag som gjenspeiler skolens helhetlige oppdrag og mandat. Dette er forskrifter til opplæringsloven, som forankrer elever og lærlingers rettigheter (Udir, 2016).

Ny overordnet del ble fastsatt ved kongelig resolusjon den 1. september 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne erstatter den generelle delen og prinsippene for opplæringen i gjeldende læreplanverk. Ny overordnet del viser til verdiene og prinsippene som skal være gjeldende for hele grunnopplæringen i Norge, og som beskriver grunnsynet som skal prege grunnopplæringens pedagogiske praksis. Sammen med resten av læreplanverket har overordnet del status som forskrift, og må derfor leses i lys av relevante regelverk som opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2017). I kjølvannet av fagfornyelsen fornyes alle skolefagene i den trettenårige grunnopplæringen, og nye læreplaner for fag i hele grunnopplæringen ble vedtatt den 1. november 2019. Det innføres ny digital læreplanstruktur og tre tverrfaglige tema skal prioriteres; *demokrati og medborgerskap*, *folkehelse og livsmestring* og *bærekraftig utvikling*. Dybdeløring prioriteres tilsvarende for å gi elever økt kunnskap om- og forståelse av de tverrfaglige temaene og sammenhengene mellom alle fagene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11; Udir, 2019c).

Fagfornyelsen bygger på stortingsmelding [Meld. St.] 28: «*Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*» (Udir, 2018). I denne stortingsmeldingen skrives det at

opplæringen må fornye seg i takt med samfunnsaktuelle utfordringer, som krever en videreføring og fornyelse av innholdet i grunnopplæringen innenfor strukturen av LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Arbeidet med et læreplanverk starter som regel på bakgrunn av politikkutforming, forskning og media (Imsen, 2016). Det vil si at behovet for en fornyelse eller videreføring oppstår gjennom kunnskapsbasert praksis, som i lys av nyere forskning, nasjonale kartlegginger eller resultater fra PISA-undersøkelser. Regjeringen eller et departement kan nedsette et utvalg eller arbeidsgrupper som får i oppgave å utrede forskjellige samfunnsforhold, som enten blir publisert i form av en rapport eller Norges offentlige utredninger [NOU]. NOU-ene er ofte gjengitt og sitert i stortingsmeldinger. En Meld. St. kan derfor bli en forløper til senere proporsjoner, som å vedta innhold og vektlegginger i et nytt læreplanverk (Stortinget, 2019).

Ludvigsenutvalget ble oppnevnt ved den kongelige resolusjon den 21. juni 2013, på vegne av regjeringen Stoltenberg. Utvalget ble utnevnt med et mandat til å vurdere grunnopplæringens innhold opp mot kompetansekravene i fremtidens samfunns- og arbeidsliv (Utdanningsforbundet, 2015). I NOU 2015:8 «*Fremtidens skole*», stadfester Ludvigsenutvalget at flerfaglige temaer vil være viktig i fremtidens skole: «Når elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kompetanse fra ulike fag, kalles det flerfaglighet» (NOU 2015:8, s. 49). Ludvigsenutvalget har anbefalt at flerfaglige temaer bør besitte mål som strekker seg på tvers av fagområdene, ved at flerfaglig organisering kan være en måte å ivareta målet om dybdelæring (NOU 2015:8).

Det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling [BU] har vært utgangspunktet for denne studien. Nasjonalt foreligger det lange tradisjoner innenfor BU i opplæringssammenheng, men med røtter innenfor miljø- og naturvern (Udir, 2006a; Sinnes & Straume, 2017). I nyere tid ser det imidlertid ut til at det er begrepsavklaringer og handlingsplaner fra de Forente Nasjoner [FN] som er styrende for målene tilknyttet BU (NOU 2015:8; Kunnskapsdepartementet, 2016). BU anses som ett av tre viktige flerfaglige temaer som bør fremtones i læreplanverket på en tydelig måte, og er satt på dagsorden på alle nivåer i grunnopplæringen som en forpliktelse til FNs initiativer. Kompetansene som er knyttet til BU i læreplanene er derfor inspirert av hvordan FN belyser begrepets betydning gjennom sine dimensjoner for BU (NOU 2015:8). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) skal BU som tverrfaglig tema romme ulike problemstillinger som er knyttet til blant annet klima- og miljø. Det innebærer at elever skal opparbeide seg en forståelse av grunnleggende utviklingstrekk og dilemmaer som oppstår i

dagens- og morgendagens samfunn, hvor elevene også evner å håndtere disse. Intensjonen er derfor rettet mot at elever skal tilegne seg kompetanser som bidrar til ansvarliggjøring av miljøbevisste valg og etiske handlinger. Som et resultat av det skal elever opparbeide seg en forståelse for at valg og handlinger som foretas av det individuelle mennesket også har betydning i et kollektivt perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Samspelet mellom økonomi, økologi og teknologi stiller vår tid overfor særlege kunnskapsmessige og moralske utfordringer for å sikre ei bærekraftig utvikling. Denne må ta utgangspunkt i dei grensene som natur, ressursar, teknologisk nivå og sosiale tilhøve set, og i dei konfliktane som blir utløyste når miljøomsyn skal prioriterast. Politisk må utviklinga styrast mot ein bane som kan sameinast med biosfæren si evne til å tole verknadene av menneskeleg verksemd. Og i ei bærekraftig utvikling må etisk fostring til samkjensle og solidaritet med verdas fattige vere eit berande prinsipp (Udir, 2015c, s. 22).

Sitatet er hentet fra «*Det miljøvitende mennesket*» i generell del av LK06, og indikerer at BU har vært knyttet til opplæringen i lys av økonomi, miljø og solidaritet også før det ble prioritert som tverrfaglig tema i LK20. Gjennom tre dimensjoner for BU adresserer FN-Sambandet (2019) at BU handler om at miljømessige, sosiale og økonomiske forhold påvirker hverandre og må forstås i en helhetlig sammenheng, hvor menneskets levesett og bruk av ressurser får konsekvenser i en internasjonal-, regional- og lokal kontekst. Som en felles, global arbeidsplan har FN utarbeidet 17 bærekraftsmål som skal bekjempe klimaendringene, sosial ulikhet og fattigdom (FN-Sambandet, 2019). Samfunnsutviklingen ser derfor ut til å kulminere i visjonen om å realisere en BU som kan ta opp kampen mot de miljømessige, sosiale og økonomiske utfordringene som preger det helhetlige verdenssamfunnet.

1.2 Formål, forskningsspørsmål og metodisk struktur

Ifølge Udir (2018) behøver samfunnet kritiske, reflekterende og utforskende elever som er i stand til å møte skiftende kunnskap, teknologi og utfordringer, som er i tråd med hvordan World Economic Forum [WEF] (2020) kartlegger samfunnets fremtidige behov. Studiens formål sammenfaller med at nyere kunnskap, teknologi og utfordringer innenfor arbeids- og samfunnsliv har bidratt til et behov for å fornye LK06 (Udir, 2018). Som utdannet kroppsøvingslærer er det derfor av interesse å forske på hvordan kroppsøvingfaget fremtones i LK20. Studiens problemområde ble avgrenset til å fokusere på BU som et tverrfaglig tema,

med et ønske om å tilegne mer kunnskap om en tematikk som omfatter aktuelle og universelle problemstillinger. Jeg har valgt å undersøke lærerutdanneres forståelse av BU og hvordan de mener at BU kan komme til uttrykk i kroppsøvingfaget i grunnopplæringen. Da det foreløpig ikke finnes erfaringsgrunnlag hos lærere og elever eller forskning på BU som tverrfaglig tema i kroppsøvingfaget, kan studien med refleksjoner fra lærerutdannere som skal utdanne fremtidens kroppsøvingslærere bidra til å dekke forskningsfeltets kunnskapshull. I tråd med formålet er det reist to forskningsspørsmål som studien ønsker å besvare:

1. *Hvordan forstår et utvalg lærerutdannere begrepet bærekraftig utvikling?*
2. *Hvordan mener lærerutdannerne at bærekraftig utvikling kan komme til uttrykk som tverrfaglig tema i kroppsøvingfaget i grunnopplæringen?*

Oppgavens struktur består av en innledning om tema, bakgrunn, formål og forskningsspørsmål. Den teoretiske forankringen som ligger til grunn for studien presenteres så i kapittel to. I kapittel tre er det redegjort for forskningsdesignet og den vitenskapelige metoden som er benyttet for å fremskaffe og behandle det empiriske datamaterialet. Funnene som ble identifisert er videre presentert i kapittel fire. I kapittel fem diskuteres studiens funn i lys av studiens teoretiske forankring. Det avsluttende kapittelet inneholder en avsluttende diskusjon og oppsummering med mål om å besvare studiens forskningsspørsmål. Kapittelet rundes av med en redegjørelse av studiens praktiske implikasjoner, som etterfølges av alternative forslag til hvordan forskningsfeltet kan berikes.

2.0 Teoretisk forankring

I studiens teoretiske forankring presenteres relevant teori i kombinasjon med tidligere forskning. For å finne tidligere forskning ble det gjort litteratursøk i følgende databaser; Oria, Brage, Eric, SPORTDiscus og Google Scholar. I tråd med studiens kvalitetskriterier ble det forsøkt å benytte nyere forskning, samt fagfelleverderte og primære kilder. Det ble brukt ulike søkekombinasjoner som; «*bærekraftig utvikling i kroppsøving*», «*bærekraftig utvikling i skolen*», «*sustainable development in physical education*» og «*sustainable development in outdoor education*». Den teoretiske forankringen er et rammeverk som ble benyttet for å avgrense studiens problemområde og diskutere funnene som ble identifisert.

2.1 Bærekraftig utvikling

BU er et paraplybegrep med lang historisk tradisjon, men ifølge Knutsson (2011) springer begrepet ut fra Brundtlandsrapporten fra 1987 (WCED, 1987). I denne rapporten defineres BU som «en utvikling som imøtekommer behovene til dagens generasjon uten å redusere mulighetene for kommende generasjoner til å dekke sine behov» (s. 42). Rapporten ble utgitt av FNs generalforsamling, som i 1984 oppnevnte en verdenskommisjon for å utrede forbindelser mellom miljø og utvikling (Udir, 2006a). Med en ambisjon om å møte fattigdom- og miljøproblematikk skulle Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, også kalt Brundtlandskommisjonen, være et bidrag til å forandre hvordan mennesket reflekterte omkring verdens miljø- og utviklingsspørsmål (FN-Sambandet, 2019). I tråd med Brundtlandskommisjonen er BU et globalt mål som fordrer innsats på internasjonalt, nasjonalt og lokalt nivå, og for å imøtekomme denne målsettingen er det utviklet ulike strategier (WCED, 1987). Agenda 21 er en av disse, og vektlegger den kollektive deltakelsen i arbeidet med miljø og utvikling for å oppnå målsettingen med BU (Udir, 2006a).

På tross av at BU markerte sitt utspring som begrep med Brundtlandskommisjonens mål om å imøtekomme fattigdom- og miljøproblematikk, har det i senere tid også blitt et populært begrep utover miljø- og utviklingsområdet. På tross av denne oppmerksomheten skildres BU samtidig som et diffust begrep som vanskelig lar seg definere (Holden & Linnerud, 2012). I tråd med Holden & Linnerud (2012) er det utfordrende å definere begrepet fordi målene på BU ikke bare er basert på hva som er nødvendig, men også på hva som er beleilig for samtidens samfunn. FN-Sambandet (2019) definerer imidlertid BU som et globalt begrep, som bygger på solidaritet i henhold til nåtidens- og fremtidens generasjoner. Med sin

definisjon adresserer FN-Sambandet et budskap som forankres i at alle mennesker er ansvarlige for å ivareta jordkloden, og at dette krever en interesse som omfatter både økonomiske, miljømessige og sosiale forhold.

FN-Sambandet (2019) mener derfor at det er sammenhengen mellom økonomi, miljø og sosiale forhold som avslører i hvilken grad noe er bærekraftig. Brundtlandsrapporten støtter seg også til at en BU må knyttes til disse tre dimensjonene, og understreker viktigheten av at disse ikke må gå på bekostning av hverandre (WCED, 1987; Korsager & Scheie, 2015). Kjernen i BU handler derfor om å ivareta og behandle dimensjonene samtidig, ettersom det i enhver handling foreligger en vekselvirkning mellom økonomiske, miljømessige og samfunnsmessige forhold. For å arbeide med de tre dimensjonene har FN laget en felles arbeidsplan som tar utgangspunkt i 17 bærekraftsmål (FN-Sambandet). Arbeidsplanen gjelder hele verdenssamfunnet, og bærekraftsmålene ble vedtatt i 2015 i tråd med forståelsen for at både økonomi, miljømessige og sosiale forhold påvirker hverandre mer enn antatt.

2.2 Bærekraftig utvikling i utdanning

Utdanning fremheves som en sentral nøkkelfaktor for å imøtekomme den globale visjonen om BU. For å arbeide med BU i opplæringen, er derfor *Utdanning for bærekraftig utvikling* [UBU] en sentral betegnelse (Rieckmann, 2012; Sundstrøm, Killengreen, Misund & Köller, 2019). Helt siden 1900-tallet har utdanning vært en fremtredende nøkkelfaktor for å imøtekomme utfordringer og endringer i samfunnet, men UBU ble først innført i opplæringen etter Brundtlandskommisjonen i 1987 og Agenda 21 i 1992 (Udir, 2006a). Ifølge Korsager & Scheie (2015) handler UBU om å tilrettelegge for undervisning som stimulerer elevenes kompetanser til å møte en skiftende verden gjennom et bærekraftig perspektiv.

Naturfagssenteret (2010) skiller på sin side mellom utdanning *om* og *for* BU. Utdanning *om* BU handler om å hente informasjon som bidrar til å skape bevissthet om teoretiske diskusjoner rundt BU, mens utdanning *for* BU handler om hvordan utdanning kan benyttes for å skape en mer bærekraftig fremtid. Så vel som kunnskap, omhandler UBU derfor også holdninger, perspektiver og verdier som er knyttet til BU (Naturfagssenteret, 2010). UBU fremheves derfor som en sentral faktor for å arbeide med FNs bærekraftsmål (Utdanningsforbundet, 2012).

FNs generalforsamling belyste viktigheten av å integrere UBU på globalt nivå med tiltaket Decade of Education for Sustainable Development [DESD] (UNESCO, 2005). DESD er også kjent som tiåret for utdanning for BU, med et mål om at opplæringen skulle føre til en utvikling som harmonerte med hvordan Brundtlandskommisjonen definerer BU (WCED, 1987, s. 42). Udir utarbeidet to strategidokumenter for å imøtekomme utdanningstiåret i grunnopplæringen. Den første gikk under navnet «*Strategiplanen for utdanning for bærekraftig utvikling 2005-2010*», og hadde til hensikt å klargjøre mål, prioriteringer og tiltak som skulle bidra til å imøtekomme FNs utdanningstiår (Udir, 2006a). Det andre strategidokumentet fra 2012 hadde til hensikt å videreføre utdanningstiåret frem til 2015. I den forbindelse ble «*Kunnskap for en felles framtid. Revidert strategi for bærekraftig utvikling 2012-2015*» lansert av Kunnskapsdepartementet, hvor målene med UBU ble belyst ved å beskrive utfordringer og muligheter i sektoren, og ved å foreslå et tettere samarbeid mellom barnehage, skole og eksterne aktører (Kunnskapsdepartementet, 2012). I 2008 startet det også opp et praktisk tiltak kalt «*Den naturlige skolesekken*» i LK06, et samarbeidsprosjekt mellom Kunnskapsdepartementet og Klima- og miljøverndepartementet (Klima- og miljødepartementet, 2016, s. 78; Scheie, 2017). Tiltaket ble tilknyttet Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen, med målsetting om å forbedre satsningen på undervisning tilknyttet miljøspørsmål i grunnopplæringen (Sinnes, 2016).

Forskning gir imidlertid uttrykk for manglende kritisk refleksjon omkring klima- og miljøspørsmål i norske læreplaner (Sinnes & Straume, 2017). Spørsmål som er tilknyttet BU omtales også som omdiskuterte, motstridende og komplekse. UBU har derfor vist seg å være en betegnelse med manglende konsensus, og har ført til flere fremgangsmåter for BU i opplæringssammenheng (Sinnes, 2015). Sinnes (2015) mener at UBU bør vise til faglig oppdatering gjennom tverrfaglig tilnærminger, dagsaktuelle spørsmål og kontekstuell kunnskap. Tverrfaglige tilnærminger i skolen handler om at flere skolefag samarbeider mot en felles faglig utfordring (Johannessen & Skotheim, 2019). Skal tilnærmingen til BU i opplæringssammenheng lykkes, bør undervisningen vektlegge utvikling av nødvendige ferdigheter som «kreativitet, kritisk tenkning, systemforståelse, kommunikasjon og samarbeidsevner, fremtidenkning og fremtidstro, handlingskompetanse og å kunne ha det godt med et mindre forbruk» (Sinnes, 2015, s. 37). I tråd med Sinnes (2015) er utvikling av slike ferdigheter en forutsetning for at elever håndterer et kunnskapsfelt som BU.

2.3 Nasjonale tradisjoner for arbeid med bærekraftig utvikling i utdanning

Internasjonal forskning viser at danske lærere anerkjenner og benytter natur- og nærmiljøet for å arbeide med BU i opplæringen, deriblant gjennom arbeidsmåten *uteskole* (Bentsen, Mygind & Randrup, 2013). Arbeidsmåten uteskole inkluderer former for læringsaktiviteter og undervisning i skolens fysiske og sosiale kontekst som foregår utenfor klasserommet. Dersom denne arbeidsmåten overføres videre til en kroppsøvingsfaglig kontekst, kan uteskole forstås som en arbeidsmåte som tilrettelegger for kroppsøvingsfaglige læringsaktiviteter i natur- og nærmiljøet (Jordet, 2010). Tilsvarende henviser Jordet (2010) til en landsdekkende studie fra Peter Bentsen, og påpeker at den norske betegnelsen ikke lar seg oversette eksplisitt, men at ideen bak arbeidsmåten har hatt et stort gjennombrudd på internasjonalt nivå (s. 57). Jordet viser videre til Sverige som anvender begrepet *utomhuspedagogikk*, hvor det i likhet med Norge betyr at aktiviteter skal skje i lys av klasseromsundervisningen. I tråd med engelskspråklig litteratur fremhever Jordet også *Outdoor Education* og *Outdoor Learning* (2010, s. 57). Outdoor er et begrep som viser til at læringen foregår utendørs, og at også England har tilsvarende arbeidsmåter som norsk uteskole.

I tråd med mønsterplanen for grunnskolen av 1974 [M74] påpeker Bjønnes & Sinnes (201) at tilnærmingen til BU har vært forankret i norsk skole siden 1974. Jordet (2010) viser til at arbeidsmåten uteskole ble innført som en intensjon i norsk skolevirksomhet allerede med Normalplanen av 1939. Ideen om å benytte skolens omgivelser som en ressurs i opplæringen har berørt flere av pedagogikkens diskusjoner. Først berørte diskusjonen antikkens filosofer og undringen over erkjennelsens grunnlag, og hvilken rolle erfaring, sanser og kropp skulle ha i kunnskapsdannelsen. Deretter berørte diskusjonen undringen over betydningen av elevaktivitet, og elevens rolle i kunnskapsdannelsen (Jordet, 2010). Etter at M74 ble revidert i 1987, ble det i Mønsterplanen av 1987 [M87] lagt større vekt på elevaktivitet i opplæringen, med et fokus på at elever fikk gjøre seg erfaringer i en verden som lå utenfor klasserommets vegger (Imsen, 2016). I tråd med Imsen (2016) ble derfor læringsmiljøet og kollegialt samarbeid vektlagt i skolens virksomhet i lys av M97.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen [L97] var inspirert av ideene fra M87, hvor skolen ble fremhevet som en aktiv rolle for nærmiljøet. Det ble fastsatt en prosentandel av skoletiden som skulle disponeres til prosjektorganisert arbeid og tverrfaglige tema. L97 la opp til aktivitetspedagogiske arbeidsmåter, hvor bruk av arbeidsmåten uteskole skulle bidra til å realisere intensjonen med den aktive opplæringen (Imsen, 2016). Ideen med å bruke skolens

omgivelser som læringsarena skulle også videreføres med innføringen av LK06, hvor det i generell del ble uttrykt at: «Lokalsamfunnet, med dets natur og arbeidsliv, er selv en vital del av skolens læringsmiljø» (Udir, 2015c, s. 19). Det er imidlertid lite forskningsbasert kunnskap om hvor utbredt arbeidsmåten uteskole er i praksis på nasjonalt nivå (Jordet, 2010). Jordet (2010) gir uttrykk for at betydningen av uteskole som en arbeidsmåte sannsynligvis er svakere i grunnopplæringen i Norge, sammenlignet med de andre skandinaviske landene.

Med lanseringen (2005) av målene for utdanningstiåret (2005-2015) fryktet deriblant Rorg-Samarbeidet (2005) for at opplæringens fokus på BU ville bli svekket med innføringen av nytt læreplanverk; LK06. I tråd med Rorg-samarbeidets (2005) hadde integreringen av BU i opplæringen et ensidig miljøfokus, og bar preg av en målsetting som fikk lite anerkjennelse. Frykten vokste i tråd med at begreper som *utdanningstiåret* og *bærekraftig utvikling* fikk liten plass i Meld. St. 30 «*Kultur for læring*», og at relevansen ble begrenset og kun knyttet til skolens samfunns- og realfag (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 46). Lærere ble for øvrig oppfordret til å få elever inn i arbeidet for miljøet med innføringen av LK06 i 2006, hvor et av målene med den reviderte strategien for utdanningstiåret var: «Å utvikle barn og unges kompetanser slik at de kan bidra til BU på ulike områder i natur og samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 5). I tråd med den reviderte strategien er betydningen av BU uttrykt eksplisitt gjennom kapittelet om «*Det miljøbevisste mennesket*» i generell del av LK06 (KD, 2012, s. 11). Innenfor rammen av LK06 påpeker Korsager & Scheie (2015) at skolefagene er forankret i formål som fremmer UBU, i tråd med lærernes metodefrihet og anbefalte tilnærminger som bygger på kunnskap fra flere skolefag.

Korsager & Scheie (2015) viser samtidig til at det ikke er enkelt å imøtekomme UBU i praksis. På tross av tiltak som «*Den naturlige skolesekken*», ser det imidlertid ut til at lærere ikke benytter anbefalte tilnærminger for å inkludere UBU i opplæringen. I tråd med erfaringer og refleksjoner fra flere lærere, er det også gitt uttrykk for at mangel på egen kompetanse om BU er et hinder for å imøtekomme UBU i praksis (Gabrielsen & Korsager, 2018). Med sin læreplananalyse av LK06, ble det av Naturfagssenteret (2010) konkludert med at generell del av læreplanen har et overordnet fokus på utdanning *for* BU, i motsetning til læreplanene for fag som heller ser ut til å fokusere på utdanning *om* BU. Konklusjonen ser ut til å samsvare med andre lærere som har gitt uttrykk for at verken kollegaer eller læreplaner for fag i LK06 bidrar til å imøtekomme målene med UBU (Wolla, 2015). Flere naturfagslærere har dessuten

erfart kompetansemålene i LK06 som komplekse med et stort fokus på målbar vurdering, som ser ut til å bidra til at UBU blir nedprioritert til fordel for annen tradisjonell undervisning (Sinnes & Jegstad, 2011).

Brænden (2008) har med sin studie undersøkt hvordan naturfag- og samfunnsfaglærere fra et utvalg ungdomsskoler i Oslo har arbeidet for å imøtekomme UBU. Studien viser deriblant tendenser til at lærere opplever UBU som lite forpliktende, hvor temaer som er knyttet til BU ser ut til å falle mellom flere stoler. Det antydes også at det foreligger et stort gap mellom tiltakene som er nedfelt i politiske strategier og planer, og det som skjer i undervisningspraksisen (Raabs, 2010). Støtte fra skoleledelse fremmes derfor som en vesentlig nøkkelfaktor for å forankre UBU i skolens opplæring. Samtidig krever det at lærere opplever at skoleledelsen tilrettelegger for- og prioriterer det i praksis gjennom tverrfaglige aktiviteter (Korsager & Scheie, 2015). Dette er studier som kan underbygges av Sinnes (2016), som i en kritisk analyse av satsningen på UBU fremhever at nasjonale strategier for UBU til nå ikke har vært tilstrekkelige. Sinnes argumentere for at UBU også krever at det gis tid og rom til å utvikle både lærere og skolen som organisasjon og at potensielle strategier også må nedfelles i handlingsplaner og som konkrete læringsmål i fag.

2.4 Bærekraftig utvikling som ett av tre tverrfaglige tema i LK20

I «*Fremtidens skole*», anerkjenner Ludvigsenutvalget UBU som en sentral tilnærming for å møte fremtidens utfordringer (NOU 2015:8). Målet med fagfornyelsen er derfor å tilpasse læreplaner i fag til de utfordringer, teknologier og kunnskaper som kontinuerlig påvirker elevers hverdag og fremtidige samfunns- og arbeidsliv (Udir, 2018). For å belyse hva elevene må lære for å mestre kompetansemålene som tilhører de ulike skolefagene, innføres det kjerneelementer som skal markere det viktigste innholdet i skolefagene (Udir, 2019c). Verdiløft, dybdelæring og danning fremheves som sentrale prioriteringer i LK20, samtidig som det overordnede ansvaret for elevenes danningsprosess og kompetanseutvikling stadfestes i ny overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) er formålet med opplæringen å ruste elever til å mestre egne liv som aktive deltakere i et demokratisk samfunn (s. 4).

Redegjørelsen av læreplanverkets tre tverrfaglige temaer representeres i LK20 under kapittelet «*Prinsipper for læring, utvikling og danning*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det uttrykkes her at læringsmålene innenfor de tverrfaglige temaene kommer til uttrykk i

kompetansemålene til fagene som viser seg relevante. Intensjonen med de tre prioriterte tverrfaglige temaene er å belyse aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement, og handlingskompetanse fra både enkeltmennesket og det kollektive fellesskapet. Elever skal utvikle en forståelse av sammenhengen mellom handlinger og konsekvenser, og hvordan grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet kan imøtekommes gjennom kunnskap og samarbeid i ulike skolefag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Bolstad (2020) påpeker at ulike fagmiljøer må samarbeide for å imøtekomme aktuelle samfunnsutfordringer som fremmes gjennom tverrfaglige temaer. I tråd med redegjørelsen av de tverrfaglige temaene som er prioritert i LK20, skal opplæringen tilrettelegge for læring deretter og fordrer at alle skoler må forholde seg til begrepet *tverrfaglig*. Ifølge Bolstad (2020) har begrepet tverrfaglig imidlertid eksistert innenfor utdanningsfeltet i over 100 år, og i lys av hvordan begrepet presenteres i overordnet del av LK20, mener han at det kan forstås på to ulike måter. For det første som «en beskrivelse av innhold som skal trekkes inn i flere skolefag» og for det andre som «et pedagogisk prinsipp og en organisering av undervisningen» (Bolstad, 2020, s. 1) Kunnskapsdepartementet (2016) uttrykker at «flerfaglighet eller tverrfaglighet betyr at elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kunnskaper og ferdigheter fra flere fag» (s. 37).

Som tverrfaglig tema i overordnet del handler BU om å verne om livet på jorden, og ta vare på nåtiden- og fremtidens generasjoners behov (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det fremkommer at temaet bygger på en forståelse av sosiale, økonomiske og miljømessige forhold, hvor menneskets levesett og bruk av ressurser har konsekvenser både lokalt, regionalt og globalt. Som tverrfaglig tema skal BU bidra til at elevene utvikler kompetanse som skal gi forutsetninger til å ta individuelle, ansvarlige, etiske og miljøbevisste valg som også har betydning i en kollektiv sammenheng (s. 14). Eksisterende forskning viser imidlertid at tradisjonene for å undervise om temaer som BU gjennom tverrfaglige tilnærminger har vært utfordrende til nå, deriblant på grunn av mangel på helhetlige tilnærminger til BU i opplæringen (Korsager & Scheie, 2016). Korsager & Scheie (2016) påpeker videre at sentrale, faglige perspektiver kan neglisjeres dersom lærere kun prioriterer egen faglig integritet, og at mangel på tilrettelegging i læreplaner for fag og ved den enkelte skole svekker tverrfaglig undervisning. De fremmer derfor verdien av skoleledelsens tilretteleggelse for tverrfaglige prosjekter, og kollegialt samarbeid som fremmer ulike fagkompetanser i undervisningen for å øke elevens forståelse av tverrfaglige temaer som BU.

2.5 Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i kroppsøving: Fagets reise til LK20

I forskning på internasjonalt nivå, argumenteres det for at også kroppsøvingfaget kan bidra til å ivareta den globale målsettingen for BU ved å fremheve at alle samfunnsinstanser må tilpasses til å imøtekomme nåværende- og fremtidige behov (Osborne, 2012). Fagets bidrag mot en BU kommer også til uttrykk i LK20, i tråd med hvordan begrepet synliggjøres eksplisitt i fagets læreplan for første gang:

I kroppsøving handlar det tverrfaglege temaet bærekraftig utvikling om naturopplevingar med vekt på trygg og bærekraftig ferdsel. Faget skal medverke til forståing for at vala den enkelte gjer, har betydning og konsekvensar for bærekraftig utvikling og vern av livet på jorda både lokalt, regionalt og globalt (Udir, 2019a).

Betydningen av BU kommer også til uttrykk i kroppsøvingfagets beskrivelse av kjerneelementet *uteaktiviteter og naturferdsel*: «Naturopplevingar og trygg og bærekraftig ferdsel er sentralt. I kroppsøving skal elevane få oppleve ulike kulturar innanfor friluftsliv, inkludert aktivitetar knytte til samisk kultur» (Udir, 2019a). Innad i dette kjerneelementet fremheves også verdien av friluftsliv, og friluftsliv har innenfor rammen av LK06 vært å identifisere som et av fagets hovedområder fra og med 5.trinn (Udir, 2015a). På tross av manglende føringer på alle endringene som er gjort i fagets læreplan som følge av fagfornyelsen, ser det derfor ut til at fagets tradisjon for friluftsliv nå inngår som en del av kjerneelementet *uteaktiviteter og naturferdsel* (Udir, 2019a, 2019b).

Lyngstad (2019) tar utgangspunkt i Peter Arnold (1988) sin teori om mål og begrunnelse for kroppsøvingfaget når han analyserer endringer i fagets læreplan i en periode fra 2006 til 2015. Arnold (1988) sin teori tar utgangspunkt i at fagets kjerne er forankret i allsidig kroppslig læring og praktisk kunnskap, i lys av tre læringsdimensjoner; *læring i-, om- og gjennom bevegelse*. Med innføringen av LK06 skulle kroppsøvingfaget vektlegge kunnskap og ferdigheter ut fra elevers forutsetninger, i kombinasjon med innsats og bevegelsesglede i ulike bevegelsesaktiviteter (Ommundsen, 2016). Faget la opp til at elever skulle tilegne seg bestemte kunnskaper og fysisk-motoriske ferdigheter. Kunnskap om hvordan de kunne oppnå god helse og kroppslig utvikling så imidlertid ut til å bli nedprioritert (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013). Samtidig viste det seg at kompetansemålene i LK06 skapte et brudd med innholdet i fagets tidligere læreplaner. Respons og innflytelse fra både lærere og elever bidro

til å overbevise utdanningsmyndighetene om å fornye fagets formål og kompetansemål, som resulterte i en revidering av faget i 2012 (Arnesen et al. 2013).

I tråd med Lyngstad (2019) er synet på kroppslig læring den største dreiningen i kompetansemålene etter kroppsøvningsfagets revidering i 2012. I tillegg til tradisjonelle idrettsaktiviteter og fysiske ferdigheter, skulle faget nå ta hensyn til elevenes individuelle forutsetninger, innsats, selvrefleksjon, identitetsdanning og bevegelseskultur (Lyngstad, 2019). Tre år senere ble kompetansemålene i tilknytning til fagets svømmeopplæring fornyet og byttet ut med nye målformuleringer på årstrinnene 1-4, 5-7 og 8-10 i grunnskolen. Det ble utarbeidet et nytt kompetansemål for 4.årstrinn, hvor obligatorisk ferdighetsprøve i svømming skulle gjelde alle elever uansett forutsetninger (Udir, 2015b). Obligatorisk ferdighetsprøve ble fastsatt og kunngjort av Kunnskapsdepartementet i juli 2017 (Udir, 2015d). Utarbeidelsen av kompetansemålet oppstod imidlertid etter at norske elever viste svake testresultater på en nordisk undersøkelse om svømmedyktighet i 2013 (Norges Svømmeforbund, 2013).

I LK20 skal kroppsøvningsfaget gjenkjennes som et variert fag, som gir elever muligheten til å forstå og oppnå kunnskaper om hvordan fysisk og psykisk helse henger sammen (Udir, 2019b). Det skal også tilrettelegges for flere bevegelsesaktiviteter enn tidligere, med et større rom for lek og øving. Det vil si at faget vil få et mindre idrettsrettet fokus, samtidig som idrettsaktiviteter skal ivaretas gjennom kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring*. Samhandling og innsats blir også vektlagt gjennom kjerneelementet *deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter*, for at elever skal tilegne kunnskap om hva som kreves for å fremme kompetanse både for seg selv og medelever (Udir, 2015b). I lys av LK20 bygger fagets læreplan imidlertid på verdier som er å finne i fagets formål i LK06. Å motivere og stimulere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede er derfor fortsatt sentrale verdier i faget (Udir, 2019a; 2019b).

2.6 Friluftsliv, natur og nærmiljø

Med innføringen av LK06, ble begrepet BU synliggjort i formålet til det valgfrie programfaget friluftsliv innenfor utdanningsprogrammet idrettsfag: «Opplæringen i programfaget friluftsliv skal bidra til kunnskap om bærekraftig utvikling og om hvordan en kan videreutvikle friluftslivet på en naturvennlig måte» (Udir, 2006b, s. 1). Fra og med 01.08.2013 ble BU også eksplisitt synliggjort i formålet til valgfaget natur, miljø og friluftsliv, hvor begrepet skulle identifisere praktisk arbeid knyttet til klima- og miljøspørsmål

(Udir, 2013). At friluftsliv skulle være en bidragsyter i tråd med naturvern og miljøutfordringer er imidlertid antydning siden 1970-årene (Leirhaug, 2010, s. 133). Friluftslivsbegrepet har en lang tradisjon og kan defineres ut fra både et offentlig- og økosofisk perspektiv. Perspektivene betraktes som gjensidig komplementære, og bidrar til en vid begrepsforståelse.

Et offentlig friluftsliv handler om å ivareta norsk kulturarv og folkehelse. Den offentlige definisjonen av friluftsliv har sitt utspring fra Meld. St. 40 «*Om friluftsliv*» fra 1987, før den ble videreført i Meld. St. 39 «*Friluftsliv – Ein veg til høgare livskvalitet*» fra 2001 og Meld. St. 18 «*Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet*» fra 2016. Definisjonen er siden den tid uendret og forstås fortsatt som: «Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse» (Klima- og miljødepartementet, 2016, s. 10). Så vel som å begrense begrepets omfang, mener Høyem (2008) at friluftsliv i et offentlig perspektiv også handler om å avgrense arbeidsområdets forvaltning.

Innenfor det økosofiske perspektivet er friluftsliv et verktøy som beskriver samspillet mellom mennesket og naturen, og befinner seg derfor i skjæringspunktet mellom økologi og filosofi. I tråd med det økosofiske perspektivet har filosofen Arne Næss (1991) deriblant beskrevet økologien som menneskets levetilstand og dets samspill med omgivelsene (s. 22). Han fremmer en dypøkologi hvor alt liv har like stor verdi sett i et helhetlig perspektiv, og tar avstand fra et antroposentrisk perspektiv, som på den andre siden vektlegger et menneskesentrert syn på natur. På tilsvarende måte belyser Goga, Guanio-Uluru, Hallås & Nyrnes (2018) to ulike oppfatninger av natur gjennom konseptverktøyet «*The Nature in Culture Matrix*». På en side beskriver forfatterne et antroposentrisk og menneskesentrert perspektiv, hvor naturen forstås som en arena for å dekke menneskets behov for selvrealisering og rekreasjon. På den andre siden skildres et økosentrisk og natursentrert perspektiv, hvor naturens prinsipper forstås som viktigere enn å tilfredsstille menneskets lystbetonte behov (Goga et al. 2018).

På tross av at opphold og aktivitet med naturen som læringsarena har vært et fenomen i skolens virksomhet fra starten av 1900-tallet, ble ikke friluftsliv belyst som et begrep i norsk skole før i M74 (Abelsen & Leirhaug, 2017). I tråd med kroppsøvningsfagets læreplan i LK06 uttrykkes alle hovedområdene som viktig for opplæringen (Udir, 2015a). I kontrast til de andre hovedområdene i faget, indikerer forskning likevel at friluftsliv er et hovedområde som nedprioriteres i praksis. Deriblant på grunn av lærernes mangel på tid, erfaringer og

kompetanser (Engelsen, 2014; Lund, 2014). Det finnes heller ikke mye forskningsbasert kunnskap om hvordan elever faktisk opplever friluftslivsundervisningen i kroppsøvfingsfaget, eller i skolen generelt (Abelsen & Leirhaug, 2017).

I noen av kroppsøvfingsfagets kompetansemål i LK20 står det at naturen bør brukes som læringsarena, slik at elever får reflektere over hvilke betydninger opplevelsene i naturen kan ha både for seg selv og andre (Udir, 2019a). Så vel som andre idretter og aktiviteter i faget, fremmes derfor naturen som en sentral lærings- og danningsarena. På internasjonalt nivå er det mulig å spore en økende trend for å benytte nærområder i opplæringsammenheng, hvor danske lærere fremmer bruk av grøntområder i nærmiljøet gjennom arbeidsmåten uteskole som en strategi mot å nå bærekraftige mål (Bentsen et al. 2013). Naturen anerkjennes på tilsvarende måte som en sentral arena for å drive friluftsoplæring, som følge av at autentiske naturopplevelser har stor rekreasjonsverdi for mange (Higgins & Kirk, 2006).

Miljøverndepartementet (2001) har også gitt uttrykk for at praktisering av friluftsliv fører til interesse rundt naturens kvaliteter, som kan skape et ønske om å forvalte den på en bærekraftig måte. På nasjonalt nivå sies det imidlertid at friluftsliv ikke nødvendigvis er en miljøvennlig aktivitetsform (Bjørnara, Torstveit, Stea & Bere, 2016).

Palmer & Suggate, referert i Higgins & Kirk (2006) argumenterer for at friluftslivsundervisning er viktig forløper til å forstå BU. Ved å ta utgangspunkt i arbeidsmåter som tverrfaglig undervisning, mener Higgins & Kirk (2006) at opplevelser som tilegnes gjennom friluftslivsundervisning, imøtekommer målsettinger med BU fordi det arbeides med kompetansemål fra flere fag på samme tid. Det fremheves imidlertid at en slik satsning krever tilgang på kompetente lærere (Higgins & Kirk, 2006). I lys av andre studier erfares tverrfaglig undervisning ellers som en måte å legitimere kroppsøvfingsfaget på, da det bidrar til at andre lærere anerkjenner faget som en integrert del av skolens læreplanverk (Osborne, 2012). På lik linje med den tradisjonelle gymsalen eller idrettshallen, mener Jordet (2010) at natur- og nærmiljøet er en egnet arena til å arbeide med kompetansemål i kroppsøvfingsfaget. Jordet fremhever også at natur- og nærmiljøet har iboende fysiske omgivelser som inviterer til virkelighetsnære og impulsive muligheter i forbindelse med fysisk aktivitet og kroppslig utfoldelse (Gibson, referert i Jordet, 2010).

Med utgangspunkt i hvordan FN-Sambandet (2019) definerer sine tre dimensjoner for BU, handler miljødimensjonen om at mennesker evner å ta vare på naturen og klimaet som fornybare ressurser. FN-Sambandets tre dimensjoner for BU bygger på definisjonen i

Brundtlandsrapporten fra 1987, en definisjon som samtidig hevdes å være forankret i et antroposentrisk perspektiv (Aadland, Hallås & Lund, 2019). Høyem (2008) fremhever imidlertid at mennesket stadig blir mer bevisstgjort på hvordan både enkeltmennesket og storsamfunnet kan skape et mer bærekraftig samfunn, ved å imøtekomme utfordringer som er knyttet til naturen og miljøet. Selv om et *bærekraftig samfunn* også omtales som et komplekst begrep, mener Høyem (2008) imidlertid at dette først og fremst imøtekommes av en miljørettet atferd som kommer til uttrykk i både individuelle- og kollektive handlinger. Miljørettet atferd er for øvrig et paraplybegrep som defineres på ulike måter, som Høyem (2008) velger å bryte ned i fire kategorier; *miljøvennlig forbruk*, *miljøengasjement*, *avfallsreducerende atferd* og *miljøvennlig transportatferd*.

I Meld. St. 18, «*Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet*», fremkommer det at flertallet av den norske befolkning driver med friluftsliv, og har et ønske om å fortsette med det i fremtiden (Klima- og miljødepartementet, 2016, s. 7). Teigland (2000) fremhever at andelen av befolkningen som driver ulike former for friluftsliv strekker seg opp mot 90 prosent. Når studier indikerer at friluftsliv er utbredt nasjonalt, blir det også naturlig å stille spørsmål til hvordan menneskers adferd påvirker naturmiljøet som benyttes til friluftsliv (Høyem, 2008). Høyem (2008) etterlyser derfor en tydeligere fremtoning av et miljøvennlig friluftsliv, noe hun selv forstår som miljørettet atferd i utøvelsen av friluftsliv. I Meld. St. 39, «*Friluftsliv – Ein veg til høgare livskvalitet*», stadfester Miljøverndepartementet (2001) retten til å gjennomføre former for friluftsliv i naturmiljøet som en helsefremmende, trivselsskapende og miljøvennlig form for aktivitet. Verdien av naturmiljøet og dets rom for allment tilgjengelige fritidsaktiviteter blir samtidig vektlagt (s. 11). I tråd med dette innholdet ser friluftslivspolitikken ut til å fremme det enkle og nære friluftslivet, et ideal som også forbindes med et miljøvennlig friluftsliv (Høyem, 2008).

«*Den naturlige skolesekken*» ble i 2008 forankret i LK06. Regjeringen hadde med dette en ambisjon om å tilrettelegge for en større samhandling mellom BU og friluftsliv i utdanning, som et økt bidrag til miljøengasjement hos både elever og lærere (Klima- og miljødepartementet, 2016, s. 78). Skolen skal også «bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet» i tråd med kapittelet «*Respekt for naturen og miljøbevissthet*» i overordret del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Også Klima- og miljødepartementet (2016) fremhever verdien av menneskets miljøengasjement, ved å fremme et aktivt friluftsliv som en forutsetning for at mennesker fremmer gode

relasjoner til naturen, og øker lysten til å foreta miljøvennlige valg (s. 10). Slike ambisjoner krever imidlertid handlekraft fra både skolepolitikere og skoleforskere, og dette fordi utdanning er en sentral del av den pågående klimadebatten (Wolla, 2015; Straume, 2017).

2.7 Et kroppsøvfingsfaglig perspektiv på danning

Kroppsøvfingsfagets egenart bærer preg av en historisk danningstradisjon, hvor dialektikken mellom utvikling av praktiske ferdigheter og teoretisk kunnskap har vært fremtredende (Holthe, Hallås, Styve & Vindenes, 2013). Begrepet *danning* belyser en prosessuell virksomhet, mens begrepet *dannelse* viser til sluttproduktet av prosessen (Karlsen, 2015). Det er derfor ikke uvanlig at danningperspektivet oppfattes som komplekst, og at disse begrepene brukes om hverandre. I en utdanningskontekst er danningperspektivet knyttet til skolens didaktiske og pedagogiske virksomhet (Engebretsen, 2016). Det er forankret i et didaktisk begrep som krever aktiv refleksjon og bevisstgjøring omkring grunnleggende verdier, menneske- og samfunnssyn som preger skolens undervisning og virksomhet. I NOU 2015:8 ble det konstatert at dagens samfunn avhenger av elever som dannes til kritiske og reflekterte medborgere, som også er et av argumentene for å fornye skolens læreplanverk (Udir, 2018). I et danningperspektiv prioriteres tverrfaglige temaer i LK20 for å danne elever til å forstå sammenhengen mellom handlinger og konsekvenser, samtidig som dybdelæring prioriteres for å gi de forutsetninger til å møte tverrfaglige problemstillinger med moralsk dømmekraft og gode holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Tidligere forskning viser imidlertid tendenser til at kroppsøvfingsfaget har marginalisert status som dannelses- og læringsfag, fordi kroppsøving også identifiseres som et rekreasjons- og idrettsfag (Ommundsen, 2013). Ommundsen (2013) utdyper dette ved å påpeke at en svekkelse av fagets dannelsesdimensjon kan bidra til å underkommunisere fagets pedagogiske aspekter og legitimeringsgrunnlaget for faget. Det er også sagt at norsk skolepolitikk vektlegger teoretisk kunnskapsformidling og kognitive kompetanser, som igjen bidrar til å svekke verdien av begreper som solidaritet, samfunnsansvar og allmenndannelse (Sjøberg, 2014). Solidaritetsbegrepet handler om menneskets forpliktelse til å ta ansvar for eget- og andres liv i et demokratisk fellesskap (Engebretsen, 2016, s. 104), og kommer til uttrykk i hvordan BU beskrives av Kunnskapsdepartementet (2017): «Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov» (s. 14).

Den norske skolen har ansvar for å utdanne og danne elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Ansvarsområdene er gjensidig avhengige av hverandre og kan derfor betraktes som et dobbeltoppdrag for opplæringen. I Norge tilsvarer grunnopplæringen et forløp på tretten år, som tilsier at utdanningsforløpet bør anerkjenne egenverdien av elevers barne- og ungdomstid. I tråd med Kunnskapsdepartementet (2017) utgjør skoleårene en betydelig del av elevenes livslange danningsprosess, hvor deres selvstendighet, ansvar og medmenneskelighet skal stimuleres og utvikles. Opplæringen skal gi elever forutsetninger for å utvikle forståelse om seg selv og andre, og medvirke til en aktiv deltakelse på andre sentrale arenaer i samfunnslivet. Med sin praktiske egenart blir også kroppsøvingsfaget en viktig danningsarena i opplæringen, og dette fremheves eksplisitt av Kunnskapsdepartementet (2017): «Elevane blir danna i møte med andre og gjennom å utfalde seg fysisk og estetisk på ein måte som fremjar rørslelede og meistring» (s. 10).

Didaktikeren Wolfgang Klafki (2001) fremhever betydningen av begrepet *allmenndannelse* i sitt dannelseseoretiske perspektiv. I tråd med allmenndannelsens betydning, viser Klafki (2001) til en prosess som skal danne grunnlag for at elever evner å håndtere ulike samfunnsutfordringer, og tilegner seg erfaringer og kunnskap på et allment nivå. Hans forståelse av dannelsesaspektet er derfor forankret i en helhetlig utvikling, med et mål om at alle får muligheten til å delta som aktive medborgere i et demokratisk samfunn. Klafki (2001) argumenterer også for at læringsfokuset i skolen bør berøre flere aspekter enn det kognitive, fordi en helhetlig allmenndannelse også inkluderer undervisning som berører elever emosjonelt, sosialt, praktisk og kroppslig. Elever bør derfor erfare hvordan kunnskaper, ferdigheter og holdninger tilegnes i et praktiskeestetisk fag som kroppsøving, som har iboende muligheter for å arbeide med sosial og fysisk aktiv læring gjennom *Fair Play*, samarbeid og inkludering (Ommundsen, 2013; Engebretsen, 2016). «Fair Play omhandler regler, normer og verdier som skal gjelde ved idrettsutøvelse, og det er et etablert verdikonsept innenfor organisert idrettsliv og idrettsetisk forskning» (Sæle, 2013, s. 88).

Innenfor Klafkis (2001) dannelseseoretiske perspektiv finnes det tre former for dannelse; *material*, *formal* og *kategorial*. Den materiale dannelsen karakteriseres av et bestemt innhold som har en dannende effekt i seg selv, mens den formale dannelsen viser til menneskets muligheter for å tilegne seg personlige evner, funksjoner og erfaringer. Klafki (2001) mener samtidig at den materiale og formale dannelsen identifiseres som ensidige retninger. Den kategoriale dannelsen blir derfor som et bindeledd og dermed et resultat av dialektikken

mellom den materiale- og formale dannelsesretningen, som utgjør fenomenet «eksemplarisk undervisning og læring» (Klafki, 2001, s. 15). I en opplæringskontekst forankres den kategoriale dannelsen derfor i en grunntanke om at dannings oppstår i en vekselvirkende prosess mellom undervisningens objektive dannelsesmål og menneskets subjektive personlighetsutfoldelse (Engebretsen, 2016).

2.8 Et teoretisk perspektiv på læreplanforståelse

I tråd med fornyelsen av LK06, er det utarbeidet en ny læreplan for kroppsøving som iverksettes fra høsten 2020. Gjennomføringen av en læreplan kan sies å være et dynamisk forløp, hvor læreres tolkninger danner grunnlaget for hvordan læreplaninnholdet kommer til uttrykk i praksis (Imsen, 2016). For å beskrive læreplanens forløp på et grundigere nivå, er det tatt utgangspunkt i hvordan Imsen (2016) fremstiller Goodlads (1979) læreplanteoretiske begrepsapparat. Goodlad (1979) skiller mellom fem ulike læreplannivåer, som på hver sin måte forklarer skolens læringsarbeid (Imsen, 2016). I tråd med innføringstidspunktet for LK20, er det i hovedsak den ideologiske-, formelle- og oppfattede læreplanen som benyttes for å diskutere studiens empiriske grunnlag. Den gjennomførte- og erfarte læreplan kommer imidlertid til uttrykk når funnene diskuteres i et fremtidsrettet perspektiv.

Goodlads (1979) læreplanteori er forankret i beskrivelsen av hvordan læreplanen først springer ut fra en overordnet idé, til hvordan den blir realisert i skolens undervisningspraksis (Imsen, 2016). *Læreplan* er for øvrig et skiftende begrep som varierer ut fra hvilken kontekst det plasseres i (Leirhaug & Arnesen, 2016). Begrepets betydning avhenger derfor av de ulike læreplantradisjonene som finnes. I denne studien sammenfaller læreplanbegrepet med den nordiske tradisjonen, som hviler på at staten konstruerer læreplaner som skal være de styrende retningslinjene for både skoler og lærere. Det vil si at læreplanene redegjør for hva som skal foregå i skolen, hva som skal gjøres i alle skolefagene og på de ulike trinnene. Samtidig viser læreplanene til hvor mange timer de ulike skolefagene skal romme av den totale undervisningstiden som er til rådighet (Imsen, 2016).

Den ideologiske læreplanen baserer seg på den idealistiske forestillingen om hvordan læreplanen skal være, og springer ut fra ulike innspill og argumenter fra utdanningsforskning- og politikk. Det vil si at den ideologiske læreplanen faktisk aldri blir gjennomført, da den er utarbeidet gjennom ideer bak den formelle læreplanen (Imsen, 2016). Læreplannivået er påvirket av ulike ideer og tanker om hvordan skolen fortøner seg i opp mot samfunnets kontinuerlige utvikling, eksempelvis de som fremmes i Fremtidens skole (NOU 2015:8).

Ifølge Lyngsnes & Rismark (2014) bygger den ideologiske læreplanen på rådende tradisjoner, kultur, politiske forankringer, forskning og næringsliv i samfunnet læreplanen forankres i.

Den formelle læreplanen er en folkestyrt læringsprosess som influeres av flere interesser (Imsen, 2016). Den formelle læreplanen består av de ulike fagplanene som er konstruert gjennom den ideologiske læreplan, og har derfor sitt opphav i kompromisser av interesser og strømninger som er gjeldene i samfunnet (Lyngsnes & Rismark, 2014). Den formelle læreplanen illustrerer den endelige læreplanen som blir vedtatt på offentlig nivå, som for eksempel kroppsøvningsfagets læreplan i LK20. Læreplanen er et offentlig dokument som publiseres på Udir sine nettsider, og er derfor tilgjengelig for alle.

Den oppfattede læreplan vinkles mot hvordan den formelle læreplanen tolkes og forstås, som innebærer store variasjoner fra ulike instanser som ledere, lærere og foresatte (Imsen, 2016). Videre påpeker Imsen (2016) at lærerens bakgrunn og erfaringer vil påvirke prosessen med hvordan den formelle læreplanen tolkes. Tilsvarende peker Lyngsnes & Rismark (2014) tilbake på at den formelle læreplanen inneholder en balanse som leder til forskjellige tolkningsrom. Hvordan BU kommer til uttrykk som tverrfaglig tema i kroppsøvningsfagets praksis preges derfor av hvordan lærere oppfatter den formelle læreplan, og planlegger undervisningen deretter.

Den gjennomførte læreplanen belyser det som skjer i opplæringen på bakgrunn av den formelle og oppfattede læreplanen (Imsen, 2016). Det betyr at den gjennomførte læreplanen kan vise seg i hvordan lærere gjennomfører undervisning for å uttrykke BU som tverrfaglig tema i kroppsøvningsfaget i LK20. Imsen (2016) stiller imidlertid spørsmål til hvorvidt den gjennomførte læreplanen reguleres av lærerens gamle vaner og rutiner sammenlignet med hvilke tiltak som brukes for å skape modifikasjon og nye ideer til undervisningen. I tråd med Goodlad (1979) viser hun til hvordan lærerens didaktiske valg preges av et bestemt repertoar som automatiseres så tidlig som i startfasen av karrieren. Lyngsnes & Rismark (2014) påpeker også at den gjennomførte læreplanen preges av lærerens kompetanse, og tilgang på læremidler som bidrar til å imøtekomme målene med undervisningen.

Den erfarte læreplan kommer til uttrykk i forbindelse med hvordan elever erfarer ulike undervisningssituasjoner. Elever har ikke eksplisitt kontakt med læreplanverket selv, men får kjennskap til læreplaninnholdet gjennom undervisningen (Imsen, 2016). Den erfarte læreplan gjenspeiles derfor i hvordan elever erfarer BU som tverrfaglig tema i kroppsøvningsfaglig

undervisning. Alle elever møter kroppsøvningsfaglig undervisning med utgangspunkt i egne kroppslige forutsetninger, kunnskaper og erfaringer. I tråd med Imsen (2016) virker dette inn på hvordan ulike undervisningssituasjoner i faget oppleves individuelt. På samme måte uttrykker Lyngnes & Rismark (2014) at den erfarte læreplan vil være modifisert når det kommer til hvordan undervisningspraksisen foregår, og hvordan elevene møter undervisningen med individuelle forutsetninger.

2.9 Den didaktiske relasjonsmodell

Imsens (2016) beskrivelse av Goodlads (1979) læreplanteori viser også til undervisningens planlegging, undervisning og evaluering, som til sammen også utgjør paraplybegrepet *didaktikk*. I tråd med Bjørndal & Lieberg (1978) benyttes didaktikk som et begrep om undervisningens teoretiske planlegging og praktiske gjennomføring. Planleggingen utgjør bindeleddet mellom innholdet i læreplanen og lærerens pedagogiske praksis, og det finnes ulike modeller som kan brukes for å strukturere dette planleggingsarbeidet (Lyngnes & Rismark, 2014; Imsen, 2016). «Den didaktiske relasjonsmodellen» ble først introdusert av Bjørndal & Lieberg (1978), og denne fremhever et gjensidig avhengighetsforhold mellom seks didaktiske elementer. Disse er forankret i de mest livnærende delene av undervisningen i tråd med lærerens planlegging, gjennomføring og evaluering av egen undervisning. Det finnes imidlertid ulike modifiseringer av modellen, og i denne studien er det tatt utgangspunkt i hvordan Lyngnes & Rismark (2014) beskriver modellen:

Læreforutsetninger er et didaktisk element som viser til hvordan lærende individer har totalt ulike forutsetninger og forventninger til læringsarbeidet som venter. I tråd med læringsarbeidet som er knyttet til skolens opplæring, viser elevens mangesidige evner og interesser til hvilken kunnskap og kompetanse læreren bør besitte for å planlegge undervisning som er tilpasset elevenes individuelle forutsetninger.

Rammefaktorer er et didaktisk element som handler om de ytre faktorene som i ulik grad muliggjør eller begrenser gjennomføringen av undervisningen. Eksempler på rammer i kroppsøvningsfaget kan være LK20 (læreplanverket) som er gitt av myndighetene, bekledning (utstyret) som brukes for å gjennomføre ulike læringsaktiviteter, eller naturen (arenaen) som læringsaktivitetene tilrettelegges på. Felles for rammene er at de tolkes med utgangspunkt i lærerens egne forutsetninger, som også blir avgjørende for hvordan undervisningen artikuleres og hvilket læringsutbytte elevene får.

Mål er et didaktisk element som beskriver hensikten bak undervisningen og opplæringen, og hva skolen styres etter og mot. Det er imidlertid viktig å skille mellom de overordnede målene som er nedfelt i opplæringsloven, og de læreplanmålene som er nedfelt i de ulike skolefagene. Mål innenfor praktisk-estetiske fag utvikles som oftest i tråd med opplæringsprosessen, og i lys av kroppsøvingsfagets innhold og egenart blir det derfor naturlig å justere fagets mål i takt med elevenes arbeidsforhold og forutsetninger.

Innhold er et didaktisk element som viser til opplæringens læringsarbeid, og blir dermed en viktig forutsetning for opplæringens målbestemmelser. Undervisningens innhold vurderes ut fra hvilken kunnskap opplæringen har som mål å utvikle hos elevene, og besluttes dermed ut fra ulike forhold som elevenes interesse og samfunnets behov. Innholdet i kroppsøvingfaglig undervisning bestemmes derfor ut fra fagets læringsmål og læreplan.

Læringsaktiviteter er et didaktisk element som gjenspeiles av lærerens pedagogiske tilnærming og elevenes læringsarbeid, og kan derfor forstås som den konkrete aktiviteten som foregår i undervisningspraksisen. Det kreves derfor spesifikke og varierte fremgangs- eller arbeidsmåter for å tilrettelegge for ulike læringsaktiviteter som harmonerer med kroppsøvingsfagets emner og målsettinger.

Vurdering er et didaktisk element som fremmer elevers utvikling, og skal bidra til å gi elevene utbytte av opplæringen. Sluttvurderinger vil derfor måle elevenes kompetanse innenfor gitte mål, samtidig som underveisvurderinger skal gi støtte og veiledning til å nå målene. Vurdering handler derfor om elevenes aktive evaluering av seg selv og andre, men også lærerens kontinuerlige evaluering av de didaktiske elementene i modellen.

3.0 Metodisk forankring

Metodelære er et begrep som henviser til kunnskapslære, og grunnleggende antakelser om hvordan vitenskapelig kunnskap kan fremskaffes. En *metode* illustrerer «veien til målet», og i tråd med Kvale & Brinkmann (2015) redegjør dette kapitlet for fremgangsmåten som er benyttet for å samle data til å besvare studiens forskningsspørsmål (s. 6).

3.1 Vitenskapsteoretisk posisjon: En fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Et forskningsforløp består av et dialektisk forhold mellom forskerens teoretiske forutsetninger og datamaterialets mønster (Thagaard, 2018). Til grunn for dette forholdet foreligger det en vitenskapsteoretisk forankring som bidrar til at forskningsmetoden passer til den virkeligheten som skal undersøkes. Formålet med studien var å oppnå innsikt i hvordan lærerutdannere forstår og mener at BU kan uttrykkes som et tverrfaglig tema i kroppsøvfingsfaget, og i tråd med Kvale & Brinkmann (2015) springer studien dermed ut fra en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Fenomenologien fokuserer på den subjektive opplevelsen av situasjoner, hvor et fenomen kan oppleves individuelt ut fra individets bakgrunn og forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble derfor viktig å inkludere alle tolkninger i studiens analysearbeid. Hermeneutikken bygger på forskerens forforståelse, som utgjør tanker og ideer som oppstår før og underveis i forskningsforløpet (Gilje & Grimen, 2007; Gadamer, 2012). I tråd med det hermeneutiske perspektivet ble min forforståelse virkningsfull for studiens oppbygging, og for de valgene som ble tatt i forskningsforløpet.

3.1.1 Å forske innenfor det hermeneutiske perspektivet

Hans-Georg Gadamer (2012) fremhever forståelse som en grunnleggende dimensjon innenfor hermeneutikken, og mener derfor at menneskets forforståelse er en forutsetning for å kunne forstå. Menneskets forforståelse er en meningshorisont som bygger på en historie som rommer kultur, språk, tid og sted. Forståelse av handlinger, tale eller tekst stammer derfor aldri fra et blankt ark, eller fra et forståelses- og kunnskapsmessig nullpunkt (Gadamer, 2012). Studiens datamateriale ble dermed et resultat av hvordan lærerutdannerne reflekterte rundt studiens problemområde i tråd med egen forforståelse.

3.1.2 Den hermeneutiske sirkel

«*Den hermeneutiske sirkel*» er en sentral del i hermeneutikken som viser til at forståelse forutsetter andre forutgående forståelser, også kalt *fordommer* (Johannessen, Tufte &

Christoffersen, 2016). Fordommer er ifølge Gadamer et positivt begrep fordi det forutsetter forståelse og innsikt (Gilje & Grimen, 2007). I lys av den hermeneutiske sirkel er denne studien preget av et dialektisk forhold mellom min egen- og lærerutdannernes forforståelser. Forskningsforløpet har samtidig bestått av en vekselvirkende prosess mellom hel- og delforståelse, fordi forståelse av et meningsfylt fenomen krever en gitt forhåndsforståelse av dets helhet (Gilje & Grimen, 2007). I tråd med Gilje & Grimen (2007) virker delforståelsen tilbake på forforståelsen, og det blir derfor mulig å tilegne en ny helhetsforståelse. Det betyr at lærerutdannernes forståelse av BU ble preget av en delforståelse som også bidro til å utfylle og korrigere deres egen helhetsforståelse av BU.

3.2 Forskningsdesign: Kvalitativ metodetilnærming

Ifølge Tjora (2017) skal metodevalget være en naturlig konsekvens av strukturen på forskningsspørsmålene. I tråd med forskningsspørsmålene som ble reist innledningsvis, er studien derfor forankret i en kvalitativ metodetilnærming, og dette kan forklares ved at den kvalitative metoden fremhever betydningen av variasjon og forståelse, og fokuserer på nærheten mellom forskeren og studiens informanter. Den kvalitative metoden er ikke fastlåst, men identifiseres av utforskende og empiridrevne karakteristikk som stort sett fører til et tekstbasert materiale (Tjora, 2017). I tråd med Tjora (2017) har studiens drivkraft vært preget av dialektikken mellom empiri og teori. Studiens kvalitative forskningsdesign underbygger valgene som er tatt i forskningsforløpet, og det ble forsøkt å fremstille forskningsdesignet på en transparent måte, slik Krumsvik (2014) anbefaler.

3.3 Innsamlingsstrategi

Det kvalitative forskningsintervjuet ble benyttet for innsamling av data. Ulike innsamlingsstrategier ble vurdert sammen med en medstudent med tilsvarende tematikk for sitt forskningsprosjekt, for å kartlegge hvilken strategi som korrelerte med studienes formål og forskningsspørsmål. Dette er i tråd med Jacobsen (2015) som mener at det finnes flere tilnærminger til forskerrollen i en intervjuopprosess. Datainnsamlingen i denne studien ble derfor utført som et samarbeid, og vedkommende identifiseres videre som «*medforsker*».

3.3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Intervju er en metode som kommer i ulike former, og adresseres som den mest utbredte datagenereringsmetoden innenfor kvalitativ forskning. Sosiale fenomener og ulike

meningsinnhold er fellesnevnerne for denne metoden (Tjora, 2017). Et intervju kan danne forståelse for hvordan mennesker erfarer og beskriver hendelser og forhold, hvor ulike forestillinger og tankemønstre kan uttrykkes (Kvale & Brinkmann, 2015). På tross av at det individuelle intervjuet er den mest brukte formen, egner enkelte forskningsspørsmål seg bedre til gruppeintervjuer (Jacobsen, 2015).

Et fokusgruppeintervju består av flere informanter som samles for å diskutere sentrale temaer, som resulterer i at det genereres og utvikles kvalitative data fra flere personer samtidig. Metoden kan også oppleves komfortabel for deltakere som skal dele sine personlige refleksjoner og erfaringer rundt et gitt fenomen (Krueger & Casey, 2015). I kjølvannet av studiens problemområde ble det ansett som formålstjenlig å samle data fra lærerutdannere som driver med kroppsøvingfaglig forskning, og som utdanner kroppsøvingslærere. Med utgangspunkt i anbefalinger fra både Brandt (1996) og Tjora (2017) ble det antatt at interaksjonen i en fokusgruppe ville bidra til mer data sammenlignet med andre former for kvalitativ datagenerering, da fokusgrupper i seg selv er en kilde til nye refleksjoner.

3.3.2 Semistrukturert tilnærming

Intervjuformen ble forankret i en semistrukturert tilnærming. Det vil si at intervjuene tok utgangspunkt i en overordnet intervjuguide som inneholdt forhåndsbestemte temaer, med rom for temaskifte og variasjon innad i spørsmålsrekkefølgen. Dette er en fleksibel intervjuform som bidrar til å overholde struktur i intervjuet uten at det virker negativt inn på den frie samtalen (Krumsvik, 2014). Selv om tilnærmingen tilrettelegger for eksplorerende og kreativ forskning, kan bearbeiding av uforutsette temaer og perspektiver gjøre tilnærmingen tidkrevende (Tjora, 2017). I tråd med Thagaard (2018) ble intervjuguidens temaer bearbeidet flere ganger i forkant for å sikre at spørsmålene ikke ville svekke den helhetlige forståelsen av meningsinnholdet som oppstod i intervjuene. Som følge av lanseringstidspunktet til LK20 ble det imidlertid utfordrende å bearbeide tematikken som omhandlet kroppsøvingfagets strukturelle endringer. I en slik situasjonen ble det for øvrig erfart som optimalt å samarbeide med medforsker for å kvalitetssikre og tilpasse innholdet i intervjuguiden.

3.4 Utvalg

3.4.1 Bakgrunn- og kriterier for utvalg

For å skaffe informanter til en studie, bør det foretas en vurdering av hvilke personer som kan

gi relevant kunnskap om fenomenet som skal undersøkes (Jacobsen, 2015). Det kan derfor være gunstig å foreta et strategisk utvalg, hvor det håndplukkes informanter som har kvalifikasjoner eller egenskaper som korrelerer med studiens formål og forskningsspørsmål. Jacobsen (2015) sier at det i enhver utvalgsundersøkelse er avgjørende å skaffe en oversikt over hvem som kan være aktuelle å undersøke, og hvor mange enheter som kreves.

Det ble fremmet en idé om å samle data fra et utvalg lærerutdannere, i tråd med tanken om at lærerutdannere med forskningskompetanse og erfaringsbasert kunnskap fra kroppsøvingfaget kunne bidra med utfyllende refleksjoner til studiens problemområde. Selv om kompetansegrunnlaget til lærerutdannere synes å være lite omdiskutert i Norge, ser det likevel ut til at kravet om forskningskompetanse har fått økt anerkjennelse med tiden (Hammerness, 2013). I tråd med studiens formål og forskningsspørsmål ble det utarbeidet to inklusjonskriterier i henhold til rekrutteringsprosessen. Det første inklusjonskriteriet var at utvalget måtte bestå av informanter som var ansatt i en vitenskapelig stilling ved en høyskole. For å oppfylle det andre inklusjonskriteriet, måtte informantenes faglige forankring være innenfor kroppsøving, idrettsfag, folkehelse og/eller friluftsliv. For å sikre at utvalget hadde relevante kunnskaper og erfaringer, ble de rekruttert fra Høgskulen på Vestlandet, ved Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Institutt for idrett, kosthold og naturfag.

3.4.2 Rekruttering av utvalg

Det var utfordrende å estimere hvor mange informanter det var nødvendig å rekruttere for å innfri studiens krav på forhånd, og det ble derfor nyttig å følge anbefalingene til Krueger & Casey (2015). Krueger & Casey (2015) anbefaler fokusgrupper som består av ti til tolv informanter. Samtidig fremhever forfatterne at det også kan være krevende å styre store fokusgrupper, og at det begrenser informantenes muligheter til å uttrykke seg. Krueger & Casey (2012) understreker imidlertid at mindre grupper imidlertid stiller høyere krav til informantenes kunnskaper, erfaringer og refleksjonsevner. I tråd med deres anbefalinger, ble det derfor betraktet som optimalt å operere med mindre grupper med tre til fem informanter. For å anskaffe et rikt datamateriale, ble det med Jacobsens (2015) anbefalinger også betraktet som formålstjenlig å operere med fire fokusgrupper.

Å rekruttere informanter kan være utfordrende fordi et forskningsforløp vanligvis består av gjentatte rekrutteringsforsøk (Tjora, 2017). I tråd med Tjora (2017) er det derfor vanlig at det benyttes forskjellige tilnærminger for å oppnå ønsket respons. I studiens rekrutteringsprosess

ble tjue ni aktuelle kandidater identifisert på høyskolens nettside, og de fikk tilsendt en forespørsel om deltakelse via e-post. E-posten inneholdt en forespørsel om deltakelse, sammen med et samtykkeskjema med informasjon om prosjektene og informantenes rettigheter. I tillegg ble det lagt ved en midlertidig intervjuguide som ble skissert før lanseringen av LK20. Denne ble oppdatert og innsendt på nytt etter lanseringen, hvor deler av læreplanverket ble inkludert som et forberedende materiale.

Det ble til sammen rekruttert fjorten informanter. Med unntak av én informant, ble samtlige rekruttert digitalt gjennom e-post. Den siste informanten ble rekruttert gjennom en uforpliktende og informativ telefonsamtale om forskningsprosjektene, før samtykket ble gitt. I tråd med Krueger & Casey (2015) hadde det vært optimalt å fordele informantene likt innad i de fire tiltenkte fokusgruppene. Men for å imøtekomme inklusjonskriteriene for rekrutteringsprosessen, endte det imidlertid opp med å bli en skjevfordeling i fokusgruppene. Skjevfordelingen oppstod av organisatoriske årsaker, deriblant på grunn av avstanden mellom de ulike campusområdene som tilhørte høyskolen. En av informantene måtte trekke seg for å samle inn data til eget forskningsprosjekt på tilsvarende tidspunkt, og det totale antallet lærerutdannere ble dermed redusert til tretten. Informanten som trakk seg tilhørte imidlertid en fokusgruppe som bestod av fire informanter. Det ble derfor mulig å gjennomføre intervjuene med de opprinnelig tiltenkte fokusgruppene.

3.4.3 Presentasjon av utvalg

Tretten lærerutdannere deltok i studien. Lærerutdannerne hadde ulike vitenskapelige stillingsbeskrivelser, og de hadde dermed ulik erfaringsbakgrunn fra kroppsøvfaget i grunnopplæringen. Felles for lærerutdannerne er imidlertid at de driver med forskning, og utdanner studenter innenfor forskjellige utdanningsløp som er knyttet til kroppsøving, idrett, friluftsliv, pedagogikk og folkehelse. Begge kjønn ble representert i utvalget; ti mannlige- og tre kvinnelige lærerutdannere deltok i fokusgruppene. De fire fokusgruppene var sammensatt av to til fem lærerutdannere som tilhørte samme campus. For å ivareta lærerutdannerens anonymitet presenteres de med fiktive navn i **tabell 3.1** nedenfor.

Tabell 3.1 Fordeling av studiens fokusgrupper.

Fokusgruppe 1
Thomas
Stian
Eirik
Fokusgruppe 2
Ådne
Håkon
Gard
Fokusgruppe 3
Helena
Eskil
Fokusgruppe 4
Olav
Anne
Elias
Trine
Torkil

3.5 Forberedelse til- og gjennomføring av intervju

3.5.1 Pilotguide

Det kan være utfordrende å vite om intervjuguiden er god, og i tråd med Jacobsen (2015) var det i forkant derfor verdifullt å gjennomføre en pilotstudie. En pilotstudie baseres på en eller flere testintervju for å kvalitetssikre intervjuguiden, hvor både styrker og svakheter kan avsløres ifølge Jacobsen. Pilotstudien ble gjennomført med to medstudenter i oktober 2019. Testintervjuet varte i overkant av 40 minutter.

Fordi det av tidsmessige årsaker ikke var mulig å gjennomføre pilotstudien før etter lanseringen av LK20, ble det imidlertid vanskelig å vurdere kvaliteten på intervjuguiden ettersom den bestod av midlertidige temaer. Det ble også vanskelig å finne testpersoner som hadde forutsetninger som tilsvarte inklusjonskriteriene for rekrutteringsprosessen, som resulterte i at pilotstudien ble gjennomført med to medstudenter. Pilotstudien ble imidlertid erfart som nyttig fordi den skapte utfyllende refleksjoner, som vi forskere kunne benytte for å

bearbeide både nye og tiltenkte spørsmål. Den ble også erfart som en viktig forberedelse til hvordan vi forskere kunne fordele moderatorrollen oss imellom, og til å opparbeide kjennskap til det tekniske utstyret som skulle benyttes under intervjuene.

3.5.2 Intervjuguide

En intervjuguide kan formes på ulike måter (Tjora, 2017). I tråd med Tjora (2017) bestod studiens intervjuguide i grove trekk av tre deler, hvor delene inneholdt forskjellige spørsmål med ulik grad av forventet refleksjon. Jacobsens (2015) anbefalinger om å benytte teori og tidligere forskning knyttet til studiens problemområde ble fulgt. Intervjuguiden åpnet med enkle og konkrete oppvarmingsspørsmål, som krevde lite refleksjon. Disse ble stilt med en intensjon om å bli bedre kjent med lærerutdannerne, og for å skape trygge rammer rundt intervjusituasjonen slik Tjora (2017) foreslår. Oppvarmingsspørsmålene ble videreført av refleksjonsspørsmål, og det var disse som dannet kjernen i intervjuene. Samtalens retning ble styrt av lærerutdannerens refleksjoner og erfaringer, og det ble erfart at de reflekterte rundt flere spørsmål på samme tid. For å bevare forbindelsen mellom samtalen og intervjuguiden ble det derfor foretatt stikkord underveis, som anbefalt av Tjora (2017). Videre ble det forsøkt å skape en glidende overgang fra start til slutt ved å lede samtalen bort fra refleksjonsnivået, hvor lærerutdannerne fikk oppsummere sine refleksjoner.

3.5.3 Den praktiske gjennomføringen

Ifølge Tjora (2017) kan det være verdifullt å samarbeide om kvalitativ datainnsamling. Samarbeidet om datainnsamlingen ble inngått etter å ha vurdert det som optimalt med tanke på prosjektenes tidsramme og rekrutteringsprosess. En felles inngang til feltet ble også betraktet som et potensielt bidrag til å styrke funnene i hverandres studier. For å forebygge eventuelle utfordringer med samarbeidet, ble rollefordelingen diskutert både før og etter den praktiske gjennomføringen av intervjuene, slik Tjora (2017) oppfordrer til. Intervjuene ble gjennomført i løpet av en periode på syv uker (november-januar 2019/2020).

Informantene stod fritt til å velge hvor intervjuene skulle holdes, noe Tjora (2017) anbefaler for å skape en trygg og forutsigbar intervjusituasjon. Alle intervjuene ble gjennomført ved informantens respektive arbeidsplasser, og som forsker var det viktig å vurdere mulige organisatoriske utfordringer og forstyrrelsesmomenter som kunne virke inn. En arbeidsplass kan være utsatt for større folkemengder og støy, som kan fremprovosere forstyrrelser og påvirke intervjusituasjonen (Tjora, 2017). Intervjuene hadde en gjennomsnittlig varighet på

62 minutter, og ble gjennomført på lukkede gruppeværelser for å opprettholde en behagelig og uforstyrret atmosfære. Det ble brukt to båndopptakere for å forebygge teknisk svikt og for å sikre optimal lyd kvalitet. I forbindelse med den praktiske gjennomføringen, opplyses det om at Torkil ikke var tilstede de 17 første minuttene av intervjuet.

3.5.4 Transkribering

Kvale og Brinkmann (2015) mener at det ikke finnes en konkret oppskrift på hvor detaljert transkripsjonen skal være i oversettelsen fra tale- til skriftspråk, og at dette avhenger av formålet med forskningen og analysen. I tråd med studiens formål ble det foretatt en formell, skriftlig form på transkripsjonene. Ubetydelige pauseord, nølelyder og gjentakelser ble fjernet, uten å manipulere sitatens meningsinnhold. I tråd med studiens etiske aspekt ble lærerutdannernes anonymitet forsøkt ivaretatt ved å transkribere alle sitatene på bokmål. Å transkribere på bokmål bidro til å forenkle lesingen og behandlingen av materialet på en oversiktlig måte. Intervjuene tilsvarte totalt 75 A4 sider med transkripsjon.

3.6 Kvalitativ analyse

Studios analysearbeid ble gjennomført ved hjelp av analyseverktøyet NVivo, et «*QAQDAS*»-program (computer-assisted qualitative data analysis software) som kan benyttes for å strukturere og behandle et kvalitativt datamateriale (Cope, 2010).

3.6.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse anerkjennes som en grunnleggende tilnærming til kvalitativ analyse (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Tematisk analyse er en metode som er betraktet som optimal for å kartlegge, analysere og deretter rapportere mønstre i et datamateriale (Braun & Clarke, 2006; 2019). I lys av studiens fortolkningsarbeid ble Braun & Clarke (2006) sin sekstrinnsmodell benyttet som utgangspunkt for tematisk analyse. Forfatterne skiller mellom en teoribasert, *deduktiv*, og en eksperimentell, *induktiv*, tilnærming. Studien kan plasseres et sted mellom de to ytterpunktene, ved at studien tok utgangspunkt i forhåndsbestemte temaer fra intervjuguiden, samtidig som det teoretiske fundamentet ble et resultat av meningsinnholdet som fremkom i intervjuene. Braun & Clarke (2006) har redegjort for tematisk analyse som en teoretisk og fleksibel metode som skal gi en tydelig oversikt over sentrale temaer i et datamateriale, hvor både vesentlige forskjeller og fellestrekk

kan identifiseres. Forfatterne opplyser samtidig om at metoden kan tillate forskeren å ignorere meningsinnhold som ikke korrelerer med egne tanker eller bestemte temaer.

Braun & Clarke (2019) er imidlertid også kritiske til sin tidligere redegjørelse av tilnærmingen fra 2006. I en artikkel fra 2019, fremhever forfatterne derfor at deres tilnærming til tematisk innholdsanalyse handler om å skape kreative og fortolkende historier om dataene. Dataene utvikles dermed i skjæringspunktet mellom datamaterialet, analysen og forskerens teoretiske, analytiske og kreative forutsetninger. Braun & Clarke (2019) skildrer sin egen tilnærming som en refleksiv metode som vektlegger betydningen av forskerens refleksive bevissthet. Som forsker ble det derfor forsøkt å være bevisst på tilnærmingen som er benyttet i studien, ved å erkjenne mangfoldet av innganger til tematisk analyse.

Trinn 1: Få oversikt over datamaterialet

Analysearbeidet startet allerede da studiens problemområde ble undersøkt for å utarbeide intervjuguiden, og fortsatte gjennom den praktiske gjennomføringen av intervjuene. Det betyr at det ble reflektert rundt datamaterialets meningsinnhold på implisitt vis før transkripsjonene ble gjennomgått. For å memorere intervjuene ble det naturligvis brukt mer tid på å bearbeide den delen av datamaterialet som ble transkribert av medforsker. Det ble laget et ordtre ved hjelp av en ordliste i NVivo, som illustrerte de mest hyppige og gjennomgående ordene fra datamaterialet for å få frem et tydeligere bilde av datamaterialets kjerne. Dette ble ansett som en grunnleggende forutsetning for å starte kodingsprosessen.



Figur 3.1 Ordtre hentet fra tematisk analyse i NVivo.

Trinn 2: Koding av datamaterialet

Datamaterialet ble utforsket gjennom åpen koding i NVivo, som betyr at temaene ikke er gitt på forhånd (Johannessen et al. 2018) Det tillates for øvrig å ta utgangspunkt i noen forhåndsgitte temaer, som gjorde det naturlig å benytte ordtreet og innholdet i intervjuguiden som inspirasjon for å lete frem innlysende og umiddelbare temaer. I tråd med Johannessen et al. (2018) skulle temaene gjenspeile en gruppering av materialet, med dataene kategorisert ut fra lignende meningsinnhold. Transkripsjonene ble deretter gjennomgått grundigere ved å markere sentrale observasjoner, samtidig som det ble notert stikkord på siden. For å kartlegge mulig oversett informasjon, ble det vurdert som gunstig å lage en disposisjon til mulige temaer med medforsker, da datamaterialet var et felles utgangspunkt for våre studier.

Trinn 3: Kategori- og temasøk

Ifølge Braun & Clarke (2006) bygger trinn tre på lett analysering. Med utgangspunkt i den foregående kodingsfasen ble det skissert åpne og eksperimentelle ideer til den tematiske inndelingen. Det ble imidlertid nødvendig å gjenoppta kodingen ettersom ideene endret seg i takt med bearbeidelsen av datamaterialet. I tråd med forskningsspørsmålene ble det foretatt en grundigere koding, og dette ble gjort ved å lage tankekart basert på den første kodingen. I lys av bearbeidelsen ble dataene kodet inn i større temaer for å ikke utelukke sentralt meningsinnhold. Videre ble ulike kodekombinasjoner vurdert for å skissere nye temaer. Deretter ble sitater som inneholdt lignende meningsinnhold sortert inn i temaene. Noen sitater endte for øvrig opp med å bli sortert under flere temaer, da flere av disse var av vid karakter. Den innledende sorteringen hadde en eksplorerende og induktiv tilnærming, og sorteringen resulterte i følgende temaer: «*Bærekraftig utvikling begrepsforståelse*», «*LK20*», «*forutsetninger*», «*kroppsoving*», «*friluftsliv*», «*arbeidsmåter*» og «*klimate og miljø*».

Trinn 4: Evaluering av temaer

Etter sorteringen ble temaenes meningsinnhold evaluert opp mot innholdet i intervjuguiden. Dette resulterte i to nye temaer; «*bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema*» og «*rammer for bærekraftig utvikling*». Videre ble temaene beriket med flere subtemaer, for å belyse temaenes funn. «*Fagfornyelsen*» og «*kroppsoving*» ble plassert som subtema under «*bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema*». «*Forutsetninger*» og «*friluftsliv*» ble sortert under «*rammer for bærekraftig utvikling*», og «*klimate og miljø*» under «*bærekraftig utvikling begrepsforståelse*». I tråd med denne evalueringen ble det mulig å identifisere hvilken kontekst meningsinnholdet tilhørte i, og gjorde det enklere å vurdere temaenes validitet opp

mot datamaterialets helhet. I tråd med Braun & Clarke (2006) ble de fire første trinnene imidlertid erfart som en vekselvirkende prosess i praksis, noe som bekrefter at modellen illustrerer en forenklet konstruksjon av virkeligheten: «Moreover, analysis is not a linear process of simply moving from one phase to the next. Instead, it is more recursive process, where movement is back and forth as needed, throughout the phases» (s. 86).

Trinn 5: Definerer av temaer

I trinn fem ble temaene definert for å gjøre resultatet representativt for meningsinnholdet, og forståelig for leseren. Temaene ble definert flere ganger, da det ble erfart som utfordrende å finne betegnelser som kunne belyse funnene på en eksplisitt måte. I praksis bestod trinnet av et mer deduktivt arbeid ettersom det handlet om å bearbeide betegnelsen på de temaene som ble generert på en induktiv måte. Temaene ble derfor sett i lys av sentrale begreper fra studiens teoretiske rammeverk. Dette ble gjort i tråd med Braun & Clarke (2019) sine anbefalinger om å drive analysearbeidet i en retning fra å beskrive temaene, til å tolke disse videre opp mot relevant teori for å belyse viktige funn. Temaene endte derfor opp med å bli definert annerledes enn de ble innledningsvis. Det endelige resultatet er illustrert i tabell 4.1.

Trinn 6: Presentasjon av funn

Målet med det siste trinnet var å fremstille funnene. Ifølge Braun & Clarke (2006) handler dette om å velge ut sitater fra datamaterialet som fremhever meningsinnholdet i en sammenhengende tekst. Det ble forsøkt å ivareta alle stemmene til lærerutdannerne uten å skape en oppramsende tekst. Dette var imidlertid utfordrende fordi det bidro til å inkludere flere sitater enn nødvendig, slik at tematiseringen og den erfaringsnære tolkningen av meningsinnholdet forduftet i mengden. For å sile ut de mest sentrale sitatene ble det derfor laget et tankekart av temaene som ble definert i trinn fem. Det ble nødvendig å tilføye eksterne ord i klammeparanteser i noen sitater for å vise til helheten av sitatets meningsinnhold. Det ble samtidig naturlig å skrive om enkelte sitater for å skape en sammenhengende tekst. I praksis ble dette trinnet erfart som et kontinuerlig arbeid, hvor det ble nødvendig å eksperimentere med ulike tolkninger, innfallsvinkler og den akademiske strukturen for å få den røde tråden synlig gjennom teksten.

Tabell 3.2 Eksempel på koding.

Eksempel på sitat	Koder	Hovedtema	Subtema
<i>Det ligger jo et eller annet med miljødimensjonen i dette, og hvis du tenker friluftsliv. Man skal klare å ta vare på seg selv, og det skal vare eller ja ... Men det har vel også med å kanskje ta vare på naturen som den arenaen man ferdes i. (Thomas)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Dagsaktuelt, populært og komplekst - Tverrfaglig tema i LK20 - Klimadebatten og miljøperspektivet - Noe som er vedvarende - Hensyn til fremtidige generasjoner - Ivaretagelse av kropp og helse - Miljøbevissthet og natursyn - Verdien av natur og friluftsliv 	En forståelse av bærekraftig utvikling	Klima- og miljø - begrepets bindeledd

3.7 Forskningsetiske betraktninger

Som forsker er en pliktig til å tenke gjennom hvordan forskningen kan påvirke studiens utvalg, og hvordan forskningen oppfattes og benyttes (Jacobsen, 2015). På det grunnlag er det redegjort for sentrale forskningsetiske betraktninger. Tilsvarende beskriver Tjora (2017) plikten som en grunnleggende etisk sans som balanseres av tillit, respekt, gjensidighet og konfidensialitet, og dette uavhengig av formelle og juridiske krav. De nasjonale forskningsetiske komiteene har formulert det generelle kravet til etikk i samfunnsforskning, som har vært et nyttig hjelpemiddel gjennom forskningsforløpet (NESH, 2014).

3.7.1 Informantenes anonymitet, frihet og medbestemmelse

Det ble etter beste evne forsøkt å fremstille lærerutdannerne på en positiv måte ved å gjengi resultatene i en fullstendig og riktig kontekst. I tråd med retningslinjene fra NESH (2014) ble lærerutdannerne derfor opplyst om retten de hadde til fullstendig innsyn i forskningen. Rettighetene ble formidlet skriftlig i deltakerforespørselen, og muntlig etter intervjuene. Lærerutdannerne fikk lese gjennom transkripsjonene og resultatkapittelet før studien ble ferdigstilt, slik det anbefales av Jacobsen (2015) og Tjora (2017).

Før datainnsamlingen startet ble lærerutdannerne oppfordret til å gjøre seg kjent med det frivillige og informerte samtykket. Samtykket er en grunnleggende forutsetning for all forskning, og skal sikre tilstrekkelig informasjon om informantenes rettigheter (Jacobsen, 2015; NESH, 2015). Studien skulle ikke behandles sensitive personopplysninger, men i tråd med det etiske aspektet, fikk lærerutdannerne informasjon om at personlig og institusjonell informasjon ble holdt konfidensielt. Konfidensialiteten ble overholdt og sikret av den pålagte taushetsplikten, og begrepets betydning symboliserer at delt informasjon kun skal benyttes og behandles av personer med tillatelse, ifølge Kvale & Brinkmann (2015).

3.7.2 Tilknytning til forskningsmiljøet

Som forsker ble det nødvendig å identifisere fordelene og ulempene med å undersøke et fenomen som er så tett på en selv, slik Jacobsen (2015) anbefaler. I kjølvannet av studiens vitenskapsteoretiske forankring er tilknytningen til forskningsmiljøet noe som henger det tett sammen med egen forforståelse, som har bidratt til å farge studiens rammeverk og fremstilling (Tjora, 2017). Det er derfor viktig å ta høyde for forskerens refleksivitet, som viser til en vekselvirkende prosess mellom forskeren og forskningen, som igjen virker inn på forskningens resultater. Refleksiviteten bør derfor vurderes i lys av forskningsspørsmålene, som deriblant preges av hvilke forventninger forskeren har til hva studien kan finne. Refleksiviteten viser hvilke refleksjoner forskeren gjør seg for å drive frem kunnskap gjennom forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Som forsker av studien, ble det i tråd med metodelitteraturen forsøkt å være bevisst på hvordan personlige erfaringer og refleksjoner bidrar til å forme forståelsen som utvikles i et forskningsforløp.

Ifølge Jacobsen (2015) finnes det både styrker og svakheter med å forske innenfra. I den forbindelse fremheves det at egen tilknytning til forskningsmiljøet bidro til en opplevelse av å forstå lærerutdannernes subjektive refleksjoner. Forskning innenfra kan imidlertid også føre til at en overser nyanser som ikke harmonerer med egen forforståelse. I tillegg til å utløse evnen til forståelse, betyr det at fordommer også kan bidra til at forskeren ser og tolker feil (Gadamer, 2012). I tråd med Gadamer (2012) kan en av svakhetene derfor knyttes til studiens fortolkningsarbeid, som ble erfart som utfordrende fordi lærerutdannerne også reflekterte rundt flere spørsmål på samme tid. I tråd med hvordan Braun & Clarke (2019) anbefaler å øke den refleksive tilnærmingen i analytisk arbeid, ble samarbeidet med medforsker erfart som et bidrag til å skape et nyansert syn på dataene.

3.8 Metodologiske refleksjoner: Kvalitetskriterier

Johannessen et al. (2016) fremhever at kvaliteten på kvalitativ forskning avhenger av at det foreligger en overensstemmelse mellom flere kvalitetskriterier. For å vurdere kvaliteten på studiens fremstilling, er det redegjort for noen kvalitetskvaliteter som Johannessen et al. (2016) anbefaler å inkludere innenfor kvalitativ forskning.

3.8.1 Reliabilitet: Pålitelighet

Reliabilitet betyr pålitelighet, og brukes om den kritiske vurderingen av forskningen som fremhever at undersøkelsen er gjort på en troverdig og tillitsfull metode (Thagaard, 2018).

Kravet om reliabilitet har sitt opphav innenfor kvantitativ forskning, og viser til hvordan andre forskere kan produsere et identisk resultat ved å anvende den samme fremgangsmåten. I kvalitativ forskning er det derimot utfordrende å stille et likt krav til reliabilitet, ettersom datainnsamlingsteknikkene generelt sett er ustrukturerte. I tråd Thagaard (2018) vil det si at det ikke er mulig for andre forskere å reprodusere studien på en nøyaktig måte, fordi datamaterialet er situert i den konteksten intervjuene ble gjennomført i.

Kravet om reliabilitet er derimot forsøkt tilfredsstilt ved å redegjøre for hvordan dataene er formet gjennom forskningsforløpet, for å belyse forskningens kvalitet og verdien av funnene, slik Thagaard (2018) anbefaler. Braun & Clarke (2019) sin anbefaling om å følge en systematisk, men flytenende tilnærming til koding og temautvikling ble derfor fulgt. Det er forsøkt å vise til en konsekvent og transparent tematisk analyse, ved å være bevisst på forutsetningene som lå til grunn for kodingen og de påfølgende tolkningene. I arbeidet med analysen ble det derfor lagt vekt på frekvensen på temaene, og i hvilken grad temaene og meningsinnholdet berørte studiens forskningsspørsmål. I tråd med Thagaard (2018) ble det også erfart at reliabiliteten ble ivaretatt ved å diskutere og foreta kritiske evalueringer av forskningens valg og fremgangsmåter med medforsker.

3.8.2 Intern validitet: Gyldighet

Ifølge Thagaard (2018) viser den interne validiteten til en vurdering av holdepunktene som ligger til grunn for studiens tolkninger. Denne vurderingen vil derfor avsløre gyldigheten på funnene, ut fra hvorvidt metoden bidrar til å undersøke det som er ment å undersøke (Tjora, 2017). Den interne validiteten knyttes derfor til hvordan studiens funn og fremgangsmåter belyser forskningens formål, og om datamaterialets innhold dekker for konklusjonene som er trukket (Jacobsen, 2015). Å begrunne, vurdere og beskrive de ulike sidene ved forskningsforløpet ble derfor viktig, og i metodekapittelet er fremgangsmåtene belyst gjennom nøytrale og transparente beskrivelser. I tråd med Jacobsen (2015), ble den interne validiteten dermed forsøkt ivaretatt ved å vise til en tydelig og logisk sammenheng mellom forskningsspørsmålene, studiens design og de påfølgende funnene.

3.8.3 Ekstern validitet: Overførbarhet

Ifølge Jacobsen (2015) sier den eksterne validiteten noe om studiens relevans utover det som er undersøkt, og i kvantitativ forskning blir dette et mål på hvorvidt funn i en studie er

generaliserbare. Det vil si at studier som opererer med representative utvalg, kan konkludere med at funnene kan gjelde for en større populasjon. I tråd med Jacobsen (2015) er det imidlertid ikke mulig å generalisere studiens funn, og dette er fordi det ikke arbeides med representative utvalg i kvalitativ forskning. Fremgangsmåten i kvalitativ forskning består heller av få enheter som er valgt ut til et spesifikt formål, som gjør at funnene heller ikke er representative for en større populasjon (Jacobsen, 2015). Innenfor kvalitativ forskning argumenterer Johannesen et al. (2016) derfor for at studiens grad av overførbarhet kan brukes som et kvalitetsmål for den eksterne validiteten. Ved å slutte seg til Johannesen et al. (2016) kommer dette til uttrykk i hvordan fortolkningene og beskrivelsene i studien kan være hensiktsmessig for å utvikle forståelse på andre nærliggende områder.

4.0 FUNN

Følgende kapittel inneholder en presentasjon av studiens funn. Det ble avdekket fire hovedtemaer med påfølgende subtemaer. Se tabell 4.1.

Tabell 4.1 Oversikt over identifiserte hovedtema med påfølgende subtema.

Hovedtemaer	Subtemaer
En forståelse av bærekraftig utvikling	<ul style="list-style-type: none">• Bærekraftig utvikling - et komplekst og ullent begrep• Klima- og miljø - begrepets bindeledd
Betydningen av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema	<ul style="list-style-type: none">• Bærekraftig utvikling - et segment i skolens dannelsingsoppdrag• Bærekraftig utvikling - et tveegget sverd i kroppsøvningsfagets læreplan
Arbeidsmåter for bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget	<ul style="list-style-type: none">• Bevisstgjøring - et forståelsesgrunnlag• Tverrfaglige aktiviteter- og prosjekt som arbeidsmåte• Bevegelsesaktivitet i lys av miljødimensjonen og kroppslig danning
Forutsetninger for bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget	<ul style="list-style-type: none">• Erfaringer med bærekraftig utvikling – et direktiv for praksis• Fagets friluftslivstradisjon• Natur- og nærmiljø som læringsarena• Fagets muligheter og utfordringer – også et paradoks

4.1 En forståelse av bærekraftig utvikling

Det første hovedtemaet identifiserer lærerutdannernes forståelse av BU, og hvordan de mener at FN-Sambandets (2019) tre begrepsavklarende dimensjoner for BU kan komme til uttrykk i en kroppsøvningsfaglig kontekst.

4.1.1 Bærekraftig utvikling - et komplekst og ullent begrep

Lærerutdannernes egenforståelse av BU kom til uttrykk da de skildret begrepet som noe *sovende, utviklende, skapende, ivarettakende, opprettholdende og forebyggende*.

Lærerutdannerne oppfattet BU som et komplekst og ullent begrep, og argumenterte påfølgende for at betydningen også varierer i tråd med fagmiljøet begrepet knyttes til.

[...] Jeg tenker jo at bærekraft ... Det er et veldig stort begrep, og veldig vanskelig å definere. Hvert fall sånn jeg opplevde det, at det var veldig vanskelig å sette ord på hva bærekraft egentlig er. (Elias)

4.1.2 Klima- og miljø - begrepets bindeledd

Lærerutdannelsens fellesforståelse av BU ble imidlertid spisset inn mot klima- og miljø:

[...] Altså bærekraftig utvikling er jo noe som er veldig mye på agendaen nå. [...] Det har blitt et slags sånn «poppis» ord. I forhold til at det er knyttet til klima og klimaendringer og at dette er alvor, nå må vi gjøre noe. [...] Så det med bærekraftig utvikling, det tror jeg er et begrep som fort havner inn i klimadebatten, men som i virkeligheten er et mye bredere og mer omfattende begrep sånn som jeg ser det. (Gard)

Stian pekte samtidig på hvordan BU kan uttrykkes i mer individrettede prosesser, i det han plasserte begrepets betydning i lys av individets helse, atferd og handlingskompetanse.

Lærerutdannerne hevdet også at begrepet har vært i vinden siden Brundtlandskommisjonen la sin definisjon på bordet i 1987, men at denne definisjonen ikke nødvendigvis har bidratt til å skape en allmenngyldig forståelse av BU, og begrepets innovative betydning.

For å belyse en konkret definisjon på BU, ble FN-Sambandets begrepsavklaring brukt som et utgangspunkt for intervjuene. Denne inkluderer de tre dimensjonene miljø, økonomi og sosiale forhold (FN-Sambandet, 2019). Da lærerutdannerne i intervjuene fikk spørsmål om hvordan de tre dimensjonene for BU kunne komme til uttrykk i en kroppøvningsfaglig kontekst, ble betydningen av miljødimensjonen fremhevet i tråd med hyppig henvisninger til miljørettet atferd, bærekraftig ferdsel, natur og friluftsliv. For Trine var det også viktig å knytte faget til den økonomiske og sosiale dimensjonen:

Det [sosiale] har jeg lyst til å knytte både til det å være ute i naturen som vi har snakket om nå, det å oppleve, sånn som vi gjør i kroppøvningsfaget [...] Som gjør at folk føler tilhørighet, som gjør at folk føler at de hører hjemme et sted, de kan lære seg å samarbeide på andre måter. Alle disse tingene ligger inne i bærekraftig utvikling i forhold til det sosiale, økonomiske og miljømessige. Faller du utenfor i neste omgang, så har det store økonomiske konsekvenser for samfunnet for eksempel.

I tråd med FN-Sambandets sosiale dimensjon for BU, ble også Fair Play belyst som et eksplisitt eksempel på hvordan BU kan forstås og uttrykkes som tverrfaglig tema i en kroppøvningsfaglig kontekst:

Jeg tror Fair Play som en sentral del i faget kan være viktig og i forhold til å jobbe med bærekraftig utvikling på det sosiale. Det her å gjøre hverandre gode og de demokratiske verdiene. (Gard)

Som et uttrykk for FNs økonomiske dimensjon for BU, ble utstyr og ressurser funnet som gjennomgående eksempler på hvordan BU kan komme til uttrykk i kroppsøvingsfaget:

Økonomi kan jo være det å finne gode løsninger for at vi kan drive med aktiviteter uten å måtte trenge så mye utstyr. Men i forhold til ressurser, så har ikke skolen alltid så mye ressurser til å ha så mye utstyr, og det kan skape sosiale ulikheter gjennom folk sin økonomi, og det er jo noe vi må passe på at vi ikke gjør. (Stian)

4.2 Betydningen av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema

Det andre hovedtemaet beskriver hvordan lærerutdannerne reflekterer rundt betydningen av BU i lys av hvordan det i LK20 presenteres som tverrfaglig tema i overordnet del og i kroppsøvingsfagets læreplan.

4.2.1 Bærekraftig utvikling - et segment i skolens dannelsingsoppdrag

Felles for lærerutdannerne var at de var positive til prioriteringen av BU som tverrfaglig tema i LK20, i tråd med begrepets innovative betydning. Måten det tverrfaglige temaet BU fremstilles på i overordnet del av LK20 ble også oppfattet som tilfredsstillende:

Det [beskrivelsen av BU] er utfyllende også, spesielt hvis vi skal tenke bærekraftig utvikling i den brede tilnærmingen som vi nå har dristet oss å gå innpå her, at det ikke nødvendigvis kun dreier seg om å ta vare på naturen. Det kan også dreie seg om det å ta vare på seg selv og sin egen kropp, og da vet vi at de andre to tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring går inn i hverandre. Og igjen da, hvis man tenker dannelsingsperspektivet som et utgangspunkt for det her. Det er jo til syvende å sist det å dannes til gode samfunnsborgere det handler om. (Ådne)

Ådne sitt sitat er et av flere eksempler på at lærerutdannerne karakteriserte kroppsøving som et dannelsesfag, i tråd med hvordan de argumenterte for at BU også inkluderer elevens

utvikling og utforskning av egen identitet. Ifølge Eirik er derfor kroppsøving et skolefag som bidrar til at elever dannes til å ivareta egen kropp og helse:

Sånn som jeg forstår kroppsøvingfaget, så er det klart at for eksempel å tenke danning ... Hvordan kan kroppsøvingfaget bidra til at folk utvikler et godt forhold til kroppen sin, og det å bevege seg og ta vare på helsen sin [...] Det er jo et minst like viktig perspektiv som det å ha bærekraftig og trygg ferdsel.

Lærerutdannerne pekte på lærerens kompetanser som forutsetninger for hvordan BU kan uttrykkes som tverrfaglig tema i lys av skolens dannelsingsoppdrag. Da det ble stilt et oppfølgingsspørsmål om hvilke kompetanser lærere burde ha for å uttrykke BU som tverrfaglig tema i kroppsøvingfaget, svarte Thomas følgende:

Det er jo fristende å si at de [kroppsøvingslærere] skal bare være skikkelige økosofe da, og samtidig fryktelig teknisk dyktige og gjøre gode vurderinger for sikker ferdsel, samtidig som man kan lede refleksjoner og dype samtaler om hva natur er. Men jeg må vel stikke fingeren i jorden. De bør kanskje være dannet til å tenke bærekraft, det må være noe holdningsarbeid og identitet knyttet til det å kunne jobbe med kritisk bevisstgjøring, refleksjon. Hva er bærekraft? Hva er hensikten med disse uteaktivitetene, friluftslivet vi driver med?

På lik linje med betydningen av kompetanse og kunnskap, gav lærerutdannerne imidlertid uttrykk for at lærerens holdninger og verdier også er grunnleggende egenskaper som kreves for å ivareta og formidle BU som tverrfaglig tema i kroppsøvingfaget.

4.2.2 Bærekraftig utvikling - et tveegget sverd i kroppsøvingfagets læreplan

Lærerutdannerne omtalte BU som relevant for alle skolefag i tråd med dets tverrfaglige fremstilling i overordnet del av LK20. BU som tverrfaglig ble imidlertid identifisert som tveegget sverd i lys av lærerutdannernes forståelse av fremstillingen i kroppsøvingfagets læreplan. Noen av lærerutdannerne mente at denne fremstillingen var presis, og dette ble begrunnet ut fra miljødimensjonens betydning og relevans for BU som tverrfaglig tema. Det var derfor flere lærerutdannere som forstod miljødimensjonen som en konkret og fagspesifikk måte å la det tverrfaglige temaet BU komme til uttrykk i faget på:

Det er egentlig ganske godt skrevet. Det prøver jo å fange opp veldig mye av det som vi har vært inne på, knyttet til det her med ... Som det står, naturopplevelser, med vekt på trygg og bærekraftig ferdsel. [...] Og da må du selvfølgelig ha disse arenaene og synliggjøre de på, og det er jo ikke gitt i seg selv. [...] Det som står her virker veldig fornuftig synes jeg. (Gard)

Flere lærerutdannere omtalte imidlertid også fremstillingen som snever, med en begrunnelse for at BU også kan uttrykkes som tverrfaglig tema på andre måter enn gjennom naturopplevelser og bærekraftig ferdsel. Eskil, hevdet på sin side at BU er et tverrfaglig tema som også inkluderer økonomiske, kollektive, strukturelle spørsmål som har betydning utover miljødimensjonen. Temaets fremstilling i kroppsøvningsfagets læreplan bidro også til at lærerutdannerne stilte spørsmål ved betydningen av tverrfaglighetsbegrepet. Flere av lærerutdannerne mente derfor at fremstillingen av BU som tverrfaglig tema i fagets læreplan ikke sammenfaller med den flersidige måten det fremstilles på i overordnet del av LK20.

I tråd med hvordan lærerutdannerne reflekterte rundt fremstillingen i kroppsøvningsfaget, ble også fagets kjerneelementer trukket frem som eksempler på hvordan BU kan uttrykkes som tverrfaglig tema i praksis. Lagspill og fellesskap ble deriblant funnet som eksempler på hvordan kjerneelementet deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter kunne bidra til å ivareta den sosiale dimensjonen, i tråd med FN-Sambandets (2019) dimensjoner for BU. Det ble imidlertid funnet klare tendenser til at det tverrfaglige temaet BU kommer til uttrykk i kroppsøvningsfaget gjennom kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel, i lys av hvordan lærerutdannerne argumenterte for fagets forbindelse til miljødimensjonen.

Dette med naturopplevelser og ferdsel, at det først og fremst er i kroppsøving det er mest naturlig å snakke om det og lettest å lage en god debatt rundt det. Så det blir jo ofte miljøspørsmålene rundt det [...] Og da er det jo under kjerneelementet uteaktivitet og naturferdsel, det er jo der de har plassert det eller setter det inn. (Helena)

4.3 Arbeidsmåter for bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget

Det tredje hovedtemaet belyser de arbeidsmåtene lærerutdannerne påpekte som optimale for å uttrykke BU som tverrfaglig tema i kroppsøvningsfaget.

4.3.1 Bevisstgjøring – et forståelsesgrunnlag

Bevisstgjøring ble funnet som et gjennomgående eksempel på hvordan lærere kan uttrykke BU som tverrfaglig tema i kroppsøvingsfagets praksis:

For det er jo som det står her i beskrivelsen i læreplanen, så dreier det seg om det å utvikle en forståelse, en bevisstgjøring hos hver enkelt elev knyttet til bærekraftig utvikling. Og da er vi nødt til å kunne diskutere, reflektere og samtale med elevene. Og det er en litt ny måte å ta opp problemstillinger på og arbeide på. En ny arbeidsform i faget rett og slett. En retning mot dybdeløring. (Ådne)

Diskusjon av utstørsbruk og ulike natursyn i undervisningen ble belyst som eksempler på hvordan elever kan bevisstgjøres på BU i kroppsøvingsfagets praksis. Fagfornyelsens prioritering av dybdeløring ble også fremhevet som et verdifullt utgangspunkt for å stimulere til refleksjon rundt BU. For å stimulere elevenes refleksive evner, ble betydningen av å ta utgangspunkt i elevenes tidligere erfaringer og kunnskaper fremhevet:

Man må både oppleve og være i situasjoner hvor man kan få muligheten til å reflektere og diskutere, sånn at det blir en eller annen form for dybdeløring. Da blir det ikke noe vi bare sier eller leser om. (Anne)

4.3.2 Tverrfaglige aktiviteter- og prosjekt som arbeidsmåte

For å innfri ideen om et sterkere samarbeid om BU som et tverrfaglig tema, ble tverrfaglige aktiviteter- og prosjekt trukket frem og belyst som optimale arbeidsmåte av lærerutdannerne. Håvard delte et konkret eksempel fra sin undervisningspraksis:

Studentene hadde to dager med et tverrfaglig arbeid med bærekraftig utvikling som sentrum [...] Den delen jeg var med på ble organisert sånn at jeg representerte kroppsøvingsfaget, og så satt det ulike faglærere rundt i ulike klasserom. Studentene i grupper hadde hver sine dilemmaer, som de skulle besvare hvordan man kunne arbeide med disse dilemmaene i de ulike fagene, og så presenterte de for hverandre til slutt.

Uteskole, utedager og turer ble også nevnt som sentrale arbeidsmåter for å innfri tverrfaglige aktiviteter- og prosjekt. Med utgangspunkt i eksemplene som ble trukket frem, fikk

lærerutdannerne også spørsmål om hvordan de ville gjennomført et tverrfaglig prosjekt om BU som lærer i kroppsøvingsfaget i grunnopplæringen:

Jeg tror det er veldig knyttet til den skolen. Hver enkelt skole, hvert enkelt kollegium må finne ut «hva fungerer her?». Det er veldig på om det er på barneskole, om det er på videregående, liten skole, stor skole, hva slags kollegium som er der, hva slags tradisjoner som er i veggene der, så jeg tenker at jeg ikke tror det er noen fasit [...] Sånne påtvungne eksterne idéer har jeg ingen tro på i forhold til å få til varige prosjekt i skolen. Det må komme fra skolen selv. (Eskil)

Helena utdypet dette ved å referere til «Den naturlige skolesekken», satsingsprosjektet som ble innført i LK06 for å imøtekomme målsettingen knyttet til UBU.

Denne [Den naturlige skolesekken] har jo ikke lykket så mye, hvis jeg husker rett. Det ble veldig sånn eksternt [...] Så jeg tror det er viktig sånn som Eskil sa, at det kommer fra lærerne som jobber der [...] Det må ikke være sånn at én ildsjel av en lærer klarer å drive det, og når den personen slutter eller har permisjon så er det ingen andre som er i prosjektet eller ser viktigheten av det, og å drive tverrfaglig. For det er komplekst. For mange så krever det kanskje nye måter å tenke på, og det tar litt tid med endring.

4.3.3 Bevegelsesaktivitet i lys av miljødimensjonen og kroppslig danning

Lærerutdannerne knyttet også arbeidsmåtene for det tverrfaglige temaet BU opp mot kroppsøvingsfaglige bevegelsesaktiviteter, og eksemplene ble i all hovedsak knyttet til miljødimensjonen og kroppslig danning. Gange og sykling ble eksemplifisert som aktiviteter som kunne bidra til å redusere CO₂-utslipp, og aktiviteter som søppelplukking og stafetter ble fremhevet som eksempler på å rydde plast. Svømming ble imidlertid omtalt som den mest sentrale bevegelsesaktiviteten i kroppsøvingsfaget:

Jeg tror at det [BU] er et begrep som kommer mye i praksisen, som kanskje allerede er der, men også tenker jeg det her med svømming ute [...] Vi har tradisjonelt jobbet mye med svømming inne, men det her med å faktisk erfare dette å være i kaldt vann ute, at det har mye med det med trygg ... Altså det trygge da. Kanskje ikke så mye med bærekraftig, men hvert fall trygg ferdsel. Det å vite om seg selv, og hvordan en handler hvis en kommer ut for en slik situasjon. (Stian)

Å uttrykke det tverrfaglige temaet BU gjennom fysisk aktivitet ble også argumentert for å være relevant for kroppsøvfagets praksis, noe Anne og Trine begrunnet med utgangspunkt i Arnolds (1988) læringsdimensjoner.

Kroppen er skapt for å være i bevegelse, og egenverdien av det som for eksempel kan knyttes til gleden med å være i aktivitet, kroppslig erfaring, bevegelsesgleden, mestringen [...] Ikke bare klima ute, men jeg mener jo at vi driver mye bærekraftig utvikling på selve kroppen vår [...] Her må det jobbes på flere måter. Både med teorigrunnlaget bak det, bevisstgjøring og den kroppslige erfaringen. (Trine)

4.4 Forutsetninger for bærekraftig utvikling i kroppsøvfaget

Det fjerde hovedtemaet viser til hvilke forutsetninger lærerutdannerne fremmet som sentrale for hvordan BU best kommer til uttrykk i kroppsøvfaget.

4.4.1 Erfaringer med bærekraftig utvikling – et direktiv for praksis

Lærerutdannerne sine erfaringer med BU ble funnet som et direktiv for hvordan det tverrfaglige temaet best kommer til uttrykk i kroppsøvfagets praksis. Ulike eksempler ble funnet da lærerutdannerne fikk spørsmål om de hadde erfaringer selv, eller kjente til andre erfaringer med undervisning tilknyttet BU i skolens kroppsøvfag:

Jeg har aldri jobbet spesifikt mot bare bærekraftig utvikling, men det blir som et element i et tverrfaglig perspektiv. Og det er jo tilbake til L97 igjen, hvor man hadde uteskole og der dette med bærekraft har vært styrende for vår aktivitet ute. (Anne)

Helena belyste også sine erfaringer fra barneskolen, hvor BU i undervisningen ble knyttet til kildesortering, mat, vær, forurensning og ivaretagelse av naturen. Eskil, som hadde erfaring som lærer i den videregående skolen, viste til at sporløs ferdsel gjennom friluftslivsutøvelse ble benyttet som et konkret og gjennomgående element i tilknytning til BU i undervisningen. Torkil opplevde imidlertid at hans erfaringer fra barnehagefeltet kunne overføres til grunnopplæringens kroppsøvfag. I tråd med hans erfaringer i forbindelse med BU ble arbeidet knyttet til bruk av nærmiljøet for å unngå økonomisk ekskludering, samtidig som målet var å tilrettelegge for aktiviteter som inviterte til bevegelse og sosial inkludering.

Samtidig pekte lærerutdannerne på eksempler fra deres egen undervisning på høyskolen. Deriblant hadde Håkon gjennomført et undervisningsopplegg med fokus på det tverrfaglige temaet BU i LK20, ved å arbeide med aktuelle problemstillinger knyttet til kroppsøvingsfaget gjennom diskusjon og bevegelsesaktiviteter med sine studenter. I tråd med sin undervisning hadde Olav hadde erfaringer med BU gjennom kajakkpadling, hvor ulike natursyn ble løftet frem og diskutert for å bevisstgjøre studentene på egen oppfatning av natur. Lærerutdannerne argumenterte også for at det i deres undervisningspraksis allerede arbeides implisitt med problemstillinger som kan knyttes til det tverrfaglige temaet:

Hvis vi forstår bærekraftig utvikling som noe som er bra, noe som er godt. Det er jo det det er [latter]. Så er det jo det vi jobber mot alle sammen. Vi trenger ikke gjøre det mer avansert enn det, egentlig. Vi jobber jo for at folk rundt oss både lokalt, regionalt og globalt skal ha det så godt som mulig nå og i fremtiden. (Eirik)

4.4.2 Kroppsøvingsfagets friluftslivstradisjon

Funnene viste klare tendenser til at friluftsliv er den mest sentrale forutsetningen for å uttrykke BU som tverrfaglig tema i kroppsøvingsfaget:

Sånn vi jobber her og det vi jobber med, så blir det ofte i forhold til naturbruk, i og med at vi jobber mye med friluftsliv. Så det er kanskje der jeg først og fremst ser at vi snakker om det, og lettest å knytte opp. Å få det frem er ikke så enkelt hvis du står i en gymsal, og har de praktiske aktivitetene der. (Helena)

Kroppsøvingsfagets tradisjon for friluftsliv ble også funnet som et sentralt eksempel på hvordan lærerutdannerne tolket fagets fremstilling av det tverrfaglige temaet BU:

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

Eskil mente at friluftslivet kunne være en ramme for å uttrykke BU i kroppsøvingsfagets praksis ved å tilrettelegge for tverrfaglige prosjekter, og for å diskutere sentrale verdispørsmål knyttet til naturen. På samme tid mente flere lærerutdannere at friluftslivets betydning kunne

legitimeres i faget gjennom kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel ved å formidle verdien av et enkelt og nært friluftsliv. Å uttrykke BU som tverrfaglig tema gjennom friluftslivets iboende egenskaper kom også til syne i tråd med lærerutdannernes hevdelser om dets muligheter til å fremme respekt for naturen.

4.4.3 Natur- og nærmiljø som læringsarena

Det ble argumentert for at lærerens valg av læringsarena også forutsetter hvordan det tverrfaglige temaet BU kommer til uttrykk i kroppsøvningsfaget. Torkil belyste derfor kritisk refleksjon og diskusjon rundt konsekvensene av lærerens arenavalg som et eksempel på hvordan det er mulig å ta flere bærekraftige valg i kroppsøvningsfaglig undervisning:

Jeg ser jo et stort hull da, i utdanningen sånn som det er i dag. Med å møte nettopp dette med bærekraftig utvikling. Vi trenger kroppsøvningslærere i dag som både kan jobbe kritisk med problemstillinger rundt aktivitet og hvor man legger aktivitetene [...] Vi trenger kroppsøvningslærere som er kritiske og reflekterte i forhold til valg av arena.

Natur- og nærmiljøet ble funnet som en sentral læringsarena for å uttrykke BU som tverrfaglig tema i kroppsøvningsfaget, og ble ofte nevnt i sammenheng med friluftsliv og kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel. Lærerutdannerne argumenterte for å gjøre friluftslivet mer bærekraftig og tilgjengelig ved å fokusere på sporløs ferdsel, enkelt utstyr og tilrettelegge undervisningen i det kjente nærmiljøet. Elias reflekterte deriblant rundt verdien av å benytte nærmiljøet i lys av samtidens klimadebattering:

Man må ikke nødvendigvis reise langveis for å få en god opplevelse. Det ligger rett utenfor dørstokken. Det tenker jeg er viktig å ha litt fokus på, at man ikke må reise land og strand for å få gode opplevelser. Det er jo noe som også kan knyttes til denne klimadebatten. Vi bør reise mindre med fly. Vi bør tenke på hvordan vi kommer oss fra A til B. Sånne ting kan vi også knytte til det her med å bruke nærmiljøet mer.

4.4.4 Kroppsøvningsfagets muligheter og utfordringer – også et paradoks

Kroppsøvningsfaget ble på en side identifisert som en iboende mulighet for å uttrykke BU som tverrfaglig tema på grunn av dets praktiske egenart:

Jeg tenker i forhold til, særlig det sosiale, så er jo dette med mestring et viktig moment. At elevene får egne mestringserfaringer, det igjen vil jo kunne føre til at de på sikt ikke havner utenfor samfunnet. Og der kan jo kroppsøvningsfaget være en unik arena for å gi disse mestringsopplevelsene. (Elias)

Torkil argumenterte tilsvarende for å uttrykke BU som tverrfaglig tema i tråd med kroppsøvningsfagets muligheter til å samarbeide med eksterne aktører som lokale idrettslag, frivillige organisasjoner og friluftslivsforeninger. Friluftsliv ble også her omtalt som den mest iboende muligheten for å uttrykke BU som tverrfaglig tema i tråd med fagets praktiske egenart. Det interessante var at flere lærerutdannere også belyste dette som en utfordring, og friluftslivet ble dermed identifisert som et paradoks:

Det er unike muligheter her i kroppsøvningsfaget, i og med at du har dette med friluftsliv [...] Samtidig er den en del paradokser og verdikonflikter i forhold til faget, for du har jo og en idrettstradisjon der du bruker naturen som en «lekeplass». Er det forenelig med bærekraftig utvikling [...] Er det et økosentrisk eller antroposentrisk syn vi har på natur. Hvis man har et tradisjonelt forhold til dette, så tenker jeg man kan finne like mye eksempler på at man bryter med bærekraftig utvikling som man ivaretar det. (Olav)

Tidsklemmen ble omtalt som en annen utfordring med å uttrykke BU som tverrfaglig tema i kroppsøvningsfaget, i forbindelse med lærerens evne til å opprettholde en tilfredsstillende balanse mellom fagets teori og praksis. Dette kom til uttrykk da lærerutdannerne delte sine opplevelser av at den praktiske delen av fagets friluftslivsundervisning ofte gå på bekostning av tiden til refleksjon og diskusjon. Å realisere en bærekraftig form for friluftsliv i faget ble imidlertid funnet som en utfordring i seg selv:

Mer spesifikt inn mot friluftslivet eller uteaktivitet og naturferdsel, så er det en del utfordringer som har blitt løftet frem [...] Alt i fra økonomiske rammer, tidsrammer, kompetanse og interesse hos læreren, velvilje hos skoleledere [...] I tillegg så tror jeg også at det er utfordrende å faktisk praktisere bærekraftighet som en del av vårt samfunn, for nå sitter vi så dypt i det at vi på mange måter er avhengig av å reise for å praktisere friluftsliv, og det er nesten utfordrende å ikke oppfylle det såkalte friluftslivsparadokset. (Håkon)

Kroppsøvningsfagets praktiske egenart ble i seg selv funnet som en utfordring. I tråd med fagets læreplaninnhold pekte lærerutdannerne på at det arbeidet med å uttrykke BU som tverrfaglig tema også vil kreve et større fokus på fagets teoretiske læringsarbeid. Mangesidige tolkningsmuligheter av BU ble for øvrig gjenkjent som den største utfordringen i lys av fagets egenart. Dette belyste Thomas da han reflekterte rundt utfordringen med å uttrykke BU som tverrfaglige tema i fagets praksis dersom det ikke eksisterer et fellesspråk for BU:

Jeg kjenner det er litt sånn skummelt når vi sier at alt er bærekraft. Da blir ingenting bærekraft da [latter], så da blir det veldig vanskelig å jobbe med. For da kan vi bare gjøre den praksisen vi har gjort, og så kan vi bare si «ja, men det er bærekraft», og så kan man alltid argumentere for hvorfor dette er bærekraftig.

5.0 Diskusjon

Diskusjonskapittelet tar utgangspunkt i funnene fra det foregående funnkapittelet. Funnene diskuteres opp mot tidligere forskning og teoretiske perspektiver på kroppsøvingfaget, BU, UBU og bruk av natur- og nærmiljø som læringsarena gjennom friluftsliv og arbeidsmåten uteskole. Med et mål om å fremme ulike perspektiver for å besvare studiens forskningsspørsmål, ble lærerutdannernes refleksjoner fortolket i lys av FN-Sambandets (2019) tre dimensjoner for BU, Klafkis (2001) dannelsesteoretiske perspektiv, Goodlads (1979) læreplanteori og den didaktiske relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2014).

5.1 En forståelse av bærekraftig utvikling

5.1.1 Bærekraftig utvikling – et komplekst og ullent begrep

I funnkapittelet fremkom det at lærerutdannerne forstår BU som et komplekst begrep, og at begrepet lot seg gjenkjenne av et mangesidig meningsinnhold. *Det er et sånt trend-ord, og alt er bærekraft. Nå er det Black Friday, og det er sikkert bærekraftig det og hvis du spør rett person. Sånn sett er ingenting bærekraftig da.* Funnene i denne studien viser derfor til en ullen forståelse av BU, og kan underbygges av tidligere forskning som også finner BU som et kompleks og omdiskutert begrep (Holden & Linnerud, 2012; Sinnes, 2015; Sundstrøm et al. 2019). For å skildre den ulne begrepsforståelsen var det deriblant flere av lærerutdannerne som fremhevet det store tolkningsrommet som ligger til grunn for hvordan BU defineres av Brundtlandskommisjonen.

Begrepet BU er globalt anerkjent slik det defineres av Brundtlandskommisjonen (WCED, 1987, s. 42), og denne definisjonen er derfor mulig å spore opp både i- og utenfor opplæringssammenheng (UNESCO, 2005; Udir, 2006a; NOU 2009:16; Kunnskapsdepartementet, 2012). På nasjonalt nivå finnes det imidlertid studier som indikerer at det foreligger et mangfold av oppfatninger, tilnærminger og forståelser knyttet til BU i opplæringssammenheng. Dette ser ut til å være mest gjeldende innenfor utdanningspolitikken, som omfatter regjeringens politikk og prinsipper i forbindelse med BU (Espedal, 2014). Mangfoldet ser ifølge Espedal (2014) ut til å være forårsaket av at det i LK06 foreligger vide tolkningsmuligheter av innholdet i læreplaner for fag.

Andre studier finner også metodefriheten i LK06 som et hinder for å ivareta opplæringens målsetting med BU, på tross av at metodefrihet også sies å være en måte å imøtekomme tiltak som UBU på (Sinnes & Jegstad, 2011; Wolla, 2015; Korsager & Scheie, 2015). Det stemmer

for øvrig med andre studier som finner det vanskelig å innfri UBU med LK06, ved å oppleve undervisning knyttet til BU som læreravhengig, begrenset og fragmentert (Brænden, 2008; Sinnes & Jegstad, 2011; Wolla, 2015). Espedal (2014) fremhever også at BU formidles på forskjellige måter i lærebøkene, og dette på tross av at det er utarbeidet nasjonale strategier for å imøtekomme FNs utdanningstiår i grunnopplæringen (Udir, 2006a; Kunnskapsdepartementet, 2012). Hvordan BU kommer til uttrykk på ulike måter i opplæringen ser for øvrig ut til å indikere at verken Brundtlandskommisjonen eller de nasjonale strategiene som er utarbeidet har bidratt til å skape en felles forståelse av BU i opplæringsammenheng. Dette kan derfor underbygge den noe svevende og vide måten lærerutdannerne uttrykte sin forståelse av BU på.

5.1.2 Klima- og miljø – begrepets bindeledd

Majoriteten av lærerutdannernes forståelse av BU ble knyttet til klima- og miljø. Dette kom til uttrykk da lærerutdannerne fremhevet betydningen av BU i tråd med samfunnsaktuelle interesser, som den pågående klimadebatten og Greta Thunbergs skolestreik for klimaet. Hvordan klima- og miljø ble gjenkjent som bindeleddet for BU, kan underbygges av NOU-rapporten «*Globale miljøutfordringer – norsk politikk*» som bekjenner at oppmerksomheten rundt globale miljøutfordringer og klimaendringer har økt med tiden (NOU 2009:16, s. 11 og 26). Goga (2016) uttrykker tilsvarende at det er en økende bevissthet rundt klimakrisen og økokritisk tenkning, og ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) skal det tverrfaglige temaet BU romme ulike problemstillinger som kan knyttes til klima og miljø. Begrepets tilknytning til klima- og miljø synes å appellere til FN-Sambandets miljødimensjon for BU, og Brundtlandskommisjonens mål om å imøtekomme verdens miljøproblematikk (FN-Sambandet, 2019). Funnet sammenfaller også med at UBU har en lengre tradisjon innenfor miljø- og naturvern i Norge (Udir, 2006a; Sinnes & Straume, 2017).

I tråd med fagfornyelsen skal BU inn som tverrfaglig tema i de fleste skolefag i grunnopplæringen, og dette ved at «Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Naturfaget ble imidlertid fremmet som det mest nærliggende faget å samarbeide tverrfaglig med. Hvordan lærerutdannerne aktualiserte naturfagets relevans til BU, kan for øvrig forstås i lys av Andresen, Høgmo & Sandås (2015) internasjonale evaluering av Norges strategi for FNs utdanningstiår. Evalueringen viser til at det er utfordrende å se BU utover et miljømessig- og naturfaglig perspektiv i opplæringsammenheng. Det underbygger samtidig

annen forskning som indikerer at opplæringens fokus på BU i all hovedsak appellerer til naturfaget (Sinnes & Straume, 2017).

5.2 Betydningen av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema

5.2.1 Bærekraftig utvikling – et segment i skolens dannelsingsoppdrag

Lærerutdannerne påpekte at skolens overordnede ansvar for BU til nå har falt mellom flere stoler. Funnet indikerer at satsning på BU i opplæringen ikke har vært synlig nok i tidligere læreplanverk, og dette kan samsvare med tidligere forskning som belyser utfordringer med ansvarsfordelingen av BU blant natur- og samfunnsfaglærere (Brænden, 2008). Samtidig påpeker Sundstrøm et al. (2019) at lærere nedprioriterer BU ved å tenke at det «dekkes i andre fag» (s. 217). Det ble imidlertid funnet en felles enighet blant lærerutdannerne om at det i overordnet del av LK20 adresseres et klarere budskap på hvilket ansvar opplæringen har for BU (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvordan BU fremstilles som tverrfaglig tema i overordnet del, er i lys av den ideologiske læreplan (Goodlad, 1979) et resultat av den idealistiske forestillingen som ligger til grunn for opplæringens ansvar for BU.

Det tverrfaglige temaet BU ble funnet som et segment i skolens dannelsingsoppdrag, på bakgrunn av hvordan lærerutdannerne knyttet det til opplæringens mål om å danne elever til solidariske medborgere i et demokratisk samfunn. Klafki (2001) uttrykker på tilsvarende måte at kroppsøvingfaget får en dannende effekt når solidaritetsbegrepet integreres i fagets undervisning. Dette er i tråd med FN-Sambandet (2020) som mener at arbeidet med BU er en demokratisk prosess som møtes av solidariske medborgere. FN-Sambandet (2020) påpeker også at fremtidens samfunnsborgere råder over retten til å oppfylle egne behov i kjølvannet av menneskerettighetene. Hvordan BU kan være et uttrykk for skolens dannelsingsoppdrag, appellerer derfor til Brundtlandsrapporten som fremhever at BU handler om «å imøtekomme behovene til dagens generasjon uten å redusere mulighetene for kommende generasjoner til å dekke sine behov» (WCED, 1987, s. 42). Funnet synes derfor å slutte seg til opplæringens viktigste oppdrag, som er å utvikle elevers kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne bidra til samfunnets fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

Ut fra lærerutdannerens tolkning av dannelsingsbegrepet, ser det ut til å foreligge en implisitt synliggjøring av BU i opplæringens mål om å forme elever til aktive medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kunnskapsdepartementet (2017) uttrykker samtidig at elever også skal dannes gjennom praktiske utfordringer, opplevelser og vidtspennende aktiviteter. Elever skal erfare alt fra intuitiv lek og bevegelse, til strukturert og målrettet

arbeid som gir muligheter og erfaringer til å oppleve mestring og bevegelsesglede, som fremmes av fysisk utfoldelse. Lek, mestring, bevegelsesglede og fysisk utfoldelse er på tilsvarende måte mulig å spore opp som viktige verdier i kroppsøvningsfaget. I tråd med Klafkis (2001) helhetlige syn på danning, fremkommer det også i fagets relevans og sentrale verdier i LK20 at «leik, friluftsliv, dans, symjing, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet» (Udir, 2019a). Fagets dannelseskvaliteter blir dermed betydelige for å belyse BU i lys av FNs bærekraftsmål nummer 4, «god utdanning» (FN-Sambandet (2019)). Hvorvidt BU uttrykkes som tverrfaglig tema gjennom fagets dannelseskvaliteter avhenger også av lærerens læreplantolkning, sett i lys av et læreplanteoretisk perspektiv (Goodlad, 1979).

5.2.2 Bærekraftig utvikling – et tveegget sverd i kroppsøvningsfagets læreplan

I overordnet del av LK20 står det at det tverrfaglige temaet BU «rommer problemstillinger knyttet til miljø og klima, fattigdom og fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning» (KD, 2017, s. 14). Dette ble av lærerutdannerne hevdet å være problemstillinger som allerede belyser hvordan BU kan komme til uttrykk som tverrfaglig tema i kroppsøvningsfaget. I fagets læreplan fremstilles det tverrfaglige temaet BU på en smalere måte, og dette fremkommer i lys av hvordan Udir (2019a) beskriver at det handler om «naturopplevingar med vekt på trygg og berekraftig ferdsel». Flere av lærerutdannerne mente at denne beskrivelsen fremmer muligheten til å la BU komme til uttrykk som tverrfaglig tema på et konsentrert og fagspesifikt nivå, med utgangspunkt i fagets friluftslivstradisjon.

Det tverrfaglige temaet ble imidlertid identifisert som et tveegget sverd i kroppsøvningsfagets læreplan, i tråd med hvordan lærerutdannerne også gav uttrykk for at beskrivelsen svekker den helhetlige betydningen av BU. For å plassere det tverrfaglige temaet i en helhetlig sammenheng, ble BU deriblant knyttet til begrepet *Fair Play*. I LK06 fremmes Fair Play som en viktig del av kroppsøvningsfagets formål: «Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre» (Udir, 2015a). Begrepet er imidlertid fraværende i fagets læreplan i LK20, og i lys av Klafkis (2001) danningsteoretiske perspektiv er dette noe som kan problematiseres som følge av at sosial kompetanse utgjør en vesentlig del av elevenes allmenndanning. Det kan for øvrig tenkes at Fair Play ikke lenger fremmes eksplisitt i fagets læreplan på bakgrunn av dets røtter fra idrettstradisjonen (2013). Dette sammenfaller i det minste med hvordan Udir (2019b) beskriver de strukturelle endringene i fagets læreplan: «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».

I kjølvannet av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap som også er å finne i kroppsøvningsfagets læreplan i LK20, er det likevel mulig å spore opp flere kvaliteter som kan identifiseres med Fair Play. Begrepet ser ut til å være forenlig med demokrati og medborgerskap fordi det tverrfaglige temaet skal bidra til at faget fortsatt fremmer samspill og respekt, samt forståelse av demokratiske verdier og spilleregler gjennom aktiv deltakelse og samarbeid i aktiviteter (Udir, 2019a). I tillegg fremhever Udir (2019a) at samarbeid, medvirkning og deltakelse er nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre elever i beskrivelsen av kjerneelementet deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter. I tråd med Klafki (2001) er dette beskrivelser som belyser at kroppsøving er et allmenndannende fag som anerkjenner elevers sosiale læring og utvikling. Fagets dannelses kvaliteter kan dermed sies å sammenfalle med FN-Sambandets (2019) sosiale dimensjon for BU.

Når det gjelder lærerutdannernes tolkning av den tverrfaglige beskrivelsen av BU i kroppsøvningsfagets læreplan, ser det ut til at de står i en spagat mellom å oppfatte beskrivelsen som spesifikk på en side, og snever på den andre. Dette funnet sammenfaller med hvordan Imsen (2016) skildrer at lærerens bakgrunn og erfaringer påvirker hvordan læreplaninnholdet kan tolkes i et læreplanteoretisk perspektiv (Goodlad, 1979). Jakobsen påpeker (2011) imidlertid på at den profesjonelle lærer karakteriseres av å undervise det som foreskrives eksplisitt i læreplanen, og fra et slikt perspektiv vil det si at muligheten for å tolke læreplanbeskrivelsen subjektivt synes å være begrenset. Lærerutdannerne argumenterte likevel for å tolke fagets tverrfaglige beskrivelse av BU som en inspirasjonskilde til praksis. Dette kan underbygges av den didaktiske relasjonsmodellen, som fremhever hvordan lærere begrunner og forsvarer sine didaktiske valg ut fra flere didaktiske elementer som er gjensidig avhengig av hverandre (Lyngsnes & Rismark, 2014). Sinnes (2015) mener tilsvarende at det finnes flere måter å tilnærme seg BU på i opplæringsammenheng.

5.3 Arbeidsmåter for bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget

5.3.1 Bevisstgjøring – et forståelsesgrunnlag

Lærerutdannerne belyste flere arbeidsmåter som de mente kunne være sentrale i forbindelse med å tilrettelegge BU som tverrfaglig tema i kroppsøvningsfaget. En arbeidsmåte er ifølge den didaktiske relasjonsmodellen en fremgangsmåte som brukes for å tilrettelegge undervisningen i tråd med fagets emner og målsettinger (Lyngsnes & Rismark, 2014).

Bevisstgjøring gjennom kritisk refleksjon, diskusjon og dybdelæring ble omtalt som en sentral forutsetning for å fremme et forståelsesgrunnlag for det tverrfaglige temaet BU i faget. Å fremheve dybdelæring som en sentral forutsetning for å bidra til å gi elever økt forståelse av BU som tverrfaglig tema, er i tråd med Kunnskapsdepartementet (2017) som uttrykker nødvendigheten av at opplæringen berører temaer i dybden for at elever evner å reflektere over kunnskapen de besitter. Dybdelæring er som nevnt forankret i opplæringens verdigrunnlag i LK20 med et mål om at elever skal utvikle dømmekraft, gode holdninger og en evne til å foreta etiske vurderinger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

I tråd med Kunnskapsdepartementet (2017) skal det tverrfaglige temaet BU bidra til at elever oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag, og dette handler om at kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor de tverrfaglige temaene finnes i flere fag (s. 14). Hvordan BU prioriteres som tverrfaglig tema i flere skolefag ser derfor ut til å imøtekomme hensikten med dybdelæringen, fordi dette bidrar til å skape en fellesfaglig inngang til BU i opplæringen. Målet med dybdelæringen synes samtidig å sammenfalle med Klafkis (2001) dannelseseoretiske perspektiv, hvor refleksjon fremheves som en viktig forutsetning for utvikling og dannelse. Også Vetlesen & Wiig (2018) fremmer betydningen av dybdelæring når de argumenterer for at dagens samfunnsutvikling forutsetter reflekterte elever som bevisstgjøres på samtidens problemstillinger. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019) imøtekommes dette ved at de nye læreplanene gir elevene et bedre grunnlag for å være kritiske, skapende, utforskende og kreative. Lærerutdannerne argumenterte imidlertid for at elevenes kritiske og reflekterende også avhenger av hvordan læreren tilrettelegger undervisningen i tråd med læreplanbeskrivelsen, noe som kan identifiseres med den oppfattede læreplan (Goodlad, 1979).

Som en del av det tverrfaglige temaet BU, skal kroppsøvningsfaget «medverke til forståing for at vala den enkelte gjer, har betydning og konsekvensar for berekraftig utvikling og vern av livet på jorda både lokalt, regionalt og globalt» (Udir, 2019a). Ifølge lærerutdannerne er det mulig å fremme en forståelse av BU på lokalt nivå ved å skape autentiske og situerte opplevelser i tråd med fagets praktiske egenart. Dette sammenfaller med både Udir (2006a) og Sinnes (2015) som mener at teoretisk kunnskap om BU alene ikke er tilstrekkelig for å utvikle en tilfredsstillende handlingskompetanse. For å imøtekomme BU på det globale nivået, fremhever Osborne (2012) betydningen av at alle samfunnsinstanser, inkludert kroppsøvningsfaget, bidrar til fellesskapet ved å vurdere og tilpasse sin praksis deretter. Et slikt

perspektiv appellerer til FNs bærekraftsmål nummer 17, «*samarbeid for å nå målene*», som på tilsvarende vis belyser viktigheten av at både myndigheter, næringsliv og sivilsamfunn samarbeider om bærekraftsmålene (FN-sambandet, 2019).

Lærerutdannerne fremhevet betydningen av å diskutere ulike oppfattelser av natur for å arbeide med BU på et globalt nivå i kroppsøvningsfaget. Dette kan plasseres i lys av hvordan Sæle, Hallås & Aadland (2019) argumenterer for at overordnet del av LK20 formidler menneskets levesett som et avgjørende bindeledd for å legitimere BU som en del av opplæringen. I tråd med Goga et al. (2018) kan det derfor være verdifullt å diskutere ulike natursyn som en del av undervisningen, ettersom den enkeltes oppfatning av natur også avhenger av hvordan personen posisjonerer seg i naturen. Ifølge Sæle et al (2019) belyser også Arne Næss betydningen av menneskets forhold til natur i sin dypøkologi, og uttrykker at en miljørettet pedagogikk krever handlingskompetanse og en dreining bort fra et antroposentrisk perspektiv. Dette er i tråd med hvordan Goga (2016) og Sæle et al. (2019) som ser ut til å fremme et økosentrisk perspektiv på pedagogikken som en forutsetning for BU. Deres tanker ser derfor ut til å støtte betydningen av å hvordan faget kan arbeide med BU på et globalt nivå ved å diskutere ulike oppfatninger av natur.

I kapittelet «*Respekt for naturen og miljøbevissthet*» i overordnet del av LK20 står det at elever skal utvikle kunnskap om hvordan menneskets levesett påvirker naturmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). I tråd med dypøkologien betyr dette at individets handlingskompetanse spiller en viktig rolle for hvordan naturens premisser bevares (Næss, 1991). Selv om det i kapittelet også uttrykkes eksplisitt at elever skal utvikle respekt for naturen og miljøbevissthet, fremkommer det også at elever skal se på naturen som en kilde til nytte, glede, helse og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dette sammenfaller med hvordan Goga et al. (2018) skildrer et antroposentrisk perspektiv, selv om betydningen av et økosentrisk perspektiv ser ut til å være mer nærliggende for å stimulere elever til å ta ansvar for naturen og dens goder (Goga 2016; Sæle et al. 2019).

Lærerutdannerne mente at bevissthet rundt det tverrfaglige temaet BU kan stimuleres gjennom teoretisk kunnskap, på tross av at de også mente at dette stiller et høyere krav til fagets læringsarbeid. Dette sammenfaller med hvordan Armour & Jones (referert i Jakobsen, 2011) argumenterer for at kroppsøving er et krevende fag å undervise i sammenlignede med andre fag, fordi det er et praktisk fag som skal utvikle elever både fysisk og intellektuelt. Ettersom kroppsøving er et praktisk-estetisk fag, består undervisningen i all hovedsak av

praktiske læringsaktiviteter, hvor læringsmålet justeres i takt med elevenes arbeidsforhold (Lyngsnes & Rismark, 2014). Dette viser til at elevers utvikling av praktiske ferdigheter er en vesentlig del av kroppsøvningsfagets egenart, selv om faget også besitter en teoretisk danningstradisjon (Holthe, Hallås & Vindenes, 2013). I fagets relevans og sentrale verdier står det at: «Faget skal bidra til at elevane lærer, sansar, opplever og skaper med kroppen» (Udir, 2019a). Dette er verdier som også inngår i læringsdimensjonen *læring i bevegelse*, hvor kroppen fremheves som elevenes læringsmedium (Arnold, 1988). Ommundsen (2013) mener for øvrig at fagets status som et dannelses- og læringsfag viser seg å være marginalisert. I tråd med Ommundsen (2013) kan det derfor være positivt for fagets legitimeringsgrunnlag å vektlegge teoretisk kunnskap om BU som en del av undervisningen.

Betydningen av teoretisk kunnskap sammenfaller med Utdanning *om* BU, som handler om å hente informasjon som bidrar til bevisstgjøring av BU (Naturfagssenteret, 2010). Betydningen kan også belyses i læringsdimensjonen *læring om bevegelse*, som viser til hvilken kunnskap som kan fremme en forståelse av kroppsøvningsfaglige læringsaktiviteter. Kunnskapen vil dermed reflekteres gjennom informasjon som gjør det mulig å øke elevers forståelse av hensikten med fagets bevegelsesaktivitet (Arnold, 1988). Å fremme en forståelse av BU ved å vektlegge teoretisk kunnskap, kan støttes av forskning som understreker at en forståelse av BU krever både teoretisk- og handlingsbasert kunnskap (Udir, 2006a; Sinnes, 2015). For å skape en helhetlig forståelse for BU argumenterte lærerutdannerne for at nøkkelen ligger i fagets dialektiske forhold mellom teori og praksis, i tråd med Arnolds (1988) læringsdimensjoner. Det ble imidlertid påpekt at det teoretiske kunnskapsgrunnlaget og læringsutbyttet vil avhenge av lærerens formidlingsevne. Lærerutdannerne fremhevet derfor verdien av å *stille de gode spørsmålene fremfor å gi gode svar*.

Lærerens holdninger og verdier ble omtalt som sentrale forutsetninger for å formidle og uttrykke BU som tverrfaglig tema i kroppsøvningsfaget. Å fremheve lærerrollens betydning kan underbygges av Green (2002), som finner lærerens *habitus* (oppvekst, verdier og erfaringer) nært forbundet med lærerens ideologi og undervisningspraksis. Lærerrollen er imidlertid også en kompleks rolle som påvirkes av flere faktorer. I tillegg til å erverve kompetanse innenfor tilrettelegging og formidling, skal læreren også være et forbilde og inspirator som fremmer lærelyst og engasjement (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Dette styrker lærerutdannerne oppfatninger om at lærerens personlige engasjement og holdninger til det tverrfaglige temaet BU også har en overføringsverdi til elevers holdninger og verdier.

Lyngstad (2019) fremhever på tilsvarende måte at lærerens holdningsarbeid er en viktig del av hvordan faget bidrar til å fremme elevers identitetsdanning.

5.3.2 Tverrfaglige aktiviteter- og prosjekt som arbeidsmåte

Lærerutdannerne belyste uteskole som en sentral arbeidsmåte for å arbeide tverrfaglig med BU i kroppsøvningsfaglig undervisning. Jordet (2010) uttrykker at arbeidsmåten uteskole handler om å kombinere praktiske, teoretiske og estetiske kunnskaper- og læringsformer ved å åpne opp for impulser fra en ytre, fysisk virkelighet som vil berike og variere opplæringens dannelsingsoppdrag. Arbeidsmåten uteskole bidrar derfor til en allsidig undervisning som stimuler flere av elevers interesser og evner (Jordet, 2010). Med utgangspunkt i hvordan Klafki (2001) argumenterer for opplæringens allmenndannende oppdrag, kan arbeidsmåten uteskole invitere til et helhetlig arbeid med opplæringens faglige innhold. Å arbeide med det tverrfaglige BU gjennom arbeidsformen uteskole er derfor i tråd med hvordan Kunnskapsdepartementet (2017) mener at temaene bør uttrykkes i opplæringen (s. 13).

Studiens funn kan samtidig peke i en retning av at det både foreligger utfordringer og handlingsrom til etablerte tradisjoner innenfor tverrfaglige aktiviteter som i arbeidsmåten uteskole. En av utfordringene kom til syne da lærerutdannerne viste til at enkelte skoler siden L97 har hatt tradisjoner for uteskole, mens andre skoler gav seg med arbeidsmåten uteskole når LK06 ble innført. Ved innføringen av LK06, skulle metodefriheten gi lærere en lokal frihet i forbindelse med valg av arbeidsmåter i opplæringen (Blossing et al. 2012). Det er derfor nærliggende å stille spørsmål ved uteskolens utfordringer. Blant skoleeiere, er metodefriheten i LK06 imidlertid ofte erfart som et paradoks (Blossing et al. 2012.). Fra et perspektiv opplever skoleeiere økt grad av handlingsrom og frihet, samtidig som det fra et annet perspektiv oppleves økt grad av rapportering- og tilsynskontroll. Dette støttes av andre studier som finner LK06 som et teoretisk og vurderingstyngende læreplanverk med lite rom for tverrfaglig samarbeid som UBU, på tross av lærernes rom for metodefrihet (Sinnes & Jegstad, 2011; Korsager & Scheie, 2015; Wolla, 2015).

I lys av lærerutdannerne egne erfaringer ble det samtidig hevdet at tverrfaglige aktiviteter som i arbeidsmåten uteskole også krever mye tid, og dette i tråd med at suksessrike prosjekter fordrer nye måter å tenke på. I tillegg ble det sagt at tilsvarende tverrfaglige aktiviteter- og prosjekt også avhenger av den enkelte skoles daglige drift, filosofi og verdier. Dette samsvarer med uttalelsene til Korsager & Scheie (2015), som peker i en retning av at støtte fra skoleledelsen er en forutsetning for å lykkes med tverrfaglige prosjekt. Bjønness & Sinnes

(2019) finner også lite støtte fra skoleledelsen som en hemmende faktor for å imøtekomme BU i opplæringen i sin studie om UBU ved fire videregående skoler, og dette på tross av at alle lærerne i studien er positive til en satsning på UBU. Lærerutdannerne argumenterte på tilsvarende måte for verdien av positive, villige og tålmodige lærere for å lykkes med tverrfaglige aktiviteter- og prosjekt om BU gjennom arbeidsmåter som uteskole.

Det ble samtidig pekt på verdien av å felle ned tverrfaglige aktiviteter- og prosjekt i skolens planer for å skape visjonen om et felles mål som ikke forsvinner med ildsjelene. Dette sammenfaller med hvordan Sinnes (2016) mener at etablering av tverrfaglige prosjekt i skolens handlingsplaner er avgjørende for innvirkningen på skolens praksis. Hvordan lærerutdannerne belyser verdien av ildsjeler slutter seg også til Bjønness & Sinnes (2019) som fremhever ildsjeler som en betydelig faktor for å lykkes med UBU. Svenske studier peker også i retning av at en helhetlig tilnærming avhenger av at skolens virksomhet samarbeider (Bjønness & Sinnes, 2019). Selv om forskning indikerer at suksessen bak tverrfaglige prosjekt avhenger av skolen som helhet, kan suksessen også avhenge av andre faktorer. Deriblant påpekte lærerutdannerne nødvendigheten av å ha en felles forståelse av begrepet *tverrfaglig*. Dette synes å være en viktig faktor for å lykkes med tverrfaglige prosjekt i tråd med Bolstad (2020), som argumenterer for at dette er et begrep som kan forstås på to måter i den overordnede delen av LK20. Sinnes & Straume (2017) mener samtidig at tverrfaglig arbeid også krever en økning i læreres kunnskaper og kompetanser.

Forskning fra Danmark viser at *udeskole* anerkjennes som et pedagogisk potensial for å arbeide med fysisk aktivitet og BU i opplæringen (Bentsen et al. 2013). Jordet (2010) mener på tilsvarende måte at elever får utfordringer, erfaringer og muligheter til å arbeide med sentrale kunnskapsområder i samtlige skolefag gjennom arbeidsmåten uteskole. Ved å slutte seg til Jordet (2010) kan derfor uteskole betraktes som en gunstig arbeidsmåte for å uttrykke BU som tverrfaglig tema i kroppsøvningsfaget. Samtidig uttrykker Jordet (2010) at arbeidsmåten uteskole også har et potensiale for handlingsrom, og at dette handlingsrommet kan fylles ved å benytte nærmiljøet som læringsarena og lokalsamfunnets aktører som en ressurs i opplæringen. Dette er i tråd med hvordan Udir beskriver lokalsamfunnet som en vital del av skolens læringsmiljø (2015c, s. 19).

Lærerutdannerne pekte tilsvarende på verdien av å samarbeide med lokale samfunnsaktører, som frivillige friluftslivsorganisasjoner, for å arbeide med det tverrfaglige temaet BU i en

kroppøvningsfaglig kontekst. Dette kan støttes av Bjønness & Sinnes (2019) som mener at samfunnet enda har et stort potensial for å samarbeide om BU. Jordet (2010, s. 34) uttrykker også at bruk av alternative læringsmiljøer, som naturen, bidrar til at skolen oppretter en sterkere forbindelse med andre aktører i lokalsamfunnet. Et tettere samarbeid med eksterne aktører i lokalsamfunnet ser derfor ut til å frigjøre et potensiale for å uttrykke BU som tverrfaglig tema i kroppøvningsfaget.

5.3.3 Bevegelsesaktiviteter i lys av miljødimensjonen og kroppslig danning

I tråd med hvordan BU fremstilles som tverrfaglig tema i overordnet del av LK20, står det at «teknologiutvikling kan bidra til å løse problemer, men kan også skape nye» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Med sin kronikk fremhever Bjørnara et al. (2016) på tilsvarende måte at BU preges av økt teknologi og stillesittende fritidssysler som et resultat av dagens samfunnsutvikling. Ifølge Bjørnara et al. (2016), bidrar dette deriblant til å true den daglige fysiske aktiviteten som anbefales av Helsedirektoratet [HD]. Fysisk aktivitet defineres eksplisitt som «Enhver kroppsbevegelse initiert av skjelettmuskulatur, som resulterer i en vesentlig økning i energiforbruket utover hvilenivået» (Caspersen, Powell & Christenson, 1985, s. 126). Fysisk aktivitet forbindes derfor ofte med kroppslig bevegelse, og benyttes derfor i all hovedsak som en overordnet betegnelse på en rekke termer innenfor fysisk utfoldelse, slik som kroppøving (Torstveit & Olsen, 2011).

I tråd med Arnolds (1988) læringsdimensjoner, fremmet lærerutdannerne fysisk aktivitet som en sentral del av kroppøvningsfagets relevans til det tverrfaglige temaet BU. Gjennom læring i bevegelse viser Arnold (1988) til at kroppslig læring er en sentral del av fagets praksis, og at dette inkluderer alle aktiviteter som viser seg gjeldende innenfor elevers bevegelseskultur. Ved å slutte seg til denne læringsdimensjonen omtalte lærerutdannerne egenverdien av den kroppslige læringen som et uttrykk for den sosiale dimensjonen for BU (FN-Sambandet, 2019). Dette samsvarer med hvordan Arnold (1988) understreker at *læring i bevegelse* viser til bevegelsens egenverdi; gleden og mestringen. I LK20 skal faget fortsatt inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Dette kommer til syne i fagets relevans og sentrale verdier, hvor det fremmes som et mer variert fag enn tidligere (Udir, 2019a). Betydningen av et variert fag appellerer også til hvordan Klafki (2001) fremmer verdien av allsidige ferdigheter i sitt helhetlige syn på danning. På tilsvarende måte argumenterte lærerutdannerne for å uttrykke BU som tverrfaglig tema i kroppøvningsfaglig undervisning gjennom ulike former for bevegelsesaktivitet.

Lærerutdannerne anerkjente svømming som en sentral bevegelsesaktivitet for å øve på trygg ferdsel i kroppsøvningsfaget. Dette er i tråd med fagets tverrfaglige beskrivelse, som viser til at BU blant annet handler om trygg og bærekraftig ferdsel (Udir, 2019a). Fagets historiske tradisjon bærer preg av ulike kompetansemål som berører skolens svømme- og livredningsopplæring (Lyngstad, 2019). Svømming er i fagets læreplan fortsatt en sentral del av fagets bevegelsesaktiviteter i LK20, og i tråd med kompetansemålene skal deler av svømme- og livredningsopplæringen foregå utendørs (Udir, 2019a). Dette sammenfaller med at de fleste drukningsulykker i Norge i 2018 skjedde utendørs (Tronerud, Odberg, Gjølme & Grydeland, 2019). Det kan samtidig bidra til å underbygge hvordan lærerutdannerne beskriver landets kystklima og kulturelle mangfold som forutsetninger for at livbergende opplæring bør gjennomføres utendørs. I tråd med det overnevnte skaper det et tydeligere bilde av hvordan svømming kan være et uttrykk for det tverrfaglige temaet BU (Udir, 2019a).

Det ble også identifisert eksempler på bevegelsesaktiviteter med miljøvennlige hensikter, noe som samsvarer med hvordan miljøvennlig atferd anerkjennes som en måte å imøtekomme BU i praksis på (Høyem, 2008; Klima- og miljødepartementet, 2016). Bjørnara et al. (2016) har imidlertid påpekt at fysisk aktivitet ikke nødvendigvis er bærekraftig, fordi bevegelsesaktiviteter som tilrettelegges i naturens omgivelser ikke alltid kommer miljøet til gode. Dette appellerer til rapporten «*Folkehelse og bærekraftig samfunnsutvikling*» som fremhever at måten naturen benyttes på har store konsekvenser for både natur og mennesker (HD, 2018). For å invitere til fysisk aktivitet som kan identifiseres som mer bærekraftig, fremhever derfor Bjørnara et al. (2016) verdien av å benytte nærmiljøet. Mer fysisk aktivitet og mindre CO₂-utslipp menes deriblant å være fordeler som kommer miljøet til gode. HD (2018) anerkjenner på lik linje hvordan mindre utslipp av klimagasser kan være et positivt bidrag til den generelle folkehelsen når de argumenterer for hvorfor et «trygt, rent og giftfritt miljø» er viktig for helsen i befolkningen (s. 13).

En antakelse om at miljøet også har innflytelse på den generelle folkehelsen indikerer også at det finnes en sammenheng mellom folkehelse og bærekraft (HD, 2018, s. 13). Dette på tross av at det også har vært mulig å oppdrive argumentasjon for at fysisk aktivitet ikke gagnar miljøet (Bjørnara et al. 2016; HD, 2018). Hofstad & Bergsli (2017) har blant annet studert sammenhengen mellom sosial bærekraft og folkehelse, og uttrykker at det belyser et slektskap med menneskets behov og sosial rettferdighet i sentrum. Slektskapet som fremheves av Hofstad & Bergsli (2017) kan for øvrig synes å være et eksempel på hvordan BU kan

synliggjøres gjennom den sosiale dimensjonen for BU, hvor målet er at alle mennesker på et rettferdig og trygt grunnlag, får et anstendig liv (FN-Sambandet, 2019). På samme tid hviler det et etisk ansvar i å fremme like muligheter for god helse og livskvalitet hos alle mennesker, i tråd med FNs bærekraftsmål nummer 3, «*god helse*» (HD, 2018). Ifølge HD (2018) er god helse en egenverdi i seg selv, noe lærerutdannerne også brukte som et argument for hvordan bevegelsesaktivitetens egenverdi og helsegevinst er en viktig del av BU.

Helsegevinsten som kan oppnås ved å være i bevegelse, kan bidra til å uttrykke BU i et nytteperspektiv i tråd med Arnolds (1988) læringsdimensjoner. Med utgangspunkt i *læring gjennom bevegelse*, skildrer Arnold (1988) hvordan fysisk aktivitet kan brukes for å oppnå nytteverdige fordeler som god helse og livskvalitet, og dette er fordeler som synes å verdsettes av HD (2018). På tilsvarende måte henviser Ommundsen (2013) til en rekke studier som har dokumentert både fysiske og mentale helsegevinster av fysisk aktivitet, en nytteverdi som ser ut til å komme individet til gode. Ommundsen (2013) fremmer samtidig betydningen av god motorikk, som synes å være en viktig faktor for å ivareta sosial inklusjon blant jevnaldrende elever. I lys av Meld. St. 13, «*Muligheter for alle – Fordeling og sosial bærekraft*», ser også bevegelsens nytteverdi også ut til å komme fellesskapet til gode, da det også anerkjennes som et bærekraftig bidrag til å redusere sosioøkonomiske helseforskjeller i befolkningen (Finansdepartementet, 2019, s. 98).

5.4 Forutsetninger for bærekraftig utvikling i kroppsøvfingsfaget

5.4.1 Erfaringer med bærekraftig utvikling – et direktiv for praksis

Lærerutdannerne pekte på ulike forutsetninger som de mente var sentrale for å uttrykke BU i kroppsøvfingsfagets praksis, og dette så ut til å sammenfalle med hvordan de skildret sin forståelse av BU og sine tidligere erfaringer med BU i opplæringen. Dette er i tråd med hvordan Gadamer (2012) viser til at alle erfaringer er forankret i en kunnskapsbase som er opparbeidet over tid. Hvilke forutsetninger som ble fremhevet av lærerutdannerne, kan også sees i lys av hvordan Imsen (2016) viser til at lærerens bakgrunn og erfaringer-, og Green (2002) viser til at lærerens ideologi og habitus bidrar til å påvirke hvordan de reflekterer rundt undervisningens praksis. Goodlads (1979) læreplanteori belyser samtidig at forutsetningene som ble foreslått er et resultat av lærerutdannernes egen læreplanforståelse.

5.4.2 Fagets friluftslivstradisjon

I kjølvannet av lærerutdannernes bakgrunn og erfaringer, ble friluftsliv identifisert som en

sentral forutsetning for å uttrykke BU som tverrfaglig tema i kroppsøvningsfaget. Dette sammenfaller med at friluftslivsundervisning er en viktig forløper for å utvikle en forståelse av BU (Palmer & Suggate, referert i Higgins & Kirk, 2006). Som et av fagets hovedområder i LK06, beskrives friluftsliv på følgende måte: «Friluftsliv omfatter kompetanse som trengs for å kunne ferdes i og verdsette opphold i naturen. Det skal legges vekt på lokale friluftstradisjoner, bruk av nærmiljøet og hvordan man kan orientere seg og oppholde seg i naturen til ulike årstider» (Udir, 2015a). Fagets hovedområder lar seg imidlertid erstattes av kjerneelementer som et resultat av fagfornyelsen (Udir, 2019b). Som følge av den strukturelle læreplanendringen, er friluftslivsbegrepet uttrykt i fagets relevans og sentrale verdier, som en bevegelsesaktivitet under kjerneelementet bevegelse, og kroppslig læring og under kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel (Udir, 2019a). I tråd med fagets nye læreplan, viser funnene at lærerutdannerne i all hovedsak knytter friluftslivets verdier til det tverrfaglige temaet BU, og kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel.

Fagets dreining av friluftslivsbegrepet fra LK06 til LK20 ble imidlertid omtalt som positivt for friluftslivets legitimeringsgrunnlag, og dette kom til uttrykk da lærerutdannerne knyttet det til beskrivelsen i kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel. Dette kan støttes ved at kjerneelementet bygger på friluftslivsbeskrivelsen i LK06, fordi det står at elever fortsatt skal oppleve friluftslivskulturer og bruk av nærmiljøet (Udir, 2015a). I LK06 er det imidlertid også lagt vekt på at friluftslivet skal bidra at elever utvikler en gitt kompetanse, som en forutsetning for å kunne ferdes- og oppholde seg i naturen til ulike årstider (Udir, 2015a). Dette kan derfor plasseres i kontrast til deler av beskrivelsen i kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel i LK20, som på en annen måte uttrykker at elever skal utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter, med fokus på naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel (Udir, 2019a). Det ser dermed ut til at elevenes *utforskning* fremmes som viktig for fagets friluftsliv innenfor rammen av LK20, sammenlignet med elevenes *kompetanseutvikling* som så ut til å være viktig i friluftslivsundervisningen i LK06.

Hvordan kroppsøvningsfagets læreplan ser ut til å vektlegge elevenes utforskning, ble fremhevet som en forutsetning for å uttrykke BU som tverrfaglig tema i tråd med elevenes mestringsopplevelser. Dette appellerer til Abelsen & Leirhaugs (2017) systematiske kunnskapsoversikt over nasjonale friluftslivstudier, som bekrefter at friluftslivsundervisning gir elever gode opplevelser i form av rekreasjon og mestring, dersom det også tilrettelegges for elevmedvirkning. Elevenes individuelle mestringsopplevelser er en vesentlig del av

kroppøvningsfagets verdier (Udir, 2019a) Funnet sammenfaller derfor med fagets mål om å inspirere- og bidra til bevegelsesglede og kroppslig læring for alle elever, hvor mestringsaspektet blir en viktig del av det tverrfaglige temaet BU. Lærerutdannerne mente også at kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel imøtekommer den utforskende eleven i tråd med hvordan det kan fremme verdien av lavterskelaktiviteter (Udir, 2019a).

Implementeringen av kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel ble derfor betraktet som et legitimeringsgrunnlag for fagets friluftslivstradisjon, i tråd med hvordan lærerutdannerne oppfatter at kjerneelementet senker terskelen for å benytte friluftslivsundervisning som en ramme for det tverrfaglige temaet BU.

Lærerutdannerne belyste imidlertid faktorer som tid, utstyr, kompetanse og velvilje hos skoleeiere som didaktiske utfordringer knyttet til kroppøvningsfagets friluftslivstradisjon. Dette ser ut til å underbygges av annen forskning, som også finner mangel på tid som en hemmende faktor for friluftslivsundervisning i faget. Forskning viser samtidig tendenser til at lærere opplever mangel på kompetansen som kreves for å gjennomføre en fullverdig friluftslivsundervisning (Engelsen, 2014; Leirhaug & Arnesen, 2016). Dette synes å samsvare med lærerutdannernes oppfattelse av at dagens tilnærming til friluftsliv ofte forbindes med krevende og ekstreme aktiviteter. Lærerutdannernes oppfattelser kan støttes av Rafoss & Seippel (2016), som på tilsvarende måte uttrykker at dagens moderne friluftsliv ofte gjenkjennes av diverse ekstremsportaktiviteter (Rafoss & Seippel, 2016).

Flere av lærerutdannerne påpekte at innholdet i friluftslivsundervisningen i all hovedsak preges av lærerens subjektive tolkning av læreplanen, noe som også kommer til uttrykk gjennom Goodlads (1979) læreplanteori. Dette kan bidra til å forklare hvordan lærerutdannerne erfarer at lærere identifiserer friluftslivet med høyterskelbaserte aktiviteter. Lærerutdannernes erfaringer kan for øvrig støttes av annen forskning som viser til at flere lærere føler på manglende kompetanse i friluftsliv, og dermed prioriterer alternative undervisningsrammer (Engelsen, 2014). I tråd med kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel, argumenterte lærerutdannerne imidlertid for hvordan enkle naturopplevelser kan fremme et lavterskelbasert friluftsliv som heller fokuserer på å utvikle et godt forhold til natur. Dette ser ut til å være viktig ut fra hvordan Klima og miljødepartementet (2016) beskriver at friluftslivet kan bidra til å gi den enkelte et forhold til naturen, og dermed økt vilje til å foreta miljøvennlige valg. Høyem (2008) fremhever tilsvarende hvordan positive naturopplevelser ser ut til å fremme et ønske om å ivareta naturen.

Det har helt tilbake til 1970-årene vært argumentert for at friluftsliv skulle være en bidragsyter i forbindelse med naturvern og miljøutfordringer (Leirhaug, 2010, s. 133). Dette ser ut til å gjenkjennes i tråd med hvordan BU ble knyttet inn mot friluftslivsundervisningen i LK06 (Udir, 2006a). Ut fra hvordan FN-Sambandet (2019) definerer BU, ser det ut til at friluftslivets verdi i all hovedsak sammenfaller med miljødimensjonen. For at friluftslivet skal reflektere et helhetlig arbeid med BU i kroppsøvningsfaget i tråd med FN-Sambandet (2019), bør det også kunne legitimeres gjennom den sosiale- og økonomiske dimensjonen. Selv om friluftslivet har en tradisjon innenfor natur- og miljø, uttrykker Abelsen & Leirhaug (2017) følgende: «Friluftslivet kan ikke leses rett ut av læreplanene, det må fylles med mening og verdi» (s. 28). Med inspirasjon fra Abelsen & Leirhaug (2017) vil det si at det tverrfaglige temaet BU kom uttrykkes på en måte som gir friluftslivet en betydning utover miljødimensjonen. Dette sammenfaller med hvordan friluftslivsbegrepet, på lik linje med kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel, også synliggjøres i kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring og i fagets relevans og sentrale verdier (Udir, 2019a).

Som et eksempel på hvordan den økonomiske dimensjonen for BU (FN-Sambandet, 2019) kommer til uttrykk i kroppsøvningsfaget, belyste lærerutdannerne verdien av et primitivt og nært friluftsliv. Dette sammenfaller for øvrig med hvordan det enkle og nære friluftslivet fremmes som et ideal for et miljøvennlig friluftsliv (Høyem, 2008). Det er også nærliggende å vise til hvordan Nils Faarlund, «friluftslivets far», mener at mennesket skal benytte naturen uten å være utstyrsavhengig (Leirhaug, 2007). Utstyret utgjør imidlertid en vesentlig del av friluftslivet, hvor det i kjølvanet av moteindustrien karakteriseres som kulturavhengig (Helle, 2011). Dersom dette overføres til en kroppsøvningsfaglig kontekst, vil utstyret oppfattes som de elementene som befinner seg mellom elevene og aktiviteten som praktiseres. Utstyret vil derfor være en faktor som bidrar til å avgjøre hvilke aktiviteter eller øvelser det er mulig å tilrettelegge for i undervisningen. På denne måten vil utstyret påvirke målet med- og innhold i undervisningen, og gjenspeiles derfor som en rammefaktor i tråd med den didaktiske relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2014).

Å fremheve utstyr som et uttrykk for den økonomiske dimensjonen for BU (FN-Sambandet, 2019), kan også stemme overens med hvordan Helle (2017) identifiserer økonomi som en gjennomgående faktor for at enkelte aktiviteter ikke lar seg gjennomføre i opplæringen. Lærerutdannerne understreket også betydningen av hvordan læreren trer frem som et godt eksempel og anerkjenner verdien av det enkle utstyret, som kan sluttes seg til hvordan

Brattenborg & Engebretsen (2013) beskriver at den gode lærer inspirerer elevene ved å være en god rollemodell. Lærerutdannerne fremhevet deriblant muligheten for å uttrykke BU som tverrfaglig tema i kroppsøvningsfaget ved å skape et fokus på gjenbruk og vedlikehold i undervisningen. En mindre utstyrskrevenne undervisningspraksis ble i den forlengelse argumentert for å kunne jevne ut sosioøkonomiske forskjeller i faget, noe som i tråd med FN-Sambandet (2019) ser ut til å underbygge den sosiale dimensjonen for BU. Det imøtekommer også FNs bærekraftsmål nummer 12, «ansvarlig forbruk og produksjon», som handler om å redusere vareproduksjonens miljødeleggelse og ressursbruk (FN-Sambandet, 2019).

Lærerutdannerne hevdet at friluftslivsundervisningen ofte forutsetter et utstyrspress, som et resultat av at moderne friluftslivsaktiviteter også fordrer mer utstyr for å kunne praktiseres. I Meld. St. 18, «*Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet*», skrives det tilsvarende at deler av friluftslivet synes å være preget av menneskets selvrealisering og private forbruk, hvor klær og aktivitetsutstyr har fått økt oppmerksomhet med tiden. Den aktuelle forbrukspraksisen omtales videre som en slags «sportifisering» av friluftslivet, hvor naturen blir en arena for fysisk utfoldelse og fysisk krevende aktiviteter (Klima- og miljødepartementet, 2016, s. 23). En sportifisering av friluftslivet ser derfor ut til å være forankret i et antroposentrisk perspektiv, som i tråd med Sæle et al. (2019) bryter med en BU når naturen blir omgjort til en arena for menneskelig rekreasjon. Også Mytting & Bischoff (2008) fremhever hvordan friluftslivet har utviklet seg til å bli et overskuddspreget fenomen i tråd med hvordan mennesker benytter naturen for å fremme eget velvære.

I kjølvannet av hvordan lærerutdannerne belyste det antroposentriske perspektivet, ble friluftslivets betydning identifisert som et paradoks. Dette kom til syne da lærerutdannerne argumenterte for hvordan friluftslivet også kan skape en verdikonflikt i kroppsøvningsfaget, og tilsvarende bryte med det tverrfaglige temaet BU. Lærerutdannerne belyste deriblant utfordringen med å fremme et friluftsliv som ikke belaster naturen og miljøet i tråd med dagens moderne transport- og utstyrsbruk. Dette sammenfaller med hvordan Bjørnara et al. (2016) beskriver at samfunnsutviklingen bidrar til å motarbeide bærekraftige aktivitetsvaner i befolkningen. Lærerutdannerne mente samtidig at dagens friluftsliv gjenkjennes av å benytte naturen som en sentral arena for å tilfredsstille menneskets rekreasjon og selvrealisering, som er i tråd med hvordan Goga et al. (2018) og Sæle et al. (2019) skildrer et antroposentrisk syn på natur. Det er derfor nærliggende å fremheve hvordan Goodlad (1979) læreplanteori kan

illustrere hvordan det tverrfaglige temaet BU kan uttrykkes i kroppsøvingsfaget på bakgrunn av lærerens tolkning av friluftslivets muligheter og utfordringer.

5.4.3 Natur- og nærmiljø som læringsarena

Bruk av nærmiljøet har som tidligere nevnt vært en sentral del av opplæringen over flere læreplanskifter (Jordet, 2010; Imsen, 2016). Samtidig argumenterer flere danske lærere for at opphold i naturens nærmiljø som en strategi for å nå bærekraftige mål (Bentsen et al. 2013). Verdien av å benytte nærmiljøets rammer snakkes blant annet frem for å gagne miljøet (Bjørnara et al. 2016), samtidig som det bidrar til å utfordre elevers fysiske, mentale og sosiale kapasitet (Jordet, 2010). I kroppsøvingsfagets nye læreplan er det mulig å identifisere en satsning på økt bruk av nærmiljøet i undervisningen (Udir, 2019a). Dette slutter seg til hvordan Klima og miljødepartementet (2016) på tilsvarende vis adresserer behovet for økt satsing på bruk av nærområdet for å fremme velferd og folkehelse (s. 10).

Nærområdet er en arena som inviterer til mange muligheter og begrensninger med undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2014). Dette slutter seg til dansk forskning som viser at nærområdet er viktig for å arbeide med BU og fysisk aktivitet i opplæringen (Bentsen et al. 2013). På tilsvarende måte kan den didaktiske relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2014) vise til at bruk av nærmiljøet er en vesentlig del av kroppsøvingsfagets undervisningspraksis, fordi det besitter et praktisk-estetisk faginnhold som også avhenger av ytre faktorer for å gjennomføre flere opplæringsmål. I fagets nye læreplan kommer dette til uttrykk på følgende måte: «Elevane skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider» (Udir, 2019a). Udir (2019a) fremhever også naturen som en sentral danningsarena i opplæringen, som sammenfaller med hvordan lærerutdannerne omtalte natur- og nærmiljøet som en sentral arena for å la det tverrfaglige temaet BU komme til uttrykk i en kroppsøvingfaglig kontekst.

Miljødepartementet (2013) belyser for øvrig at nærmiljøets potensiale ikke utnyttes til det fulle, og peker på manglende lærerkunnskap som en mulig årsak. Dette indikerer at lærerens erfaringer og kompetanse også er avgjørende for å se hvilke muligheter nærområdet faktisk inviterer til. I kjølvannet av den formelle læreplan (Goodlad, 1979) kan det tenkes at kroppsøvingsfagets satsning på nærområdet i LK20 også reflekterer et behov for kvalifiserte lærere som evner å innfri dets potensiale. Dette samsvarer for øvrig med hvordan lærerutdannerne oppfattet lærerens arenavalg som en viktig del av å fremme et bærekraftig kroppsøvingfag. Lærerutdannerne argumenterte derfor for viktigheten av reflekterte lærere,

og knyttet dette opp mot verdien av å tilrettelegge undervisningen i nærmiljøet. I tråd med FNs bærekraftsmål nummer 13, «*stoppe klimaendringene*», vil et fag som tar utgangspunkt i kortreise aktiviteter være fordelaktig fordi det bidrar til å redusere miljøfiendtlige utslipp (FN-Sambandet, 2019). Bruk av nærmiljøet er også forenlig med hvordan lærerutdannerne argumenterte for å gjøre fagets friluftslivspraksis mer tilgjengelig og bærekraftig. Å tilrettelegge for et enkelt friluftsliv i nærområdet som et uttrykk for det tverrfaglige temaet BU i faget er også nært knyttet til hvordan (2008) skildrer en miljørettet atferd.

Bruk av natur- og nærmiljøet som læringsarena har så langt vært diskutert innenfor rammen av miljødimensjonen for BU, som handler om å ivareta klimaet og naturen som fornybare ressurser (FN-Sambandet, 2019). For å ivareta klimaet og naturen som fornybare ressurser i kroppsøvningsfaget, er det i tråd med Bjørnara et al (2016) derfor viktig at nærmiljøet også blir et utgangspunkt for å gjøre friluftslivsundervisningen og den fysiske aktiviteten mer bærekraftig. Lærerutdannerne mente imidlertid at et større fokus på bruk av nærmiljøet i faget også kan være et uttrykk for den sosiale og økonomiske dimensjonen for BU (FN-Sambandet, 2019) fordi det kan bidra til å begrense det økonomiske- og sosiale presset elever og foreldre kan oppleve i skolen, og særlig knyttet til friluftslivsundervisning. Dette appellerer til hvordan Klima- og miljødepartementet (2016) også skildrer at klær og utstyr har utviklet seg til å bli en vesentlig del av friluftslivet (s. 23).

I tråd med nevnt litteratur fremstilles nærmiljøet som en bærekraftig læringsarena (Høyem; 2008, Bjørnara et al. 2016; Klima- og miljødepartementet, 2016). Det kan imidlertid tenkes at hyppigere bruk av nærmiljøet også kan utløse en verdikonflikt fordi det kan medføre økt belastning på naturens ressurser. Det er derfor nærliggende å stille spørsmål til om satsningen på bruk av nærmiljøet i opplæringen (Udir, 2019a) og i et velferds- og folkehelseperspektiv (Klima- og miljødepartementet, 2016) vil være forenlig med målsettingen med BU på sikt. Ifølge Næss (1991) er mennesket menneskets behov og velvære underlagt naturens verdi, og skiller tydelig mellom å bruke naturen som aktivitetsarena, og å være i ett med naturen basert på dens prinsipper. Ifølge Sæle et al. (2019) mener derfor Næss at naturen anvendes som bruksarena når aktiviteten utføres i naturens omgivelser med utgangspunkt i utøverens egne prinsipper. Beskrivelsen av kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel (2019a) ser derfor ut til å kunne stå i en spagat mellom et økosentrisk natursyn på den ene siden, og et antroposentrisk natursyn på den andre. Udir (2019a) fremhever at elever skal utforske nærmiljøet på naturens premisser, noe som sammenfaller med den økosofiske tankegangen til

Næss (1999). I tråd med Udir (2019a) skal elever også benytte nærområdets omgivelser for å utforske egne grenser, som imidlertid kan vise til hvordan naturen omgjøres til en bruksarena (Sæle et al. 2019).

Bærekraftig ferdsel fremstilles som sentralt i den tverrfaglige beskrivelsen av BU i kroppsøvningsfaget. Dette kommer til syne i fagets kompetansemål etter 4. og 10. trinn, hvor det uttrykkes at elever skal øve på- og gjennomføre *sporløs ferdsel* (Udir, 2019a). Sporløs ferdsel er samtidig å identifisere som en plikt i den nasjonale allemannsretten, og ifølge Miljødirektoratet (2018) er dette en lovfestet, gratis fellesgode, som gjør at samtlige kan ferdes fritt i Norges natur. Sporløs ferdsel ble tilsvarende funnet som et sentralt eksempel på hvordan lærerutdannerne mente at BU kan uttrykkes som tverrfaglig tema i fagets praksis. Det er imidlertid nærliggende å tenke at det er utfordrende å gjennomføre en ferdsel i naturens omgivelser uten å etterlate noen former for spor. Slik Mytting & Bischoff (2008) gir uttrykk for, vil det alltid foreligge ulike former for spor i naturen, som stier og bålplasser.

For å bidra til at naturen forblir så ren og urørt som mulig, kan en derimot følge prinsippet om sporløs ferdsel ved å etterlate så få spor som mulig. I tråd med Mytting & Bischoff (2008) kan dette eksempelvis være å bringe med seg søppelet sitt tilbake, eller å rydde og fjerne tillagde reisverk som bålplasser og gapahuker. Miljøvettreglene viser et tilsvarende engasjement for et mer sporløst friluftsliv, og fremhever verdien av selve naturoplevelsen (Den Norske Turistforening [DNT], 2016). Prinsippet om sporløs ferdsel kan på dette grunnlag se ut til å fremme en miljøvennlig atferd, og kan derfor være et uttrykk for hvordan BU kommer til uttrykk som tverrfaglig tema i kroppsøvningsfaget.

Prinsippet om sporløs ferdsel ble sammen med positive naturoplevelser tett forbundet med det tverrfaglige temaet BU, og av lærerutdannerne ble dette omtalt som forutsetninger for å fremme miljørettet atferd hos elever i kroppsøvningsfaglig undervisning. På tilsvarende måte fremhever både Høyem (2008) og Klima- og miljødepartementet (2016, s. 10) hvordan gode naturoplevelser kan stimulere til miljørettet atferd og et bedre forhold til natur. I tråd med Sæle et al. (2019) kan det samtidig tenkes at ulike naturoplevelser gir elevene flere erfaringer, og gir de forutsetninger for å reflektere over eget forhold til natur. Sæle et al. (2019) skildrer derfor et utdanningsprosjekt som sikter mot å stimulere elevens identitetsutvikling ved å tilrettelegge for hvordan det er å oppleve naturen gjennom et antroposentrisk- og økosentrisk perspektiv. Et slikt utdanningsprosjekt synes å være

berikende i lys av opplæringens danningsoppdrag, som handler om å la elever få erfare samfunnet, og dermed naturen, på ulike måter (Kunnskapsdepartementet, 2017).

6.0 Avsluttende diskusjon og oppsummering

Selv om Goodlads (1979) læreplanteori kan bidra til å plassere studiens funn i et metaperspektiv, viser funnene samtidig til at lærerens undervisningspraksis er et sammensatt fenomen som ikke alltid lar seg forklare ut fra modeller og teoretiske perspektiver. Imsen (2016) understreker derfor at det ikke finnes en gitt vei fra læreplanens teori til undervisningens praksis. Den didaktiske relasjonsmodellen klargjør på tilsvarende måte at det ikke finnes en forutbestemt vei fra teori til praksis, ettersom endringer i et av de didaktiske elementene kan være nok til å påvirke det helhetlige undervisningsbildet (Lyngsnes & Rismark, 2014). Dette sammenfaller med hvordan lærerutdannerne identifiserte kompetanse, tid, utstyr, økonomi, kollegialt samarbeid og støttende skoleledelse som rammer for læringsarbeidet med det tverrfaglige temaet BU. Studien viser imidlertid at den didaktiske relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2014) kan være et veiledende verktøy for å planlegge hvordan BU kan uttrykkes som tverrfaglig tema i kroppsøvningsfaget, samtidig som den viser at Goodlads (1979) læreplanteori kan bidra til læreplanforståelse.

Denne studien undersøkte hvordan lærerutdannere forstår BU, og det ble derfor vist til teori og tidligere forskning som definerer *hva* BU er, og *hvorfor* det er et samfunnsaktuelt begrep (WCED, 1987; UNESCO, 2005; Udir, 2006a; Kunnskapsdepartementet, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2017). På tross av begrepets historiske tradisjon, ble det funnet en felles enighet blant lærerutdannerne om BU oppfattes som et komplekst og ullent begrep. I tråd med faglitteraturen ble det samtidig vist til at BU ser ut til å være et begrep som forankres i en tradisjon innenfor natur- og miljøvern, og at dette sammenfaller med hvordan studien identifiserte klima- og miljø som et knutepunkt for BU. Lærerutdannerne argumenterte imidlertid for at begrepet også rommes av en innovativ betydning, og etterlyser derfor en banebrytende definisjon som kan bidra til å skape en mer konsentrert forståelse av *hvordan* den bærekraftige utviklingen imøtekommes i praksis.

Studien undersøkte også hvordan lærerutdannerne mener at BU kan uttrykkes som tverrfaglig tema i grunnopplæringens kroppsøvningsfag. I tråd med FN-Sambandets (2019) tre dimensjoner for BU, mente flertallet av lærerutdannerne at miljødimensjonen er fagets tydeligste forbindelse til det tverrfaglige temaet BU. Lærerutdannerne belyste dette ved å argumentere for dets relevans til fagets friluftslivstradisjon og kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel. I den forlengelse oppfattet de at det primitive friluftslivet og arbeidsmåten

uteskole fremmer BU ved å bruke natur- og nærmiljøet som lærings- og dannelsesarena. Hvordan BU kan uttrykkes som tverrfaglig tema i tråd med miljødimensjonen, gir samtidig en tydeligere oppfatning av fagets forbindelse til FNs bærekraftsmål nummer 13, «*stoppe klimaendringene*» (FN-Sambandet, 2019).

Noen av lærerutdannerne begrunnet også betydningen av å se sammenhengen mellom de tre dimensjonene for BU som en helhetlig del av kroppsøvningsfagets læringsarbeid, en begrunnelse som slutter seg til hvordan FN-Sambandet (2019) ønsker at det skal arbeides for en BU. Ressurser og utstyr ble derfor fremmet som eksempler på hvordan BU kommer til uttrykk i tråd med den økonomiske dimensjonen for BU. Det er tidligere også vist til hvordan dette kan reflektere betydningen av bærekraftsmål nummer 12, «*ansvarlig forbruk og produksjon*» (FN-Sambandet, 2019). I lys av den sosiale dimensjonen for BU var det for lærerutdannerne også viktig å få frem at BU handler om individets helse, noe som appellerer direkte til FNs bærekraftsmål nummer 3, definert som «*god helse*» (FN-Sambandet, 2019). I tråd med fagets egenart anerkjente lærerutdannerne derfor verdien av kroppslig læring, mestring og samhandling. Dette samsvarer for øvrig med hvordan HD (2018; 2019) mener at fysisk aktivitet bidrar til å ivareta og forbedre den generelle folkehelsen.

Hvordan BU ser ut til å kunne uttrykkes på ulike måter i kroppsøvningsfaget, kan være viktig for å imøtekomme bærekraftsmålet om en «inkluderende, rettferdig og god utdanning som fremmer muligheter for livslang læring for alle» på lokalt nivå (FN-Sambandet, 2019). Verdien av allsidig undervisning appellerer også til Klafkis (2001) danningsteoretiske perspektiv, som bidro til å diskutere hvordan BU sammenfaller med fagets dannelses kvaliteter og dets mål om å danne elever til solidariske samfunnsborgere (Udir, 2019a). I tråd med elevers identitetsutvikling, oppfattet lærerutdannerne det som sentralt å stimulere til miljørettet atferd og handlingskompetanse for en BU gjennom diskusjon, kritisk refleksjon og dybdelæring. For å realisere dette fremmet lærerutdannerne verdien av lærerens kvaliteter, som er forenlig med hvordan Imsen (2016) skildrer at lærerens bakgrunn og erfaringer har betydning for undervisningens praksis. I tråd med Imsen (2016) er det også nærliggende å vise til at den oppfattede læreplan (Goodlad, 1979) underbygger hvordan lærerutdannerne mener at BU kan uttrykkes som tverrfaglig tema i kroppsøvningsfaget i grunnopplæringen.

6.1 Praktiske implikasjoner

Som en del av oppsummeringen kan det også angis noen implikasjoner for praksis. Det er først og fremst viktig å fremheve at dette er en kvalitativ studie som hadde formål om å undersøke lærerutdanneres forståelse av det tverrfaglige temaet BU. Det betyr at studiens funn ikke forklarer hvordan andre målgrupper forstår og mener at BU kan uttrykkes som tverrfaglig tema innenfor rammen av LK20. Studiens problemområde viser samtidig til hvordan det tverrfaglige temaet BU inngår som en ny prioritering i kroppsøvningsfaget. Det bør derfor tas høyde for at lærerutdannerne reflekterte rundt et fenomen som fortsatt har til gode å erfares i praksis. Tilgangen på relevant og forskningsbasert kunnskap var imidlertid også begrenset, da det foreløpig ikke ut til å eksistere tilsvarende studier på feltet. Det forelå ellers en variasjon i lærerutdanneres erfaringsbaserte kunnskap fra kroppsøvningsfaget i grunnopplæringen, på tross av at alle ble rekruttert fra Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Institutt for idrett, kosthold, og naturfag.

En annen konsekvens for praksis kan knyttes til kvaliteten på studiens intervjuguide. For som nevnt i det metodiske kapittelet, ble det benyttet en midlertidig intervjuguide for å rekke gjennomføringen av pilotstudien før datainnsamlingen skulle starte. Det ble derfor ikke mulig å teste eller vurdere kvaliteten på den opprinnelige intervjuguiden, som måtte ferdigstilles i tråd med lanseringstidspunktet til LK20. Studien er imidlertid verdifull for praksis da den gir innsikt i hvordan BU *kan* forstås og komme til uttrykk som tverrfaglig tema i kroppsøvningsfaget. Selv om det også må tas høyde for at kvalitative studier som denne ikke danner grunnlag for generalisering, mener Thagaard (2018) at kvalitative funn kan bidra til å forstå sosiale fenomener i tilsvarende kontekster. I tråd med Thagaard (2018) er det derfor nærliggende å være nysgjerrig på hvilken overføringsverdi studien *kan* ha til kroppsøvningsfagets praksis, og til beslektede studier i fremtiden.

6.2 Perspektivering

Som nevnt, er det tverrfaglige temaet BU et resultat av en ny prioritering i kroppsøvningsfaget. Det vil derfor være naturlig å foreslå at fremtidig forskning bør rettes mot å samle mer erfaringsbasert kunnskap om hvordan BU forstås og kommer til uttrykk som tverrfaglig tema i faget innenfor rammen av LK20. For å kartlegge hvorvidt læringsmålene som er knyttet til det tverrfaglige temaet BU imøtekommes i fagets praksis, bør fokuset rettes mot hvordan lærere tilrettelegger undervisningspraksisen, og elevers påfølgende erfaringer. Som et direktiv for fremtidig forskning er det derfor nærliggende å fremheve betydningen av å fremme den

oppfattede, gjennomførte og erfarte læreplan i kjølvannet av Goodlads (1979) læreplanteori. Dette er retningsgivende forslag som i tråd med annen forskning antyder at forskningsfeltet har et potensial for utvikling (Straume, 2016; Sinnes & Straume, 2017; Gabrielsen & Korsager, 2018; Bjønnes & Sinnes, 2019).

Studien kan ellers bidra til å implisere at fremtidig forskning bør ta høyde for at det foreløpig ikke tales et fellesspråk for BU. Samtidig viser det seg at kroppsøving også oppfattes som et aktivitets- og rekreasjonsfag med et uklart faginnhold og kunnskapsobjekt, og står ifølge Ommundsen (2013) med disse følger ovenfor et legitimeringspress. I kjølvannet av studiens funn ser et mangesidig tolkningsrom av BU imidlertid ut til å være en eventualitet for praksis, og i lys av Goodlads (1979) læreplanteori er det derfor nærliggende å tenke at praksisen blir sprikende. I tråd med Annerstedt (2008) kan en ullen forståelse av BU blant lærere i kroppsøving i verste fall føre til fragmentering og en ytterligere svekkelse av fagets legitimeringsgrunnlag. Det kan derfor være formålstjenlig å berike forskningsfeltet med kvantitative studier som kan utfylle kvalitative funn i studier som denne.

Målsettingen med innføringen av tverrfaglige temaer er at elever skal utvikle forståelse og kompetanse på tvers av fag i lys av dagsaktuelle og fremtidige samfunnsutfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13), og en slik målsetting krever utvilsomt tilgang på gode lærere. I den forlengelse stadfester nasjonalt råd for lærerutdanning (2016a; 2016b) at fremtidens lærerstudenter skal være kvalifiserte for å fremme de kunnskaper, holdninger og handlingskompetanser som kreves for å imøtekomme BU som en samfunnsaktuell utfordring. Prioriteringen av det tverrfaglige temaet BU ser i så måte ut til å være viktig for FNs mål om å integrere UBU i nye læreplaner i en helhetlig og tverrfaglig dimensjon (FN-Sambandet, 2019). Det er også nærliggende å stille spørsmål til om denne prioriteringen også blir et springbrett inn mot en mer konsentrert forståelse av BU i fremtidens skole. I mellomtiden kan en la seg inspirere av hvordan Elias uttrykte sin forståelse:

Måtehold. Det syns jeg i hvert fall er et godt ord som koker det [bærekraftig utvikling] ned på et litt forståelig nivå.

Referanseliste

- Aadland, E. K., Hallås, B. O. & Lund, T. (2019). Oppfatninger av natur i planverkene for kroppsøving og mat og helse i femårige grunnskolelærerutdanninger. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 8, 1-22. Hentet fra <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/6097>
- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*. 1(3), 18-31. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2457636/AbelsenJournResArtsSportsEdu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andresen, M., U., Høgmo, N. & Sandås, A. (2015). Learning from ESD projects during the UN Decade in Norway. I R. Jucker & R. Mater (red.). *Schooling for Sustainable Development in Europe. Concepts, Policies and Educational Experiences at the End of the UN Decade of Education for Sustainable Development*. Dordrecht: Springer. Hentet fra <https://link-springer-com.galanga.hvl.no/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-09549-3.pdf>
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with focus on Sweden: A Comparative perspective. *Physical Education & Sport pedagogy*, 13(4), 303-318. Hentet fra <http://web.b.ebscohost.com.galanga.hvl.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=a080a883-2b17-42b3-9e23-727f27398fdb%40pdc-v-sessmgr04>
- Arnesen, T. E., Nilsen, A-K. & Leirhaug, P. E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje»: Vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 9-32. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/225309/LeirhaugFoU2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arnold, P. J. (1988). *Education, Movement and the Curriculum*. London: The Falmer Press.
- Bentsen, P., Schipperijn, J. & Jensen, F. S. (2013). Green Space as Classroom: Outdoor School Teacher's Use, Preferences and Ecostrategies. *Landscape Research*, 38(5), 561-575. Hentet fra <https://www.tandfonline-com.galanga.hvl.no/doi/pdf/10.1080/01426397.2012.690860?needAccess=true>
- Bjønness, B. & Sinnes, A. T. (2019). Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole? *Acta Didactica Norge*, 13(2), 4. Hentet fra <https://journals.uio.no/adno/article/view/6474/6027>
- Bjørnarå, H. B., Torstveit, M. K., Stea, T. H. & Bere, E. (2016). Fysisk aktivitet er ikke nødvendigvis bærekraftig. *Forskning.no*. Hentet fra <http://forskning.no/meninger/kronikk/2016/05/fysisk-aktivitet-er-ikke-nodvendigvis-baerekraftig>

- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Bolstad, B. (2020, 21. januar). Tverrfaglig tilnærming: Hva og hvorfor? I UiO: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo. Hentet 19.03.20 fra: <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/tverrfaglig-het-modertekst-kunnskapsbasen-hva-hvorfor-endelig.pdf>
- Brandt, B. (1996). Gruppeintervju: Perspektiv, relasjoner og kontekst. I Holter, H. & Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 145-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. ISSN1478-0887. Hentet fra <https://uwe-repository.worktribe.com/output/1043060>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. ISSN2159-676X. Hentet fra <https://www.tandfonline.com.galanga.hvl.no/doi/pdf/10.1080/2159676X.2019.1628806?needAccess=true>
- Brænden, M. (2008). *Undervisning for bærekraftig utvikling: Finnes det en sammenheng mellom teori og praksis?: En studie av hvordan naturfagslærere på ungdomstrinnet følger på FN's Utdanningstiår for Bærekraftig Utvikling*. (Masteravhandling). Universitetet for miljø og biovitenskap: Ås.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E. & Christenson, G. M. (1985). Physical Activity, Exercise and Physical Fitness: Definitions and Distinctions for Health-Related Research. *Public Health Reports*, 100(2), 126-131. Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1424733/pdf/pubhealthrep00100-0016.pdf>
- Cope, M. (2010). Coding Transcripts and Diaries. I N. Clifford, S. French & G. Valentine. (2016). *Key Methods in Geography*. (1. ed.). 440-452. London: Sage Publications Ltd.
- Den Norske Turistforening. (2016, 03. juni). Miljøvettreglene. Hentet 21.04.20 fra: <https://www.dnt.no/miljovettreglene/>
- Engelsen, M. (2014). *Hvorfor nedprioriteres friluftslivsundervisning i kroppsøvingfaget?* (Masteravhandling). Høgskulen i Sogn og Fjordane: Norges idrettshøgskole.
- Espedal, B-H. S. (2014). *Utdanning for bærekraftig utvikling. En analyse av læreplan og tre lærebøker i Mat og helse for ungdomstrinnet*. (Masteravhandling). Høgskolen i Lillehammer.
- FN-Sambandet. (2019, 15. januar). Bærekraftig utvikling. Hentet 09.05.19 fra <https://www.fn.no/Tema/Fattigdom/Baerekraftig-utvikling>

- FN-Sambandet. (2020, 31. januar). Demokrati og medborgerskap. Hentet 13.04.20 fra <https://www.fn.no/Tema/Menneskerettigheter/Demokrati-og-medborgerskap>
- Finansdepartementet. (2019). Muligheter for alle – Fordeling og sosial bærekraft. (Meld. St. 13 (2018-2019)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/472d31ff815d4ce7909f5593bf7d79b8/no/pdfs/stm201820190013000dddpdfs.pdf>
- Gabrielsen, A. & Korsager, M. (2018). Nærmiljø som læringsarena i undervisning for bærekraftig utvikling. En analyse av læreres erfaringer og refleksjoner. *Nordina: Nordic Studies in Science Education*, 14(4), 335-349. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/nordina/article/view/4442/5527>
- Gadamer, H. G. (2012). *Sannhet og metode, grunntrekk i filosofisk hermeneutikk*. (2. utg.). Oslo: Pax.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Goga, N. (2016). Miljøbevissthet og språkbevissthet. Om ungdomsskoleelevers møte med klimalitteratur. *Norsklæreren*, 16(3), 60-72. Hentet fra https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68e01ab3cf300001b170dc/1567154209213/NL3-16_Goga.pdf
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O. & Nyrnes, A. (2018). *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*. UK: Palgrave Macmillan. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/reader.action?docID=5426699>
- Green, K. (2002). Physical education teachers in their figurations: A sociological analysis of everyday "philosophies". *Sport, education and society*, 7(1), 65-83. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/248975815_Physical_Education_Teachers_in_their_Figurations_A_Sociological_Analysis_of_Everyday_'Philosophies'
- Hammerness, K. (2013). Examine features of teacher education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 400-419. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com.galanga.hvl.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=f5731773-f954-4dc2-ad96-6b106eefd591%40sessionmgr4006>
- Helle, M. K. (2017). *Friluftsliv i skolen – En kvalitativ studie av elevers erfaringer med friluftsliv på idrettslinjen*. (Masteravhandling). UiT: Norges Arktiske Universitet. Hentet 21.04.20 fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11928/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed%20=y>
- Helsedirektoratet. (2018). *Folkehelse og bærekraftig samfunnsutvikling. Helsedirektoratets innspill til videreutvikling av folkehelsepolitikken*. (Rapport IS-2748). Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/folkehelse-og-baerekraftig-samfunnsutvikling/Folkehelse%20og%20baerekraftig%20samfunnsutvikling.pdf/_attach

[hment/inline/3bee41d0-0b38-4957-913e-bedad965e37a:a89f2b8d35a30992c90f2f4c4f872d2ffdd0abaa/Folkehelse%20og%20bærekraftig%20samfunnsutvikling.pdf](https://www.helsemyndigheter.no/contentassets/3bee41d0-0b38-4957-913e-bedad965e37a:a89f2b8d35a30992c90f2f4c4f872d2ffdd0abaa/Folkehelse%20og%20bærekraftig%20samfunnsutvikling.pdf)

Helsedirektoratet. (2019, 29. april). Fysisk aktivitet. Hentet 20.05.19 fra <https://www.helsedirektoratet.no/tema/fysisk-aktivitet>

Hille, J. (2011). *Norsk forbruk i miljøperspektiv – Om forbruksnivå, trender, miljøbelastning og økonomiske virkemidler for å vri forbruket i grønnere retning. Framtiden i våre hender.* (Rapport 3/2012). Hentet fra https://www.framtiden.no/images/stories/rapporter/R201203_Norsk_forbruk_i_miljoperpektiv.pdf

Hofstad, H. & Bergsli, H. (2017). *Folkehelse og sosial bærekraft. En sammenligning og diskusjon av begrepsinnhold, målsettinger og praktiske tilnærminger.* (NIBR-rapport 2017:15). Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning. Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no/contentassets/39fa0364feca496fa13f95e600525f1e/rapport-nibr---folkehelse-og-sosial-barekraft.pdf>

Holden, E. & Linnerud, K. (2012, 1. oktober). På tide å gå tilbake til Brundtlandsrapporten. *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/okonomi-klima-miljopolitikk/kronikk-pa-tide-a-ga-tilbake-til-brundtlandrapporten/1176465>

Holthe, A., Hallås, O., Styve, E. T. & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene – en casestudie. *Acta Didactica Norge*, 7(1), 13. Hentet fra <https://journals.uio.no/adno/article/view/1118/997>

Høyem, J. (2008). Miljøvennlig friluftsliv. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49(4), 8. Hentet fra https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/tfs/2008/04/miljovennlig_friluftsliv

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi.* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden.* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Jakobsen, A. M. (2011). *Trivsel hos kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen. Hvor godt trives kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen og hvor sannsynlig er det t de underviser i faget om fem år?* (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø. Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2900/thesis.pdf?sequence=1>

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode.* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Johannessen, B. & Skotheim, T. (2019). Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i skolen – behovet for en begrepsavklaring. *Bedre skole*, 1(31), 17-19. ISSN 0802-183X.

- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Klima- og miljødepartementet. (2016). Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet. (Meld. St. 18 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- Knutsson, B. (2011). *Curriculum in the era of Global development – historical legacies and contemporary approaches*. (Doktorgradsavhandling). Institutionen för pedagogik och specialpedagogik: Göteborgs Universitet.
- Korsager, M. & Scheie, E. (2015, 16. januar). Utdanning og undervisning for bærekraftig utvikling. *Naturfagsenteret.no*. Hentet 19.09.19 fra <https://www.natursekken.no/c1187995/artikkel/vis.html?tid=2102114>
- Korsager, M. & Scheie, E. (2016, 18. oktober). Ta kontroll over tverrfaglig undervisning og samarbeid. *Naturfagsenteret.no*. Hentet 19.03.20 fra <https://www.natursekken.no/c1187999/nyhet/vis.html?tid=2160350>
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research*. (5th ed.). Los Angeles: Sage.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2012, 05. juli). Kunnskap for en felles framtid. Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/strategi_for_ubu.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2016, 15. april). Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 7. september). Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 18. mars). Pressemelding: 90-19. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Leirhaug, P. E. (2007). *Friluftsliv i Nils Faarlunds tekster. En fortolkende gjennomgang, strukturering og drøfting av friluftsliv i Nils Faarlunds skrifter 1967-2006.* (Hovedfagsoppgave). Norges idrettshøgskole: Førde. Seksjon for kroppsøving og idrettspedagogikk. Hentet fra <https://www.yumpu.com/no/document/read/18534099/friluftsliv-i-nils-faarlunds-tekster-naturlivno>
- Leirhaug, P. E. (2010). Grepet av natur? Om friluftsliv, naturvennskap og miljøkrise. I Dahle, B., Wagle, F., Dahle, Ø., Næss, S., Faarlund, N., Jensen, A. & Setreng, S. K. (Red.). *Arven og gleden – et festskrift til naturen.* Tapir Akademiske forlag: Trondheim.
- Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv – et hovedområde i kroppsøvingfaget? I Horgen, A., Fasting, M. L., Lundhaug, T., Magnussen, L. I. & Østrem, K. (Red.). *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, T. (2014). *Lærerens tilrettelegging for elevens læring i skolens friluftsliv.* (Masteravhandling). Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid.* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education.* 3(2), 22-33. Hentet fra <https://jased.net/index.php/jased/article/view/1240>
- Miljøverndepartementet. (1987). Om friluftsliv. (Meld. St. 40 (1986-1987)). Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1986-87&paid=3&wid=c&psid=DIVL483>
- Miljøverndepartementet. (2001). Friluftsliv – Ein veg til høgare livskvalitet. (Meld. St. 39 (2000-2001)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-39-2000-2001/id194963/sec1>
- Mytting, I. & Bischoff, A. (2008). *Friluftsliv.* Oslo: Gyldendal undervisning.
- Nasjonalt råd for lærerutdanning (2016a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7.* Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf
- Nasjonalt råd for lærerutdanning (2016b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5-10.* Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/iffef9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf
- Naturfagssenteret. (2010). *Læreplananalyse – utdanning for bærekraftig utvikling.* Hentet fra <https://www.naturesekken.no/c1188058/binfil/download2.php?tid=2090223>

- NESH. (2014, 31. mai). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet 20.05.19 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- NESH. (2015, 17. juni). Samtykke. Hentet 20.05.19 fra: <https://www.etikkom.no/fbib/temaer/personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/samtykke/>
- Norges Svømmeforbund. (2013). Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. Klasse - 2013. Ipsos: Gjensidigestiftelsen og Norges Svømmeforbund. Hentet fra https://svomming.no/wp-content/uploads/2016/02/Undersøkelse_svømmedyktighet_2013.pdf
- NOU 2009: 16. (2009). *Globale miljøutfordringer – Norsk politikk*. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2012062805092?page=27
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Næss, A. (1991). *Økologi, samfunn og livsstil*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 155-166. Hentet fra https://www.nfk.no/_f/p34/i1349bbfb-1189-4362-8029-c13c817db519/2013-ommundsen-y-fysisk-motorisk-ferdighet-gjennom-kroppsøving-et-viktig-bidrag-til-elevenes-allmenndanning-og-laring-i-sk.pdf
- Ommundsen, Y. (2016). Danning i kroppsøving: Motorisk læring som kjerne i faget. I I. Kvikstad (Red.). *Motorikk i et didaktisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Raabs, N. K. (2010). *No Child in the Norwegian woods?* (Masteravhandling). Universitetet i Oslo: Oslo.
- Rafoss, K. & Seippel, Ø. (2016). Friluftslivsaktiviteter i den norske befolkningen – en studie av utviklingstrekk og sosiale forskjeller i perioden 1990-2013. I Horgen, A., Fasting, M. L., Lundhaug, T., Magnussen, L. & Østrem, K. (2016). *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2), 127-135. Hentet fra <http://ahero.uwc.ac.za/index.php?module=cshe&action=downloadfile&fileid=18409092513184580308257>
- Rorg-samarbeidet. (2005, 12. mars). Kunnskapsløftet – et dårlig løft for bærekraftig utvikling? Hentet fra <http://www.rorg.no/Artikler/539.html>
- Scheie, E. (2017, 24. august). Oppdragsbrev for Den naturlige skolesekken 2017, Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.naturesekken.no/c1187995/artikkel/vis.html?tid=2102111>

- Sinnes, A. T. & Jegstad, K. M. (2011). Utdanning for Bærekraftig Utvikling: To unge realfagslæreres møte med skolehverdagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 95(4), 2, 249-259. Hentet fra <https://www.idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2011/04/art07>
- Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling. Hva, hvorfor og hvordan?* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sinnes, A. T. & Straume, I. S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdeløring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 7, 1-22. Hentet fra <https://journals.uio.no/adno/article/view/4698/4878>
- Sjøberg, S. (2014). Pisa-Syndromet. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*. 1(31), 30-43. Hentet fra https://www.idunn.no/nnt/2014/01/pisa-syndromet_-_hvordan_norsk_skolepolitikk_bli_styrt_av
- Stortinget. (2019, 21. oktober). Om regjeringens publikasjoner. Hentet 20.03.20 fra: <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/>
- Sundstrøm, E. M., Killengreen, S. T., Misund, G. & Köller, H-G. (2019). Realisering av utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) – slik erfart av et utvalg naturfagslærere i videregående skole. *Nordina*, 15(2), 206-222. Hentet fra <https://journals.uio.no/nordina/article/view/6142/5908>
- Sæle, O. O. (2013). Fair Play i kroppsøvningsfaget i lys av aristotelisk dydsetikk. *Etikk i praksis*. 7, 88-104. Hentet fra https://www.ntnu.no/ojs/index.php/etikk_i_praksis/article/view/1792
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvningsfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O., Hallås, B. O. & Aadland, E. K. (2019). Et retrospektiv på lærerstudenters friluftsliv og naturopphold i skole og fritid – et antroposentrisk fremfor et økosentrisk natursyn. *NINA: Tidsskrift for Utmarksforskning 2019-1*. Hentet fra <https://brage.nina.no/nina-xmlui/handle/11250/2592740>
- Teigland, J. (2000). *Nordmenns friluftsliv og naturopplevelser. Et faktagrunnlag fra en panelstudie i langtidsendringer 1986-1999*. (VF-rapport 7/00). Sogndal: Vestlandsforskning. Hentet fra https://www.vestforsk.no/sites/default/files/migrate_files/rapport-7-00.pdf
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Torstveit, M. K. & Olsen, S. R. (2011). Fysisk aktivitet i folkehelsearbeidet. I Øverby, N. C., Torstveit, M. K. & Høigaard, R. (Red.). *Folkehelsearbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Tronerud, Odberg, Gjølme & Grydeland (2019, 02. desember). Svømmeopplæring skal også foregå ute! *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utoanningsnytt.no/fagfornyelsen-svomming/svommeopplaering-skal-ogsa-forega-ute/221710>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). Kultur for læring. Meld. St. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Bærekraftig utvikling: Utdanning for bærekraftig utvikling*. Hentet 27.03.20 fra https://www.miljolare.no/info/Barekraftig_utvikl_rapp.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2006b, 01. august). *Læreplan i friluftsliv – valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag (IDR7-01)*. Hentet 10.11.19 fra https://www.udir.no/kl06/IDR7-01/Hele/Komplett_visning
- Utdanningsdirektoratet. (2013, 01. august). *Læreplan i valgfaget natur, miljø og friluftsliv (NMF1-01)*. Hentet 10.11.19 fra https://www.udir.no/kl06/NMF1-01/Hele/Komplett_visning
- Utdanningsdirektoratet. (2015a, 11. mai). *Læreplan i kroppsøving (KR01-04)*. Hentet 10.11.19 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, 5. august). *Endringer i faget Kroppsøving Udir-8-2012*. Hentet 04.08.19 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c, 25. august). *Generell del av læreplanen*. Hentet 04.08.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d, 21. august). *Svømme- og livredningsopplæring*. Hentet 07.04.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/svomme-og-livredningsopplaring/forste-til-fjerde-arstrinn/ferdighetsprove-i-svomming/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 22. april). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 20.03.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 26. november). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet 20.05.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 18. november). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 20.11.19 fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18. november). *Hva er nytt i kroppsøving?* Hentet 20.11.19 fra <https://www.udir.no/lk20/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/?stottemateriell=true>

- Utdanningsdirektoratet. (2019c, 18.november). *Nye læreplaner – grunnskolen og gjennomgående fag fra videregående opplæring*. Hentet 20.11.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>
- Utdanningsforbundet. (2012, 06. mars). *Utdanning for bærekraftig utvikling*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2012/utdanning-for-barekraftig-utvikling.-temanotat-22012/>
- Utdanningsforbundet. (2015, 22. juni). *Hva skal elevene lære i Fremtidens skole?* Debatthefte om Fremtidens skole. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/andre-publikasjoner/debatthefte-om-fremtidens-skole.pdf>
- UNESCO. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629>
- WCED. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Hentet fra <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- Wolla, I. A. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk skole – En todelt kvantitativ undersøkelse om ungdomsskoleelever og deres naturfagslærere*. (Masteravhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus.
- World Economic Forum. (2020, 22. januar). *Jobs of Tomorrow. Mapping Opportunity in the New Economy*. Hentet fra http://www3.weforum.org/docs/WEF_Jobs_of_Tomorrow_2020.pdf

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide
<p>Innledning</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvilken stilling har du, og hva underviser du i? <p>Tanker rundt bærekraftig utvikling som tema i og utenfor fagfornyelsen</p> <ul style="list-style-type: none">• Ved bruk av egne ord og refleksjoner, hva tenker du at bærekraftig utvikling kan være eller bety?• Hva synes du om at bærekraftig utvikling er et av de tverrfaglige temaene som nå er integrert i den nye overordnede delen av læreplanverket?• Hvilke tanker har du om at bærekraftig utvikling nå er implementert som et tverrfaglig tema i kroppsøvningsfaget sin læreplan?
<p>Hoveddel – aktuelle temaer som kan belyses</p> <p>1. Bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget</p> <ul style="list-style-type: none">• Har du selv erfaringer med- eller kjennskap til undervisningspraksis om bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget?• Hvordan harmonerer Udir sin beskrivelse av det tverrfaglige temaet i læreplanen med dine tanker om hva temaet bærekraftig utvikling kan være i kroppsøvningsfaget?• På hvilke(n) måte(r) mener du at den siste setningen «Faget skal medverke til forståing for at vala den enkelte gjer, har betydning og konsekvensar for berekraftig utvikling og vern av livet på jorda både lokalt, regionalt og globalt» kan vise seg i fagets praksis? <p>2. Synliggjøring i kroppsøvningsfagets praksis</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvilke arbeidsmåter mener du at kroppsøvningslærere kan bruke for å implementere temaet i undervisningen?• Tenker du at det finnes konkrete eksempler på hvordan lærere kan praktisere undervisning om det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget? Kom gjerne med eksempler og utdyp om det er mulig.

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

3. Lærerutdanningen i kroppsøving- og idrettsfag

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

Avslutning

Kontrollspørsmål, kort oppsummering og takke for deltakelse

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

Vedlegg 2: Prosjektinformasjon med samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektene

Fagfornyelsen: Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i kroppsøving

Fagfornyelsen: Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i faglærerutdanningen

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

Bakgrunn og formål

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

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

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

Hva innebærer deltakelsen?

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

Frivillig deltakelse

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

Ditt personvern og dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle dine personopplysninger?

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

Hva skjer med opplysningene dine når prosjektene avsluttes?

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

Hvor kan jeg få mer informasjon?

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

Ingvild Skår, student og prosjektansvarlig:

Telefon: 97 06 28 91. E-post: 149229@stud.hvl.no

Emir André Sellami, student og prosjektansvarlig:

Telefon: 94 48 71 12 E-post: easellami@outlook.com

Ann-Helen Odberg, veileder

E-post: Ann-Helen.Odberg@hvl.no

Hege Eikeland Tjomsland, veileder

E-post: Hege.Eikeland.Tjomsland@hvl.no

Ansvarlige for prosjektene

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

Med vennlig hilsen

Ingvild Skår og Emir André Sellami

Prosjektansvarlige

(Studenter)

(Veiledere)

Samtykkeerklæring

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

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

(Deltakers signatur, dato)

Vedlegg 3: Kvittering og tilrådning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

15.04.2020, 14:37



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Fagfornyelsen: Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i kroppsøving

Referansenummer

332071

Registrert

09.09.2019 av Ingvild Skår - 149229@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ann-Helen Odberg , Ann-Helen.Odberg@hvl.no, tlf: 55585878

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ingvild Skår, 149229.stud.hvl.no, tlf: 97062891

Prosjektperiode

04.09.2019 - 01.06.2020

Status

11.09.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

11.09.2019 - Vurdert

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

med vedlegg 11.09.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av

databehandler, jf. art 28 og 29.

Ettersom det skal brukes private enheter til behandling av personopplysninger, forutsetter vi at behandlingen er i tråd med institusjonens retningslinjer for bruk av private enheter til behandling av personopplysninger.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)