

Åge Lauritzen

Høgskulen på Vestlandet

Reidun Nerhus Fretland

Høgskulen på Vestlandet

Joar Fossøy

Høgskulen på Vestlandet

Petter Erik Leirhaug

Høgskulen på Vestlandet

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4897>

Oppfatningar og praktisering av fair play i kroppsøving

Samandrag

Fair play som omgrep fekk ein styrka posisjon i revidert læreplan i kroppsøving frå august 2012. Det forsterka fokuset på fair play i kroppsøving er allereie drøfta i fleire artiklar, men det føreligg lite forskning med empiri frå norsk skule om korleis fair play blir oppfatta og arbeidd med i faget. Målet i denne artikkelen er å undersøke lærarar si oppfatning av fair play som omgrep i kroppsøving, korleis dei praktiserer fair play i undervisinga og om tydeleggjeringa i læreplanen har medført endring i deira undervising. Metoden for datainnsamling er fokusgruppeintervju med totalt 19 lærarar som underviser i kroppsøving på 5.–7. årssteg. Det kjem fram at lærarane i praktisk arbeid med elevane sjeldan nyttar omgrepet fair play direkte, men at meiningsinnhaldet dei legg i fair play er sentralt i både kroppsøvingsundervisinga og deira profesjonelle yrkesutøving i eit allmenndannande perspektiv. Dei har i liten grad endra praksis som følgje av tydeleggjeringa av fair play, og fleire lærarar uttrykker at dei ikkje nyttar læreplanen i kroppsøving. Dette vert sett på som ei utfordring dersom fair play skal stå fram som planlagd erfaring og læringsutbytte for alle elevar i kroppsøving.

Nøkkelord: fair play, kroppsøvingslærarar, undervisingspraksis, kroppsøvingsdidaktikk

Perceptions and pedagogical practice of fair play in physical education

Abstract

In Norway, the concept of fair play was strengthened in the 2012 revised curriculum for physical education. Although several articles already have

discussed possible consequences of this, few empirical studies have been conducted about how fair play is perceived and enacted in the Norwegian school context. This article aims to examine teachers' understanding of fair play in physical education, how they put fair play into practice in teaching, and to what extent the revised curriculum has led to changes in teachers' practices. The research method involved focus groups with a total of 19 teachers who teach physical education in grades 5–7 (age 10–12 years). It appears that the teachers rarely use the term “fair play” directly in their work with pupils, and they do not express a change of practice after the strengthened focus in the curriculum. However, the teachers expressed that the values and understanding of fair play were central to both physical education teaching and their professional practice in a more general educational perspective. Several teachers expressed that they did not use the written National curriculum for physical education. This, the article argues, will be a challenge if fair play is to become a planned learning experience and outcome for all pupils.

Keywords: fair play, physical education teachers, teaching practice, physical education pedagogy

Introduksjon

Fair play er eit vel etablert omgrep i idretten og idrettsfilosofien (Loland, 2002, 2015; Renson, 2009; Sæle, 2013b). Utgangspunktet i denne studien er at fair play som omgrep frå august 2012 fekk betydeleg styrka posisjon i revidert utgåve av Kunnskapsløftets læreplan i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det er også gjort endringar i læreplan for kroppsøving etter 2012, men desse har ikkje betyding for vektlegginga av fair play og har følgjeleg ikkje konsekvensar for denne artikkelen. I formålet for kroppsøving heiter det at det «sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre». Saman med rørsleleik, allsidig idrett, dans, symjedugleik og friluftsliv blir fair play omtala som sentralt i faget. Etter trettenårig skulegong skal elevane vere i stand til å «drøfte korleis eiga utøving av fair play kan påverke andre i aktivitet, trening og spel». Rettleiinga til læreplanen påpeiker at fair play er gjort gjennomgåande og har eit utvida innhald i faget. Døme frå dans, friluftsliv og ulike lagspel vert trekte fram for å synleggjere korleis fair play representerer grunnverdiar i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Sjølv om fair play er nytt som gjennomgåande omgrep i kroppsøving, har faget også tidlegare vore fremja som ein god arena for å arbeide med meir generelle opplæringsmål om etikk og sosial utvikling hos elevane, då med utgangspunkt i idretten sitt omgrep om fair play (Haarberg, 1998; Ingebrigtsen, 2001). Etter revideringa av læreplanen har fleire artiklar drøfta kva den styrka posisjonen til fair play i kroppsøving kan bety for faget, og om kroppsøvings-

konteksten krev ei eiga forståing av fair play (Kvikstad & Sandell, 2016; Sæle, 2013a; Sæle og Akslen, 2014). Samtidig er det enno lite empirisk forskning frå norsk skule om korleis fair play blir oppfatta og praktisert i faget. Med dette som bakgrunn er følgjande problemstilling formulert:

Korleis blir fair play oppfatta og praktisert av lærarar i kroppsøving på 5.–7. årssteg etter innføringa av revidert læreplan i kroppsøving frå 2012?

Til dette høyrer også ei drøfting av korleis lærarane sine beskrivingar av omgrepet er i tråd med styringsdokumenta sine intensjonar for fair play i kroppsøving. For å sikre felles referanse til læreplannivå, kompetansemål og elevføresetnadar, vurderte vi det som viktig at lærarane hadde undervising på same årssteg. 5.–7. årssteg blei vald ut frå ein intensjon om å bidra med forskning på årssteg der det generelt er stor kunnskapsmangel om kroppsøving i Noreg (Jonskås, 2010; Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vakt skjold, 2015). Sjølv om fair play ikkje er eksplisitt nytta som omgrep i kompetansemåla for 5.–7. årssteg, meiner vi i likskap med Sæle (2013a), Sæle og Akslen (2014), og Kvikstad og Sandell (2016) at formålet med faget si vektlegging av fair play let seg identifisere i kompetansemåla. Direkte knytt til fair play løftar Kvikstad og Sandell (2016) fram dette kompetansemålet for 5.–7. årssteg: «Elevane skal kunne følgje enkle reglar og prinsipp for samhandling og respektere resultatata» (s. 74). Vi legg til at vi ut over denne formuleringa tenker fair play kan vere aktuelt i dei fleste av kompetansemåla der det handlar om å praktisere eller vere med i ulike aktivitetar. I det vidare vil fair play bli presentert med eit teoretisk rammeverk ut frå omgrepet sitt opphav i idretten og ei mogleg ny, utvida forståing i ein kroppsøvingsfagleg kontekst. Deretter følgjer ein greiegjering for studiens metode før vi presenterer og diskuterer våre funn.

Fair play – ei teoretisk forankring

Sjølv omgrepet fair play dukka opp i engelsk sport på 1800-talet, men både Loland (2002, 2015) og Sæle (2013a, 2013b) knyt forståinga av omgrepet til Aristoteles og hans rettferdsprinsipp. Loland og McNamee (2000) har definert fair play på følgjande måte:

If voluntarily engaged in sporting games, keep the ethos of the game if the ethos is just and if it includes a proper appreciation of the internal goods and the attitude of playing to win! (s. 76)

Med tanke på kroppsøving blir denne definisjonen utfordra både ved at elevane ikkje deltek frivillig og ved at «å spele for å vinne» ikkje er innlysande som norm ved deltaking i spel i kroppsøvingskonteksten (Kvikstad & Sandell, 2016;

Sæle, 2013a). I ein gjennomgang av idrett og etikk i Noreg understreker Breivik (2009) at fair play opphavleg handla om noko meir enn likskap og rettferd. I den engelske sporten var det viktig å syne «sportsmanship». Idrett skulle virke dannande og utvikle karakteren til menneska. Fair play tok form i lys av dydar som mot, sjenerøsitet, ærlegdom, samarbeid, uthald og vilje. Det verkar vere i denne tradisjonen Utdanningsdirektoratet (2015a) plasserer kroppsøving når dei nyttar omgrep som sunne verdiar, respekt for kvarandre, felles reglar og samhandling for å beskrive fair play. Sæle og Akslen (2014) belyser dei sosialeiske dannelses-kvalitetane ved fair play i kroppsøving. Dette finn støtte i generell del av læreplanen kor lagarbeid vert omtala ved at elevane formar vilkåra for kvarandre og må ta omsyn til kvarandre. Skulen skal arbeide med å gi elevane erfaring frå arbeid der eigen innsats påverkar resultatet av det andre yter, og der elevane hevar kvaliteten på arbeidet til kvarandre (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I idrettskonteksten har Sheridan (2003) identifisert seks konkurrerande fair play-perspektiv. Det første er 1) eit formalistisk perspektiv kor eit spel vert definert ut frå at reglane for spelet vert følgt. Vidare vert fair play drøfta som 2) «play», 3) respekt, 4) sosial kontrakt, 5) system for rasjonelle reglar, og 6) i dydsteoretisk perspektiv. Det vert konkludert med at ingen av dei seks perspektiva varetek det Sheridan (2003) beskriv som «spelets etos», eit omgrep vi kjenner att frå Loland og McNamee (2000) sin definisjon. Kvikstad og Sandell (2016) tek utgangspunkt i at alle spel har eit eige etos i sin analyse av korleis fair play kjem til uttrykk i revidert læreplan i kroppsøving frå 2012. Sett i relasjon til dei seks perspektiva Sheridan (2003) identifiserte, representerer Kvikstad og Sandell (2016) sin analyse ei teoretisk forenkla framstilling av fair play i kroppsøving. Dei konkretiserer perspektiva til to hovuddimensjonar: Den eine, som vi kan kalle idrettsdimensjonen, handlar om fairness og det å skape rettferdige konkurransar; den andre, som vi kaller dannelsesdimensjonen, handlar om moralsk danning, utøving av god sportsånd og meir generell menneskeleg utvikling. Kvikstad og Sandell (2016) kritiserer læreplanen for at alle haldningsmåla er knytte til fair play, som dermed vert det sentrale grunnlaget for dannelsesperspektivet i faget. Dei meiner vidare det er ei svakheit at omgrepet berre vert nytta direkte under hovudområdet idrettsaktivitet, trass i at Utdanningsdirektoratet (2015a) nyttar døme som også koplear fair play til friluftsliv og dans. Dette fører til uklareheit kring kva delar av kroppsøving som aktualiserer fair play, der lagspel vert nemnd i større grad enn individuelle idrettar og andre aktivitetar. Gjennom eit einseitig fokus på samspel, reglar og å gjere kvarandre gode kan det «synes som om læreplanen og de andre dokumentene vektlegger et kollektivt perspektiv framfor et individperspektiv» (Kvikstad & Sandell, 2016, s. 78). I læreplanen handlar fair play mest om å yte det beste for laget og medelevar, ikkje så mykje om eleven si eiga moralske utvikling.

Nyare internasjonal forskning på fair play i skulekontekst synest å støtte eit utvida omgrepsinnhald. I ein studie frå Japan legg Miura (2015) vekt på at

«students learn about fair play both as knowledge and as a value within the physical education curriculum» (s. 92). Omgrepet blir løfta ut av tradisjonell «sports context» og reflekterest som meiningsfull kunnskap med sikte på å danne «individuals as whole people». Fair play blir konkretisert i to kompetansar, evne til å lære og evne til å tenke. Dei blir også skildra som «knowledge and attitude» og «thinking and judgment». Arbeid med desse kompetansane gir ifølgje Miura (2015) eit essensielt grunnlag for å utvikle sjølvvet gjennom fair play.

Vidoni og Ward (2006, 2009) sine studiar blant 10–12-åringar i USA indikerer at meir systematisk vektlegging av samspel og støttande fair play har positiv effekt på åtferda til elevane og korleis dei taklar situasjonar der dei blir utfordra kjenslemessig. I norsk læreplankontekst indikerer undersøkingar, både før og etter Kunnskapsløftet, at berre omtrent halvparten av kroppsøvingslærarar uttrykker at dei finn støtte og nyttar læreplanen i arbeid med planlegging og vurdering (Arnesen, 2010; Jakobsen et al., 2001). Ein kartleggingsstudie frå Elverum (Moen et al., 2015) peiker på at lærarar bør sette av meir tid til arbeid med lokale læreplanar i kroppsøving, særleg på barnetrinnet. Same studie belyser fair play ved at betydinga av omgrepet viste seg å vere uklar for elevane uavhengig av årssteg. Eit fleirtal av elevane rapporterer likevel at dei lærer om fair play og respekt i kroppsøving. Svara frå lærarar og skuleleiarar syner at dei ser på kroppsøving som eit viktig fag for å lære om fair play.

Læraren som etisk forbilde og tilretteleggar for refleksjon over elevane si moralske og sosiale utøving, er i fleire artiklar etter revideringa av læreplanen trekt fram som ein viktig faktor i høve fair play (Kvikstad & Sandell, 2016; Sæle 2013a; Sæle & Akslen, 2014). I samanheng med dette er det interessant at Ludvigsenutvalet og Stortingsmeldinga Fag – fordypning – forståelse (Meld. St. 28 (2015–2016), 2016; NOU 2015:8, 2015) framhevar eit behov for å styrke sosiale og emosjonelle kompetansar i framtidas skule. På fagnivå er djupnelæring det sentrale omgrepet og med læreplanen si beskriving av fair play som sentralt og gjennomgåande i kroppsøving, vil det vere interessant å diskutere djupnelæring i lys av lærarane sitt perspektiv på fair play. Djupnelæring skal utvikle varig kunnskap og kompetanse, der læringsarbeidet skal gi heilskapleg forståing på tvers av fag, skule og samfunn. Er lærarane si oppfatning og beskriving av praksis i tråd med styringsdokumenta sine intensjonar? Er det døme der fair play vert praktisert som djupnelæring i faget i dag? Vi tek med oss desse spørsmåla inn i studiens diskusjonsdel.

Metode

Studien har ei fokusgruppemetodologisk tilnærming. Vi antok at samtale med lærarar i gruppe ville vere betre eigna for å få fram generelle oppfatningar av fair play i kroppsøving enn intervju basert på spørsmål og svar, eller individuelle

intervju. I både gjennomføring og analyse av intervju er det lagt vekt på dialog mellom deltakarane og refleksiv dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2015; Parker & Tritter, 2006). Studien er gjennomført i Sogn og Fjordane, og kontakt med lærarar som underviste i kroppsøving på 5.–7. årssteg vart oppretta via rektor på dei respektive skulane. Sidan skulekultur og praksis kan variere skular imellom, meinte vi det ville ha verdi å rekruttere lærarar frå fleire skular til intervju. For å avgrense reiseavstand for lærarane sende vi spørsmål om deltaking til grunnskular med geografisk nærleik til kvarandre. Det synta seg utfordrande å samle lærarar frå ulike skular. Difor har studien eit bekvemmelegheitsutval som omfattar lærarar frå skular som i utgangspunktet var interesserte, men kor det også blei avgjerande at vi lukkast å koordinere tid og stad for gjennomføring. Det blei ikkje stilt krav til lærarane utover det at dei underviste i faget.

Det blei gjennomført seks intervju med totalt 19 lærarar (15 menn og 4 kvinner, alder 25–65 år) frå 11 ulike skular. 18 av lærarane hadde pedagogisk utdanning. Av desse hadde 15 kroppsøvingstudium tilsvarende 15 studiepoeng eller meir. Arbeidserfaring som kroppsøvingslærarar var frå 1 til 40 år (gjennomsnitt: 14,7 år). Den skeive kjønnsfordelinga skuldast at det var fleire menn enn kvinner som underviste i kroppsøving ved dei respektive skulane. Utvalet sin storleik gir ikkje grunnlag til å påpeike om dette har påverka resultatane.

Med utgangspunkt i læreplanen i kroppsøving, teori om fair play og vår kjennskap til det å intervju lærarar utarbeidde vi ein intervjuguide. Den skulle sikre rik informasjon om lærarane si oppfatning og praktisering av omgrepet fair play. Intervjuguiden dekkar tema om omgrepet fair play, betydning for læringsmiljø, utfordringar med fair play, lærarrolla og kommunikasjon med elevar, praktiske døme og aktivitetar.

Artikkelforfattarane veksla på kven som gjennomførte intervju, men det var alltid to forfattarar til stades. Den eine leia intervjuet, stilte spørsmål og sørga for at alle kom med i samtalen. Den andre fungerte som assistent og observatør. Digital lydopptakar blei nytta, og det var frå to til fem lærarar i kvart intervju. Med færre lærarar i enkelte grupper, var forskaren innstilt på å innta ein meir «‘investigative’ role: asking questions, controlling the dynamics of group discussion, often engaging in dialogue with specific participants» (Parker & Tritter, 2006, s. 25). Ved å ta utgangspunkt i lærarane sin praksiskvardag og deira egne erfaringar med fair play som del av kroppsøving, søkte vi likevel i tråd med fokusgruppemetodologisk tilnærming å legge best mogleg til rette for ein aktiv dialog dei imellom. I tillegg til å lytte, innføre nye tema og stille oppfølgings spørsmål, forklarte vi lærarane i forkant om intervjusituasjonen. Det blei vektlagt korleis dette ikkje var meint som eit intervju der vi stilte spørsmål og dei skulle svare. Carson (2007) understreker at betydninga «av interaksjonen må ikke reduseres, men anvendes bevisst. Intervjusituasjonen kan være positiv ved at det er gjensidig respekt, en felles interesse og nysgjerrighet på emnet og hverandre» (s. 223). Både vår evaluering av atmosfæren i intervjusituasjonane

og det transkriberte materialet tyder på at deltakarane opplevde ei positiv stemning, viste interesse og bidrog aktivt til dialogen.

Intervjua blei transkriberte av artikkelforfattarane. Analysearbeidet er forankra i ein hermeneutisk forskingstradisjon (Kvale & Brinkmann, 2015), der einskilde lærarutsegner om fair play i kroppsøving er tolka i lys av materialet som heilskap. Det er lagt vekt på gjennomgåande trekk i oppfatningar og beskrivingar av fair play, samt å løfte opp synspunkt der lærarane ikkje er like eintydige kring fair play i kroppsøving. I forhandling med forskarane si førforståing konstruerer analysen ei forståing av fair play som vi diskuterer opp mot allereie etablert kunnskap.

Tre av artikkelforfattarane gjennomførte kvar for seg ein induktiv tematisk analyse av intervjua. Kategoriar og tema frå analysane blei deretter i fellesskap samanlikna, sortert og vurdert ut frå 1) relevans for problemstilling og meningsfortetting, og 2) at det skulle føreligge full konsensus mellom forskarane. Prosessen leia til at vi tematiserte fem hovudperspektiv som vi nedanfor presenterer under kvar si overskrift, før vi på tvers av tematiseringane i avslutninga drøfter betydinga av funna for å forstå fair play i kroppsøving. I rekkefølgje handlar første tema om lærarane si oppfatning av omgrepet fair play, dei tre neste om korleis lærarane beskriv si rolle og praktiserer fair play i undervisinga, og det siste om eventuell endring av praksis i samband med fair play sin styrka posisjon i revidert læreplan i 2012. Forskingsetiske retningslinjer som informert samtykke, konfidensialitet, konsekvens og vår eigen rolle som forskarar har vore i fokus og blitt overhaldne gjennomgåande i alle ledd av studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle sitat er tilpassa til nynorsk skriftspråk. Før resultat og diskusjon minner vi om at denne studien har klare avgrensingar. Utvalet er 19 lærarar som underviser i kroppsøving på 5.–7. årssteg. Det er mogleg at studien hadde resultert i andre oppfatningar og funn dersom den hadde blitt gjennomført blant lærarar på 8.–10. årssteg eller i vidaregåande skule. Ei utvida undersøking med eit elevperspektiv og bruk av observasjon som metode kunne bidratt til å komplettere kunnskapen om oppfatning og praktisering av fair play i kroppsøving.

Resultat og diskusjon

«Det handlar om respekt»

For å skildre kva dei forstår med omgrepet fair play nyttar lærarane ei rekke omgrep som «sunn fornuft», «rettferd», «positiv samhandling», «folkeskikk», «oppseding» og «dei uskrivne reglane». Eitt omgrep som kjem att i alle gruppeintervjua er «respekt». Det verkar å vere eit nøkkelomgrep i deira oppfatning av fair play og handlar om respekt for medelevar, respekt for reglar, respekt for resultat og respekt for ulikskap. Lærarane er opptekne av at elevane tek ansvar og er ærlege overfor både seg sjølv, sitt eige lag og motstandarlaget.

Oppfatninga har klare fellestrekk med Sæle (2013a) sine refleksjonar, der fair play i kroppsøving kan karakteriserast i lys av aristotelisk dydsetikk. Sæle (2013a) skriv at dei aristoteliske dydane er tenlege som dannelsesideal i kroppsøving, der spesielt klokskapen (phronesis) som uttrykk for besinning, intelligens og handlingsmot kan bidra til elevane si sosialetiske danning. Sheridan (2003) kritiserer både respekt og dydsetikk for ikkje å vere fullgode grunnlag for å forstå fair play. Respekt blir for abstrakt til at det fungerer som rammeverk for å forstå fair play relatert til dei enkelte spela, og i eit dyds-teoretisk perspektiv kan ulike dydar kome i konflikt med kvarandre.

Respekt er aktualisert i kompetansemål for 5.–7. årssteg (Utdanningsdirektoratet, 2015b), og lærarane si oppfatning av fair play harmonerer i stor grad med styringsdokumenta og Utdanningsdirektoratet sine intensjonar. Samanlikna med Kvikstad og Sandell (2016) sin analyse av at læreplanen vektlegg samarbeid og det å yte sitt beste for laget framfor eleven si moralske utvikling, syner lærarane sine utsegner eit meir balansert forhold mellom dei kollektive og individuelle perspektiva. Sjølv om dei framhevar inkludering gjennom det å vere ein lagspelar og spele kvarandre gode, er det individuelle perspektivet godt representert gjennom utsegner som sunn fornuft, respekt, rettferd, oppseding og at «dei lærer seg å bli folk for å seie det sann» (intervju 6, lærar 2). Ei slik forståing syner at lærarane tillegg omgrepet eit allmenn-dannande perspektiv som bygger opp under verdiar ved det å vere ein samfunnsborgar. I tillegg til å reflektere sentrale sider av formålet til læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b) er ei slik forståing i tråd med Miura (2015) sine analysar av fair play i kroppsøving, der danning av individet sin karakter og det «heile menneske» blir vektlagt. Vi tolkar dette til at lærarane har ei utvida forståing av fair play som omfattar den enkelte elev si rolle som bidragsytar i eit fellesskap, så vel som bidrag til eleven si moralske utvikling. Dette plasserer lærarane si oppfatning av fair play primært i det vi ut frå Kvikstad og Sandell (2016) har omtala som dannelsesdimensjonen ved omgrepet. Korleis lærarane forvaltar dette som meningsfull praksis er tema i neste del.

«Som pedagog så driv jo du med fair play heile tida»

Dei fleste lærarane seier dei sjeldan eller aldri nyttar omgrepet fair play direkte i si undervising. Dette ser vi som eit teikn på at fair play ikkje er etablert som sentralt omgrep i kroppsøvingsfagleg praksis, noko som finn støtte i korleis Moen mfl. (2015) beskriv at elevane mangla kjennskap til omgrepet. Det finns likevel unntak blant lærarane. I intervjusituasjonen byrjar fleire av lærarane å reflektere kring dette: «Kan hende ein må bruke omgrepet oftare enn vi gjer for å bevisstgjere elevane» (intervju 4, lærar 1). Ein lærar gav uttrykk for å ha blitt meir bevisstgjort kring eigen bruk av omgrepet etter å ha vore praksislærer: «Eg har i alle fall begynt å ta det litt opp, brukar akkurat det ordet no etter at eg har hatt studentar, for dei snakka voldsamt mykje om fair play i kroppsøvingstimane og er opptekne av det» (intervju 5, lærar 1).

Sjølv om dei fleste lærarane ikkje nyttar omgrepet fair play direkte, kjem det klart fram at det dei oppfattar som meningsinnhaldet i omgrepet, står sentralt i deira kvardagspraksis:

... det der med toleranse, gjer kvarandre god ikkje sant? Det å respektere reglar, det å ikkje krangle, altså alle skal vere med å ta ansvar for at her er det god stemning, her skal det vere kjekt, altså det er aktiviteten og moroa i idretten som er i fokus framfor det å skulle vinne tenker eg. (Intervju 4, lærar 4)

Lærarane vektlegg elevane sine haldningar til aktiviteten, korleis dei er med kvarandre og at det «skal vera eit samhald med det laget du spela med og med motstandarar for den del» (intervju 1, lærar 2). Lærarane legg større vekt på fellesskap og gode opplevingar enn på idrettsprestasjonar og resultat. Sjølv om enkelte lærarar uttrykker uro for ei utvikling i faget der det ikkje er rom for konkurranseinstinkt og utvikling av vinnarvilje, verkar ikkje det å vere noko som dei arbeider med i høve elevane. På dette punktet står lærarane si praktisering i motsetnad til definisjonen til Loland og McNamee (2000). Meir enn å bygge oppunder og stimulere, verkar det som lærarane nyttar fair play til å dempe elevar sin vinnarvilje og konkurranseinstinkt, fordi det går på kostnad av andre elevar og særleg dei elevane som ikkje meistrar aktiviteten så godt. Fellesskapet og det kollektive perspektivet står sterkt i lærarane si omtale av fair play i kroppsøving, noko som er i tråd med det Kvikstad og Sandell (2016) fann i Utdanningsdirektoratet (2015a) sine intensjonar for omgrepet.

«Vi kunne blitt flinkare til å vere i forkant»

Lærarane gir døme som syner korleis bevisstgjerande dialog kan bidra i eleven si moralske utvikling i eit individuelt perspektiv (Sæle, 2013a; Kvikstad & Sandell, 2016):

Eg tenkjer at eg stiller ein del spørsmål 'Kva syns de er rett å gjere no? '... altså denne her spørsmål-svar-saken tykkjer eg er med på å bevisstgjere. (Intervju 3, lærar 5)

Same lærar følgjer opp med fleire døme knytt til juksing: «Er det rett å jukse for å vinne?» Eller: «Kva glede har ein av å kjenne at ein har vunne når ein veit at ein har juksa?» Dette er spørsmål som inviterer til fagleg diskusjon kring juks og ærlegdom, og synleggjer fair play som noko elevane skal forstå i faget. Sæle (2013a) koplar ei slik tydeleggjering av kunnskapen om fair play til phronesis-omgrepet hos Aristoteles. Ein elev med større forståing for fair play vil ha betre føresetnad til å ta riktige eller etisk klokare val. Miura (2015) peiker også på korleis forståing av fair play vil gjere eleven betre rusta til å omsette meningsfull kunnskap til praktisk kompetanse i møte med andre i situasjonar der sosiale ferdigheiter og mellommenneskelege relasjonar er av betydning. Å arbeide med forståing blir ein føresetnad dersom fair play skal kunne gi grunnlag for djupnelæring (Meld. St. 28 (2015–2016), 2016; NOU 2015:8, 2015).

Ut frå lærarane sine beskrivingar av arbeid med å bevisstgjere elevane i høve fair play har vi identifisert to hovudtilnæringsmåtar. Å gripe tak i situasjonen når den oppstår synest å vere den mest vanlege:

Det er ikkje sånn at eg planlegg at 'no skal vi prate om fair play'. Det er litt sånn når situasjonen oppstår, så tek vi han der og då på ein måte. Ein tek situasjonen når han oppstår for då føler eg han er meir relevant å diskutera. (Intervju 3, lærar 1)

Den andre tilnæringsmåten er karakterisert ved å bevisst skape situasjonar. Ein lærar som skildra denne måten å bevisstgjere fair play på, sa det var fordi han opplevde det vanskeleg å forklare omgrepet og trengte «noko konkret å jobba ut ifrå» (intervju 1, lærar 2). Begge tilnæringsmåtene handlar om konkretisering og så ta tak i situasjonane nært i tid. Denne tankegangen ser ein att i følgjande refleksjon: «Men kanskje vi kunne blitt flinkare til å vere i forkant i staden for å ta det opp når det er noko gale som er skjedd, sant?» (intervju 6, lærar 1). Lærarane beskriv ein praksis prega av tilfeldige situasjonar meir enn planlagt og bevisstgjerande læringsarbeid. Det indikerer at fair play ikkje er praktisert som eit område i kroppsøving med egne læringsmål. Dersom det er tilfellet, er det vanskeleg å sjå korleis arbeidet med fair play gjennom kroppsøving skal danne grunnlag for djupnelæring kring allmenndanning og sosial kompetanse (Meld. St. 28 (2015–2016), 2016; NOU 2015:8, 2015). Dette styrker tidlegare tydingar om at lærarane synest å ha eit uavklart forhold til omgrepet. Det synest som eit generelt oppsedingsoppdrag dannar grunnlag for beskrivingar meir enn ei forståing av fair play som noko elevane skal lære om og forholde seg til i praktisering av ulike aktivitetar i kroppsøving.

«Ballspel er jo sånn typisk fair play-sak»

I samtale kring spørsmål om det er aktivitetar i kroppsøving der fair play er meir aktuelt enn andre, er ballspel og lagidrettar tidleg framheva av dei fleste lærarane. Lærarane forfektar det same synet som læreplanen og rettleiinga til denne, kor formuleringane av fair play syner til lagspelkompetansar i større grad enn til individuelle idrettar og aktivitetar (Kvikstad & Sandell, 2016). Fleire av lærarane korrigerer seg sjølv og legg til konkurranseaktivitet meir generelt: «... alt som har med konkurranse å gjere og med å vinne, så blir dette her med fair play ganske viktig» (intervju 3, lærar 5). I motsetning til tidlegare påvising av korleis dei oppfattar fair play i lys av danningsdimensjonen, registrerer vi at aktivitetar knytt til dimensjonen som omhandlar fairness og rettferd i idrettsaktivitetar med konkurranse vert trekte fram som særleg relevante. Dette indikerer at det ligg ei indre spenning mellom korleis lærarane beskriv deira oppfatning av fair play som omgrep og dei døma dei gir på aktivitetar der omgrepet vert aktualisert. Fair play i andre aktivitetsformer, som dans og friluftsliv, vart av lærarane omtala først etter oppfølgingsspørsmål. Då kom det fleire tydelege utsegner, av typen «Dei må lære seg å forholde seg til det motsette kjønn og danse utan at det skal vere verken flautt eller at dei blir ledd

av eller sånne ting. Det handla vel om fair play det òg» (intervju 5, lærar 2). Den smale praktiske tilnærminga lærarane uttrykker, er problematisk dersom arbeidet med fair play skal vere gjennomgåande og breitt forankra i aktivitetar, slik intensjonen vert uttrykt for omgrepet i rettleiinga til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det vil også få konsekvensar for djupnelæring kring fair play, då dette føreset breidde så vel som djupne (Meld. St. 28 (2015–2016), 2016; NOU 2015:8, 2015). Analysen avdekkjer også korleis det utover i intervjuet skjer ei utviding av aktivitetar og situasjonar som lærarane ved nærare ettertanke vil knyte til fair play: «Det er jo ganske gjengs i kroppsøving at fair play er ein viktig del heile vegen ... eigentleg uavhengig av aktivitet viss du kopljar det opp mot kroppsøvingfaget» (intervju 2, lærar 1). Fleire uttrykker at arbeidet ein gjer i kroppsøving kan ha overføringsverdi til aktivitet som skjer i friminutta og andre timar. Utviklinga i samtalanene kan tolkast som refleksjon som fører til ei erkjenning av at dei jobbar med element av fair play heile tida i si profesjonelle yrkesutøving: «Vi har jo tolka det så vidt no at vi kan eigentleg trekka det inn i alle slags fag og grupper og alt» (intervju 5, lærar 4). Ein annan lærar uttrykte:

... for min eigen del blir ikkje dette noko spesielt fokusområde i kroppsøvingfaget. Det er like mykje fokusområde når eg er hjelpelærar i matematikk, eller når eg har samfunnsfag med sjuandeklasse eller førsteklasse. Så for å seie det sånn, dei lærer seg til å bli folk. (Intervju 6, lærar 2)

Dette er døme på kor viktig det er for profesjonell eigenrefleksjon og fagleg utvikling at lærarar får drøfte eigen fagpraksis og læreplantolkning i fellesskap. I tillegg syner lærarane si utvikling i beskriving av omgrepet at dei i forkant av intervjuet ikkje hadde ei læreplanbasert og fagleg forståing av fair play som eige læringsområde i kroppsøving, men meir som ein del av deira generelle oppdrag i skulen. Dette peiker fram mot neste del, som dreier seg om korleis lærarane uttrykker seg om læreplanen i kroppsøving og om endring av undervising ut frå revideringa i 2012.

«Det er viktig at det står på papiret»

Samtidig med at nokre lærarar har eit uttrykt og bevisst forhold til endringane i høve fair play i læreplanen, avdekkjer intervjuet at det er fleire lærarar som ikkje har gjort seg kjende med læreplanen i faget på mange år. Ein beskriv sitt forhold til læreplanen på følgjande vis: «Eg har lese så mange læreplanar at eg har slutta med sånt. Ligg det noko i den nye læreplanen som seier mykje om fair play?» (intervju 2, lærar 2). Dette syner at lærarane i vårt materiale ikkje skil seg frå andre studier der det kjem fram korleis kroppsøvingslærarar arbeider med læreplanen i si yrkesutøving (Arnesen, 2010; Jakobsen et al., 2001; Moen et al., 2015). Det er difor ikkje overraskande at bruk av læreplanen er varierende, men i denne samanheng kan det at fleire lærarar ikkje er kjende med gjeldande læreplan, vere avgrensande for dei svara dei gir på spørsmål om arbeidet med

kroppsøvningsfaget har endra seg etter at fair play blei tydeleggjort med revideringa av læreplanen i 2012.

Det synest å vere ei gjennomgåande oppfatning at eit tydelegare fokus på fair play i læreplanen ikkje nødvendigvis har ført til ei endring i deira undervising. «Eg har ikkje tatt noko høgde for endringa i mi undervising. Det har jo vore fair play heile tida, men det har ikkje blitt noko meir eller mindre på grunn av den endringa der» (intervju 3, lærar 3). Lærarar som uttrykker kjennskap til læreplanendringane, reflekterer sjølv kring dette og syner til «ein prosess som har pågått i samfunnet generelt» (intervju 4, lærar 4). Ein annan lærar uttrykker at det «er faktisk meir fair play blant elevane i dag enn det var for 10–15 år sidan», og utdjuper med «at det er meir respekt for kvarandre. Det er meir fokus i alle fag, det er ikkje berre kroppsøving» (intervju 1, lærar 1). Desse betraktningane styrker tidlegare analysar av korleis lærarane endar med å omtale fair play i kroppsøving meir som eit bidrag til generelle mål for opplæringa, enn som eit eige læringsområde i faget. Lærarane sin manglande kjennskap til tydeleggjeringa av fair play i læreplanen er noko motstridande til at vi har tolka deira oppfatning og beskriving av omgrepet i tråd med læreplanen sine intensjonar. Dette kan tyde på at deira oppfatning av fair play er beskrive med ei generell forankring i deira yrkesutøving og opplæringsansvar, heller enn å reflektere kunnskap om fair play i kroppsøving.

Lærarane uttrykker å ikkje ha endra undervisingpraksis. Dei tolkar fair play primært i tråd med det Kvikstad og Sandell (2016) beskriv som dannelsingsdimensjonen til omgrepet, og gir uttrykk for at verdiane som fair play representerer er «noko som på ein måte gjennomsyrrer heile skulekvardagen» (intervju 6, lærar 2). I kontrast til dette, og sjølv om dei i varierende grad kjenner og nyttar læreplanen i kroppsøving, verkar lærarane likevel å vere gjennomgåande klare på at fair play har ein viktig plass i faget. Ein lærar seier: «Det er viktig at det står på papiret føler eg, for det vert på ein måte litt meir synleg» (intervju 6, lærar 1).

Avslutning

Denne studien har undersøkt korleis lærarar i kroppsøving på 5.–7. årssteg oppfattar og beskriv praktisering av fair play i faget. Våre funn er presenterte gjennom fem overlappende tematiseringar som til saman syner at lærarane, samanlikna med konkurranseidrettens omgrep (Kvikstad & Sandell, 2016; Loland & McNamee, 2000), representerer ei utvida, men ikkje fagleg avklart og etablert oppfatning av fair play i kroppsøving. Analysane syner at lærarane knyt fair play til praksisar med mål om å styrke verdiar som respekt, samarbeid og toleranse. Dette både i elevfellesskapet og med tanke på den enkelte elev si moralske utvikling.

Om vi vurderer ut frå dei allmenndannande verdiane i mål for opplæringa generelt og tidlegare analysar av kroppsøvingsplanen spesielt (Kvikstad & Sandell, 2016; Sæle, 2013a), framstår den breie forståinga representert hos lærarane å vere i samsvar med intensjonane i læreplanen. På den andre sida blir det klart at lærarane si oppfatning og praktisering av fair play verken har ei kroppsøvfagleg grunngeving eller skuldast den styrka posisjonen i læreplanen. Faktisk uttrykker fleire av lærarane at dei ikkje kjenner innhaldet i læreplanen, og fleirtalet beskriv ein praksis der dei hevdar å arbeide med fair play utan å bruke omgrepet i undervisinga. Utan forankring i teori eller læreplan verkar det som lærarane si utvida oppfatning av fair play er henta frå idretten si forståing av omgrepet, men forvalta i lys av skulen sitt generelle opplæringsoppdrag. Lærarane i studien ser ikkje fair play som eit læringsområde med eigne mål i faget. Den praksis dei beskriv handlar heller om elevane si generelle moralske oppseding. Sett på spissen gir dette grunn til å spørje om det handlar like mykje om orden og åtfærd som fair play. Skal fair play i kroppsøving vere eit oppsedingssomgrep som understøttar undervisinga, eller har det eit meir spesifikt innhald som elevane skal lære om og utforske i praktisering av ulike aktivitetar? Ifølgje Kvikstad og Sandell (2016) er læreplanen i kroppsøving heller ikkje klar på dette punktet.

Eit av Sheridan (2003) sine hovudpoeng er at fair play ikkje kan verte forstått likt på tvers av ulike spel og aktivitetar. Kvar aktivitet har sine uttrykte og uskrivne reglar, normer, rørslemønster, historie etc. Alt dette vil vere med å forme forståinga av fair play, og det er difor ho foreslår «spelets etos» som eit grunnlag for diskusjonen. I kroppsøving er det rimeleg at fair play i enkeltaktivitetar vert influert av den sosiale og formelle kontekst skulen representerer, slik tidlegare diskusjonar av den styrka posisjonen i læreplanen også peiker på (Kvikstad & Sandell, 2016; Sæle 2013a; Sæle & Akslén, 2014). Vidare aktualiserer breidda av aktivitetar spørsmål om korleis fair play ser ut i dans, friluftsliv og for eksempel yoga. Følgjer vi Sheridan (2003), er det først når elevar tek del i denne type spørsmål, at dei vil kunne forstå kompleksiteten i fair play.

Analysane har gjeve nokre døme på korleis lærarar kan forstå og arbeide med fair play på tvers av ulike aktivitetar i faget. Dette fortel at kroppsøving allereie har ei god ramme for å utvikle djupnelæring kring fair play. Slikt arbeid med fair play over tid, på tvers av andre læringsaktivitetar, vil vere ein måte å tenke progresjon og kompetansebygging på i kroppsøving. Dette vil kunne føre til at elevar på slutten av opplæringa blir i stand til å overføre fair play til andre rørsleaktivitetar og drøfte korleis eiga utøving kan påverke andre, slik det heiter i kompetansemåla (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Men før dette er innan rekkevidde, demonstrerer studien at vi både treng ei djupare drøfting av kva rolle fair play skal ha i kroppsøving, og meir kunnskap om korleis forstå, lære om og praktisere fair play i ulike spel og aktivitetar innanfor kroppsøving-konteksten. Ein veg framover kan vere å diskutere om kroppsøving har eit eige «etos» med skulekonteksten, læringsmål og felles erfaringar som forståings-

ramme. I så fall er det ikkje sikkert ei utvida forståing av fair play er det beste for å beskrive dette.

Om forfattarane

Åge Lauritzen er høgskulelektor innan idrett og kroppsøving ved Høgskulen på Vestlandet. Hans forskingsinteresser omfattar mellom anna kroppsøvingsdidaktikk, læring og danning i kroppsøving.

Institusjonstilknytning: Institutt for idrett, kosthald og naturfag, Høgskulen på Vestlandet, 6856 Sogndal.

E-post: age.lauritzen@hvl.no

Reidun Nerhus Fretland er høgskulelektor innan idrett og kroppsøving ved Høgskulen på Vestlandet. Hennar forskingsinteresser omfattar mellom anna kroppsøving generelt og dans i skulen spesielt.

Institusjonstilknytning: Institutt for idrett, kosthald og naturfag, Høgskulen på Vestlandet, 6856 Sogndal.

E-post: reidun.fretland@hvl.no

Joar Fossøy er høgskulelektor innan idrett og kroppsøving og studieprogramansvarleg for idrett, fysisk aktivitet og kosthald ved Høgskulen på Vestlandet. Hans forskingsinteresser omfattar mellom anna idrettshistorie, fotball og media og kroppsøving, kultur og samfunn.

Institusjonstilknytning: Institutt for idrett, kosthald og naturfag, Høgskulen på Vestlandet, 6856 Sogndal.

E-post: joar.fossoy@hvl.no

Petter Erik Leirhaug er førsteamanuensis innan idrett, kroppsøving og friluftsliv ved Høgskulen på Vestlandet. Hans forskingsinteresser omfattar mellom anna kroppsøving, lærarutdanning, vurdering og læreplanstudiar, friluftsliv og naturfilosofi.

Institusjonstilknytning: Institutt for idrett, kosthald og naturfag, Høgskulen på Vestlandet, 6856 Sogndal.

E-post: petter.erik.leirhaug@hvl.no

Referansar

Arnesen, T. E. (2010). Fagrapport kroppsøving. I L. Vavik, S. Andersland, T. E. Arnesen, T. Arnesen, M. Espeland, I. Flatøy, I. Grønsdal, P. Fadnes, K. Sømoe & G. A. Tuset (red.), *Skolefagsundersøkelsen 2009* (s. 258–279). HSH-rapport 2010/1, Stord: Høgskulen Stord/Haugesund. Henta

- frå <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152120/Rapport.pdf?sequence=3&isAllisAl=y>
- Breivik, G. (2009). Idrett og etikk – En oversikt over hovedtemaer i den idrettsfilosofiske diskusjon 1980–2007. *Tidsskrift for teologi og kyrkje*, 80, 2–26.
- Carson, N. (2007). Erfaringer og refleksjoner ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(3), 220–231.
- Haarberg, J. (1998). Kroppsøvingslæreren som lærer i etikk og fair play. *Kroppsøving*, 48(1), 19–23.
- Ingebrigtsen, T. (2001). Fair play. Formidling av etikk og verdier i kroppsøvingsfaget. I J. Henden & E. Førland (red.), *Den tydelege læraren* (s. 111–127). Oslo: Samlaget.
- Jacobsen, E. B., Moser, T., By, I. Å., Fjeld, J., Gundersen, K. T. & Stokke, R. (2001). *L97 og kroppsøvingsfaget – fra blå praktbok til grå hverdag? Lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving*. Hovedrapport 1. Rapport 3/01. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvingsfaget i Norge fra januar 1978 – desember 2010*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvikstad, I. & Sandell, M. B. (2016). Kroppsøving og fair play-begrepet. I E. E. Vinje (red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (s. 67–92). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplan for Kunnskapsløftet. Generell del*. Henta 22.8.2016 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Loland, S. (2002). *Fair Play in Sport – A moral norm system*. London: Routledge.
- Loland, S. (2015). *Idrettsetikk*. Oslo: Akilles.
- Loland, S. & McNamee, M. (2000). Fair play and the ethos of sports: An eclectic philosophical framework. *Journal of the Philosophy of Sport*, 27(1), 63–80.
- Meld. St. 28 (2015–2016) (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Miura, Y. (2015). Fair play in the physical education curriculum. *Lase Journal of Sport Science*, 6(1), 79–93.
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vaktskjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingsfaget i grunnskolen*. Oppdragsrapport 2-2015. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Parker, A. & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: Current practice and recent debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 23–37.
- Renson, R. (2009). Fair play: its origins and meanings in sport and society. *Kinesiology*, 41(1), 5–18.
- Sheridan, S. (2003). Conceptualising ‘fair play’: A review of the literature. *European Physical Education Review*, 9(2), 163–184.
- Sæle, O. O. (2013a). Fair play i kroppsøvingsfaget i lys av aristotelisk dydsetikk. *Etikk i praksis*, 7(1), 88–104.
- Sæle, O. O. (2013b). *Fair play – et dydsetisk perspektiv på idretten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæle, O. O. & Akslén, Å. N. (2014). Fair Play in Physical Education in the Norwegian School System. I R. Todaro (red.), *Handbook of physical education research: Role of school*

- programs, children's attitudes and health implications* (s. 165–182). New York: Nova Science Publishers.
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Læreplan i kroppsøving*. Henta 7.10.2016
frå <http://www.udir.no/kl06/KRO1-02>
- Utdanningsdirektoratet (2015a). *Kroppsøving – veiledning til læreplan*. Henta 11.2.2019
frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/>
- Utdanningsdirektoratet (2015b). *Læreplan i kroppsøving*. Henta 22.8.2016
frå <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Vidoni, C. & Ward, P. (2006). Effects of a dependent group-oriented contingency on middle school physical education students' fair play behaviors. *Journal of Behavioral Education*, 15(2), 80–91. doi: <https://doi.org/10.1007/s10864-006-9012-z>
- Vidoni, C. & Ward, P. (2009). Effects of fair play instruction on student social skills during a middle school sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 285–310.