

Sæle, O. O. (2025). Å bli spilt med av spillet: Fair play og lederkvaliteter i lagspillaktiviteten fotball i kroppsøvingsfaget. I S. Loland & O. O. Sæle (Red.), *Å løpe en risiko: Etiske refleksjoner om å lede praksis i kroppsøving, idrett og friluftsliv* (s. 43–68). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa610702>

Kapittel 2

## **Å bli spilt med av spillet**

*Fair play og lederkvaliteter i lagspillaktiviteten fotball i kroppsøvingsfaget*

**Ove Olsen Sæle**

**Sammendrag:** Å delta i konkurranseidretter som fotball i kroppsøvningsfaget kan oppleves som et risikoprojekt fordi man blir engasjert i spillet og revet med emosjonelt. For noen gir dette en euforisk bevegelsesglede, mens andre kan føle utilstrekkelighet dersom de har svakere ferdigheter enn de som spiller fotball på fritiden. Læreplanen i kroppsøving understreker at idrettsaktiviteter skal brukes i faget, og at elevene skal samarbeide og gjøre hverandre gode. Dette kapittelet tematiserer bruk av fotball som konkurranseidrett i kroppsøvningsfaget, og drøfter om idrettskonkurranse har en berettiget plass i faget. Første del presenterer sentrale aspekter ved lagspillet fotball, relevante begreper fra læreplanen knyttet til idrett og fair play, samt etiske utfordringer ved bruk av fotball i faget. Andre del belyser etiske dilemmaer som kan oppstå ved å praktisere fotball i faget, og sentrale lederegenskaper læreren trenger for å bruke idrettskonkurranse og fotball på en etisk forsvarlig og klok måte.

*Nøkkelord:* kroppsøvningslærere, lagspillet fotball, fair play, konkurranse, overskridelse, samarbeid

**Abstract:** Participating in competitive sports like soccer in physical education can be perceived as a risky endeavour. This is because one becomes engrossed in the game and gets emotionally involved. For some, it can be experienced as a euphoric joy of movement, while others may feel inadequate because they are less skilled than those who play soccer in their free time. The physical education curriculum states that sports activities should be utilised in the subject and that students should collaborate and support each other. This chapter focuses on using soccer as a competitive sport in physical education. This discussion will hopefully shed new light on the ongoing debate about whether sports competitions have a rightful place in physical education. The first part of the chapter presents some key aspects of the team sport of soccer, what the curriculum includes in terms of sports and fair play concepts, and some ethical challenges associated with the use of soccer in the subject. The second part of the chapter refers to some ethical dilemmas that may arise when practising soccer in the subject and some essential leadership qualities the teacher requires to ethically and wisely use sports competitions and soccer in the subject.

*Keywords:* physical education teachers, the team sport of soccer, fair play, competition, transcendence, collaboration

## Innledning

Flere hevder at kroppsøvningsfaget har blitt formidlet og praktisert som et ensidig idrettsfag med vekt på prestasjon og seier, noe som har bidratt til at kroppsøvningsfagets rolle som lærings- og dannelsingsfag er blitt underkommunisert (Kirk, 2010; Midthaugen, 2011; Skille & Moen, 2021). I dette kapitlet argumenteres det for at lagidretter som fotball også kan fremme etiske dannelsings- og læringskvaliteter i faget, forutsatt at slike idretter tilpasses og tar hensyn til fagets egenart.

Mange vil være enige i at deltakelse i konkurranseidrett innebærer visse spilleregler, normer og verdier. Samtidig er det delte meninger på dette området. Noen hevder at konkurranseidrett fremmer både individuelle og kollektive verdier hos deltakerne, som disiplin, mot, respekt, rettferdighet, lojalitet, samarbeid og fellesskap, og bidrar til å gjøre deltakerne til autonome og etiske aktører (Sæle, 2013, 2021; Møller, 2016; Clifford & Feezell, 2010; Harvey mfl., 2014). Andre stiller seg kritiske til et slikt syn, og hevder at idrettskonkurranse er en utpreget egoistisk og kynisk aktivitet som snarere motvirker og undergraver etiske kvaliteter (Kohn, 1986). Enkelte studier viser for eksempel at ujevnheter i spilleferdigheter blant elevene bidrar til å favorisere de «dyktige» elevene (Evans, 1989; Klomsten, 2006; Aggerholm mfl., 2018). Samtidig viser andre studier at «dyktige» elever i fotball viser større hensyn til medelever i kroppsøvningsfaget enn de gjør overfor spillere de møter i fotballen på fritiden (Lauritzen mfl., 2019). Meningene på dette feltet kan være knyttet til hvordan begreper som idrett, idrettskonkurranse og fair play oppfattes (Drewe, 2012; Sheridan, 2003; Singleton, 2003; Lauritzen mfl., 2019), og slike forforståelser vil kunne påvirke hvordan kroppsøvingslærere tilrettelegger for og praktiserer idrettskonkurranse i faget.

Hvorfor bruke fotball som eksempel i et fag der idrettskonkurranser skal tones ned (Utdanningsdirektoratet, 2020), og der bruken av tradisjonelle ballidretter er svært omdiskutert (Kirk, 2010; Sæle, 2023)? Fotball er den idretten i Norge som flest barn og unge driver med, og stadig flere jenter deltar (Sæle, 2021).<sup>1</sup> Fotball har også hatt en dominerende plass i skolen og

---

1 1. januar 2020 hadde Norges Fotballforbund 1753 medlemsklubber og 272 429 aktive spillere, 184 630 gutter/menn og 87 799 jenter/kvinner (Pedersen & Holm, 2023).

i kroppsøvingsfaget gjennom historien. Den moderne fotballen ble utviklet på de britiske kostskolene på slutten av 1800-tallet fordi den ble sett på som moralsk dannende for elevene (Keating, 1995; Anderson, 2010). Idretter som fotball fikk innpass i Norge tidlig på 1900-tallet (Goksøyr, 2014), og ble etter hvert tatt opp i kroppsøvingsfaget med samme begrunnelse: Det var en lagidrett som skoleledere og lærere mente fremmet karaktertrekk og verdier som disiplin, robusthet, lojalitet, samarbeid og vennskap hos elevene (Bredemeier & Shields, 1986; Møller, 2016; Sæle, 2021). Fotball og andre tradisjonelle norske idretter befestet sin posisjon i faget i forbindelse med den norske idrettsrevolusjonen på slutten av 1960-tallet, da også barn og unge fikk innpass i norsk idrett (Møller, 2016). At idretter har hatt en dominerende plass i faget, skyldes også at lærerutdanningen i Norge har hatt nære koblinger til det organiserte idrettslivet (Farestveit mfl., 2023), og at lærerstudenter og lærere selv har bakgrunn fra og interesse for idretter (Zoglowek, 2021; Moen, 2011).

Kapittelet har følgende struktur: I første del presenteres noen sentrale kjennetegn og aspekter ved idrett generelt og fotball spesielt. Det vises videre til læreplanen i faget (LK20) og de formuleringene som brukes i tilknytning til fair play og idrettslig spill. I andre del skisseres noen etiske utfordringer som kan oppstå ved idrettslig lagspill, samt noen lederegenskaper som kreves av kroppsøvingslæreren for å ta høyde for disse og samtidig legge til rette for et idrettslig lagspill på fagets egne premisser.

## Fotball som lagspill

Fotball som lagspill har flere karakteristiske trekk. Ett kjennetegn er spilllets helhetlige og dynamiske karakter. For å få til et godt spill kreves det ikke bare godt samspill innad i laget, men også mellom lagene. Lagene er gjensidig avhengige av hverandre for å skape et godt spill. Ronglan skriver: «Lagene spiller ikke hvert sitt spill. Derimot skapes spill-forløpet av lagene i fellesskap, drevet fram av den innebygde spenningen mellom partene» (2022, s. 30). Dette skyldes spilllets kontingente eller flyktige karakter, at kampen lever sitt eget liv og at utfallet er åpent. Dette gjør at lagspill som fotball innebærer et element

av å *spille mot*, men også et element av å *spille med* det andre laget. Et godt lagspill krever relasjonelle ferdigheter hos den enkelte deltaker, en sosial ferdighet som inngår som del av den enkelte spillers totale spillkompetanse og som tas i bruk for å løse de problemer som oppstår i kampsituasjoner.

I sum kan vi si at elevene i fotballspillet skal utvikle både spillkompetanse og sosial kompetanse. Med andre ord handler det både om en funksjonell og en kontekstuell eller situert kompetanse hos den enkelte spiller, som læres og utvikles *i spill- og kampsituasjoner*. Den sosiale kompetansen understreker at det dreier seg om et samspill mellom individuelle og kollektive ferdigheter – en sammensatt og kompleks kompetanse bestående av fysiske, kognitive, emosjonelle og sosiale læringskvaliteter (Ommundsen, 2016). Ronglan (2022, s. 70) oppfatter sosial kompetanse som å ha en god *lagspillholdning*, og som å fremme verdiene inkludering, toleranse og ansvar for fellesskapet. Et godt lagspill har med andre ord et sosialetisk aspekt, noe som leder oss over til neste avsnitt om fair play.

## Fotballspillet fair play

Afdal (2004) poengterer at fotballspillet telos ikke bare er å score mål og vinne kampen, men også å legge til rette for et godt, etisk spill. Jeg velger derfor å se nærmere på idrettskonseptet fair play i denne sammenhengen.

Det kan kanskje virke noe utdatert å drøfte fair play i en kroppsøvingskontekst, siden begrepet ikke lenger er en del av læreplanen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Likevel vil jeg ta utgangspunkt i dette begrepet, fordi mange kroppsøvingslærere fortsatt bruker det i sin undervisningspraksis (Sæle, 2013; Kvikstad & Sandell, 2016; Lauritzen mfl., 2019). Vi skal se at læreplanen i faget også ivaretar mye av meningsinnholdet til fair play. I noen studier brukes fair play dessuten som nøkkelbegrep når kroppsøvingslæreren som etisk forbilde og tilrettelegger for elevene tematiseres (Kvikstad & Sandell, 2016; Sæle, 2013; Sæle & Akslen, 2014).

Fair play anses å inngå som en del av idrettens legitimering, en forestilling som stammer fra den moderne idrettens framvekst i England, der lagspill som fotball, rugby, cricket og bandy ble sett på som *gentlemansport* (Anderson,

2010; Loland, 2002).<sup>2</sup> Det finnes ingen entydig definisjon av begrepet, men en klassisk definisjon finner vi hos Loland og McNamee (2000, s. 76), som lyder slik: «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».<sup>3</sup> Vi ser at målet om å vinne står sentralt, som uttrykk for konkurransedrettens iboende logikk (Drewe, 2012; Shields & Bredemeier, 2011; Ronglan, 2022), et aspekt jeg kommer tilbake til.

Samtidig ser vi at fair play inneholder *interne goder*, det vil si kvaliteter som ligger innebygd i idrettspillet (Loland & McNamee, 2000, s. 73). Dette er egenverdier og kvaliteter som deltagelse i spillet gir, som idrettsglede eller ulike mestrings- og spenningsopplevelser. Et eksempel i fotball kan være å få til et godt koordinert angrepstrekk eller en god lissepasning. Eller at et lag opplever stor fremgang eller får til et godt lagspill, selv om de taper.

I kroppsøvingsfaget kan elevene ha svært ulike preferanser til fotballspillets interne goder. En elev uten fotballerfaring kan glede seg over et riktig spark på ballen, mens mer erfarne elever vil stille høyere krav til seg selv. Idrettens eksterne goder er knyttet til det som følger med idretten utenfra, som status, premier, penger og lignende. Når det gjelder fotball i kroppsøvingsfaget, kan eksterne goder handle om den anseelsen som gis elever som stadig vinner kamper.

Formuleringen *spilletets etos* viser til de overordnede normene som gjelder for spillet, det vi gjerne kaller *god sportsånd* eller *de uskrevne reglene* i spillet. Her inngår etiske kvaliteter som å spille og gjøre andre gode, vise respekt, omsorg, samarbeid og inkludering – verdier jeg kommer tilbake til, og som vi skal se står sentralt i kroppsøvingsfagets læreplan.

I en nærmere utdyping av fair play skilles det mellom *formelt fair play* (å følge spillets regler) og *uformelt fair play* (å følge spillets etos) (Loland & McNamee, 2000, s. 64). En slik overordnet etos gjør fair play-begrepet

---

2 Loland (2002) viser til begrepet fair som historisk går tilbake til engelske kirkebøker på 1200-tallet, og som skal ha vært uttrykk for en ridderlig eller rettferdig handling. Da den moderne sporten vokste frem i England på 1800-tallet, fikk vi begreper som Sportmanship og Gentlemansports, hvor deltagernes karakteregenskaper ble vektlagt. Disse begrepene er i nyere tid blitt erstattet av fair play-begrepet.

3 En norsk oversettelse vil bli noe slikt som: «Hvis du er frivillig engasjert i sportslige spill, beholder spillets etos hvis etosen er rettferdig og hvis det inkluderer en riktig verdsettelse av de interne godene og innstilling til å spille for å vinne» (egen overs.).

dynamisk, og understreker at det å praktisere fair play i idretten ikke kan begrenses til å overholde regler. Det må også tas høyde for idrettsspilletts åpne og uforutsigbare karakter, noe jeg også kommer tilbake til.

I Loland og McNamees definisjon av fair play stilles det krav om at deltakerne skal forholde seg til spillets etos, forutsatt at en slik etos er rettferdighet. Et rettferdig spill i idretten forutsetter ikke bare at alle følger de samme premisene for spillet, men også at de deltar på like vilkår, altså et likhetsideal. Dette er ikke tilfellet i kroppsøvningsfaget, hvor elevene har ulike forutsetninger og ferdigheter i spill (Sæle, 2013; Aggerholm mfl., 2018).

Det kan også tilføyes at det i barnefotballen (6–12 år) vil være store nivåforskjeller mellom spillerne, noe Norges Fotballforbund (NFF) har tatt høyde for ved å iverksette tiltak for å utjevne ujevnt spill.<sup>4</sup> Slike tiltak samsvarer godt med fotballforbundets overordnede verdier om inkludering, likeverd og idretts glede for alle (NFF, 2016; NFF, u.å.). Loland og McNamee påpeker at idrettsdeltakelse også er frivillig, noe som skiller seg fra kroppsøvningsfaget, hvor det kreves obligatorisk deltakelse (Sæle, 2013; Aggerholm mfl., 2018).

Fair play har blitt drøftet i norsk kroppsøvningskontekst både fra kroppsøvningslæreres og elevs perspektiv, og i lys av sosialetisk danning (Sæle, 2013; Sæle og Akslen, 2014). Kvikstad og Sandell (2016) diskuterer fair play med utgangspunkt i læreplanen og ser nærmere på didaktiske utfordringer knyttet til lærerrollen og vurdering i faget. Fretland mfl. (2020) drøfter fair play i faget i lys av Klafkis danningsteori, mens Lauritzen mfl. (2019) retter fokus mot hvordan lærerne reflekterte over og praktiserte fair play som begrep. Standal mfl. (2020) drøfter fair play fra et lærerperspektiv, hvor de vektlegger inkludering og det å spille hverandre gode. De oppdaget blant annet at fair play ble brukt som kontrollmekanisme av lærerne. Sheridan (2003) har gjennomført en større samlingsstudie av hvordan fair play blir forstått innenfor fagfeltet. Han kom frem til seks ulike forståelseskategorier, noe som viser at det er manglende konsensus blant fagfolk om hvordan begrepet skal forstås.

---

4 Før kamp, i et såkalt Fair play-møte, kan dommer, kampvert og begge lags trenere gjøre tilpasninger for å få til en mest mulig «jevn og utviklende» kamp (NFF, u.å.). En fast ordning er at et lag som ligger under med fire mål, kan sette inn en ekstra spiller. Under punkt 4 står det at partene også kan avtale andre virkemidler som kan tas i bruk for å utjevne forskjeller. Det er med andre ord åpent hva slike tiltak kan være.

## Læreplanen i kroppsøving

Hvordan kommer så lagspill og fair play til uttrykk i læreplanen i kroppsøvingsfaget? Under kjerneelementet i faget «Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» står det:

Elevene skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfellesskap og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd. I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Det innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Vi ser at det å anerkjenne og inkludere andre legges til grunn som en forutsetning for samhandling og samspill i faget. Videre, i tilknytning til fagets verdier, nevnes begreper som *samarbeid*, *samhandling*, *inkludering*, *overholde regler*, *tilpasning til andre*, *respekt for resultater* og *gjøre andre gode i aktivitet og samspill*. Hensynet til de andre løftes frem som sentralt. *Konkurranse* nevnes ikke eksplisitt i læreplanen. Det nærmeste vi kommer er *idrettsaktiviteter*, *aktivitet* og *spel*, alle begreper som fotball kan assosieres med. Vinje og Skrede (2021) påpeker at begreper som *idrettsrettet* og *idrettsperspektivet*, som nevnes i veiledningen til faget, heller ikke defineres nærmere, noe som viser at læreplanen i faget bygger på et uklart kunnskapsgrunnlag.

Det nevnes også formuleringer som *samspill i aktiviteter*, som knyttes til utvikling av demokratiske kvaliteter som *medvirkning* og *medansvar* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Utvikling av ferdigheter og hensyn til andre nevnes også som kompetansemål i faget. Under følger et utdrag av kompetansemål hentet fra ulike årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2020):

- Etter 7. årstrinn: forstå og praktisere regler for aktivitet og spel og respektere resultatene
- forstå ulikskapar mellom seg sjølv og andre og delta i bevegelsesaktivitetar som kan vere tilpassa ikkje berre egne føresetnader, men òg andre sine
- Etter 10. årstrinn: trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter

- gjennomføre aktiviteter ut fra egne interesser og forutsetninger i dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter
- Etter Vg1: bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å samarbeide og bidra til å gjøre andre gode i aktivitet og samspill
- Etter Vg2: praktisere regler for å delta i ulike bevegelsesaktiviteter og medvirke til læring for andre
- Etter Vg3: øve på og utvikle kunnskaper og ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter ut fra egne forutsetninger
- samarbeide om å løse praktiske oppgaver i et læringsfelleskap og ut fra øving og aktivitet reflektere over hvordan egen medvirkning kan påvirke andre

I kompetansemålene over ser vi at elevene skal ha mulighet til å drive med egne interesser, som kan være fotball. Det er tydelig at både formelt og uformelt fair play vektlegges, ettersom elevene skal lære å overholde regler og respektere medelever med ulike forutsetninger, bidra til samarbeid og gjøre andre gode. De skal også få mulighet til å utvikle kunnskaper og ferdigheter ut fra egne forutsetninger.

Ord som *idrettsaktiviteter*, *spill* og *samspill* nevnes i planen. Den gir altså ingen klare føringer om, eller i hvilken grad, lærere kan ta i bruk lagidretter som fotball i undervisningen. Formuleringer som «forstå og praktisere regler for aktivitet og spel» kan gjelde lagspill som fotball. Videre innebærer formuleringen «respektere resultatene» at elevene skal lære seg å tape og vinne med samme sinn, for eksempel lære å tåle tap i en fotballkamp.

Det ble tidligere poengtert at et grunnleggende fair play-prinsipp er at man skal yte sitt beste for å prøve å vinne. Innsatsen i idretter som fotball er rettet mot å prøve å vinne over det andre laget. Innsats i kroppøving synes derimot i mindre grad å være rettet mot et slikt vinnermotiv, og er i større grad orientert mot elevenes faglige utvikling og hensynet til andre (Utdanningsdirektoratet, 2012): «Innsats i faget kroppøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget». I *underveisevaluering* etter 10. trinn oppfattes innsats å gjelde individuelle ferdigheter, men også evne til å samarbeide med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene skal bruke egne ferdigheter og kunnskaper for at andre også skal få framgang

i faget, og de skal anerkjenne ulikheter. I *standpunktvurderingen* understrekes hensynet til andre, og i veiledningen til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021) presiseres det at innsats ikke trenger å gi «synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling». Det legges til at prinsipielt skal ikke egne forutsetninger inngå i vurderingsgrunnlaget, og at læreren skal legge til rette for aktiviteter der alle elever kan delta og utvikle seg innenfor et inkluderende læringsfellesskap.

## **Idrettskonkurransse og dens logikk om å vinne over motstanderlaget**

Det finnes ingen entydig forståelse av idrett og idrettskonkurransse (Meier, 1998). Idrettskonkurransse blir også forstått og praktisert svært ulikt av kroppsøvingslærere (Nordeide, 2019). Det gjelder også begrepet fair play (Lauritzen mfl., 2019), som tolkes av kroppsøvingslærere også utover de forståelseskategorier som idrettsforskere legger til grunn (Sheridan, 2003).

Skultety (2011) kategoriserer fotball som én av fire konkurranseformer, hvor fotball kjennetegnes som «vis-á-vis, encumbered competition», som betyr at deltakerne står overfor en fysisk motstander som skal overvinnes, og hvor formålet er å score flest mulig mål eller poeng i henhold til regelverket. Fotball er et innovasjonsspill der hensikten er å invadere motstanders territorium for å score mål (Ronglan, 2022, s. 47). Ronglan utdyper vinnermotivet (ibid., s. 29): «å samarbeide for å forsøke å overvinne motstanderlaget, som på sin side samarbeider for å overvinne oss». Det er et grunntrekk ved all idrettskonkurransse at det har en iboende vinn-tap-logikk ved seg.

Clifford og Feezell (2010) viser til at idrettskonkurransse kan oppfattes som å vinne for enhver pris («winning is everything and the only thing»). Dette er en forståelse som ikke bare gjelder toppidrettsutøvere der mye står på spill, men også elever med sterkt konkurranseinstinkt. Her oppfattes målet med konkurransen som å overvinne motstanderlaget med alle midler, der motstanderlaget betraktes som fiender. Kohn (1986) representerer en slik oppfatning, og stiller seg derfor svært kritisk til bruk av idrettskonkurransse i skolen fordi det bare vil fremme fiendtlighet, umoral og kynisme.

En helt annen forståelse av idrettskonkurranse bygger på idéen om at det viktigste er «how you play the game» (Clifford og Feezell, 2010, s. 15), hvor vinnermotivet tones ned til fordel for spillkvalitet og idrettsglede. Clifford og Feezell argumenterer selv for en mellomposisjon, der de ønsker å beholde alvoret i konkurransen ved at deltakerne skal prøve å vinne, balansert mot ivaretagelse av selve idrettsgleden. Kretchmar (1975) oppfatter idrettskonkurranse som positivt i faget, og drøfter dette ved å skille mellom «test» og «contest». Test innebærer å prestere i forhold til egne målsetninger, der man konkurrerer mot seg selv (nå en fjelltopp, få til et riktig spark på ballen osv.), mens contest betyr at man sammenligner seg med, og konkurrerer mot eller med andre.

Aggerholm mfl. (2018) deler oppfatningen om at i organisert idrett er vinnermotivet sentralt, og at det å sammenligne seg med og utmerke seg overfor andre blir viktig. Derfor kan ikke organisert idrett sidestilles med deltakelse i kroppøvingfaget, hvor elevene skal vurderes ut fra gitte kompetansemål som omfatter et bredt spekter av menneskelige kvaliteter (ibid.).

Aggerholm mfl. (2018) diskuterer bruk av idrettskonkurranse i kroppøvingfaget ut fra fire hovedargumenter: AVOID (å unngå idrettskonkurranse i faget), ADAPT (å gjøre tilpasninger slik at alle i utgangspunktet stiller likt og kan inkluderes), ASK (å ta utgangspunkt i elevenes interesser og behov) og ACCEPT (å godta at noen elever har negative erfaringer med slik deltakelse). De stiller seg selv kritisk til bruk av ordinær idrettskonkurranse i faget, og dersom det skal tas i bruk, må det gis gode pedagogiske begrunnelser og tilpasses kroppøvingfagets kontekst. Også lærerstudenter oppfatter at idrettskonkurranse i faget handler om å vinne, samtidig som de poengterer at det også handler om å fremme læringskvaliteter som samarbeid, samhandling og fair play (Harvey & O'Donovan, 2013).

Et ensidig fokus på idrettens vinnermotiv kan fremme et usunt vinner- og prestasjonsklima, fremfor et oppgave- og mestringsorientert læringsklima i faget (Ommundsen & Kvalø, 2007). I studien til Orlich (1984, referert til i Nordeide, 2019) kom det frem at dersom elever ble satt inn i en konkurransesammenheng mot andre lag, økte samarbeidet innad i laget, mens fiendtligheten og kynismen overfor motstanderlaget ble forsterket.

Den samme psykologiske mekanismen kom til syne i det kjente eksperimentet til sosialpsykologen Muzafer Sherif, utført på 12 år gamle gutter på en sommerleir i Robber's Cave i Oklahoma på 1950-tallet (Sherif, 2010).

Han delte guttene inn i to lag. Først fikk de i oppgave å utkonkurrere det andre laget, noe som resulterte i en samlet destruktiv atferd mot det andre laget. Da lagene senere ble tildelt oppgaver hvor de skulle arbeide mot felles mål, viste de positiv atferd og god samarbeidsevne på tvers av lagene.

Jeg vil likevel argumentere for at idrettskonkurransen kan ha en viktig sosialetisk dannelsingsfunksjon hos elevene i kroppsøvingsfaget. Flere oppfatter bruk av idrettskonkurransen i kroppsøvingsfaget som positivt, med utgangspunkt i en argumentasjon om at det fremmer etiske verdier og karaktertrekk hos elevene (Ingebrigtsen, 2001; Sæle, 2013; Loland, 2006; Patriksson, 1990; Drewe, 2012; Singleton, 2003; Shields & Bredemeier, 2011; Harvey mfl., 2014). Idrettskonkurransen i faget ses også på som en viktig demokratisk læringsarena (Shepard, 1953; Sæle, 2023).

Men dette forutsetter at læreren evner å tilpasse idrettsaktiviteten til fagets kontekst og har den pedagogiske kompetansen som kreves for å fremme idrettskonkurransen på en didaktisk god og forsvarlig måte (Loland, 2006; Harvey mfl., 2014; Sæle, 2013; Kvikstad og Sandell, 2016; Aggerholm mfl., 2018). Dette aspektet utdyper jeg i andre del av kapittelet.

Et argument som ofte fremheves for idrettskonkurransen, er at elevene må lære å tåle nederlag (Patriksson, 1990). Dette ser vi også at læreplanen vektlegger, når det står at elevene skal lære å godta regler og resultater for spill (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ommundsen (2016) påpeker at læring av idrettsaktiviteter i faget også kan bidra til at elever deltar i organisert idrettskultur på fritiden, noe som kan sees som et ledd i å hjelpe elevene til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Grande (2021), med referanse til Girards imitasjonsteori (1965), diskuterer konkurransen i skolen på et mer overordnet nivå og stiller seg positiv til konkurransen så lenge den ikke utvikler seg til voldelig rivalisering. Han argumenterer for at det å sammenligne seg med andre inngår som en naturlig del av menneskets lærings- og sosialiseringssprosess.

Å fjerne alle former for konkurransen i faget vil være et nokså radikalt grep, ettersom mange av de aktivitetene som i dag gjennomføres – også lekpregede aktiviteter som for eksempel stafettleker – da må utgå. Læreplanen slår fast at faget skal ta vare på tradisjonell bevegelsesaktivitet i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020), og det er rimelig å anta at tradisjonelle idrettskonkurranser som fotball inngår i disse.

## Fotballspillets overskridelse – et risikoprojekt

Enhver form for play (Huizinga, 1955), inkludert konkurranseidretter som fotball, kjennetegnes av at deltakerne blir revet med av spillet, det Gadamer (2012) kaller *overskridelse* eller *transcendens*. Man blir av spillet trukket inn i dets felt og fylt med dets ånd, skriver Gadamer (s. 140). I fotballspillet vil det å tre inn på banen markere en liminal overgang fra det ordinære liv til spillets særegne livssfære (Sæle, 2021).<sup>5</sup> Banens oppmerkede linjer er derfor ikke bare materielle, men også symbolske grensemarkører (Tangen, 2004). På denne banen kan man oppleve en euforisk glede som utgjør en del av spillets interne goder, og som skyldes spillets altoppslukende tilstedeværelseskraft. Slike interne goder er uttrykk for spillets autoteliske karakter.

Å gå opp i det uforutsigbare spillet innebærer imidlertid også en risiko. Selv om lagspillet planlegges aldri så mye på forhånd, vil det alltid være en grad av tilfeldighet og flaks involvert (Slagstad, 2008). Selv har jeg anvendt det greske ordet *tuché* på fotballspillet (Sæle, 2013; Sæle, 2021), som kan oversettes med *slump*, *sjanse* eller *tilfeldighet* (Brunstad, 2007), for å understreke spillets kontingente og uforutsigbare karakter – trekk som tilfører spillet en spenningsdimensjon.

Det risikable ved å delta i spillet kan komme til uttrykk på flere måter. Elevene kan bli så revet med at de mister hodet og tyr til ureglementerte handlinger, noen er redde for å bli utsatt for harde taklinger, mens andre frykter å feile eller få stygge kommentarer. Fellesnevneren er ofte frykten for å komme til kort eller å tape ansikt overfor sine medelever.

I slike situasjoner tyr man gjerne til å unngå deltakelse eller benytter strategiske skjuleteknikker (Hagen mfl., 2014; Lyngstad mfl., 2016). Det er avdekket flere former for skjuleteknikker, særlig i ballspill som fotball, hvor elever tilsynelatende deltar i spillet, men holder seg i ytterkanten. Dette er en form for iscenesettelse overfor lærer og medelever for å unngå å tape ansikt i et spill som oppleves som krevende. Skjuleteknikker kan være å yte liten innsats, utføre klovneri, være voldelig eller bråkete – alle strategier for å tildekke egen tilkortkommenhet (Lyngstad mfl., 2016). I fotball er det ikke uvanlig at elever går inn i blindsoner for å unngå å bli sentret til av medspillere fordi de er redde for å feile og ødelegge for laget sitt (Aune mfl., 2014).

---

5 Det er tidligere gjort rede for fotballspillet som uttrykk for en moderne liminal overgangsrite, med referanse til sosialantropologisk teori, se nærmere Sæle, 2021.

## Kroppsovingslærers lederkvaliteter

Før jeg går nærmere inn på hva som kjennetegner en kroppsovingslærers gode lederegenskaper, vil jeg innledningsvis vise til noen caser som kan oppstå i fotballspillet i faget:

- En elev snubler i ballen, faller og slår seg. En motspiller snapper opp ballen og scorer.
- I kampens alvor velger noen elever å ikke sentre til en elev på samme lag av frykt for at denne skal miste ballen.
- I kampens hete går en elev hardt inn i en sklitakling.
- En elev tenner på alle pluggen etter at en motspiller uheldigvis trækker denne på tærne.
- En elev med sterkt konkurranseinstinkt slenger med leppa til med- og motspillere under kampen.
- En elev på det tapende laget som hater å tape kamper, er fortsatt i kampmodus etter kampslutt og slår til en annen elev.

Det finnes flere etiske dilemmaer som kan oppstå i fotballspillet. Selv om det er regler som regulerer spillet, må regelverket fortolkes og håndheves av den som dømmer kampen, som i utgangspunktet gjerne er læreren. Det kan oppleves som svært krevende for en kroppsovingslærer å dømme i et spill der elevene har svært ulikt ferdighetsnivå og ulik forståelse for spill og regler, og der de kan ha svært ulike motiver og engasjement for sin deltakelse.

Hvilke regler, normer og verdier skal læreren vektlegge dersom han eller hun anvender fotball som idrettsaktivitet i undervisningen? Som vist over, er det mange krevende situasjoner som kan oppstå i en fotballøkt i kroppsovingsfaget. I neste del presenteres noen lederkvaliteter som kroppsovingslæreren bør besitte for å kunne håndtere slike caser på en god måte.

### Å fremme samarbeidslæring

En god didaktisk modell for å fremme fair play i lagidretter som fotball, er samarbeidslæring (engelsk: cooperative learning) (Johnson & Johnson, 2009). Dette er en didaktisk tilnærming som forutsetter at læring finner sted når elever arbeider sammen mot et felles mål. Samarbeidslæring i fotball innebæ-

rer at læreren legger til rette for lagspill der fair play og det å spille hverandre gode vektlegges. Ronglan (2022) beskriver en slik lederkompetanse som svært kompleks, og sammenligner den med *orkestrering* – et bilde hentet fra musikkverdenen, der det å dirigere et orkester handler om å få den enkelte musiker til å ta medansvar og inngå som en naturlig del av musikkstykket. Overført til idretten krever dette, ifølge Ronglan, både observasjonsevne, tilpasningsevne, kommunikasjonsferdigheter og blikk for helheter hos lederen (Ronglan, 2022, s. 147). Dette er lederegenskaper som også kroppsøvingslæreren bør ha. For å lykkes med samarbeidslæring, må læreren kunne etablere gode relasjoner til elevene, ha bred kunnskap om dem og være bevisst de sosiale settingene elevene inngår i (Moen, 2020).

Bjørke (2023) drøfter hvordan samarbeidslæring kan inngå som ledd i det å anerkjenne elevene i kroppsøvingsfaget. Ett aspekt ved samarbeidslæring er at elevene lærer gjennom å erfare *gjensidig positiv avhengighet*. Det er påpekt at i fotball vil spillkvalitet være avhengig av god samarbeidsevne og evne til å utnytte hverandres ressurser – det som kalles *kohesjon*, altså at en gruppe drar i samme retning og bestreber seg på å oppnå et felles mål (Høigaard, 2008). Denne kollektive dimensjonen ved idrettsspillet kommer tydelig til uttrykk i det engelske ordet for konkurranse, *competition*, som opprinnelig betyr nettopp å *strebe sammen*. Et samspilt lag har flyt i spillet, får ballen til å gjøre arbeidet og får til flere samkjørte bevegelser, både med og uten ball. I lagspill som fotball gjør spillerne hverandre gode som lag ved å komplementere hverandres ferdigheter og forutsetninger. Det er viktig at elevene får erfare dette: At det å være på et lag med antatt «svakere» spillere likevel kan resultere i seier dersom de samarbeider godt og støtter hverandres deltakelse.

Bjørke (2023) er tydelig på at samarbeidslæring også handler om å utvikle *sosiale ferdigheter*: «å kommunisere, akseptere ulikheter og løse konflikter på veien for at gruppen skal kunne fungere godt» (s. 234–235). Dette er en ferdighet som vil være avgjørende å utvikle i et uforutsigbart lagspill som fotball, der elevene stiller med ulike forutsetninger.

Samarbeidslæring innebærer også at læreren gir elevene *individuell ansvar*, ifølge Bjørke (2023). Dette kan for eksempel være å bytte på å dømme i kamp, ha ansvar for utstyr eller få tildelt en rolle som god støttespiller og motivator for andre elever. Læreren kan dessuten delegere ansvar til elever som veileder og lærer bort egne kunnskaper og ballferdigheter til medelever.

Curth og Østergaard (2012) omtaler dette som *makker-feedback*, der elevene arbeider sammen i mindre grupper. De fant at en slik organisering bidro til økt motivasjon, trygghet og mestring hos elevene.

Et annet eksempel på en pedagogisk læringsmodell som kan tas i bruk, er *Sport Education*. Ommundsen (2016) diskuterer denne modellen i en norsk kroppsøvingskontekst, og peker på at et viktig læringsmål er at elevene skal innta ulike roller i idrettsspillet. Dette kan trene opp deres evne til å ta andres perspektiv og bidra til at de får et større eierforhold til spillet. Ommundsen skriver blant annet at ved bruk av modellen: «kan de få øvd seg som medaktører og bidra i diskusjonen om dannelsesverdier og regler for gjennomføring av aktivitetene» (2016, s. 154).

Når det gjelder innsats, har vi sett at Udir tolker dette som «å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp og utfordre egen fysisk kapasitet» (Utdanningsdirektoratet, 2012). Udir hevder at en slik målsetting krever samarbeid, og at elever bidrar til at andre lærer i faget. Det kan fremstå som om innsats oppfattes ensidig som det å være fysisk aktiv. Dette var også en forestilling Aasland og Engelsrud (2017) oppdaget hos kroppsøvingslærere i videregående skole, hvor de så med det blotte øyet etter hvilke fremgang elevene hadde i prestasjoner og ferdigheter, og i det å gjøre andre gode. De konkluderer med at dette er en innsatsforståelse som ikke tar høyde for at elevene også skal sanse, oppleve, lære og skape med kroppen, og at de skal ta i bruk selvregulert læring, refleksjon og elevmedvirkning.

Jeg mener at disse aspektene også kan integreres i opplæringen av lagspill som fotball. Som tidligere nevnt vil en del av samarbeidslæringen i fotball innebære at elever får delegerte ansvarsoppgaver og tar del i ulike former for medbestemmelse og innflytelse på undervisningen i lagspill. Bjørke (2023) fremhever prosessvurdering som sentralt i samarbeidslæring, der elevene får mulighet til å reflektere over det de har bidratt med. Dette kan være etiske refleksjoner sammen med lærer eller medelever om hvorfor spillet fungerte eller ikke fungerte, eller refleksjon rundt ulike etiske dilemmaer og caser som oppstod i spillet. Det kan også handle om selvrefleksjon, hvor elevene tenker gjennom sin egen rolle og innsats under spillet, både hvordan og i hvilken grad de selv bidro til å skape et godt og inkluderende lagspill.

## Klok kroppsøvingslærer og kloke spillere

Kroppsøvingslæreren kan arbeide med idrettsspillet fair play-verdier overfor elevene ved å fokusere på de aristoteliske dydene: mot, måtehold og rettferdighet (Sæle, 2013, 2017, 2021). En styrke ved de aristoteliske dydene er at de trer frem som moralske ytringer i konkrete handlingssituasjoner. La meg kort vise til noen eksempler med fotballspillet som kontekst.

Dyden *mot* er en moralsk handling som ofte forbindes med heroiske handlinger knyttet til liv og død. I idrettssammenheng kan det uttrykkes som fryktløshet, utholdenhet, viljekraft og selvoppofrelse (Sæle, 2017, s. 195). Idrettssporten vil med andre ord assosieres med det vi regner som grensesprengende, og gjelder risikofylte idretter der den minste feil kan føre til tap av liv. Men mot kan være mye mer enn dette.

Å vise mot som kroppsøvingslærer kan være å våge å holde fast ved de verdier og prinsipper man står for, og som man ønsker at også elevene skal tilegne seg, som fair play, inkludering, respekt og å gjøre andre gode. Å vise mot i en fotballkamp kan være at en elev går imot en etablert kynisk vinnerkultur i klassen ved å innrømme at det ikke var scoring. Det kan være en situasjon der den som dømmer ikke er helt oppi situasjonen og dømmer scoring fordi det ser ut som om ballen er over målstreken, mens eleven som skjøt innrømmer at så ikke var tilfelle. Motet kan også komme til uttrykk hos elever som bærer på ulike redsler knyttet til spillet, men som likevel velger å delta og gjør sitt beste. Eller en elevs mot kan være å yte full innsats til tross for at man spiller mot et antatt bedre lag.

Mot handler om å utfordre seg selv og sine egne grenser, noe som også blir lettere dersom elevene oppholder seg i et trygt og inkluderende læringsklima (Kvikstad & Sandell, 2016). Mot kan ha mange uttrykk, og kan knyttes til ulike kvaliteter som autonomi, ærlighet, autentisitet, mestring, vennskap og inkludering (Sæle, 2017).

*Måtehold*, eller *besinnelse*, er en aristotelisk dyd som står i nær sammenheng med mot. Den modige er verken dumdristig eller overmodig, men evner å tilpasse sitt engasjement og temperament til de utfordringene hen står overfor (Aristoteles, 1999). Å kunne besinne seg er helt avgjørende i fotballspillet, forstått som en kollektiv og overskridende virksomhet. Besinnelse innebærer ikke fravær av engasjement, men at engasjementet er kontrollert slik at deltakernes følelser ikke tar overhånd og resulterer i usportslige handlinger.

I opphetede spillsituasjoner i fotball kan sterke følelser komme til uttrykk både hos lærer og elev. Når konflikter oppstår, skyldes det ofte at frustrasjon og sinne eskalerer mellom de involverte partene. Dette kan skje i en lærer-elev-relasjon eller mellom elever. Konfliktene kan starte med at elever fusker i spillet, for eksempel filmer, er uenige i dommeravgjørelser, eller slenger med leppa fordi andre på laget feiler.

Det kan se ut til at følelser nærmest har vært fraværende innenfor pedagogikkfeltet, til tross for at følelser alltid er til stede i undervisningen (Hargreaves, 1998). Hüllert og Engelsrud (2021) hevder at dagens lærere har fått lite opplæring i hvordan de skal håndtere emosjoner som kan oppstå i krevende undervisningssituasjoner. De viser til Ludvigsen-rapporten (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16), hvor det står at det «er enda viktigere enn før at skolen arbeider systematisk med å støtte elevenes sosiale og emosjonelle læring og utvikling». Dette forutsetter imidlertid at lærere selv reflekterer over og blir bevisste på egne følelser, og lærer seg strategier for å møte dem.

Bevisstgjøring rundt egne følelsesmessige reaksjoner i undervisningen kan styrke lærerprofesjonaliteten (Zembylas, 2003). I en studie av kroppsøvlingslærere kommer det frem at deres følelser overfor elevene kan være noe de skjuler, uttrykker eller later som de har (Indergård, 2023). Studien viser også at kroppsøvlingslærere ofte tar i bruk sin emosjonelle kompetanse implisitt, kanskje fordi kroppsøvlingsfaget er en arena hvor sterke følelser er i sving.

Dyden *rettferdighet* vil i en idrettslig sammenheng være forbundet med at spillet skal foregå på rettmessig vis. Det innebærer at alle som deltar, er innforstått med at de må følge spillets regler. Dersom man stadig bryter reglene, vil idrettsspillet i ytterste konsekvens opphøre og gå over til en konkurranse i å bryte reglene (Loland, 2002). Konkurransetidrettens likhetsideal innebærer at spillerne deltar på mest mulig like vilkår, både når det gjelder prestasjonsevne og ytre rammebetingelser (utstyr osv.). Jeg har påpekt at en slik likhet ikke er til stede i kroppsøvlingsfaget, hvor ferdighetene spriker (Aggerholm mfl., 2018), og hvor elevene ofte stiller med ulikt utstyr, for eksempel at noen spiller med fotballsko og andre med joggesko.

En annen viktig forskjell er at i idretten blir spillerne premiert etter en *meritokratisk likhetsnorm*, det vil si ut fra prestasjonsevne og kampresultat. I kroppsøvlingsfaget gjelder andre kriterier for karakteren, som innsats, egenutvikling, evne til fair play og samarbeid. Til en viss grad opereres det i kroppsøvlingsfaget med en *egalitær likhetsnorm*, som språklig betyr å tilstrebe

likhet eller å utjevne goder (Caprona, 2013, s. 1020). I en kroppsøvingstekst kan egalitær likhet bety at alle som deltar, skal ha mulighet til å oppleve mestring ut fra eget ferdighetsnivå, oppleve bevegelsesglede, godt samarbeid og andre (indre) goder som deltagelse i spillet kan gi. Utjevning av goder vil i vårt tilfelle bety at det tas hensyn til, og gjøres tilpasninger for, elever som i utgangspunktet har svakere forutsetninger og ferdigheter i spillet.

Samlet sett går de tre nevnte dydene – mot, måtehold og rettferdighet – opp i kardinaldyden klokskap (gr. *phronesis*), som noen ganger oversettes med etisk dømmekraft. Klokskap utgjør den samlede intellektuelle og moralske beredskapen man har når man foretar vurderinger og valg i krevende situasjoner (Sæle, 2013). Flere hevder at en nøkkelkompetanse for kroppsøvingslæreren nettopp er å inneha *fronesis* (Sæle, 2013; Lyngstad, 2023). Å foreta løpende, kloke vurderinger og valg i krevende spillsituasjoner i fotball forutsetter en refleksiv og handlende lærer med god dømmekraft (Sæle, 2013), eller det Lyngstad kaller *fronetisk profesjonskunnskap* (2023). Dersom kroppsøvingslæreren skal evne å fange opp elever som sliter med ulike utfordringer i faget knyttet til fotballspill, krever det at han eller hun besitter evne til situasjonsvurdering og bedømmelse (ibid.). Klokskap er noe læreren bør besitte, men også noe elevene må tilegne seg dersom målet med undervisningen er at elevene selv skal ta ansvar for spillet og få til fair lagspill. Dette innebærer at læreren tar tak i konkrete situasjoner som oppstår under spill, for eksempel når elever faker seg til frispark, later som de har smerter, er fysisk ufin mot motspillere bak lærerens eller dommerens rygg, gir ufine kommentarer til med- og motspillere og lignende – med andre ord, tilfeller av ulike brudd på de regler og normer som gjelder for spillet.

Klokskap i både idrettslig og kroppsøvingfaglig sammenheng er blitt nært koblet til begrepet *den reflekterte praktiker* (Kvalnes & Hemmestad, 2010; Sæle, 2017), et begrep hentet fra Donald Schön (1991). En reflektert praktiker har evne til å foreta kloke vurderinger i krevende spillsituasjoner, en kompetanse som utvikles gjennom tidligere erfaringer. Den kloke læreren og eleven har utviklet etisk skjønn og sensitivitet i krevende sosiale settinger, en fleksibel og dynamisk vurderingsevne som tar høyde for det uforutsigbare og uforutsette ved idrettslig lagspill. Slike vurderinger omfatter både kunnskapsmessige, tekniske og strategiske aspekter, men også moralske vurderinger som oppstår i spillsituasjoner. Dette er i tråd med tidligere nevnte formulering i læreplanen: «Kroppsøving skal bidra til

å gi elevane høve til å praktisere og reflektere over samspel, medverknad, likestilling og likeverd» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

En omsorgsfull lærer tar ansvar for spilllets gang, tar time-out og reflekterer sammen med elevene når spillet blir for opphetet og går over i ufint spill. Dette er en lærer som støtter og veileder elevene i deres intellektuelle og emosjonelle utvikling og modning, og som legger til rette for idrettslig spill på meningsfulle og konstruktive måter for elever som i utgangspunktet er negative til slik aktivitet eller som presterer svakt i slike idretter (Patriksson, 1990). Ifølge Patriksson kan slike tiltak være at elevene får være med å avgjøre hvilke idretter de skal konkurrere i og hvilke regler som skal gjelde.

Kvikstad og Sandell (2016) viser til flere didaktiske grep kroppsøvlingslæreren kan ta i bruk for å fremme klokskap og fair play i faget. For eksempel kan elevene gradvis få mer ansvar for å håndheve reglene i idrettslig spill, eller de kan selv få utvikle regler som tilpasses elevenes forutsetninger og prestasjonsnivå, slik at de får et større eierforhold til spilllets regler og etos. Å gjøre tilpasninger kan innebære å gi handicap til dyktige elever, for eksempel at de må spille med færre ballberøringer enn antatt svakere elever før de må sentre. På denne måten kan de som behersker spillet sette seg inn i antatt svakere elevers situasjon, samtidig som det kan bidra til et mer jevnbyrdig, rettferdig og spennende spill.

## **Bli bevisst hva man legger i begreper som fair play og idrettskonkurrans**

Det er påpekt at lærere kan legge ulikt innhold i begreper som både fair play og idrettskonkurrans. Det vil derfor være viktig at læreren sammen med elevene reflekterer rundt sentrale begreper som fair play og idrettskonkurrans, noe LK20 understreker i tilknytning til dybdelæring: «elevne skal utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Dybdelæring i kroppsøvlingsfaget kan innebære at elevene gjennom idrettslig lagspill lærer demokratiske verdier og praksiser (Sæle, 2023), eller at de blir bevisste på hva fair play og idrettskonkurrans i faget og i lagspill

som fotball faktisk innebærer (Sæle, 2013; Kvikstad & Sandell, 2016; Fretland mfl., 2020). Ulike forståelser av disse begrepene hos læreren vil føre til ulik operasjonalisering i undervisningen. En lærer som oppfatter fair play som kun overholdelse av regelverket, kan ende opp i en blind regelformalisme der reglene overstyrer spillets etos. En slik tilnærming kan resultere i et urettferdig spill hvor det ikke tas hensyn til elevenes ulike utgangspunkt. Et ensidig fokus på reglene kan også åpne for at elever utnytter gråsoner eller uforutsette spillsituasjoner som det ikke finnes klare regler for.

Det er derfor viktig at både lærer og elever reflekterer over hva de legger i slike begreper, og at begrepene redefineres og tilpasses kroppsøvfagets egenart, i tråd med fagets egne betingelser, formål og innhold.

## Avslutning

I dette kapitlet har jeg diskutert noen av de etiske utfordringene som er knyttet til bruk av fotball som idrettsaktivitet i kroppsøvfaget. Det påpekes at fotball som konkurranseidrett kjennetegnes av et tydelig vinnermotiv, er ofte prestasjonsorientert og utgjør et overskridende, kollektivt spill hvor elevene blir emosjonelt revet med av det som skjer «i øyeblikket». Et slikt spill kan være etisk utfordrende å undervise i. Det er også slik at idretter skal tones ned i dagens kroppsøvfag.

Likevel argumenteres det i kapitlet for bruk av fotball som aktivitet i faget, ut fra en tanke om at lagspill som fotball innehar etiske kvaliteter i form av regler, normer og verdier som det er viktig at elevene tilegner seg. I andre del skisseres noen forslag til hva kroppsøvlæreren bør vektlegge, og hvilke lederegenskaper som kreves av læreren for å møte noen av de etiske utfordringene som bruk av fotball i faget reiser.

## Referanser

- Afdal, G. (2004). Facts, values and moral education. *Nordic studies in education*, 24(3), 195–210. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2004-03-02>
- Aggerholm, K., Standal, Ø. F. & Hordvik, M. M. (2018). Competition in physical education: Avoid, ask, adapt or accept? *Quest*, 70(3), 385–400. <https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1415151>
- Anderson, N. F. (2010). *The sporting life: Victorian sports and games*. Praeger.
- Aristoteles (1999). *Den nikomakiske etikk*. Vidarforlaget.
- Bjørke, L. (2023). Samarbeidslæring. I K. M. Moen & A. N. Jordet (Red.), *Et anerkjennende kroppsovningsfag* (s. 230–250). Cappelen Damm akademisk.
- Bredemeier, B. & Shields, D. (1986). Moral growth among athletes and nonathletes. A comparative analysis. *Journal of Genetic Psychology*, 147(1), 7–18.
- Brunstad, P. O. (2007). Faglig klokskap – mer enn kunnskap og ferdigheter. *PACEM*, 10(2), 59–70.
- Caprona, Y. D. (2013). *Norsk etymologisk ordbok*. Kagge forlag.
- Clifford, C. & Feezell, R. (2010). *Sport and character. Reclaiming the principles of sportsmanship*. Human Kinetics.
- Curth, M. L. & Østergaard, L. D. (2012). Makker-feedback som et redskap til å øge elevenes motivasjon i idrætsundervisningen. <http://www.idrottsforum.org/articles/curth-ostergaard/curth-ostergaard120606.html>
- Drewe, S. B. (2012). An examination of the relationship between coaching and teaching. *Quest*, 52(1), 79–88. <https://doi.org/10.1080/00336297.2000.10491702>
- Evans, J. (1989). Swinging from the crossbar. Equality and opportunity in the physical education curriculum. *British Journal of Physical Education*, 20(2), 84–87.
- Farestveit, C. H., Engelsrud, G. H. & Hallås, G. O. (2023). Hva kjennetegner utdanningsveier til kroppsovningslærerprofesjonen? En gjennomgang av utdanningsinstitusjonenes nettbaserte informasjon. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(3), 21–42.
- Fretland, R. N., Lauritzen, Å., Fossøy, J. & Leirhaug, P. E. (2020). Fair play i kroppsoving – styringsreiskap eller danning? *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 14(1) <https://doi.org/10.23865/up.v14.2069>
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.
- Girard, R. (1965). *Deceit, desire and the novel: Self and other in literary structure*. Johns Hopkins University Press.
- Goksoyr, M. (2014). *Hva er fotball*. Universitetsforlaget.
- Grande, P. B. (2021). *Kampen mot konkurranse i skolen*. Forskning.no.
- Hagen, P. M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppsoving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 61–78.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8). [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Harvey, S. & O'Donovan, T. M. (2013). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(6), 767–787. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.610784>

- Harvey, S., Kirk, D. & O'Donovan, T. M. (2014). Sport education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19(1), 41–62. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.624594>
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: a study of the play-element in culture*. Beacon Press.
- Hüllert, O. & Engelsrud, G. (2021). *Følelser som står i veien – eller følelser som viser veien?* Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-laereryrket/folelser-som-star-i-veien-eller-folelser-som-viser-veien/290331>
- Høigaard, R. (2008). *Gruppedynamikk i idrett*. Høyskoleforlaget.
- Indergård, A. E. (2023). «... for meg, elever, samspillet og dynamikken, så er jo følelser der ...»: *En kvalitativ studie av kroppsovlingslæreres refleksjoner rundt følelser i møte med elever i sin undervisning*. [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. <https://hdl.handle.net/11250/3109842>
- Ingebrigtsen, T. (2001). Fair play: formidling av etikk og verdier i kroppsovlingsfaget. I E. Førland & J. Henden (Red.), *Den tydelege læraren: fokus på verdier og etikk i grunnskolen* (s. 111–127). Samlaget.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Keating, J. (1995). Sportsmanship as a moral category. I J. Morgan & V. Meier (Red.), *Philosophic inquiry in sport* (s. 144–151). Human Kinetics Books.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Klomsten, A. T. (2006). *A study of multidimensional physical self-concept and values among adolescent boys and girls*. [Doktorgradsavhandling, Department of Sociology and Political Science, NTNU].
- Kohn, A. (1986). *No contest: The case against competition*. Houghton Mifflin.
- Kretchmar, R. S. (1975). From test to contest: An analysis of two kinds of counterpoints in sport. *Journal of the Philosophy of Sport*, 2(1), 23–30. <https://doi.org/10.1080/00948705.1975.10654094>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Fag – fordypning – forståelse. (Meld. St. 28 (2015–2016)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvikstad, I. & Sandell, M. B. (2016). Kroppsoving og fair play-begrepet. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsovlingsdidaktiske utfordringer* (s. 67–92). Cappelen Damm Akademisk.
- Lauritzen, Å., Fretland, R. N., Fossøy, J. & Leirhaug, P. E. (2019). Oppfatningar og praktisering av fair play i kroppsoving. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 3. <https://doi.org/10.5617/adno.4897>
- 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. <https://doi.org/10.1080/0948705.2000.9714590>
- Loland, S. (2002). *Fair play in sport. A moral norm system*. Routledge.
- Loland, S. (2006). Morality, medicine, and meaning: Toward an integrated justification of physical education. *Quest*, 58(1), 60–70. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.1049172>
- Lyngstad, I. (2023). Anerkjennende kroppsovlingspraxis. I K. M. Moen & A. N. Jordet (Red.), *Et anerkjennende kroppsovlingsfag* (s. 105–124). Cappelen Damm Akademisk.

- Lyngstad, I., Hagen, P. M. & Aune, O. (2016). Understanding students' hiding techniques in physical education. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1127–1143. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.993960>
- Meier, K. V. (1988). Triad trickery: Playing with sport and games. *Journal of the Philosophy of Sport*, 15(1), 11–30. <https://doi.org/10.1080/00948705.1988.9714458>
- Midthaugen, P. (2011). *Learning the difference. On-the-job training of PE teachers, and its effect on upper secondary students*. Norges Idrettshøgskole.
- Moen, K. M. (2011). «Shaking or stirring?» A case-study of physical education teacher education in Norway [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole]. <http://hdl.handle.net/11250/171359>
- Moen, T. (2020). Gode lærer-elev-relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen? I A. Myskja & C. Fikse (Red.). *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 48–64). Cappelen Damm Akademisk.
- Møller, L. (2016). Ballspillundervisning i et dannelsesteoretisk perspektiv. I E. Vinje (Red.), *Kroppøvsingsdidaktiske utfordringer* (s. 143–169). Cappelen Damm.
- Nordeide, E. D. (2019). *Konkurransse i kroppøving: En kvalitativ studie om lærere på ungdomstrinnet og videregående skole sine holdninger til konkurranse*. [Masteroppgave, OsloMet]. <https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/handle/10642/8696>
- Norges fotballforbund (u.å.). *Fair play i klubb*. <https://www.fotball.no/fotballens-verdier/fair-play/fair-play-tiltak-i-klubb/#Toppen>
- Norges Fotballforbund. (2016, 21. april). *Fair play*. <https://www.fotball.no/fotballens-verdier/fair-play/2016/fair-play/>
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385–413.
- Ommundsen, Y. (2016). Danning i kroppøving: Motorisk læring som kjerne i faget. I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s. 139–166). Gyldendal Norsk forlag.
- Orlich, T. (1984). All a Winner. I Kultur og vitenskapsdepartementet, Idrett og oppvekst-vilkår: rapport fra seminar på Bårshaug herregård, Orkanger, 12–13. november 1984. (s. 25–41). Universitetsforlaget.
- Patriksson, G. (1990). Tävlning i skola och idrott. I C. Annerstedt (Red.), *Undervisa i idrott: idrottsämnets didaktik* (s. 92–114). Studentlitteratur.
- Pedersen, O. P. & Holm, J. (2023). Norges fotballforbund. Store norske leksikon. [https://snl.no/Norges\\_Fotballforbund](https://snl.no/Norges_Fotballforbund)
- Ronglan, L. T. (2022). *Lagspill, læring og ledelse. Om lagspillenes didaktikk*. Fagbokforlaget.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Avebury
- Shepard, N. M. (1953). *Democracy in physical education* [Doktoravhandling]. School of Education of New York University.
- Sheridan, H. (2003). Conceptualizing «Fair Play»: A Review of the Literature. *European Physical Education Review*, 9(2), 163–184. <https://doi.org/10.1177/1356336X03009002003>
- Sherif, M. (2010). *The Robbers Cave Experiment: Intergroup Conflict and Cooperation*. Wesleyan University Press.

- Shields, D. & Bredemeier, B. (1997). Character Development and Physical Activity. *Journal of the Philosophy of Sport*, 24(1), 124–128. <https://doi.org/10.1080/00948705.1997.9714544>
- Singleton, E. (2003). Rules? Relationships?: A Feminist Analysis of Competition and Fair Play in Physical Education. *Quest*, 55(2), 193–209. <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491799>
- Skille, E. Å. & Moen, K. M. (2021). Kroppsøving og idrett i Norge – overlappende men distinktive felt. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 12, 135–157. <https://hdl.handle.net/11250/2984130>
- Skultety, S. (2011). Categories of Competitons. *Sport, Ethics and Philosophy*, 5(4), 433–446. <https://doi.org/10.1080/17511321.2011.561255>
- Slagstad, R. (2008). *Sporten. En idéhistorisk studie*. Pax Forlag.
- Standal, Ø., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøkning av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34–51. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Sæle, O. O. & Akslen, 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). Nova Science Publishers.
- Sæle, O. O. (2013). Fair play i kroppsøvfingsfaget i lys av aristotelisk dydsetikk. *Etikk i praksis*, 7(1), 88–104.
- Sæle, O. O. (2017). *Fair play – et dydsetisk perspektiv på idretten*. Universitetsforlaget.
- Sæle, O. O. (2021). *Fotballens etikk. Idealer og realiteter*. Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O. (2023). Spillaktiviteter i kroppsøvfingsfaget som arena for å fremme demokratisk tenkning og handling. I H. Berdinesen (Red.), *Demokrati og medborgerskap i skolen. Teoretiske overveielser og didaktiske muligheter* (s. 257–278). Dreyer.
- Tangen, J. O. (2004). *Hvordan er idrett mulig? Skisse til en idrettssosiologi*. Høgskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Endringer i faget kroppsøving (Udir-8-2012)*. Rundskriv. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)* <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsøving/>
- Vinje, E. E. & Skrede, J. (2021). Hva er egentlig nytt i kroppsøving? I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 38–60). Cappelen Damm akademisk.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 9(3), 213–238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>
- Zoglowek, H. (2021). Why become a PE teacher? – Motivation, self-concept and implications for teacher education. *University of Maribor, University Press*, 14(1), 31–46. <https://doi.org/10.18690/rei.14.1.31-46.2021>

Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5–17. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>