

Fair play i kroppsøving – styringsreiskap eller danning?

Reidun Nerhus Fretland, Åge Lauritzen,
Joar Fossøy og Petter Erik Leirhaug

SAMANDRAG

Fair play er ifølgje læreplan i kroppsøving ein kompetanse elevane skal praktisere og utvikle gjennom heile opplæringsløpet. Både i skulens styringsdokument og i teori trer fair play fram med ein klar danningfunksjon. Denne artikkelen belyser samanheng mellom fair play og danning med utgangspunkt i Wolfgang Klafki sitt danningsteoretiske perspektiv. På bakgrunn av seks fokusgruppeintervju med lærarar som underviser i kroppsøving på 5.–7. årssteg blir rekonstruksjon av fair play i kroppsøvingundervisninga undersøkt ut frå teoriens grunnleggande evner: sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet. Studien viser at lærarane ikkje gir mykje rom for elevane si sjølv- og medbestemming. Dei praktiserer fair play først og fremst opp mot solidaritetsaspektet. Drøftinga tek føre seg spenningsforholdet mellom oppseding og danning, og problematiserer om fair play i kroppsøving blir rekonstruert primært som ein reiskap for regulering av oppførsel og organisering av undervisning. Det viser seg at lærarane i liten grad nyttar fair play på måtar som bidreg til det Klafki kallar kategorial danning.

Nøkkelord: *Fair play, kroppsøving, kategorial danning, Klafki*

Reidun Nerhus
Fretland, Høgskulen
på Vestlandet.
E-post: reidun.fretland@hvl.no

Åge Lauritzen,
Høgskulen på
Vestlandet. E-post:
age.lauritzen@hvl.no

Joar Fossøy,
Høgskulen på
Vestlandet. E-post:
joar.fossoy@hvl.no

Petter Erik Leirhaug,
Høgskulen på
Vestlandet.
E-post: petter.erik.leirhaug@hvl.no

ABSTRACT

Fair play in Physical Education – regulation tool or contribution to bildung?

According to the Norwegian curriculum for physical education, fair play is a competence that the pupils will practice and develop throughout compulsory school. In official documents and related research, the concept of fair play emerges with a clear formation/bildung function. This article aims to investigate the connection between fair play in physical education and formation based on Wolfgang Klafki's theory of bildung. Utilizing data from six focus groups with physical education teachers, fair play in physical education teaching

is investigated from the basic abilities of self-determination, co-determination, and solidarity. The study shows that the teachers offer few examples connected to self- and co-determination; most examples of fair play focus on the solidarity aspect. The discussion highlights that there exists a tension in the teaching practices of fair play in physical education and problematizes whether fair play is primarily reconstructed as a means for regulating behavior and organizing teaching. It turns out that the teachers' use of fair play fails as a contribution to what Klafki has termed categorical *bildung*.

Keywords: *Fair play, Physical education, bildung, Klafki, Norway*

Introduksjon

Gode haldningar og moral har vore ein del av kroppsøving si legitimering like lenge som faget har eksistert (Loland, 2004; Stoltz, 2014). Frå 1980-åra og utover har fleire argumentert for, både i Noreg (Haarberg, 1998; Ingebrigtsen, 2001) og internasjonalt (McIntosh, 1979), at fair play er vesentleg i kroppsøving med tanke på utvikling av etisk og sosial danning hos elevane. I norsk skulesamanheng fekk omgrepet ei ny og forsterka rolle gjennom revidert læreplan i kroppsøving av 2012, der fair play er nytta både i formålet og i kompetansemål for ulike årssteg (Utdanningsdirektoratet, 2015). Rettleiinga til læreplan i kroppsøving omtalar fair play i ein eigen tematekst der omgrepet blir knytt til sunne verdiar, folkeskikk, samhandling, respekt og toleranse (Utdanningsdirektoratet, 2013). Forstått slik representerer fair play eit dannelsesideal som står sterkt i skulens verdigrunnlag og har solid forankring i generell del av Læreplan for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dannelsesperspektivet er tydeleg vidareført i den nye overordna delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) som skal gjelde frå august 2020. Det heiter at elevane skal handle med etisk bevisstheit for å utvikle god dømmekraft, og at deltaking i samfunnet og sosiale fellesskap krev gjensidig respekt og toleranse. Fagfornyninga nemner ikkje omgrepet fair play direkte i kjerneelementa for kroppsøving, men meiningsinnhaldet ser ein att. I kjerneelementet «Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» står det til dømes at «elevane skal løse utfordringer og oppgaver i et læringsfellesskap, og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd». Dei skal lære å «følge regler, vise respekt for hverandre og utforske og ta i bruk regler i spill og bevegelsesaktiviteter». Forskingslitteratur presenterer kroppsøving som eit viktig dannelsesfag i skulen (Esser-Noetlich, 2019; Sæle, 2017b; Aasland & Brøgger, 2013), og dannelsespotensialet er ifølgje Engebretsen (2016) betydeleg. I lys av aristotelisk dydsetikk trekk Sæle (2017a) spesielt fram fair play sin dannande funksjon. Sæle og Akslen (2014) belyser dei sosiale dannelsesaktivitetane ved fair play i kroppsøving. Kvikstad og Sandell (2016) hevdar alle haldningsmåla i læreplanen for kroppsøving er knytt til fair play og at desse skal dekke dannelsesperspektivet i faget. Fair play sin dannelsesfunksjon kjem såleis klart fram både i skulens styringsdokument og teori på området.

I kroppsøving skal ikkje fair play berre vere ein teoretisk dimensjon, men gjennom praksis bidra til elevane sin dannelsesprosess. Dersom dette skal realiserast, spelar lærarane ei viktig rolle. Forsking seier læraren er den mest sentrale aktøren

for elevane si læring (Hattie, 2009, 2013; Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008). Sæle og Akslen (2014) hevdar at det å oppnå gode fair play-haldningar og praksisar blant elevane i kroppsøving stiller «specific demands for physical education teachers' competence, not least regarding to his or her leadership skills» (s. 178). Denne artikkelen nyttar eit danningsteoretisk perspektiv for å sjå nærare på samanhengen mellom fair play i kroppsøving og danning. Utgangspunktet er seks fokusgruppeintervju med lærarar som underviser i kroppsøving, og vi har formulert følgjande problemstilling: Korleis rekonstruerer lærarar på 5.–7. årsteg fair play i eit danningsteoretisk perspektiv i si kroppsøvingundervisning? Rekonstruere handlar her om korleis lærarane forstår, uttrykker seg om og fyller fair play med innhald gjennom beskriving av deira arbeid med elevane si læring. Med Wolfgang Klafki (2001a, 2001b) sitt danningsteoretiske perspektiv som rammeverk drøftar vi spenningsforholdet mellom oppseding og danning. Klafki representerer eit heilskapleg syn på danning som Engebretsen (2016) hevdar er funksjonelt i kroppsøvingkonteksten. Før vi tek for oss resultat og drøfting, vil vi i det følgjande først presentere kontekst og teoribakgrunn for studien, for så å gjere greie for forskingstilnærming og metode.

Kontekst og teoretisk rammeverk

Danning i skule og kroppsøving

Stortingsmeldinga *Læreren – rolla og utdanningen* stadfester at å «bidra til danning er en av skolens viktigste oppgaver. Danning skjer i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring, og utvikles gjennom refleksjon» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 43). Kroppsøving representerer ifølgje læreplanen ein allsidig lærings- og dannelsarena, og skal «medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen. Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsøving til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre» (Utdanningsdirektoratet 2015). Faget skal bidra til utvikling hos elevane både fysisk, motorisk, mentalt, kognitivt, sosialt og moralsk. Dette mangfaldet ligg til grunn når Loland (2004) hevdar: «kroppsøving er blant de fag i skolen som ligger nærmest et helhetlig dannelsesideal» (s. 24). Den kroppslege og sosiale dimensjonen gir faget eit særpreg som skil det frå andre skulefag og pregar eigenarten. Fibæk-Laursen (2002) framhevar kroppsøvingfagets rekreasjonsverdi der elevane får pause i ein elles tung og teoretisk skulekvardag, medan Kirk (2010) hevdar det blir lagt for lite vekt på læring i kroppsøving. Ifølgje Gurholt og Steinsholt (2010) kan kroppsøving oppfattast polariserande og splitta i si legitimering og dermed stå fram utan tydeleg fokus eller kjerne. Ommundsen (2008) fryktar kjerneverdiar og danningfunksjon blir tapt av syne dersom til dømes instrumentelle argument knytt til eit snevert helseperspektiv får dominere (Ommundsen, 2008, 2013; Säfvenbom, 2010). Undervisningspraksis i kroppsøving er vidare kritisert for å vere prega av idrettens praksis, både i fokus på «physical education-as-sport-techniques» (Kirk, 2010, s. 41) og fellestrekk med konkurranseidrett (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015).

Sæle (2017b) hevdar at «skal man lykkes med å praktisere kroppsøvingfaget som et lærings- og dannelsesfag, bør læreren også evne å 'komme bak' teknikken, og inn i den enkelte elevs livsverden, til deres erfaringer og opplevelser med kroppsøvingfaget» (s. 18). I dette landskapet står læreren med ansvar for å følge forskrifter og operasjonalisere læreplanmål knytt til fair play i sin kvardagspraksis slik at læring, utvikling og dannelse skjer hos elevene.

Eit danningsteoretisk perspektiv på kroppsøving og fair play

Omgrepet dannelse er komplekst. Likevel er det brei samsyn om at dannelsesarbeidet i skulen fordrar aktiv deltaking og medverknad frå elevene. Det skal stimulere til kritisk tenking for å handle etisk, utvikle sjølvstende og djupare innsikt både i den einlege og knytt til den verda eleven er ein del av (Briseid, 2013; Engebretsen, 2016; Nordahl, 2010; Solhaug, 2005; Sæle, 2017a; Aase, 2005). Interesse for dannelse som eit pedagogisk sentralomgrep har auka siste åra (Foros, 2012), og ifølgje Straum (2018) har Klafki sin kategoriale danningsteori og didaktikk blitt aktualisert i kjølvatnet av dette. Ifølgje Engebretsen (2016), som aktualiserer Klafki i kroppsøving, er dannelse eit didaktisk omgrep som skal bidra til å klargjere og reflektere verdigrunnlaget for undervisninga både når det gjeld innhald og form.

Kategorial dannelse utgjør grunnstamma i Klafki (2001a, 2001b) sin didaktikk. Der foreinar han grunnelementa i material og formal dannelse, som er to ulike perspektiv innan tradisjonell danningsteori. Klafki nyttar omgrepet *kategorial dannelse* som resultat av ein prosess i møtet mellom kunnskap, ferdigheiter og haldningar (material danningsteori) og subjektets innsikter, opplevingar og erfaringar (formal danningsteori). Ifølgje Straum (2018) har den kategoriale danningsteorien til Klafki sitt tyngdepunkt i det materiale. Knytt til skulefag representerer den materiale danninga det faglege innhaldet og tilhøyrande tenkemåtar (Brekke, 2010; Foros, 2012; Nordahl, 2010). Det handlar om kva ein skal lære noko om, og korleis det kan praktisast. I kroppsøvingssamanheng vil det materiale mellom anna fokusere på at elevene skal lære om fair play og korleis anvende fair play i ulike aktivitetar. Formal danningsteori er individsentrert og oppteken av eleven sine muligheiter og føresetnader. Eleven lærer av og gjennom deltaking. Dersom fokus blir retta mot den som skal oppdragast framfor kva det skal oppdragast til, blir aktiviteten i seg sjølv viktigare enn lærestoffet i den pedagogiske praksisen (Nordahl, 2010). I kroppsøving kan dette kome til syne gjennom fair play som reiskap for at aktiviteten skal fungere på ein måte som skaper trivsel og godt læringsmiljø. Formal og material dannelse står i eit dialektisk forhold til kvarandre (Brekke, 2010; Foros, 2012; Straum, 2018), og ifølgje Klafki (2001a, 2001b) er det i dette møtet eleven kan utvikle nye perspektiv som igjen aukar forståing for omverda. Brekke (2010) skriv at eksemplarisk undervisning hos Klafki er «forbilledlige eller overførbare eksemplar på planlagt dannende læring» (s. 41).

Den kategoriale danninga er kriterium for kvalitet i utdanninga (Nordahl, 2010). Klafki (2001a) seier dannelse er noko som gjeld alle menneske og ser dannelsesprosessen

som ein samanheng mellom utvikling av tre grunnleggande evner; sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet. Eit overordna mål er framtidig demokrati- og samfunnsdeltaking. Sjølvbestemming er den enkelte si evne til sjølv å bestemme over eigne levevilkår og meiningar. Medbestemming handlar om rett og muligheit til deltaking i fellesskapet og ansvar for å ta del i det samfunnet ein lever i. Sjølvbestemming og medbestemming skal ikkje stå åleine som personlege krav, men sjåast i samanheng med solidaritet gjennom å vise empati, respekt og yte innsats for å hjelpe dei som treng det. Det handlar om å kunne sjå seg sjølv som ein del av noko større og bidra i fellesskapet. I undervisninga krev dette at «alle elevene får uttale seg, at alle blir hørt, og at alt som blir sagt blir møtt med respekt» (Engebretsen, 2016, s. 105). Ifølgje Aase (2005) knyter Klafki danning direkte til skulefaga sine kunnskapsformer og tradisjonar. Eide (2008) meiner Klafki sine prinsipielle krav til opplæringa kan vere til god hjelp i drøftinga av eit fag sitt kva og korleis. Engebretsen (2016) hevdar kroppsøving er godt eigna for å utvikle elevane sine evner til sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet. Ho skriv vidare at fair play kan vere ein god innfallsvinkel: «Å tilegne seg forståelse for, samt utøve, fair play er en form for demokratitenking» (s. 112). Elevane skal rustast til aktiv deltaking i samfunnet til beste for seg sjølv og for andre. Dette inkluderer å utfordre elevane på å takle motgang, medgang og løyse konflikhtar (Kvikstad & Sandell, 2016).

Fair play og danning i kroppsøvingforskinga

Ein nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøving syner semje mellom elevar og lærarar om at det å lære fair play er sentralt i faget (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Funnet blir ikkje diskutert og ein kan såleis ikkje vite kva elevar og lærarar legg i læring av fair play eller korleis læringa skjer. Generelt heiter det at «lærerstyrt undervisning dominerer, mens bruk av oppgavebetinget læring og elevinvolvering ser ut til å være et utnyttet mulighetsrom» (s. 74). Ballspel og leik utgjør ein stor del av innhaldet i undervisninga og stadfestar at lagspel og andre samhandlingsaktivitetar framleis dominerer praksis. Slike aktivitetar inviterer til læring knytt til fair play fordi det oppstår situasjonar som utfordrar elevane moralsk. For å jobbe bevisst med utvikling av elevane sine fair play-haldningar, fremjar Møller (2016) bruken av gunstige situasjonar som kan bidra til å styrke deira lærings- og dannelsingsprosessar. Elevane kan til dømes lære å dømme sjølv og på eiga hand løyse opp i konflikhtar som oppstår i spelaktivitetar. Læraren må då evne å trekke seg tilbake og la elevane få sjansen til å ordne opp. Denne tilbaketrekkinga er sentral hos Vidoni og Ulman (2012), der «fair-play-games» blir nytta for å fremje sosiale ferdigheiter i kroppsøving: «it can encourage students' positive social interactions, reduce inappropriate behaviors, and require students to develop self-monitoring skills» (s. 30). Vidoni er med på fleire publiseringar der fair play gjennomgåande blir kopla mot sosiale ferdigheiter i form av samspel og støttande oppførsel i kroppsøving (Vidoni & Ward, 2006, 2009; Vidoni, Lee & Azevedo, 2014). Når Miura (2015) omtalar fair play i kroppsøving, er han oppteken av det bakanforliggende for at elevane skal forstå og

vidareutvikle kunnskapen til nye område. Han meiner fair play er like viktig utanfor faget og at det til sjuande og sist handlar om å forstå det å vere menneske.

Metode

Forskingstilnærming og utval

Studien er gjennomført i Sogn og Fjordane og har ei fokusgruppemetodologisk tilnærming med til saman seks intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). For å rekruttere lærarar som underviste i kroppsøving, vart fleire skular kontakta via rektor. Formålet med studien vart presentert som «å auke kunnskapen om korleis fair play blir tolka og arbeidd med i kroppsøvingsfaget». Det vart ikkje stilt andre krav for deltaking enn at læraren underviste i kroppsøving.

Sidan skulekultur og praksis kan variere skular imellom, meinte vi det ville ha verdi å samle lærarar frå ulike skular i same fokusgruppe. Dette viste seg likevel å vere utfordrande grunna geografien i fylket. Derfor består to fokusgrupper av lærarar frå same skule. Endeleg utval er frå 11 ulike skular og inkluderer 19 lærarar i alderen 25 til 65 år, 15 menn og fire kvinner. Med rekruttering frå skular som var interessert, men der det også vart avgjerande at vi lukkast å koordinere tid og stad for gjennomføring, kan dette beskrivast som eit bekvemmelegheitsutval (Creswell, 2012). I utvalet hadde 18 pedagogisk utdanning, der 15 av desse hadde kroppsøvingsutdanning tilsvarende 15 studiepoeng eller meir. Arbeidserfaring som kroppsøvingslærarar var frå eitt til 40 år (gjennomsnitt: 14,7 år). Kjønnfordelinga skuldast at det var fleire menn enn kvinner som underviste i kroppsøving ved respektive skular.

Gjennomføring av intervju

Intervjuguide var utforma på bakgrunn av læreplan i kroppsøving, teori om fair play og eigen kjennskap til det å intervju lærarar (Kvale & Brinkmann, 2015). Den skulle sikre rik informasjon om lærarane sitt arbeid med fair play. Døme på spørsmål frå intervjuguiden: «Korleis opplever de fair play som grunnlag for elevane si læring i faget?», og «Korleis synes de at fair play gir grunnlag for å samtale med elevane om deltaking i faget?».

Alle intervju vart gjennomført av to artikkelforfattarar, men det varierte kven dei to var. Den eine fasiliterte samtalen og sørgde for at alle kom med. Rolla til den andre var meir tilbaketrekt og vart presentert som assistent og observatør. Det var to til fem lærarar i gruppene. Der det var få lærarar, var forskaren innstilt på å ta ein meir «‘investigative’ role: asking questions, controlling the dynamics of group discussion, often engaging in dialogue with specific participants» (Parker & Tritter, 2006, s. 25). I tråd med fokusgruppemetodologisk tilnærming vart det i innleiinga til intervjua bevisst invitert til aktiv dialog og refleksjon mellom deltakarane (Kvale & Brinkmann, 2015; Parker & Tritter, 2006). Vi understreka at vi ønskte ein samtale med utgangspunkt i deira praksiskvardag og deira erfaringar med fair play som del av kroppsøving. Digital lydopptakar vart nytta. Både atmosfæren i intervjusituasjonane og transkribert

materiale er vurdert positivt ved at deltakarane viste interesse og bidrog aktivt til dialogen. Intervjua hadde varigheit mellom 43 og 54 minutt.

Analyse og kategorisering av data

Artikkelforfattarane transkriberte intervju. Ved hjelp av meiningsfortolking gjennomførte vi deretter ein teoriorientert tematisk analyse der intervjumaterialet vart tolka og kategorisert med utgangspunkt i Klafki (2001a, 2001b) sin teori om kategorial danning. Samtalepassasjer og sitat vart sortert med dei tre grunnleggande evna som kategoriar: sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet. Med tilpassing av analysestega til Kvale og Brinkmann (2015) vart sentrale funn samanlikna og vurdert ut frå (1) relevans for problemstilling, (2) korleis utsegner og meiningsfortetting representerte danningperspektivet, og (3) at det skulle ligge føre full konsensus mellom alle artikkelforfattarane. I presentasjon av resultat og drøfting er det lagt vekt på å få fram gjennomgåande trekk knytt til korleis lærarane rekonstruerer fair play gjennom samtale og undervisning, samt å løfte opp lærarsynspunkt som skil seg ut frå denne hovudfortolkinga. Heller enn å vise breidda i materialet har vi valt å bruke sitata som vi meiner best uttrykker gjennomgåande poeng og andre funn frå analysane. Ut frå analysetilnærminga har vi valt å presentere resultat og tolking tematisk inndelt under overskriftene sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet, før vi på tvers av desse vil drøfte lærarane si rekonstruering av fair play i lys av formal, material og kategorial danning.

Andre betraktningar

Forskingsetisk er studien basert på informert samtykke, konfidensialitet og transparens med omsyn til vår eiga rolle som forskarar (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi har teke høgde for at ei teoriorientert tematisk analyse krev ei djupare meiningsfortolking av datamaterialet. For å unngå einsidige fortolkingar av korleis fair play blir rekonstruert har vi drøfta tolkingane mellom oss forskarane og vore bevisst eiga førforståing (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi gjer merksam på at omgrepa sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet ikkje vart nytta under intervju, men at materialet har ei breidde som gjer det relevant å drøfte og svare på problemstillinga med utgangspunkt i Klafki sitt danningsteoretiske perspektiv. Sitat frå intervju er tilpassa nynorsk skriftspråk. Studien er basert på lærarar som underviser i kroppsøving på 5.–7. årssteg. Om studien hadde blitt gjennomført blant lærarar på 8.–10. årssteg eller i vidaregåande skule, ville det moglegvis resultert i andre funn.

Analyseresultat og tolking

Sjølvbestemming

Analysen fortel at lærarane brukar lite tid på å samtale med elevane om fair play, og at systematisk og planlagd læringsaktivitet knytt til fair play i liten grad kjem fram.

Ved eit tilfelle fortel ein lærar følgjande om korleis han praktiserte fair play i undervisninga:

Men det er noko eg prøver, noko eg prøvde i vertfall no i haust når me hadde om fair play og så prøvde eg å innføre noko og det var vanskeleg for elevane å akseptera. At me hadde fem til ti minutt først då me prøvde å snakke om ein idrett, me snakka om erfaringa deira og me snakka om den leiken me skulle ha og me snakka om timane framover. Og då var fair play ein av dei tinga som vi diskuterte og då. (intervju 1, lærar 2)

Det kjem ikkje eksakt fram kva dei diskuterte i høve fair play, men i den beskrivne situasjonen opnar læraren for dialog der elevane får høve til å fortelje om sine erfaringar og ytre si meining. Når han seier det var vanskeleg for elevane å akseptere dette, kan det tyde på at dei i kroppsøving er uvant med tidsbruk knytt til slike samtalar. Døme på samtalar går meir på generell oppførsel i aktiviteten og mot medelevar framfor å omhandle fair play spesifikt: «Det er ikkje for at fair play ligg langt framme i deira hjernebark som eit omgrep. Eg trur at det meir handlar om dei verdiane som «lærar 2» skildra, som vi på ein måte implementera i undervisninga generelt i frå førsteklasse og utover» (intervju 4, lærar 4). Intervjua syner få døme på planlagt læringsarbeid eller bevisstgjerung knytt til fair play spesielt. Det kan virke som lærarane legg lite vekt på at elevane skal utvikle sin kunnskap, meiningar og verdiar basert på omgrepet fair play, og at det kan ha ein dannande funksjon som konsekvens av læringsarbeidet. Derimot dreier lærarane døma og samtalar kring fair play gjennomgåande i retning av korleis oppnå ein generell oppførsel slik at eleven kan innordne seg i det sosiale fellesskapet. Ut frå dette tolkar vi at lærarane i liten grad nyttar fair play i si undervisning på måtar som bidreg til elevane si utvikling av sjølvbestemming.

Medbestemming

Ballspel og konkurranseprega aktivitetar kjem raskt opp i intervjua når lærarane snakkar om fair play. Dette er aktivitetar som krev samspel og kor det lett oppstår situasjonar som vekker sterke kjensler. Ein lærar seier at kroppsøving «er eigentleg ein fantastisk arena for å ha ein litt sånn diskusjon for der er kjensler så tett knytt til det du driv med» (intervju 1, lærar 2). Den type diskusjon, der elevane får høve til å delta med sine meiningar inn mot fellesskapet, er omtrent fråverande i vårt datamateriale. I staden dominerer døme på bruk av fair play som regulering av oppførsel, noko som potensielt kan kome i vegen for ei utvikling av elevane si evne til medbestemming. Det blir uttrykt at «du som lærar må vere på hogget og du må vere rettferdig og du må ta tak i ting. Gjer ikkje du det, så skilir det ut» (intervju 3, lærar 3). Elevane «skal akseptere kva lag dei er på i kroppsøving» (intervju 2, lærar 1). Ein ytre påverknad om korleis elevane skal oppføre seg ser ut til å dominere: «Det må eg fortelje dei igjen

og igjen og igjen» (intervju 2, lærar 2). Dette indikerer ei oppfatning av oppsedarrolla som noko gjennomgåande i læraren sin kvardagspraksis og at det først og fremst er i lys av dette fair play blir rekonstruert. Sjølvrefleksivt seier ein lærar at «ein burde involvert elevane i større grad og vere meir konkret når ein snakkar med elevane om kor viktig det er å utøve fair play» (intervju 6, lærar 1).

Noko som går att i døma på praktisering av fair play, er reglar og oppfølging av desse: «Det er no voldsomt viktig å ha veldig tydelege reglar då» (intervju 5, lærar 3). Her og i liknande utsegn kjem det ikkje klart fram kven som er med på å bestemme reglane, og kva reglar det er snakk om. Slik vi tolkar det, skil lærarane i liten grad mellom det vi kan kalle klassereglar og reglar som høyrer til ein bestemt aktivitet i kroppsøving eller ein idrett. Gjennomgåande verkar det i intervjumaterialet å vere teke for gitt at det ligg føre reglar som er kjende og som elevane skal innrette seg etter, men ein lærar vektlegg tydeleg verdien av å stille spørsmål til elevane når det gjeld det å følgje reglar og dømning. For å bevisstgjere elevane brukar ho å stille spørsmål av typen: «kva syns de er rett å gjere no?» (intervju 3, lærar 5). Ho fortel korleis ho utfordrar elevane på deira rolle i aktiviteten: «Og no er eg opptatt av å sjå kven det er som klarer å bli einige ... å ha mest einigheit på laget sitt. Her er ikkje nokon dommarar, men eg er opptatt av å sjå kven som klarer å vere mest einige. Viss eg er i forkant på den, så kan det slå heldig ut». Ho utdjupar korleis ho brukar liknande strategi i samtalar med elevane knytt til samarbeid og viktigheita av samhandling: «viss vi har fokus på det og har skrive det ned som eit mål og sånn, så har vi litt, snakka vi litt om det, kva det betyr å gjere kvarandre gode. Kva kan vi gjere for å hjelpe kvarandre?». Gjennom denne dialogen blir både reglar, dømning, samarbeid og samhandling konkretisert på ein måte som både inviterer og utfordrar elevane til å bidra og erfare kva det vil seie å bidra og ta ansvar. Dette samsvarar med korleis Klafki (2001a, 2001b) skildrar utvikling av evna til medbestemming og trer fram som dannande undervisning om og gjennom fair play. Denne læraren er unnataket, og sjølv om det kjem fram at fleire lærarar opnar opp for elevane si stemme i nokon grad, er hovudinntrykket knytt til medbestemming at lærarane bestemmer mykje. Det er ikkje gunstig dersom målet er at elevane skal erfare retten til å vere med å bestemme og utvikle si demokratiforståing gjennom medbestemming.

Solidaritet

Solidaritet som omgrep blir ikkje nytta direkte i intervjuet, men det meiningsberande knytt til utvikling av elevane si evne til solidaritet kjem til uttrykk fleire gongar i alle intervjuet. Lærarane er opptekne av at elevane skal utvikle sosiale ferdigheiter og bidra til å utvikle det gode læringsmiljøet. Dette er eit av hovudperspektiva i lærarane si rekonstruering av fair play i kroppsøvingundervisninga:

Dette at du skal ha ei respekt for dei andre deltakarane. At du skal, på ein måte vere med på å inkludere dei i leiken og halde fokuset på at det skal vera eit

samhald (...) Det skal vera eit samhald med det laget du spelar med og med motstandarane eigentleg for den del. Det er noko dei skal drive med saman. For det er og litt at det er noko du eigentleg kan arbeide med på mellomtrinnet. Du legg ikkje så mykje fokus på sjølve idretten, men meir det samholdet og det samspellet. (Intervju 1, lærar 2)

Elevane sin oppførsel mot kvarandre blir vektlagt. Gjennom respekt og inkluderande haldning skal dei bidra til å skape godt samhald og samspel. Fleire av lærarane var opptekne av å regulere oppførselen til elevane dersom dei såg det hemma andre si deltaking i aktiviteten. Det blir gitt heilt konkrete døme på korleis dette kan arte seg. Ein lærar gav følgjande døme på kva han kunne seie: «Du er god til å skyte, så du kan eigentleg dominere heile spelet viss du vil og får lov til det. Ja vel, kva skjer då med laget når du er så dominerande som du er?» (intervju 2, lærar 2). Med bevisst bruk av denne type rettleiing overskrid lærarane det egosentrerte perspektivet som kan følgje sjølv- og medbestemminga. Klafki (2001a) skriv at solidaritet rettferdiggjør desse evnene ved at dei ikkje berre:

... forbindes med anerkendelse, men derimod også med indsatsen for og samslutningen med de mennesker, der helt eller delvist er afskåret fra netop sådanne selv- og medbestemmelsesmuligheder som følge af samfundsmæssige forhold, underprivilegering, politiske begrænsninger eller undertrykkelse. (s. 69)

Å gi rom for andre elevar si læring og utvikling er sentralt for å utvikle solidaritets-evna. Eksemplarisk tenking kjem til uttrykk ved at lærarane skal vere førebilete for elevane. Ein lærar er klar på at dersom han ikkje klarer «å vise empati, og vera rettferdig og tydeleg, og visa respekt for elevane, så kan du ikkje forvente at elevane skal gjere det heller» (intervju 5, lærar 2). Læraren skal være fair, men er det fair play? Ein annan lærar følgjer opp: «Ja, litt rettferdigheit sjølvst i forhold til kven som blir på lag og alt dette her som vi styrer litt når vi er lærarar då. Så fair play frå læraren si side er å unngå at det bli konflikhtar da» (intervju 5, lærar 3). Det at lærarane knyter fair play til eiga rolle som klasseleiar og førebilete, understreker deira rekonstruksjon av omgrepet som eit generelt oppsodingsomgrep. Lærarane uttrykker såleis ei forventning om å syne og utøve solidaritet både til seg sjølv og til elevane. Døma som kjem fram i intervjuet, indikerer at forventninga om at elevane skal opptre solidarisk med kvarandre handlar mindre om læring av solidaritet i eit demokratisk perspektiv og meir om generell folkeskikk.

Drøfting

I analysen kjem det til uttrykk at lærarane koplar fair play til si kroppøvningsundervisning. Dette vil kunne bygge oppunder alle tre evna Klafki (2001a) ser som grunnleggande for å nå dei overordna danningmåla. Vi vil no drøfte analyseresultatet

danningsteoretisk i lys av kategorial danning og relatere til anna fagteori som er løfta fram i artikkelen. Sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet skal ifølgje Klafki (2001a) arbeidast med for å oppnå kategorial danning, forstått som ei dialektisk danning som vektlegg betydinga av elevane sin eigenaktivitet i dannelsingsprosessen.

Lærarane i studien synest å bruke lite tid på å samtale med elevane om fair play. Det kan avgrense elevane sin kunnskapstileigning og muligheiter for utvikling av egne meininger om fair play. Dette kan illustrerast ved at fair play i arbeid mot utvikling av medbestemming i hovudsak er knytt til reglar og dømning. Berre nokre få døme syner lærarar som er opptekne av å involvere elevane i arbeidet med å avgjere kva som skal gjelde i kroppsøvingsundervisninga. Ein lærarstyrt undervisningspraksis verkar å dominere, noko som Moen et al. (2018) har løfta opp som ei utfordring i kroppsøving nasjonalt. I tillegg til at lærarane i liten grad verkar å invitere elevane til å diskutere reglar og forholdet til kvarandre, viser analysen at fair play ser ut til å bli nytta som reiskap for å styre oppførselen og for å organisere aktiviteten. Ut frå Klafki si tenking vil ikkje dette fremje sjølvbestemming og medbestemming. Det samsvarer heller ikkje med intensjonane om at elevane skal vere sentrale og aktive aktørar i eige læringsarbeid, slik skulens styringsdokument og læreplan i kroppsøving tilseier.

Av Klafki (2001a) sine tre grunnleggande evner synest solidaritet å vere det aspektet lærarane fokuserer mest på i arbeidet med fair play i kroppsøving. Omtalen av undervisninga legg stor vekt på korleis elevane oppfører seg mot kvarandre og at dei klarer å innordne seg gjeldande reglar. Fair play blir såleis rekonstruert opp mot sosiale ferdigheiter framfor faglege, noko som samsvarar med anna kroppsøvingforskning (Vidoni et al., 2014; Vidoni & Ulman, 2012; Vidoni & Ward, 2006, 2009). Beskrivinga av praksis er meiningsfull ut frå formålet i læreplan for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015), men som altså Kvikstad og Sandell (2016) ser som eit noko einseitig fokus. Lauritzen, Fretland, Fossøy og Leirhaug (2019) har tidlegare stilt spørsmål ved om lærarar si oppfatning og bruk av fair play i kroppsøving handlar meir om orden og åtferd enn fagleg kompetanse elevane skal lære noko om. Det er grunn til å spørje om fair play blir rekonstruert som ytre handlingar, der elevane skal oppføre seg fint og vere greie med kvarandre. Dei blir fortalt at dei skal vise respekt, men lærer dei eigentleg kva respekt er og kva det inneber? Nordahl (2010) hevdar at det ifølgje Klafki ikkje bidreg til danning dersom det berre er snakk om ein ytre påverknad. Er fair play med på å danne eleven dersom praktiseringa er tilpassing og sosialisering for å «føye systemet» der ein skal følgje reglane for å få innpass i spelet eller unngå stopp i aktiviteten?

Aase (2005) skriv: «Når lærere uttaler at de ikke legger så stor vekt på hva elevene skal lære, men mer på at de skal lære å samarbeide, omgås hverandre og trives i et hyggelig miljø, gjør de seg til talsmenn for formal danning» (s. 19–20). Lærarane i vår studie føyer seg inn i dette bildet. Vektlegging av formal danning overskygger den materiale, der læring og bevisstgjerung om fair play nesten er fråverande. Dette indikerer ei avgrensa forståing av fair play hos lærarane og medfører ein ubalanse som gjer det vanskeleg å sjå det som dialektisk grunnlag for kategorial danning.

Framheving av den formale sida har lenge vore ein tendens i skulen, ifølgje Foros (2012), som hevdar at: «den faglige innsikten har tapt for ferdighetene, at det materiale har tapt for det formale» (s. 7). Han kritiserer uklar samanheng mellom ferdigheter og formål i læreplanane og meiner dette bidreg til at heile planverket er uklart. Er fair play i kroppsøving prega av det Foros (2012) kallar material uklarheit allereie i læreplanen, og at det vi finn blant lærarane, er prega på same måte? Dersom lærarane skal lukkast med fair play i undervisning som bidreg til utvikling av kategorial danning, må elevane lære både om og av fair play gjennom erfaringane dei gjer seg i aktivitetar dei deltek i. Elevane må utfordrast på eiga tenking og refleksjon for å auke forståinga både av fenomenet fair play, seg sjølv (sjølvbestemming) og fellesskapet (medbestemming og solidaritet). Dei må utfordrast til kritisk tenking og sjå fair play frå fleire sider slik Miura (2015) etterlyser.

Både Engebretsen (2016) og Brekke (2010) løftar fram korleis Klafki (2001a) er tydeleg på planlegginga sin verdi for at læringsarbeidet skal opplevast som ein forståeleg heilskap for eleven og for at den eksemplariske undervisninga skal medføre dannande læring. Engebretsen (2016) meiner danningperspektivet skal vere ein naturleg del i alle kroppsøvingstimar, medan Møller (2016) argumenterer for viktigeita av at det også blir gitt spesiell fokus i enkelte økter. Han meiner ballspelundervisninga kan få eit tydelegare danningperspektiv ved å forsterke både rørslekompetansen og aspekta som går på sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet. Fair play blir «ekstra vektlagt gjennom samtale og diskusjoner i forkant, underveis og etter den praktiske undervisningen» (s. 167). Våre analysar viser at denne type vektlegging berre unntaksvis kjem til syne i lærarane sine refleksjonar. Viktigeita av at kroppsøvingslæraren brukar diskusjon og praksis for å styrke danningperspektivet blir støtta av fleire (Engebretsen, 2016; Loland, 2004; Sæle, 2017a, 2017b). Det er gjennom dialog der elevane får ytre si meining at evna til sjølvbestemming og medbestemming blir stimulert og ivareteken. Ifølgje Solhaug (2005) krev dette ein dialog som kan ta ulike retningar og få ulike konsekvensar. Svaret må ikkje vere gitt på førehand, men opne for at elevane sine innspel kan påverke det som skjer. Dette er viktig for at det skal opplevast meningsfullt og ikkje som pro forma. Læraren må syne respekt og anerkjenne elevane sine meiningar og unngå å vere doserande. Sjølv om læraren ofte veit mest, må ikkje det forvekslast med å vite best! Først gjennom ein rekonstruksjon av fair play der elevane er aktive og møter ulike perspektiv på fair play, vil kroppsøvingsundervisninga tre fram som eksemplarisk undervisningspraksis. Då vil fair play i og gjennom kroppsøving kunne leie mot det Klafki (2001a, 2001b) omtalar som kategorial danning, der dialogen er essensiell for at eleven skal tileigne seg si eiga forståing.

Oppsummering og konklusjon

Denne artikkelen bidreg med empirisk kunnskap om korleis lærarar på 5.–7. årssteg rekonstruerer omgrepet fair play i kroppsøving og drøftar dette i lys av Klafki (2001a,

2001b) sin teori om kategorial danning. Lærarane i studien rekonstruerer fair play først og fremst opp mot solidaritetsaspektet. Medbestemming blir i nokon grad gitt merksemd, medan det i liten grad kjem fram bruk av fair play for at enkelteleven skal utvikle sjølvbestemming. Lærarane si vektlegging av formal danning framfor den materiale medfører ein ubalanse som vil kunne hindre det Klafki (2001a, 2001b) fremjar som kategorial danning. Fair play i kroppsøving kan såleis stå fram meir som ein styringsreiskap for å innordne elevar, organisere undervisninga og skape det gode læringsmiljøet enn som eit bidrag til Klafki sine overordna mål om at danninga skal leie til demokratitenking i eit samfunnsperspektiv.

Sæle (2017b) hevdar det må gjerast noko med heile vår tenking kring skulen og kroppsøvingsfaget. For kroppsøving etterlyser han ei retningsendring mot ein meir heilskapleg fagleg og pedagogisk danningstenking. Kva gjeld fair play si rolle, så har skulen, lærarane og lærarutdanninga ein jobb å gjere. Det krev auka bevisstgjerjing om kvar ein rettar merksemda. Vi støttar Vidoni (2009) som seier: «You get what you teach and value» (s. 395). Til liks med fleire (Engebretsen, 2016; Esser-Noetlichs, 2019; Møller, 2016; Sæle, 2017a, 2017b; Aasland & Brøgger, 2013) meiner vi kroppsøving er eit fag med potensial for å vere ein god lærings- og dannelsingsarena for elevane. Om fagfornyninga i kroppsøving medfører eit dannelsingsløft i faget, står att å sjå. Det krev i tilfelle ein tydelegare og betre balanse mellom den materiale og formale danninga. Først då kan ein snakke om håp for kategorial danning ut frå Klafki si tenking med eller utan fair play som omgrep i kommande læreplan.

Litteratur

- Brekke, M. (2010). Praksisopplæringens dannende oppgave. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 29–45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Briseid, L. G. (2013). Klasseledelse i et dannelsingsperspektiv. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 21–40). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Eide, O. (2008). Kva er tidhøveleg kunnskap – no? Om danning i norskfaget av 2006. I P. Arneberg og L. G. Breiseid (Red.), *Fag og danning – mellom individ og fellesskap* (s. 33–48). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørk.
- Engebretsen, B. (2016). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (s. 93–114). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Esser-Noetlichs, M. (2019). Nye tverrfaglige temaer i et kroppsøvingsfaglig perspektiv. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 50–72). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fibæk Laursen, P. (2002). Man skal lære noget! *Idræt*, 3, 4–7.
- Foros, P. B. (2012). Dannelsens dialektikk. I G. E. Eikseth, C. F. Dons & N. Garm (Red.), *Utdanning mellom styring og danning: et nordisk panorama* (s. 31–46). Oslo: Akademia.

- Gurholt, K. P. & Steinholt, K. (2010). Prolog. I K. Steinholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 9–34). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haarberg, J. (1998). Kroppsøvlingslæreren som lærer i etikk og fair play. *Kroppsøving*, 48(1), 19–23.
- Ingebrigtsen, T. (2001). Fair play. Formidling av etikk og verdier i kroppsøvlingsfaget. I J. Henden & E. Førland (Red.), *Den tydelege læraren* (s. 111–127). Oslo: Samlaget.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. New York: Routledge.
- Klafki, W. (2001a). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Klafki, W. (2001b). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167–204). Oslo: Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan for Kunnskapsløftet. Generell del*. Henta 1.03.2019 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren – rollen og utdanningen*. (Meld. St. 11). Henta 24.09.2019 frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del av læreplanverket*. Henta 27.03.2019 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>.
- 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.), *Kroppsøvlingsdidaktiske utfordringer* (s. 67–92). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lauritzen, Å., Fretland, R. N., Fossøy, J. & Leirhaug, P. E. (2019). Oppfatningar og praktisering av fair play i kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(1/3).
- Loland, S. (2004). Kroppsøvlingsfaget – moral, medisin og opplevelse. *Kroppsøving*, 54(6), 22–24.
- McIntosh, P. (1979). *Fair Play: Ethics in Sport and Education*. London: Heinemann.
- Miura, Y. (2015). Fair play in the physical education curriculum. *LASE Journal of Sport Science*, 6(1), 79–93.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvlingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1). Elverum: Høgskolen i Innlandet.
- Møller, L. (2016). Ballspillundervisning i et dannelsesteoretisk perspektiv. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvlingsdidaktiske utfordringer* (s. 143–169). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for*

- Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Århus: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning – mellom individ og fellesskap* (s. 193–208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 155–166.
- 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.
- Solhaug, T. (2005). Elevmedvirkning og danning. I K. Børhaug, A-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv* (s. 225–237). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stoltz, S. A. (2014). *The philosophy of physical education. A new perspective*. New York: Routledge.
- Straum, K. (2018). Klafki-tolkinger i nyere norsk forskning. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 53–68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. I K. Steinholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 155–174). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646.
- Sæle, O. O. (2017a). *Danningsperspektiver i kroppsøvingsfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O. (2017b). Mind the gap! Kroppsøvingsfaget – mellom ideologi og virkelighet. *Bedre Skole*, 4, 14–17.
- 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). New York: Nova Science Publishers.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kroppsøving – veiledning til læreplan*. Henta 20.1.2019 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Henta 1.03.2019 frå <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Vidoni, C., Lee, C-H. & Azevedo, L. B. (2014). Fair Play Game: A group contingency strategy to increase students' active behaviours in physical education. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1127–1141.
- Vidoni, C. & Ulman, J. D. (2012). The fair play game: Promoting social skills in physical education. *Strategies*, 25(3), 26–30.
- 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.

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.

Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål – dannning og nytte. I K. Børhaug, A-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 15–28). Bergen: Fagbokforlaget.

Aasland, E. & Brøgger, R. M. J. (2013). Klasseledelse i kroppsøving. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og dannning* (s. 125–138). Oslo: Gyldendal Akademisk.