

# Fair play i kroppsøvningsfaget i lys av aristotelisk dydsetikk

Ove Ronny Olsen Sæle

NLA Høgskolen Bergen, ove.saele@nla.no

*Artikkelen ønsker å gi et konstruktivt bidrag til forståelsen og anvendelsen av fair play i en kroppsøvningsfaglig kontekst. Dette er et tema som er blitt aktualisert i og med at fair play er kommet inn som et sentralt element i kroppsøvningsfagets nye reviderte læreplan. Fair play omhandler regler, normer og verdier som skal gjelde ved idrettsutøvelse, og det er et etablert verdikonsept innenfor organisert idrettsliv og idrettsetisk forskning. I skolen, derimot, er fair play mindre kjent. Kroppsøvningsplanen hevder fair play omfatter aspekter ved idrettsspillet som å overholde regler, vise hverandre respekt og gjøre hverandre gode. Hva betyr så dette? Hva vil det si å gjøre hverandre gode? Rommer det bare en teknisk eller også en sosialetisk kvalitet? Dersom det siste er tilfelle, bør det diskuteres hvilke dannelses kvaliteter det så ligger i det å gjøre hverandre gode i faget, og om disse har noen tilknytningsspunkt til Aristoteles' klassiske dyder om rettferdighet, måtehold, mot og klokskap. Dette er de sentrale spørsmålene artikkelen reiser og prøver å gi noen svar på. Artikkelen ser først på fair play i kroppsøvningsfagets planer, for deretter å gi begrepet en nærmere etymologisk og ideologisk-historisk avklaring, med utgangspunkt i begrepene «fair» og «play». Videre drøftes fair play i lys av de aristoteliske dydene, relatert til kroppsøvningsfaglig kontekst og diskurs.*

**Nøkkelord:** kroppsøving, fair play, idrett, lek og danning

## **English summary: Fair play in Physical Education in the light of Aristotelian virtue ethics**

*The aim of this article is to give a constructive contribution to the understanding and the application of the concept of fair play in the Physical Education context. This is a topic that has come into focus since fair play has been introduced as a central element in the newest revision of the subject curriculum. Fair play concerns the rules, norms, and values that apply to sports activities, and constitutes an established value concept within organized sports and research related to sports ethics. In schools, however, fair play is less known. The Physical Education curriculum states that fair play concerns aspects of sports and games such as adhering to rules, showing each other respect, and helping each other achieve. What, then, does this mean? What does it mean to help each other achieve? Does it entail purely technical, or also socio-ethical qualities? If the latter is the case, a discussion is needed as to what ethical formation qualities are involved in helping each other achieve in the subject and whether these have any connection to Aristotle's classical virtues of justice, moderation, courage, and wisdom. These are the central issues the article raises and*

*attempts to shed some light on. The article takes a closer look at fair play in the curricula of Physical Education, moving on to an etymological and ideological-historical clarification of the concept, taking the concepts of fair and play as starting points. Further, it discusses fair play in the light of Aristotelian virtues, related to a Physical Education context and discourse.*

**Keywords:** Physical Education, fair play, sports, games, ethical formation

## Introduksjon

Slik ser Karl Ove Knausgård tilbake på gymtimene i sin biografiske romanserie *Min kamp* (2010: 149–150):

Vi hadde gym sammen med parallellklassen, de var overlegne oss, siden de kom herfra og kjente forholdene fra før av. [...] de var også tøffere enn oss, det vil si, de sloss mer, bøllet mer og var frekkere i kjeften, i alle fall noen av dem, hvilket bare de tøffeste av oss, det vil si Asgeir og John, hevdet seg mot. Vi andre ble dyttet rundt etter deres forgodtbefinnende. Plutselig kunne man kjenne en arm rundt halsen, og så et rykk, og så lå man der på bakken. [...] Plutselig kunne noen stemple hælen over tærne når vi spilte fotball. Men John eller Asgeir lærte de fort at de ikke kunne herse med, for de tok igjen, og kunne være like ville som de var.

Lik Knausgård husker de fleste av oss gymtimene som utfordrende på flere plan, ikke minst på det sosialetiske området, og sitatet over slår an artikkelens grunntema: *fair play i kroppsøvningsfaget*. Her møter vi en klassisk situasjon fra «skolegymsmen» på barneskolen, som sannsynligvis mange kjenner seg igjen i – situasjoner som i idretten ville blitt kategorisert som *unfair play* eller *foul play*. Skolen er i stor grad forbundet med krav til å prestere, enten det er i gymtimen eller i andre skolefag. Slik sett er utdanning i likhet med idretten en konkurransearena hvor man blir vurdert og målt på bakgrunn av de prestasjonene man utfører, enten det er av teoretisk eller praktisk karakter. Selve reguleringen av elevenes moralske kvaliteter kommer til uttrykk i skolens reglement for orden og oppførsel (Utdanningsdirektoratet 2011). Dermed vurderer skolen elevenes oppførsel på et mer overordnet nivå uavhengig av det enkelte fag. Unntaket er kroppsøvningsfaget, som har krav til fair play som et gjennomgående kompetansemål i hele utdanningsløpet. Faget setter krav til ikke bare tekniske, men også sosialetiske refleksjoner og handlinger, som del av fagets formelle vurderingsgrunnlag.

Drøftelsen av fair play i utdanningen kobler seg til en større idrettsfilosofisk debatt. McIntosh (1979) viser til sentrale kulturer som har knyttet idrettsutøvelse til utdanning og karakterutvikling. Han trekker linjer tilbake til antikk idrett som vektla seier, men også ære, mot og rettferdighet.<sup>1</sup> Videre viser han til middelalderens etiske idealer knyttet til riddersesnet og den aristokratiske utdanningen, til bevegelsen *Muscular Christianity* som har krav til mandige karaktertrekk, og til tysk idrettstradisjon med gymnastikk og turn, en tradisjon som også har vært med å prege det norske kroppsøvningsfaget ideologisk og innholdsmessig (Goksøyr 2008). Nyere teoretikere som vektlegger idretten som sosi-

aliseringsagent, blir også presentert: Huizinga, Groos, Mead, Herron og Smith og Piaget (McIntosh 1979: 156).

## Fair play i kroppsøvingsfaget

Tradisjonelt har kroppsøvingsfaget vært legitimert som et dannelsesfag relatert til disiplinerte og moralske verdier, knyttet til enten forsvar, idrettslig/fysisk fostring eller helse (Fjeld 2009). I det overordnede formålet i revidert plan for kroppsøvingsfaget, som gjelder fra og med skoleåret 2012/2013 (Utdanningsdirektoratet 2012a), videreføres dannelses-tanken når det står at faget fortsatt skal være allmenndannende, og at fair play skal inngå som en del av denne. For første gang nevnes fair play eksplisitt som et av fagets formål: «Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjør kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre» (Utdanningsdirektoratet 2012a). Tidligere stod det: «[...] ærleg kappestrid, god framferd og samarbeid innanfor gitte rammer er ein del av kjernen i idretten» (KUF 1996: 263).

Ideen om fair play blir fulgt opp i den nye læreplanen for faget. Det presiseres at fair play skal utgjøre et sentralt faglig kompetanseområde, inngå som en del av fagets vurderingsgrunnlag og være en vesentlig komponent for at spill og konkurranse skal fungere (Utdanningsdirektoratet 2012a). Flere aspekter ved fair play blir nevnt, og de kan oppsummeres i følgende sitat fra Utdanningsdirektoratet (2012b: 2): «[...] fair play og felles regler er en viktig del av faget. Begrepet fair play omfatter samhandling og å vise respekt for hverandre i ulike aktiviteter. Det betyr også å gjøre hverandre gode». Etter tredje året på videregående er også en ny passus kommet til i den reviderte planen hvor elevene skal «drøfte korleis eiga utøving av fair play kan påverke andre i aktivitetar, trening og spel». Innspill og anbefalinger som kom fram etter en høringsrunde og fra en arbeidsgruppe i faget (Lyngstad mfl. 2011), har departementet stort sett fulgt opp. I bemerkningene fra arbeidsgruppen og Utdanningsdirektoratet presiseres det at fair play skal være et gjennomgående trekk i hele utdanningsløpet (Lyngstad mfl. 2011; Utdanningsdirektoratet 2012b). Den generelle delen av læreplanen for den 10-årige skolen (KUF 1996) peker også på flere læringsmål som implisitt tematiserer fair play som en del av elevenes sosiale og moralske danning (KUF 1996: 16ff), blant annet at opplæringsens formål er å gi elevene mot til å ta personlig standpunkt og karakterstyrke til å tenke og handle etter egen overbevisning.

Vi ser at fair play i kroppsøvingsfaget blir oppfattet som en sosial handling med krav til gjensidige betingelser. Det betyr samhandling med krav til overholdelse av felles regler, utvise respekt for hverandre og «gjøre hverandre gode».

## Fair play – en definisjon

Idrettsetikerne Loland og McNamee definerer fair play 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!» (Loland & McNamee 2000: 76). Fair play knytter an til idrettsspillet *ethos*, som handler om respekt for selve spillet (Butcher & Schneider 2007). Spillet (*game*) er på sin side avhengig av frivillig deltagelse, det må følge en gitt rettferdighets- eller likhetsnorm (*just*), og det må være underlagt en overordnet moralsk preferanse som ligger innebygget i idretten selv. I tillegg stilles det krav til at man skal yte sitt beste.

Kroppsøvingsplanens presisering av fair play korresponderer med idrettens bestemmelse, med unntak av at innsatsviljen blir utelatt i kroppsøvingsplanen. Dette kan virke underlig med tanke på at innsats er kommet inn igjen i den nye fagplanen som vurderingskriterium. I organisert idrett er det også krav til at fair play skal gjelde utenfor banen (Norges idrettsforbund 2011), dvs. de forholdene som ikke er direkte knyttet til spillsituasjoner, og det vil omfatte parter som ikke er direkte involvert i spillet. Jeg ønsker i denne artikkelen å konsentrere meg om de aspektene som er knyttet til spillet, men det kan først være gunstig å se nærmere på «play»-begrepet, for å finne ut på hvilke (spill-)områder fair play har sin berettigelse.

## Play som spill, idrett og lek

Siden idrett og kroppsøving ikke er identiske størrelser, må en nærmere avklaring av idrettskonseptet *fair play* sin berettigelse i kroppsøvingsfaget avklares. Begrepet «play» blir ikke eksplisitt nevnt innen faget. Ser vi nærmere på fagplanen, er både «idrett», «lek» og «spill» brukt som benevnelse på fagets virksomhet (Utdanningsdirektoratet 2012a). Internasjonalt opererer man vanligvis med «play» som fellesnevner for disse. En av de som støtter en slik oppfatning, er Huizinga (1955: 28):

[...] a voluntary activity or occupation executed within certain fixed limits of time and place, according to rules freely accepted but absolutely binding, having its aim in itself and accompanied by a feeling of tension, joy and the consciousness that it is 'different' from 'ordinary life'. Thus defined, the concept seem[s] capable of embracing everything we call 'play' in animals, children, and grown-ups: games of strength and skill, inventing games, guessing games, games of chance, exhibitions and performances of all kinds.

Huizinga peker også på at spillet (*play*) er en frivillig virksomhet som er bundet til felles aksepterte regler. Et nytt aspekt trekkes imidlertid inn når han taler om spillet som en overskridelse av det ordinære liv. Idrettsfilosofien er tydelig på at det ikke hersker noen felles forståelse av disse begrepene, heller ikke grenseoppgangen mellom dem, og at slike klassifiseringer er en av de største utfordringene og arbeidsoppgavene forskningen står overfor (Meier 1988: 11). Selve idrettsbegrepet står for eksempel i en omfattende historisk og kulturell kontekst.<sup>2</sup>

En interessant grenseoppgang mellom spill, idrett og lek dras av Meier (1988), som hevder at alle former for atletisk utøvelse er spill (*game*), for disse er alle uttrykk for en målrettet virksomhet med innebygde regler knyttet til seg, enten av konstitutiv eller regulativ karakter.<sup>3</sup> Overført på kroppsøvingsfaget, vil det bety at ikke bare klassiske ballidret-

ter, men også ulike ferdighetsøvelser i turn, friidrett og svømming osv., underlagt gitte kvalitetskriterier (regler) som man blir vurdert ut fra, vil falle inn under kategorien spill (*game*). Et siste kriterium for spill (*game*) er det Meier kaller «prowess», djervhet eller tap-perhet. Derimot vil spill som ikke krever fysisk deltagelse, som for eksempel ulike former for gambling, falle utenfor idretten (Meier 1988: 26).

Når det gjelder spill (*game*) og idrett (*sport*) sin tilknytning til lek, poengterer Meier (1988: 26) at leken har en holdning eller tilstand som er frivillig og indre motivert. Er motivene og konteksten knyttet til ytre gevinster, vil det lekende elementet bli truet. I hans modell kan derfor både spill og idrett inneha en lekende dimensjon dersom disse forutsetningene er til stede. Schmitz (1988) hevder at idretten er en forlengelse av leken, dersom man evner å bevare det han kaller «the spirit of play». Det betyr at lek også kan være målrettet og ha innebygde regler.<sup>4</sup> Med unntak av idrett som krever fysisk deltagelse, virker det dermed som om det ikke er selve innholdet i aktiviteten som skiller spill, idrett og lek fra hverandre, men de beveggrunnene som er bestemmende for aktiviteten, og den konteksten aktiviteten skjer innenfor (Meier 1988: 25). Både spill, idrett og lek kan med andre ord ha en fellesnevner i gitte regler knyttet til virksomheten, noe som leder oss over på spilllets etiske og kollektive aspekter.

## Spillet *ethos* og kollektive overskridelse

Hvorfor er det så viktig å forsvare spilllets moralske verdier og normer? Ifølge Huizinga (1955) vil de reglene som ligger inne i play-definisjonen, og håndhevelse av disse, bidra til opprettholdelsen av selve spilllets gang. Dersom det skjer for mange regelbrudd i en idrett, vil både spillere og publikum reagere, og over tid vil sannsynligvis spillet bryte sammen (Loland 2002b) – ikke minst fordi man mister spenningen og det åpne utfallet. Slik er spilllets *ethos* ikke bare med på å regulere, men også legitimere spillet (Loland 2002b). Et godt eksempel på dette er sykkelporten, som har vært rammet av stadig nye dopingskandaler. Denne typen unfair play vil hos utøvere og støtteapparat over tid være med på å korrumpere idretten innenifra, og færre vil gi sin tilslutning til den.

Spillet som overskridelse blir også påpekt av flere moderne teoretikere. Play blir av noen sett på som en subjektiv tilstand hvor spilleren «går opp i» spilllets egen magi og indre logikk (Hyland 1984; Schmitz 1988). Dette er en spillontologi som filosofen Gadamer fremmer (Dunne 2001: 132ff), og som relateres til blant annet barns lek (Øksnes 2008). Å gå opp i spillet kan komme til uttrykk på flere nivå: i barnets kroppslige lek, i ungdommens medierte spill eller i de voksnes toppidrett. Når man blir spilt med av spillet selv, kan dette resultere i at man blir en del av et større, kollektivt spill på en positiv måte. Noe av fascinasjonen med idrettsspillet er nettopp den kollektive og moralske kraften et lag kan mobilisere. Det kan være én eller noen få spillere på et lag som evner å fremme en positiv lagånd som gjør at man spiller hverandre god. Vektingen av denne fellesskapsfølelsen ble suksessfaktoren til Nils Arne Eggen i hans tid som Rosenborg-trener, en fotball-filosofi han kalte go'fot-teorien (Eggen 2010). At Lionel Messi er kåret til verdens beste fotballspiller de siste tre årene (Gullballen), skyldes ikke bare at han skårer mange mål,<sup>5</sup>

men også at han, i likhet med de andre Barcelona-spillerne, er en god kollektiv spiller. Klubbens fotballfilosofi og force er nettopp det kollektive spillet som gjør det til et av verdens beste fotballag. Det er mange eksempler fra idretten hvor et lag med de antatt sterkeste fysiske spillerne ikke vinner fordi de mangler mentale, sosiale og moralske muskler.

Man kan også se på spillet som et kollektivt «vi-prosjekt», hvor det ene lagets gode spill forutsetter godt spill fra det andre laget. Flere viser til det engelske ordet for konkurranse, «competition», som er avledet av det latinske *competitio*, og som betyr 'å stille spørsmål' eller 'å kjempe sammen' (Clifford & Feezell 2010; Thorbjørnsen 2011). I et slikt perspektiv vil det gode spillet forutsette et gjensidig samarbeid hvor motspillerne samtidig vil utgjøre ens medspillere.

## Lek og idrett i kroppsøvningsfaget

Ser vi nærmere på kroppsøvningsfaget og hvordan lek og idrett kommer til uttrykk her, oppdager vi flere interessante trekk. Myndighetene ønsker at faget skal ha en bred idrettsdefinisjon som ivaretar en allsidig og inkluderende bevegelseskultur (Utdanningsdirektoratet 2012c). Fagplanen understreker dette ved å presisere at idrettsaktiviteten skal ta utgangspunkt i bevegelseslek, allsidig idrett og fair play, og medvirke til glede, mestring og inspirasjon (Utdanningsdirektoratet 2012a). Vi ser at fagets dannelsingsdimensjon vektlegges, noe som blir ytterligere markert ved at opplæringen skal gi elevene et utgangspunkt for livslang bevegelsesglede og mestring ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet 2012a).

Veiledningsdelen viser også til læreplanens strukturelle progresjon med tanke på lek og idrett, hvor leken skal dominere på barneskolen og gradvis gå over til mer spesifikk idrett på ungdomskolen og videregående (Utdanningsdirektoratet 2012c). I fagplanene for faget blir dette utdypet. Etter 4. årstrinn skal elevene lære seg grunnleggende bevegelsesteknikker, kunne bruke ball i leker og noen ballspill samt vise evne til samhandling i ulike idrettsaktiviteter. Veiledningen i faget presiserer at bruk av begrepet «idrettsaktivitet» signaliserer at opplæringen ennå ikke skal handle om idrett i etablert form (Utdanningsdirektoratet 2012a). Det er først på 8.–10. årstrinn at idrettsspillet vektlegges med mer spesifikke krav til teknikk og overholdelse av regler. Her blir også fair play eksplisitt nevnt, og det skal aktivt legges til rette for refleksjoner rundt fair play når man kommer til videregående.

Når hovedområdet *idrettsaktivitet* er lagt inn som en føring allerede fra 5. årstrinn av, som presiserer sentrale aspekter ved fair play (som felles regler, gjensidig respekt, samhandling og det å gjøre hverandre gode), kan det tolkes som at disse elementene ved fair play ikke bare gjelder den spesifikke idretten, men også lek og begynnende idrettspill. Det virker da noe underlig at planen ikke markerer at typiske «gymleker» (som sistenleker, stafetter etc.) også kan være konkurranseorientert og underlagt eksplisitte regler.

Fagplanen skiller mellom lek og idrett uten å presisere hva som substansielt menes med begrepene. Samtidig oppfattes ikke lek som prinsipielt annerledes idrett, men kan tolkes som et idrettens «tekniske forstadium» idet leken knyttes til tilegnelse av et grunn-

leggende og allsidig bevegelsesrepertoar. En åpenbar svakhet ved kroppsovingsplanen er altså at den ikke presiserer at også leken kan ha regler og innebygde krav til god oppførsel og rettferdig spill. Dermed har planen også mistet av syne lekens sosialetiske dannelses-kvaliteter (Sæle 2012) og dets potensial til å fungere som et «moralens forstadium» til seinere idrettsspill. Sagt på en annen måte: Øving i å bli en god (moralsk) leker på barnetrinnet kan fungere som grunnlag for seinere god (moralsk) idrettsutøvelse.

## Fair og fair play

Det tidlige nevnte fokuset på det tekniske og moralske *gode spillet* leder oss over på begrepene «fair» og «fair play». Språklig stammer «fair» fra det gammelengelske *faeger*, som er beslektet med vårt norske ord *fager*, og det henspiller på noe som er etisk beundringsverdige, vakkert, godt og storslagent (Loland 2002b: 71; Renson 2009: 6). Fair har slik to dimensjoner av rettferdighet i seg: en teknisk likhet og en mer overordnet rettferdighetsnorm, noe Loland (2002b) kategoriserer som *formell* og *uformell* fair play. Begge disse hevder Loland peker tilbake på – og rommer – Aristoteles' dyd *rettferdighet*. Fair som likhetsnorm uttrykker at like tilfeller bør behandles likt, og at utøverne må forholde seg til de samme reglene for spillet. Loland knytter spillets *ethos* både til et slikt formelt likhetsideal (Loland 2002b:46) og til «fairness» (Pawlenka 2005), et begrep som også anvendes på andre samfunnsområder. Rettferdighet forstått som likhet, betyr da også at utøvere på samme ferdighetsnivå konkurrerer sammen (Thorbjørnsen 2011: 28).

Det *uformelle* fair play kommer derimot til uttrykk i nevnte meningsinnhold av *faeger*, til det som er overordnet godt, vakkert og edelt. Jeg vil mene at også spillets *ethos* inngår her, til noe som strekker seg utover det Loland beskriver som fortolkninger av regelverk, og som i dag utgjør idrettens visjonære verdsett (Norges idrettsforbund 2008). Fair play som uttrykk for en overordnet standard for godhet og skjønnhet viser også tilbake til begrepsparet *fair play* sine etymologiske røtter, og til antikkens dyds- og danningstanke. Dürriegl (2003) nevner at antikkens *kalokagathia* er en sammenstilling av *agathos* ('god, ærlighet, edel, modig'), og *kalós* ('vakker, pen, ærlig, dydig') – et begrep som impliserer både en moralsk, estetisk og sosial dannelse, et uttrykk for antikkens helhetlige dannelsesforestilling hvor det overordnede målet var å realisere det beste i mennesket, med basis i kollektive og altruistiske verdier.

De tidligste skriftlige kildene av fair play-begrepet finner vi i engelske kirkebøker fra 1200-tallet, og det gjelder omtalen av datidens ridderlige og edle handlinger (Loland 2002b). Utover på 1800-tallet etablerte begrepet seg innenfor den moderne sporten i England, og da med utgangspunkt i de engelske kostskolene (Loland 2002b; Renson 2009). Bak stod et pedagogisk dannelsesmål om å forme ungdommen til å bli karaktersterke og «mannlig». I den moderne sporten, anført av den britiske overklassen, kom fair play til uttrykk i form av at man skulle være en gentleman og kunne utvise «sportsmanship», begge uttrykk for den gode og edle kappestrid (Loland 2002a). En gentleman var opptatt av det sportslige, gode og lojale spillet, mer enn av kampresultatet. Etter hvert som den organiserte idretten nådde ut til arbeiderklassen og et bredere lag av folket, også i andre

land, har sportens edle grunntanke fått sitt uttrykk i verdikonseptet fair play, formelt nedfelt i Norges idrettsforbund (NIF) sin ideologi (Norges idrettsforbund 2007). NIF viser til at fair play står for grunnverdier som trivsel, glede, likhet, inkludering, respekt, toleranse, likeverd og solidaritet, og de ønsker at ideologien skal gjennomsyre aktiviteten på alle nivåer i organisasjonen (Norges idrettsforbund 2007).

Shields og Bredemeier (1994, 2009) og Clifford og Feezell (2010) knytter idrett og fysisk aktivitet an til et moralsk aspekt med begrunnelse i at nettopp «sportsmanship» fungerer som verdikonsept for spillet (både leken og idretten). Clifford og Feezell (2010: 15) slår fast at «at some deeper level, it's not whether you win or lose – after all, somebody must lose for somebody else to win – but how you play the game». Et rent vinnerperspektiv vil føre til tap av lekens ånd, og et rent glede perspektiv vil føre til tap av seriøsitet. Ettersom spillet er knyttet til etiske kvaliteter, vil det også bidra til sosialetisk danning, noe McIntosh (1979: 156) fremhever: «Players are moulded by their games; they do not just play them». Spillet former spillerne, og det avgjørende blir da hvilke kvaliteter spillet målbærer.

## Aristotelisk dydsetikk og distinksjonen mellom *episteme* og *techne*

Vi har sett at fair play har aner tilbake til antikken og datidens aristoteliske dydsetikk. Den antikke dyd viser til dannelsesidealet om å realisere «det gode» og «det beste» i mennesket. Dyd på gresk heter *areté*, avledet av det greske *aristos* ('best') og *agathos* ('god'). Schmitz (1988) hevder derfor at de aristoteliske dydene maksimeres og viser seg som de verdiene og normene som avspeiler seg i gode spillsituasjoner.

Før vi går videre, bør det presiseres at man i antikken skilte mellom lek og idrett på et prinsipielt grunnlag. Aristoteles (384–322 f.Kr.) oppfattet leken (gr. *paidia*) som en del av den formålsløse aktiviteten som barn driver med. Leken ble dermed sett på som en virksomhet før den «egentlige» danningen (gr. *paideia*) tok til. Opphavet til denne delingen er blant annet at Aristoteles skilte mellom menneskets kognitive og praktiske virksomhet (Aristoteles 2007: 348/1339a7–10). Vi vil oppdage at Aristoteles i sin dydslære forfekter en nær kobling mellom tenkning og handling, men under forutsetning av at den praktiske og kroppslige handling kommer før, og er basis for, den abstrakte tenkning (Aristoteles 2007: 325/1332b37–42). Denne reduksjonistiske forståelsen av leken som antydes hos Aristoteles, har nyere lekforskere gått bort fra (Huizinga 1955; Callois 2001; Hyland 1984).<sup>6</sup>

Aristoteles er tydelig på at dydene etablerer seg i vår personlighet gjennom praktisk øvelse (Aristoteles 1999: 23/II03a31-b2):

Dydene [...] får vi ved at vi først utøver dem [...] for det vi må lære før vi kan gjøre det, det lærer vi ved at vi gjør det. Man blir for eksempel byggmester ved å bygge og sitarspiller ved å spille sitar; på samme måte blir vi rettferdige ved å handle rettferdig, og besindige og modige ved å handle besindig og modig.



Dydsetikkens styrke er nettopp at den ikke stopper med etiske regler, men at den har sin basis i overordnede prinsipper som kommer til uttrykk i en gitt handlingskontekst (MacIntyre 1985). Tanken er at våre etiske liv utvikles, formes og befestes i et gjensidig samvirke mellom refleksjon og handling. Ifølge Aristoteles skjer danningen av mennesket ved at det etablerer vanemønstre, på både forståelsesplanet og handlingsplanet (Aristoteles 1999:23/II03a14–26). Ved gjentakende læring, øvelse og drill bygges vanen i mennesket. Det er derfor også et nært språklig slektskap mellom vane, holdning og øvelse (de tre betydningene av *habitus*).<sup>7</sup>

Slike innlærte «moralske» vanemønstre berører to sentrale intellektuelle dyder hos Aristoteles: *episteme* og *techne*. Den første henspiller på den objektive teorien eller refleksjonen vi utfører, eller den universelle viten eller kunnskapen vi har av et gitt fenomen (Aristoteles 1999: 110f/II39a4–5), mens den andre omfatter den praktiske utførelsen. Overført på kroppsøving uttrykker det epistemiske dermed leken og idrettsspillet rasjonale. Peter Arnold kategoriserer dette som «propositional knowledge» eller «knowing that» innenfor kroppsøving (Arnold 1988: 21ff).

*Techne* er som nevnt uttrykk for selve den tekniske utøvelsen (Aristoteles 1999: 111/II39a9), en kompetanse som alltid vil være individuell og situert. Det er knyttet til begrepet «teknikk» og er en handlingskompetanse som bare kan erverves gjennom gjentakende terping på ulike bevegelsesmønstre. Først gjennom aktiv prøving og feiling blir teknikken gradvis automatisert og funksjonell.<sup>8</sup> Dette kategoriserer Arnold (1988: 26) som «practical/procedural knowledge» eller «knowing how» innenfor kroppsøving. Men det greske *techne* rommer også noe mer, det er uttrykk for den totale *ferdigheten* man besitter når man utfører tekniske handlinger (Brunstad 2007: 60). Her vil også den enkeltes kloke dømmekraft (*phronesis*) bli involvert. Når det gjelder idrett og lek, vil da *techne* være den tekniske ferdigheten som utøveren anvender i spillet, samtidig som han/hun bruker sin etiske vurderingsevne.<sup>9</sup>

## ***Phronesis, tuché* og det sårbare spillet**

Hovedformålet med Aristoteles' klokskap er å bevirke et godt levd menneskeliv, konkretisert i de gode handlinger (Christensen 2008: 113), som i vårt tilfelle vil omfatte reguleringen av det gode idrettsspillet. Den enkeltes kloke dømmekraft, *phronesis*, var i antikken et uttrykk for den totale handlingskompetansen man besitter når man vurderer og utfører kloke eller gode handlinger. Klokskapen er, for å bruke en juridisk vending, en *conditio sine qua non*, en nødvendig forutsetning for utøvelse av alle dyder, og den ble derfor oppfattet som dydenes kusk, *auriga virtutum*, dyden som styrer de andre kardinaldydene.<sup>10</sup> For Aristoteles er denne kompetansen en dynamisk, refleksiv og handlende beredskap som trer inn når situasjonen krever det, og som er tilpasset denne (1999: 25/II04a2–10):

Vi må stille våre krav til redegjørelsene i samsvar med emnet, for i saker som handlinger og det gagnlige står ingenting fast, like lite som i saker som angår sunnhet. [...] Siden redegjørelsen ikke faller inn under noen form for kunnen [her les: teknikk] eller noen enkel rettesnor, må de som handler

hver gang selv ha for øye hva som passer til situasjonen, slik det også er tilfelle i legekunsten og i kunsten å styre et skip.

Jeg har tidligere påpekt det positive ved spillets kollektive og altoppslukende karakter, hvor man blir spilt med av spillet selv. Men en slik subjektoverskridelse i spillet kan også være med på å bryte ned det gode spillet. Ofte vil brudd på fair play skyldes nettopp manglende kontroll på egne tanker og følelser. Når man går opp i spillet, utsetter man seg for sårbare og krevende situasjoner, og i det oppjagde spillet kan grensen mellom engasjement og usportslig spill være vanskelig for dommeren å skille fra hverandre. Å komme for seint inn i en takling på grunn av manglende ferdighet eller fordi man er «overtent», vil være moralsk annerledes enn om man gjør det med overlegg. Å få til et rent spill i lagidretter som kombinerer høyt tempo med tette kroppsduelle, vil sette krav til *phronesis*, at spillerne besitter en god og fleksibel dømmekraft både teknisk og moralsk. Det setter ikke minst slikt krav til dommerne, som ofte må foreta krevende raske og skjønnsmessige vurderinger.

Uforutsigbare og ukontrollerte situasjoner som man kommer opp i, ble i antikken kalt *tuché*, som kan oversettes med 'slump', 'sjanse' eller 'tilfeldighet' (Brunstad 2007: 61). *Tuché*, uten kontroll, er antitesen til *techné*, kontroll, presiserer Nussbaum (2001: 89), med henvisning til Aristoteles. Samtidig presiseres det at en del av spillet aldri vil kunne kontrolleres på samme måte som livet ellers; det vil alltid inneholde en rest av *tuché*. Gjennom utvikling av et større *phronesis* kan vi likevel kontrollere flere aspekter ved spillet, også moralske. I den generelle læreplanen blir det pekt på noe av denne klokskapen som blir viktig i møte med uforutsigbare, krevende situasjoner (KUF 1996: 42):

Dagens opplæring må også omfatte erfaring i å treffe avgjørelser med direkte og synbare konsekvenser for andre. Det innebærer både trening i å lage og følge regler, i å treffe beslutninger i flokete situasjoner og øvelse av «kriseferdigheter», dvs. evne til å handle i møte med uventede vansker eller ukjente oppgaver. Samlet er dette en trening i sosialt ansvar.

## Besinnelse og mot

En nærmere forståelse av *phronesis* krever også innsikt i de andre aristoteliske moraldydene: besinnelse og mot. Måtehold (lat. *temperans*, gr. *sophrosyne*) oversettes noen ganger med *besinnelse*, og blir gjerne kalt den gylne regel, en livsholdning som vil være sentral i storparten av tilværelsen. Nettopp et slikt måtehold er det Aristoteles viser til når han taler om at atleten må finne en optimal balanse mellom kroppslig belastning og hvile (Aristoteles 1999: 30/II06b1–8). Reid (2011), som har forsket på antikk idrett, nevner at måtehold var svært viktig i den antikke femkampen, en idrett Aristoteles særlig beundret:

As all athletes know, optimal performance requires us to find an appropriate balance between stress and recovery. The lesson is especially true for multi-sport athletes, since the variety of skills required makes them more prone to exhaustion from over-training and injury from overuse. Despite sayings like 'whoever works the hardest wins', athletic excellence does not depend simply on quantity of training; it requires the rational allocation of limited resources. (Reid 2011: 71)

Også Platon berører måteholdet i sin dialog «Timaios». Her taler han om besinnelsen, en del av menneskets sjel eller intellekt som krever et avbalansert forhold til legemet (Platon 2001: 290–291/88b). Et sentralt dannelsingsmål i antikken var at ikke en av delene (sjel eller legeme) overstyrte den andre til fordel for seg selv: «[...] er det slik at bevegelsene hos den sterkeste dominerer og øker sin kraft, og slik gjør de sjelen i dette tilfelle sløv, udannet og glemsom, og bevirker den største sykdommen av alt, nemlig dumheten.» (Platon 2001: 290/88b). Raseri og hevsn kan begge være uttrykk for et slikt affektivt temperament som «tilslører» den klare tanken, og som fører til dumskap.

Begrepet «mot» er i likhet med fair play et sentralt honnørord innenfor organisert idrett. Når det gjelder den antikke dyden *mot* eller *tapperhet*, er dette ifølge Aristoteles en holdning vi inntar, eller en handling vi utfører, når vi står overfor en utfordring som medbringer frykt. I det latinske begrepet for mot, *fortitudo*, har vi adjektivet *fortis*, som betyr en som er 'tapper' eller 'sterk'. Aristoteles (1999: 54/III5b18–23) skriver at den modige er

den som utholder og frykter de rette ting av rett grunn, på rett måte og til rett tid, og likeledes når det gjelder selvtillit. For den modige føler og handler som han bør og i overensstemmelse med fornuften. [...] den modige holder derfor stand og handler for det edles skyld og i henhold til motet.

Aristoteles kobler motet til tidligere nevnte måtehold som middelvei. Går man for langt i forhold til det fryktskapende, har man enten manglende frykt eller overdreven selvtillit. Begge disse lastene er knyttet til et gjennomgående fenomen i antikken, nemlig *hybris*, overmotet, også sett på som en akilleshæl innenfor idretten. Omvendt kjennetegnes de modige som rolige, ved at de forholder seg aktivt til farene de møter (Aristoteles 1999: 55/III6a8–9). De modige er derfor de som kan stå uforstyrret og fryktløse i plutselig skremmende og vanskelige situasjoner. Mange brudd på fair play-regler skyldes manglende besinnelse, manglende mot og svake vurderinger og handlinger i opphetede kampsituasjoner. Det forekommer ikke bare i toppidretten hvor mye står på spill, men også i breddeidretten og i skolens gymtimer.

## Diskursen kroppøving, fair play og *phronesis*

Den faglige diskursen omkring etikk og fair play i kroppøvingens fag er svært begrenset (Jonkås 2010, 2011). Norges idrettsforbund har etablert ulike fair play-tiltak, blant annet «Fair Play Cup» i skolen, hvor intensjonen er å premiere elevenes fair play-holdninger i fotballkamper som arrangeres mellom elever fra ulike skoler (Norges idrettsforbund 2010). John Haarberg har gjennom sitt engasjement i Landslaget Fysisk Fostring i Skolen (LFF) arbeidet spesifikt med verdikonseptet inn mot skolen, og LFF har blant annet gitt ut et elevhefte om regler samt noen artikler publisert i LFFs fagtidsskrift *Kroppøving*. Et sentralt bidrag er Haarbergs drøftelser av fair play i lys av at kroppøvingslæreren som lærer i etikk (Haarberg 1998), og av verdien i det å lære å tape (Haarberg 2002, 2003). Fair play i skolen er også tematisert på nettstedet «Nasjonal digital læringsarena» ([www.ndla.no](http://www.ndla.no)).

Kvalnes og Hemmestad (2010) diskuterer fair play ved å ta i bruk nettopp Aristoteles' *phronesis*-begrep. De er tydelige på at dersom en slik kvalitet skal kunne utvikles hos elevene, må læreren tre frem som etisk forbilde. Læreren må også veilede elevene i faget (Arnold 1991: 72). Gjennom refleksjon rundt fair play kan elevene få kritisk distanse til sin egen moralske utøvelse og bli bevisste sin rolle som reflekterende praktikere (Ronglan 2008). Også McIntosh understreker moralens betydning i faget, og understreker at det er viktig at læreren (og treneren) blir bevisst den «skjulte læreplanen», for denne regulerer ofte ubevisst den faktiske moralske danningen som skjer (McIntosh 1979: 164–165). Målet må være at elevene blir mest mulig autonome moralske aktører:

[...] moral education must aim to produce individuals who can and will examine rules, regulations and expectation of behavior – individuals who may even query whether competitive sport, in any of its current stereotypes, is compatible at all with the good life. (McIntosh 1979: 174)

Reidar Säfenbom fokuserer også på kroppsøvingsfagets allmenndannende karakter ved å dra veksler på det greske dannelsesprosjektet. Han viser til datidens overordnede dannelses mål om å skape *bios theoretikos* ('det beste liv') og til *paideia*, som han hevder målbærer en nær forbindelse mellom intellekt, ideal og fritid (Säfenbom 2010: 157). Han har også interessante perspektiver på hvordan kroppsøvingsfaget i større grad kan dra veksler på antikk dannelsesstenkning. Samtidig kan det virke som han begrenser, og dermed misforstår, den dybden *phronesis* representerer, når han hevder at: «Dagens kroppsøvingsfag forutsetter et mer nyansert syn på intellekt enn det som var gjeldende under antikkens dannelsesparadigme» (Säfenbom 2010: 165).

Det pågår dessuten en debatt om vurdering i faget som indirekte berører fair play. Her pekes det på en ensidig vurdering av objektive kunnskaper og ferdigheter, og manglende evne til å vurdere elevenes sosiale og moralske aspekter (Hofnes 1993, 2011). Mange lærere synes også å begrense vurderingen i kroppsøvingsfaget til tekniske, målbare tester (Georgsen 2011), et «testregime» som direktoratet stiller seg kritisk til (Utdanningsdirektoratet 2012b: 13). Lignende tendenser finner vi også innenfor tradisjonell idrett, hvor idrettsledere har oppfattet sitt ansvarsområde som å ensidig gjelde utvikling av tekniske idrettsferdigheter, og dermed har de ignorert idrettens dannelsesaspekter (McIntosh 1979: 165).

Ærlighet, lagånd og samarbeidsevne vil påvirke spillets kvalitet og utfall. Ingen liker å spille med «egoer» som aldri leverer fra seg ballen, uansett hvor briljante de måtte være, av én enkel grunn: Det er et lagspill. De som kjenner til ballspillets kollektive kvaliteter, vet også at gode solopprestasjoner er avhengig av godt lagspill. Her vil innsats i faget ha betydning. Å fokusere på lagspillets krav til ulike kvaliteter og arbeidsoppgaver for at spillet skal fungere, kan motivere og inkludere flere elever til innsats, og nedtone et ensidig «stereotyp» og individorientert prestasjonsklima. Utdanningsdirektoratet peker på at god innsats har innvirkning, ikke bare på egen utvikling, men også på at andre yter mer, og at spillets indre logikk opprettholdes:

Det skal ha innvirkning på karakteren at eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling. [...] Den enkelte elev er avhengig av at de andre elevene yter innsats

og opptrer målrettet ut fra aktivitetens logikk for at den enkelte skal kunne utvikle kompetansen sin. Slik sett er det å yte innsats viktig i seg selv i mange aktiviteter, også der en ikke mestrer selve aktiviteten så godt. (Utdanningsdirektoratet 2012b: 12)

## Et vinner- eller dannelsorientert læringsklima?

Idrettsmiljø som vektlegger et dannelsorientert læringsklima, vil også utvikle sterkere fair play-holdninger enn miljøer som er ensidig prestasjons- og vinnerorientert. Ifølge McIntosh (1979) skjer det en dreining i perioden fra tidlig ungdom til voksen alder når det gjelder motivene for idrettsdeltagelse: Man går fra dannelsmotiver som glede, vennskap og rettshaffenhets til motiver om å prestere og vinne. Dette bekreftes også i studier av norske elitehåndballspillere (Stornes 1996) og blant guttefotballspillere (Ommundsen & Roberts 2003). Desto mer profesjonell og elitistisk idretten blir, desto mer blir spillerne opptatt av vinningsmotiver, og jo større blir sjansen for at de tyr til unfair spill. Disse studiene viser også at det allsidige mestrings- og oppgaveorienterte læringsklimaet skaper mest trivsel og har størst effekt på elevenes ferdighetsutvikling.

Den nedsatte arbeidsgruppen med Lyngstad i spissen understreker dette. De viser til problemer med økt prestasjonspress og karakterjag i faget og tendensen til at noen faller utenfor undervisningen, noe som klart bryter med fagets idrettspedagogiske, faglitterære og humanistiske tradisjon (Lyngstad mfl. 2011: 10). Arbeidsgruppen er tydelig på at faget bør beholde sin tradisjonelle, humanistiske forankring i moral og holdninger, og de viser til Loland (2006: 65) som taler om mennesket som «responsible moral agents». En slik humanistisk orientering synes også å korrespondere med elevenes positive innstilling til faget og fagfolks legitimering av faget i egenverdier som trivsel og bevegelsesglede (Ommundsen 2005).

## Konklusjon

Kroppøvningsplanen taler om samhandling i lek og idrett med krav til at elevene skal opprettholde felles regler og utvise respekt for hverandre og «gjøre hverandre gode» – de sentrale aspektene ved fair play. Fair play er knyttet til kriterier som frivillighet, likhet, innsatsvilje og ideelle verdier innenfor den idrettsetiske diskurs. I både skole og idrett synes fair play å være en forutsetning for at det gode spillet skal fungere, og benevnelsen «det gode spillet» rommer ikke bare en teknisk, men også en kollektiv og moralsk kvalitet. I drøftelsen av grenseoppgangen mellom idrett, lek og spill blir det i denne artikkelen konkludert med at også leken er underlagt krav til fair play så lenge den har regler knyttet til seg.

De aristoteliske dydene rettferdighet, mot, måtehold og klokskap er komplekse dannelskvaliteter som rommer både kunnskap, verdier, holdninger og handlinger, og derfor kan de tjene som dannelsidealer for den gode kroppøvningsutøvelsen. Spesielt har vi sett på klokskapen (*phronesis*) som uttrykk for både besinnelse, intelligens og handlingsmot

– en totalberedskap som kan gjøre elevene i stand til å handle riktig i krevende situasjoner. Dersom faglæreren evner å bygge opp under fair play-konseptet med fokus på verdier som respekt og samhold, kan det skape en motvekt til et ensidig vinner- og prestasjonsorientert klassemiljø. Da har man også en «fair» mulighet til å verne om fagets legitimering rundt kjerneverdier som bevegelsesglede og bevegelsesmangfold, samtidig som faget kan fungere som en «fristat» fra en instrumentell skolehverdag.

## Noter

<sup>1</sup> For en nærmere gjennomgang av antikkens idrettsideologi, se Miller (2004), Dombrowski (2009) og Reid (2011).

<sup>2</sup> Idrettsbegrepet har norrøn opprinnelse og henspiller på en virksomhet (*id*) som var kraftfull og utholdende (*bróttir*) og kunne knyttes til ulike kunstformer, inkludert skaldediktning. I dag blir idrett begrenset til virksomhet hvor kroppsstillinger eller kroppsbevegelser er det sentrale element. *Organisert idrett* kategoriseres som fysisk aktivitet av konkurranse-, trenings- og/eller mosjonskarakter, som er målbar etter godkjent regelverk, og som tilfredsstillende de etiske normene norsk idrett bygger på (Norges idrettsforbund 2011b). *Sport* blir formelt brukt når hjelpemiddel tas i bruk, men blir ofte brukt synonymt med idrett. Sport knyttes også til den moderne idretten vi forbinder med England og utviklingen av konkurranse- og spesialidretten. Språklig er det også interessant siden det kommer fra gammelfransk *desport*, som betyr 'adspreidelse' eller 'moro' og slik har sitt utgangspunkt i leken (Goksøyr 2008).

<sup>3</sup> I Meiers modell er både spill og idrett målrettede virksomheter som er regulert av regler, og som setter grenser for hva som er tillatt for måloppnåelse (Meier 1988: 26).

<sup>4</sup> Huizinga (1955) synes å fremme en slik forestilling, i likhet med flere (Loland 2002a, 2002b; Schmitz 1988). Det gjelder også spontan lek hvor barna fortløpende skaper nye ordninger og regler (Hyland 1984, 1990; Edmiston 2008; Olsbu 2009). Se mer om leken hos Caillois i en seinere sluttnote. Kohn (1986), derimot, er kjent for å oppfatte idretten som lekens antitese, begrunnet i at lek er mer uformell og spontan enn idrett og spill. Han kategoriserer idrett som en prinsipiell voldelig krigstilstand. Kritikerne hevder han blir for kategorisk og ikke evner å se distinksjonen mellom idrett som *play*, f.eks. aldersbestemt idrett hvor lek er vektlagt og konkurranseelementet begrenses, og idrett forstått som *game*, i betydningen 'underholdningsidrett' (Thorbjørnsen 2011).

<sup>5</sup> Messi puttet hele 91 ganger i 2012 og passerte dermed Gerd Müller sin legendariske rekord med 85 scoringer.

<sup>6</sup> Caillois (2001) viser til lek som *paidia* og benevner denne som uttrykk for både barns rollelek (*mimicry*) og spontane lek (*illinx*), men for ham er dette bare én dimensjon ved lekens vesen. I tillegg innehar den *ludens*-dimensjonen, som henspiller på det Caillois kaller lekens mer målrettede og agonistiske (gr. *agon*, 'kamp') virksomhet med eksplisitte regler.

<sup>7</sup> Det latinske ordet *habitus* kommer av *habere* og betyr 'vane', jf. eng. *habit*, og det er bygget opp av det samme ordparet som finnes i begrepet *holdning*. Vi taler også om å være *habil* eller å inneha *habilitet*, som uttrykk for en moralsk karakter.

<sup>8</sup> Filosofen Martha Nussbaum (2001: 95) angir flere kjennetegn ved *techne*, bl.a. at det fordrer et stadig høyere presisjonsnivå, og at det er en kvalitet hvor man kan forutsi konsekvensene av de valgene man foretar. Dette er en avgjørende kvalitet i idretten, hvor vi møter det raske og komplekse (sam-)spillet med krav til raske vurderinger og påfølgende handlinger.

<sup>9</sup> Aristoteles hevder *techne* rommer to dimensjoner som utspiller seg i gitte situasjoner: både *poiesis* – våre kopierte, tekniske handlingsmønstre – og *praxis* – den totale vurderings- og handlingskompetansen som anvendes, hvor også *phronesis* er involvert.

<sup>10</sup> *Kardinal* kan oversettes med *dørtapp*, i betydningen 'et dreiepunkt', som antyder at det er en «nøkkel-dyd» for flere dyder. Aristoteles og antikken opererer med flere dyder enn de nevnte, bl.a. vennskap, som også er en avgjørende kvalitet innenfor idrett og skole.

## Referanser

- Aristoteles (1999) *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.
- Aristoteles (2007) *Politikk*. Oslo: Vidarforlaget.
- Arnold, P. (1988) *Education, movement and the curriculum*. New York: Falmer.
- Arnold, P. (1991) The pre-eminence of skill as an educational value in the movement curriculum. *Quest*, 43 (1), s. 66–77.
- Brunstad, P. (2007) Faglig klokskap – mer enn kunnskap og ferdigheter. *PACEM*, 10 (2), s. 59–70.
- Butcher, R. & Schneider, A. (2007) Fair play as respect for the game. I *Ethics in sport*, 2. utg., red. W.J. Morgan, s. 119–140. Champaign: Human Kinetics.
- Caillois, R. (2001) *Man, play and games*. New York: The Free Press.
- Christensen, A.-M. (2008) *Moderne dydsetikk: Arven fra Aristoteles*. Århus: Aarhus universitetsforlag.
- Clifford, C. & Feezell, R. (2010) *Sport and character. Reclaiming the principles of sportsmanship*, 3. utg. Champaign: Human Kinetics.
- Dombrowski, D. (2009) *Contemporary athletics & ancient Greek ideals*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dunne, J. (2001) *Back to the rough ground. Practical judgment and the lure of technique*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Dürriegl, M.-A. (2003) Kalokagathia – beauty is more than just external appearance. *Journal of Cosmetic Dermatology*, 1 (4), s. 208–210.
- Edmiston, B. (2008) *Forming ethical identities in early childhood play*. New York: Routledge.
- Eggen, N.A. (2010) *Godfoten. Samhandling – veien til suksess*. Oslo: Aschehoug.
- Fjeld, J.B. (2009) Fra legemsøvelser til akademia – fra lærerseminar til mastergradutdanning. I *Nyere perspektiv innen idrett og idrettspedagogikk*, red. R. Høigaard, B.T. Johansen & J.B. Fjeld, s. 93–113. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Georgsen, K. (2011) Kroppsøvfaget skaper umotiverte elever. *Kroppsøving*, 1/2011, s. 18–19.
- Goksoyr, M. (2008) *Historien om norsk idrett*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haarberg, J. (1998) Kroppsøvlingslæreren som lærer i etikk og fair play. *Kroppsøving*, 1/1998, s. 19–23.
- Haarberg, J. (2002) Seier og nederlag. *Kroppsøving*, 6/2002, s. 12.
- Haarberg, J. (2003) Den som lærer å tape, vinner! *Kroppsøving*, 6/2003, s. 24–25.
- Hofnes, R. (1993) *Vurdering i kroppsøving*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Hofnes, R. (2011) Vurderingsanarki i kroppsøving? *Kroppsøving*, 1/2011, s. 24–26.
- Huizinga, J. (1955) *Homo ludens – a study of the play element in culture*. Boston: Beacon Press.
- Hyland, D.A. (1984) *The question of play*. New York: Paragon.
- Hyland, D.A. (1990) *Philosophy of sport*. Lanham: University Press of America.
- Jonskås, K. (2010) *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvfaget i Norge fra januar 1978 – desember 2010*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Knausgård, K. (2010) *Min kamp 3*. Oslo: Forlaget Oktober.
- Kohn, A. (1986) *No contest: The case against competition*. Boston: Houghton Mifflin.
- KUF (1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utannings- og forskningsdepartementet (KUF).

- Kvalnes, Ø. & Hemmestad, L. (2010) Loophole ethics in sports. *Etikk i praksis*, 4 (1), s. 57–67.
- Loland, S. (2002a) *Fair play in sport: A moral norm system*. London: Routledge.
- Loland, S. (2002b) *Idrett og etikk – en innføring*. Oslo: Akilles forlag.
- Loland, S. (2006) Morality, medicine, and meaning: Toward an integrated justification of physical education. *Quest*, 58 (1), s. 60–70.
- Loland, S. & McNamee, M. (2000) Fair play and the ethos of sports: An eclectic philosophical framework. *Journal of the Philosophy of Sport*, 27 (1), s. 63–80.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. & Nelvik, I. (2011) *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- MacIntyre, A. (1985) *After virtue. A study in moral theory*. London: Duckworth.
- McIntosh, P. (1979) *Fair play. Ethics in sport and education*. London: Heinemann.
- Meier, K. (1988) Triad trickery: Playing with sport and games. *Journal of the Philosophy of Sport*, 15 (1), s. 11–30.
- Miller, S. (2004) *Ancient Greek athletics: Philosophy in action*. New Haven: Yale University Press.
- Norges idrettsforbund (2007) *Idrettspolitisk dokument. Tingperioden 2007–2011*. Oslo: Akilles forlag.
- Norges idrettsforbund (2010) *Fair Play Cup i skolen*. Lastet ned 29. september 2012 fra: <http://www.fotball.no/nff/Fair-Play/Fair-Play-Cup-i-skolen/>
- Norges idrettsforbund (2011a) *Idrettspolitisk dokument 2011–2015*. Lastet ned 11. mai 2012 fra: <http://www.idrett.no/omnif/ipd/Sider/default.aspx>
- Norges idrettsforbund (2011b) *Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komités lov*. Oslo: Norges idrettsforbund. Lastet ned 20. november 2012 fra: <http://www.lovdatabank.no/nif/nifloven.html>
- Nussbaum, M. (2001) *The fragility of goodness. Luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olsbu, R. (2009) *Barns moraldannelse gjennom lek*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Y. (2005) Kroppsøving: Aktivitet eller læring? Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*, 6/2005, s. 8–13.
- Ommundsen, Y. & Roberts, G. (2003) Juks og fanteri eller god idrettsmoral i fotball? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 40 (8), s. 665–675.
- Pawlenka, C. (2005) The idea of fairness: A general ethical concept or one particular to sports ethics? *Journal of the Philosophy of Sport*, 32 (1), s. 49–64.
- Platon (2001) *Samlede verker, bind VII: Filebos, Kratylos, Timaios, Kritias*. Oslo: Vidarforlagets kulturbibliotek.
- Reid, H.L. (2011) *Athletic and philosophy in the ancient world: Contests of virtue*. London & New York: Routledge.
- Renson, R. (2009) Fair play: Its origins and meanings in sport and society. *Kinesiology*, 41 (1), s. 5–18.
- Ronglan, L. (2008) Treneren – en reflekterende praktiker. I *Lagspill, læring og ledelse*, s. 160–186. Oslo: Akilles forlag.
- Schmitz, K. (1988) *Sport and play: Suspension of the ordinary. Philosophic inquiry in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shields, D. & Bredemeier, B. (1994) *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shields, D. & Bredemeier, B. (2009) *True competition: A guide to pursuing excellence in sport and society*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Stornes, T. (1996) *Toppidrett og verdiforankring. Om holdninger og handlinger blant idrettsutøvere på et håndballag i eliteserien*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger.



- Säfvenbom, R. (2010) Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. I *Aktive liv – idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*, red. K. Steinsholt & K.P. Gurholt, s. 155–176. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Sæle, O. (2012) Fair play i barnehagen. Et viktig bidrag i barns sosial-etiske danning. *Barn*, 3/2012, s. 23–38.
- Thorbjørnsen, S. (2011) *En plass på pallen: Konkurransen, idretten og mennesket*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2011) *Vurdering i Kroppsøving. Orden, atferd, arbeidsinnsats og holdninger*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 5. oktober 2011 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Kroppsoving/Kroppsoving/Eksemppler-fra-hovedomradene/container-artikler-hoyremeny/Vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet (2012a) *Læreplan i kroppsøving*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 7. september 2012 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner>
- Utdanningsdirektoratet (2012b) *Endringer i faget kroppsøving*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 7. september 2012 fra: <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012-Infomasjon-om-endringer-i-faget-kroppsøving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2012c) *Idrett i kroppsøving*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 3. desember 2012 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Kroppsoving/Kroppsoving/Eksemppler-fra-hovedomradene/container-artikler-hoyremeny/Idrett-i-kroppsøving/>
- Øksnes, M. (2008) Lekens ontologiske betydning hos Hans-Georg Gadamer. Dialog, fest og dannelse. *Barn*, 3/2008, s. 75–88.