

HVAR ERU GÖGNIN? YFIRLIT YFIR RANNSÓKNIR Á SKÓLAÍPRÓTTUM Á ÍSLANDI Á ÁRUNUM 2013-2023

Þessi yfirlitsgrein veitir yfirlit yfir rannsóknir á skólaípróttum á Íslandi á árunum 2013–2023. Markmiðið var að fá yfirsýn yfir allar þær rannsóknargreinar sem tóku fyrir skólaípróttafagið síðan ný námskrá í skólaípróttum tók gildi. Niðurstöður sýndu að einungis ein rannsóknargrein um skólaípróttir á Íslandi var gefin út á umræddu tímabili. Þess vegna var ákveðið að athuga einnig hvaða rannsóknarþemu voru tekin fyrir á áðurnefndu tímabili af þeim sem sinna menntun verðandi ípróttakennara. Þrjú algengustu rannsóknarþemur voru þjálfraði, heilsa og frammistöðugreining. Niðurstöðurnar vekja spurningar um það hversu rannsóknamiðuð menntun ípróttakennaranema er, en þeir eru umtalsverður hluti nemendahópsins í ípróttafraði hverju sinni. Meðal annars er lagt til að kennarar séu hvattir til að rannsaka skólaípróttir í auknum mæli. Umræddar breytingar gætu stuðlað að breyttum áherslum í kennslu ípróttakennara sem og ípróttafraðinga.

Efnisorð: heilsuorðræða, kennaranám, leikfimi, rannsóknamiðuð kennsla

INNGANGUR

Rannsóknasviðið *skólaípróttir* hefur vaxið gífurlega á alþjóðlegum vettvangi síðustu ár (Løndal o.fl., 2021; Opstoel o.fl., 2020; Vasconcellos o.fl., 2020). Þessi aukning í rannsóknnum hefur haft í för með sér aukna umræðu um tilgang og tilvist fagsins þar sem ríkjandi kennsluhættir og orðræða hafa verið gagnrýnd (Casey og Larsson, 2018; Larsson og Nyberg, 2017). Kennsla í faginu einkennist oft af yfirborðskennndri yfirferð yfir úrval af hefðbundnum ípróttum án þess að tekið sé nægilega mikið tillit til þarfa nemendanna hverju sinni (Annerstedt, 2008; Larsson og Nyberg, 2017; Walseth o.fl., 2017). Hið kennslufræðilega tækifæri sem skólaípróttir bjóða upp á er þar af leiðandi ekki nýtt til fullnustu, en skólaípróttir eru tilvalinn vettvangur til að kenna nemendum að vinna saman, stjórna tilfinningum sínum og leysa deilumál á friðsamlegan hátt (Hellison, 2010). Með öðrum orðum hefur fagið haft orð á sér fyrir að vera „heilalaus“ hreyfing þar sem innihaldið er fjölbreytt en dýptin er hins vegar mjög takmörkuð (Crum, 2017; Kirk, 2010;

Standal o.fl., 2020). Í kjölfar áðurnefndrar aukningar í rannsóknum og þeirrar umræðu sem skapast hefur í kjölfar hennar hafa áherslur í faginu sjálfu breyst, og einnig hafa verið gerðar breytingar á menntun íþróttakennaranema (Borgen o.fl. 2020; Tinning, 2023). Þetta á sérstaklega við í Norðvestur-Evrópu og Eyjaálfu. Það gengur þó öllu hægar að fá þessar breytingar í gegn „á gólfinu“, en starfandi íþróttakennarar sýna oft tregðu til að uppfæra kennsluhætti sína (Arnesen o.fl., 2013; Zhu o.fl., 2011). Áðurnefnd umræða virðist þó vart hafa átt sér stað á Íslandi, eins og Aron Laxdal og Sveinn Þorgeirsson (2023) bentu á í *Skólaþráðum*; en auk þess að benda á hvað mætti betur fara í íþróttakennslu á Íslandi bentu þeir á hversu erfitt það væri að eiga faglegar umræður um efni sem er eins lítið rannsakað og skólaíþróttir virðast vera. Svo hægt sé að eiga upplýstar samræður um innihald og kennsluhætti í skólaíþróttum er nauðsynlegt að fá góða yfirsýn yfir allar þær rannsóknir sem hafa verið gerðar á faginu á Íslandi síðustu ár. Markmið þessarar rannsóknar var þess vegna að komast að því hversu margar rannsóknargreinar um skólaíþróttir á Íslandi voru gefnar út á árunum 2013–2023, og um hvað þær fjölluðu. Þetta tímabil var valið vegna þess að árið 2013 var gefin út ný námskrá fyrir skólaíþróttir á grunnskólastigi. Vegna þess hversu fáar rannsóknir búist var við að finna var undirmarkmið rannsóknarinnar að athuga hvaða rannsóknarþemu kennarar sem koma að menntun verðandi íþróttakennara tóku fyrir á áðurnefndu tímabili.

BAKGRUNNUR

Ef rannsóknir á skólaíþróttum á Íslandi eru af eins skornum skammti og útlit er fyrir má draga í efa að menntun íslenskra íþróttakennara sé rannsóknamiðuð. Mikilvægt er að taka fram að hér er átt við í hversu miklum mæli námið styðst við og styður rannsóknir (e. research based education), ekki hvort námið sé á stigi 2.1 eða 2.2, einnig þekkt sem viðbótarpróf á meistarastigi og meistaraþróf. Báðar námsleiðir (2.1 og 2.2) hafa efri ramma upp á 120 ECTS en neðri mörkin eru lægri í viðbótarprófi á meistarastigi (til dæmis MBAnámi) og meistaraþróf inniheldur rannsóknarverkefni (að minnsta kosti 30 ECTS). Óháð því hvort námið er á stigi 2.1. eða 2.2 ætti kennslan að vera rannsóknamiðuð, eins og háskólanám almennt (Kyvik og Vågan, 2014). Kyvik og Vågan (2014) nefna átta mismunandi þætti sem einkenna rannsóknamiðað kennaranám. Í fyrsta lagi er kennslan í höndum kennara sem tilheyrir rannsóknarhópi. Þetta þýðir að kennararnir starfa í umhverfi sem veltir fyrir sér vísindalegum spurningum og reynir að hafa yfirsýn yfir nýjar rannsóknir sem falla undir viðkomandi fræðasvið. Í öðru lagi er kennslan í höndum kennara sem stunda rannsóknir, en það eykur líkurnar á að kennararnir beiti vísindalegum vinnubrögðum, búi yfir grundvallarvísindalæsi og þekki til þeirrar umræðu sem á sér stað í heimi vísindanna hverju sinni (dæmi: afritunarkreppan [e. replication crisis], skráðar skýrslur [e. registered reports] og það að hugsa fram yfir marktæktarmörk [e. significance level]). Í þriðja lagi er kennslan í höndum kennara sem stunda rannsóknir á umræddu sviði. Það er ekki nóg að kennararnir stundi rannsóknir almennt eða á öðrum sviðum. Þetta er sérstaklega mikilvægt á sviðum eins og skólaíþróttum þar sem verið er að reyna að aðgreina skólaíþróttir og skipulagt íþróttastarf annars vegar og skólaíþróttir og lýðheilsu hins vegar (Aron Laxdal og Sveinn Þorgeirsson, 2023). Í fjórða lagi er kennslan byggð á og miðlar rannsóknarniðurstöðum á umræddu sviði, svo að þau efnistöð sem nemunum eru kynnt hverju sinni eru

uppfærð og í takt við tíðarandann (Kirk, 2010). Hér er hægt að byggja bæði á sínum eigin rannsóknarniðurstöðum og niðurstöðum annarra. Í fimmta lagi miðlar kennslan þekkingu um vísindakenningar og aðferðafræði til að stuðla að auknum og dýpri skilningi á þeim rannsóknum sem fjallað er um; og til að auka vísindalæsi. Þetta er mikilvægt í ljósi þess að kennaranemar þurfa að geta lesið, skilið, túlkað og metið vísindalegar rannsóknir. Þessa þekkingu þurfa þeir svo að geta nýtt sér til að bæta kennslu sína og kennsluhætti, bæði meðan á náminu stendur og að því loknu. Í sjötta lagi læra nemendurnir um framkvæmdir rannsókna og hvernig rannsóknir leiða til nýrrar þekkingar. Þetta er mikilvægur liður í hinu aukna vísindalæsi, en mismunandi rannsóknaraðferðir krefjast ólíkrar nálgunar og leiða af sér mismunandi þekkingu. Loks (7) taka nemendurnir þátt í rannsóknarverkefnum kennaranna og (8) gera eigin rannsóknir sem hluta af náminu til að afla vettvangsreynslu af áður nefndri þekkingu. Því er mikilvægur greinarmunur gerður á fræðilegri þekkingu og verklegri þekkingu.

Það gefur auga leið að menntun íþróttakennaranema nær að uppfylla marga af þessum þáttum. Erfitt er þó að sjá hvernig þekkingin og reynslan sem nemarnir afla sér er tengd rannsóknum á skólaíþróttum ef rannsóknirnar sem eru gerðar eru mestmegnis annars eðlis. Sú mynd sem nemarnir gera sér af faginu einskorðast því að miklu leyti við reynslu af eigin skólagöngu og reynslu úr verknámi, sem þrátt fyrir að vera hagnýt er oft takmörkuð (Ferry, 2018; Larsson o.fl., 2021). Ef ætlast er til þess að íþróttakennarar uppfylli hæfniviðmið kennara sem segja að kennarar eigi að „vera færir um að beita þekkingu sinni og ígrunda, þróa og rannsaka eigið starf og starfshætti“ og „hafa forsendur til að endurnýja starfshætti sína og stuðla að betri árangri með því að gera rannsóknir á eigin starfi og nýta rannsóknir annarra“ (Ragnar Þór Pétursson, 2019) er augljóst að námið þarf að vera rannsóknamiðað og að vísindalegar aðferðir þurfa að vera fyrirferðarmiklar. Það er ekki nóg að læra um rannsóknir sem fyrirbæri, heldur þarf reynslu af að skipuleggja og gera eigin rannsóknir og nýta niðurstöðurnar til að aðlaga kennsluhætti og efnistöð. Vert er að benda á það að flestir íþróttakennaranemar virðast velja M.Ed.- (Háskólinn í Reykjavík [HR]) eða M.T.- (Háskóli Íslands [HÍ]) leiðina, enda skila þær kennsluréttindum, en þar með skila þeir ekki hefðbundinni meistararitgerð með tilheyrandi rannsóknarvinnu (stig 2.1) eins og þeir sem velja M.Sc.-leiðina (eða M.Ed.-leiðina í HÍ; stig 2.2). Íþróttakennaranemarnir fara því líklega í gegnum námið án þess að hafa unnið rannsóknar- eða þróunarvinnu með vísindalegar aðferðir að leiðarljósi.

AÐFERÐ

Þar sem markmið greinarinnar var að fá yfirsýn yfir rannsóknir á ákveðnu sviði var stuðst við verklag sem kallast scoping review (Marianne Elisabeth Klinke og Helga Ólafs, 2019; Munn o.fl., 2018). Leitað var að ritrýndum rannsóknargreinum sem skrifaðar voru um skólafagið skólaíþróttir á Íslandi á árunum 2013–2023. Leitin var kerfisbundin og fór fram í Web of Science með eftirfarandi leitarstrengjum: ((ALL=(íþróttir, líkams- og heilsurækt)) OR ALL=(leikfimi)) OR ALL=(skólaíþróttir) og ((ALL=(“physical education”)) OR ALL=(PE)) AND ALL=(Iceland). Auk þess var gerð handvirk leit með sömu leitarorðum í GoogleScholar. Yfirlit yfir inntökuskilyrðin má sjá í töflu 1.

Tafla 1*Yfirlit yfir inntökuskilyrðin*

Tegund af skilyrði	Skilyrði	Innifalið	Útilokað
Mat	Ritrynt efni	X	
	Ekki ritrynt efni		X
Tegund rannsóknar	Rannsóknargrein	X	
	Yfirlitsrannsókn		X
	Fræðileg grein		X
Staðsetning þar sem rannsóknin fór fram	Ísland	X	
Efni	Skólaípróttir	X	
Tímabil	01.01.2013–31.12.2023	X	
Tungumál	Enska	X	
	Íslenska	X	

Vegna þess hversu fáar greinar uppfylltu inntökuskilyrðin var einnig ákveðið að fá yfirsýn yfir þær rannsóknir sem kennarar ípróttakennaranema við bæði HÍ og HR gerðu á áður-nefndu tímabili. Þýðið samanstóð af öllum kennurum sem kenna þessum nemum í bæði grunn- og framhaldsnámi (28 próffessorar, dósentar og lektorar, 66 aðjúnktar og stundakennarar og níu doktorsnemar og nýdóttorar). Hægt hefði verið að færa rök fyrir því að rannsaka einungis þá kennara sem kenna í framhaldsnáminu (M.Ed. við HR og M.T. við HÍ) þar sem sérhæfingin er meiri. Það var hins vegar talið gefa takmarkaða mynd af náminu. Ípróttakennaranámið er nefnilega heildstætt og snýst um meira en síðustu tvö árin, og fyrstu þrjú árin eru mikilvægur grundvöllur fyrir það sem koma skal. (Bæði HÍ og HR bjóða einnig upp á námskeið sem teljast vera fyrir skólaípróttakennara í grunnnáminu). Svo að hægt sé að átta sig á hvaða hugmyndafræðilegu áhrifum nemarnir verða fyrir er mikilvægt að sjá hvaða rannsóknabakgrunn kennarar nemanna hafa.

Upplýsingar um öll námskeið sem verðandi ípróttakennurum býðst að taka á B.Sc.-, M.T.- og M.Ed.-stigi við ípróttafraeðideildir HÍ og HR eru aðgengilegar á heimasíðum skólanna og yfirlit yfir kennarana sem kenna námskeiðin voru hluti af þeim upplýsingum (upplýsingar voru sóttar í janúar 2024). Ákveðið var að taka einnig valfrjáls námskeið með til að takmarka líkurnar á að einhverjar greinar eða kaflar féllu ranglega utan inntökuskilyrðanna. Þessi ákvörðun jók þó að öllum líkindum fjölda greina eða kafla sem teljast lítið snerta menntun ípróttakennara.

Yfirliti yfir rannsóknir allra kennaranna var safnað handvirkt gegnum IRIS-kerfið (The Icelandic Research Information System), GoogleScholar, Web of Science og ResearchGate. Allar ritryndar rannsóknargreinar og kaflar sem umræddir kennarar voru höfundar að voru skráð og flokkuð eftir rannsóknarþema (sjá yfirlit í ítarefni). Þemun voru almennt ákvörðuð með hliðsjón af titli, en ef erfitt var að átta sig á efnistöku greinarinnar eða

kaflans með því að lesa titilinn var ágríp rannsóknarinnar lesið. Hver rannsókn gat í minnsta lagi flokkast undir eitt þema og í mesta lagi tvö þemu. Reynt var að nota víðtæk þemu þegar kom að fræðigreinum utan íþróttufræða í víðum skilningi, en gerður var meiri greinarmunur innan íþróttufræða. Sem dæmi voru rannsóknir á ofbeldi í nánum samböndum og rannsóknir tengdar innflytjendum flokkaðar sem félagsfræði og rannsóknir um lestrarkennslu og hegðunarvandamál í skólum voru flokkaðar sem menntavísindi. Einungis var stuðst við gögn sem aðgengileg voru á netinu og teljast vera almenningseign og þess vegna þurfti ekki að sækja um leyfi fyrir rannsókninni frá neinni rannsóknarsíðanefnd og ekki var haft samband við höfundana til að afla upplýsts samþykkis.

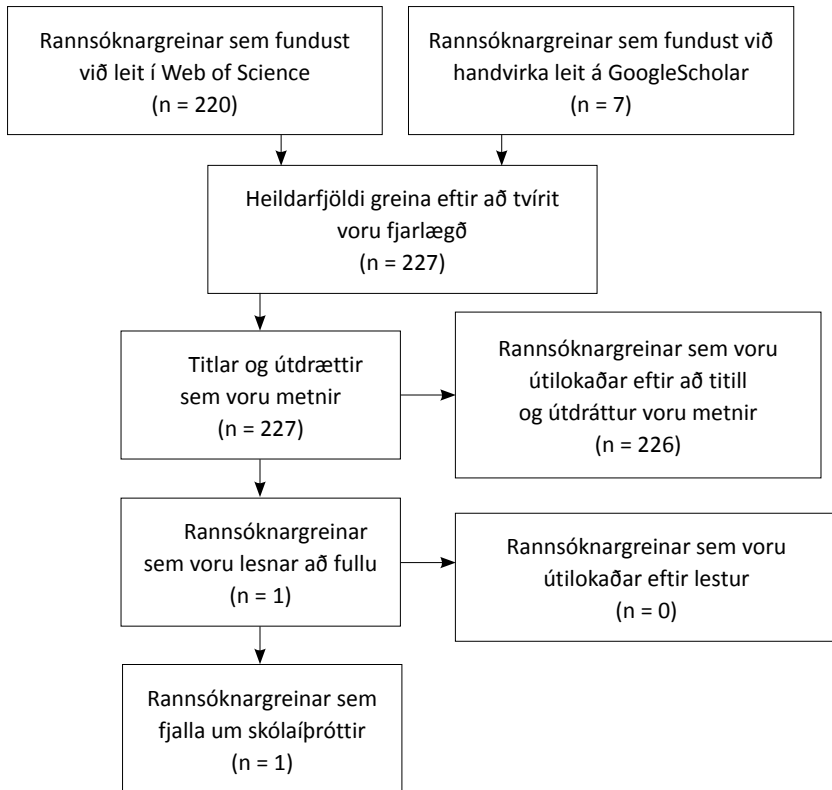
NIÐURSTÖÐUR

Yfirlit yfir rannsóknir á skólaíþróttum

Kerfisbundna leitin í Web of Science skilaði 220 greinum. Handvirka leitin í GoogleScholar skilaði sjö í viðbót sem gátu mögulega uppfyllt inntökuskilyrðin. Eftir að titlar og útdrættir allra 227 greinanna höfðu verið skimaðir kom í ljós að aðeins ein greinanna var líkleg til að uppfylla skilyrðin (sjá töflu 1). Lestur greinarinnar í heild sinni staðfesti að hún uppfyllti inntökuskilyrðin. Ferlinu eru gerð skil í PRISMA-flæðiriti í mynd 1 (Page o.fl., 2020).

Mynd 1

PRISMA-flæðirit yfir leitarniðurstöður og skimun



Eina greinin sem uppfyllti inntökuskilyrðin var „The role of perceived competence in determining teacher support in upper secondary school physical education“ sem var skrifuð af Aroni Laxdal, Erlingi Jóhannssyni og Rune Giske, og var gefin út í tímaritinu *The Physical Educator* árið 2020. Þessi grein fjallar um upplifun nemenda við framhaldsskóla á náms-umhverfi sínu í skólaíþróttum og hvernig líkamlega færir nemendur upplifa meiri stuðning en þeir nemendur sem búa yfir minni líkamlegri færni. Þýði rannsóknarinnar samanstóð af 1133 nemendum (meðalaldur = 17,2; staðalfrávik = ,86) frá bæði Noregi (n = 554) og Íslandi (n = 579).

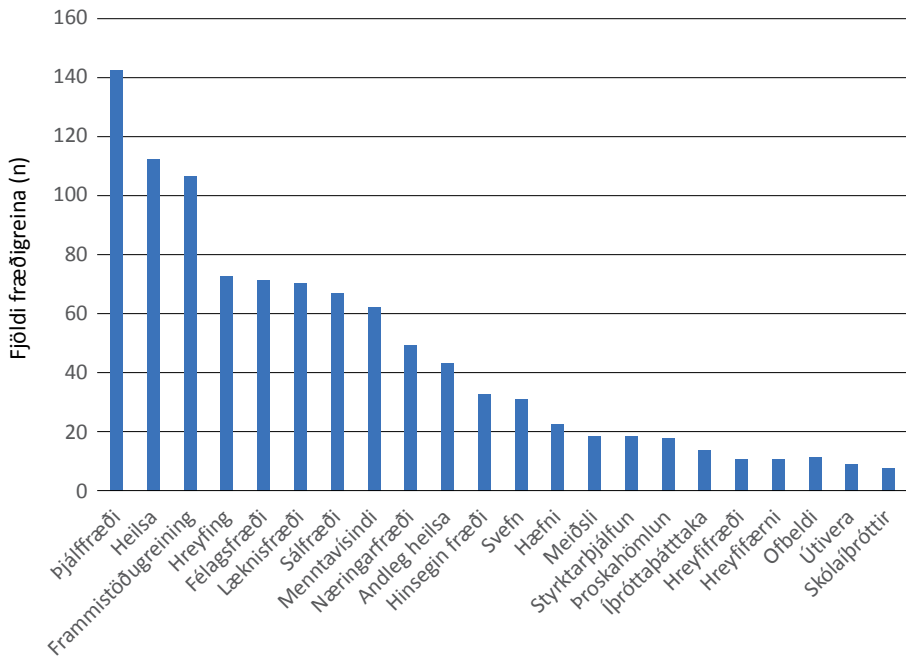
Yfirlit yfir rannsóknarþemu

Samkvæmt yfirlitinu á heimasíðum háskólanna kenna 103 kennarar námskeið sem íþróttakennaranemunum býðst að taka, bæði á grunn- og framhaldsstigi (61 við HÍ, 40 við HR og tveir við báða skólana, 49% þeirra eru karlkyns og 51% er kvenkyns [37%/63% við HÍ og 67%/33% við HR]). Þessir starfsmenn hafa birt samtals 901 ritrýnda grein eða bókarkafla á tímabilinu 2013–2023 (HÍ = 508; HR = 393; 783 greinar eftir að tvírit voru

fjarlægð). Dreifingin í rannsóknum er mikil, en 52 gáfu ekki út neinar ritrýndar greinar eða bókarkafli á umræddu tímabili á meðan níu gáfu út meira en 35. Meðalfjöldi rannsóknargreina á kennara var 8,75 (16,81; 8,06 [13,66] við HÍ og 9,36 [20,22] við HR). Eins og sjá má á mynd 2 voru flestar af rannsóknunum flokkaðar sem þjálfraeðirannsóknir. Önnur rannsóknarþemu sem voru algeng voru heilsa, frammistöðugreiningar, hreyfing og félagsfræði. Einungis átta greinar um skólaíþróttir fundust meðal ritverkanna: sjö greinar auk þeirrar sem hefur nú þegar verið nefnd. Allar sjö greinarnar voru eftir kennara sem hafa sitt aðalaðsetur í Noregi, og þýðin voru einnig þaðan. Frekari sundurliðun á þemum og rannsóknum er hægt að sjá í gagnaskjalinu sem fylgir greininni sem ítarefni.

Mynd 2

Stöplarit sem sýnir hversu algeng hin ýmsu rannsóknarþemu voru. Þemu með færri en átta greinum eru ekki með á myndinni.



UMRÆÐA

Markmið rannsóknarinnar var að fá yfirsýn yfir allar þær rannsóknargreinar sem fjölluðu um skólaíþróttafagið á Íslandi frá 2013 til 2023. Niðurstöðurnar sýndu að einungis ein grein sem uppfyllti skilyrðin var birt á tímabilinu. Fjöldi rannsóknar- og fræðigreina um skólaíþróttir á Íslandi virðist þessa vegna vera í litlu samhengi við það hversu veigamikinn sess fagið skipar í námskrá þeirra stofnana sem bjóða upp á nám í íþróttfræði og hversu margir af nemum þeirra vinna sem íþróttakennarar einhvern tímann á starfs-

ferlinum. Niðurstöðunum svipar lítið til stöðunnar í nágrannalöndum okkar, en Svíar hafa lengi verið afkastamiklir (Larsson og Redelius, 2008) og 116 rannsóknargreinar og ritryndir bókarkafar um skólaípróttir voru birt í Noregi á tímabilinu 2010–2019 (Løndal o.fl., 2021). Samkvæmt Løndal o.fl. (2021) er stór hluti fjölgunarinnar í Noregi tengdur fjölda doktorsnema sem rannsakað hafa skólaípróttir. Eina greinin sem uppfyllti skilyrði þessarar yfirlitsgreinar var einmitt hluti af slíku doktorsverkefni. Það skýtur þess vegna skökku við að engir doktorsnemar við íslenskar menntastofnanir skuli hafa sérhæft sig í skólaípróttum. Rannís (Rannsóknamiðstöð Íslands), sem fjármagnar doktorsnema, og háskólarnir, sem sækja um styrki hjá Rannís, eru þess vegna hvött til þess að forgangsraða þannig að næst þegar styrkir eru veittir til doktorsnáms eða stöður auglýstar innan ípróttufræði séu skólaípróttir ofarlega á blaði. Einnig væri æskilegt ef aðrir möguleikar til að sækja um styrki til doktorsnáms væru skoðaðir, þar sem erfitt getur reynt að fá styrki frá Rannís.

Svo virðist sem starfsmenn við HÍ og HR sem kenna ípróttakennaranemum stundi frekar rannsóknir innan annarra sviða, eins og í þjálffræði, frammistöðugreiningum, heilsvísindum, hreyfingu og félagsfræði. Ekki er hægt að ætlast til þess að allir kennararnir stundi rannsóknir á sviði skólaípróttar, enda er þörf á margs konar þekkingu í námi sem er eins fjölbreytt og ípróttar-/ípróttakennaranám. Þessi rannsóknarþemu eru góð og gild, og falla vel að því námi sem fram fer við áðurnefndar stofnanir, en rannsóknirnar snúa að öðrum hliðum ípróttufræða, og þá sérstaklega þeim hliðum sem mælt hefur verið með að halda aðskildum frá skólaípróttum (til dæmis Crum, 1993, 2017). Hægt er að færa rök fyrir því að kennarar sem rannsaka að mestu leyti efni á sviðum lýðheilsu og ípróttufræða kenni eftir hugmyndafræði sem á meira sameiginlegt með ípróttaiðkun eða lýðheilsustarfi en skólaípróttum (Crum, 1993, 2017; Richards o.fl., 2018; Svendsen og Svendsen, 2016). Það kemur þess vegna lítið á óvart að námskrá grunnskólanna sé mjög lituð af heilsu-, ípróttar- og hreyfiorðræðu (Janus Guðlaugsson, 2012). Sem dæmi er tími hreyfingar í meðalákefð sérstaklega tekinn fram og hvatt er til notkunar á stöðluðum prófum (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013) sem mæla líkamlega færni og eiginleika eins og þekkingu úr heimi ípróttanna. Auk þess sýnir tillagan um hreyfiseðla sem mögulega lausn fyrir nemendur sem finna sig ekki í faginu hvernig hreyfingin er sett í forgrunninn en námið í bakgrunninn (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013). Með öðrum orðum eru nemendurnir sem, samkvæmt heilsuorðræðunni, þurfa mest á faginu að halda teknir út úr tímum svo að þeir geti að minnsta kosti hreyft sig. Hér sýnir námskráin einnig óþarflega þrönga sýn á aðlagaða kennslu (sem er þó í takt við heilsuorðræðuna [Gray o.fl., 2022; Quennerstedt, 2019]), en stefnan ætti frekar að vera að aðlaga umhverfið svo að fleiri passi í það en að ýta þeim út sem ekki passa (Bachmann og Haug, 2006). Ef skólaípróttir eru skoðaðar í gegnum linsu ípróttanna eða lýðheilsunnar væri hægt að færa rök fyrir því að margar af þeim rannsóknum sem gerðar eru við bæði Háskóla Íslands og Háskólann í Reykjavík snúist eitthvað um skólaípróttir; með beinum eða óbeinum hætti. Slíkt væri þó aðeins til þess fallið að viðhalda þeirri stöðu sem fagið hefur verið í, í stað þess að styrkja skólaípróttir sem námsfag (Aron Laxdal og Sveinn Þorgeirsson, 2023).

Önnur áskorun sem birtist þegar rannsóknir þeirra sem starfa við ípróttakennaranemntun á Íslandi eru skoðaðar er að margir kennaranna virðast annaðhvort ekki stunda

rannsóknir eða rannsaka lítið sem ekkert. Raunveruleikinn er eflaust sá að mörg þeirra sem um ræðir eru með lítinn eða engan rannsóknatíma. Það er í sjálfu sér gangrýnivert vegna þess að rannsóknar- og þróunarvinna er mikilvægt tækifæri til að uppfæra þekkingu sína og sjá til þess að kennsluefni, efnistöð og hugmyndafræðin sem kennd er eftir sé uppfærð. Svo að hægt sé að ætlast til þess að kennslan sem fram fer sé bæði uppfærð og rannsóknatengd þarf að gefa kennurunum nauðsynlegt svigrúm til að uppfæra þekkingu sína og kennsluhætti í gegnum rannsóknar- og þróunarstarf. Hér er ekki verið að gera lítið úr verklegri þekkingu, hún er ómissandi, og það er mikilvægt að háskóla-kennarar missi ekki tenginguna við verklega hlið fagsins eða starfandi kennara í skólum landsins. En til að fá eins mikið út úr verklegu þekkingunni og reynslunni og völ er á er mikilvægt að sannreyna og prófa ýmis rótgróin viðhorf á vísindalegan hátt. Þess vegna er mælt með því að nota hagnýtar aðferðir eins og starfendarannsóknir (e. action research) og rannsóknarkennslustundir (e. lesson study; Guðbjörg Pálsdóttir og Guðný Helga Gunnarsdóttir, 2012). Þannig væri hægt að brúa bilið milli verklegrar og bóklegrar þekkingar. Til að auka rannsóknir á sviði skólaípróttar þarf að hvetja þau sem kenna verðandi ípróttakennurum til að nýta hluta af rannsóknatíma sínum í að rannsaka skólaípróttir. Þessa til lögu mætti skilja sem aukna miðstýringu á rannsóknnum, sem myndi þar af leiðandi takmarka akademískt frelsi viðkomandi kennara. Ætlunin er þó aðeins að skora á kennara á þessu sviði að veita faginu verðskuldaða athygli samfélaginu til góða. Hvaða þemu tengd skólaípróttum hver rannsakar og hvaða vísindalegu aðferðir verða notaðar er valfrjálst.

Það virðast vera ákveðnir hnökrar í uppbyggingu ípróttakennaranámsins (Aron Laxdal og Sveinn Þorgeirsson, 2023), og ef mið er tekið af því yfirliti sem gefið er í þessari grein virðist námið ekki styðja rannsóknir á sviði skólaípróttar með fullnægjandi hætti (Kyvik og Vågan, 2014). Til að sækja sér kennsluréttindi klára flestir nemarnir M.Ed.- eða M.T.-gráðu án lokaverkefnis. Ef fleiri þessara nema myndu skrifa meistararitgerðir um skólaípróttir eða taka þátt í einhvers konar rannsóknarvinnu tengdri faginu væri mun einfaldara fyrir leiðbeinendur þeirra að skipuleggja og standa fyrir stórum gagnasöfnunum sem gætu orðið að rannsóknargreinum í framtíðinni. Þessi breyting myndi strax uppfylla fleiri af þeim átta þáttum sem einkenna rannsóknamiðað kennaranám á þessu sviði, sem virðist ekki eiga sér stað á Íslandi eins og er (Kyvik og Vågan, 2014). Fylgja ætti vel unnum meistaraverkefnum eftir og gefa út rannsóknargreinar byggðar á niðurstöðunum. Einnig væri hægt að láta nemana gera verkefni byggð á starfendarannsóknnum eða rannsóknarkennslustundum, þar sem nemarnir gætu tekið virkan þátt í því að þróa og prófa mismunandi kennsluhætti og leysa þau vandamál sem koma upp í hinum ýmsu skólum og bekkjum. Þetta gætu nemarnir mögulega gert í verknámi sínu. Með öðrum orðum væri verið að gefa kennaranemunum verkfærin sem þeir þurfa til að kenna með rannsakandi nálgun (Jones, 2022) og gera þeim kleift að uppfylla hæfniviðmið kennara (Ragnar Þór Pétursson, 2019). Mikilvægt er þó að benda á að kennsluréttindin sem ípróttakennaranemarnir fá eru almenn og veita einnig rétt til kennslu í öðrum fögum. Þrátt fyrir skortinn á rannsóknnum innan skólaípróttar hjá kennurunum sem voru viðfangsefni þessarar rannsóknar var rannsóknarvirknin innan menntavísinda í víðum skilningi töluverð.

Allar rannsóknir hafa sína vankanta eða veikleika, og þessi rannsókn er ekki undanskilin. Þrátt fyrir ítarlega kerfisbundna leit er ekki hægt að ábyrgjast það að engar greinar

hafi orðið út undan í ferlinu. Mögulega hefði verið hægt að nota önnur leitarorð, en ferlinu hafa þó verið gerð góð skil og verklagið hefur verið útskýrt. Hins vegar getur það talist vera styrkur að farið var handvirkt í gegnum ritalista allra sem kenna verðandi íþróttfræðinemum við bæði Háskóla Íslands og Háskólann í Reykjavík. Leitarferlið sýndi að rannsóknir á skólaípróttum eru af mjög skornum skammti, og þá sérstaklega á íslensku þýði. Vert er þó að taka fram að einungis rannsóknir þeirra kennara sem kenna við áður nefndar stofnanir þegar greinin er skrifuð voru skoðaðir. Ekki var tekið tillit til fyrrverandi starfsmanna. Einnig getur verið að einhverjir stundakennarar séu ekki nafngreindir í kennsluskrám háskólanna. Hægt er að gagnrýna að stundakennarar séu með í yfirlitinu yfir höfuð, en vegna stærðar íþróttadeildanna og þess hlutverks sem sumir stundakennaranna virðast gegna við deildirnar var ákveðið að allir kennarar yrðu teknir með. Auk þess er vert að nefna að misjafnlega gekk að fá yfirlit yfir rannsóknir kennaranna. Á meðan margir höfðu gert rannsóknnum sínum góð skil á IRIS eða GoogleScholar (þ.e. eru með GoogleScholar-aðgang) varð að leita handvirkt að rannsóknnum annarra. Það er þess vegna mögulegt að einhverjar rannsóknir hafi ekki fundist eða að þær hafi verið skráðar í rangan flokk (þ.e. greinin eða kaflinn hafi verið skráð sem ritrýnd þegar þau voru það ekki eða verið útilokuð þrátt fyrir að hafa átt að vera með). Yfirlitið ætti þó að gefa góða mynd af þeim rannsóknarþemum sem umræddir kennarar hafa fengist við síðustu tíu árin (sjá nánari upplýsingar í ítarefni). Þó að meistaraverkefni séu ekki ritrýnd og teljist ekki vera vísindalegar rannsóknir gæti verið áhugavert að sjá um hvað þau meistaraverkefni sem hafa tekið skólaípróttir fyrir fjalla og frá hvaða sjónarhorni fagið er rannsakað.

LOKAORÐ

Þessi yfirlitsgrein gefur vísbendingar um að skólaípróttum á Íslandi hafi ekki verið gerð nógu góð skil í rannsóknnum á árunum 2013–2023. Þess vegna er hægt að setja spurningarmerki við það hversu rannsóknamiðað íþróttakennaranámið sé. Ýmsar leiðir til að auka rannsóknarvirki á umræddu sviði hafa verið reifaðar, en mikilvægast er þó að viðurkenna að hægt sé að gera betur. Einnig verður að taka fram að þessi yfirlitsgrein er ekki gagnrýni á neina einstaka kennara heldur á áherslur innan háskólanna og skort á hvötum sem virðist vera á kostnað rannsókna á skólaípróttum. Íþróttfræðinám er fjölþætt og ekki er hægt að búast við að allir sem kenni innan íþróttfræðideildanna séu sérfræðingar í skólaípróttum, en eins og reynt hefur verið að benda á hér að framan er mikilvægt að nemarnir stundi rannsóknamiðað nám í skólaípróttum eins og á öðrum sérsviðum íþróttfræðinnar.

HAGSMUNAÁREKSTUR

Höfundur þessarar yfirlitsgreinar var fyrsti höfundur einu rannsóknargreinarinnar sem uppfyllti skilyrði fyrsta yfirlitsins, og einn af þremur höfundum í þýðinu að baki greinanna um skólaípróttir í seinna yfirlitinu.

ÞAKKIR

Höfundurinn vill þakka Sveini Þorgeirssyni og Hafrúnu Kristjánsdóttur fyrir gagnlega endurgjöf á upphaflega útgáfu greinarinnar.

HEIMILDIR

- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318. <https://doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Arnesen, T. E., Nilsen, A. K. og Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": Vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 9–32. <http://hdl.handle.net/11250/225309>
- Aron Laxdal, Erlingur Jóhannsson og Rune Giske. (2020). The role of perceived competence in determining teacher support in upper secondary school physical education. *Physical Educator*, 77(2), 384–403. <https://doi.org/10.18666/TPE-2020-V77-I2-9606>
- Aron Laxdal og Sveinn Þorgeirsson. (2023). Til umhugsunar um framtíð skólaíþrótt. *Skólaþræðir*. <https://skolathraedir.is/2023/05/12/til-umhugsunar-um-framtid-skolait-hrotta/>
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda.
- Borgen, J. S., Løndal, K., Moen, K. M., Aasland, E. og Lyngstad, I. (2020). Lærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag på masternivå – muligheter og utfordringer. *Nordic Journal of Education and Practice*, 14(3), 58–79. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2486>
- Casey, A., og Larsson, H. (2018). "It's Groundhog Day": Foucault's governmentality and crisis discourses in physical education. *Quest*, 70(4), 438-455. <https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1451347>
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339–356. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>
- Crum, B. J. (2017). How to win the battle for survival as a school subject? Reflections on justification, objectives, methods and organization of PE in schools of the 21st century. *Retos*, 31, 238–244. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53496>
- Ferry, M. (2018). Physical education preservice teachers' perceptions of the subject and profession: Development during 2005–2016. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 358–370. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1441392>
- Gray, S., Hooper, O., Hardley, S., Sandford, R., Aldous, D., Stirrup, J., Carse, N. og Bryant, A. S. (2022). A health(y) subject? Examining discourses of health in physical education curricula across the UK. *British Educational Research Journal*, 48(6), 1161–1182. <https://doi.org/10.1002/berj.3820>
- Guðbjörg Pálsdóttir og Guðný Helga Gunnarsdóttir. (2012). Námssamfélag í kennaranámi: Rannsóknarkennslustund. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/014.pdf>
- Hellison, D. (2010). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Human Kinetics.

- Janus Guðlaugsson. (2012). Námskrá í heilsurækt. *Uppeldi og menntun*, 21(2), 177–183. <https://timarit.is/page/6010171#page/n176/mode/2up>
- Jones, L. (2022). Lesson study in physical education: A collaborative and contextualised approach to initial teacher training. *Sport, Education and Society*, 29(4), 412–422. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2155128>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kyvik, S. og Vågan, A. (2014). *Forskningsbasert utdanning? Forholdet mellom forskning, utdanning og yrkesutøvelse i de korte profesjonsutdanningene*. Abstrakt.
- Larsson, H., Mattsson, T. og Ferry, M. (2021). (Non-)diversity and cultural (re)production in physical education teacher education: A Swedish example. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 13(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/25742981.2021.1979416>
- Larsson, H. og Nyberg, G. (2017). ‘It doesn’t matter how they move really, as long as they move.’ Physical education teachers on developing their students’ movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 137–149. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>
- Larsson, H. og Redelius, K. (2008). Swedish physical education research questioned – current situation and future directions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 381–398. <https://doi.org/10.1080/17408980802353354>
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O. og Gjølme, E. G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010–2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 1–33. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Marianne Elisabeth Klinkke og Helga Ólaf. (2019). Scoping review: Hvenær, hvernig og af hverju? *Timarit hjúkrunarfræðinga*, 95(3), 44–45. <https://old.hjukrun.is/library/Timarit---Skrar/Timarit/Timarit-2019/3-tbl-2019/ScopingReview.pdf>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013*.
- Munn, Z., Micah, P. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A. og Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J. og De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26(4), 797–813. <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>
- Quennerstedt, M. (2019). Healthying physical education – on the possibility of learning health. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1539705>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systema-

- tic reviews. *International Journal of Surgery*, 88, 105906. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2021.105906>
- Ragnar Þór Pétursson. (2019, 21. júní). *Ný lög um menntun og ráðningu kennara*. Kennarasamband Íslands. <https://www.ki.is/um-ki/utgafa/frettir-og-pistlar/pistlar/2019/ny-log-um-menntun-og-radningu-kennara/>
- Richards, K. A. R., Housner, L. D. og Templin, T. J. (2018). Addressing physical education teacher socialization through standards-based reform of physical education teacher education. *Quest*, 70(3), 334–353. <https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1388262>
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. og Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet í Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34–51. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Svendsen, A. M., og Svendsen, J. T. (2016). Teacher or coach? How logics from the field of sports contribute to the construction of knowledge in physical education teacher education pedagogical discourse through educational texts. *Sport, Education and Society*, 21(5), 796–810. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.956713>
- Tinning, R. I. (2023). Falling towards academia: A memoir about the changing nature of PETE. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 14(1), 41–55. <https://doi.org/10.1080/25742981.2022.2044363>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M. og Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Walseth, K., Aartun, I., og Engelsrud, G. (2017). Girls' bodily activities in physical education How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction. *Sport, education and society*, 22(4), 442–459. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1050370>
- Zhu, X., Ennis, C. D. og Chen, A. (2011). Implementation challenges for a constructivist physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 83–99. <https://doi.org/10.1080/17408981003712802>

Greinin barst tímaritinu 4. apríl 2024 og var samþykkt til birtingar 15. ágúst 2024.

UM HÖFUNDINN

Aron Laxdal (aron.laxdal@uia.no) lauk grunnnámi í íþrótt- og hreyfifræði við Norska Tækniháskólann 2012, meistaranámi í íþróttfræði við Háskólann í Agder 2015 og doktorsnámi í menntavísindum við Háskólann í Stavanger árið 2020. Hann starfar í dag sem dósent við Háskólann í Agder, þar sem hann stundar rannsóknir á sviði íþrótt- og skólaíþróttar.

WHERE ARE THE DATA? A SCOPING REVIEW OF THE RESEARCH ON PHYSICAL EDUCATION IN ICELAND

ABSTRACT

Evidence-based education should be the *modus operandi* of any institution of higher learning. The educators should, therefore, be involved in field-specific research, and the students should participate in such research to some degree. Practically oriented disciplines such as physical education should not be exempted from this principle. While two institutions offer physical education as part of their teacher education in Iceland (the University of Iceland and Reykjavik University), the research production of the teachers that provide the above-mentioned education appears to be mainly related to other fields. Thus, the aim of this research article was to examine the scope of research focusing on physical education within the Icelandic context. The study adhered to the principles of scoping reviews, and utilized both a systematic search on the Web of Science and a manual search on Google Scholar (the snowball method). The inclusion criteria covered all peer-reviewed research articles on physical education in Iceland from 2013–2023. The findings revealed that the subject has in fact not been prioritized during that period, as only a single research article fulfilled the inclusion criteria for this study; and that particular project was instigated from an institution outside of Iceland. Seeing that so few research articles fulfilled the inclusion criteria, a comprehensive manual search of all research produced by all teachers involved in the education of future physical education teachers at the two universities was performed. Out of 783 unique research articles published by the relevant academic staff, only eight articles were on physical education, and they were all published by two adjunct lecturers from Norway. Prevalent research themes during the studied period were coaching, performance analysis, health, physical activity and sociology. These findings are problematic from an evidence-based education perspective, considering how many of the sport science students end up as physical education teachers. If these students are educated by sport scientists who adhere to the logic and principles of sports in their teaching, and public health experts that are more interested in health outcomes than learning, and not by experts in the field of physical education, it is likely that the students' teaching will be in line with the sports discourse or the health/activity discourse. In other words, their teaching would revolve around a sportified curriculum inspired by the multiactivity model, where physical activity and time devoted to moderate to vigorous physical exertion would be important criteria of excellence. Certain structural impediments play a role in the current system (e.g., size of the study programmes and funding). However, the author believes there are solutions at hand that could ameliorate the predicament he has outlined. Some of the solutions offered include 1) encouraging researchers who are already active to focus more on physical education, 2) prioritizing the field of study the next time funding for a doctoral student is available, 3) encouraging the use of more small-scale, practically oriented, research projects such as action research or lesson study projects as final course examinations. The projects that maintain the required academic standards could subsequently

be processed and published as peer-reviewed research articles. By increasing field-specific research production and gathering relevant data from the field at hand, educators and students alike would probably gain important perspectives and experiences helping them to improve their understanding of the subject. These practices would also give the students the necessary tools to meet the competency criteria set by the Ministry of Education, which state that “teachers should be capable of applying their knowledge to develop and research their own work and practices,” and “have the foundation to renew their practices and contribute to better results by conducting research on their own work and utilizing the research of others.”

Keywords: evidence-based education, health discourse, activity discourse, sportification, PETE

ABOUT THE AUTHOR

Aron Laxdal (aron.laxdal@uia.no) is an associate professor at the University of Agder, where he does research in the field of sport science and physical education. Aron holds a B.A. in kinesiology from the Norwegian University of Science and Technology (2012), an M.Sc. in sport science from the University of Agder (2015) and a PhD in educational science from the University of Stavanger (2020).