Til umhugsunar um framtíð skólaíþrótta

Aron Laxdal og Sveinn Þorgeirsson

Kennsla í skólaíþróttum virðist einkennast af heilsuorðræðu, íþróttavæðingu og óhóflegri áherslu á keppni. Skoðun höfunda þessarar greinar er að endurskoða þurfi kennsluhætti og inntak í þessari mikilvægu námsgrein. Mögulegar afleiðingar núverandi áherslna eru fjölmargar og margþættar, og geta haft neikvæð áhrif á viðhorf ákveðinna nemenda til hreyfingar og almennrar líkams- og heilsuræktar til lengri tíma. Með ákveðnum breytingum væri hægt að bjóða flestum nemendum upp á kennslu við hæfi; þar sem innri gildi hreyfingar, samvinna og háttvísi fengi meira vægi en núverandi áhersla á líkamlegt atgervi og færni í einstökum íþróttagreinum. Slík nálgun myndi að öllum líkindum hafa betri langtímaáhrif á lýðheilsu þjóðarinnar en núverandi nálgun gerir.

Inngangur

Til að hrinda af stað faglegri umræðu um tilvist og framtíð skólaíþrótta, og hvetja með því alla hagsmunaaðila til umhugsunar, höfum við ákveðið að velta fyrir okkur eftirfarandi spurningum: „Hvað má betur fara í nálgun okkar til skólaíþrótta?“ og „Hvað ætti að gera í staðinn?“ Þar sem rannsóknir sem fjalla um skólaíþróttir á Íslandi eru af skornum skammti munu rannsóknir sem hafa farið fram í nágrannalöndunum okkar að undanförnu og óformlegar samræður okkar við ýmsa hagsmunaaðila í íslenska skólakerfinu leggja grunninn að þessari umræðu.

Alþjóðlegar rannsóknir á skólaíþróttum hafa sýnt að þrátt fyrir smávægileg staðbundin tilbrigði hefur inntak námsgreinarinnar verið keimlíkt í hinum vestræna heimi í gegnum

tíðina (Annerstedt, 2008; Casey og Larsson, 2018; Ward og Griggs, 2018). Á undanförnum áratugum hafa veigamiklar stefnubreytingar þó orðið í nágrannalöndum okkar þar sem hin hefðbundna nálgun til skólaíþrótta hefur lotið í lægra haldi fyrir því sem kalla má sjálfbærari og heilbrigðari nálgun (Skolverket, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2020). Þessar breytingar hafa verið byggðar á rannsóknum, og hafa haft áhrif á námskrár, kennaranám og námsmat (Larsson og Karlefors, 2015; Løndal o.fl., 2021). Í því felst meðal annars að hefðbundnar íþróttir hafi fengið minna vægi, framlag nemandans er nú hluti af námsmati og nám nemendanna er í forgrunni frekar en hreyfing og heilsurækt.

Breytingarnar endurspeglast einnig í breyttu orðavali í námsskránum, en sögnum eins og „gera“ og „framkvæma“ hefur til dæmis verið skipt út fyrir sagnir eins og að „æfa“ og „þróa“ í þeirri norsku (Borgen og Engelsrud, 2020). Þar með er ekki sagt að allt hafi breyst á einni nóttu og að áskoranir skólaíþrótta hafi verið leyst til frambúðar. Það tekur tíma að koma breytingum í verk og það eru ennþá margir kennarar sem hafa ekki þróað sínar kennsluaðferðir. Þrátt fyrir ákveðna tregðu í kerfinu virðast skólaíþróttir sem fag vera að þróast í þá átt að aukin áhersla sé lögð á að kenna samvinnu, samskipti, tillitssemi og sköpunargleði í gegnum hreyfingu (Engebretsen o.fl., 2020; Moen o.fl., 2020). Á Íslandi virðast umræður um hlutverk og markmið fagsins oft fara fram á ófaglegum forsendum (sjá til dæmis umræður sem sköpuðust í kringum bréf Salvarar Nordal, 2021, 2022, þar sem fagfólk virtist eiga í erfiðleikum með að réttlæta núverandi kennsluhætti án þess að styðjast við hugmyndafræðina sem er skotspónn þessarar greinar). Innihald og forsendur umræðunnar stýrast eflaust af því að rannsóknir á skólaíþróttum á Íslandi eru af verulega skornum skammti og engir vísindamenn virðast sérhæfa sig í námsgreininni.

Hvað má betur fara?

Með hliðsjón af þeim rannsóknum sem gerðar hafa verið erlendis virðast skólaíþróttir á Íslandi glíma við þrjár kerfislægar áskoranir sem vert er að takast á við: 1) heilsuorðræðan sem er ráðandi bæði í þeim hluta aðalnámskrár grunnskólanna sem fjallar um skólaíþróttir og hugmyndafræðinni sem notuð er til að réttlæta tilvist fagsins, 2) íþróttavæðing (e. sportification) íþróttakennaranámsins og áhrifin sem hún hefur á framkvæmd og innihald kennslustundanna, og 3) hin óhóflega keppnishugsun sem virðist vera ráðandi í faginu. Þó er vert að nefna að ekki er hægt að setja alla íþróttakennara í sama bás, og kennsluaðferðirnar eru auðvitað eins misjafnar og kennararnir eru margir. Ákveðnar línur virðast þó vera til staðar.

Heilsuorðræða

Heilsuorðræðan byggir á þeirri hugmyndafræði að heilsa komi aðallega fram í gegnum hið

líkamlega og að hlutverk skólaíþrótta sé þar af leiðandi að efla heilsu nemendanna með því að bæta líkamlegt ásigkomulag þeirra (Kirk og Colquhoun, 1989; Larsson og Nyberg, 2017; Öhman og Quennerstedt, 2008). Það sést bersýnilega í núgildandi aðalnámskrá grunnskóla að þessi orðræða er leiðandi í faginu, en þar er talað um heilsuuppeldi, heilsueflingu og heilsurækt, og hvaða beina ábata hreyfing skili nemendunum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013). Minni áhersla er hins vegar lögð á gildi hreyfingarinnar sem slíkrar.

Markmið skólaíþrótta samkvæmt núgildandi aðalnámskrá grunnskóla virðast aðallega snúa að því að stuðla að líkamlegri heilsu nemendanna, á meðan betri námsárangur og heilbrigðari lífsstíll til lengri tíma er sett fram sem afleiðingar aukinnar lýðheilsu. Allt sem hægt er að læra í gegnum hreyfingu, samvinnu og keppni er að endingu nefnt sem aukaafurð af líkamlegri áreynslu í stað þess að standa í öndvegi og stýra kennsluháttum (sjá kafla 23.1 í aðalnámskrá grunnskóla [Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013]). Ef skólaíþróttir eiga að standa undir nafni sem námsgrein, og eitthvað meira en stýrðar frímínútur, þarf að snúa rökfærslunum við og líta á hreyfingu sem ferli náms, ekki sem afurð (Crum, 2013, 2017).

Það virðist algengt að íþróttakennarar haldi að tilgangur skólaíþrótta sé að hjálpa nemendunum að fara eftir ráðleggingum Alþjóða heilbrigðisstofnunarinnar (WHO) um 60 mínútna hreyfingu af meðalákefð á dag; enda er ýjað að því í námskránni (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013). Tvær kennslustundir á viku munu aldrei ná að hafa tiltæk áhrif, enda minna en 1% vökustunda nemendanna. Þess vegna þarf að leggja meiri áherslu á að nýta skólaíþróttir sem vettvang til að kenna nemendunum að hreyfa sig og sýna þeim hvernig þau geti sjálf notið hreyfingar út lífið og tekið ábyrgð á eigin heilsu. Það er þó ekki nóg að kenna nemendunum að þau þurfi að hreyfa sig til að lifa heilbrigðu lífi, heldur þarf að kenna þeim hvernig hægt er að hafa gaman að hreyfingu, og að hreyfing hafi virðisauka framyfir lífeðlisfræðileg áhrif hennar. Rótgrónar hugmyndir um tilgang og réttlætingu fagsins, uppbygging íþróttakennaranáms og væntingar nemendanna til fagsins eiga það hins vegar til að koma í veg fyrir að nauðsynleg framþróun eigi sér stað (Crum, 2013, 2017).

Íþróttavæðing

Stærsta vandamálið virðist þó snúa að stöðnuðum og úreltum hugmyndum um hvað skólaíþróttir snúast um og hvað eigi að fara fram í kennslustundunum (Aasland o.fl., 2019; Ward og Griggs, 2018). Vandann má að miklu leyti rekja til þess að í íþróttafræðinámi er verðandi þjálfurum og kennurum að mestu leyti kennt hlið við hlið eftir námskrá sem endurspeglar þarfir íþróttaþjálfunar betur en kennslu (Crum, 2013, 2017). Þó aðgreiningin hafi aukist undanfarin ár er hún enn langt frá því sem þekkist annars staðar og meira í orði

en á borði (75% af áföngunum sem íþróttakennaranemar við Háskóla Íslands taka í grunnnáminu eru þeir sömu hvort sem nemarnir velja þjálfarasvið eða kennslusvið, og í HR er engin aðgreining í grunnnáminu).

Þar að auki samanstendur nemendahópurinn gjarnan af einsleitum hópi ungra einstaklinga sem eru hrifin af námsgreininni eins og hún lítur út í dag og horfa til baka til eigin reynslu í skólaíþróttum með jákvæðum augum (Moen og Green, 2014; Larsson o.fl., 2021). Í stað þess að þróa sínar eigin hugmyndir um hvernig skólaíþróttir eigi að vera, viðhalda íþróttakennarnemarnir oft sínum fyrirfram mótuðu skoðunum um greinina (Ferry, 2018). Á meðan á náminu stendur mæta íþróttakennaranemar kennurum og samnemendum sem hafa sömu skoðanir og væntingar til greinarinnar og þau hafa. Þeim er kennd aðferðafræði sem á rætur sínar að rekja til skipulagðs íþróttastarfs og á ekki alltaf samleið með skólastarfi. Gagnrýni á núverandi kennsluhætti er af skornum skammti og þess vegna myndast lítill hvati til að endurskoða stefnu eða birtingarmynd námsgreinarinnar (Moen og Green, 2014; Säfvenbom, 2010).

Þegar íþróttakennararnir útskrifast og hefja störf er kennslan yfirleitt í anda fjölíþróttalíkansins (e. multi-activity model; kynna, upplýsa og skemmta) sem hefur verið ríkjandi verklag í hinum vestræna heimi síðustu áratugi (Annerstedt, 2008; Säfvenbom, 2010). Fjölíþróttalíkanið einkennist af stuttum lotum þar sem mismunandi íþróttir eru kynntar, stuttum tíma er varið í að kenna helstu reglur og hreyfingar (upplýsa), en mestum tíma er hins vegar varið í að spila íþróttina (skemmta; Ward og Griggs, 2018). Loturnar og kennslustundirnar eru svo skipulagðar í kringum mismunandi íþróttir í stað þess að vera byggðar upp í kringum ákveðin hæfniviðmið. Það felur í sér óbein skilaboð um að árangur í skólaíþróttum snúist um frammistöðu í íþróttunum frekar en að ná ákveðnum hæfniviðmiðum. Í kjölfarið njóta þeir nemendur sem stunda þessar íþróttir utan skóla góðs af þeirri hæfni sem þau koma með inn í tímana, bæði í þátttöku og við námsmat (Aasland o.fl. 2019; Hay og Macdonald, 2010). Nemendurnir eru sjaldan kynntir fyrir nýjum og framandi leikjum eða íþróttum heldur er sömu kunnuglegu formúlunni fylgt á hverju ári (Kastrup og Kleindienst-Cachay, 2016; Kirk, 2010).

Þeir íþróttakennarar sem gætu hugsað sér að kenna eftir annarri hugmyndafræði gætu átt erfitt uppdráttar í skólanum, því þar mæta þeir oftar en ekki nemendum sem hafa fyrirfram ákveðnar væntingar til skólaíþrótta sem stýrast af fyrri reynslu þeirra (Crum, 2013, 2017). Það er yfirleitt mun einfaldara fyrir kennarana að gefa eftir og kenna í anda þeirra væntinga, en að ætla að tileinka sér nálgun sem krefst meira erfiðis, skipulags og færni, og gæti þar að auki mætt mótstöðu frá háværustu nemendunum. Þessar væntingar geta orðið til þess að lærdómur verði af skornum skammti, ákveðnum hópi nemenda er gert hátt undir höfði og keppni skipar óhóflega stóran sess (Crum, 2013; Laxdal o.fl. 2020a).

Keppnishugsun

Óhófleg keppni á litla samleið með því að stuðla að lífslangri hreyfigleði, sem ætti að vera aðalmarkmið skólaíþrótta. Keppnishugsunin er arfleifð íþróttavæðingarinnar, en vakin hefur verið athygli á þremur grundvallaratriðum sem aðskilja skólaíþróttir og skipulagt íþróttastarf og vert er að hafa í huga þegar kennslustundir eru skipulagðar (Aggerholm o.fl., 2018). Í fyrsta lagi er þátttaka í skipulögðu íþróttastarfi valfrjáls, á meðan þátttaka í skólaíþróttum er skylda. Með því að neyða nemendur sem hafa engan áhuga á að keppa til að taka þátt í kappleikjum er verið að brjóta gegn einni af grunnforsendum keppninnar sem er samþykki (Russel, 2004). Í öðru lagi fer skipulagt íþróttastarf fram í hópi jafningja með svipaðan bakgrunn og búa yfir svipaðri getu, en í skólaíþróttum er getan yfirleitt mjög misjöfn því hópurinn ákvarðast einungis af aldri og búsetu (Aggerholm o.fl., 2018). Með þessu er brotið gegn þeirri grunnforsendu keppninnar sem snýr að sanngjörnu tækifæri til að sigra (Loland, 2010). Svo að sanngjörn keppni geti farið fram þurfa þátttakendurnir að búa yfir nokkurn veginn sömu eiginleikum (Kretchmar, 1975). Í þriðja lagi snúast íþróttir aðallega um að sýna yfirburði yfir andstæðinga sína, en í skólaíþróttum eiga allir nemendurnir að hafa möguleika á að ná árangri (Aggerholm o.fl., 2018). Til að útskýra þennan mun nánar er hægt að segja að íþróttir séu vettvangur þar sem ákveðinn hópur stendur uppi sem sigurvegarar og hinir sem taparar. Aftur á móti eiga skólaíþróttir að snúast um að uppfylla ákveðnar fyrirfram gefnar kröfur, þar sem allir eiga að geta unnið sína eigin sigra óháð frammistöðu annarra (Aggerholm o.fl., 2018; Kretchmar, 1975).

Hægt er að færa góð rök fyrir því að keppni eigi stóran sess í okkar samfélagi, og að skólaíþróttir séu góður vettvangur til að kenna nemendum að bera sig vel í keppnisumhverfi og læra að takast á við tap (Aggerholm o.fl., 2018; Shields og Bredemeier, 2011). Til að sú nálgun eigi að virka þurfa kennararnir að stýra framvindu tímanna með virkri hendi og nýta þau tækifæri sem gefast til að hrinda af stað gagnrýninni umræðu um hin ýmsu atvik sem koma upp. Margir íþróttakennarar virðast hins vegar aðhyllast svokallaða *laissez faire* nálgun þar sem kennarinn býður nemendunum upp á aðstæður sem skapa tækifæri til náms, án þess að stuðla að námi með virkum hætti (Aggerholm o.fl., 2018; Crum 2013). Dæmi um slíka kennslu er hinn hefðbundni skólaíþróttatími þar sem skipt er í jöfn lið og svo er keppt í hefðbundinni íþrótt eins og fótbolta, körfubolta eða blaki. Kennarinn dæmir og sér til þess að gott flæði sé í leiknum en kennslustundin hefur ekkert æðra markmið eða tilgang. Því eru aðstæður sem hægt væri að nýta til umræðu og ígrundunar ekki nýttar. Hluti vandans felst í trú íþróttakennara á að kappleikir hafi jákvætt kennslufræðilegt gildi, án þess þó að vinna með þá möguleika í kennslunni (Bernstein o.fl., 2013).

Keppni er í sjálfu sér ekki af hinu illa, en það er áhyggjuefni hversu stóran sess hún hefur skipað sér í skólaíþróttum. Þegar keppni er allsráðandi eiga íþróttatímarnir það nefnilega til

að vera útkomumiðaðir frekar en ferlamiðaðir, sem þýðir að meiri áhersla er lögð á úrslit kappleikjanna og félagslegan samanburð frekar en hversu hart nemendurnir leggja að sér eða hvort þau þori að stíga út fyrir þægindarammann (Chung o.fl., 2020; Morgan, 2017). Að prófa eitthvað nýtt og þora að gera mistök er nefnilega lykillinn að auknu námi, og þess vegna er mikilvægt að námsumhverfið sé byggt upp á þann hátt að mistök séu álitin mikilvæg skref í átt að aukinni hæfni, fremur en eitthvað sem nemendurnir ættu að skammast sín fyrir (Mattsson og Larsson 2021; Weinzimmer og Esken, 2017). Umhverfi þar sem úrslitin skipta máli og mistök eru litin hornauga geta haft neikvæð áhrif á áhugahvöt nemenda, sérstaklega þeirra sem standa höllum fæti (Bernstein o.fl., 2011).

Umburðarlyndi gagnvart mistökum er sérstaklega mikilvægt í skólaíþróttum, þar sem þær eru eina námsgreinin þar sem líkamlegt atgervi er í forgrunni og allt sem nemendurnir gera er sýnilegt fyrir samnemendum þeirra (Moen og Rugseth, 2018). Í bóklegum tímum eins og stærðfræði getur verið tiltölulega einfalt að draga úr samanburði á stöðu nemenda og hver og einn getur unnið út frá sinni getu án þess að vera öðrum til ama. Í skólaíþróttum eru hins vegar allar misheppnaðar tilraunir í sviðsljósinu og liðsfélagar eiga það til að bregðast illa við þegar aðrir nemendur geta ekki tekið á móti boltanum í blaki eða sent hann á samherja í fótbolta. Með því að nýta meiri tíma í að þjálfa grunnhreyfingar og færni í gegnum skemmtilegar æfingar og leiki án úrslita væru nemendurnir líklegri til að þora að stíga út fyrir þægindarammann og prófa að nota hreyfingarnar þegar keppnisleikir eru á dagskránni í íþróttatímum (Bernstein o.fl., 2011). Í kjölfarið myndu nemendurnir njóta sín betur í tímunum og forðunarhegðun myndi að öllum líkindum minnka (Lyngstad, 2018; Owen o.fl., 2019).

Hvað ætti að gera í staðinn?

Fyrsta skrefið er að viðurkenna að margt bendir til þess að núverandi kennsluhættir sé ekki ákjósanlegir og að þörf sé á breytingum. Þau sem telja núverandi nálgun ákjósanlega benda á að skólaíþróttir mælist almennt vinsælasta skyldufagið í skólum, bæði á Íslandi og annarsstaðar í heiminum (Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2014; Kangas, 2010; Säfvenbom o.fl., 2015; Vasickova, 2015). Þar með er þó ekki öll sagan sögð því skólaíþróttir eiga það til að vekja mjög neikvæð viðbrögð hjá þeim nemendum sem líkar illa við greinina (Andrews og Johansen, 2005; Hortigüela-Alcalá o.fl., 2021). Þrátt fyrir hinar almennu vinsældir virðist ríkja ákveðin óánægja með kennsluhætti í skólaíþróttum, en umtalsverður hluti nemenda er þeirrar skoðunar að breytinga sé þörf (Säfvenbom o.fl., 2015). Sú skoðun einskorðast ekki við þá nemendur sem mislíkar fagið (Tangen og Husebye, 2019; Säfvenbom o.fl., 2015). Rannsóknir hafa einnig sýnt að núverandi birtingarmynd fagsins eigi það til að hampa þeim nemendum sem stunda íþróttir í sínum frítíma með neikvæðum áhrifum á áhugahvöt þeirra

nemenda sem gera það ekki (Dowling, 2016; Erdvik o.fl., 2020; Laxdal o.fl., 2020a).

Byggja þarf upp ímynd skólaíþrótta sem mikilvægrar námsgreinar sem stendur jafnfætis öðrum fögum, en það virðist vera viðvarandi vandamál að nemendurnir vita almennt ekki hvað þau eiga að læra í skólaíþróttum (Redelius o.fl., 2015). Sömuleiðis eiga þau erfitt með að bera kennsl á notagildi greinarinnar (Crum, 2017). Sú uppbygging þyrfti að vera margþætt og ef hún á að heppnast þurfa fleiri vígi að falla samtímis. Uppfæra þarf aðalnámskrána svo hún endurspegli þarfir skólaíþrótta í stað íþrótta. Einblína þarf í auknum mæli á hvað á að fara fram í tímunum og hvernig kennslan hjálpar nemendunum að öðlast dýpri skilning á hreyfingu og heilbrigði. Sú kennsla ætti að leiða af sér gagnrýna hugsun um hugtök eins og sjálfsmynd, líkamsmynd og líkamsvirðingu. Þar ætti einnig að gera eljusemi, samvinnu, gagnkvæmri virðingu og háttvísi hærra undir höfði. Auk þess þurfa nemendurnir að öðlast skilning á mikilvægi þess að taka ábyrgð á eigin heilsu til frambúðar. Í kjölfarið þarf að uppfæra markmið námsgreinarinnar svo þau endurspegli betur þessa nýju nálgun.

Í menntun íþróttakennara er áríðandi að aðskilja íþróttakennaranámið frá íþróttafræðináminu í enn meira mæli en nú er gert þegar og beina athyglinni meira að hreyfilæsi (e. physical literacy). Það nægir ekki að skiptingin sé meira í orði en á borði eins og raunin er kannski í dag. Eigi starfandi íþróttakennarar að taka þátt í þessu breytingaferli er áríðandi að hrinda af stað endurmenntunarnámskeiðum þar sem fjallað er um fræðilegan bakgrunn og mikilvægi þessarar nýju nálgunar og þær aðferðir sem hún byggir á.

Ein stærsta hindrunin í áttina að nýrri og sjálfbærari nálgun eru væntingar samfélagsins til fagsins (Casey, 2014). Nemendurnir eru vanir því að þurfa ekki að undirbúa sig, einbeita sér eða velta fyrir sér efnistökum eða inntaki skólaíþróttatímanna (Laxdal o.fl., 2020b). Þeim hafa í staðinn verið send óbein skilaboð um að skólaíþróttir snúist um að hafa gaman, stunda hefðbundnar íþróttir, hækka púlsinn og svitna. Sem liður í hinni nýju nálgun þurfa íþróttakennarar að útskýra sérstaklega hvað eigi að læra hverju sinni og af hverju.

Núverandi nálgun er oft réttlætt með þeim rökum að mörg þeirra sem standa sig hvað best í skólaíþróttum eigi erfitt uppdráttar í bóklegu fögunum, og að þessi vettvangur sé kærkominn griðastaður þar sem þau geta fengið útrás og látið ljós sitt skína. Raunveruleikinn er þó sá að sömu nemendur læra oft lítið eða ekkert í skólaíþróttum. Þeim hefur bara verið skapaður vettvangur þar sem þau geta sýnt þá hæfni sem þau búa nú þegar yfir (Aasland o.fl., 2019). Þessir sömu nemendur myndu fá mun meira út úr tímunum ef þau þyrftu að takast á við og leysa nýjar og krefjandi áskoranir og vandamál sem krefjast bæði tæknilegrar-, félagslegrar- og hugrænnar hreyfifærni á sama tíma og þau velta fyrir sér hvaða hreyfing henti þeim best (Crum, 2017).

Námsmat í skólaíþróttum hefur einnig verið gagnrýnt, enda er færni í íþróttum og líkamlegt atgervi nemendanna veigamikið þegar það kemur að einkunnagjöf (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013). Í raun fá nemendurnir oft ekki möguleikann á að tileinka sér þá þekkingu, hæfni eða leikni sem á að skila þeim árangri, heldur stýrist námsmatið að stærstum hluta af kunnáttu og færni sem þau hafa tileinkað sér annars staðar (Aasland o.fl. 2019; Hay og Macdonald, 2010).

Tökum armbeygjupróf sem dæmi. Tæknin og styrkurinn sem þarf til að ná hæstu einkunn tileinka nemendurnir sér nær alveg utan skólans. Algjör undantekning er ef nemendum sem fá lágar einkunnir gefst tækifæri á að tileinka sér betri tækni eða sækja sér aukinn styrk á milli stöðuprófa. Það sama á við um píptest, Cooper test, 60m sprett próf og önnur stöðluð próf sem notuð eru við námsmat í skólaíþróttum. Nemendur sem reikna í sínum frítíma hafa einnig ákveðið forskot á jafnaldra sína, en þau eru aldrei beðin um að leysa dæmi sem krefjast kunnáttu sem er ekki hluti af námsefninu við stöðumat í stærðfræði; það gerist hins vegar ítrekað í skólaíþróttum. Hvernig er hægt að ætlast til þess að nemendurnir standi sig betur á næsta prófi ef þau fá lítil eða engin tækifæri til að bæta sig í millitíðinni? Stöðupróf ættu því ekki þjóna núverandi tilgangi, heldur einungis að nýtast sem verkfæri sem stuðla að auknu námi; helst í formi leiðsagnarmats (Ní Chróinín og Cosgrave, 2013).

Taka þarf mark á þeim rannsóknum sem hafa verið gerðar í skólaíþróttum annars staðar og rannsaka þarf íslenska umhverfið betur. Mögulega þyrfti að bjóða upp á vettvang þar sem niðurstöðum viðeigandi rannsókna er safnað saman og þeim miðlað til starfandi kennara. Það hefur nefnilega sýnt sig að þau sem rannsaka skólaíþróttir hafa oft gjörólíka sýn á fagið en þau sem kenna það (Casey og Larsson, 2018). Hvetja ætti háskólakennara sem mennta íþróttakennara til að nýta rannsóknartíma sinn til að rannsaka viðfangsefni tengd skólaíþróttum. Þannig mætti stuðla að því að nálgun þeirra, lesefni og efnistök séu uppfærð og að kennsluhættir uppfylli skilyrði um rannsóknarmiðaða kennslu (Vågan og Kyvik, 2014).

Heilsuorðræðan sem hefur verið leiðandi í umræðu um skólaíþróttir á Íslandi hefur gert það að verkum að einblínt hefur verið á rannsóknir úr heimi lýðheilsufræða og læknavísinda frekar en menntavísinda, sem hefur skilað þeim áherslum sem endurspeglast í námskránni. Ef skólaíþróttir eiga að standast tímans tönn sem viðurkennd námsgrein þarf tilvistarbaráttan að snúast um eitthvað meira en skammtíma heilsusjónarmiðið sem fagið eitt og sér getur ekki staðið undir (Crum, 2013; Kirk, 2010). Svartasta framtíðarspá Kirk (2010) snerist einmitt um möguleg endalok námgreinarinnar á grundvelli þess sem rætt hefur verið í þessari yfirferð. Framtíðarspá sem endurspeglast til dæmis í þeim niðurskurði sem námsgreinin hefur mátt þola í framhaldsskólum á Íslandi síðustu misseri.

Niðurlag

Grundvallarmunur er á skólaíþróttum og skipulagðri íþróttastarfsemi og því ætti munurinn á framkvæmd þeirra að vera meiri (Aggerholm o.fl., 2018). Í ljósi þess þurfa kerfislægar breytingar á forsendum, framkvæmd og útfærslu íþróttakennslu að eiga sér stað á Íslandi. Sú vinna felst meðal annars í því að skýra hvernig hlutverk skólaíþrótta er ólíkt skipulögðu íþróttastarfi. Einfaldast væri að ná til einstakra íþróttakennara sem aðhyllast þá hugmyndafræði sem fjallað hefur verið um í þessari grein og fá þá til samstarfs um útbreiðslu þessara hugmynda. Næsta skref væri að hrinda af stað kerfislægum breytingum innan þeirra menntastofnana sem mennta íþróttakennara og veita þeim atvinnu (skólar og háskólar). Einna mikilvægast væri þó að ráðast á rót vandans og uppfæra aðalnámskrána á þann hátt að dregið sé úr vægi íþrótta, keppni og heilsuorðræðu. Þær breytingar, með viðeigandi umræðu innan fagstéttarinnar, myndu að öllum líkindum stuðla að aukinni hreyfigleði og efla þátt skólaíþrótta í lýðheilsu þjóðarinnar til lengri tíma. Með öðrum orðum, sjálfbærari, sjálfstæðari og heilbrigðari nálgun til hreyfingar.

Þessar áherslubreytingar sem við höfum lagt til munu að öllum líkindum hafa jákvæð áhrif á þá nemendur sem finna sig illa í skólaíþróttum í dag. Það er algeng tilhneiging hjá íþróttakennurum að líta á áhugalausa nemendur sem einhvers konar vandamál sem þarf að laga, þegar það eru oft sjálfar kennslustundirnar, áherslurnar eða framkvæmdin sem eru til vandræða (Roberts o.fl. 2020). Með aukinni áherslu á innri gildi hreyfingar og samkeppni og fjölbreyttara úrvali af íþróttum og leikjum, gæti myndast aukinn hvati til að nálgast eigin hreyfingu á sjálfstæðan, sjálfbæran og heilbrigðan hátt. Þannig er tryggt að íþróttakennsla sé ekki aðeins framlenging á skipulögðu starfi íþróttafélaganna heldur eitthvað annað og meira. Þó að breytingarnar gætu mætt mótstöðu í upphafi frá þeim nemendum sem hagnast hvað mest af núverandi kennsluháttum þá munu þau einnig njóta góðs af áherslubreytingunum; sérstaklega til langs tíma. Í stað þess að skólaíþróttir hygli ákveðnum nemendum fyrir líkamlega yfirburði sína geta þær orðið vettvangur þar sem allir nemendurnir víkka sjóndeildarhring sinn með nám og þroska í fyrirrúmi.

Heimildir

Aasland, E., Walseth, K. og Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 2*, 490- 501, doi:10.1080/17408989.2016.1268590

Aasland, E., Walseth, K. og Engelsrud, G. (2019). The constitution of the ‘able’ and ‘less able’student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society, 25*(5): 479–492, doi:10.1080/13573322.2019.1622521

Aggerholm, K., Standal, Ø. F. og Hordvik, M. M. (2018). Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept? *Quest, 70*(3), 385-400, doi:10.1080/00336297.2017.1415151

Andrews, T., og Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 89*(04), 302-314.

Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy, 13*(4), 303-318, doi:10.1080/17408980802353347

Bernstein, E., Herman, A. M. og Lysniak, U. (2013). Beliefs of Pre-Service Teachers toward Competitive Activities and the Effect on Implementation and Planning for Physical Education Classes. *Teacher Education Quarterly, 40*(4), 63-79.

Bernstein, E., Phillips, S. R. og Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 30*(1), 69-83, doi:10.1123/jtpe.30.1.69

Borgen, J. S. og Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden, 14*(1), 1-19, doi: https://doi.org/10.5617/adno.8099

Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical education and sport pedagogy, 19*(1), 18-34.

Casey, A. og Larsson, H. (2018). "It's Groundhog Day": Foucault's governmentality and crisis discourses in physical education. *Quest, 70*(4), 438-455.

Chung, Y., Bong, M. og Kim, S. I. (2020). Performing under challenge: The differing effects of ability and normative performance goals. *Journal of Educational Psychology, 112*(4), 823.

Crum, B. (2013). How to pave the road to a better future for physical education. *Journal of Physical Education & Health-Social Perspective, 2*(3), 53-64.

Crum, B. (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.

Dowling, F. (2016). De idrettsflinkes arena: ungdoms fortellinger fra kroppsøvingsfaget med

blikk på sosial klasse. Í O. Seippel, M.K. Sisjord og A. Strandbu (ritstj.), *Ungdom og idrett* (bls. 249–268). Cappelen Damm Akademisk.

Engebretsen, B., Walseth, K. og Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 104*(04), 361-375, doi:10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04

Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A. og Säfvenbom, R. (2020). Global self-worth among adolescents: The role of basic psychological need satisfaction in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 64*(5), 768-781, doi:10.1080/00313831.2019.1600578

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, doi:10.1080/17408989.2018.1441392

Hay, P. J. og Macdonald, D. (2010). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, Education and Society, 15*(1), 1-18, doi:10.1080/13573320903217075

Hortigüela-Alcalá, D., Barba-Martín, R. A., González-Calvo, G. og Hernando-Garijo, A. (2021). 'I Hate Physical Education'; an analysis of girls' experiences throughout their school life. *Journal of Gender Studies,* 1-15, doi:10.1080/09589236.2021.1937077

Ingvar Sigurgeirsson, Amalía Björnsdóttir, Gunnhildur Óskarsdóttir og Kristín Jónsdóttir. (2014). VI. Kennsluhættir. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 113–158). Háskólaútgáfan.

Kangas, M. (2010). Finnish children's views on the ideal school and learning environment. *Learning Environments Research, 13*(3), 205-223, doi:10.1007/s10984-010-9075-6

Kastrup, V. og Kleindienst-Cachay, C. (2016). 'Reflective co-education' or male-oriented physical education? Teachers' views about activities in co-educational PE classes at German secondary schools. *Sport, Education and Society, 21*(7), 963–984, doi:10.1080/13573322.2014.984673

Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.

Kirk, D. og Colquhoun, D. (1989). Healthism and physical education. *British journal of Sociology of Education, 10*(4), 417-434, doi:10.1080/0142569890100403

Kretchmar, R. S. (1975). From test to contest: An analysis of two kinds of counterpoint in sport. *Journal of the Philosophy of Sport, 2*(1), 23-30, doi:10.1080/00948705.1975.10654094

Larsson, H. og Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing … learning? *Sport, Education and Society, 20*(5), 573-587, doi:10.1080/13573322.2014.979143

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*, 1-16, doi: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, doi:10.1080/17408989.2016.1157573

Laxdal, A., Johannsson, E. og Giske, R. (2020a). The role of perceived competence in determining teacher support in upper secondary school physical education. *Physical Educator, 77*(2), 384-403, doi:10.18666/TPE-2020-V77-I2-9606

Laxdal, A., Mjåtveit, A., Leibinger, E., Haugen, T. og Giske, R. (2020b). Self-regulated learning in physical education: An analysis of perceived teacher learning support and perceived motivational climate as context dependent predictors in upper secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research, 64*(7), 1120-1132, doi:10.1080/00313831.2019.1689164

Loland, S. (2010). Fairness in sport. Í M. McNamee (ritstj.), *The ethics of sports. A reader* (bls. 116–124). Routledge.

Lyngstad, I. (2018). Hiding Techniques in Physical Education–Categories, Causes Underlying and Pedagogy. Í V. Mahlangu (ritstj.), *Reimagining New Approaches in Teacher Professional Development* (bls. 586-610). IntechOpen.

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, doi:10.23865/jased.v5.3100

Mattsson, T. og Larsson, H. (2021). 'There is no right or wrong way': exploring expressive

dance assignments in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 26*(2), 123-136, doi:10.1080/17408989.2020.1752649

Mennta- og menningarmálaráðuneytið (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Greinasvið 2013*.

Moen, K. M. og Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: A case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society, 19*(4), 415-434, doi:10.1080/13573322.2012.670114

Moen, K. M. og Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvingsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education, 2*, 154-168, doi:10.23865/jased.v2.1052

Moen, K. M., Westlie, K., Gerdin, G., Smith, W., Linnér, S., Philpot, R., Schenker, S. og Larsson, L. (2020). Caring teaching and the complexity of building good relationships as pedagogies for social justice in health and physical education. *Sport, Education and Society, 25*(9), 1015-1028, doi: 10.1080/13573322.2019.1683535

Morgan, K. (2017). Reconceptualizing motivational climate in physical education and sport coaching: An interdisciplinary perspective. *Quest, 69*(1), 95-112, doi: 10.1080/00336297.2016.1152984

Ní Chróinín, D. og Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy, 18*(2), 219-233, doi:10.1080/17408989.2012.666787

Owen, M., Kerner, C., Newson, L., Noonan, R., Curry, W., Kosteli, M. C. og Fairclough, S. (2019). Investigating Adolescent Girls' Perceptions and Experiences of School-Based Physical Activity to Inform the Girls' Peer Activity Intervention Study. *Journal of School Health, 89*(9), 730-738, doi:10.1111/josh.12812

Phillips, M. G. og Roper, A., R. (2006). History of physical education. Í D. Kirk, D. Macdonald og M. O'Sullivan (ritstj.), *The handbook of physical education* (bls. 123-140). Sage.

Redelius, K., Quennerstedt, M. og Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: Part of a subject for learning? *Sport, Education and Society, 20*(5), 641-655, doi: 10.1080/13573322.2014.987745

Roberts, S. J., Gray, S. og Camacho Miñano, M. J. (2020). Exploring the PE contexts and

experiences of girls who challenge gender norms in a progressive secondary school. *Curriculum Studies in Health and Physical Education, 11*(1), 3-17, doi:10.1080/25742981.2019.1696688

Russell, J. S. (2004). Moral realism in sport. *Journal of the Philosophy of Sport, 31*(2), 142–160, doi:10.1080/00948705.2004.9714657

Salvör Nordal (2021). Bréf til menntamálaráðuneytisins vegna sundkennslu. Sótt 05.04.2022 https://www.barn.is/media/bref/MRN-abendingar-nemenda-sundkennsla-UB.pdf

Salvör Nordal (2022). Bréf umboðsmanns barna til mennta- og barnamálaráðherra. Sótt 05.04.2022 https://www.barn.is/media/bref/Hlaupa-og-tholprof-bref-til-mbrn-mars22.pdf

Shields, D. og Bredemeier, B. (2011). Contest, competition, and metaphor. *Journal of the Philosophy of Sport, 38*(1), 27-38, doi: 10.1080/00948705.2011.9714547

Skolverket. (2011). *Läroplan och kursplaner för grundskolan*. Utbildningsdepartementet.

Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse-og det gode liv. Í K. Steinsholt og K. P. Gurholt (ritstj.) *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannselse* (bls. 155-173). Vigmostad og Bjørke.

Säfvenbom, R., Haugen, T. og Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy, 20*(6), 629-646, doi:10.1080/17408989.2014.892063

Tangen, S. og Husebye, B. N. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta Didactica Norge, 13*(3), 1-21, doi:10.5617/adno.4812

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05).

Vasickova, J., Neuls, F. og Svozil, Z. (2015). Popularity of school physical education and its effect on performed number of steps. *Journal of Physical Education and Sport, 15*(1), 40-46, doi:10.7752/jpes.2015.01007

Vågan, A. og Kyvik, S. (2014). Forskningsbasert grunnskolelærerutdanning. *Bedre skole, 4*, 21-25.

Warburton, V. og Spray, C. (2014). Appearance-and competition-focused performance goals:

Examining their links with performance in physical education. *European Physical Education Review, 20*(3), 305-318.

Ward, G. og Griggs, G. (2018). Primary physical education: A memetic perspective. *European Physical Education Review, 24*(4), 400-417.

Weinzimmer, L. G. og Esken, C. A. (2017). Learning from mistakes: How mistake tolerance positively affects organizational learning and performance. *The Journal of Applied Behavioral Science, 53*(3), 322-348, doi: 10.1177/0021886316688658

Öhman, M. og Quennerstedt, M. (2008). Feel Good – Be Good: Subject Content and Governing Processes in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 13*, 365-379, doi:10.1080/17408980802353339

pexels.com

Um höfundana

Aron Laxdal (aron.laxdal(hja)uia.no) lauk grunnnámi í íþrótta- og hreyfifræði við Norska Tækniháskólann 2012, meistaranámi í íþróttafræði 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 íþrótta og skólaíþrótta.

Sveinn Þorgeirsson (sveinntho(hja)ru.is) lauk grunnnámi í íþróttafræði við Háskólann í Reykjavík árið 2010 og meistaranámi í þjálfun og íþróttavísindum við sömu stofnun árið

2012. Hann starfar í dag sem háskólakennari við íþróttafræðideild Háskólans í Reykjavík, þar sem hann sérhæfir sig í kennslu- og þjálfunarfræðum. Auk þess er hann doktorsnemi við íþróttafræðideild Háskólans í Split.

SKÓLAÞRÆÐIR

Grein birt 12. maí 2023