



Dansas det i gymnasieskolorna?

- En kvantitativ studie med lärarperspektiv

Jennifer Björhn

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN
Självständigt arbete på avancerad nivå 174: 2012
Lärarprogrammet 2008-2013
Handledare: Toni Arndt
Examinator: Bengt Larsson

Sammanfattning

Syfte och frågeställningar

Undersökningens syfte är att utröna om och hur gymnasielärare i 'Idrott och Hälsa' använder dans i undervisningen, samt vilken syn de har på dans, både vad gäller innehåll och som verktyg och metod i undervisningen. Med frågeställningarna:

- Använder sig lärare av *dans* och i så fall på vilket sätt använder de *dans* i sin undervisning?
- Vilken syn har lärare på *dans* som metod och verktyg i sin undervisning
- Finns det något samband mellan hur lärare uppfattar elevers fördomar och/eller åsikter om *dans* och hur ofta det undervisas i *dans*?
- Hur ser lärare på *dans* och sin egen förmåga när det kommer till deras yrkesroll?

Metod

Studien är en kvantitativ undersökning som är utförd på gymnasielärare som undervisar i ämnet 'Idrott och hälsa'. Urvalet var 55 lärare varav 51 deltog i undersökningen. Lärarna fick svara på enkäter med öppna frågor, ja/nej-frågor och nivåfrågor. Den data som samlats in har analyserats med hjälp av korrelation, andelsberäkning och kategorisering.

Resultat

Lärare använder sig av dans i sin undervisning men i olika utsträckning, främst undervisas det i danser som ingår i den kulturella formen (50 av 51 lärare), medan dans som träningsform undervisas av 21 lärare. Endast åtta lärare undervisar dans som tillhör den expressiva/konstnärliga formen. Alla lärare ser dans som ett redskap både för fysiska och sociala/psykiska förmågor. 14 lärare ser att det kan finnas negativa effekter med undervisning i dans. Det finns en stark korrelation mellan lärares syn på elevers inställning till dans och hur ofta läraren undervisar i dans. 64 procent av lärarna anser sig mer osäkra i ämnet än vad de känner sig trygga.

Slutsats

Det undervisas relativt lite i dans, trots att lärare ser att dans är ett bra redskap för elever att utvecklas både fysiskt, social och psykiskt. Att det undervisas den mängd det gör beror dels på lärarens brist på trygghet i att undervisa i dans, men även lärares syn på hur elever uppfattar momentet dans. Huruvida de anser att det är roligt och/eller nödvändigt.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Bakgrund	5
2.1. Definitioner av dans	6
2.2. Dansens historia	7
2.2.1 Dansens historia i skolan	9
2.3. Tidigare forskning	10
2.3.1. Innehållet i ämnet ' Idrott och hälsa'	10
2.3.2 Lärares inställning och kunskap	13
2.3.3. Teoretiskt perspektiv - ett sociokulturellt perspektiv på lärande	14
3. Syfte	17
3.1 Frågeställningar	17
4. Metod	17
4.1. Val av metod	18
4.2. Urval och avgränsning	18
4.3. Genomförande	19
4.4. Databearbetning och analysmetod	19
4.5. Tillförlitlighetsfrågor	20
4.6. Etiska aspekter	21
5. Resultat	22
5.1. Statistik	22
5.2. Kategorisering	27
5.2.1. Vad undervisar lärare i	27
5.2.2. Hur lärare ser på dans som ett redskap	28
5.2.3. Positiva och negativa effekter med dans	28
5.2.4. Påverkar eleverna lärarnas val av dans?	28

6. Diskussion	29
6.1. Resultatdiskussion	29
6.1.1. Hur ofta det undervisas i dans och på vilka premisser	29
6.1.2. Lärares val av dansformer i deras undervisning	31
6.1.3. Lärares syn på dans som redskap och dansens effekter	32
6.1.4. Lärares trygghet i att undervisa i dans	33
6.2. Metoddiskussion	34
7. Slutord	34
8. Referenslista	35
Bilaga 1	39
Litteratursökning	39
Bilaga 2	40
Brev till informanter	40
Bilaga 3	41
Enkät	41

Bilaga 1 Käll- och litteratursökning

Bilaga 2 Brev till informanter

Bilaga 3 Enkät

1. Inledning

Dans, vad är dans i skolan? För mig är dans i skolan något nästan obefintligt, under min tid som elev dansade vi ungefär 2 gånger per år, och dans innebar par-dans såsom bugg och vals. Jag har aldrig som elev haft dans som träningsform eller som expressiv form. Om jag ser till min tid som lärarstudent och de erfarenheter jag har fått under min verksamhetsförlagda utbildning har jag aldrig observerat en danslektion. Vid samtal med lärare har det framgått att den dansform som dessa lärare utövat främst har varit bugg. När det kommer till lärarutbildningen har det däremot funnits ett stort fokus på dans. Vad är det egentligen som gäller i 'Idrott och Hälsa' när det avser dans, låt oss titta på vad ämnesplanen säger på gymnasiet.

Gymnasieskolan har i och med den nya läroplanen LGY 11 fyra olika kurser i ämnet 'Idrott och Hälsa'. Två av dessa fyra är specialiseringar som innebär att eleverna själva får välja det centrala innehållet, dessa två kommer inte vidare diskuteras i denna undersökning utan fokus kommer ligga på de två mer allmänna kurserna, 'Idrott och Hälsa 1' och 'Idrott och Hälsa 2'. I dessa kursplaner nämns dans och rörelse till musik i det centrala innehållet. (Skolverket 2011, s.83ff) Även när jag gick i skolan när LPF 94 gällde existerade dans som uppnåendemål i kursen 'Idrott och Hälsa A'. (Skolverket 1994) I och med att dans uttryckligen står i de nya ämnesplanerna ska dansen synas i 'Idrott och Hälsa' undervisningen. Hur ser det ut i verkligheten och om det nu stämmer överens med mina upplevelser och erfarenheter ser ut, vad beror detta på och hur ska vi förändra det? Som lärare krävs det att man följer läroplaner och ämnesplaner och om dans inte existerar i undervisningen måste en förändring ske.

2. Bakgrund

Rytmik, rörelse och dans kan ge barn, ungdomar och vuxna en fördjupad kroppsmedvetenhet och rörelsekompetens. Det finns två olika sidor av musik, rörelse och dans, å ena sidan kan det bidra till att bibehålla eller förbättra en individs fysiska tillstånd men å andra sidan utveckla individens självförtroende och en positiv självbild. När en individ dansar i en grupp kan detta leda till en känsla av samhörighet och kan därmed bidra till individens sociala och psykologiska utveckling. (Meckbach, Lundvall & Wedin 2001, s.7-8) Dessa två indelningar, fysiska förmågor och sociala/psykologiska förmågor kommer, i föreliggande studie, att användas som två olika kategorier.

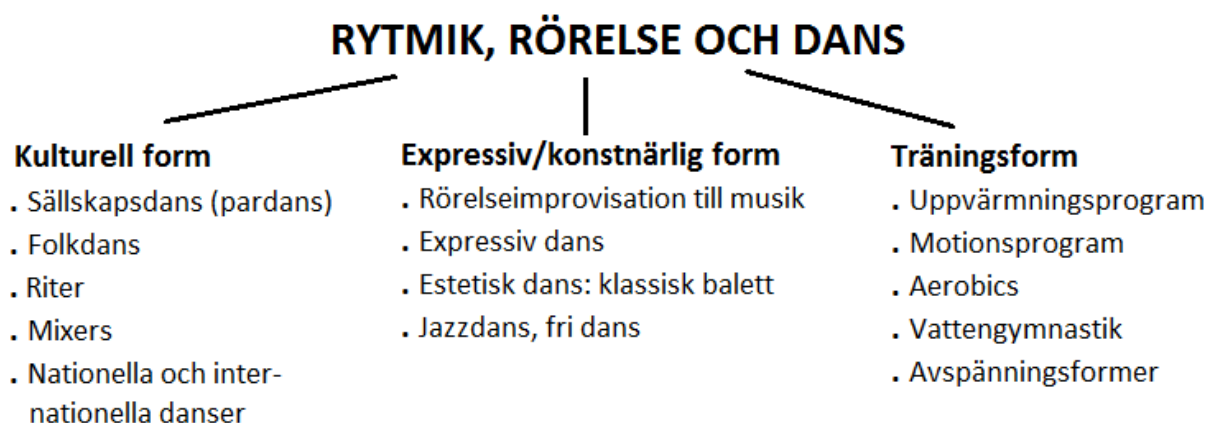
2.1. Definitioner av dans

Det finns flera olika syner på vad dans är, en definition är att dans är "rörelser till rytm och musik". Ett annat sätt att definiera dans är att se till när individen använder rörelse för att skapa en relation till sin kropp genom olika rörelsemönster, krafter och former. (Lundvall & Meckbach 2007, s 103) Enligt nationalencyklopedin är definitionen för dans: "rörelser till rytm och melodi, rörelser som ges en speciell form och utförs i viss tid och visst rum"(Nationalencyklopedin 2000). Vad är då rytmik, rörelse och dans?

Begreppet rytmik står för en pedagogisk metod där man målmedvetet arbetar med "läran om rytm" - träning av musikalisk sensibilitet genom att översätta rytmer till kropps rörelse. Rörelse syftar på alla former av fysisk aktivitet där kroppen är i fokus vid rörelseutförandet t.ex. fristående gymnastik, motionsgymnastik, aerobics. Begreppet dans definieras till rytm och melodi, rörelse som ges en speciell form och utförs i viss tid och ett visst rum.

(Meckbach, Lundvall & Wedin 2001, s.10)

Nedan följer en modell hur man kan dela in rytmik rörelse och dans i olika kunskapsområden utifrån olika perspektiv (Meckbach, Lundvall & Wedin 2001, s.10).



Den kulturella rörelseformen är den typ av rörelse som interagerar med någon typ av kulturella sammanhang eller ger möjlighet till diskussioner kring normer såsom traditioner och värderingar. Sverige är idag ett mångkulturellt samhälle och består av många olika musik- och danskulturer. Den kulturella dansformen kan berika och utveckla de möten som uppstår mellan olika kulturer där kommunikation sker både via språk och rörelse. Dans som kulturell form består av sällskapsdanser och folkdans. (Meckbach, Lundvall & Wedin 2001, s.11)

Vad gäller dans i expressiv form, är det rörelsen i fokus och vad olika rörelse kan förmedla för budskap. Den konstnärliga formen grundar sig mer på tekniskt skickliga övningar och utföranden såsom klassisk balett, jazzdans och fridans. (Meckbach, Lundvall & Wedin 2001, s.11)

Alla olika dansformer innebär rörelse, men när det kommer till träningsformen är syftet att förbättra eller stabilisera sin fysiska förmåga. Det innebär att denna dansform ska vara allsidig med fokus på: kondition, koordination, rörlighet och styrka. Även avspänning ingår i denna träningsform, detta för att få en kroppsförståelse för när muskulaturen är spänd eller avspänd. (Meckbach, Lundvall & Wedin 2001, s.12)

2.2. Dansens historia

Man kan säga att två stora händelser inom svensk danshistoria formade vår syn på dans i såväl skola som vardagen. Den ena var grundandet av Svenska Danspedagogförbundet - förkortat SDF - år 1930. Den andra var uppstarten av utbildandet av vad som vid den tiden kallades *danspedagoger* år 1964 vid det som då hette Koreografiska Institutet. Sex år senare, år 1970 omformades Koreografiska Institutet till Statens Dansskola, som nuförtiden är vad vi känner som Dans- och Cirkushögskolan. Grundandet av dessa två inrättningar vittnade om att dansutbildning hade en roll att fylla och förtjänade en plats inom utbildningsakademien. Samhällets syn på dans var i förändring, och krävde en mer gedigen och organiserad utbildning. Det var i huvudsak förändrade ideal kring barn och uppfostran, om själslighet, och framförallt givetvis, om dans, som skedde över hela samhället, vilket var vad som drev på detta behov av en institutionaliserad dansutbildning (Styrke, B-M 2015, s. 20-21).

Under tidigt 1900-tal skedde en stor inflyttning till städerna och, i industrialiseringens kölvatten spred sig också modernismen över landet. Detta kan sägas var början till att en ny syn på dans (och kultur överlag) började ta form. Influenser och traditioner blandades, synen på såväl barn- som kvinnors rättigheter förändrades mot en allt bättre tillvaro (Ibid s. 23).

Från en relativt begränsad mängd av tolererade dansgenrer, så började allt fler genrer växa fram under sekelskiftet mot 1900-talet. Såväl nationellt som internationellt ifrågasattes den samtida danskulturen - från traditionell balett spreds fridansen - idén om att konst och mänskliga värden var viktigare än perfektion av steg och tekniker, prestationer och intäkter. För dessa nytänkare blev dansen ett verktyg för att både experimentera kring frigörandet av såväl kropp som själ, men också ett medium för att sprida sitt budskap (Styrke, B-M 2015, s. 25). Drivkrafterna bakom denna syn på dans var inte i någon större grad institutioner utan

individer. En sådan individ och drivkraft var Anna Behle, som efter att studerat under Isadora Duncan och Emile Jaques-Dalcroze, var en aktiv förkämpe för den nya tidens dans. Anna Behle, Isadora Duncan och Emile Jaques-Dalcroze, tillsammans med Rudolf Laban ses ofta som ledande ikoner och förespråkare, utövare och visionärer, för den nya, *moderna*, dansen (Styrke, B-M 2015, s. 25).

Samtliga ovan nämnda läromästare utvecklade synen på dans internationellt under 1900-talet. Genom ett återkommande och passionerat arbete med att inkorporera improvisation i dansen, användandet av musiken som vägvisare och ledsagare för sin kropp och sinne, samt experimentera med gymnastiska tekniker inom danser så utvecklades ett helt nytt förhållningssätt. Istället för att försöka fullända en given koreografi till perfektion, uppmuntrades en mer process-liknande levande organisk inställning till dansen (Ibid s. 26).

Anna Behle grundade sitt eget dansinstitut när hon återvände hem till Sverige, efter sin tid tillsammans med sina två läromästare och mentorer. Hennes dansinstitut drog till sig såväl män som kvinnor från vitt skilda estetiska bakgrunder, och hennes popularitet bara ökade. Det dröjde inte länge innan det ansågs vara en självklarhet för *flickor med god fostran* att vara förtrogna och väl utbildade inom dans (Boman, B. 1993, s.197-204). Behle tog med sig Isadora Duncans tankar kring att dans ska grundas och byggas vidare från människans naturliga rörelser och rörelsestrategier. Från de mest grundläggande egenskaper såsom att gå, springa, hoppa och krypa skulle dansens rörelser utforskas och utvecklas. Duncan själv gick så långt som att anse att genrer så som traditionell balett till och med hade en ohälsosam påverkan på barn som tränas inom genren i allt för unga åldrar. Duncan såg även dansen som en unik möjlighet för möte, samtal och utbyte över såväl klassgränser som könsbarriärer, och erbjöd gratis undervisning för barn från mindre privilegierade samhällsgrupper (Styrke, B-M 2015, s. 28).

Rudolf Laban ansåg att dansens rörelser ska skapas och komma inifrån kroppen och användas för att förmedla känslor. Hans nytänkande och moderna åsikter sträckte sig inte bara till dans, utan inbegrep även synen på barn, skola och skolgång. Laban var en stark förespråkare för att dans hade en naturlig och viktig del i ett barns utveckling, och att det borde vara en självklarhet av skolgången och undervisningen i skolan. För att ge unga barn den tillgång till det fria skapandet och stärkandet av såväl kropp som sinne som den moderna dansen erbjöd, så borde varje barn tränas och utbildas i varje av de 16 teman som han själv skapat för detta ändamål. Dessa 16 teman utvecklades för att ge utövaren en större medvetenhet och förståelse för sin kropp, sitt sinne, och hur man med hjälp av sin kropp kan

påverka rytm, kraft och användandet av rummet, för att ge utlopp och visualisera olika uttryck (Boman, B. 1993, s.197-204).

2.2.1 Dansens historia i skolan

Innan Läroplansförändringen Lgr 62 implementerades, så var skolämnet *Idrott och Hälsa*, könsuppdelat. Från och med Lgr 62, och i ännu större utsträckning från Lgr 69, sju år senare, så betonades skillnader mellan pojkar och flickor allt mindre och mindre i läroplanen. Trots detta levde traditionen om att flickor förväntades utveckla sina estetiska kunskaper medan pojkar borde fokusera på smidighet och styrka. Dans och Gymnastik föll nästan uteslutande i den tidigare kategorin av estetiska kunskaper väl lämpade för flickor. (Annerstedt 2001, s.89, Lundvall & Meckbach 2003, s. 51, Larsson, Fagrell & Redelius 2009, s.3). Det dröjde hela vägen in i 80-talet och den nya läroplan som då anlände, där det bestämdes att samundervisning skulle genomföras inom den nya ämnet 'Idrott' som numera även bytte namn från dess tidigare 'Gymnastik'. En uppdatering och förändring av ämnets syfte och ämnesinnehåll resulterade i att ett allt större fokus nu lades på det som traditionellt sett var pojkars aktiviteter, och att kunskaper som dans, gymnastik och estetik nästan helt uteslöts ur den nya, men samundervisade, läroplanen (Larsson, Fagrell & Redelius 2009, s. 3).

Om man snabbspolar fram till modern tid och dagens kursplan för ämnet Idrott och Hälsa kan man upptäcka att dans inte alls har lika stor plats som många andra moment. Dock ser man att det skett en ökning under senare tid (Larsson och Redelius 2004, s. 51 ff). Om man ser till dans utanför skolan finns det många olika varianter och former. Detta är något som aldrig riktigt har blivit accepterad vad gäller idrottsundervisningen i skolan. Dans har funnits som små inslag i undervisningen men aldrig blivit ett dominerande moment trots att det nämns i läroplaner. Om vi ser till våra nordiska grannländer har de generellt en mycket större danskultur i skolan (Annerstedt 2001, s. 187).

Det finns flera anledningar till varför dans är bra. Enligt Lorenzi (2010) är undervisning i dans både utvecklande för elever men även lärare. I och med dansundervisning lär eleverna känna varandra bättre och olika grupper växer fram. Detta leder till att eleverna har lättare att arbeta i grupp men även enskilt då de känner en trygghet i klassen, ju mer dans som undervisas desto bättre blir gruppdynamiken, vilket resulterar i en bättre lärmiljö och för lärare ofta en mer mottaglig elevgrupp. (Lorenzi 2010 s. 6f)

I dagens gymnasieskola finns det fyra olika kurser i ämnet 'Idrott och Hälsa', om vi ser till de mer "allmänna" kurserna 'Idrott och Hälsa 1' och 'Idrott och Hälsa 2' nämns dans och rörelse till musik i det centrala innehållet som följer nedan:

"Rörelse till musik samt dans."

"Musik, rytm och dans som inspiration för att utveckla kroppslig förmåga."

"Idrott, dans och motionsaktiviteter som samhällsfenomen och som sociala och kulturella verktyg."

(Skolverket 2011a, s.83ff, Skolverket 2011b, s.9)

2.3. Tidigare forskning

Nedan följer en översikt på kunskapsläget vad gäller om och hur dansmomentet används i undervisningen i ämnet 'Idrott och Hälsa'.

2.3.1. Innehållet i ämnet ' Idrott och hälsa'

Vad är det egentligen man ska sätta betyg på i 'Idrott och hälsa? Är det elevernas närvaro, hur ofta de är ombytt eller hur snabbt de springer. Det är något som Mohnsen tar upp i sin artikel *Assessment and Grading in Physical Education* och menar på att detta är något många idrottslärare runt om i världen funderar på. Han hävdar att ingen av dessa påståenden är något man ska sätta betyg på. (Mohnsen 2006, s. 24 ff)

År 2003 utfördes en nationell utvärdering av grundskolan (NU-03) som innehåller bland annat en ämnesrapport i 'Idrott och hälsa'. 'Idrott och hälsa' är ett populärt ämne både ur ett elevperspektiv och ett förälderperspektiv. Föräldrar anser även att ämnet är det femte viktigaste ämnet i skolan på med avseende på elevers framtida utveckling och lärande. (Skolverket 2005, s.77) Vilket innehåll har ämnet 'Idrott och hälsa? I rapporten framgår det att elever anser att det som är viktigt inom ämnet är att ha roligt genom att röra på sig, lära sig att samarbeta, utveckla självförtroende samt att bli fysiskt starkare. Elever anser däremot inte att det är viktigt med tävlingsmoment, att hitta på egna rörelser eller etablera kunskaper om natur och miljö. (Skolverket 2005, s.100)

I NU-03 framkom det även att elever oavsett betyg anger att de inte har etablerat kunskaper i frågor om ätstörningar, reklambilder (38%), friluftsliv (36%) eller doping. Av de 20,5% elever som fått betyget Mycket Väl Godkänt anser 34% att de inte fått kunskaper om friluftsliv och hela 29% att de inte kan dansa. Det är även många elever som fått betyg trots

att de uppger att de inte kan dansa tre danser och/eller hitta i skog och mark med hjälp av karta och kompass. (Skolverket 2005, s. 156) Rapporten ifrågasätter även om ämnet 'Idrott och hälsa' är ett rekreations- eller kunskapsämne och vad det egentligen är som elever ska lära sig (Skolverket 2005, s.162).

Håkan Larsson har skrivit artikeln *"Man ska inte vara bra på nå'nting" – elevers syn på lärande i skolämnet idrott och hälsa* där beskrivs vad elever anser att de bör etablera kunskaper i. Elever har svårt att specificera vad det egentligen är för något de ska kunna i 'Idrott och hälsa'. De anser däremot att man inte behöver etablera några teoretiska kunskaper i ämnet. Elever likställer skolämnet 'Idrott och hälsa' med idrott som utövas utanför skolan, såsom föreningsidrotter. Det första som elever tar upp när det kommer till vad 'Idrott och hälsa' är att man ska göra sitt bästa med ett leende på läpparna. I de flesta fallen krävs det lite hjälp för att eleverna ska förklara lite mer om ämnet. Elever berättar att den handlar om ergonomi, att följa regler, första hjälpen, att leda en lektion och lära sig saker om olika sporter. I artikeln framgår det att intervjuaren anser att svaren är vad eleverna tänkt att de borde lära sig och inte vad de egentligen lär sig. (Larsson 2008, s.45) Larsson diskuterar även problemet med att lärare inte varit aktiva och anammat de nya kursplaner och läroplaner som infunnit sig. Det syns en brist i att sätta fingret på vad det är elever faktiskt ska prestera för att få ett visst betyg. (Larsson 2008, s.46) Lärares kunskaper vad gäller olika moment påverkar även vad som undervisas. Lundvall och Meckbach (2007) menar på att det just är bristen på kunskap i dans som avgör mängden danslektioner i skolämnet 'Idrott och hälsa'. De menar även på att flera studier tyder på att yrkesverksamma lärare i 'Idrott och hälsa' anser sig ha goda kunskaper i bollspel och mindre goda kunskaper i dansmoment. (Lundvall & Meckbach 2007, s.263).

En annan påverkan som kan funderas över är huruvida elevers inställning till dans påverkar lärarna. Enligt en undersökning som Larsson och Redelius (2004) utfört är det hälften av killarna som inte tycker om dans (Larsson & Redelius 2004, s.164). Det verkar också spela roll hur viktigt ett ämne är beroende på om momentet ser till den fysiska aktivitet som främjar elevers hälsa och tränar kroppen eller om momentet har ett fokus på det estetiska, känslomässiga och att uttrycka sig. De moment som kategoriseras in i den senare kategorin är mycket mindre viktig i 'Idrott och hälsa'. (Larsson & Redelius 2008, s. 391) Enligt SKOLA–IDROTT–HÄLSA (SIH-projektet) är det endast 8 procent av idrottslärare som bedömer att deras elever har stor kompetens i dans och rörelse till musik i jämförelse med de 38 procent som anser att elever har stor kompetens i bollspel. Det framgår också att de moment som

lärarna anser att eleverna har stor kompetens i är de moment som oftast infinner sig i skolämnet 'Idrott och hälsa' (Lundvall, Meckbach & Wahlberg 2008, s.19)

Redelius har skrivit en artikel som behandlar elevers perspektiv om innehållet i 'Idrott och hälsa'. Genom de 1002 utsagor som samlats in har Redelius skapat tio olika kategorier. Utsagorna handlar om vad elever anser har betydelse för att få ett högt betyg. De fem kategorier som flest utsagor överensstämde med är:

- **Att ha rätt kropp och idrottslig förmåga:** att vara stark, smidig, teknisk snabb, bra bollsinne, vara duktig i idrott och prestera resultat (175 utsagor)
- **Att vara positiv:** att vara positiv, glad, engagerad, motiverad, fokuserad, (148 utsagor)
- **Att göra sitt bästa:** att kämpa, alltid försöka, ge allt (148 utsagor)
- **Att delta (passivt):** hög närvaro, ombytt (147 utsagor)
- **Att visa social kompetens:** att kunna samarbeta, lyssna på lärares instruktioner, att vara en bra kompis, följa regler (128 utsagor) (Redelius 2008, s. 25)

De resterande kategorierna är följande: att delta aktivt (120 utsagor), ledarskap (60 utsagor), att ha teoretiska kunskaper såsom kost, skador, orientering m.m. (41 utsagor), vikten av egen träning (18 utsagor), att få lärarens uppmärksamhet (17 utsagor). Flera av dessa kategorier visar på att elevers tankar om vad som är viktigt för att få ett högt betyg inte har en korrelation med kursplanen. (Redelius 2008, s.25f).

Tabell 1. Svenska elevers syn på hur ofta olika aktiviteter infinner sig på deras lektioner. (Redelius & Larsson 2010, s. 695)

Activities	Every week	Sometimes	Once or twice a year/Never
Ball sports	28	67	5
Ball games	16	64	10
Games	13	62	25
Racket sports	4	70	26
Strength training	6	66	28
Apparatus gymnastics	4	67	29
Track/field sports	2	63	35
Dance	3	26	71
Aerobics	4	24	72
Swimming	4	24	72
Orienteering	1	26	73
Skating/ice games	1	21	82

Här ser vi att över 70 procent av eleverna anser att de nästan aldrig har dans eller aerobics på sina lektioner i 'Idrott och Hälsa'. Eleverna är också mycket mindre delaktiga i de aktiviteter som inte är kopplade till bollaktiviteter såsom simning, orientering och dans. De aktiviteter som faktiskt står nämnda i kursplanen har alltså inte alls så stor del av undervisningen. Även lärare hade denna syn på innehållet i undervisningen. (Redelius & Larsson 2010, s.695)

2.3.2 Lärares inställning och kunskap

Flera vetenskapliga artiklar visar på att lärares inställning och etablerade kunskap är en anledning till att det sällan undervisas i dans i skolan i jämförelse med andra moment. (Ängquist 2006, s. 49)

I artikeln *"What is the role of dance in the secondary physical education program?"* (Studien är genomförd i USA, här kommer "physical education" översättas med 'Idrott och Hälsa') diskuterar Lorenzi kring vilka faktorer som påverkar mängden dansundervisning i skolämnet 'Idrott och Hälsa'. Att dansmomentet väljs bort beror oftast på lärares egna inställning till ämnet men även på grund av lärares etablerade kunskaper och utbildning inom dans. Detta leder till att lärare känner att de inte känner tillräckligt med självförtroende och därmed undviker dessa moment. (Lorenzi 2010, s.6).

Lärares kunskap är något som är av stor vikt för att undervisningen ska hålla en hög nivå. Det är även av stor vikt att lärare har ett eget intresse för idrott för att detta ska ske. Det framgår att lärare idrottsintresse påverkar valet av moment i undervisningen som inriktas mot just lärarnas egna erfarenheter och det just de brinner för. Lärares egna intressen för olika

idrotter påverkar idrottsundervisningen mer än vad deras lärarutbildning gör. Vilket leder till att kursplanerna hamnar i skymundan och det som ska undervisas faller bort eller undervisas sällan. (Sandahl 2005, s. 241 ff).

2.3.3. Teoretiskt perspektiv - ett sociokulturellt perspektiv på lärande

Den ryska utvecklingspsykologen och filosofen Lev Vygotskij anses generellt som en av de största och mest uppmärksammade företrädarna för det sociokulturella perspektivet på barns utveckling och lärande. Den sociokulturella utvecklingsteorin fokuserar på att barns utveckling är starkt sammankopplad till den miljö och den kontext de växer upp i. Ett barns utveckling och dess lärande kan inte särskiljas enligt Sociokulturell utvecklingsteori då dessa begrepp är så starkt sammanlänkade. Varje individ kommer oundvikligen bli en del av det sammanhang och kontext som hen växer upp i under sin utveckling, och det är genom ett socialt deltagande i detta sammanhang som lärande sker. (Claesson 2002, s. 64). Den Sociokulturella utvecklingsteorin menar att vi lär oss genom interaktion med andra. Från att vid en tidig ålder endast iakttä för att sedan imitera och därefter själv utforska, till att lära sig använda allt fler artefakter eller resurser som finns tillgängliga för att stödja oss i vårt lärande, så finns där gemensamt att lärande kretsar kring att interagera med sin omvärld och de som finns i den. (Phillips 2014, s. 39). Ännu ett förklarings exempel kan tas från Silwa Claessons bok *Spår av Teorier i Praktiken* där hon menar att ett barns lärande sker i olika socialiseringssteg. Hon noterar att det först ofta är mycket nya intryck och nya händelser som ett barn möter, vilket placerar den lärande i en slags periferi där barnet med tiden söker sig allt längre in mot centrum, anammades och lärandes av sin omgivning, sin miljö och sin kontext. För detta är kommunikation ett centralt redskap, och att man bör uppmärksamma detta vid design av lärmiljöer så som skolsammanhang (Claesson 2002, s. 72). Med resurser, redskaps och artefakter, som tidigare omnämnts, menar man såväl fysiska som kognitiva. Kognitiva sådana kan vara språkliga eller intellektuella redskap, tanke-mönster eller språkliga verktyg som vi använder för att förstå och förklara vår omvärld och/eller agera i den. På samma sätt som fysiska redskap och teknologiska framsteg drivit utvecklingen av vilka möjligheter vi människor har att fysiskt interagera med vår omvärld, så möjliggör språkliga och kognitiva redskap oss att expandera vår förmåga att beskriva, interagera, förklara och förnimma andra händelser i vår omgivning. (Säljö 2014, s. 20)

Det som den Sociokulturella utvecklingsteorin ämnar förklara är (delvis) just hur vi människor kan internalisera och applicera dessa resurser för att tänka, och för att agera och

handla i den kontext som är vår kultur, vår miljö och vårt samhälle. Inga sådana resurser är biologiskt medfödda kunskaper, utan sociala verktyg samlade över generationer inom ett samhälle. Kognitiva metoder och språkliga resurser är alla verktyg som skapats och anpassats över generationer för att kunna användas i ett socialt sammanhang. Det är även genom detta sociala sammanhang som dessa verktyg förvärvas. (Säljö 2014, s.18-22). Rent kognitiva verktyg och tankemönster, föreslås av Karsten Hundeide i *Sociokulturella ramar för barns utveckling*, även dem förmedlats genom kommunikativa och diskursiva resurser. Därtill påpekas att Vygotskij skall ha varit av åsikten att intra-mentala processer, det vill säga de kognitiva och intellektuella processer som sker inom oss själva, först utvecklats genom inter-mentala interaktioner, det vill säga ”mellan-mänsklig interaktion”, eller för att använda mer vardagliga ord – genom mänsklig interaktion och socialisering. Man menar att genom socialisering plockar vi upp olika verktyg som vi märker att vi behöver – allt från speciella språkliga yttranden, uttrycksformer, unika begrepps innebörder, kulturella redskap och betydelser, men likväl manér och uppträdanden, metaforer, ideal, moral och dylikt. Allt sådant är verktyg vi tar upp från vår sociala miljö genom socialisering, och internaliserar dem så att det blir en del av oss själva – redo att användas vid behov. ”Voices” kallas dessa ibland kallat på engelska, eller ”Stämmor” på svenska, när man förklarar inom den Sociokulturella utvecklingsteorin hur historia, kultur och ibland även personer finns inom oss alla i form av språkliga eller kognitiva artefakter. (Karsten Hundeide, 2006, s.67-68)

Alla dessa resurser och verktyg som likt en intellektuell arsenal står till vårt förfogande kan kallas *medierande resurser* vilket kan förklaras med att de *medierar* – eller förmedlar – en djupare (ibland mer abstrakt) koppling mellan det mänskliga tänkandet och omvärlden via verktyget. (Jakobsson 2012, s.156-158).

Ett grundläggande exempel kan vara ett spädbarn som pekar mot ett objekt i dess närhet. Till en början kan rörelsen endast ha berott på barnets intention att försöka nå objektet, men när barnet upptäcker att vuxna i dess närhet ger barnet objekt som denne pekar på, så utvecklas en djupare förståelse kring att den pekande handlingen har en djupare kulturell innebörd, den förmedlar – eller *medierar* en större betydelse inom det givna sociala sammanhanget.

Ett mer komplicerat men väldigt tydligt exempel är något som till exempel en födelsedagstårta. För ett barn som sitter vid ett bord, som ser sina nära och kära stå runt omkring och sjunga en födelsedagssång, som ser ljusen brinna på tårtan och kan se sitt namn format av glasyr på dess topp – för det barnet så har tårtan framför hen en mycket djupare

betydelse än bara ett söt-smakande bakverk av näringsämnen. Antag att barnet är sex år gammalt, att hen sitter förväntansfullt och tittar på tårtan medan familjen sjunger klart sången. Spädbarnet i det tidigare exemplet hade kanske redan sträckt sig ut för att ta en näve av tårtan för att för denne saknar ritualen som utspelar sig någon betydelse, men för sexåringen betyder det att just den här dagen är en speciell dag – det är dennes dag – och att alla omkring denne sjunger just för hen, för att fira just denne. Det betyder också att hen blivit ett år äldre, men all den sociala status och privilegier som detta medför. Faktumet att tårtan även går att äta och förmodligen är söt och god är av lägre betydelse än vad den symboliser – än vad den *medierar* inom ramarna för den kultur som denna sexåring växer upp inom och blir en del utav. Med dessa medierande resurser så kommer barnet kunna hålla sig från att redan nu ta en näve tårta, för att den djupare förståelsen för vad tårtan *medierar* har nu givit denne nya verktyg och kognitiva metoder.

Att utveckla dessa medierande resurser sker nästan uteslutande genom socialisering – genom mellan-mänsklig interaktion och socialt deltagande. I *Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling* noterar Anders Jakobsson att begreppet *Proximal Utvecklingszon* utvecklades av Lev Vygotskij för att kunna notera hur avgörande betydelsen av denna socialisering är för internaliserandet av medierande resurser. (Jakobsson 2012, s.159-160)

Proximal Utvecklingszon syftar till att förklara vilka möjligheter en individ har för lärande av specifika kunskaper vid en given tid. Vygotskij talar om en aktuell zon, där en individ är i sin lärande-möjlighet själv, samt en proximal zon vilket är samma individs utökade lärande-möjlighet givet möjligheten att lära av och med andra, med hjälp av vägledning och stimulans av andra som redan behärskar de medierande resurser relaterade till situationen. (Vygotskij 1980, s.86)

Genom att vara uppmärksam på den proximala utvecklingszonens existens, så kan lärsituationer designas mer eller mindre gynnsamma för lärande. I situationer där barn och/eller vuxna i en specifik aktivitet samarbetar och interagerar antas någon eller några redan behärska de medierande resurser som förväntas dyka upp inom ramarna för aktiviteten. Detta, genom interaktion, skapar medierande aktiviteter och lärande uppstår. Det är värt att uppmärksamma att lärande mycket väl kan uppstå för samtliga inblandade, även för de redan förtrogna med resurserna. Genom att förklara, omformulera, visa, exemplifiera, argumentera och lyssna breddas tidigare begreppsförståelser, nya kunskaper utvecklas och tidigare tankemönster omprövas. Anders Jakobsson i *Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling* menar på att mycket pekar på att så är fallet, och att social interaktion får samtliga

deltagare att appropriera nya tankegångar. Inte minst för att olika verktyg kan ha olika betydelser och användningsområden i olika sub-samhällen och subkulturer. Ett exempel han belyser är exempelvis begreppet ”energi” med kraftigt skilda betydelser beroende på inom vilken kontext man samtalar. (Jakobsson 2012, s. 160).

För en skolmiljö och dess lärsituationer är detta av stor vikt att vara uppmärksam kring, för att kunna orkestrera en så god grund för lärande som möjligt. Vygostij själv drog följande slutsats av sina studier: ”Den mest signifikanta delen av den intellektuella utvecklingen och lärandet – det som skapar grunden till, den för människan unika praktiska och abstrakta intelligensen, sker när språkanvändning och praktisk aktivitet sammanförs. (Vygostkij 1980 s. 24)

Oavsett källa eller författare så verkas man nå samma uppenbarelse, samma som Vygostkij själv gjort – att det överlägset viktigaste redskapet för lärande är språket, och med det utrymme för samtal, diskussioner och idéutbyte relaterat till en praktisk aktivitet.

3. Syfte

Undersökningens syfte är att utröna om och hur gymnasielärare i 'Idrott och Hälsa' använder dans i undervisningen, samt vilken syn de har på dans, både vad gäller innehåll och som verktyg och metod i undervisningen.

3.1 Frågeställningar

- Använder sig lärare av *dans* och i så fall på vilket sätt använder de *dans* i sin undervisning?
- Vilken syn har lärare på *dans* som metod och verktyg i sin undervisning
- Finns det något samband mellan hur lärare uppfattar elevers fördomar och/eller åsikter om *dans* och hur ofta det undervisas i *dans*?
- Hur ser lärare på *dans* och sin egen förmåga när det kommer till deras yrkesroll?

4. Metod

Nedan följer en beskrivning om hur undersökningens empiriska material samlats in och bearbetats och även vilken typ av metod som använts och vilket urval undersökningen syftar till.

4.1. Val av metod

Denna undersökning är baserad på en kvantitativ metod, där enkäter använts. Kvantitativa metoder är att föredra om studiens syfte är att göra generaliseringar utifrån en mindre grupp (Eliasson 2010, s. 21). Genom att använda enkäter når man ut till många personer och samtliga deltagare får svara på exakt samma frågor, vilket ökar tillförlitligheten (Kylén 2004, s. 54). En annan fördel är att den så kallade intervju-effekten, med andra ord att den som ska svara på frågorna påverkas av den som ställer frågorna, försvinner (Ejlertsson 2005, s.12). En problematik oavsett om intervjuer eller enkäter används är att frågorna inte alltid besvaras utifrån vad den tillfrågade egentligen anser, utan istället utgår från vad hen anser sig tro är "rätt" svar på frågan (Kylén 2004, s. 54). Vid en enkätundersökning är det också av stor vikt att vara medveten om att svaren kan feltolkas då ingen möjlighet till kontrollfråga/följdfråga finns (Ejlertsson 2005, s.12). I enkäten som användes i denna studie finns det flera ja/nej frågor men även en del frågor med nivå-svar samt ett par öppna frågor. Dessa frågor är knutna till undersökningens syfte samt frågeställningar för att se till att validiteten blir så hög som möjligt.

4.2. Urval och avgränsning

Denna undersökning har ett lärarperspektiv och genomförs på gymnasial nivå. Det kan vara svårt att få svar från alla tillfrågade och om ens urval är en grupp människor som samlas på en viss plats, kan forskaren ta sig dit personligen och dela ut enkäterna (Eliasson 2010, s. 29). Detta är dock inget som går att genomföra i detta fall då urvalet är splittrat i och med att populationen är lärare i ämnet 'Idrott och hälsa'. Detta leder till att informanterna är utspridda och inte har en gemensam arbetsplats. Att ta sig runt till alla gymnasieskolor är tidskrävande och har inte utförts. En annan aspekt är även den tidsbrist som finns i och med denna studie. Det har genomförts ett bekvämlighetsurval (Trost 2007, s. 31) där urvalet är alla lärare i 'Idrott och Hälsa' i 26 kommunala gymnasieskolor i Stockholm stad, totalt finns det 92 gymnasieskolor i Stockholms stad (www.stockholm.se). Ett bekvämlighetsurval är genomfört med tanke på de svårigheter som finns att få tillräckligt med svar från sitt urval, alltså att bortfallet kan bli alldeles för stort. Om bortfallet blir för stort är det tänkt att det ska gå att genomföra ett antal intervjuer istället och därmed göra en kvalitativ studie. Genom detta bekvämlighetsurval kommer antal informanter uppgå till 55 stycken.

4.3. Genomförande

Genom skolors hemsidor har de flesta kontaktuppgifter till urvalet funnits att tillgå. Där kontaktuppgifterna inte funnits på hemsidan har kontakt med skolans expedition eller dylikt skett via mejl för att få in de sista kontaktuppgifterna. När alla uppgifter samlats in har utskick om förfrågning om deltagande i undersökningen skett via mejl (se bilaga 2). Så fort ett accepterande svar från informanterna kom in har mejl skickats ut med enkäten bifogad (se bilaga 3) samt uppmaning om att skicka tillbaka enkäten inom en vecka. De informanter som inte svarat på förfrågningen inom en vecka har fått ett påminnelsemejl i vilket de ombeds svara oavsett om de vill delta eller ej. När de svarat ja, har även ett påminnelsemejl skickats om enkäten inte kommit in efter fem arbetsdagar.

Enkäten konstruerades starkt kopplat till syfte och frågeställningar för att få ökad validitet. Då undersökningen är av kvantitativ natur har ja/nej frågor samt nivåfrågor använts till största del. Dock har det alltid funnits plats för förklaringar av tankar utifall någon informant eventuellt skulle känna sig osäker på vad som efterfrågas och/eller vill förklara sina tankegångar. Några öppna frågor har också använts för att informanterna ska uttrycka något som de anser och inte bli påverkade av val.

Det inkom 55 enkäter och endast ett bortfall på 4 personer (vilket motsvarar ungefär 7,3%). Att detta bortfall skett kan eventuellt bero på att dessa lärare haft tidsbrist och/eller att de inte haft något intresse av att svara på undersökningen. Kylén (2004 s. 150) menar att en svarsfrekvens på 80 procent ofta anses representera populationen, dock skriver han att andra säger att en svarsfrekvens på 65 procent är tillräckligt. Denna undersökning har en svarsfrekvens på ungefär 92,7 vilket anses representera populationen.

4.4. Databearbetning och analysmetod

När alla enkäter insamlats från mitt urval har det sammanställts i Excel. Enkäterna har nummerats och därefter skrivits in i Excel i korrekt nummerordning så att det är lätt att gå tillbaka till enkäten om det behövs. För att kunna analysera den data som samlats in har det beräknats procentsatser på viss data och korrelation mellan olika data. Procentsatserna och korrelationen har beräknats med hjälp av Excel. Resultatet presenteras delvis genom tabeller, diagram och kategorisering. Andel har beräknats på frågorna: 4, 7, 8, 9, 10, 11, 13 och 14 medan korrelation har beräknats på frågorna: 4 och 7, 4 och 11, 4 och 13a, 4 och 13b, 4 och 13c, 4 och 14, samt 7 och 5 (se bilaga 3).

4.5. Tillförlitlighetsfrågor

Frågan är nu om undersökningens resultat är korrekta, om det är så att de resultat som undersökningen fått fram är tillräckligt säkra och faktiskt mäter de sökta variablerna? Nedan följer en diskussion kring huruvida undersökningen har en hög validitet och reliabilitet.

Hög validitet betyder att det som mäts är det som undersökningen ämnar att mäta. Reliabilitet innebär det att enkäten ska kunna användas igen med samma resultat och att hög reliabilitet avser att det slumpmässiga felet ska vara litet. (Ejlertsson 2005, s. 99) Frågan är hur man uppnår en hög validitet och reliabilitet när man utför en kvantitativ undersökning med enkäter som metod?

För att öka reliabiliteten är det viktigt att dels ställa frågor som mäter liknande innehåll men på olika sätt. Det är även viktigt att förbereda undersökningen väl och vara tydlig med hur undersökningen ska gå till. En annan viktig del är att dubbelkolla att kodningen av data stämmer. (Eliasson 2010, s. 15f) Frågornas formuleringar är också viktiga för reliabiliteten. Meningar med negationer ökar risken för missförstånd och därmed minskad reliabilitet. (Trost 2007, s. 65) Dock är det inte endast meningar med negationer som bidrar till minskad reliabilitet utan även huruvida frågorna är krångligt ställda eller svårförstådda. Det finns flera metoder för att undersöka om en undersökning har hög reliabilitet till exempel test-retest-metoden. (Ejlertsson 2005, s. 102f) Denna studies omfattning tillät inte att reliabilitets mätningar genomfördes. Däremot har frågorna ställts utan negationer, flera frågor har mätt ungefär samma data men på olika sätt. Vid datahantering har all data kodats till de ursprungliga enkäterna så att det har varit lättare att dubbelkolla att enkäterna avkodats korrekt. När det gäller huruvida frågorna varit krångliga eller svåra att förstå syns det att en person i urvalet har missförstått en fråga, annars finns det inget synligt missförstånd.

Hög reliabilitet ökar förutsättningarna för att en hög validitet ska påvisas. För en hög validitet krävs det att ens frågeställningar är tydligt formulerade innan bearbetning av enkäter sker. (Eliasson 2010, s. 16) När man sedan formulerar sin enkät är det viktigt att läsa igenom alla frågor flera gånger och koppla ihop dem med syftet och frågeställningarna. Om detta utförs ökar validiteten och frågorna kommer till större del mäta det som vill mätas. (Ejlertsson 2005, s. 100f) I denna undersökning utformades syftet och frågeställningarna innan enkäten just för att enkätens frågor skulle kopplas till syfte och frågeställningar. Detta säkerställde en viss validitets nivå.

4.6. Etiska aspekter

Vid forskning är det av stor vikt att man följer de forskningsetiska principer som finns. Detta innebär att forskaren funderar över om det finns någon risk för att de deltagare som är med i undersökningen kommer vara med om några negativa konsekvenser genom att delta. Här ska både kortsiktiga och långsiktiga konsekvenser beaktas. Det finns fyra olika delar i de forskningsetiska principer, det är nyttjandekravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och informationskravet. (Vetenskapsrådet 2009, s. 5f) Nedan följer en diskussion kring hur denna studie följer dessa krav.

Vi börjar med informationskravet som innebär att som forskare krävs det att information kring att deltagande är frivilligt ges, vilket undersökningens syfte är och att eventuella risker för obehag och negativa konsekvenser ska ges. Dock kan information kring undersökningens syfte ges senare om informationen kan påverka studien. (Vetenskapsrådet 2009, s. 7f) I denna studie har information kring studiens syfte skickats ut efter deltagandet då risk för att de som inte anser att dans är intressant inte vill delta i undersökningen. Däremot har information om att undersökningen är frivillig framkommit i mejl till informanterna. Riskerna för negativa konsekvenser vid deltagande i denna undersökning ses som minimala om inte helt obefintliga.

Samtyckeskravet innebär att forskaren måste inhämta ett samtycke från de eventuella deltagarna i undersökningen innan undersökningen startar, om deltagaren är under 15 kan det vara nödvändigt att få samtycke av deras vårdnadshavare. Det är även av stor vikt att deltagarna närsomhelst kan avbryta sitt deltagande utan att denne utsätts för några negativa konsekvenser. (Vetenskapsrådet 2009, s. 9f) I denna undersökning har samtycke från deltagarna införskaffats innan enkät skickats ut. Deltagarna har även haft möjlighet att närsomhelst avbryta sitt deltagande vilket skedde i ett fall då deltagaren kände tidsbrist. Deltagaren fick ett mejl där denne tackades och denne fick även en konfirmation om att deltagandet hade avbrutits.

Kravet om konfidentialitet innebär att deltagarnas personuppgifter ska förvaras så att forskaren eller annan personal inom forskningsprojektet är de enda som ska ha tillgång till detta. Anonymitet ska gälla i undersökningen och uppgifter om deltagarna ska finnas skyddat. I den här undersökningen har enkätsvaren kommit in via mejl genom bilaga. Dessa bilagor har sparats ner med namn av typen, Enkät 1, Enkät 2, osv... Sedan har mejlen raderats för att inte kunna kopplas till individer.

Nyttjandekravet innebär att de data som samlats in och de personuppgifter som använts endast får nyttjas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet 2009, s. 14). Detta är något som efterföljs i denna studie då listor med kontaktuppgifter raderas. Excel-dokumentet med all data och uppgifter om deltagarna är ett dokument som endast forskaren har tillgång till och kommer endast användas i denna undersökning.

5. Resultat

Nedan följer resultatet som svarar på undersökningen vars syfte är att utröna om och hur gymnasielärare i 'Idrott och Hälsa' använder dans i undervisningen, samt vilken syn de har på dans, både vad gäller innehåll och som verktyg och metod i undervisningen. Resultatet kommer också besvara de frågeställningar som undersökningen avser.

- Använder sig lärare av *dans* och i så fall på vilket sätt och vilka former av *dans* använder de i sin undervisning?
- Vilken syn har lärare på *dans* som metod och verktyg i sin undervisning
- Finns det något samband mellan hur lärare uppfattar elevers fördomar och/eller åsikter om *dans* och hur ofta det undervisas i *dans*?
- Hur ser lärare på *dans* och sin egen förmåga när det kommer till deras yrkesroll?

Resultatet kommer delas in i två delar, dels en statistisk del där olika procentsatser samt korrelation mellan olika svar kommer behandlas och dels i en del där kategorier kommer användas för att analysera den data som insamlats.

5.1. Statistik

Nedan följer resultaten för de statistiska metoder som använts på den rådata som insamlats genom analys av enkätsvaren.

Tabell 2. Lärares perspektiv på elevers syn på dans inom idrott och hälsa i procent, n=55

	1	2	3	4	
TRÅKIGT	33	37	24	6	ROLIGT
SVÅRT	14	47	33	6	LÄTT
ONÖDIGT	33	41	26	0	NÖDVÄNDIGT

På frågan där lärarna skulle värdera sina elevers åsikter om huruvida dans inom idrott och hälsa var tråkigt respektive roligt (där 1 symboliserade tråkigt och 4 roligt) svarade 33 procent en **1:a**, 37 procent en **2:a**, 24 procent en **3:a** och 6 procent en **4:a**. Således angav 70 procent av de tillfrågade lärarna att de ansåg sina elever ha åsikten att dans inte är en rolig form av undervisning (representerat av flervalsalternativen 1 och 2), medan endast 6 procent av lärarna angav att de ansåg att deras elever tycker att dans är roligt (flervalsalternativ 4).

Då lärarna skulle värdera sina elevers åsikter om huruvida dans inom idrott och hälsa var svårt respektive lätt (där 1 symboliserade svårt och 4 lätt) svarade 14 procent en **1:a**, 47 procent en **2:a**, 33 procent en **3:a** och endast 6 procent en **4:a**. Således angav 61 procent av de tillfrågade lärarna att de ansåg att deras elever tycker att dans är ett svårt moment inom 'Idrott och hälsa' (representerat av flervalsalternativen 1 och 2). Dock återfanns hela 80 procent av de tillfrågade lärarnas svar vid flervalsalternativen 2 och 3 vilka kan tänkas definieras som '*ganska svårt*' respektive '*ganska lätt*'.

När lärarna skulle värdera sina elevers åsikter om huruvida dans inom idrott och hälsa var onödigt respektive nödvändigt (där 1 symboliserade onödigt och 4 nödvändigt) svarade 33 procent en **1:a**, 41 procent en **2:a**, 26 procent en **3:a** och 0 procent en **4:a**. Således angav 74 procent av de tillfrågade att de anser att sina elever vara av åsikten att dans inom idrott och hälsa inte är nödvändigt (representerat av flervalsalternativen 1 och 2). Ingen lärare trodde att deras elever skulle hävda att dans var nödvändigt (representerat av flervalsalternativ 4) inom 'Idrott och hälsa'. 67 procent av lärarnas svar representeras av mittenalternativen 2 och 3 vilka kan tala för '*ganska onödigt*' respektive '*ganska nödvändigt*', medan resterande 33% representeras av flervalsalternativ 1 - dvs. 'onödigt'.

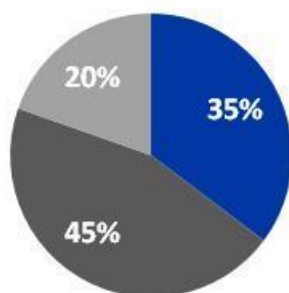
Tabell 3. Lärares tankar om dansens roll i undervisningen, i antal & procent, n = 55

	Ja	Nej	Ja %	Nej %
Positiva egenskaper	51	0	100	0
Negativa egenskaper	14	37	27	73
Dans som redskap	51	0	100	0
Elever påverkar dansundervisningen	24	27	47	53
Bör elever dansa i 'Idrott och hälsa'	51	0	100	0

Vid frågan om lärare ansåg att dans i undervisningen medförde några positiva respektive negativa egenskaper så svarade samtliga ja - att dans medförde positiva egenskaper, medan 27 procent även anser att dans medförde negativa egenskaper, och 73 procent inte anser att dans medför negativa egenskaper.

Samtliga av de tillfrågade lärarna anser att dans är ett användbart redskap i undervisningen, och alla anser även att elever bör dansa inom idrott och hälsa. På frågan huruvida elevers åsikt om dans inom idrott och hälsa påverkar lärarens användande av dans svarade 47 procent jakande, att elevernas åsikt påverkade deras val, medan 53 procent svarade nekande - att det inte påverkade dem.

■ 0 till 2 ■ 3 till 5 ■ 6 till 8 ■ 9 till 11 ■ >12



Figur 1. Antal danslektioner per läsår och klass i procent, n = 55.

På frågan om hur ofta de tillfrågade lärarna undervisade dans i idrott och hälsa per läsår ombads de välja det mest överensstämmande av följande intervall; 0-2 ggr/läsår, 3-5 ggr/läsår, 6-8 ggr/läsår, 9-11 ggr/läsår samt >12 ggr/läsår. 35 procent av de tillfrågade lärarna svarade "mellan noll till två gånger per läsår", 45 procent svarade "mellan tre till fem gånger per läsår"

och 20 procent svarade "mellan sex och åtta gånger per läsår". Inga av de tillfrågade lärarna angav "mellan nio till 11 gånger per läsår" eller "över 12 gånger per läsår".

Tabell 4. Korrelation mellan hur ofta dans undervisas/lärares trygghet och ett antal faktorer, n=55.

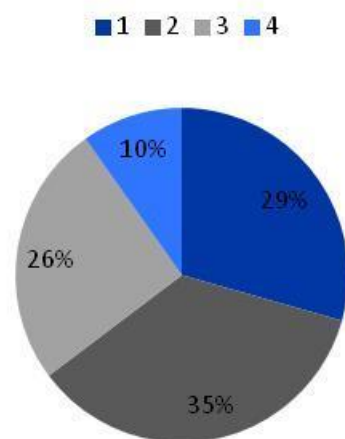
	Hur ofta dans undervisas	Läraren känner trygghet
Lärares syn: elever anser att dans är nödvändigt	0,811	-
Lärares syn: elever anser att dans är roligt	0,718	-
Lärares trygghet	0,629	-
Hur ofta dans undervisas	-	0,629
Kunskapskällor: kurser utöver lärarutbildning	-	0,300
Fler kunskapskällor	-	0,274
Lärares syn: elever anser att dans är lätt	0,201	-
Kunskapskälla: kunskap från vänner/kollegor	-	0,113
Lärares syn: elever påverkar lärares val av dansundervisning	-0,077	-
Kunskapskälla: eget intresse för dans	-	0,074
Kunskapskälla: eget kunskapsintag från ex. youtube	-	-0,048
Dans kan ge negativa effekter	0,043	-

Tabellen beskriver korrelation mellan hur ofta dans undervisas samt till vilken grad läraren känner trygghet inför att undervisa i dans mot ett flertal olika faktorer. Korrelation varierar mellan +1 och -1, där + 1 betyder ett fullständigt positivt samband och -1 ett fullständigt negativt samband (Carlström och Hagman 1989). De tydligaste sambanden återfinns mellan hur ofta dans undervisas och hur läraren anser att sina elever värderar dansens nödvändighet där man finner ett starkt positivt samband (0,811). Därefter återfinns en korrelation mellan hur ofta dans undervisas och hur läraren anser att sina elever tycker dans är roligt, även där med ett starkt positivt samband (0,718). Ett ganska svagt positivt samband (0,201) kan ses mellan hur ofta dans undervisas och hur läraren anser att sina elever värderar dansens

svårighetsgrad samt mellan lärarens trygghet och kunskap utöver lärarutbildningen (0,300) vilket också är ett ganska svagt positivt samband. Det finns även ett ganska svagt positivt samband mellan ju fler kunskapskällor läraren besitter desto tryggare känner den sig (0,274).

Ett mycket svagt negativt samband kunde återfinnas mellan hur ofta dans undervisas och hur läraren anser att sina elevers åsikter påverkar dennes val av dansundervisning (-0,077) samt ett mycket svagt positivt samband mellan hur ofta dans undervisas och om läraren anser att dans kan ge negativa effekter (0,043). Ett mycket svagt positivt samband kunde ses mellan lärarens trygghet och lärarens eget intresse för dans (0,075), och ett mycket svagt negativt samband mellan lärarens trygghet och kunskapsintag från t.ex. webbplatsen *youtube.se* (-0,048). Korrelationen mellan hur ofta dans undervisas och lärarens upplevda trygghet uppskattas till 0,629 - ett ganska starkt positivt samband.

Vad gäller lärares olika kunskapskällor är det 21 stycken av lärarna som endast svarat sin grundutbildning. Alla lärare har angivit sin lärarutbildning och vissa har även samlat in kunskap från andra källor. Tio lärare har svarat att deras eget intresse för dans har bidragit till deras kunskapsbank. Fyra av lärarna har angivit webbsidan *youtube.se* som en kunskapskälla medan Nio stycken hävdar att de gått någon slags fortbildningskurs. Det är elva stycken som anger att de tar hjälp av vänner, kollegor eller barn för att undervisa i dans.



Figur 2. Hur trygg känner du dig i att undervisa i dans i procent, n = 55.

De tillfrågade lärarna fick svara på hur pass säkra de upplever sig vara när det kommer till att undervisa i dans genom att rangordna sig själva på en skala mellan 1 och 4 där 1 representerar osäker och 4 representerar trygg. 29 procent angav **1** - dvs. att de upplever sig osäkra när det kommer till att undervisa i dans. 35 procent angav **2**, och 26 procent angav **3** - dvs. 35 procent

av de tillfrågade lärarna upplever sig ganska osäkra på att undervisa i dans medan 26 procent svarade att de upplever sig ganska säkra på att undervisa i dans. Slutligen angav 10 procent en **4:a** - att de känner sig trygga med att undervisa i dans. Sammanfattningsvis så upplever 64 procent sig mer osäkra än säkra (representerat av att de valt flervalsoalternativen 1 eller 2), medan 61 procent av svaren återfanns bland alternativen 2 och 3, det vill säga varken helt osäkra eller trygga utan någonstans där i mitten.

5.2. Kategorisering

Nedan följer den data som analyseras via olika kategoriseringar.

5.2.1. Vad undervisar lärare i

Nedan följer ett diagram över vilka olika dansformer lärare undervisar i. Diagrammet kommer visa om läraren undervisar i en dansform eller inte genom antingen ett ja eller ett nej. Oavsett hur många olika delar inom en dansform en lärare undervisar i kommer detta inte synas.

Tabell 5. Dansformer som lärare undervisar i, i antal, n = 55.

Kulturell form	Expressiv/Konstnärlig form	Träningsform
50	8	21

Alla lärare utom en undervisar sina elever i någon slags kulturell dansform där pardans och ringdans ingår. Dessa 50 lärare som undervisar i kulturell form undervisar i pardans. Hela 41 lärare av dessa uttrycker specifikt att de undervisar i bugg och 23 lärare uttrycker att de undervisar i vals. 20 lärare undervisar i olika former av ringdans, dels inför jul, men även andra ringdanser såsom Troika.

Expressiv/konstnärlig form undervisar 8 av 51 lärare. Den konstnärliga formen undervisas av sex lärare medan den expressiva formen som handlar om att uttrycka en känsla undervisas av två lärare. Vad gäller den konstnärliga formen är det olika typer av streetdance som man undervisar i.

21 stycken av alla lärare undervisar i dans som träningsform. Aerobics undervisas av 14 lärare medan gympapass undervisas av 5 lärare. Resterande jobbar med Zumba eller "aerobics liknande" övningar.

5.2.2. Hur lärare ser på dans som ett redskap

Alla lärare ser dans som ett redskap för olika kvaliteter, både fysiska som sociala/psykiska. 39 av lärarna ser dans som ett redskap för fysiska kvaliteter medan 28 anser att dans är ett redskap för sociala/psykiska kvaliteter. En av lärarna pratar om att dansen är ett redskap för "att både utveckla elevernas kunskaper ... [men] även för att nå målen i kursen." Denna syn är inte medräknad under de fysiska eller sociala/psykiska kvaliteter då detta är omöjligt att tolka utifrån det läraren skrivit. Vad gäller de sociala kvaliteterna anser nästan hälften att dans är ett redskap för att förbättra samarbete och klassens gemenskap. Sju av lärarna anser att dans är bra för att öka elevernas självförtroende eller självkänsla medan fem anser att det är ett "glädjeämne". Vad gäller de fysiska kvaliteterna är det 31 av 39 som anser att dans kan ge eleverna bättre koordination och elva anser att det är bra för konditionen.

5.2.3. Positiva och negativa effekter med dans

Vad gäller de positiva effekterna ser resultatet nästan likadant ut som vid frågan om vad dans kan användas som redskap för/till. Enda skillnaderna är dels att den lärare som inte kunde kategoriseras har satt fysiska kvaliteter som en positiv effekt och dels att en lärare har lagt till sociala kvaliteter som en positiv effekt men inte tagit med det i frågan om dans ses som ett redskap. Totalt har 40 lärare angivit att de ser fysiska kvaliteter som positiva effekter och 28 anser att det finns sociala/psykiska kvaliteter som positiv effekt. Dock anser alla lärare att det finns positiva effekter av att undervisa dans.

14 av 51 lärare anser att dans kan leda till negativa effekter. Alla dessa lärare ser sociala/psykiska negativa effekter, bland annat handlar det om utsatthet och obehag. En av lärarna påpekar att bristen på taktkänsla bidrar till sämre självförtroende. Två lärare ser fysiska negativa effekter, en av dessa anser att kroppskontakten är ett problem.

5.2.4. Påverkar eleverna lärarnas val av dans?

23 av lärarna anser att de påverkas av eleverna i deras val av dansundervisning. Framförallt påpekar de att eleverna påverkar mängden dansundervisning men inte nödvändigtvis dans innehållet. 20 av dessa anser att det beror på vilken inställning deras elever har. Har de en engagerad klass som tycker att dans är roligt finns det möjlighet till fler lektioner i dans. Om klassen däremot tycker att dans är tråkigt eller jobbigt har lärarna de lektioner dans som de "normalt" har och inga utöver dessa. Två lärare pekar på att om könsfördelningen är ojämn och det är mer killar än tjejer undervisas mindre dans än om könsfördelningen är hyfsat jämn

eller om det är mer tjejer än killar. En lärare pekar på att vissa klasser behöver enklare form av dans då de inte klarar av en svårare dansnivå på grund av deras brist av kunskaper i dans. Två lärare har inte specificerat på vilket sätt eleverna påverkar deras dansundervisning, mer än att eleverna faktiskt gör det.

6. Diskussion

Nedan följer en diskussion som ska tolka och analysera de resultat som presenterats i denna undersökning. Resultatet ska svara på undersökningens syfte vilket är att utröna om och hur gymnasielärare i 'Idrott och Hälsa' använder dans i undervisningen samt vilken syn de har på dans, både vad gäller innehåll och som verktyg och metod i undervisningen. För att specificera syftet har dessa frågeställningar ställts:

- Använder sig lärare av *dans* och i så fall på vilket sätt och vilka former av *dans* använder de i sin undervisning?
- Vilken syn har lärare på *dans* som metod och verktyg i sin undervisning?
- Finns det något samband mellan hur lärare uppfattar elevers fördomar och/eller åsikter om *dans* och hur ofta det undervisas i *dans*?
- Hur ser lärare på *dans* och sin egen förmåga när det kommer till deras yrkesroll?

6.1. Resultatdiskussion

I detta avsnitt kommer en grundlig diskussion föras angående resultatet av studien i förhållande till tidigare forskning, bakgrund, och teoretiskt perspektiv.

6.1.1. Hur ofta det undervisas i dans och på vilka premisser

Alla lärare i den här studien anser att dans ska ingå i skolämnet 'Idrott och hälsa'. Hur mycket dans som undervisas är däremot varierande. Ingen lärare har fler än åtta lektioner per läsår och klass. Drygt en tredjedel har dans mellan noll till två gånger per läsår och klass, medan nästan hälften har mellan tre till fem danslektioner och en femtedel har mellan sex till åtta lektioner i dans. I tidigare forskning finns det liknande resultat; enligt artikeln *Physical education in Scandinavia: an overview and some educational challenges* var det hela 70% av de tillfrågade eleverna som ansåg att de endast har dans en eller två gånger per läsår eller t.o.m. aldrig. Samma procentsats gäller för Aerobics. Även lärare hävdade detta om dansens och aerobicens plats i undervisningen (Redelius & Larsson 2010, s.695). Hur kommer det sig

att det undervisas så lite i dans som det faktiskt gör, trots att dans uttryckligen finns med i gällande ämnesplan?

Nästan hälften av alla lärare hävdar att deras elevers inställning påverkar dem i sitt val av att undervisa i dans. Enligt korrelationsberäkningarna finns det inget samband mellan detta och hur ofta dans undervisas. Däremot var det över två tredjedelar av alla tillfrågade lärare som trodde att deras elever skulle bedöma dans som 'Tråkigt till Ganska tråkigt' och lika många som trodde deras elever skulle bedöma dans som 'Onödigt till Ganska onödigt'. I båda dessa fall påträffades en korrelation såväl mellan hur ofta lärare undervisar i dans och om de trodde att deras elever upplevde dans som roligt, som mellan hur ofta lärare undervisar i dans och om de trodde att deras elever upplevde dans som nödvändigt. Även om det inte är möjligt att avgöra hur väl lärarnas analys av deras elevers åsikter speglar elevernas faktiska åsikter, så är det ändå väl värt att notera att de lärare som hade mindre dans i sin undervisning även upplevde att deras elever tyckte att dans både var tråkigare och mindre nödvändigt än jämfört med de lärare som oftare hade dans i sin undervisning. Det kan diskuteras om det faktiskt är elevernas åsikter läraren snappat upp eller om det är lärarens egna åsikter som färgar dennes analys, eller om möjligtvis läraren har färgat sina elevers åsikter. Generellt bedömer lärare inom idrott och hälsa moment som fokuserar mer på estetik och expressionism än fysiska egenskaper som mindre viktiga (Larsson & Redelius 2008, s. 391). Vidare diskuterar Larsson och Redelius elevers påtryckningar på lärare. Även om det inte fanns någon tydlig korrelation mellan att lärare medgav att elevers åsikter påverkar deras val av dans, så svarade ändå 47% att de påverkades av elevernas åsikter om dans. Dessutom visar tidigare forskning på att hälften av alla pojkar hävdar att de inte uppskattar dans som ämne i idrott och hälsa (Larsson & Redelius 2004, s.164).

Liknande åsikter i alla dess former och gällande för alla sorters ämnen riskerar att bli självuppfyllande profetior. Genom att minimera antalet undervisningstimmar inom ett visst moment kommer man möjligtvis färga sina elevers åsikter om vad som är relevanta kunskaper inom ämnet. Om man själv som lärare då föredrar att undervisa ett moment så lite som möjligt (oavsett anledning) är det givetvis då tacksamt om eleverna redan anammat en liknande åsikt. Tidigare studier har visat att desto större kunskaper och mer positiv inställning en lärare har inom och gentemot dans påverkar hur mycket dans läraren använder sig av i sin undervisning (Ängquist 2006, s. 49). Som Silwa Claesson noterade i sin bok *Spår av Teorier i Praktiken*, så blir unga lärande individer en del av sammanhang och kontext genom socialt deltagande i praktiska aktiviteter, och det är så de utvecklar nya verktyg mest effektivt. Med

det i sagt verkar det inte främmande att anta att elever som uppmärksammar ett ointresse, osäkerhet eller till och med en ovilja att genomföra ett specifikt moment från en sådan auktoritet som sin lärare, själva utvecklar liknande inställningar, eller att redan existerande osäkerheter eller ointresse förstärks och cementeras av lärarens egna åsikter. Oavsett om de är öppet delgivna eller lyser igenom och uppfattas av eleverna. De lärare som har konstaterat att deras elevers åsikter om dans påverkar deras dansundervisning var 23 ut av 51 stycken och 20 av dessa angav klassens inställning till dans som huvudskälet till varför de skulle välja att ha mindre antal danstimmar än annars. Vad som påverkar elevernas inställning till dans framkommer inte av deras svar - endast 2 lärare angav könssammansättning i klassen som orsak till varför antalet undervisade danstimmar kan variera.

6.1.2. Lärares val av dansformer i deras undervisning

Enligt denna studie undervisar lärare främst i den kulturella dansformen och där ibland dansas det mycket bugg (41 av 50) och olika former av ringdanser (20 av 50). Bland de 21 lärare som undervisar i dans som träningsform är aerobics och gympass de typer som förekommer mest. Endast 8 lärare undervisar i Expressiv/konstnärlig form varav två undervisar att uttrycka känslor genom rörelse dessutom undervisar de flesta i olika. Om vi ser till hur det ser ut utanför skolan finns det tillgång till hur många olika danser som helst (Annerstedt 2001, s. 187) som tillhör alla de olika dansformerna. Detta är enligt Annerstedt något som inte etablerats i dansundervisningen i skolämnet 'Idrott och hälsa' (Annerstedt 2001, s. 187). Detta är något som även den här studien pekar på. Vad beror detta på? I ämnesplanerna i 'Idrott och hälsa' specificeras ingen dansform eller specifik dans, därmed är det väldigt öppet för lärarna att bestämma vilken dans de undervisar i så länge de uppfyller

"Rörelse till musik samt dans."

"Musik, rytm och dans som inspiration för att utveckla kroppslig förmåga."

"Idrott, dans och motionsaktiviteter som samhällsfenomen och som sociala och kulturella verktyg."

(Skolverket 2011a, s.83ff, Skolverket 2011b, s.9)

Kan valet av dansform bero på normer och traditioner? Anser lärare att det inte är "manligt" att utöva aerobics eller att uttrycka känslor, och eftersom det finns killar i klasserna undviker man detta? Beror detta på att innan inrättandet av samundervisning så skulle killar endast träna på smidighet och bli starkare medan tjejer skulle dansa och utöva estetiska övningar (Annerstedt 2001, s.89, Lundvall & Meckbach 2003, s. 51, Larsson, Fagrell & Redelius 2009,

s.3)? Ur ett Sociokulturellt perspektiv, där man tänker sig att man genom socialisering inom en kultur skaffar sig redskap att interagera inom den, kan man peka på vikten av kulturellt anpassade sociala aktiviteter (Roger Säljö, *Lärande i Praktiken*, s.18-22). Att kulturellt förknippade danser som ofta sker parvis eller i grupp lyfts fram kanske kan bero på lärares förståelse för dess vikt för unga i deras kommande liv, och därför prioriteras inom undervisningens ramar, jämfört med individuella dansformer som expressiv dans exempelvis som inte verkar prioriteras. Roger Säljö menar även att de verktyg vi utvecklar idag inom vår kultur är resultatet av generationers anpassningar och förändringar av dessa verktyg (Roger Säljö, *Lärande i Praktiken*, s.18-22), kanske något vi i folkmun skulle kunna kalla *kulturarv*? Det är därför kanske naturligt att förstå varför lärare återigen väljer att prioritera de ovan nämnda dansformerna i sin undervisning - Kanske känner man ett kulturellt krav att föra dessa kunskaper vidare? Ett spännande fält och intressant perspektiv på lärares val av dansformer som kan och borde undersökas vidare.

6.1.3. Lärares syn på dans som redskap och dansens effekter

Enligt tidigare forskning är dansundervisning bra både för fysiska, sociala och psykiska förmågor såsom att utveckla elevers självförtroende och psykiska utveckling. Den pekar även på att dans skapar en bättre klassdynamik och elever känner en trygghet i gruppen (Lorenzi 2010 s. 6f, Meckbach, Lundvall & Wedin 2001, s.7-8)

I denna studie håller alla lärare med om att det finns positiva egenskaper med att undervisa i dans. Alla ser dock inte båda sidorna av myntet, alltså att det både finns fysiska och sociala/psykiska fördelar med dansundervisning. Fler lärare, 40 stycken, pekar på de fysiska fördelarna, såsom koordination och kondition. Medan 28 pekar på de sociala/psykiska fördelarna, där nästan hälften pekar på en ökad gemenskap i klassen. Dock anser nästan en tredjedel att det finns negativa effekter av att undervisa i dans. Alla dessa lärare menar på att eleverna kan känna sig utsatta och känna obehag.

Alla lärare ser dansen som ett redskap för elevers utveckling. De pekar på ungefär samma saker som ovan. Utöver detta är det fem lärare som pekar på att dansundervisningen är ett glädjeämne för vissa elever. Det finns dock ingen korrelation på att de som anser att det finns negativa effekter undervisar mindre i dans. Om nu alla lärare anser att dans är ett redskap för flera olika förmågor och anser att dans bör ingå i skolämnet 'Idrott och hälsa', varför undervisas det så lite i dans? Att lära av andra, med hjälp av andra och framförallt tillsammans med andra är, enligt Lev Vygotskij själv, essentiella för att nå allt längre i sin

proximala utvecklingszon, om man kopplar dessa resultat till det Sociokulturella utvecklingsperspektivet. En lärande individ kan, enligt Vygotskij endast nå så långt inom sin aktuella utvecklingszon på egen hand, det är först genom att lära av och med andra, med vägledning och stimulans, som en individ kan nå längre ut i sin proximala utvecklingszon (Vygotskij Mind in Society, s.86). Kanske är det att arbeta och lära tillsammans som skapar den goda sammanhållning som vissa lärare vittnar om. Kanske är det den ovan upplevda utsattheten och obehaget inför dansen som man verkligen behöver arbeta med tillsammans med sina elever. En annan fråga är varför lärarna anser att deras elever inte tycker att dans är nödvändigt? För en korrelation som tagits upp är just det att lärare som anser att sina elever tycker att dans inte är nödvändigt har mindre dansundervisning. Är det så att allt detta som dans är bra för stannar hos den enskilda läraren? Kommunikeras inte ämnets syfte med eleverna? Enligt Larsson och Redelius (2008) så är de ämnen som främjar elevers fysik viktigare än de moment som har fokus på det estetiska och emotionella. (Larsson & Redelius 2008, s. 391) Vad beror detta på? Är det av tradition från när man vid starten av samundervisningen helt tog bort de estetiska momenten?

I artikeln "*Man ska inte vara bra på nå'nting*" – *elevers syn på lärande i skolämnet idrott och hälsa* framgår det att elever har svårt att berätta vad det egentligen är man ska kunna i 'Idrott och hälsa'. Ingen elev tar specifikt upp dansen som en del av kunskapskraven. (Larsson 2008, s.45) Vad är dansens del i skolämnet 'Idrott och hälsa'? Är detta något eleverna får reda på? Räcker det att ha 2 lektioner per år för att lära sig dans? Många elever får betyg utan att kunna dansa (Skolverket 2005, s. 156), vad innebär det att kunna dans?

6.1.4. Lärares trygghet i att undervisa i dans

I den här studien är det endast 10 procent som anger att de känner sig trygga i dansundervisningen medan hela 64 procent upplever att de är mer osäkra än trygga. Det finns en viss korrelation mellan trygghet och desto fler kunskapskällor lärarna har samt mellan trygghet och om man har tagit kurser utöver sin lärarutbildning. Känner man sig trygg i att undervisa ett visst moment lär man säkerligen inte heller dra sig för att avsätta lika många undervisningstimmar i det momentet som något annat. Detta kan konfirmeras i litteraturen på flera håll; Ängquist visar på att brister i en lärares inställning till dans eller dennes etablerade kunskaper inom området påverkar lärarens val att använda dans i sin undervisning (Ängquist 2006, s. 49). Ytterligare en faktor är att förutom de problem bristande kunskaper och intresse i sig själva medför så kan dessa leda till att lärare inte känner tillräckligt med självförtroende

vilket även det påverkar lärares val när det kommer tills dansundervisning (Lorenzi 2010, s.6). Sandahl varnar dessutom för att lärares egna intressen för olika moment eller idrotter riskerar att överskugga ämnesplanen och att det som skall undervisas ibland faller bort eller undervisas mer sällan än det borde (Sandahl 2005, s. 241 ff), exempelvis dans.

6.2. Metoddiskussion

I denna studie användes en kvantitativ metod där enkäter användes. Enkäten innehöll både öppna, ja/nej och nivåfrågor. Dessa mejlades ut till informanter som sedan svarade på enkäten via bifogad fil. En vanligt förekommande svårighet vad gäller användandet av enkäter är att få in svar från de som tillfrågats (Eliasson 2010, s. 29). I denna studie kom tillräckligt många svar in för att informanterna som svarade kunde räknas som hela populationen, dock tog det lång tid att få in alla svaren. Om informanter blivit färre till antalet hade studien inte sett ut som den gör, utan hade förändrats till en kvantitativ studie istället. När bearbetningen av enkäterna gjordes tog det längre tid än förväntat vilket inte var bra med tanke på den tidspress som fanns. Det som tog tid var att kategorisera lärarnas svar på den öppna frågorna, vilket kunde ha minimerats med att exempelvis ha förvalda alternativ istället för öppna frågor. Dock anser jag att det är viktigt att inte påverka lärarnas tankar och åsikter vilket förvalda kategorier kan medföra. Däremot kunde det ha varit värt risken då tidspressen varit stor. Vad gäller enkäten skulle den kunna förminska då alla frågor i enkäten inte tas upp och inte är av ett intresse för denna texts syfte.

7. Slutord

Vad är det egentligen för slags dansformer vi lärare bör undervisa i? Det är inte så konstigt att det är en sådan skev fördelning i de olika dansformerna då valet av dans beror på vad läraren känner för trygghet. Borde inte vår dansundervisning baseras på olika forskningsstudier som gjorts på vad som utvecklar eleverna bäst. Är det att dansa bugg eller är det att uttrycka sina känslor genom rörelse till musik, eller spelar det någon som helst roll?

Varför är det så få lärare som känner sig trygga i att undervisa i dan. Vad ska vi göra för att denna trygghet ska infinna sig, så att dans kan undervisas oftare. Vad ska vi göra för att vi lärare ska känna att elever tycker att det är nödvändigt med dans?

8. Referenslista

Annerstedt, C. (2001) Ämnet idrott och hälsa - ett historiskt perspektiv. I Annerstedt, C. Peitersen, B & Rønholt, H, (red.). *Idrottsundervisning Ämnet idrott och hälsas didaktik* Göteborg: Multicare Förlag AB s.73-110

Boman, B. (1993) Barn och dans i *Dans i världen* Hjort, M (red.) Helsingborg: Carlsson bokförlag s. 197-204

Carlström, I och Hagman, L-P. (1989). *Metodik för utvecklingsarbete*. Göteborg: Orstadius Boktryckeri AB, s. 164

Claesson, S. (2002) *Spår av Teorier i Praktiken*. Lund: Studentlitteratur, s. 64-72

Ejlertsson, G. (2005) *Enkäten i praktiken - en handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur. Upplaga 2

Eliasson, A. (2010) *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur. Upplaga 2:1

Gram Holmström, K (1993) Från renässansen till modernismens genombrott i *Dans i världen* Hjort, M (red.) Helsingborg: Carlsson bokförlag s. 207-248

Hundeide, K (2006) *Sociokulturella ramar för barns utveckling* Lund:Studentlitteratur, s. 67-68

Jakobsson, A. (2012) *Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling* Pedagogisk Forskning i Sverige 2012 Nr. 3-4, s. 156-160.

Kylén, J-A. (2004) *Att få svar. Intervju - enkät - observation*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

Larsson, H. (2008) "Man ska inte behöva vara bra på nå'nting" – elevers syn på lärande i skolämnet idrott och hälsa i *Svensk idrottsforskning* 17:4 ISSN 1103-4629 s. 43-46

Lundvall, S. & Meckbach, J. (2007) Från gymnastikdirektör till lärare i idrott och hälsa. I Larsson, H. & Meckbach, J. (red.). *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Stockholm: Liber. s. 250-265

Larsson, H, Fagrell, B. Redelius, K. (2005). *Tillsammans eller inte tillsammans, det är frågan? Kön-idrott-hälsa*. www.idrottsforum.org.

Larsson, H, Fagrel, B., Redelius, K. (2009) Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity i *Physical Education and Sport Pedagogy* 14:1 ISSN-1740-8989 s.1-17.

Larsson, H., Redelius, K. (2004). *Mellan nytta och nöje* Stockholm: Idrottshögskolan.

Larsson, H., Redelius, K. (2008) Swedish physical education research questioned—current situation and future directions i *Physical Education and Sport Pedagogy* 13:4 ISSN-1740-8989 s. 381–398

Lorenzi D. (2010) What is the role of dance in the secondary physical education program? *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators* 24: 2 ISSN-0892-4562 s. 6-9.

Lundvall, S., Meckbach, J. (2003). *Ett ämne i rörelse: Gymnastik för kvinnor och män i Lärarutbildningen vid Gymnastiska centralinstitutet/Gymnastik- och idrottshögskolan under åren 1944-1992*. Diss. Stockholm: HLS-Förlag.

Lundvall, S. & Meckbach, J. (2007) Tid för dans. I Larsson, H. & Meckbach, J. (red.). *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Stockholm: Liber AB s. 103-119

Lundvall S., Meckbach J. & Wahlberg J. (2008) Lärandets form och innehåll – lärares och elevers uppfattning om lärande och kompetens inom ämnet idrott och hälsa, SIH 2001 till SIH 2007 i *Svenskidrottsforskning* 17: 4 ISSN 1103-4629 s. 17-22

Meckbach, J., Lundvall, S. & Wedin, E. (2001) *Didaktik I - Rytmik, rörelse och dans i Idrotteket* ISSN 1400-5131 Stockholm: Idrottshögskolan

Mohnsen, B. (2006) Assessment and Grading in Physical Education i *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 20:2 ISSN-0892-4562 s. 24-28

Nationalencyklopedin (2000) www.ne.se/dans (13-01-02)

Phillips, DC. (2014) *Perspektiv på lärande* Lund: Studentlitteratur s. 39

Redelius, K. (2008) MVG I idrott och hälsa- vad krävs då? Elevers syn på lärares bedömningspraktik i *Svensk idrottsforskning* 17:4 (ISSN 1103-4629) s. 23-26

Redelius, K. & Larsson, H. (2010) Physical education in Scandinavia: an overview and some educational challenges i *Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics* 13:4 s. 691-703

Skolverket (1994) *Kursplan för ämnet Idrott och hälsa i LPF 94*, www.skolverket.se

Skolverket (2003) Ämnesrapport i Idrott och hälsa till rapport 253 (2005) i *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, www.skolverket.se

Skolverket (2011a) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket (SKOLFS 2010:261)

Skolverket (2011b) *Ämnesplan för ämnet Idrott och hälsa i GY 11*, www.skolverket.se

Styrke, B-M (2015) Dans som idé och praktik i förändring - ett idéhistoriskt perspektiv i *Kunskapande i dans. Om estetiskt lärande och kommunikation* Styrke, B-M (red.) Stockholm: Liber AB s. 20-38

Säljö, R. (2014) *Lärande i Praktiken – Ett Sociokulturellt Perspektiv* Lund: Studentlitteratur s. 18-22

Trost, J. (2007) *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur. Upplaga 3:1

Vetenskapsrådet (2009) *Forskningsetiska principer - inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf

Vygotskij, L (1980) *Mind in Society* Harvard University Press, s. 24,86

Ängqvist, L. (2006). *Dansande ungdom – En etnologisk studie*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Litteratursökning

Syfte och frågeställningar

Undersökningens syfte är att utröna om och hur gymnasielärare i 'Idrott och Hälsa' använder dans i undervisningen, samt vilken syn de har på dans, både vad gäller innehåll och som verktyg och metod i undervisningen. Nedan följer studiens frågeställningar:

- Använder sig lärare av *dans* och i så fall på vilket sätt använder de *dans* i sin undervisning?
- Vilken syn har lärare på *dans* som metod och verktyg i sin undervisning
- Finns det något samband mellan hur lärare uppfattar elevers fördomar och/eller åsikter om *dans* och hur ofta det undervisas i *dans*?
- Hur ser lärare på *dans* och sin egen förmåga när det kommer till deras yrkesroll?

Vilka sökord har du använt?

Dans, Idrott och hälsa, idrottsundervisning, swedish, sweden, role of dance, dance, PE, Physical Education, teaching, secondary Physical Education, School,

Var har du sökt?

GIH:s bibliotekskatalog, artikeldatabasen Ebsco, Google och Google Scholar

Sökningar som gav relevant resultat

Ebsco: Swedish Physical Education. Sweden Physical Education
Type of dance, Physical Education
Google: Role of dance secondary physical education
Google Scholar: Dance in school

Kommentarer

Vissa artiklar som använts har jag haft från tidigare studier och därmed kunnat använda igen. Dessutom har jag kunna använt dessa artiklar för att hitta liknande artiklar både vad gäller samma författare och vad gäller dessa artiklars referenser.

Det var svårt att hitta forskning på gymnasial nivå och därför är mycket tidigare forskning baserad på grundskolan.

Bilaga 2

Brev till informanter

Hej

Jag heter Jennifer och studerar till att bli lärare i idrott. Jag skriver nu på mitt examensarbete och undrar om just DU vill delta i min undersökning. Det kommer bestå av en enkät som du kommer få via mejl som du sedan väljer själv om du vill svara på den elektroniskt eller om du hellre vill skriva ut den och skicka till mig via post. Enkäten kommer ta cirka 15 - 20 minuter att fylla i och är på ungefär 2,5 st sidor. Jag skulle uppskatta enormt om du har möjlighet att avvara denna tid för att delta i undersökningen.

Snabbt svar uppskattas!

Har du några frågor är det bara att mejla dem så återkommer jag snarast.

Tack på förhand! Hoppas att DU kommer vara med och delta!

Jennifer Björhn

Bilaga 3

Enkät

KVINNA:

MAN:

HUR DEFINIERAR DU DANS?

VILKA OLIKA DELAR ANSER DU INGÅR I BEGREPPET DANS?

VAD ANSER DU ÄR VIKTIGA MOMENT I DIN UNDERVISNING?

HUR MÅNGA GÅNGER HAR DU DANS I DIN UNDERVISNING PER **KLASS** OCH **LÄSÅR**?

STRYK UNDER / FÄRGMARKERA DET ALTERNATIV SOM PASSAR BÄST

0-2 3-5 6-8 9-11 12+

VILKA OLIKA DANSERFORMER UNDERVISAR DU I?

VAR HAR DU INHÄMTAT DE KUNSKAPER DU HAR I DANS FRÅN?

HUR TRYGG KÄNNER DU DIG I ATT UNDERVISA I DANS?

STRYK UNDER/FÄRGMARKERA DET ALTERNATIV SOM PASSAR BÄST

OSÄKER

TRYGG

1

2

3

4

ANSER DU ATT DANS KAN ANVÄNDAS SOM ETT REDSKAP I DIN UNDERVISNING?

STRYK UNDER/FÄRGMARKERA DET ALTERNATIV SOM PASSAR BÄST

JA

NEJ

UTVECKLA/FÖRKLARA DITT RESONEMANG:

ANSER DU ATT ELEVER BÖR DANSA I ÄMNET IDROTT OCH HÄLSA?

JA

NEJ

ANSER DU ATT DET FINNS NÅGRA **POSITIVA** EFFEKTER MED DANSUNDERVISNING?

JA

NEJ

GE EXEMPEL:

ANSER DU ATT DET FINNS NÅGRA **NEGATIVA** EFFEKTER MED DANSUNDERVISNING?

JA

NEJ

GE EXEMPEL:

VILKA YTTRE FAKTORER PÅVERKAR DITT VAL AV ATT HA DANS I DIN UNDERVISNING ELLER INTE?

VAD UPPLEVER DU ATT ELEVER HAR FÖR INSTÄLLNING TILL DANS?

TRÅKIGT			ROLIGT
1	2	3	4
SVÅRT			LÄTT
1	2	3	4
ONÖDIGT			NÖDVÄNDIGT
1	2	3	4

ANSER DU ATT ELEVERS INSTÄLLNING PÅVERKAR DITT VAL AV DANS I UNDERVISNINGEN?

STRYK UNDER/FÄRGMARKERA DET ALTERNATIV SOM PASSAR BÄST

JA

NEJ

UTVECKLA/FÖRKLARA DITT RESONEMANG:

OM JA, PÅ VILKET SÄTT PÅVERKAR ELEVERNAS INSTÄLLNING DIN UNDERVISNING?

Tack för din medverkan!