



Dansundervisning i ämnet idrott och hälsa

- en studie om elevers kunskap, attityder och
inställning till dans i idrottsundervisningen.

Hanna Alsén

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN

Självständigt arbete avancerad nivå 109:2012

Utbildningsprogram 2009-2012

Seminariehandledare: Suzanne Lundvall

Handledare: Birgitta Fagrell

Examinator: Karin Redelius

Sammanfattning

Syfte:

Studiens syfte har varit att undersöka och analysera elevers kunskap och inställning till dans idrottsundervisningen.

Frågeställningar:

- Vad har elever i åk 9 för erfarenhet från dansmomentet i idrottsundervisningen?
- Skiljer sig inställningen och attityden till dansmomentet mellan pojkar och flickor i åk 9?
- Vilka är elevers uppfattningar om dansens effekter?
- Vad kan eleverna om dans?
- Vad har elever i åk 9 för attityd till dans som fenomen?

Metod:

Totalt har åtta semistrukturerade intervjuer genomförts med elever, fyra flickor och fyra pojkar i åk 9. Det material som användes var penna och papper, samt ljudinspelningsutrustning. En genomarbetad intervjuplan var färdigställd innan genomförandet. När intervjuerna var avklarade transkriberades ljudinspelningarna och tolkades med hjälp av en teoretisk utgångspunkt, i detta fall Antonovskys begrepp KASAM samt från ett genusperspektiv .

Resultat:

Eleverna i studien har få positiva erfarenheter från dansmomentet i idrottsundervisningen. Skälen kan vara att de inte har haft så mycket dans i skolan, och att den dansundervisning som eleverna har haft upplevs som ointressant, vilket gör att de har svårt att se någon mening med dansmomentet i skolan. En följd av detta är att kunskapsnivån är relativt låg hos de flesta elever och en del har en negativ attityd. Från ett genusperspektiv kan man urskilja att flickorna är mer positivt inställda till dansmomentet än vad pojkarna är.

Slutsats:

För att eleverna ska känna meningsfullhet till dansmomentet bör lärarna ta hänsyn till och utgå från elevernas intresse och önskemål om t.ex. val av dansstilar och musik. Eleverna bör även få vara mer delaktiga i planeringen av dansmomentet. För att tillgodose så många behov som möjligt skulle de kunna använda sig av progression i sitt arbete med dansmomentet. Eleverna behöver dessutom få ta del av kursplanen, så att momentet blir begripligt och att de förstår varför de ska ha dans i idrottsundervisningen.

Summary

Aim:

The purpose of the study is to examine and analyze students' knowledge and attitude to dance element in physical education.

Questions:

- What experiences do students in grade 9 have of dance in physical education?
- Do the approach and the attitude to dance differ between boys and girls in grade 9?
- What are students' perceptions of the effects of dance?
- What is students' knowledge of dance?
- What is grade 9 students' attitude to the dance as a phenomenon?

Method:

A total of eight semi-structured interviews were conducted with grade 9 students. The material used was pen and paper, and audio recording equipment. A thorough interview plan was completed before implementation. Once the interviews were completed, audio recordings were transcribed and interpreted on a theoretical basis, in this case Antonovsky's KASAM concept and from a gender perspective.

Results:

Pupils have few positive experiences from dance in physical education. Some reasons for this are that they do not have so much dancing in school, and the dance education that students do have is perceived as unattractive. Therefore students have difficulties in seeing the point of dancing in school. A consequence of this is that the level of knowledge is relatively low among most students, and some of the students' attitudes are negative. From a gender perspective, one can discern that the girls are more sympathetic to dance than boys.

Conclusion:

For the students to feel the meaningfulness to the dance element, teachers should take into account student interest and requests for choice of dance styles and music. Students should also be allowed to be more involved in the planning of the dance element. In order to meet as many needs as possible, they could make use of progression in their work with dance. Students also need to be aware of what it says in the steering documents, so that the element of dance is understandable and that students understand why they should be dancing in physical education.

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 introduktion och bakgrund	1
1.2.1 Läroplanen.....	2
1.2.2 Förr i tiden – en tillbakablick på dansens plats i skolan.	4
1.2.3 Centrala begrepp	5
1.3 Forskningsläge	5
1.3.1 Dansens plats i skolan	6
1.3.2 Elevers erfarenhet av dansundervisning i skolan	7
1.3.3 Dans sett från ett genusperspektiv.....	10
1.3.4 Dansens utvecklingsaspekter.....	12
1.3.5 Idrottslärares ansvar	13
1.3.6 Dansmomentets vs bollspelets plats i idrott och hälsa	15
Sammanfattning	16
4 Hypotes:	17
1.5 Syfte och frågeställningar.....	18
1.6.1 KASAM	18
2 Metod	20
2.1. Metodval.....	20
2.1.1 Mall till intervju	21
2.1.2 Tillförlitlighet och giltighet.....	21
2.1.3 Reliabilitet	21
2.1.4 Validitet.....	22
2.1.5 Urval.....	23
2.1.6 Etiska aspekter.....	25
3. Resultat och analys.....	25
3.1 Elevernas erfarenheter.....	25
3.1.1 Elevernas attityder och inställning ur ett genusperspektiv	31
3.1.2 Uppfattningar om dansens effekter	32
3.1.3 Elevernas kunskap.....	34
3.1.4 Elevernas attityd till dans som fenomen	38
4 Sammanfattande diskussion	38
4.1 Metoddiskussion.....	41
4.2 Slutsats	42
4.3 Fortsatt forskning	43
Käll- och litteraturförteckning.....	44

Bilaga 1 Käll- och litteratursökning

Bilaga 2 Intervjuguide

Bilaga 3 Missiv

1 Inledning

1.1 introduktion och bakgrund

Intresset till den här studien väcktes när jag genomförde en progressionsserie i dans under en tidigare verksamhetsförlagd undervisningsperiod. Progressionsserien genomfördes under tre lektioner i flera klasser på högstadiet. Den första lektionen var planerad på grundläggande nivå och de andra två lektionerna var mer avancerade. När jag presenterade de tre danslektionerna var elevernas första reaktion ett blankt nej! En positiv inställningen hos eleverna utvecklades emellertid mer och mer. De upplevde rörelseglädje och utvecklade kroppsmedvetenhet allt eftersom tiden gick och de fick kunskap och erfarenhet av dans. Eleverna kände att de blev bättre och därmed mer positivt inställda. Jag insåg då att de nästan inte hade någon tidigare erfarenhet av dans.

I kursplanen för idrott och hälsa finns tydliga mål direkt riktade mot momentet dans och flera mål berör indirekt dansmomentet. Ändå pekar många studier på att det ingår generellt lite dans i idrottsundervisningen (Skolinspektionens rapport 2010). Jag började fundera på hur idrottslärares inställning till dans såg ut, vilket resulterade i att jag skrev min uppsats på grundläggande nivå om hur lärares intresse och kunskap i dans påverkar deras undervisning. I uppsatsen berörde jag även vilka inre och yttre faktorer som påverkar dansundervisningen. Förutsättningarna för de yttre faktorerna sätts på politisk nivå, detta påverkar i sin tur idrottslärares, för att i sista ledet beröra eleverna.

Jag vill med den här uppsatsen synliggöra elevernas kunskap och inställning till dansmomentet i idrottsundervisningen. Därför kommer den här studien att undersöka vad eleverna i åk 9 har för kunskap, tidigare erfarenhet, attityd och inställning till dansmomentet i idrottsundervisningen. Studien kommer även att undersöka om inställningen och attityden till dansmomentet skiljer sig mellan pojkar och flickor.

Av egen erfarenhet anser jag att dansmomentet behöver utvecklas såväl pedagogiskt som didaktiskt i skolorna. Faktorer som val av övningar, musikstilar och dansstilar påverkar troligtvis elevernas inställning. Det som framgick i min förra studie var att bugg, vals och foxtrott är de dansstilar som idrottslärares lär ut till eleverna i dag. Det är den dansbakgrunden som de har med sig från sina utbildningar. De tre dansstilarna har även vi

idrottslärarstudenter fått lära oss på GIH, liksom de studenter som studerar till idrottslärare på universitetet. Mot bakgrund av nämnda orsaker och faktorer vill jag denna studie rikta intresset mot eleverna.

När man nämner ordet dans så leder detta kanske till associationer och minnen av egna erfarenheter och upplevelser. Enligt Monika Thedin är dans känsloladdat. Hon menar att vissa avskyr dans medan andra blir lyckliga av det (Thedin 2008, s. 18). Dans förekommer inom flera områden. Det kan vara alltifrån scenisk konstform till dans inom skolan och även inom den medicinska och psykiatriska vården (Ibid). Idrottsundervisningen i skolan har många olika moment och oändligt många möjligheter. Men olika fysiska aktiviteter passar olika bra för olika individer. I skolan finns det många individer, med olika erfarenheter och kunskaper. Det är därför viktigt, tror jag, att undervisningen är varierad, detta för att tilltala och stimulera så många elever som möjligt.

1.2.1 Läroplanen

Förr i tiden var idrottsundervisningen uppdelad efter kön. Pojkarnas idrottsundervisning utgjordes av spänst, styrka och stil medan flickornas idrottsundervisning utgjordes av dans, estetik och gymnastik (Lundquist Wanneberg 2004). Först 1980 infördes jämställdhet som en del i skolans värdegrund vilket resulterade i ett uppdrag för lärare som innebar att de skall arbeta för att motverka traditionella könsmonster. Samundervisning i idrott för pojkar och flickor infördes (Lundvall & Meckbach 2003, s. 51ff). Idag föreskriver läroplanen, (Lgr 11) att barn och ungdomar ska få en likvärdig utbildning. Gertrud Ericson (2000) menar att ”tidsandan skiftar och ändrade krav i samhället leder till förändrade krav på skolan. Genom förändringar i skolans läroplan har tyngdpunkten successivt förskjutits från faktainläring till mer kommunikativa färdigheter” (Ericson 2000, s. 17).

Som idrottslärare har man en skyldighet att se till att alla moment finns med i undervisningen, därmed även dans. I förra kursplanen (Lpo 94) fanns tydliga uppnåendemål och strävansmål som berörde dansmomentet. Av de åtta strävansmålen som kursplanen Lpo 94 presenterade kan man i dansundervisning indirekt och direkt arbeta med fem av dessa mål. Den nya kursplanen Lgr 11 har ett centralt innehåll som tydligt ramar in ett ämnesinnehåll i dans. Den innehåller klara och tydliga kunskapskrav som eleverna ska uppnå. Enligt den nya läroplanen Lgr 11 är det viktigt att eleverna utvecklar och skapar en god kroppsuppfattning och tilltro till sin egen fysiska förmåga. Där står också att eleverna genom undervisning ska få möta många

olika slags aktiviteter samt att eleverna ska ges möjlighet att utveckla sin samarbetsförmåga och respekt för andra. Grundskolans undervisning ska även skapa förutsättningar för alla elever att under hela sin skoltid, kontinuerligt delta i skolans fysiska aktiviteter (Lgr 11). Det är mycket i kursplanerna som kan kopplas till dans. Den övergripande läroplanen anger även vissa relevanta perspektiv som skolans ämnen på olika sätt ska beröra. Några exempel är skapande, kreativitet och självständighet. Kopplingarna är visserligen tolkningsbara, men de finns ändå där. Eftersom de berörda eleverna i den här studien har undervisats både efter den gamla läroplanen Lpo 94 och undervisas i dag efter den nya läroplanen Lgr 11 ger jag en presentation av vad som ingår i kursplanerna för ämnet idrott och hälsa:

Centralt innehåll i kursplanen för årskurs 7-9

Rörelse

- ”Komplexa rörelser i lekar, spel och idrotter, inomhus och utomhus, samt danser och rörelser till musik”
- ”Styrketräning, konditionsträning, rörlighetsträning och mental träning. Hur dessa aktiviteter påverkar rörelseförmågan och hälsan”
- ”Traditionella och moderna danser samt rörelse- och träningsprogram till musik” (skolverket)

Hälsa och livsstil

- ”Hur individens val av idrotter och andra fysiska aktiviteter påverkas av olika faktorer, till exempel av kön”
- ”Olika definitioner av hälsa, samband mellan rörelse, kost och hälsa” (Ibid)

Kunskapskrav

- ”I danser och rörelse- och träningsprogram till musik anpassar eleven till viss del sina rörelser till takt, rytm och sammanhang” (Ibid)

Eftersom de berörda respondenterna i olika grad har styrts av kursplanen Lpo 94 i åtta år är det relevant att presentera målen i kursplanen för ämnet Idrott och hälsa. I kursplanen Lpo 94 för idrott och hälsa finns det tydliga mål, både uppnåendemål och strävansmål. Här presenteras fem av de åtta mål som man direkt eller indirekt kan koppla till dansundervisningen. Det är dock upp till idrottslärarna att tolka målen.

Skolan skall i sin undervisning i idrott och hälsa sträva efter att eleven:

- ”utvecklar sin fysiska, psykiska och sociala förmåga och en positiv självbild”(Ibid)
- ”utvecklar en god kroppsuppfattning och kunskaper som gör det möjligt att se, välja och värdera olika former av rörelse ur ett hälsoperspektiv, stimuleras till ett bestående intresse för regelbunden fysisk aktivitet och tar ett ansvar för sin hälsa”(Ibid)
- ”utvecklar och fördjupar sin rörelseförmåga och lust att röra sig samt stimuleras att ge uttryck för fantasi, känslor och gemenskap” (Ibid)
- ”utvecklar förmågan att leka, motionera och idrotta på egen hand och tillsammans med andra” (Ibid)
- ”lär känna olika former av lekar, danser och idrottsformer i olika kulturer samt får en inblick i idrottens historia” (Ibid)

1.2.2 Förr i tiden – en tillbakablick på dansens plats i skolan.

Dans är en universell uttrycksform, där kroppen får tala sitt eget språk. Det är troligtvis människans tidigaste konstnärliga yttring (Ericson 2000, s. 16). Genom dans kan barnen lära känna både sin egen kultur och andras, vilket är viktigt i det mångkulturella samhälle som vi lever i idag. Dansens roll har förändrats genom tiderna. I den västerländska kulturen har den genomgått förändringar i och med samhällsomvandlingen från bondesamhället och industrisamhället till informationsamhället (Ericson 2000, s. 17). Inställning, kunskap och syn på idrottsundervisningen har även den förändrats mycket de senaste 50 åren, inte minst kunskapssyn och inställning till dansmomentet i skolans idrottsundervisning. Michael Gard menar att både dans och idrott liksom kroppsliga ideal har sin egen historia. De är båda formade av komplexa kunskaper om hur kvinnor och män ska röra sig, både på egen hand och tillsammans med andra (Gard 2003, s. 116).

I kursplanerna Lgr 62 och Lgr 69 föreskrevs att flickor och pojkar ska ha separerad undervisning. Dans och fristående gymnastik kopplades till kvinnlighet medan fysisk konditionsträning och spel kopplades ihop med manlighet (Larsson, Fagrell & Redelius 2009,

s.3). År 1980 lanserades en ny nationell läroplan, med en ny nationell kursplan för idrott. Namnet förändras från gymnastik till idrott vilket anger en ny riktning vad beträffar både innehåll och syfte (Ibid). Det var först när denna läroplan trädde i kraft som samundervisning blev den stipulerade undervisningsformen vars syfte var att motverka de traditionella könsrollerna. Med samundervisningen följde stora förändringar som fick en rad konsekvenser. Bl.a. kom innehållet i idrottsundervisningen att domineras av de aktiviteter som pojkar tidigare utövat. Den estetiska delen i flickornas gymnastik försvann praktiskt taget från den svenska läroplanen (Larsson, Fagrell & Redelius 2005, s. 2-3).

1.2.3 Centrala begrepp

Dans

Enligt nationalencyklopedins definition är dans:

”rörelser till rytm och melodi, rörelser som ges en speciell form och utförs i viss tid och visst rum” (NE2012)

Genus

Nationalencyklopedins definition av genus:

”begrepp inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning och teoribildning som används för att förstå och urskilja de föreställningar, idéer och handlingar som sammantagna formar människors sociala kön” (NE2012)

Vad som anses som mycket eller lite dans är en individuell definitionsfråga. I den här studien utgår jag från mina egna erfarenheter och åsikter. Mycket dansundervisning är enligt min mening om idrottsläraren genomför mer än 10 idrottslektioner per år. Allt annat anser jag vara lite dansundervisning.

1.3 Forskningsläge

Eftersom den här studien syftar till att undersöka och analysera elevers kunskap, attityd och inställning till dansmomentet i idrottsundervisningen, kommer en presentation av tidigare forskning att redovisas som berör dessa områden. Dessutom gör jag en presentation om dansmomentet ur ett genusperspektiv, utifrån pedagogens roll och ansvar samt pekar på några

utvecklingsaspekter. Forskning inom dessa områden är relevanta för den här studien och skapar en bild av hur momentet bearbetas och kan bearbetas i idrottsundervisningen.

1.3.1 Dansens plats i skolan

Dansmomentet i idrottsundervisningen har genom tiderna haft en roll i skymundan. Studier som har genomförts visar och flera forskare menar att momentet dans idag fortfarande inte har lika stor plats i idrottsundervisningen som många andra moment (Skolinspektionen 2010; Sanderson 2001). Flera forskningsrapporter tyder på att tiden som läggs på dans grundas mycket på lärarnas intresse och attityder (Ängquist 2006, s. 49). Lorenzi (2010) beskriver hur idrottslärarna förhåller sig till ämnet. Han menar att pedagogernas egen kunskap och utbildning i ämnet gör att dansmomentet ofta väljs bort. Detta för att lärarna i idrott och hälsa själva inte fått tillräcklig undervisning i momentet, vilket medfört att de inte känner sig säkra på sig själva och trygga i att undervisa i momentet (Lorenzi 2010, s. 6).

Statistiken visar dock att dansen har fått mer plats i skolan under senare tid. 1968 motsvarade dansmomentet knappt 5 % av de olika momenten i idrottsundervisningen. 1984 motsvarade dansmomentet drygt 5 %. Undersökningen som gjordes 2001 visar att dansen utgjorde lite mer än 12 % av de olika momenten som ingick i idrottsundervisningen (Larsson & Redelius 2004, s. 51ff). Trots denna ökning har dansen fortfarande inte någon större plats i idrottsundervisningen.

I skolinspektionens rapport som genomfördes 2011 granskades drygt 300 lektioner i idrott och hälsa i årskurs 7-9 på över 170 grundskolor. Syftet med rapporten var att ta reda på vilka aktiviteter som förekom under lektionerna, om lärarna var behöriga samt att få en uppfattning om elevernas närvaro och om eleverna var aktivt deltagande (Skolinspektionen 2011, s. 1). Det framkom att av de drygt 300 lektionerna som Skolinspektionen tog del av utgjorde dans, friidrott, simning, friluftsliv, orientering och livräddningsövningar tillsammans 20 %. Estetiska rörelser utgjorde 1 %. Bollspel uppgick till 65 % av lektionerna, vilket var den klart dominerande aktiviteten (Ibid, s. 4). Skolinspektionen framhäver att:

Det är värt att notera är att begreppet bollspel inte finns med i kursplanen. Dominansen av bollspel innebär att de elever som är intresserade av idrott får sina intressen väl tillgodosedda i undervisningen, medan de som till exempel hellre ägnar sig åt aerobics eller dans inte får sina intressen lika väl tillgodosedda. Det kan då bli svårare att få dem intresserade av undervisningen.

Andra aktiviteter, till exempel dans, estetisk rörelse, friluftsliv och orientering, förekom mycket sällan – trots att de nämns särskilt i kursplanen. Var och en av dessa aktiviteter förekom bara på 3-5 procent av lektionerna (Ibid, s. 4).

1.3.2 Elevers erfarenhet av dansundervisning i skolan

Forskning visar att motivation är en viktig delkomponent för att elever ska arbeta och engagera sig för att få ut något positivt i dans. Följande faktorer kan enligt Bond & Stinson stimulera till att underordna sig det hårda arbete som krävs för framgång i dans nämligen: emotionell koppling och personligt intresse, samt en känsla av att dansen har en positiv inverkan. Eleverna behöver utmaningar som motsvarar deras egen skicklighet och en tro på att ansträngning skall löna sig. Eleverna måste få känna framgång och utveckling vilket i sin tur ger en känsla av självständighet och personlig kontroll (Bond & Stinson 2007, s. 19-20).

Patricia Sanderson (2001) har genomfört en omfattande studie, där hon undersökt ungdomars attityder till dans och hur dessa kan variera med ålder och kön. Totalt ingick 1668 elever, 735 pojkar och 933 flickor, 11-16 år gamla i studien som genomfördes med hjälp av en enkät. Undersökningen omfattade 19 skolor i hela England (Ibid s. 117). Patricia Sanderson (2001) menar att attityder inte är något som är medfött, utan något som man lär sig. Det är allmänt erkänt att familjen har ett stort inflytande på barnets attityder. När barnen blir äldre är det dock medierna som har den största inverkan på attityder och värderingar. Hur dessa faktorer, föräldrar och media, påverkar ungdomarna bör tas med när man reflekterar över ungdomars dansupplevelser (Ibid, s. 130). Hon menar också att attityder till olika aspekter av dans etableras i början av högstadiet och inte ändras så mycket under de följande åren (Ibid s. 126). Patricia Sanderson (2001) anser att ungdomars fritidsintresse i dans är relativt högt, men att möjligheten till utveckling i skolan är mycket begränsad (Ibid s. 118). Hon påstår att dans är ett ämne som har lite utrymme i läroplanerna för praktiskt taget alla europeiska länder, inklusive England. Det finns, säger hon, tydliga bestämmelser i den nationella läroplanen för musik och konstutbildning, som båda är obligatoriska i åldrarna 11 och 13. Ändå finns det enligt Sanderson inga tecken på utveckling av estetiska kunskaper och förståelse från dessa erfarenheter. Hon menar att det inte finns någon tillväxt i positiva attityder till dans under elevernas skolgång (Ibid s. 126).

Laura, Z. Ritchie, G (2008) beskriver i en artikel en idrottslärare som menar att pedagogerna, i detta fall idrottslärarna måste anpassa sig efter elevgrupperna för att skapa goda erfarenheter.

Idrottsläraren i den här studien märker att eleverna ser fram emot att ha dans, både flickor och pojkar. Hon menar att om man vill göra dans meningsfullt för alla elever och motivera dem att uppnå lärandemål i idrottsämnet, får man möta dem där de är. Den didaktiska delen bör vara mer kulturellt relevant, det vill säga att pedagogerna väljer innehåll, i detta fall danser och musik som eleverna känner igen från sin kultur, detta för att tillvarata deras intresse. Hon har arbetat med enkla metoder som att välja musik som eleverna känner till, visa moderna klipp från olika danser och musikuppträdanden för att väcka deras intresse och påminna eleverna om att dans kan vara riktigt coolt. Hon menar att man genom lämplig utveckling av innehåll och användning av meningsfulla händelser kan fånga elevernas uppmärksamhet och väcka deras intresse. Lärandeelement byggs upp av en meningsfull händelse som väcker eleverna intresse, vilket motiverar dem att prestera bra (Laura & Ritchie 2008, s. 25-28).

Karen E. Bond & Susan W. Stinson har gjort en studie av unga människors upplevelser i dans kopplat till skolan. Det är en omfattande studie där de har samlat material från över 700 barn och ungdomar. Urvalet inkluderar kön, etnicitet, ålder, grad av danserfarenhet och ursprungsland. Gemensamt är att eleverna har engelska som modersmål. De flesta elever hade erfarenhet av västerländska dansformer (Ibid s. 3). Studien visar att majoriteten av eleverna anger en hög motivation till dans, men det finns även de som skildrar en rad olika hinder, bland annat rädsla, brist på förtroende och motvilja. Forskarna samlade in ord, ritningar och kroppsliga uttryck som beskriver ungdomarnas inställningar till dansundervisning. Det framgår att dans väcker mycket känslor. En flicka i rapporten från Sydafrika beskriver sina upplevelser av dans på följande vis: ”Dans kan vara orsaken till frustration, smärta och besvikelse, MEN jag känner lycka och glädje när jag har uppnått något eller nått ett mål. De känslorna åsidosätter de dåliga delarna” (Ibid, flicka från Sydafrika 13-17 år). En yngre elev visar motstridiga känslor som uttrycks på följande vis: ”Jag känner mig väldigt nervös och väldigt lycklig” (Ibid, elev åk 3 s.17)



Figure 9. Help!!

I figur 9 visar flickan både rädsla (anges med rubriken "Hjälp") och lycka (anges med ett leende).

Rädsla är förmodligen den mest kraftfulla hämmare för engagemang i dans, i synnerhet rädsla för hur andra kommer att reagera. Önskan om att prestera kan skapa ångest om eleverna är rädda för att de inte kommer att uppnå sina mål. Denna rädsla kan till och med hindra dem från att försöka (Ibid s. 4). "Inget jag gör blir rätt så jag tänker inte ens försöka" (Ibid, flicka från high School i North Carolina, USA s.5). "Jag är inte tillräckligt bra" (Ibid, flicka i åldern 11-18 år från en studio i North Carolina, USA). Eleverna bekräftade på olika sätt sina dåliga erfarenheter av dans i skolan ofta i samband med brist på kompetens: "När du är framför människor som du inte känner är man rädd att de ska skratta åt dig och få dig att känna sig illa till mods" (Ibid, 11-14 åriga pojkar och flickor från en kommunal skola i North Carolina, USA).

"När vi utför dans i klassen framför alla blir man nervös för att man ska förstöra för gruppen och att alla ska bli arga" (Ibid, 11-14 åriga pojkar och flickor från en kommunal skola i North Carolina, USA).

Man kan se ett samband med ungdomars erfarenhet och inställning till dansmomentet i svenska skolor. Karin Redelius (2004) har medverkat i en studie där hon undersöker ämnet Idrott och hälsa bland elever i grundskolans senare år. Den visade att många elever i grundskolans senare år känner sig utsatta och dåliga på idrottslektionerna. Det framgår att de som känner sig duktiga inom ämnet tycker mycket om Idrott och hälsa, medan de som känner sig osäkra och dåliga inte tycker särskilt mycket om Idrott och hälsa (Redelius 2004, s. 172). Eftersom ämnesinnehållet bör stimulera till fortsatt fysisk aktivitet måste undervisningen vara

väl genomtänkt. ”Ämnet idrott och hälsa ska ge eleverna en god självbild och inspirera till fortsatt fysisk aktivitet” (Ibid).

På frågan om elevers uppfattning om hur ofta de enskilda aktiviteterna förekom på lektionerna framgår det att över 70 % av eleverna svarade att de endast en eller ett par gånger per år, alternativt aldrig, hade aktiviteter som dans och aerobic (Redelius 2004, s. 157). Bland de aktiviteter som flickor tycker bäst om utgör bollspel på 46 % och dans 26 %. Däremot bland de aktiviteter pojkar tycker bäst om utgör bollspel 67 % och dans 2 % (Ibid, s. 158).

1.3.3 Dans sett från ett genusperspektiv

Som jag tog upp i bakgrunden har genusordningen stor betydelse för dans. Förr i tiden kom dans och fristående gymnastik att relateras till flickor/kvinnor medan spel och fysisk konditionsträning kom att kopplas till manlighet (Larsson, Fagrell & Redelius 2009, s. 3). Ända fram till 1980 angavs i kursplanerna för kroppsövningsämnet att pojkar och flickor skulle ha separat undervisning efter årskurs 5. Därefter blev samundervisning den stipulerade undervisningsformen med syftet att jämna ut könsrollerna (Lgr 80 samt Ibid).

Michael Gard (2003) menar att både idrott och dans, som former av kroppsliga praktiker har sin egen historia. Idrott och dans är formade av komplexa kunskaper om hur kvinnor och män ska röra sig, både på egen hand och tillsammans. Han menar att det finns ”regler” som styr vem, hur, när och varför de kan röra sig. Han förespråkar en undervisning där investeringar i kunskap om olika sätt att röra sig (Gard 2003, s.116) är central. I sin artikel utforskar Gard begreppet ”könade investeringar”. Studien handlar om hur människor använder sina kroppar. Vad står på spel när människor väljer ett sätt att använda sina kroppar snarare än ett annat? Författaren anser att skillnader mellan sociala grupper är ett uttryck för social orättvisa.

En kropps förmåga att agera anses inte som ett bevis på självständiga, oberoende organ, utan som bevis på en kroppskultur, utbildning och deltagande i samhällseliga och kultiverade sätt att röra sig” (Ibid s. 116).

Michael Gard (2003) beskriver i sin artikel en kille i 20 års ålder som brinner för att dansa. Han förklarar att det alltid har känts som att han har behövt försvara och kompensera sitt val att dansa p.g.a. samhällets förutfattade meningar. Dans är en kultur där danskonstnärer till övervägande del är kvinnor, detta i kombination med den begränsade möjligheten för pojkar att få positiva danserfarenheter i skolan kan vara en bidragande faktor till att pojkar visar mer

negativa attityder till dans än flickor. Det finns också få manliga danslärare och därmed få förebilder (Sanderson 2001, s. 129). Enligt Patricia Sanderson (2001) verkar det vara mer regel än undantag att ha en negativ syn på manliga dansare bland pojkar. Det har enligt henne dessutom visat sig att många manliga idrottslärare förstärker dessa negativa attityder (Ibid, s.129). ”Det verkar som traditionell dansutbildning anses lämpligt endast för kvinnliga ungdomar” (Sanderson 2001, s. 117).

I en svensk studie där skolungdomar har intervjuats framgår det att hälften av pojkarna inte tycker om dans (Larsson & Redelius 2004, s. 164). Även i en avhandling av Gertrud Ericson (2000) kan man läsa att attityden till dans skiljer sig mellan pojkar och flickor. Det visade sig i hennes studie att majoriteten av flickorna uttryckte en positiv inställning till dans, medan pojkarna visade en tvekan och avvisande attityd till dans (Ericson 2000, s. 28). Ett annat resultat från hennes studie visade att: ”Flickornas prestationer redan från början låg högre än pojkarnas och ökade i individuella moment, medan pojkars prestationer ökade under läsåret både när de dansade individuellt och i par” (Ibid, s.31).

Enligt Patricia Sanderson (2001) finns en mer positiv syn på dansen i både afro-karibiska och asiatiska samhällen. Enligt hennes forskning har en man vid namn Harland et al. (1998) rapporterat positiva attityder från asiatiska pojkar. Förbättringen av pojkars attityder till dans har blivit ett viktigt mål för Arts Council of England "danskonsnärer i utbildningens program" under de senaste två decennierna (ACE, 1997; Briginshaw et al; Sanderson 2001, s. 120).

Sandersons (2001) undersökning visar att pojkarna var positivt inställda till vissa typer av dansformer. Hon menar att det finns vissa typer och stilar av dans som provocerar fram extrema negativa attityder (Ibid s. 129). Därför bör uppmärksamhet ägnas åt kursplanernas innehåll. Målet är att det ska tilltala både pojkar och flickor. Hon ifrågasätter snäv tolkning av "konsten i skolorna" av både lärare och politiska beslutsfattare, som utesluter en stor del kreativa dansstilar som utvecklats under fritidsaktiviteter. ”Det är allmänt accepterat att det pedagogiska värdet av dans ligger främst i dess bidrag till estetiska utveckling” (Sanderson 2001, s. 118). Frånvaron av attitydförändring kring de estetiska ämnena hos båda könen i åldrarna 11 och 16 återspeglar emellertid de begränsade möjligheter som finns för dansupplevelse i skolan. Hon menar att det finns ett behov av mer fokuserad undervisning i

skolorna idag, och att den specifika könsrelaterade attitydskillnaden som föreligger skapar möjligheter för utveckling av läroplaner (Ibid s. 117).

Bond E. K & Stinson W.S. (2007) beskriver en undersökning där man tittade på i vilken utsträckning elevernas intresse (högre hos flickor) svarade för skillnader i lärande mellan pojkar och flickor i högstadiet, där de skulle genomföra ett squaredansprojekt. Flickorna ökade sina kunskaper i större omfattning än pojkarna och färdigheter under projektets gång. Slutsatsen var att flickornas större personliga intresse var orsaken. Eleverna kommer att vara mer motiverade att lära sig det som de är intresserade av. Författarna menar att det är uppenbart, men att elevernas intressen inte kan vara en del av läroplanen (Ibid s. 19).

1.3.4 Dansens utvecklingsaspekter

Enligt Lgr 11 är det viktigt för eleverna att utveckla och skapa en god kroppsuppfattning.

- ”grundskolans undervisning ska skapa förutsättningar för alla elever att under hela sin skoltid, kontinuerligt delta i skolans fysiska aktiviteter”(skolverket).
- ”Verksamheten skall bidra till att eleverna utvecklar en god kroppsuppfattning och tilltro till sin egen fysiska förmåga”(Ibid).

Att utveckla en god kroppsuppfattning kan man göra på flera olika sätt och dansundervisning skulle kunna vara ett bland förstås många andra redskap att använda sig av. Digerfeldt (1990) menar till exempel att lek och dans i kombination med varandra utvecklar kroppsuppfattningen hos barn (Ibid s. 17).

Ericson (2000) visar i sin avhandling att enligt skolpersonal och föräldrar hade dansundervisning påverkat barnens utveckling positivt. Nedan följer några exempel på utvecklingsaspekter: 1) motorisk färdighet och kroppsmedvetenhet; 2) samarbete i grupp och som en social aktivitet där pojkar och flickor kan umgås på ett naturligt sätt; 3) självuppfattning och självkänsla, kreativitet, koncentration och välbefinnande; och 4) rytm- och taktkänsla” (Ericson 2000 s. 45).

Vad beträffar elevernas personliga utveckling ansåg Ericson dessutom att dansen kunde ge möjlighet till kommunikation (icke verbal) som ledde till att barn, oavsett språk kunde delta på samma villkor samt att eleverna blev bättre på att ta emot instruktioner vilket i sin tur medförde att de kunde utföra uppgifter (Ibid). Lärarna kunde se positiva effekter vad beträffar koncentration, rytmkänsla och självkänsla hos eleverna. De positiva effekter som föräldrarna uppfattade var framförallt att deras barn blev gladare och att de tyckte bättre om skolan efter att dansundervisningen hade startat (Ibid s. 16).

En studie som har genomförts i USA, där G. Lorenzi (2010) har undersökt huruvida det gynnar eleverna att ha dans i Idrott och hälsa kommer fram till liknande resultat. Han menar att det är utvecklande för såväl lärare som elever att arbeta med dans. Alla får möjlighet att arbeta mer praktiskt och får även möjlighet att vara kreativa (Lorenzi 2010, s. 6). I sin artikel beskriver Lorenzi hur samarbetet i olika grupper växer fram i och med att eleverna lär känna varandra och får en bättre kroppskänedom. Lorenzis (2010) undersökning visar att eleverna även arbetar bättre i andra ämnen då dansen kom in som en större och mer betydande del i undervisningen i Idrott och hälsa (Ibid, s.7).

Ytterligare en studie har gjorts i Australien. Deltagarna var både män och kvinnor i åldrarna 14-26 år. I intervjuerna framkom det att dans gynnar självförtroendet, både beträffade deras egna kroppar och det sociala. Dansen ger folk möjlighet att främja den fysiska aktiviteten som kan bli ett bestående intresse. Man har även möjlighet att utforska och bevara kulturella värden med hjälp av dans. (Gardner, Komesaroff & Fensham 2008, s. 703)

”Att kunna dansa känns fantastiskt! När vi går på bröllop eller dop, vågar inga andra gå upp och börja dansa, eftersom de inte vet hur man gör. Men jag står på dansgolvet hela tiden och kan genomföra flera olika danser, eftersom att jag kan behärska alla” (Ibid, pojke 14 år, s.704). ”När jag kommer hit så släpper jag allt, det får mig att känna som om jag var någon annan stans, som i en annan värld (Ibid, flicka 15 år, berättar hur det känns att komma till danslektionen” s.706).

1.3.5 Idrottslärarens ansvar

För att de specifika målen i kursplanen som berör dans ska kunna uppnås och att dansundervisning i skolan ska kunna bedrivas under lektionerna i Idrott och hälsa krävs det att idrottsläraren tar sitt ansvar. Olika vetenskapliga studier visar att orsaken till att det ofta är lite

dansundervisning i skolorna jämfört med andra moment, beror på lärarnas inställning, intresse och bristande kunskap inom området. Yrkesverksamma idrottslärare och idrottslärarstudenter anser sig ha goda kunskaper i bollspel och lägre kunskap i dans (Larsson & Meckbach 2007, s. 263). Håkan Larsson (2004) menar att idrott och hälsa beskrivs mycket kortfattat i den nationella kursplanen Lpo 94 då undervisningen övergått från innehållsstyrning till målstyrning. Detta menar han kan tolkas som att idrottslärarna inte får någon vägledning i den nationella kursplanen om hur undervisningen ska organiseras eller vad ämnet ska innehålla (Larsson & Redelius 2004, s. 205). Larsson menar att i dagens samhälle utövas styrning direkt genom någons vilja och intresse: ”Denna typ av styrning är inte centraliserad och kontrollerande, den är decentraliserad och fungerar självövervakande” (Larsson & Redelius 2004, s. 206).

Sandahl (2005) påstår också att idrottslärarnas intresse och den egna erfarenheten har stor betydelse. Det påverkar deras undervisning i ämnet Idrott och hälsa många gånger mer än idrottslärarutbildningen. En naturlig följd av idrottsintresset är att många idrottslärare är aktiva i föreningsidrotten inom sina respektive idrotter. Detta leder i sin tur till att idrottslärarnas specialintressen påverkar valet av lektionsinnehåll. Sandahl (2005) menar att konsekvensen av att de flesta idrottslärare har en bakgrund inom idrottsrörelsen och att deras inställning till idrottsämnet baseras på egna erfarenheter, är att undervisningen inriktas på aktiviteter som idrottsläraren själv är förtrogen med. Intresset kan vara avgörande för vilka mål som styr undervisningen och påverka lektionsinnehållet så tillvida att det styr vilka aktiviteter som idrottsläraren har med i sin undervisning (Sandahl 2005, s. 243). Eftersom idrottslärarens intresse har så stor inverkan på lektionsinnehållet innebär det att kursplanens betydelse hamnar i skymundan.

En artikel som Marie Nyberg har skrivit visar att danskunskaperna som idrottslärarna har med sig ofta är begränsade endast till det som ingått i lärarutbildningen. Därför uttrycker många idrottslärare att de är i behov av fortbildning inom dans (Nyberg 2009, s. 19). Lorenzi (2010) har genomfört en studie i USA där han har undersökt hur idrottslärarna ställer sig till ämnet, samt vilka faktorer som kan påverka bristen av dans i elevernas undervisning. Han menar att idrottslärarnas egen kunskap och utbildning i ämnet ofta gör att dansmomentet väljs bort. Anledningen tycks vara att idrottslärarna själva inte fått tillräcklig undervisning i momentet för att de ska känna sig säkra på sig själva för att undervisa momentet (Ibid, s.6).

Zavatto och Ritchie Gabbei presenterar i sin artikel hur man gör dans meningsfullt för alla elever och hur man motiverar dem att uppnå lärandemål i idrottsämnet. I deras artikel presenteras en idrottslärares reflektioner av hennes framgångsrika danslektioner. Hon märker att eleverna ser fram emot att ha dans, både flickor och pojkar. Vad som framträder är ett bra exempel på genomförandet av teorin i praktiken. Genom att använda moderna metoder och anpassa sig efter elevernas intressen inom dans menar idrottsläraren att det bidrar till elevernas motivation eftersom det är en lärdom som omfattar en komplex sammanflätning av psykomotoriska, kognitiva och affektiva element. Av lärande element utgörs en meningsfull händelse där eleverna är intresserade, och slutligen motiveras, att prestera bra (Laura & Ritchie 2008, s. 25-28). Idrottsläraren i studien använder sig inte så mycket av formell dans. Hennes undervisning i dansmomentet omfattar grundläggande danssteg och begrepp i flera olika moderna danser, i ett försök att vara mer kulturellt relevant i förhållande till många ungdomars intressen. Hennes första prioritet har varit att använda musik som eleverna känner till innan hon går vidare med de mer traditionella danserna.

Hon menar att det är viktigt att välja lektioner och metoder som behandlar kulturella identiteter. Kulturellt stimulerande undervisning grundas på val av innehåll (i detta fall danser) som eleverna känner igen från sin egen kultur och som tilltala deras intresse. Hon understryker att man som pedagog måste anpassa sig efter elevgrupperna för att skapa goda erfarenheter. Hon visar moderna klipp från olika danser och musikuppträdanden för att väcka intresse. Hon anser att man genom lämplig utveckling av innehåll och användning av meningsfulla händelser kan fånga elevernas uppmärksamhet och väcka deras intresse. Idrottsläraren i denna artikel använder sig av progression, för att skapa en logisk mening, som motiverar eleverna att ytterligare engagera sig i instruktionerna. Genom att eleverna gör framsteg från enkla till komplexa danser, menar hon att de då sannolikt kommer att behålla sitt engagemang. Hon använder sig av modern teknik där de bl.a. filmar elevernas danser, för att därefter reflektera och diskutera i grupp.

1.3.6 Dansmomentets vs bollspelets plats i idrott och hälsa

Bristen på kunskap i dansundervisningen kan vara en faktor som avgör mängden danslektioner i idrottsundervisningen. Det visade sig i en studie att idrottslärarstudenterna anser sig ha lägre kunskap i dans, medan de har goda kunskaper i bollspel (Larsson & Meckbach 2007, s. 263). Intervjuer som Håkan Larsson genomfört visar att det är lagbollspel som är den innehållsliga kategori som eleverna oftast uppger när de får frågan om vad de gör

på idrotten (Larsson 2004, s. 127). Även intervjuer som Karin Redelius har genomfört visar att bollspel är det enskilda moment som både pojkar och flickor tycker bäst om. I intervjuerna framgår det dessutom att hälften av pojkarna inte tycker om dans (Redelius 2004, s. 164). I Skolverkets utvärdering från år 2003 angav 80 procent av eleverna att bollspel var den vanligaste aktiviteten (Skolinspektionen 2011, s. 5).

Sammanfattning

En del av den forskning som jag tagit del av är övergripande och ger en helhetsbild av dansens plats i dagens samhälle och i idrottsundervisningen i skolorna. Det som är särskilt intressant för min studie sammanfattats här vilket kan ge läsaren en överblick av hur elevernas kunskap och inställning till dansmomentet i idrottsundervisningen ser ut. Man får även en uppfattning av vilka faktorer som påverkar deras attityder och hur det skiljer sig mellan pojkar och flickor.

Tidigare forskning belyser huruvida det gynnar eleverna att ha dans i Idrott och hälsa eller inte. Flera forskningsrapporter visar att dans kan ha positiva effekter på barn och ungdomar (Digerfeldt 1990; Ericson 2000; Lorenzi 2010). Det har visat sig att dans ökar självförtroendet, både vad beträffar elevers egna kroppar och det sociala samspelet. Efter att eleverna hade dansat blev deras humör bättre och de presterade även bättre i andra ämnen. En del forskning menar även att dansen kan ha en negativ inverkan på elever, dansen väcker mycket känslor: ”Inget jag gör blir rätt så jag tänker inte ens försöka” (flicka från high School i North Carolina, USA s.5). ”Jag är inte tillräckligt bra” (flicka i åldern 11-18 år från en studio i North Carolina, USA, Bond & Stinson 2007).

Om eleverna ska få ta del av de positiva effekterna som dans kan medföra krävs det att eleverna får möjlighet att utöva dans i skolan. Detta för att de ska kunna känna en emotionell koppling och skapa ett personligt intresse. Först då väcks motivationen och eleverna kan skapa positiva erfarenheter och positiva attityder. Patricia Sandersons (2001) forskning visar att attityder till olika aspekter av dans etableras i början av högstadiet och ändras inte så mycket under de följande åren. Trots att den gamla kursplanen Lpo 94 hade tydliga mål och den nya kursplanen Lgr-11 har ett centralt innehåll som tydligt omfattar dans som centralt innehåll visar olika vetenskapliga studier att dans inte har så stor plats i idrottsundervisningen jämfört med annat innehåll. Orsaken till detta tros bero på lärarnas inställning, intresse och

bristande kunskap inom området, vilket i sin tur leder till att de flesta elevers inställning och motivation inte är särskilt hög.

En del forskare menar att dansen behöver introduceras bättre i lärarutbildningarna eftersom idrottslärares egen kunskap och utbildning i ämnet ofta gör att dans väljs bort (Ängquist 2006; Lorenzi 2010). Som pedagog bör man kunna möta eleverna och motivera dem att uppnå de lärandemål som finns med i kursplanen för idrott och hälsa. Vissa forskningsrapporter visar att dans är känslomässigt laddat, därför måste man enligt tidigare studier göra undervisningen meningsfull (Laura & Ritchie 2008).

Den didaktiska delen bör vara mer kulturellt relevant dvs. att pedagogerna väljer innehåll (i detta fall danser) som eleverna känner igen från deras kultur. På så vis kan eleverna få en positiv erfarenhet och skapa positiva attityder till dansmomentet. Det finns dock en till aspekt att ta med, hur dansmomentet skiljer sig ur ett genusperspektiv. Dans och idrott, som former av kroppsliga praktiker har sin egen historia. De är båda formade av komplexa kunskaper om hur kvinnor och män ska röra sig, både på egen hand och tillsammans med andra. De flesta forskningsrapporter tyder på att pojkar visar mer negativa attityder till dans än vad flickor gör generellt (Sanderson 2001; Larsson & Redelius 2004; Bond & Stinson 2007). Det finns dock forskning som visar motsatsen.

I Patricia Sandersons (2001) studie kunde man se positiva attityder från asiatiska pojkar. Överlag är dock flickor mer positiva till dans än vad pojkar är. En bidragande faktor till det kan enligt forskning vara att dans är en kultur där danskonstnärer och lärare till övervägande del är kvinnor. I kombination med den begränsade möjligheten för pojkar att få positiva danserfarenheter i skolan så blir attityden negativ.

Forskning visar även att elevernas intresse, som är högre hos flickor svarade för skillnad i lärande mellan pojkar och flickor i högstadiet. Flickorna visade större ökning av kunskaper och färdigheter (Ericson 2000).

4 Hypotes:

Min hypotes är att eleverna inte har så mycket erfarenhet och kunskap i dans från idrott- och hälsaundervisningen. Därav tror jag att eleverna har en relativt låg/negativ inställning till

momentet. Vad beträffar skillnaden mellan könen tror jag att pojkar har en mer negativ inställning till dansmomentet än flickorna.

1.5 Syfte och frågeställningar

Syfte:

Studiens syfte har varit att undersöka samt analysera elevers kunskap och inställning till dans i idrott- och hälsaundervisningen.

Frågeställningar:

- Vad har elever i åk 9 för erfarenhet från dansmomentet i idrottsundervisningen?
- Skiljer sig inställningen och attityden till dansmomentet mellan pojkar och flickor i åk 9?
- Vilka är elevers uppfattningar om dansens effekter?
- Vad kan eleverna om dans?
- Vad har elever i åk 9 för attityd till dans som fenomen?

1.6 Teoretisk ram

För att öka förståelsen för hur begrepp, i detta fall lärande och kunskap, hänger ihop samt förhåller sig till varandra kan man utgå från en teoretisk ram. Den teoretiska ramen som kommer användas när jag analyserar resultaten i den här studien är Antonovskys KASAM-modell. Med hjälp av att använda KASAM-modellen som analytiskt verktyg är min avsikt att öka förståelsen för hur eleverna på ett emotionellt plan skapar sig ett förhållningssätt till dans och en uppfattning/attityd till dansmomentet i idrottsundervisningen. Som exempel kan nämnas erfarenhet, säkerhet, självförtroende, kunskap och förståelse.

1.6.1 KASAM

KASAM står för ”*känslan av sammanhang*” och innefattar tre delar som är i samspel med varandra. Dessa är och betyder:

- **Begriplighet** – innebär i vilken utsträckning man upplever att händelser i tillvaron, både den yttre och den inre, är konkreta, gripbara ordnade och strukturerade i stället för slumpmässiga och oförklarliga.

- **Hanterbarhet** – innebär att man har resurser att möta de krav och utmaningar som ställs i den situation man befinner sig i. Dessa resurser eller tillgångar kan vara fysiska redskap eller föremål, sociala relationer, kunskap eller kognitiv förmåga.
- **Meningsfullhet** – kännetecknas av en positiv förväntan på livet (framtidstro), att de situationer man möter känns utmanande och värda känslomässigt engagemang och intresse... (Antonovsky 2005, s.43 ff.).



Figur: KASAM

Aaron Antonovsky är grundaren till begreppet KASAM. Han levde 1923 till 1994 och var professor i medicinsk sociologi vid Ben Gurion University of the Negev, Beersheba i Israel (Antonovsky 2005, s.11ff). Han använde sig av begreppet KASAM som ett redskap i sitt salutogena synsätt, som ursprungligen söker förstå olika dimensioner i begreppet hälsa. I detta arbete används KASAM ur ett vinklat perspektiv, vilket innebär att undersöka hur eleverna uppfattar dansmomentet i idrottsundervisningen genom att se om de uppnår KASAM. Om eleverna känner att momentet är hanterbart, begripligt och meningsfullt så kommer de troligtvis ha en viss syn på dansmomentet som sannolikt är positiv genom sina erfarenheter och nuvarande upplevelser. Däremot om de i utsagorna inte ger uttryck för hanterbarhet, begriplighet och meningsfullhet innebär detta troligen att de inte uppfattar en känsla av

sammanhang. Saknar någon av dessa tre begrepp kommer de inte uppnå KASAM och förmodligen får de då en helt annan syn på dansundervisningen i skolan som förmodligen är mer negativ. Avsikten är att med hjälp av Antonovskys begrepp analysera om eleverna upplever någon känsla av sammanhang och om det påverkar deras lärande (som leder till erfarenhet) och slutligen attityd och inställning till dans.

Alla tre delkomponenter ”hanterbarhet, meningsfullhet och begriplighet” hänger ihop och är beroende av varandra. När jag analyserar elevernas attityder inställning, samt kunskap om och dans utgår jag från alla tre komponenter. Jag vill se om eleverna känner att de har resurser att möta de krav och utmaningar som ställs i den situation som de befinner sig i, och därmed se om deras kunskap påverkar deras inställning och attityder.

Min hypotes är att om eleverna förstår hur de ska dansa, om de får bra kunskap i momentet, samt kunskap om målen som står i kursplanen, ”*begriplighet*”, tror jag att de känner att de kan hantera situationen med god självkänsla, ”*hanterbarhet*”, och först då kommer de känna att dansen känns ”*meningsfull*”. Tillsammans bildar dessa tre begrepp KASAM. Om eleven får ihop dessa tre komponenter och uppnår en känsla av sammanhang påverkar det förmodligen både deras inställning och attityd på ett positivt sätt. Om någon av dessa tre komponenter saknas eller inte är i balans med varandra tror jag att synen på dansmomentet kan ändras till en mer negativ attityd som leder till att de inte vill ta till sig kunskapen fullt ut.

2 Metod

2.1. Metodval

Jag valt att använda mig av semistrukturerade intervjuer. Det innebär att samma frågor ställs till alla informanter, i detta fall elever i åk 9. Frågorna ställs på ett sådant vis att respondenterna har öppna svarsalternativ vilket ger alla en möjlighet att besvara frågorna utan att de styrs in i färdiga svarsalternativ. Svaren blir på så vis mer personliga, samt ger studien möjlighet att visa på nyanser och olikheter av deras uppfattningar. När man använder sig av intervju som metod är man oftast, som i detta fall ute efter kvalitet. Ett mindre antal respondenters personliga syn och erfarenhet avspeglas och deras inställning till problemområdet synliggörs. Sällan berörs en större målgrupp där man får ett mer generellt kvantitativt resultat. Jan Trost anser att: ”val av metod skall ske i anslutning till val av teoretiskt perspektiv och till den aktuella frågeställningen” (Trost 2005, s.15).

Anledningen till varför jag har valt att använda mig av intervju är att jag är intresserad av de kvalitativa aspekterna, det vill säga de individuella åsikterna från de representerade eleverna. När man genomför en studie finns det många olika metoder, som alla har för- och nackdelar och som passar för olika ändamål. Fördelar med intervju som metod är att man får en personlig kontakt med respondenten och har möjlighet att få mer omfattande svar. Man kan ställa följdfrågor om respondenten inte förstår frågan. Det är även en fördel att man vet vem som har svarat på frågorna. Som intervjuare har jag direktkontakt med respondenten och ett ansvar där jag kan hamna i besvärliga situationer. Ett exempel är om frågeställningen väcker minnen eller tankar hos respondenten måste jag som intervjuare kunna hantera situationen (Trost 2005, s.104). En nackdel med intervju kan vara att det är mycket svårt och tidskrävande att få kvantifierbar information, dvs. att man kan undersöka många på kort tid. Det är dock oftast inte avsikten när man väljer att använda sig av intervju som metod.

2.1.1 Mall till intervju

I den här studien har en intervjumall utformats så att den inleder med en kartläggningsfråga som inte är så känslig. Sedan smalnar området av till mer sakliga frågor, för att slutligen kunna gå in lite djupare med frågor som leder till flera följdfrågor. Man kan göra en liknelse vid en tratt. Vissa frågor är utformade på ett sätt som inte direkt är kopplade till syftet och frågeställningarna men leder till att svaren indirekt visar elevernas kunskaper och attityder. Till min hjälp har jag utgått från och strukturerat upp frågorna efter Kvaless intervjumall (Kvale 2009, s.150ff).

2.1.2 Tillförlitlighet och giltighet

Enligt Jan Trost härstammar idéerna om reliabilitet och validitet från kvantitativ metodologi. Han menar att det är malplacerat att kvantitativt försöka mäta reliabilitet och validitet vid kvalitativa studier (Trost 2005, s.113). Även Hassmén & Hassmén menar att reliabilitet och validitet enbart har använts utifrån ett kvantitativt perspektiv (Hassmén & Hassmén 2008, s. 135). Jag kommer dock att föra en diskussion om dessa två begrepp kopplade till min studie, även om det är mest relevant är att använda begreppen giltigheten och tillförlitligheten.

2.1.3 Reliabilitet

Jag vill förtydliga att resultatet i denna studie inte kan generaliseras. Svaren innefattar endast ett urval på en bestämd skola. Däremot kan många resultat från intervjuerna kopplas till

tidigare forskning, då många resultat i den här studien stämmer överens med andras resultat. Respondenterna var väl medvetna om studiens syfte och frågeställningar vilket höjer svarkvaliteten, och i sin tur höjer reliabiliteten. En annan faktor som påverkar reliabiliteten positivt är att jag har haft en intervjumall och själv genomfört alla intervjuer. Detta minskar risken för att intervjuerna genomförs och bearbetas på olika sätt. Frågorna i intervjumallen är tydligt utformade för att undvika missförstånd mellan intervjuaren och respondenten (Hassmén & Hassmén 2008, s. 256).

En tydlig intervjumall innebär att någon annan skulle kunna ta intervjumallen och göra om intervjun med ett likvärdigt resultat. Eftersom frågorna rör den personliga sfären skulle svaren troligtvis bli liknande om intervjun genomförs med samma respondenter. Skulle däremot samma intervju genomförs med andra respondenter skulle svaren dock troligtvis inte bli detsamma. I mina intervjuer har jag styrt respondenterna om de har börjat prata om ovidkommande saker för att intervjuerna ska vara så lika varandra som möjligt. När en intervju var genomförd transkriberades allt intervjumaterial direkt vilket leder till att alla intervjuer behandlades på samma sätt. Det kan dock vara en svaghet att det endast är en person som har bearbetat intervjuerna eftersom det blir en ensidig tolkning av respondenternas svar, det kan också vara svårt att inte påverkas av egna värderingar och åsikter.

2.1.4 Validitet

Faktorer som val av skola, utformandet av intervjufrågor samt metodval har bidragit till att höja studiens validitet. Till att börja med leder metodvalet till att resultatet ger en levande bild av hur det kan se ut i verkligheten. Innan de riktiga intervjuerna som presenteras i den här studien genomfördes, testade jag mina frågor genom att göra tre pilotstudier. Jag kunde då ändra och justera frågor i intervjumallen som visade sig vara något oklara och otydliga innan studiens genomförande. Eftersom intervjuerna innebär att man har direktkontakt med respondenten leder det till att man vet med säkerhet vem som har svarat på frågan. Som intervjuare kan man dessutom omformulera frågorna eller ställa följdfrågor om respondenten missförstår eller inte förstår frågan. Valet av skola var aktivt då den utvalda skolan inte har någon specifik inriktning på dans, vilket leder till att resultaten inte speglas av detta. De här olika faktorerna leder till att validiteten i studien blir högre, mer tillförlitlig och trovärdig. Det faktum att jag är påläst inom forskningsområdet leder till att intervjuguiden är baserad på tidigare forskning vilket förhoppningsvis ökar giltigheten på frågorna.

2.1.5 Urval

Den utvalda skolan där intervjuerna genomfördes är belägen norr om Stockholm. Det är en stor skola, som har barn från förskoleklass till årskurs nio. En av anledningarna till varför jag valde den skolan är för att jag har etablerade kontakter där genom tidigare genomförda vfu-perioder, samt att de idrottslärarna som intervjuades i min tidigare uppsats arbetar där. Det hade dock lika gärna kunnat bli en annan skola då jag totalt kontaktade 9 olika idrottslärare från 5 olika skolor. I mejlet till idrottslärarna förklarade jag vem jag var och vad jag skulle göra. Jag förklarade att jag skrev min uppsats på avancerad nivå, samt vad syftet med studien var. Därefter var jag tydlig med att informera om de etiska aspekterna, som att intervjun var anonym och att elevernas föräldrar behöver bli informerade. Vidare förklarade jag att intervjuerna tidsmässigt skulle röra sig inom ramen 20-30 min. Ingen svarade, varken på det första eller det andra mejlet som jag skickade, vilket ledde till att jag fick ringa och söka dem. Till slut fick jag tag på en lärare i den förstnämnda skolan som kunde tänka sig att "låna ut" sina elever under sina lektioner. Vi bestämde ett möte där jag kunde prata med eleverna för att se om någon kunde tänka sig att delta. Avslutningsvis bifogade jag min intervjumall för att idrottsläraren skulle kunna se vad för frågor som skulle ställas under intervjuerna, samt ge dem en chans att återkoppla feedback på den om det var något som de inte tyckte var lämpligt. Jag fick positiv respons på mitt mejl och under två lektioner pratade jag med två olika klasser i åk nio, där jag berättade om min uppsats och vad intervjuerna handlade om. De elever som frivilligt ville delta fick med sig en lapp hem till sina föräldrar för påskrift. Jag har på det här viset inte påverkat urvalet av elever eftersom de som deltar gjorde detta helt frivilligt. Detta kan innebära att resultatet kan bli vinklat eftersom det finns en möjlighet att de som inte ville ställa upp avskyr dans. Jag anser dock att det ger de elever som inte tycker om dans en möjlighet att få delge sin uppfattning likväl som för de elever som älskar dans en möjlighet att få framföra sina åsikter.

De intervjuade eleverna går på högstadiet, närmare bestämt i åk nio, vilket är den målgrupp som studien riktar sig till. Eleverna som deltar består av både flickor och pojkar. Det är enligt Trost viktigt att urvalet är heterogent med variation (Trost 2005, s. 117). För studien var det viktigt eftersom att jag vill se om det är någon skillnad ur ett genusperspektiv. Jag anser inte att det har någon stor betydelse att eleverna är från samma skola eftersom att jag utgår från studiens syfte som är att undersöka elevens kunskap, attityder och erfarenheter till dansmomentet i idrottsundervisningen, vilket berör den personliga sfären. Jag förväntar mig

olika svar från respondenterna då de är olika individer och har olika erfarenheter av dans. Dock kan studien påverkas av att en del elever har gått i samma klass under flera år och eventuellt haft samma idrottslärare. Eleverna i åk nio har tills förra året undervisats efter Lpo 94 och undervisas nu efter Lgr 11. Därför är det intressant och relevant att undersöka deras kunskaper om läroplanens mål till båda kursplanerna.

Det visade sig att totalt 14 elever från två olika klasser var villiga att ställa upp på intervjuer, med deras föräldrars godkännande. Innan intervjuerna genomfördes gjorde jag tre pilotstudier, där jag intervjuade tre personer efter den intervjumall som jag hade skapat. Det var bra att få feedback av de berörda pilotrespondenterna på intervjufrågorna, vilket ledde till att jag kunde ändra de intervjufrågor som inte var helt perfekta, samt ändra ordningen på vissa frågor så att intervjun fick ett bättre flöde. När det väl var dags att genomföra intervjuerna var jag väl förberedd. Jag var påläst inom området för att kunna förmedla frågorna på ett så professionellt sätt som möjligt. I min intervjuplan var mitt mål att skapa en god stämning så att respondenten skulle känna förtroende för mig och vara väl införstådda med syftet. Detta är enligt Hassmén & Hassmén viktigt för att få en god kvalitet på svaren (Hassmén, & Hassmén 2008, s. 256). Det material som användes under intervjun var penna och papper samt en I-pod med inspelningsfunktion. Jag utgick från semistrukturerade intervjuer, vilket innebär att samma frågor ställs till alla informanter.

Intervjufrågorna var tydligt formulerade för att undvika missförstånd. Frågorna ställs på ett sådant vis att respondenterna har öppna svarsalternativ för att studien ska få så personliga och målande svar som möjligt. Frågorna utgår från mina frågeställningar och är strukturerade som en tratt, dvs. jag inleder med frågor som är allmänna och inte så känsliga. Därefter går frågorna in mer på djupet. Frågorna är dessutom strukturerade på ett logiskt sätt som tar upp ämne för ämne vilket leder till att jag får ett bra flöde i intervjun. En konsekvens av detta var att intervjutillfällena blev avslappnade, flöt på som förväntat och inga större missförstånd uppstod som inte gick att rätta till omgående. Jag kunde ställa flera följdfrågor på huvudfrågorna vilket ledde till att svaren utvecklades.

Efter sju genomförda intervjuer uppnådde utsagorna en mättnadsnivå. Det vill säga jag insåg att jag inte skulle få ut så mycket mer om jag fortsatte att genomföra flera intervjuer då det inte framkom några nya aspekter. Trots det hade jag avtalat tid med ytterligare en respondent, vilket gjorde att även den genomfördes. Efter varje genomförd intervju har jag transkriberat

materialet direkt efter mötet. Detta för att minnas ansiktsuttryck och kroppsspråk på de berörda eleverna.

2.1.6 Etiska aspekter

Jag bokade en tid med en av lärarna som bjöd in mig till två av hennes lektioner. Jag fick då möjlighet att presentera min studie för eleverna samt se om någon var intresserad av att medverka. Jag hade förberett ett missiv som eleverna fick ta hem till sina föräldrar för påskrift. Jag informerade både lärare och elever att materialet endast kommer att användas till detta arbete och att intervjuerna kommer att spelas in. Jag var tydlig med att tala om att allt inspelat material kommer att raderas efter det att intervjuerna är transkriberade. Respondenten informerades om att intervjun var anonym och att han/hon hade rätt att avbryta intervjun om något inte kändes bra (Hassmén & Hassmén 2008, s. 255). I slutet av intervjun summerades det som har sagts och respondenten hade då möjlighet att korrigera eventuella missuppfattningar (Hassmén & Hassmén 2008, s 258). Därefter avslutades intervjun med att respondenten tackades och erbjöds att få en kopia skickad om han/hon önskar ta del av slutresultatet. Det är en artighet som man enligt Jan Trots bör erbjuda (Trost 2005, s. 93).

3. Resultat och analys

Resultatet presenteras genom att strukturera redovisningen utifrån frågeställningarna. Frågor och svar presenteras i en tematisk ordning vilka belyses med citat. Jag tolkar resultaten med hjälp av min teoretiska utgångspunkt som är Antonovskys begrepp KASAM samt tidigare forskning.

3.1 Elevernas erfarenheter

Resultatet av intervjuerna visade att erfarenheten och kunskapen om och i dans skiljer sig relativt mycket från de olika individerna. Totalt har åtta elever intervjuats, fyra flickor och fyra pojkar. Eftersom genusperspektivet är relevant för den här studien är respondenterna numrerade. Elev 1,2,7 och 8 är flickor och elev 3,4,5 och 6 är pojkar. Två elever började på skolan i åk 7. En elev började i åk 5, en elev började i åk 3, en började i åk 2 och de övriga har gått på skolan sedan de började i skolan. Detta innebär att de redan här har olika bakgrunder och erfarenheter av idrottsundervisning från sin skolgång och framför allt olika erfarenheter av dansundervisningen på idrottslektionerna.

Likheter och skillnader

En av orsakerna till att respondenternas inställning, kunskap och attityd till dans skiljer sig åt tycks vara deras individuella intresse för dans, samt om det har varit en fritidssysselsättning för eleverna. Några älskar dans medan några hatar dans. Det visade sig att erfarenheten och kunskapen om och i dans från idrottsundervisningen inte skiljer sig åt särskilt mycket. Trots att intervjuerna bearbetats individuellt är resultatet slående lika när det gäller vad de har lärt sig från dansmomentet på idrotten i skolan, samt vilka erfarenheter de har fått från dansmomentet i idrottsundervisningen.

Blandade känslor

Samtliga elever fick reflektera över vad dans innebär för dem. Vad är de första associationer som dyker upp och vilka känslor får de i kroppen? Sex av åtta elever menar att de tycker att dans generellt är roligt och att man blir glad av att dansa.

”Det är roligt att kunna dansa om man är ute på fest och man bara kan släppa allt” (elev 1)

”Jag älskar dans och jag har dansat sedan jag var jätteliten. Det finns så mycket som är roligt, men framförallt att vara med andra” (elev 2).

”Det är roligt att dansa till bra musik och till bra dansstilar” (elev 5).

Men det finns elever som inte tycker att det finns något roligt med dans och några som menar att det beror på musik och val av dans .

”Jag ser inget roligt med dans. Det som är tråkigt är att man ser så patetisk ut när man gör rörelser och inte är bra. Är man inte så bra, känns det inte så kul heller ”(elev 4).

” //jag tycker ingenting är roligt med dans och jag tycker att allting är tråkigt med dans, särskilt pardans, det hatar jag” (elev 6).

”Det första jag tänker på är att dans i skolan är tråkigt och att om man dansar på någon fest t.ex. så är det kul” (elev 3).

”Det är jättetråkigt i skolan, det är så himla stelt och enformigt. Jag tycker att det är väldigt lätt i skolan” (elev 1).

”Det är roligt att dansa till bra musik och till bra dansstilar. Det som är tråkigt är om det är dålig musik och tråkiga rörelser” (elev 5).

”Dans är någonting som jag inte är så bra på. Man måste ha taktkänsla och det har inte jag. Jag tycker att det är roligt, men jag är inte så bra på det. Det är roligt att man får röra på sig och träna. Det som är tråkigt är när det blir för svårt. Då känner man sig så jävla dålig” (elev 7).

Naturligtvis tycker elever olika eftersom att de alla är individer. När de reflekterar över dansundervisningen på idrotten i skolan är det dock relativt lika svar hos alla elever. De menar att det är stelt, tråkigt och en del anser att det är för lätt, vilken genererar i att de tappar motivationen. Andra faktorer som påverkar elevernas bristande motivation är val av dansstil och musikval. Man kan se ett samband med studien som Bond & Stinson har genomfört där följande faktorer är viktiga för att eleverna ska bli motiverade: Emotionell koppling, personligt intresse samt att eleverna känner en positiv inverkan. Författarna menar att eleverna behöver utmaningar som motsvarar deras skicklighet och en tro på ansträngning. Detta för att eleverna ska känna framgång och utveckling vilket i sin tur ger en känsla av självständighet och personlig kontroll (Bond & Stinson 2007, s. 19-20).

På frågan hur det känns innan och efter danslektionerna i skolan varierade elevernas svar, tre av flickorna tycker att det känns skönt och roligt eftersom att de känner sig säkra på att de kommer att klara av uppgifterna.

”Det känns bra! Jag gillar egentligen inte idrott, men när vi har dans tycker jag om det. Då blir jag glad. Jag tycker att det känns mer meningsfullt än något annat”! (elev 2).

”Det känns skönt, eftersom att jag vet att det inte är något som jag tycker är svårt. Det är ingenting som jag inte kommer att fatta eller något sånt. Det känns avslappnat, men man vet också att det kommer bli långtråkigt. Jag tycker att det är bra att de har dans i skolan, men jag tycker att de borde utveckla det mer och skaffa kanske någon extra kurs på lärarutbildningen för att de ska lära sig flera olika danser Och inte liksom bara gå två steg åt höger, gå två steg åt vänster”. (elev1).

En av flickorna beskriver känslor som oro och nervös. Tre av pojkarna känner sig neutrala och en tycker att det ska bli jättetråkigt.

”Jag tycker att det ska bli jättetråkigt och att det är bortkastad tid. Ibland ”glömmer” man kläderna fast man har med sig dem för att slippa dansa. Jag hatar dans” (elev 6).

Detta kan återigen kopplas till Karen E. Bond & Susan W. Stinsons studie där det framgår att dans väcker mycket känslor! Majoriteten av eleverna upplever hög motivation i dans, men det finns en rad olika hinder, bland annat rädsla, brist på förtroende och motvilja för att dansa.

Utifrån Antonovsky är en icke allt för vågad tolkning att eleverna har svårt att se någon mening med att ha dans i skolan, eftersom de inte får de utmaningar de behöver. Det blir då svårt för eleverna att begripa varför de ska ha dans när de inte ser några framgångar och resultat inom området. Enligt Zavatto and Ritchie Gabbei måste man som pedagog anpassa sig efter elevgrupperna för att skapa goda erfarenheter för att kunna väcka ett intresse hos eleverna. t.ex. genom att visa moderna klipp från olika danser och musikuppträdanden, använda musik som eleverna känner till, välja lektionsinnehåll (i detta fall danser) som eleverna känner igen från sin egen kultur (Laura & Ritchie 2008, s. 25-28). Med hjälp av små medel skulle man alltså kunna hjälpa eleverna att uppnå KASAM vilket i sin tur kan generera ett större intresse.

Fritidens erfarenheter

Av de intervjuade eleverna visade det sig att alla elever har dansat på fritiden någon gång under sitt liv, mer eller mindre frivilligt:

”Ja när jag var liten, då mina föräldrar tvingade mig, då dansade jag någon barndans som jag har förträngt” (elev 6).

För många elever rör det sig om erfarenheter för 8-10 år sedan, då de provade på någon dansstil i 1-2 terminer. I dagsläget är det endast elev 8 som dansar aktivt på sin fritid. De stilar som eleverna har erfarenhet av är självklart varierade, men de dansstilar som togs upp flest gånger var breakdance, funk, street, balett, hip hop, jazz och musikal. Det visar sig att de som har tidigare erfarenheter tycker att dansen i skolan är alldeles för lätt. De som inte har någon större tidigare erfarenhet och eget intresse av dans tycker att det kan vara svårt. Men det som är svårt är inte danserna i sig utan t.ex. att hålla takten, vilket är grunden till att kunna dansa. Det innebär att dessa elever har svårt att hantera danssituationen, vilket i sin tur skapar en känsla av meningslöshet, eftersom man inte utvecklas.

Patricia Sanderson (2001) menar att ungdomars fritidsintresse för dans är relativt högt, men att möjligheten till utveckling i skolan är mycket begränsad. Hon menar att dansmomentet har

fått knapphändig uppmärksamhet från läroplanens forskare (Sanderson 2001, s. 118). Om eleverna inte får tillräckligt med möjligheter att prova på dans blir det svårt att skapa positiva upplevelser och någon form av intresse, vilket leder till att det blir svårt för eleverna att uppnå KASAM.

Dans eller bollspel

Eleverna fick uppskatta hur mycket dans de har per läsår, för att jag skulle kunna bilda mig en uppfattning och få ett grepp om hur stor del av idrottsundervisningen som består av danslektioner. Eleverna var, oberoende av varandra, överrens om att de hade dans ca 4-6 ggr per läsår och att de då hade de lektionerna i sammanhängande perioder om ca 2-3 ggr per termin. En elev som började skolan i årskurs sju menar att hon aldrig har haft dans på sin tidigare skola. Fem elever, (fyra pojkar och en flicka) anser att det är tillräckligt med dans i idrottsundervisningen.

Det här resultatet stämmer väl överrens med Skolinspektionens rapport 2011. Patricia Sanderson (2001) pekar också på att attityder till dans etableras i början av högstadiet och ändras inte så mycket under de följande åren, vilket enligt henne beror på för lite dansundervisning på idrottslektionerna som inte kan ge någon tillväxt i positiva attityder (Sanderson 2001, s. 126). Även Karin Redelius (2004) visar att över 70 % av eleverna svarade att de endast en eller ett par ggr per år, alternativt aldrig hade aktiviteter som dans och aerobic (Redelius 2004, s. 157). En del av eleverna är nöjda med omfattningen av dans i skolan eller ville ha ännu mer dans.

”Jag tycker att det är tillräckligt. Men det skulle vara kul att ha det mer eftersom att vissa inte kan dansa och inte har någon taktkänsla. Då kunde alla hamna på samma nivå, men det skulle nog kräva alldeles för mycket tid” (elev 1).

De övriga tre flickorna tyckte inte att det var tillräckligt mycket dans, och önskade att de hade mer dansundervisning i skolan.

På frågan vilka aktiviteter som förekom mest rådde stor enighet. Alla utom en av de intervjuade eleverna menar att bollspel och lekar är de mest dominerande momenten i idrotten.

”Jag anser inte att dansen har en mindre plats i idrottsundervisningen än något annat moment” (elev 6).

Den här pojken uppgav att han inte tycker om dans. När jag frågade de övriga varför de tror att det är så mycket bollspel och lekar jämfört med dans i skolan fick jag lite olika svar. Men övergripande trodde eleverna att orsaken var att bollspel är något som alla tycker om och tycker är lätt, samt att många håller på med det på fritiden och att det är uppskattat hos de flesta elever, både flickor och pojkar.

”Jag tror att det är lite dans eftersom att folk inte vill ha det. Det är inte särskilt många som tycker att det är kul” (elev 5)

”Det känns som att tjejerna tycker att dans är mycket roligare än vad killarna tycker. Men bollekar blir som något mellanting som både flickor och pojkar tycker om därför är det väl lättast för läraren att ha det. Det är konstigt att det är så men det känns väldigt uppdelat” (elev 2)

”Jag vet inte varför det är så men jag tror att det är lättare för lärarna att ha fotboll. Det är så många som tycker att det är tråkigt med dans, i alla fall killarna. Tjejerna kanske tycker att det är jättekul. Jag tror att lärarna tänker att killar är bra på idrott låt oss göra det som dem vill ha det. Det känns lite så” (elev 4).

Karin Redelius (2004) visar att bollspel är det enskilda moment som både pojkar och flickor tycker bäst om (Redelius 2004, s. 164). Orsaken till att det är lite dans enligt de elever som jag har intervjuat är att det är lättare för lärarna att ha bollspel för att det inte är så många elever som tycker att dans är roligt. Detta överensstämmer också med en studie som Larsson & Meckbach har genomfört. Idrottslärarstudenter anser sig ha lägre kunskap i dans men goda kunskaper i bollspel (Larsson & Meckbach 2007, s. 263). Detta innebär att bristen på kunskap i dansundervisningen kan vara en faktor som avgör mängden danslektioner i idrottsundervisningen.

I studien som David G. Lorenzi har genomfört framkom att idrottslärarnas egen kunskap och utbildning i ämnet ofta gör att dansmomentet väljs bort. Anledningen tycks vara att idrottslärarna själva inte fått tillräcklig undervisning i momentet för att de ska känna sig säkra på sig själva, och trygga i att undervisa i momentet (Lorenzi 2010, s. 6). Även i den svenska artikel som Marie Nyberg har skrivit visar att danskunskaperna hos totalt 350 idrottslärare ofta är begränsad endast till vad som ingått i lärarutbildningen (Nyberg 2009, s. 19).

Utifrån Antonovskys teoretiska modell kan man dra slutsatsen att om eleverna inte har tillräckligt många danstillfällen under en termin blir det svårt att uppnå KASAM, dvs. att de varken kommer att känna meningsfullhet, eller uppleva begriplighet eller hanterbarhet.

3.1.1 Elevernas attityder och inställning ur ett genusperspektiv

I Gertrud Ericsons (2000) avhandling kan man läsa att attityden till dans skiljer sig mellan pojkar och flickor. I hennes avhandling framgår det att majoriteten av flickorna uttryckte en positiv inställning till dans och att pojkarna visade en tvekande och avvisande attityd till dans (Ericson 2000, s. 28).

Elevernas uppfattning om hur deras klasskamrater uppfattar dansundervisningen är över lag att flickorna är mer positivt inställda till dansen än vad pojkarna är. Tidigare presenterad forskning, t.ex. Gertrud Ericsons (2000) avhandling, visar på liknande resultat. Även om det inte går att utläsa om det är vissa dansstilar som gör att man inte tycker om dans så visar intervjuerna att det finns någon kulturellt skapad attityd som gör att man säger att man inte tycker om dans vilket följande citat visar. Elev 3 (pojke) tror att alla tycker att dans är tråkigt. Men bakom fasaderna döljer sig eventuellt något anna:

”De flesta leker nog att de är skeptiska, men jag tror nog att alla tycker att det egentligen är roligt” (elev 1).

”Jag tror att tjejer och killar tycker lika men tjejerna vågar tala om det och stå för det medan killarna undviker det” (elev 5)

Dessa uttalanden är färgade av genus. Pojkar och flickor har lärt sig vad man skall tycka om dans beroende på om man är flicka eller pojke. Flera är dock överens om att flickor tycker om dans i högre utsträckning än pojkar.

”Dans är nog en sådan grej att antingen så gillar man det eller så gillar man det inte. Jag tror att tjejerna är mer positivt inställda till dans än vad killarna är. Men så är det inte alltid.

Varför tror du att det är så?

- det är så att killar ska tycka om fotboll och ha muskler medan tjejer ska dansa balett och vara viga” (elev 7).

Men det finns också utsagor som pekar på att dans är något som vare sig flickor eller pojkar tycker om:

”De flesta andra i klassen tycker att det är ganska tråkigt med dans. Varje gång vi har dans så är de inte seriösa. Det gäller både flickor och pojkar” (elev 8)

Enligt Patricia Sanderson (2001) är dans en kultur där danskonstnärer är övervägande kvinnor, och i kombination med den begränsade möjligheten för pojkar att få positiva danserfarenheter i skolan, kan det vara en bidragande faktor till att pojkar visar mer negativa attityder än flickor. Enligt henne finns det få manliga danslärare och därmed få förebilder. Enligt Patricia Sanderson (2001) verkar det vara mer regel än undantag att ha en negativ syn på manliga dansare bland pojkar. Det har enligt henne dessutom visat sig att många manliga idrottslärare stärker dessa negativa attityder (Ibid s. 129). Sandersons undersökning visar dock att pojkarna var positivt inställda till vissa typer av dansformer, hon menar att det finns vissa typer och stilar av dans som provocerar extrema negativa attityder (Ibid s. 129).

”Man kan absolut inte dansa kille, kille då blir det för mycket närkontakt” (elev 7).

”Det är inte ok att dansa kille/kille, folk är rädda att bli kallade bögar. Men om man är säker på sig själv så ska det inte spela någon roll” (elev 4)

Det resultatet kan också kopplas till Michael Gards (2003) studie. Där han menar att det finns ”regler” som styr vem, hur, när och varför män och kvinnor kan röra sig och att samhället har förutfattade meningar. Flera av eleverna påpekar att det även är av största vikt hur man lär ut. De menar att det förutom att ha en bra koreografi och bra musikval är viktigt att läraren gör det roligt och anpassar nivån så att alla har möjlighet att följa med. Detta kräver en viss nivå från idrottslärarens sida:

”Gå igenom stegen så att alla hänger med och försöka få med dem som står och gömmer sig. Jag skulle låta tjejerna dansa för sig och killarna dansa för sig. Det är bättre att dansa enskilt i början, men sedan skulle det inte spela någon roll. Musiken ska vara tydlig i takten och något modernt. Om man kan låten är det lättare att känna takten och om man tycker att låten är bra så är det lättare att dansa till den” (elev 2).

3.1.2 Uppfattningar om dansens effekter

Alla elever anser att dans kan ha positiva effekter, både fysiska och sociala. Däremot verkar de flesta sakna erfarenhet av det genom att de inte tycker att dans tillfredsställer dem i skolan. Det är heller inte någon som har haft nytta av skolans dansundervisning på sin fritid. Elevernas svar är trevande i många utsagor: ”jag tror”, ”det skulle kunna vara” och ”jag antar”. De kanske inte själva fått uppleva något positivt med dans men de tror ändå att dans kan ha positiva effekter:

”Jag tror att man blir gladare och kan slappna av på ett annat sätt och få en möjlighet att vara sig själv. Det kan även vara bra för dem som har koncentrationssvårigheter. Det är också bra att lära sig var man har sin kropp och

få kroppskontroll. Den sociala betydelsen är att man kan hjälpa varandra och kanske hitta nya kompisar” (elev 1).

”Man får bra taktkänsla, det är bra att kunna dansa för att det betygssätts. Det skulle kunna vara bra för konditionen” (elev 3).

”Man blir väl glad av det om man är bra på det antar jag? Man kan finna en gemenskap, och man blir tränad, men vi har aldrig jobbat med dans på det viset” (elev 4).

”Man kanske känner sig bekvämare i vissa allmänna kretsar eller vid vissa tillfällen om man kan dansa. Det är väl bra för vigheten tror jag, annars vet jag inte om det påverkar konditionen något. Dans kan vara bra för gruppsammanhållning för att alla gör en sak tillsammans oavsett nivå på kunskap ” (elev 5)

”Det är kul, en rolig grej eftersom man inte behöver känna någon press från något lag och att man ska vinna. Mina kompisar som dansar på en hög nivå menar att det är mycket kondition eftersom att man rör på hela kroppen. Det blir också mer gemenskap eftersom det inte är så tävlingsinriktat” (elev 7)

Flera forskningsrapporter förstärker elevernas antaganden och uttalanden. Enligt Gertrud Ericsson kan man urskilja positiva effekter som: motorisk färdighet och kroppsmedvetenhet; samarbete i grupp och som en social aktivitet där pojkar och flickor kan umgås på ett naturligt sätt; självuppfattning och självkänsla, kreativitet, koncentration och välbefinnande; rytm- och taktkänsla (Ericson 2000, s. 45). I hennes studie kunde man även läsa att barn blev gladare och att de tyckte bättre om skolan efter dansundervisningen (Ericson 2000, s. 16). Även David G. Lorenzi (2010) beskriver hur samarbetet i olika grupper växer fram i och med att eleverna lär känna varandra och får en bättre kroppskänedom.

Men dansen har som alla moment även en baksida. Alla elever utom en anser att dansen i skolan kan medföra negativa effekter. Framförallt är eleverna uttråkade och har en känsla av att de inte klarar av momentet. Detta bidrar till att vissa inte känner en hanterbarhet och begriplighet, och även här oberoende om dansens positiva eller negativa effekter har störst inverkan på eleverna, har de fortfarande svårt att uppnå KASAM.

”De negativa effekterna är att man kan få dåligt självförtroende och prestationsångest om man tittar på alla andra och de är mycket bättre än en själv. Men så är det å andra sidan med alla moment där man ska prestera” (elev 1).

”Det negativa med dans är att det är så himla pinsamt, jag vet en i vår klass som alltid står i ett hörn och gömmer sig när vi har dans” (elev 3).

”Det negativa är att man kan bli utskrattad, och då är det inte så kul. När man hör att man ska dansa på idrotten så vet man att det kommer att bli ganska tråkigt. Så känner i alla fall alla killar” (elev 4).

De här svaren är slående lika med studien som Karen E. Bond & Susan W. Stinson har genomfört av unga människors upplevelser i dans kopplat till skolan. Det framgår att dans väcker mycket känslor! Enligt författarna är rädsla förmodligen den mest kraftfulla hindret för engagemang i dans. I synnerhet rädsla för hur andra kommer att reagera. Elevernas önskan om att uppnå resultat kan skapa ångest om eleverna är rädda för att de inte kommer uppnå sina mål. Det kan till och med hindra dem från att försöka. Även Karin Redelius studie visar att dans väcker mycket känslor. Hon undersöker ämnet Idrott och hälsa bland elever i grundskolans senare år och resultatet visar att många känner sig utsatta och dåliga på idrottslektionerna. Det framgår att de som känner sig duktiga inom ämnet tycker mycket om Idrott och hälsa, medan de som känner sig osäkra och dåliga inte tycker särskilt mycket om Idrott och hälsa.

3.1.3 Elevernas kunskap

Uppfattningar om läroplanen

Jag ville också ta reda på vad eleverna har för kunskap i och om dans. Vet eleverna varför de överhuvudtaget har dans i idrottsundervisningen? Det visade sig att det var en stor förvirring där endast två elever med säkerhet kunde tala om att dans fanns med i kursplanen. Ingen av eleverna kände till hur målen såg ut och det visade sig att endast en elev kände till att dans fanns med i den gamla kursplanen Lpo 94. Den eleven visste även att det fanns mål för åk 3 och åk 5 och trodde att dansen hade fått en tydligare och större roll i den nya kursplanen Lgr 11. En annan elev tror att dans fanns med i förra kursplanen Lpo 94 och att momentet hade en större roll där. Av de övriga respondenterna var det en som inte trodde att dans fanns med överhuvud taget i den förra kursplanen Lpo 94. De andra 6 respondenterna antar och tror att dans fanns med i förra kursplanen med motivationen att de förmodligen inte hade haft dans om det inte fanns med i kursplanen. Flera elever påpekar att de inte har blivit informerade om kursplanerna och målen i idrotten.

”Ja dans finns med i den kursplan som vi läser nu, men jag känner inte till målen. Jag tror att dans fanns med i den gamla kursplanen annars skulle vi väl inte ha haft det. Vi har inte pratat något om målen tidigare” (elev 6).

Intresset hos lärarna kan vara avgörande för vilka mål som styr undervisningen och påverkar lektionsinnehållet så tillvida att det styr vilka aktiviteter som idrottsläraren har med i sin

undervisning (Sandahl 2005, s. 243). Eftersom idrottslärarens intresse har så stor inverkan på lektionsinnehållet innebär det att kursplanens betydelse hamnar i skymundan.

Om eleverna inte förstår varför de har dans i skolan blir situationen ej hanterbar och begriplig vilket i sin tur leder till att det inte blir meningsfullt att ha dans.

Dans och kultur

Kunskap i dans innefattar flera delar och förutom målen i kursplanen så har dansen ett kulturellt värde som jag ville ta reda på om de kände till. Det visade sig att eleverna inte hade pratat något om var danserna kommer ifrån, deras ursprung eller vad de dansar för danser i andra länder. Eleverna kunde räkna upp flera dansstilar som de kände till men endast tre elever hade lite koll på dansernas ursprung. De övriga respondenterna visste inte vart danserna hade sitt ursprung. Det var inget de hade lärt sig i skolan utan på egen hand. Även detta bidrar till att delar som begriplighet fattas i elevernas KASAM. Denna okunskap framträder i citaten nedan:

”// brakedance, funk, hip hop, street, balett, bugg och jazz. Men jag vet inte vart de kommer ifrån” (Elev 2).

”//disco, show, hip hop, balett, vals men jag vet inte vart de kommer ifrån” (elev 7).

”Jag känner till salsa, hip hop, lockning, massor av danser, Jag har ganska bra uppfattning om var danserna kommer ifrån” (elev1).

De dansstilar som eleverna har fått prova på under idrottsundervisningen i skolan är bugg, vals och några enkla stegkombinationer. Man kan se att dessa danser enligt eleverna anses vara förlegade och att det inte har varit så motiverande för eleverna. Flera av de intervjuade respondenterna önskar att de hade fått prova på något mer modernt. Eleverna vill att det ska vara snabba dansstilar med musik som de själva lyssnar på idag. De dansstilar som står på önskelistan är följande: hip hop, zumba, streetdance och disco:

”Vi har gått igenom pardanser med enkla steg. Jag tror att det skulle var mer populärt med snabba rörelser och mer modern musik, då kan det vara helt ok att dansa, med lite roliga steg som är mer komplicerade och bra musik” (elev 6).

”Vi har bara haft bugg och pardans när man ska hålla i varandra och sådär. Vi har gjort några enkla danssteg som aldrig blev hopsatta till någon dans. Jag tror att kanske lite enklare discodans skulle vara populärt bland eleverna, där det är ett högt tempo, där man arbetar med armarna och mycket kondition och styrka” (elev 8).

Detta kan kopplas till Patricia Sanderson (2001) studie där hon menar att uppmärksamhet bör ägnas åt kursplanernas innehåll.

Relevans?

Eleverna i den här studien har blandade åsikter om huruvida de tycker att det är relevant att ha dans i skolan eller inte. De elever som tycker att det är relevant är elev 1, 2 och 8, med motivationen att man kan ha nytta av dans när man t.ex. går på bal och när man är ute bland folk. Men det är endast tjejer som klart och tydligt anser att det är relevant att ha dans i skolan:

”Ja det tycker jag, framförallt för dem som inte dansar på fritiden. Det är nyttigt att lära sig att hålla takten och sådär och kunna ta några enkla steg sådär, det kan ju behövas i framtiden. Kanske om man går på någon bal eller någonting så är det ju bra om man i alla fall kan hålla takten” (elev 8).

Elev 3, 4 och 7 antar att det är relevant men tycker inte att det känns så viktigt och nödvändigt. Motiveringen att ha dans är enligt dem för att det finns med i kursplanen. Det gör att dans på schemat är begripligt, men enligt dem är det fortfarande inte meningsfullt. Elev 5 och 6 tycker inte att det känns relevant för att de inte kan se att de skulle ha någon nytta av det i framtiden. Samma sak gäller för dessa elever som varken känner någon meningsfullhet, hanterbarhet eller begriplighet med att ha dans i skolan.

Önskningsar

Eleverna önskar att få prova på modernare dansstilar och använda modernare musik. Sex av eleverna föredrog att dansa enskilt, varav en av dem förespråkade särundervisning, dvs. att flickor dansar för sig och att pojkar dansar för sig. Ytterligare en av dem som föredrog enskild dans förtydligade att det var bra att börja enskilt för att sedan övergå till pardans. En elev ansåg att det var bra att blanda pardans med enskild dans och en elev föredrog pardans framför enskilt. Vad beträffar pardans, att dansa pojke/flicka, flicka/flicka, pojke/ pojke skilde sig åsikterna rejält mellan könen då alla flickor och en pojke var överrens om att det inte spelar någon roll hur konstellationen ser ut. Medan övriga pojkar hade en avvikande uppfattning

Jag bad eleverna att sätta sig in i rollen att vara idrottslärare och planera en danslektion för deras klasskamrater. Hur skulle den då se ut? De fick beskriva hur en bra danslektion ser ut

och hur en dålig danslektion kan se ut. Det visade sig att respondenterna var mycket engagerade och hade många önskemål.

”Jag tycker att det skulle vara kul om vi kunde få lära oss en riktig koreografi som går snabbt och där det är bra musik där man blir peppad och taggad för det behöver man ju en lärare som har studerat dans eller har tränat dans i flera år och kan lära ut på ett bra sätt. Men de flesta idrottslärarna på skolorna är oftast lite äldre och gammalmodiga. Om jag var idrottslärare skulle jag visa många olika stilar, t.ex., hip hop, salsa, jazz. Mycket blandad musik, men framförallt modern musik. Jag tycker att det är tråkigare att dansa enskilt än pardans, då har man i alla fall någon att snacka med. En dålig danslektion är när det är segt, där alla bara står och tittar, när det inte händer något typ” (elev 1).

En annan fråga handlade om eleverna kan uppfatta olika takter/rytm/puls i musiken och avgöra taktarten i en dans. När man ska dansa är rytm grundläggande elementet för att kunna hantera situationen, därför är det relevant att ta reda på vad eleverna kan om takt. Det visade sig att tre elever anser att de aldrig har pratat om takt eller rytm på idrott- och hälsalektionerna överhuvudtaget. De övriga eleverna menar att de har pratat väldigt lite och grundläggande om takt. Av de åtta intervjuade eleverna anser tre av dem att de skulle kunna avgöra vilken takt en låt har om de fick lyssna på den första gången. De påstår att de har lärt sig det på fritiden eller i musiken och inte på idrottslektionerna. Eleverna tycks förstå att taktkänsla är viktigt och efterlyser mer av det i undervisningen:

”Vi har inte gått igenom takt någonting, vilket är synd eftersom att vissa inte hänger med över huvud taget” (elev 1).

”Vi har pratat lite om olika takter, men jag skulle säga att det nästan är obefintligt. Jag skulle själv inte kunna säga vad det är för takt om du satte på en låt” (elev 4)

Eftersom takt är så grundläggande i dans, anser jag att det är otroligt svårt för de eleverna som inte har någon taktkänsla att uppleva situationen som hanterbar och begriplig eftersom de inte kan få ihop en dans eller utföra enstaka steg. Och därför blir inte dansmomentet meningsfullt för dessa elever. Om eleverna är mer delaktiga i planeringen kanske intresset skulle se annorlunda ut, därför frågade jag om eleverna har fått skapa egna danser. Jag vill även veta om de tror att de kan skapa en dans om någon bad dem. Det visade sig att de inte har fått skapa några egna danser på idrotten. Av de åtta respondenterna anser alla flickor och en pojke att de skulle klara av att skapa egna danser medan de övriga tre pojkarna inte tror att de skulle klara av det.

Elevernas självförtroende i dans är självklart varierat och när jag frågade vad de ansåg att de var bra på visade det sig att tre elever inte tyckte att de var bra på någonting, medan de övriga ansåg att de var relativt duktiga på att hålla takten samt att lära sig stegen snabbt.

”Jag tycker att jag personligen är duktig på att hålla takten. Jag är ganska duktig på att dansa överhuvudtaget, eftersom att jag har dansat ganska mycket på min fritid. Jag har dansat balett, showdans och disco. Det som jag är mindre bra på är att orka och att hålla konditionen” (elev 8).

3.1.4 Elevernas attityd till dans som fenomen

Som tidigare nämnts har alla respondenter dansat någon gång på sin fritid under ordnade former, men för att ta reda på hur de verkligen känner för dans som ett allmänt fenomen behöver jag utvidga deras svar med att se hur deras syn på dans under ostrukturerade förhållanden ser ut, dvs. ta reda på om de tycker att det är roligt med dans under andra förhållanden t.ex. när de är ute på fest/disco, bröllop och kalas eller om de har ett intresse att t.ex. följa olika dansinspirerande tv program. Det visade sig då att alla tycker att det är kul och dansa utom elev 4 som inte riktigt vill erkänna sitt intresse.

”Det är klart att jag dansar, men jag gör det inte för att det är kul utan för att man måste. Eller det är lite kul” (elev 4).

”Jag tycker om att dansa då, eftersom att det då inte blir någon press eftersom alla är på lite samma nivå” (elev 7).

Det visar sig även att flera elever har ett intresse för dans utanför skolan oavsett om de själva utför dansen eller under andra former. Alla flickor och en pojke tittar gärna på ”So you think you can dance” på sin fritid. De övriga tre pojkarna har inget intresse av att titta på något dansinspirerande program på sin fritid.

”Ja, Jag brukar kolla på ”So you think you can dance” jag tycker att de gör så jävla coola danser och är så himla bra”! (elev7).

4 Sammanfattande diskussion

Syftet med studien var att undersöka samt analysera elevers kunskap och inställning till dansmomentet i idrottsundervisningen. Jag har riktat in mig på åk 9, då eleverna går sista året i grundskolan och förhoppningsvis har mycket erfarenhet av idrottsundervisning. Vid den här

årskursen bör eleverna enligt min åsikt ha kunskap om vad som står i kursplaner angående uppnåendemål i Idrott och hälsa. Jag har utgått från mina frågeställningar som berör elevers erfarenhet, intresse, kunskap i och om dans samt vad elever har för inställning och attityd till dansmomentet i idrottsundervisningen. Genomgående jämförs svaren mellan pojkar och flickor för att se om det skiljer sig något i överstående frågor. De resultaten som jag anser är mest spännande kommer att sammanfattas för att uppfylla syftet samt besvara mina frågeställningar. Dessa kommer att diskuteras med hjälp av tidigare forskning och min teoretiska utgångspunkt, vilket är KASAM.

Elevernas inställning till dansmomentet påverkas av KASAMS alla tre delkomponenter: hanterbarhet, begriplighet och meningsfullhet. Om eleverna saknar en eller flera av dessa, uppstår inte en känsla av sammanhang vilket leder till att de aldrig kan bli helt nöjda. Jag anser inte att eleverna uppnår KASAM över huvud taget när det gäller dansmomentet i idrottsundervisningen. Den delkomponent som jag personligen anser lyser mest med sin frånvaro är meningsfullhet. Den här delen beskriver Antonovsky på följande vis:

”en positiv förväntan, att de situationer man möter känns utmanande och värda känslomässigt engagemang och intresse” (Antonovsky 2005).

De flesta av eleverna anser att dansmomentet i idrottsundervisningen är för lätt, stel och tråkig, därför känner de att undervisningen är hanterbar, men dessa elever tappar motivationen och engagemanget vilket leder till att lektionsinnehållet blir meningslöst. Dessutom anser alla elever mer eller mindre att de inte har haft eller kan se att de kommer att ha någon större användning av den dansundervisningen de har fått från skolan på sin fritid. De elever som inte anser att undervisningen är för lätt och har svårt med taktkänslan upplever att situationen blir obegriplig och ej hanterbar. Dessa elever uppnår inte heller KASAM utan tycker att det är pinsamt och tråkigt.

Som idrottslärare är det enligt min åsikt mycket svårt att individanpassa idrottslektionerna, men jag anser att inställningen och kunskaperna hos idrottslärarna i stor utsträckning påverkar om eleverna når målen eller inte. Om idrottslärarnas kunskap är hög och deras inställning positiv genererar detta ett engagemang som kommer att underlätta för eleverna att nå målen i kursplanen. Men om idrottsläraren inte själv har uppnått KASAM blir det svårt för eleverna att göra det. Av elevernas svar från intervjuerna framgår det att de inte har gått igenom takt eller dansens kulturella ursprung. De har inte heller pratat nämnvärt om kursplanen i Idrott

och hälsa. Enligt min åsikt visar det på att lärarna inte har uppnått KASAM själva eller inte har förmågan att förmedla dessa grundstenar som ger eleverna en möjlighet att uppnå KASAM vilket i sin tur leder till att eleverna har svårt att se vad de i framtiden eller i nutiden kan ha för nytta av det som de har lärt sig på idrottslektionerna vad beträffar dansmomentet. Min uppfattning är att det är viktigt att eleverna känner en meningsfullhet i sina danslektioner. Antonovsky kallar begreppet motivationskomponent i KASAM. Om eleverna kände det skulle motivationen med största säkerhet se annorlunda ut.

Det finns några resultat som jag skulle vilja framhäva. Många utsagor genomsyrar att de är genusmärkta och kan överlag sammanfattas med att flickorna har en mer positiv syn på dansen i skolan än vad pojkarna har. Detta kan kopplas till tidigare forskning av Patricia Sanderson (2001) som menar att pojkar visar mer negativa attityder till dans än flickor. Hon menar att det verkar vara mer regel än undantag att ha en negativ syn på manliga dansare bland ungdomspojkar.

Detta kan också kopplas till hur det såg ut förr i tiden då idrottsundervisningen var uppdelat efter kön. Pojkarnas idrottsundervisning utgjordes av spänst, styrka och stil medan flickornas idrottsundervisning utgjordes av dans, estetik och gymnastik. (Lundvall & Meckbach 2003, s. 51ff). Detta tyder på att könsrollerna fortfarande är inpräntade i dagens ungdomar och det verkar vara svårt att ändra på den synen. Precis som Michael Gard uttrycker det, finns det ”regler” som styr vem, hur, när och varför de kan röra sig. I hans studie framgår det att samhället fortfarande har förutfattade meningar. Resultatet av Sandersons undersökning visar dock att vissa pojkar var positivt inställda till vissa typer av dansformer. Hon menar att det finns vissa typer och stilar av dans som provocerar fram extrema negativa attityder. Jag kan se ett samband med min studie som visar att pardans framhäver negativa attityder framförallt hos pojkarna.

Ett annat resultat som jag anser är extra intressant är att det verkar som om man skulle kunna göra dansen meningsfull och få med sig alla elever, till och med de som i början av intervjuerna är extremt negativt inställda till dansmomentet om man bara arbetar med utformningen av lektionsinnehållet. Utformningen av lektionen behöver anpassas till dagens ungdomar i enlighet med Laura, Z. Ritchie, G artikel. Där kan man läsa om en idrottslärare som menar att pedagogerna, i detta fall idrottslärarna måste anpassa sig efter elevgrupperna för att skapa goda erfarenheter. Hon menar att om man vill göra dans meningsfullt för alla

elever och motivera dem att uppnå lärandemål i idrottsämnet, får man möta dem där de är. Den didaktiska delen bör vara mer kulturellt relevant - det vill säga att pedagogerna väljer innehåll, i detta fall danser och musik som eleverna känner igen från deras kultur, detta för att tilltala deras intresse.

Att det är mer bollspel än dans visar flera rapporter. Skolinspektionens undersökning visade att dans endast förekom på 3-5 % av lektionerna, medan bollspel uppgick till 65 % av lektionerna och var den klart dominerande aktiviteten. Även intervjuer som Håkan Larsson har genomfört visar att det är lagbollspel som är den kategori eleverna oftast uppger när de får frågan om vad de gör på idrotten. Jag anser att svaren på frågan varför eleverna i den här studien tror att det är mer bollspel än dans på idrotten är mycket intressanta då det enligt min tolkning rör sig om att eleverna tror att det är jobbigare/svårare för idrottsläraren att ha dans än bollspel samt att läraren styr valet av lektionsinnehåll efter vad de tror att eleverna vill ha och inte efter kursplanen.

Ett resultat som skiljer sig från annan forskning är att eleverna inte kunde se några positiva effekter av dansen utan bara anta de positiva effekter som dans skulle kunna innebära. Enligt Gardner, M., Komesaroff, P. och Fensham, R. (2008) anser de att dans gynnar självförtroendet, både vad beträffar deras egna kroppar och det sociala. Dansen ger folk möjlighet att främja den fysiska aktiviteten som kan bli ett bestående intresse. Man har även möjlighet att utforska och bevara kulturella värden med hjälp av dans. Detta var inget som eleverna i min studie ens hade varit i närheten av under dansundervisningen i skolan.

4.1 Metoddiskussion

Metodvalet, semistrukturerade intervjuer, resulterade i omfattande svar med varierande beskrivningar av olika tankar, situationer, kunskaper och erfarenheter från de olika respondenterna. Urvalet är ett mindre antal respondenters personliga syn. Svaren beskriver i det här fallet åtta elevers tankar om dansmomentet i idrottsundervisningen. Svaren ger läsaren en målade bild av hur de utvalda elevernas upplever dansmomentet i idrottsundervisningen. Dessa resultat representerar inte elever och ungdomar i 15-års ålder i allmänhet, utan endast de åtta respondenter som deltog i den här studien från en skola norr om Stockholm. Man kan dock se att den här studiens resultat har likheter med andra studier som har genomförts inom samma område, vilket tyder på att resultatet sannolikt skulle kunna bli liknande i en studie med större antal respondenter.

Eleverna i den här studien går på samma skola, därför kan man och ena sidan se det som att resultatet speglas eftersom de har samma förutsättningar vad beträffar lokaler material och lärare. Dock har inte alla dessa elever gått på samma skola hela tiden och framförallt inte i samma klass vilket innebär att de har haft olika idrottslärare genom åren vilket stärker fenomenet att de trots olika tidigare erfarenheter har relativt lika åsikter om dansmomentet i idrotten. Att just dessa åtta elever ställde upp hade sina fördelar eftersom att det var både de som var positivt inställda till dans och de som var negativt inställda till dans. Man hade självklart kunnat göra på andra sätt. T.ex. hade jag kunnat be läraren välja ut de elever som hon hade tyckt varit representativa i den meningen att de hade varit extrema motsatser till varandra, men då hade det inte varit frivilligt för eleverna. Jag hade fler elever som var villiga att ställa upp på intervju och som hade föräldrars påskrift, men jag kom till en punkt där jag kände att en mättnadsnivå uppnåddes. Den sista intervjun blev en tydlig bekräftelse på att någon ny information inte skulle tillkomma. Valet av metod gjorde att jag kunde korrigera eventuella missuppfattningar som uppstod under intervjun. Om respondenten missförstod någon av frågorna, kunde jag förklara mer ingående vad frågan avsåg. Tack vare metodvalet fanns utrymme och möjlighet att rätta till problemet på plats.

Valet av teori påverkar troligtvis resultatet beroende på hur man tolkar och analyserar svaren. Med hjälp av en teori ger man läsaren ett sammanfattande intryck av alla delar som kan påverka undervisningen i detta fall i dansmomentet. Jag valde att använda mig av Antonovskys salutogena synsätt KASAM, som ursprungligen söker förstå olika dimensioner i begreppet hälsa. I detta arbete används KASAM i ett något vinklat perspektiv, vilket innebär att undersöka hur eleverna uppfattar dansmomentet i idrottsundervisningen genom att se om de uppnår KASAM genom att tolka hur eleverna upplever KASAM:s tre begrepp ”hanterbarhet, meningsfullhet och begriplighet” utifrån deras erfarenhet, kunskap och attityd till dansmomentet i idrottsundervisningen. Den här teorin ger en emotionell bild av elevernas salutogena synsätt.

4.2 Slutsats

Eleverna som deltog i den här studien hade varierande attityder och inställningar till och kunskaper om dans. Deras erfarenheter var däremot slående lika varandra vad beträffar dansmomentet i idrottsundervisningen. De upplevde att dansen i skolan var stel, tråkig och att de saknade utmaningar. De flesta ansåg att dansundervisningen var för enkel. De saknade även anknytningar till vad de skulle ha för nytta av dansen på sin fritid. Ingen elev uppnådde

enligt resultatet och min tolkning KASAM då det fattades någon av delkomponenterna i många utsagor.

Jag anser att eleverna har för lite dans i idrottsundervisningen, då de endast dansar 4-6 gånger per år. Detta leder till att de inte får tillräckligt med erfarenhet för att de ska kunna skapa sig en uppfattning om dansen. De får heller ingen möjlighet att uppskatta dansen samt ta till sig av de positiva effekter som man kan uppnå med dans. Det visade sig att många har ett intresse för dans utanför skolan. Vilket var allt från att titta på dansinspirerade program som ”so you think you can dance” till att själv dansa aktivt flera gånger i veckan. Men eftersom idrottslärarna inte skapar danslektioner som tilltalade eleverna ser de flesta ingen mening med dansmomentet. För att eleverna ska känna meningsfullhet bör lärarna ta hänsyn till och utgå från elevernas intresse och lyssna på deras önskemål om t.ex. dansstilar och musikval. Lärarna skulle även kunna låta eleverna vara med och planera, vilket skulle göra dem mer delaktiga och situationen skulle då troligtvis bli mer hanterbar både för eleverna och för idrottsläraren. För att tillgodose så många behov som möjligt skulle idrottslärarna kunna använda sig av progression i sitt arbete med dansmomentet. Eleverna behöver dessutom få ta del av kursplanen, så att momentet blir begripligt och de förstår varför de ska ha dans i idrottsundervisningen.

4.3 Fortsatt forskning

Precis som jag nämnde i min tidigare uppsats, där jag undersökte lärarnas intresse och kunskap kopplat till dansmomentet i idrottsundervisningen, skulle jag fortfarande vilja fördjupa mig i hur det ser ut på de olika lärosätena i landet som utbildar idrottslärare. Det skulle vara mycket intressant att se hur innehållet i dansundervisningen skiljer sig/liknar varandra på olika högskolor och universitet och se om något lärosäte har upptäckt de positiva effekterna som tas upp från forskningsdelen, för att utveckla undervisningen av lärarstudenterna (de kommande/blivande idrottslärarna). Jag skulle även vilja jämföra mängden dansundervisning med de andra momenten i ämnet Idrott och hälsa och se om det får lika stor plats som t.ex. bollspel och friluftsliv. Min hypotes är att det kan skilja sig ganska mycket åt på olika högskolor i landet, vilket i sin tur kan påverka de utbildade idrottslärares kvalitet och kvantitet i deras dansundervisning i skolorna. Detta leder till att det sedan överförs till eleverna som ska uppnå målen i kursplanen samt få ett bestående intresse. Det här är frågor som väcker mer nyfikenhet hos mig när det gäller fortsatt forskning.

Käll- och litteraturförteckning

Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.

Björklund, Dahlgren, C.(2011). *Nytt läromedel i matematik – dansmatte för högstadiet*.

Institutet Dans i skolan.

<http://www.mynewsdesk.com/se/view/pressrelease/nytt-laeromedel-i-matematik-dansmatte-foer-hoegstadiet-682078>. [2012-07-04]

Bond, K. & Stinson, S.W. (2007). It's work, work, work, work: Young people's experiences of effort and engagement in dance. *Research in Dance Education*, vol.8 (2), 155-183.

Digerfeldt, G. (1990). *Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek*.

Diss. Lund: universitet.

Ericson, G. (2000). *Dans på schemat*. Diss. Lund: Studentlitteratur.

Gard, M. (2003). Moving and belonging: Dance, sport and sexuality. *Sex education*, vol. 3 (2), s.105-118.

Gardner, M. Komesaroff, P & Fensham, R. (2008). Dancing beyond exercise: Young people`s experiences in dance classes. *Journal of youth studies*, vol. 11(6), s.701-709.

Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, H. (2004). Vad lär man sig på gympan? Elevers syn på idrott och hälsa i år 5, i *Mellan nytta och nöje*. Stockholm: Idrottshögskolan.

Larsson, H.& Meckbach, J. (2007). *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Stockholm: Liber.

Larsson, H. Fagrell, B & Redelius, K. (2005). *Tillsammans eller inte tillsammans, det är frågan? Kön-idrott-hälsa*. <http://www.idrottsforum.org>. [2012-06-29]

Larsson, H, Fagrell, B. & Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education and sport Pedagogy*, vol. 14(1), s.1-17.

Laura, Z. & Ritchie, G.(2008). The REAL Dance Revolution: How to Make Dance Meaningful for ALL Students. *Strategies a journal for physical and sport educators*, vol. 21 (5), s.25-28.

Lorenzi, D. (2010).What is the role of dance in the secondary physical education program? *Strategies a journal for physical and sport educators*, vol. 24 (2), s. 6-9.

Lundquist Wanneberg, P. (2004). *Kroppens medborgarfostran. Kropp, klass och genus i skolans fysiska fostran 1919-1962*. Diss. Stockholms universitet

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 till 1992* . Diss., Åkersberga: Stockholms universitet Historiska institutionen.

Nationalencyklopedins definition av dans (2012). *Dans*.

<http://www.ne.se/dans>. [2012-06-29]

Nationalencyklopedins definition av genus. (2012). *Genus*.

<http://www.ne.se/genus>. [2012-06-29]

Nyberg, M. (2009). Idrottslärarkåren önskar mer utbildning i dansens didaktik. *Idrott & Hälsa, Vol 4, s.19*

Redelius, K., (2004). Bäst och pest! Ämnet idrott och hälsa bland elever I grundskolans senare år, i *Mellan nytta och nöje*. Stockholm: Idrottshögskolan.

Sanderson, P. (2001). Age and gender issues in adolescent attitudes to dance.

European physical education review, vol.7 (2), s.117–136.

Sandahl, B. (2005). *Ett ämne för alla? Normer och praktik i grundskolans idrottsundervisning*. Stockholm: Carlsson bokförlag.

Skolinspektionens rapport. (2010). *Flygande tillsyn i ämnet idrott och hälsa*.
<http://www.skolinspektionen.se/Documents/Regelbunden-tillsyn/flygande%20tillsyn/rapportering-flygande-tillsyn>. [2012-06-29]

Theдин, M. (2005). *Dansens helande kraft*. Stockholm: Carlssons bokförlag.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdep.

Utbildningsdepartementet (2011). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lgr11*. Stockholm: Utbildningsdep.

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

Bilaga 1

Litteratursökning

Vilka sökord har du använt?

Dans, idrottsundervisning, intervju, skolan, PE, Physical education, dance, teaching, students, youth

Var har du sökt?

GIH:s bibliotekskatalog

Artikeldatabaser: PubMed, proquest (CSA) Google Scholar, Swepub, uppsatser.se och Libris

Sökningar som gav relevant resultat

CSA: "Physical education dance" "dance students pe" "young people experience dance"
"dance"

"dance interview"

Google Scholar: "dance in school" dans/skolan, dans/intervju, dans/kroppsuppfattning,
dans/idrottsundervisningen

Kommentarer

Det var inte så svårt att hitta bra material, däremot har det tagit enormt mycket tid. Jag har läst på mycket om mitt område och inte använt mig av allt jag har läst. De databaser som har varit till störst hjälp för mig har varit proquest (CSA) och Google Scholar.

Bilaga 2

Intervjufrågor

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka samt analysera elevers kunskap och inställning till dansmomentet i idrottsundervisningen. Kopplat till teorin KASAM:

H= Hanterbarhet, M = meningsfullhet, B = begriplighet

Frågeställningar

1. Vad har elever i åk 9 för erfarenhet och uppfattning från dansmomentet i idrottsundervisningen?

1. Har du gått på den här skolan sedan du började i skolan? (Kartläggning)
2. Om jag säger dans, vad säger du då.? Vad får du för känsla och tankar (associerationer) när jag nämner ordet ”dans” (M)
 - När, varför, är det lärarna eller klasskamraterna
 - Vad tycker du är roligt med dans? (B) (H) (M)
 - Vad tycker du är tråkigt med dans? (B) (H) (M)
 - är det lätt, svårt?
3. Hur stor del av idrottsundervisningen består av danslektioner? (B)
 - Kan du uppskatta hur många timmar per läsår?
 - Är det under sammanhängande perioder eller lite då och då?
 - Tycker du att det är tillräckligt? Hur mycket dans tycker du är rimligt att ha?
 - Vilket moment inom idrotten skulle du säga att ni har haft mest av?
4. (om det är lite dans) Varför tror du att det är så lite dans jämfört med t.ex. bollspel? (B)
5. Kan du berätta för mig vad du tycker att dansmomentet i idrottsundervisningen, (B)
(H) (M)

- Är det viktigt och relevant att lära sig dans i skolan?
 - På vilket sätt? Kan du motivera?
 - Vad tror du att andra tycker om dansen i skolan?
6. Vilka dansformer/dansstilar tror du är mest uppskattad bland eleverna? (B) (H) (M)
- Varför tror du det?
7. På vilket sätt tror du att dansundervisning kan ha positiva effekter? (M)
(Vad kan vara bra med att ha dans)? (B) (H) (M)
- Kan du ge exempel på vilken fysisk betydelse dans kan ha? (B)
 - Kan man använda sig av dans som konditionsform
(om ja, vad?) om nej varför inte? Har ni jobbat med pulsklockor inom dansen?
- Kan du ge exempel på vilken social betydelse dans kan ha? (B)
 - På vilket sätt tror du att dansundervisning kan ha negativa effekter?
 - På vilket sätt har du haft nytta och glädje av dansundervisningen på din fritid?
(B) (M)
8. Kan du beskriva hur en bra danslektion ser ut?
- Hur skulle en dålig danslektion se ut?
 - Hur skulle du undervisa i dans om du var idrottslärare? (M)
 - Vilka dansstilar?
 - Pardans? Kan man dansa pojke, pojke eller flicka /flicka
 - Musikval?

2. Vad kan eleverna om dans?(kulturellt, samt kunskap och om målen de ska uppnå i kursplanerna Lgr 11 jämfört med Lpo 94?)

9. Vet du vad som står i kursplanen om dans? (B) (M)
- (om ja) kan du berätta för mig vad du känner till om innehållet och målen i kursplanen som berör dans

- vet du om och i så fall hur de skiljer sig mellan Lpo 94 och Lgr-11?
- Har du alltid varit medveten om kursplanen? Känner du till uppnåendemålen för åk 3 och åk 5 i dans och rörelse?

10. Har ni pratat om dansens kulturella betydelse/ vet du vad de dansar för danser i andra länder?

3. Vad kan eleverna i dans?(fysiskt utförande)

11. Kan du berätta om dina tidigare upplevelser/erfarenheter av dansundervisning skolan. (B) (H) (M)

- Vilken/vilka dansform (er) har ni provat på?
- Kan du räkna upp de dansstilar som du känner till. (B)
- Vet du vart de kommer ifrån?
- Har ni pratat något om takt? Om man sätter på musik, kan du då avgöra i vilken takt den är? (B) (H)
- Har ni fått skapa egna danser?
- Skulle du kunna göra en egen dans?

12. Vad tycker du att du är bra på i dans?

4. Vad har elever i åk 9 för attityd till dansmomentet i idrottsundervisningen?

13. Har du dansat på fritiden? (H) (M) (hantera situationen?)

- Vad har du dansat då? Vilka stilar?

14. Tycker du om att dansa när du är ute med dina vänner på ”disco/fest”? (H)

15. Brukar du titta på “let’s dance”, ”So you think you can dance” eller andra dansinspirerande TV program? (M)

16. Hur känner du dig innan och efter danslektionerna i skolan? (B) (H) (M)

- Glad, ledsen, orolig upprymd?
- Känns det meningsfullt att ha dans?

17. Är det någon skillnad på känslan om ni dansar själva eller i par? (M)

- På vilket sätt?

5. Skiljer sig inställningen och attityden till dansmomentet mellan pojkar och flickor i

åk 9?

De sammanlagda svaren tolkas bl.a. utifrån kön. Jag kommer jämföra svaren som flickorna har med svaren som pojkarna har. På så vis kan man urskilja om inställningen och attityden till dansmomentet skiljer sig mellan pojkar och flickor i åk 9?

Avslutning:

Är det något mer som du skulle vilja tillägga eller känner du att du har fått berätta allt som du vill?

Tack!

Bilaga 3

Missivbrev/föräldrars påskrift



Hej!

Jag heter Hanna Alsén och studerar sista året på GIH (idrottshögskolan). Jag skriver mitt examensarbete som handlar om dansmomentet i idrottsundervisningen. Studiens syfte är att ta reda på vad elever i årskurs nio har för kunskaper och erfarenheter av dans från skolan. För att ta reda på detta kommer jag att intervjua elever i årskurs nio. Intervjuerna är anonyma och beräknas ta ca 20 min.

Av etiska skäl önskar jag förälders påskrift.

Tack!

/Hanna Alsén

Jag godkänner att min dotter/son deltar i studien.

.....