



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Dans i idrottsundervisningen

- en studie om idrottslärares personliga engagemang och tolkning av styrdokumentet

Malin Kruse och Ingemar Sandén

LAU370 Höstterminen 2009

Handledare: Annika Bergström

Examinator:

Rapportnummer:

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Dans i idrottsundervisningen - en studie om idrottslärares personliga engagemang och tolkning av styrdokumentet

Författare: Malin Kruse och Ingemar Sandén

Termin och år: Höstterminen 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Annika Bergström

Examinator:

Rapportnummer:

Nyckelord:

dans, engagemang idrottslärare, idrottsundervisning, samtalsintervjuer, styrdokument och tolkning

Sammanfattning

Denna studie fokuserar på hur fem idrottslärare tolkar styrdokumentet gällande dansens plats i undervisningen, och hur deras egen dansundervisning, i form av upplägg och genomförande, ser ut. Personliga intervjuer med idrottslärarna har genomförts, vilka alla jobbar i en och samma kommun. Intervjuerna har transkriberats och i analysen har vår utgångspunkt varit ett hermeneutiskt synsätt. Ett krav med urvalet av respondenter var att de skulle ha tagit lärarexamen.

I den teoretiska delen behandlas bland annat ramfaktateorin och Goodlads läroplansteori. Utifrån respondenternas svar har vi dragit paralleller till dessa.

Resultatet visar att några av idrottslärarna har klara kunskapsluckor gällande innehållet i styrdokumentet. Idrottslärarna anser att både läroplan och kursplan lämnar stort utrymme för personliga tolkningar. Det är också tydligt att respondenterna tolkar vad som står i styrdokumentet på olika sätt. Resultaten visar även att det inte enbart är lärarens personliga inställning till dans som är av avgörande betydelse i fråga om idrottslärares upplägg och genomförande av dansundervisningen. Det är snarare en rad olika faktorer som påverkar.

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
2. Bakgrund	5
2.1 Dansen i skolan, då och nu	5
2.2 Dansen i styrdokumentet	7
3. Syfte och frågeställningar	9
3.1 Teoretiska begrepp	9
4. Teori och tidigare forskning	10
4.1 Ramar för undervisningen	10
4.2 Goodlads läroplansteori	11
4.3 Tolkningsutrymme	13
4.4 Didaktisk och metodisk kompetens	14
5. Metod	15
5.1 Val av metod	15
5.2 Urval	16
5.3 Kort presentation av lärarna	17
5.4 Genomförande	18
5.5 Etiska hänsynstaganden	19
5.6 Validitet och reliabilitet	19
6. Resultat	21
6.1 Personlig inställning, upplägg och genomförande	21
6.1.1 Sammanfattning personlig inställning, upplägg och genomförande	28
6.2 Relation till styrdokumentet	29
6.2.1 Sammanfattning relation till styrdokumentet	32
6.3 Tolkningsutrymme	32
6.3.1 Sammanfattning tolkningsutrymme	35
7. Diskussion	36
8. Fortsatt forskning	39
9. Referenslista	40
10. Bilagor	42

1. Inledning

Dans är något som de flesta människor har någon sorts relation till. I Sverige dansar vi runt granen på julen och runt midsommarstången på sommaren. På helgerna fylls diskoteken runt om i landet av dansande människor som är ute för att roa sig. På tv har flera olika dansprogram, så som "Let's Dance" och "So you think you can dance" blivit populära på senare år. Kort sagt så finns dansen nästan överallt runt omkring oss.

Att dans har positiva effekter är något som kommer fram i en del av den forskning vi tagit del av. Dansande barn tränar bland annat motorik, koordination, koncentration och sin samarbetsförmåga.

I skolans värld ska dansen ha en given plats. I styrdokumentet nämns dans som ett av de moment som ska ingå i undervisningen. Utifrån egna erfarenheter har vi dock sett att skolans dansundervisning kanske inte alltid genomförs på bästa sätt. Eftersom styrdokumentet inte tydligt anger hur och på vilket sätt dansundervisningen ska gå till kan man därför anta att skillnaderna är stora på olika skolor och bland olika lärare.

Avsikten med denna studie är att försöka ta reda på hur vissa idrottslärare tolkar de olika styrdokumentet när det gäller dansens förekomst i idrottsundervisningen. Vi vill också undersöka hur dessa idrottslärares dansundervisning kan gå till.

2. Bakgrund

2.1 Dansen i skolan, då och nu

Dans är en kulturform, vilken genom historien har haft en rad olika funktioner i den västerländska världen och dess skolor. Den pedagogiska forskningen om dansens fördelar för barns utveckling är på inget sätt en ny och modern företeelse. Många framstående tänkare inom pedagogiken har framhållit rörelseövningars betydelse för barn. Bland annat förespråkade Biskop Johan Amos Comedenius, under 1600-talet, att stor hänsyn skulle tas till de individuella föresättningar barn har för att lära och han betonade vikten av fri rörelse för deras utveckling (Wigert, 1993).

Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pedagog och författare från Schweiz ansåg att de färdigheter han ville att hans elever skulle erhålla, skulle ha sin utgångspunkt i kroppens naturliga rörelser. Han lät sina elever stärka sin kroppskontroll genom rytmiska rörelseövningar. Lärare i Skottland och i Tyskland arbetade i början på 1800-talet med rytmik i skolan, då främst med rörelselekar i den verksamhet som numera kallas förskolan. Trots att dans uppenbarligen funnits som ett moment i skolan sedan lång tid ute i Europa var det inte förrän i slutet av 1800-talet som den började ses som ett eget undervisningsområde (Ericson, 2000).

Montessoripedagogikens grundare Maria Montessori (1870 - 1952) hävdade att genom att låta eleverna rörelseträna, övade de också sin intelligens (Wigert, 1993). En annan pionjär, Isadora Duncan, förkroppsligade sina idéer om principer för naturliga rörelser genom dansen. 1904 startade hon en skola i Grönewald utanför Berlin där hon utvecklade nya metoder för att undervisa barn. Att med kroppen som instrument nå intellektet var en av Duncans grundtankar och hon ansåg att dansen var ett språk som alla barn skulle ha rätt till. Duncan ansåg själv att hennes dansundervisning skulle vara tillgänglig för alla barn i världen och hon hade en ambition att utbilda lärare, vilka skulle kunna föra hennes idéer vidare (Ericson, 2000).

I England har dansen varit ett naturligt inslag i idrottsundervisningen sedan 1940-talet. Dansen har där haft egna självständiga kursplaner sedan 1960-talet och dansforskaren Jacqueline Smith-Autards modell för dansundervisning i skolan har fungerat som inspiration när de nya estetiska gymnasieprogrammen vuxit fram i Sverige (Sjöstedt-Edelholm, 2004).

Under hela 1900-talet har dansen setts som ett medel till självförverkligande och känsloutlevelse och det har forskats i huruvida dansen kan förebygga läs-och skrivsvårigheter. Fram till 60-70 talen har det i Sverige varit privatskolor och studieförbund, vilka har bedrivit dansundervisning (Sjöstedt-Edelholm, 2004).

Dans nämns för första gången i skolans styrdokument i läroplanen från 1962 men det är inte förrän i Lpo94 som det återfinns ett textinnehåll, vilket relaterar till att eleverna ska ha viss kännedom om de vanligast moderna danserna (Ängquist, 2004). När dansen numera har fått större utrymme i styrdokumentet menar Ericson (2000) att de ökade utrymmena för lokala beslut har lett till många kommunala nysatsningar på olika skolprojekt.

Kulturrådet startade 1986 sitt dansfrämjande arbete på direktiv av regeringen och dess satsning på projektet Kultur i skolan. Det huvudsakliga syftet med Kulturrådets arbete var att bredda intresset för dans och det sattes in särskilda insatser för att introducera dansen på skolschemat. Argumenten för att ta in dansen i skolan var bland annat att man såg dansen som ett språk utöver modersmålet, vilken skulle ge en utökning av den motoriska träningen samt ytterligare en estetisk verksamhet under professionell ledning (Ericsson, 2000).

I Danshögskolans metodikskrift (1990) ses dansen ur en rad olika aspekter såsom kulturell, social, kinestetisk och emotionell. Här nämns en mängd mål med dansen i skolan, några av dessa är att dansen skall:

- ge kunskap om vårt och andras kulturarv
- på ett lustfyllt sätt öva koncentration och samarbetsförmåga
- öka gemenskapen i gruppen
- utveckla motoriska färdigheter och kroppsspråk
- komplettera det övriga, ofta stillasittande arbetet
- stärka självförtroendet

År 2005 blev rapporten, *The Wow Factor*, om estetiska ämnens positiva påverkan på elevers lärande klar. Rapporten gjordes på uppdrag av Unesco och innehåller analyser av material från 170 länder. Anne Bamford, som var den som genomförde studien visar genom belysande exempel från hela världen, varför undervisning i kreativa och estetiska ämnen så som dans,

musik, bild och teater är avgörande för en framgångsrik, nytänkande skola. Bamford menar att forskningen visar att estetiska ämnen, ökar elevens självförtroende och samarbetsförmåga. (Pedagogiska magasinet 2009). Bamford tar också upp lärarperspektivet när det gäller ökat självförtroende. Hon hävdar att undersökningen visar att även lärarna får bättre självförtroende och tycker mer om sitt jobb när de kommer i kontakt med estetiska ämnen i skolan. Detta genererar i sin tur att undervisningen tenderar att bli mer kreativ och kulturell. Forskningen visar också att kreativa lärare är mer benägna att fortbilda sig och att stanna kvar på samma arbetsplats (elektronisk källa 1, 20091125)

2.2 Dansen i styrdokumentet

Eftersom detta arbete till viss del syftar till att undersöka hur vissa idrottslärare tolkar styrdokumentet när det gäller momentet dans i undervisningen har det varit viktigt för oss att ha en inblick i vad det står skrivet i Lpo94 och kursplanen för Idrott och hälsa. Vi har plockat ut de delar vi anser är av betydelse för vårt arbete och redovisar dessa i detta kapitel. Vi börjar dock med en kort tillbakablick på tidigare styrdokument.

Den allra första läroplanen för den sammanhållna grundskolan utfärdades 1969 (Lgr69) och det föreskrevs ett givet innehåll i den men eftersom föreskrifterna inte var särskilt detaljerade lämnades det ett tämligen stort tolkningsutrymme. Denna läroplan inleddes med mål och riktlinjer, därefter följde timplaner och anvisningar för enskilda ämnen. För varje ämne och årskurs angavs mål och huvudmoment. För grundskolan utformades en ny läroplan 1980 (Lgr80). Denna hade samma grundtanke som den tidigare, där mål och huvudmoment bestämdes men även i denna läroplan gavs det ett tolkningsutrymme (Linde, 2000).

Den nu gällande läroplanen för grundskolan heter Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet och går under benämningen Lpo94. Den inleds med förordningstexter och behandlar därefter skolans värdegrund och uppdrag. Efter värdegrunden följer ett längre kapitel om mål och riktlinjer (Linde 2000).

”Läroplanen beskriver lärarnas uppdrag i form av mål och riktlinjer. Kursplanerna konkretiserar läroplanen på ämnesnivå genom att tydliggöra de kunskapskvaliteter, vilka är väsentliga i ämnet (mål att sträva mot), samt den mininivå av kunskaper som eleverna ska ha uppnått i årskurs 5 respektive 9 (mål att uppnå). Kursplanerna innehåller även de nationella

betygskriterierna, vilka anger på vilket sätt eleverna kan visa att de uppnått målen med den kvalitet som olika betyg kräver.” (Skolverket 2006 s. 31).

Både i läroplanen (Lpo94) och i grundskolans kursplan för Idrott och hälsa står det att dans skall förekomma i undervisningen. I Lpo94 kan man läsa att ”Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De skall få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet.” (Skolverket, 2006).

I grundskolans kursplan för Idrott och hälsa står det att läsa i *Mål att sträva mot* – ”att få inblickar i idrottens och friluftslivets historia samt lär känna olika former av lekar, danser och idrottsformer i olika kulturer. När eleverna har nått slutet av nionde året ska de – ”kunna delta i lek, dans, idrott och andra aktiviteter och kunna utföra lämpliga rörelseuppgifter.” (elektronisk källa 2, 20100102). Det är tydligt att dans ska förekomma i skolan, dock står det inte utskrivet hur mycket undervisning i detta moment eleverna ska få.

3. Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur idrottslärare, tolkar styrdokumentet när det gäller dansens förekomst i idrottsundervisningen, samt ta reda på hur deras dansundervisning går till.

För att uppnå syftet har vi utgått från följande frågeställningar:

- Hur ser idrottslärare på att dans nämns i styrdokumentet det vill säga Lpo94 och kursplanen för Idrott och hälsa?
- På vilket sätt uppfattar idrottslärare att det finns ett tolkningsutrymme i styrdokumentet när det gäller dans i undervisningen?
- Har lärares personliga inställning till dans betydelse för hur dansundervisningen läggs upp och utförs?

3.1 Teoretiska begrepp

I detta avsnitt presenterar vi två begrepp, vilka har betydelse för vårt arbete.

Tolkning – enligt Easaïsson m.fl (2005 s. 245) innebär tolkning att begripa och förstå vad en text handlar om utifrån ett tolkningsperspektiv. Vi har valt att definiera begreppet tolkning utifrån denna begreppsförklaring. Utifrån ett hermeneutiskt tolkningsperspektiv har vi undersökt vårt material för att på ett trovärdigt sätt kunna presentera vår tolkning.

Engagemang – det är inte helt enkelt att definiera detta begrepp eftersom det har olika betydelse beroende på vem som gör definitionen. Enligt nationalencyklopedin betyder engagemang bland annat inriktning av resurser eller inriktning av krafter och intresse. (elektronisk källa 3, 20091215). Vi gör en snarlik begreppsförklaring utifrån lärarrollen: Engagemang innebär att man har en positiv och personlig inställning till uppdraget. Denna inställning innebär även att man lägger ner kraft och energi både förberedelse och utförande.

4. Teori och tidigare forskning

Forskning och litteratur, angående hur lärare ser på ett eventuellt tolkningsutrymme gällande dans i styrdokumentet, är tämligen begränsad. Förutom den forskning som behandlar dansen i skolan har vi ansett det nödvändigt att vidga perspektivet och har därför också använt oss av forskning gällande det allmänna tolkningsutrymmet i styrdokumentet. Exempel på sådan forskning är John Goodlads läroplansteori så som den finns beskriven i Monica Eklunds doktorsavhandling, *Interkulturellt lärande – intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talet* (2003). Även Göran Lindes *Det ska ni veta! – en introduktion till läroplansteori* (2000) har haft betydelse för vårt arbete.

4.1 Ramar för undervisningen

Linde (2000) redogör bland annat för ramfaktateorin, vilken grundar sig i Urban Dahllöfs studie om sammanhållna respektive differentierade skolklasser från 1967. Denna teori behandlar vad som är möjligt eller inte möjligt att genomföra i undervisningen med hänsyn till de eventuella begränsningar så som lärarnas egna intressen, utbildning och skolans ekonomiska resurser och hur dessa begränsande ramar formar undervisningsprocessen och dess resultat. Denna teori knyter väl an till vårt syfte och delar av våra frågeställningar.

Ramfaktateorin utgår från en okomplicerad tankefigur som säger att: Om inte förutsättningarna finns kan inte handlingen utföras och det innebär att det finns ett begränsat frirum för möjliga handlingar. Enligt Linde (2000) går det att argumentera för att ramfaktateorin skulle vara trivial men han menar ändå att så inte är fallet. Den har haft utomvetenskaplig betydelse för skolpolitiska debatter gällande hur innehållsliga reformer bör gå hand i hand med reformer, vilka berör statligt reglerande beslut om antagning, elevsammansättning, tidsåtgång, resurser, decentralisering och utvärderingssystem. Inomvetenskapligt har det handlat om att försöka förstå hur ramarna uppstår vid statligt reglerade beslut, via den sociala strukturen. Vilken i sin tur ger utrymmet för statliga beslut och hur undervisningen ramar via det i klassrummet förekommande språket, vilket får sin karaktär genom den i klassrummets bundna situation (Linde, 2000).

Tidigare forskning visar att dansundervisningen i skolan, trots definitionerna i styrdokumentet har bedrivits med stora variationer och påverkats av den ansvariga lärarens personliga tolkning av de gällande styrdokumentet samt det egna intresset för momentet dans. Eliasson (1999) menar att idrottslärares förhållande till dans på många sätt är ett område där det behövs mer forskning. Vilka typer av danser som lärs ut, vilka målsättningar

idrottslärarna har med dansen och även elevernas motivation och engagemang är så gott som okända enligt Eliasson. Författaren slår dock fast att lärarens attityd till de olika momenten är avgörande för hur mycket plats dem får och ställer sig samtidigt frågan huruvida läroplanens moment är obligatoriska eller inte. Eliasson (1999) menar att det handlar om att tolka läroplanen och att den enskilda läraren själv måste ta ställning till vilken nivå elevernas färdighet, förtrogenhet och kunskap ska drivas och hur lång tid detta får ta.

Vår uppfattning är att dansens utrymme i idrottsämnet är starkt beroende av en rad faktorer förutom de vilka går att återfinna inom ramfaktorteori. Det Eliasson (1999) nämner om personligt intresse anser vi vara av betydelse. En lärare som har ett intresse och en hängivenhet för momentet dans visar rimligtvis ett större engagemang för sin dansundervisning än en lärare som saknar de ovan nämnda egenskaperna. Detta är också något Ängquist (2006) kommer fram till i sin etnologiska studie. Hon menar att det inte är konstigt att dansundervisningen är varierande på olika skolor. Eftersom skolans läroplaner inte är detaljreglerade finns det på så vis möjlighet för lärare att lägga tyngden på de moment som de av egen övertygelse anser viktiga. Ängquist anser att eftersom läroplanerna inte ger några uppgifter hur mycket eller hur lite av de olika momenten som ska betonas kommer lärarens personliga intresse att styra. Har vi inte egna positiva erfarenheter av danser är det inte självklart att vi är engagerade när vi planerar dansundervisningen.

Andra faktorer som vi anser kan vara av betydelse för hur en idrottslärare tolkar styrdokumentet och hur deras dansundervisning går till, är när berörd lärare tog sin examen och hur många år han eller hon har undervisat i ämnet. I den tidigare forskningen har vi hittat indikationer, vilka stödjer detta resonemang. Linde diskuterar faktorer så som bakgrund, erfarenhet och utbildning vilka, enligt honom, har betydelse för lärares personliga tolkningar av styrdokumentet (Linde, 2000).

4.2 Goodlads läroplansteori

Om konsten att tolka läroplanen diskuterar Monica Eklund i sin doktorsavhandling *Interkulturellt lärande – intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början* (2003). Hon menar att en det inte är tillräckligt för en lärare att tolka målen och sedan undervisa efter denna personliga tolkning. Eklund anser att målen måste undersökas empiriskt i förhållande till eleverna (Eklund, 2003).

Eklund redovisar Goodlads läroplansteori som ett hjälpmedel för att kunna undersöka och förstå läroplanernas olika framträdelsesformer. Den är dock ingen hjälp när det gäller att tolka läroplanstexter. Det finns en gemensam läroplan men beroende på vem som läser den till exempel lärare, elever eller politiker, framträder den i olika former. För att förstå hur dessa kan se ut använder sig Goodlad av ett begreppssystem, vilket baseras på fem olika typer av läroplaner (Eklund, 2003).

- Den ideologiska läroplanen – anses vara en ideal läroplan, vilken framför allt fokuserar på de olika ämnena. Denna läroplan utformas på ett abstrakt plan och är konsekvensen av samhällspolitiska- och pedagogiska idéer och diskussioner på olika nivåer. Problemet med den ideologiska läroplanen är att alla samhällsgrupper inte är delaktiga i dessa diskussioner, vilket kan resultera i att vissa minoritetsgruppers intressen inte blir formulerade (Eklund, 2003).
- Den formella läroplanen – kan ses som en kompromisslösning, vilken ger uttryck för de gemensamma uppfattningar som finns vad det gäller det som är riktigt och viktigt. Med kompromisslösning menar Eklund (2003) att det inte en person som har konstruerat innehållet, utan de människor som stått för idéerna har alla haft olika tolkningar. Den formella läroplanen är ett dokument, vilket är skrivet och har fått ett formellt godkännande. ”It is in the formal curriculum that society’s interests usually är embedded.” (Eklund, 2003, s.41). Vid en analys av den formella läroplanen skulle troligtvis de attityder, värden och trossatser som samhället vill att eleverna i skolan ska erhålla, komma fram.
- Den uppfattande läroplanen – handlar om hur andra än lärare till exempel föräldrar, elever och politiker uppfattar den formella läroplanen. Alla tolkar den formella läroplanen beroende på erfarenheter och de olika traditioner man har med sig när man tolkar. Det kan av den anledningen uppstå missnöje från föräldrar, vilka har tolkat läroplanen och vad sedan kopplat ihop det med vad skolan i verkligheten erbjuder. Det föräldrarna tolkar stämmer inte överens med det deras barn erbjuds och en eventuell konflikt kan uppstå (Eklund, 2003).
- Den operationaliserade läroplanen – handlar om den undervisning, vilken bedrivs i klassrummet utifrån hur lärarna uppfattar läroplanen. Det är inte ovanligt att det en

lärare uppfattar som sin läroplan inte överensstämmer det som han eller hon undervisar om. Undervisningen kan skilja sig mellan olika lärare i samma ämne men också för samma lärare men i olika klasser. Detta beror dels på den tolkning lärarna gör av läroplanen men också på de olika elevsammansättningarna, vilka finns i olika klasser. Alla elever har inte samma förutsättningar och erfarenheter för att lära och då blir ansvariga lärares tolkningar olika utifrån elevernas behov. Det är inte ensidigt lärarna, vilka beslutar om vilken undervisning som ska ske i klassrummet, det finns en del andra ramfaktorer, både nationella och lokala, vilka spelar roll till exempel skolans resurser och timplaner (Eklund, 2003).

- Den upplevda läroplanen – är den läroplan, vilken handlar om det eleverna lär sig och uppfattar som konsekvens av undervisningen. Det handlar om kognitivt, emotionellt och socialt lärande men även färdighets- och upplevelsemässigt lärande finns representerat i den upplevda läroplanen. Lärarnas erfarenheter, bakgrund och intressen är av stor vikt vid deras tolkning och implementering av läroplanen. Det är dessa faktorer, vilka påverkar hur eleverna upplever undervisningen (Eklund, 2003).

4.3 Tolkningsutrymme

I magisteruppsatsen, *Talet om den idrottsliga praktiken*, lyfter textförfattarna frågan om tolkningsutrymmet och säger att: ”Eftersom kursplanerna, som är styrdokument som anger vad studenterna ska uppnå för mål efter avslutad kurs, oklart definierar och inte tydligt formulerar vad studenterna ska kunna inom den idrottsliga praktiken så finns en risk att tolkningen av läroplanerna blir godtycklig.” (Fabri och Mattson, 2007, s. 81-82).

Ett liknande tolkningsperspektiv tar också Linde upp (2000) och menar att lärarna som individer, har en mer eller mindre stor frihet när de tolkar styrdokumentet, i de ämnen de undervisar i. Ämnen så som matematik, språk och naturvetenskapliga ämnen är mer avgränsade än andra ämnen, så som samhällsvetenskapliga och estetiska, där en mer personlig ämnestolkning är möjlig.

Enligt Linde (2000) går det att analysera lärarnas personliga tolkningar genom att studera deras repertoar. Den *potentiella repertoaren* är de lektioner han eller hon har möjlighet att hålla utifrån sin bakgrund, sina erfarenheter och sin utbildning. Det är de faktorerna, vilka möjliggör en varierad undervisning. De faktiska lektionerna en lärare håller, kallas för den

manifesta repertoaren och ju starkare den potentiella repertoaren är, desto mer strategisk utvald blir den manifesta. Den manifesta repertoaren går att dela in i ytterligare två repertoarer, *stoffrepertoaren* och *förmedlingsrepertoaren*, Stoffrepertoaren är de möjliga och verkliga lektioner en lärare håller och blir för eleverna den *upplevda läroplanen*. *Förmedlingsrepertoaren* är de metodiska val en lärare gör för sin undervisning (Linde, 2000).

En del lärare är stabila i sin stoffrepertoar och successivt byter ut gamla exempel mot nya medan de anpassar undervisningsmetoderna efter elevernas förutsättningar. Andra lärare är mer stabila i förmedlingsrepertoaren och håller sig till de undervisningsformer de behärskar väl och anpassar stoffet efter dessa. Exempel på sådana förmedlingsformer kan vara grupparbeten eller att eleverna får tillgång till texter, främst då i teoretiska ämnen, vilka de sedan ska redogöra för och presentera. Stabiliteten i förmedlingsrepertoaren kan ibland liknas vid ”pedagogiska tricks” – ett sätt att använda sig av stoff, vilka befinner sig utanför den egna belägenheten som till exempel metoder för att få till gruppdiskussioner om text, vilken text det än gäller (Linde 2000).

4.4 Didaktisk och metodisk kompetens

I skolverkets rapport *Lusten och möjligheten* (2006) kan man läsa att lärare som anser sig ha en hög didaktisk och metodisk kompetens också anser att läroplans- och kursplanemålen har en mycket stor betydelse för deras undervisning. Utvärderingen visar att de allra flesta lärarna i undersökningen upplever att styrdokumentet har betydelse för undervisningen men att det bland lärarna finns en variation i hur pass stor betydelse styrdokumentet har. Författarna till rapporten anser att det ur ett likvärdighets- och måluppfyllelseperspektiv finns en problematik när olika förhållanden i styrdokumentens utformning eller tolkning motverkar styrdokumentens avsedda funktion (Skolverket 2006).

5. Metod

Detta kapitel innehåller en redogörelse för de metodiska val vi gjort.

5.1 Val av metod

Anledningen till att vi valde att använda oss av samtalsintervjuer är att vi vill få en djupare förståelse av de tankemönster, vilka respondenterna lägger fram. Det har varit viktigt för oss att kunna ställa följdfrågor och låta intervjupersonerna utveckla sina resonemang, vilket inte är möjligt vid till exempel en enkätundersökning.

”Hur respons avges (tonfall, mimik och pauser) kan ge information som ett skriftligt svar inte avslöjar. Svaren på enkätfrågor måste tas för vad de är, men i en intervju kan man ställa följdfrågor och svaren kan utvecklas och fördjupas.” (Tasker, 2000, s.119). Vi såg möjligheten till djupare analys av respondenternas svar vid tolkningsprocessen som större än vid enkätundersökning.

Vi valde att intervjua respondenterna i enskilda samtalsintervjuer. Personliga svar var det vi eftersträvade att få och därför ansåg vi att det denna typ av samtalsintervjuer lämpade sig bäst. Vår bedömning var att det vid gruppintervjuer finns en risk att alla respondenter inte kommer till tals eller att de blir påverkade av varandra vilket gör att svaren inte blir personliga. Dessa risker med gruppintervjuer tar också Esaiasson m.fl. (2005) upp. Författarna menar att det kan uppstå ett negativt grupp beteende där det kan utvecklas bestämda normer för vad som kan eller inte kan sägas.

Vi sökte inga ”rätta” svar utan det var respondenternas tolkning av styrdokumentet och dansens förekomst i undervisningen vi ville få en inblick i. Detta tar också Esaiasson m.fl. upp och de menar att ”Vid respondentundersökning är det svarspersonerna själva och deras egna tankar som är studieobjekten.” (Esaiasson m.fl. 2005, s.254). Det finns en utmaning i att genom samtalsintervjuer försöka komma så nära respondenten att man verkligen fångar in deras tankevärld och inte får färdigkonstruerade och tillrättalagda svar (Esaiasson m.fl. 2005).

Den av oss genomförda empiriska undersökning i form av samtalsintervjuer är grunden för detta arbete. Vi har tolkat intervjuerna och i den processen under vilken sammanställningen har vuxit fram har vi utgått från ett hermeneutiskt synsätt. Hermeneutiken används av samhällsvetenskaperna för att förstå, tolka och förklara fenomen så som normer, regler,

värderingar och förväntningsmönster (Gilje och Grimen, 2007). Då vårt syfte var inriktat på att undersöka och tolka hur våra respondenter bland annat tolkar läroplanen gällande dansens förekomst i undervisningen har vi ansett att det hermeneutiska synsättet är den tolkningsteori, vilken passade vårt arbete bäst. ”Hermeneutiken i sina moderna varianter består både av försök att skapa metodlära för tolkning av meningsfulla fenomen och att beskriva de villkor som gör det möjligt att förstå meningar.” (Gilje & Grimen, 2007, s. 173).

Eftersom vi inte sökte, vilket vi tidigare har förtydligat, efter specifika svar på våra frågor har det inneburit att vi har sett delarna av det vi har tolkat som lika viktigt som helheten och under arbetets gång har vi växelvis studerat dessa. Detta sätt att se och tolka ett fenomen kallas för den hermeneutiska spiralen (Esaiasson m.fl. 2005).

Den hermeneutiska spiralen, eller den hermeneutiska cirkeln som den också kallas, innebär att en tolkning av ett fenomen bygger på en annan tolkning. Individens förförståelse och hans eller hennes nya erfarenheter möts och de nya erfarenheterna blir till förförståelse vid nästa tolkning, ”Den hermeneutiska cirkeln pekar på sambanden mellan det vi ska tolka, förförståelsen och det sammanhang som det måste tolkas i.” (Gilje och Grimen, 2007, s.187).

Esaiasson med flera (2005) tar upp och problematiserar avståndet mellan text och uttolkare och den förförståelse forskare har när de ska förstå en text. De påpekar bland annat att det är av vikt att göra resultaten giltiga för probleminsikt och öppen argumentation.

Kontinuerligt under vår utbildning och tillhörande verksamhetsförlagda utbildning har vi fått en inblick i hur en del idrottslärare lägger upp sin undervisning. Styrdokumentens betydelse har även varit ett återkommande fokus i vår utbildning. Vi är medvetna om att vår förförståelse eventuellt kan inverka på hur vi tolkar materialet. Vi har ändå valt att se vår förförståelse som en tillgång för arbetet, eftersom vi genom den själva kan sätta in läroplanen i den kontext i vilken de intervjuade lärarna använder den.

5.2 Urval

Den empiriska undersökningen, det vill säga våra kvalitativa samtalsintervjuer, gjordes med fem stycken idrottslärare, alla anställda på 6-9 skolor i en kranskommun till Göteborg. Eftersom området vi har valt att undersöka är tämligen outforskat, var det viktigaste för oss att intervjua lärare, vilka är behöriga i ämnet Idrott och hälsa och att de tagit lärarexamen. I en

undersökning för centrum för idrottsforskning konstaterar författarna, efter att ha genomfört en enkätundersökning med 75 lärare att ”Ingen utbildad lärare ansåg att det vara ”mycket viktigt” att uppfylla läroplanens/kursplanens mål. Troligtvis beror det sistnämnda på en faktisk okunskap om läroplanen i sig och inte att man aktivt tagit ställning mot styrdokumentet.” (Lundvall m.fl. 2002, s.18). Då en del av vårt syfte var att undersöka ett eventuellt tolkningsutrymme gällande styrdokumentet tog vi beslutet att vårt främsta kriterium var att lärarna hade behörighet.

Vi var väl medvetna om att samtalsintervjuer ofta är tidskrävande både vid genomförandet och vid själva analys- och tolkningsprocessen. Dock var vi inställda på att genomföra kompletterande intervjuer, till de ursprungliga fem, om vi inte ansåg att det uppstått en viss teoretisk mättnad.

”Teoretisk mättnad är ett luddigt begrepp men det är det som är slutmålet för analysen. Man kan säga att man är färdig när man mjölkat ur sitt material och ställt samman det på ett, för frågeställningen meningsfullt sätt.” (Esaiasson m.fl. 2005, s.301) När det inte framkommer mer information från det insamlade materialet, vilken har betydelse för arbetet utifrån frågeställningarna har det uppstått teoretisk mättnad.

Ingen av oss har tidigare varit VFU-student hos de intervjuade lärarna, vilket vi såg som en fördel eftersom när vi sedan skulle tolka och analysera det vilket framkom under själva intervjuerna, skulle vi ha ett objektiva förhållningssätt till materialet. Dock arbetar tre av lärarna på en av de skolor, där en av oss gjort delar av sin VFU.

5.3 Kort presentation av lärarna

Lärare A

Lärare A är en kvinna i 35-årsåldern. Hon tog sin lärarexamen i Örebro 2001 och har jobbat som idrottslärare i ganska precis 9 år. Hon är också utbildad matematiklärare men undervisar för tillfället bara i idrott och detta i årskurs 9.

Lärare B

Lärare B är en man på cirka 40 år. Han tog sin lärarexamen i Stockholm 1997 och är utbildad i idrott och engelska. Första åren, efter examen, vikarierade han på olika skolor men har nu en heltidsanställning sedan 10 år tillbaka. Lärare B undervisar i årskurs 8.

Lärare C

Lärare C är en man i 60-årsåldern. Han tog sin lärarexamen i Örebro 1978 och har jobbat som idrottslärare i 31 år. Han undervisar endast i ämnet idrott och har för tillfället årskurserna 6 och 7.

Lärare D

Lärare D är en kvinna i 40-årsåldern som, med undantag för ett par mammaledigheter, jobbat som idrottslärare sedan 1992 då hon tog sin lärarexamen i Stockholm. Lärare D undervisar även i engelska och har årskurserna 6-9.

Lärare E

Lärare E tog sin examen i Göteborg i början av 2000-talet. Han är i 35-årsåldern och har jobbat som idrottslärare i ca 6-7 år. Han undervisar även i matematik och för tillfället undervisar han i årskurserna 6-8.

5.4 Genomförande

Vi kontaktade ett femtontal idrottslärare via e-post, alla lärarna arbetar i en och samma kommun. Fem stycken av de kontaktade lärarna, var positiva till att ställa upp och bli intervjuade av oss och det är deras åsikter och tolkningar detta arbete handlar om .

Efter att ha funderat och diskuterat kring vårt arbetes syfte och frågeställningar utformade vi ett 20-tal intervjufrågor vilka sammanställdes till en intervjuguide (se bilaga 1). Vi inledde intervjuguiden med frågor av mer allmän karaktär så kallade uppvärmningsfrågor. Syftet med dessa var upprätta en god kontakt mellan oss och respondenterna. Därefter gick vi in på de tematiska frågorna. Tematiska frågor ger respondenten tillfälle att utveckla och resonera kring vad han eller hon upplever vara det viktiga dimensionerna i den företeelse vilken står i fokus för undersökningen (Esaiasson m.fl. 2005).

Av de tematiska frågorna i intervjuguiden riktar sig de första 10 frågorna in sig mot den tredje frågan i vår frågeställning, dvs. den som behandlar lärarnas inställning till dans och hur undervisningen ser ut. De avslutande frågorna i intervjuguiden syftar till att få svar på de två första frågorna i frågeställningen, dvs. hur lärarna ser på att dansen nämns i styrdokumentet och hur de ser på ett eventuellt tolkningsutrymme.

Intervjuerna genomfördes under vecka 48 och 49 år 2009, på de skolor där respektive lärare arbetar. Tidslängden på intervjuerna varierade mellan cirka 25 till 40 minuter. Respondenterna fick inte tillgång till intervjufrågorna innan intervjutillfället, detta för att undvika tillrättalagda och förhandskonstruerade svar.

När intervjuerna var färdiga transkriberade vi dem. Därefter skrev vi ut samtliga intervjuer och djupläste dem. Under denna process analyserade vi respondenternas svar genom kontinuerliga diskussioner med varandra.

5.5 Etiska hänsynstaganden

Vi var tydliga med att informera de personer vi intervjuat om vårt syfte med intervjun och utlovade respondenten full anonymitet. De uppgifter, vilka kom fram vid intervjuerna behandlades konfidentiellt och har transkriberats för att de inte ska kunna spåras tillbaka till respektive idrottslärare och dennes skola. Detta anser vi vara en trygghet för respondenterna. Vår förhoppning var att de skulle känna sig bekväma i situationen och därmed svara så öppet och ärligt som möjligt på våra frågor.

5.6 Validitet och reliabilitet

För att kunna få en uppfattning om vi, utifrån vår intervjuguide hade skapat ett bra analytiskt verktyg, valde vi att resonera utifrån termer av validitet. Det innebär bland annat att vi under och efter tolkningsprocessen, ställde frågorna: Innebär vår intervjuguide att vi mätte det vi hade för avsikt att mäta? Var dem rimliga empiriska indikatorer på det vi ville undersöka? Esaiasson m.fl. (2005) uttrycker det som att ett arbets frågor och problem formuleras på den teoretiska nivån medan undersökningarna genomförs på den operationella nivån. ”Det ständigt återkommande ’översättningsproblemet’ blir därför, om vi empiriskt undersöker det som vi på den teoretiska nivån påstår att vi undersöker.” (Esaiasson m.fl. 2005, s.62)

För att få fram ett trovärdigt resultat krävs god validitet och hög reliabilitet. En hög reliabilitet innebär enligt Esaiasson m.fl. (2005) en frånvaro av slumpmässiga och osystematiska fel. Exempel på sådana är slarviga eller oläsliga anteckningar från de utförda intervjuerna eller tillfälliga hörfel eller missförstånd av det respondenterna har sagt. För att öka chansen till hög reliabilitet var vi båda två närvarande under de 5 intervjuerna. På det sättet skulle det respondenterna ville få fram genom sina svar ha större möjlighet att tolkas på ett sätt, vilket

låg tillräckligt nära sanningen, för att räknas som hög reliabilitet. Vi upplever efter att vi genomfört och analyserat de genomförda intervjuerna att vi undersökt det vi hade som intention att undersöka, vilket bör ses som god validitet och att den empiriska undersökningens reliabilitet var hög.

6. Resultat

I detta kapitel kommer vi att presentera resultatet av intervjuerna samt diskutera, reflektera och koppla de svar vi fått, till den tidigare forskningen vi redogjort för. I vår sammanställning har vi utgått från våra frågeställningar och i slutet på varje del kommer vi att sammanfatta och besvara den aktuella frågan. Vi börjar med att presentera lärarnas inställning till dans i skolan och idrottsundervisningen. Det är en logisk början utifrån perspektivet att inställningen hos lärarna påverkar på vilket sätt de implementerar det vilket står i styrdokumentet om dansens förekomst i skolan.

6.1 Personlig inställning, upplägg och genomförande

Enligt Ängquist (2006) är lärarnas personliga intresse och attityd, det vilket styr när det gäller hur mycket eller hur lite olika moment ska förekomma i undervisningen. Även Eliasson (1999) tar upp och argumenterar för att lärarnas attityd till olika idrottsliga moment är avgörande för hur mycket plats dem får i undervisningen.

Resultatet visar att lärarnas inställning till dans i allmänhet är positiv. Fyra av lärarna gav klart positiva svar när vi frågade om deras inställning till dans. Lärare A berättade att hon alltid gillat att dansa men att hon tyvärr inte gör det så ofta nu förtiden. Hon var övertygad om att det syntes på hennes danslektioner att hon tyckte det var roligt. Lärare C svarade att han är positiv till dans och att han gärna ”skakar loss” på fritiden. Den som skiljer sig från de övriga och som inte var lika positiv var Lärare B.

”Jag har inga direkta åsikter om dans, har inget passionerat förhållande, dansade en del när jag pluggade men inte numera, i alla fall inte privat.”

Lärare B tyckte dock att dansen har en självklar roll i skolan. På frågan om lärarnas uppfattning om huruvida dansen skall förekomma i skolan pekade alla svar åt samma håll. Lärare C menade att:

”Det är skitviktigt! Framför allt för det sociala.”

Lärare A nämnde andra positiva aspekter av dansen:

”Det är jättebra. Dans ger möjlighet att öva bland annat motorik och koordination.”

Lärare D var också övertygad:

”Den ska absolut finnas med! Det är ytterligare ett språk att uttrycka sig i. Det ger en möjlighet för de elever som inte märks annars att synas och vara duktiga.”

Här var alltså alla lärarna överens om att dansen har en given plats innanför skolans väggar. Argument som lyftes fram var bland annat att dansen är ett sätt att träna det sociala, motorik och koordination. Dessutom ansåg Lärare D, att dansen är ett tillfälle för elever som vanligtvis inte utmärker sig att synas och göra bra ifrån sig, vilket genererar i ett stärkt självförtroende för dessa elever. Alla dessa aspekter med dans i undervisningen finns med i metodikskriften *Dans i skolan* (1990). Dessa argument för dansens plats i skolan återfinns också i svaren på frågan om fördelarna med dansundervisningen. Lärare A nämnde återigen möjligheten till koordinationsträning, och att eleverna också får lära sig att samarbeta och ta i varandra. Även Lärare B lyfte fram den fysiska kontakten som något av det viktigaste som dansen ger eleverna:

”Eleverna lär sig att fysisk kontakt med andra kan vara ok och positivt, det blir ett mer avslappnat sätt att hålla i varandra. Sedan är det de sakerna jag nämnde tidigare om tajming och rörelse.”

Lärare D berättade att det, genom att man tar i varandra, blir en mjukhet mellan eleverna som inte förekommer så ofta i den övriga idrottsundervisningen. Hon nämnde också att det blir mycket spex på danslektionerna vilket många uppskattar.

Den främsta fördelen som Lärare C framhöll var att eleverna får motorisk träning av dansen. Han svarade även att en fördel är den sociala biten där han anser att det skett en attitydförändring främst bland killarna på senare år:

”Förr kunde inte killar dansa tillsammans. Nu finns det en attitydskillnad där killarna nästan hellre dansar med varandra.”

Det blir av lärarnas svar tydligt att nästan alla sätter stor vikt vid positiv kroppskontakt och det sociala samspelet som dansundervisningen ger. Vissa av respondenterna framhåller även

att eleverna får motorisk och koordinatorisk träning som stora fördelar med dansundervisningen.

På frågan, om läraren ansåg sig ha fått tillräckligt med kunskaper i sin egen utbildning för att kunna hålla en god dansundervisning, skiljde sig svaren åt. Två av lärarna tyckte att deras egen utbildning hade gett goda färdigheter. Lärare B:

”Absolut, vi fick mycket dans i min utbildning. Jag läste cirka 10 poäng dans. Vi hade tentor i allt till exempel valstenta, mest handlade det om rytmik och rörelse.”

Även lärare C ansåg sig fått tillräckliga kunskaper i sin utbildning:

Ja det tycker jag, framför allt i de vanligaste folkdanserna som foxtrot, men även i rytmik och sånt. Vi fick också lära oss danser som inte är så vanliga i skolan till exempel jazzdans. Vi fick lite grann av varje, men mest folkdanser och de vanligaste sällskapsdanserna.

Två av respondenterna var lite mer tveksamma huruvida de under sin utbildning tillskansat sig tillräckliga kunskaper. Lärare E:

”Jag fick grundkunskaperna, det skulle man nog kunna säga. Jag tycker dock inte att jag kan undervisa i alla danser.”

”Ja och nej. Vi gick igenom det men jag kan känna att jag inte blev ”up to date”. Vi gick igenom momenten men det kändes ålderdomligt. Jag har inte fortbildat mig särskilt mycket (paus) jo vid nåt tillfälle.” (Lärare D).

Lärare A svarade bestämt att hon inte tyckte att den utbildning han fått var tillräcklig:

Nej absolut inte! Vi hade några få timmar i de vanligaste pardanserna. I min utbildning hade jag möjlighet att ha dans som tillvalskurs, vilket jag valde. Det var en kurs på 5 poäng i det gamla poängsystemet och sedan var kanske den obligatoriska dansen på kanske 1.5 poäng.

Det är tydligt att respondenternas utbildningar skilt sig åt när det gäller utbildningen i dans. Tidigare forskning, så som ramfaktateorin, visar klart på att lärarens utbildning är av

betydelse för undervisningens process och resultat. Enligt ramfaktateorin bör alltså de lärare som inte anser att deras egen utbildning varit tillräcklig, också vara begränsade i sin dansundervisning (Linde 2000). Vid vilken tidpunkt lärarna tog sin examen kan säkerligen vara av betydelse för hur pass säkra dem känner sig i sin egen dansundervisning. Vi har dock inte, utifrån våra respondenters svar, upptäckt ett tydligt mönster. Av de två respondenter som svarade att de var nöjda med sin utbildning skiljer det nitton år mellan deras examen.

I resonemanget om lärarnas olika repertoarer belyser Linde (2000) utbildningens betydelse för de lektioner en lärare har möjlighet att hålla. Han benämner den som den potentiella repertoaren. I och med att Lärare A med bestämdhet sa att hon inte har fått tillräckligt med danskunskaper med sig från sin utbildning går det att hävda att hennes potentiella repertoar är begränsad inom momentet dans vilket i sin tur påverkar den manifesta repertoaren.

När vi frågade om vem eller vilka som bär ansvaret för dansundervisningen på respektive lärares skola fick vi relativt korta och samstämmiga svar. Tre av lärarna menade att det var idrottslärares ansvar. Lärare A ansåg att det är rektorn som har det yttersta ansvaret men att det är hon som idrottslärare som ska tillhandahålla undervisningen, detta svar indikerar att han tolkade vår fråga på ett annat sätt än de andra respondenterna. Lärare C gav ett något diffust och tvekande svar:

”Ingen är ansvarig. Ja eller (paus) vi jobbar ju utifrån kursplanen (paus) alla jobbar tillsammans.”

Lärarna fick frågan hur ofta de hade dans som ett inslag i undervisningen och svaren visar på klara skillnader i deras manifesta repertoar. Lärare A och Lärare E är de som verkar ha minst dansundervisning. Lärare A uppskattade att hon har en till två lektioner i dans/termin men poängterade att det beror på vilken årskurs hon undervisar i och vilken termin det handlar om. Lärare E ansåg också att det beror på vilken årskurs som frågan gäller men uppskattade snittförekomsten till två danstillfällen/år. Han förtydligade att den mesta dansundervisningen sker i årskurs 8. Både Lärare B och Lärare C svarade att de har cirka 6 danstillfällen/termin och är således de två som mest frekvent har inslag av dans i sin undervisning. Lärare D kunde inte uppge en exakt siffra men hennes resonemang tyder på dans förekommer relativt ofta i hennes undervisning, framför allt i de senare årskurserna:

”Vi har ett väldigt stort paket i 8:an som består av många veckor. Även i 9:an. Tanken är att eleverna ska sätta ihop ett grupparbete där de får välja låt, rörelser och dansform. Eleverna gillar det...”

Att svara precist eller med en exakt siffra på frågan är givetvis svårt för lärarna och något som vi också är medvetna om. Svaren antyder att antalet lektioner, vilka lärarna håller, till viss del beror på vilken årskurs och termin eleverna går.

En enligt oss intressant iakttagelse är att Lärare B som vi anser hade det svalaste dansintresset är en av två lärare som har mest dansundervisning. Detta faktum talar emot det Ångquist (2006) och Eliasson (1999) säger om hur det egna intresset har betydelse för hur frekvent dans förekommer som ett moment i idrottsundervisningen. Det svar Lärare B lämnar visar på att det finns undantag, vilka går emot författarnas resonemang. Det bör i sammanhanget nämnas att Lärare B anser att han fick tillräckliga kunskaper inom dans under sin utbildning. Han visar ett engagemang för att ha dans som ett kontinuerligt inslag i sin undervisning, trots att hans intresse är svalt.

Det går att se ett tydligt mönster på frågan om vem som håller i respektive lärares dansundervisning. Alla fem lärare svarade att det är de själva som håller i undervisningen men fyra av lärarna svarade också att de brukar ta hjälp av elever. Lärare D berättade att det oftast är någon som kan mer än hon och att hon därför brukar lyssna av i klasserna. Hon menade att det nästan alltid finns elever som vill hålla i en lektion.

Lärare C tar också hjälp av eleverna:

Oftast jag, men många 8:or och 9:or gör egna jobb som vi lärare ibland använder oss av. Vi har jobbat så i många år. Det är ju olika trender och ungdomskulturer. Den här balansen med ledarskap blir en bra syntes mellan lärarledda och elevledda lektioner. Vi brukar ibland slå ihop flera klasser för det sociala. Det blir en kul grej.

I det svar Lärare E ger kan man se spår av en viss osäkerhet när det gäller danslektionerna:

Det kan vara jag och det kan vara elever som är duktiga på att dansa. Jag håller i grunddanser som jag väljer att kalla det. Bugg håller jag i, lite rörelser till musik kan man kalla det om man är snäll, vals, foxtrot och lite schottis. Pardanserna håller jag i.

Det går relativt bra. Jag är ingen danskille. Jag är väldigt bred inom idrotten men just dans och aerobics bygger på att man är ledare. Jag brukar köra ganska fritt.

Att fyra av respondenterna tar hjälp av eleverna i sin dansundervisning är inget vi finner anmärkningsvärt. Mycket av idrottsundervisningen är också ett utmärkt tillfälle för elever att öva sig i ledarskap, vilket också är ett mål att sträva mot i kursplanen för Idrott och hälsa: ”utvecklar förmågan att organisera och leda aktiviteter.” (elektronisk källa 3, 20100102). En fråga som dock dyker upp är om lärarna överlåter undervisningen och ledarskapet för elevernas skull eller på grund av sin egen osäkerhet? Lärare D och Lärare E:s svar tyder på att den egna osäkerheten är en bidragande orsak till att undervisningen överläts på eleverna. Lärare C:s svar visar på något helt annat, han tar istället upp det vilket står i kursplanen om att eleverna ska få möjlighet att praktisera ledarskap. Även Lärare A kom in på frågan om ledarskap och att dansen är ett ypperligt tillfälle för henne att ge feedback till eleverna när de håller i en lektion.

Lärarna gav i allmänhet ganska korta svar på vad de har för mål med dansundervisningen. Ett svar som återfanns bland flera av respondenterna var vikten av kroppskontakt. Lärare A:

”Att eleverna skall lära sig att ha kroppskontakt på ett positivt med varandra, inte enbart med dem de umgås med, utan med alla [...]”

Andra mål som lärarna nämnde var bland annat rytmik, rörelse, taktkänsla och socialt samspel. De mål lärarna nämner är också överensstämmande med de mål, vilka återfinns i *Dans i skolan* (1990) från Danshögskolan. Lärare E poängterade även att ett av hans mål är att eleverna ska tycka att dansundervisningen är rolig.

Lärarnas svar gällande elevernas inställning till dansundervisningen var med ett undantag försiktigt positiva. Lärare D trodde att de flesta eleverna nog ansåg att det var för lite dans. Lärare E menade att de flesta eleverna tycker att det är kul men tillade att det alltid finns en liten grupp som inte vill vara med. Lärare A gav ett nästan identiskt svar.

Det svar, vilket skilde sig gavs av Lärare C och var mer pessimistiskt. Han beskrev sin syn på hur elevernas relation till idrotten i stort ser ut:

Det är väldigt olika. Det finns ett a-lag och ett b-lag idag. Förut fanns det en stor klick i mitten. Antingen är du aktiv och rör på dig varje dag eller är du tvärt om. Det finns jättemånga elever som inte ens orkar värma upp. Segregationen är precis som i övriga samhället. Vi behöver större resurser och vi behöver börja jobba tidigare med eleverna. Det hålls på alldeles för mycket med bollsporter. Det borde jobbas mer med rörelselekar redan i förskolan, klapp-och klangleksaker och spontanlekar. Det behövs mycket mer av det! De som är positiva till idrott i stort är också generellt positiva till dans.

Lärare C:s svar visar på det vilket ramfaktateorin också tar upp att en skolas resurser har betydelse för hur undervisningen utformas. Begränsade resurser leder till att lärarens frirum för möjliga handlingar minskas (Linde 2000).

Lärare C återkom till frågan om resurser när vi frågade om vilka eventuella hinder som lärarna kan tänkas se med att ha dans i undervisningen, han poängterade vikten av att ha tillräckligt med funktionsdugliga lokaler och utrymmen. Lärare B och Lärare E som inte alls såg några hinder. Lärare D berättade att hon skulle vilja ha mer idéer och att egen fortbildning inom dansen skulle kunna bidra till att hindret av att känna sig osäker undanröjs. Lärare A svarade att idrottslärares egen osäkerhet för dansmomentet kan verka negativt och smittar av sig på eleverna och deras inställning.

Elevernas inställning till dans visar sig vara en faktor, vilken påverkar vissa lärares upplägg av dansundervisningen. Lärare A och Lärare C menade att elevernas inställning visst påverkar upplägget. Lärare A ansåg att om eleverna tycker det är kul med dans blir det också fler danslektioner eftersom det sporrar henne. Lärare C menade att elevernas mognad spelar stor roll för upplägget:

”[...] Ibland kan det bli tre lektioner på ett år och sju lektioner ett annat. Det handlar ju om att nå målen i årskurs nio. Det finns ju ett handlingsutrymme att agera beroende på elevernas mognad. Jag använder mig av olika upplägg beroende på klassens inställning.”

Två av lärarna, Lärare D och Lärare E, svarade att det snarare var deras egen osäkerhet och begränsning som påverkade upplägget. Lärare E menade att:

”[...] jag är osäker i dansen, så är det! Jag skulle vilja haka på lite av den trenden ”So you think you can dance-trenden”. Men då snackar man ju om en livsstil och det går ju inte.

Lärare B svarade nej på frågan om elevernas inställning påverkade hans lektionsupplägg, men vi anser dock att hans resonemang tyder på att elevernas inställning ändå påverkar hans upplägg:

”Nej, elevernas inställning påverkar inte mer än att om eleverna har en negativ inställning kanske jag avslutar blocket tidigare. Jag ger kanske upp för tidigt.”

Svaret lärare B ger är motsägelsefullt och tyder på att elevernas inställning påverkar honom mer än han är medveten om. Lärarnas svar indikerar på att en positiv attityd från eleverna kan leda till ett ökat engagemang hos läraren och eventuellt fler danslektioner. Är däremot inställningen negativ hos eleverna verkar det som att danslektionerna kan bli färre.

6.1.1 Sammanfattning personlig inställning, upplägg och genomförande

Under denna rubrik är vår avsikt att sammanfatta det vi kommit fram till och besvara den tredje frågan i vår frågeställning. Denna fråga handlar om lärarens personliga inställning till dans har betydelse för hur undervisningen läggs upp och utförs.

Givetvis är det svårt att svara ja eller nej på denna fråga, men utifrån vår analys verkar det snarare vara andra faktorer än just lärarens personliga inställning till dans som påverkar undervisningens upplägg och utförande. Lärare B tycks vara den lärare som har den minst positiva inställningen av respondenterna. Samtidigt är Lärare B är en av de lärarna som har mest dans på schemat. Lärare A hävdade att hon alltid gillat dans men har i snitt två lektioner/termin vilket måste anses som relativt lite. Detta går emot både Eliassons och Ängquists resonemang om att intresse och attityd styr hur frekvent dansundervisningen förekommer.

En möjlig förklaring till detta faktum skulle kunna vara hur respektive lärares egen utbildning sett ut. Lärare B menade att han absolut fick tillräcklig utbildning i dans medan Lärare A inte alls ansåg att hennes utbildning var tillfredställande. Det är i sig inget anmärkningsvärt att respektive lärares utbildningar skiljer sig åt. Fabri och Mattson (2007) menar att kursplanerna i lärarutbildningen oklart definierar vad studenterna ska uppnå för mål inom den idrottsliga praktiken och anser att det finns en risk att tolkningen av läroplanerna blir godtycklig. Det verkar alltså som att lärarens egen dansutbildning är en faktor som har betydelse för hur

dansundervisningen läggs upp och utförs. Var och vid vilken tidpunkt idrottslärare utbildar sig, kan alltså få konsekvenser för deras dansundervisning.

Något som också kan påverka lärarnas dansundervisning är deras osäkerhet. Minst en lärare, Lärare A, kan sägas ha en begränsad potentiell repertoar. Den potentiella repertoaren beskrivs som de lektioner han eller hon kan hålla utifrån utbildning, erfarenheter och bakgrund, dessa är i sin tur faktorer som möjliggör en varierad undervisning (Linde 2000).

Även elevernas inställning till dansundervisningen är något som påverkar upplägg och utförande. Visar eleverna en positiv attityd kan antalet danslektioner öka, men är eleverna negativa och visar ett ointresse kan det istället bli ett minskat fokus på dansen.

En annan faktor som till viss del tycks påverka lärarnas upplägg och utförande är de resurser de har att tillgå. Det är framför allt Lärare C som i sina resonemang kommer in på att resurserna såsom bristfälliga lokaler och lite tid påverkar undervisningen. Lärare C:s svar är en direkt koppling till det ramfaktateorins utgångspunkt om förutsättningarnas betydelse för möjlighet till handling.

6.2 Relation till styrdokumentet

I de gällande styrdokumentet, Lpo94 och kursplanen för Idrott och hälsa, nämns dans som ett moment, vilket ska förekomma både i skolans verksamhet och i ovan nämnda ämne. Vi ställde frågan om respondenterna ansåg att dans tillhörde idrottsämnet. Svaren vi fick var enhälliga. Lärare D svarade att den absolut tillhörde idrottsämnet och menade att det var minst lika viktigt som andra moment, exempelvis fotboll. Samma lärare ansåg också att dansen tillhör ämnet Musik. Lärare A hade ett liknande resonemang:

”Absolut, men också i musikämnet. Jag har pratat med musikläraren om att arbeta mer ämnesintegrerat”.

Två lärare hänvisade till styrdokumentet på frågan om dansens plats i idrottsämnet. Lärare E nämnde kursplanen men såg även ämnet Musik som ett ämne där dansen bör finnas:

”Ja det står ju i kursplanen. Det är en idrott, man rör ju sig och tävlar i det. Men dansen hör ju också hemma i musikämnet, det ligger ju nära till hands.”

Lärare C:

”Jag försöker jobba efter kursplanen och där står det ju att dans ska finnas med.”

Trots att det bara är två lärare som hänvisar till styrdokumentet så verkar det som att alla de fem lärarna ser det som en självklarhet att dansen ska finnas med i ämnet Idrott och hälsa. Det är intressant att resonera kring varför de tre lärare, vilka inte nämner styrdokumentet i sina svar, ser dansen som ett obligatoriskt inslag i idrottsundervisningen. Kanske beror det på att momentets fysiska karaktär gör den till ett naturligt och självklart inslag?

Lokala kursplaner är inget vi valt att fokusera på i detta arbete men vi ville ändå fråga respondenterna om dans nämns och i så fall på vilket sätt i dessa lokala styrdokument. Anledningen var att vi ville skaffa oss en uppfattning om det i de respektive skolornas lokala kursplaner fanns liknande formuleringar angående dans vilka återfinns i de nationella styrdokumentet.

De svar vi fick var inte riktigt vad vi hade förväntat oss. Lärare E svarade att:

”Ingenting. Vi har ingen lokal kursplan.”

Lärare D som jobbar på samma skola som Lärare E gav en utförligare förklaring:

”Vi har ingen lokal kursplan. Den vi hade förut tolkade alla lärare olika och fyllde ingen egentlig funktion”.

Lärare A jobbar på en annan skola och svarade:

Dans nämns inte i den och det beror på våra egna intressen, vissa av kollegorna har inte det intresset och då blir inget. Det kan tyckas konstigt men när man jobbar med killar är det oftare boll- och friidrott som står i fokus. Det är oftare ”bollkillar” som blir idrottslärare, inte killar som har dans som intresse, det intresset står kvinnliga idrottslärare för.

Lärare B, manlig kollega till Lärare A, berättade att det inte står något speciellt om dans i den lokala kursplanen men tillade också att den inte blivit reviderad på länge.

Det kan tyckas konstigt att dans, som behandlas i både Lpo94 och kursplanen för Idrott och hälsa, inte nämns i skolornas lokala kursplaner. Ännu märkligare är det dock att den ena skolan inte ens har en lokal kursplan för idrottsämnet. Det lämnar enligt oss en öppning för väldigt lokala och individuella tolkningar när det gäller innehållet i de nationella styrdokumenterna.

När vi frågade om läraren kände till vad som stod om dans i Lpo94 och kursplanen för Idrott och hälsa visade dem på varierade kunskaper. Lärare B ansåg sig ha koll:

”Jag känner till det som står i både kursplan och Lpo94, men inte ordagrant”

Även Lärare D menade att hon visste någorlunda vad det står i styrdokumenterna.

”[...] Jag vet att det står nåt om rytmik och rörelser. Jag har nog hyfsad koll.”

Lärare E var mer osäker:

”Nja eller jo, (lång paus) ja det står väl nåt om dans där. Men det är väl mest övergripande saker och behöver väl inte specifikt gälla idrotten? Fast det kanske det gör?”

Lärare A medgav att hon inte riktigt visste vad som stod i styrdokumenterna men erinrade sig att det stod något om rörelse.

Sammantaget visar lärarna helt klart vissa brister i frågan om de vet vad som står skrivet om dans i Lpo94 och i kursplanen för Idrott och hälsa. Givetvis vore det orimligt att begära att de kunde formuleringarna ordagrant och kanske går det inte heller att se som ett formellt tjänstefel men visst skulle det kunna vara att föredra om lärarna kände till att det faktiskt står om dans i styrdokumenterna. Styrdokumentens betydelse för skolans verksamheter är odiskutabel och därför går det också att argumentera för att det finns en skyldighet hos berörda lärare att ha kunskap om vad som står i dessa dokument.

6.2.1 Sammanfattning styrdokument

I denna del har vi för avsikt att besvara och resonera kring den första frågan i vår frågeställning, det vill säga den som handlar om hur idrottslärarna ser på att dans nämns i styrdokument.

Vissa av respondenterna visade som vi tidigare varit inne på uppenbara brister gällande dansens förekomst i styrdokument. Två av lärarna påstod däremot sig veta vad som står. Skillnaden i kunskaper om vad som står om dans i styrdokument är uppenbara bland lärarna.

Skolverkets rapport *Lusten och möjligheten* (2006) visar att lärare med hög didaktisk och metodisk kompetens också anser sig att läro- och kursplansmålen har stor betydelse för deras undervisning. Vi kan utifrån våra respondenters svar inte dra några egentliga slutsatser hur stor betydelse styrdokument har för respektive lärare. Det vi dock kan konstatera är att några lärare ansåg sig veta vad som stod medan andra inte var mer osäkra. En intressant aspekt är att de två lärare som var mest tillfreds med sin egen utbildning också ansåg sig ha mest kunskap om vad som står i styrdokument. Ett liknande mönster, men med motsatt effekt, kan skönjas hos Lärare A. Hon var inte nöjd med sin egen utbildning i momentet dans och visade tydliga kunskapsluckor rörande styrdokumentens innehåll.

Det är intressant att alla fem respondenter ansåg att dansen har en given roll i ämnet Idrott och hälsa trots att bara två av dem angav styrdokument som ett argument. Vi har tidigare resonerat kring att det kan vara dansens fysiska karaktär, rörelse, rytmik och kordination, som gör att lärarna ser dansen som ett självklart inslag men helt säkra kan vi inte vara.

När det gäller de lokala kursplanerna är det anmärkningsvärt att det på den ena skolan inte finns någon lokal kursplan, och att det på den andra skolan inte står någonting om dans i den lokala kursplanen. En lokal kursplan kan ses som en konkretisering av de mål, vilka nämns i de nationella styrdokument. Det är olyckligt att denna chans inte tas till vara.

6.3 Tolkningsutrymme

Lärarna har som individer en mer eller mindre stor frihet när de tolkar styrdokument. I samhällsvetenskapliga och estetiska ämnen är en mer personlig ämnestolkning möjlig än bland annat matematik och språk (Linde 2000). Idrottsämnet borde, utifrån Lindes

resonemang, tillhöra ett av de ämnen där lärarna har en större tolkningsfrihet. Vi ville ta reda på hur respondenterna uppfattade styrdokumentet. Respondenterna fick därför ta del av följande utdrag ur Lpo94 och fick sedan frågan hur de tänker om det de just läst.

”Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De skall få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet.”(Skolverket, 2006).

Lärare C kom än en gång in på resursfrågan när han svarade:

Följer man läroplanen skulle vi kunna jobba mer med dans. Både dans och friluftsliv. Man ska nå en viss mängd samtidigt som man skär ner på tiden. Tiden finns inte! Man skulle behöva ta tillbaka tid. Vi måste göra ett val hur man lägger upp koordinationsträning. Det finns ju helt klart ett personligt spelutrymme var man kan lägga fokus.

Lärare E gav en mer oproblematiserad bild av det hela och menade att det för honom handlade om att eleverna ska få prova på det och träna det. Han berättade att det är så han förhåller sig till allt inom idrotten.

Lärare D svarade mycket kort att hela Lpo är väldigt tolkningsbar. Även Lärare A ansåg att texten är mycket tolkningsbar och menade att det inte står någonstans att det är hon som idrottslärare som ska ansvara för dansen i skolan:

Det står att det ska vara en del av verksamheten men det kan ju innebära att någon lärare tar med sig eleverna på en dansshow och halva klassen sitter och sover sig igenom showen. Det finns ett stort tolkningsutrymme och är en lite luddig formulering.

Lärare B menade att han mycket väl kände igen vad som stod i utdraget från Lpo94 och han kopplar det till rytmik och rörelse. Vidare ansåg han att det utifrån texten är tydligt att dans ska ingå i undervisningen:

Det ingår i mina betygskriterier så för mig är det en självklarhet. Eftersom det är Lpo öppnar det också möjligheter för att dansen också kan finnas i andra ämnen till exempel musik eller andra. Men det finns inget ämnesövergripande samarbete när det gäller dans på denna skola.

Man kan konstatera att tre av lärarna på något sätt uttrycker att utdraget från Lpo är tolkningsbart. Lärare C nämnde det personliga spelutrymmet medan både Lärare A och Lärare D svarade att texten är väldigt tolkningsbar. Det är intressant att jämföra dessa svar med Lärare B:s som svarade att det utifrån texten är tydligt och en självklarhet att dans ska ingå i undervisningen. De olika svaren vi fick tyder på att lärarna tolkat textutdraget på skilda sätt. Som belysande exempel kan nämnas att Lärare C hävdade att om man följde läroplanen skulle man kunna jobba mer med dans, medan Lärare A menade att om man tolkade läroplanstexten på ett visst sätt skulle det kunna innebära att någon lärare tog med eleverna på en dansföreställning. Respondenternas svar tyder på, precis som Linde (2000) hävdar, att det inom idrottsämnet finns en stor möjlighet för en individuell ämnestolkning.

Flera lärare har redan varit inne på att möjligheterna att göra personliga tolkningar utifrån Lpo94 är stora. När vi ställde frågan om läraren anser att styrdokumentet lämnar utrymme för tolkningsfrihet när det gäller dans i idrottsämnet, visade det sig att alla fem svaren pekade i samma riktning. Alla respondenter ansåg att riktlinjerna som finns i Lpo94 och i kursplanen för Idrott och hälsa lämnar ett stort tolkningsutrymme. Lärarnas olika resonemang skiljer sig lite åt men att dem alla anser att tolkningsutrymmet är stort råder det inga tvivel om. Lärare D tog upp fördelar och nackdelar med denna tolkningsfrihet:

”Ja visst är det så. Hur jag ska gå till väga är jätteindividuellt och luddigt ställt. [...] Det positiva är ju att man får styra själv. Det negativa är att man kan missa något vilket kan skapa en osäkerhet.”

Lärare E hade ett liknande resonemang men tog också upp att det utifrån denna tolkningsfrihet blir problem med bedömningen:

Den är extremt tolkningsbar. Extremt öppen för tolkningar. Det är positivt ur synvinkeln att man kan påverka sin undervisning utifrån sig själv. Problemet är när man kommer till bedömningen. Jag tror den blir extremt olika när man ser från lärare till lärare. Jag kan önska att det blir mindre tolkningar i bedömningen. Jag tycker definitionen ”rörelse till musik” är ganska bra. Problemet är bedömningen. Där kunde man vara mer precis. Men kursplanerna skulle bli hur långa som helst.

Vi fick korta svar från Lärare C och Lärare A där de ansåg att det absolut finns en mycket stor tolkningsfrihet i styrdokumentet.

Lärare B ansåg:

”Det finns ett gigantiskt tolkningsutrymme i styrdokumentet. I kursplanen står det t.ex. inte hur mycket dans eller vilken sorts dans. Det står bara att eleverna ska kunna leda ett uppvärmningsprogram till musik.”

Det råder inga tvivel om att alla fem lärare är eniga över att styrdokumentet på olika sätt lämnar ett stort tolkningsutrymme och vi har också tidigare sett att lärarnas tolkningar av dessa har skiljt sig åt. Två av lärarna nämner både fördelar och nackdelar med denna frihet. En tänkvärd aspekt är att Lärare E tar upp bedömningen som ett problem med ett så pass stort tolkningsutrymme. Denna synpunkt är mycket intressant ur ett likvärdighetsperspektiv. Skolverkets rapport *Lusten och möjligheten* tar också upp detta perspektiv och belyser den problematik som kan uppstå vid lärares olika tolkningar av de olika styrdokumentet.

6.3.1 Sammanfattning av tolkningsutrymme

I denna sista del av resultatet kommer vi att svara på den andra av de tre frågorna i våra frågeställningar. Utifrån respondenternas svar har vi kunnat se att olika tolkningar görs av Lpo94 och kursplanen i Idrott och hälsa. Utifrån Goodlads begreppssystem innehållande fem typer av läroplaner är det främst den operationaliserade läroplanen som går att applicera gällande lärarnas tolkningar. Enligt denna läroplan kan undervisningen skilja sig mellan olika lärare i samma ämne beroende på vilken tolkning läraren gör av läroplanen. Den operationaliserade läroplanen tar också upp elevsammansättningen som en orsak till att undervisning kan skilja sig åt (Eklund, 2003). Att lärarnas tolkningar av läroplanen leder till skillnader i att undervisa råder det inga tvivel om. Däremot har vi inte, utifrån lärarnas svar, lyckats identifiera tecken på att elevsammansättningen är av betydelse.

Alla fem respondenter ansåg att det finns ett tolkningsutrymme i styrdokumentet gällande dansen. Två av lärarna använder uttrycket ”luddig” medan en annan hävdade att tolkningsutrymmet är ”gigantiskt”. Oavsett vilka definitioner som respondenterna använder för att beskriva tolkningsutrymmet är det tydligt att alla är eniga om att det inte finns några exakta direktiv och att det individuella frirummet är stort. Två av lärarna uttrycker sin uppfattning om att det både finns fördelar och nackdelar med detta tolkningsutrymme.

7. Diskussion

Det övergripande syftet med denna studie har varit att undersöka hur idrottslärare tolkar styrdokumentet när det gäller dansens förekomst i idrottsundervisningen, samt ta reda på hur deras dansundervisning går till.

Styrdokument för ämnet Idrott och hälsa innehåller direktiv både för att dansen skall vara ett moment i skolans verksamheter och att den har en plats i idrottsundervisningen. Det har visat sig, när vi har analyserat våra respondenters svar att de anser att det är självklart att momentet dans ska vara en del i idrottsundervisningen men inte i vilken utsträckning eller på vilket sätt. När det inte klart och tydligt i styrdokumentet redogörs för hur mycket dansen skall förekomma som ett inslag i idrottsundervisningen, utan det finns ett tolkningsutrymme, är det inte orimligt att dra den slutsatsen att det får till följd att elever får tillgång till olika mycket och olika former av dans.

Det tolkningsutrymme, vilket våra respondenter uppfattar att styrdokumentet ger plats för, upplevs på olika sätt, detta i sin tur har vi upptäckt leder till olikheter i den manifesta repertoaren, det vill säga hur den enskilde lärarens faktiska lektioner går till. Det finns fördelar och nackdelar med ett tolkningsutrymme. En nackdel med styrdokumentet som är ett av de verktyg, vilket lärare har tillgång till för att säkerställa den likvärdiga utbildningen för eleverna, är det tolkningsutrymme som finns i dessa dokument. Det går att argumentera för att detta kan leda till att elevernas möjligheter till likvärdig utbildning är ett mål som blir svårt att nå i och med tolkningsutrymmet. Fördelen med detsamma är att bland annat att lärarna har möjlighet till att tolka styrdokumentet på ett sätt som är anpassat efter de berörda elevernas förutsättningar. Det blir alltså en mer individanpassad undervisning och eleverna får då en större chans att nå målen i momentet dans.

Den upplevda läroplanen pekar på hur eleverna upplever undervisningen och att det är faktorer så som lärarnas bakgrund, intressen och erfarenheter som påverkar denna upplevelse (Eklund, 2003). Dock nämns inte kunskap som en påverkande faktor, vilket borde finnas med. Kunskap i det ämne i vilket undervisning bedrivs är av vikt för att lektionernas innehåll bland annat ska bidra till att engagera eleverna att nå målen i ämnet Idrott och hälsa. Lärarutbildningen är intressant att diskutera och kanske inte enbart inriktning Idrott och hälsa, utifrån perspektivet om huruvida det är möjligt att under utbildningen erhålla kunskap i alla de moment, vilka enligt styrdokumentet ska finnas med undervisningen.

Återkommande under vårt arbetes gång har vi diskuterat de ovan nämnda faktorerna, vilka får konsekvenser för dansundervisningen i skolan. Vi kan konstatera att hur mycket dans eleverna får möjlighet att prova på, vilka dansformer undervisningen erbjuder, vem som leder undervisningen i momentet dans är oerhört individuellt. Det bör uppmärksammas, vilket också några av respondenterna gör och även tidigare forskning visar på, att dessa olikheter också går att återfinna, när det kommer till bedömningen av eleverna. Ur ett likvärdighetsperspektiv är detta något, vilket definitivt bör uppmärksammas. Alla elever har rätt till, oavsett förutsättningar, likvärdig utbildning och bedömning.

Vår generella uppfattning är att det krävs kunskaper i dans för att få till ett bra resultat på dansundervisningen. Kunskap ger läraren en trygghet och säkerhet, vilket givetvis visar sig på de lektioner han eller hon håller. Känner en lärare de ovan nämnda sakerna är chansen att resultatet blir positiva lektioner, där både lärare och elever blir engagerade. Undersökningen, vilken presenteras i detta arbete, visar inte tydligt att lärarens personliga intresse för dans är av avgörande betydelse för hur ofta förekommande dans är som ett moment i undervisningen. Vi anser dock att ett personligt intresse för ett moment, genererar i ett engagemang som möjliggör ett lustfyllt lärande för eleverna.

Har man gått en utbildning bör man kunna kräva av den berörda skolan att man har de kunskaper som krävs för att undervisa. Det går också att ifrågasätta om det är rimligt att alla moment kan rymmas inom utbildningen till exempel alla olika dansstilar som finns. Fyra av respondenterna, har när de inte har ansett sig ha tillräckligt med kunskap, då främst i mer moderna danser så som olika exempelvis hip hop-stilar, använt eleverna som experter. De elever, vilka själva har goda kunskaper i dessa dansformer, håller därför i danslektioner. Detta ger de elever, vilka det berör en chans att bli bedömda i ledarrollen och klasskamraterna får en chans att prova på en mer modern stil. Positiva effekter av detta är att eleverna känner att de är delaktiga i planeringen av undervisningen och att de har en chans att vara med och påverka. Det finns en baksida på det här också, vilken bör nämnas. När läraren bedömer den elev som håller i lektionen och som faktiskt med stor sannolikhet inte har några egentliga didaktiska kunskaper, är risken stor att läraren inte har fokus på de elever som deltar utan endast på den som håller i lektionen. Återigen kommer likvärdig bedömning in i bilden och en fråga som inte har ett riktigt svar i detta arbete men som ändå bör lyftas fram: Är det bara en elev som ska bli bedömd i momentet?

Den forskning vi har stött visar på att dans som ett moment i undervisningen har positiva fördelar för elevers lärande. Respondenterna nämner också positiva effekter. Dessa fördelar bör ses som viktiga faktorer för att dans bör förekomma i en större utsträckning än vad som tycks vara fallet idag, i alla fall hos de lärare, vilka deltagit i vår undersökning. Dansen är ett positivt sätt att kommunicera och att ha med den som ett kontinuerligt inslag i idrottsundervisningen ger positiva effekter för både elever och lärare.

8. Fortsatt forskning

Forskning gällande dans i idrottsundervisningen är inte ett prioriterat område. Eliasson (1999) konstaterar att det behövs mer forskning om idrottslärares inställning till dans i idrottsundervisningen. Detta är något vi håller med om. Det vore intressant att få ta del av forskning, vilken på ett djupare plan tar upp tolkningsutrymmets konsekvenser för dansundervisningen men även för andra moment i idrottsämnet.

Det finns idag forskning, vilken handlar om bedömning i idrottsämnet. En större undersökning, vilken belyser, på vilket sätt och hur elevers "expertroll" som danslärare i idrottsundervisningen inverkar på bedömning och måluppfyllelse, hade varit givande att få ta del av.

9. Referenslista

Tryckta källor

Danshögskolan. (1990). *Dans i skolan - En Metodiskrift från danshögskolan*. Helsingborg. Schmidts boktryckeri AB.

Eklund, Monika. (2003). *Interkulturellt lärande – intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*.

Eliasson, L. (1999). *Dansen i skolan - finns den? Tidskrift i Gymnastik och idrott*. Nr 4.

Ericson, G. (2000). *Dans på schemat – Beskrivning och bedömning i ett estetiskt ämne*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P, Gilljam, M, Oscarsson, H, och Wängerus, L. (2005) *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordsteds juridik.

Fabri, A, Mattson, T. (2007). *Talet om den idrottsliga praktiken – En studie om hur sexton idrottsläraryr utbildare talar om vad blivande idrottslärare bör ha för praktisk personlig färdighet i idrott*. Malmö högskola.

Gilje, N, och Grimen, H. (2004). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.

Linde.G. (2000). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.

Lundvall, S, Meckback, J, och Thedin-Jakobsson, B. (2002). *Lärarnas syn på ämnet Idrott och hälsa. Ett ämne i förändring? Svensk idrottsforskning*. Nr 3.

Pedagogiska magasinet. (2009). *The Wow factor*. Nr 4.

Sjöstedt-Edelholm, E. (2004). Om dansen i skolan. I: Grönlund, E och Wigert, A. *Röster om danspedagogik*. Falun: Scandbook AB.

Skolverket (2006). *Lusten och möjligheten – om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar*. Rapport nr 282. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo94)*. Ödeshög.

Tasker, Y. (2000) Att planera och genomföra intervjuer. I: Bell, J. *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund:Studentlitteratur.

Wigert, A. (1993). Dans i utbildningen. I: Berefelt, G. (Red). *Barn och dans*. Stockholm: Pringraf AB.

Ängquist, L. (2006). *Dansande ungdom – en etnologisk studie*. Danmark: Narayana Press.

Elektroniska källor

Elektronisk källa 1.

http://books.google.com/books?id=ZEaxmwG9n4EC&dq=wow+factor+bamford&prints ec=frontcover&source=bl&ots=3HvCXwubD1&sig=zHSarh4t_D9w4QuKkyids5egbes&hl=sv&ei=7dInS8vBAZDJ (20091125)

Elektronisk källa 2.

<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3872/titleId/IDH1010%20-%20Idrott%20och%20h%E4lsa> (20100102)

Elektronisk källa 3.

<http://www.ne.se/sok/engagemang?type=NE> (20091215)

10. Bilagor

10.1 Bilaga 1 Intervjufrågor

1. När och var tog du din lärarexamen?
2. Hur många år har du undervisat i idrott?
3. Vilka årskurser undervisar du i?
4. Vad är din personliga inställning till dans?
5. Vad är din uppfattning om att dans skall förekomma i skolan?
6. Anser du att du i din utbildning fick tillräckligt med kunskaper med dig för att kunna hålla en god dansundervisning?
7. Vem ansvarar för dansundervisningen på ”din” skola?
8. Hur ofta har du dans som ett inslag i undervisningen?
9. Vem håller i dansundervisningen på dina lektioner?
10. Vad är målet med din dansundervisning?
11. Hur kan ett dansmoment gå till?
12. Vad tror du att dina elever tycker om dina lektioner i dans?
13. Tror du att elevernas inställning till dans påverkar dig när det gäller upplägget för danslektionerna?
14. Vilka fördelar ser du med dansundervisning?
15. Vilka hinder ser du för dansen i undervisningen?
16. Tycker du att dans tillhör idrottsämnet?
17. Känner du till vad som står i styrdokumentet, Lpo94 och kursplanen för Idrott och hälsa, om dansens förekomst i skolan?
18. Vad står det i din skolas lokala kursplan om dans?
19. Följande står i Lpo94, hur tänker du om det? ”Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De skall få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet.”
20. Tycker du att styrdokumentet lämnar utrymme för tolkningsfrihet när det gäller dans i ämnet Idrott o hälsa?