

Kunsthøgskolen i Oslo, Avdeling dans

Lærerutdanning

Utdanning: Praktisk- pedagogisk utdanning i scenekunst

Eksamenstype: Skriftlig hjemmeeksamen

Emnekode: PPU800/PPU802 (dans)

Emnenavn/fag: Pedagogikk og fagdidaktikk

Kandidatnummer: 240008

Fordypning (dans/teater/  
musikkteater): Dans

Dato for innlevering: **16.05. 2024 kl. 09.00**

# **TILTAK RETTET MOT MOTORISK LÆRING OG UTVIKLING I DANSEUNDERVISNINGEN**

«Kunnskap om motorikk er viktig for alle som jobber med barn for å kunne gi barna utfordringer i forhold til deres ferdigheter»

(Sigmundsson & Pedersen, 2005)

## Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning .....</b>	<b>4</b>
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i> .....	4
1.2 <i>Tidligere forskning</i> .....	5
1.3 <i>Problemstilling</i> .....	5
1.4 <i>Oppgavens oppbygging</i> .....	6
<b>2. Teori.....</b>	<b>7</b>
2.1 <i>Motorisk læring, utvikling og ferdigheter</i> .....	7
2.2 <i>Teorier om motorisk utvikling</i> .....	9
2.3 <i>«Den motoriske gullalder»</i> .....	10
2.4 <i>Motorisk læring og utvikling i et dannelsesperspektiv</i> .....	12
2.5 <i>Læring av motoriske ferdigheter i danseundervisning</i> .....	12
2.5.1 <i>Variasjon</i> .....	14
2.5.2 <i>Mestringsforventning</i> .....	15
2.5.3 <i>Læring i bevegelse og «Learning by doing»</i> .....	15
2.5.4 <i>Menneskets mange intelligenser</i> .....	16
<b>3. Drøfting .....</b>	<b>18</b>
3.1 <i>Motorisk læring og utvikling i danseundervisning</i> .....	18
3.2 <i>Endring av miljø</i> .....	18
3.3 <i>Motoriske ferdigheter i dans</i> .....	19
3.4 <i>Elevens forutsetninger</i> .....	20
3.5 <i>Pedagogens rolle</i> .....	20
3.6 <i>Bredde vs. spesialisering</i> .....	21
3.7 <i>Eksempler fra egen praksis</i> .....	23
3.8 <i>Behovet for bevegelseskompetanse i barns allmenndannelse</i> .....	24
3.9 <i>Legitimering av bevegelse og dans i grunnskolen</i> .....	24
<b>4. Konklusjon og avslutning .....</b>	<b>26</b>
4.1 <i>Veien videre</i> .....	26
<b>Referanseliste .....</b>	<b>28</b>

# 1. Innledning

Utvikling av motoriske ferdigheter predikerer mulighetene barn og unge har til å være aktive i lek og aktivitet. Gode motoriske ferdigheter er viktig når det gjelder selvbilde, status og for å kunne mestre praktiske oppgaver i hverdagen (Sigmundsson & Haga, 2000). Undersøkelser viser at 6-10% av norske barn i alderen 7-10 år har motoriske problemer (Sigmundsson & Haga, 2000). Videre viser flere studier indikasjoner på at barn i grunnskolealder har dårligere motoriske ferdigheter nå enn tidligere (Bös et al, 2003; Roth et al., 2009). Barn med motoriske problemer er mindre fysisk aktive enn andre, noe som i et videre helsemessig perspektiv kan få følger for barnets nåværende og fremtidige fysiske og psykiske helse (Sigmundsson & Haga, 2000). Barns fysiske-, motoriske-, psykiske- og sosiale utvikling bør sees som en helhet, hvor de ulike forandringene står i et gjensidig avhengighetsforhold (Enoksen & Gjerset, 2015). I denne oppgaven skal jeg sette søkelys på dansepedagogers rolle i utviklingen av barns motoriske ferdigheter.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom tidligere studier innenfor bevegelsesvitenskap ble jeg introdusert for begrepet motorikk. Dette var noe som fanget min oppmerksomhet. Jeg ble nysgjerrig på hva begrepet motorikk innebærer og hvor viktig det er med god motorikk for mennesker i alle aldersgrupper, funksjonsnivåer og innenfor ulike aktiviteter. Under én forelesning på PPU-studiet (praktisk-pedagogisk utdanning) ved Kunsthøgskolen i Oslo, ble jeg inspirert til å lære mer om motorisk læring og utvikling i møtet med danseelever og -studenter.

Fagfornyelsen fra 2020 viser at et kjerneelement i kroppsøving er viktigheten av å utvikle ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter. Dette viser igjen i et av fagets sentralverdier – livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samfunnsutviklingen bidrar ikke til å stimulere barns fysiske aktivitetsnivå. Flere studier viser at flere barn enn tidligere passiviseres ved at mer av tiden brukes innendørs og i kroppslig stillstand (sedat tid) (Hallén & Ronglan, 2017, s. 200). Denne utviklingen utgjør en helsemessig risiko og begrenser utviklingen av kroppskontroll og koordinasjon (Hallén & Ronglan, 2017). En utvikling mot mer voksenstyrt fritid innenfor organiserte rammer, stiller større krav til et mer variert innhold som tilbyr barn variert bevegelseserfaringer (Hallén & Ronglan, 2017). Det ovenfornevnte aktualiserer oppgavens betydning i et samfunnsperspektiv der vi har blitt mindre fysisk aktive.

## 1.2 Tidligere forskning

Å studere motorisk utvikling kan være utfordrende, da det ikke er mulig å måle det direkte. Det kan derimot måles indirekte ved bruk av motoriske tester (Sigmundsson & Pedersen, 2005, s. 12). Søk etter forskningsartikler rundt «dance education», «motor skills» og «children», i databasene Google Scholar og PubMed, resulterte i få treff. Dette viser at det er gjort lite forskning på feltet. Videre vil jeg presentere to forskningsartikler som er relevante for oppgaven.

Anjos og Ferraro (2018) har i sin studie “The influence of educational dance on the motor development of children”, gjennomført en intervensjon for å sammenligne motorisk utvikling hos barn som deltok i danseundervisning mot en kontrollgruppe. De inkluderte 85 barn fra første klasse ved to skoler i Brasil. Studien viste at barn som deltok i danseprogrammet utviklet av Rudolf Laban, sammenlignet med kontrollgruppen, oppnådde signifikante ( $p < 0.05$ ) gevinster i deres generelle motoriske utvikling og på følgende grunnlag: balanse, finmotorikk og overall praksis (Anjos & Ferraro, 2018). Aldemir og kollegaer (2011), fant i sin case-control-studie “The effects of dance education on motor performance of children” en signifikant bedre utviklingslinje i den motoriske utviklingen for fleksibilitet, koordinasjon, akselerasjon, hurtighet, spenst og dynamisk balanse ( $p < 0.01$ ) blant 11-åringer ( $n = 114$ ) som deltok i danseundervisning som en del av kroppsøvfaget, sammenlignet med kontrollgruppen. Intervensjonen foregikk over 20 uker (to dager i uken, to klasser om dagen: 45 min + 45 min = 90 min).

## 1.3 Problemstilling

Formålet med oppgaven er å få en større forståelse for hvordan dansepedagoger kan legge til rette for motorisk læring og utvikling. For å begrense oppgaven har jeg valgt å fokusere på elever i 1.-4. klasse. Videre ønsker jeg å ta for meg danseundervisning som skjer på fritiden og i regi av skolen gjennom faget kroppsøving. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

*Hvordan kan man stimulere barn i 1.-4. klasse sin motoriske læring og utvikling gjennom danseundervisning?*

#### 1.4 Oppgavens oppbygging

For å kunne besvare problemstillingen vil jeg undersøke relevant litteratur og studier. Jeg vil først presentere teori og valgte teoretiske perspektiver som er sentrale for problemstillingen. Her vil jeg først forklare ulike begrep, for å så se på ulike teoretiske perspektiver, «den motoriske gullalderen», og motorisk læring i et dannelsesperspektiv og i danseundervisning. I drøftingskapittelet diskuteres teoriene i lys av problemstillingen. Her vil jeg se på problemstillingen i forhold til de ulike teoriene som er presentert i teorikapittelet. Til slutt vil jeg komme med en oppsummering og konklusjon, og si noe om veien videre.

## 2. Teori

I dette kapittelet vil jeg først definere begrepene motorisk læring, motorisk utvikling og motoriske ferdigheter. Videre vil jeg ta for meg ulike teorier om motorisk utvikling. Her har jeg valgt å se på teoriene; nevrologisk modningsteori, Piagets teori og dynamisk systemteori. Til slutt vil jeg se på teorien om «den motoriske gullalder», og på motorisk læring i et dannelsesperspektiv og i danseundervisning. For underkapittelet om danseundervisning har jeg valgt å fokusere på; variasjon, mestringsforventning (Bandura, 1977), læring i bevegelse (Arnold, 1988, 1991), «learning by doing» (Skagen, 2023) og menneskers mange intelligenser (Gardner, 2006).

### 2.1 Motorisk læring, utvikling og ferdigheter

Olympiatoppen (u.å) forenkler begrepet motorikk som; «...evne til bevegelse. Motorikk bygger blant annet på forutsetninger som evne til mobilitet, evne til stabilitet og evne til koordinasjon.». En annen definisjon forklarer motorikk som; «...kroppens og musklens viljestyrte bevegelse og bevegelsesevne, som kontrolleres av hjernen og styres gjennom egne nerver» (Hauge, 2021).

Ifølge Schmidt & Lee (1999) er motorisk læring et sett av prosesser knyttet til praksis og erfaring, og som fører til varige endringer i evnen til å utføre bevegelser. Motorisk utvikling er endringer som skjer over tid. Endringen beskrives vanligvis i forhold til alder, men kan også relateres til funksjonsnivå (Sigmundsson & Pedersen, 2005, s. 15). Gallahue og Ozmun (2006) definerer motorisk utvikling slik:

*«Motor development is progressive change in motor behavior through the life cycle, brought about by interaction among the requirements of the task, the biology of the individual, and the conditions of the environment».*

Den motoriske utviklingen styres av hjernen og påvirkes av stimuli av nervesystemet gjennom fysisk aktivitet, og samvirket mellom nervesystemet og kroppens muskler. De motoriske nervene (efferente) i det somatiske nervesystemet fører impulser fra hjernen og ryggmargen ut til musklene og skaper bevegelse (Norsk helseinformatikk, 2020). Endringen som skjer gjennom utvikling kan være kvantitativ, i form av nye ferdigheter, eller kvalitativ, i form av

forbedring av allerede utviklede ferdigheter (Sigmundsson & Pedersen, 2005, s. 12). Motorisk funksjon bygger opp omkring problemløsende prosesser, og står i samspill med kognitiv funksjon og perseptuell persepsjon (Thybo, 2012, s. 162). Persepsjon handler om hvordan hjernen via sansene, mottar, fortolker og integrerer innkommende sansestimuli til en meningsfull helhet (Thybo, 2012). Kognisjon er de psykiske prosessene, som først og fremst knyttes til tenkning, men også problemløsning, læring og hukommelse (Thybo, 2012).

Forskjellen mellom motorisk læring og motorisk utvikling, er at utvikling skjer over tid, mens læring er endring over tid som følge av trening, øving og erfaring (Sigmundsson & Haga, 2005, s. 37). Læring krever derfor øving, mens dette er ikke tilfelle for utvikling. Det er nå grundig dokumentert at øving fremskynder motorisk utvikling, og tilsvarende at mangel på øving forsinker utvikling (Sigmundsson & Haga, 2005). I noe litteratur skilles det derfor ikke mellom læring og utvikling. En kan argumentere for at forskjellen er tidsaspektet. Læring studeres vanligvis over kortere tid, mens utvikling er mer omfattende og foregår over et lengre tidsperspektiv (Sigmundsson & Haga, 2005). Videre i oppgaven vil jeg fokusere på motorisk læring, for å si noe om hvordan danselærere kan legge til rette for elevers motoriske utvikling.

Begrepet ferdighet refererer til en handling som utførers og som har et bestemt mål eller hensikt (Sigmundsson & Haga, 2005, s. 14). Læring av motoriske ferdigheter krever evne til å samordne sanser og kroppsbevegelser i forhold til hverandre og til omgivelsen, som går under begrepet koordinasjon (Olympiatoppen, u.å). Ferdigheter er, uansett felt, knyttet til det å mestre (Sigmundsson & Haga, 2005, s. 142).

Motoriske ferdigheter deles inn i grovmotoriske og finmotoriske. Grovmotoriske ferdigheter er store bevegelser med bruk av store muskelgrupper, som å gå, krabbe, løpe og hoppe. Finmotoriske ferdigheter er bevegelser av små muskelgrupper, som å skrive og tegne. Motoriske ferdigheter utvikles og etableres gjennom barne- og ungdomsårene (Ommundsen, 2013, s. 1). Kunnskap om motoriske ferdigheter er viktig for alle som jobber med barn. Dette slik at en kan utfordre barna i forhold til deres ferdigheter (Sigmundsson & Pedersen, 2005, s. 5). Motoriske ferdigheter utgjør grunnlaget i alle idretter og fysiske aktiviteter. De ulike aktivitetene har ulike motoriske ferdigheter som behøves for å lykkes med å løse oppgavene.



Dans er en kompleks aktivitet og stiller krav til flere motoriske ferdigheter. Det involverer alle muskelgrupper, som bidrar til utvikling av grovmotoriske og finmotoriske ferdigheter.

I tillegg stiller det krav til holdningskontroll, øye-hånd-koordinasjon og øye-fot-koordinasjon, balanse, romorientering, rytme, reaksjonsevne og tilpasset kraftinnsats (Krasnow & Wilmerding, 2015).

## 2.2 Teorier om motorisk utvikling

Teorier om motorikk gir ulike perspektiver på hvordan vi tenker om læring av ferdigheter. Ståsted vil igjen ha pedagogiske konsekvenser for innlæring av ferdigheter. Teoriene jeg har valgt å ta utgangspunkt i er; nevrologisk modningsteori, Piagets teori og dynamisk systemteori.

Nevrologisk modningsteori baserer seg på at kommandoer gitt av sentralnervesystemet (CNS) må modnes for å kunne sette i gang bevegelser (Magill, 2001). Gesell (1954) og McGraw (1935) betraktet motorisk utvikling fra medfødte biologiske/genetiske prosesser. De så på forholdet mellom modning av CNS og læringsprosesser, og delte motorisk utvikling inn i trinnvise faser som var forutbestemt (predeterministisk) (Magill, 2001). De ulike fasene har bestemte milepæler som å sitte, krabbe, stå og gå (Magill, 2001). Disse milepælene var ikke avhengig av miljøpåvirkninger. Den motoriske utviklingen ble sett på som universell, uten rom for variasjon, og relatert til alder (Gesell, 1954; Shirley, 1931). Modningsbaserte teorier var dominerende frem til ca. 1970, da det blant annet ble utfordret av miljøaspektet ved motorisk utvikling (Sigmundsson & Pedersen, 2005, s. 27).

Jean Piaget refereres ofte til når det gjelder barns utvikling. Han beskrev utviklingen som stegvis. Piagets teori er av og til blitt knyttet opp mot motorisk utvikling (Sigmundsson & Pedersen, 2005, s. 27). Han mente at nevrologiske strukturer måtte modnes før læring kunne skje, og at det derfor ikke kunne skje læring uten at nervesystemet var «klar» for det (Sigmundsson & Pedersen, 2005). Piaget beskriver motorisk utvikling gjennom sin «sensomotoriske periode», og har ikke forsøkt å beskrive motorisk utvikling utover dette (Sigmundsson & Pedersen, 2005). Han brukte kun motorikk som et uttrykk for kognitiv utvikling.

Dynamisk systemteori er nyere teori som baserer seg på det dynamiske samspillet mellom kroppen og nervesystemet i forhold til det ytre miljøet (Mathisen, 2006). Forenklet kan teorien defineres som «systemer som endres over tid» (Sigmundsson & Pedersen, 2005, s. 32). Den russiske fysiologen Nikolai Bernstein står bak denne teorien. Teorien vektlegger interaksjon mellom person, miljø/omgivelser og oppgave (Mathisen, 2006). Bernstein opererer med tre stadier innenfor motorisk læring: Det første stadiet består av å fryse ut alle overflødige frihetsgrader for å stå igjen med et kontrollerbart system, det andre stadiet går ut på gradvis frigjøring av frihetsgrader (vanskeligere å kontrollere, men større fleksibilitet), og det tredje stadiet utnytter eksterne krefter (krever god kontroll på den aktuelle bevegelsen) (Sigmundsson & Pedersen, 2005, s. 40-41).

Nervesystemet og bevegelsesapparatet må stimuleres for at utvikling og læring skal foregå. Utviklingen av CNS og av bevegelsene sees som toveis: bevegelser kan også påvirke utviklingen av CNS (Mathisen, 2006). CNS «lagrer» informasjonen om bevegelser og bevegelsesløsninger (Sigmundsson & Pedersen, 2005, s. 44). Oppskriftene, som kan forbedres gjennom mer øvelse, omtales gjerne som motoriske «programmer» (Keele, 1968) eller «skjema» (Schmidt, 1975).

I teorier om dynamiske systemer forsøker man å identifisere «kollektive variabler», som kan beskrive atferden til systemet (kroppen) som helhet (Sigmundsson & Pedersen, 2005, s. 32). Det finnes flere små detaljer som påvirker utførelsen av en bevegelse, og disse kan variere fra gang til gang. Lærerens rolle ved læring av motoriske ferdigheter vil fra et dynamisk systemperspektiv være å legge til rette for et godt læringsmiljø. Dette læringsmiljøet bør utformes slik at det er fordelaktig for nye bevegelsesløsninger (Mathisen, 2006). Videre i oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i den dynamiske systemteorien, for å beskrive motorisk læring i danseundervisning. Teorien gir muligheten for danselærere til å påvirke den motoriske utviklingen ved å endre på miljø og bevegelsesoppgaver.

### 2.3 «Den motoriske gullalder»

Perioden mellom 6-12 år er blitt sagt å være «den motoriske gullalder», hvor barn er mest mottakelige for fysisk stimuli og utvikling av kroppskontroll og motorikk (Solum et al., 2020). Denne perioden er ofte beskrevet som sensitiv eller kritisk for læring av motoriske ferdigheter (Solum et al., 2020). Her bør man lære mange bevegelsesmønstre, som man kan effektivisere i senere alder. I dette ligger det at den motoriske utviklingen har en tidsfrist, opp

mot puberteten og vekstspurten. Til tross for dette, er det få studier som har forsøkt å teste denne hypotesen. Studier som har blitt gjort, har funnet liten forskjell ved å sammenligne motorisk læring mellom barn og voksne (Solum et al., 2020). I tillegg er studier som har funnet økt læring i denne alderen, vært av dårlig kvalitet. Alle variabler er ikke tatt hensyn til og deltakerne har ikke hatt samme utgangspunkt (Solum et al., 2020). Det kan derfor stilles spørsmålstegn til begrepet «den motoriske gullalderen», som brukes svært lite i forskningslitteraturen.

I alderen 6-12 år kan det være store forskjeller mellom evner og utvikling av motorikk og bevegelser (Elphinston, 2013, s. 5). I denne alderen er barn i stor biologisk utvikling, både kroppslig, motorisk og nevrologisk (Stai, 2021). Veksten er i denne perioden mindre og mer jevn, enn vekstspurten som skjer i førpuberteten/puberteten. Dette gjør det enklere å få kontroll over kroppsdelene, og gjør den motoriske læringen lettere i barneårene. Generelt har barna god kroppsbeherskelse og mestrer de grunnleggende bevegelse i samspill med andre (Stai, 2021). Økt kroppsbeherskelse gjør at de kan delta i ulike aktiviteter og øvelser. Likevel vil det være signifikante forskjeller fra barn til barn. Forskjellene avhenger av flere faktorer; det generelle aktivitetsnivået, stillesittende tid, erfaring med lek og bevegelse, variasjon av aktiviteter, individuelle egenskaper, og individuell utvikling (modning) (Elphinston, 2013, s. 5). Bevegelsesoppgaver vil derfor virke enkle for noen og vanskeligere for andre, og det er ikke sikkert at alderen er den mest avgjørende faktoren.

Læring av motoriske ferdigheter kan skje i alle livsfaser og på alle nivå (Thybo, 2012, s. 161). Det kan dreie seg om det å lære seg å gå for små barn, idrettsutøvere som satser mot konkurransesituasjoner, eller pasienter som har problemer med motorikken, som skal lære eller gjenlære motoriske ferdigheter (Thybo, 2012). Jeg valgte aldersgruppen 1.-4. klasse på bakgrunn av teorien om «den motoriske gullalderen», som jeg ønsket å undersøke nærmere. Det er også lettere å undersøke denne aldersgruppen på bakgrunn av den jevne veksten, og fordi det er da de fleste starter med organiserte fritidsaktiviteter. I denne alderen har barn et stort aktivitetsbehov, og et ønske om å utforske og mestre motoriske ferdigheter, for å kunne delta i lek og aktiviteter med jevnaldrende.

## 2.4 Motorisk læring og utvikling i et dannelsesperspektiv

Danning skjer i møte med andre, og gjennom å få uttrykke seg fysisk og estetisk. Motorisk ferdighetslæring har betydning for elevenes personlighetsutvikling, allmenndannelse og varig bevegelseslyst (Ommundsen, 2013). For å mestre ulike situasjoner i skolen og ellers i hverdagen best mulig, trengs velutviklet bevegelseskompetanse i form av motoriske ferdigheter på lik linje med lesing, skriving og matematikk, samt sosiale og mentale ferdigheter (Ommundsen, 2013). Motorisk læring har sin nytteverdi i at det står i relasjon til fysisk form og aktivitetsnivå som er betydningsfullt for barnas kognitive funksjonsevne og skolefaglig prestasjoner innenfor teoretiske emner (Ommundsen, 2013).

Forskning på undervisningspraksis i skolen viser at dans er nedprioritert (Moen et al., 2018). Dette til tross for at dans står sterkt i den formelle læreplanen (Arnesen et al., 2017). I læreplanen i kroppsøving utgjør dans en del av felles danning og identitetsskaping i samfunnet, og skal dermed være en del av elevenes opplæring i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Etter 4. trinn skal elevene kunne utforske og gjennomføre leker, idrettsaktiviteter, dans og andre bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020).

## 2.5 Læring av motoriske ferdigheter i danseundervisning

Dansen har kroppen som sitt instrument og bevegelsen som uttrykksmiddel. Kroppen brukes målrettet og det er en intensjon bak bevegelsene. Dansen vil derfor ha innvirkning på utviklingen av kvaliteter i grunnleggende bevegelser og bidra til utviklingen av kroppsbevissthet. Dans involverer blant annet sensorisk stimulering, kognitive utfordringer, fysisk aktivitet, balanse, rytmisk motorisk koordinasjon, hukommelse og persepsjon (Heiberger et al., 2011).

I hverdagen «trener» barn på å mestre å bevege kroppen gjennom hverdagsaktiviteter og lek. Læringen skjer spontant med utgangspunkt i tidligere erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2023, s. 25). De repeterer til de får det til, og søker nye utfordringer når de har mestret bevegelsen. Danseundervisning er en organisert aktivitet som foregår på fritiden, og i kroppsøvingsfaget i skolen. Her er det danselæreren og kroppsøvingslæreren som bestemmer hvilke bevegelser som skal øves på, undervisningsmetode og tid til innlæring.

Det finnes to innganger til læring i danseundervisning; tilrettelegging og veiledning. Tilrettelegging er rammebetingelsene rundt, og veiledningen er hva læreren kommuniserer verbalt til elevene. Danselæreren kan endre på en øvelse for å fremme læring, eller endre på kommunikasjonen for å få elevene til å forstå utførelsen av bevegelsen.

Miljøet er tidligere beskrevet som viktig for barns motoriske utvikling, gjennom dynamisk systemteori. Videre er miljøet den eneste muligheten vi har for å påvirke barns motorikk (Sigmundsson & Pedersen, 2005, s. 51). Miljø kan i denne sammenhengen sies å være de forskjellige arenaer som barnet deltar på under oppveksten. Viktigheten til de ulike arenaene, vil variere fra barn til barn. Det er gjort lite forskning på betydningen av de ulike arenaene for motorikk. Det er sjeldent mulig å finne enkle sammenhenger mellom stimulering og atferd (Sigmundsson & Pedersen, 2005).

Fitts og Posner (1967) beskriver innlæringen av nye bevegelser gjennom tre faser: Den kognitive fasen, den assosiative fasen og den automatiserte fasen. De tre fasene tar utgangspunkt i den kognitive aktiviteten, i motsetning til Bernsteins tre stadier som vektlegger interaksjon mellom person, miljø/omgivelser og oppgave. I den kognitive fasen brukes mye av arbeidsminnet, kunnskapen er eksplisitt og regelstyrt, og utførelsen av bevegelsen går tregt og det gjøres mange feil. For å forstå ferdigheten bør læreren gi kort instruksjon, slik at elevene kan teste ut den nye øvelsen så fort som mulig. I den assosiative fasen vil mengden av kognitiv aktivitet reduseres under utførelse av bevegelsen, og fokuset er her på å utføre oppgaven best mulig. Her har eleven begynt å forstå ferdigheten, og læreren kan ha et høyere fokus på detaljer og induktiv undervisning. Dette kan gjøres ved å forklare utførelsen til en medelev. Denne fasen går over måneder eller år, for eksempel utførelse og teknikk bak en piruett. I den siste fasen, den automatiserte, er kunnskapen implisitt og bevegelsen kan utføres uten bevisst tenkning. Barnet har først lært en ny motorisk ferdighet når den kan overføres til ulike situasjoner, i ulike miljø og i ulike sammenhenger, uten å måtte konsentrere seg om å utføre selve bevegelsen (Fitts & Posner, 1967).

Stimuli og trening skaper økte forbindelser innenfor bestemte hjerneområder (Sigmundsson & Haga, 2005, s. 19). Trening vil skape nye nerveforbindelser eller styrke eksisterende nerveforbindelser som benyttes (Sigmundsson & Haga, 2005, s. 19). Dette kan nås gjennom spesifikk trening og repetisjon. Her trener man hver enkelt ferdighet spesifikt. Dette er noe som tar stor plass i danseundervisningen fra tidlig alder. En tendu må gjøres flere ganger og i ulike situasjoner for å forstå teknisk utførelse, og kunne overføre bevegelsen til ulike

situasjoner og miljøer. Når bevegelsen er automatisert flyttes ofte kunnskapen inn i det vi kaller taus kunnskap. Taus kunnskap viser til det vi kan gjøre, men som det er vanskelig å sette ord på (Hallén & Ronglan, 2017, s. 205).

Trening av koordinasjon, som er en forutsetning for god motorikk, inneholder elementer av følgende egenskaper: balanse, rytme, reaksjon og timing, romorientering, øye-hånd og øye-fot koordinasjon og tilpasset kraftinnsats (Gjerset et al., 2012). Koordinasjon handler om å samordne bevegelser i forhold til hverandre og i forhold til omgivelsene. En godt koordinert bevegelse er en flytende, rytmisk og helhetlig bevegelse (Hallén & Ronglan, 2017, s. 192). Det er viktig å sikre tidlig utvikling av de viktige områdene som stabiliserer og kontrollerer kroppen, gjennom utvikling av muskler på kroppens forside, bakside og på sidene, kontroll av kroppens tyngdepunkt i bevegelse og kroppsbevissthet (Elphinston, 2013, s. 6). Dette legger grunnlag for utviklingen av hensiktsmessige bevegelser. Videre kan koordinasjon deles inn i generell koordinasjon, som utvikles gjennom en bred bevegelseserfaring, og idrettsspesifikk koordinasjon/funksjonell koordinasjon, som er knyttet til hvordan koordinasjon kommer til uttrykk innenfor dans (Hallén & Ronglan, 2017, s. 198).

### *2.5.1 Variasjon*

Variasjon omkring bevegelseserfaring, situasjoner og ytre miljø, gir barna et mer allsidig bevegelsesgrunnlag, som fremmer den enkeltes læringsberedskap til å mestre nye kroppslige utfordringer senere i livet (Hallén & Ronglan, 2017, s. 199). Kroppens lek er barns hovedkilde til å utvikle bevegelsesglede og god kropps kontroll (Hallén & Ronglan, 2017). Derfor får barn som leker mye, naturlig og spontant prøvd ut og anvendt grunnleggende bevegelser i forskjellige situasjoner (Hallén & Ronglan, 2017). Å løpe, klatre, hoppe, balansere og rulle er eksempler på grunnleggende bevegelser. Variasjon kan blant annet være i form av aktiviteter, bevegelsessekvenser og gruppesammensetninger.

Ensidighet er det motsatte av allsidighet, noe som er lite stimulerende for barn, både for utviklingen av motoriske ferdigheter og for motivasjonen. Spesifisitetsprinsippet kan kombineres med allsidighet, som tar utgangspunkt i egenarten til dansestilen. Dette er ikke det samme som ensidighet. Spesifisitetsprinsippet er et grunnleggende prinsipp som gjelder for all ferdighetsutvikling. Det kan for eksempel være balanse, koordinasjon eller rytmeforståelse, som er grunnleggende ferdigheter i dans. Her er det hensiktsmessig å skape relevante

lærings situasjoner som samlet sett gir elevene et mangfold av bevegelseserfaringer i danseundervisningen.

### *2.5.2 Mestringsforventning*

Forventning om mestring står sentralt i sosial kognitiv teori, gjennom Albert Banduras teori om mestringsforventning (self-efficacy) (Bandura, 1977; Skaalvik & Skaalvik, 2023, s. 153). Bandura definerer mestringsforventning som; «...en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og gjennomføre bestemte handlinger eller oppgaver i gitte situasjoner.» (Skaalvik & Skaalvik, 2023, s. 117). Forventninger om å kunne utføre bestemte oppgaver har betydning for atferd, tankemønster og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2023). Teorien har et stort fokus på tidligere erfaringer. Ved tidligere opplevd mestring vil elevene fortsette å yte sitt beste for å oppnå mestring igjen (Skaalvik & Skaalvik, 2023). Opplevelse av mestring vil styrke både motivasjon og selvoppfatning hos barnet og stimulere dem videre i læringsprosessen (Sigmundsson & Haga, 2005, s. 23). Dette vil igjen bidra til en positiv sirkel med trening – mestring – bedre ferdigheter – nye utfordringer – trening osv. (Sigmundsson & Haga, 2005). Utfordringene må være realistiske for å ha positiv betydning for motivasjonen. Læringsoppgaver bør samsvare med elevenes tidligere ferdigheter og kunnskap.

Gjennom verbale tilbakemeldinger får man fortalt barnet at han eller hun har gjort noe bra og at de mestrer oppgaven. Tilbakemeldinger er et viktig verktøy for å stimulere til læring og for å gi barnet mestringsfølelse (Sigmundsson & Pedersen, 2005, s. 81). Tilbakemeldingene bør varieres avhengig av alder eller hvor man er i læringen, og deles i ytre og indre tilbakemelding (Olympiatoppen, u.å). Ytre tilbakemelding kan være tilbakemeldinger fra lærer, mens indre tilbakemelding handler om elevens subjektive opplevelse av det som blir utført, basert på sanseintrykk (Olympiatoppen, u.å).

### *2.5.3 Læring i bevegelse og «Learning by doing»*

Den skotske filosofen og pedagogen Peter Arnold (Arnold 1988, 1991) anvender et analytisk skille mellom begrepene «Læring i bevegelse» (dimensjon I); «Læring om bevegelse» (dimensjon II) og «Læring gjennom bevegelse» (dimensjon III). Motoriske ferdigheter er sentralt for danseklassens «hva», altså læring i bevegelse. Bevegelseslæring, bevegelsesferdigheter, eller praktisk-kroppslig læring og bevissthet utgjør læring i bevegelse (Ommundsen, 2013).

Læringsprinsipper fra erfaringspedagogikken, deriblant John Dewey og «Learning by doing», utmerker seg som et prinsipp for «Læring i bevegelse» (Thybo, 2012, s. 161). Man lærer å gå ved å gå, man lærer å hoppe ved å hoppe osv. Slagordet «Learning by doing» har blitt en karakteristisk betegnelse på Deweys vektlegging av elevaktivitet i all praktisk pedagogikk (Skagen, 2023). Erfaringene vi gjør danner grunnlag for handling, nye opplevelser og nye erfaringer. Dewey påpekte selv at slagordet, som ofte ble brukt av reformpedagoger, var ufullstendig (Skagen, 2023). Kunnskap og handling er gjensidig avhengig av hverandre. Kunnskap fører til handling og handling fører til økt kunnskap. Dette kommer frem i sitatet: «Learn to know by doing, and to do by knowing». Nye erfaringer vil kun gi mening i lys av tidlige erfaringer. I danseundervisning vil det si at elevene opplever og erfarer i ulike situasjoner, ut ifra kunnskap, forventninger og forforståelse.

Inngangen til læringen i bevegelse kan være induktiv, fra erfaring til generell kunnskap, eller deduktiv, fra generell kunnskap til erfaring (Skaalvik & Skaalvik, 2023, s. 25). Metodene kan ses som to ytterpunkter i fremgangsmåte, og gjenspeiler læringsstyring og elevenes mulighet til å være den selvstendige aktive eleven. En tradisjonell dansetime består gjerne av en lærer som viser hvordan elevene skal utføre en bevegelse, og ber elevene herme. Dette er en deduktiv inngang til læring. Læringshandlingene utforskning og lek er induktive inngang til læring i bevegelse. Læreren gir autonomistøtte og stimulerer «aktøren» til å utforske fritt, og oppdage ny læring gjennom erfaring. I en dansetime kan danselæreren ha en veiledende rolle og be elevene utforske bevegelser i et rom fylt av skyer. Dette vil gjøre noe med bevegelses-kvalitetene til elevene. De finner selv frem til læringen. Gjennom å leke «spion» kan elevene velge bevegelser som er «listende» og i ulike nivåer. Her får elevene jobbe med rolige bevegelser og improvisere fritt. Læreren kan gjøre rommet mørkt (kulturelt verktøy) og ta frem en lommelykt, som viser til at elevene må fryse. Her «lurer» læreren inn øving av reaksjonsevne gjennom lek.

#### *2.5.4 Menneskets mange intelligenser*

Bevegelseskompetanse reflekteres i Howard Gardeners (2006) tenkning gjennom hans teori om menneskers mange intelligenser (Ommundsen, 2013). Innenfor de ulike intelligensene finner vi blant annet en kroppslig (kinestetisk) intelligens og en visuell/romlig intelligens (Gardner, 2006; Ommundsen, 2013). Dette argumenterer for at motorisk ferdigheter kan anses som en viktig dimensjon ved, og en integrert del av elevenes allmenndannelse og derfor bør tilegnes egenverdi (Ommundsen, 2013).



Hvert barn kommer inn i danseundervisningen med spesifikke læringsverktøy og kognitiv atferd. Ett barn lærer for eksempel en retiré best ved bruk av rytme og musikalitet. Andre lærer best ved å visualisere formen på bevegelsen. Noen lærer bedre gjennom å jobbe i par og hjelpe hverandre. Ulike undervisningsmetoder vil derfor nå de ulike intelligensene.

### 3. Drøfting

I denne delen vil jeg drøfte betydningen av de ulike teoretiske perspektivene i lys av problemstillingen: *Hvordan kan man stimulere barn i 1.-4. klasse sin motoriske læring og utvikling gjennom danseundervisning?* Videre vil jeg se om den motoriske læringen i danseundervisning kan brukes for å legitimere mer danseundervisning i kroppsøvfaget i skolen.

#### 3.1 Motorisk læring og utvikling i danseundervisning

For elever i 1.-4. klasse, er stimulering og motivasjon til lek og eksperimentering den bærende drivkraften i utviklingen og læringen av motoriske ferdigheter (Thybo, 2012, s. 168). Videre handler utviklingen av motoriske ferdigheter om mulighetene barn har til å være aktive gjennom lek og ulike aktiviteter. Dette er en prosess hvor barn kontinuerlig øver på ulike ferdigheter (Sigmundsson & Pedersen, 2005, s. 12). En måte å aktivt stimulere disse ferdighetene på, er gjennom danseundervisning. Dette tiltaket er positivt fordi det tar sikte på å oppmuntre og utvikle barns motoriske ferdighet på en engasjerende måte. Her spiller danselæreren en avgjørende rolle som tilrettelegger og veileder for læring. Læreren oppmuntrer til læring, nysgjerrighet og mestring, noe som er viktig for å utvikle disse ferdighetene. Læring av motoriske ferdigheter handler også om at lærer og/eller eleven selv legger til rette for at eleven kan oppdage ulike bevegelsesløsninger. Dette kan oppnås gjennom variasjon av læringsmetoder og oppgaver (Olympiatoppen, u.å). I denne læringsprosessen er det viktig at elevene får muligheten til å prøve ut, ta egne valg og gjøre ting selv. Dette forsterker deres evne til å lære, mestre og utvikle sine motoriske ferdigheter.

#### 3.2 Endring av miljø

Gjennom den dynamiske systemteorien ser man motorisk utvikling som et samspill mellom kroppen, miljø/omgivelser og oppgave (Mathisen, 2006). Endring av øvelse/betingelser kan bidra til å hjelpe eleven dersom utførelsen ikke er god nok. Endring av miljøet kan eksempelvis bidra til å få eleven til å hoppe lengre. Dette kan gjøres gjennom å legge en lang matte der eleven skal utføre grand jeté. En verbal tilnærming kan være å si at «gulvet er lava» for å få elevene til å ha høyere frekvens på trippetrinnene på halvtå. En endring av oppgaven kan være hensiktsmessig dersom den er for kompleks. Det å forenkle oppgaven kan hjelpe

eleven med å få større forståelse for bevegelsen som øves på. Øvelsen kan bli mer kompleks, for eksempel ved å legge på armbevegelser sammen med fotbevegelsene, når elevene er klare for det. Et annet eksempel er å gjøre balanse på et ujevnt underlag, istedenfor å gjøre det på et flatt gulv. I tillegg kan danselæreren vurdere hva som er mest hensiktsmessig i forbindelse med rekkefølgen på øvelsene, og på hvilket tidspunkt i semesteret de ulike bevegelsesoppgavene bør komme.

### 3.3 Motoriske ferdigheter i dans

Koordinasjon står som et nøkkelement i dans. Generell koordinasjon, som utvikles gjennom erfaringer med grunnleggende bevegelser, gir barna erfaringer med hvordan de kan styre, stabilisere og bevege kroppen i ulike plan, og i ulike miljøer (Hallén & Ronglan, 2017, s. 198). Her utvikler barnet sin egen kroppsbevissthet og kroppskontroll, som øker evnen til å lære nye bevegelser. Dette gir en bedre læringsberedskap. Tilpasningsevnen utvikles dersom barnet stadig får nye og varierte bevegelsesutfordringer.

Økt grunnleggende koordinasjon vil gi barnet større bevegelsesglede, fordi det bli lettere å mestre nye utfordringer. Funksjonell koordinasjon tar utgangspunkt i hva som kjennetegner bevegelsene som preger dansestilen (Hallén & Ronglan, 2017). Ved å tenke gjennom de ulike kravene som stilles til danseeleven, ut ifra de ulike koordinative evnene, kan danselæreren legge opp danseundervisning som forbedrer elevens grunnlag for teknisk utvikling. Hvordan kan balanseevnen utfordres? På hvilken måte kan nye øvelser stille økt krav til rytmefølelsen? Hvordan kan vi kombinere øvelser for å utfordre koordinasjonsevnen ytterligere? Kan vi kombinere reaksjonsevne og romorienteringsevne? Hinderløype eller sammensatte øvelser kan legges til rette på ulike måter for å nå aktivitetens egenart.

Balanse er et nøkkelement i dans, nesten uavhengig av dansestil, og er noe som må øves på i danseundervisningen. Oppgaver og omgivelser stiller svært forskjellige krav til balanse. Eksempelvis er statisk balanse (holde en balansestilling) noe annet enn dynamisk balanse (holde balansen gjennom en bevegelse) (Hallén & Roglan, 2017). Rytme er en annen koordinativ egenskap, som er en forutsetning for god motorikk i dans. Bevegelsene har et lydbilde, og læres lettere om eleven oppdager dette lydbildet. Ofte ønsker man at rytmen i bevegelsen samsvarer med rytmen i musikken. Reaksjonsevnen kan øves gjennom å gi ulike mentale bilder eller rytmer som fører til en bestemt bevegelse. Romorienteringsevne kan utfordres ved å bytte retninger i rommet i en øvelse elevene allerede kan. Tilpasset

kraftinnsats kan øves gjennom mentale bilder som; «svevende sky», «seig honning», «robot, osv.

### 3.4 Elevens forutsetninger

Gjennom «den motoriske gullalderen» menes det at elevene er mer mottakelige for fysisk stimuli og utvikling av kroppskontroll og motorikk i perioden mellom 6-12 år (Solum et al., 2020). Selv om begrepet er mye brukt i praksis, er det sjeldent å se det i vitenskapelig litteratur (Solum et al., 2020). Dette avhenger av utgangspunkt og hvilke erfaringer de har fra tidligere. Elevene kommer inn i danseundervisningen med ulikt utgangspunkt når det gjelder aktivitetsnivå, stillesittende tid, erfaring med lek og bevegelse, variasjon av aktiviteter, individuelle egenskaper, og individuell utvikling (modning) (Elphinston, 2013, s. 5).

Alle individer har ulike forutsetninger i forhold til utvikling og læring av de ulike motoriske ferdighetene. Noen har gode forutsetninger for koordinasjon, andre har en utpreget rytmefølelse som vises i bevegelse og dans. Utviklingen skjer i ulikt tempo og elevene vil ha ulike behov på ulike tidspunkt. De motoriske ferdighetene utvikles så lenge de får anledning til å øve. Danselærerens oppgave blir derfor å legge til rette for tilstrekkelige anledninger til å øve på de spesifikke ferdighetene og få utfordringer etter sitt nivå, uavhengig av alder.

### 3.5 Pedagogens rolle

Pedagogens oppgave i danseundervisningen er å sikre positive mestringsopplevelser, og føre elevene inn i positive sirkler som gir dem stor lyst til å prøve nye bevegelsesoppgaver igjen og igjen (Moser, 2006). Det er også viktig å være bevisst på at det er store individuelle forskjeller mellom barn. I arbeid med barn, er det derfor viktig å ta hensyn til dette for at barna skal få de utfordringer de trenger på sitt nivå (Nordbotten, 2021, s. 119). Banduras teori om mestringsforventning understreker viktigheten av tidligere positive erfaringer med oppgaven/ aktiviteten. Nye oppgaver bør først komme etter at eleven har mestret bevegelsen. Dette vil holde på motivasjonen og innsatsen til eleven. Gjennom tilrettelagte menings- skapende læringsprosesser i et motorisk, psykososialt og fysisk læringsfremmende miljø kan elevens motivasjon ivaretas og elevens utvikling av kroppsmestring kan legge til grunnlag for økt bevegelsesglede, ønske om videreutvikling og en positiv sirkel av læring (Ommundsen, 2013). Danselæreren bør stille krav til utførelse etter hva som er realistisk og forventet

innenfor aldersgruppen, og gi tilbakemeldinger deretter. Dette vil kunne ivareta elevenes motivasjon og forventning om mestring.

Bevegelseserfaring gjennom ulike oppgaver og situasjoner, gir barnet mer allsidig bevegelsesgrunnlag. I en danseundervisning blir barnet mer kjent med ulike bevegelsesløsninger gjennom læring i bevegelse (Ommundsen, 2013). De grunnleggende bevegelsene blir prøvd ut og anvendt i ulike situasjoner, gjennom utforskning, øvelser, koreografi og forflytninger over gulvet. Læring i bevegelse kan gjøres gjennom en induktiv eller en deduktiv metode. For å få forståelse av en bevegelse kan læreren først forklare og vise bevegelsen på en deduktiv måte, før eleven får utforske bevegelsen på en induktiv måte og bruke bevegelsen i ulike situasjoner. Hvis noen elever ikke forstår utførelsen, kan det hjelpe å be dem forske rundt hvor det skjer feil og analysere hva man kan gjøre annerledes. Eventuelt be dem gå sammen i par for å hjelpe hverandre. På denne måten kan danseundervisningen gå vekk fra å bare være mesterlære, der lærer forklarer og elevene hermer.

God kroppsbeherskelse og et bredt bevegelsesgrunnlag gir elevene rikere kroppskompetanse. Dette er til en viss grad det vi kaller taus kunnskap. Eksempelvis må balansen oppøves og erfares ved at man prøves seg frem, eksperimenterer og kjenne på kroppen hva som skjer i forskjellige situasjoner. I praksis lærer man seg mesteparten av våre koordinative ferdigheter og læring i bevegelse gjennom «learning by doing». Imidlertid kan danselæreren tilrettelegge for å skape disse erfaringene. Dynamikken mellom forventning om og resultat av bevegelsen er bakgrunn for at det bygges nye motoriske mønstre. Nervesystemet justeres seg selv for å fremme den mest effektive måten å bevege seg på (Thybo, 2012, s. 164). Derfor er feil viktig for motorisk læring, for å bli klokere på kropp og omgivelsene. Det å falle, eller være nær å falle, kan hjelpe med det å finne balansen.

### 3.6 Bredde vs. spesialisering

Variasjon og bredde bør prege danseundervisningen i alderstrinnet 1.-4. klasse. Spesifisitetsprinsippet står sterkt i nåtidens danseundervisning, likevel gir forskning og erfaring holdepunkter for å hevde at allsidighet bør være et viktig krav til innholdet i barneidretten (Nordbotten, 2021, s. 117). Danseundervisning, som er en organisert aktivitet, utgjør vanligvis ikke mer enn én time en til to ganger per uke. Videre er det ikke alle som har økonomi eller ønske om å delta på fritidsaktiviteter ut over dans, som stiller ulike krav til motoriske ferdigheter. Danseklasser bør derfor legges opp til utforskning og øving av generelle

koordinative egenskaper for denne aldersgruppen. Tidlig spesialisering, som forstås som smal og innsnevret bevegelseslæring, bør unngås for valgt aldersgruppe. Liten bredde i bevegelseserfaringer kan føre til et stereotypt bevegelsesrepertoar (Nordbotten, 2021). Ensformig trening stiller begrenset krav til de perseptuelle og kognitive resursene (Thybo, 2012, s. 171). Generaliseringsverdien er lav og overføringseffekten er derfor liten (Thybo, 2012). Resultatet på den spesifikke bevegelsen rett etter den enkelte danseundervisningen kan være større enn ved variert trening, men treningseffekten er ikke så varig (Thybo, 2012).

Allsidig trening gir færre repetisjoner og stiller større krav til perseptuelle og kognitive prosesser (Thybo, 2012, s. 171). Det medfører relativ høy generaliseringsverdi og bedre overføringseffekt, ifølge Thybo (2012). Treningseffekten er mindre rett etter en enkelt danseundervisning, men det gir en mer varig læring enn ensidig trening. I dette ligger det at resultatet av læring vil være mindre synlig etter én danseklasse, men utover semesteret vil progresjonen og læringen komme tydelig frem. Gjennom kroppslige erfaringer økes elevens kroppskompetanse og nysgjerrighet på bevegelse. Ensformig arbeid over en hel danseklasse kan bli vanskelig for elevenes konsentrasjon og fokus i timen (psykiske forutsetninger).

Et allsidig og variert aktivitetstilbud, som imøtekommer barns fysiske og psykiske behov, og deres behov for lek, samvær, mestring, utfordring og spenning, vil normalt virke positivt på utviklingen både med hensyn til helse, trivsel og idrettslig prestasjon (Nordbotten, 2021, s. 117). Hyppig bytte i læringsaktiviteter sikrer også høyt aktivitetsnivå i klassen. Lek og utforskning kan bidra med å holde på konsentrasjonen og «lure» inn teknikktraining. De lærer ikke på samme måte som eldre barn og voksne, og kan ikke stå like lenge i samme oppgave. Variasjon i læringsaktivitet er også nødvendig for å nå alle elevene og deres ulike behov. Av og til trengs det konkrete instruksjoner rundt utførelse for å lære en bevegelse, andre ganger læres det best gjennom å utforske på egenhånd og ikke fortelle «det rette svaret». Videre kan det hjelpe med rytmer (klapp eller ordlyder) eller mentale bilder (rull som en trestokk) for å forstå utførelsen. På denne måten kan danselæreren møte elevene og deres ulike intelligenser, som sier noe om hvordan de lærer best (Ommundsen, 2013).

Selv om danseklassen bør ha hovedvekt på variasjon og bredde, er det også positive sider ved spesifikk trening, som ikke er entydig med ensidig trening. Gjennom spesifikk trening og repetisjoner skapes nye synaptiske nerveforbindelser (Sigmundsson & Haga, 2005, s. 19). Det kan derfor argumenteres for viktigheten av spesifikk trening rettet mot dans.

Spesifisitetsprinsippet er viktig for å trene på funksjonell koordinasjon og bevegelser som er spesielle for dans. For å bli god til å gjøre piruetter, må man øve på piruetter. Spesifisitetsprinsippet bør derfor kombineres med allsidighet. Hver øvelse kan ha et bestemt fokus/opp-gave, men videre bør det være variasjon mellom valgte øvelser/opp-gaver.

### 3.7 Eksempler fra egen praksis

Gjennom danseundervisning ser jeg behovet for å tilpasse bevegelsesopp-gaver i samspill med elevenes forutsetninger, både fysisk, motorisk og mentalt. Elevene lærer på ulike måter gjennom de mange intelligensene. Jeg ser derfor behovet for å variere i undervisningsmetoder. For 1.-4. klasse bruker jeg mye mentale bilder for å få frem ulike bevegelses-kvaliteter og for å få dem til å forstå bevegelsen: «Rund som en ball», «Myk som en katt», «Gulvet er en trampoline» osv. Videre bruker jeg fysiske objekter for å fremme læring. Dette kan være en tamburin som de skal nå ved å hoppe, en lang matte for å få dem til å hoppe lengre i grand jeté, eller en lang tapebit som de skal balansere på. Jeg lager også hinderløyper for å trene på ulike ferdigheter. Dette skaper engasjement, og jeg «lurer» inn teknikktraining på en ny måte. Vi må øve på den spesifikke opp-gaven/bevegelsen for å kunne mestre ferdigheten, men øvingen kan gjøres på flere ulike måter gjennom danseundervisningen. Det å repetere den samme bevegelsen opptil flere ganger i samme situasjon, kan være lite motiverende for barn i 1.-4. klasse. Likevel kan ferdigheten forbedres ved å gjøre den i en oppvarmingsøvelse, for å så gjøre den i en kombinasjon over gulvet eller i en koreografi. En kombinasjon av spesifisitet og variasjon kan derfor være hensiktsmessig.

Det å koordinere armer og ben i en bevegelse kan være utfordrende. I innlæringen av nye bevegelser starter jeg ofte med å dele opp bevegelsen. Fokuset kan eksempelvis først være på trinnene til føttene, deretter rytmen til bevegelsen, videre på bare bevegelsen til armene, før hele bevegelsen settes sammen og gjøres i en forflytning (pas de bourree over gulvet). Jeg introduserer et nytt element når jeg ser at elevene er klare for det. Her tar jeg hensyn til elevenes mestringsforventning. Videre kan elevene lære nye bevegelser ved å forklare det til en medelev. Eleven repeterer bevegelsen og får økt forståelse gjennom å selv sette ord på utførelsen. Dette skaper også mye aktivitet i undervisningen gjennom induktiv læring.

### 3.8 Behovet for bevegelseskompetanse i barns allmenndannelse

Utviklingen av bevegelser, er fra et dannelsesperspektiv, sentrale i utviklingen av andre ferdigheter, som kognitive, perseptuelle eller sosiale (Ommundsen, 2013). I møtet med omverden er kroppen et umiddelbart erfarings- og læringsmedium (Ommundsen, 2013). Via variert motorisk stimulering og kroppslig erfaring utvikler barn bevissthet om seg selv og sin egen kropp, som er en viktig del av deres personlighetsutvikling (Ommundsen, 2013).

Positive bevegelseserfaringer og kroppslig bevissthet vil også oppmuntre eleven til å søke nye utfordringer og varig bevegelseslyst, som er i tråd med teorien om mestringsforventning. Forventning om å kunne mestre en aktivitet, vil trolig øke motivasjonen til å gjennomføre og fortsette med aktiviteten. Dette vil igjen øke den fysiske aktiviteten til barnet, som igjen er positivt i et større helsemessig perspektiv. Teorien om menneskers mange intelligenser forsterker også behovet for bevegelseskompetanse i barns allmenndannelse (Ommundsen, 2013). Her finner vi blant annet en kroppslig intelligens og en visuell/romlig intelligens. Læring i bevegelse er derfor sentralt for å stimulere ulike sider ved barns intelligens, og tillegger bevegelsesfag sin egenverdi. Elever oppfatter og forstå ting helt annerledes om kroppen også brukes som et verktøy til læring.

### 3.9 Legitimering av bevegelse og dans i grunnskolen

En sentral side ved kroppsøvingens og danseundervisningens «hva» er bevegelseskompetanse i kraft av gode motoriske ferdigheter. Dans stiller krav til grovmotoriske og finmotoriske bevegelser, koordinasjon, balanse og romforståelse, tilpasset kraftinnsats, reaksjonsevne og rytmeforståelse (Hallén & Roglan, 2017). Det bør derfor få større annerkjennelse som en viktig del for barns utvikling, læring og oppdragelse. Dans kan bidra til å få bedre kontroll over egne bevegelser, og gi en anledning til repetisjon av nødvendige bevegelser og sammensetning av bevegelser, uten at det føles unødvendig eller kjedelig. Gjennom fengende koreografier til fin musikk «lures» bevegelsestrening inn. Danseundervisning vil også være med på å fremme kvalitet i bruk av bevegelser.



Barn har bruk for et bredt spekter av erfaringer, slik at de blant annet utvikler nye synaptiske nerveforbindelser til bruk ved all senere læring (Sigmundsson & Haga, 2005, s. 19). Alle kan ha nytte av motoriske ferdigheter som gjør de til gode lekekamerater og samarbeidspartnere i ulike sammenhenger i skolehverdagen. Tiltak rettet mot utvikling av barns motoriske ferdigheter bør tas på alvor i dagens samfunn, der det er en nedgang i fysisk aktivitet.

Skolen er en perfekt arena for å observere barns utvikling og å gripe inn i den. Skolen når alle barn, og den har et viktig sosialisering- og læringsmandat som omfatter alle sider ved barns læring (Ommundsen, 2013). Ved å prioritere fysisk aktivitet i større grad, har lærerne mulighet til å påvirke elevenes aktivitetsnivå og læring av motoriske ferdigheter. Skolen har lenge gitt større plass til den kognitive siden ved barns utvikling og dannelse. Dette reflekteres i de fem nåværende grunnleggende ferdighetene, som skolen skal legge til rette for gjennom hele opplæringsløpet: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, u.å). Disse ferdighetene vil kunne styrkes gjennom økt motorisk læring. Nyere forskning underbygger at kroppsøvningsundervisning, med motorisk ferdighet som sentreringspunkt, er et grunnlag for elevenes fysiske og mentale helse (Ommundsen, 2013). Dette så vel som kognitive funksjoner og prestasjoner i skolen (Ommundsen, 2013). Den instrumentelle dimensjonen av kroppsøvningsfaget bør ses sammen med fagets allmenndannende egenverdi.

## 4. Konklusjon og avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt ulike metoder for å stimulere barns motoriske læring og utvikling gjennom danseundervisning. Forskningsfeltet er smalt innenfor dansefeltet, og det trengs mer forskning for å støtte bevisgrunnlaget for utviklingen av motoriske ferdigheter i danseundervisning. Det ser ut til at endring av miljø, variasjon, mestring, tilbakemeldinger, læring i bevegelse og «learning by doing» er positive læringsverktøy for å stimulere motorisk læring i danseundervisning. Miljøfaktoren, som kommer frem i den dynamiske systemteorien, har stor innvirkning på barns motoriske læring. I barneårene er det viktig å samle varierte bevegelseserfaringer. Danseundervisning er en positiv arena for å lære motoriske ferdigheter på en lystbetont måte. Det er viktig å legge til rette for repetisjon av grunnleggende bevegelser, og å utfordre med nye bevegelsesløsninger og sammenheng mellom bevegelser. Dans vil kunne utvikle balanse, koordinasjon, reaksjon og timing, romorientering og tilpasset kraftinnsats. En kombinasjon av spesifikk og allsidig trening er fordelaktig for å øve på bevegelser som er spesifikke for dans, men også å variere for å holde på motivasjonen og stimulere til bred bevegelseskompetanse. Læring i bevegelse kan også stimulere flere av barns mange intelligenser. Å lære med kropp og hode bør ses på som to sider av samme sak. I tillegg vil prinsippet om «learning by doing» kunne føre til et bredere erfaringsgrunnlag, som kan støtter opp om utforskning og å øve på det man ønsker å bli god i. Dette vil igjen avhenge av situasjonen, elevens forutsetninger og pedagogens rolle.

### 4.1 Veien videre

Økt kunnskap om motorisk læring hos barn vil hjelpe pedagogen med å planlegge danseundervisning som legger til rette for motorisk utvikling. Forskningsfeltet er smalt, noe som har gjort at mye av teorien er hentet fra idrettsfeltet. Ulike undervisningsmetoder bør undersøkes videre for å finne de beste metodene for å fremme læring av ulike motoriske ferdigheter som trengs innenfor dans, og i et større samfunnsmessig perspektiv. RCT- studier med kontrollgrupper er nødvendige for å styrke bevisgrunnlaget rundt motorisk læring og dans i undervisningssammenheng.

I egen undervisningspraksis vil jeg legge til rette for motorisk læring gjennom prinsippene om endring av miljø, variasjon, mestring, læring i bevegelse, «learning by doing» og menneskers mange intelligenser. Videre vil jeg også være en forskende lærer som tester ulike innganger til læring og ulike bevegelsesløsninger, for å utvikle kunnskapen rundt temaet. Forhåpentligvis får også bevegelse og dans mer plass i opplæringen i skolen. Det er sterke bevis for de mange fordelene med å lære gjennom bevegelse og å variere i undervisningen for å nå menneskers mange intelligenser. Barns fysiske, motoriske, psykiske og sosiale utvikling bør sees som en helhet, hvor de ulike forandringene står i et gjensidig avhengighetsforhold.

Forskning har vist at motorisk utvikling og ferdighet i tidlig barnealder predikerer deltakelse i fysisk aktivitet og idrett i ungdomstiden, som igjen vil øke sannsynligheten for at man er fysisk aktiv i voksenlivet (Ommundsen, 2013). Ved å skape et positivt læringsmiljø i danseundervisningen, som fremmer god motorisk læring, vil det trolig øke elevenes mestringsforventning og følelse av god bevegelseskompetanse. Dette vil igjen kunne øke sannsynligheten for at de fortsetter med danseklasser i et lengre tidsløp. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg fått økt forståelse for viktigheten av god motorisk læring i tidlig alder, og hvordan jeg som danselærer kan tilrettelegge for motorisk læring i min danseundervisning.

## Referanseliste

- Aldemir, G. Y., Ramazanoğlu, N., Çamlıgüney, A. F. & Kaya, F. (2011). The effects of dance education on motor performance of children. *Educational Research and Reviews*, 6(19), 979-982. DOI: 10.5897/ERR11.179
- Anjos, I. V. C. D. & Ferraro, A. A. (2018). The influence of educational dance on the motor development of children. *Revista Paulista de Pediatria*, 36(3), 337-344.  
<https://doi.org/10.1590%2F1984-0462%2F%3B2018%3B36%3B3%3B00004>
- Arnesen, T. E., Leirhaug, P. E. & Aadland, H. (2017). Dans i kroppsøvningsfaget – mer enn gode intensjoner? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3).  
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.635>
- Arnold, P. (1988). *Education, movement and curriculum*. Falmer Press.
- Arnold, P. (1991). The pre-eminence of skill as an educational value in the movement curriculum. *Quest*, 43(1), 66-77. <https://doi.org/10.1080/00336297.1991.10484011>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Bös, K., Heel, J., Romahn, N., Tittlbach, S., Woll, A., Worth, A. & Hölling, H. (2003). [Examination of motor fitness within the scope of The Child and Adolescent Health Survey]. *Gesundheitswissen*, 64(1), 80-87. <https://doi.org/10.1055/s-2002-39225>
- Elphinston, J. (2013). *Motorisk trening – øvelser for barn*. Akilles.
- Enoksen, E. & Gjerset, A. (2015). Motorisk utvikling. I Gjerset, A. (Red.), *Idrettens treningslære* (5. utg., s. 86-99). Gyldendal Norsk Forlag.
- Fitts, P. M. & Posner, M. I. (1967). *Human Performance*. Brooks/Cole.
- Gallahue, D. L. & Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (6. utg). McGraw-Hill.

- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: new horizons*. Basic Books.
- Gesell, A. (1954). The ontogenesis of infant behavior. I L. Carmichael (Red.), *Manual of child psychology*. Harper and Brothers Publishers.
- Gjerset, A., Holmstad, P., Raastad, T., Haugen, K. & Giske, R. (2012). *Treningslære*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Hallén, J. & Ronglan, L. T. (2017). *Treningslære for idrettene* (1. utg.). Akilles.
- Hauge, A. (2021, 14. januar). *Motorikk*. Store medisinske leksikon.  
<https://sml.snl.no/motorikk>
- Heiberger, L., Maurer, C., Amtage, F., Mendez-Balbuena, I., Schulte-Mönting, J., Hepp-Reymond, M. C. & Kristeva, R. (2011). Impact of a weekly dance class on the functional mobility and on the quality of life of individuals with parkinson's disease. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 3. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2011.00014>
- Keele, S. W. (1968). Movement control in skilled motor performance. *Psychological Bulletin*, 70(6), 387-403. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0026739>
- Krasnow, D. H. & Wilmerding, M. V. (2015). *Motor learning and control for dance: Principles and practices for performers and teachers*. Human Kinetics.
- Magill, R. (2001). *Motor learning: concepts and applications*. Mc Grew-Hill.
- Mathisen, G. (2006). *Teorier om læring av motoriske ferdigheter – utvikling og konsekvenser*. Universitetet i Tromsø.  
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2304/article?sequence=1>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Moser, T. (2006). *Hva kan idretten lære meg om meg selv? – Om forholdet mellom selvbilde og deltakelse i idrett/fysisk aktivitet*.  
<https://www.idrottsforum.org/articles/moser/moser060927.pdf>

- Nordbotten, G. L. M. N. (2021). *Barns fysiske utvikling – hvordan stimulere barns fysiske utvikling* (2.utg). Cappelen damm akademisk.
- Norsk helseinformatikk. (2020, 27. juli). *Det perifere nervesystemet*. <https://nhi.no/kroppen-var/organer/perifere-nervesystem>
- Olympiatoppen. (u.å). *Råd fra fagavdelingen for motorikk- og ferdighetsutvikling*. <https://olympiatoppen.no/fagomrader/talentutvikling/utviklingsfilosofi/rad-fra-fagavdelingene/rad-fra-fagavdelingen-for-motorikk--og-ferdighetsutvikling/>
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166. <https://nih.brage.unit.no/nihxmlui/bitstream/handle/11250/171136/OmmundsenNorskPedTidss2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Roth, K., Ruf, K., Obinger, M., Mauer, S. Ahnert, J., Schneider, W., Graf, C. & Hebestreit, H. (2009). Is there a secular decline in motor skills in preschool children? *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 20(4), 670-678. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.00982.x>
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82(4), 225-260. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0076770>
- Schmidt, R. A. & Lee, T. D. (1999). *Motor control & learning – A behavioral emphasis* (3. utg). Human Kinetics.
- Shirley, M. M. (1931). *The first two years. A study of twenty-five babies. Vol. 1. Postural locomotor development*. The University of Minnesota Press.
- Sigmundsson, H. & Haga, M. (2000, 20. oktober). *Barn og motorisk kompetanse*. Tidsskriftet: Den norske legeforening. <https://tidsskriftet.no/2000/10/tema/barn-og-motorisk-kompetanse>
- Sigmundsson, H. & Haga, M. (2005). *Ferdighetsutvikling – utvikling av grunnleggende ferdigheter hos barn*. Universitetsforlaget.

- Sigmundsson, H. & Pedersen, A. V. (2005). *Motorisk utvikling – nyere perspektiver på barns motorikk*. SEBU Forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2023). *Skolen som læringsarena – Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4.utg). Universitetsforlaget.
- Skagen, K. (2023, 2. oktober). *John Dewey*. Store norske leksikon. [https://snl.no/John\\_Dewey](https://snl.no/John_Dewey)
- Solum, M., Lorås, H. & Pedersen, A. V. (2020). A golden age for motor skill learning? Learning of an unfamiliar motor task in 10-year-olds, young adults, and adults, when starting from similar baselines. *Frontiers in Psychology*, 11, 538.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00538>
- Stai, S. (2021, 26. januar). *Motorisk utvikling hos barn 6 til 18 år*. NDLA.  
<https://ndla.no/nb/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:2:70023834-50f5-4c9a-ac5c-df3d4bf3394d/topic:1:36c549df-b2b6-48b6-9594-788ddc026e4a/resource:fe37f08f-165b-4e25-85a7-72702355e799>
- Thybo, P. (2012). Motorisk læring. I A.-M. Kissow, H. Lisby & U. Læssøe (Red.), *Bevægelse – en grundbog* (s. 161-199). Munksgaard.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Kroppøving (KR001-05). Fagrelevans og sentrale verdier*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet (u.å). *Grunnleggende ferdigheter*.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>