



Adresse Fossveien 24  
0551 Oslo  
Norge

Telefon (+47) 22 99 55 00

Post Postboks 6853  
St. Olavs plass  
N-0130

Faktura Postboks 386  
Alnabru  
0614 Oslo

Org.no. 977027233  
Giro 8276 0100265

### **Ingrid Anne Ytri**

Trivsel: Korleis kan eg som teaterlærer for barn i grunnskulealder skape ei gruppe med høg trivsel, og kvifor er dette so viktig?

PPU – Teater  
Teaterhøgskolen 2014

KHIODA  
Kunsthøgskolen i Oslo,  
Digitalt Arkiv

[www.khioda.no](http://www.khioda.no)  
[khioda@khio.no](mailto:khioda@khio.no)

Publikasjoner som arkiveres/publiseres i KHIODA reguleres av Lov om opphavsrett til åndsverk.

Opphavsmannen beholder opphavsretten til materialet i KHIODA, men gir brukerne tillatelse til å sitere fra verket, samt videreformidle det til andre, i henhold til åndsverkslovens regler. En forutsetning er at navn på utgiver og opphavsmann angis.

Kommersiell bruk av verket er ikke tillatt uten etter skriftlig avtale med opphavsmannen.

# **EKSAMENSOPPGÅVE 2014 PPU I TEATER**

**KHIO OSLO**

**INGRID ANNE YTRI**

## **TRIVSEL**

*Korleis kan eg som teaterlærer for barn i grunnskulealder  
skape ei gruppe med høg trivsel,  
og kvifor er dette so viktig?*

# INNHALD

<b>1. Innleiing.....</b>	<b>s.3</b>
<b>2. Hovuddel.....</b>	<b>s.4</b>
<b>2.1 Trivsel.....</b>	<b>s.4</b>
<b>2.2 Teater for barn i grunnskulen.....</b>	<b>s.4-5</b>
<b>2.3 Kulturskulen.....</b>	<b>s.5</b>
<b>2.4 Førebuing og tilrettelegging.....</b>	<b>s.5-6</b>
<b>2.4.1 Relasjonen lærar-elev.....</b>	<b>s.6</b>
<b>2.4.2 Kjelder til trivsel.....</b>	<b>s.7</b>
<b>2.4.3 Mestring.....</b>	<b>s.7-8</b>
<b>2.4.4 Sjølvoppfatning og tryggleik.....</b>	<b>s.8-10</b>
<b>2.4.5 Motivasjon.....</b>	<b>s.10-11</b>
<b>2.4.6 Brikke og aktør.....</b>	<b>s.11</b>
<b>2.4.7 Attribusjon og mestringsforventning.....</b>	<b>s.11-13</b>
<b>2.4.8 Grupper og samarbeid.....</b>	<b>s.13-14</b>
<b>2.4.9 Forventningar.....</b>	<b>s.15-16</b>
<b>2.5 Lærarrolle og makt.....</b>	<b>s.16</b>
<b>2.5.1 Varme.....</b>	<b>s.17</b>
<b>3. Avslutning.....</b>	<b>s.18</b>
<b>4. Kjelder.....</b>	<b>s.19-20</b>

## 1. Innleiing

Åtte år gamal grein eg meg til å få byrje å spele fiolin. Venninna mi gjorde det, og difor ville eg ogso. Foreldra mine gav etter. Å leige fiolin var trass alt billigare enn å kjøpe eit piano. Eg hugsar gleda av å skulle ta til på fiolinundervisning. Tenk, snart skulle eg bli supergod i eitt instrument! Dessverre vart mi karriere som fiolinist kort, og det eg hugsar vel so godt var den desperate øvinga på lekse dagen før neste time. Foreldre og søsken var skeptiske tilhøyrarar til den sure øvinga, og dei klarte heller ikkje å skjule at det var meir ulyd enn golyd. Eg hugsar at eg grua meg til øvingane, og at eg vart irettesett av læraren for å ikkje øve nok. Det er kanskje urettferdig å legge all skuld på læraren for mi korte karriere, men kjensla av trivsel i denne korte perioden kan eg ikkje hugse å ha hatt.

Som student i pedagogikk ved Kunsthøgskulen i Oslo har eg dette året fått praktisert som lærar i teater. Eg har blitt mykje meir bevisst på kor stort ansvar ein lærar har. Ikkje berre skal han formidle kunnskap om faget, men vel so viktig er det at han motiverer, oppmuntrar og støttar eleven og syter for å skape eit godt læringsmiljø der kvar einskilt elev kjenner seg inkludert og verdsett.

I denne oppgåva vil eg ta føre meg trivsel som hovudtema. Eg har lyst å fokusere på læraren sitt arbeid med å skape gode arbeidsvilkår der trivsel i gruppa står sentralt. Skal barn bli kjent med teaterfaget for fyrste gong er det viktig å skape gode, trygge rammer kring møtet. Teater er ei kollektiv kunstform, der samhandling og samarbeid står sentralt. Eg trur at skal ein få barn til å halde fram som utøvarar i teater lyt ein byrje med ein solid grunnmur, og denne grunnmuren bør baserast på tillit, tryggleik og trivsel.

Problemstillinga mi blir difor:

### **Korleis kan eg som teaterlærar for barn i grunnskulealder skape ei gruppe med høg trivsel, og kvifor er dette so viktig?**

Eg har valt å avgrense oppgåva til å gjelde barn i grunnskulealder sidan eg er oppteken av at det er i denne alderen barn som oftast blir presentert for teater for fyrste gong. Fyrst i oppgåva vil eg avklara omgrepet trivsel. So vil eg sjå på kva som er teaterfaget sin eigenart og kvifor teaterarbeid er ein viktig arena for denne aldersgruppa. Vidare vil eg gjennom å vise til praksisrelaterte situasjonar i kulturskulen forklare korleis eg som lærar vil skape trivsel i ei teatergruppe. Undervegs vil eg knyte praksis til ulike teoriar for å vise kvifor trivsel er so viktig for læring. Avslutningsvis skal eg i lys av alt dette konkludere og svare på problemstillinga.

## 2. Hovuddel

### 2.1 Trivsel

Eg vil sjå litt nærare på omgrepet trivsel. Å trivast meiner eg er å kjenna glede og meining kring der ein er og det ein held på med. Trivsel i skulen er soleis å kjenna tryggleik og meining i kvardagen, både sosialt, fagleg og individuelt.

I opplæringslova §9a-1 står det skreve:

*”Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.”*

[http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11?q=opplæringsloven#KAPITTEL\\_11](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11?q=opplæringsloven#KAPITTEL_11)

(lesedato 07.05.klokka 12.35)

Alle barn i norsk skule har also ein lovpålagt rett til å gå på ein skule der trivsel hjå kvar elev er ein viktig faktor for å fremja eit godt læringsmiljø. Dersom eit barn trivest på skulen vil dette vere positivt for elevens mentale, sosiale og faglege utvikling. Teater er ei kollektiv kunstform der samhandling og samarbeid står sentralt. Eg meiner at det skal vera rom for ei individuell utvikling ogso i teaterundervisning, men sidan samspel med andre står i fokus, vil denne utviklinga springe ut av korleis ein ser på seg sjølv, kjenner mestring og er motivert i dette fellesskapet. Eg meiner at for å skape eit triveleg læringsmiljø i teater lyt læraren legge til rette for at kvar elev si sjølvoppfatning, motivasjon og mestring blir styrka, og dette lyt skje i ei gruppe der samhandling med andre står sentralt.

### 2.2 Teater for barn i grunnskulen.

Eg meiner at alle barn skal ha lik mogelegheit til delta i teaterundervisning i grunnskulealderen. Vi fokuserer på dei sokalla basisfaga, som norsk, matematikk og naturfag. Ja, dei er viktige, men sidan eg er tilhengar av ein holistisk skulemodell, der både tanke og kropp høyrer saman, skulle eg ynskje at det i dagens skule vart lagt meir vekt på ei heilheitleg undervisning. Dei estetiske faga har liten plass i dagens skule, og teaterfaget i sin heilheit har ingen plass. Det er fristande å trekke fram psykologen Howard Gardner og hans teori om menneskets åtte intelligensar, The Theory of Multiple intelligences (Juel og Norskog 2011). Teorien går ut på at vi alle har ulike evner innanfor alle dei åtte områda, og at elevane har

krav på ein skulekvardag der alle intelligensane blir utvikla og aktivert. I tillegg til språkleg og logisk intelligens har vi ogso visuell, musikalsk, kroppsleg, sosial, indre sosial og naturalistisk intelligens meiner han (Juel og Norskog 2011). Eg trur at i teaterfaget vil ein kunne aktivere og stimulere dei fleste av desse områda, og ser ein på Gardners MI-teori vil ein gjennom teater kunne utvide det menneskelege potensialet. Teatrets eigenart er å ta i bruk sansane, førestillingsevna og kroppslege uttrykk. Teater har mykje til felles med barnets leik, der fantasi og kreativitet er nært forbunde. Som lærar i teater kan dette vere motiverande å ta med seg som ein ekstra dimensjon i møte med so mange ulike individ. Sidan teater ikkje er noko eige fag i norsk grunnskule i dag, er det i fritida barn og unge blir kjent med teaterfaget. Kulturskulen er den vanlegaste arenaen der barn og unge kan læra teater, difor vil mine dømer frå praksis vere derifrå.

### **2.3 Kulturskulen**

I samband med min praksis ved studiet i pedagogikk, har eg leia ei gruppe med 9 elevar i alderen 11-12 år ved Kulturskulen på Schous i Oslo. Elevgruppa har bestått av fem jenter og fire gutar. Undervisninga føregår ein gong i veka og økta varer i 1,5 time. Det er ei relativt godt fungerande gruppe, og ingen av barna har nokre særskilde fysiske behov, likevel kan det til tider oppstå uro og konflikhtar, og dette har eg i løpet av min praksis prøvd å kartlegge og løyse opp i. Eg har som pedagog lagt stor vekt på trivsel og å opprette gode relasjonar til elevane. Reint teaterfagleg har eg lagt opp til ei undervisning som skal styrka deira basisferdigheiter i teater, og mi målsetting har vore at alle skal trivast og kjenna glede i å mestre teaterfaget.

### **2.4. Førebuing og tilrettelegging.**

Å planlegga undervisninga er ein viktig del av lærarens arbeid. Eg ynskjer å legge til rette slik at kvar elev skal få mest mogeleg læringsutbytte. Innhaldet i timane skal vera prega av klare og tydelege mål. Gjerne med eit tema eller ei overskrift for timen. Eg legg mykje vekt på sjølve førebuinga av innhaldet og måla, sidan eg vil at timane skal vere lærerike og ha ein god flyt. Eg vil at overgangane mellom øvingane skal vera effektive og eg ynskjer å vera tydeleg i mine instruksar. Eg vil skape variasjon i innhaldet for at undervisninga ikkje skal bli for stillestående og for å ivareta ein god dynamikk. Eg stiller høge krav til min eigen faglege kompetanse og ynskjer å gje elevane solid kunnskap og glede innan teaterfaget. Eg vil ha overordna mål for ein heil periode, men ogso delmål undervegs. Alle desse momenta er viktige når eg skal førebu. Å ha tydelege rammer kring læringssituasjonen ser eg på som

viktig og sjølvsagt både for min eigen og elevane sin trivsel. Eg ynskjer å vera ein tydeleg lærar som formidlar med engasjement , varme og ein vennleg autoritet. Eg skal vera ein tydeleg vaksen.

#### **2.4.1 Relasjonen lærar-elev.**

No har eg nemnt faktorar eg meiner er viktige innunder dei tekniske rammene kring læringsmiljøet. Det eg likevel vil setta vel so høgt er relasjonen lærar og elev. Eg vil at alle elevane i min klasse skal kjenna seg inkluderte og verdifulle. Eg vil at alle elevane skal kjenna at eg bryr meg om dei og at eg ser dei. Eg tenkjer at teaterfaget i stor grad handlar om å gi av seg sjølv, tore å opne seg og bli kjent med ulike sider av mennesket sitt kjensleliv. Då er det viktig at eg som vaksen kan gje dei tryggleik til å tore å utforske desse sidene. Eg må våge å by på meg sjølv og vere ein god rollemodell. Då blir det lettare å kunne forvente at dei skal gjere det same. Relasjonen lærar- elev bør byggast på tillit, og det er læraren so lyt syta for at denne tilliten blir etablert. Eleven kan gjerne mislike lærar, men lærar må aldri gje inntrykk av å mislike eleven. Eg ser det som ein stor del av lærar sin jobb og ha tru på elevane og deira potensiale.

I kulturskulen er eg nøye med å helsa på kvar elev når dei kjem til timen. Eg lærer meg namna deira so fort som råd , so kvar og ein skal kjenne at eg ser dei og at dei ikkje berre er ein usyneleg del av gruppa. Med det same eg er i lokalet er eg på jobb, og då lyt eg vere merksam på kven eg møter. I starten er eg nøye med å ha eit fast punkt i undervisninga, der lærar tek seg tid til opprop, opplyser om dagens tema og svarar på eventuelle spørsmål. Dette er eit viktig møtepunkt kor eg som lærar kan ”tuna meg inn” på elevane. Eg vil kunne merke om det før denne timen er ei uroleg gruppe, verkar dei trøytt, er nokon i dårleg humør eller er det spesielle omsyn eg lyt ta. Ei felles avslutning der ein saman med elevane reflekterer og pratar om dagens økt er nyttig. Ein kan soleis kartleggje om nokon av elevane ikkje var nøgde, kva dei likte godt og eventuelt vil jobbe med vidare. Avslutninga vil soleis gje lærar mykje hjelp til kva han skal arbeide vidare med neste time. Eg brukar alltid avslutte med eit felles rituale eller ein leik. Eg vel ofte ein leik eller ei øving som eg veit elevane syns er morosam og som eg veit alle mestrar. Det kan i mange høve vere ein leik der konsentrasjon og samarbeid står sentralt. Dette fordi eg vil at elevane skal gå ut av timen med ei positiv kjensle av å ha skapt noko saman med andre.

### **2.4.2 Kjelder til trivsel**

Styrking av motivasjon, mestring, sjølvoppfatning og samhandling meiner eg er kjelder til trivsel, og alle desse kjeldene heng i hop. Som lærar lyt eg legge til rette for å støtte opp om at desse faktorane har gode kår i gruppa. Eg vil sjå nærare på korleis eg skal gjere dette og kvifor dette er viktig.

### **2.4.3 Mestring**

Å ville mestre er eit menneskeleg behov, og skulen er ein eigna stad for å prøve ut denne ferdigheita (Wormnes og Manger 2012). For at ein elev skal trivast i undervisninga er det viktig å kjenna mestring i faget. For at kvar elev skal få kjensla av mestring meiner eg det er viktig at lærar legg til rette læringsaktiviteten til beste for kvar einskild elev. Læraren bør vite kvar eleven står utviklings- og modningsmessig og ogso vite kva som er fysisk mogeleg for eleven å gjennomføre.

Elevane i mi gruppe går på grunnskulen og er framleis meir barn enn ungdommar.

Psykologen Erik Erikson skildrar barnets sosiale utvikling i åtte fasar (Woolfolk 2010). I kvar fase hevdar han at det ligg ei grunnleggande konflikt som er viktig for vår utvikling. I skulealder skildrar han denne konflikten i spennet arbeidsam mot mindreverdigeitkjensle. Skulealder er den tida då barn si samhandling med andre står sentralt. Denne tida blir det forventet at barnet skal kombinere skulearbeid, heim og sosiale fellesskap. I denne fasen meiner Erikson at barnet lyt lære seg å takle krav om nye ferdigheiter. Samanlikning med andre kan gje kjensle av mestring. I motsett fall, dersom barnet ikkje kjenner mestring vil det kjenna seg mindreverdig og utilstrekkeleg (Woolfolk 2010). Dersom kvar elev skal kjenne mestring, lyt eg drive tilpassa undervisning i denne aldersgruppa. For å tilpasse undervisninga bør ein kjenne til elevens fagelege føresetnader. Den russiske psykologen Lev Vygotskij meiner det er viktig at det er ein viss vanskegrad mellom det ein kan frå før og det ein skal lære (Lyngsnes og Rismark 2011). Vygotskij representerer den sosiokulturelle læringsteorien og er oppteken av at læring skjer gjennom dialog og samhandling. Denne læringa bør skje saman med ein person som er meir kompetent i utføringa enn eleven. Vygotskij snakkar om at eleven har ei utviklingssone. Han meiner at utviklingssona er landskapet mellom det eleven kan frå før og det han kan klare med hjelp av ein vaksen. Dette er ofte lærar, men kan ogso vere meir kompetente medelevar (Lyngsnes og Rismark 2011). Jerome Bruner tok utgangspunkt i Vygotskys teori om utviklingssona og vidareutvikla den til det han kalla



stillasbygging. Det gir eit bilde på korleis lærar kan støtte elevens læring ved å bygge opp stillas som eleven skal strekke seg etter (Lyngsnes og Rismark 2011).

I mine timar på kulturskulen vil eg finne øvingar som alle skal kunne utføre. Likevel vil eg ogso legge vekt på at det er sopass utfordrande at det vil medføre at elevane lærer noko nytt. Dersom målet mitt for timen er at elevane skal bli meir ekspressive, vil eg i ei slik øving tilpasse den for at alle skal kunne oppnå målet. Vi står i ein sirkel når øvinga tek til. Eg byrjar å modellere ein rytme og dei andre gjentek rytmen. Gradvis vil eg legge større uttrykk i denne bevegelsen og alle skal etterlikne det eg gjer. Her vil eg ikkje fokusere på at elevane skal vere identiske med meg, men på at kvar på sin måte skal gjere bevegelsen større. Etterkvart vil eg la ein og ein modellere ein stor bevegelse, og dei andre skal gjenta. Slik får alle ei utfordring. Nokre truleg utanfor komfortsona men likevel i trygge omgivnader, sidan det skjer gradvis. Eg driv her assistert læring i elevanes utviklingssone. I løpet av tida på kulturskulen vil ein gjenta denne øvinga fleire gonger og etterkvart gir eg ansvaret til elevane sjølv. Dei lyt utføre øvinga og eg som lærar kan stå på utsida og observere eller rettleie ved behov. Deira evne for å utføre denne øvinga er dermed gradvis blitt auka. Ved å gå gradvis fram og legge opp til øvingar som kvar enkelt elev vil kunne mestre, vil eg ogso oppnå trivsel hjå elevane.

#### **2.4.4 Sjølvoppfatning og tryggleik**

Eg vil sjå nærare på omgrepet sjølvoppfatning. Ein definisjon er at sjølvoppfatning er resultat av våre forsøk på å forklare oss sjølv til oss sjølv, og den kan variere i ulike situasjonar og ulike livsfasar (Wormnes og Manger 2012).

Skulen er ein naturleg del av barns oppvekst og her har det sosiale samspelet med andre stor plass. I følge George Herbert Mead, amerikansk filosof og psykolog, dannar barn sin identitet i samspel med andre (Askeland og Sataøen 2011). Han har utvikla ideen om perspektivtaking. Det vil sei å stille seg i andre personars posisjon og sjå seg sjølv derifrå. Mead meiner vi ikkje kan erfare oss sjølv direkte og at barnet lærer seg sjølv å kjenne ved å spegle seg i andre. Barnets samspel og samvær med nære omsorgspersonar vil føre til erfaring og opplevingar. Desse nære omsorgspersonane kallar han signifikante andre, og vil være foreldre og etterkvart lærarar. Mead legg vekt på at eit samspel som fungerer godt mellom barn og vaksne vil føre til at eleven utviklar ei positiv oppfatning av seg sjølv (Askeland og Sataøen 2011). Som lærar meiner eg det er viktig å ha med seg dette aspektet inn i lærarrollen. Det er læraren som i undervisningssituasjonen er elevens signifikante andre. Ein lyt syte for at denne samhandlinga støttar opp om og styrkar elevens sjølvoppfatning og ikkje bryt den ned. Ein elev som har god sjølvoppfatning vil ha gode føresetnader for å

trivast. Den amerikanske psykiataren Daniel Stern er også oppteken av korleis samspelet mellom barn og omsorgspersonar er av verdi for barns sjølvoppfatning (Askeland og Sataøen 2011). Han snakkar om affektiv inntoning, som handlar om at den signifikante andre inntek ei form for empatisk kommunikasjon med barnet. Ein responderer på barnet si kjenslemessige atferd. Det vil sei at i ein lærar -elev situasjon handlar dette om å innta ei kjenslemessig haldning til eleven. Å være tilgjengeleg mentalt og kunne bekrefte og anerkjenne elevens kjenslemessige tilstand. Eit døme er dersom eleven skulle byrje å gråte i timen. Då er det viktig at lærar ikkje overser dette, men kjem eleven i møte med interesse og empati.

*”Å gi barnet eller eleven en følelse av at en deler det samme fokuset for oppmerksomhet, at en har en følelse som ligner hverandre, og at en har intensjoner som en kan sammenligne, er svært viktig for at barnet skal få en opplevelse av å være verdt noe. En slik følelse har mye å si for barnets trivsel og motivasjon.”* (Askeland og Sataøen 2011, s.132)

På kulturskulen opplevde eg at ein av gutane byrja å gråte før timen. Det hadde oppstått ein situasjon med leikeslåssing på gangen før timen tok til. Leiken hadde utvikla seg til å bli meir voldsam enn meint, og eg måtte springe etter den gråtande guten for at han ikkje skulle rømme før timen tok til. Sjølv om dette ikkje skjedde i sjølve undervisninga var det viktig å rydde opp før vi kunne byrje arbeidet. Eg fekk roa ned guten og kartlagt kva som hadde skjedd. Eg møtte guten med ei forståande og trøystande haldning og lytta til det han hadde å sei. Etterpå gjekk vi inn til dei andre og fekk dei andre sin versjon på episoden, og etterkvart fekk vi gjennom felles dialog løyst opp og gjort oss ferdig med konflikten. Som lærar var eg tydeleg på at vi ikkje skal ha det slik på kulturskulen. Alle skal vera snille med kvarandre og me skal ha ein fin og vennleg tone oss i mellom. Eg møtte altså elevane med ei affektiv inntoning der eg tok kjenslene deira på alvor. Skulle reaksjonen hjå eleven vore aggressiv måtte eg på same måte ha våga å teke kjenslene hans på alvor og gjennom interesse hjelpt han med å sette ord på problemet og finna ei løysing. Dersom eg hadde valt å oversjå det som skjedde og insistert på å starte timen utan denne konflikthandteringa trur eg det hadde vore vanskeleg å halde fram. Elevane ville teke med seg ei uroleg og negativ kjensle inn i timen, og kanskje ville nokre av dei sett på kulturskulen som ein utrygg stad der konflikhtar ikkje blir løyst opp i. For nettopp det å forbinda skulen med ein trygg stad å vere er viktig. Den humanistiske psykologen, Abraham Maslow er kjent for sin behovspyramide (Woolfolk 2010). For at mennesket skal kunne prestere, være motiverte og kunne læra meiner han at det er nokre grunnleggande behov som lyt vere dekkja. Nokre av desse grunnleggande behova er mat, søvn, sikkerheit og tryggleik. I samband med skule og læring gir det meining å sjå på

Maslow sin teori. Dersom elevane ikkje kjenner seg trygge i læringsmiljøet, vil dei heller ikkje finne motivasjon i å læra. Det er eit trygt og triveleg læringsmiljø eg vil skape der læringa ha gode kår.

#### **2.4.5 Motivasjon.**

Ein vanleg definisjon på motivasjon er ein indre tilstand som forårsakar, styrer og opprettheld atferd (Woolfolk 2010, s.274). Motivasjon for meg handlar om ei indre glede og ei drivkraft for å utføre ei handling. Å vere motivert på ein positiv måte vil difor ogso føre til trivsel.

Dersom elevane skal kjenna meining i å delta i teaterundervisninga lyt dei ogso vere motiverte. Ein skil ofte mellom indre og ytre motivasjon. Om ein er ytre motivert, er det ytre faktorar som spelar inn. Til dømes at ein er motivert fordi ein får premie, karakterar eller ros for å utføre ein aktivitet. Å vere indre motivert vil seie å vere motivert for aktiviteten i seg sjølv. Ein treng ingen ytre faktor som premie eller straff for å utføre aktiviteten (Woolfolk 2010). Eg er oppteken av at alle elevane skal bli glade i og halde fram med teater. Då er det viktig for meg å vite kva som er årsaken til at dei går der. Dersom dei fleste kun er ytre motivert, vil det vere eit mål for meg å få dei indre motiverte i løpet av denne tida. Indre motiverte elevar vil ha større sjanse for å halde fram fordi aktiviteten kjennest givande og meningsfull (Wormnes og Manger 2012).

I kulturskulen er dei fleste det eg vil kalle indre motivert. Dei elsker å spele teater og det verkar som dei finn stor glede i arbeidet. Ein av elevane er det eg vil kalle styrt av ein ytre motivasjon. Ho seier sjølv at ho begynte fordi ho drøymmer om å bli kjendis. Det er viktig å understreke at ytre motivasjon ikkje treng å vere noko negativt, men ogso noko som gjer at ein blir nysgjerrig på noko og i dette tilfelle førte ho til teater. Som lærar kan det vere utfordrande å skulle møte denne jenta si forventning om kva teaterfaget handlar om. Kjendis og talent seier lite om prosessen og kor mykje arbeid som ligg bak det å skulle nå ein draum. Ho vil fort oppdage at kulturskulen ikkje er ein stad der dyrking av idol finn stad, men at ein arbeider med grunnleggande øvingar og teknikkar. På lik linje med det meste her i verda lyt ein arbeide målretta for å bli god. Likevel kan måten eg støttar opp om hennar ytre motivasjon vere avgjerande for om ho vil finne ei meining i arbeidet. Ein måte eg har gjort dette på var i ei øving der vi skulle arbeide med karakterar og uttrykk. Eg delte gruppa i to og kvar gruppe skulle ha ei visning for dei andre. Eg etablerte denne visninga med å gje dei i oppgåve å gå på ein catwalk etter musikk. Det var moro å sjå kva ordet catwalk gjorde med spesielt denne jenta. Ho var heilt tydeleg kjent med omgrepet catwalk, og det kom veldig tydeleg fram. Eg kunne sjå at ho gleda seg over øvinga og at eg trefte noko i ho som skapte interesse og energi.

Rammene kring oppgåva gav ho ein heilt ny motivasjon for å utføre arbeidet grundig og kanskje var dette byrjinga til ein indre motivasjon for faget.

#### **2.4.6 Brikke eller aktør.**

Deci and Ryan er opphavet til omgrepa ”brikke” og ”aktør” (Haraldsen 2013). I sin sjølvbestemmelsesteori skildrar dei korleis elevar blir i ein lærings situasjon. Er dei brikkar blir dei ansvarsfrie og manglar innflytelse over eigen utvikling og resultat. Aktørane er derimot aktive og handlande med kontroll over egne evner og resultat.

Sjølvbestemmelsesteorien handlar om mennesket sitt behov for å oppleve at vi har kontroll og fridom til å ta egne val. Vi har eit ønske om å vera aktørar i vårt eige liv. Deci og Ryan hevdar at kompetanse, tilhøyrighet og autonomi er tre viktige faktorar som har mest å sei for elevane sin sjølvråderett (Haraldsen 2013). I praksis betyr dette at eg som lærar har eit stort ansvar i å fremja elevane som aktørar. Ved å bygge gode relasjonar der elevane blir møtt med respekt, interesse og empati vil eg styrke opp om deira kjensle av å høyra til.

Ved å involvere elevane i planlegging og gje dei eigarskap til eigen utvikling vil eg styrke deira kjensle av autonomi og sjølvstende. Ved å legge til rette for mestring, støtte opp om læreprosessen, vere strukturert og gje gode og konstruktive tilbakemeldingar i deira faglege virke vil eg fokusere på kompetansen. Dersom eg legg til rette for dette er det store sjansar for at alle elevane vil kjenna ein indre motivasjon i arbeidet. Å ha sjølvråderett for arbeidet er ikkje det same som å la elevane bestemme alt. Elevane i grunnskulen vil ha behov for at eg legg rammer og planlegg undervisninga. Likevel handlar det om å kunne ha kjensla av at dei blir høyrte. Til dømes er dette noko som i praksis kan vera når vi reflekterer undervegs. Eg spør elevane om det var noko dei kunne tenkt seg å arbeide meir med. Er det noko dei ikkje likar ved øvingane. Elevane får innimellom velje kva øvingar ein skal starte timen med. Dette handlar om å la elevane kjenne at dei er viktige for prosessen og at kvar og ein av dei er viktige for gruppa.

### **2.4.7 Attribusjon og mestringsforventning.**

Attribusjonsteorien skildrar korleis menneskjer sine forklaringar og leiting etter årsakar verkar inn på motivasjonen (Woolfolk 2010).

Bernhard Weiner (Wormnes og Manger 2012) hevdar i sin attribusjonsteori at det er tre faktorar som er viktige når elevar prøver å finne samanheng til årsak. Indre eller ytre årsakar, stabilitet eller ustabilitet og kontrollerbarheit. Dersom ein elev opplever at han er god i teater og meiner at årsaken er gode evner, høg innsats og godt arbeid, so fortolkar han suksessen til eit indre forhold. Viss eleven derimot opplever at årsaken til suksess var flaks knyter han årsaken til ytre forhold. Stabilitet eller ustabilitet meiner Weiner er når ein knyter suksess og nederlag med forhold som er midlertidige eller vedvarande. Ein stabil situasjon er om ein elev meiner at han alltid meistrar å snakke høgt og tydeleg på scena. Ein ustabil situasjon er dersom den same eleven meiner at årsaken til at han snakka høgt var dagsform eller god akustikk i rommet. Altso ustabil årsak utanfor han sjølv. Kontrollerbarheit er om eleven opplever at årsaken til suksess kan knytast til seg sjølv eller andre. Dersom eleven meiner at han sjølv kan påverka eigen læring er det større sjansar for at han lukkast. Dersom han trur at eiga læring avheng av til dømes lærar, legg han ansvaret på ytre forhold (Wormnes og Manger 2012). Weiner seier at det er eit nært samband mellom kjensler, tankar og handlingar. Vi blir alltid glade for å lukkas, men ekstra glade om vi opplever at årsaken til at vi mestra hadde noko å gjere med oss sjølv. Korleis vi fortolkar det som skjer med oss handlar altso om miljøet vi er i (Wormnes og Manger 2012). I lys av attribusjonsteorien er det viktig korleis lærar møter eleven. Vi må hjelpe eleven til å tru på egne læringsevner. Dersom eleven ikkje sjølv trur på egne evner eller anlegg for å kunne spele teater, lyt eg som lærar gjere det eg kan for å gje eleven trua. Dersom ein elev opplever eit nederlag i læringssituasjonen er det viktig at han ikkje knyter nederlaget til egne evner. Då vil eleven ha liten tru på at ho kan oppleve mestring seinare. Dersom nederlaget er knytt til manglande innsats og arbeid, kan eleven forventat betre resultat neste gong.

Sidan vi i teater arbeider nært på omgrep som flink og talent, er det viktig å hugse på dette som lærar. Korleis ein møter eleven med tilbakemeldingar har mykje å sei for elevens motivasjon og mestringskjensle. Oppmuntrande utsegn støttar opp om indre attribusjon. Ein skal vere ærlege og hjelpa eleven til å tru på eigen læringsevne (Wormnes og Manger 2012). Oppmuntringa bør vere tydeleg og konkret og ikkje blandast med kritikk. Utsegn som: "Dette var bra, men eg likte ikkje avslutninga", inneheld både ros og ris, men det er heilt sikkert risen dei hugsar. Konkret ros og oppmuntring bør vera: Denne oppgåva syns eg du løyste veldig bra, og no er eg spent på om du klarar å løyse den neste utfordringa like godt. I denne

tilbakemeldinga gir eg eleven ros for det arbeidet som vart gjort. Eg er tydeleg i kva som var bra, og eg gir samstundes ei oppmuntring og tru på eleven og at eg gledar meg til å sjå den neste oppgåva som skal løysast. Som lærar lyt eg vere tydeleg på at suksessen skuldast innsats og ikkje berre evner.

Albert Bandura meiner at det vi trur vil vera konsekvensane av vår handling er svært viktig for motivasjonen (Woolfolk 2010). Han skil mellom mestringsforventning og prestasjonsforventning. Mestringsforventning er vår oppfatning av eigen kompetanse på eit område. Prestasjonsforventning er at ein forventar eit spesielt resultat av handlingane (Wormnes og Manger 2012). Både mestringsforventning og prestasjonsforventning høyrer saman. Å ha gode røynsler med å mestre styrkar mestringsforventninga og gir betre motivasjon. Å ha gode rollemodellar og god samhandling med andre står sentralt for å støtte opp om kvar einiskild si mestring (Haraldsen 2013). Igjen blir det altså viktig for meg i teatergruppa og legge til rette for øvingar som kvar elev skal oppleve å mestre. Bandura peikar også på at samhandling med andre elevar er viktig for dette arbeidet. Dei er på same alder og vil vere naturleg å samanlikne seg med. Ein god rollemodell vil dei også ha i lærar som skal kunne gi gode tilbakemeldingar i form av positive og støttande kommentarar (Haraldsen 2013).

#### **2.4.8 Grupper og samarbeid**

I boka "Gruppspsykologi" definerer forfattaren Lars Svedberg ei formell gruppe på følgjande måte:

*"I en gruppe samspiller medlemmene( minst tre) for å nå et mål eller utføre en oppgave."*  
(Svedberg 2002, s.19).

Teatergruppa på kulturskulen kan soleis høve godt innunder denne definisjonen. I store deler av timane skal vi samspele og saman arbeide mot felles mål.

Grunnlaget for barns utvikling er samspelet med andre menneske. Dette er eit av dei avgjerande føresetnadene for barns psykologiske tilpassing (Askeland og Sataøen 2011). Ein av fordelane med teaterundervisninga i kulturskulen er at dei fleste elevane deltek fordi dei synes teater er moro. Det er eit godt utgangspunkt når ein skal leie ei gruppe. Eit godt samspel med andre menneske i ei gruppe kan vera ein av dei viktigaste motivasjonane til å lære (Woolfolk 2010). For at ei gruppe skal fungere bra lyt deltakarane ha sosiale ferdigheiter, manglande sosiale ferdigheiter fører ofte til utestenging. Samstundes kan nettopp eit godt gruppesamarbeid betre dei sosiale ferdigheitene og skape ei kjensle av å vere inkludert (Stensaasen og Sletta 1998). På kulturskulen samspelele elevane i utgangspunktet godt, men

det skjer ikkje nødvendigvis av seg sjølv. At eg strukturerer undervisninga og førebur meg godt er med på å gje tydelege rammer til elevane. Det er viktig at eg leiar gruppa slik at alle på best muleg måte kjenner at dei høyrer til. Eg vil ikkje tillate at elevane sjølv føretek val av partner eller gruppe, fordi eg er redd dette fort kan føre til favorisering og klikkar blant elevane. Dersom eg deler opp i grupper, er eg nøye med å styre inndelinga og alltid veksle mellom kven som er saman. Dette fordi eg ikkje vil at det skal gro fast mønster i relasjonane. Dersom eg set saman ei gruppe med to svært ulike elevar, og eg oppdagar at gruppa ikkje fungerer so godt, vil eg etter beste evne prøve å stimulere til samarbeid. Dette vil eg gjere ved å hjelpe dei i arbeidet og finne styrkar i oppgåva som eg kan rose og gje gode tilbakemeldingar på. Slik har eg tru på at relasjonen og sjølvkjensla til elevane blir styrka. Som tidlegare nemnt er det viktig for meg at alle blir sett og at dei kjenner mestring. Kanskje er teatertimane for fleire av dei eit pusterom i kvardagen der dei endeleg kan få brukt sider av seg sjølv dei ikkje får på skulen, jamfør Gardners MI- teori (Juel og Norskog 2011).

Å styrka kvar elev si mestringskjensle, motivasjon og sjølvoppfatning gjer eg ved å ta i bruk gode teaterøvingar som samstundes styrkar opp om samhandling. Ei døme på øving eg meiner fungerer godt for denne aldersgruppa er teikneseriemime eller bandmime. Teater Joker er ei norsk teatergruppe som har lang røynsle med å nytte denne teaterforma. På sine heimesider skildrar dei bandmime som ei uttrykksform der aktørane skapar alt som skjer (Teater Joker.no 2014). Ved å bruke stemme og kropp er aktørane både scenografi, lydkulisser og karakterar. Bandmime er effektiv i si uttrykksform. Med det meiner eg at ein fort kjem fram til eit resultat, altså ei iscenesetting ein kan syne. Alle elevane kan vere delaktig i å forme scena og ein vekslar heile tida mellom kven som er i fokus. Ein vil soleis ikkje trenge ein fast hovudrolle og alle får brukt seg sjølv og vist seg fram. Ein kan likevel lære seg grunnleggande teatertekniske ferdigheiter ved å arbeide med denne forma. Bandmime stimulerer ogso til fantasi og kreativitet sidan ein skaper eit uttrykk med kroppen der og då. Samarbeid med andre er essensielt og saman opplever ein å skape eit produkt. Ved å vere ein tydeleg leiar og arbeide med å betre gruppedynamikk og gruppesamansetting kan eg skape ei gruppe med høg trivsel. Å nytta øvingar som stimulerer til mestring og godt samarbeid vil vere med på å støtte opp om dette.

#### **2.4.9 Forventningar.**

I kulturskuleklassen fekk eg sjølv erfare korleis mine forventningar til klassen var med på å prega undervisninga. Før eg tok til hadde eg av rettleiar blitt gjort merksam på at det i klassen var ein gut med store konsentrasjonsvanskar som hadde skapt mykje uro i timane. I samråd med rettleiar lagde eg ein framdriftsplan for korleis eg skulle møte denne guten i undervisninga. Eg skulle styrke konsentrasjonen hans ved å gje han mykje fysisk kontakt og verbal stimuli. I praksis handlar dette om at ein legg varsamt ei hand på skuldra hans når han avbryt. At eg er tydeleg på at han skal vente på tur. At eg svarar på spørsmål han stiller dersom det er læringsrelatert, men at eg ikkje gir han merksemd i situasjonar der han avbryt eller snakkar om ting som ikkje har relevans for teatertimane. Til mi store glede og overrasking fungerte dei første timane veldig bra. Eg følgde planen min med å vere ekstra merksam på den urolege guten, men det viste seg at mine strategiar for handtering ikkje var nødvendige. Då eg etter nokre timar snakka med rettleiar om utviklinga i timane viste det seg at me slett ikkje hadde snakka om den same guten. Ho hadde aldri nemnt namnet hans, og eg hadde ut i frå observasjonstimane gjort meg ei meining om kven denne guten var. Det interessante var at rettleiar hadde tolka mine strategiar for svært vellukka sidan den urolege eleven heilt klart hadde vorte meir konsentrert og motivert i arbeidet.

Etter denne episoden vart eg altso merksam på korleis eg som lærar er med på å påverke elevane med mine forventningar. Mead har gjennom sin teori om perspektivtaking skildra korleis andre si vurdering er ei viktig kjelde til korleis ein oppfattar seg sjølv (Askeland og Sataøen 2011). På skulen får elevane reaksjonar på si eiga oppførsel og handling av lærarar, og gjennom desse reaksjonane dannar eleven seg eit bilde av kven dei er. Elevane samhandlar i sosiale relasjonar og over tid kan forventningane og haldningane dei opplever å bli møtt med gjere at dei stagnerer i faste rollemønster. Dersom ein lærar uttrykkjer ei haldning eller forventning til at eleven er eit problem, vil eleven merke dette. Dersom eleven prøver å forbetra seg men lærar ikkje endrar si forventning til eleven, kan eleven fort stagnerer i eit fast mønster som er vanskeleg å komme ut av (Wormnes og Manger 2012).

Det som skjedde på kulturskulen syns eg var veldig interessant. Truleg har mine forventningar til dei ulike elevane i kulturskulen prega kvar enkelt. Den urolege guten som rettleiar snakka om, vart møtt på same måte som dei andre elevane. Ved at eg ikkje var merksam på han og justerte han slik han truleg har opplevd mange gonger før, vart han behandla på lik linje med dei andre. Kanskje vart dette ekstra motiverande for han og gav han tru og mot til å arbeide konsentrert. Den guten som eg hadde peika ut som den urolege fekk



mykje merksemd frå meg som lærar. Kanskje opplevde han merksemda mi som teikn på interesse. Eg vil tru han kjende seg både involvert og inkludert ved at eg var spesielt merksam på han.

Til all lukke kom eg og gruppa godt ut av denne situasjonen. Hell i uhell var at strategien var til beste for alle partar. Likevel er det viktig å ta med seg i praktiseringa som lærar at forventningar til elevane kan påverke kvar einskild. I denne aldersgruppa då identiteten til kvar enkelt er i utvikling er det viktig for lærar å gjennom ord og handling vise at ein har tru på dei. Om elevane syner positiv utvikling lyt ein følgje opp og bekrefte desse framstega. Om ein elev ikkje syner utvikling i ferdigheiter, må ein likevel aldri gi denne eleven opp. Lærar må syne gjennom sin positive forventning at han har tru på eleven, og gjennom å legge til rette for mestring syte for at eleven har sjansar for å utvikle seg i sitt tempo.

## **2.5. Lærarrollen og makt**

Lærar-elev relasjonen er grunnlaget for all pedagogisk praksis (Bergem 2011, s.27). Det mest spesielle med denne relasjonen er at eleven alltid vil vere i sentrum . Læraren skal i kraft av å vere den ansvarlege vaksne syte for at eleven får moglegheiter for læring, vekst og utvikling. Sjølv om denne relasjonen skal vera likeverdig vil det likevel alltid vere ein viss ubalanse i forholdet. Det er læraren som er tildelt makt og myndigheit til å ha regien for alt som skal skje i undervisninga. Den danske etikaren og teologen Knud E. Løgstrup meiner at alle menneskjer som lever i sosiale forhold utøver makt ovanfor kvarandre (Bergem 2011). Han meiner ikkje dermed at denne makta treng vere noko negativt, men det er avgjerande korleis denne makta blir brukt. Det er i prinsippet to måtar å utøve makt på, enten å halde eit anna mennesket nede eller å reisa den andre part opp. I forholdet lærar-elev skal det ikkje herska nokon tvil om at det er lærarens plikt til å utøva si makt ved å hjelpa eleven til å utvikle si tru på egne evner og syte for gode læringsforhold i eit trygt læringsmiljø (Bergem 2011).

Sidan ein har eit stort ansvar som lærar meiner eg at det er viktig å ha med seg yrkesetiske tankar i arbeidet. I teaterfaget arbeider læraren nært opp til elevane sine sansar og kjensleliv. Ein er heilt avhengig av gjensidig tillit for at ein skal kunne utfalde seg og arbeide kreativt. Teaterets eigenart omhandlar å finna metodar for å få kjennskap til kroppslege og mentale eigenskapar i ein karakter. Grensene mellom det personlege og det private kan bli utydelege, og etiske dilemma vil dukke opp. Eit døme på dette er om ein elev er ukomfortabel med å utføre ei øving. Kor langt skal lærar gå for å presse eleven til å utføre den? Feil bruk av makt

kan fort vere med på å undertrykke eleven og det er viktig at lærar er bevisst på dette. Å utvikle bevisstheit kring yrkesetisk kompetanse kan sikra at det som skjer i samspelet mellom lærar og elev først og fremst tek omsyn til elevens interesser ( Bergem 2011).

### 2.5.1 Varme

Grete Helle Rasmussen, førsteamanuensis ved Barratt Due musikk institutt, seier i eit intervju i fagbladet Musikkultur:

***”Varme er suksesskriteriet for god undervisning. Jeg har opplevd hvor forskjellig lærere underviser, og den utrolige omsorgen fra læreren kan bety mer enn metode.”***

(Rasmussen intervju i Musikkultur 2014).

Vidare seier ho at dei første konsertane barn spelar bør vere gode opplevingar, fordi kroppen hugsar kjensla i lang tid etterpå. Grete Helle Rasmussen meiner at omgrepet ”talent” er passivt. Talent seier lite om arbeidet som ligg bak det å bli god på noko.

Eg får lyst å trekke den same slutninga i arbeidet med teater for barn. Barn i grunnskulealderen er i ein sårbar fase i livet, der identiteten er under utvikling. Dei treng tid til å utforske sitt potensiale. Dei treng tid til å bli kjent med ulike sider av seg sjølv i samhandling med andre. Det å fokusere på talent og talentutvikling kan fort bli ekskluderande. For å gje eit likeverdig tilbod til alle, må alle kjenne seg verdsett og inkludert. Det kan vera vel og bra at barn med spesielle føresetnader får lov til å utvikle seg fagleg og teknisk, men mistar vi nokon på vegen? Kva med dei som enno ikkje har rukke å finne fram til sitt talent? Kva med dei som blomstrar seint og rett og slett lyt finne ut av ting? Kanskje blir den stille jenta i teaterklassen ein fantastisk karakterskodespelar, men det veit ein ikkje før ho har fått lov til å utfalde seg i sitt eige tempo på eigne premissar. Ho lyt få bli kjent med teaterets eigenart i ro og fred før nokon skal definere henne utifrå evner og talent. Barna skal kunne utvikle seg og ha moglegheit til å bli glad i teaterfaget, og då bør dei trivast. På lik linje med Grete Helle Rasmussen (Musikkultur 2014) vil eg meine at ein pedagog vil ha nytte av å undervise med varme, og dette vil ogso kunne skape trivsel.

### 3. Avslutning

Eg hadde truleg aldri blitt fiolinist. Eg har likevel tenkt på om ein annan lærar kunne ha motivert meg og fått meg til å kjenne glede og trivsel. Det eg veit er at eg stilte på fyrste øving med sommarfuglar i magen og ein forventning om at dette skulle bli bra. Kanskje hadde eg helde fram nokre år til dersom læraren hadde møtt meg med varme og tillit og støtta meg på ein annan måte.

Eg valte trivsel som tema i oppgåva mi sidan eg sjølv har erfart kor fint det er å få vera kreativ i eit miljø der eg trives. Samstundes undrar eg meg stundom på om omgrepet trivsel blir undervurdert i våre dagar. Må ein lide og ha det litt vondt for å kunne lære? Er glede og trivsel blitt noko som kjem i andre rekke? I våre dagar snakkar ein om talentutvikling, spesielt innanfor barneidrett. Talentutvikling innanfor estetiske fag har ogso ein sterk tradisjon. Eg meiner at teaterarbeid i grunnskulealder skal ha fokus på at alle skal med. Alle skal få lov å bli kjent med kor fantastisk teater er for kroppsleg utforsking, fantasi, kreativitet og samspel. Den beste måten å få dette til på er å vera del av ei teatergruppe der trivsel vert sett høgt. Å syta for trivsel i undervisninga er ikkje det same som å slakke på strukturen, rammene og læringa. Det er nettopp trivsel som kan føre til betre læringsvilkår meiner eg.

I oppgåva mi har eg prøvd å svare på følgjande problemstilling: Korleis kan eg som teaterlærar for barn i grunnskulen skape ei gruppe med høg trivsel, og kvifor er dette so viktig?

Kvifor eg meiner trivsel i grunnskulen er viktig har eg prøvd å forklare gjennom ulike teoriar kring barns sjølvoppfatning, motivasjon, mestring og samspel. Samstundes har eg i lys av dette synt praktiske eksempel på korleis eg har lagt opp mi teaterundervisning i kulturskulen. Det er læraren som lyt syte for at læringsmiljøet blir tilrettelagt for at dette er mogeleg. Ein lærar med god fagleg kompetanse, som evnar å sjå kvar enkelt elev sitt potensiale, som motiverer og støttar elevane til å kjenne mestring, og som bidreg til eit miljø som legg til rette for ei godt fungerande gruppe der dynamikk og samspel står sentralt. Ein engasjert lærar som møter elevane sine med tillit, varme, interesse og tryggleik. Ein slik lærar vil ha dei beste føresetnader for å skape trivsel i teatergruppa.

## 4. Kjelder

### Skriftlege kjelder

Askeland, Leif og Svein Ole Sataøen (2011) Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst 2.utgave, 3. opplag. Gyldendal Akademiske

Bergem, Trygve ( 2011) Læreren i etikkens motlys. Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis. 2.utgave, 1. opplag. Gyldendal Norsk Forlag.

Juell, Elisabeth og Trygve- Johan Norskog (2011) Å løpe mot stjernene. 2.opplag. Faktabokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

Lyngsnes, Kitt og Marit Rismark (2011) Didaktisk arbeid 2.utgave. 5. opplag Gyldendal Norsk Forlag.

Stensaasen, Svein og Olav Sletta (1998) Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper. 3.utgave 2.opplag. Oslo. Universitetsforlaget.

Svedberg, Lars ( 2002) Gruppepsykologi. Om grupper, organisasjoner og ledelse. Abstrakt forlag.

Woolfolk, Anita (2010) Pedagogisk psykologi. 4.opplag. Trondheim. Tapir Akademiske Forlag.

Wormnes, Bjørn og Terje Manger (2012) Motivasjon og mestring. 4.opplag. Faktabokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

### Digitale kjelder

Opplæringslova § 9a-1

[http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11?q=opplæringsloven#KAPITTEL\\_11](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11?q=opplæringsloven#KAPITTEL_11)

(lesedato.07.05.2014)

Teater Joker

<http://teaterjoker.no>

( lesedato: 10.05.2014)

**Tidsskrift.**

Musikkultur- fagblad for kulturlivet , intervju med Grete Helle Rasmussen, nr.1-2014/ februar  
18.årgang, s.20-25

**Upubliserte kjelder**

Haraldsen, Heidi Marian (2013) Pedagogisk sosiologi, tema: Motivasjon

Forelesning i pedagogikk ved praktisk pedagogisk utdanning i dans og teater, høst 2013,

Kunsthøyskolen i Oslo.