



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

### **Henrik Ferner Heglund**

Hvordan kan jeg gjennom teaterundervisning bidra til en sunn og varig motivasjon hos mine elever i videregående skole?

PPU – Teater  
Balletthøgskolen 2016

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 viderefremde 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.

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling  
Balletthøgskolen  
Lærerutdanning

Utdanning:	Praktisk-pedagogisk utdanning
Eksamenstype:	Skriftlig hjemmeeksamen
Emnekode:	PPDPE /PPDFD/PPTPE /PPTFD
Emnenavn/fag:	Pedagogikk og fagdidaktikk
Kandidatnummer:	<u>143122</u>
Dato for innlevering:	<b>18.05 2016 kl. 09.00</b>

”Hvordan kan jeg gjennom teaterundervisning bidra til en sunn og varig motivasjon hos mine elever i videregående skole?”

## Innhold

- 1.0 Innledning
- 2.1 Motivasjonsteori
- 2.2 Indre og ytre motivasjon
- 2.3 Behavioristiske tilnærminger til motivasjon
- 2.4 Humanistiske tilnærminger til motivasjon
- 2.5 Kognitive tilnærminger til motivasjon
- 2.6 Sosiokulturelle tilnærminger til Motivasjon
- 2.7 Målorientering og Motivasjon
- 2.8 Autonomi
- 3.1 Betydning i praksis
- 3.2 Mestring og mestringsforventning
- 3.3 Andres Forventninger
- 3.4 Sosiale roller og rollefordeling
- 3.5 Rutiner, ritualer og struktur
- 3.6 Kreativitet, intuisjon og skapende arbeid
- 3.7 Karakterjag i videregående skole
- 3.8 Den indre stemmen
- 4.0 Konklusjon

## **1.0 Innledning**

I denne oppgaven vil jeg se på hvordan motivasjon påvirker læring. Jeg vil redegjøre for ulike syn på motivasjon og hvordan man som lærer kan tilrettelegge for elevene sett i lys av behavioristiske, humanistiske, kognitive og sosiokulturelle tilnærminger. Jeg ønsker å se på hvordan jeg som underviser på best måte kan fremme en sunn og varig motivasjon hos mine elever. Derfor har jeg valgt følgende problemstilling:

”Hvordan kan jeg gjennom teaterundervisning bidra til en sunn og varig motivasjon hos mine elever i videregående skole?”

Jeg vil i oppgaven redgjøre for teori, og fortløpende sette teorien i sammenheng med min egen erfaring, både som skuespillerstudent og som praksisstudent i videregående. I første del av oppgaven ser jeg på motivasjonsteori og drøfter den med min praksis i videregående utdanning som bakteppe. I andre del vil jeg se på hvordan motivasjon spiller sammen med teaterfaglige elementer som kreativitet, intuisjon, lek og rollearbeid og hvordan man som pedagog kan forholde seg til enkeltelevens, klassens, foresattes og ikke minst egne forventninger og hvilken effekt det kan ha på motivasjonen.

## **2.1 Motivasjonsteori**

Fra psykologien vet vi at motivasjon er en sentral forutsetning for god læring. Motivasjon blir omtalt som "en indre tilstand som forårsaker, styrker og opprettholder adferd" (Woolfolk, 2004, s. 274). Menneskets motivasjon styres av mange ulike faktorer; og i utdanningssammenheng kan man argumentere for at frykten for å feile og ønsket om gode karakterer er en drivende kraft. Samtidig drives vi av faktorer som interesse, nysgjerrighet og mestringsfølelse, eller den "naturlige tendensen til å oppsøke og overvinne" (Woolfolk, 2004, s. 275).

## **2.2 Indre og ytre motivasjon.**

Faktorene, eller det bakomliggende som danner grunnlaget for motivasjonen, kan deles inn i to hovedgrupper: Indre og ytre motivasjon. "Når vi handler selvstendig eller ut fra vår egen innskytelse, er vi styrt av oss selv, eller av selvet som kjernen i personligheten. Da snakker vi om indre motivasjon" (Lillemyr, 2007, s.19). Altså kan indre motivasjon sees på som det som får oss til å jobbe til tross for mangel på straff eller belønning – rett og slett der arbeidet i seg selv er belønning nok.

Lillemyr (2007, s.19) skriver at Ytre motivasjon derimot, blir ofte omtalt som handlinger som utelukkende skyldes ytre kontroll. Med det menes at ytre motivasjon gjør seg gjeldene når det er noe annet, eller noen andre enn oss selv, som påvirker handlingen.

Flere har stilt seg kritiske til bruken av ytre motivasjon, da særlig i undervisningssammenheng, og mener feil bruk av insentiver kan medføre store konsekvenser. Blant annet skriver A. J. Cropley (Wormnes & Manger, 2005, s.27) at å legge for stor vekt på prestasjon eller suksess bidrar til å hindre elevers evne til kreativ tenkning. Nettopp kreativ tenkning blir sett på som sentralt når det kommer til skuespillerarbeid og videre utvikling i faget, og det kan derfor argumenteres for at det er den indre motivasjonen som bør ligge til grunn hos elevene under utdanning i estetiske fag.

Et av problemene ved skuespillerutdanningen i videregående skole er at deler av faget slutter dreie seg omkring interessebaserte, lekbetonte og utforskende premisser, og i stedet ender opp med å forholde seg til kompetansemål og karakterer. Særlig karakterjaget kan i følge Jerome Bruner (Wormnes & Manger, 2005, s. 26) være skadelig, da han antar at læringen vil opphøre når elevene er ferdige på skolen og ikke lenger får karakterer.

I kreative og estetiske fag blir det ofte sagt at man som utøver aldri må slutte å utvikle seg, og skal man tro Bruner er det da fare for at man stagnerer og rett og slett ikke klarer å jobbe videre med faget på en produktiv måte etter endt utdanning, nettopp grunnet overfokusering på ytre motivasjon; med mindre man på egenhånd klarer å finne tilbake til nysgjerrigheten og gleden over å få eksperimentere og utforske innenfor teaterets uendelige rammer.

Den kjente norske filosofen Arne Næss (Juell & Norskog, 2006, S.46) har også engasjert seg i denne sammenhengen. Han peker på viktigheten av kreativitet, følelser og fantasi, eller indre verdier om du vil, som en naturlig del av utdanningsløpet i det moderne samfunn.

Det er mulig det da som pedagog kan være hensiktsmessig, til tross for rammene man må forholde seg til (blant annet karakterer, timeantall og kompetansemål), å bevege seg noe bort fra den ytre styrte motivasjonen som bruker belønning "som konsekvent forsterker visse typer adferd" (Woolfolk, 2004, s. 277), og heller legge til rette for indre faktorer som selvrealisering, "tendensen til aktualisering og behovet for selvbestemmelse" (Woolfolk, 2004, s.277). Slik at elevene selv føler de selv tar valget om å fordype seg i faget og på den måten har mulighet til å jobbe med en varig motivasjon, en motivasjon som er viktig når skal arbeide med kreative og estetiske fag.

### **2.3 Behavioristisk tilnærming til motivasjon**

For å bedre forstå hvordan jeg bevisst kan legge til rette for det jeg innledningsvis refererte til som sunn og varig motivasjon, og får å få et helhetlig bilde av hva motivasjon faktisk er, vil jeg se på hvordan de ulike pedagogiske tilnærmingene forklarer begrepet.

Den behavioristiske tilnærmingen til motivasjon legger "nøyaktig analyse av insentivene og belønningene som finnes i klasserommet" (Woolfolk, 2004, s.277) til grunn. Satt på spissen: Gjør det bra, bli belønnet. Gjør det dårlig, bli straffet. Dette vil si det behavioristiske synet på motivasjon ligger tett opp til det Woolfolk kategoriserer som ytre motivasjon.

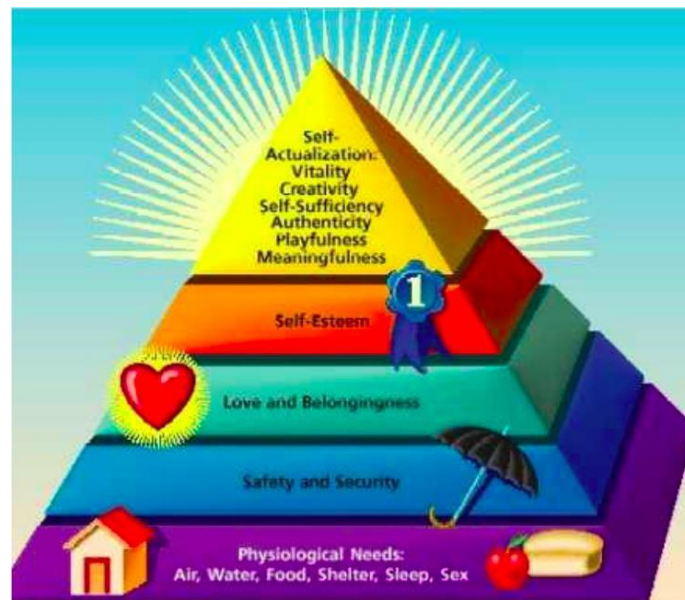
Woolfolk (2004, s.277) skriver blant annet at utsiktene til å få gode karakterer er et eksempel på insentiv i klasserommet, og det å faktisk oppnå nevnte karakter er belønningen. Videre skriver hun at dersom en elev gjentatte ganger blir belønnet fordi hun gjør det bra i fotball, men får lite oppmerksomhet for skolearbeidet, er det sannsynlig at hun vil legge ned mer innsats i å utvikle fotballferdighetene sine og bli enda bedre på området hun allerede får anerkjennelse for enn å jobbe med fagene hun finner mer utfordrende og som hun ikke får den samme belønningen for. Gjennom dette konkrete eksempelet, kan vi altså se at den behavioristiske tilnærmingen legger stor vekt på ytre motivasjon, og legger lite fokus på hvordan de indre faktorene spiller inn.

Dette kan vi også kjenne i teaterfaget på videregående, hvor elevene kan oppleve gode karakterer som belønning, og rollefordeling og antall replikker kan som intensiver. Under min egen utdanning opplevde for eksempel flere av elevene at de ble straffet for dårlig innsats da en av deres scener ble strøket for å komprimere stykket. Selv om straff ikke nødvendigvis var pedagogens intensjon, hadde det en innvirkning på disse elevenes motivasjon og innsats. Woolfolk (2004, s.135) skriver at en når en elev fratras en gode eller et privilegium vil straff ha den virkningen at det svekker adferden. Men når adferden som straffes i dette tilfellet ikke var uønsket, kan elevene føle seg urettferdig behandlet, og det som svekkes kan være elevenes arbeidsinnsats. Altså må man som pedagog være bevisst på hvordan man bruker forsterkere som straff og belønning i undervisningssammenheng.



## 2.4 Humanistiske tilnæringer til motivasjon

Som en motsats til den behavioristiske tilnærmingen, vektlegger den humanistiske tilnærmingen på sin side de indre kildene til motivasjon i større grad. Som et eksempel på det skriver Bergkastet, Dahl og Hansen (2009, s.38) at Maslow og hans behovspyramide beskriver hvordan menneskets motiver kan deles inn i nivåer, og at Maslow antok at de fundamentale og sterkeste behovene måtte bli tilfredsstilt før behovene på neste trinn.



Bilde hentet fra undervisningsvedlegg  
(Heidi Haraldsen, 2015)

Behovene i pyramidens nedre trinn, som "trygghet, sikkerhet, og tilhørighet, samt behovet for å bli verdsatt av andre – kalte Maslow for mangelbehov (...) Når disse behovene er tilfredsstilt, svekkes motivasjonen som er forbundet med dem" (Woolfolk, 2004, s.277), og behovene på neste nivå gjør seg gjeldende. Altså mente Maslow at mangelbehovene var de viktigste, og disse måtte være på plass før man for eksempel ville være motiverte til å gjøre skolearbeid.

Ser vi på Maslows behovspyramide i lys av hvordan ulike fagmiljøer hevder dagens elever i videregående skole har det, blir det klart at elevene ikke nødvendigvis er klare for å jobbe på det nivået undervisningen krever. For

eksempel hevder lege og stortingspolitiker Kjersti Toppe at "den markerte økningen i psykologkonsultasjoner og bruk av antidepressiva hos mindreårige, speiler en samfunnssykdom" og hun frykter "at ungdom tar medisiner mot følelsen av å ikke være bra nok" (Domerud, 2015). Ser vi på gruppen elever Toppe beskriver, ser vi at de da ikke har fått tilfredsstilt sine mangelbehov, og at elevene kanskje derfor ikke er motiverte til å jobbe med kreativt arbeid i estetiske fag. Et grep som muligens kan hjelpe kan være å jobbe med trygghet og tilhørighet i klassen, slik at elevene føler seg klare for å jobbe på neste nivå.

## **2.5 Kognitive tilnærminger til motivasjon**

Kognitive tilnærminger til motivasjon sier, i likhet med den humanistiske, at "atferd styres av vår tenkning, og ikke bare om vi har blitt belønnet eller straffet for adferden tidligere" (Woolfolk, 2004, s.278). I den kognitive tilnærmingen til motivasjon, er det er viktig at vi ivaretar de kvalitetene som kognitiv teori iligger mennesket: At vi er "aktive, nysgjerrige, på leting etter informasjon for å løse problemer som er relevante for oss personlig" og at "vi prøver å skape mening av vår egen og andres atferd ved å lete etter forklaringer og årsaker. Vi prøver å forstå hvorfor vi lykkes eller ikke" (Woolfolk, 2004, s.278). Altså reagerer vi ikke bare på behov eller insentiver, vi tolker og prøver å forstå dem også.

En sentral del av den kognitive tilnærmingen til motivasjon er hvordan vi ser på kilden til både mestring og motgang. Attribusjonsteori kommer fra kognitiv læringsteori og handler om nettopp denne kildesøkingen. "Ifølge Bernard Wiener kan de fleste tanker om årsaker til suksess og nederlag karakteriseres ved følgende tre dimensjoner

1. *Lokalisering (hvorvidt årsaken ligger i eller utenfor personen)*
2. *Stabilitet (hvorvidt årsaken vil bestå eller om den kan endre seg)*
3. *Kontrollerbarhet (hvorvidt personen kan kontrollere årsaken)"*

(Woolfolk, 2004, s.278)

For å eksemplifisere dette, vil jeg trekke inn erfaring fra min egen skuespillerutdanning.

De gangene jeg mestret noe, hadde jeg lett for å skylde på en god dag, et bra publikum, motspillere i storform, at teknikken var på stell og så videre. Det jeg med andre ord gjorde, var å plassere årsaken til min egen prestasjon utenfor meg selv og min kontroll. Dette kan være med på hindre følelsen av mestring og hemmer den gode motivasjonen. Woolfolk (2004, s.278) forklarer hvordan gode resultater som tilskrives indre faktorer kan føre til stolthet og økt motivasjon, mens hvis man mislykkes og tilskriver dette indre faktorer kan det svekke selvverdet og gi en følelse av skyld.

Hvordan man attribuerer sine prestasjoner har altså en direkte sammenheng med hvordan vi oppnår god læring, god motivasjon og følelsen av mestring, tre ting som alle er kritiske for videregående elever i teaterutdanning. Woolfolk (2004, s.297) skriver at det å ilegge mestring til noe en selv har kontroll over kan føre til at studentene velger vanskeligere oppgaver, legger ned mer innsats og bruker bedre strategier og er mer utholdende i skolearbeidet. For å få til dette er det viktig at elevene er beviste sine egne prestasjoner, og at dette blir presisert i skolesammenheng. Et måte å gjøre dette er å gi øvelser elevene kan mestre og gi konkrete og individuelle tilbakemelding på enkeltelevens prestasjoner.

## **2.6 Sosiokulturelle tilnærminger til motivasjon**

Det sosiokulturelle synet på læring legger vekt på aktivitet og deltagelse, og det faktum at elevene må være deltakende i ulike praksisfelleskap. Woolfolk (2004, s.281) skriver at mennesker engasjerer seg i aktiviteter og grupper, for å opprettholde sin identitet og sine mellommenneskelige forhold innen for ett felleskap. Og at sosiokulturelt syn på læring sier at elevene vil være motiverte hvis de er medlem av en gruppe eller et felleskap som verdsetter læring.

Skuespiller og teaterpedagog Arthur Bartow (1988, s.77). Beskriver det å være trygg i en gruppe, og hvordan skuespillerprosessen er avhengig av akkurat dette samarbeidet. Han sier at et stykke er et samarbeid, og at skuespillerne må føle seg trygge til å eksperimentere, utforske og prøve og feile, uten å føle seg dømt eller utsatt.

”Sosiokulturell læringsteori setter sosial samhandling med språklig aktivitet i sentrum i læringsammenheng” (Lyngsnes & Rismark, 2007, s.61). Dette kan gjøres ved å tilrettelegge for at elevene gjennom samhandling og aktiv deltagelse selv får utforsket elementene Bartow beskriver; det å prøve og feile. Deretter kan klassen sammen reflektere faglig rundt valgene de tok, både som enkeltelever og som gruppe. På den måten får elevene sosiokulturell læring, noe som kan gi gode resultater og ikke minst skape trygghet og tilhørighet.

I min videregåendepraksis underviste jeg fire svært ulike klasser, som på tross av trinn lå på veldig forskjellig nivå. For eksempel hadde 1. Klasse høyere måloppnåelse enn 3. Klasse på denne skolen, noe som blant annet kan skyldes gruppedynamikken og mengden støtte 1. klasse ga hverandre. Klassen hadde fått mye tid til å reflektere sammen som gruppe, og hadde en klar kultur på hvordan de kommuniserte og støttet hverandre under øvelser. Dette førte ikke bare til at elevene blomstret, men det virket også som det ga dem glede. Og denne gleden er noe jeg mener det er viktig å ta tak i, ikke bare fordi glede kan være en god motiverende faktor, men fordi jeg mener det er viktig at vi liker det vi driver med.

## **2.7 Målorientering og motivasjon**

Til nå har jeg i denne oppgaven sett på motivasjon som begrep, på indre og ytre motivasjon og motivasjon i forskjellige pedagogiske retninger. Men for å redegjøre for hvordan jeg på best måte som lærer kan tilrettelegge for sunn og varig motivasjon, vil jeg se nærmere på hvilke faktorer som spiller inn for elever i videregående opplæring.

I moderne tid tar målstyring stadig mer plass og blir lagt frem som en veldig motiverende faktor. Butikkansatte må forholde seg til salgsmål, skoleelever til kompetansemål og selv i det private mener mentaltrenere som Erik Bertrand Larsen (2012, s.4) at vi alle burde sette oss personlige mål og gå ut av komfortsonen for å rustes til å best takle vår egen hverdag. Hensikten er å motivere, gi mestringsfølelse og for å ha noe konkret og målbart å forholde seg til. Når det kommer til elever og deres skolehverdag, skriver Wormnes og

Manger (2005, s.35) at målene våre kan være med på å avgrense oppgavene våre, gjøre dem oversiktlige og motiverer slik at vi får utført oppgaven. Men for at dette skal være tilfelle må målene nødvendigvis være konkrete og oppnåelige mål samt være noe som føles viktig for elevene.

Etter samtaler med elevene på min praksisskole fikk jeg inntrykk av at de hadde satt seg godt inn i kompetansemålene gitt fra Utdanningsdirektoratet, men at de allikevel følte at målene var ganske uhåndgripelige og diffuse. Altså fungerte ikke kompetansemålene som en motiverende faktor, men mer som en måte å forholde seg til pensum på og hva som faktisk ligger til grunn for de faglige vurderingene fra lærerne.

Samtidig sa elevene at de satt innholdet i timene langt høyere enn kompetansemålene. Arbeidet, øvelsene og refleksjonene de gjorde seg her, var det de tok med seg videre – og jeg fikk inntrykk av at det var langt mer enn det som står i lærerplanen. Dette tilfellet føler jeg kan trekkes mot det Wormens og Manger (2005, s.190) sier om at hvis elevene avviser et mål som er satt av andre, vil motivasjonen lide. Altså faller det, i hvert fall i dette tilfellet, på læreren å bruke kompetansemålene på en hensiktsmessig måte.

”Dersom vi ser på Vygotskys læringsteori, vil målene for elevenes læring stå svært sentralt. (...) Det som imidlertid blir viktig, er at eleven i det minste er klar over og eier målet, eventuelt at eleven har vært med på å utforme sine egne læringsmål” (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 89).

Det kan altså være formålstjenlig for elevene å selv sette seg egne delmål. På denne måten blir målene noe de lettere kan forholde seg til, og det kan være med på å flytte motivasjonen fra ytre til indre faktorer.

Ved å sammen med elevene se på kompetansemålene, tolke og tyde dem, kan vi komme frem til delmål for et semester. Denne dialogen medfører også at pedagogen kan fremlegge sine egne mål for en gitt time eller en gitt øvelse. På den måten vil elevene få en større forståelse for hva det er vi ønsker å oppnå, og de kan selv kjenne på mestring når målet er nådd. Grunnen til at det kan være

viktig at man sammen setter slike oppnåelige, konkrete mål er i følge Wormens og Mangers (2005, s. 36) erfaring at det er en nær sammenheng mellom målene vi setter oss og utviklingen av selvtillit. Å sette seg for ambisiøse, vanskelige eller nesten uoppnåelige mål reduserer naturlig nok sjansen for å nå målene. Altså reduseres sjansen for å lykkes og de mener selvsikkerhet, hjelpeløshet og håpløshet kan bli resultatet.

## **2.8 Autonomi**

I tillegg til det å sette sine egne mål, kan en annen motiverende faktor for elevene være retten til såkalt autonomi, eller selvbestemmelse. Woolfolk definerer nettopp selvbestemmelse som "behovet for å oppleve at vi har valgfrihet og kontroll over hva vi gjør og hvordan vi gjør det" og skriver at sentralt i mennesket står det faktum at vi vil at handlingene våre skal styres av våre egne, selvbestemte ønsker, og ikke ytre faktorer som belønning, straff eller press (Woolfolk, 2004, s.295).

Dette kan leses som at vi som mennesker er født til å ville følge våre egne preferanser og ønsker; å lytte til oss selv og handle ut i fra det. Deci og Ryan (2002, s.36) skriver blant annet at dette ønsket om å styre selv, eller være ansvarlig for egne valg, som ligger til grunn for dannelsen av et sunt selvilde. Videre hevder de at et hinder på veien til elevenes følelse av selvbestemthet er å måtte handle på tvers av det de vil, føler og står for. Og at et menneske som ikke er autonomt kan bære preg av å være rigid, føle skam, aggresjon og/eller anklage andre.

En stor del av min jobb som pedagog er blant annet å legge til rette for at elevene selv føler at de er ansvarliggjorte, noe som blant annet kan gjøres ved å la de vurdere egne prosesser og sette egne mål. Woolfolk (2004, s.295) hevder at når elevene tillates å velge, er det en større sjanse for at de opplever arbeidet som viktig, til tross for at det ikke nødvendigvis er morsomt.

I fag som teaterproduksjon er den kreative prosessen vesentlig, og for å fremme denne kreativiteten kan man ikke legge for mange bånd på elevene. Dette betyr

ikke at elevene skal få frie tøyler og liten støtte i læringen. En inngang til dette på finner vi i det Woolfolk (2004, s.295) skriver om å fremme et skolemiljø som støtter opp om elevenes selvbestemmelse og autonomi. Ved å vektlegge disse egenskapene fremmer man elevenes interesser, kunnskapsfølelse, kreativitet og begrepslæring, samt motiverer til en god innstilling til utfordringer.

### **3.1 Betydning i praksis.**

*Slik jeg ser det må kulturlivet og de estetiske fagene i skolen romme alt menneskelig: Både skjønt og stygt, harmoni og konflikt, lykke og ulykke, frykt og håp, praktisk nytte og sanselig lek. Dette mangfold må komme frem både i elevenes skapende arbeid med egne uttrykk og i de mer teoretiske delene av faget.*

*- Koritzinsky*

Jeg har nå sett på generelle tilnærminger til motivasjon, trukket frem noen sentrale teorier og vurdert det opp mot egen erfaring og praksis. Videre i oppgaven vil jeg gå nærmere inn på mer praktiske elementer av undervisningen, og se på motivasjon opp mot sentrale deler av skuespillerarbeid, elevenes forutsetninger, skolehverdagen og forventninger.

### **3.2 Mestring og mestringsforventning**

En av faktorene som kan påvirke motivasjonen til elevene i videregående skole er deres forventninger. Et eksempel på dette kan være deres forventning om mestring. Woolfolk (2004, s.293) skriver at Albert Bandura definerer mestringsforventning som "troen på ens egen evne til å organisere og utføre de handlingene som er nødvendige for å nå gitte mål." Hun skriver videre at Bandura også mente vurderinger som "kommer jeg til å lykkes eller mislykkes?" og "vil jeg bli likt, eller vil de le av meg?" kan ha stor påvirkning på motivasjonen vår. Altså er det viktig at man som pedagog innstiller elevene med en tro på seg selv, og ikke minst en forventning om at de kan mestre den gitte oppgaven. For å oppnå dette er det kritisk at elevene har konkrete, oppnåelige mål å forholde seg til, samt god støtte og trygge rammer under læring. Denne tankegangen er helt i

tråd med de tidligere nevnte kognitive og sosiokulturelle tilnærmingene til motivasjon.

Rent didaktisk kan det her også handle om å riktig vurdere elevenes læreforutsetninger, eller det Lyngnes og Rismark (2007, s.81) omtaler som hva elevene kan og de kognitive prosessene som er uferdig eller under utvikling. Det å legge innholdet i timen på riktig nivå i forhold til det man som pedagog vet om elevenes kompetanse er altså en meget viktig del av mestringsforventningen. For at innholdet skal virke motiverende må det altså ikke være for vanskelig, men det er også viktig å tenke på at dersom arbeidet blir for lett kan det også ha en demotiverende effekt på elevene: "Hvis arbeidet blir for lett eller for vanskelig, vil elevene være lite motiverte til å lære. De vil fokusere på å bli ferdig, ikke på å lære" (Woolfolk, 2004, s. 307).

En måte å vurdere innhold opp mot læreforutsetninger finner vi i det Imsen (2005, 270) skriver om Vygotskys såkalte proksimale utviklingssone. Han skriver at den proksimale utviklingssonen beskriver det området, eller nivået, en elev kan mestre med hjelp fra en som kan mer enn eleven selv, i dette tilfellet en pedagog. Og Woolfolk (2004, s.251) forteller at Vygotskys teori sier noe om hvor mye støtte som kreves fra pedagogen; jo lengere ute i den proksimale utviklingssonen eleven befinner seg, jo mer støtte trenger eleven. Altså er vurderingen man gjør som lærer i forhold til nivå og behovet for støtte under læringsprosessen viktig for at elevene skal mestre, som igjen kan lede til en økt forventning om mestring i fremtiden og påvirke motivasjonen positivt.

### **3.3 Andres forventninger**

Like stor påvirkning på motivasjon som våre egne mestringsforventninger, kan andres forventninger ha. Wormnes og Manger (2005, s.138) mener at ulike forventninger kan øke den faglige kløften mellom elevene. Videre beskriver de hvordan en elev som viser problematferd, blir vanskeligere fordi lærerne opplever eleven som et vanskelig tilfelle. Altså påvirkes elevene av disse opplevelsene, og blir en slags selvoppfylt profeti.



I følge Wormnes og Manger (2005, s.139) beskriver sosialpsykologen George Mead hvordan vårt selvbylde og måten vi samhandler på, formes av andres reaksjoner. At vi gjennom å lære oss hvordan andre individer sannsynligvis vil vurdere og reagere på oss, lærer oss å gjøre egenvurderinger:

”Mead har gjort oss bevisste på at andres vurderinger er en viktig kilde til informasjon om oss selv, og dermed også en kilde som er avgjørende for vår selvoppfatning. Ikke minst er dette viktig i skole, idrett, kulturelle prestasjoner og yrkesliv, hvor vi stadig får reaksjon på egen atferd fra andre personer” (Wormnes & Manger, 2005, s.139).

Altså er andres reaksjoner, fra pedagog og medelever, sentrale for at elevene skal få en korrekt oppfatning av hvordan de jobber. Dette kan virke både som en direkte motiverende eller direkte demotiverende faktor, som gjør at det kan sees på som en vesentlig del av elevenes motivasjon.

Det er også viktig å tenke på at ”elevenes og pedagogens forventinger kommuniseres på flere plan; både direkte og indirekte” (Wormnes og Manger 2005, s.140). Gir en pedagog for eksempel enkeltelever større ansvarsområde enn andre, kan dette tolkes som en konsekvens av lærerens forventinger til eleven, men det kan også indirekte kommunisere hvordan pedagogen har større tro og tillitt til enkeltelever, og dermed virke demotiverende for resten av gruppen. ”Selvsagt vil elevene i klassen merke seg lærerens intensjoner. De vil ta henvendelsen eller mangelen på henvendelse som tilbakemeldinger om egen dyktighet eller utilstrekkelighet” (Wormnes og Manger, 2005, s.141). Jeg tror det er viktig at elevene får individuelle ansvarsområder, og får den følelsen av læreren har forventinger om at elevene skal mestre disse oppgavene. Et av kompetansemålene fra utdanningsdirektoratet (2006) er å lede oppvarmings, avspennings og konsentrasjonsøvelser, noe jeg mener kan være et godt mål og kan skape en god og motiverende læringssituasjon for elevene. Forutsett at alle elevene får sjansen og at ikke enkeltelevne Wormnes og Manger snakket om blir oversett i denne sammenhengen.

### **3.4 Sosiale roller og rollefordeling**

Andres forventninger kan altså påvirke motivasjon, selvoppfatning og, i siste instans, våre prestasjoner. Et annet ”perspektiv innebærer at tro og forventninger skaper sosiale realiteter. Enver gruppe mennesker, for eksempel en familie eller en skoleklasse, vil etter hvert utvikle bestemte mellommenneskelige handlingsmønstre, noe som kan kalles gruppens uformelle rollestruktur” (Wormnes & Manger, 2005, s.140). Altså kan elever i skoleklasser utvikle spesielle roller. Om elever føler de har blitt gitt en rolle i klassens sosiale samspill de ikke nødvendigvis ønsker, kan dette ha en negativ påvirkning på elevens motivasjon. ”Særlig ondartet kan denne syklusen bli når en helt nøytral atferd eller atferd som har positiv hensikt, blir tolket som en bekreftelse på personens negative væremåte.” (Wormnes & Manger, 2005, s.140)

Jeg mener at teaterfaget og teater elever her støter på en ekstra utfordring, ettersom at rollene vi tar på oss eller blir gitt ikke bare handler om å være klassens klovn, stjerneelev eller bråkmaker, men at man som skuespiller ofte har en tendens til å velge eller bli tildelt lignende roller når et stykke settes opp. Casting direktør Nancy Bishop (2015) beskriver denne prosessen, og forklarer at det er veldig vanlig for både skuespillere, regissører, og casting direktører å se etter spesielle typer, eller putte folk i bås.

Ut i fra egen erfaring kan det virke som en elev som er klassens klovn oftere enn andre ender opp i komiske roller når det er tid for rollefordeling. Det kan være mange grunner til dette; blant annet kan eleven selv gravitere mot roller og karakterer som ligner ham selv fordi det føles som noe han mestrer, men det kan også være et eksempel på såkalt type-casting: Dersom eleven har endt opp i en sosial rolle i klassen han ikke ønsker og ofte finner seg selv castet som nettopp denne typen karakterer når det settes opp stykker, vil det kunne ha en negativ innvirkning på motivasjonen hans.

For elever på dramalinjen kan viktigere enn en god faglig vurdering være det å få spille en sentral eller såkalt viktig karakter. Da elevgruppen jeg underviste i praksis skulle inn i produksjonsarbeid, var det tydelig at flere av elevene gikk inn med en forventning om hva deres bidrag til produksjonen ville være; hvilken

karakter de ville ende opp med å spille. Når disse forventningene ikke blir møtt, kan elevene føle seg både misforstått og oversett. Nina Winger (2015, s191) skriver at barn og unge trenger en følelse av å bli sett, og at det å bli oversett kan gå utover selvverden vår, og ikke minst ha en demotiverende effekt.

Et alternativ da kan være å bevisst variere i form og sjanger, eller dra stykket i en annen retning enn det man kanskje er vant til. Da muliggjøres det å skape noe nytt og på den måten trenger ikke castingen å dikteres av forhåndsgitte rollebeskrivelser eller kjente versjoner av stykket. Ett eksempel hvor dette er gjort på en vellykket måte er det britiske Shakespeare-kompaniet *Propeller*, hvor alle rollene spilles av menn. Ettersom det er svært få stykker der rollebesetningen i både kjønn og antall passer inn i en videregående klasse, kan det ikke bare være et pedagogisk godt grep å caste på en helt ny måte, men også et spennende valg sett fra et kunstnerisk ståsted. Å ta valg som dette vil derfor kunne være med på å gi rom for elevene til å utforske roller som ikke er typiske for dem og være et bevis på hva som skjer når man jobber kreativt med, som tilfellet med *Propeller*, tradisjonelle og etablerte stykker. Dette kan igjen ha innvirkning på mestringsfølelse, selvbestemmelse og at elevene får utfordringer som er tilpasset sitt nivå, som vi vet alle er viktige motivasjonsfaktorer.

### **3.5 Rutiner, ritualer og struktur.**

I denne delen av oppgaven ønsker jeg som sagt å gå fra det mer overordnede teoretiske synet på motivasjon, og gå nærmere inn på virkningen motivasjon og pedagogens rolle i samspill med elevene har på skolehverdagen. Som skolehverdagen er skuespilleryrket preget av mange rutiner og ritualer. Fra rutiner for innstudering av tekst, oppvarming av kropp og stemme, undersøkelse av roller, epoker og informasjon om stykket, til det noen kan se på som litt mindre nyttige rutiner og ritualer som å ha på lykkesokkene eller høre på en spesiell spilleliste før man går på scenen.

Har man som pedagog innført gode rutiner før man går på scenen, kan disse være med på å skape trygghet, ro og en følelse av kontroll: "Gode rutiner og ritualer krever motivasjon, disiplin og arbeidsinnsats. I skole og

studiesammenheng viser det seg ofte at gode arbeidsvaner er like viktig for gode prestasjoner og resultater som evner og talent” (Wormens & Manger, 2005, s.153).

Når vi vet at gode prestasjoner har innvirkning på motivasjonen, kan det derfor være hensiktsmessig å bruke tid på å utvikle gode rutiner. For å lage slike rutiner trengs det i følge Wormens og Manger (2005, s.152) livserfaring, bygd på kunnskaper og kjennskap til seg selv. Det kan være mye å forvente en slik livserfaring og kjennskap fra en elev på videregående, og det kan være ukjent for elevene hvor stor effekt gode arbeidsrutiner faktisk kan ha på prestasjonene våre. Men, ”ved bevisstgjøring kan alle lære mer om hvordan daglige rutiner og ritualer påvirker mestringskapasiteten vår. Gjennom god innsats kan alle bli bedre” (Wormnes & Manger, 2005, s.152-153). Elevene kan med andre ord få mye igjen for å ha en pedagog som ikke undervurderer kraften i rutiner og ritualer.

For eksempel var jeg vitne til hvordan hele praksisklassen flyttet fokuset sitt inn i seg selv og arbeidet de skulle gjøre med en gang jeg ba dem ”gå rundt i rommet”. På grunn av rutine, i og med at denne typen forflytning i rommet er utgangspunkt for en uendelig rekke øvelser, kan den enkle instruksjonen fungere som en påminner om at elevene skal gå inn i arbeidsmodus. ”Ofte vil et velbrukt og innøvd ritual kunne gi rask informasjon som det ellers tar lang tid å hente frem. Kjennskapet til innholdet i ritualene gir raskt omfattende informasjon om nødvendig mental innstilling, uten at det krever utførlige logiske forklaringer eller innøving av en lang, komplisert fremgangsmåte” (Wormnes & Manger, 2005, s.155).

### **3.6 Kreativitet, intuisjon og skapende arbeid.**

Kreativitet og intuisjon er kvaliteter jeg både som aktør og pedagog verdsetter høyt i teaterundervisning. Disse egenskapene blir ofte omtalt som noe medfødt eller en evne enkelte elever har. Wormnes og Manger (2005, s.21) skriver at de fleste forskere likevel er enige om at det ikke finnes noe slik som en overordnet kreativitet. De hevder at alle mennesker besitter sin egen form for kreativitet,

som gjør seg synlig på forskjellig måter i forskjellige fag. I boken *Motivasjon og mestring* skriver de at "Gallagher beskriver kreativitet som en mental prosess individet bruker til å skape nye ideer eller produkter eller til å reorganisere eksisterende ideer eller produkter på en ny måte". Videre hevder de at muligheten til å være kreativ ikke bare krever gode kunnskaper om emnet som jobbes med, men også sterk motivasjon og utholdenhet.

Da jeg snakket med mine elever under praksisperioden fikk jeg derimot et litt annet inntrykk. De fortalte at det var nettopp den kreative delen av faget som *ga* dem motivasjonen og utholdenheten Wormens og Manger peker på. Jeg mener at det her kan argumenteres for at Wormens og Manger ser ut til å overse kraften i den kreative prosessen. Det faktum at prosessen i seg selv kan være med på å gi elevene en følelse av tilhørighet til en gruppe, mestring og måloppnåelse kan altså være en katalysator for økt motivasjon og utholdenhet, og ikke omvendt.

Flere av elevene uttrykte at når de fikk jobbe med kreative oppgaver som eksempelvis bevegelsesimprovisasjon fikk de en følelse av å *være* i faget på en annen måte en ved mer analytisk arbeid. De beskrev det på en måte jeg selv kjenner meg igjen i: Man mister en slags bevissthet rundt tid, sted og hensikt og på den måten blir selve oppgaven det som betyr noe der og da. Når dette inntreffer, er den indre motivasjonen som rår. Juell og Nordskog (2007, s. 20) understreker dette poenget med å beskrive hvordan det å skape er en åndelig handling hvor man glemmer seg selv, står utenfor seg selv og blir helt oppslukt i sett eget arbeid.

Når man jobber kreativt tror jeg man med hell noen ganger kan jobbe uten for store overveielser og heller la intuisjonen styre hvor øvelsen skal gå. "Kultur handler om innlevelse, opplevelse, erkjennelse og utfoldelse" (Juell og Nordskog, 2007, s. 20). Med øvelser som bevegelsesimprovisasjon får eleven blant annet jobbet med nettopp denne innlevelsen, opplevelsen og ikke minst utfoldelsen. Dette kan de senere, etter øvelsen, reflektere over og arbeide analytisk med, istedenfor å se på seg selv utenifra midt i prosessen. Jeg tror dette fører til en dypere forståelse for den kreative prosessen og viktigheten av den analytiske

delen av faget. Jeg er også under oppfatning av at denne følelsen av å miste seg selv i faget kan føre til opplevd mestring, og motiverer elevene.

For å få elevene til å jobbe i øyeblikket kan det være nyttig å fremme intuisjonen deres, noe Wormens og Manger beskriver som "den intellektuelle teknikken som fører raskt frem til troverdige, men midlertidige løsninger på et problem, uten den skrittvisе analysen som steg for steg viser om slutningene er holdbare"(Wormnes og Manger, 2005, s. 22)

Ved å la elevene jobbe på en slik måte at de selv kan forske i egne valg og hva det har å si for en spesifikk scene eller øvelse, tilrettelegges det for en prosess den amerikanske psykologen og filosofen John Dewey mener handler mye om nettopp det å gjøre og utføre; at elevene selv må erfare og på den måten få best mulig læringsutbytte. Ulvik og Sæverot (2014, s.48) skriver at Dewey også mente at et viktig element av dette er at elevene må få tid og rom til å reflektere rundt erfaringene de har gjort seg. Dette går i tråd med det jeg skrev tidligere om sosiokulturell læring, at elevene skal gjøre seg erfaringer, som de sammen kan drøfte med støtte fra en pedagog eller som en gruppe.

### **3.7 Karakterjag i videregående skole.**

Gjennom media kan man få inntrykk av at dagens unge er under et større press enn tidligere, og at det har utviklet seg et en usunn kultur og et voldsomt karakterjag. For ikke så lang tid tilbake uttalte Kristoffer Hansen, leder for elevorganisasjonen, seg om nettopp dette: "Når karakterer er det eneste som har noe så si, får du et flinkhetsjag på videregående skole. I stedet for å få de mest motiverte studentene, får man de mest skoleflinke. Potensielt mister man mange dyktige studenter" (Svarstad & Jordheim, 2016).

Dette flinkhetsjaget Hansen peker på kan være med på å ødelegge for det viktige samarbeidet og samspillet man er ute etter i teaterfaget, og kan bidra til å fremme såkalte egoorienterte elever. Woolfolk (2004, s.284) omtaler egoorienterte elever som de som fokuserer på prestasjonsmål og er opptatt av å demonstrere sine evner for andre. Eksempelvis er de opptatt av å få gode

karakterer på prøver og kan være fokusert på å være bedre enn andre elever på ulike måter. Med andre ord; andres evaluering av deres prestasjon er det som betyr noe, ikke hva de lærer. Prestasjonsorientering kobles ofte mot en ytrestyrt motivasjon og blir omtalt som en veldig vanlig, men lite egnet og usunn form for motivasjon, som kan være skadelig for læringen. Av denne grunn kan det være viktig å legge fokus på vekst og dyrke frem et mer mestringsorientert miljø hos elevene.

Fokus på vekst og mestring kan blant annet fremdyrkes ved riktig bruk av kommunikasjon og tilbakemelding. Woolfolk (2004, s.285) skriver at respons som legger vekt på fremskritt er mest effektivt, og et eksempel på dette er en undersøkelse som ble gjort på tilbakemeldinger. Hun skriver at subjektene enten ble informerte om at de hadde oppnådd 75 % rett, eller at de lå 25% under snittet. Konklusjonen var at testpersonene som fikk tilbakemeldinger som fokuserte på det de hadde klart, måloppnåelse, i stedet for det de ikke hadde klart, styrket selvsikkerheten, den analytiske tenkningen og prestasjonene.

Jeg har selv vært vitne til hvordan ytre styrt motivasjon og karakterjag kan spre seg og skape et dårlig læringsmiljø. Presset og konkurransen som oppstår kan virke hemmende på kreativiteten, og elevene føler seg mindre fri til å utforske, teste ut nye ting, prøve og feile. Et slik miljø vil, som nevnt tidligere, ikke være med på fremme læring, eller en sunn og holdbar motivasjon.

### **3.8 Den indre stemmen**

*Er det rart jeg er redd  
Når styggen på ryggen er han jeg prater med mest?  
Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen vei her i livet.*

*"Styggen på Ryggen" – Onkl P (Pål Tøien)*

Tidligere i oppgaven så vi blant annet hvordan forventningene om mestring, eller forventningene om et spesifikt utfall, påvirker motivasjonen. Om en elev

fokuserer på hvordan hun blir oppfattet, eller om de andre elevene eller læreren "vil synes jeg er flink nå", kan dette ramme både motivasjon og mestring.

Da jeg selv tok skuespillerutdanning fikk jeg stadige tilbakemeldinger på at jeg virket selvbevisst og dermed ikke helt tilstede. Denne selvbevisstheten, eller det som Wormnes og Manger (2005, s.188) beskriver som våre tanker, fantasier og forestillinger som tar form i en sammenhengende bevissthet om hendelser, kan være nyttig om det brukes riktig, men også en potensiell stor hindring for mange elever. Stor overveielse av mulighetene for å mislykkes eller frykten for å mislykkes kan føre til nervøsitet og engstelse.

Woolfolk (2004, s.290) beskriver hvordan engstelse eller nervøsitet påvirker elevens konsentrasjon, læring og prestasjoner og at engstelige elever må splitte energien sin mellom å vie oppmerksomhet til sin egen nervøsitet og det faglige materialet. Videre skriver hun at engstelige elever allerede fra starten går glipp av mye læring fordi tankene deres sirkler rundt bekymringene de har. Dette vil selvsagt også ha en innvirkning på motivasjonen til elevene, ettersom det kan ha så stor påvirkning på mestring og prestasjonen. I tillegg skriver Woolfolk at engstelige elever ofte ikke greier å vise hva de faktisk kan, når det virkelig gjelder. Altså kan de prestere dårligere på prøver, eller sett i teaterfaglig perspektiv; de kan gjøre et dårligere visningsarbeid enn hva de egentlig har kapasitet til.

Det kan argumenteres for at nervøsitet og engstelse er ekstra gjeldende i teaterfaget, ettersom det inneholder et visnings- og forestillingselement hvor elevene kan føle seg utsatt.

Jeg har selv opplevd at nerver har stått i veien, og hvordan dette kan bli et stort problem for motivasjonen og læringsprosessen. Jeg tror dette potensielt er en generell utfordring i skuespillerutdanning – en utfordring som det muligens ikke snakkes nok om. Woolfolk (2004, s.290) forklarer at gode måter for elevene å takle disse motivasjonshindrene på kan være å endre rutinene sine og få bedre struktur på læringen sin (som nevnt i punkt 3.5). Elevene kan også jobbe med teknikker for å oppnå emosjonell kontroll og aktivt benytte seg av avspenningsøvelser. Det vil være forskjellig fra elev til elev hva som er mest



effektivt, men også her skriver Woolfolk (2004, s290), at konkrete og oppnåelige mål kan være en hjelp.

Et annet grep man som pedagog kan tilrettelegge for er å finne kilden til nervøsiteten. Robert Gerzon (1997 s.116) skriver at dersom vi blir bevisste om hva vi faktisk sier til oss selv, kan vi lære mye om kilden til engsteligheten og nervøsiteten. Og ved å finne kilden lettere kan begynne arbeidet med å kvitte oss med engstelsen og de negative tankemønstrene. Videre skriver han at den indre stemmen ikke representerer sannheten, men kun vår oppfatning eller tanker om realiteten, og at det å endre denne stemmen eller tankemønsteret til å representere sannheten på en ekte, positivt og effektivt måte, kun kan ha et gunstig utfall.

#### **4.0 Konklusjon**

I denne oppgaven har jeg sett på hva motivasjon er og hvordan det belyses gjennom behavioristiske, humanistiske, kognitive og sosiokulturelle læringsteorier. Etter å ha sett på forskjellene på indre og ytre motivasjon, har jeg forsøkt å legge frem hva jeg mener er en sunn og varig motivasjon, og noen verktøy pedagoger kan benytte seg av for å skape nettopp dette.

Vi har sett at ytre motivasjon som straff og belønning kan ha stor, umiddelbar effekt, men at den typen motivasjon ikke nødvendigvis er verken varig eller hensiktsmessig. Vi har også sett at indre faktorer som behov og mangler spiller en rolle, og ikke minst at ønsker, forventinger, interesser og mestring alle er vesentlige faktorer for at elevene skal få en sunn og varig motivasjon.

Ved å skape trygghet i elevgruppen, et miljø som legger vekt på læring og gir elevene rom og mulighet til å prøve og feile, kan de som gruppe bli motiverte til å jobbe; ikke bare fordi de må det for å få gode karakterer, men fordi de drives av å jobbe med faget. Vi har også sett hvordan autonome elever kan oppleve at de har frihet i faget som kan virke motiverende, til motsetning for elever som føler seg presset til å måtte prestere, få gode karakterer, vinne, eller være den flinkeste.

Som pedagog vil det derfor være viktig å legge til rette for god gruppedynamikk, allsidig og variert læring gjennom flere fremgangsmåter, samtidig som gode rutiner og ritualer må innarbeides for at elevene skal føle seg motiverte. Jeg tror det er viktig at man heller ikke undervurderer kraften i elever som føler seg sett og ansvarliggjorte, og at det derfor er kritisk at de selv skal få muligheten til å være med å bestemme: Det kan blant annet være ved at de får sette seg personlige mål, lede klassen gjennom en øvelse eller bli tildelt et spesielt ansvarsområde i en produksjon. Vi har også sett at dette kan gjøres ved å ta bevisste, og kanskje til tider drastiske, valg rundt rollefordeling, stykker eller timens innhold.

Ved å skape et miljø hvor mestring og utfoldelse går hånd i hånd og kan blomstre, kan man tilrettelegge for sunn og varig motivasjon.

I mine øyne har skuespillerfaget, i motsetning til andre fag med en mer bombastisk fasit, nettopp dette iboende i seg. For meg ligger allerede samarbeid, faglig refleksjon, rutiner, ritualer og rom for utforskning i fagets natur: Det skal være lov å prøve og feile. Det skal være lov å være engstelig og nervøs. Det skal være høyt under taket og det skal være lov til å snu opp-ned på alle sannheter. Og kanskje aller viktigst; det skal være lov å føle seg fri:

*Frihet til å se og høre det som er, istedenfor det som burde være, var eller kommer til å bli. Frihet til å føle som en gjør, istedenfor det en burde føle. Frihet til å si det en tenker og føler, istedenfor den en burde tenke å føle. Frihet til å be om det en ønsker, istedenfor å vente å se om en får det. Frihet til å ta sjanser på egne vegne, istedenfor alltid å være på den sikre siden. Ved å undre seg over ulike spørsmål i fellesskap, kan nye tanker og ideer vekkes til live, så vel hos voksne som hos barn. (Juell og Norskog s. 50)*

**Kilder:**

- Bartow, Arthur. 1988. *The Directors Voice*. New York: Theatre communications group inc.
- Bergkast, Dahl & Hansen. 2009. *Elevenes læringsmiljø- Lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bogart & Landau. 2005 *The viewpoints book: A practical guide to viewpoints and composition*. New York: Theatre Communication group, INC.
- Bordvik, Målfrid. (2015). En av 6 ungdommer har selvmordstanker. *Dagens medisin*  
Hentet fra: <http://www.dagensmedisin.no/artikler/2014/08/25/en-av-seks-ungdommer-har-selvmordstanker/>
- Bishop, Nancy 2015 *Auditioning for Film and Television: Secrets from a Casting Director*. Los Angeles: Bloomsbury Publishing
- Deci & Ryan. 2002. *Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective*. New York: The University of Rochester Press.
- Dommerud, Tine. (2015, 18 Feb). Kjersti Toppe frykter ungdom tar medisiner mot følelsen av å ikke være bra nok. *Aftenposten*. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/helse/Kjersti-Toppe-frykter-ungdom-tar-medisiner-mot-folelsen-av-a-ikke-vare-bra-nok-7901446.html>
- Gerzon, Robert. 1997 *Finding Serenity in the Age of Anxiety*, New York: Macmillan Inc
- Imsen, G. 2005. *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Juell & Norskog. 2006. *Å løpe mot stjernene*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Larssen & Ekelund. 2012. *Bli best med mental trening*. Oslo: Steinersens Forlag
- Lyngsnes & Rismark. 2007. *Didaktisk Arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Milena, Adam. 2004. *Langsomt ble kunsten vår egen?*. Oslo: Norsk Kulturråd.
- Ulvik & Sæverot. 2014. *Pedagogisk dannelse*. Oslo: KHiO Kompendium.
- Svarstad & Jordheimf. (2016). Foreslår at skolekarakterer skal bli mindre viktig. *Aftenposten*. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Foreslar-at-skolekarakterene-skal-bli-mindre-viktige-8339465.html>
- Woolfolk, Anita. 2004. *Pedagogisk Psykologi*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Wormnes & Manger. 2005. *Motivasjon og Mestring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmosand & Bjørke AS