

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Dans

Lærerutdanning

Utdanning:	Praktisk-pedagogisk utdanning
Eksamenstype:	Skriftlig hjemmeeksamen
Emnekode:	PPTPE/PPTFD
Emnenavn/fag:	Pedagogikk og fagdidaktikk
Kandidatnummer:	20233
Dato for innlevering:	19.05.2022 kl. 09.00

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	3
1.1. Valg av tema og problemstilling.....	3
2. Metodekapittel	4
3. Teori	5
3.1. Prestasjonsangst og stress.....	5
3.2. Prestasjonsangst i lys av behavioristisk teori.....	7
3.3. Bernes transaksjonsanalyse og Meads speilingsteori i erfart praksis.....	9
3.4. Tankesett i henhold til motivasjon og mestringsforventning.....	10
3.5. Bedragersyndromet blant kvinner.....	12
4. Drøfting	14
4.1. Betydning av veiledning og erfaring.....	14
4.2. Mestringsstrategier og mental trening.....	16
4.3. Klasseledelse i erfart praksis.....	19
5. Konklusjon	22
6. Litteratur	23

1. Innledning

«Hvis du alltid kan bli litt bedre, blir du aldri god nok» (Kneppe, 2021). Vi kan alle kjenne igjen forventninger til å prestere i situasjoner som har betydning for oss. Forventninger enten vi eller andre har skapt i håp om at vi skal lykkes. Tørr hals. Svette hender. Økt puls. Kroppen reagerer når vi vet vi skal prestere, men hva skjer når prestasjonsangsten og frykten for å mislykkes kommer snikende og påvirker prestasjonene våre? Det er både skremmende og ubehagelig å miste kontrollen når frykten tar overhånd. Så hvordan kan vi håndtere prestasjonsangsten?

1.1. Valg av tema og problemstilling

Ideen til tema og problemstilling oppsto etter veiledning med John Vinge i februar 2022 før praksis på en dramalinje i videregående skole på Østlandet. I forkant av praksis var jeg veldig spent og nervøs fordi jeg aldri hadde undervist ungdommer på dette nivået før. Jeg var usikker på om jeg hadde den rette kompetansen og erfaringen til å møte elevene og leve opp til både mine og deres forventninger. Da jeg selv gikk på videregående skole var jeg hardtarbeidende og ble motivert av gode karakterer og positive tilbakemeldinger fra lærerne. Jeg var resultat- og prestasjonsfokusert som førte til at jeg ble mer sårbar for omgivelsene rundt da jeg knyttet egenverdi til prestasjonene mine. Da jeg “lyktes” og fikk gode karakterer forsterket dette selvverdet mitt, men da jeg ikke levde opp til egne forventninger og fikk lavere karakterer enn forventet bidro det til lavere selvverd. Som teaterlærerstudent opplever jeg at jeg fortsatt er preget av høye forventninger og krav til meg selv i prestasjonssituasjoner i undervisningssammenheng, og jeg er nysgjerrig på å finne ut mer om hva som gjør at nyutdannede lærere opplever prestasjonspress og hvordan man kan endre fokus på egne prestasjoner i møte med elever.

Etter veiledningen fikk jeg i oppgave å kartlegge hva jeg var redd for som teaterlærer i møte med ungdommer og hvorfor jeg trodde det var slik. Etter kartleggingen så jeg at redselen for å ikke leve opp til egne og andres forventninger sto sterkt sammen med grubling og bekymring da jeg tvilte på egen kompetanse og evner. Dette synes jeg var spesielt interessant siden jeg er utdannet musikalartist og har høy kompetanse innenfor musikalsjangeren som var temaet for prosjektet vårt i praksis. I teorien skulle jeg være svært kvalifisert for oppgaven, så hvorfor tvilte jeg så mye på egen kompetanse? Jeg tror redselen for å mislykkes og ikke bli verdsatt eller likt var grunner til mine bekymringer i forkant og under praksis som kan ha ført

til prestasjonsangst som teaterlærer. I praksis skulle jeg undervise en elevgruppe på 16-18 år som var mer autonome og selvgående enn yngre elever jeg har undervist tidligere. Jeg tenkte muligens at disse ville tolke meg ut fra hvordan jeg så ut og kommuniserte, hvilke klær jeg gikk med, hva og hvordan jeg underviste og hvordan jeg håndterte utfordringer som oppsto i undervisningen. Deres vurdering av meg var utenfor min kontroll som gjorde at jeg måtte akseptere hvordan de oppfattet meg. På bakgrunn av erfart praksis har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan kan man forstå prestasjonsangst hos nyutdannede lærere og hvilke tiltak til endring kan foreslås?

Da jeg kjenner meg igjen i prestasjonsangst og jaget etter perfektjonisme er jeg nysgjerrig på temaet og hvordan det påvirker ens selvoppfatning. Jeg vil undersøke om det er en sammenheng mellom kvinner og prestasjonsangst da jeg har inntrykk av at flere kvinner opplever dette enn menn. Jeg skal i denne autoetnografiske oppgaven knytte disse antagelsene til teori om prestasjonsangst og stress i lys av behavioristisk teori, transaksjonsanalyse og speilingsteori, tankesett i henhold til motivasjon og mestringsforventning og bedragersyndromet hos kvinner. Videre vil jeg dele situasjoner fra praksis, samt reflektere rundt hvilke andre tiltak læreren kan benytte seg av for å forebygge prestasjonsangst.

2. Metodekapittel

I denne oppgaven har jeg benyttet meg av autoetnografisk metode (Sælør et al., 2021) hvor jeg har samlet inn data og erfaringer gjennom daglig loggføring av praksis. Ved hjelp av denne metoden beskrev jeg konkrete undervisningssituasjoner, analyserte mine opplevelser i møte med elevene og behandlet loggføringen som en dagbok. Loggføringen ble gjort over en fire ukers periode og jeg oppnådde et ærlig og ufiltrert syn på egne opplevelser i praksis hvor jeg ble bedre kjent med eget reaksjons- og handlingsmønster. I ettertid ser jeg at tidspunkt for loggføringen hadde påvirkning for validiteten da jeg i starten loggførte samme dag som gjennomført undervisning, mens jeg på slutten loggførte et par dager etter undervisning. I perioden jeg loggførte samme dag var egen erfaring friskt i minnet og jeg beskrev hendelsene mer detaljert enn da jeg noterte et par dager i ettertid. Ved å benytte meg av autoetnografisk metode fikk jeg kun et subjektivt syn på erfart praksis, men ved hjelp av tilbakemeldinger fra

elevene underveis og i slutten av prosjektet har jeg fått et større innblikk i hvorvidt min analyse av meg selv stemmer med elevenes oppfattelse av undervisningen og hvor vi har erfart situasjoner ulikt.

Etter hver undervisningstime hadde vi samtale med praksislærer hvor vi diskuterte situasjoner som oppsto med elevene og hvordan vi som praksisstudenter hadde håndtert ulike hendelser. Disse samtalene brukte jeg til å søke råd og veiledning i utfordrende undervisningssituasjoner hvor jeg måtte ta stilling til mitt etiske ansvar som teaterlærer. Under samtalene noterte jeg relevante refleksjoner fra praksis som kunne hjelpe meg i lærerrollen og har i disse situasjonene også benyttet meg av loggføring som metode for datainnsamling. For å øke validiteten har jeg notert ned refleksjoner gjort av meg, praksislærer og medstudent for å sammenlikne opplevelsene hver og en av oss hadde.

På google har jeg brukt søkeord som “teacher anxiety”, “teacher imposter syndrome”, “bedragersyndromet”, “prestasjonsangst” og “stress”. Andre metoder jeg har benyttet meg av er litteraturstudie. Jeg har tatt i bruk biblioteket på Kunsthøgskolen i Oslo og Nasjonalbiblioteket hvor jeg har funnet relevant fagstoff til oppgaven. Ved å bruke de empiriske fremgangsmåtene nevnt ovenfor har jeg dannet meg informasjon om oppgavens problemstilling, egenerfaring knyttet til praksis, samt refleksjoner fra praksislærer og medstudent i ulike undervisningssituasjoner.

3. Teori

3.1. Prestasjonsangst og stress

Begrepet prestasjonsangst kan ifølge spesialpedagog Kari H.A. Letrud forstås som «en angst knyttet til situasjoner der det er forventet et egenprodusert resultat, og dette særlig knyttet til ytelser i skolemessige læringssituasjoner» (Letrud, 2009, s. 6). Som nyutdannet lærer i en undervisningssituasjon kan det handle om redselen for å ikke strekke til verken på et personlig eller faglig plan, mislykkes eller dumme seg ut foran elevene sine (Bergem, 2014, s. 57). Personer med prestasjonsangst kan ha lav selvtilitt og er sårbare for kritikk fordi de vil beskytte selvfølelsen sin (Letrud, 2009, s.6). Bekymring og gruing kan være faktorer på prestasjonsangst som kan utspille seg i situasjoner hvor en skal *prestere*. I slike tilfeller kan frykten for å mislykkes overta fokuset på selve oppgaven som kan framkalle stressresponser (Abrahamsen, 2021, s. 17). Førsteamanuensis ved Institutt for idrett og samfunnsvitenskap Frank E. Abrahamsen forklarer at slike stressresponser ofte er forbundet med

prestasjonsangst hvor økt nervøsitet kan påvirke både mentale og fysiske prosesser. Under prestasjonssituasjoner hvor en har høye krav og forventninger til seg selv kan en oppleve å glemme hva en skal si, stamme, skjelve eller rødme, bli utilpass og føle seg utrygg på hvordan en blir opplevd og vurdert av personene rundt.

Ifølge Abrahamsen kan både for mye og for lite stress påvirke prestasjonen negativt, og det er derfor vesentlig å finne en riktig balanse for å fremme gode prestasjoner (Abrahamsen, 2021, s. 17). I lys av problemstillingen kan nyutdannede lærere oppnå en gunstig prestasjonstilstand ved å ha et likeverdig forhold mellom egne krav og kapasitet i en undervisningssituasjon (Abrahamsen, 2021, s. 20). Når dette forholdet er i balanse kan læreren oppnå en tilstand av å være i flyt hvor undervisningsaktiviteten er meningsfylt og nærmest går av seg selv (Øiestad, 2011, s. 135-136). Det fordrer også at elevene er engasjerte og interesserte i innholdet og arbeidsmåten læreren benytter seg av (Woolfolk, 2010, s. 332). Dersom læreren erfarer å ha for høy ferdighet i forhold til kravet, kan den oppleve undervisningsaktiviteten som kjedsommelig, men ved situasjoner hvor kravet overstiger kapasiteten kan tilstanden føre til bekymring og indre uro som kan provosere fram prestasjonsangst og stress i undervisningssituasjonen (Abrahamsen, 2021, s. 20). Frykten for konsekvensen og hvordan læreren blir møtt av elevene kan være med på å avgjøre hvorvidt læreren føler den levde opp til egne forventninger og måloppnåelse.

Abrahamsen hevder vi alle er utdelt med et alarmberedskap som gjør oss mer årvåken og oppmerksom. Når alarmen går kan vi oppleve stress og ubehag, men den kan også hjelpe oss til å bruke ressursene våre til å møte det som skapte alarmen. Abrahamsen skiller mellom *set value* og *actual value* (Abrahamsen, 2021, s. 27). Førstnevnte er det vi er vant med og kjenner til. Sistnevnte er avviket mellom det vi er vant med og det vi opplever akkurat nå. Selve alarmen er ikke skadelig, men kan oppleves ubehagelig. I slike situasjoner kan det være hensiktsmessig og stoppe opp, registrere hva som har skjedd og bruke intellektet vårt til å forstå ubehaget da det kan hjelpe oss til å gjøre noe med situasjonen vi er i. I henhold til Abrahamsens teori vil dette hjelpe oss til å forstå oss selv bedre og fremme gode prestasjonssituasjoner.

Letrud understreker betydningen av tidligere opplevelser fra barndommen som mulige medvirkende årsaker til prestasjonsangst. Elever i slike tilfeller forbinder ofte negative opplevelser fra skolegangen med prestasjonspress hvor de i disse situasjonene har blitt

vurdert negativt av lærere og medelever rundt seg (Letrud, 2009, s.6). Ved å få en negativ respons i en gitt oppgave i en sårbar fase kan en oppleve å ikke strekke til og slutte å prøve ved en senere anledning for å beskytte selvverdet sitt (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.163). Selvverdet påvirker vår selvoppfatning som har betydning for hvordan vi føler og ser oss selv og hvilken tro vi har på å mestre en oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.29). Gitt denne teoriforståelsen vil det derfor være viktig at en nyutdannet lærer oppnår trygghet og mestring i undervisningssituasjoner for å redusere prestasjonsangst.

3.2. Prestasjonsangst i lys av behavioristisk teori

Hva vi utsetter oss selv for i forkant av en prestasjonssituasjon kan ha påvirkning på hvordan vi håndterer oss selv og fokuset på oppgaven. Dette kan for eksempel være en kommentar rett før en situasjon som kan føre til en stresstimulus som skaper stressrespons. Denne stimulien blir evaluert og filtrert i hjernen og dersom hjernen oppfatter situasjonen som negativ eller truende fremkaller dette stress (Abrahamsen, 2021, s. 27). Hvordan vi tolker situasjonen er basert på tilsvarende erfaringer med stimuli og tilsvarende situasjoners resultater. Alle mennesker reagerer forskjellig hvor noe stimuli kan være negativ for enkelte, men positive for andre (Abrahamsen, 2021, s.26-27). I lys av en undervisningssituasjon vil det derfor kunne være viktig for læreren å danne erfaring og relasjon til elevene for å forstå hva som kan gi dem positiv stimuli som fører til gode prestasjonssituasjoner.

I behavioristisk teori la pioneren Burrhus Frederic Skinner til grunn betydningen av operant betinging og forsket på sammenhengen mellom stimuli, atferd og konsekvens i en læringssituasjon (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 53-54). Skinners teori er bygget på psykologen Edward L. Thorndikes forskning hvor sistnevnte utarbeidet virkningsloven/effektloven som beskriver at «enhver handling som gir en tilfredsstillende virkning, vil ofte bli gjentatt i samme situasjon» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 35-36). Skinner mente at endringer i atferd var et resultat av læring. Eksempel på teorien er hunden som setter seg når eieren viser den en godbit hvor hunden får godbiten som belønning etter oppnådd ønsket atferd av eieren. I dette tilfellet er synet av godbiten stimulien, hunden som setter seg atferden og hunden som spiser godbiten belønningen. Belønningen fungerer som en forsterkning på ønsket atferd og ved å trene opp hunden til å følge nevnte handlingsmønster vil sannsynligheten økes for at atferden gjentas ved senere anledninger (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 54). I dagens skolesystem er forsterkning og belønning flittig brukt som et middel for å motivere elevene til å fullføre oppgaver. Likevel gjelder dette kun i tilfeller med

observerbar atferd hvor mental tilstedeværelse og innsats ikke har like stor verdi da det er utfordrende å fange opp av læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 38-39).

For en nyutdannet lærer kan prestasjonsangst og ønsket om å lykkes vurderes ut fra eget krav om måloppnåelse på egne og elevenes vegne. Ved å legge opp til tydelige og målbare læringssituasjoner vil læreren kunne vurdere måloppnåelsens omfang basert på hva den observerer av elevenes atferd. For å støtte læringen hevder Skinner at rosens betydning svekkes som virkemiddel dersom den ikke er knyttet til konkrete handlinger. Læreren kan i flere tilfeller forsterke elevens atferd uten å være bevisst på det selv som kan skape både ønsket og uønsket effekt. Enkelte elever opplever all oppmerksomhet som positivt og ved å irttesette uønsket atferd kan læreren oppnå en uheldig effekt og dermed forsterke denne atferden uten intensjon om å gjøre det (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 54-55).

Læreren kan videre benytte seg av positiv og negativ straff som en reaksjon på uønsket elevatferd. For en nyutdannet lærer kan dette være et tegn på usikkerhet fordi den opplever situasjonen som fremmed og ubehagelig, og ønsker å gjenvinne kontroll. Positiv straff/direkte straff er en form for reaksjon til problematferd hvor læreren tilfører et ubehag som at eleven må sitte igjen, får ekstraoppgaver m.m. Motsatsen ligger i negativ straff/indirekte straff hvor læreren fjerner et behag som en reaksjon på uønsket elevatferd. Denne type straff kan benyttes individuelt eller kollektivt hvor læreren kan fjerne et gode som å få ekstra skjermtid dersom eleven(e) fullfører en skoleoppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 39). Bruk av straff kan likevel ha en ugunstig effekt da det kan påvirke elevens motivasjon og assosiasjon til faget og læreren. Dersom eleven opplever å bli urettferdig behandlet kan den assosiere straffen med læreren som kan svekke relasjonen mellom lærer og elev. Bruk av straff kan provosere fram aggresjon og medføre angst for eleven som kan påvirke elevens læringsutbytte og tillit til læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 40-41). Dette kan føre til at avstanden mellom lærer og elev økes hvor eleven kan miste respekt for læreren og stille seg kritisk til undervisningen. For en nyutdannet lærer med prestasjonsangst er slike situasjoner uheldige da det skaper et større skille mellom partene hvor eleven kan uttrykke misnøye og utrygghet som kan gjøre læreren usikker i en undervisningssituasjon. Dersom eleven opplever trygghet, samt viser positiv holdning og interesse for faget kan det øke lærerens motivasjon i undervisningen fordi den blir vurdert positivt. Hvordan vi blir møtt i ulike situasjoner er med på å påvirke hvordan vi opplever oss selv i relasjon til andre (Askland & Sataøen, 2013, s. 110).

3.3. Bernes transaksjonsanalyse og Meads speilingsteori i erfart praksis

Jeg og medstudenten min var i innspurten av praksis på videregående skole og skulle ferdigstille musikalprosjektet med elevene. En av elevene hadde i timen før kommet for sent, gått på do i timen, kommet med spydige og korte kommentarer til meg som lærer når jeg ga veiledning og beskjeder. I pausen før neste time merket jeg at jeg var provosert og irritert på eleven da jeg opplevde handlingen dens som respektløst og barnslig. Jeg konfronterte ikke eleven om dette før neste time startet og i slutten av timen svarte eleven meg på nytt i en “spydig” tone, og jeg reagerte med å svare tilbake med samme mynt og ba den “droppe attituden”. Eleven ble brått stille og stirret i gulvet resten av timen.

Det var ikke slik jeg ønsket å håndtere situasjonen. I eksemplet fra praksis reagerte jeg impulsivt hvor jeg opplevde oppgitthet og frustrasjon over eleven som ga utslag i måten jeg kommuniserte på. Psykolog Eric Berne forklarer kommunikasjon som del av en transaksjonsanalyse ved å dele personligheten vår inn i tre jeg-tilstander: foreldre-jeget, barne-jeget og voksen-jeget. I lys av Bernes teori kan jeg ha blitt påvirket av foreldre-jeget som «består av alle de erfaringene et menneske har gjort gjennom de første leveårene» (Gjøsund & Huseby, 2016, s. 107). Typiske trekk for foreldre-jeget er utsagn som har som hensikt å belære, vurdere, formane eller oppdra mottakeren. I situasjonen beskrevet over kan jeg ubevisst ha stilt meg i en foreldrerolle overfor eleven hvor måten jeg kommuniserte på var basert på tidligere erfaringer jeg har fra eget liv. En annen mulighet er at jeg reagerte med barne-jeget. Barne-jeget består av alle følelsene som er den opprinnelige delen av personligheten vår, og som ikke kobler inn den resonnerende og saklige delen vi utvikler gjennom kommunikasjon med andre som voksen. Sett tilbake hadde den optimale måten å håndtere situasjonen på vært ved bruk av voksen-jeget. Voksen-jeget er dynamisk og utvikler og vurderer de erfaringene vi får etterhvert som vi blir eldre. Denne delen av personligheten vår er den logiske og fornuftige, og vurderer hva som er rasjonelle kommunikasjonsstrategier og hvilke som bør endres underveis. Det skal riktignok sies at jeg registrerte måten jeg håndterte situasjonen på raskt og tok meg tid til å si unnskyld til eleven etterpå som kan være et eksempel på hvor raskt voksen-jeget kan revidere erfaringene vi gjør oss i hvordan vi kommuniserer. I en lærer-elev-relasjon kan kommunikasjonen likevel skje på tvers av jeg-tilstandene. Da er det essensielt at begge parter har samme oppfattelse og aksept av hvilke roller de skal spille (Gjøsund & Huseby, 2016, s. 108-110).

Hvordan vi oppfatter oss selv dannes i samspill og interaksjon med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 111-112). Psykolog George Herbert Mead hevder at vi ikke kan «erfare oss selv direkte», men at selvet blir dannet i møte med den andre, og ved å ta andres holdninger lærer vi oss selv bedre å kjenne (Askland & Sataøen, 2013, s. 110). Mead forklarer at selvet prøver å forstå seg selv og egne handlinger gjennom den andres perspektiv ved å se seg selv gjennom posisjonen til den andre (Askland & Sataøen, 2013, s. 110). Ved å forstå reaksjoner og hvordan vi “speiles” av den andre får vi muligheten til å tilpasse oss vedkommende og omgivelsene (Sundstrøm, 2020). Mead bruker betegnelsen speilingsteori og begrepene *jeg* og *meg* som en del av selvet hvor «*jeg* er det tenkende og handlende subjektet, mens *meg* er det objektive selvet som *jeg* kan forestille seg i andres situasjoner, tider og rom» (Askland & Sataøen, 2013, s. 110). Mead forklarer at vi danner oss erfaringer med hvordan vår atferd blir vurdert av andre og gjennom disse erfaringene kan vi over tid starte å forutse andres reaksjoner og holdninger til atferden vår. Vi vil etter hvert utvikle en forståelse for hvordan andre vurderer oss uten konkrete og umiddelbare reaksjoner fra andre. Ved å ta over den andres synspunkt tar vi også med andres verdier og normer i vurdering av oss selv. Disse normene og verdiene betegner Mead som den generaliserte andre. Normene utvikles fra tidlig alder og er ofte basert på holdningene til personer som er viktige for oss. Slike personer betegner Mead som signifikante andre og har stor innflytelse på vår selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 112-113).

For en nyutdannet lærer med prestasjonsangst kan både kollegaer og elever oppleves som signifikante andre fordi deres forventninger og reaksjoner til læreren teller mer enn noe annet (Askland & Sataøen, 2013, s. 110). Som nyutdannet vil det derfor være vesentlig å oppleve aksept og tilhørighet til arbeidsplassen som preges av relasjonen til personene på jobb (Askland & Sataøen, 2013, s. 136). Måten elever og kollegaer “speiler” læreren vil kunne gi læreren en forståelse av hvordan de vurderer den i undervisningen og kan ha innflytelse på lærerens selvoppfatning.

3.4. Tankesett i henhold til motivasjon og mestringsforventning

Personer med høy grad av prestasjonsangst er ofte sårbare for stress og kan ha en fiksert oppfattelse av egne evner (Solhaug, 2021). Psykolog Carol Dweck har forsket på fiksert og vekst-orientert tankesett om evner. Hennes forskning viser at personer med et fiksert tankesett har en oppfattelse av egne evner som begrenset og noe man er født med. I en prestasjonssituasjon kan personen tro den har manglende evner og gi opp den gitte aktiviteten

dersom den opplever motgang eller nederlag (Solhaug, 2021). Dweck trekker fram motsatsen i et vekst-orientert tankesett som kjennetegnes av personer med bedre prestasjoner i situasjonsbestemte aktiviteter enn de med et fiksert tankesett fordi de ser på suksess og nederlag som en mulighet til å lære hvor man stadig utvikler egne evner (Solhaug, 2021).

Hvordan vi møter nye oppgaver baseres på hvilke tidligere erfaringer vi har og tro på egne evner (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.125-126). Personer med et fiksert tankesett drives oftere av ytre og ego-orientert motivasjon hvor målet er å utkonkurrere andre. Læringen er ikke mål i seg selv, men å bli vurdert positivt av andre eller unngå å bli oppfattet som dum. Andres oppfattelse av oss selv blir derfor viktigere enn hva vi selv lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 179). I slike tilfeller attribuerer vi egne prestasjoner om til evner som kan være gunstig i situasjoner hvor vi opplever å lykkes, men destruktivt i situasjoner hvor vi opplever å mislykkes da prestasjonene våre blir en indikator på hva vi er i stand til å klare. Personer med et fiksert tankesett kan være mer sårbare for omgivelsene rundt da de forbinder egen verdi med prestasjonene sine som kan føre til lavere selvverd ved nederlag. Personer med et vekst-orientert tankesett drives oftere av indre og oppgave-orientert motivasjon hvor ny læring, økt forståelse og ønske om mestring er mål i seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 179). Slike personer søker oftere hjelp i motgang, har høyere innsats og sammenlikner seg med seg selv. Videre søker de utfordringer, har høy utholdenhet og ser på "feiling" som en mulighet til å utvikle nye strategier og studieteknikker (Solhaug, 2021). Dette forbeholder at en har erfaring med å mestre oppgaver i startfasen som styrker forventninger om mestring til tilsvarende oppgaver i senere situasjoner. Dersom en da opplever å mislykkes vil det ha mindre betydning for mestringsforventning og kan forklares med andre faktorer enn egen kompetanse som situasjonsfaktorer, lav innsats eller feil strategi (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 125-126). I motsetning til fiksert tankesett er personer med vekst-orientert tankesett mindre sårbare for stress og angst hvor mestring er en viktig faktor for å bidra til økt selvverd og positiv selvoppfatning. Alle mennesker har et behov for å bli vurdert positivt hvor ønsket om en stabil selvoppfatning er en drivkraft i seg selv (Solhaug, 2021).

Ifølge Skaalvik og Skaalvik har selvoppfatning og forventninger om mestring av bestemte aktiviteter stor betydning for motivasjon, og vil påvirke ens atferd gjennom valg av aktivitet, innsats, utholdenhet og strategi (Solhaug, 2021). I lys av problemstillingen kan det tenkes at hvilke tidligere erfaring en nyutdannet lærer har for å møte nye undervisningssituasjoner vil påvirke hvilke forventninger den har for å mestre undervisningen. Psykolog Albert Bandura

kaller dette mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.158). Dersom en nyutdannet lærer gjentatte ganger opplever å mislykkes kan dens innsats stagnere og få lavere mestringsforventning som kan ha negativ innvirkning på gjennomførelsen av undervisningen. Bandura hevder at tidligere erfaringer summerer opp hvorvidt vi har tro på egne evner i gitte omstendigheter og vil påvirke oss videre i livet i hvordan vi ser oss selv og hvilke valg vi tar i møte med nye situasjoner (Solhaug, 2021). Slike erfaringer vil videre påvirke selvet vårt hvor en kan oppleve utilstrekkelighet og slutte å prøve ved en senere anledning dersom en mottar gjentatt negativ respons i en sårbar fase. Bandura forklarer at vi gjør dette vi for å beskytte selvet vårt (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 163). Flere kan benytte seg av unntakelsesstrategier for å beskytte eget selvverd som kan være en utfordring. I en undervisningssituasjon kan en nyutdannet lærer unngå å håndtere en konflikt i klassen for å minske eget stress, men det kan også føre til at konflikten forblir uløst og at elevene får en opplevelse av å ikke bli tatt på alvor av læreren (Abrahamsen, 2021, s.27). Læreren unngår situasjonen, men får ingen mestrings erfaring til å håndtere liknende utfordringer som kan oppstå ved senere anledninger (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 125-126).

Sosiolog Morris Rosenberg hevder at vi «verdsetter høyest de områdene vi mener vi gjør det godt og verdsetter lavt de områdene hvor vi mener vi ikke gjør det så godt» (Skaalvik & Skaalvik, s. 162-163). Lyngsnes og Rismark trekker fram teorien om “det hedonistiske prinsippet” hvor vi søker velbehag og unngår ubehag (Lyngsnes & Rismark, 2015, s.53). Det er tenkelig at kombinasjonen fiksert tankesett og ønsket om velbehag kan være ugunstig for egen utvikling da det tillater personen og stå på stedet hvil uten å utvikle nye mestringsforventninger og strategier. Rosenberg hevder at mennesker benytter seg av beskyttelsesmekanismer som har som mål å forsvare selvet. I henhold til Rosenbergs teori har alle mennesker et ønske om å bli godt likt da vi søker personer, referansegrupper og situasjoner som kan vurdere oss positivt (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.163-165). For en nyutdannet lærer kan eksempler på dette være kollegaer, elever eller undervisningsfag hvor de har opplevd mestring tidligere.

3.5. Bedragersyndromet blant kvinner

Som skrevet innledningsvis tvilte jeg på egen kompetanse i starten av praksisperioden på videregående skole til tross for min utdanningsbakgrunn i musikkteater. Sammenliknet med den mannlige medstudenten min var jeg mer usikker på om jeg ville leve opp til mine og elevenes, praksislærers og medstudents forventninger til meg og min undervisning, selv om

det viste seg at jeg hadde mer kompetanse enn min medstudent i musikkteaterfaget. Jeg tvilte på min kunnskap og var redd for å bli sett på som inkompetent - som en slags bedrager. Jeg tenkte at undervisningen min måtte være perfekt utført og at jeg måtte løse alle konflikter og utfordringer plettfritt. Slike trekk kan være vanlige hos personer som opplever bedragersyndromet. Bedragersyndromet er et psykologisk fenomen som først ble presentert av psykologene Pauline R. Clance og Suzanne A. Imes i forskningsartikkelen *The imposter phenomenon in high achieving women* i 1978 (Kvam, 2022). Personer som opplever bedragersyndromet har ofte lav selvtillit og kan rammes av angst og depresjon. I likhet med prestasjonsangst tror man at man må løse en oppgave plettfritt for å lykkes. Forskning viser at fenomenet kan føre til utbrenthet, nedsatt arbeidsprestasjon og mindre arbeidsglede som kan ha negativ innvirkning på mestringsforventningen da en setter urealistiske høye krav til seg selv og egne prestasjoner.

Administrerende direktør i Meta Platforms; Sheryl Sandberg, henviser til forskning hvor det hevdes at bedragersyndromet er vesentlig mer vanlig hos kvinner enn hos menn (Wærsted, 2015, s. 25). Sandberg hevder at kvinner ofte bortforklarer utmerkelser med at de har fått hjelp av andre, jobbet hardt eller vært heldige som grunner til suksess. I lys av Sandbergs konklusjon og attribusjonsteori, kan det tenkes at kvinner oftere finner eksterne årsaker til egen suksess hvor de attribuerer disse årsakene om til evner som indikerer hva de er i stand til å klare. Dette kan ha sammenheng med bedragersyndromet da det omhandler hvordan vi oppfatter oss selv og i hvilken grad vi har tro på egne evner (Wærsted, 2015, s. 25-26). Dersom kvinner sjeldent forklarer sin suksess med internale faktorer som strategi, innsats eller evner kan det påvirke deres selvvurdering og forventning om mestring negativt og kan hindre dem i å søke nye utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 119-120). Sandberg poengterer at slike tilfeller kan skje dersom en ikke forstår eller synes man fortjener egen suksess (Wærsted, 2015, s. 26).

Bedragersyndromet kan ha sammenheng med hvordan vi tenker om oss selv og om vi vurderer egne evner som dynamiske eller statiske (Haraldsen, 2021). I lys av Dwecks forskning om tankesett er det mulig at kvinner med bedragersyndromet kan ha et fiksert tankesett da de sammenlikner seg med andre og jobber konstant mot perfektjon. Siden frykten for å bli avslørt er så fremtredende kan det føre til at kvinner overyter og arbeider hardere og over en lengre periode, og i slik måte vikle seg selv inn i et destruktivt mønster hvor de blir sin egen verste fiende (Studenter spør, 2021). Det skal nevnes at

bedragersyndromet rammer uavhengig av kjønn, men at det er mest utbredt blant kvinner (Wærsted, 2015, s. 25).

Rådgiver i SiO Helse; Mari Langmyr forteller som gjest i podcasten *Bedre studentliv - På helsa løs* at hun har observert at bedragersyndromet forekommer i større grad hos mennesker som ikke har opplevd å stryke, å mislykkes eller motta krass kritikk. Selve frykten for utilstrekkelighet er fremmed og personer som er redde for “å feile” ofte øker arbeidsmengden for å perfektionere prestasjonene sine. Langmyr presiserer at hun tror alle opplever bedragersyndromet fra tid til annen, og at det først blir et problem når man mister sin objektive vurdering av prestasjonene sine (Kilvær & Sunde, 2021-nåtid). Personer som lett lar seg påvirke av lave tanker om egne prestasjoner og evner kan ha opplevd mye prestasjonspress i oppveksten fra foreldre (Kvam, 2022). Da foreldre for mange kan være signifikante andre kan dette være et destruktiv mønster da vi kontinuerlig søker våre foreldres anerkjennelse og ønsker å leve opp til deres forventninger. Disse forventningene kan påvirke oss videre som voksne i prestasjonssituasjoner vi utsetter oss selv for.

4. Drøfting

Jeg har nå redegjort for hvordan man kan forstå prestasjonsangst hos nyutdannede lærere i lys av ulike teorier og knyttet dette til praksiserfaring fra videregående skole. I drøftingskapittelet vil jeg belyse hvilke tiltak som kan gjøres for å redusere prestasjonsangst både ved hjelp av omgivelsene rundt og hva læreren selv kan gjøre for å skape endring. Jeg vil trekke inn flere erfaringer fra praksis og komme med forslag til hvordan læreren kan samarbeide med veileder, utvikle mestringsstrategier og konstruktiv klasseledelse, samt skape tryggere relasjoner til elevene.

4.1. Betydning av veiledning og erfaring

Som nyutdannet lærer er det vesentlig å oppleve tilhørighet og trygghet på arbeidsplassen for å kunne ivareta seg selv og elevene sine. Flere lærerstudenter blir introdusert for begrepet “praksissjokket” som beskriver overgangen fra studenttilværelsen til arbeidslivet. Nesten 30 % avslutter sitt arbeidsforhold i skoleverket de første fire årene (Boyesen, 2021). Jeg tror flertallet av frafalne kunne vært unngått dersom de nyutdannede lærerne hadde fått tilstrekkelig med oppfølging og veiledning det første året i arbeidslivet. Det tar tid å bli trygg på arbeidsoppgavene sine, og med dagens prestasjonsfokuserte samfunn er behovet for støtte

vesentlig for å bygge opp under et solid fundament for læring - også for læreren selv. Er det ikke paradoksalt at man som lærerestudent har krav på praksisveiledning, men skal stå på egne ben straks den uteksamineres og får fast ansettelse? En er ikke ferdig utlært etter vitnemålsutdelingen. Læring er dynamisk og skjer kontinuerlig. For en nyutdannet lærer med prestasjonsangst kan forventningene og kravene komme i veien for kvaliteten på undervisningen. Da er det nødvendig med hjelp av kollegaer i form av signifikante andre med mer erfaring som kan bekrefte, hjelpe og stille spørsmål for å veilede læreren, og som har mulighet til å følge opp lærerens utvikling - i form av en mentorordning. Ved å få støtte og rom for å diskutere etiske dilemmaer og erfarne undervisningssituasjoner i trygge rammer kan den nyutdannede læreren få mulighet til å prøve og feile utenfor klasserommet. Samtalen mellom mentor og lærer kan brukes til å drøfte ideer, komme med innspill om ulike arbeidsmåter læreren kan benytte seg av og dele erfaringer seg imellom (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.72-73). For det er, etter min mening, erfaring det bunner ned i, og det krever tålmodighet og tid for å opparbeide seg.

Ved å ha et støtteapparat kan prestasjonsangst forebygges hvor mentor må vise tillit til den nyutdannede læreren. Mentor må vise interesse for lærerens ideer og planlegging for undervisningen, samt stille spørsmål ved uklare didaktiske holdninger. Ved at læreren blir tatt på alvor og får mulighet til å utvikle eget potensial kan det bidra til å fremme selverdet og selvtilliten som kan forebygge prestasjonsangst og gjøre læreren mer trygg i undervisningssammenheng. Dette fordrer at det er gjensidig respekt mellom lærer og mentor og en felles forståelse om at veiledningen skal resultere i større robusthet og trygghet til å håndtere utfordrende undervisningssituasjoner. Likevel er det viktig å presisere at fokus bør være på prosess hvor læreren stadig øker kompetanse i form av faglig, intellektuell og sosiale evner og at undervisningserfaring fører til assimilert og akkomodert kunnskap som er dynamisk og har mulighet for endring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 64).

Som nyutdannet lærer kan en oppleve å være full av nye ideer, kunnskap og høye ambisjoner etter endt studie. Da mener jeg det er essensielt at mentor gir rom for lærerens forslag hvor læreren kan prøve disse i praksis, samt gir realistiske framovermeldinger og observasjoner som har som hensikt og støtte opp under lærerens utvikling. Psykolog Anita Woolfolk understreker viktigheten av å fremme mestring og sterke sider, ikke bare fokusere på å bedre de svake sidene (Woolfolk, 2010, s. 94). Dette hjelper for å styrke forventninger om mestring som vil bidra til å bygge robusthet ved motgang og nederlag for læreren. Videre kan

samarbeid i gruppe være med på å styrke lærerens selvtillit da det gir rom for flere refleksjoner og løsninger som kan bidra til et mer realistisk syn på lærerens prestasjoner som kan være konstruktiv for lærerens selvoppfattelse. I likhet med mentor-dialogen er det vesentlig at gruppa viser tillit og stoler på hverandre for at læreren skal oppleve positiv vekst. En annen mulighet som kan bidra til positiv vekst er å observere trygge og erfarne kollegaers timer og merke seg hvordan de legger opp timen, samt håndterer uforutsette situasjoner som kan oppstå.

Det tar tid å utvikle seg og bli god i noe. Som all annen læring kan gjentakelse benyttes som en arbeidsmåte for å skape forståelse og trygghet i undervisningen. For en nyutdannet lærer med prestasjonsangst kan planleggingen av undervisningen ta overhånd hvor den jobber hardere enn nødvendig i frykt for å mislykkes. Ved å ha gjennomgående veiledning med mentor med rom for prøving og feiling samt realistisk vurderinger av lærerens prestasjoner, kan det bidra til at læreren aksepterer egen læring som dynamisk og tillater seg selv å være i en læringsprosess.

4.2. Mestringsstrategier og mental trening

For personer med prestasjonsangst kan det være gunstig å utvikle mestringsstrategier i prestasjonssituasjoner. Slike mestringsstrategier kan deles inn i to typer: problemfokusert mestring og emosjonelt fokusert mestring/følelsesfokusert mestring (Abrahamsen, 2021, s.24). Førstnevnte er bevisst å håndtere et problem som skaper stress. Sistnevnte er å se problemet med nye øyne som en refortolkning eller søke støtte hos andre. Under praksis fikk jeg øvd på begge typer mestringsstrategier da jeg reflekterte rundt etiske undervisningsdilemmaer som skapte stress og var ugunstig for læringsprosessen i fellesskap med praksislærer, medstudent og andre teaterlærere på den videregående skolen. Ved å få støtte og håndtere utfordringer som oppsto, samt erfare at jeg mestret situasjonene bidro det til å bygge opp positive mestringsforventninger i kommende og liknende undervisningssituasjoner.

Det krever tid og overskudd til å gjennomføre mental trening for å utvikle mestringsstrategier i prestasjonssituasjoner. Mental trening kan brukes som et verktøy for å trene opp evnen til å håndtere stressende situasjoner dersom en ikke flykter fra dem (Abrahamsen, 2021, s.22-23). Riktig strategi bør relateres til individet og tiden en har til rådighet for å løse utfordringen (s.25). Basert på min praksiserfaring mener jeg at ekstern støtte og veiledning er vesentlig for

å ivareta lærerens utvikling og mestringsforventning. Sammen med veileder kan de forberede læreren ved å reflektere rundt situasjoner eller uhell som kan oppstå og hvordan læreren kan håndtere slike utfordringer. Dette kan også gjøres ved hjelp av rollespill og rollebytte hvor mentor kan spille læreren. Slik skapes en større forståelse og bevissthet da læreren får mulighet til å se seg selv utenfra. Læreren selv kan notere ned erfaringer fra undervisning underveis, forbedre egne ressurser ved å bli bevisst sine sterke sider, visualisere at den mestrer utfordringer, gjennomføre jevnlig affirmasjoner knyttet til selvoppfatning og undervisning, samt kartlegge ulike kilder til stress og forstyrrelser som kan håndteres ved å fjerne stresskilden eller trene på å håndtere dem - gjerne i samspill med veileder (s. 36-37). Jeg tror det er viktig å senke forventningene til seg selv og fokusere på prosessarbeid i undervisningen. Forventninger læreren *tror* elevene har om den kan være med på å trigge prestasjonsangsten da det er et usikkermoment som læreren ikke har kontroll over. Jeg mener det da er vesentlig at læreren fokusere på det den kan kontrollere; seg selv, sine tanker og handlinger. Videre viser forskning at nervøsitet kan bidra positivt til prestasjonssituasjoner da det betyr at vi skal gjennomføre noe vi bryr oss om. Det vil derfor være gunstig for prestasjonen å tolke nervøsiteten positivt. Slik unngår man også å bruke ekstra mentale ressurser på å håndtere stresset som noe ubehagelig (s. 38). I tillegg er det viktig å være bevisst unnvikelsesstrategier som kan oppstå i situasjoner hvor læreren ønsker å beskytte eget selvverd. Unnvikelsesstrategier kan være en utfordring da læreren prøver å minske stress ved å fjerne et ubehag, men som vil føre til at den ikke opplever positiv mestringserfaring og lærer mindre om hvordan den kan håndtere utfordringer (s. 24). For å unngå slike strategier, samt bli trygg i lærerrollen er det vesentlig å kjenne seg selv og sine triggerer for å forstå eget handlingsmønster i undervisningen og med enkeltelever. Ved å akseptere ulike sider ved en selv en ikke liker, samt gjennomføre positiv selvsnakk, kan forberede læreren til å håndtere utfordringer som kan oppstå i undervisningen da den har større tro på at den kan mestre slike situasjoner.

Langmyr forteller i podcasten *På helsa løs* om viktigheten av å bli bevisst sin egen prestasjonsangst og at vi alle opplever bedragersyndromet i løpet av livet. Etterhvert som man kjenner igjen sitt eget tankemønster og potensielle triggerer råder hun oss til å være i forkant av angsten. Tankene kan provosere fram negative følelser som kan være skremmende, men det betyr ikke at tankene er sanne og at vi skal lytte til dem (Kilvær & Sunde, 2021-nåtid). Jeg mener det krever disiplin og et genuint ønske om å overkomme prestasjonsangst, men at det må starte med å akseptere at prestasjonsangsten eksisterer i utgangspunktet og tørre bli

kjent med sin egen frykt i trygge omgivelser med et støtteapparat man stoler på. For å overkomme frykten tenker jeg man må gå aktivt inn for å ønske å ha det bedre ved å våge å mislykkes, sette realistiske mål og senke krav og forventninger til seg selv. Jeg tror likevel det er lurt å jobbe mot et hovedmål, men at fokuset må ligge i delmålene og selve prosessen for å fremme positiv vekst og utvikling. På den måten kan man fremme et vekst-orientert tankesett da vi minner oss selv på at det er meningen å lære av situasjoner hvor vi er utilpasse og at læring er mål i seg selv.

For å fremme et vekst-orientert tankesett er det vesentlig at læreren attribuerer til innsats og strategi. Likevel viser prestasjonspsykologien i idretten at det er desto bedre å forklare manglende prestasjoner med strategi da strategi kan endres i det uendelige, men at innsats kun kan økes til et viss punkt (Abrahamsen, 2021, s. 42). Som lærer, og kanskje teaterlærere spesielt, er det viktig å ha flere arenaer å knytte identiteten sin til da nederlag påført som resultat av prestasjonsangst kan oppleves som fatalt for selvverdet. Dette er en mental prosess som læreren kontinuerlig må gjøre seg til kjenne for å ivareta selvverdet sitt og kunne skille mellom jobb og privatperson. Det vil da være lettere å tolke situasjonen som en utfordring og ikke som trussel mot identiteten (Abrahamsen, 2021, s. 22-23).

Som praksiselev på videregående skole har jeg opplevd at det finnes et hav av forventninger fra elever, foreldre, kollegaer, rektor, læreplanen, meg selv m.fl. Forventninger jeg skal leve opp til både fordi det er min plikt som teaterlærer, men også fordi jeg ønsker å bli vurdert positivt av de rundt meg. Likevel ser jeg at skolen kan være resultatfokuset hvor elevene skal prestere på prøver og gjøre det bedre enn medelevene sine (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 208). På denne måten tenker jeg vi fremmer fikserte tankesett både hos elevene og lærerne. Er ikke lærerne da med på å overføre et slikt tankesett og tro på egne evner til elevene sine basert på samfunnets forventninger? Har læreren “feilet” dersom elevene oppnår lave resultater? Jeg tror disse forventningene gjør at vi havner i en ond sirkel som kan være destruktiv i lengden og med på å fremme prestasjonsangst og skolevegning som igjen kan bidra til prestasjonsangst blant elevene som blir våre framtidige lærere.

I praksis opplevde jeg å ta feil som jeg innrømmet foran medstudent, praksislærer og elevene mine. Dette tror jeg var viktig da læreren er en rollemodell for elevene og er med på å ufarliggjøre “feiling” som er viktig for å utvikle et vekst-orientert tankesett. Jeg tenker at åpenhet rundt egen usikkerhet er et positivt signal for alle involverte i situasjonen da det viser

tegn på selvrefleksjon (Wærsted, 2015, s. 26) og lærer elevene at det er lov til å ta feil. Videre vil jeg trekke fram at perfektionismen min da ønsket om å gjøre det bra kunne brukes konstruktivt i praksis da det hjalp meg til å forberede musikalske prøver som skapte fremgang og progresjon i undervisningen hvor elevenes utbytte var i fokus.

4.3. Klasseledelse i erfart praksis

Sammen med min medstudent ledet vi et musikalprosjekt for 13 elever på vg2 i fagene teaterproduksjon 1 (TEP1) og teaterproduksjon fordypning 1 (TEP fordypning1). Dette prosjektet skulle resultere i en intern visning på skolen uka før påskeferien i 2022. I observasjonsuka før jul opplevde vi at klassen var usikre på hverandre som førte til et overfladisk klassemiljø og ego-orienterte elever med lav arbeidsetikk. Vi forsto observasjonen som usunn klassesdynamikk med jeg-sentrert rolleatferd og forsvarsklima hvor elevene var utrygge på hverandre og prøvde å kontrollere hverandres roller ved hjelp av maktmidler som overtagelse, blikking og manipulering (Gjøsund & Huseby, 2016, s. 60-61). Som lærer var det utfordrende å møte elevene på en konstruktiv måte da atferden deres gjorde meg usikker og jeg opplevde at de hadde høye krav og forventninger til undervisningen min. Jeg var redd for å gjøre feil da jeg opplevde arbeidsrommet som utrygt og observerte at dette gikk utover egne forventninger jeg hadde til meg selv i undervisningen.

Å finne den optimale arbeidsmåten kan være utfordrende da det krever et samspill mellom faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 85-86). Å møte et forsvarsklima som lærer krever planlegging, struktur, erfaring og verktøy for ledelse. Helstad og Øiestad mener tilrettelagt undervisning må baseres på elevenes alder, kompetansenivå og tilpasse klassesdynamikken og kulturen gjeldende for den enkelte klasse (Helstad & Øiestad, 2019, s. 27). Som nyutdannet lærer kan man tilegne teoretisk kompetanse om klasseledelse, men det er gjennom praksis at den utvikler nødvendig erfaring. I tilfelle med klassen jeg hadde i praksis opplevde jeg at deres usikkerhet på hverandre var et tegn på behov for tydelig klasseledelse og lærerstyrt undervisning. Da vi var to praksisstudenter hadde jeg en å drøfte ideer og potensielle utfordringer med hvor vi ble enige om hvordan vi ønsket å styre undervisningen. Dette resulterte i at vi fra start hadde en forventningsavklaring med elevene hvor vi var tydelige på hvilke regler og atferdsnormer som gjaldt i klasserommet hvor arbeidsetikk sto sentralt. Arbeidsetikk er et av kjerneelementene i fagene TEP1 og TEP1 fordypning som omhandler hvorvidt man er en reell og positiv bidragsyter i gruppa (Utdanningsdirektoratet, 2021). Vårt mål var at

kjerneelementet skulle styrke elevenes tilhørighet i klassen samt respekten for hverandre og oss lærere. Vi ønsket å gi elevene en forutsigbarhet og formidle kunnskap på en tydelig måte hvor vi tok elevene på alvor (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 136-137). Ved å sette tydelige krav, strukturere arbeidet, holde seg kort og konkret, samt planlegge undervisningen opplevde jeg at klassedynamikken endret seg til det bedre hvor elevene ble mer åpne og ivaretok hverandre i større grad enn tidligere.

Min opplevelse av å være tydelig, og til tider streng, fra start gjorde at elevene visste hva som ble forventet av dem og at de utviklet en høyere arbeidsetikk. Dette gjorde at jeg kunne mykne opp etterhvert og fokusere på stillasbygging hvor de tok mer ansvar for egen læring (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 70-71). Jeg synes likevel denne arbeidsmåten var en utfordring fordi jeg måtte balansere lærerstyrt og elevstyrt undervisning, samt gi elevene mulighet til å ta ansvar for eget læringsutbytte. Siden jeg hadde interesse av faget måtte jeg være bevisst min rolle som veileder og unngå å løse elevene til løsninger, men hjelpe dem til å finne svarene i seg selv. Videre benyttet jeg meg av positiv forsterkning, konkretisert ros og motivering med bevissthet rundt verbal og nonverbal kommunikasjon da det har stor innvirkning på relasjonsbyggingen til elevene som bidro til å gjøre dem tryggere på meg som lærer (Helstad & Øiestad, 2019, s. 14-15). Ved å være personlig og se elevene ble en nærmere relasjon dannet som var med på å bidra til positiv vekst både for meg selv og elevene (Letrud, 2009, s. 7).

Etter situasjonen med eleven nevnt i kapittelet *3.3. Bernes transaksjonsanalyse og Meads speilingsteori i erfart praksis*, var jeg noe usikker på hvordan jeg skulle kommunisere med eleven videre. Da var samtale med praksislærer som ga meg støtte avgjørende for hvordan jeg håndterte undervisningen videre da det ga meg trygghet og tro på egne vurderinger. Da en liknende situasjon skjedde uka etter håndterte jeg det på en annen måte og koblet inn voksen-jeget i kommunikasjonen med eleven da jeg hadde lært av tidligere erfaring. Som klasseleder tenker jeg det er vesentlig å bli bevisst jeg-tilstandene og utvikle et stabilt voksen-jeg som innebærer at det er et godt samsvar med det vi opplever senere i livet, de erfaringene som er lagret i foreldre-jeget og de følelsene som ligger i barne-jeget (Gjøsund & Huseby, 2016, s.107-108). Dette er noe som utvikles med tiden da vi kontinuerlig lærer oss selv bedre å kjenne gjennom de situasjonene vi står i. Samtidig mener jeg det er viktig å være bevisst bruk av straff da det kan føre til at elevene misliker læreren fordi den kan assosiere

straffen med læreren og kan være forstyrrende for undervisningen og relasjonen mellom lærer og elev.

For å oppnå god klasseledelse uavhengig om klassen er preget av forsvarsklima eller ikke, tenker jeg det er viktig å danne et samspill med elevene for å involvere og aktivisere dem i undervisningen. Slik kan den nyutdannede læreren komme med forslag til innhold og arbeidsmåter hvor elevene kan få velge fritt ut fra hvilke alternativ læreren presenterer. Dette kan bidra til positiv relasjonsbygging som er gunstig for lærerens klasseledelse. Elevene kan videre føle seg ivaretatt i undervisningen som kan bidra til å vurdere læreren positivt. Dette kan være med på å gjøre læreren tryggere i klasserommet og dempe prestasjonsangsten. Videre tenker jeg at alle lærere opplever motgang fra elever i klasserommet. I slike tilfeller er det viktig å ikke bli likegyldig og gi opp elevene, men minne om hvilke regler og forventninger læreren har til elevenes atferd. Dersom disse reglene er utviklet i samarbeid med elevene selv, tenker jeg det er større sannsynlighet for at elevene følger reglene da de kan oppleve et felles ansvar for å utvikle et godt klassemiljø.

Letrud forteller at en av voksnes største frykter er å virke dumme i andres øyne (Letrud, 2009, s. 8). Dette tror jeg både voksne og ungdommer kan kjenne seg igjen i da vi ønsker at andre skal tolke oss som intelligente og flinke i det vi gjør. Jeg mener det er viktig å tørre å dumme seg ut foran andre og oppleve at det ikke er farlig å gjøre "feil". Gjennom lek og improvisasjon kan både læreren og elevene utforske nettopp dette da spontaniteten gir rom til å reagere og agere i øyeblikket. Ved at læreren selv tør å mislykkes vil den invitere elevene til å utforske ulike sider ved seg selv som kan være med på å åpne rommet for prøving og feiling. Hvordan kan vi ellers vokse hvis vi ikke mislykkes eller går på trynet en gang i blant? Jeg tror det er viktig at læreren ikke tar seg selv så høytidelig bestandig, samt tilgir seg selv og tar ansvar når den tar uheldig valg i undervisningen. I slike tilfeller tenker jeg det er viktig å ha mulighet til å drøfte slike undervisningssituasjoner med mentor. I tillegg tenker jeg lek og improvisasjon kan hjelpe læreren til å utforske ulike strategier i klasserommet hvor den erfarer hvilke undervisningsmetoder som fungerer og ikke, og som kan være med på å forebygge prestasjonsangst. Dersom den ser at valg av strategi er uheldig for klassemiljøet og elevenes læringsutbytte kan den stoppe opp og endre arbeidsmåte. Som jeg lærte av teaterlæreren min i fagdidaktikk på PPU-studiet, Einar Bjørge: Det er aldri for sent å starte en time på nytt.

5. Konklusjon

Prestasjonsangst kan ramme oss alle hvor vi har høye forventninger til hvordan vi skal løse en situasjon eller oppgave. Som nyutdannet lærer kan en kjenne på følelsen av utilstrekkelighet og redsel for å mislykkes som kan påvirke vår selvoppfatning negativt. Jeg tror det er vesentlig å ha et støtteapparat i form av en mentor som kan veilede nyutdannede lærere for å forebygge prestasjonsangst knyttet til undervisning. Gode erfaringer i undervisning er med på å bygge opp selvverdet da læreren blir vurdert positivt av elevene og kollegaene sine. Samtidig kan læreren selv arbeide for å dempe prestasjonsangsten ved å akseptere at den eksisterer og finne strategier til å håndtere den i situasjoner angsten oppstår. Ved å fokusere på faktorer den kan kontrollere, som seg selv, sine tanker og handlinger, kan læreren gi slipp på forventninger den tror andre har til lærerens prestasjoner. Et annet tiltak for å dempe prestasjonsangsten kan være å lære seg og kjenne igjen symptomer fra bedragersyndromet hvor læreren kan utvikle positiv selvoppfatning ved å gi seg selv skryt for egen suksess, samt tørre å ta plass og være nysgjerrig på ny læring for sin egen del. Gjennom erfaring kan den bli kjent med seg selv som lærer og med tid kan den ved hjelp av tiltak nevnt over utvikle et vekst-orientert tankesett. Noen ganger er det viktig å kaste seg ut i nye utfordringer som skremmer oss uten å tenke så mye, da vi uansett utfall lærer noe nytt om oss selv og omgivelsene. Dersom læreren gjør "feil" er det viktig at den tilgir seg selv og minner seg selv på at den gjorde det beste den kunne med den kunnskapen den hadde der og da. Etter erfart praksis føler jeg meg tryggere i lærerrollen og planlegger å benytte flere strategier jeg har skrevet om i eksamensoppgaven for å redusere prestasjonsangsten min. Som nyutdannet teaterlærer er jeg klar for arbeidslivet og tar jeg med meg følgende sitat av forfatter Samuel Beckett: "Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better" (Motivator publishing, 2021).

6. Litteratur

Abrahamsen, F. E. (2021). *En kort introduksjon til prestasjonspsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget

Askland, L. og Sataøen, S.O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3.utg.) Oslo: Gyldendal

Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Boyesen, B. (2021, 25.januar). «Praksissjokket» skremmer nye lærere. *NRK*.

<https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/laerere-dropper-ut-av-skolen-1.15335940>

Gjøsund, P. & Huseby R. (2016). *To eller flere...* Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Haraldsen, H. M. (2021). *Motivasjon drevet av fossilt eller fornybart drivstoff?*

<https://rektoratet.khio.no/2021/12/06/motivasjon-drevet-av-fossilt-eller-fornybart-drivstoff/>

Helstad, K. & Øiestad P. A. (2019). *Læreren som regissør*. Oslo: Cappelen Damm

Kilvær, N. S. & Sunde, M. J. (Programleder). (2021-nåtid). På helsa løs -

Bedragersyndromet. (Audio podcast episode). I Bedre studentliv. Studentsamskipnaden SiO.

<https://podcasts.apple.com/no/podcast/p%C3%A5-helsa-l%C3%B8s-bedragersyndromet/id1170302200?i=1000522664804>

Kneppe, L. H. (2021). *Sykt flink*. Oslo: Cappelen Damm

Kvam, M. (2022, 10.mars). *Bedragersyndromet*. Norsk helseinformatikk.

<https://nhi.no/psykisk-helse/psykisk-egenpleie/bedragersyndromet/>

Letrud, K. H. A. (1994). *Hvorledes opplever voksne med prestasjonsangst sin egen*

lærings situasjon? (SRV-rapport; nr. 2). Oslo: Statens ressurs - og voksenopplærings senter

Lyngsnes, K. & Rismark M. (2015). *Didaktisk arbeid* (3.utg.). Oslo: Gyldendal

Motivator publishing. (2021). *Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better.* Amazon.

<https://www.amazon.com/Ever-Tried-Failed-Matter-Again/dp/B097BN4DM9>

Skaalvik, E & Skaalvik, S (2021). *Skolen som læringsarena - selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Solhaug, K. E. (2021). *Hva er motivasjon, hva påvirker en elevs motivasjon og hvordan kan du som lærer i teater bidra til å tilrettelegge for et gunstig læringsmiljø når det gjelder å stimulere god kvalitetsmotivasjon?* (Semesteroppgave i pedagogikk). Kunsthøgskolen i Oslo

Studenter spør, SiO Helse. (2021, 16.mai). Lider du av bedragersyndromet?

<https://www.studenterspor.no/studiemestring/lider-du-av-bedragersyndromet/4669a>

Sundstrøm, K. (2020, 27.november). *George Herbert Mead om selvet og «den generaliserte andre»*. Nasjonal digital læringsarena.

<https://ndla.no/nb/subject:1:c621fe47-6d28-4ecd-95cb-ad641382d8f4/topic:2:194386/topic:2:194387/resource:1:188100>

Svartdal, F. (2020, 15.juni). Attribusjon. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/attribusjon>

Sælør, K. T., Klevan, T., Sundet, R. (2021). *Ensretting, standardisering og kunnskapsbasert praksis - autoetnografisk som motstand?* *Utdanningsforskning*.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/ensretting-standardisering-og-kunnskapsbasert-praksis--autoetnografi-som-motstand/>

Utdanningsdirektoratet. (2021) *Kjerneelementer i Teaterproduksjon (DRA02-02)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/dra02-02/om-faget/kjerneelementer>

Woolfolk, A. (2010). *Pedagogisk psykologi* (4.utgave). (Opprinnelig utgitt 2004). Bergen: Fagbokforlaget

Wærsted, E. H. (2015). Om å sitte ved bordet: meld deg på banen og kjør på med gassen i bønn. I Jenssen, D. (Red). *Dyade: Jobbe, nave eller gråte? Personlig veivalg i en forvirret tid.* (4/15, s. 21-28). Oslo: United Press

Øiestad, G. (2011). *Selvfølelse hos barn og unge.* Oslo: Gyldendal