

Ta ordet - før du forlater universitetet!

Et forebyggende kurs for studenter ved Universitetet i Oslo

Kjernen i taleangst er frykten for å bli negativt vurdert av andre, skamfølelse over tanken på å ha dummet seg ut og tristhet over forspilte muligheter. Ta ordet-kurset handler om å tåle andres blikk på seg selv og om å frigjøre seg fra egen selvusikkerhet.

TEKST

Rigmor Mogård

PUBLISERT 1. juli 2005

ABSTRACT:

Speak up - before leaving university! Help for students with Public Speaking Phobia
Public Speaking Phobia (PSP) can disrupt students' studies. The real reasons related to poor academic performance are often concealed behind other seemingly understandable factors such as lack of motivation or adjustment, structural aspects of university life etc. Since 1994, The Student Health Services at The University of Oslo has arranged courses for students with PSP. The courses are based on an eclectic theoretical foundation, drawing on approaches from cognitive/behavioural psychology, stress management, group theory, and psychodrama. The courses helps participants to manage their own overwhelming anxiety while at the same time coping with exposure to public attention. It encourages participants to confront and deal with increasingly demanding public exposure thereby helping them to overcome their own fear of public speaking.

Et detaljert kursprogram finnes i rapporten «TA ORDET. En metode for å hjelpe studenter med angst for å snakke i grupper» (Mogård, 2000). Rapporten fås kjøpt ved henvendelse til Studenthelsetjenesten: psyk@sio.no eller tlf 22 85 31 81. Kursopplegget ble utviklet i nært samarbeid med spesialpsykolog Ingrid E. Magnussen.

Ta ordet-kurset ble utviklet ved Helsetjenesten ved Universitetet i Oslo fra midten av 90-tallet. Målgruppen er studenter med angst for å snakke i grupper, taleangst. Utdannelse ved et universitet forutsetter muntlig aktivitet hos studentene. Deltakerne på kurset er studenter med krav til seg selv om at de skal være aktive i grupper, og med

liten tro på at de er i stand til å innfri disse kravene. Aktiv deltakelse i vanlige undervisningssituasjoner er derfor vanskelig for dem. Noen har tidligere fått psykologisk behandling for angst- eller depressive lidelser. For dem er kurset en mulighet for praktisk mestringstrening som de som regel ikke har fått utført i terapiene, og som de heller ikke får i studiene på grunn av passivitet i grupper. Ta ordet-kurset har derfor relevans både i behandlingsøyemed og som forebyggende tiltak.

En epidemiologisk studie av psykisk helse i Oslos befolkning viser at 13.7 % en eller annen gang i livet vil ha sosial angstlidelse (Kringlen, Torgersen & Cramer, 2001). I alt 8 % hadde hatt sosial angst i løpet av siste 12 måneder. I en tilsvarende studie (National Comorbidity Survey) av en amerikansk befolkning (Kessel, Stein & Berglund, 1998), skilles det mellom frykt for å snakke offentlig og andre, mer interaksjonspregete typer sosial angst. Sosial angst ble definert ut fra seks kategorier for frykt, hvorav taleangst var en. En tredjedel av de som hadde sosial angst hadde taleangst som eneste symptom. Livstidsprevalensen for taleangst var 26.9 %, og 10 % av utvalget hadde hatt taleangst siste 12 måneder. Det var mindre komorbiditet i denne gruppen enn i gruppen med de øvrige angstplagene, og symptomet var det som debuterte tidligst. Taleangst var ikke knyttet til inntekt, og hadde heller ikke noen klar sammenheng med utdannelsesnivå.

Disse funnene er ikke overraskende, sett fra et klinisk ståsted. Mange forteller at de har hatt sosial angst i flere faser av livet. Ungdomstiden er trolig den mest sårbare fasen, der mange har hatt de kroppslige og affektive reaksjoner som er så typiske for kursdeltakerne. Noen har beskrevet seg som trygge og selvsikre som barn. Etter en hendelse i ungdomsskolen der de opplevde å dumme seg ut foran klassen, ble de tause og trakk seg unna liknende situasjoner. Noen har blitt utsatt for hersketeknikker (Ås, 1981), der særlig latterliggjørelsen brente seg fast i minnet.

Taleangst kan også ses i et demokratisk perspektiv. Fagområdet retorikk springer historisk ut av behovet for trening for menn i å utøve overtalelsesferdigheter i datidens demokratiske forsamlinger (Andersen, 2000). Nåtidens studenter – og fremtidige akademikere – forventes å kunne redegjøre muntlig for sitt fagområde. Mangel på selvtillit kan føre til et demokratiproblem i vårt samfunn: Et taust mindretall tar ikke ordet og deltar ikke på like vilkår med andre, mer taleføre medborgere. De benytter ikke sin talefrihet, et grunnleggende element i ethvert demokratisk samfunn (Lindén, 1999).

Trekk ved studiesituasjonen som fremmer taleangst

Å lære er en toveis prosess: Studenten skal bearbeide og omformulere undervisningsstoffet både verbalt og skriftlig. Bare unntaksvis kan man gjennomføre studier uten muntlig eksamen. Samtidig kan mange studenter gjennomføre studier hvor det forekommer liten direkte kontakt med medstudenter eller lærere. Høsten 2003 ble Kvalitetsreformen innført ved universiteter og høyskoler. Den skal innebære både større egenaktivitet og tettere oppfølging av studentene. Studenter med taleangst vil bli mer eksponert i en slik studieordning.

Helsetjenesten ved UiO har i mange år registrert at en del av studentene er redde for å snakke i grupper. De bruker mye tid og krefter på å grue seg til situasjoner der det

forventes at de skal gi muntlige presentasjoner, og de gruer seg for å delta i diskusjoner eller situasjoner der de kan bli stilt spørsmål eller lignende. Noen gir opp og slutter å studere. Mange blir unnvikende i forhold til de vanskelige situasjonene og får ikke vist hva de kan. De blir «de tause studentene». Hos noen er taleangsten et symptom på alvorligere psykisk forstyrrelse.

De fleste sliter med problemet uten at det merkes av andre. For dem det gjelder, fører det til en kostnad i form av mindre energi og overskuddsfølelse. På 70-tallet skrev den tyske professoren Wolf Wagner ved Freie Universität i Berlin en bok han kalte «Angst og bløff på universitetet» (Wagner, 1977). Han fremstiller universitetsmiljøer slik: Det gjelder å ikke miste ansikt eller avsløre svakheter når man er på et universitet. Svakheter kan gå ut over karrieren, derfor – lat som du er på høyden, ikke vis at du er redd. Han mener dette er en type bløff, eller forstillelse, som er gjennomgående i universitetssystemet. Som all «late-som-atferd» fører den ikke til ekte trygghet, men bidrar til at angsten holdes skjult uten sjanse for å bli korrigert. I det akademiske miljøet kan individuell sårbarhet hos studenter i form av perfeksjonisme og systemets krav til høye prestasjoner trekke i samme retning.

Norske universiteter på 90-tallet er kanskje mer oppmyket enn tyske for 25 år siden. Men fortsatt er ikke «speech», som det undervises i på amerikanske colleger, eller klassisk retorikkundervisning å finne, verken på de «rene» akademiske eller på de profesjonsrettete studiene. Ett unntak er et relativt nytt tilbud på det Historisk-filosofiske fakultet (se Andersen, 2000). Enkelte studentorganisasjoner og kommersielle firmaer utenfor universitetet har tilbudt studenter kurs for å bøte på mangelen. Oftest benevnes de «kurs i taleteknikk», «effektiv kommunikasjon», eller «kast-deg-frampå»-kurs. Men universitetet har så langt ikke imøtekommet behovet for opplæring i muntlig formidling, slik de i noen grad gjør med skriftlig formidling ved skrivekurs. I «Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen» (1996) står det i kapitlet om norskfaget at elevene skal «få røynsle i å ta ordet og slik oppdage at dei meistrar denne utfordringa» (s. 123). Mange av deltakerne på Ta ordet-kursene hadde fått lite trening i å legge fram muntlig stoff foran grupper på skolen, til tross for at de hadde vært skoleflinke. Psykologer i PP-tjenesten får mange henvisningene av jenter med angst for å snakke i klassen (Berntsen, personlig meddelelse, mai 2003).

Taleangst er vel kjent fra yrkeslivet og fra vanlig sosial omgang. Mange tilsynelatende trygge og velfungerende mennesker kan ha betydelig angst når de skal snakke foran et publikum. Skuespilleres og musikers sceneskrekk er eksempler på dette.

Som nevnt tidligere er taleangst en form for sosial angst, der frykten for å bli negativt vurdert av andre utgjør kjernen. Taleangst kan ha flere fremtredelsesformer: Prestasjonsangst; selvsikkerhet, angst for oppmerksomhet, sosial tilbakeholdenhet og sjenanse. Den kan forekomme samtidig med ulike psykiske lidelser, som andre fobier, generell angst, panikkelidelse og depresjon. Opprettholdende faktorer er blant annet manglende trening, manglende korrigerende erfaringer, et misforhold mellom selvevaluering og andres evaluering av en selv, og katastrofepregete tanker om hva

selvavsløring vil kunne føre til. Tilknyttete følelser er frykt for å dumme seg ut, skam over tanken på å ha dummet seg ut, og tristhet over forspilte muligheter.

Kognitiv terapi ved sosial angst

Sentralt i kognitiv teori om angstforstyrrelser er at individet overestimerer fare og underestimerer egen evne til å mestre en situasjon (Beck, Emery & Greenberg, 1985). Det legges vekt på at sentret for forstyrrelsen er i det kognitive, ikke i det affektive systemet, og at individets tankemønstre skaper onde sirkler som bekrefter den negative tenkemåten. Tankemønstrene er automatiserte og lett aktiverbare. Ved sosial angst er det angsten for å bli negativt vurdert av andre som står i fokus. Det er individets tolkning av andres reaksjoner og tanker som fryktes, mer enn de affektive og kroppslige utslag av angsten. Følgende tankerekke er typisk for en person med sosial angst, og gjenkjennbar fra møter med mange studenter med taleangst: «Hvis jeg viser angsten min, blir jeg ikke tatt på alvor» (antakelse). «Jeg bør helst si så lite som mulig for ikke å vise at jeg har angst» (konklusjon). «Si minst mulig; prøv å se avslappet ut» (selvinstruksjon) (Wells, 2003, s. 4, min oversettelse). Et slikt tankemønster opprettholder en grunnleggende forestilling om fare og manglende evne til å mestre en farefylt sosial situasjon.

Innen nyere kognitiv terapi poengteres viktigheten av å rette oppmerksomhet mot de mer eller mindre skjulte trygghetsstrategier individet kan benytte seg av for å avledes fra angsten, men som uintendert opprettholder den. Trygghetsstrategier kan være vanemønstre etablert over lang tid, og krever grundig kartlegging. Eksempelvis kan en mann med sosial angst, som sier lite eller unngår øyekontakt for ikke å virke dum, være vanskelig å føre en samtale med. Han blir derfor ofte utelatt fra alminnelig sosialt småsnakk, og kan dermed komme til å tolke dette som en bekreftelse på at han virkelig er dum og håpløs. Andre trygghetsstrategier kan være å drikke vann; sette seg ved utgangen i en forsamling; si seg fort enig med andre, unngå å gi uttrykk for egne meninger og si lite om seg selv; planlegge i detalj hva en skal si og øve mentalt på setninger; la være å bruke hendene når andre ser på, eller holde kopp eller glass med begge hender, for ikke å avsløre skjelving; ha hånd eller hår foran ansiktet for å tildekke rødming; ha på flere lag med klær for å skjule svetting (Berge & Repål, 2004, s. 119).

I kognitiv terapi er det sentralt å styrke klienters ferdigheter til å identifisere og endre slike selvdestruktive onde sirkler som fører til angst. Endring kan oppnås ved å utfordre angsten og i en trygg og innsiktsfull kontekst utprøve nye ferdigheter. Ta ordet-kurset inneholder elementer fra kognitiv terapi som bidrar til den tilsiktete mestring av taleangsten i situasjoner der studenten skal være muntlig aktiv.

Andre sider ved studenters taleangst er prestasjonsangst, angst for oppmerksomhet og skamfølelse. Men først skal vi møte to typiske kursdeltakere (eksemplene er konstruerte).

Camilla, 22 år, er fra Oslo. Hun trives dårlig på studiet, får lite ut av forelesningene, og synes pensum er vanskelig, til tross for at hun leser mye.

Overgangen til universitetet var stor for henne. Det hjalp henne litt at hun hadde venner fra videregående på samme fakultet. Hun har deltatt på kollokvier alle semestrene. Taleangsten begynte på videregående. Hun gruer seg veldig for å snakke til en forsamling, og har lett for å tenke at det hun skal si, ikke er bra nok. Hun får angst av å få alles oppmerksomhet rettet mot seg, får pusteproblemer, hjertebank og kaldsvetter. Hun er blitt vant til å unngå slike utfordringer, og har derfor lite trening. På studiet hennes oppfordres studentene til stor grad av egenaktivitet.

Mari, 28 år, er innflytter, og er snart ferdig med jusstudiet. Hun har gjort det faglig svært bra på eksamener, særlig de skriftlige. Hun tror det ventes av henne at hun skal søke høystatusjobber innen jussen, helst som advokat. Mari har stressrelaterte symptomer som gjør at hun i blant må ta medisiner. Hun har god selvtillit i mange situasjoner, men til tross for det og at hun ytre sett mestrer livet sitt bra, har hun alltid hatt mye angst i situasjoner der hun føler hun må presentere. Hun er redd for ikke å være flink nok og for å miste kontrollen over seg selv og hvordan hun framtrer.

Prestasjonsangst

De fleste av kursdeltakerne forteller at det er de formelle presentasjonssituasjonene på studiet som er mest angstfremkallende. De ønsker å presentere sine oppgaver for lærere og medstudenter så perfekt som mulig, men er redd for ikke å holde mål. Å ikke holde mål kan oppleves som katastrofalt for studenten. Det høye aspirasjonsnivået gjør at «tabbekvoten» blir minimal. Lite skal til før man avslører tilkortkommenhet. Å lykkes blir et enten/eller-fenomen med liten plass til nyanser.

Prestasjonsangst kan henge sammen med det Atkinson (1978) har kalt prestasjonsmotivet. Stilt overfor en oppgave, kan det oppstå en emosjonell konflikt mellom behovet for å lykkes og behovet for å unngå å mislykkes. Tendensen til å søke å lykkes hos det suksessorienterte individet er i følge Atkinson produkt av tre underliggende fenomener:

- et grunnleggende mestringsmotiv
- en forventning om å lykkes
- positiv vurdering av å lykkes

Andre domineres av frykt for å mislykkes. Atkinson (1978) hevder at deres tendens til å unngå å mislykkes, er forbundet med tre faktorer:

- et grunnleggende motiv for å unngå å mislykkes
- en forventning om å mislykkes
- en negativ verdi ved å mislykkes

En person dominert av tendensen til å unngå å mislykkes, vil ha lett for å oppleve spenninger i forkant som negative, og derved utvikle prestasjonsangst. Også

egenskaper ved oppgaven kan ha betydning for hvordan personen forholder seg til oppgaven, hvilke læringsstrategier som benyttes, og hvordan resultatet av utførelsen bedømmes. En beskyttelsesmåte som noen velger, er å sette seg urealistisk høye mål; ingen klandres for ikke å klare en svært vanskelig oppgave («oppgaven var altfor vanskelig for et grunnfag»). Personen kan foreta en tilpasningsmanøver for å skjerme seg mot nederlagsfølelse ved ikke å anstrenge seg («jeg gjorde det ikke bra, men prøvde ikke heller; jeg forberedte meg altfor lite, for sent»).

Angsten for å mislykkes kan også føre til at studenten:

- legger mye arbeid i oppgaven, men risikerer at forventningspresset øker senere
- velger en lett oppgave, som sikrer at en lykkes, men suksessen veier lite fordi den er lettkjøpt
- unngår oppgaven helt

Studenter som bruker slike strategier kan både prestere godt og ha god studieteknikk, men likevel oppleve prestasjonsangst.

**«Skam eksisterer i en relasjon;
Man ser seg selv med andres
blikk, en slags dobbel
selviakttakelse»**

Sett utenfra behøver ikke redselen stå i forhold til oppgavens vanskelighetsgrad. Det er lett å tenke seg at fremførelse av en krevende rolle i et skuespill, eller å gå opp til en krevende muntlig eksamen, kan gi angst. Vanskeligere er det å identifisere den skjulte taleangsten, fordi å skulle holde et innlegg av en eller annen art er *utenkelig* for den det gjelder. *Mangel på korrigerende erfaringer* preger mennesker som har denne type angst. De har opplevd at angsten «tok over» i prestasjonssituasjoner, og regner med at den vil gjenta seg i lignende situasjoner senere. De har fått «angst for angsten», og unnviker å utfordre den. Studenten får dermed ikke erfart at angsten ikke alltid behøver å komme, eller bli like sterk som ventet, og heller ikke at hun/han selv kunne ha greid å bevare kontrollen.

Tausheten, unngåelse av diskusjoner, dialoger eller utvekslinger med andre studenter, er den mest åpenbare konsekvensen av studentenes taleangst. Lærere kan gjenkjenne dem som de verbalt passive studentene, som ikke kommenterer eller spør på forelesningene, som unnviker oppgaver på seminarene, og som ikke tilbyr seg å legge fram en tekst eller et annet arbeid på kollokviet. Mindre synlig er konsekvensene for studentens oppfatning av seg selv: Dårlig selvfølelse, negativ selvkritikk, følelse av å mangle kontroll, av å være dum, feig eller komme til kort.

Angst for oppmerksomhet

«Hugs at heile publikum ser deg!

Merk deg, eg sa ikkje – høyrer!»

Maria Callas til elev i «Master Class».

Ta ordet-kursene har vist at taleangst er minst like mye angst for å bli *sett* som for å bli *hørt*. Å snakke i grupper innebærer eksponering for andres øyne, dermed også for andres bedømmelse. Ved å utsette seg for andres blikk risikerer en å avsløre kroppslige uttrykk eller tegn en ikke ønsker å vise frem.

Ungdom er i en fase av livet der en sårbar selvfølelse gjør dem utsatt for å føle seg krenket. Krenkelsene kan oppstå ved at ungdommen ved sin egen atferd ufrivillig røper det de frykter skal oppfattes som usikkerhet, skamfølelse, flauhet eller utilstrekkelighet. Følelsen av å mangle kontroll over kroppslige uttrykk som rødming, skjelving eller svetting, gjør at fornemmelsen av forestående katastrofe blir tydelig. Angst for å dumme seg ut, og fortvilelse over selv små «feil», kamufleres ved å søke å fremtre rolig og avbalansert. Å bli mislikt, oversett eller betraktet som ikke likeverdig av andre er andre typer krenkelser som baseres på hva en tror andre tenker om en selv.

Studentene forteller om erfaringer med «å dumme seg ut» en eller flere ganger som viktige grunner til taleangstproblemet. De har opplevd å bli kritisert eller ledd av. Kritikken kan ha blitt formidlet direkte, eller eksistere bare i egne fantasier. Når studenten befinner seg i en gruppe, kan hun eller han oppleve gruppen som en fiende som vil gjøre en usikker, ødelegge for en og skade den sårbare selvfølelsen. De psykologiske mekanismene som ligger bak denne reaksjonstype er av proaktiv karakter: Ubevisst tillegger man sine omgivelser intensjoner som har kilde i en selv.

Skamfølelse

Både i dagens ungdomskultur og i universitetskulturen (Wagner, 1977) er det mye som signaliserer at det er viktig *å vise seg følelsesmessig uberørt*. Studentene snakker om å være «kul», som kommer av det engelske ord for «kjølig». Når hjertet dunker, munnen er tørr og huden kjennes blussende, frykter en at dette oppfattes som tydelige signaler om at man ikke er «kul».

Mange studenter med taleangst har skamfølelse knyttet til angsten. De skammer seg over at de er redde og svake, ikke «kule». Svetten, den fine skjelvingen som kommer i ansente muskler eller i stemmen, kan være avslørende. Skammen er med andre ord knyttet til noe de er eller ikke har kontroll over. Kroppen avslører det en prøver å skjule.

Raknes (1945) knytter skamfølelsen til «den rådande autoritære oppsedinga». Barn skal tidlig lære seg å skamme seg over sine naturlige behov og impulser. Mangel på skam var regnet som et «voksterlyte» i hans tid. I vår tid er det mer ambivalente holdninger til skam og det motsatte, skamløsheten.

Å vise at man skammer seg, kan være skambelagt. Skårderud (1998) kaller det «skammens onde fenomenologi», og den patologiske skam «en ansiktets og synets sykdom» (s.135). Dette fordi skam eksisterer i en relasjon: Man ser seg selv med andres blikk, en slags dobbel selviakttakelse. Våre kurs handler nettopp om å lære å tåle andres blikk på seg selv.

Kulturpsykologer kaller skam for «kulturens internaliserte uttrykk for forakt» (Leira, 2003). «Å dumme seg ut» kan oversettes til «å bli utsatt for andres forakt». Andres latter eller blikk kan tolkes som uttrykk for forakt. Mange av de historier vi har hørt fra studentene på våre kurs, har handlet om hvordan de ble ledd ut av medelever – eller læreren – da de engang på ungdomsskolen leste feil i en tekst. Unnvikelsesmønsteret begynte da.

Klinisk inntrykk er at skam kan bidra til utvikling av personlighetstrekk som

- unnvikende personlighetstype, blyg og smålåten
- kompensatorisk som idealistisk og fullkommenhetssøkende person, perfeksjonistisk, opptatt av å være vellykket, men uten å erkjenne eller huske det skammens grunnlag en bærer med seg
- angstpreget, depressiv, med lite selvtillit

Hos våre kursdeltakere har vi sett alle disse fenomenene komme til uttrykk, som et personlighetsmessig grunnlag for taleangsten.

Kursopplegget

Ta ordet-kurset er ment å forskyve oppmerksomheten fra prestasjonene og over på mestring av angsten som prestasjonen vekker. Metoden er en forenklet, gruppebasert versjon av eksponeringstrening (Berge & Repål, 2004), og har også hentet inspirasjon fra Studenthälsan ved Universitetet i Uppsala (Lindén, 1993). Kurset går over åtte ganger, hver gang ca. 2 1/2 time med pause.

Kurset har seks hovedelementer:

- Etablere god gruppesammensetning og gruppedynamikk
- Pulsrunde
- Kroppslig og mental oppvarming før eksponeringen
- Eksponering til den angstutløsende situasjonen
- Tilbakemeldinger
- Egenrapportering

Etablere god gruppesammensetning og gruppedynamikk

De fleste som melder seg på kurset, er egnet som deltakere. Heterogen gruppesammensetning med hensyn til kjønn, alder, fag og studienivå har vist seg gunstig (om utvelgelsen til kurset, se senere). Fra gruppeteori og forskning på virksomme faktorer i gruppeterapi (Burlingame, Fuhrman & Johnson, 2002), vet vi at måten en gruppe ledes på er av avgjørende betydning for den gruppeatmosfære som utvikles. Vi legger vekt på å holde en fast struktur ved at elementer ved programmet blir gjentatt, at åpningen for endringer er liten, og at alle skal komme til orde mange ganger i løpet av timene. Vi holder en vennlig og omsorgsfull tone. En del av punktene i programmet er ukonvensjonelle, særlig de psykodramainspirerte øvelsene som kan

ligne leker studentene kjenner fra før. Mange av de kroppslige oppvarmingsøvelsene blir utført kollektivt eller i takt.

Plakatene med tekstene *Gruppen støtter deg* og *Det er lov å dumme seg ut* er sentrale grupperegler med innflytelse på gruppeatmosfæren. De henger på veggen som en slags huskelapper underveis i kurset, og betegner en annen type gruppekultur enn studentene er vant til fra undervisningen på universitetet. Vi forklarer den paradoksale hensikten med dem: Jo mer de tør eller kjenner seg i stand til å dumme seg ut, og ikke prøver å late som de ikke gjør det, jo mer økes sjansen for at de mestrer angsten.

Første kursgang beskrives opplegget for deltakerne. De oppfordres til en «moralsk taushetsplikt» om de andre kursdeltakerne, men de oppfordres også til å fortelle om kurset til andre studenter. De opplyses om at kursprogrammet har økende vanskelighetsgrad, men det konkrete programmet får de ikke kjennskap til ut over oppgavene de får fra gang til gang. Grunnen er at kurset skal innebære en del overraskelsesmomenter som de skal lære å mestre.

Pulsrunden

Det legges vekt på at alle deltakerne må si noe, få ordet, hver kursgang. Gjennom mange «runder» underveis sikres at alle får snakket flere ganger. I begynnelsen av hvert møte består runden av deltakernes rapport om hvordan de har hatt det siste uken. De må fortelle om hva de tenkte etter forrige gang, om de har hatt muligheter til å øve seg på å ta ordet, og om det er noe de vil trene på i løpet av dagens møte. Runden kalles «puls» fordi den handler om å ta situasjonen på pulsen, som bokstavelig talt stiger mens de må vente på sin tur til å snakke. I seg selv er dette en angsteksponering, fordi deltakerne pleier å grue seg mye til situasjoner som denne. Når de først har fått anledning til å snakke, pleier angsten å avta.

Forberedelsene

Foran hver fremlegging har vi lagt inn en oppvarmingsøvelse. Hensikten med den er å lære studentene å betrakte «fremlegging med angst» som en prestasjon som krever to typer forberedelser: Lage og øve på innhold, og kroppslig og mental oppvarming.

For at øvelsene skal ligne mest mulig på de situasjoner de gruer seg for, får kursdeltakerne hver gang en oppgave å forberede et kort innlegg til neste kursgang. Innholdet skal de velge selv, men rammen ble gitt, både type oppgave og antallet minutter innlegget skal vare. De skal også selv bestemme hvordan de vil presentere oppgaven, f.eks. lese, fortelle, bruke lysark eller tavle.

Oppvarming - kroppslig og mental

Angst og spenning «sitter i kroppen». Muskler spennes, pusten går overfladisk, hudens farge og fuktighet forandres, og magen er urolig. Oppmerksomheten sentreres mot ubehaget og tar energi vekk fra tankeaktiviteten. Konsentrasjonen svekkes. Noen oppvarmingsøvelser er valgt for å tydeliggjøre og forsterke angsten. En slik oppgave er når gruppedeltakerne etter tur skal stå foran gruppen et halvt minutt uten å si noe, og

veksle på å tenke at nå blir de sett på, og nå ser de selv på sine tilskuere. Denne øvelsen mestres godt og blir vurdert som en angstvekkende, men nyttig eksponeringserfaring. Andre øvelser er valgt for å henlede oppmerksomheten på trekk ved situasjonen deltakerne har reflektert lite over, og som kan ha betydning for mestringsfølelsen. Noen av øvelsene kan brukes som forberedelse til innlegg også andre steder enn på kurset.

Oppvarmingsøvelsene kan gjøres parvis, gruppevis eller individuelt. Vi benytter øvelser som involverer store deler av kroppen: bøyinger, tøyninger og kontakt med gulvet (via tramping), og som fortrinnsvis ikke ligner på de vanligste trygghetsstrategiene ved angst. De parvise øvelsene innebærer også kontakteksponering, til blikk eller direkte på kroppen. De styrkende og positivt selvhevdende elementene er mest fremtredende og gir følelse av mestring eller «overvinnelse». Et eksempel er følgende øvelse, som utføres parvis: Den ene skal snakke uavbrutt om et eller annet tema, mens den andre skal forsøke å avlede og avbryte talestrømmen.

Den mentale oppvarmingen handler om å forberede den forestående fremleggingen ved å danne indre forestillingsbilder til hjelp for å bevare ro, styrke og konsentrasjon. Vi benytter en variant av en progressiv avspenningsmetode til å hensette deltakerne i en behagelig avslappet tilstand, og ber dem så lage sine forestillingsbilder etter instruksjon.

Her er et eksempel: Deltakerne bes om å sette seg i en god stilling, med støtte under føtter, lår, sete og rygg. De kan, om de vil, lukke øynene eller se ned. Lederen går gjennom kroppens store muskelgrupper, ber deltakerne spenne seg i det aktuelle området, holde spenningen litt, slippe den og slippe pusten til. Så sier vi:

Forestill deg at du nå går inn i et kjent landskap, der du har vært tidligere. Du legger merke til lyset, ser detaljer langs veien, og kjenner kanskje vind imot huden. Du aner en duft som du gjenkjenner tidligere, og som vekker minner. Du hører lyder, kanskje vinden i trær eller gress, eller bare en svak sus. Kanskje hører du fugler, nært eller fjernt, eller andre lyder som hører hjemme i det landskapet du nå er i. Tenk deg så at du møter en person du kjenner til, en du ser opp til eller stoler på, og som du vet kan gi deg et godt råd når du skal holde et innlegg. Du ser vedkommende komme mot deg. Hun eller han stopper opp ved siden av deg, og gir deg det rådet du trenger. Du takker for rådet. Dere skilles igjen, og du går videre mens du tenker på rådet du fikk.

Etter en stund bes deltakerne om å komme tilbake til rommet her, oppfordres til å strekke litt forsiktig på kroppen. De bes om å reise seg opp, gå rundt i rommet *som den personen de møtte, og gå på samme måte*. De skal hilse på dem de møter på runden, og presentere seg som denne personen. Deretter skal hver etter tur gå til talerstolen, presentere seg for hele gruppen som den «nye» personen, og gjenta i plenum det rådet de fikk.

Denne øvelsen sentrerer oppmerksomheten om behagelige, styrkende elementer. Bruken av sanseinntrykkene flytter oppmerksomheten fra mer situasjonsnære

kroppsfornevelser, som spenning og uro, til fantasireisens muligheter for andre opplevelser, som godt kan være gjenkallelser av opplevelser deltakerne har hatt tidligere samme sted de forestiller seg. En jente beskrev levende hvordan hun gikk ned på et svaberg der bølgene brøt nedenfor, og hvordan hun kjente vinden og sjødrevet piske mot ansiktshuden. Det var som om hun da tok et brytertak med naturen, og det fikk henne til å kjenne seg sterk.

Hvem pleier studentene å møte på denne fantasireisen? Siden de fleste kursdeltakerne er jenter, er det vårt inntrykk at de oftest møter en mannlig person som betyr noe for dem: sin far, kjæresten eller andre menn. Med få unntak har vi aldri hørt noen få råd av sin mor. Kvinnelige politikere, en professor eller en venninne kan de ha hjelp av. Det samme mønstret viser de mannlige deltakerne – de velger heller aldri moren som rådgiver. Det rådet som oftest går igjen er «vær deg selv».

Eksposering til den angstutløsende situasjonen

Hver kursgang skal studentene legge fram en forberedt oppgave i form av en muntlig presentasjon. Oppgavene blir vanskeligere for hver gang, og varierer fra en matoppskrift til et faglig innlegg. De har fått velge om de vil bruke hjelpemidler. De tvinges til å ta litt tid foran gruppen og kjenne etter om de vil sitte eller stå foran sitt publikum, om avstanden til tilhørerne er grei, eller om de vil at de skal grupperes på en annen måte. Dette er uvant for de fleste, men er ment å styrke oppmerksomheten på ytre faktorer som kan spille en rolle for om de kjenner seg komfortable i situasjonen. Viktigst er at de øves opp til å ta kontrollen selv, og gjøre situasjonen best mulig for seg selv.

«Kontrasten mellom *det synlige* og *det opplevde* blir tydelig»

Positive tilbakemeldinger

Mennesker utvikler sine ferdigheter best i en vennlig og støttende atmosfære, særlig hvis de samtidig strever med å mestre angst og dårlig selvtillit. I våre kurs har vi valgt å trene studentene i å gi positive tilbakemeldinger til den som har holdt et innlegg. De skal øve seg i å observere og beskrive hva de ser vedkommende gjør, med kroppen, med blikket, med stemmen, og legge merke til den virkning det har på dem selv, og hva de synes om fremførelsen. De oppmuntres til å vise begeistring, og ikke legge bånd på sine umiddelbare positive reaksjoner. De konkrete tilbakemeldingene er vanligvis realistiske og nøkterne, og oppfattes som troverdige. Dette formidles til kursdeltakerne, både verbalt og gjennom å være modell for hvordan man kan beskrive det man ser og gi tilbakemeldinger. Fordi hver deltaker veksler mellom å være aktør og observatør, blir deltakeren hjulpet til å rette oppmerksomheten mot det som går bra, og til å legge mindre vekt på det som en selv ikke er så fornøyd med, og som kanskje heller ikke merkes av andre.

Men ros er en vanskelig form, fordi den i høyere grad enn mer nøytrale utsagn krever en kongruent kommunikasjon: Man må mene det man sier. Hvis ikke, avslører man lett

gjennom kroppsspråk eller tonefall den manglende ektheten. Noen av kursdeltakerne synes det er vanskelig å gi ros, og sier heller ting som «det var helt greit», eller «du virket overhodet ikke nervøs». Istedenfor å beskrive det de ser som virket bra, trekker de fram så å si det de ikke ser, noe de betrakter som uønsket. Det er også vanskelig å ta imot ros. Det er en erfaring også andre har gjort (se Lyngstad, 1996, s. 114). Mange med prestasjonsangst har lært seg å forvente dårlig resultat av det de gjør. De synes å ha vansker med å akseptere selv den mest kongruente form for ros.

Ihlen, Ihlen og Koss (1997) skriver at å rose noen betyr å rette oppmerksomheten mot deler av et fenomen, og å utelukke andre sider ved det samme fenomenet. Men det er vanskelig fordi man ofte er oppdratt til å fremheve Det Sanne framfor Det Rosverdige. Trolig er det særlig vanskelig innen en akademisk kultur, der kritikk og selvstendig tenkning er sentrale verdier innenfor en kunnskaps- og forskningsbasert undervisning. Studentene skal lære denne formen, og oppfatter ofte de mest kritiske medstudentene som de modigste og flinkeste. Særlig på de store fagene er mangelen på tilbakemeldinger mer påtakelig enn både positive eller negative reaksjoner. Ved få tilbakemeldinger vil utsagn som «dette kan gjøres bedre», få altfor stor betydning. I lange perioder kan eksamen bli den eneste form for reaksjon de får på sine prestasjoner. Slik blir studentene sulteforet på positive former for faglig anerkjennelse og bekreftelse.

Egenrapportering

Fremføringen av den forberedte oppgaven står sentralt i kursprogrammet. Etter gjennomføringen må studenten bli sittende foran publikum under tilbakemeldingene, uten å kommentere dem. Etterpå skal hun eller han gi sine egne kommentarer og eventuelt komme med spørsmål til tilbakemeldingene. Det blir ofte gjort et poeng av de kommentarer studenten ventet, men ikke fikk: «Så dere ikke hvordan jeg rødmet?» «Skalv jeg veldig på hendene?» Kontrasten mellom *det synlige* og *det opplevde* blir tydelig med denne måten. På dette punktet skjer det en avgjørende endring i kursdeltakernes måte å tenke på om hva det er de viser andre. De oppdager at de faktisk har mye større kontroll over situasjonen enn de hadde trodd før. Rollebyttet når de er observatører til andres fremlegginger, forsterker den nye oppdagelsen.

Angstskalaen er en metaforisk beskrivelse av angstopplevelsen slik den kan plasseres på en skala mellom 1 og 10. Vi bruker den under kurset, og den beskrives som en subjektiv opplevelse der «1 = fullstendig ro», og «10 = den verste angstopplevelsen du kan tenke deg». Etter hver fremlegging blir studenten spurt hvor på angstskalaen hun/han befant seg under innlegget. Vanligste svar er et nivå på angstskalaen som beskriver mer angst enn det inntrykk tilhørerne har fått og gitt tilbakemelding om. Ofte gir studenten selv uttrykk for en blanding av vantro og lettelse over at problemet ikke er så synlig som hun/han hadde trodd. Til sammen bidrar egenrapporteringen og tilbakemeldingene til at studenten dreier oppmerksomheten bort fra seg selv og mer over til innholdet i det hun/han vil formidle.

Praktisk gjennomføring av kurset

Timingene av Ta ordet-kurset har vist seg viktig for å sikre stabilt oppmøte. Hvis slutten av kurset kommer for nær eksamen, øker det sjansen for at studenten uteblir før kurset er ferdig, slik at utbyttet blir mindre. Kurset blir derfor lagt til midten av semesteret. Som regel har det vært to kursledere, gjerne med psykologstudenter i hovedpraksis som co-ledere.

Annonsering og påmelding

Kurset annonseres via de vanlige kanaler for studentinformasjon: Universitas, egne brosjyrer om Studentsamskipnadens gruppetilbud, oppslag spredt på fakultetene og velferdsbygningene, informasjonsark til utdeling, og via Studentsamskipnadens nettsider. I tillegg har studieveilederne fått egne brev med informasjon om kurstilbudet. I annonsene beskrives Ta ordet-kurset som et ledd i det forebyggende arbeidet ved Helsetjenesten. Mange har fått vite om kurset fra tidligere deltakere. Reklameeffekten av slike positive budskap kan ha betydning for etterspørselen.

Studentene melder seg på kurset ved å fylle ut og levere et påmeldingsskjema til vår ekspedisjon. Etter påmeldingsfristen foretas utvelgelse, og de som tilbys plass, får skriftlig svar. Avslagene sendes også skriftlig. Erfaring har vist at selv motiverte studenter kan få vansker med å benytte tilbudet, f.eks. på grunn av kollisjoner med forelesninger. Derfor bes de om å bekrefte at de tar imot plassen, med kort svarfrist. Ved avslag gis tilbudet til en på reservelisten.

Utvelgelse

Kurset har en fast struktur og egner seg for de fleste studenter. Uttakskriteriene er mindre strenge enn i gruppeterapier. Siden også forebyggende arbeid skal journalføres i henhold til helsepersonell-loven, blir deltakerne registrert i journalsystemet til Helsetjenesten. De diagnostiseres med Z-diagnose (ICD-10). Til de første kursene foregikk uttaket ved personlig intervju. Det ble for tidkrevende, og inntaksprosedyren ble endret.

Påmelding skjer ved at de fyller ut skjema med personlige opplysninger og besvarer spørsmål om problemets omfang, varighet og innhold. Av besvarelsene har det fremgått at fobisk og sosial angst, og lettere depressive tilstander forekommer ofte hos studenter med taleangst. De med åpenbare store problemer blir ikke tatt med som kursdeltakere, men får brev med forslag om å søke ordinær behandling ved Helsetjenesten.

Erfaringer har vist at noen ikke er egnede kursdeltakere ut fra følgende kriterier:

- store tilleggspolproblemer (psykisk, sosialt, medisinsk)
- store funksjonshemninger i tale/hørsel
- fremmedspråklige med dårlige norskferdigheter
- alvorlige mobbe-erfaringer

Den sistnevnte kategorien studenter kan ha så store vansker med å få tillit til gruppen at vi ikke anbefaler at de tas med på kurset. For øvrig har vi kunnet ta inn studenter med

svært forskjellige erfaringer og bakgrunn. Når vi har mulighet til det, tilstreber vi at alle skulle finne en «make» i gruppen, f.eks. minst en i samme aldersgruppe, minst en av samme kjønn (gjelder mennene). På den måten minsker vi risikoen for at en som representerte et mindretall, uteble.

Det har alltid vært tilstrekkelig med søkere til kurset. Vi har alltid måttet avslå søknader fra egnete studenter fordi søknadsmengden har vært for stor.

Avslutning

Kursopplegget har som nevnt overraskelsesmomenter, i og med at programmet bekjentgjøres fra gang til gang. Siste kursgang får deltakerne som oppgave å holde tale til gruppen, eller til en person de kjenner. For eksempel har mange benyttet sjansen til å holde tale til sin far som ledd i forberedelsen til eksempelvis hans 50-årsdag. Men mange har også laget tale til gruppen, med beskrivelse av hva de har fått ut av å delta på kurset, og med takk for støtten og hjelpen de har fått.

I programmet er det også innarbeidet en symbolsk avslutning, *tidslinjen*. Den gir rom for at gruppen samler seg om assosiasjoner omkring prosessen, og at hver deltaker velger et symboliseringsobjekt som forteller noe om hva hun eller han vil fremheve fra kurset. Objektet velges blant gjenstandene i rommet.

Lederne rydder plass tvers over rommet til en linje som representerer kurset fra begynnelse til slutt. Ingrid (leder) henter en bunke penner, legger dem løst ved startpunktet, sier:

«Dette er gruppen slik den så ut for meg i starten – litt forskjellige, men alle med muligheter til å uttrykke seg.» Henter så en potteplante med blomster: «Slik ser jeg dere nå, strålende med tydelige farger og konturer, i blomst!»

Kari legger armbåndsuret sitt ved andre kursgang: «Den viser hvor sent tiden gikk de første gangene, fordi jeg grudde meg.» Setter skoene ved avslutningen: «Nå er jeg klar til å gå ut på egen hånd!»

Truls: «Jeg tegner en krusedull på dette arket, som viser at jeg var redd for at de andre kursdeltakerne ville være noen raringer». Henter et bilde med vakkert naturmotiv, legger det ved siden av arket: «Jeg oppdaget straks at dere var jo vanlige studenter, helt normale!»

Evaluering

Etter at kursprogrammet er avsluttet og de har fått utlevert diplom fra kurset, fyller deltakerne ut et skjema med vurderinger av kursets form og innhold (for evalueringsskjemaene, se Mogård, 2000). Et halvt år senere får de tilsendt en kortere variant av samme skjema som de bes om å returnere i frankerte konvolutter. Over 80 % av studentene (n = 164) rapporterte om bedret mestring under muntlig fremlegging umiddelbart etter kursets avslutning. De var blitt mer verbalt aktive i studiets undervisningssituasjoner. Opplevelsen av å ha brutt «lydmuren» ble fremhevet. Kurset

ga dem en sterkere trygghet på at de i større grad enn før turte hvis de tok sjansen på å utfordre taleangsten. Den eneste gjennomgående kritiske kommentaren var at kurset var for kort. Ved evaluering ett halvt år senere svarte 74 % at de fortsatt var aktive i lignende situasjoner på studiet (n = 80). For de som besvarte evalueringen synes mestringen å ha holdt seg.

Andre anvendelsesområder

Med tilpasninger vil denne metoden kunne være egnet for andre grupper enn studenter. Det har vært avholdt opplæringskurs for andre medarbeidere på Universitetet og Studentsamskipnaden. Dette kurset ble også tilbudt grupper av psykologer. Kursopplegget har vært utprøvd på ungdomsskoleelever av psykologer i PP-tjenesten, og egner seg for ungdommer med selvhevdelsesproblemer i skolen (Therese Fredriksen, personlig meddelelse, mars 1998). Det samme gjelder innenfor psykisk helsevern. Forutsatt at kursdeltakerne kan fungere i grupper og har en viss angsttoleranse, kan metoden egne seg som supplement i klinisk praksis. Kursopplegget har mye felles med kognitive gruppeterapier (Berge & Repål, 2004; Free, 1999), som er godt egnet både ved depresjons- og angsttilstander. Etterspørsel etter et kurstilbud av denne art fra medarbeidere i kunnskaps- og servicebedrifter tyder på at det er behov for denne type selvutviklingskurs i regi av arbeidsgivere og fagforeninger. Sosionomer ved Studentsamskipnaden i Oslo tilbyr nå et videreutviklet kurs for tidligere kursdeltakere, der det legges større vekt på presentasjonsteknikk og videoopptak av fremleggingen.

Rigmor Mogård

Studenthelsetjenesten

Psykiatrisk/psykologisk seksjon

Pb. 94 Blindern

0314 Oslo

Teksten sto på trykk første gang i Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 42, nummer 7, 2005, side 603-610

TEKST

Rigmor Mogård

+ **Vis referanser**

Referanser

Andersen, Ø. (2000). Retorikk. Oslo: Universitetsforlaget.

Atkinson, J. W. (1978). The mainsprings of achievement-oriented activity. I J. W. Atkinson & J. O. Raynor (Eds.), Personality, motivation and achievement. New York: John Wiley & Sons.

Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (1985). Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective. New York: Basic Books.

- Berge, T., & Repål, A. (2004). Den indre samtalen. Kognitiv terapi i praksis. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Burlingame, G. M., Fuhriman, A. & Johnson, J. E. (2002). Cohesion in group psychotherapy. I J. C. Norcross (Ed.), Psychotherapy relationships that work: Therapist contributions and responsiveness to patients (ss. 71-87). New York: Oxford University Press.
- Free, M. L. (1999). Kognitiv terapi i grupper. Chichester: John Wiley & Sons.
- Ihlen, B. M., Ihlen, H., & Koss, J. O. (1997). Effekt. Falske smil og ekte ørefiker. Oslo: Cappelen.
- Johannesson, K. (2003). Ta ordet. 10 øvelser i praktisk retorikk. Oslo: Aschehoug.
- Kessel, R., Stein, M., & Berglund, P. (1998). Social phobia subtypes in the National Comorbidity Study. American Journal of Psychiatry, 155, 613-619.
- Kringlen, E., Torgersen, S., & Cramer, V. (2001). A Norwegian psychiatric epidemiological study. American Journal of Psychiatry, 158, 1091-1098.
- Leira, H. K. (2003). Det gode nærvær. Oslo: Fagbokforlaget.
- Lindén, M. (1999). Om talängslan och demokrati. Særtrykk fra: Blücker, A. & Vikström, S. (Red.), Samtal och tal i universitetsmiljön. Uppsala universitet: Enhet för utveckling og utvärdering.
- Lindén, M., Norström, M., & Nyblom, K. (2000). Våga tala. Om studenter med talängslan och Studenthälsans yttrandetreningskurser. Rapport fra Studenthälsan i Uppsala.
- Lyngstad, H. (1996). Prestasjonsangst hos musikkstudenter. Hovedoppgave i musikkpedagogikk Norges Musikkhøgskole, Oslo
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. (1996). Oslo: Det kongelige kirke-, undervisnings- og forskningsdepartement.
- Mogård, R. (2000). TA ORDET. En metode for å hjelpe studenter med angst for å snakke i grupper. Rapport fra SiO, Helsetjenesten ved Universitetet i Oslo.
- Raknes, O. (1945/1991). Om skam. I A. Faleide, R. Grønseth, & E. Grønseth (Red.), Karakteranalytisk vegetoterapi. Oslo: Spartacus Forlag.
- Skårderud, F. (1998). Uro. Oslo: Aschehoug.
- Wagner, W. (1977). Angst og bluff på universitetet. København: Tiderne skifter.
- Wells, A. (2003). Cognitive therapy of anxiety disorders. A practice manual and conceptual guide. Chichester: John Wiley & Sons.
- Ås, B. (1981). Kvinner i alle land - håndbok i frigjøring. Oslo: Aschehoug.