

Mestring av prestasjons- og eksamensangst Forståelse og behandlingsmetoder

Svært mange personer sliter med prestasjons- og eksamensangst. Gjennom systematisk eksponering, trening på positive affirmasjoner og selvhypnose kan man få kontroll over angstproblemene.

TEKST

Bjørn Wormnes

Helge Hauge

Ingrid Dundas

Stein Erik Wormnes

PUBLISERT 1. juni 2006

ABSTRACT:

Coping with performance anxiety: A theoretical presentation and implications for treatment
This article describes a treatment model based on cognitive theory and hypnosis. The model was developed to assist clients suffering from performance anxiety. Treatment attempts to reduce negative thinking and expectancies, while addressing problems related to learned helplessness and loss of hope. Clients are taught the difference between focusing upon separate elements making up an activity, and desired outcome. Repetitive practicing together with simultaneous focus upon a selected goal is considered essential for success. The importance of concentrating on performance goals rather than outcome goals seems crucial, and this distinction must always be maintained. It is through understanding and thoroughly integrating this distinction, that clients achieve a fully automotive response.

Eksamensangst kan få en intensitet og styrke som hindrer personens evne til å fremstille seg til eksamen. Bare tanken på at eksamen nærmer seg, kan gi angsten et omfang som påvirker hele dagliglivet. Angst og frykt, som biologisk kan forberede individet på å yte ekstra innsats gjennom kamp eller flukt, kommer helt ut av proporsjoner (Bernstein, Clarke-Stewart, Roy & Wickens, 1997). I stedet for å bli en automatisk autonom energitilførsel og kraft utløses det en sterk ubehagsfølelse og uro som fører til unnvikelsesatferd. Negative automatiske tanker (Beck, 1973), lært hjelpeløshet (Seligman, 1975), håpløshet (Frank, 1973) og negative forventninger (Wormnes & Manger, 2005) aktiveres. Angsten blir den perseptuelle hovedfiguren. Den blir en distraksjonsfaktor som reduserer individets evne til å fastholde oppmerksomheten på å utføre de innøvde ferdighetene og kompetansen som skal testes ved eksamen.

«Metoden er å motvirke angstopplevelsen gjennom trening i å fastholde opplevelser som assosieres til kompetanse og mestring og som beforder indre ro»

Det er beregnet at 25 % av alle amerikanske skoleelever lider under reduserte skoleprestasjoner på grunn av angst. Denne forskningen viser at kvinner har høyere testangst enn menn (Chapell et al., 2005). Hele 15 % av amerikanske collegestudenter opplever høy testangst (Register, Beckham, May & Gustafson, 1991), og 10–30 % av alle studenter opplever skolerelatert angst som er sterk nok til å påvirke prestasjonene (Kiselica, Baker, Thomas & Reedy, 1994). Det er beregnet at 7,2 millioner amerikanere sluttet utdannelsen for tidlig på grunn av psykiske lidelser; den største gruppen på grunn av en angstlidelse (Kessler, Foster, Saunders & Stang, 1995). I Norge hevder Kaspersen (2000) at 50 % av alle musikkstudenter har alvorlige angst og prestasjonsproblemer, og dette bekreftes fra Norges Musikkhøyskole (Paulsen, 2004). Sjefpsykolog Tor Lagerløv i Studentsamskipnadens helsetjeneste i Oslo hevder at 7,6 % av studentene som tok kontakt med helsetjenesten i 1999/2000, oppgav eksamensangst som hovedårsak (Dagbladet 15. mai 2000). At studenter sliter med angstproblemer, bekreftes av psykolog Ronald Grini. Han hevder at 25 % av studentene har til dels alvorlige plager med eksamensnerver (Dagbladet 11. mai 2005). En studie av psykisk helse i Oslos befolkning viser at 13,7 % en eller annen gang i livet vil ha en sosial angstlidelse (Kringlen, Torgersen, & Cramer, 2001). En tredjedel av de som hadde sosial angst, hadde taleangst. I en undersøkelse ved et amerikansk universitet ble det vist at 10 % hadde hatt taleangst siste 12 måneder (Kessler, Stein & Berglund, 1998, ref. i Mogård, 2005). Eksamens- og prestasjonsangst er altså et omfattende problem som mange trenger hjelp til å håndtere på en bedre måte.

Problemstillingen i denne artikkelen er hvordan individet kan lære seg ferdigheter som motvirker angst og reduserer innflytelsen av distraksjonsfaktorene som ubevisst og automatisk reduserer den enkeltes kompetanse. Vi vil fremheve betydningen av styring av oppmerksomheten. Den enkelte trenger konkret og nødvendig erfaring med å styre oppmerksomheten. Eksponeringstrening (Berge & Repål, 2004) er ofte den avgjørende behandlingsmetoden. I artikkelen diskuterer vi hvordan det å lære metoder for angstreduksjon, styring av oppmerksomhet og punktuering av positive affirmasjoner kan frembringes og nyttes hos studentene.

Oppmerksomhet og konsentrasjon

Når oppmerksomheten rundt en oppgave blir delt, vil dette automatisk hindre kvaliteten i utførelsen (Moran, 2004). Det å måtte rette oppmerksomheten mot flere områder samtidig medfører at hver enkelt oppgave får mindre energi og oppmerksomhetsstyrke. Funksjoner og tanker som forløser og hindrer ferdighetene, får

oppmerksomhet samtidig. Selvinstruksjoner er vesentlig for prestasjoner og prestasjonsnivå (Beck, 1976; Ellis, 1962). Negative eller forvirrende selvinstruksjoner vil gi negativ effekt (Meichenbaum, 1985). Den negative påvirkning dette vil ha på individets følelse av selveffektivitet, det vil si tiltro til egne mestringsevner («self-efficacy») (Bandura, 1977), vil gi redusert ferdighetsnivå under utføringen (Wormnes & Manger, 2005). Når individer lykkes, vil det på den annen side automatisk forsterke eller belønne opplevd selveffektivitet (Bandura, 1997). Over tid skaper dette en realistisk følelse av selvtillit som bedrer ferdighetsnivået. Høy selvtillit bedrer prestasjonene. Urealistisk høy selvtillit, et personlighetstrekk som karakteriserer personer med en narsistisk personlighetsforstyrrelse, vil derimot ikke bedre prestasjonene (Baumeister, Campbel, Kreuger, & Vohs, 2003; Covington, 1992).

Høy kompetanse og et velutviklet ferdighetsnivå karakteriseres av automatisering av ferdighetene (Moran, 2004). Automatiseringen innbefatter høy konsentrasjon om oppgaven, bedre og raskere utføring, sammen med økt evne til å motstå distraksjoner, og opplevelsen av «flyt» (Csikszentmihaly, 1975). Konsentrasjonen om oppgaven kan bli så høy at samtidig pågående påvirkning og aktivitet dissosieres. Dette betyr at aktiviteten vil være ute av bevisstheten og oppmerksomheten (Hilgard, 1977). Personene kan oppleve dette som å ha amnesi for utførelsene. Utøvere som har satt verdensrekorder, forteller ofte om at de ikke kan huske hva de gjorde. De husker at de startet og avsluttet, men ikke hva som skjedde da de utførte topp-prestasjonen (Uneståhl, 1990).

Automatiske tanker og selvverbalisering

Negative selvinstruksjoner som hindrer automatiseringen, kan få store negative konsekvenser for utførelsen (Wormnes & Manger, 2005). Selvobservasjon og analyse av egne prestasjoner under selve utførelsen reduserer ferdighetsnivået betraktelig (Reason & Mycielska, 1982; Vallacher, 1993). Dette kan måles på idrettsarenaen gjennom resultatendringer. I idrettspsykologi kalles dette «paralyse ved analyse» (Weinberg & Gould, 1995). Det forklarer prosessene som gir opplevelsen av jernteppe under eksamen. Paradokset er at jo mer overlært ferdighetene er, desto større blir den negative innvirkningen på ferdigheten når oppmerksomheten rettes mot de gale delene av en oppgave (Eysenck & Keane, 1990; Vallacher, 1993). Våre ferdigheter hemmes hvis vi samtidig tenker på hvordan vi best skal utføre oppgaven og evaluere ferdighetsnivået (Ekeland, 1999; Norman, 1982).

Erfaringer fra arbeid med personer som har høyt automatiserte ferdigheter, som hos profesjonelle musikere eller toppidrettsutøvere, kan belyse betydningen av uheldig selvverbalisering. Et eksempel er effekten av å anvende instruksjoner der vi bruker ordet ikke. «Nå må du *ikke* gjenta det samme feilanslaget.» Resultatet er vanligvis at musikeren øker feilanslagene, med fare for å gi en innøvningseffekt som senere kan bli vanskelig å endre (Asknes & Wormnes, 1996). Innholdet i selvverbaliseringen påvirker utførelsene, og er derfor viktig å kartlegge (Berge & Repål, 2004). Negativ

selvverbalisering påvirker ferdighetene i negativ retning, og negative responsforventninger blir selvoppfyllende profetier (Kirsch, 1999).

Affekter, hukommelse og læring

Tilkobling av sterke affekter på hendelser gjør læringen mer effektiv og hukommelsen sterkere (McNally, 2003). Jo sterkere affekt av positiv eller negativ karakter knyttet til hendelsen, desto vanskeligere er det å holde opplevelsen borte fra oppmerksomheten. I motsetning til påstander innenfor tidlig psykoanalytisk teori, hvor forsvarsmekanismen fortrenkning skulle verne personen fra erindring av den uheldige hendelsen, viser nyere forskning den omvendte effekten. Emosjonelt stress øker nøyaktigheten i hukommelsen for sentrale deler av den stressfulle situasjonen. «Når en hendelse får oppmerksomhet, vil ikke stress ødelegge hukommelsen, men styrke den.» (McNally, 2003, s. 62, vår oversettelse). En forklaring er at emosjonelle stimuli aktiverer amygdala, som i sin tur øker eksplisitt hukommelse av opplevelsen gjennom å påvirke aktivitet i den nærliggende hjernedelen hippokampus. Hippokampus er nødvendig for å konsolidere opplevelsene og overføre opplevelsen til langtidshukommelsen (Cahill, 2000). Derfor vil aktivering i amygdala øke hukommelsen for emosjonelt aktiverte opplevelser (McNally, 2003).

Disse erfaringene tilsier at emosjoner knyttet til mestringsopplevelser påvirker hvor godt de huskes. Gjentakelser av opplevelsen i tankene vil skape kognitive skjemaer og automatiske tankemønstre (Beck, 1973). Negative opplevelser hindrer utføring av ferdighetene både gjennom negativ kognisjon og oppmerksomhetsbinding. Hukommelsesbilder knyttet til sterke affekter krever oppmerksomhet og virker distraherende. Personen vil i stor grad huske ubehaget i tidligere negative eksamensopplevelser. Tilstedeværelsen i nye eksamenssituasjoner utløser skjemaer som repeterer negative selvinstruksjoner, minner om tidligere nederlag, påvirker forventningsprosessen og skaper negative selvoppfyllende profetier (Wormnes & Manger, 2005). Det vil være nærliggende å søke å unngå ubehaget. Noen prøver å unngå alle situasjoner som minner dem på nederlagene.

Det er viktig å finne metoder som kan endre denne onde sirkelen. Eksponering for den fryktede situasjonen, uten unnvikende atferd, er den sentrale behandlingsmetoden. Utvikling og inntrening av deloppgaver som personen vet at han eller hun kan mestre, blir viktige. Jo bedre den enkelte har innøvd hva en skal gjøre i den utfordrende situasjonen, jo sikrere og lettere kan atferden hentes frem når dette kreves. Høyere grad av automatisering og overlæring av den ønskede atferden gir den gradvis forrang fremfor andre samtidige påvirkninger og responskrav. Slik trening vil gjøre det lettere å skille viktig fra uviktig informasjon. Når vi vet hva vi skal gjøre og se etter, gjør dette oss sikrere. Det kjente som gir mening, vil raskere kunne fremheves og forbli figuren i vårt perseptuelle felt. Distraksjonsfaktorene vil forbli bakgrunn og få mindre oppmerksomhet (Rubin, 1915). Kunnskap letter persepsjon. Øving øker automatisering som bedrer ferdighetsnivået. På den annen side vil distraksjoner som får oppmerksomhet ved utførelsen av oppgaver på et høyt ferdighetsnivå, hindre de

overlærte automatiserte ferdighetenes effektivitet. Eksempler på slike distraksjoner er uhensiktsmessige oppmerksomhetskrav, negative selvinstruksjoner og oppmerksomhetskonflikter. Regresjonseffekter mot individets gjennomsnittsferdigheter kan under slike omstendigheter utløse dramatiske prestasjonsreduksjoner. Dette forklarer hvorfor noen personer med høyt ferdighetsnivå fungerer svært dårlig under høyt press som eksamen eller andre situasjoner som krever resultater.

Hos personer med eksamensangst vil vanligvis angsten, ubehaget og håpløsheten være det forventede, kjente og meningsbærende. Det blir figuren i det perseptuelle feltet. Ubehaget, uroen og de negative automatiske tankene fyller oppmerksomheten. Mestringsopplevelsene vil bli bakgrunnsfaktorene som skyves ut av bevisstheten. I noen tilfeller kan dette få en alvorlighetsgrad som resulterer i tankestopp og «jerneteppe». I mestringsarbeidet blir det derfor viktig å kunne endre det negative perspektivet og persepsjonen. Metoden er å motvirke angstopplevelsen gjennom trening i å fastholde opplevelser som assosieres til kompetanse og mestring, og som beforder indre ro.

Dissosiering

Betoningen av funksjonelle assosiasjoner som kompetanse- og mestringsopplevelser til fortrenkning av angstvekkende assosiasjoner kalles dissosiering innenfor hypnoselitteraturen (Hilgard, 1991). Ved å holde oppmerksomheten på et fikseringspunkt vil vi kunne bli ubevisst andre samtidige påvirkninger. Dette kan for eksempel brukes ved smertereduserende behandling ved hypnose (Hilgard, 1978). Kognitive funksjoner som trusselvurdering og meningsforståelse påvirker angst- og smerteopplevelsen (Knardahl, 1998). Prinsippene i behandlingen vil være like. Evnen til dissosiering endrer trusselvurderingen og dermed ubehaget og vil påvirke angst og smerte på liknende måte. Som ved smerte vil registrering av angst få en intensitet som fanger oppmerksomheten, og derfor lett fremstå som figur i vår opplevelse (Rainville & Price, 2004). Fokus på en engasjerende positiv indre opplevelse på den annen side medfører at angsten og smerten kan dissosieres. Den reduseres og blir noen ganger fullstendig borte.

For smerte kan dette også forstås og forklares innenfor en psykofysiologisk forståelsesramme. Port-teorien, fremsatt av Melzack og Wall i 1965, hevder at impulsene i nervesystemet (nocisepsjone) reduseres automatisk gjennom kognisjon og bruk av forestillingsbilder. Nocisepsjonen eller gjennomstrømmingen av impulser i ryggmargen kan møte et port-system som lukkes eller åpnes avhengig av våre kognitive vurderinger. Trusselopplevelsen er avgjørende for opplevelsen av smerte ved at den åpner porten. Nyere forskning bekrefter at kognitive funksjoner både øker og reduserer nocisepsjonen (Bushnell, Villemure & Duncan, 2004). Psykiske forhold influerer på fysiologiske reaksjoner både for angst og smerte, om enn på forskjellig måte.

Behandlingsteknikkene som frembringer dissosiering, vil imidlertid være analoge ved behandling av angst og smerte, og vil være avgjørende for å lykkes i behandlingen.

Kroppen reagerer i samsvar med de indre bildene vi skaper (Ashen, 1993). Behagelige indre bilder vil frembringe avspenning og gi gode kroppslige opplevelser, mens skremmende bilder vil gi uro og ubehag. Opplevelsene vil derfor fremstå i samsvar med våre indre bilder og tanker. Bekymringstanker vil sette kroppen i en bekymringstilstand. Innlært bekymring og hukommelse om hvor negativt det kan være å gå opp til eksamen vil frembringe tilstanden. Bekymringene blir lett bekreftet i virkeligheten, fordi individet er satt i beredskap. Han eller hun vil senere lettere oppdage og registrere alle signaler som kan bekrefte realiteten i bekymringene. Dette kalles også selektiv persepsjon eller innstilthet (Bernstein, Clarke-Steward, Roy & Wickens, 1997).

Omformuleringer og trening i positiv reformulering

Teorien om «ovenfra og ned»-persepsjon (Bernstein, Clarke-Steward, Roy & Wickens, 1997), beskriver hvor mye lettere det er å fange opp og gi mening til stimuli vi forventer vil komme. Tidligere erfaring påvirker hva vi senere vil oppfatte. Posthypnotiske signaler kan brukes til å danne en forventning om hva som kommer til å hende. Det blir skapt en perseptuell innstilthet. Denne prosessen kan brukes i arbeidet med eksamensangst. Beskrivelser og innøving av positive arbeidsoppgaver eller fremgangsmåter som kan brukes i eksamenssituasjonen, gir den enkelte erfaring med mestring. Dette gir ikke bare direkte effekt ved at personen er bedre forberedt, men også en indirekte effekt gjennom påvirkning av personens forventning. Ved å lære individene hypnose og selvhypnose, der vi gir posthypnotiske signaler (selektiv oppmerksomhet og persepsjon) og omformulerer mening fra negativt til positivt, vil vi kunne påvirke og endre den enkeltes opplevelse i en gitt situasjon. Situasjoner som ubearbeidet utløser negative tanker, hjelpeløshet og håpløshet, kan påvirkes og omformes. Gjennom trening i aktiv reformulering (Watzlawick, Weakland & Fisch, 1974), kan det negative endres til å oppleves positivt, styrkende og selvbekreftende. Mange soldater under Vietnamkrigen som opplevde store påkjenninger under fangenskap, utviklet ikke PTSD. De tolket tvert om de ekstremt negative erfaringene og opplevelsene i krigen og fangenskapet som bevis på hvor sterke de var (McNally, 2003). Erfaringene og ubehaget ble tegn på egen styrke.

Fysiologiske reaksjoner kan gi ulike meninger hos individet avhengig av konteksten. For eksempel kan overdrevent inntak av kaffe gi reaksjoner som vanligvis forbindes med sterk angst. Symptomer som uro, skjelving og økt hjerterefrekvens får en annen mening når de kalles «kaffedoping». Doping henspiller på sannsynligheten for økte prestasjoner, mens angst gir antagelser om forverring, nederlag og håpløshet. I og med at angst både har kognitive og fysiologiske aspekter, blir det viktig å finne anvendbare begreper på det opplevde ubehaget angsten representerer. Forståelsesmåter som kan gi hentydninger til at tilstanden er et forstadium for senere prestasjonsbedring, styrker opplevd selveffektivitet («self-efficacy») når de bekreftes (Bandura, 1995). Opprettholdelsen av begrepet angst medfører forventninger om negative konsekvenser. I behandling blir det avgjørende elementet om vi kan få klienten til å benytte og tro på

den positive fortolkningen av de fysiologiske endringene. Disse fortolkningene er like «sanne» som mer negative fortolkninger av samme tilstand.

«Det kan være en god idé å gjenta for seg selv og huske omstendighetene forbundet med tidligere suksesser og mestring»

Konteksten som bestemmer den opplevde mening, vil være et spørsmål om punktuering. Punktuering forutsetter en observatør som bestemmer seg for hvilken del i en sammenheng de skal vektlegge. Ny vektlegging av elementer i en sammenheng, ny punktuering, endrer meningen. Vitsen om hvordan laboratorierotten oppfatter «Skinnerekspérimentet» den deltar i, kan belyse forskjellene ved endret punktuering: «Jeg har trent mannen til å gi meg mat hver gang jeg trykker på hendelen.» Den nye punktueringen gir en helt annen mening enn at rotten reagerer med en betinget respons (Watzlawick, 1976). Det er hevdet at den eneste meningsgivende konteksten som kan gi behandlingseffekt, er den som er punktuert av klienten (Ekeland, 1999; Hubble, Duncan & Miller, 1999).

Nytten av selvhypnose

I det prestasjonsøkende utviklingsarbeidet er det viktig å holde oppmerksomheten på de positive, mulighetsskapende og utviklende tolkningsmulighetene og opplevelsene. Dette kan og må trenes opp. Senere vil det øke sjansene for positiv bekræftelse og forsterkning. Evnen til å holde oppmerksomheten rettet mot oppgaverelevante signaler er faktoren som i størst grad skiller idrettsutøvere med gode prestasjoner og høy suksess i konkurranser fra de som bare vil være gjennomsnittlig gode (Mahoney, 1989; Moran, 2004).

Hypnose kan både virke stressreducerende og gjennom posthypnotiske signaler befordre selektiv oppmerksomhet mot positive tolkningsmuligheter.

Persepsjonsendringene påvirker opplevelsene. Daglig trening av ferdighetene som skal mestres, gjør dem gradvis mer tilgjengelige og automatiske. Systematisk øving på funksjonene medfører at de kan oppnås raskere og med mindre anstrengelser. Gjentatte bekræftelser styrker den nødvendige selvtilliten, noe som i sin tur øker optimisme og pågangsmot. Økt tro på mestring og selveffektivitet bedrer reelt muligheten for senere mestring (Bandura, 1997). Schunk (1981) viste at studenters opplevde selveffektivitet påvirket ferdighetsinnlæringen både direkte og indirekte ved å høyne utholdenheten under arbeidet. Sammenfatninger av mange studier viser at mestringstro bedrer anstrengelsene og utholdenheten i arbeidet med akademiske oppgaver (Zimmerman, 1995). Behandlingsteknikken, ego-støttende suggesjoner i hypnose (Hartland 1971), bygger på stadige gjentagelser av og fokus på *positive affirmasjoner* av egne evner og muligheter. Derfor vil dette være et viktig element i mestringstreningen.

Vi har ofte ikke tilstrekkelig kontroll over hvilke instruksjoner og signaler som styrer våre prestasjoner. Når vi sier «Ta deg sammen» til oss selv idet vi kjenner angst og uro, hjelper dette ikke til å skape indre ro og bedre prestasjoner. Instruksjonen er for omfattende og generell. Den gir samtidig beskjed om å lukke for idéflyt og kreativitet. På den annen side kan det være en god idé å gjenta for seg selv og huske alle omstendighetene forbundet med tidligere suksesser og mestring. Mentalt retter dette oppmerksomheten mot positive fortolkninger av situasjonen, og det frembringer følelser som bidrar til nye gode prestasjoner. Kroppslige reaksjoner tolkes som mobilisering av energi for mestring av oppgaven. Den svenske olympiske mester på skøyter Thomas Gustavson brukte dagboken sin fra en spesielt vellykket konkurranse til å minne seg på hvordan det var å være i toppform. Den dagen de olympiske konkurransene gikk, leste han dagboken og memorerte tilstanden han hadde hatt den gangen tidligere. Gradvis kjente han igjen alle følelsene som minnet ham om å kunne yte maksimalt. Han vant en sølv- og en gullmedalje i Zarajevo 1984 og to gullmedaljer i Calgary 1988 (Uneståhl, 2001).

Oppmerksomheten mot prestasjonsmål eller mestringsmål

Det er uheldig for prestasjonsnivået å ha prestasjonsmål og være resultatopptatt fremfor å være prosess- og mestringsopptatt (Wormnes & Manger 2005). Ved *prestasjonsmål* blir vi for resultatopptatt. Oppmerksomheten rettes mot resultatene vi ønsker å oppnå, resultater som er utenfor individets kontroll. Vi vil gjerne oppnå en bestemt karakter til eksamen, vinne en konkurranse eller på annen måte oppnå et bedre resultat enn dem vi sammenligner oss med. Ved *mestringsmål* er vi prosessopptatt, dvs. konsentrert om arbeidet som må gjøres for å muliggjøre resultatene. Dette kalles innen toppidrett «å ha fokus på arbeidsoppgavene». Når vi fokuserer på arbeidsoppgaver vi har trent på, gir vi oss selv automatiske instruksjoner om hvilke konkrete steg som skal til for å mestre oppgaven. I tillegg til å gi instruksjon om hva vi skal gjøre for å prestere godt, gir mestringsinstruksjonen gode muligheter til å redusere prestasjonsangsten når den er for høy. For sterk oppmerksomhet mot det ønskede, kanskje uoppnåelige resultatet, eller et skremmende resultat, kan for mange være en stor distraksjonsfaktor. Oppmerksomheten rettes også mot forhold vi ikke har kontroll over. Prosessen som fører til de gode resultatene, kan vi i større grad ha kontroll med. Innholdet i oppgaven må konkretiseres og klargjøres slik at den raskt gjenkjennes, punktueres og utføres på vanlig måte. Selvkontroll gir økt sikkerhet, bedrer selvtilliten og styrker prestasjonene (Zimmerman, 1995).

«Personer med god evne til selvhypnose kan bruke denne evnen til å være opptatt av oppgaven til fortrengsel for betoningen av utfall»

Klarer en å fokusere på arbeidsoppgavene og glemme eller dissosiere utfallet mens prosessen pågår, vil oppgaven vanligvis bli mer overkommelig. Selvhypnose bygger på evnen til å rette oppmerksomheten på noe og dermed ignorere noe annet. Personer som skårer fire eller mer på en tolvpunktsskala ved de mest anvendte måleinstrumentene for hypnotiserbarhet, mener vi vil ha nytte av å lære seg selvhypnosemetoden. Fromm og Kahn (1990) brukte i sin grunnleggende undersøkelse en skåre på ni som utvalgskriterium. Dette mener vi er et for strengt kriterium. I situasjoner der oppmerksomheten mot arbeidsoppgavene lett utsettes for distraksjoner, og derfor krever fokus, konsentrasjon og indre ro, vil selvhypnose være særlig egnet. Ved krevende prestasjonsoppgaver vil vi kunne nyttiggjøre oss fordelene med selvhypnose.

Personer med god evne til selvhypnose kan bruke denne evnen til å være opptatt av oppgaven (mestringsfokus) til fortrenghet for betoningen av utfall (resultatfokus). Dessverre kan de samme evnene være et handikap, dersom personen under utførelsen kommer til å rette oppmerksomheten mot utfallet (prestasjonsfokus). Økt tro på egne muligheter kan noen ganger føre til at en begynner å tenke på hvilke resultater en håper å oppnå. Når situasjonen tilsier at en selv og andre forventer at en skal gjøre det stort, er det kort vei til å bli fanget av prestasjonsmålene. Redselen for å skuffe og et sterkt ønske om å lykkes er eksempler på situasjoner hvor prestasjonsfokus fanger oppmerksomheten, blir distraherende og begrenser kompetansen.

Erfaringene til en student som hadde spesielt gode evner til selvhypnose kan illustrere dette. Studenten skåret tolv på Harvard group scale for hypnotiserbarhet (Shor & Orne, 1962). Etter å ha fått opplæring i selvhypnose gjennomførte han eksamen med uventet ro og konsentrasjon. Til sin store forbauselse sto han og fikk en bra karakter.

Erfaringene gjorde ham optimistisk. Han bestemte seg for å gjenta det neste semesteret for å forbedre resultatet. Før eksamen opplevde han ny mestring og hadde en arbeidsevne og konsentrasjon som bekreftet ham. Troen på at han skulle få et godt resultat økte. Andre ga uttrykk for at de trodde denne eksamen skulle gå særlig bra. Alt dette førte til økt opptatthet av utfallet. På selve eksamen utløste en liten usikkerhet at han mistet fokus på arbeidsoppgaven (mestringsmålet). I stedet ble han opptatt av hvilke følger dette ville få på resultatet. Han oppdaget at han ikke husket et sentralt fagbegrep. Det ble umulig å komme på ordet, han følte seg hjelpeløs og mistet mestringsfokus. Resultat- og prestasjonsfokus fikk oppmerksomheten. Angsten og panikken tok ham, og han klarte ikke lenger å roe seg. Tilgjengeligheten til stoffet forsvant med det manglende mestringsfokus. Tegnene og signalene som skapte de gode assosiasjonene til stoffet og som kunne hjelpe ham til å løse oppgavene på en kreativ måte, var borte. Han fikk jernteppet og gikk fra eksamen. På veien ut fra eksamenslokalet kom han straks på ordet som hadde blokkert ham.

Oppmerksomhetsskiftet hos denne høyt hypnotiserte personen endret bevissthetstilstanden helt. Eksemplet viser hvor avgjørende det kan være å klare å holde mestringsfokus og konsentrasjon om arbeidsoppgaven for å prestere optimalt.

Å sette seg realistiske delmål og mestringsmål og bruke tid på å øve på disse, er viktig i bearbeidningen av eksamensangst og andre former for prestasjonsangst (Dundas, Hauge,

Wormnes & Wormnes, 2005). Mange vil slurve med innøvningen. Arbeidet kan tidvis oppleves både som kjedelig og unødvendig. Vår erfaring er at jo mer personen øver, desto bedre virkning har intervensjonen. De som øver mest, lykkes best. I eksamenssituasjonen vet de hva de skal gjøre, de vet av erfaring at de kan gjennomføre arbeidet. Atferden er tilstrekkelig automatisert til at den kan frembringes uten for store anstrengelser. Oppmerksomheten vil automatisk rettes mot det kjente, sikre og trygge i arbeidsprosessen. Assosiasjoner fra tidligere mestringserfaringer øker mulighetene for ny mestring. I sum styrker dette sikkerheten og konkretiserer mestringsprosessen som bedrer selvtilliten.

Affirmasjonstrening

Affirmasjoner kan benyttes i mental trening som hjelp til å øve inn de trinn som skal til for å mestre en oppgave (Helgesen, 2000; O'Hanlon, 1999; Vrethammar, 1998). Affirmasjoner er positivt formulerte mestringsutsagn som beskriver målene som studenten ønsker å oppnå. De retter fokus mot mestringsmål. De er formulert i presens som om målet allerede er nådd: «Jeg er fokusert og konsentrert i eksamenssituasjonen, og henter frem fra hukommelsen de kunnskapene jeg trenger.» Utsagnet forsterkes med et visuelt bilde av situasjonen, ikke sett utenfra, men ved å «gå inn i» setningen. Affirmasjonene er prosessorienterte og formulert i positive utsagn som «rolig og sterk», heller enn «ikke få panikk». De er knyttet til mestring og ikke til eksamensresultat. Slik underbygges og forsterkes konsentrasjonen om mestringsperspektivet heller enn prestasjons- og resultatperspektivet. Det vektlegges å unngå å sammenligne seg med andre, fordi dette øker spenningen og tar bort konsentrasjonen. I likhet med idrettsutøvere innøves å holde fokus på egen innsats underveis i prosessen.

Hos personer med eksamens- og prestasjonsangst vil hensikten med affirmasjonene være å ta oppmerksomheten bort fra negative og distraherende forestillinger. Bruken av affirmasjoner oppøves gjennom å tenke seg hensatt i de situasjonene der affirmasjonene skal brukes, for eksempel en eksamenssituasjon. Mange kjenner sterk angst når de går inn i og ser for seg situasjonen som affirmasjonen skal knyttes til. Men når de henter frem og gjentar affirmasjonen for seg selv, bekreftes mestringsfølelsen som reduserer angstnivået (in vitroeksponering). Affirmasjonene blir forhåndstrening på å punktuere en situasjon. Den nye innøvde punktueringen vil utløse opplevelsen av indre ro, trygghet og selvtillit i situasjonen.

Målet er å automatisere atferden og punktueringene slik at affirmasjonen inntreffer av seg selv i møtet med situasjonen affirmasjonen knytter seg til. Dette medvirker til at distraksjonsfaktorene som opprinnelig brakte personen ut av balanse, fortsetter å holde seg i bakgrunnen også når personen møter angstsituasjonen. Dermed skapes et nytt tanke- og atferdsrepertoar. Negativ selvverbalisering vil som nevnt kunne påvirke ferdighetene i negativ retning, og fungere som selvoppfyllende profetier (Kirsch, 1999). For studenter som har utviklet automatiske tankemønstre og kognitive skjemaer knyttet til ubehaget ved eksamenssituasjonen, vil hukommelsesbildet av eksamen utløse sterke affekter, fange oppmerksomheten og virke distraherende. En kvinnelig

student fortalte at tanken på eksamen fikk henne til å kaste opp hver morgen fra det var tre måneder igjen. Affirmasjonstreningen settes inn for bevisst å bearbeide innlærte kognitive skjemaer. Slik forhindres det at nye eksamenssituasjoner utløser skjemaer som automatisk repeterer de negative tankene, fører til negative selvoppfyllende profetier, skaper enda et nytt nederlag og reduserer selveffektivitet.

Affirmasjonene er personens negative selvinstruksjoner omsnudd og formulert som mål som personen ønsker og kan mestre. Personen tar utgangspunkt i en angstfremkallende situasjon og formulerer hvordan vedkommende ønsker å ha det i denne situasjonen. Denne positive redefineringen muliggjør endret atferd som når den gjentas vil kunne påvirke personens følelse av selveffektivitet. Dette skaper en positiv spiral. Gjentakelser over tid vil skape automatiske tankemønstre og nye kognitive skjemaer (Beck, 1973).

Den gode angsten

Mange med angst har ikke tenkt at den kan ha positive elementer. Skillet mellom den gode angsten og den negative angsten blir et viktig diskrimineringsarbeid (Moxnes, 2002). Merkelappen «den gode angsten» er et eksempel på en omformulering av mening som hjelper når den får sannhetsverdi. Ofte lider personer med angst mest under angsten for angsten. Tankene om de katastrofale uheldige konsekvensene av angsten kan bli ødeleggende. De tenker at all angst må bort for at de skal kunne prestere og konsentrere seg om arbeidet. Ved angsten for angsten vil uroen bare være forstyrrende og ubehagelig. Enhver liten antydning til angst og uro skremmer dem ytterligere og øker angstreaksjonen. Opplevelsen av å ha kontroll over angsten reduseres, og tankene på mulige katastrofer øker. Når angsten for angsten fører til trygghetssøkende strategier som for eksempel å unngå vanskene, vil dette gi negativ innvirkning på angsttilstanden fordi katastrofetankene delvis bekreftes (Berge & Repål, 2004). Gjennomføringen av de trygghetssøkende strategiene medfører at de skremmende forestillingene aldri blir endelig avkrefte. Tvert om forsterkes følsomheten på egne kroppsfornelemelser, noe som i sin tur fører til økt kroppslig aktivering. Oppmerksomheten rettes mot en selv og det en er redd for, ofte at det skal skje noe flaut eller pinlig. Distraksjonsstyrken øker når vi retter oppmerksomheten mot det flau og pinlige.

Informasjon om angstens positive virkninger er viktig for å hjelpe personen til økt mestring. En diskuterer erfaringer der personene selv har opplevd at angsten styrket prestasjonene. Ved gjentatt å bli minnet på slike erfaringer kan personene gradvis bli mer mottagelig for å tenke at de kan tåle å ha den gode angsten. Mange har hatt erfaringer med at de har vært på sitt beste nettopp når de også hadde sterk angst i forkant av prestasjonene. Idrettsutøvere kan bekrefte denne sammenhengen og den betydning gode ritualer og rutiner har for å bli minnet om tidligere mestring. Erfaringer med å mestre angsten vil over tid påminne dem om egen styrke. På denne måten kan vi arbeide frem en kontekst der begrepet «den gode angsten» får personlig mening og bestemmer opplevelsen.

Betydningen av øving og erfaring

Vi kan ikke ta angsten fra personer, men vi kan lære den enkelte til bedre å tåle angsten, uten å bruke krefter til å kjempe mot den. Slik dempes angsten. Egne erfaringer med å tåle angst kan bli avgjørende for egen mestring. Et av intervjuene i forskningsprosjektet om mestring av eksamensangst (Dundas et al., 2005) illustrerer dette: «Det første målet for eksamen var at jeg skulle møte opp. Det andre målet, og – ikke sant – når du når det første målet, da er det en liten seier der, ikke sant, det er stas å nå det første målet. Det andre målet er jo da å være der litt» (deltager 5, s. 15). Å tåle opplevelsen av å ha angst kan være et viktig arbeidsmål. Erfaringene øker opplevelsen av trygghet, sikkerhet og styrke. Store kunstnere og musikere vet at de må ha angst for å kunne yte optimalt. Likevel er lidelsene så ubehagelige at de til tross for bedre viten ønsker at de kunne være angsten foruten og oppleve seg avslappet og rolig før en konsert eller opptreden.

Et viktig element i arbeidet blir å lære individene angstmestringsmetoder. Gjennom å lære seg selvhypnose (Wormnes, 1998) og få affirmasjonstrening (Helgesen, 2000) vil den enkelte få bedre kjennskap til sin egen angstmestringsevne. De vil gjennom metodene få konkret kunnskap om hvordan angstfølelsen kan endres gjennom aktivt arbeid. Slik får de erfaring med at angsten kan påvirkes og selveffektiviteten øker. De vil ikke være så hjelpeløse overfor angsten som de mange ganger tidligere har erfart. Dette gjør dem mer optimistiske på at metodene kan brukes når det kreves. Noen begynner å eksperimentere med metoden i nye situasjoner hvor de uventet og tilfeldig kan oppleve angst, eller hvor de tidligere ikke har opplevd mestring. Positive erfaringer med angsttoleranse og mestring i forkant av eksamen gir positive mestringsforventninger og styrker troen på at det vil gå fint til eksamen.

Selv om selveffektivitet er regnet å være spesifikk og knyttet opp mot bestemte områder, ser vi at generaliseringserfaringer styrker effekten (Bandura, 1995). Å lykkes på flere områder vil ofte være en tilleggsfordel som den enkelte kan ta med seg i møtet med nye livsutfordringer. Innlæring av enkle tegn som gir angstreduksjon vil være særlig nyttig. Punktueringen endrer konteksten og meningsopplevelsen (Ekeland, 1999). En musiker som lett ble distraheret av angst under konserter, lærte å registrere hvordan berøringen av instrumentet utløste en indre ro, involvering i musikken og en musikalsk selvtillit. Mange års øving hadde tidligere befestet denne sammenhengen under trygge omstendigheter. Nå kunne dette brukes og være til hjelp med å holde konsentrasjonen oppe og til å glemme registrering av andre uvesentlige distraherende signaler. Det nye oppmerksomhetsfokuset hjalp på prestasjonene. Positive reaksjoner fra de andre musikerne bekreftet ferdighetene.

Øving på, og bevissthet om, hva vi skal gjøre i nye situasjoner, reduserer unødvendig angst. Konsentrasjonen om å utføre det innøvde mestringsperspektivet eller arbeidsoppgavene bedrer prestasjonene. Ved innøving til automatikk fungerer vi optimalt og kan oppleve «flyt» selv i situasjoner der vi tidligere har strevet. Slike erfaringer blir avgjørende for å lykkes på kort og lang sikt og ansees som avgjørende for korrigerende av angsten. Regelmessig øving på å møte angsten vil bestemme nytten av

behandlingen. I vårt arbeid og vår undersøkelse har dette vært sentrale elementer i den manualiserte intervensjonsprosedyren.

Intervensjonen er en gruppetilnærming og består av tre møter over tre uker. Første samling er en fellesgruppe hvor deltagerne får kjennskap til teorien bak metodene og begynner å øve på ferdighetene som skal videreutvikles. Gruppen deles opp i mindre arbeidsgrupper og gjennomfører to møter. Eksponering in vitro, trening på positive affirmasjoner, og selvhypnose for spenningsregulering står sentralt. Vi øver inn posthypnotiske signaler og gir suggestjoner om å anvende positive affirmasjoner regelmessig. Daglig trening på ferdighetene anbefales, og vi snakker om øvingsfrekvensen på hvert møte. Et mål i smågruppearbeidet er å gi deltagerne konkrete erfaringer med hvilken nytte de kan oppnå ved å gi seg selv positive affirmasjoner og å anvende selvhypnose når de møter utfordringer i dagliglivet. Dette gir muligheter for nødvendig in vivo-trening. Slike erfaringer gir deltagerne økt trygghet, sikkerhet og håp for senere mestring.

Slik vi ser det, vil metodene vi har beskrevet i denne artikkelen for behandling ha stor betydning for angsttilstander generelt. Ved at klientene gradvis trener på hva de skal gjøre i de utfordrende situasjoner, og oppnår erfaring med at det nytter når de ikke automatisk gjør bruk av sine trygghetssøkende strategier, vil de oppnå angstreduksjon. Eksponering for den angstfremkallende situasjonen styrker egne mestringsforventninger. Det er lettere å mestre situasjonen som gir angsten, enn å oppnå angstfrihet. Angstopplevelsen er fysiologisk energi som kan omdannes til ferdigheter og prestasjoner. Ved å tolerere angst åpnes veien til trygghet og suksess.

Bjørn Wormnes

Institutt for klinisk psykologi

Christiesgt. 12

5015 Bergen

Tlf 55 58 90 89

E-post Bjorn.Wormnes@psykp.uib.no

Teksten sto på trykk første gang i Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 43, nummer 6, 2006, side 574-581

TEKST

Bjørn Wormnes

Helge Hauge

Ingrid Dundas

Stein Erik Wormnes

+ [Vis referanser](#)

Referanser

- Ashen, A. (1993). Imagery paradigm. Imaginary consciousness and the experimental and clinical setting. *Journal of Mental Imagery*, 17, no. 1 & 2.
- Asknes, F., & Wormnes, B. (1996). Når muskler ikke er nok. Oslo: Gyldendal.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward an unifying theory of behaviour change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. I A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (ss. 1-45.) New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Kreuger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Beck, A. T. (1973). *The diagnosis and management of depression*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International University Press.
- Berge, T., & Repål, A. (2004). *Den indre samtalen. Kognitiv terapi i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bernstein, D. A., Clarke-Stewart, A., Roy, E. J., & Wickens, C. D. (1997). *Psychology*. (4th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bushnell, M. C., Villemure, C., & Ducan, G. H. (2004). Psychophysical and neurophysiological studies of pain modulation by attention. I D. D. Price & M. C. Bushnell (Eds.), *Psychological methods of pain control. Basic science and clinical perspectives* (ss. 99-116). Seattle, WA: IASP Press.
- Cahill, L. (2000). Modulation of long-term memory storage in humans by emotional arousal. Adrenergic activation and the amygdala. I J. P. Appleton (Ed.), *The amygdala. A functional analysis* (2nd ed; ss. 425-445). Oxford: Oxford University Press.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97, 268-274.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade. A self worth perspective on motivation and school reforms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihaly, M. (1997). *Beyond boredom and anxiety*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Dundas, I., Hauge, H., Wormnes, B., & Wormnes, S. E. (2005). Mestring av eksamensangst. En kvalitativ analyse av studenters opplevelser av eksamenssituasjonen. Stensil: Institutt for samfunnspsykolog, Universitetet i Bergen.
- Ekeland, T. J. (1999). *Meining som medisin. Ein analyse av placebofenomenet og implikasjonene for terapi og terapeutiske teorier*. Doktoravhandling. Institutt for samfunnspsykologi. Universitetet i Bergen.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (1990). *Cognitive psychology. A students handbook*. Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frank, J. (1973). *Persuasion and healing*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Fromm, E., & Kahn, S. (1990). *Self-hypnosis, The Chicago paradigm*. New York: The Guilford Press.
- Hartland, J. (1971). *Medical and dental hypnosis and its clinical applications*. Baltimore: Williams and Wilkins.
- Helgesen, L. S. (2000). *Du er hva du tenker*. Oslo: Cappelen.
- Hilgard, E. R. (1977). *Divided consciousness. Multiple controls in human thoughts and action*. New York: John Wiley & Sons.

- Hilgard, E. R. (1978). Pain as a human and scientific problem. New York: Biomonitoring Applications.
- Hilgard, E. R. (1991). A neodissociation interpretation of hypnosis. I S. J. Lynn & J. W. Rhue (Eds.), Theories of hypnosis. Current models and perspectives (ss. 83-105). New York: The Guilford Press.
- Hubble, M., Duncan, B., & Miller, S. (1999). The heart and soul of change. What works in therapy. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kaspersen, M. (2000, 15. juni). Annenhver musiker trenger hjelp for sceneangst. Universitetsavisa, nr. 11, 5-7.
- Kessler, R. C., Foster, C. L., Saunders, W. B., & Stang, P. E. (1995). Social consequences of psychiatric disorders, I: Educational attainment. American Journal of Psychiatry, 152, 1026-1032.
- Kirsch, I. (1999). Respons expectancy an introduction. I I. Kirsch (Ed.), How expectancy shape experience (ss. 3-3). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kiselica, M. S., Baker, S. B., Thomas, R. N., & Reedy, S. (1994). Effects of stress inoculation training on anxiety, stress and academic performance among adolescents. Journal of Counseling Psychology, 41, 335-342.
- Kringlen, E., Torgersen, S., & Cramer, V. (2001). A Norwegian psychiatric epidemiological study. American Journal of Psychiatry, 158, 1091-1098.
- Mahoney, M. J. (1989). Sport psychology. I I. S. Cohoen (Ed.), The G. Stanley Hall lecture series, Vol. 9 (ss. 97-134). Washington, DC: American Psychological Association.
- McNally, R. J. (2003). Remembering trauma. Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Psychology Press.
- Meichenbaum, D. (1985). Stress inoculation training. New York: Pergamon Press.
- Melzack, R., & Wall, P. (1965). Pain mechanisms. A new theory. Science, 150, 971-979.
- Mogård, R. (2005). Ta ordet - før du forlater universitetet! Et forebyggende kurs for studenter ved Universitetet i Oslo. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 42, 603-610.
- Moran, A. P. (2004). The psychology of concentration in sport performers (2nd ed.). New York: Psychology Press.
- Moxnes, P. (2002). Angst og arbeidsmiljø - En studie i samspill. Oslo: Forlaget Paul Moxnes.
- Norman, D. A. (1982). Learning and memory. San Francisco: W. H. Freeman. O'Hanlon, B. (1999). Do one thing different. New York: William Morrow.
- Paulsen, C. T. (2004). Dårligst når det gjelder. Psykisk helse, nr. 3, 14-15.
- Price, D. D., & Bushnell, C. (2004). Overview of pain dimensions and their psychological modulation. I D. D. Price & C. Bushnell (Eds.), Psychological methods of pain control: Basic science and clinical perspectives (ss. 3-19). Seattle, WA: IASP Press.
- Rainville, P., & Price, D. D. (2004). The neurophenomenology of hypnosis and hypnotic analgesia. I D. D. Price & C. Bushnell (Eds.), Psychological methods of pain control: Basic science and clinical perspectives (ss. 235-269). Seattle, WA: IASP Press.
- Reason, J., & Mycielska, K. (1982). Absent minded? The psychology of mental lapses and everyday errors. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Register, A. C., Beckham, J. C., May, J. G., & Gustafson, D. J. (1991). Stress inoculation bibliography in the treatment of test anxiety. Journal of Counselling Psychology, 38, 115-119.
- Rubin, E. (1915). Synsopplevde figurer. København: Gyldendalske.
- Schunck, D. H. (1991). Learning theories. An educational perspective (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merril An imprint of Prentice Hall.
- Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness. On depression, development and death. San Francisco: Freeman.

- Shor, R. E., & Orne, E. C. (1962). The Harvard Group Scale of Hypnotic Susceptibility, Form A. Palo Alto Cal: Consulting Psychologist Press.
- Uneståhl, L. E. (1990). Hypnos i idrott. I L. E. Uneståhl (Red.), Hypnos i teori och praktik (ss. 255-263). Ørebro: Veje Forlag.
- Uneståhl, L. A. (2001). Den nya livsstilen. Mentala träningsråd för stresshandtering och et bättre liv. Ørebro: Veje International AB.
- Valacher, R. R. (1993). Mental celibration: Forging a working relationship between mind and Action. I D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), Handbook of mental control (ss. 443-472). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Vrethammar, A. (1998). Tenk deg et bedre liv. Oslo: Grøndahl Dreyer.
- Watzlawick, P. (1976). How real is real. Communication, disinformation, confusion. New York: Random House.
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1974). Change. Principle of problem formation and problem resolution. New York: W. W. Norton and Company.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (1995). Foundation of sport and exercise psychology. Champaign IL: Human Kinetics.
- Wormnes, B. (1998). Hypnosens hemmeligheter i teori og praksis. Bergen: Sigma forlag.
- Wormnes, B., & Manger, T. (2005). Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser. Bergen: Fagbokforlaget.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self efficacy and educational development. I A. Bandura (Ed.), Self-efficacy in changing societies (ss. 202-231). New York: Cambridge University Press.