

Omgaan met studiestress / faalangst

‘Het proces begon al met het opsturen van de mail om me in te schrijven’

Esther Boucher (e.boucher@uva.nl) is cognitief gedragstherapeut en werkt als studentepsycholoog/coördinator.

Daisy Alsemgeest (a.a.d.alsemgeest@uva.nl) is cognitief gedragstherapeut en werkt als studentepsycholoog.

Bij veel mensen bestaat het beeld van de student als lang uitslapend in de ochtend, zittend op een terras in de middag en feestvierend in de avond. Niets is minder waar als het gaat over de studenten die wij tegenkomen in de studiestressgroep. In toenemende mate melden zich studenten met stressklachten. Om deze studenten zo efficiënt mogelijk te behandelen bieden wij drie verschillende groepen ter behandeling van stress.

De eerste en oudste is de studiestress/faalangstgroep, een cognitief-gedragstherapeutische groep van tien bijeenkomsten. Waar we deze groep tien jaar geleden twee keer per jaar gaven en daarmee volstonden, geven we hem nu zes keer per jaar en nog lijkt dat niet voldoende. De oorzaak daarvan hebben wij niet onderzocht. Mogelijk is die terug te voeren op de grotere druk die op studenten ligt vanuit studiefinanciering en ook vanuit de opleidingen zelf. Het niet binnen een bepaalde tijd af hebben van de studie heeft financiële consequenties. Steeds meer opleidingen stellen eisen aan het aantal studiepunten dat binnen een jaar gehaald

moet worden. Ook is er een zogenoemde harde knip, voor intrede in de volgende studiefase of deelname aan een vervolgmodule moet aan alle voorwaarden zijn voldaan. De economische crisis en de verwachte grotere concurrentie op de arbeidsmarkt zouden ook een rol kunnen spelen. Het wordt toch zaak om uit te blinken, is de veronderstelling. Als laatste is er de indruk dat niet alleen op studenten maar in het algemeen op jongeren meer druk lijkt te liggen op het gebied van deelname aan sociale media, carrière maken en cv-vorming.

Een andere groep is de Workshop Tentamenvrees. Dit is een training van één dagdeel. Deze organiseren wij circa vijf keer per jaar in tentamenperiodes.

De nieuwste loot aan de stressstam is de (enige) groep die wij organiseren voor buitenlandse studenten. Dit is een Engelstalige mindfulnessstraining. Deze groep wordt elders in dit themanummer besproken.

Wie niet in een groep wil of kan, krijgt in het kortdurend individueel contact dat wij bieden een selectie uit het draaiboek van de studiestress/faalangstgroep aangeboden.

Definitie faalangst

Faalangst is een term in het onderwijs die zowel door studenten als studentbegeleiders vaak gebruikt wordt. Het suggereert een diagnose en duidelijkheid en toch is dat maar schijn. 'Ik heb faalangst' geeft een student vaak als antwoord op de vraag wat er aan de hand is. En doet er vervolgens het zwijgen toe alsof alles daarmee gezegd is. Op de vraag hoe dit er voor hem uitziet valt vaak eerst een lange stilte. Waarna het antwoord volgt: 'ik ben dus bang om te falen'. En zo is de cirkel rond.

Een duidelijke omschrijving is in de literatuur moeilijk te vinden. In de DSM IV komt faalangst niet als psychische stoornis voor. We kunnen hem scharen onder de categorie Studieproblemen of onder Angststoornissen Specifieke Fobie. Er is immers een overdreven en onredelijke angst, uitgelokt door aanwezigheid van of anticiperen op, in ons geval, een studiegerelateerde situatie (tentamen, paper of zelfstudie). De angstreactie volgt bijna onmiddellijk en nagenoeg altijd na blootstelling aan de prikkel. De student is zich ervan bewust dat de angst overdreven is en vermijdt de uitlokkende situatie of doorstaat die met angst en lijden. Dit leidt tot belemmering van het functioneren in de studie (overmatig studeren of de studie vermijden).

Wat wordt nu eigenlijk echt gevreesd? Nieuwenbroek (1989) en Depreeuw (2003) leggen in hun definitie het accent op het situationele aspect waarbinnen de faalangst optreedt. Het draait volgens hen om

prestatie en het uitvoeren van taken. Het is dan niet die situatie op zich maar veeleer de verwachting van een negatieve evaluatie die daarop zal volgen die de angst opwekt. De student zelf is overigens de hardvochtigste criticus (Black, 2005). Ten aanzien van de taak stelt Depreeuw (1980) dat de student een discrepantie ervaart tussen dat wat de taak van hem vraagt en wat hij in huis heeft. Zo wordt de opdracht een bedreiging die leidt tot angst en tot vechten (overmatig studeren) of vluchten/vermijden (niet tot weinig studeren). Actuele bronnen van faalangst zijn volgens Lens en Depreeuw (1998) viervoudig: behoefte aan zelfwaarde, angst om binding met belangrijke personen te verliezen, verwachting van het halen van het diploma en emotioneel welbevinden. Je zou hieruit kunnen concluderen dat er veelal sprake is van extrinsieke motivatie.

Zo redenerend komen we tot de volgende definitie: faalangst is een situationele angst die speelt in situaties waarin een taak moet worden uitgevoerd of een prestatie moet worden geleverd. Wat gevreesd wordt is de evaluatie of beoordeling van de taak of de prestatie. Daarnaast speelt de vrees van verlies van zelfwaarde, van de band met belangrijke personen, van hoop op een zinvolle toekomst en van emotioneel welbevinden.

Theoretische onderscheidingen

In de literatuur treffen we twee soorten onderscheid binnen het concept faalangst. Als eerste is er het onderscheid tussen

actief en passief faalangstigen (Lens & Depreeuw, 1998). De actief faalangstige hoopt de angstgevoelens te verminderen door zo veel mogelijk met de studie bezig te zijn. Dit is een equivalent van de eerder genoemde vechtreactie. De student werkt hard, denkt dag en nacht aan de studie en haalt daarmee goede resultaten. Echter, er zijn ook negatieve gevolgen. Het studeren gebeurt soms bijna op obsessief-compulsieve wijze met continue herhaling. De student bestudeert tot in detail, heeft een rigide studiemethode en kan daarin niet variëren. Hij offert veel op voor de studie: sociale contacten, ontspanning en slaap. Zo ontstaan de stresssymptomen. Overigens lijkt het soms meer dan het is (Lens & Depreeuw, 1998). De student geeft de indruk veel tijd aan de studie te besteden, en ervaart dat zelf ook zo maar dit betekent niet dat hij daadwerkelijk veel tijd bezig is met de lessen of taken. Wat hij soms vooral doet is piekeren. Actief faalangstigen hebben vaak meer last van hun klacht bij het studeren dan op het moment van presteren (Depreeuw, 2003). Dan immers zijn ze goed voorbereid en dat weten ze. Ze schatten hun kansen redelijk in. Dat weegt op tegen de sterke angstrespons.

De passief faalangstige tracht de angst te verminderen door passieve vermijding (Depreeuw, 2003). Hij vermijdt op alle mogelijke manieren de voorbereiding en is zo weinig mogelijk bezig met studie en tentamens. Hij stelt lage eisen en stelt uit. Hij presteert navenant slecht. Juist bij de prestatie speelt de angst een grote rol. Immers, bij het begin van de taak schat hij

zijn kansen, vaak terecht, laag in. Daardoor raakt hij gemakkelijk in paniek, krijgt een black-out of verlaat vroegtijdig de prestatiesituatie.

Vaak zien we de twee typen in één persoon vertegenwoordigd. Actief faalangstigen kunnen vlak voor het evaluatiemoment afhaken en passief faalangstigen kunnen op het laatste moment heel hard gaan studeren. Een ander onderscheid dat in de literatuur wordt aangetroffen is dat tussen positieve en negatieve faalangst. Van positieve faalangst is sprake als een leerling in een spanningsvolle situatie door de spanning juist tot betere prestaties komt (Nieuwenbroek, 1989). De negatieve variant houdt in dat de student wordt belemmerd door zijn gevoel van spanning. Zijn prestaties worden negatief beïnvloed. Spanning kan zich uiten in een droge mond, snellere ademhaling, hartkloppingen, buikpijn, zweten, trillen en aandrang tot ontlasting. Ook kan er sprake zijn van misselijkheid, duizeligheid en gevoelens van verontrusting en paniek (Schouwenburg, 2000). Ook in het cognitieve systeem vindt van alles plaats. De negatief faalangstige vertelt zichzelf dat hij weinig tot niets waard is en tot weinig goede resultaten in staat. Hij vertelt zichzelf dat hij in gevaar is en bedreigd wordt. Zo verwordt iedere tentamensituatie, zelfstudiesituatie, werkgroep en zelfs ieder college tot een bedreigende situatie. Dit beïnvloedt het presteren op negatieve wijze (Hermans, 1975). Schouwenburg (2000) stelt dat de fysieke arousal en negatieve gedachten interfereren met concentratie en waarneming waardoor het geheugen

geblokkeerd wordt. Dit heeft zowel een negatief effect op voorbereiding als op prestatie. Ook Lens en Depreeuw (1998) verklaren dat de fysiologische component een negatief effect heeft op het presteren. Dat verloopt indirect. De bewustwording van de fysiologische ervaringen versterkt de negatieve cognitieve component die op zijn beurt weer op negatieve wijze focus en concentratie beïnvloedt.

Doelgroep

Succes van een groep wordt voor een deel bepaald door de mate van herkenning die deelnemers bij elkaar vinden. Om daar zo goed mogelijk gebruik van te maken wordt de doelgroep bepaald aan de hand van het onderscheid tussen actief en passief faalangstigen en tussen positief en negatief faalangstigen. De in dit artikel beschreven groep staat open voor de actief faalangstigen die last hebben van negatieve faalangst. Dat zijn diegenen die hard studeren, nagenoeg alles opzij zetten voor de studie en last hebben van stressklachten. Voor passief faalangstigen is er een groep Studie op de Rails die gegeven wordt in een roulerend systeem met overige medewerkers van Studenten Services waar het BSP deel van uitmaakt. Deze groep valt buiten het bestek van dit themanummer. Een andere groep waar extreem passief faalangstigen aan deel kunnen nemen is de Studiemotivatiegroep, een groep die hoort bij de samenwerkingspartner PuntP en door een medewerker van PuntP en een studentepsycholoog wordt gegeven. Deze groep wordt elders in dit themanummer besproken.

Behandelplan

Voor het ontwerp van de behandeling gaan we uit van het stroomdiagram van Orlemans (2000). Dit diagram behoeft enige aanpassing omdat het hier gaat om deelname aan een groep.

Stroomdiagram Orlemans

1. Kennismaking
2. Probleemkeuze
3. Basismeting
4. Functie-analyse
5. Plan en doelstellingen
6. Modificatieprocedures
7. Uitvoering
8. Evaluatie

Stroomdiagram deelnemer groep

1. Modificatieprocedures: staan van tevoren vast in deze gestructureerde groep
2. Probleemkeuze: door deelnemers zelf uitgevoerd en schriftelijk aangegeven op een van tevoren in te dienen half A4'tje
3. Vergelijking probleemkeuze deelnemer en plan/doelstellingen van de groep
3. Kennismaking in de eerste zitting van de groep
4. Uitvoering
5. Evaluatie

Basismeting en functieanalyse ontbreken. Dit is vooral ingegeven door de factor tijd. Het voeren van gesprekken met eenieder die in de groep zou willen, zou simpelweg te veel tijd kosten. Deelnemers melden zich dan ook rechtstreeks aan voor deze groep en krijgen de opdracht om in een half

A4'tje probleem en doelen te beschrijven. Via deze opdrachten worden de aanmeldingen gefilterd. Bij overeenkomst wordt de student toegelaten, bij discrepantie alsnog uitgenodigd voor een gesprek. Na een eenzijdige kennismaking via deze opdracht vindt de wederzijdse kennismaking plaats tijdens de eerste bijeenkomst van de groep. Daar worden plan, doelstellingen en modificatieprocedures uitgebreid besproken. Ook de individuele klachten komen aan bod. Expliciet wordt iedere deelnemer gevraagd of hij denkt dat hij op zijn plaats is. Zo niet, dan volgt ook hier alsnog een individueel gesprek.

Modificatieprocedures

Modificatieprocedures vinden op drie niveaus plaats: gedragsniveau, cognitief niveau en vaardighedenontwikkeling.

Daarnaast en als start vindt er self-monitoring/inzicht plaats en psycho-educatie.

Self-monitoring/inzicht bestaat uit het dagelijks bijhouden van de mate van spanning die veroorzaakt wordt door de studie ofwel de faalangst. Dit doen deelnemers door een voorgestructureerd dagboek in te vullen. Daarin geven ze iedere dag een spanningscore (van 1-10), beschrijven kort de spanningsklachten, het meest gespannen moment en niet te vergeten het minst gespannen moment. In de eerste fase van de groep worden per bijeenkomst één of twee dagboeken besproken. Doel is driedig: deelnemers krijgen zicht op het optreden en op de fluctuatie van de klacht. Ze krijgen inzicht in uitlokkende en bekrachtigende factoren. Ten derde geeft de

bespreking gelegenheid tot herkenning. Inzicht en herkenning geven ook beschrijving en bespreking van de geschiedenis van de klacht in de derde zitting. Deelnemers krijgen als huiswerk mee om op een A4'tje te beschrijven wanneer hun klacht is begonnen, wie of wat daarin een rol heeft gespeeld, wanneer de klacht ernstiger of juist minder ernstig was en welke gevolgen dit voor hen heeft gehad.

Psycho-educatie bestaat uit schriftelijke en mondelinge voorlichting over thema's aangaande het probleemgebied. Hierbij moet gedacht worden aan de definitie en verschijningsvormen van faalangst, de relatie tussen faalangst en spanningsklachten, het verband tussen faalangst en motivatie en die tussen faalangst en vermijdingsgedrag. Progressieve relaxatie (gedragsniveau): in het kader van contraconditionering wordt een lichamelijke ontspanningsoefening geïntroduceerd, uitgevoerd en opgegeven als huiswerk. Geadviseerd wordt om de oefening eerst veel droog te oefenen om het later te kunnen toepassen op momenten van spanning.

Cognitieve therapie (cognitief niveau) vormt een substantieel bestanddeel van de groep. We verkiezen daarbij de methode van Beck omdat die gericht lijkt op het zodanig aanleren van de techniek dat die zelfstandige uitvoering mogelijk maakt. Dat immers, is een van de belangrijke kenmerken van groepsgedragstherapie (Koch, 1993). Alert zijn wij op cognities die specifiek zijn voor faalangstigen (zie ook Definitie). Dat zijn doorgaans: voorspelling van een negatieve beoordeling, angst voor

verlies van zelfwaarde, binding met belangrijke personen, opleidingskansen en angst voor ongemak. Veel voorkomende denkfouten zullen zijn: rampdenken, moeten en zwart-witredeneren.

In de fase van het veranderen van denkpatronen, maken we in toenemende mate gebruik van interventies die centraal staan in de Acceptance and Commitment Therapy (ACT) en Mindfulness. Je zou hier kunnen spreken van acceptatie gebaseerde gedragstherapie. De oplettende lezer zou hier kunnen denken dat een en ander met elkaar in tegenspraak is. In tegenstelling tot CGT besteedt de ACT tenslotte aandacht aan de acceptatie van cognities in plaats van aan het veranderen ervan. Het gaat dus om het wijzigen van de houding ten opzichte van cognities (Hayes, 2006). In beide gevallen gaat het om de bewustwording van gedachtepatronen. We willen de student juist graag meerdere aanpakken meegeven en hem de kans geven hier een eigen keuze in te maken. Het is ook onze ervaring dat voor de ene student het ene beter werkt en voor de andere student juist weer het andere.

Studenten met faalangst zijn regelmatig in gevecht met hun gedachtes en gevoelens. Ze vinden dat ze bepaalde (stress)gevoelens en gedachtes niet (meer) mogen hebben. Om de student van die strijd bewust te maken (en liefst deze strijd te laten beëindigen) maken we gebruik van metaforen uit de ACT zoals de metafoor van 'the unwelcome partyguest'. Deze illustreert hoe je juist door te proberen moeilijke gedachtes en gevoelens (onwel-

kome gasten) buiten de deur te houden, je niet meer aanwezig kunt zijn op 'je eigen feestje'. Er staat een passend animatiefilmpje op YouTube van deze metafoor: <http://www.youtube.com/watch?v=VYhtguymF4>.

De faalangstige student is vaak erg streng voor zichzelf. Daarom besteden we, als aanvulling op de CGT bij het formuleren van de functionele/helpende gedachtes, aandacht aan het thema zelfcompassie of vriendelijkheid uit de mindfulness. We stimuleren de student om de vaak erg strenge en soms blokkerende gedachtes om te zetten naar vriendelijke en stimulerende zelfspraak. Een verhelderende opdracht hierbij is de student te vragen zijn 'strenge zelfspraak' zoals 'jij bent dom' of 'je bent zwak' hardop tegen een andere deelnemer te zeggen. Vaak ontstaat hier schroom. 'Maar dat kan ik toch niet maken', zegt de student dan vaak, of 'zo praat je toch niet tegen iemand.' Maar zo praat hij wel tegen zichzelf. Vervolgens vragen we de student om te bedenken wat hij in plaats van de strenge zelfspraak op een vriendelijke, steunende en juist stimulerende wijze tegen iemand anders zou zeggen die in dezelfde situatie zit.

Zoals genoemd zijn studenten met faalangst vaak vooral extrinsiek gemotiveerd. Ze willen bijvoorbeeld presteren om zich te bewijzen of de ouders niet teleur te stellen. Om de student meer bewust te maken van de intrinsieke motivatie besteden we aandacht aan het identificeren van waardevolle levensdoelen, een aspect dat centraal staat in de ACT (Dahl et al., 2009). We vragen de

student stil te staan bij belangrijke waarden met betrekking tot het studeren. Vaak noemen ze Passie en Plezier of Persoonlijke ontwikkeling. Vervolgens verzoeken we de student de hardnekkige negatieve cognities eens te bekijken in het licht van deze doelen. Zo kan de student die als negatieve cognitie heeft: 'ik moet altijd de beste zijn' zich afvragen hoe dit zich verhoudt tot het doel Plezier en of dit elkaar niet juist in de weg zit. Vaak realiseert de student zich dan wat er echt belangrijk voor hem is.

Studievaardigheden en studieplanning (vaardighedenontwikkeling): vooral time-management en planning hebben een plaats in de groep. Als eerste houden deelnemers enkele weken bij hoe ze hun tijd besteden. Daar trekken ze conclusies uit en daar verbinden ze acties aan ter verandering. We benadrukken veel en vaak het belang van tijd inruimen voor ontspanning. Ook studievaardigheden krijgen aandacht, hoewel niet direct in de groep. We verwijzen deelnemers in dit kader dringend naar speciale workshops die gegeven worden door overige werknemers van Studenten Services.

Groepsfasen

Nieuwenbroek (1989) beveelt een gefaseerde aanpak aan. Ten eerste de fase van probleemverkenning en herkenning. Ten tweede instructie en oefening van ander gedag. Ten derde integratie van de verworvenheden in de eigen situatie en affectieve afronding. In onze groep ziet het er als volgt uit:

Zitting 1, 2 en 3: klachtregistratie/bewustwording

Zitting 4 t/m 8: instructie en oefening van anders denken en ander gedrag

Zitting 9 en 10: terugvalpreventie en afscheid.

Ervaringen van studenten

Een aantal karakteristieke uitspraken van studenten na afloop geeft weer wat de baat is van de groep.

Een student zegt op de vierde bijeenkomst: 'Nu weet ik wel hoe het zit bij mij, maar wat ik eigenlijk wil weten is wat ik eraan moet doen.'

'Het is fijn om te merken dat je niet de enige bent die altijd maar in z'n eentje op zijn kamertje zit te stressen.'

'Het proces begon al bij het opsturen van de mail om me in te schrijven.'

'Dingen zijn niet eng, ze zijn spannend.'

'Ik heb vooral geleerd me te herpakken als ik in zo'n stresspiek zit. Dat is het belangrijkste, want moeilijke momenten zullen altijd wel blijven komen.'

'Hoe zullen we onze Facebook-groep noemen?' Groep: 'Studiepleziergroep!'

Deelnemers worden uitgenodigd om naar de laatste bijeenkomst een geschreven wens, een klein presentje of iets lekkers mee te brengen. Dit resulteert vaak in heel lieve boodschappen. Voorbeelden: voor iedereen een zakje snoepjes met daarop 'wees zacht voor jezelf'. Een speelgoed medaille met 'winner'. Voor iedereen een mooie spreuk zoals: 'Goede dingen worden mooie herinneringen, slechte dingen worden goede lessen.'

Onze ervaringen

Bij binnenkomst treffen we vaak een groep goed verzorgde, wat strenge vrouwelijke deelnemers. Ze ogen vermoeid en gespannen. Bijna onveranderlijk gaat het om vrouwen en heel soms om een man. In de eerste zitting is men over het algemeen nog wat stil maar in de volgende sessie wordt er veel, snel en vaak op hoge toon gepraat. Oneerbiedig gezegd doen sommigen onwillekeurig denken aan Truus de Mier, het extreem gehaaste, nerveuze en overdreven snel pratende en handelende personage uit de Fabeltjeskrant. Een enkele student is juist wat stiller en laat minder emotie zien, deze student is bang iets verkeerd te zeggen en legt zichzelf ook in de groep prestatiedruk op. Qua klachtenpatroon indiceren ze zichzelf meestal goed. Qua ernst blijken er soms wat te ernstige klachten te zijn, is er sprake van overspanning, soms mogelijk een burn-out en in een enkel geval een obsessief compulsieve stoornis. De aanmelding en daarmee erkennen dat er een probleem is, is vaak een grote stap voor de student. Een student zegt hierover: 'Het is niet gemakkelijk om je aan te melden en te zeggen dat iets niet lukt, want je wilt het juist allemaal goed doen.' Er is bij alle bijeenkomsten een hoge opkomst. Die is misschien toe te schrijven aan de perfectionistische aard van de deelnemers. Ook lijken ze veel te hebben aan de groep. Belangrijke oorzaak hiervan is de herkenning bij elkaar. Die verzacht de ernst van de problematiek. Ze zijn niet zo 'gek' als ze dachten. Deelnemers werken actief

aan hun veranderingsproces. Dit doen ze zowel tijdens de groep als daarbuiten. Ze maken trouw het huiswerk en dat ziet er altijd, zoals te verwachten is, keurig uit. We nodigen ze openlijk en nadrukkelijk uit op elkaar te reageren. Dat doen ze opvallend voorzichtig en voorkomend. Vaak blijkt dat ze bij de ander scherp zien waar het om gaat, waar ze daar bij zichzelf een blinde vlek voor hebben. Een opmerking van een deelnemer heeft vaak een enorm effect, meer dan die van de therapeut. Een voorbeeld: een Hindoestaanse student worstelt erg met de druk die zijn vader en ooms hem opleggen, en juist deze student zegt tegen een ander groepslid: 'Jij moet echt voor jezelf gaan studeren hoor, want je leeft niet voor anderen.' 'Wat goed dat juist jij dit zegt', zegt weer een ander groepslid tegen hem. Waarop de student trots reageert met 'Ja hè?' Een ander voorbeeld is de student die zegt: 'Vroeger zou ik dus balen dat ik maar een zes had, maar nu denk ik: het is toch mooi een voldoende.' Daarop reageert een andere student met: 'En had je niet pas ook een 10 gehaald?' 'O ja', zegt de student, 'dat zou ik dan weer zo vergeten.' Ze troosten elkaar met schouderklopjes, aardige woorden en tissues als er tranen vloeien. In een groep met dermate kritische en gespannen deelnemers zou je conflicten verwachten. Die komen niet voor. Kennelijk worden die uit de weg gegaan. Een collectieve dip ontstaat soms rond bijeenkomst 4, waar de fase van klachtregistratie/bewustwording afloopt en de fase van instructie en oefening van ander gedrag opgestart wordt. Deelnemers verzuchten:

‘Nu weet ik hoe het zit maar weet nog niet hoe het anders moet.’ Studenten noemen veelvuldig dat ze kwaad zijn op zichzelf omdat ze nu begrijpen wat hun eigen rol is in het ontstaan en in stand houden van de klachten maar het nog niet ‘goed genoeg’ aanpakken.

We adviseren ze, en hier gebruiken we de ACT, om dat te ervaren en te laten zijn. Aan het eind is er grote variëteit in datgene wat het meest werkzaam is geweest. Waar de een het meest gehad heeft aan tijdschrijven en planning, zweert de ander bij de cognitieve therapie en een derde heeft alle baat gehaald uit het beschrijven en bespreken van de geschiedenis van de klacht. Allen lijken er beter uit te stappen dan ze erin kwamen. Afsluiting wordt gekenmerkt door kleur en ruimte. De stemming is vrolijker. Wie gedecideerd was bij aanvang durft wat meer te twifelen aan het eind. Omgekeerd is wie veel twijfelde juist meer gedecideerd.

Waar studenten na de eerste sessie zich meestal direct naar huis spoeden om gelijk weer achter de studieboeken plaats te nemen, nemen ze bij latere sessies regelmatig het initiatief om ’s ochtends een keer uit te slapen, ’s middags even een terrasje te pakken en ’s avonds een feestje te vieren.

Literatuur

- Black, S. (2005). Test Anxiety. *American School Board Journal*, 192 (6), pp. 42-44.
- Dahl, C., Plumb, J.C., Stewart, I., Lundgren, T. (2009). *The art and science of valuing in Psychotherapy*. New Harbinger Publications: Oakland.
- Depreeuw, E. (1980). Studie- en studentenproblemen. In Orlemans, J., Brinkman W., Haayman, W., Zwaan, E. (eds.) *Handboek voor Gedragstherapie*, deel 2. Deventer: van Loghum Slaterus.
- Depreeuw, E. (2003) Groepstherapeutische behandeling van faalangst: leren falen. In Boelen, M.P. et al. (eds.) *Handboek Groepspsychotherapie*, C3. Houten/Mechelen: Bohn Stafleu van Loghum.
- Fledderus, M., Bohlmeijer, E.T., Fox, J.P., Schreurs, K.M.G. & Spinhoven, P. (2013). The role of psychological flexibility in a self-help acceptance and commitment therapy intervention for psychological distress in a randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 51 (3), pp. 142-151.
- Germer, C. (2012). *Mindfulness en zelfcompassie*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Hayes, S.C. & Smith, S. (2006). *Uit je hoofd, in het leven*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Hermans, H.J.M., Bergen, T.C.M. en Eijssen, R.W., (1975) *Van faalangst tot verantwoordelijkheid*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Koch, E.J. (1993). De gedragstherapiegroep. In Boelen, M.P. et al. (eds). *Handboek Groepspsychotherapie*, A3. Houten/Mechelen: Bohn Stafleu van Loghum.

Lens, W. & Depreeuw, E. (1998).
Studemotivatie en faalangst nader bekeken.
Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Nieuwenbroek, A. & Vries, J. de (1989).
Omgaan met faalangst. Nijmegen: Berkhout.

Orlemans, J.W.G., Eelen, P. en Hermans, D.
(2000). *Inleiding tot de gedragstherapie.*
Deventer: Bohn Stafleu van Loghum.

Schouwenburg, H.C. (2000).
Studeerproblemen. Groningen: Wolters-
Noordhoff.