



ANNE MAJ NIELSEN
LAILA COLDING LAGERMANN

STRESS I GYMNASIET

HVAD DER STRESSER GYMNASIELEVER OG
HVORDAN FOREBYGGELSE OG BEHANDLING
VIRKER MED 'ÅBEN OG ROLIG FOR UNGE'



Anne Maj Nielsen og Laila Colding Lagermann

Stress i gymnasiet

Hvad der stresser gymnasielever og
hvordan forebyggelse og behandling
virker med 'Åben og Rolig for Unge'

DPU, Aarhus Universitet, 2017

Titel:

Stress i gymnasiet

*- Hvad der stresser gymnasielever og hvordan forebyggelse
og behandling virker med 'Åben og Rolig for Unge'*

Forfattere:

Anne Maj Nielsen & Laila Colding Lagermann

Udgivet af:

DPU, Aarhus Universitet, 2017

© 2017, forfatterne

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Knud Holt Nielsen

Forsidefoto:

Colourbox

ISBN:

978-87-7684-675-6 (elektronisk)

Indhold

SÅDAN LIGE TID – ÅHH!	7
TAK	8
RESUME AF RESULTATER	9
HVOR UDBREDT ER STRESS HOS GYMNASIEELEVER?	9
HVORDAN GIVER STRESS UDSLAG I GYMNASIET?	9
HVAD ER DET, DER STRESSER I GYMNASIET?	10
HVAD ADSKILLER DE STRESSRAMTE FRA ANDRE ELEVER I GYMNASIET?	11
HVAD TILBYDER KURSET ÅBEN OG ROLIG FOR UNGE?	12
HVAD VIRKER STRESSREDUCERENDE I GYMNASIET?	13
OM UNDERSØGELSEN	15
HVAD STRESSER GYMNASIELEVER OG HVORDAN VIRKER FOREBYGGELSE OG BEHANDLING MED 'ÅBEN OG ROLIG FOR UNGE' I GYMNASIER I AALBORG?	15
HVORFOR DENNE UNDERSØGELSE?	17
STRESS HOS GYMNASIEELEVER	17
RESILIENS I UDDANNELSE	17
HVAD ER STRESS?	18
HVAD ER ÅBEN OG ROLIG FOR UNGE?	19
UDVALG AF DELTAGERE	23
PILOTPROJEKTETS TIDSPLAN OG UNDERSØGELSESPERIODEN	24
UNDERSØGELSESMETODE	24
METODENS KVALITETER OG BEGRÆNSNINGER	25
ANALYSEMETODE	26
RESULTATER	27
DEL 1 - HVERDAGSLIVET SOM GYMNASIEELEV	27
HVERDAGSLIV MED PRÆSTATIONSPRES HOS GYMNASIEELEVER	34
DEL 2 - PRIORITERE OG BALANCERE 'DET GODE GYMNASIELIV' – IK-GRUPPEN	35
DET GODE GYMNASIELIVS STRATEGIER OG RESILIENS	40
DEL 3 - GYMNASIELIV MED STRESS – KURSUSDELTAGERNE I ÅBEN OG ROLIG FOR UNGE	42
GYMNASIELEVERNES OPLEVELSER AF Å&RU – KURSUSDELTAGER-GRUPPEN	47
OPSAMLING OG FREMTIDEN	54
DEL 1 - HVERDAGSLIVET SOM GYMNASIEELEV – PRÆSTATIONSPRES OG KONKURRENCE	54
DEL 2 - PRIORITERE OG BALANCERE 'DET GODE GYMNASIELIV'	55
DEL 3 - GYMNASIELIV MED STRESS – KURSUSDELTAGERNE I ÅBEN OG ROLIG FOR UNGE	56
REFERENCER	58

Sådan lige tid – åhh!

Kirsten: Altså lige nu, selvom vi har eksamen, så føler jeg det ikke som sådan, mest fordi jeg føler at vi har sådan rimelig lang tid imellem eksamenerne. Så man har sådan lige tid til at komme på weekend!

(de andre griner)

Interviewer: det er ikke det samme for dig, eller hvad Kenneth?

Kenneth: Ej, i næste uge er der tre!

Kirsten: åhh!

Kenneth: Nogen af dem det er godt nok årsprøver men alligevel, mandag, tirsdag, torsdag

Kamma: åhh!

Katrine: ja. Altså, vi har én hver uge, så det er til at overskue.

(Gruppeinterview med Kirsten, Kenneth, Kamma og Katrine, 2.g, Sommer 2016)

Tak

Tak til eleverne, der gav os deres fortællinger ved at deltage i flere interview trods deres tidspressede programmer, og tak til ledelse, undervisere og andet personale på Aalborghus Gymnasium og Nørresundby Gymnasium, der gjorde projektet muligt.

Tak til Christian Gaden Jensen og Freja Filine Petersen, Center for Psykisk Sundhedsfremme, for initiativ til og samarbejde om projektet.

Tak til psykolog Louise Fransgaard, der opfordrede elever til at deltage i interview, når hun informerede om projektet i klasserne, og tak til kursusudviklere og instruktører fra Center for Psykisk Sundhedsfremme.

Tak til Bettina Bisp Jensen, Torben Krogh Kjeldgaard og Tine Curtis, Aalborg Kommune, for organisering af samarbejder med gymnasierne, og tak til Aalborg Kommune, som har finansieret projektet og undersøgelsen.

Uden alle disse bidrag havde denne undersøgelse ikke været mulig.

Resume af resultater

Der er bekymrende problemer med stress og mistro blandt unge i gymnasiet. Denne undersøgelse giver viden om, hvordan stress giver sig udslag i gymnasiet, hvad der stresser eleverne, hvad der adskiller de stressramte elever fra andre elever, og hvordan stressreduktionskurset Åben og Rolig for Unge virker for de unge i gymnasiet. Undersøgelsen giver grundlag for overvejelser om, hvad der kan modvirke stress i gymnasiet, disse overvejelser er samlet i sidste del af resumeet nedenfor.

Hvor udbredt er stress hos gymnasieelever?

Hele årgangen af elever i 2.g på to gymnasier i Aalborg havde en markant højere gennemsnitscore på stress end befolkningen i Danmark.. Mere end hver anden elev i 2.g scorede lige så højt på stressskalaen som den mest stress-ramte femtedel af befolkningen (Jensen, 2017).

De mange elever i 2.g i Aalborg er ikke alene om at være unge med bekymrende høj stress. Ifølge Ungdomsprofilen 2014 var 39 % af 70.546 adspurgte elever i danske gymnasie- og HF-uddannelser stressede hver uge, 20 % var stressede hver dag.

Det er stærkt bekymrende at så mange unge i gymnasiet har et så højt stressniveau, fordi det kan have alvorlige konsekvenser for deres læring, trivsel og udvikling.

Hvordan giver stress udslag i gymnasiet?

Stress viser sig hos gymnasieeleverne i form af koncentrationsvanskeligheder, tanke-mylder, søvn- og spiseforstyrrelser, humørsvingninger, tristhed, udmattelse, hovedpine og manglende lyst til at komme på gymnasiet.

Jeg føler (...) træthed, får ikke lyst til at spise overheadet (...) og så... humørsvingninger (...) Ja så kan man bare godt selv mærke at man er stresset, for så ryster man bare sådan. Og føler at man ikke kan trække vejret. (Kirsten)

Stress er en reaktion på en krævende eller truende situation, hvor biologiske, psykologiske og sociale forhold søges bragt i balance. Hvis den stressfremkaldende situation fortsætter gennem længere tid, bliver den stressramte udmattet og kan ikke hvile og komme til kræfter igen, tanker og følelser kan ikke falde til ro, appetit og søvnrytme bliver forstyrret og personen bliver udmattet og handlingslammet. Stressramtes kon-

centration og hukommelse bliver forringet og det kan blive uoverskueligt at skulle forholde sig til opgaver eller andre mennesker.

Så kan jeg slet ikke overskue noget ... altså der er... rigtig mange tanker der kommer på en gang. Og så kan du ikke tænke på nogen af dem, og så bliver det bare sådan for meget.(...) Man kan bare slet ikke tænke på noget og så bliver man bare sådan frustreret eller sådan måske sådan lidt ... så får jeg nok lidt humørsvingninger eller hvad skal man sige, så bliver jeg sådan lidt enten en del sur på næsten alt eller ked af det over alt...
(Kenneth)

Unge med stress kan reagere ved at blive stille, indadvendte og søge at undgå alle krævende aktiviteter. Trods deres ønsker om det modsatte gør stressreaktionerne dem passive, forvirrede, glemsomme og udmattede. Disse stresssymptomer hos unge kan let forveksles med manglende vilje til at engagere sig i deres uddannelse, i praktiske opgaver hjemme og i andre aktiviteter, som lærere og forældre ønsker de unge skal deltage i. Stressramte unge kan ikke, selvom de gerne vil.

Hvad er det, der stresser i gymnasiet?

Undersøgelsen viser et hverdagsliv i gymnasiet med stort præstationspres og høj konkurrence. Ifølge eleverne er det, som stresser i gymnasiet, konstante høje krav, hvor de skal præstere både i skriftlige afleveringer (der kan ligge samtidigt i forskellige fag) og ved at forberede sig til og deltage i undervisningen (hvor der kan blive givet nye lektier for fra dag til dag), så mange af dem ofte må tage natten til hjælp for at nå det hele.

De anstrænger sig konstant for at præstere bedst muligt, fordi karakterer er afgørende for deres fremtid, videre uddannelse, karriere og succes i livet. Kampen for høje karakterer skaber konkurrence både fagligt og socialt: der kæmpes i klasserne om at blive bemærket som dygtige af lærerne, der bedømmer og tildeler karakterer. Man skal helst være sammen med de dygtige, så øges muligheden for at lærerne ser en selv som dygtig – og det er elever med høje karakterer, som andre vil lytte til og arbejde sammen med.

Derfor anstrænger mange af eleverne sig for altid at fremstå som en energisk og attraktiv samarbejdspartner og kammerat, der har ressourcer til gode præstationer, selvom de kan føle sig udmattede og stressede. Hvis man viser det, falder ens værdi som mulig højt præsterende elev (i lærernes øjne) og ressourcefuld samarbejdspartner (i kammeraternes øjne). Det er et anstrengende dobbeltspil, som bidrager til stress og usikkerhed blandt eleverne.

Mange elever har job flere gange om ugen, fordi de skal betale husleje hjemme, computer til skolearbejdet, og egen telefon, tøj og fornøjelser. Flere af dem finder det nødvendige job stressende at passe samtidig med gymnasiet.

De væsentligste stressorer i gymnasiet er ifølge denne undersøgelse: Konstant præstationspres med ofte mange forskellige opgaver samtidig og faglig og social konkurrence. Fritidsjob bidrager til stress for elever, der er afhængige af egen indkomst.

Hvad adskiller de stressramte fra andre elever i gymnasiet?

De stressramte elever fortæller om gymnasielivet som fuldt af opgaver, der alle er meget vigtige. Når alle opgaverne kræver højeste prioritet, og der er mange opgaver samtidig, mister eleverne muligheden for at prioritere deres indsatser. De beskriver karakteristiske kamp- og flugt-strategier, som de bruger for at holde hverdagen ud: kamp for at overkomme alle opgaver på højt niveau – og flugt fra de uoverskuelige mængder af opgaver. Kamp-flugt-strategier og alt-eller-intet-indsatser karakteriserer de unge stressramte, ligesom andre grupper med stress.

De stressramte elever forsøger at leve op til alle krav og de oplever karakterer som vurderinger af ikke alene deres præstationer, men også af deres personlige værdi, så en dårlig karakter betyder at de ikke personligt lykkes. Stresssymptomerne gør det vanskeligt for dem at præstere bedre, og de forstår ikke deres egne reaktioner, der bliver yderligere tegn på fiasko.

Mange unge med stress-symptomer oplever at deres forældre ikke forstår gymnasielivet og hvordan det kan være stressende.

De interviewede elever, som ikke er alvorligt stressede, har strategier til at balancere mellem krav om præstation og deres behov for hvile og restitution. Disse strategier er forbundet med ressourcer i elevernes hverdagsliv, som understøtter prioritering mellem præstationskrav og elevernes behov:

Prioriteringsstrategier	Understøttende ressourcer for strategier
1: At vurdere og vælge hvilke opgaver, der skal prioriteres højt og hvilke der kan prioriteres lavere – og samle energien om de højt prioriterede opgaver.	<i>Forældre (og evt. lærere), der forstår og anerkender elevens situation og hjælper eleven med at vurdere og prioritere arbejdsindsatsen (så fx afsluttende eksaminer prioriteres højere end årsprøver, eller nogle afleveringer prioriteres højt i arbejdsindsats og andre lavere).</i>
2: At se alternative muligheder , fx opmærksomhed på forskellige muligheder efter gymnasiet og alternative karriereveje.	<i>Forældre, lærere, vejledere, politikere der kan bidrage med andre perspektiver og viden, så deltagelse i gymnasiet kan handle om andet end karakterer, og der kan åbnes nye fremtidsmuligheder / uddannelser / kvote-2 optag / mm.</i>
3: At mærke og anerkende egne behov , så eleverne får prioriteret trivselsfremmende aktiviteter som fx fysisk bevægelse, afslapning, mad og søvn.	<i>Velkendte aktiviteter og rutiner, som det var let for den enkelte elev at gribe til – fx at dyrke idræt som hidtil eller at nyde socialt samvær med gamle venner, hvor der ikke var krav om præstation.</i>
4: At planlægge aktiviteter og dermed også fravalg af fristelser , så eleverne kunne prioritere deres tid i forhold til de aktiviteter, de fandt vigtige.	<i>Strategien for planlægning forudsætter prioritering af, hvad der er betydningsfuldt og vigtigt (nr. 1), og at eleverne kan mærke og anerkende deres egne behov (nr. 3), så de både kan prioritere at få hvile, søvn og mad – og er klar over, hvad der kan friste dem, men som de prioriterer fra.</i>

De strategier og understøttelser, som nogle elever bruger til at håndtere gymnasielivets stressorer, er ikke synlige i de stressramte elevers beskrivelser af deres situation: De har ikke rådighed over strategier og støttende ressourcer til prioritering af deres indsatser mellem krav og behov.

Hvad tilbyder kurset Åben og Rolig for Unge?

Åben og Rolig for Unge (Å&RU) er et kursus i stressreduktion, der er udviklet til unge ud fra et videnskabeligt udviklet kursus til voksne med stress (Åben og Rolig). Å&RU i denne undersøgelse blev gennemført i hold på 12 elever og varede i alt seks gange á 1½ time. Indholdet omfattede undervisning i hvad stress er og hvordan stressreaktioner kan håndteres, meditative øvelser, som kan mindske stress, og samtaler på holdet,

hvor de unge udvekslede erfaringer om stress og oplevelser af kursets øvelser, og individuelle samtaler med instruktørerne.

Alle deltagerne har oplevet at de gennem kurset har lært at forstå deres stressreaktioner og håndtere både stress og opgaver i gymnasiet, så de har fået det bedre og efter kurset har færre symptomer på stress. De interviewede deltagere i Å&RU ønsker at kurset forlænges, de er bekymrede for om de gode virkninger kan holde sig, når de ikke får støtte gennem kurset.

Hvad virker stressreducerende i gymnasiet?

Å&RU virkede stressreducerende for deltagerne. Dette kursus og lignende tilbud kan anbefales til unge med akut stress. Å&RU kan som tilbud til mindre stressramte sandsynligvis også forebygge alvorlige stressreaktioner, hvis det tilbydes en bredere gruppe af unge. Undervisningsdelen, hvor de unge får viden om stressreaktioner, kan sandsynligvis også være værdifuldt som forebyggelse, da mange af eleverne oplevede deres stressreaktioner som en personlig fiasko, fordi de ikke forstod disse reaktioner.

I gymnasieelevers hverdagsliv har forældres, kammeraters og læreres forståelse og anerkendelse stor betydning for elevernes trivsel og muligheder for at bruge strategier til at prioritere opgaver og dermed håndtere stress. Viden om gymnasieliv og stress kan muligvis bidrage til læreres og forældres forståelse og støtte af elever med stressreaktioner.

Gymnasiernes politik og lærernes praksis mht. planlægning af opgaver, afleveringer og andre former for lektier kan reducere stress ved at opgaver og lektier planlægges, så der er tid til de forskellige opgaver og vejledning af eleverne mht. hvordan opgavernes skal prioriteres.

Gymnasiernes store vægt på kontrol af elevernes fremmøde og afleveringer og vægt på karakterers betydning skaber stress og risikerer at modvirke elevernes læring, trivsel og dannelse, så ændringer af disse forhold i retning af større vægt på fællesskabende didaktikker og mindre vægt på individuel præstation kan virke stressreducerende.

Uddannelsesstøtte af tilstrækkelig størrelse for unge kan gøre det muligt at gymnasieelever ikke behøver have arbejde for at finansiere nødvendig teknologi til uddannelsen og bl.a. husleje og almindeligt forbrug, så tilstrækkelig SU kan reducere stress for en del elever.

De senere års politiske og samfundsmæssige krav om uddannelse og samtidig adgangsbegrænsning og dimensionering på mange uddannelsesområder øger presset for at få høje karakterer og i den forbindelse stress. Alternative veje til gode liv kan

tilsvarende understøttes samfundsmæssigt og politisk og derved sandsynligvis reducere stress i gymnasiet.

Om undersøgelsen

Hvad stresser gymnasielever og hvordan virker forebyggelse og behandling med 'Åben og Rolig for Unge' i gymnasier i Aalborg?

Stress i hverdagslivet forringer unges resiliens og trivsel i uddannelse, så det er bekymrende at en stor andel af unge i gymnasiet oplever stress. Derfor er der brug for viden om, hvad der stresser unge i gymnasiet og hvad der kan styrke de unge i gymnasielivet.

For at få viden om dette har vi undersøgt, hvordan unge på to gymnasier i Aalborg oplever gymnasielivet, hvad der får nogle af dem til at søge plads på et kursus i stressreduktion, og hvordan de oplever at dette kursus virker. Det aktuelle kursus i stressreduktion er Åben og Rolig for Unge, et kursus i stresshåndtering og stressreduktion tilpasset til unge.

Kurset er en videreudvikling af Åben og Rolig til voksne, som er videnskabeligt udviklet i samarbejde med Harvard University (Jensen m.fl., 2015). Åben og Rolig er baseret på viden fra forskning i blandt andet mindfulness og Relaxation Response, der dokumenterer at meditation kan fremkalde en afslappet tilstand, som er nødvendig for at reducere stress (Jensen, 2015). Åben og Rolig er udviklet ved Center for Psykisk Sundhedsfremme (CFPS), hvis medarbejdere også står for udviklingen af Åben og Rolig for Unge.

Dette pilotprojekt med Åben og Rolig for Unge på de to gymnasier er blevet undersøgt på to måder:

Den ene undersøgelse omfattede hele den årgang på begge gymnasier, som havde mulighed for at blive udvalgt til pilotprojektet (21 2.g klasser med i alt 438 elever). I den undersøgelse har alle elever i gymnasiernes 2.g-klasser udfyldt spørgeskemaer og en test om trivsel, stress og opmærksomhed. Dette materiale har dannet grundlag for randomiseret fordeling af 2.g-klasseerne på begge gymnasier i to ensartede grupper. Den ene gruppe på 11 klasser fik tilbud om at melde sig til kursusvisitation, de andre 10 klasser fungerede som kontrolgruppe. Efter kursusforløbet udfyldte alle klasseerne igen spørgeskemaer og test. Resultaterne af besvarelserne er p.t. publiceret i Evalueringsrapport af Åben og Rolig for Unge (Jensen, 2017). Her er det relevant at nævne, at årgangen havde en markant højere gennemsnitscore på stress end befolkningen i

Danmark. Faktisk scorede mere end hver anden elev i 2.g højere på stressskalaen end 80 % af befolkningen (Jensen, 2017, p. 25).

Den anden undersøgelse er en kvalitativ udforskning af, hvordan gymnasieeleverne oplevede gymnasielivet, stress i gymnasielivet og pilotprojektet Åben og Rolig for Unge. Der er både interviewet elever, som deltog i Åben og Rolig for Unge og elever som ikke deltog i kurset. I disse interview kan vi lære, hvad det er de unge i 2.g oplever som stressende, og hvordan Åben og Rolig for Unge-kurset i stressreduktion virker for dem.

Det er den kvalitative undersøgelse og dens resultater, der fremlægges i denne rapport. Den samlede undersøgelse omfatter altså mixed methods, hvilket anbefales i en udviklingsfase (Felver mfl., 2015; Kallapiran mfl., 2015).

Denne kvalitative undersøgelse er udarbejdet af lektor, ph.d. Anne Maj Nielsen (projektleder) og videnskabelig assistent, ph.d. Laila Colding Lagermann, begge DPU, AU. Undersøgelsen omfatter interviews med 14 gymnasieelever før, under og efter kursusforløbet.

En del af disse interviews er del af kandidat i pædagogisk psykologi Freja Filine Petersens speciale: *Åben og Rolig for Unge – En kvalitativ pilotundersøgelse af et meditationsbaseret kursus til gymnasieelever med længerevarende oplevelser af stress*. DPU/AU 2016. Som led i specialevejledningen bidrog Freja Filine Petersen med interview ligesom hun deltog i drøftelser af det samlede materiale. Freja Filine Petersen var desuden leder af den praktiske udvikling af kurset i samarbejde med CFPS og psykologerne, der underviste på kurserne.

Hvorfor denne undersøgelse?

Stress hos gymnasieelever

Det glade ungdomsliv i gymnasiet med lærelyst og fremtidsforventninger er truet af stress og mistrivsel. Kun 20 % af 70.546 adspurgte elever i danske gymnasie- og HF-uddannelser følte sig aldrig eller sjældent stressede i 2014 (Bendtsen, Mikkelsen, & Tolstrup, 2015). Denne andel dækker 11 % af pigerne og 33 % af drengene i gymnasiet og HF. 12 % af de 70.546 adspurgte, dvs. 8347 elever, var *stressede hver dag* (15 % af pigerne og 7 % af drengene), og 39 %, altså 27.128 af de spurgte var stressede hver uge (heraf 45 % af pigerne og 30 % af drengene) (ibid.). Ifølge Ungdomsprofilen 2014 er andelen af unge med stress højere blandt elever i gymnasium og HF end i 4.550 adspurgte elever på erhvervsskoleuddannelser, hvor næsten halvdelen (46 %) aldrig eller næsten aldrig er stressede. Her melder dog 22 % at de er stressede hver uge, og 7,9 % at være stressede hver dag.

Samlet er det en bekymrende stor andel af unge i uddannelse som oplever stress. Stress er både forbundet med forringet livskvalitet og forringede muligheder for at klare sig godt i uddannelsessystemet og videre i livet (Lupien et al, 2013).

I 2006 besluttede danske politikere at 95 % af danske unge i 2015 skulle gennemføre en ungdomsuddannelse. Imidlertid viste en analyse fra Arbejdernes Erhvervsråd i 2015 for første gang i 7 år en stigning i antallet af unge, der droppede ud af deres uddannelse. Det kan blandt andet skyldes stress.

Der er derfor af flere grunde brug for viden om, hvad unge i uddannelse, og særlig i gymnasium/HF, oplever som stressende, og for viden om hvordan de kan lære at navigere i deres uddannelses- og hverdagsliv, så de kan deltage, udvikle sig og lære sammen med andre – det der kaldes resiliens i uddannelse.

Resiliens i uddannelse

I resiliensforskningen har man taget udgangspunkt i, at mange børn og unge klarer sig godt på trods af modgang i deres opvækstmiljø (Berliner & Nielsen, 2013). Resiliens betragtes som en kompetence til at kunne orientere sig og forhandle sine muligheder i hverdagslivet, dvs. at kunne vælge at være sammen med mennesker, der giver en støtte og anerkendelse, og at kunne vælge aktiviteter som støtter læring og oplevelse af succes (Ungar, 2011). Den enkelte persons resiliens er forbundet med både genetiske forudsætninger og psykologiske, sociale og kulturelle forhold (Sommer, 2011). Resiliens kan læres, opbygges og vedligeholdes gennem sociale processer i blandt andet ud-

dannelsessystemet (Benard, 1991, Henderson, 2013, Theron, Liebenberg, & Malindi, 2014). Gennemgående viser forskningen at resiliens fremmes i miljøer som fx uddannelsesinstitutioner, hvor eleverne oplever at få omsorg og støtte, møder høje forventninger og får mulighed for at deltage og engagere sig i fællesskaber ud fra deres kompetencer og interesser (Berliner & Nielsen, 2013).

Resiliens i uddannelse er derfor ikke kun et spørgsmål om den enkelte elevs forudsætninger eller om de familiemæssige ressourcer, der kan støtte den enkelte elev. Resiliens i uddannelse kan også skabes i uddannelsesinstitutioner. Social støtte i samspillet mellem elevernes familier og andre fællesskaber i elevernes lokale miljø, fx venner, fritidstilbud med mere, og uddannelsesinstitutionerne, har særlig stor betydning for trivsel og stressforebyggelse i ungdommens overgange fra grundskole til ungdomsuddannelse (Lee & Goldstein, 2016).

Derfor er der brug for viden om, hvordan gymnasielever oplever deres hverdag og hvordan uddannelsesinstitutioner som gymnasiet kan fremme trivsel og resiliens hos eleverne, så de kan håndtere modgang og stress i uddannelsen.

Hvad er stress?

Stress er blevet udforsket gennem mange år, men der findes ikke en enkel forklaring på fænomenet og ikke faste standarder at måle stress med (Andersen & Brinkmann, 2013). Meget af den nye forskning betragter stress som et et bio-psyko-socialt fænomen. Det vil sige at det både kan være fysiologiske, psykologiske og sociale belastninger, der fører til stress. Når en person rammes af stress er der både fysiologiske reaktioner, fx øget blodtryk, forringet immunforsvar, psykologiske reaktioner, fx problemer med søvn, koncentration, irritabilitet, og sociale reaktioner som fx hurtig udtrætning i selskab med andre og tilbagetrækning fra sociale aktiviteter.

En velfunderet teori om stress er Bruce Ewen's Allostatic Load Theory (ALT), der forklarer stress som reaktion på en belastningstilstand, som har givet ubalance for personen – det kan være fysisk, psykisk eller social ubalance (Jensen, 2015). Reaktionen er allostatiske processer som går i gang for at genskabe en mere balanceret tilstand på alle niveauer: kropsligt, psykisk og i sociale forhold. Det alvorligt belastende ved langvarig stress er ifølge ALT personens (bevidste eller ubevidste) anstrengelse for kontinuerligt at skabe en forandring fra en uønsket tilstand til noget mere ønsket. Længere tid med allostatiske reaktioner er nedbrydende både kropsligt, psykisk og socialt.

Blandt typiske allostatiske reaktionsprocesser er det, der kaldes 'kamp-flugt', dvs. reaktioner på stress, hvor personen enten anstrænger sig ekstra for at overkomme udfordringen (kamp, fx at skrive aflevering selvom det tager det meste af natten) eller

forsøger at undgå udfordringen (flugt, fx undlade at skrive afleveringen og i stedet gå i torsdagsbar med vennerne og erklære sig ligeglad med gymnasiet). Til allostatisk processer hører også oplevelser af det, der kaldes 'alt eller intet' – dvs. at anstrengelsen for at overkomme en udfordring ('kamp') forbindes med oplevelsen af at skulle yde det bedste resultat ('alt') – ellers kan det være ligegyldigt ('intet').

Stress-reaktionernes allostatisk processer er overordnet karakteriseret ved forsøg på at ændre situationen gennem aktivitet: at overkomme udfordringer eller gøre noget for at undgå dem. Processerne bliver selvforstærkende, så personen konstant er aktiv på alle niveauer og ikke får hvile og restitution. Dette kan blive så alvorligt at det er livstruende.

For unge kan alvorlig stress øge risikoen for udvikling af psykisk sygdom (Compass, Conner-Smith, Salzman m.fl., 2001). Det kan blandt andet forklares ved at ungdomstidens udvikling af identitet og selvforståelse kan blive alvorligt belastet og præget af stressreaktioner (Falling, Wallinga & Coleman, 2001; Smith & Carlson, 1997; Sørensens m.fl. 2011).

I denne undersøgelse indgår et særligt tilbud om evidensbaseret stressreduktion - Åben og Rolig for Unge – der blev afprøvet på to gymnasier i Aalborg i foråret 2016. I denne rapport præsenterer vi resultaterne af undersøgelsen og diskuterer hvordan resiliens i uddannelse kan fremmes i gymnasiet, herunder hvordan et kursus som Åben og Rolig Ungdom evt. kan bidrage til uddannelsesresiliens og om der er grundlag for eventuelle ændringer mhp. at kvalificere og udvikle denne slags tilbud til unge i gymnasiet.

Hvad er Åben og Rolig for Unge?

Åben og Rolig for Unge (fremover Å&RU) arbejder ud fra teorien om stress-reaktioner som allostatisk processer (Bruce Ewen's ALT, Jensen, 2015). Stress-reaktioners allostatisk processer er vanskelige at ændre, men forskning viser at mindfulness-baseret meditation kan reducere stress både hos voksne og unge (Kabat-Zinn, 2003, Shapiro, Heath, & Carsley, 2015; Bennett & Dorjee, 2016; Yamada & Victor, 2012). Både meditation og mindfulness defineres og forklares meget forskelligt i litteraturen. Å&RU arbejder ud fra IAA-modellen (Shapiro, Carlsom, Astin m.fl., 2006): at mindfulness meditation er karakteriseret ved en særlig a) Intention, b) Attention (opmærksomhed) og c) Attitude (indstilling og holdninger).

a) intentionen handler om at rette opmærksomheden bevidst på en særlig måde, b) opmærksomhed om bevidst at registrere hvad der træder frem her og nu, og c) ind-

stilling og holdning handler om at forholde sig åbent, uden at bedømme eller reagere på oplevelsen (Baer, 2003).

Å&RU arbejder derfor med meditation som en strategi med de tre elementer: a) Bevidst anvendelse af de strategier, der indgår i Åben og Rolig (intention), b) Meditativ træning med åben opmærksomhed (attention), og c) bevidst rolig og tilladende (dvs. ikke bedømmende) iagttagelse og bearbejdning af indre og ydre fænomener (attitude).

Åben Opmærksomhed strategien har to elementer, *afslapning* og *modtagelse*, som undersøges som *mulige* måder at styrke sansningen på. *Afslapning* og *modtagelse* er modpoler til de opmærksomhedsstrategier, som ofte udvikler sig under langvarig stress, nemlig anstrengelse (modsat afslapning) og en jagt efter at finde information (modsat modtagelse). *Rolig Bearbejdning* defineres som *tilladende* bearbejdning, af dét, der registreres (fx i kroppen). Det betyder, at søge at lade det, der opstår være til en stund, før man eventuelt forandrer det. *Tilladelse* udgør en modpol til aktivitet eller kontinuerligt at have mål eller møde ydre krav om forandring (Jensen, C. G., 2016a). Ud over disse to primære strategier (ÅO og RB) indgår også to sekundære strategier, *Bevidst Deltagelse* og *Personlig Forståelse* (Figur 1 nedenfor; Jensen, C. G., 2016b).

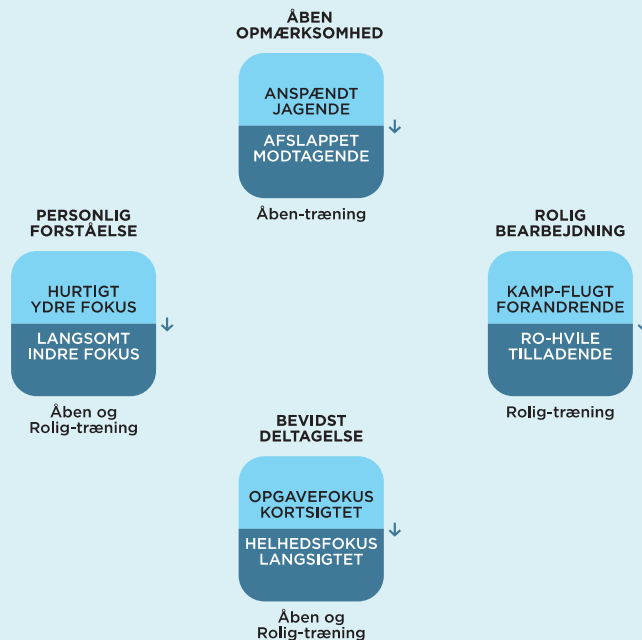


Fig.1

ÅO og RB er i fokus på ÅR, fordi deltagerne ofte allerede er fokuseret på at deltage, dvs. handle aktivt, samt på at forstå årsagssammenhænge, for at løse stressproblematikker. Igennem ÅR(U)-kurserne anvendes ÅR-strategierne inden for ugentlige temaer, henholdsvis kroppen, psyken (tanker og følelser) eller sociale relationer (Tabel 1 nedenfor).

(Tekst og figurer i boks: Petersen (2016))

Aalborg Kommune har implementeret stressforløbet til voksne i Center for Mental Sundhed og samarbejder nu med Center for Psykisk Sundhedsfremme (CFPS) samt Københavns Universitet om forskningsbaseret videreudvikling af en specifik variation af dette forløb til voksne med arbejdsrelateret stress. Å&RU er fortsat i udvikling og er blevet gennemført som pilotafprøvning på to gymnasier i Aalborg i foråret 2016.

Kurserne til voksne har hold på 14 deltagere, der mødes til tre timers kursus en gang om ugen i ni uger. Desuden får alle deltagere tilbud om to personlige samtaler med instruktøren ud over kurserne. Meditation med unge bliver anbefalet at vare kortere tid end med voksne, derfor, og af praktiske grunde, blev kurset til de unge på 1 ½ time gennem seks uger. Ligesom ÅR-kurset til voksne havde hver kursusgang et særligt fokusområde, som der blev arbejdet med gennem forskellige øvelser. De sidste to gange kunne deltagerne selv vælge, hvad de ønskede at arbejde med. På den måde blev der mulighed for at hver enkelt deltager kunne forbinde deres kursuserfaringer med deres særlige behov og personlige hverdagsliv. Kursernes tematiske struktur vises i Tabel 1.

Tabel 1. Den ugebaserede tematiske struktur på Åben og Rolig-kurserne

<i>Åben og Rolig-Standard</i>		<i>Åben og Rolig til Unge</i>	
<i>Uge</i>	<i>Sessionstema (tre timer)</i>	<i>Uge</i>	<i>Sessionstema (1 ½ time)</i>
1	Den Grundlæggende Metode	1	Den Grundlæggende Metode
2	Kroppen	2	Kroppen
3	Psyken	3	Psyken
4	Sociale Relationer	4	Sociale Relationer
5	Kroppen	5	Det Fokus Du Ønsker
6	Psyken	6	Det Fokus Du Ønsker
7	Sociale Relationer	-	-
8	Det Fokus Du Ønsker	-	-
9	Det Fokus Du Ønsker	-	-

Noter. Forud for hvert kursus deltog alle i en visiterende samtale. De to personlige samtaler med instruktørerne ligger typisk i henholdsvis uge 2-3 og 7-9 på ÅR-Standard for voksne, og i uge 2-3 samt efter kurset (som en opfølgende samtale) på Å&RU. (Tabel 2, i Petersen, 2016)

Pilotprojektet med Å&RU og dets virkninger for de stressramte gymnasieelever, der deltager i det, indgår i denne undersøgelse.

Udvalg af deltagere

De to gymnasier ligger i Aalborg, det ene i midtbyen og det andet lidt uden for byen. Begge gymnasierne har elever fra oplandet (fra henholdsvis nord og syd).

Det blev besluttet at målgruppen for undersøgelsen og tilbuddet om Å&RU-kurset skulle være 2.g.

Dels fordi det største frafald i gymnasiet er i 2.g ifølge UNI.C Statistik & Analyse (2009), derfor kunne et tilbud som Å&RU, der muligvis kunne reducere frafald, være særlig relevant i netop 2.g.

Dels fordi det blev vurderet at være en fordel at få deltagere i undersøgelsen som havde mere end det første års erfaringer med gymnasielivet, og som ikke var optaget af det sidste gymnasieårs fokus på studentereksamen.

Og dels fordi en undersøgelse og intervention i 2. g-klasserne gav mulighed for at følge op med undersøgelse af virkningerne et år senere, i 3.g.

Derfor var det 2.-klassernes elever på begge gymnasier, der blev udvalgt til undersøgelsen med mulighed for at få tilbudt kurset i Å&RU. Deltagerne er 17-18 år.

Som nævnt i indledningen har alle elever i de to gymnasiers 21 2.g klasser udfyldt spørgeskemaer og en test om trivsel, stress og opmærksomhed. Ud fra det materiale er de 21 2.g-klasser blevet randomiseret fordelt i to ensartede grupper. Den ene gruppe med 11 klasser fik tilbud om at melde sig til kursusvisitation, den anden gruppe med 10 klasser fungerede som kontrolgruppe. Resultaterne af besvarelsene publiceres i anden sammenhæng (Jensen, in prep.).

Alle de 11 2. g-klasser, som var udvalgt til at få tilbud om Å&RU, fik besøg af den tilknyttede psykolog, som skulle visitere til kurserne og undervise på et af dem. Psykologen fortalte om stress, hvordan stress virker og hvordan stress kan opleves. Derpå blev eleverne opfordret til at henvende sig, hvis de forestillede sig at de kunne have glæde af at deltage i kurset, og der blev uddelt pjecer med korte beskrivelser af kurset og med kontaktoplysninger. Alle elever, der henvendte sig, fik en visitations-samtale med psykologen. På baggrund af disse samtaler blev der henvist og optaget 12 deltagere på Å&RU-kursus på hvert gymnasium, i alt 24 deltagere.

Til undersøgelsen af elevernes oplevelser af hverdagslivet og af Å&RU i gymnasiet, blev der inviteret til deltagelse i interview dels i hver kursusgruppe på de to gymnasier og dels blandt elever i 2. g-klasser, som ikke deltog på Å&RU-kursus. Fire elever i hver kursusgruppe meldte sig til interview, dvs. i alt otte elever. Det var vanskeliggere

at få deltagere til interview om hverdagslivet i gymnasiet blandt elever, der ikke deltog i kurset, her lykkedes det at få fire deltagere på det ene og to på det andet gymnasium (se interviewoversigt nedenfor).

Pilotprojektets tidsplan og undersøgelsesperioden

Det viste sig at være vanskeligt at finde gode tidspunkter til kurset, for undervisningstimerne dækker det meste af hverdagene. Desuden har mange elever erhvervsarbejde uden for skoletiden, hvilket kunne afholde en del fra at deltage, hvis kurset lå fx i aften timerne. Derfor blev kurset på hvert af de to gymnasier lagt en bestemt ugedag, og det blev aftalt at deltagere i kurset ikke skulle have fravær for eventuel undervisning, som lå samtidig. Tidspunktet på dagen skiftede, så det var formiddag den ene uge og eftermiddag den anden uge for at eleverne ikke skulle gå glip af timer i de samme fag seks uger i træk.

Projektperioden lå i foråret 2016 og dermed samtidig med årets afsluttende undervisningsuger og optakten til elevernes eksaminer/termsprøver og afviklingen af dem i juni måned. Det gav mulighed for at undersøge, hvordan eleverne oplever gymnasielivet i en periode med nogenlunde almindelig undervisningsaktivitet, og i en periode med eksaminer og termsprøver. Det gav også mulighed for at undersøge, hvordan et stressreducerende kursus som Å&RU virker for eleverne i hhv. en almindelig undervisningsperiode og en eksamensperiode.

Undersøgelsesmetode

Den foreliggende undersøgelse er gennemført med fænomenologisk baserede interview med elever og med de psykologer, som har instrueret på de to kurser (Fog, 2004, Petitmengin & Bitbol, 2010). Der er anvendt kvalitative fokusgruppeinterview, fordi denne metode giver mulighed for at spørge åbent og undersøgende til hhv. elevernes og instruktørernes oplevelser (Frey & Fontana, 1991). Undersøgelsens primære fokus er på elevernes oplevelser af hverdagslivet i gymnasiet. Interview i grupper giver særlig gode muligheder for at høre og se, hvordan deltagerne fortæller om og bidrager til fælles forståelser af, hvordan det der tales om har betydning.

Det er samtidig en udfordring at få viden om sanselige og følelsesmæssige oplevelser, fordi enhver social sammenhæng også har en række fælles fortællinger, som kan komme til at dække for eller gøre det vanskeligt for den enkelte i fællesskabet at fortælle om noget, der er anderledes. Derfor har interviewerne gennemgående bedt om beskrivelser af specifikke situationer fremfor generaliserende vurderinger, og de har

spurgt til sanselige beskrivelser: hvordan mærkede/følte du det? Hvordan var det i kroppen? Hvilke følelser havde du i den særlige situation?

Ligeledes har intervieweren afprøvet sine forståelser af det, eleverne fortalte: 'mener du at...?' - for at få af- hhv. be-kræftet hvad de mener. I interviewene har det inspireret deltagerne til at bidrage med egne oplevelser og overvejelser i interviewsituationen.

Som nævnt ovenfor er der interviewet 2 grupper med i alt 8 elever, der deltog i Å&RU (4 i hver gruppe), og to grupper med i alt 6 elever der ikke deltog i Å&RU (en gruppe med 2 og en med 4 elever). Interviewene med både kursUSDeltagere (KD) og ikke-kursUSDeltagere (IK) fandt sted på to tidspunkter: første interview i slutningen af april før Å&RU-kurset begyndte og andet interview i juni måned, lige efter at Å&RU-kurset var afsluttet. Desuden blev de elever, der deltog i kurset, også interviewet midt i maj, hvor de var midtvejs i kursusforløbet.

Det første interview i april 2016 med både KD-grupper (otte elever) og IK-grupper (seks elever) fokuserede på deres oplevelser af hverdagslivet som gymnasieelever.

Midtvejsinterviewet med KD-grupper (otte elever) fokuserede særlig på deres oplevelser af kurset i forhold til hverdagens stress og trivsel.

Det afsluttende interview i juni 2016 med både KD-grupper (seks elever, to kunne ikke) og IK-grupper (seks elever) handlede om hverdagslivet som gymnasieelev i en eksamensperiode (på grund af tidspunktet) og for deltagergruppen om hvordan Å&RU havde virket for dem.

Alle interviews blev optaget digitalt og delvis transskriberet. Undersøgelsens empiriske materiale er løbende blevet bearbejdet frem til afslutning på undersøgelsen i denne rapport. De unge har fået anonymiserende navne i undersøgelsen.

KursUSDeltagerne (KD) har vi kaldt: Kamma, Karina, Katrine, Kaya, Kenneth, Kiki, Kirsten og Kristine.

Dem der ikke deltager i kurset (IK) har vi kaldt: Ian, Ida, Inez, Ingrid, Irene og Isabel.

Metodens kvaliteter og begrænsninger

Der er blevet interviewet 14 elever ud af 308, og de har fortalt om mange oplevelser af stress, konkurrence og ensomhed. Otte af de 14 interviewede havde haft så tydelige stress-symptomer, at de var blevet visiteret til Å&RU. To af de interviewede, som ikke var visiteret til Å&RU, havde været til visitationssamtale med psykologen, fordi de selv syntes de var ret stressede, men de blev ikke vurderet at være så hårdt ramt, at de

blev visiteret til kurset. Betyder det, at interviewene kun fortæller om nogle særlig udsatte elevers oplevelser af gymnasielivet?

Det kunne man håbe – men når vi sammenligner med resultaterne af alle de 439 2.g elevers besvarelser på oplevet stress (Cohens Percieved Stress Scale), så har hele årgangen samlet en markant højere score på stress (et gennemsnit på over 20) end befolkningsgennemsnittet i Danmark, hvor de 20 % af befolkningen, der er mest stressede, har en score på 17 (Jensen, in prep). Undersøgelsen af alle eleverne i 2.g viser altså et bekymrende højt stressniveau.

Den samlede undersøgelses kombination af kvantitativ metode i form af spørgeskemaer til hele årgangen og kvalitativ metode med dybtgående gruppeinterview er det, der kaldes mixed methods, hvilket anbefales i en udviklingsfase (Felver mfl., 2015; Kallapiran mfl., 2015). Denne kombination giver mulighed for at få viden om: at unge i 2.g i disse to gymnasier er mere stressede end normalbefolkningen – og 14 af dem, som fortæller om oplevelser af stress, næppe er helt atypiske selvom hver eneste elev er unik – og at vi derfor kan få viden om hvilke forhold, der kan bidrage til den høje stress i gymnasiet gennem de interviewede elevers fortællinger.

Analysemetode

I forbindelse med gennemførelsen af interviewene er det umiddelbart efter blevet noteret, hvad der trådte frem som særlig betydningsfuldt i deltagerne fortællinger. Ved lytning til optagelserne og transskription af elevernes udsagn, er de væsentlige temaer og variationer blevet udfoldet. Gennem aflytning og gentagne læsninger i det samlede materiale har det vist sig, at der er karakteristiske temaer om elevernes oplevelser af gymnasielivet. Der har også vist sig nogle karakteristiske strategier til håndtering af udfordringer i gymnasielivet hos elever, der ikke har deltaget i Å&RU, og endelig har der vist sig nogle karakteristiske temaer i interviewene med elever, der deltog i Å&RU. Det er disse temaer der udgør de følgende afsnit i rapporten.

Resultater

Del 1 - Hverdagslivet som gymnasieelev

Præstationskrav og karakterræs

Eleverne fortæller om en hverdag med mange krav og forventninger, både fra gymnasiet, fra dem selv og fra forældre. De vil gerne have en god uddannelse og opfatter en studentereksamen med høje karakterer som nødvendig for at kunne se frem til et godt liv. En studentereksamen ser de ikke som en kvalitet i sig selv, det skal være en eksamen med høje karakterer. Høje karakterer ser de som nødvendigt for i fremtiden at have mulighed for at uddanne sig videre og få muligheder for et godt arbejde og et succesfuldt liv.

Man havde ligesom en ide om hvilken fremtid, man skulle have, og der skulle man jo ligesom have gymnasiet med. Så hvis man ligesom ikke gør det godt nok på gymnasiet og alligevel ikke får den fremtid, så bliver det sådan lidt spildt.

(Ida, IK)

... jeg tænkte at jeg skulle have en gymnasial uddannelse for at kunne komme videre til det, jeg gerne vil... ellers er det SOSU, [...]jeg er så begyndt at indse at det går ikke med alt for dårlige karakterer [...] hvis jeg kommer ud med et dårligt snit, og ikke kan komme videre derefter... så har jeg jo ødelagt det hele...

(Kaya, KD)

Der bliver lagt op til, at det er resten af ens liv man kæmper for... hvis du ikke får de gode karakterer nu, så er det bare øv-bøv, så må du blive skraldemand...

(Kiki, KD)

En af de unge fortæller at han efter gymnasiet vil søge ind på en uddannelse, hvor adgangen ikke afhænger af hans karaktergennemsnit ved studentereksamen. Alligevel har karakterer betydning for ham:

Op så er der nok bare det der syn fra samfundet af, at dem der har de høje karaktertal eller de længeregående uddannelser, de er højere oppe, end hvis du får lavere karakterer, tager en kort uddannelse eller tager en håndværksmæssig uddannelse. Så man vil jo helst ligge deroppe.

(Kenneth, KD)

Eleverne tager gymnasiets opgaver alvorligt, men det ser ud til at præstationskravene med fokus på karakterer er mere i fokus for dem end det faglige indhold. De fortæller om krævende balancer mellem at prioritere forskellige afleveringsopgaver, der kan ligge næsten samtidig, så de laver opgaver om natten og kæmper for at holde sig vågne i skolen. De vil ikke blive væk fra timerne, for det giver fravær – og det samme gør manglende afleveringer.

For det meste lægger jeg mine lektier helt ud til midnat, og så sover jeg... så bliver det, ja, sådan en ond cirkel, hvor jeg ikke har nok søvn. Så vågner jeg klokken 6 om morgenen, og så er det kun seks timer, og jeg skal helst have de 8, for at jeg kan sådan rigtigt fungere. Og så bliver det ved og ved, så bliver jeg til sidst sådan... så kobler jeg af på et tidspunkt, hvor jeg bare allerede kan falde i søvn fra klokken 16.00.

(Kamma, KD)

Fra begyndelsen i gymnasiet til slutningen af 2.g oplever de fleste af de interviewede at præstationskravene er steget, så de ikke kan nå det nødvendige og har mistet lysten til gymnasiet:

I en lang periode. der synes jeg det var mega-fedt. Jeg kunne bedre lide at være oppe på skolen end derhjemme, fordi nu gider man ikke familien mere (gruppen griner). Men nu synes jeg bare der er kommet så meget, så at det næsten bliver sådan, at man ikke har lyst at tage herop mere (...) og man har ikke nået at lave lektierne, så du kan ikke bidrage, så føler man sådan lidt ... og så bliver du jo fremstillet dårligt i klassen, at du ikke har lavet lektier. Så det er gået lidt ned (interviewer: Med lysten?) Ja, her i 2.g.

(Kenneth, KD – sammendrag)

Oplevelserne af konstant anstrengelse og ringe muligheder for at leve op til kravene træder frem hos deltagerne i Å&RU som kraftigt bidragende til ulyst og ønsket om at slippe væk fra gymnasiet:

Altså, man får ikke lyst til at komme op på skolen mere, hvor førhen (...), så ville man gerne være her længere (...). Nu er det bare sådan: Okay, nu skal dagen bare gå meget hurtigt og så væk!

(Kirsten, KD – sammendrag).

Flere af de interviewede fortæller om lignende ønsker om hver dag at få overstået timerne i gymnasiet og slippe hen til 'et mere fredeligt sted'. Den slags ønsker om flugt kan være et symptom på stress. Krav om præstationer og høje karakterer, som opleves meget vanskelige eller umulige at leve op til, træder frem som en af gymnasielivets stressorer.

Konkurrence fagligt og socialt

En af de anstrengende udfordringer i timerne i gymnasiet viser sig at være elevernes oplevelser af konstant konkurrence i klasserne. Karakterernes store betydning for de unge fører til indbyrdes konkurrence mellem dem. De fortæller om denne konkurrence som en kamp i hverdagen, som er blevet et nødvendigt vilkår, og som blandt andet betyder, at det er vigtigt at virke dygtig – dvs. lærerne skal først og fremmest opfatte at man er dygtig, så de giver gode karakterer. Konkurrencen oplever samtlige af de unge der deltager i interviewene, og den opleves af dem som noget, der fylder meget, er hård og som skaber et stort, dagligt pres på den enkelte unge. Fx siger en om høje karakterer:

Det opbygger en eller anden form for social anerkendelse.

(Ian, IK)

Ja altså der er bare nogle som kan fremstå sådan mere øhm man lytter til dem fordi de ved mere-agtigt og så er der nogle som der ikke... så er der en gruppe fx som der ikke siger noget fordi at der alligevel ikke er nogle der gider lytte til dem.

(Irene, IK)

Jeg tror også nemt der kan skabes sådan en social rangliste i forhold til karakterer... sådan lidt at dem der er sådan helt nede og får de dårlige karakterer, dem ser man også på med et andet syn.

(Kenneth, KD)

Flere giver udtryk for at karaktererne også vurderer hvem man er som person:

I min klasse, der handler det meget om at kunne svare rigtigt HVER gang, at få 10 og 12 HVER gang (...) jeg tror, der er både overfor læreren og hvordan man fremstår over for sine klassekammerater. Sådan, hvilken person man nu er.

(Inez, IK – sammendrag)

Man kan godt have venner, der har fået en dårlig karakter, men dem der har fået dårlige karakterer har sværere ved at blive opfattet som nogle, der kan yde relevante bidrag og være værd at lytte til:

Jo-jo, det kan man sagtens [have venner der får dårlige karakterer]... Det er jo ikke noget med, at man kommer ud og så "hold da kæft, ham gider jeg ikke være samme med, for han får pisse dårlige karakterer!" ... Det er mere sådan at folk har måske en bedre tendens til at lytte til én, hvis man siger noget på klassen.

Interviewer: Så det er noget med at turde åbne munden og have en fornemmelse af, at det der kommer ud af min mund er okay?

Ja, for det 'plejer' det at være.

(Ian, IK)

De unge fortæller hvordan oplevelsen af konkurrence bl.a. fører til, at alle kneb gælder i kampen for de gode karakterer og dermed i kampen om at klare sig (uddannelsesmæssigt) godt. Fx beretter flere om, hvordan nogle elever kopierer et svar, der lige er blevet sagt af en anden i timen. Én fortæller om, hvordan hun har fået to skriftlige advarsler for bl.a., og af nød, som hun siger, at kopiere en opgave fra internettet. Alle synes med andre ord at have udviklet forskellige strategier i kampen for overlevelse.

(...) der er meget konkurrence. Hvis man laver en fejl, så bliver man set lidt ned på, og hvis man gør det godt, så bliver man set op til. Man mærker det ved fnisen, kommentarer, fx "hvad??" (...) her er det meget sådan at man skal være bedre end de andre, man skal hele tiden klatre op. (...) Det er næsten som Darwins teori; det er den klogeste der overlever, kommer ind på den ønskede uddannelse. Så man skal vinde over den person, fører man, for ligesom at vinde noget.

(Isabel, IK – sammendrag)

I undervisningen er det en kamp for at blive set og hørt (...) Man skal også hele tiden passe på at man ikke forsvinder i mængden. For i min klasse er der mange der gerne vil sige noget. Det er et pres; man er oppe imod mange.

(Ingrid, IK – sammendrag)

Vejen til at blive opfattet som dygtig kan både gå gennem egen præstation og gennem forbindelse til højt præsterende klassekammerater:

To piger fra min klasse, de er gode veninder, og den ene hun snakker RIGTIG meget mens den anden hun ligesom forsvinder lidt (...), men altså, når hun sidder ved siden af den kloge, så tror lærerene umiddelbart også, at HUN er klog.

Vores gamle samfundsfaglærer sagde også til os: "Man skal altid bare sidde ved siden af de kloge, fordi selv om lærerene ikke rigtigt må tænke sådan, så tænker de: "Du må være klog siden du sidder ved siden af den kloge"". Han var en god lærer.

I 1.g. gik jeg rundt med de kloge, så blev jeg ven med en der var mindre klog, og så har jeg også fået af vide af de kloge: "Isabel, det skal du ikke gøre, fordi det påvirker dine karakterer", og så tænkte jeg "okay, det vil jeg fokusere på næste år".

(Isabel, IK - sammendrag)

Når præstationer og sociale relationer bliver forbundet på denne måde, bliver det meget risikabelt at fejle i timerne eller i sociale relationer med dygtige elever. Der bliver så at sige præstationspræs både fagligt og socialt for altid at være attraktiv og 'på'.

Altid attraktiv og 'på'

Eleverne bruger meget energi på at demonstrere engagement og at de er interesserede i både det faglige og i kammeraterne – de finder det nødvendigt også selvom de kan være trætte og opleve det som et skuespil, som de må tage sig voldsomt sammen for at gennemføre.

Flere af de unge fortæller om en splittelse mellem at vise en veloplagt og ressourcefuld udgave af sig selv i gymnasiet selvom de ofte føler sig udmattede. Særlig for de unge, der er blevet visiteret til Å&RU-kurset, tegner der sig et billede af, at de på mange måder lever et dobbeltliv, hvor de udadtil og i skolen fremstår som om alt er fint, mens de i virkeligheden har det rigtig skidt. Men også unge, som ikke er blevet visiteret til Å&RU fortæller om, hvordan man holder det for sig selv, hvis man har det svært med noget i eller udenfor skolen, og hvordan man i hvert fald ikke deler med nogen, hvis man oplever sig ensom, stresset eller presset:

Jeg har bygget sådan en facade op som gør, at jeg skal på en måde tilfredsstillende vennerne og vise den der PÅ side hele tiden, så ja (...) og også være med sådan med alt hvad der sker rundt omkring vennerne. Så leve sådan et dobbeltliv på en måde, så jeg kan være virkelig træt indvendig, men udadvendt så kan jeg meget sådan være frisk og ja, være den de andre gerne vil være.

(Kirsten, KD – sammendrag)

Jeg har i lang tid lavet en facade også (...) fordi derhjemme der er det sådan helt anderledes, og der er man sådan helt nede og man orker ikke noget (...) og så når man er heroppe

[på gymnasiet], så er man sådan "ej, man har masser af energi og man er PÅ sådan hele tiden". (...) for tiden så virker det sådan lidt - demotiverende, eller hvad skal man sige (...). At man sådan ikke har lyst til nogen ting, og man har ikke lyst til at være derhjemme og man har ikke lyst til at være oppe på skolen... så det er sådan lidt... man kører bare i sådan en spiral for bare at komme i gennem for bare at komme videre.

(Kenneth, KD – sammendrag)

Der er problemer derhjemme sådan set, som jeg helst ikke vil have andre skal vide af, og så... ja, så har jeg lagt sådan en facade på, og det skal jeg også holde oppe... og det tager rigtig meget energi, især fordi man er så træt indeni – man er så udmattet indeni – og man skal vise for andre mennesker at "Ja! Selvfølgelig kan jeg det – jeg er bare med på det hele!"

(Kamma, KD)

Gennemgående beskriver de unge et gymnasieliv, hvor der er krav om at de hele tiden skal være ressourcestærke, præstere godt, være 'den bedste udgave af sig selv' og dermed attraktive for andre 'kloge' at være sammen med – også selvom de ofte føler sig udmattede og ikke i stand til at leve op til deres egne og andres ambitioner for deres gymnasietid. Opmærksomheden på sociale relationer og andres opfattelser af en selv kan ikke afgrænses som et socialt fænomen, det væver sig sammen med den enkelte unges både sociale og faglige muligheder i gymnasiet.

Ud fra disse fortællinger er hverdagen i gymnasiet travl og intensiv. Samtidig fortæller flere af de unge, at deres forældre ikke forstår at de skulle være så stressede, de går jo bare i skole.

Forældres forventninger og bekymring

Hjemme i familien afstår mange af eleverne fra at vise eller fortælle forældrene, hvordan de har det. I nogle tilfælde fordi eleverne ikke vil bekymre forældrene, i andre fordi de oplever at deres forældre ikke forstår hvordan det er at gå i gymnasiet. Det betyder at mange at de interviewede oplever ensomhed og ikke trives.

De fortæller at der er krav om mange parallelle aktiviteter samtidig: det kan være forskellige større opgaver i gymnasiet på samme tid, ligesom forældre ofte forventer at eleverne selv holder styr på skolearbejdet, deltager i praktiske opgaver hjemme, selv tjener lomme penge i form af et fritidsjob og bestræber sig på at leve nogenlunde sundt:

Altså, for at være helt ærlig så har jeg ikke tid til det sociale, sådan set. Det eneste sociale jeg kommer til at gøre, det er her på skolen, fordi fra morgenstunden af der skal jeg lave

min lillebrors madpakke, fordi min mor hun skal selv arbejde. Så skal jeg køre i skole, og så skal jeg koncentrere mig i timerne. Så skal jeg tage hjem og så når jeg lige at spise aftenmad, måske når jeg lige at lave lektier, fordi så skal jeg til træning, fordi at jeg har været overvægtig, så jeg prøver faktisk at tabe al min vægt.(...) For det meste lægger jeg mine lektier helt ud til midnat, og så sover jeg (...) Så bliver det sådan en ond cirkel, hvor jeg ikke får sovet nok. (...) Ja, og jeg har også arbejde. Det har jeg faktisk tirsdag, onsdag og torsdag.

(Kamma, KD)

Oplevelserne af at leve et dobbeltliv, som eleverne beskrev i gymnasiet, gør sig for manges vedkommende også gældende derhjemme. Selvom deres forældre er oprigtigt interesserede og eleverne længes efter forældrenes forståelse og anerkendelse af deres situation, er det ikke problemfrit at fortælle forældrene om stress og vanskeligheder. Dels oplever de unge ofte at forældrene har svært ved at forstå dem og hele situationen i gymnasiet. Dels vil elevernes fortællinger risikere at skuffe forældrenes ønsker og ambitioner for eleverne. Dels oplever de unge det som tegn på svaghed og mangler, når de ikke trives og kan overkomme alt det, de synes er vigtigt, og de ønsker både at vise forældrene at de magter situationen, ligesom de forsøger at tage hensyn til forældrene for ikke at gøre dem bekymrede:

Mange af de ting, hvor jeg tænker, at hun (mor) kan blive bekymret, dem holder jeg for mig selv, fordi jeg tænker, hun ikke har brug for det, fordi hun har så meget stress i forvejen.

(Kamma, KD – sammendrag)

Nogle gange, så får mine forældre det til at lyde som om, at os unge nu om dage, vi har det så nemt i forhold til, hvordan de havde det. Man gad godt, at de også indså, at nej, man behøver ikke at have det sådan mega nemt (...) Altså, man føler lidt, at de ikke ser det fra mit synspunkt (...) Hvis de giver mig nogle pligter, men jeg føler jeg ikke har overskud til det, så "Ej, men du laver jo ikke så meget!" Nej! Men det er fordi jeg ikke har overskud til det. (...) Men man har heller ikke lyst til at snakke med dem, fordi nogen gange, så ender det ikke godt, når jeg diskuterer med mine forældre. Så der gad jeg godt lige, at de indså, at det ikke behøver være nemt at være ung nu om dage.

(Kenneth, KD – sammendrag)

Både de unges hensyn til deres forældre og oplevelser af at forældrene ikke kan forstå deres situation, betyder at de unge ikke henvender sig til forældrene for at få støtte, selvom de kan længes efter det, og opleve at det er rart, når forældrene viser interesse:

Ja, altså nogen gange, der har min mor sådan mere trukket det ud af mig, eller hvad skal man sige (...) Ja, det er dejligt, det er det. Men ja, jeg ved ikke jeg kan ikke selv sådan lige får det sagt. Og det er ikke, hvis jeg siger det, så får jeg jo støtte og sådan noget, men det er jo ... det der tegn på svaghed.

(Katrine, KD – sammendrag)

Flere af de unge har oplevet en større anerkendelse af deres arbejdsindsats fra forældre og andre familiemedlemmer i eksamensperioden - 'nu går de jo til eksamen':

Ja altså, vi skal ikke lave noget derhjemme (smiler), vi kommer bare og så sidder vi og laver lektier, og de sørger for at rydde op og lave mad. Det er anderledes end normalt, når der ikke er eksaminer.

(Isabel, IK)

Denne anerkendelse af at de kan være pressede af præstationskrav, samtidig med at der er læsetid mellem de enkelte eksaminer, har flere af de unge oplevet som en mere rolig og mindre stressende periode end tiden med almindelig undervisning med mange parallelle fag og afleveringer.

En enkelt elev fortæller at hun henter anerkendelse af og støtte til sine behov og hjælp til vanskeligheder hos hendes forældre. Hun kan åbent fortælle sine forældre, hvordan hun har det, og de har været en betydningsfuld støtte i en vanskelig periode i hendes 1.g-klasse.

Jeg snakker meget med min mor. Rigtig meget (...) Vi snakker om alt muligt. Alt.

(Ida, IK - sammendrag)

Ida ser altså ud til at oplever at hendes forældre forstår og accepterer hende og stiller sig til rådighed med omsorg og støtte, så hun ikke er udleveret til den længsel og oplevelse af forældres manglende forståelse, som flere i KD-grupperne beskrev.

Hverdagsliv med præstationspres hos gymnasieelever

Mange af de interviewede unge oplever et stort pres på at være effektive hele tiden, de skal helst præstere optimalt hver gang, og samtidig er det svært at nå at få lavet de mange afleveringer, som er nødvendige. Alle de interviewede oplever et stort tidspres og på tværs af deres fortællinger kan vi se, at det både handler om at der er krav i for-

bindelse med undervisningen, krav i hjemmet og krav forbundet med kulturelle idealer om 'den dejlige ungdom', som ikke svarer til de unges oplevelser. Det er dog ikke entydigt, der er også eksempler på forældres betydningsfulde støtte og at flere forældre bedre forstår at gymnasieeleverne er på krævende uddannelsesarbejde i eksamens-tiden end til hverdag.

Karakterer og konkurrence i gymnasiet fremtræder i de unges fortællinger som forbundne: de må konkurrere indbyrdes for at få høje karakterer, og de er hele tiden opmærksomme på betydningerne af at være socialt forbundet med højt præsterende andre, eller at blive opfattet som en, der ikke er værd at lytte til.

Alle de unge lægger stor vægt på karakterernes betydning, og det ser overordnet ud til at det er karakterer som et abstrakt mål for deres dygtighed, der er i fokus, og ikke det faglige indhold eller ønsket om et bestemt arbejdsindhold i fremtiden

Særlig de unge, der blev visiteret til Å&RU, giver udtryk for, at gymnasiepræstationerne endegyldigt afgør om deres fremtid åbner gode muligheder. Hvis de ikke præsterer godt og får høje karakterer, så er deres muligheder forspildte og de kan kun se frem til usle og lavtlønnede job langt fra deres ønsker. Samtidig har mange af dem ikke særlig præcise ønsker for fremtiden endnu, og det bliver dermed endnu mere uvist, hvilken viden og hvilke fag, der er vigtige at blive dygtig til.

De unge, der blev visiteret til Å&RU, har oplevet alvorlige stressreaktioner i dette gymnasieliv. Andre elever fortæller om strategier til at prioritere og balancere hverdagslivet med gymnasiets krav og opgaver og deres forskellige andre aktiviteter, behov og ønsker.

Del 2 - Prioritere og balancere 'det gode gymnasieliv' – IK-gruppen

Den ene gruppe med fire ikke-deltagere i Å&RU er de elever, der fortæller mest om strategier til at håndtere gymnasielivet. Den anden IK-gruppe med to deltagere synes gymnasielivet er anstrengende og temmelig stressende.

De strategier, som fire-personers gruppen fortæller om, er meget forskellige og ikke alle særlig bevidste, men de handler alle om at prioritere og forsøge at balancere mellem deres oplevelser af nødvendige anstrengelser for at nå de vigtigste opgaver og forberedelser til gymnasiet på den ene side, deres behov for fysisk og social aktivitet på den anden side, og for alles vedkommende også at få tid til deres fritidsjob, så de kan tjene lommepenge.

At navigere mellem krav og behov

Alle i denne gruppe fortæller om, hvordan de forholder sig til deres behov for andet i livet end uddannelsesaktiviteter med lektier, afleveringer og eksamensforberedelser:

Ehm, jeg kan ikke sove om natten (griner lidt) hvis ikke jeg har brugt min krop på en eller anden vis...

(Ian, IK)

Jeg har det på samme måde altså jeg føler lidt at jeg skal sådan være i gang og altså at jeg sådan har det godt og at jeg så får overskud til at lave mine ting

(Inez, IK)

Altså, jeg prøver sådan at træne 5 – 6 gange om ugen (styrketræning og konditionstræning). Og det kan jo så også godt gå hen ... at jeg ofte vægter træning højere end lektier, fordi at jeg tænker "Okay så kommer jeg hjem fra skole, så kan jeg nå at løbe en tur hurtigt". (...) I stedet for at jeg går hjem og laver den aflevering (...) så kan jeg sidde og lave lidt på den oppe på skolen mens jeg er ved læreren". Øhh, så man har sådan hele tiden "okay men jeg skal også følge med i undervisningen, fordi det her religion bliver afsluttet i år – men samtidig skal jeg også koncentrere mig om denne her aflevering", så det er sådan man tænker... altså man prøver hele tiden at planlægge forud for sin tid. .. selvom det ikke engang sådan rigtigt kan lade sig gøre, hvis man gerne vil nå det hele på en gang.

(Ian, IK – sammendrag)

Hvis man gerne vil klare sig godt i skolen (...) så har man bare ikke tid til det sociale liv, fordi der er så mange lektier og der er så mange afleveringer især i 2.g. (...) Det er måske også fordi man har, du ved, arbejde og så sport ved siden af...

(Irene, IK – sammendrag)

Disse unge ser ud til at have en god fornemmelse for, hvordan deres behov for fysisk aktivitet har betydning for deres samlede trivsel. Det ser imidlertid ud til at være vanskeligt at få tid til de fysiske aktiviteter – og måske endnu sværere at få prioriteret at hvile engang imellem med god samvittighed:

Altså, jeg føler mig sådan stresset hver dag, fordi jeg ved hvad der venter mig: afleveringerne og, hvis jeg er sammen med veninderne, så kan jeg godt få de der momenter hvor jeg tænker: "oh my God, jeg skal nå noget!" Fordi man har det bare i hovedet sådan mega mange ting.

(Irene, IK)

Alle i denne gruppe kender til fornemmelser af stress, hovedpine og træthed, men de taler også om at prøve at undgå at blive stressede. Det forsøger de ved at bruge planlægningsstrategier.

Trivselsfremmende planlægningsstrategier

Alle eleverne i denne gruppe taler om at planlægge tiden, og det lyder som om de hver især har en strategi, som de kender og er nogenlunde tilfreds med. Disse planlægningsstrategier er imidlertid meget forskellige – en fortæller om nøje struktureret tidsplan, en anden om at organisere hjemmearbejde i hverdagene, og en tredje om pludselige akut-løsninger:

Ja altså, jeg er sådan en som planlægger min tid rigtig, rigtig meget: det skal jeg gøre nu, det skal jeg gøre når jeg kommer hjem, så skal jeg gøre det og det og det... struktureret, altså sådan meget struktureret.

(Inez, IK)

Personligt prøver jeg på at få alting ordnet i hverdagene, sådan så jeg tid i weekenden til ligesom at være med venner eller fritid til at komme ordentligt på arbejde og tage en masse vagter der. (...) Det er lidt dag for dag-agtigt. Sådan lidt jeg ved hvornår det er jeg har en deadline og så må jeg ligesom kigge på hvad for nogle dage jeg har mest tid-agtigt – bare sørge for at jeg ikke bliver stresset af at jeg skal have lavet en opgave.

(Ida, IK)

Nej altså, så lægger jeg en plan for en dag som jeg næsten aldrig overholder, fordi så tænker jeg, at så kan jeg nå det imens jeg laver noget andet (...)Men (...) jeg har en følelse af at jeg også har nogle andre ting ... som jeg også godt kunne tænke mig at kunne nå. Altså nu har jeg også et arbejde som skal passes, og så skal man jo også nå at snakke lidt med vennerne engang imellem og sådan noget – og så lige pludselig, så den tid hvor man havde tænkt: "okay, men den bruger jeg på afleveringen" – den bliver ligesom brugt på noget andet og så i sidste øjeblik så siger man: "jeg aflyser alt og så laver jeg afleveringen den ene dag!"

(Ian, IK)

Inez og Ida fortæller om planlægningsstrategier, hvor de prioriterer – Inez fremhæver prioriteringen af tid, mens Ida fremhæver prioriteringen af forskellige typer opgaver: de rigtige eksaminer prioriterer hun at forberede grundigst, mens hun ikke anstrænger sig så meget med de prøver, hvor hun efterfølgende har mulighed for at forbedre sin præstation. Ians strategi er mere impulsiv, han får ikke prioriteret før i sidste øjeblik, hvor han må lægge alt andet til side for at nå sin aflevering. Hans impulsive opgave-

løsning, der først prioriteres i sidste øjeblik, kan alligevel ses som en strategi, der sikrer ham at han når både fysisk og social aktivitet, som han også fortæller har stor betydning for ham. Det der kan ligne dårlig planlægning kan være hans sikring af aktiviteter, der har stor betydning for hans trivsel.

Besluttede fravalg af facebook-fristelser

Alle i gruppen fortæller om at bruge facebook og andre sociale medier til at holde kontakt med nogle af de venner, som de ikke har så meget tid til at være sammen med, som de gerne ville. De er opmærksomme på at de sociale medier kan distrahere, når de egentlig skulle lave lektier m.m., og samtidig synes de også at de får mange vigtige oplysninger via disse medier. Det kan både være oplysninger om sociale arrangementer, der frister i stedet for lektier eller arbejdsplaner, og det kan være oplysninger de har brug for til lektier. De forsøger at balancere deres brug af disse medier.

Nu arbejder jeg hos en bager så (...) jeg skal møde klokken seks om morgenen nogen gange, så jeg har valgt ligesom at holde fredag hjemme (...) så kan det godt tage lidt på en, sådan at se at andre de har det sjovt og sådan noget, mens man sidder derhjemme og laver en aflevering i stedetså det kan godt være noget der stresser..

(Ida, IK)

Selvom Ida her siger at det stresser at se de andres sociale aktivitet, så har hun besluttet at være hjemme for at kunne nå lektier og sit morgenarbejde. En af udfordringerne ved de sociale medier er netop, at de præsenterer et socialt liv, som gymnasieleverne også har behov for at indgå i. Der bliver kontrast og konkurrence mellem deres behov for socialt ungdomsliv på den ene side og deres ønsker om at klare gymnasiet på den anden, og det bliver nødvendigt for dem at kunne vælge:

Altså hvis man snakker om det faglige ja så synes jeg godt at facebook det kan nemt distrahere en (...) når jeg ser folk laver noget så kan jeg tit tænke altså du ved...jeg har også lyst til at gå ud og være sammen med mine venner – men jeg har ikke tid til det – så det er mere det jeg tænker.

(Irene, IK – sammendrag)

Man kan jo også bruge facebook til også at kommunikere omkring lektier fx – altså det er jo ikke kun negativt – men det er meget sådan distraherende ...

(Inez, IK)

Ligesom eleverne fortæller om opmærksomhed på deres behov for bevægelse og motion er de også opmærksomme på behov for socialt samvær med jævnaldrende – og de forholder sig til de oplevede modsætninger mellem gymnasiets krav og deres behov og lyst til noget andet i livet. Disse elever er altså opmærksomme på nogle af de modsætningsfulde krav, interesser og behov, som de møder i gymnasiehverdagslivet.

Ligesom deres planlægningsstrategier er forskelligartede, fortæller de også om forskellige strategier til at forholde sig til gymnasiets altgennemtrængende præstationskrav.

Strategiske blikke for muligheder

Kravene om høje karakterer opleves som et stort pres af mange af de interviewede, både KD og IK. Imidlertid ser det ud til at nogle af eleverne, der ikke deltager i Å&RU, ikke oplever det samme pres på at få de højeste karakterer i hver eneste situation.

De forholder sig mere nuanceret til betydningen af karakterer end flere af de andre. De giver udtryk for at de ikke identificerer sig med deres karakter. De ser karakteren som udtryk for en bestemt faglig præstation, ikke som udtryk for deres personlige værdi. Med det udgangspunkt fortæller de om to strategier:

Den ene handler om at vælge, hvilke faglige præstationer, de vil arbejde på at gøre bedre – og den er baseret på en opfattelse af, at de faktisk har mulighed for at præstere på forskellige niveauer:

... nu har jeg jo så taget en (eksamen) i dag – så nu har jeg fire tilbage – men altså tre af dem er jo kun årsprøver. Det er jo kun den ene den der mundtlige matematik der er afsluttende. (...) Altså, jeg prøver at gøre alt for ikke at stresse på de andre (terminsprøver), fordi at de skal bare sætte et standpunkt for mig, så jeg ved hvad jeg skal arbejde imod. Hvor den anden den har ligesom betydning på eksamensbeviset.

(Ida, IK – sammendrag)

Den anden strategi handler om at se studentereksamen i et større perspektiv:

... så tænker jeg så – at der er altid en anden udvej end lige karaktergennemsnit, fordi der er også kvote 2 fx – altså bare fordi man har gode karakter i skolen betyder det ikke at du er god til denne her uddannelse. Det kommer jo an på om man kvalificerer sig til det man vælger – så jeg synes nogle gange at det er lidt åndssvagt med karakterer, synes jeg.

(Irene, IK)

Det gode gymnasielivs strategier og resiliens

Elevernes fortællinger om, hvordan de balancerer og prioriterer mellem ønsker, krav og behov viser, hvordan de selv kan iagttage, acceptere og forholde sig til gymnasiehverdagens forskellige og til tider modsætningsfulde ønsker, krav og behov. Eleverne fortæller, hvordan der kan være sammenfald mellem kravene til præstation i gymnasiet og deres egne ønsker om at præstere godt. En virkningsfuld strategi til at forsøge at indfri begge ser vi hos Inez og Ida, der begge fortæller om at planlægge, fordi de vil klare opgaverne.

Deres planlægningsstrategier er forskellige, og de ser ud til at være baseret på, at eleverne hver især accepterer det, de har behov for med hensyn til planlægning: Inez ønsker fast struktur for at kunne navigere i de mange krav. Ida ønsker mere fleksible løsninger, og hun organiserer dem ved at prioritere forskellige typer opgaver ud fra en rangordning: de vigtigste er dem, der giver afsluttende eksamenskarakter, de skal udføres bedst. Samtidig udtrykker hun en opfattelse af, at hun gennem sin indsats har indflydelse på sit præstationsniveau og dermed sine karakterer: hun kan vælge at gøre det bedre næste gang i de prøver, hun ikke prioriterer så højt nu.

Også Irene og Ian fortæller om strategier til prioritering og planlægning. Irene er mindre sammen med vennerne end tidligere – for når hun er sammen med dem, kan hun pludselig blive stresset over, at hun burde nå noget med lektier og den slags. Hun er opmærksom på det, og efter at klasserne har hørt om stress kan det også være, hun bliver opmærksom på, at det kan ses som et tidligt tegn på stress. Imidlertid kan det også være, at hun håndterer det ved at iagttage og acceptere den pludselige stressformelse – for at nyde det samvær hun aktuelt har valgt med vennerne. På samme måde som det lyder til at hun gør med hensyn til sport.

Ians strategi har ligheder med Irenes, om end han fortæller om endnu mere impulsive handlinger. Samtidig med at han fortæller om oplevelser, der kan lyde som om han ikke har overblik over, hvad han skal hvornår – så kan hans prioriteringer af blandt andet fysisk aktivitet ses som en fornuftig balancering af hans behov for kropslig aktivitet og restitution.

De unges balanceringsstrategier kan overordnet karakteriseres ved, at de unge kan mærke hvordan de selv har det, og de kan acceptere det (forholde sig åbent og opmærksomt til det), så de handler i forhold til det, de mærker – fx dyrker sport, så de kan sove om natten, selvom de egentlig synes, de ikke har tid. Deres forskellige strategier funderer som en form for (bevidste og ubevidste) vaner, der giver dem en vis mulighed for roligt at bearbejde, hvordan de har det. Idas rangordningsstrategi støtter hendes balanceringer mellem hvilke opgaver, der skal prioriteres, så rangordningerne er en hjælp til rolig og handleorienteret bearbejdning af situationen, ligesom Inez'

planlægning af tid, og Irenes og Ians balanceringer af socialt samvær i forhold til lektier, sport og arbejde.

Når vi fremhæver kvaliteterne åben opmærksomhed på egne oplevelser og tilstande og relativt rolig bearbejdning i form af handlinger med relevans for gymnasiets hverdagsliv, er det fordi disse kvaliteter kan betragtes som grundlæggende ressourcer for menneskers mulighed for at drage omsorg for sig selv og egne muligheder. Det er også kvaliteter, som kan være nødvendige at lære (igen) hvis de er gået tabt på grund af manglende sociale resiliensfremmende forhold – fx har Ida støtte i sin familie, måske også til at finde prioriteringsstrategier, så hun ikke skal klare det alene.

Alle elevernes strategier er balanceringer, og balanceringer kan tippe fra at være velfungerende og fleksibelt tilpasningsdygtige til at blive ensidige og dysfunktionelle. Fx kan Ians strategi tippe over og blive til undgåelseshandlinger, så han aldrig får lavet afleveringerne, det samme kan Irenes sociale liv med vennerne og sport. Inez' stramme tidsplanlægning kan tippe fra at være velfungerende tidsorganisering til at blive fastlåsende handletvang, så hun ikke får den nødvendige hvile og afslapning. På lignende måde kan Idas balanceringsstrategier blive væltet, hvis fx hendes rangordningssystemer ikke længere er mulige at navigere ud fra.

At balanceringsstrategier kan tippe fra de krævende balancer til ensidige gentagelser af det kendte gør ikke balanceringsstrategierne i sig selv dårlige. Balanceringsstrategier er sårbare, fordi de netop er strategier til at balancere i en kompleks hverdag, hvor det er nødvendigt konstant at forholde sig til og forhandle muligheder i forhold til forandringer, nye krav og endnu ikke kendte muligheder.

Kan gymnasiet støtte elevernes prioriteringsstrategier og resiliens?

Ud fra elevernes fortællinger om prioritering og balanceringsstrategier demonstrerer de eksempler på kompetencer til at orientere sig og forhandle deres muligheder i hverdagslivet i gymnasietiden. Dermed kan de både vælge at være sammen med mennesker, der giver dem støtte og anerkendelse, og kan vælge aktiviteter, som støtter deres læring og oplevelse af succes. Det svarer til definitionen af resiliens (Ungar, 2011). Imidlertid er resiliens ikke blot en personlig kompetence – som det fremgår i overvejelserne om, hvordan balanceringsstrategier kan 'tippe' fra funktionelle mulighedsåbnere til dysfunktionelle og fastholdende, så har det betydning hvordan både gymnasiet, familien og øvrige betydningsfulde sammenhænge for de unge, bidrager til resiliens. Alle de interviewede elever fortæller om, at afleveringer kan ligge oven i hinanden og med få dages varsel, ligesom de kan ligge parallelt med større lektieforberedelser, der meldes ud med kort varsel. Det er en af de store udfordringer, de unge forsøger at løfte ved at balancere og prioritere mellem forskellige aktiviteter og opgaver.

Når det viser sig at være en stor udfordring kan man spørge til, hvordan eleverne kan få bedre kendskab til og overblik over den samlede planlægning af de forskellige typer opgaver, de vil få at arbejde med i løbet af et studieår, og hvordan eleverne ved, hvor meget tid og energi de skal bruge på den enkelte opgave?

Det ser ud til at også forældre til gymnasieelever har behov for at vide, hvordan elevernes arbejdsdage og -uger er planlagt fra gymnasiets side. De prioriteringsstrategier, IK-gruppens elever har fortalt om, kan måske også blive bedre – måske kunne studievejledning og undervisningsorganisering støtte prioriteringsstrategier bedre, end tilfældet er i dag?

Endelig er det tydeligt, at lærernes opfattelse af eleverne har overordentlig stor betydning for eleverne. De anstrenger sig for at vise engagement, flid og deltagelse. Det tyder på at eleverne fortrinsvis betragter deres gymnasielærere som bedømmere. Er det sådan gymnasiets undervisere bedst kan bidrage til elevens faglige engagement? Var der andre muligheder for at fremme faglige interesser og læring i gymnasiet – som måske ikke blev domineret af bedømmelser, karakterkrav og stress, men af anerkendelse af de på mange måder konfliktfyldte livsbetingelser, der kendetegner ungdomslivet for mange (Lagermann, 2009)?

Overvejelser om hvordan man kan udvikle praksis ud fra den viden, de unge har givet om deres balanceringsstrategier, de overvejelser kan yderligere blive kvalificeret gennem viden om hvordan resiliens fremmes i miljøer som fx uddannelsesinstitutioner, hvor eleverne oplever at få omsorg og støtte, møder høje forventninger og får mulighed for at deltage og engagere sig i fællesskaber ud fra deres kompetencer og interesser (Berliner & Nielsen, 2013).

Ud over viden om elevens strategier til at navigere og balancere prioriteringsnødvendighederne i gymnasiehverdagslivet, så fortæller en del af eleverne om det modsatte: når balanceringerne ikke lykkes og de får stress.

I næste del ser vi nærmere på undersøgelsens resultater vedrørende elevernes oplevelser af stress i gymnasielivet og af Å&RU som et kursus i at håndtere og forebygge stress og forhåbentlig komme til at trives bedre igen.

Del 3 - Gymnasieliv med stress – kursusedtagerne i Åben og Rolig for Unge

Kursusedtagernes fortællinger om deres oplevelser af gymnasielivet er præget af resignation og afmagt i forhold til deres samlede situation. Det handler både om gymnasiets krav, venner og familie, arbejde og fritidsaktiviteter og en række stresssymptomer, som bekymrer de unge selv. De forsøger at navigere mellem krav, ønsker

og behov, men oplever at komme til kort og få symptomer, som gør det endnu vanskeligere at handle løsningsorienteret. Deres løsningsstrategier virker ikke som de ønsker, og selve strategierne bliver undermineret af deres stress-symptomer, så de kommer ind i en dysfunktionel, selvforstærkende proces.

Stress-symptomer: kamp og flugt – alt eller intet

Stress-symptomerne kan melde sig både i undervisningssituationerne og hjemme, når de unge forsøger at lave lektier. Eleverne forsøger at arbejde koncentreret, men deres anstrengelser for at arbejde mislykkes:

Det er når jeg sådan begynder at få røde kinder og tungt hoved og så kan jeg ikke koncentrere mig længere. Og det er derfor jeg sådan kobler af nogen gange. Så er de (klassen) færdige og så sidder jeg bare tilbage ...

(Kamma, KD)

Så kan jeg slet ikke overskue noget ... altså der er... rigtig mange tanker der kommer på en gang. Og så kan du ikke tænke på nogen af dem, og så bliver det bare sådan for meget.(...) Man kan bare slet ikke tænke på noget og så bliver man bare sådan frustreret eller sådan måske sådan lidt ... så får jeg nok lidt humørsvingninger eller hvad skal man sige, så bliver jeg sådan lidt enten en del sur på næsten alt eller ked af det over alt...

(Kenneth, KD - sammendrag)

Jeg føler (...) træthed, får ikke lyst til at spise overheadet, fordi så tænker jeg på alt (...) og så...hmm... humørsvingninger, altså bare sådan bryde ud i tårer uden grund. Og så ja være sur bare lige pludselig og bare råbe af alle. ... Ja så kan man bare godt selv mærke at man er stresset, for så ryster man bare sådan hmm. Og føler at man ikke kan trække vejret.

(Kirsten, KD)

Koncentrationsvanskeligheder, tankemylder, søvnforstyrrelser, humørsvingninger og tristhed er symptomer på stress. I alle de interviewede elevers oplevelser af hverdagslivet så vi, hvordan de kæmper med mange parallelle opgaver og finder det vanskeligt at nå både afleveringer og lektier. I afsnittet om forældres forventninger og bekymringer citerede vi Kammes beskrivelse af, hvordan hun ofte må tage natten til hjælp, for at nå det hele. Denne kampstrategi fører til udtrætning, koncentrationsbesvær og endnu større vanskeligheder med at følge med.

De unge beskriver forskellige symptomer, der alle er karakteristiske for stress. Symptomerne er bekymrende, for de fylder meget i de unges hverdag og gør det van-

skeligt for dem at lære og trives. Kirsten mister appetitten og synes det er spild af tid at spise, når der er mange uløste opgaver, mens Kamma, der kæmper for at tabe sig, får trang til at spise, når hun bliver stresset, og ikke kan hvile, før hun falder i søvn af udmattelse.

Ligesom Kammes strategi har Kirstens strategi for at overkomme alt det, hun synes hun skal, også karakter af kamp: hun sætter al sin tid og kræfter ind på at klare opgaverne og kan ikke engang prioritere at spise. Kenneth forsøger at skabe overblik og mulighed for at prioritere ved at skrive ned, hvad han skal gøre:

... lister! Mit bord det flyder med små post-it notes over det hele... fordi ellers så får jeg ikke gjort det. Der kan stå sådan helt små ting som "nu skal du også huske at gå ud og hente det der" eller "gå ud med papiret" eller sådan ... sådan helt små ting, og så op til sådan lektier og afleveringer og sådan, fordi ellers så føler jeg bare at så glemmer man tingene. (...)så når man sidder og kigger på det "okay jeg har så meget jeg skal nå at lave i dag – nå okay"... og så føler jeg - eller man, at det bliver uoverskueligt, og så ender man med at prøve at lave ingenting for at prøve at komme ned igen...

(Kenneth, KD - sammendrag)

Kenneth mærker stressen, der er så høj at han får behov for at 'komme ned igen', og hans løsning har karakter af flugt fra opgaverne. Han fortæller at de sociale medier kan hjælpe ham til at komme 'ned' i stress og slappe af, selvom han ved at det ikke løser problemet:

Når man sidder derhjemme med lektier og afleveringer (...) så smider jeg dem væk og (...) sidder ligeså stille og ser sådan facebook eller klip på youtube – bare sådan underholdning, hvor man ikke skal tænke eller bare sådan køre sådan helt ned i gear, for sådan ligesom at blive lidt afslappet. (...) Man ved godt at det burde være smart at lave det her, men ... ikke nu, og så, ja og så ender man jo så med at blive stresset senere hen igen, så (...) det slår sådan lidt tilbage. Det giver bagslag senere hen... ehm, men lige i momentet, der er det dejligt...

(Kenneth, KD - sammendrag)

Andre af de interviewede kursusedtagere beskriver lignende kamp- og flugtstrategier, som de bruger for at holde hverdagen ud.

En af balanceringsstrategierne hos IK-gruppen var planlægning af tid og aktiviteter. Hos en deltager i KD-gruppen ser vi et eksempel på, hvordan planlægning kan blive en kampstrategi, der udtrætter hverdagen og bidrager til mere stress for at over-

komme alle opgaver, særlig når hver eneste opgaveløsning er præget af en enten-eller tænkning: enten kommer jeg videre, eller også må jeg blive SOSU assistent; enten kæmper jeg for resten af mit liv, eller også må jeg blive skraldemand.

Altså, jeg har meldt mig fordi jeg er utroligt stresset, (...) jeg skal lave rigtig, rigtig meget planlægning af mit program over en hel uge, før jeg kan få min dagligdag til at fungere. (...) Hvis der kommer noget uventet ind, som jeg skal finde tid til og plads til, så går jeg helt ned... (...) enten så tager jeg mig sammen, selvom jeg virkelig ikke har lyst til det, eller også så gør jeg det ikke. Der er ikke rigtig nogen mellemvej, der ikke nogen måder, jeg sådan kan... få min hverdag til at gå op udover det, og det er også sindssygt stressende at skulle planlægge så meget som jeg gør fordi... altså det... det er virkelig, virkelig stressende. (...) Jeg ved hvad jeg skal nå på en mandag: så skal jeg i skole, så skal jeg direkte på arbejde, så skal jeg læse i bussen på vej hjem fra arbejde, så jeg skal hjem og lave flere lektier, og så skal jeg i seng - og så skal jeg op i skole dagen efter, altså, der er ikke rigtig noget, der siger stop...

(Karina, KD)

For Karina er planlægningens kampstrategi og enten-eller-tænkningen blevet så gennemtrængende i hendes hverdag, at den hæmmer hende i at kunne håndtere uventede hændelser og muligheder. Forsøget på at håndtere hverdagens stress bidrager til at skabe mere stress.

Når alle krav er lige gyldige

I kursusdeltagernes fortællinger om hverdagen er det vanskeligt at se, hvilke opgaver der kunne gøres mindre. De har næsten alle et fritidsjob – og fortæller at det er økonomisk nødvendigt:

Jeg skal i hvert fald selv betale for at bo hjemme og buskort og sådan nogle ting, og telefon og sådan nogle ting ... så hvis man ikke har det (arbejde)så kan man heller ikke få det til at løbe rundt. Så man bliver nødt til at have det. Og det er sådan lidt bittert i forhold til at, ja tit så tager det lang tid og så har man ikke tid til ens afleveringer så bliver det også skudt ud...

(Kenneth, KD)

Som vi skrev tidligere oplever mange af eleverne at de må leve et dobbeltliv, hvor de viser en facade med overskud selvom de er trætte og triste – og at dette gælder både i gymnasiet og hjemme. Ønskerne om at tage hensyn til forældrene eller undgå konflik-

ter med dem, at fremstå som dygtige og gode til at klare gymnasiet, jobbet og vennerne, og dermed leve op til alle krav, gør det vanskeligt for dem at prioritere noget højt og tage lettere på andre ting, så de kan slappe af ind imellem anstrengelserne. De mangler kriterier at prioritere ud fra (sådan som vi så eleverne i IK-gruppen gjorde det).

Det ser ud til at eleverne i KD-gruppen ikke finder tilbud om prioriteringskriterier i gymnasiet eller hos deres forældre. De forsøger så at leve op til alle krav. I den bestræbelse får lærernes og klassekammeraternes vurdering af deres succes, fx i form af karakterer, afgørende betydning for, om de kan opleve sig selv og deres handlinger som værdifulde. Dette viser sig i at de ikke skelner mellem karakterer som præstationsvurderinger og som vurderinger af deres personlige værdi. Det vil sige at en dårlig karakter betyder at de ikke personligt lykkes.

Jeg har aldrig haft det værre i mit liv. Og min dansklærer, han sagde at... jeg skulle glæde mig til at komme herud, at det ville blive de tre bedste år af mit liv, og jeg har aldrig været så malplaceret og jeg har aldrig haft det så dårligt... Så jeg hader det virkelig...

Altså, jeg har tit sådan nogle dage, hvor jeg bare bliver nødt til at låse mig inde på toiletet for bare at græde... derhjemme... og der kan jeg godt sidde i to timer... vi har sådan et badekar, så lægger jeg mig derned, og så ligger jeg bare der...

Interviewer: Hvordan mærker du, at du har det skidt...?

Altså, jeg får det dårligt med mig selv, fordi jeg føler mig dum. Og jeg får det dårligt med mig selv, fordi... jeg føler at... alle er bedre end mig selv... hvis man kan sige det sådan...

Jeg får ondt i maven og jeg får det rigtig dårligt og ondt i hovedet, og jeg får kvalme af det (...) Det hjælper lige i øjeblikket (at græde alene), men det kommer hurtigt igen... og så... ja... sådan nogle dage kan jeg godt have måske en til to gange om ugen... [Det er både pga. af det faglige, red.], og så når der er en masse andre ting, øhm ... hvis der er problemer med ens venner, eller ens familie, så bliver det lagt oveni og det er bare... mere pres, synes jeg...

(Kaya, KD)

Teorien om stress som allostatisk proces (Jensen, 2015), der sigter mod at genoprette balance både fysiologisk, psykologisk og socialt, kan bidrage til at forklare disse forskellige oplevelser og symptomer. Eleverne fortæller om sociale og psykologiske krav, ønsker og behov, som de ikke har strategier til at prioritere imellem. I stedet aktiveres allostatisk proces, så eleverne konstant anstrenger sig for at leve op til mange forskellige krav og ønsker på én gang. I Kayas beskrivelse ovenfor kan vi se, hvordan dis-

se anstrengelser har udtrættet hende, så hun må trække sig tilbage fra det sociale liv og græde i ensomhed for at nå til en form for lettelse for presset. Stress hænger sammen med øget risiko for ensomhed, depression og isolation (Lee & Goldstein, 2016; Lupien et al, 2013), hvilket citaterne fra de unge beskriver eksempler på.

De unge, som er blevet henvist til Å&RU-kurset, har forskellige stress-symptomer, der på forskellige måder er forbundet med deres hverdagsliv i og uden for gymnasiet. I næste afsnit ser vi på, hvordan Å&RU-kurset har virket for eleverne – særlig med fokus på deres stress-symptomer i form af koncentrationsvanskeligheder, tankemylder, appetit- og søvnproblemer og humørsvingninger – og de krævende og evt. stressende forhold i hverdagslivet, som denne elevgruppe har peget på i forbindelse med deres symptomer:

- mange opgaver samtidig og vanskeligheder med at prioritere og afgrænse deres indsatser
- personlig værdi afhænger af læreres vurderinger/karakterer i konkurrence med kammerater
- forældre (og andre voksne) forstår ikke elevernes situation og reaktioner
- eleverne forstår heller ikke selv deres egne reaktioner

Gymnasielevernes oplevelser af Å&RU – Kursusdeltagergruppen

Der var i alt otte unge kursusdeltagere, som deltog i de første to interview i april og maj, men kun i alt seks af dem kunne deltage i det sidste interview i deres gruppe i juni måned (fire i en gruppe, to i en anden). Det er deres fortællinger fra interview i maj og juni, der indgår i dette afsnit.

Alle KD har været meget glade for at deltage i kurset og de fortæller at det i større eller mindre omfang har haft betydning i deres hverdag. *Hvordan* disse positive oplevelser tager sig ud, varierer fra ung til ung, men der viser sig nogle gennemgående temaer: Å&RU fik betydning som et pusterum i den pressede hverdag, Å&RU har hjulpet til at håndtere stressende udfordringer på nye måder, Å&RU har dannet grundlag for at tage lettere på nogle ting i hverdagen, og Å&RU gav et nyt fællesskab med mulighed for nye forståelser af sig selv og andre.

Å&RU gav pusterum

For nogle af de unge har de enkelte kursusgange udgjort et tiltrængt pusterum, et frirum, hvor det har haft stor betydning for de unge at man ikke skulle nå noget, men bare kunne være sig selv. Et sted hvor man, som Kiki udtrykte det:

(...) hverken er mega-glad eller mega-træt, men hvor jeg bare er neutral og mig.
(Eva, KD)

Det er fælles for deltagerne at de har haft glæde af at slippe præstationspresset og slappe af, når de var til kurset. Alligevel var det svært for flere af dem at give sig selv tid til de samme meditationer i hverdagen:

Du ligesom kommer væk fra alt det der, hvad skal man sige sådan... Det var det jeg sådan følte der var godt, når man lavede de der meditationer, så kunne man sådan lidt komme væk, eller hvad skal man sige (...) lige sådan komme helt ned og lige få en pause fra alle de normale stress hverdag (...) det var rart, synes jeg. Og så var der så nogle tidspunkter hvor man følte, at så var der så alligevel ikke tid til det.(...) Det er lidt en prioritering, fordi man har sådan meget travlt med så mange ting, ja, afleveringer og sådan (...) så det bliver bare glemt lidt.
(Kenneth, KD - sammendrag)

Flere af deltagerne deler denne oplevelse af, at det er dejligt på kurset, men ikke noget, der bliver del af hverdagen, hvor andre ting tager tiden. Det har stor betydning for alle deltagerne, at kursusinstruktørerne udtrykkeligt siger, at der ikke er nogen rigtige eller forkerte måder at meditere på, og at det er ikke et krav at de skal meditere på egen hånd i løbet af ugen mellem kurserne. Et par af dem fortæller at de i begyndelsen troede, at de skulle komme i en bestemt tilstand, når de mediterede – og det blev igen et pres for at præstere en særlig meditation eller afslapning. Instruktørernes understregning af, at man kan være som man er og bare være åbent opmærksom på det, virker i sig selv beroligende på de unge.

Å&RU gav mulighed for nye strategier til at håndtere stressende udfordringer

For nogle af de unge har deltagelsen i kurset haft stor og forandrende betydning også udenfor selve kurset. De fortæller om oplevelser af at have nye strategier til at håndtere de udfordringer og problematikker, der knytter sig til deres oplevelser af stress.

Så kan jeg godt finde ud af at disponere min tid, og jeg kan finde ud af at lave lister, og jeg kan finde ud af at se hvad der er rigtigt, og hvad jeg gør forkert, og så sover jeg også meget bedre, og jeg er åben og rolig, fordi det er det jeg får – altså jeg åbner og så bliver jeg mere rolig – og så bliver jeg mere glad, og så kan jeg godt sådan mere fokusere. (...) Men jeg føler ikke sådan lige at det virker under eksamen. Jeg kan godt føle sådan lige, (...) hvad kan man sige, det virker før og efter eksamen, men det virker ikke under.

(Kamma, KD - sammendrag)

Oplevelsen af at have udviklet nye strategier forbinder Kirsten med at hun på kurset har fundet hjælp til at balancere mellem afslappet ro og anstrengende arbejde med bl.a. afleveringer:

Det der har hjulpet mig mest, det er de der mini-meditationer, fordi så får jeg lige den der stille ro, lige at mærke at være afslappet, og så føler jeg mig lige frisket op igen, inden jeg skal starte op igen på afleveringerne (...) Ja, på den måde kan jeg mærke ... jeg har fået min appetit tilbage ... mit humør har også ændret sig meget.

(Kirsten, KD – sammendrag)

Kamma forsøger at meditere i hverdagen, men finder det vanskeligt i eksamensperioden. Kirsten er den eneste deltager, der bevidst prioriterer det. Hun fortæller at mini-meditationerne hjælper hende til at bliver opmærksom på hendes behov og ønsker, og handle mere i overensstemmelse med dem – så hun fx mærker at hun er sulten og prioriterer at spise. Hun siger om sin prioritering af kurset og meditation:

Ja, det er mest fordi jeg ved hvordan det er, hvis jeg ikke gør det. Fordi, altså, jeg havde ramt bunden, hvis ikke jeg havde valgt at gøre det. Og så har jeg tænkt: "Nej, men der vil jeg så ikke ende." Og det er mere på grund af mit helbred, så jeg tænker, at hvis jeg skal håndtere mit eget helbred og skolegangen, så er jeg nødt til at prioritere det.

(Kirsten, KD)

Der er altså store forskelle mellem deltagerne i Å&RU med hensyn til om de bruger meditationsøvelser i hverdagen. Flere af dem, der ikke har fået gjort meditation til en vane uden for kurset, er bekymrede for, hvordan de kommer til at få det, når kurset er ophørt:

Her på det sidste har jeg ikke rigtigt fået mediteret og så har jeg bare været mega sur - mega irriteret. Det kom efter kurset stoppede. Der har været ekstra meget pres med AT

opgaven i skolen. Så jeg har ikke fået mediteret og det kan jeg mærke. Jeg er mere sur og irriteret. (...) Jeg har ikke fundet denne her ro i mig selv... Jeg har svært ved at koncentrere mig i øjeblikket... det går virkelig bare dårligt for tiden... når jeg ikke lige tager den der tid til mig selv, så... falder alt bare sammen...

(Kaya, KD)

Men det er svært lige nu her, når at kurset er slut, og man skal have gjort det til en vane... og jeg kan også godt mærke på mit humør, at det er blevet dårligere igen... men det er stadig ikke så langt nede som det var før, før der blev jeg simpelthen så sur hurtigt... Jeg har stadig ikke haft sådan en intet-situation igen... sidst er en måned siden.. med en dansk opgave, hvor jeg græd hele dagen, men fik lavet den alligevel. Det var en alt eller intet-situation... men siden har jeg ikke været så ked af det...

(Karina, KD)

Bekymringen for tiden efter kursets afslutning er fælles for de unge i gruppen side om side med at de beskriver store forandringer i deres situation. De fortæller også om oplevelser af at være bedre til at prioritere og ikke lade sig tynge af krav og forventninger om, at alle opgaver skal udføres til perfektion.

Vi tager lettere på nogle ting efter Å&RU

De unge fortæller gennemgående om oplevelser af håb og lettelse sammenlignet med tidligere, hvor de ikke kunne se nogen veje ud af stress og afmagt. Oplevelserne af at tage lidt lettere på visse ting ser ud til at hænge sammen med deres nye opmærksomhed på og accept af, at det også er vigtigt at hvile, slappe af og restituere. Det er både vigtigt for at have det godt, for helbredet nu og fremover – og for at kunne præstere sådan som de også gerne vil.

Generelt tager jeg lidt lettere på tingene end jeg gjorde før... (...) Det er ikke helt tilbage til som det var... Jeg tror bare, jeg skal have det gjort (meditation) til en vane, men det er svært... og går der for lang tid, så får man lige sådan en tand ned igen. (...)Jeg er faktisk ikke blevet så stresset over eksaminer endnu i år, som jeg fx var sidste år.

(Karina, KD)

Karina forbinder meditation med at have det godt og holde humøret oppe, ligesom Kirsten, der også har udviklet en ny og helt anden strategi end den tidligere planlagte konstante anstrengelse for at nå det hele, så hun ikke engang kunne prioritere at spise. Nu sammenligner hun med tidligere:

I 1.g så ville det sikkert være meget anderledes, fordi så ville jeg sikkert have brugt de to uger eller hele ugen på bare at sidde og forberede mig på en eksamen. Men nu, så kan jeg sagtens sådan, "okay, nu gider jeg ikke lige bruge denne her dag, fordi nu har jeg lige brugt de to andre dage", sådan lige tillade mig selv at være lidt mere afslappet. Det kan jeg i hvert fald godt mærke på mig selv.

(Kirsten, KD)

Kenneth har også løftet sig fra arbejdsbordet med de mange arbejdsopgaver noteret på gule post-its, og han prioriterer sin energi og indsats:

Årsprøverne, dem har jeg valgt sådan at se fuldstændigt bort fra, det er sådan lige meget hvad jeg får der, og kun fokusere på dem, der er eksaminer. (...) Nu skal jeg op i skriftlig matematik årsprøve, og der har jeg bare lige fundet de ting, jeg skal bruge. Og det er det! Nu er jeg bedre til at forberede mig til den næste. Altså, kigger ikke engang mere på det, fordi vi var også til det sidste år, og jeg skal have det næste år, så det gør ikke noget. Men sådan, når det kommer til dem man afslutter, så vil man godt lige gøre noget ekstra. (...) (Årsprøverne er) sådan lidt: "så er det heller ikke værre", eller hvad skal man sige. Den har jeg sådan lidt brugt sådan, "pyt", okay, så fik jeg måske en dårlig karakter, men verden går ikke under. Prøver sådan lidt at være sådan mere optimistisk og ikke lade det trække det hele ned.

(Kenneth, KD)

Det ser således ud til, at deltagerne i Å&RU har udviklet nye strategier og i sammenhæng med det har fået bedre mulighed for at navigere i retning af mere trivsels- og resiliensfremmende valg.

I indsatser som Å&RU er det almindeligt at undersøge virkninger af de særlige metoder for de enkelte deltagere. I dette pilotstudie er et vigtigt resultat at de unge oplevede at blive del af et fællesskab med gensidig forståelse i kursusgrupperne – og oplevelserne af at blive forstået blev forlænget ind i interviewgrupperne.

Å&RU - fællesskab og selvforståelse

Oplevelserne af at kunne være sig selv på kurset bliver ikke kun understøttet af instruktørerne. Det viser sig at have meget stor betydning for de unge at opleve, at jævnaldrende har det på samme måde som de selv:

Det er sådan en forståelse for det, man selv har oplevet.

(Katrine, KD)

Denne forståelse bliver tilgængelig i samtalerne i kursusgrupperne, som instruktørerne leder. De unge fortæller om på kurset at kunne genkende og dele oplevelser, som har været vanskelige at få accepteret af andre. Nogle af dem fortæller også om det spændende ved at lære nye sider af jævnaldrende at kende, når de fortæller om oplevelser, der er anderledes end den enkeltes egne:

Det er en sygt fed ting ved kurset, det der med, at når det er vi så har lavet en meditation samlet, så sidder vi og snakker... og (instruktøren) hun så instruerer os gennem det her, så er det lidt interessant at høre, hvordan det føles for andre, og ikke kun for mig selv... fordi der er nogle af de andre ting, som de andre siger, som jeg måske kan spejle mig i, men der er også nogle ting, jeg ikke kan... hvor jeg tænker: "Det lyder egentlig talt meget fedt", altså den oplevelse de har haft... Der er én, der da vi havde den der meditation med fokus på kroppen, der var en der sagde, det var ligesom sådan mental massage, eller noget i den stil, så tænkte jeg: "det lyder sygt fedt, det dér", altså... det var ikke helt det samme som jeg (...) det var sådan lidt fedt at høre det også, hvordan andre oplever det... det synes jeg, det er fedt ved kurset i hvert fald...

(Karina, DK)

Det Karina henviser til her som "en sygt fed ting ved kurset", er de undersøgende dialoger der er lagt ind efter hver øvelse på holdene. Her har instruktørerne talt med de unge om, hvad de har oplevet og hvad de har lagt mærke til ift. øvelsen, og hvor instruktørerne har fremhævet de unges mulige indsigter og forståelser som en del af det, der af instruktørerne betegnes som den psykoedukation. Psykoedukation er undervisning i nogle af de psykologiske processer, der karakteriserer stress, meditation og andre af de øvelser, der arbejdes med i Å&RU, og indgår som en del af kurset. Som Malou fortæller ovenfor forbinder psyko-edukationen sig ikke blot med bevidstgørelse af egne oplevelser, men omfatter også det, de andre deltagere på kurset bringer op. Disse bidrag kan den enkelte spejle sig i, gøre til sit eget, eller lade ligge, det er et åbent tilbud, som den unge kan bruge til at blive mere bevidst om sine egne oplevelser med kurset.

I gymnasiets sammenhæng ser det ud til til Å&RU-kurset i grupper tilbyder gode muligheder for, at de unge kan lære sig selv og karakteristiske psykologiske processer at kende igennem både psyko-edukation og eksempler med genkendelse og oplevelse af forskelle, sådan som de bliver fortalt og forklaret på kurset.

Altså, jeg tror at noget af det, der har hjulpet mig, det er især det her med at vi har snakket om, hvorfor man har det, som man har det, de symptomer det giver at være stresset... alt det der, det har ligesom hjulpet mig til at se at... der er en grund til at jeg er træt af det, og det er fair nok, og... det med at jeg så har valgt at kunne acceptere det, at det ikke bare er mig, der er ved at blive skør, og går og er mærkelig... det tror jeg ligesom har hjulpet lidt til at få mig til at tage det roligt nogen gange...

(Kiki, KD)

Alle eleverne, der har deltaget i Å&RU, ønsker at det på en eller anden måde kan fortsætte. De mærker bedring med stor betydning for deres livskvalitet og trivsel, og er bekymrede for om de kan holde det ved lige på egen hånd.

Nogle af de unge har gjort det lærte fra Å&RU til deres eget ved at tilpasse det til deres hverdagsliv. Ligesom Kirsten bruger minimeditationerne organiserer andre små pauser på nye måder i den travle hverdag. Fx fortæller Eva, at hvis hun ikke når at bruge app'en til en guidet meditation, så sætter hun sig lige fem minutter på sin seng eller går udenfor og giver sig selv fem minutters pause – noget hun aldrig gjorde tidligere. Molly kommenterer at hun på samme måde er blevet bedre til lige at sidde og slappe af og fornemme, hvordan hun har det i kroppen, fx på busturen til og fra gymnasiet.

Det kan se ud som meget små forandringer – men det er den slags små forandringer, der kan gøre de store forskelle.

De balanceringsstrategier som eleverne i gruppen, der ikke deltog i Å&RU fortalte om, handler ofte om netop de små valg: skal man lige tjekke facebook – eller skrive på afleveringen? Er denne opgave meget vigtig, så alle ressourcer sættes ind på at gøre den topkvalificeret? Eller er det en opgave, hvor det er OK at nøjes med at bruge de timer, der er til rådighed før almindelig sengetid?

Interviewene med deltagerne i Å&RU viser et komplekst billede. De unge havde meget forskellige stress-symptomer og det er også forskelligt, hvad de tager med sig fra Å&RU-kurset. Det er imidlertid fælles for dem, at de efter kurset bedre kan forstå og acceptere deres egne stress-reaktioner. Det ser også ud til at de alle sammen har fået det bedre, dvs. deres stress-symptomer er blevet mindre ved kursets afslutning. De giver udtryk for mere håb for fremtiden og fortæller om nye strategier til at være opmærksomme på deres behov og drage omsorg for dem.

Opsamling og Fremtiden

Del 1 - Hverdagslivet som gymnasieelev – præstationspres og konkurrence

De 14 interviewede elever fortalte om et *hverdagsliv i gymnasiet med stort præstationspres*. De tegner et billede af konstant opmærksomhed på betydningen af karakterer og anstrengelse for at følge med og præstere bedst muligt. De er meget opmærksomme på, at høje karakterer er nødvendige for at kunne vælge de ønskede uddannelser efterfølgende. Karakterer og præstationer bliver afgørende for deres fremtidsmuligheder, og for om de får et godt og succesfuldt liv.

Kampen for høje karakterer beskriver de som et vilkår, der skaber konkurrence fagligt og socialt med klassekammeraterne i gymnasiet. De oplever kamp om at få tale-tid og blive bemærket som engagerede, dygtige og flittige af deres undervisere – som skal bedømme dem og derfor bestemmer over de vigtige karakterer. Alle de interviewede giver udtryk for, at høje karakterer er adgangen til prestige i den forstand, at det er klassekammerater med høje karakterer, som andre vil lytte til og arbejde sammen med. Hvis man fejler fagligt, mister man social anerkendelse. Sociale relationer beskriver de også som en mulig adgang til at blive betragtet som klog af underviserne: man skal være sammen med og helst sidde ved siden af en af de dygtige, så kan dygtigheden smitte af på en selv. Det bliver meget betydningsfuldt at klare sig godt fagligt og socialt i forhold til de dygtige – og meget risikabelt, hvis det ikke går så godt. Denne kamp og konkurrence fremmer stress og usikkerhed blandt eleverne.

Det betyder at de også anstrenger sig for altid at fremstå energiske, attraktive, imødekomende og 'på', som de siger. Det er vigtigt at fremtræde som en attraktiv samarbejdspartner og kammerat, der har overskud til at levere gode præstationer – ellers er samarbejds mulighederne i fare. Mange af eleverne fortæller om dette som et anstrengende dobbeltspil, hvor de skal være attraktive og energiske udadtil, selvom de kan føle sig udmattede. Det er særligt de unge med stress-symptomer, som også bliver deltagere i Å&RU, der fortæller om dette krævende dobbeltspil som del af hverdagen i gymnasiet. Det er farligt at vise at man er udmattet eller stresset – for så falder ens værdi som mulig højt præsterende elev (i lærernes øjne) og do. samarbejdspartner (i kammeraternes øjne).

Særlig de unge med stress-symptomer længes efter, at deres forældre forstår, hvordan de har det, og kan anerkende de mange krav i gymnasielivet. Imidlertid fortæller de ikke selv deres forældre om situationen – de opfatter det som tegn på svag-

hed, og flere af dem har ikke tillid til, at forældrene kan forstå deres situation. Mange forældre tror, ungdommen i gymnasiet har det let og sjovt, og forstår ikke udmattelse og stress-symptomer. Det gælder dog ikke alle – andre elever fortæller, at de ikke vil bekymre deres forældre, fordi forældrene selv har problemer. Kun en enkelt elev fortæller om et nært og støttende forhold til sine forældre.

Er de interviewede i denne undersøgelse så stressramte, at deres udsagn ikke kan give os viden med relevans for gymnasielever og deres undervisere i bredere forstand?

Både ja og nej: Ja, fordi der er otte af de 14 interviewede, som er visiteret til Å&RU, fordi de har stress-symptomer. Nej, fordi hele 2.g-årgangen på de to gymnasier viste et generelt meget forhøjet niveau af stress sammenlignet med resten af befolkningen. Derfor er det relevant at skabe viden om, hvad det er der fører til stress hos elever i gymnasiet – og hvilke typer strategier og indsatser, der kan bidrage til at modvirke stress og støtte trivsel og resiliens.

Del 2 - Prioritere og balancere 'det gode gymnasieliv'

Undersøgelsen her viste at nogle af eleverne har *strategier til at balancere mellem stress og trivselsfremmende prioriteringer*. Disse strategier ser ud til at støtte elevernes resiliens, og kan sandsynligvis yderligere støttes gennem tiltag i gymnasiet i forhold til både eleverne og deres forældre.

Balanceringsstrategierne omfatter elevernes grundlag for at kunne *navigere mellem mellem krav og behov*, så de både i et rimeligt omfang indfrier de nødvendige krav – og også har nogle orienteringspunkter eller kriterier til at vurdere, hvad de skal vælge at prioritere højt – både når det handler om krav i gymnasiet, i familien, i fritidsjobbet, og i form af deres egne behov, fx for motion, samvær med venner o.lign.

Balanceringsstrategierne omfatter forskellige former for *trivselsfremmende planlægningsstrategier*, der giver eleverne mulighed for at mærke og drage omsorg for deres behov og ønsker (som også kan omfatte ønsker til faglige præstationer). De planlægger bl.a. i form af *besluttede fravalg af facebook-fristelser*, så en beslutning om ikke at gå til fest, selvom den omtales fredag aften på facebook, betyder at det bliver muligt at lave en aflevering, møde frisk på arbejde hos bageren tidligt lørdag morgen – og være tilfreds med dette valg - ud fra den betragtning, at der er muligheder for at komme til fester på andre tidspunkter. På lignende måde fortæller de om *strategiske blikke for muligheder*, så de kan se bl.a. gymnasiets krav og den udbredte opmærksomhed på karakterer i et større perspektiv – og kan se potentielle muligheder, selvom en karakter ikke bliver så høj.

Det gode gymnasielivs strategier og resiliens er en skrøbelig balancering – som sandsynligvis kan stabiliseres ad mange veje, hvoraf de mest betydningsfulde ikke er nogle, eleverne selv råder over. Fx er adgangsbegrænsninger til universitetsuddannelser et af de forhold, der bidrager stærkt til det store pres på høje karakterer, men også andre politisk afgjorte vilkår bidrager til gymnasielivets betingelser. I del 2 rejste vi nogle få spørgsmål til gymnasiernes eget niveau med henblik på overvejelser om spørgsmålet: Kan gymnasiet på nye måder støtte elevernes balanceringsstrategier, prioriteringer og resiliens?

Del 3 - Gymnasieliv med stress – kursusdeltagerne i Åben og Rolig for Unge

I *Gymnasieliv med stress* fortæller kursusdeltagerne i Åben og Rolig for Unge om deres balanceringsstrategier med karakter af 'kamp og flugt' og 'alt eller intet' orientering. Dvs. stress-symptomer i handling, ligesom eleverne beskriver deres øvrige symptomer på alvorlig stress i form af bl.a. koncentrationsvanskeligheder, søvnforstyrrelser, humørsvingninger og udmattelse.

Det viser sig at eleverne ikke har mulighed for at prioritere, så balanceringsstrategierne bryder sammen *når alle krav er lige gyldige.*

I *Gymnasielevernes oplevelser af Å&RU* er grundlaget interviews med *Kursusdeltager-gruppen*, og de fortæller, hvordan deres deltagelse i *Å&RU gav pusterum*, så de har lært at mærke, hvad de har behov for og drage omsorg for det, så flere alvorlige symptomer på stress er forandrede til det bedre. Det hænger også sammen med at *Å&RU gav mulighed for nye strategier til at håndtere stressende udfordringer*. Eleverne kan efter kurset slippe den tidligere konstante anstrengelse og give plads til andre ting, de har lyst til eller behov for. De er heller ikke så tyngede af at skulle gøre alting bedst, som de var tidligere: *Vi tager lettere på nogle ting efter Å&RU*. Endelig fortæller eleverne om, hvordan deltagelsen åbnede nye perspektiver på dem selv gennem en ny form for social sammenhæng: *Å&RU - fællesskab og selvforståelse.*

Eleverne som deltog i *Å&RU*-kurset synes ikke at tidspunktet og længden på kurset var optimal. Tidspunktet var delvis overlappende med sommereksamen og årsprøver, så de skulle i en periode hver uge vælge mellem enten at forberede eksamen eller komme på kurset. Den form for valg er af samme slags, som de oplever stressende i skolehverdagen. Hvis eleverne skal få det bedste udbytte af sådan et kursus, er det bedre placeret i en periode uden eksaminer, måske midt i skoleåret eller kort efter skoleårets begyndelse. Desuden fortæller alle deltagerne at de synes kurset var for kort.

De er urolige for, om det har været langt nok til, at virkningerne af det og de nye strategier, de har lært på kurset, kan blive integreret som gode vaner i deres hverdag.

De foreslår at der skal tilbydes lignende kurser igen, eller at der bliver tilbudt opfølgende drop-in sessioner, så de fortsat kan holde deres nye forholdemåder levende. Eleverne er opmærksomme på, at virkningerne af kurset forudsætter, at de selv kan ændre på deres forholdemåder, og de ønsker at få en organiseret støtte til at fastholde og videreudvikle deres nye, spirende balanceringsstrategier. I den forstand er deres ønske om opfølgning også et ønske om at forbygge tilbagefald og nye stressreaktioner.

Referencer

- Andersen, M. F. & Brinkmann, S. (2013). *Nye perspektiver på stress*. Århus: Forlaget Klim.
- Arbejdernes Erhvervsråd (2015). *Færre unge kan se frem til at få en uddannelse*. Lokaliseret den 12/9 2016 på:
http://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_faerre-unge-kan-se-frem-til-at-faa-en-uddannelse.pdf
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143.
- Bendtsen, P., Mikkelsen, S.S., & Tolstrup, J.S. (2015). *Ungdomsprofilen 2014 – Sundhedsadfærd, helbred og trivsel blandt elever på ungdomsuddannelser*. Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet.
- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Bennett, K., & Dorjee, D. (2016). The Impact of a Mindfulness-Based Stress Reduction Course (MBSR) on Well-Being and Academic Attainment of Sixth-form Students. *Mindfulness*, 7, 105 -114.
- Berliner, P., & Nielsen, A.M. (2013). Sociale læringsprocesser, ulighed, mistrivsel, resiliens og transformation. *Psyke & Logos* 34/1/2013, 9-32.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative Metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Harding Thomsen, A., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping With Stress During Childhood and Adolescence: Problems, Progress, and Potential in Theory and Research. *Psychological Bulletin*, 127 (1). 87-127.
- Center for Psykisk Sundhedsfremme (2016). *Evalueringsrapport af Åben og Rolig for Unge - Kvantitative resultater fra pilotundersøgelsen, foråret 2016*. København: Center for Psykisk Sundhedsfremme, 20. december 2016.
- Fallin, K., Wallinga, C. & Coleman, M. (2001). Helping Children Cope With Stress in the Classroom. *Childhood education*, 78 (1), 17 – 24.
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K. & Singh, N. N. (2015). A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions for Youth in School Settings. *Mindfulness*, 7, 34 –45. DOI: 10.1007/s12671-015-0389-4

- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Frey, H. J. & Fontana, A. (1991). The Group Interview in Social Research. *The Social Science Journal*, 28(2), 175-187.
- Henderson, N. (2013). Havens of resilience. *Educational Leadership*, 71/ 1, s. 22
- Jensen, C. G. (2015). *Critical Investigations of Two Meditation-Based Stress Reduction Programs and of Mindfulness as a Predictor of Mental Health in the Population*. Københavns Universitet: Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet.
- Jensen, C. G., Lanser, J., Petersen, A., Vangkilde, S. A., Ringkøbing, S. P., Frøkjær, V. G., Adamsen, D., Knudsen, G. M., Denninger, J. W. & Hasselbalch, S. T. (2015). Open and Calm – A randomized controlled trial evaluating a public stress reduction program in Denmark. *BMC Public Health*. 15:1245 DOI: 10.1186/s12889-015-2588-2
- Jensen, C. G. (2016a). *Åben og Rolig Instruktørmmanual*. København: Center For Psykisk Sundhedsfremme.
- Jensen, C. G. (2016b). *Åben og Rolig*. København: Strandberg Publishing.
- Jensen, C.G. (2017) *Åben og Rolig for Unge – Evalueringsrapport, Kvantitative resultater fra pilotfasen, foråret 2016*. København: Center for Psykisk Sundhedsfremme - Forskningsenheden <http://cfps.dk/aktuelt/>.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical psychology, science and practice*. Vol. 10, No. 2. pp.144-156.
- Kallapiran, K., Koo, S., Kirubakaran, R. & Hancock, H. (2015). Review: Effectiveness of mindfulness in improving mental health symptoms of children and adolescents: a meta-analysis. I: *Child and Adolescent Mental Health* 20, No. 4, 2015, pp. 182–194
- Lagermann, L. C. (2009). Marginaliserede unges dobbelte deltagelse. *Kognition & Pædagogik*, Vol. 19, No. 73, 2009, pp. 84-94.
- Lee, C.-Y. S. & Goldstein, S. E. (2016) Loneliness, Stress, and Social Support in Young Adulthood: Does the Source of Support Matter? *J Youth Adolescence* (2016) 45:568–580.
- Lupien, S.J., I. Ouellet-Morin, L. Trépanier, R. P. Juster, M.F. Marin, N. Francois, S. Sin-di, N. Wan, H. Findlay, N. Durand, L. Cooper, T. Schramek, J. Andrews, V. corbo, K. Dedovic, B. Lai, and P. Plusquellec (2013). The destress for success program: effects of a stress education program on cortisol levels and depressive symptomatology in adolescents making the transition to high school. *Neuroscience* 249 (2013) 74–87
- Petersen, F.F. (2016). *Åben og Rolig for Unge – En kvalitativ pilotundersøgelse af et meditationsbaseret kursus til gymnasieelever med længerevarende oplevelser af stress*. Speciale, DPU/Aarhus Universitet.

- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386.
- Shapiro, S.L., Heath, N. L. & Carsley, D. (2015). Pilot evaluation of the feasibility and acceptability of StressOFF Strategies: a single-session school-based stress management program for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, DOI: 10.1080/1754730X.2015.1110494.
- Sommer, D. (2011). Resiliens - Forskning - Begreber – Modeller. *Psyke og Logos*. 32/ 2, s. 372-394
- Sørensen, N.U., Grubb, A., Madsen, W.I. & Nielsen, J. C. (2011). *Når det er svært at være ung i DK – unges beretninger om mistroisæl og ungdomsliv*. København, Center for Ungdomsforskning. Online:
http://www.cefu.dk/media/320595/n_r_det_er_sv_rt_at_v_re_ung.pdf
- Theron, L., Liebenberg, L., & Malindi, M. (2014). When schooling experiences are disrespectful of children's rights: A pathway to resilience. *School Psychology International*, 2014, Vol. 35(3) 253–265
- Yamada, K. & Victor, T. L. (2012). The Impact of Mindful Awareness Practices on College Student Health, Well-being, and Capacity for Learning: a pilot study. *Psychology Learning and Teaching*. 11, (2).
- Zack, S., Saekow, J., Kelly, M. & Radke, A. (2014). Mindfulness Based Interventions for Youth. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 32. 44–56. DOI 10.1007/s10942-014-0179-2.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools - a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, June, 5.
- Ungar, M. (2011). Community resilience for youth and families: Facilitative physical and social capital in contexts of adversity. *Children and Youth Services Review*, 33/9, 1742 – 1748
- UNI.C. Statistik & Analyse. (2009). *Statistik om frafald på de gymnasiale uddannelser. Del. 1. Hovedrapporten*. Lokaliseret d. 13/9-2016 på :
<https://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-gymnasiale-uddannelser/Statistik-om-fracald-paa-de-gymnasiale-uddannelser>

